

УД. 03 д 7
У- 52

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ



74.03.97
У-52
МИНИСТЕРСТВО ВЫСШЕГО И СРЕДНЕГО
СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ УЗБЕКИСТАН
ТАШКЕНТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ НИЗАМИ

М. Х. УМАРОВА

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

Учебное пособие

Направление бакалавриата:

5110900 — Педагогика и психология

*Издательско-полиграфический творческий дом имени Чулпана
Ташкент — 2018*

УДК 37.013.01+37(09)(075)

ББК 74.03я7

У 52

Учебное пособие рассмотрено и рекомендовано к принятию на учебно-методическом Совете Ташкентского государственного педагогического университета имени Низами.

Ответственный редактор:

М.Б. Уразова — доктор педагогических наук.

Рецензенты:

Н.М. Эгамбердиева — доктор педагогических наук, профессор;

Ш.Э. Курбанов — доктор педагогических наук, профессор.

Умарова, М.Х.

У 52 Теория и истории педагогики [Текст]: учебное пособие для направления бакалавриата область образования 5110900 — Педагогика и психология/М. Умарова. Министерством высшего и среднего специального образования Республики Узбекистан. — Т.: ИПТД имени Чулпана — 372 с.
ISBN 978-9943--5378-7-3

Учебное пособие создано с учетом закономерностей развития и формирования у будущих учителей педагогического профессионализма.

Общие основы педагогики, проблемы дидактики, теории воспитания раскрываются с учетом достижений современной науки и педагогического опыта; в обобщенном виде излагается материал по вопросам научной организации деятельности преподавателя, проектирования, разработки и применения им современных технологий обучения, реализации в учебном процессе различных дидактических методов, форм и средств.

Последовательно раскрыты история школы, воспитания и развития педагогической мысли Востока и Запада с древнейшей эпохи до новейшего времени.

Учебное пособие написано в соответствии с программой и адресовано студентам педагогических высших образовательных учреждений, учителям, а также слушателям системы повышения квалификации работников образования.

УДК 37.013.01+37(09)(075)

ББК 74.03я7

© М.Х. Умарова, 2018

© ИПТД имени Чулпана, 2018

ISBN 978-9943-5378-7-3

ВВЕДЕНИЕ

Учебное пособие призвано восполнить дефицит учебной литературы, необходимой для повышения профессиональной педагогической компетенции преподавателей высшей педагогической школы. Автором учтен опыт создателей подобных изданий и подготовлено учебное пособие, отвечающее государственным требованиям к минимуму содержания и уровню подготовки будущего учителя. Это нашло отражение в содержательном и в структурном его построении. Пособие разработано в соответствии с учебной программой курса «Теория и практика общей педагогики» для студентов педагогических высших образовательных учреждений. В качестве методологических основ подготовки учебного пособия были использованы положения Национальной программы по подготовке кадров, положения рассмотренные в работах современных отечественных педагогов-исследователей М.Х. Тохтаходжаевой, Н.Н. Азизходжаевой, К.Х. Хашимова, Ж.Г. Юлдашева, Б. Зиемухамедова, Ф.Р. Юзликаева, Х.И. Ибрагимова, российских педагогов В.С. Афанасева, В.П. Беспалько, И. Пидкасистого, И.П. Подласого, А. Сластенина, С.А. Смирнова, Н.В. Талызиной и других.

Новизну пособию придает включение в его содержание раздела, в котором освещаются особенности проектирования, конструирования и применения в педагогическом высшем образовательном учреждении педагогических технологий обучения. Наряду с этим в содержание глав включены инновационные сведения, призванные раскрыть перед преподавателями пространство научных поисков и побудить к включению в процесс педагогического творчества.

Обучение по курсу «Теория и история педагогики» строится по испытанной классической схеме изложения материала с последующим его закреплением на лабораторно-практических и семинарских занятиях и контролем качества усвоения. С этой целью в конце каждой главы даны «Вопросы и задания для самоконтроля и обсуждения». Они предназначены для проверки правильности понимания главных идей, обеспечения прочности усвоения.

Раздел 1. ОБЩИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ

Глава 1. Закон «Об образовании» Республики Узбекистан. Задачи национальной программы по подготовке педагогических кадров

Ключевые слова: Закон «Об образовании», принципы государственной политики в области образования, национальная модель подготовки кадров, система непрерывного образования, образование в мире, модель образования

1.1. Закон «Об образовании» Республики Узбекистан

Забота о подрастающем поколении, стремление воспитать здорового, гармонично развитого человека — это наш национальный характер. Каждый человек, живущий на этой земле, на протяжении всей жизни борется, трудится, не жалеет сил, чтобы вырастить своих детей образованными и добродетельными, увидеть их счастье и благополучие.

Для того чтобы сегодня эти благородные традиции заново возродились и прочно утвердились в нашей жизни, благодаря независимости, созданы самые благоприятные условия.

Словом, все мы осознаем, что достижение поставленных сегодня перед нами великих целей, благородных устремлений, обновления общества, эффект и судьба наших реформ, осуществляемых во имя прогресса и будущего, результаты наших намерений — все это неразрывно связано, прежде всего, с проблемой подготовки высококвалифицированных, сознательных кадров, специалистов, отвечающих требованиям времени.

Вместе с тем мы постигаем еще одну истину. Только по-настоящему образованный человек может высоко ценить достоинства человека, сохранять национальные ценности, повышать национальное самосознание, самоотверженно бороться для того, чтобы жить в свободном обществе, чтобы наше независимое государство заняло

достойное, авторитетное место в мировом сообществе. Поэтому в нашей стране с первых шагов по пути независимости придается большое значение возрождению и дальнейшему развитию великой духовности народа, совершенствованию системы образования, укреплению его национальной основы, повышению их уровня до мировых стандартов в гармонии с требованиями времени.

В своей книге «Узбекистан: свой путь обновления и прогресса» первый Президент Республики Узбекистан И.А. Каримов особо подчеркивал, что «...конечной целью должно стать построение сильного демократического правового государства и гражданского общества, с устойчивой рыночной экономикой, открытой внешней политикой.

Только такое общество может гарантировать достойную жизнь народа Узбекистана, его права и свободу, обеспечить возрождение национальных традиций культуры, духовно-нравственное развитие человека как личности. Эти задачи невозможно выполнить без учителя, без новой национальной школы»¹.

За годы независимости в вопросах народного образования произошли большие изменения. Принят ряд документов по образованию. Среди них первая Конституция (8 декабря 1992 г.), Закон «Об образовании» (1992, 1997 гг.), «Национальная программа по подготовке кадров» (1997 г.).

Эти документы перед работниками образования поставили задачи: изменить содержание работы средней школы, создать национальную школу, строящую учебно-воспитательную работу на основе общечеловеческих ценностей и национально-культурных традиций, исторического опыта узбекского народа.

Закон «Об образовании (1997 г.), принятый на IX сессии Олий Мажлиса, определил целью образования развитие интеллектуального и научного потенциала республики, формирование всесторонне развитой свободной личности, осознающей ответственность перед обществом, семьей, государством.

Идеи И.А. Каримова о создании суверенного, демократического, правового государства, основанного на принципах гуманизма, нашли воплощение в статьях Закона «Об образовании».

¹ И.А. Каримов. Узбекистан: свой путь обновления и прогресса. // Собр. соч. — Ташкент: Ўзбекистон, 1992. Т.1. — С. 36–82.

В них обозначены «Основные принципы государственной политики в области образования», гуманистический, демократический характер обучения и воспитания; непрерывность и преемственность образования; научность, светский характер системы образования; общедоступность образования в пределах государственных стандартов; поощрение образованности и таланта и другие.

Первой и основной задачей, стоящей перед современной школой, является общее среднее образование (ст. 12. Закон «Об образовании»).

Согласно ст. 7 в республике устанавливаются государственные стандарты образования, учебные заведения могут выбрать свой вариант учебного плана, свою программу, но стандарт в них должен быть единым.

Иными словами, цель образования одна, но пути ее достижения могут быть разными. В качестве примера, иллюстрирующего принцип единства и дифференцированного подхода к выбору программ обучения Закона «Об образовании», можно привести следующие данные: Министерством народного образования республики разработаны более 10 вариантов учебных программ и создан единый базисный учебный план для всех школ, независимо от языка обучения.

Одним из принципов государственной политики, в ст. 3 Закона «Об образовании», назван гуманистический и демократический характер обучения и воспитания. Гуманитаризация образования предполагает перестройку его содержания, которое должно обеспечить развитую устную и письменную речь, понимание представителей других и народов, историческое мышление, разумное отношение к природе.

Духовное и просветительское направление проводимых реформ. Смысл демократизации образования — в обеспечении всем и каждому доступа к высшим достижениям культуры, в раскрытии способностей детей, в устранении препятствий для их развития.

Для этого необходимы открытость содержания, разнообразие учебного материала, пособий, форм и приемов школьной работы, а также национальной и культурной специфики.

Реализация этого принципа обеспечивается введением курсов по выбору самих школьников, углубленного обучения, широким

развитием факультативов, кружков по интересам, индивидуальных и групповых занятий как внутри одного класса, так и межклассных разновозрастных учебных группах.

1.2. Национальная модель подготовки кадров

«Национальная программа по подготовке кадров» (1997 год) является стратегической основой в осуществлении государством кадровой политики, служит гарантом делу развития целостной системы подготовки на всех уровнях высококвалифицированных, конкурентоспособных кадров, формирования общественно-активной личности.

В республике впервые разработана, не имеющая прецедента, новая модель системы подготовки кадров, которая вобрала в себя соответствующий опыт развития стран, учла собственные недостатки и проблемы в этой сфере, национальные особенности. Ее значение и специфическое своеобразие в том, что в ее структуру, в качестве основополагающих компонентов включены такие, как личность, непрерывное образование, наука, производство, государство и общество.

Программа отражает новый подход к формированию модели подготовки кадров, в ней раскрываются как система в целостном виде, так и ее компоненты в отдельности, их цели, функции, направления условия, этапы реформирования — системы непрерывного образования, а также результаты, ожидаемые от реализации «Национальной программы». Отличие новой структуры непрерывного образования в том, что в нее введено добровольно-обязательное трехлетнее обучение, предусматривающее приобретение специальности, и общего среднего образования в профессиональных колледжах, или получения углубленной подготовки в академических лицеех (после 9 класса).

Особое место в системе непрерывного образования занимает высшее образование. Высшее образование на базе общего среднего специального, профессионального образования является самостоятельным видом системы непрерывного образования и осуществляется в соответствии с законом Республики Узбекистан «Об образовании» и «Национальной программой по подготовке кад-

ров». Обучение напрямую связано с ростом экономического потенциала республики. Об этом говорил Первый Президент Республики Узбекистана И.А. Каримов, указавший в разрабатываемой Государственной программе «Год гармонично развитого поколения» на особое место, которое займет решение существующих проблем развития малого бизнеса и предпринимательства, создания необходимых условий для широкого привлечения в эту сферу молодежи, выпускников колледжей и высших образовательных учреждений.

В систему высшего образования введена двухуровневая подготовка специалистов: бакалавриата и магистратуры.

Образовательные реформы в республике прошли уже несколько этапов:

I этап — подготовительный (1990–1991 гг.). На этом этапе решались все основные задачи:

Формирование новой философии образования, идеологических и методологических основ предстоящей образовательной реформы.

Подготовка общественного сознания и образовательного сообщества к восприятию новых идей реформы

II этап — начало реформы (1991–1997). В ходе этого этапа решались следующие задачи:

1. Слом старой тоталитарной административно-командной системы в образовании и старой образовательной политики; смена типа и характера этой политики, утверждение новых ее оснований.

2. Децентрализация и деунификация школы, ее демократизация. Поворот школы лицом к ребенку, лицом к обществу.

3. Создание правовой базы реформирования и обновления образования (Закон «Об образовании» 1992 г.

4. Разработка «Национальной программы по подготовке кадров».

5. Динамический запуск Национальной программы по всем ее направлениям с 1997 года.

С принятием нового Закона «Об образовании» (1997 г.) и «Национальной программы по подготовке кадров» (1997 г.) завершился прорывной этап образовательной реформы. Реформа входит в новую стадию — стадию ее реализации.

Государственная политика в области высшего образования основана на следующих принципах:

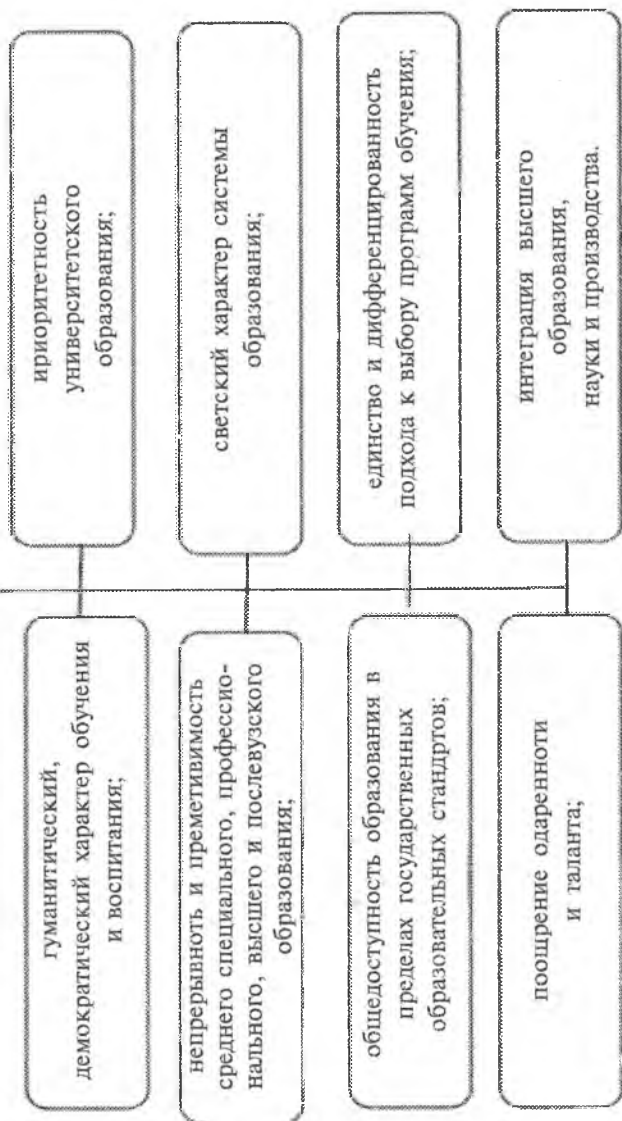


Рис. 1.1. Принципы государственной политики в области высшего образования

Новый инновационно-технологический этап образовательной реформы (реализация Национальной программы) включает в себя:

I этап (1997–2001) — период структурной перестройки и коренного обновления содержания системы в соответствии с Законом «Об образовании»;

II этап (2001–2005) — полномасштабная реализация Национальной программы с учетом накопленного опыта, развития рынка и труда и т.д.;

III — этап (2005 и последующие годы) — совершенствование и дальнейшее развитие системы подготовки кадров на основе анализа и обобщения накопленного опыта.

Особенностью национальной модели подготовки кадров является включение в нее в качестве основных составляющих следующих компонентов: **личность, государство и общество, непрерывное образование, наука, производство.**

Личность — главный субъект и объект системы подготовки кадров, потребитель и производитель образовательных услуг. Личность является системообразующим компонентом национальной модели подготовки кадров. Государственная политика в области подготовки кадров предусматривает становление разносторонне развитой личности — гражданина через систему непрерывного образования, неразрывно связанную с интеллектуальным и духовно-нравственным воспитанием человека.

Государство и общество выступают гарантами функционирования и развития системы подготовки кадров, координаторами деятельности образовательных учреждений по подготовке высококвалифицированных конкурентоспособных специалистов.

Непрерывное образование создает необходимые условия формирования творческой, социально активной, духовно богатой личности.

Национальная модель включает в себя в качестве существенно значимого элемента **науку**, как сферу, в которой формируются новые фундаментальные и прикладные знания о закономерностях развития природы и общества, концентрируются научные результаты, необходимые в системе подготовки кадров. Анализ выступлений и работ Первого Президента Республики И.А. Каримова, Закона «Об

образовании», Национальной программы по подготовке кадров, позволяет определить основные направления и проблемы педагогической науки в условиях независимости.

Приоритетными направлениями и проблемами педагогической науки являются:

1. Разработка общественных и конкретно педагогических целей, концепций и технологий обучения и воспитания для всех возрастных этапов формирования человека.

2. Педагогические аспекты демократизации и гуманизации системы образования; поиск эффективных путей духовно-нравственного воспитания, развития духовной культуры, гражданского становления личности.

3. Разработка Концепции национальной школы как института формирования национального самосознания, идеологии мышления, национальной культуры, всемерного совершенствования межнациональных отношений, подлинного интернационализма; научный анализ состояния практики и надежное прогнозирование социально-экономических и педагогических аспектов образования.

4. Развитие методологии и методов педагогических исследований.

5. Разработка базового компонента общего среднего, средне-специального и профессионального образования, его действительного содержания, подготовка и экспериментальная проверка различных вариантов новых учебных планов, программ, учебников, методических пособий, дидактических материалов и средств обучения.

6. Исследование эффективных способов активизации и оптимизации педагогического процесса, устранение перегрузки, укрепление здоровья учащихся; исследование и разработка современных педагогических технологий.

7. Разработка условий повышения эффективности самообразования и самовоспитания; исследование социальных и психолого-педагогических проблем молодежи.

8. Исследование перспективных направлений подготовки и повышения квалификации учителей и преподавателей для разных звеньев непрерывного образования; обобщение и распространение пе-

редового и новаторского педагогического опыта и инновационных процессов, изучение и удовлетворение реальных потребностей педагогической практики в научных разработках.

Производство в системе подготовки кадров осуществляет функции заказчика и потребителя кадров, активно участвует в подготовке, переподготовке и повышении квалификации кадров соответствующего уровня и профиля, участвует в финансировании и материально-техническом обеспечении системы подготовки кадров. Четкая целевая направленность, широкомасштабность и глубина охвата, строгая логическая взаимосвязь параметров, прагматичность и реальность механизмов трансформации старой системы в новую, внутренняя целостность национальной модели, составляющей сердцевину Национальной программы республики по подготовке кадров, являются ее принципиальной отличительной чертой от других моделей, существующих в мире. Национальная модель подготовки кадров опирается на наши великие исторические корни и традиции и одновременно отвечает высоким требованиям сегодняшнего дня. Именно в этом и заключается национальная особенность нашей программы, собственной модели подготовки кадров.

Национальная модель подготовки кадров, разработанная по инициативе и под непосредственным руководством Первого Президента Республики Узбекистана И.А. Каримова уникальна по своей сути и значимости составляющих ее компонентов. Она нацелена на подготовку социально мобильных, активных, самостоятельно мыслящих, высококвалифицированных, компетентных и конкурентоспособных специалистов — профессионалов с высокоразвитыми духовно-нравственными качествами, яркими личностными чертами, способных обеспечить прогресс Узбекистана.

1.3. Система непрерывного образования в Республике Узбекистан

Непрерывное образование является базовым компонентом Национальной модели подготовки кадров. Непрерывное образование создает необходимые условия формирования творческой, социально активной, духовно богатой личности и опережающей подготовки

высококвалифицированных конкурентоспособных кадров. После принятия Закона «Об образовании» и Национальной программы по подготовке кадров в 1997 г. реформа системы непрерывного образования стала сменой многих устоявшихся идей и положений, способствовала становлению совершенно новой целостной системы, научно обоснованной, детерминированной с социально-экономическими преобразованиями в республике.

В Национальной программе по подготовке кадров названы **принципы создания, развития и функционирования непрерывного образования**: *приоритетность образования*, которая предполагает престижность знаний, образованности и высокого интеллекта; *демократизация образования* способствует расширению самостоятельности учебных заведений в выборе методов обучения и воспитания; *гуманизация образования* — раскрытие способностей человека, обеспечение приоритетности национальных и общечеловеческих ценностей, гармонизации отношений личности, общества и окружающей среды; *гуманитаризация образования* — формирование эстетически богатого мировоззрения, высокой духовности, культуры и творческого мышления; *национальная направленность образования*, заключающаяся в его органичном единстве с национальной историей, народными традициями и обычаями, сохранение и обогащение культуры народов Узбекистана, признание образования важнейшим инструментом национального развития, уважения к истории и культуре других народов; *неразрывность обучения и воспитания*, направленная на формирование гармонично развитой личности; *выявление одаренной молодежи*, предполагающее создание условий для получения фундаментальных и специальных знаний на самом высоком уровне образования.

Задачи реформирования системы непрерывного образования (записано в Национальной программе) предусматривают: кардинальное улучшение кадрового потенциала системы образования, повышение престижности профессии воспитателя, учителя, преподавателя и научного работника; структурную перестройку системы образования, изменение образовательных и профессиональных программ с учетом современных мировых достижений образования, науки, техники и технологий; обеспечение перехода к обязательно-

му общему среднему и среднему специальному профессиональному образованию; создание учебных заведений нового типа; подготовку, переподготовку и повышение квалификации кадров; развитие духовных и нравственных качеств обучающихся на всех уровнях и ступенях образования; совершенствование системы управления образованием; разработку и реализацию мер по усилению роли семьи, родителей, общественных организаций, махалли в духовно-нравственном, интеллектуальном и физическом воспитании детей и молодежи; создание реальных механизмов интеграции непрерывного образования с наукой и производством; создание условий для получения образования лицами некоренной национальности на родном языке; совершенствование правового, экономического, экологического и медико-гигиенического образования и воспитания на всех уровнях образования.

Система непрерывного образования включает в себя следующие **виды образования**: дошкольное образование; общее среднее образование; среднее специальное, профессиональное образование; высшее образование; послевузовское образование; повышение квалификации и переподготовка кадров, внешкольное образование. Отличительной особенностью Национальной модели непрерывного образования является введение как *самостоятельных ступеней, девятилетнего общего среднего образования и трехлетнего среднего специального, профессионального образования, двухуровневого высшего образования*, которые обеспечивают преемственность перехода от общеобразовательных к профессиональным образовательным программам.

Дошкольное образование обеспечивает формирование здоровой, развитой личности ребенка, пробуждая тягу к учению, подготавливая к систематическому обучению. Оно осуществляется до шести-семи лет в государственных и негосударственных детских дошкольных учреждениях и в семье. Система дошкольного образования имеет целый ряд характерных особенностей. Мы следуем путем сохранения и развития накопленного положительного опыта. Наряду с этим идет формирование новой сети учреждений дошкольного образования. Например, «Домашний детский сад», как один из видов семейного воспитания, а также комплексы «Детсад фермерского хозяйства», «Детский сад — начальная школа». Растет число групп, где

обучают дошколят хореографии, изобразительному и музыкальному искусству, компьютерной грамоте. Все это в комплексе создает условия для духовно-нравственного и интеллектуального развития детей.

Общее среднее образование со сроком обучения 9 лет (I–IX классы школы) является обязательным. Оно включает в себя начальное образование (I–IV классы) и обеспечивает получение систематических знаний по основам наук, развивает потребность в овладении знаниями, формирует базовые учебные, научные и общекультурные знания, духовно-нравственные качества на основе национальных и общечеловеческих духовных ценностей, трудовые навыки, творческое мышление, осознанное отношение к окружающему миру и выбору профессии. В Национальной программе по подготовке кадров были определены задачи, связанные с реформированием системы общего среднего образования.

Первая, это внедрение 9-летнего общего среднего образования. *Вторая* — проблема коренного пересмотра **государственных образовательных стандартов** общего среднего образования, то есть его содержания. Посредством образовательного стандарта выполняется условие обеспечения стабильного уровня в различных образовательных учреждениях на территории нашей страны, координируются нормативы учебных нагрузок, вырабатываются критерии оценки знаний учащихся. Ученик может ограничиться образовательным стандартом, определенным государством, или в целях более основательного овладения знаниями, заниматься самостоятельно, то есть он имеет право получать более обширные, углубленные знания и набрать высокий рейтинговый балл. *Третья* задача — коренное изменение взаимоотношений учителя и ученика, т.е. гуманизация учебного процесса. Без решения этой задачи невозможно воспитание способности самостоятельного мышления учащихся. Это потребовало от школьных учителей применения новых педагогических технологий, использования в педагогическом процессе активных методов, таких как диспуты, дискуссии, диалоги, нестандартные уроки.

Другой важной задачей является **профессиональная ориентация** школьников с учетом их индивидуальных наклонностей, способностей. Эти задачи осуществляются коллективом школы совместно с

родителями под патронажем центров профессиональной ориентации и психолого-педагогической диагностики.

Обязательное среднее специальное, профессиональное образование со сроком обучения три года на базе общего среднего образования, является самостоятельным видом в системе непрерывного образования. Направление среднего специального, профессионального образования — академический лицей или профессиональный колледж выбирается учащимися добровольно. Согласно Закону «Об образовании» академическому лицей и профессиональному колледжу придан равный статус. Их выпускники имеют абсолютно равные права при поступлении в высшие образовательные учреждения.

Таким образом реализуются конституционные права и свободы юных граждан Узбекистана — право на бесплатное 12-летнее образование и свобода выбора направления обучения.

Академические лицей обеспечивают интенсивное интеллектуальное развитие, углубленное, профильное, дифференцированное профессионально ориентированное обучение с учетом индивидуальных способностей и интересов учащихся. Они в основном создаются при высших образовательных учреждениях.

Профессиональные колледжи, помимо основательной общеобразовательной подготовки обеспечивают углубленное развитие профессиональных наклонностей, умений и навыков учащихся, обретение одной или нескольких современных специальностей по выбранному направлению.

Они коренным образом отличаются от прежних по форме и по содержанию. Они готовят не рабочие кадры, а мастеров, младших специалистов, обладающих глубокими знаниями и профессиональными умениями.

Подготовка кадров в профессиональных колледжах осуществляется с учетом географических и демографических условий каждого региона и реального для данной местности социального заказа на специалистов соответствующего профиля.

Целью высшего образования является подготовка высокопрофессиональных, конкурентоспособных кадров, способных обеспечить социально-экономическое и культурное развитие страны, самостоятельно работать по избранной специальности в условиях ры-

почной экономики. Получение высшего образования в республике осуществляется двумя путями.

Первый — это государственные гранты, когда студенты обучаются за счет государства. Победители международных и республиканских олимпиад, международных соревнований по общеобразовательным предметам имеют право на зачисление в вузы без тестовых испытаний.

Второй — учеба на контрактной основе. Абитуриентам, успешно прошедшим тестовые испытания, но не попавшим по рейтингу в группу студентов на бюджетной основе, т.е. за государственный счет, предоставляется возможность обучаться по контракту, заключив с администрацией высшего образовательного учреждения договор. Высшее образовательное учреждение гарантирует высокий уровень качества подготовки, абитуриент обязуется выполнять требования государственного образовательного стандарта, устава высшего образовательного учреждения, в определенный срок вносить плату за свое обучение, или ее могут перечислять на счет высшего образовательного учреждения предприятия, организации, фирмы, другие учреждения.

Высшее образование основывается на базе среднего специального, профессионального образования и имеет две ступени: **бакалавриат и магистратуру**.

Бакалавриат — базовое высшее образование с фундаментальными и прикладными знаниями по одному из направлений высшего образования с продолжительностью обучения не менее четырех лет. Лицо, получившее степень бакалавра, считается специалистом с высшим образованием по выбранной им специальности и получает право работать на должности, предусмотренной в государственном классификаторе.

Магистратура — высшее образование с обеспечением фундаментальных и прикладных знаний по конкретной специальности с продолжительностью обучения не менее двух лет на базе бакалавриата. Степень магистра дает право заниматься научной деятельностью, занимать ответственные должности по избранной специальности, дает право на поступление в докторантуру.

В Республике Узбекистан действуют следующие высшие образовательные учреждения: университеты, академии, институты. Выс-

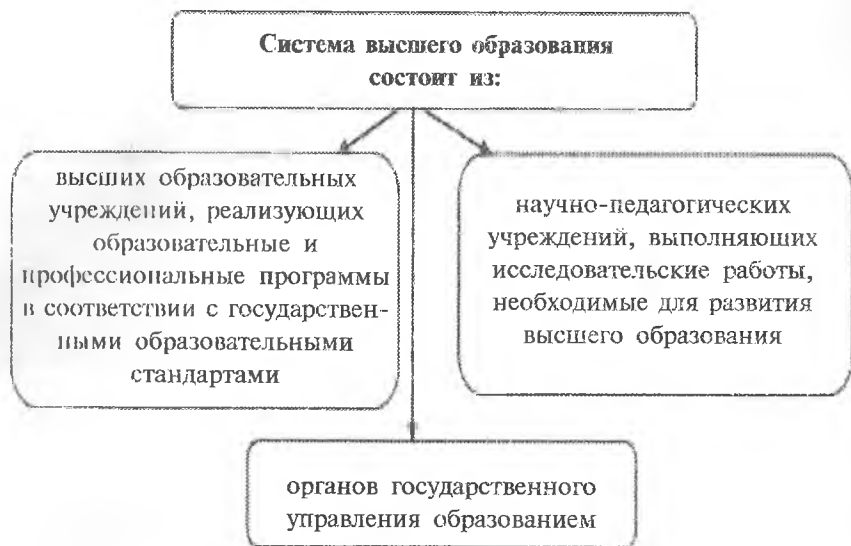


Рис. 1.2. Структура системы высшего образования

шее учебное заведение представляет собой юридическое лицо, реализующее в соответствии с лицензией образовательные программы высшего профессионального образования, и традиционно является объектом изучения разных наук: экономических, юридических, социологических, педагогических и других.

Послевузовское образование осуществляется: **докторантура** — с продолжительностью обучения три года, но уже на базе степени кандидата наук.

В связи с изменением подготовки научно-педагогических кадров правительством Республики Узбекистан принято постановление об упразднении двухуровневой подготовки после окончания высшего образовательного учреждения и перехода на одноуровневую подготовку научных и научно-педагогических кадров высшей квалификации по определенной специальности с присуждением ученой степени доктора наук (при успешной защите диссертации).

Повышение квалификации и переподготовка кадров осуществляется в университетах, институтах повышения квалификации, учебных центрах, обладающих правом профессиональной переподготов-

ки кадров. Процесс профессиональной переподготовки кадров заканчивается итоговой аттестацией.

Профессиональная переподготовка работников обеспечивает им конкурентоспособную, эффективную деятельность, защиту прав специалистов в самом широком понимании этого слова.

Внешкольное образование — расширяется сеть учреждений и служб, дающих дополнительное образование, например, таких как группы «Устой - шогирд» («Учитель — ученик»), занимающиеся народными ремеслами.

Возрождаются и внедряются национальные и новые прогрессивные формы организации свободного времени учащихся, в частности спортивно-массовые и физкультурно-оздоровительные мероприятия, трехступенчатые спортивные соревнования, детский туризм, национальные виды спорта.

1.4. Система образования и тенденции ее развития в различных странах мира

Школы и высшие учебные заведения, как мировые образовательно-воспитательные системы, прошли многовековой путь исторического развития. С одной стороны, они оказывали значительное влияние на накопление, сохранение и прогресс культуры и общества в целом и, с другой — на себе ощущали многообразие кардинальных перемен, происходивших в социуме, науке и культуре всех стран и народов.

Начальный период развития школы, высших учебных заведений и других образовательных институтов восходит к эпохе великих цивилизаций.

Каковы истоки возникновения и развития современных школ в мировой образовательной практике?

Возникновение школы пришлось на эпоху перехода от общинно-родового строя к социально-дифференцированному обществу. Несмотря на то, что древние цивилизации, как правило, существовали обособленно друг от друга, они руководствовались принципиально общими основами в сфере образования человека. По данным этнографии, дописьменный (рисунчатый) период завершился примерно к 3-му тысячелетию до н. э., и наметилось появление клино-

писной и иероглифической письменности как способов передачи информации.

Именно возникновение и развитие письменности выступило важнейшим фактором генезиса школы. Поскольку письмо становилось технически более сложным способом передачи информации, оно требовало специального обучения.

Вторым фактором, обусловившим появление школ, послужило разделение деятельности человека на умственный и физический труд, а также усложнение характера последнего. Разделение труда повлекло за собой формирование различных специализаций и специальностей, в том числе профессии учителя и воспитателя. Определенный итог общественного развития выразился и в относительной самостоятельности школы от институтов церкви и государства. В первую очередь, она утвердилась как школа письма. Ее цель заключалась в том, чтобы обучить умению читать и писать, или грамоте, отдельных представителей общества (аристократии, служителей культа, ремесленников и торговцев).

Семья, церковь и государство были средоточием образования в эпоху древнейших цивилизаций.

Поэтому появляются школы разных видов: домашние, церковные, частные и государственные.

Первые учебные заведения, обучавшие грамоте, получили различные названия.

Например, «домами табличек» назывались школы грамоты в древней Месопотамии, а в период расцвета Вавилонского государства они переросли в «дома знаний».

В Древнем Египте школы возникли как семейный институт, а в дальнейшем они стали появляться при храмах, дворцах царей и вельмож.

В Древней Индии появились сначала семейные школы и лесные школы (вокруг гуру-отшельника собирались его верные ученики; обучение проходило на свежем воздухе). В буддийскую эпоху возникли школы вед, обучение в которых носило светский и кастовый характер.

В период возрождения индуизма в Индии (II–VI века) при храмах организуются два типа школ — начальная (толь) и учебное заведение более высокого уровня (аграхар).

В Китае первые школы появились в 3-м тысячелетии до н.э. и назывались «сян» и «сюй».

В Римской империи оформились тривиальные школы, содержание образования которых представлял тривиум — грамматика, риторика, диалектика, и грамматические школы — учебные заведения более высокой ступени, где обучали четырем предметам — арифметике, геометрии, астрономии, музыке, или квадривиуму.

Тривиум и квадривиум составляли программу семи свободных искусств. В IV веке появились риторические школы, которые главным образом готовили ораторов и юристов для Римской империи.

Уже в начале I века христианская церковь стала организовывать собственные школы катехуменов. Впоследствии на их основе были созданы школы катехизиса, в дальнейшем трансформировавшиеся в кафедральные и епископальные школы.

В эпоху становления трехступенчатой системы образования в Византии появились грамматические школы (церковные и светские, частные и государственные). Грамматические школы содержательно обогащали программу семи свободных искусств.

В исламском мире сложились два уровня образования. Начальный уровень образования давали религиозные школы при мечетях, открываемые для детей ремесленников, торговцев, состоятельных крестьян (китаб). Второй уровень образования получали в просветительских кружках при мечетях (фикхах и каламах). Здесь изучали шариат (мусульманское право) и теологию, а также арабскую философию, риторику, логику, математику, астрономию, медицину. Кроме того существовали четыре типа школ начального и повышенного начального образования: школы Корана, персидские школы, школы персидского языка и Корана, арабские школы для взрослых.

В период средневековья (XIII–XIV века) из системы ученичества в Европе зародились цеховые и гильдейские школы, а также школы счета для детей торговцев и ремесленников, в которых обучение велось на родном языке. В это же время появились городские школы для мальчиков и девочек, где преподавание велось как на родном, так и латинском языках, и обучение имело прикладной характер (кроме латыни изучали арифметику, элементы делопроизводства, географию, технику, естественные науки).

В процессе дифференциации городских школ выделились латинские школы, которые давали образование повышенного типа и служили как бы связующим звеном между начальным и высшим образованием. Например, во Франции такие школы получили название коллегий. С середины XV века коллегии организовывались при университетах. С течением времени они переросли в современные колледжи или общеобразовательные учебные учреждения.

Развитие западноевропейской школы в период с XV до первой трети XVII века тесно связано с переходом феодального общества к индустриальному. Данный переход оказал определенное влияние на формирование школ трех основных типов, соответственно ориентированных на элементарное, общее повышенное и высшее образование.

В католических и протестантских странах росло число городских школ начального обучения, учреждавшихся властями и религиозными общинами. Например, малые школы во Франции, угловые школы в Германии. Однако римско-католическая церковь отставала от протестантской в процессе организации элементарного обучения. Поэтому во всех католических приходах открывались воскресные школы для низших слоев населения и начальные учебные заведения для знати. А также создавались благочестивые школы для бедных.

На протяжении XV–XVII веков место учителя-священника в начальной школе постепенно занимает профессиональный педагог, получивший специальное образование и подготовку. В связи с этим изменяется социальное положение учителя. Раньше он жил на подношения от общины и прихожан. С конца XVI века труд учителя оплачивался общиной. Одновременно наметились улучшения в организации образовательного процесса: в классах появляются учебники и школьные доски.

К учебным заведениям повышенного общего образования XV–XVII вв. относили:

- городские (латинские) школы, гимназии (в Германии в Страсбурге, Гольдельберге и других городах);
- грамматические и публичные школы (в Англии в Винчестере, Итоне, Лондоне);

- колледжи (во Франции при Сорбонне и Наваррском университете, в Бордо, Вандоме, Меце, Шатийоне, Париже, Тулузе);
- школы иеронимитов (религиозная община братьев общей жизни);
- дворянские (дворцовые) школы (в Германии и Италии), школы иезуитов (в Вене, Риме, Париже).

В период с XVII по XVIII век в связи с возросшим влиянием светского образования основной формой обучения стала школа классического типа. В первую очередь классическая школа ориентировалась на изучение древних языков и литературы:

- в Германии — городская (латинская) школа (в дальнейшем — реальное училище) и гимназия;
- в Англии — грамматическая и публичная (пансионаты для детей элиты общества) школа;
- во Франции — колледж и лицей;
- в США — грамматическая школа и академия.

В процессе развития школьного образования каждый тип обогащался и совершенствовался в педагогическом плане, а также приобретал национальные черты и особенности.

В XIX веке в Западной Европе и США были заложены законодательные основы школы. Таким образом, класс промышленной буржуазии, доминирующий в обществе, стремился упрочить свои позиции в перспективе будущего. В ведущих промышленных странах осуществлялось становление национальной системы школьного образования и расширение участия государства в педагогическом процессе (его управлении, во взаимоотношениях частной и общественной школы, в решении вопроса об отделении школы от церкви).

В результате создавались государственные бюро, советы, департаменты, комитеты, министерства образования. Все учебные заведения подлежали государственному контролю. В течение XIX столетия осуществлялась дифференциация на школы классического образца и современные.

Таким образом, были организованы:

- неоклассическая гимназия, реальное училище и школа смешанного типа в Германии;
- муниципальные колледжи и лицеи во Франции;

- академии и дополнительные учебные заведения (highschool) в США.

В результате исторических школьных реформ в XX веке были укреплены основы обязательного бесплатного начального обучения и платного (за исключением США и Франции: в США действует государственная система бесплатного обучения до 16–18 лет, во Франции обучение в средней школе стало частично бесплатным с начала 1940-х годов) государственного среднего образования; сохранилась привилегия состоятельных слоев общества на полноценное и качественное образование; была расширена программа начального обучения; появились промежуточные типы школ, связующие начальное и среднее образование; была расширена программа естественнонаучного среднего образования.

В США в наше время реализуются два принципа организации школ: 8 лет обучения (начальное образование) + 4 года (среднее образование) и 6 лет (начальное) + 3 года (младшая средняя школа) + 3 года (старшая средняя школа, а также частные школы и элитные академии).

В Англии существуют два типа общеобразовательной школы — начальная (с 6 до 11 лет) и средняя (с 11 до 17 лет). Дети до 14 лет обучаются бесплатно.

К средним учебным заведениям относятся: грамматическая и публичная (элитная) школы для подготовки в университеты, современная школа для среднего класса британского общества, центральная школа с уклоном в профессионально-техническую подготовку.

Во Франции сложились две структуры начального образования: бесплатного обучения с 6 до 14 лет, с практическим уклоном, и платного обучения с 6 до 11 лет, с продолжением образования в средней школе.

Средние учебные заведения — лицей, колледж, частная школа (с 7-летним курсом обучения) открывают дорогу в университеты и высшие технические учебные заведения.

В России действуют две системы школ — государственная (бесплатная) и частная школы. К концу XX века сложилась следующая школьная система:

- начальное образование, начинающееся с 6 или 7 лет (4 или 3-летнее обучение на выбор родителей);
- базовая средняя школа (5–9 классы);
- полная средняя школа (10–11 классы).

В качестве основных образовательных систем в России функционируют массовые общеобразовательные школы, гимназии, лицеи, школы-лаборатории, школы-интернаты (для одаренных детей или детей с отклонениями в развитии).

Существуют следующие критерии оценки результативности школы как социально-образовательного института:

- соответствие целей и результатов, степень освоения выпускниками школы образовательного государственного стандарта как базовой нормы;
- уровень и качество школьного образования и воспитания; количество медалистов и отличников;
- отсеб из школы по причине неуспеваемости, систематического нарушения правил поведения или по состоянию здоровья;
- социальный статус школы среди населения и педагогической общественности;
- процент выпускников, поступивших в высшие образовательные учреждения;
- количество выпускников, ставших известными людьми в рамках региона или страны.

Каковы истоки возникновения и развитие высших учебных заведений в мире?

В Древней Греции был создан один из первых прообразов высшего учебного заведения. В IV веке до н. э. Платон организовал в роще близ Афин, посвященной Академу, философскую школу, которая получила название Академии.

Академия существовала более тысячи лет и была закрыта в 529 г. Аристотель создал при храме Аполлона Ликейского в Афинах другое учебное заведение — Ликей. В Ликее особое внимание уделялось изучению философии, физики, математики и другим наукам о природе. В исторической перспективе — это предшественник современного лицея.

В эллинистическую эпоху (308–246 до н. э.). Птолемеем был основан Мусейум (от лат. *Museum* — место, посвященное Музам). В

форме лекционных занятий там обучали основным наукам — математике, астрономии, филологии, естествознанию, медицине, истории. В Мусеуме преподавали Архимед, Евклид, Эратосфен. Именно Мусеум был самым значительным хранилищем книг и других культурных ценностей. В наши дни современный музей скорее выполняет вторую историческую функцию, несмотря на то, что в последние годы усиливается его образовательно-воспитательное значение.

Другими вариантами высших учебных институтов в Древней Греции были философские школы и эфебии (учебно-воспитательные заведения военно-спортивного профиля).

В 425 году в Константинополе была учреждена высшая школа — Аудиториум (от лат. *audire* — слушать), которая в IX веке именовалась «Магнавра» (Золотая палата). Школа находилась в полном подчинении императору и исключала любые возможности самоуправления. В качестве основных подструктур выступали кафедры различных наук. В начале обучение проходило на латинском и греческом языках, а с VII—VIII веков — исключительно на греческом языке.

В XV веке в программу обучения была возвращена латынь и включены новые, так называемые иностранные языки. В знаменитой школе, где был собран цвет преподавательской элиты, изучали античное наследие, метафизику, философию, богословие, медицину, музыку, историю, этику, политику, юриспруденцию. Занятия проводились в виде публичных диспутов. Большинство выпускников высшей школы были энциклопедически образованны и становились общественными и церковными деятелями.

Например, Кирилл и Мефодий, создатели славянской письменности, в свое время учились в этой школе. Помимо Магнавры, в Константинополе действовали другие высшие школы: юридическая, медицинская, философская, патриаршая.

Почти одновременно в домах состоятельных и именитых граждан Византии стали складываться кружки-салоны — своеобразные домашние академии, которые объединяли людей вокруг интеллектуалов-меценатов и авторитетных философов. Их называли «школой всяческих добродетелей и эрудиции».

Церковь сыграла особую роль в развитии высшего образования. Например: Монастырские высшие школы восходили к раннехристианской традиции.

В исламском мире появление Домов мудрости в Багдаде (в 800 году) стало примечательным событием в процессе развития просвещения. В Домах мудрости собирались крупные ученые и их ученики. Они дискутировали, читали и обслуживали литературные произведения, философские и научные сочинения и трактаты, готовили рукописи, читали лекции.

В XI–XIII веке в Багдаде появились новые высшие учебные заведения — медресе. Они распространились по всему исламскому миру, но самым знаменитым было медресе Низамейи в Багдаде, открытое в 1067 году. В них получали как религиозное, так и светское образование.

В начале XVI века на Ближнем Востоке сложилась иерархия медресе:

- столичные, открывавшие выпускникам путь к административной карьере;

- провинциальные, выпускники которых, как правило, становились чиновниками.

Крупным культурным и образовательным центром исламского мира была мусульманская Испания (912–976 годы). Высшие школы Кордовы, Саламанки, Толедо, Севильи предлагали программы по всем отраслям знания — богословию, праву, математике, астрономии, истории и географии, грамматике и риторике, медицине и философии. Появившиеся на Востоке школы университетского типа (с лекционными залами, богатой библиотекой, научной школой, системой самоуправления) стали предшественниками средневековых университетов Европы. Образовательная практика исламского мира, в особенности арабская, значительно повлияла на развитие высшего образования в Европе.

Каждое новое высшее учебное заведение обязательно создавало свой устав и обретало статус среди других учебных заведений.

В Индии мусульмане получали высшее образование в медресе и монастырских учебных заведениях (даргаб).

В Китае в период «золотого века» (III–X века) появились учебные заведения университетского типа. В них выпускники получали

ученую степень специалиста по пяти классическим трактатам Конфуция: «Книга перемен», «Книга этикета», «Весна и осень», «Книга поэзии», «Книга истории».

В Европе на протяжении XII–XV веков начинают появляться университеты. Однако в каждой стране этот процесс проходил по-разному. Как правило, система церковных школ выступала в качестве истока зарождения большинства университетов.

В конце XI — начале XII века ряд кафедральных и монастырских школ Европы превращаются в крупные учебные центры, которые затем стали называться университетами. Например, именно так возник Парижский университет (1200 год), который вырос из объединения богословской школы Сорбонны с медицинской и юридической школами. Подобным образом возникли университеты в Неаполе (1224 год), Оксфорде (1206 год), Кембридже (1231 год), Лиссабоне (1290 год).

Основание и права университета подтверждались привилегиями. Привилегии были особыми документами, которые закрепляли университетскую автономию (собственный суд, управление, право на присуждение ученых степеней, на освобождение студентов от военной службы). Сеть университетов в Европе расширялась довольно быстро. Если в XIII веке насчитывалось 19 университетов, то к XIV веку их число возросло до 44. С самого начала церковь стремилась удерживать университетское образование под своим влиянием. И в наше время Ватикан является официальным покровителем ряда университетов.

Несмотря на данные обстоятельства, по своей организации, программе и методам обучения университеты раннего средневековья уже были альтернативой светского образования церковному. Университеты противопоставили схоластике деятельную интеллектуальную и духовную жизнь. Именно благодаря им духовный мир Европы стал намного богаче.

История первых университетов тесно связана с творчеством мыслителей, давших новый толчок к развитию культуры, науки и просвещения — Р. Бэкона, Я. Гуса, А. Данте, Дж. Уинкли, Н. Коперника, Ф. Петrarки.

Первые университеты были весьма мобильны, поскольку их существенной чертой являлся, в известной мере, наднациональный и

демократический характер. В случае угрозы эпидемии или войны университет мог перебраться в другой город или даже страну. А международные студенты и преподаватели объединялись в национальные землячества (нации, коллегии). Например, в Парижском университете насчитывалось 4 землячества: французское, пикардийское, английское и германское, а в Болонском университете — 17.

Во второй половине XIII века в университетах появились факультеты, или колледжи. Факультеты присуждали ученые степени — сначала бакалавра (после 3—7 лет успешной учебы под руководством профессора), а затем — магистра, доктора или лицензиата. Землячества и факультеты определяли жизнь первых университетов и совместно выбирали официального главу университета — ректора. Он обладал временными полномочиями, как правило, длившимися один год. Фактическая власть в университете принадлежала факультетам и землячествам. Однако такое положение вещей изменилось к концу XV века. Факультеты и землячества утратили былое влияние, и главные должностные лица университета стали назначаться властями.

Самые первые университеты имели всего несколько факультетов, однако их специализация постоянно углублялась. Например, Парижский университет славился преподаванием теологии и философии, Оксфордский — канонического права, Орлеанский — гражданского права, университеты Италии — римского права, университеты Испании — математики и естественных наук.

На протяжении веков, вплоть до конца XX века, сеть высших учебных заведений быстро расширяется, представляя сегодня широкий и разнообразный спектр специализаций.

Идея университета раскрывается в самом названии *Universitas*, что в переводе с латинского означает совокупность.

Уже в период зарождения университетов в «совокупность» вкладывали разный смысл. В первую очередь акцентировался организационный аспект; по сути, университетом стали называть результат объединения разных типов высших учебных заведений. Например, Парижский университет вырос из объединения богословской школы Сорбонны с медицинской и юридической школами. Однако основная миссия университета состояла в приобщении молодого человека к совокупности всех видов знаний. С древности университет

(Alma Mater) был источником научных знаний, мудрости и просвещения. Его задача заключалась не только в сохранении и передаче существующих знаний, духовных и культурных ценностей, высших образцов человеческой деятельности, но и в развитии интеллекта ради обновления культуры.

В процессе истории именно в университетах рождалось новое знание, создавались научные теории и формировались универсальные мировоззренческие позиции для понимания жизни, мира, космоса, человека.

Университет стремился дать универсальное образование учащимся, которые впоследствии входили в элиту общества (ученые, государственные и общественные деятели).

Как правило, выделяют еще один аспект «совокупности», относящийся к принципам организации университетского образования. В первую очередь к ним относят те принципы, которые обеспечивают непрерывность научного творчества: преподавание научных основ и методов познания, приобщение студентов к исследовательской деятельности.

Главными принципами университетского образования (С.И. Гессен) считают:

- полноту представленного в университете научного знания;
- дух свободы и творчества в процессе преподавания и обучения;
- способность университета к самовосполнению путем подготовки преподавателей и ученых.

Эти принципы присущи любому университету независимо от исторической эпохи и характера его развития. При этом следует отметить то, что понимание науки, университетского самоуправления и свободы изменялось исторически.

Как понимают полноту представленности научного знания в университете?

Со времен Эразма Роттердамского «университет» символизирует органическую целостность самой науки. Поэтому главная задача университета состоит в том, чтобы пробуждать в юношах идею науки, помогать им привносить эту идею в конкретную область знания. Стать ученым — все равно что обрести «вторую природу» или способность воспринимать мир через оптику науки, учитывать един-

ство и целостность знания, проводить самостоятельные исследования и стремиться к подлинному открытию (Ф. Шлейермахер). Поскольку наука постоянно порождает новые отрасли знания, постольку ни один университет не может достичь полноты научного знания.

Как правило, определенный университет силен в нескольких специализациях.

Под полнотой науки понимают всю совокупность известных в мире отраслей научного знания, ибо только данный момент обеспечивает возможность тесного взаимодействия и сотрудничества (С.И. Гессен). Великая задача университета состоит в том, чтобы поддерживать живое взаимодействие исследователей из всех ветвей знания, ведущее к общей цели (Г. Гельмгольц). Именно в университете полнота развивающейся науки обеспечивает, с одной стороны, широту кругозора будущего специалиста, а с другой стороны, создает основу для развития отдельных отраслей знания.

Смысл полноты науки раскрывают через содержательный объем университетского курса, а именно: теоретическое, прикладное и экспериментальное направления развивающейся науки как основы учебной дисциплины. Однако соотношение между теорией и практикой в определенном университетском курсе или цикле дисциплин бывает разным, что влияет на уровень образования и специфику подготовки специалистов.

В условиях университета полнота знания проявляется и в том, что в этот термин вкладывают знание основ гуманитарных и естественных наук; знания о природе, человеке и обществе; общеобразовательные знания и серьезную теоретическую подготовку в рамках конкретной специализации.

Двуединая свобода преподавания и обучения в университете как «естественная стихия университета» зависит от понимания сути полноты знания и критериев научности.

Как в рамках единства исследования и преподавания реализуется идея свободы преподавателя университета? Университетский курс является учебным или научным? Каково соотношение между систематическим учебным курсом, состоящим из лекций и семинаров, цель которого заключается в передаче научных знаний и в стимулировании к поиску новых, и научным курсом как

организацией исследования и поиска путей решения научных проблем?

Ответы на эти вопросы дает опыт отдельных университетов. В одних из них профессор не «преподает» предмет, а публично излагает свои научные взгляды. Соответственно, студент не столько учится, сколько занимается научной деятельностью. В результате количество научно-учебных курсов находится в прямой зависимости от разрабатываемых научных направлений. Кроме того, каждый профессор использует свой стиль и метод преподавания ввиду индивидуального характера всякого творчества. Однако интенсивная научная деятельность требует системного знания различных теорий и направлений в развитии мысли. Поэтому современный университет сохраняет наряду со свободой обучения различные программы научного, предметного и профессионального преподавания, имеющие общекультурное значение.

В процессе развития университета всегда ставилась проблема свободы преподавания. Мировой опыт демонстрирует разные пути ее решения. Одни университеты отдают предпочтение блестящему оратору и лектору, умелому пропагандисту научных достижений, который умеет вызвать у студентов интерес к познанию истины. Другие видят в университете не столько учебное заведение, сколько привилегированную цеховую организацию (И.Г. Фихте) или высшую научную школу, открывающую научные истины и проверяющую результаты новейших открытий. Однако современные университеты готовят своих выпускников не только к научно-исследовательской деятельности, но и к различным профессиональным обязанностям. При этом традиционная — духовная и культурологическая миссия университетов остается неизменной.

По мнению С.И. Гессена, «только наука должна определять его (университет) в его внутреннем бытии, а не посторонние науке интересы государства, вероисповедания, секты и партии». Поэтому все университеты мира едины в основной идее, заключающейся в их возникновении в качестве научного и интеллектуального центра развития любого общества.

Отличительной особенностью университета является его способность к самовосполнению из круга своих студентов, символизирующая потенциал саморазвития и свободы науки. Таким образом,

университет-это автономный по своей сути союз ученых, в буквальном смысле слова «самопродолжающийся союз» (С.И. Гессен). Не случайно университет не терпит над собой даже самой благожелательной власти, так как он есть последняя ступень в иерархии научного образования.

На протяжении длительного процесса развития университетского образования можно выделить исторически изменчивые типы парадигм. Каждая из них оформлялась в зависимости от доминирования в определенную эпоху идеального «образа» универсального знания.

В процессе развития университетского образования «культурно-ценностная» парадигма опирается на освоение универсальных элементов культуры и ценностей прошлых поколений посредством систематического и углубленного изучения трудов великих мыслителей (изначально на латинском и греческом языках). Она ориентирует на разностороннее познание мира.

В рамках данной парадигмы выпускники первых университетов получали высшее звание образованного человека — философа или богослова.

Стратегия образования, связанная с овладением культурным наследием прошлого, духовными ценностями и достижениями наук, получившими мировое признание, вплоть до нашего времени относится к феномену классического образования.

«Академическая» парадигма характеризуется приоритетом в университетском образовании теоретических знаний и развитием фундаментальных наук, ориентацией на подготовку выпускников университета к поиску новых знаний, пониманию и объяснению мира и действий человека с позиций науки, теории, гипотезы.

В рамках данной парадигмы главной ценностью являются научные знания о природе и животных, земле и космосе, человеке и обществе, жизни и смерти. По типу и качеству освоения научных знаний, как результата фундаментальных и прикладных исследований профессоров университета, стали выделять такие виды университетского образования: биологическое, математическое, филологическое, физическое, химическое.

В качестве академической традиции университета признается систематическое и углубленное изучение фундаментальных основ

науки, предполагающее непосредственное участие студента в процессе научных исследований.

Сущность «профессиональной» парадигмы проявилась в обогащении и расширении содержания университетского образования. Наука перестала быть самоценной в качестве способа познания и объяснения мира.

Она также стала выполнять функцию производительной силы, развивающей технику и производство. В результате университет начал концентрировать и расширять не только спектр научных знаний, но и высших образцов социокультурной и профессиональной деятельности человека.

С этого времени в университете стали получать высшее медицинское, юридическое, экономическое, педагогическое, инженерно-техническое и другое высшее профессиональное образование как ответ на социальный заказ государства и общества.

«Технократическая» парадигма университетского образования выходит на первый план в XIX–XX веках как своеобразное мировоззрение, существенными чертами которого являются: примат техники и технологии над научными и культурными ценностями, узкопрагматическая направленность высшего образования и развития научного знания.

При определении целей и содержания университетского образования в рамках данной парадигмы доминируют интересы производства, экономики и бизнеса, развития техники и средств цивилизации. В связи с этим в XX веке гуманитарная и естественнонаучная составляющие университетского образования претерпели существенные изменения. Альтернативой технократическому и прагматическому вызову стала гуманистическая ориентация университетского образования.

Личность человека с ее способностями и интересами представляет главную ценность «гуманистической» парадигмы. В условиях университета все студенты должны получить универсальное образование и выбрать сферу профессиональной деятельности не только по признаку социальной значимости, но и по призванию, обеспечивающему самореализацию личности.

Модели университетского образования формировались под влиянием доминирующей образовательной парадигмы и спектра раз-

печных факторов. Первые две модели отличаются по признакам поляной направленности и специфики доминирующего содержания университетского образования.

Традиционная, или классическая модель представляет собой систему академического образования как процесса передачи молодому поколению универсальных элементов культуры, знаний и достижений плук, высших образцов и способов человеческой деятельности. Данная модель должна заложить основы для проявления творчества на благо дальнейшего развития общества, государства, науки, техники и культуры.

Как правило, она ориентирована на подготовку перспективно-го, высокообразованного и культурного человека будущего общества. Цели и содержание образования классической модели предполагают оптимальное соответствие прошлого, настоящего и будущего в мире науки, культуры, техники и жизни человека.

Рационалистическая модель университетского образования организационно ориентирована на успешную адаптацию к современному обществу и цивилизации, высокое качество универсальной подготовки, глубокую специализацию в сфере будущей профессиональной деятельности, готовность к творческому освоению и разработке перспективных технологий.

С точки зрения развития университетского образования как социокультурного феномена, можно выделить еще две модели развития университета по признакам «включенность в социальные структуры» и «способ управления». Соответственно это модели университета как государственно-ведомственной организации и как автономного высшего учебного заведения, независимого от государства и других социальных институтов.

В первом случае университетское образование организуется с централизованным определением целей и содержания образования через государственные образовательные стандарты, номенклатуры специальностей и специализаций, учебных планов и дисциплин, нормативов для оценки уровня образованности выпускников и способов контроля управленческими органами.

Вторая модель (автономного университета) предполагает организацию образования в рамках собственной инфраструктуры через разностороннюю кооперацию деятельности университетских под-

систем разного типа, уровня и ранга. Автономный университет, подобно первым университетам эпохи средневековья, руководствуется своим Уставом и опирается на собственные ресурсы.

Тип университета как высшего учебного заведения определяет вид или тип современного университетского образования.

В наше время во всем мире появились гуманитарный, технический, педагогический, медицинский университеты, университет технологии и дизайна. В связи с таким многообразием, с одной стороны, возникает тенденция размывания сути университетского образования, а с другой — преобразование всех видов высших учебных заведений в унифицированный для всего мира тип высшей школы — университет. Однако независимо от путей его развития в будущем слова нашего современника Д. С. Лихачева останутся актуальными: «Университет — будь он для химиков, физиков, математиков, юристов — учит всегда многомерности жизни и творчества, терпимости к непонятному и попытке постигнуть бескрайнее и разнообразное».

Процесс освоения и созидания человеком культурных ценностей возносит университет до вершин достижений человечества. Это обусловлено и тем, что содержание университетского образования непрерывно пополняется из культурного наследия всех стран и народов, из разных отраслей науки, жизни и практики человека. Поэтому высшее образование становится необходимым и важным фактором развития как отдельных сфер (экономики, политики, культуры, науки), так и всего общества.

Университеты концентрируют высшие образцы социокультурной, учебно-познавательной и научно-исследовательской деятельности человека определенной эпохи.

В XX веке, наряду с качественными и структурными изменениями университета и университетского образования, изменился тип научности и научно-исследовательской деятельности. Научность, образцом которой являлись традиционно устоявшиеся дисциплины (философия, математика, физика, биология, медицина), дополняется новыми науками (психологией, генетикой, социологией, биофизикой, информатикой), а также различными формами интеграции (философия образования, педагогическая психология, физическая химия).

Поэтому непрерывно изменяется содержание университетского образования; специализации и направления подготовки специалистов; соотношение фундаментальных курсов и прикладных дисциплин; ориентации факультетов, кафедр, научных отделов.

Причем каждая учебная дисциплина, образовательная технология, сфера общения студентов и преподавателей, личность преподавателя как ученого и педагога и другие факторы имеют огромное значение в общекультурном, профессиональном, интеллектуальном и личностном развитии выпускников университета.

Развитие университетов обусловлено влиянием мировой, национальной и даже региональной культуры, включая этнографию региона и ценностное отношение к образованию и науке.

Как оценивают развитие системы высшего образования в целом и университета как наиболее распространенного в мире типа высшего учебного заведения?

Для оценки развития системы высшего образования в стране используют следующие параметры степеней соответствия:

- образовательной политики в подготовке высококвалифицированных профессионалов и реальной потребности в специалистах на конкретно-исторический период развития государства и общества;

- целей образования стандартам высшей школы и получаемым результатам;

- государственных и других источников финансирования высших учебных заведений;

- соотношение в стране государственных, общественных и частных вузов;

- качества и уровня высшего образования мировым стандартам;

- открытости системы высшего образования при вхождении в мировое образовательное пространство;

- ориентиров на мировые стандарты и сохранение сложившихся традиций.

В мировой практике при оценке эффективности развития университета используются определенные группы критериев и показателей:

- уровень развития научных школ и их полнота согласно современной классификации наук;
- степень соответствия общекультурной составляющей университетского образования фундаментальным и специальным исследованиям;
- открытость высших образовательных учреждений (ВОУ) для инноваций и адаптации мирового опыта;
- уровень материально-технического, научно-методического обеспечения;
- источники и возможности финансирования;
- качество обеспечения профессионально-педагогическими кадрами, комплектация преподавательского штата через докторантуру;
- уровень подготовки специалистов;
- число студентов на одного преподавателя;
- площадь учебного помещения на одного студента;
- выбор выпускниками сферы профессиональной и научно-исследовательской деятельности.

Вопросы и задания для самоконтроля и обсуждения:

1. Назовите базисные документы, создавшие условия для реформирования системы образования в стране.
2. Какое приоритетное направление выделил Президент И.А. Каримов в построении демократического гражданского общества?
3. Какой главный принцип был положен в основу Национальной модели подготовки кадров?
4. Назовите причины, по которым коренное реформирование системы образования не было начато сразу после обретения независимости Узбекистаном в 1991 г.
5. Назовите основные компоненты Национальной модели по подготовке кадров и расшифруйте их.
6. В чем особенность Национальной модели подготовки кадров?
7. Назовите главную цель Национальной модели подготовки кадров.
8. Назовите и охарактеризуйте принципы создания, развития и функционирования системы непрерывного образования в нашей стране.
9. Дайте развернутую характеристику принципу «национальная направленность образования».
10. Какие задачи предусмотрены Национальной программой по подготовке кадров для реформирования системы непрерывного образования?

11. Охарактеризуйте задачи реформирования системы общего среднего образования (9-летки).
12. Дайте характеристику новым типам образовательных учреждений — академический лицей и профессиональный колледж.
13. Расскажите об основных задачах системы высшего образования.
14. Из чего состоят основные приоритеты образовательной политики в Республике Узбекистан?
15. Чему отводится особое место в «Национальной программе по подготовке кадров» Республики Узбекистан?
16. Определите структуру системы высшего образования в республике?
17. Расскажите об организационном строении системы управления высшим образованием.
18. Дайте характеристику двум ступеням высшего образования: бакалавриат и магистратура.
19. Какие проблемы в области образования возникли в конце XX столетия перед зарубежными странами? Как они решаются?

Глава 2. Педагогика как наука

Методы научно-педагогических исследований

***Ключевые слова:** педагогика, объект, предмет, функции, категории педагогики, структура педагогических наук, методы научно-педагогических исследований: теоретические, практические, математические, статистические.*

2.1. Общее представление о педагогике как науке

Изучение любой науки обычно начинается с уяснения таких вопросов: как возникла и развивалась та или иная наука и что конкретно является предметом ее исследования? Недаром говорится: отыщи всему начало и многое поймешь. В то же время один из философов отмечал: «Перед каждой наукой ставится требование выяснить свое место в общей системе вещей и знаний». Однако, при осмыслении этих вопросов необходимо иметь в виду два следующих положения:

1. Любая отрасль знания формируется в науку только тогда, когда возникает общественная потребность в ней и определяются ее специфические функции, которые она должна выполнять.

2. Всякая отрасль знания складывается в науку лишь при условии, если достаточно четко конкретизируется только ей присущий предмет исследования.

Указанные положения в полной мере относятся к педагогике. Ее развитие было обусловлено объективными потребностями общества в подготовке подрастающего поколения.

В самом деле, когда речь идет о педагогике, то это понятие, так или иначе, ассоциируется с понятием воспитания. Но само воспитание возникло вместе с появлением человеческого общества. Накапливая опыт трудовой деятельности, совершенствуя орудия труда, познавая и преобразуя окружающий мир, люди стремились передавать этот опыт и добытые знания следующим поколениям.

Чем больше развивалось и усложнялось производство, чем больше накапливалось научных знаний, тем более важное значение приобретала специальная подготовка молодого поколения к жизни, тем острее становилась необходимость в его специально организованном воспитании. Таким образом, воспитание превратилось в объективную потребность и стало важнейшей предпосылкой его развития.

Общественный прогресс и стал возможным лишь потому, что каждое вступающее в жизнь поколение людей овладевало производственным, социальным и духовным опытом предков и, обогащая его, уже в более развитом виде передавало своим потомкам. Именно поэтому воспитание неотделимо от развития общества и присуще ему с самого начала его возникновения.

В этом смысле воспитание иной раз считают общей и вечной категорией, подчеркивая то, что как общественное явление, как специфическая деятельность по подготовке подрастающего поколения к жизни воспитание существует в обществе на всех этапах его развития.

Однако, в дородовом и родовом обществе воспитание детей осуществлялось в процессе их совместной жизнедеятельности со взрослыми и еще не выделялось в особую общественную функцию. В поэмах древнегреческого певца Гомера «Илиада» и «Одиссея» (VIII в. до н.э.) показывается, что детей обучали взрослые и старики. В этих поэмах даже не встречается слово «воспитание».

Но потом положение меняется. В более поздний период рабовладельческого строя, когда производство и наука достигли значительного развития, воспитание выделяется в особую общественную функцию, т.е. в различных древних странах создаются воспитательные учреждения для детей и появляются лица, профессией которых было обучение и воспитание.

Наиболее достоверные сведения о школах для мальчиков дошли до нас из Древнего Египта, стран Ближнего Востока и античной Греции. Там же зарождались и первые педагогические знания. На одном из древнеегипетских папирусов было написано: «Уши мальчика на его спине. Он слушает тогда, когда его бьют». Это была уже своеобразная воспитательная идея, соответствующая духу и обычаям того времени.

В настоящее время педагогика как наука подразделяется на ряд самостоятельных педагогических дисциплин:

1. Общая педагогика исследует основные закономерности воспитания человека; раскрывает сущность, цели, задачи и закономерности воспитания, его роль в жизни общества и развитии личности, процесс образования и обучения.

2. Возрастная педагогика, изучающая особенности воспитания людей на различных этапах возрастного развития;

3. Специальная педагогика — дефектология, изучающая особенности развития, обучения и воспитания аномальных детей. Которая в свою очередь распадается на ряд отраслей: вопросами воспитания и обучения глухонемых и глухих детей занимается сурдопедагогика, слепых и слабовидящих — тифлопедагогика, умственно отсталых — олигофренопедагогика, детей с расстройствами речи при нормальном слухе — логопедия;

4. Частная методика, исследующая специфику применения общих закономерностей обучения к преподаванию определенного предмета (иностранного языка, математики, биологии, физики, химии и др.);

5. История педагогики, изучающая развитие педагогических идей и практики воспитания в различные исторические эпохи.

Интенсивно развиваются, как самостоятельные, такие отрасли педагогической науки, как педагогика профтехобразования, педагогика высшей школы, военная педагогика, исправительно-трудовая педагогика. Складываются такие части педагогики, как школоведение, педагогика семейного воспитания, педагогика детских и юношеских организаций, педагогика культурно-просветительной работы.

2.2. Развитие педагогики как самостоятельной отрасли теоретического знания (XVII–XX вв.)

Название науки о воспитании — *педагогика* ведет свое происхождение из Древней Греции. Греческое слово *пейдагогос* (пейда — ребенок, гогос — вести) первоначально обозначало раба, которому аристократы поручали присматривать за детьми, играть с ними, сопровождать их в школу. Впоследствии педагогами стали называть

людей, которые занимались обучением и воспитанием детей. Из Древней Греции пришли к нам и многие другие педагогические термины, например *школа* (*shole* — досуг, игра), *гимназия* (*gymnasion* — гимнасий) — школа физического воспитания, а впоследствии просто средняя школа, и т.д.

Примечательно, что уже в древнем мире многие общественные деятели и философы высоко ценили огромную роль воспитания как в развитии общества, так и в жизни каждого отдельного человека. Афинский правитель Солон (между 640 и 635 — ок. 559 до н.э.) издал закон, по которому отец обязан был побеспокоиться об обучении своих сыновей тому или иному виду труда, и сын мог не кормить его в старости, если тот не выучил его никакому ремеслу.

Платон (428 или 427—348 или 347 до н. э.) писал, что если дурным мастером будет башмачник, то государство пострадает от этого только в том смысле, что граждане будут несколько хуже обуты. Но если воспитатель будет плохо выполнять свои обязанности, в обществе появится целое поколение невежественных людей. О воспитании размышляли древнегреческие философы Фалес из Милета (ок. 625 — ок. 547 до н.э.), Гераклит (ок. 544 — ок. 483 до н.э.), Демокрит (460 — нач. IV в. до н.э.), Сократ (469 — 399 до н.э.), Аристотель (384 — 322 до н.э.), Эпикур (341 — 270 до н.э.) и др.

Поучительные педагогические идеи выдвигали древнеримские философы и ораторы. Тит Лукреций Кар (ок. 99 — 55 до н.э.) написал философскую поэму «О природе вещей», в которой касался и вопросов воспитания. Марк Фабий Квинтилиан (ок. 35 — ок. 96) создал десять книг «О воспитании оратора», в которых содержались рекомендации по воспитанию детей и подростков, по развитию их речи, по воспитательным играм.

В средние века проблемы воспитания разрабатывались философами-богословами, педагогические идеи которых были пронизаны религиозной догматикой, проповедью аскетизма, беспрекословного повиновения и весьма слабо обогащали педагогическую теорию.

Дальнейшее развитие педагогическая мысль получила в эпоху возрождения (XIV — XVI в.в.) в трудах таких известных деятелей, как итальянский гуманист Витторино да Фельтре (1378—1446), ис-

панский философ и педагог Хуан Луис Вивес (1492–1540), нидерландский мыслитель Эразм Роттердамский (1469–1536), французский писатель Франсуа Рабле (1494–1553), французский философ Мишель Монтень (1533–1592) и др. Они критиковали средневековую схоластику и механическую зубрежку в обучении, выступали за гуманное отношение к детям, за освобождение личности от оков феодального угнетения и религиозного аскетизма.

Как особая наука, педагогика была выделена из системы философских знаний английским естествоиспытателем Ф. Бэконом (1561–1626). В своем трактате «О достоинстве и увеличении наук» (1623) среди других отраслей знания, достойных быть самостоятельными научными дисциплинами, он назвал и педагогику, под которой понимал «искусство обучения чтению». Это было не только признанием ее исключительно важного значения в развитии общества, но и способствовало ее более интенсивному последующему развитию.

Весьма существенен вопрос о том, что является предметом исследования педагогики. Для его осмысления необходимо иметь в виду, что даже в некоторых учебных пособиях он освещается не совсем верно. В частности, иногда считается, что поскольку педагогика разрабатывает проблемы воспитания, то, следовательно, и предметом ее исследования является воспитание. Это не совсем так, дело в том, что хотя педагогика действительно раскрывает идеи и закономерности воспитания, эти идеи и закономерности из самой воспитательной деятельности как таковой непосредственно не вытекают. Вот почему более правильным будет считать, что предметом педагогики является исследование сущности и закономерностей развития человеческой личности и разработка на этой основе теоретических и методических проблем воспитания как специально организованного педагогического процесса.

К проблемам, которые исследует педагогика, относятся:

1. Изучение сущности и закономерностей развития и формирования личности
2. Определение целей воспитания
3. Разработка содержания воспитания
4. Исследование методов и форм организации учебно-воспитательного процесса.

Педагогические теории видных ученых в западно-европейской педагогике, создавших оригинальные теоретические концепции воспитания, сыграли огромную роль в становлении педагогики как науки. К ним относятся: Ж.Ж. Руссо (1712–1778), Д. Дидро (1713–1784), К.А. Гельвеция (1715–1771) во Франции, Джон Локк (1632–1704) в Англии, Иоганн Генрих Песталоцци (1746–1827) в Швейцарии, Фридрих Адольф Вильгельм Дистервег (1790–1866) и Иоганн Фридрих Герbart (1776–1841) в Германии, Михаил Васильевич Ломоносов (1711–1765), Константин Дмитриевич Ушинский (1824–1870), Лев Николаевич Толстой (1827–1910). Какие педагогические идеи они развивали?

Если Ф. Бэкон лишь выделил педагогику в самостоятельную отрасль знания, то Я. А. Коменский (1592–1670) своими фундаментальными теоретическими трудами существенно упрочил ее научный статус. Он развивал сформировавшиеся в эпоху Возрождения идеи гуманизации воспитания и уважительного отношения к детям, выступал за всеобщее образование и единую для всех учащихся школу.

В своем знаменитом труде «Великая дидактика» Коменский раскрывал вопросы обучения и сформулировал ставшие классическими дидактические принципы: наглядность, сознательность, доступность, систематичность, прочность и т.д.

Джон Локк в труде «Мысли о воспитании» выступал против распространенного в его время мнения о врожденном характере развития личности и уподоблял ребенка чистой доске, на которой можно написать что угодно, указывая тем самым на огромную роль воспитания.

Жан Жак Руссо напротив, исходил из идеи природного совершенства детей, а поэтому не стоило мешать развитию этого природного совершенства. Тем самым, он положил начало разработке в педагогике теории «свободного воспитания» и «педоцентризма». Хотя в научном отношении указанные мысли были не обоснованными, но в них находила свое отражение борьба Руссо против жестокого обращения с детьми.

Г. Песталоцци развивал идеи гуманности воспитания, доброжелательного отношения к детям, пробуждения в них чувства сострадания к людям как основы нравственного воспитания. Он

пытался соединить обучение и воспитание с организацией посильного труда детей и использовал воспитательное влияние детского коллектива.

Иоган Фридрих Гербарт в отличие от Руссо разрабатывал вопросы воспитания, исходя из природного совершенства детей, он полагал, что они рождаются с «дикой резвостью», которую нужно подавлять с помощью угроз, наказаний. Этим он закладывал основы авторитарного воспитания.

Особенно полезными были идеи А. Дистервега об активизации познавательной деятельности учащихся в процессе обучения и расширения их самостоятельной учебной работы.

Характер педагогических идей и взглядов Константина Дмитриевича Ушинского хорошо обозначены уже в названиях его важнейших работ «О пользе педагогической литературы», «О народности в общественном воспитании», «Человек как предмет воспитания». Созданные им учебники для детей начальных классов «Детский мир» и «Родное слово» выдержали множество переизданий.

Оригинальные педагогические идеи выдвигал Лев Николаевич Толстой. В своем имении Ясная Поляна он открыл начальную школу для крестьянских детей, в которой реализовывал свои мысли об обучении и воспитании. Придерживаясь идеи свободного воспитания, он обращал внимание на развитие любознательности и познавательных интересов детей.

К настоящему времени педагогика сложилась как фундаментальная наука по вопросам обучения и воспитания, без знания и умелого использования теоретических и методических идей которой невозможно дальнейшее совершенствование деятельности образовательно-воспитательных учреждений в соответствии со все возрастающими требованиями к их работе, предъявляемыми в нашем обществе.

Под влиянием этих требований педагогика выходит на более высокий уровень своего развития. Проводимые во многих странах реформы образования во главу угла ставили разработку инновационных идей и методик, которые способствовали более эффективному развитию формируемой личности в процессе специально-организованного обучения и воспитания.

Значительное развитие получила педагогическая мысль в Центральной Азии. В X в. мыслитель-энциклопедист Абу Наср аль-Фараби (873—950) в центр своих социальных, общественно-политических учений ставит проблему всестороннего совершенствования человека и человечества. За его идеи о воспитании, обучении и совершенствовании личности Фараби можно считать одним из основателей прогрессивной педагогической мысли средневекового мусульманского Востока.

Другой мыслитель Востока Абу Райхан Беруни (973—1050) задолго до Коменского (XVII в.) в своих трактатах подчеркивал, что обучение должно строиться на таких принципах как последовательность, наглядность, доступность, целенаправленность по определенной системе. В своих трактатах он уделял внимание проблемам нравственности. Процесс обучения он считал большим трудом, требующим много сил, времени и терпения.

Абу Али Ибн Сино (980—1037) процесс воспитания рассматривал как единый, включающий умственное, физическое, эстетическое, нравственное воспитание, а также обучение ремеслу. Суть его дидактических принципов в том, что в обучении нужно идти от легкого к сложному, учитывать наклонности и способности детей, упражнения должны быть посильными, и обучение необходимо сочетать с физическими упражнениями. Его идея о коллективном обучении опередила Коменского (XVII в.) и его классно-урочную систему.

При коллективном обучении, считал Ибн Сина, у учащихся появляется дух состязательности, товарищества, развивается речь, учителю удобно вести занятия с группой. Он дал философское толкование таких понятий, как «добро», «зло», «скромность», «нравственность», «воля».

Алишер Навои (1441—1501) был сторонником светского образования, настаивал на том, чтобы школа давала многосторонние знания, в профессии учителя он считал главным любовь к детям, хорошее знание своего предмета и глубокие знания. Педагогические взгляды Навои глубоко гуманистичны. Он уделял большое внимание вопросам формирования и воспитания ребенка, которого считал светилом в доме, приносящим в семью радость и счастье.

Абдулла Авлони (1878–1934) в своем произведении «Цветущий край и мораль» (Туркойи Гулистон ёхуд ахлоқ), который считается первым учебником по педагогике, написанным на узбекском языке, уделяет особое значение умственному воспитанию, показывает огромную роль учителя в этом деле. Обучение и воспитание он считает неразрывным единым процессом, тесно связанным между собой. В своем труде он говорит о необходимости тесной связи воспитания с культурой, духовной жизнью народа, его историей. Особенно интересны его идеи о народности воспитания, о воспитании у детей любви к Родине. Его идеи о связи воспитания с культурой сегодня в педагогике считают принципом культуросообразности.

Т.Н. Кары-Ниязов (1897–1970) — ученый, общественный деятель, академик, первый президент АН Узбекистана (1943), основоположник узбекской математической терминологии — внес весомый вклад в развитие науки и культуры в Узбекистане, в том числе и по педагогике. Решающее значение он придавал овладению учащимися основами наук, развитию познавательных способностей детей, формированию научного мировоззрения. Обращаясь к проблеме учителя, он считал, что воспитатель должен быть в первую очередь сам воспитанным. Будучи математиком, он математически изобразил личность учителя следующей формулой: талант + чувство ответственности и долга перед народом + непрерывное творчество и беззаветная любовь к своей благородной, многотрудной профессии.

К настоящему времени педагогика в Узбекистане сложилась как фундаментальная наука по вопросам обучения и воспитания, без знания и умелого использования теоретических и методических идей которой невозможно дальнейшее совершенствование деятельности образовательных учреждений, решения задач модернизации сферы образования, воспитания гармонично развитой личности. Новая узбекская школа движется в направлении гуманистического личностно-ориентированного воспитания и обучения.

С начала XX века заметно выросло число педагогических центров (кафедр в университетах, лабораторий, научно-исследовательских учреждений), оживился обмен опытом между учеными в национальном и международном масштабе.

Психология отделилась от философии в качестве самостоятельной науки. Активно развивались такие естественные науки, как биология, химия, физика и математика. Вышеобозначенные моменты стимулировали становление педагогической науки и практики.

В этот период в педагогике прослеживаются две основные парадигмы — педагогический традиционализм и альтернативное направление. К традиционализму тогда относили социальную педагогику (источниками педагогической науки и практики считали социально-исторические знания), религиозную педагогику (стремление синтезировать веру и науку на основе религиозных канонов), педагогику, ориентированную на философское осмысление процесса воспитания и образования.

Антитрадиционалисты предложили новые идеи и концепции: свободного воспитания, экспериментальной, прагматической, функциональной педагогики и педагогики личности.

Современный этап развития педагогического знания (вторая половина XX века) основан на саморазвитии научной отрасли, сочетающей процессы интеграции и дифференциации с широким взаимодействием с другими науками — философией, психологией, социологией, физиологией, математикой, политологией, экономикой.

В процессе дифференциации научной дисциплины выделяются различные области педагогики — общая, дошкольная, школьная, профессиональная, социальная, возрастная, сравнительная, коррекционная, военная, спортивная. А также история педагогики, педагогика высшей школы, антропология (обучение, воспитание и развитие человека на протяжении всего жизненного пути).

Совокупность отраслей педагогики образует развивающуюся систему педагогических наук.

Систематика педагогических явлений и феноменов, а также теорий и концепций как результат интеграционных процессов осуществляется в рамках педагогической фактологии, феноменологии, конструктологии и концептологии. Как любая наука, педагогика включает в себя фактический материал, полученный в результате длительных наблюдений, экспериментов и опытов в области обучения и воспитания. На данной основе осуществляются научные

обобщения фактического материала, выражающиеся в понятиях, принципах, методах, теориях и закономерностях; реализуются предположения-гипотезы, прогнозирующие новые способы решения педагогических проблем с учетом современных общественных тенденций. В педагогике как развивающейся науке содержатся гипотетические положения, требующие научного и практического подтверждения.

Активно развивается методология педагогических исследований (Ю.К. Бабанский, Б.С. Гершунский, М.А. Данилов, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, М.Н. Скаткин). Научные исследования обеспечивают непрерывный процесс развития педагогики и имеют свою специфику, технологию и методику проведения.

2.3. Объект, предмет и функции педагогики

Для определения педагогики как науки важно ответить на вопрос: что она изучает, осмыслить ее объект и предмет.

У ученых существуют три подхода (концепции) относительно педагогики:

1. Педагогика — это междисциплинарная область знания. Такой подход отрицает педагогику как самостоятельную науку.

2. Педагогика — это прикладная дисциплина, функции которой состоят в использовании знаний, заимствованных из других наук (психологии, социологии и др.) и адаптации их к решению задач образования и воспитания. Первая и вторая концепция отрицают право педагогики на самостоятельный предмет и, следовательно, на собственное теоретическое знание.

Продуктивной, по мнению академика РАО В.В. Краевского, является только **третья концепция**, согласно которой педагогика — это самостоятельная дисциплина, имеющая свой **объект** и **предмет** изучения. Педагогика изучает особый вид деятельности. Деятельность педагога сводится к передаче новым поколениям ранее накопленного социального опыта.

Педагогика как наука изучает особую деятельность по приобщению человека к жизни общества. Этот вид деятельности, направленный на усвоение личностью социального опыта и ее собственное развитие (**образование**), и есть собственный объект педагогической

науки. **Предмет педагогики** — это система отношений, которые возникают в образовательной деятельности. **Объектом педагогики** является образование.

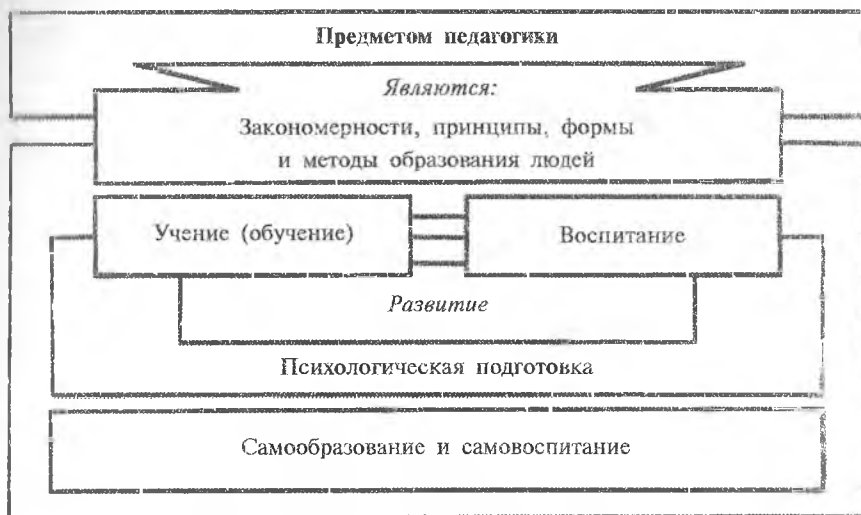


Рис. 1.3. Содержание предмета педагогики

Право образования изучают психология, философия образования, социология образования. Но **педагогика** — это единственная **специальная** наука, которая изучает образование в единстве всех составляющих частей: обучения и воспитания.

Функции педагогики включают в себя теоретическую и технологическую функции.

Теоретическая функция реализуется на 3-х уровнях: объяснительно-описательный (изучение передового и новаторского педагогического опыта); диагностический (определение состояния педагогических явлений, эффективности деятельности педагога и учащихся); прогностический (экспериментальные исследования педагогической действительности и построение на их основе моделей преобразования этой действительности).

Технологическая функция реализуется на 3-х уровнях: проективный (разработка методических материалов: учебных планов, программ, учебников, педагогических рекомендаций); преобразователь-

ный (внедрение достижений педагогической науки в образовательную практику); **рефлексивный** и **корректировочный** (оценка влияния результатов научных исследований на практику обучения и воспитания, последующая **коррекция** научной теории и практической деятельности).



Рис. 1.4. Функции педагогики

2.4. Основные категории педагогики

Любое теоретическое построение требует четкого разграничения между обыденными представлениями и научными знаниями. В обыденной речи поглощается повседневная практика воспитания и обучения. Научные понятия передают педагогический опыт и знания в обобщенной форме.

К последним относятся: педагогические категории и понятия, закономерности, методы и принципы организации обучения и воспитания.

В период становления педагогики как науки были определены три фундаментальные категории (основные понятия педагогики) — «воспитание», «обучение», «образование».

«Воспитание» как всеобщая категория исторически включала в себя «обучение» и «образование».

В современной науке под «воспитанием» как общественным явлением понимают передачу исторического и культурного опыта от поколения к поколению. При этом воспитатель:

- 1) передает опыт, накопленный человечеством;
- 2) вводит в мир культуры;
- 3) стимулирует к самовоспитанию;
- 4) помогает разобраться в трудных жизненных ситуациях и найти выход из сложившегося положения.

В свою очередь воспитанник:

- 1) овладевает опытом человеческих отношений и основами культуры;
- 2) работает над собой;
- 3) обучается способам общения и манерам поведения.

В результате воспитанник изменяет свое понимание мира и отношение к людям и самому себе.

Как показывает практика, воспитание диалектически взаимосвязано с обучением. Оно способствует развитию и утверждению основных качеств личности, проявляющихся в поступках. Они характеризуют не только мировоззрение человека, но и социальные, нравственные позиции; индивидуальные устремления.

Накопление и передача опыта культуры и цивилизации во взаимосвязи с ростом научного знания стали не только неотъемлемой функцией общества, но и условием его развития. В настоящее время образование и воспитание рассматриваются как основные факторы формирования общества и государства, науки и культуры.

Задача воспитания всегда выражает историческую потребность общества в подготовке поколения, способного реализовывать определенные общественные функции и социальные роли. То есть системы, обуславливающие характер и задачи воспитания, соответствуют сложившимся этнонациональным традициям, особенностям общественно-исторической формации, определенной ценностной иерархии, а также политической и идеологической доктрине государства.

В мировой практике известны такие системы воспитания, как «спартанская», «система рыцарского воспитания», «домострой», «воспитание джентльмена», «система коллективных творческих дел».

Вторая категория — «обучение» — понимается как процесс взаимодействия учителя и учащихся, в результате которого обеспечивается развитие ученика.

При этом учитель:

- 1) преподает — целенаправленно передает знания, жизненный опыт, способы деятельности, основы культуры и научного знания;
- 2) руководит процессом освоения знаний, навыков и умений;
- 3) создает условия для развития личности учащихся (памяти, внимания, мышления).

В свою очередь ученик:

- 1) учится — овладевает передаваемой информацией и выполняет учебные задания с помощью учителя, совместно с одноклассниками или самостоятельно;
- 2) пытается самостоятельно наблюдать, сравнивать, мыслить;
- 3) проявляет инициативу в поиске новых знаний, дополнительных источников информации (справочник, учебник, Internet), занимается самообразованием.

Таким образом, диалектическое соотношение «обучение-воспитание» направлено прежде всего на развитие деятельностных и личностных характеристик человека на основе его интересов, приобретенных знаний, умений и навыков.

В зависимости от особенностей реализации процесса взаимодействия преподавания и учения в науке и практике выделяют разные дидактические системы: развивающее, проблемное, модульное, программированное обучение.

Третья категория педагогики — «образование» — понимается как:

- 1) ценность развивающегося человека и общества;
- 2) процесс обучения и воспитания человека;
- 3) как результат последнего;
- 4) как система.

Вся совокупность образовательных (или учебных и воспитательных) учреждений выстраивается в систему в рамках конкретного города, региона, страны.

На протяжении веков оформлялись разные воспитательные и образовательные учреждения. К ним относятся: детские сады, школы-гимназии, школы-интернаты, лицеи, колледжи, институты, университеты, академии, дома молодежи, дворцы творчества, центры развития, комнаты школьника.

Как соотносятся три главные категории педагогики?

По данному вопросу существуют различные точки зрения, что характерно для объективного процесса развития любой науки. Примером могут послужить теории происхождения жизни на Земле, антропогенеза или возникновения Солнечной системы.

В истории педагогики можно выделить первую точку зрения на проблему. «Воспитание» выступало в качестве всеобщей категории, включавшей в себя «обучение» и «образование». С данных позиций «воспитывать» означало выращивать и обучать ребенка правилам поведения, давать ему образование.

Если «воспитание» понимать как обучение человека правилам поведения (по Ожегову), то оно является лишь частным случаем «обучения». Порой имеют место попытки отождествить «воспитание» и «образование».

В Законе «Об образовании» последнее трактуется как всеобщая категория. Эта категория определяется как «целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах личности, общества, государства».

Внимательное рассмотрение различных точек зрения ученых и практиков позволило пойти по пути вычленения общего и особенного в каждой из категорий. Данный принцип лег в основу третьей позиции. Она предполагает выделение в каждом понятии аспектов деятельности, взаимодействия, системности.

Это значит, что обучение, воспитание и образование можно рассматривать как особым образом организованную деятельность, результатом которой является развитие человека.

Воспитание, обучение, образование являются процессами взаимодействия воспитателя и воспитанника, учителя и учащихся, обучения и воспитания с целью развития человека. При рассмотрении воспитания, обучения или образования в качестве системы выделяют следующие элементы — цель, средства, результат, объекты и субъекты процесса.

Если же воспитанник начинает ставить перед собой воспитательные цели и реализовывать их, то он одновременно является субъектом и объектом процесса воспитания. Данный процесс называют самовоспитанием.

По аналогии выделяют и самообразование человека. Если процесс образования объединяет в себе обучение и учение, то в случае

самообразования мы имеем дело только с учением. То есть, когда человек самостоятельно преобразует себя — свои знания умения и навыки.

Педагогика представляет собой науку о сущности, закономерностях, принципах, методах и формах обучения и воспитания человека.

Объединяющим началом воспитания, обучения и образования стал педагогический процесс. Он организуется и исследуется наукой в рамках конкретной педагогической системы. В настоящее время расширяется спектр традиционных педагогических систем — детского сада, школы и воу.

К новым системам относятся — музей, семья, производственный коллектив, детская организация, спортивная или музыкальная школа, центр детского творчества.

В качестве педагогической системы может рассматриваться конкретная деятельность педагога или педагогического коллектива.

В наше время получили известность авторские педагогические системы Ш.А. Амонашвили, И.П. Иванова, В.А. Караковского, А.С. Макаренко, М. Монтессори, В.А. Сухомлинского, В.Ф. Шаталова. Характер задач педагогического процесса в педагогическом образовательном учреждении определяет содержание его составных частей — самообразования, самовоспитания, психологической подготовки и личностного развития. Раскроем кратко сущность каждого из названных компонентов.

Развитие — целенаправленный процесс функционального совершенствования умственной и физической деятельности студентов в соответствии с требованиями, предъявляемыми к их профессии.

Развитие выражается в формировании способности анализировать, синтезировать, обобщать, конкретизировать, абстрагировать, т.е. всего, что составляет основу творческого мышления, а также способности максимально напрягать свои физические силы.

При этом осуществляется не только совершенствование у студентов уже существующих психических функций, но и возникновение новых структур психической деятельности, новых психических и физических качеств, соответствующих характеру решаемых задач и условиям в их профессиональной деятельности.

Психологическая подготовка — целенаправленный организованный процесс формирования у учащихся, студентов положительного эмоционального отношения к педагогическому труду, увлеченности, внутренней готовности к преодолению трудностей, связанных с их педагогической деятельностью. Психологическая подготовка осуществляется в ходе обучения и воспитания, но кроме общих требует и организации в образовательном учреждении специальных учебно-воспитательных мероприятий.

Самовоспитание — целенаправленная сознательная деятельность студента по совершенствованию и формированию в себе качеств, необходимых в педагогической деятельности.

Самообразование — целенаправленная самостоятельная работа по приобретению, углублению и совершенствованию знаний, навыков и умений. По своему содержанию все названные компоненты педагогического процесса органически связаны между собой. Воспитание придает обучению, развитию, психологической подготовке социальную направленность и выступает в качестве важнейшего средства активизации познавательной деятельности учащихся, студентов. В ходе обучения решаются не только образовательные задачи, но и осуществляются воспитание, развитие и психологическая подготовка обучающихся. Органическая связь и единство воспитания, обучения, образования, развития и психологической подготовки не означает тождества этих процессов.

Каждый из элементов функционально-содержательной структуры педагогического процесса представляет собой, по существу, относительно самостоятельную подсистему, имеющую свои цели, задачи, содержание, закономерности, принципы, методы, формы и средства, а также характеризующие ее результаты.

Для примера рассмотрим процесс воспитания как подсистемы педагогического процесса в образовательном учреждении. Воспитание наряду с обучением, развитием и психологической подготовкой призвано формировать будущего учителя как гражданина, патриота, обладающего комплексом ценностей, идей, нравственных и профессионально значимых качеств, необходимых для реализации в будущем своих профессиональных функций.

Решению этих задач соответствует и содержание воспитания студентов воу, включающее в качестве составных частей государствен-

но-патриотическое, профессиональное, духовно-нравственное, социально-правовое, эстетическое, семейное, экологическое, физическое и другие виды воспитания.

Каждое из этих направлений реализуется с учетом его особенностей, непосредственных задач, средств, методов взаимодействия преподавателя и обучающихся.

Процессуальная сторона воспитания как подсистемы педагогического процесса выражается характером взаимодействия между его субъектами и объектами. Причем субъекты педагогического процесса в целом и его составной части — воспитания — одни и те же. Взаимосвязи между ними сложны и многообразны. Воспитатели оказывают целенаправленное систематическое педагогическое воздействие на сознание, чувства и волю воспитываемых в интересах формирования всего комплекса профессионально значимых качеств личности будущего учителя.

Это воздействие может быть прямым (непосредственным), если оно обращено к конкретной личности, коллективу, когда есть прямой контакт воспитателя и обучающегося, воспитателя и членов коллектива. Воздействие может иметь опосредованный характер, если осуществляется путем использования в интересах воспитания условий учебы, службы, быта, досуга учащихся, студентов.

Особенность взаимодействия субъектов и объектов в процессе воспитания состоит в том, что студенты специфически воспринимают и реагируют на воздействия воспитателей. Восприятие и переработка ими внешних воздействий протекают под влиянием их потребностей, мотивов, убеждений, привычек и других внутренних факторов.

Все учащиеся, студенты выступают одновременно и субъектами и объектами воспитательного процесса. Воспитательные воздействия они трансформируют исходя из своих взглядов, интересов, жизненного опыта.

Положительно воспринятое воздействие обогащает сознание и чувства учащегося, студента укрепляет его волю, развивает как индивида, личность, субъекта воспитательной деятельности, индивидуальность. В том числе, осуществляется формирование нравственных и профессионально значимых качеств личности, потребностей и интересов будущего учителя.

Такова диалектика взаимосвязи внешних воспитательных воздействий и их отражения объектами педагогического процесса в рассматриваемой нами ее подсистеме.

Эффективность воспитательного воздействия определяется также следующими факторами: насколько полно в воспитательной практике реализуются требования принципов воспитания, как грамотно, с учетом особенностей объекта и конкретных условий подбираются наиболее рациональные методы, формы и средства воспитательной работы.

Результатом совокупности воспитательных воздействий является широкий спектр знаний и ценностных ориентаций учащихся, студентов, которые, слившись с чувствами и волей, образуют убеждения, дополненные привычками поведения, преобразующиеся в соответствующие качества специалиста-профессионала. Свой особенности имеют и другие составные части (подсистемы) содержательной структуры педагогического процесса.

2.5. Связь педагогики с другими науками и ее структура

Как любая наука, педагогика имеет свой терминологический аппарат, базирующийся на основных категориях и развивающийся в рамках конкретных направлений исследования предмета.

Какое место занимает педагогика в человекознании? Педагогика взаимосвязана с такими областями философии, как этика и эстетика. Этика дает представление о путях нравственного формирования человека. Эстетика раскрывает принципы ценностного отношения к миру.

Педагогика и социология ищут пути перевода обобщенных результатов социологических исследований в конкретные задачи воспитания.

Эти задачи совместно разрешают социальные институты — семья, образовательные и культурные учреждения, общественные, политические и государственные организации.

Педагогика связана с экономикой, решая проблемы экономики образования и организации экономического образования современного человека.

Взаимосвязь педагогики и психологии является уже традиционной. Результаты психологических исследований, воплотившиеся в законы психического развития человека, позволяют педагогам организовывать процессы обучения и воспитания, опираясь на эти законы и обеспечивая формирование его как субъекта, личности и индивидуальности.

Формы и типы связей педагогики с другими науками разнообразны:

1) творческое освоение научных идей синергетического подхода к воспитанию, кибернетической идеи управления динамическими системами, деятельностного отношения к развитию личности;

2) применение методов других наук — математического моделирования и проектирования, анкетирования и социологического опроса;

3) использование результатов исследований, полученных различными науками:

— данные физиологии о работоспособности в разные возрастные периоды жизни человека, его основные психологические новообразования в процессе развития;

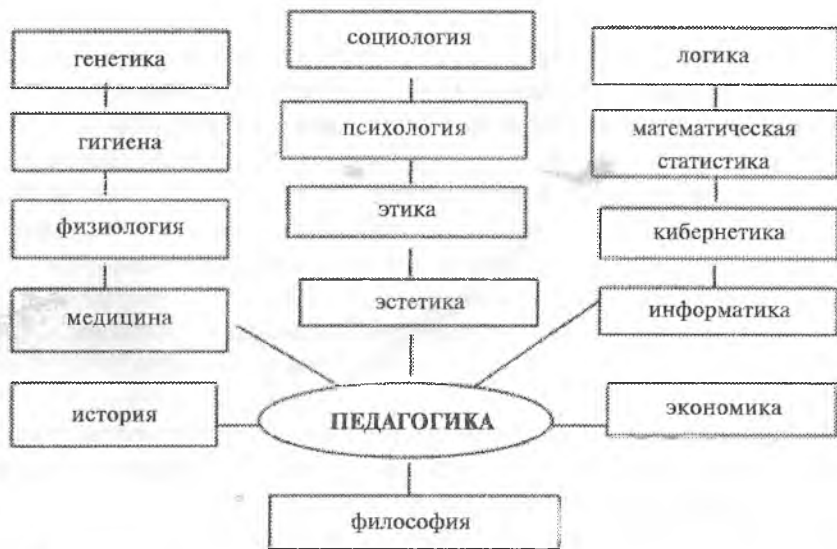


Рис. 1.5. Связь педагогики с другими науками

4) объединение усилий педагогов с представителями естественных и гуманитарных наук для решения общих проблем — перехода к систематическому обучению детей с 6 лет, организации обучения параллельно с лечением или профилактикой заболевания;

5) разработка понятий из разнообразных областей знания для обогащения и углубления представлений о сущности педагогических явлений: диверсификация образования, педагогическая квалиметрия и моделирование.

Для современной педагогики характерна взаимосвязь с различными естественными и гуманитарными науками. Однако влияние философии, психологии и антропологии остается доминирующим. Именно последние определяют основные пути развития педагогической науки.

В настоящее время педагогика представляет собой науку о сущности, закономерностях, принципах, методах и формах обучения и воспитания человека.

2.6. Методология и методы педагогического исследования

В понятии «методология» много спорного и многозначного. В широком смысле ее трактуют как систему принципов и способов построения теоретической и практической деятельности. Без знания методологии, невозможно грамотно провести педагогическое или любое другое исследование. В современной литературе методологию научного познания понимают как учение о принципах построения, формах и способах научно-исследовательской деятельности.

Методологическая грамотность — это предпосылка плодотворной работы, учитель должен представлять себе как связаны педагогическая наука и практика, какое место занимает в системе этой связи педагог, какие методы исследования надо применить и т.д.

Методология педагогики есть система знаний об основаниях и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих педагогическую деятельность, а также система деятельности по получению таких знаний и обосно-

ванию программ, логики и методов, оценка качества исследовательской работы.

Конкретно-научная методология каждой науки и обслуживаемой ею практики раскрывается через специфические, относительно самостоятельные подходы или принципы. В педагогике это такие подходы, как *целостный, личностный, деятельностный, полисубъективный* (диалогический), *культурологический* (состоит из трех аспектов: *аксиологический* (ценностный, технологический и личностно-творческий), *этнопедагогический* (единство общечеловеческого, национального и индивидуального элементов воспитания), *антропологический* (системное использование данных всех наук о человеке как предмете воспитания: анатомия и физиология человека, психология, логика, философия, география, статистика, история. Впервые разработал и обосновал этот подход К.Д. Ушинский).

Методы педагогического исследования — *это способы изучения педагогических явлений, получения научной информации о них с целью установления закономерных связей, отношений и построения научных теорий*. Все методы можно разделить на **три группы**: методы изучения педагогического опыта, методы теоретического исследования, математические и статистические методы.

Методы изучения педагогического опыта — это способы исследования реально сложившегося опыта организации образовательного процесса. Это такие методы, как наблюдение, беседа, интервью, анкетирование, изучение письменных, графических и творческих работ учащихся, педагогической документации.

Наблюдение — целенаправленное восприятие какого-либо педагогического явления, в процессе которого исследователь получает конкретный фактический материал.

Методы опроса — беседа, интервью, анкетирование.

Беседа — самостоятельный или дополнительный метод исследования, применяемый с целью получения необходимой информации или разъяснения того, что было недостаточно ясным при наблюдении. Разновидностью беседы является *интервью*, привнесенное в педагогику из социологии.

Анкетирование — метод массового сбора материала с помощью анкеты. Анкеты бывают трех типов: *открытая* — вопросы без готовых ответов на выбор; *закрытого типа* — даются гото-

ные для выбора ответы; *смешанные* — содержат элементы той и другой.

Изучение работ учащихся: письменных (творческих и контрольных), графических (рисунков, чертежей), тетрадей по отдельным дисциплинам поможет получить сведения об индивидуальности учащегося, его отношении к работе, о достигнутом им уровне умений и навыков.

Изучение школьной документации (личных дел, медицинских карт, классных журналов, ученических дневников, протоколов собраний, заседаний) вооружит исследователя объективными данными, характеризующими реально сложившуюся практику организации образовательного процесса.

Педагогический эксперимент — научно поставленный опыт в области учебной или воспитательной работы, изучение исследуемого педагогического явления в специально созданных и контролируемых условиях. Различают естественный и лабораторный эксперименты.

Естественный эксперимент проводится в обычных условиях жизни и воспитания школьников.

Лабораторный эксперимент проводится в специально созданных условиях.

Теоретические методы. Теоретический анализ — это выделение и рассмотрение отдельных сторон, признаков, особенностей, свойств педагогических явлений.

В теоретическом анализе используют другие группы методов исследования — *индуктивные* и *дедуктивные*. Теоретические методы связаны с изучением трудов классиков по вопросам человекознания в целом и педагогики в частности, общих и специальных работ по педагогике, историко-педагогических работ и документов, периодической педагогической печати, художественной литературы о школе, воспитании, учителе, справочной педагогической литературы, учебников и методических пособий по педагогике и смежным наукам.

Работа с литературой предполагает составление библиографии (перечень источников, отобранных для работы в связи с исследуемой проблемой), реферирование, конспектирование, аннотирование, цитирование.

Математические методы в педагогике применяются для обработки полученных методами опроса и эксперимента данных, а также для установления количественных зависимостей между изучаемыми явлениями. Наиболее распространенными из математических методов, применяемых в педагогике, являются регистрация, ранжирование, шкалирование.

Статистические методы применяются при обработке массового материала. Для проведения этих подсчетов имеются соответствующие формулы, применяются справочные таблицы. В последние годы в педагогике все большее распространение получают **терминологические** методы исследований. Их возникновение связано с отработкой лингвистики компьютерных систем.

Появление тезаурусов, рубрикаторов, дискрипторных словарей как инструментов размещения информации в памяти ЭВМ приводит к разработкам моделей обучения и исследований путем оперирования базовыми и периферийными понятиями.

Резюме

Во-первых, педагогика — это наука о педагогическом процессе, обеспечивающем развитие человека в рамках конкретной педагогической системы.

Во-вторых, основными категориями педагогики являются «воспитание», «обучение», «образование».

В-третьих, педагогика — развивающаяся наука, и соответственно совокупность разных ее отраслей представляет собой открытую систему.

В-четвертых, педагогика в системе человекознания представляет собой отрасль гуманитарной науки о способах и путях передачи-получения человеком информации и приобщения к общекультурным ценностям с учетом его индивидуально-возрастных особенностей развития в контексте конкретной педагогической системы.

В-пятых, педагогика как наука имеет свой предмет и взаимосвязана с областями знания-философией, психологией, физиологией, социологией.

В-шестых, взаимозависимость педагогической теории и практики объективно соответствует основному назначению этой отрасли

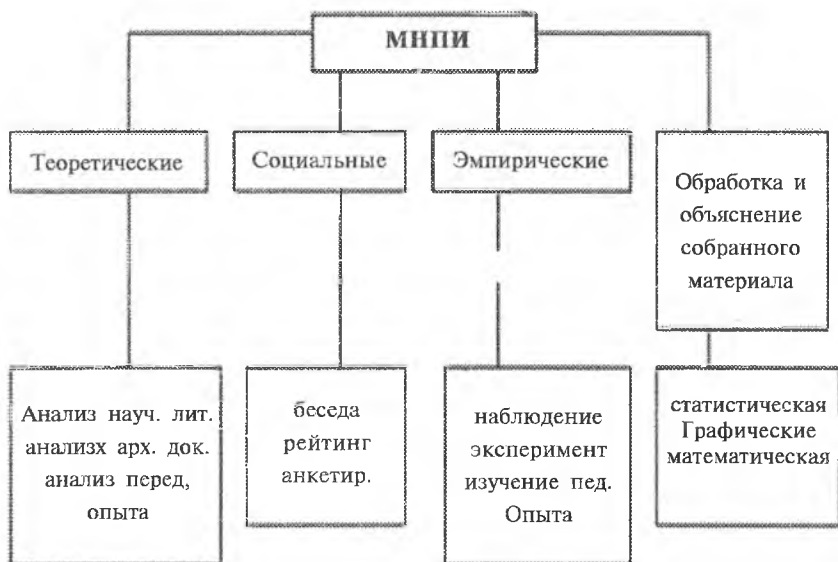


Рис. 1.6. Методы научно-педагогических исследований

человекознания, а именно: внедрять в практику такие варианты организации обучения и воспитания, которые оптимально обеспечивают развитие и становление человека как индивида, личности, субъекта и индивидуальности.

При этом следует учитывать временные, социально-экономические и культурно-исторические факторы жизни и деятельности человека.

В-седьмых, педагогика как наука выполняет три основные функции: теоретическую, прикладную (по отношению к другим наукам) и практическую (по совершенствованию конкретной практики обучения и воспитания человека).

Для того чтобы профессионально обучать и воспитывать, надо знать педагогику как науку. Но одно лишь знание не всегда обеспечивает умение эффективно решать педагогические задачи. Для успеха в деле обучения и воспитания, проявления педагогического мастерства, необходимо органическое соединение научно-педагогических знаний с постоянным личным творчеством человека, выполняющего педагогическую миссию.

Вопросы и задания для самоконтроля и обсуждения:

1. Педагогику называют наукой и искусством. Выскажите свою точку зрения и доказите ее правильность.
2. Обоснуйте объект и предмет педагогики.
3. Каковы функции педагогики?
4. Назовите ученых, педагогов, мыслителей Запада и Востока. Какой вклад внесли они в развитие педагогической мысли?
5. Кого из педагогов нашей страны вы знаете? Чем они прославились?
6. Что такое воспитание в широком и узком смысле?
7. Какой процесс называют обучением?
8. Определите сущность понятия «образование».
9. Раскройте связи педагогики с другими науками.
10. Охарактеризуйте систему педагогических наук.
11. Что вы знаете о новых отраслях педагогики?
12. Почему педагогике необходимо опора на психологию?
13. Что такое методология педагогики?
14. Охарактеризуйте методы педагогических исследований.
15. Назовите подходы (принципы) педагогической науки.

Задания для самостоятельной работы № 1.

Выполняя задания для самостоятельной работы, не забудьте указать литературу, которой вы пользовались.

1. Запишите в ваш педагогический словарь определения следующих понятий и категорий педагогики.

Наука, педагогика, объект педагогики, предмет педагогики, образование (как процесс, как результат, как система), обучение, воспитание, развитие, социализация, самовоспитание, самообразование, педагогическая система, педагогический процесс, педагогическое взаимодействие, общие основы педагогики, теория обучения (дидактика), теория воспитания, теория управления, возрастная педагогика, специальная педагогика, частные методики обучения (частные дидактики), исправительно-трудовая педагогика, сравнительная педагогика, дошкольная педагогика, дошкольная педагогика, педагогика школы, педагогика высшей школы, производственная педагогика, семейная педагогика, история педагогики, этнопедагогика.

2. Проанализируйте, как педагогика связана с другими науками, какова структура педагогической науки. Результаты представьте в виде опорной схемы или наглядного пособия.

3. Проследите, как взаимосвязаны понятия «образование», «обучение», «воспитание» и «развитие». Обоснуйте эту взаимосвязь при помощи схемы с пояснениями.

4. Что дает современному учителю педагогическая наука? (сочинение в свободной форме с привлечением результатов собственного исследования).

5. Проанализируйте педагогическую деятельность Я.А. Каменского, Джон Локка, Жан Жак Руссо, Г. Песталоцци, А. Дистервега, Константина Дмитриевича Ушинского, Абу Насра аль-Фараби, Абу Райхана Беруни, Абу Али Ибн Сино, Алишера Навои, Абдуллы Авлони, Т.Н. Кары-Ниязова.

Заполните таблицу

Имя, годы жизни, какое государство (или регион) представляет	Образование	Педагогическая и общественная деятельность	Педагогические идеи, теории, концепция	Педагогические сочинения (литературные труды)

6. Проанализируйте педагогическую деятельность К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого, А.С. Макаренко и ответьте на следующие вопросы:

6.1. Что нового внес К.Д. Ушинский в педагогическую теорию и практику?

6.2. В чем заключается эволюция педагогических взглядов Л.Н. Толстого?

6.3. Раскройте особенности педагогической деятельности А.С. Макаренко.

7. Составьте тесты и вопросы-суждения по темам: «Педагогика как наука», «Методология педагогики», «Педагогическое исследование, методы педагогического исследования».

8. Законспектируйте научные статьи:

а) А.М. Новиков «Работа с научной литературой», «Работа с понятийным аппаратом».

б) П.Г. Редкин «На чем должна основываться наука воспитания».

9. Установите соответствие между методом педагогического исследования и его определением

Метод	Определение метода
1. Наблюдение	а) диалог исследователя с испытуемым по заранее составленной программе;
2. Беседа	б) научно поставленный опыт преобразования педагогического процесса в точно учитываемых условиях;
3. Эксперимент	в) метод массового сбора информации с помощью специально разработанных опросных листов;
4. Тестирование	г) целенаправленное, систематическое изучение определенного педагогического явления в естественных условиях;
5. Анкетирование	д) целенаправленное, одинаковое для всех испытуемых обследование, проводимое в строго контролируемых условиях, позволяющее объективно измерять изучаемые характеристики педагогического процесса

Глава 3. Развитие, воспитание и социализация личности

Ключевые слова: индивид, человек, личность, индивидуальность, развитие, формирование, социализация, воспитание, среда, наследственность, возрастная периодизация.

3.1. Личность — как объект и субъект воспитания

Если уровень развития сознания и самосознания человека позволяет его считать способным на самостоятельную преобразующую деятельность, то такого человека называют «личностью». Понятие «личность» в отличие от понятия «человек» — социальная характеристика, указывающая на те качества, которые формируются под влиянием общественных отношений, общения с другими людьми. Как личность человек формируется в социальной системе путем целенаправленного и продуманного воспитания.

Личность определяется мерой присвоения общественного опыта, с одной стороны, и мерой отдачи обществу с другой. Чтобы стать личностью, человек должен на практике проявить, раскрыть свои внутренние свойства, заложенные природой и сформированные в нем воспитанием.

Таким образом, понятие личность включает в себя только социальные свойства и качества человека, к которым относятся речь, сознание, привычки.

Развитие определяется как процесс и результат количественных и качественных изменений человека. Результат развития — становление человека как биологического вида, социального и духовного существа. Биологическое в человеке характеризуется физическим развитием.

Социальное развитие находит выражение в психическом, интеллектуальном росте, социализации человека. Духовное разви-

тие связано с воспитанием духовности, нравственности, формированием этических ценностей.

Развитие человека — очень сложный, длительный и противоречивый процесс. Человек меняется духовно и физически в течение всей жизни, но особенно интенсивно — в детском и юношеском возрасте.

3.2. Различные взгляды на развитие личности



Рис. 1

Впервые факторы формирования человека становятся предметом педагогических исследований в XVII веке.

В это время зарождается научная педагогика, основоположником которой был Я.А. Коменский.

Он исходил из идеи природного равенства людей и наличия у них природных дарований, нуждающихся в развитии.

Воспитание и образование, по Коменскому, как раз и должны способствовать совершенствованию человеческой природы. Сообразно с универсальными свойствами природы и общества.



Рис. 2

Многоаспектность и сложность проблемы факторов развития личности попытался осмыслить Дж. Локк.

Философ полагал, что природные дарования в большей части являются продуктом упражнения и практики, а различия в разуме и способностях людей обусловлены не столько природными задатками, сколько приобретенными привычками.

Вольтер считал, что человека формирует воспитание, примеры, правительство, под власть которого он попадает, и, наконец, случай.

Однако это не помешало философу родить афоризм: «От всякого воспитания, друг, мой, спасайся на всех парусах». Склад нашей души, а не наше положение, как утверждал Вольтер, делает человека счастливым



Рис. 3

Выдающийся немецкий философ И. Кант исходил из того, что важнейший из факторов — воспитание, необходимость которого обусловлена тем, что от природы человек не является добродетельным. Совершенство и добродетель нужно воспитывать.



Рис. 4

В истории науки широкое распространение получили так называемые биологизаторские идеи развития личности.

Их авторы ссылались на открытый в 1862 г. немецкими биологами Эрнстом Геккелем и Фрицем Мюллером биогенетический закон: онтогенез (онто — один, генезис — развитие) повторяет филогенез (фило — много), т.е. развитие человека повторяет все стадии биологического развития предков.



Рис. 5

Опираясь на данный закон, представители этого течения пытались доказывать, что человек не только в своем биологическом развитии, но и в личностном формировании повторяет все те стадии, которые люди прошли в процессе своей социальной и духовной эволюции.

Подобной точки зрения, в частности, придерживался французский социолог Шарль Летурно (1831–1902).



Рис. 6

Такие нравственные пороки, как воровство, убийства, пьянство и так далее, он относил к явлениям атавизма (atavism - предок), т.е. к врожденным наклонностям. Воспитание, по его мнению, здесь якобы бессильно что-либо изменить.

Следуя подобной логике, итальянский психиатр и криминалист Чезаре Ломброзо (1835–1909) пошел дальше, утверждая, что якобы по внешним признакам человека, например, по очертаниям черепа, можно выявлять потенциальных преступников, и предлагал в превентивном порядке изолировать их от общества.



Рис. 7

Своеобразное отражение биологизаторская концепция развития личности получила в учении австрийского психиатра Зигмунда Фрейда (1856–1939).

Он утверждал, что развитие человека в решающей мере зависит от психосексуальных влечений, которые проявляются уже в детстве и сопровождаются определенными желаниями.

Если эти желания удовлетворяются, то это может порождать неврозы и другие психические отклонения.

В 1905 г. по заданию Министерства общественного образования Франции психологи А. Бине и А. Симон разработали набор тестов (от англ. Test — испытание, исследование), т.е. стандартных словесных и практических заданий для измерения «коэффициента умственной одаренности», по нынешней терминологии «Ай-Кью» (IQ).



Рис. 8

Биологизаторские взгляды по вопросам развития личности послужили основой для разработки особой науки о детях — педологии, представители которой исходили из идеи наследственной обреченности психического развития личности. В этой связи они обратили внимание на изучение зависимости поведения и развития детей от их наследственности. В конечном итоге это приводило к выводу, что, поскольку наследственный потенциал ребенка является постоянным, значит его можно определенным образом измерять. Против биологизаторских идей о наследственной обреченности развития личности выступали многие ученые, в частности английский исследователь Б. Саймон, американский психолог Джон Уотсон, которые высказывали убеждение, что при правильном воспитании можно добиться весьма высоких результатов в личностном формировании.

Основные факторы развития и формирования личности. Во все времена ученые пытались ответить на главный вопрос: почему разные люди достигают различного уровня развития, от каких условий зависит этот процесс и его результат? Длительные исследования позволили вывести общую закономерность: развитие человека определяется внутренними и внешними условиями. К внутренним условиям относятся генетические свойства организма.

Внешние условия — это окружение человека, среда, в которой он живет и развивается. В процессе взаимодействия с внешней средой изменяется внутренняя сущность человека, формируются новые взаимоотношения, что в свою очередь приводит к очередному изменению. Соотношение внешнего и внутреннего бывает

разным в различных формах проявлениях жизнедеятельности личности и на различных ступенях ее развития. Реальная действительность, в условиях которой происходит развитие человека, называется средой. На формирование личности влияют разнообразные внешние условия, в том числе географические, социальные, семейные. По интенсивности контактов выделяют ближнюю и дальнюю среду. В понятие «социальная среда» входят такие общие характеристики, как общественный строй, система производственных отношений, материальные условия жизни и др.

Ближняя среда — это семья, родственники, друзья. Огромную важность среды признают педагоги всего мира, не совпадают взгляды при оценке степени влияния среды. Естественно, человек достигает более высокого уровня развития там, где близкое и далекое окружение предоставляет ему наиболее благоприятные условия.

Огромное влияние на развитие человека, особенно в детском возрасте, оказывает домашняя среда. Ребенок — точное отражение, зеркало той семьи, в которой он растет и развивается. Семья во многом определяет круг его интересов и потребностей, взглядов и ценностных ориентаций. Нравственные и социальные качества личности закладываются в семье. Влияние наследственности и среды корректируется воспитанием.

Воспитание — главная сила, способная дать обществу полноценную личность. Эффективность воспитательного воздействия заключается в целенаправленности, систематичности и квалифицированном руководстве. Ограниченность его возможностей — в том, что оно основывается на сознании человека и требует его участия, в то время как наследственность и среда действуют бессознательно и подсознательно.

Роль воспитания оценивается по-разному, воспитанием можно добиться многого, но полностью изменить человека нельзя. Воспитание подчиняет развитие человека намеченной цели. Одна из важнейших задач правильно организованного воспитания — выявление склонностей и дарований, развитие человека в соответствии с индивидуальными особенностями, способностями и возможностями.

Воздействуя на развитие человека, воспитание само зависит от него, постоянно опирается на достигнутый уровень. Эффективность воспитания определяется уровнем подготовленности человека к восприятию воспитательного воздействия, обусловленного влиянием наследственности и среды. Люди поддаются воспитанию неодинаково. Поэтому определяющую роль играют конкретные ситуации и взаимоотношения людей в воспитательном процессе.

Влияние на развитие наследственности, среды и воспитания дополняется еще одним чрезвычайно важным фактором — деятельностью личности. Под ней понимается все многообразие занятий человека, все то, что он делает.

Основные виды деятельности: игра, учение, труд. Активность человека — неперенное условие развития его способностей и дарований, достижения успеха. Какие бы прекрасные воспитатели ни опекали ребенка, без собственного труда он мало чего достигнет.

Следовательно, при правильном воспитании человек не столько объект педагогического воздействия, сколько субъект, т.е. активный участник собственного воспитания. Активность личности, как и деятельность, имеет избирательный характер. Развитие личности происходит под воздействием тех влияний, которые выражают потребности самого человека, опираются на его собственное отношение к действительности.

Заставьте детей думать

Ум — не сосуд для заполнения, но огонь для воспламенения.

Плутарх

Войдите в класс физики средней школы Патрика Дэйсли во время изучения ускорения, и вас встретит лязг латуни и вихрь небольших автомобилей, скользящих по металлическому треку. На рабочем месте каждого студента стропа тянется от небольшого автомобиля к латунным гилям, свисающим с края стола. Когда автомобиль выходит, гиря на стропе тянет машину вниз трека. Когда

автомобиль приближается к концу трека, он проходит через фотодатчик, и компьютер записывает скорость автомобиля.

Среди какофонии в классе, лязга и грохота студенты постепенно добавляя больше гирь с каждым тестом, и компьютер записывает большее ускорение в результате. Студенты ютятся вокруг своего оборудования, выпускают автомобили, а затем быстро переходят к просмотру экрана компьютера, ожидая результаты.

Блестящий учитель физики Дэйсли движется среди своих учеников, отвечая на вопросы и наблюдая за их процессами, чтобы убедиться, что они дают точные результаты. Вместо того, чтобы «быть мудрецом на сцене,» читая лекции своим студентам о действии силы во Вселенной, Дэйсли — наставник для этих молодых людей в том, как они используют точность технологии, чтобы обрести понимание. Вместо задания читать, чтобы открыть своим старшеклассникам уроки физики (начиная с уровня знаний как другие учителя физики могут делать) Дэйсли создает понимание посредством практических экспериментов — стиль преподавания науки под названием моделирование. Он начинает свой урок с вопроса или проблемы, которую надо решить, но он строит понимание студента тщательно и намеренно.

Прежде, чем он начал предыдущий эксперимент, его класс тщательно изучал движение объектов, постоянную скорость и ускорение (изменения в движении). Как только студенты поняли эти концепции, они двинулись к изучению причин ускорения: силы, более сложной концепции. В команде студенты создают гипотезу о том, как происходит это ускорение; как команда они проводят эксперименты с использованием технологии для проверки их теории.

После завершения своих экспериментов, студенты анализируют графики ускорения, которые возникают, ищут математические формулы для количественного определения их результатов и применяют свои знания для использования в реальной жизни. Когда они работают, они пересматривают свое предыдущее понимание. Вместо того, чтобы полагаться на традиционные методы чтения концепции в учебнике и ее заучивания на память, Дэйсли нашел, что эти практические опыты создают глубокое концептуальное понимание того, что происходит. В самом деле, на тестировании нацио-

нально известных концепции физики, его ученики средней школы часто превосходят первокурсников физических специальностей из колледжей по всей стране.

Примите к сведению причину его успеха: студенты используют научный процесс для достижения понимания. Анализ их выводов и обобщение результатов — оба высокого уровня познания — используются для создания знаний

В противовес этому, многие возвращаются к обучению физике. Вместо лязга, кабинеты физики заполнены скрипом мела, когда преподаватели чертят схемы, которые протянулись во всю ширину досок. Идеи объяснялись в формате лекций, и эксперименты, когда они были использованы, были демонстрациями, которые подтверждали предыдущие объяснения, а не выявляли новые концепции. По большей части, студенты должны были получать понимание через учебники, лекции, фильмы — а не создавать его самими. (Jeff Halstead. Navigating the new pedagogy. R and Education, 2011. 1-ст).

3.3. Закономерности развития личности

Развитие человека не сводится к простому накоплению количественных изменений. Характерная особенность этого процесса — диалектический переход количественных изменений в качественные преобразования физических, психических и духовных характеристик личности. Движущая сила развития — борьба противоречий. Противоречия — это столкнувшиеся в конфликте противоположные начала. Они возникают самостоятельно, как диалектическое следствие изменения потребностей, порождаемых развитием. Различают внутренние и внешние противоречия. Внутренние противоречия возникают на почве «несогласия с собой» и выражаются в индивидуальных побуждениях человека, а внешние стимулируются силами извне, отношениями человека с другими людьми, обществом, природой.

Одно из основных внутренних противоречий — расхождение между возникающими новыми потребностями и возможностями их удовлетворения.

На первый взгляд, в развитии человека нет особых загадок. Человек растет, изменяются пропорции его тела, психичес-

кие характеристики, он приобретает устойчивые взгляды и привычки — мы полагаем, что это и есть развитие. Однако этого недостаточно: развитие человека предполагает, прежде всего, его духовное совершенствование.

У растений и животных развития нет, к ним следует применять слово «рост». Низшие организмы растут по своим генетическим программам. Возможность непрерывного развития — смысл человеческого существования.

Но далеко не все люди достигают духовных вершин. Назначение воспитания в том и состоит, чтобы мобилизовать силы человека для духовного роста и самосовершенствования, и педагогика должна искать пути активного влияния на этот процесс.

3.4. Факторы социализации и формирования личности (микро, мезо, макро)

Макрофакторы — страна, государство, мир, планета, космос. **Мезофакторы** (греч. *mesos* — средний, промежуточный) — группы людей, выделяемые по национальному принципу, по месту и типу населения (регион, село, город, поселок); массовые коммуникации (радио, телевидение, кино).

Микрофакторы (семья, группа сверстников) образовательные учреждения, ближайшее пространство и социальное окружение.

Эту ближайшую среду, в которой происходит развитие ребенка, называют **социумом, или микросоциумом**.

Возрастная периодизация

В возрастной физиологии	В медицине	В возрастной психологии и педагогике
Новорожденность (первые 10 дней)	Новорожденность (первые 3—4 недели)	Младенчество (от рождения до 1 года)
Грудной возраст (10 дней — один год)	Грудной возраст (младший ясельный) 4 недели — один год	Преддошкольное детство (1—3 года)

Раннее детство (1—3 года)	Преддошкольный возраст (старший ясельный) (1—3 года)	
Первое детство (4—7 лет)	Дошкольный возраст (3—7 лет)	Дошкольное детство (3—6 лет)
Второе детство (8—12 лет)	Младший школьный возраст (7—12 лет)	Младший школьный возраст (6—10 лет)
Подростковый возраст: мальчики — 13—16 лет; девочки — 12—15 лет	Подростковый возраст	Подростковый возраст (среднеш- кольный) (10—15 лет)
Юношеский возраст: юноши — 17—21 год; девушки — 16—20 лет	Старший школьный (12—18 лет)	Юность: 1 период — 15—17 лет 2 период — 17—21 год

Учите великим идеям

Идеи имеют значение. Они увлекают. Они мотивируют. Они меняют мир. Задумайтесь над выражением: «Мы принимаем эти истины как очевидное — все люди созданы одинаковыми, Создатель наделил их определенными неотъемлемыми правами, среди которых Жизнь, Свобода и стремление к Счастью». Тридцать пять слов. Однако, смысл, заключенный в этих словах, смог разжечь Американскую Революцию и навсегда изменить формат мировых правительств.

Задумайтесь над понятием «Перст судьбы». Веря в то, что Америка простирается от океана до океана, более 200 000 первых поселенцев присоединились к каравану и отправились через полконтинента, чтобы построить лучшую жизнь. Эта идея заселила Запад выходцами из Европы и Азии за несколько поколений. Эта идея навсегда изменила культуру американских индейцев.

Идеи имеют колоссальную силу. Они направляют жизни, зачастую определяя действия, без осознанного знания людей. Новые идеи могут кардинально переориентировать жизни. «Чем больше, тем лучше» — это концепция, которая подвигла американцев стро-

ить мини-многоквартирные дома и водить неэкономичные грузовики и внедорожники — пока стоимость энергии не взлетела до небес, а глобальная температура не начала повышаться. Беспокойство о потенциальном глобальном потеплении и повышающаяся стоимость топлива порождают более экологически ориентированное поведение. Вследствие изменения мышления, граждане выбирают общественный транспорт и транспортные средства с экономичным расходом топлива. Вместо того чтобы загрязнять они перерабатывают. Дома проектируются так, чтобы требовать меньше энергии.

Такое простое понятие, как рациональное природопользование и экономия финансовых ресурсов, может изменить миллиарды человеческих жизней.

Идеи имеют значение, а великие идеи определяют курс общества и жизней. Если задача школ создавать общую культуру, те идеи, которые формируют лучших, более успешных членов общества и граждан, должны являться главной темой учебного плана. Но находятся ли великие переломные идеи в центре обучения детей и молодежи в настоящее время?(Jeff Halstead.Navigating the new pedagogy.R and Education, 2011.23-ст).

Вопросы и задания для самоконтроля и обсуждения:

- 1. Раскройте историю возникновения понятия «педагогическая антропология».*
- 2. Какие задачи стоят перед педагогической антропологией в настоящее время и в чем их актуальность?*
- 3. Что изучает педагогика в проблеме личности?*
- 4. Охарактеризуйте основные понятия: человек, индивид, личность, индивидуальность.*
- 5. Что такое развитие и формирование личности?*
- 6. Охарактеризуйте понятие «социализация личности»?*
- 7. Какими факторами обуславливается развитие личности?*
- 8. Что такое наследственность?*
- 9. Какие признаки передаются по наследству от родителей детям?*
- 10. Наследуются ли нравственные и социальные качества?*
- 11. Что такое задатки? Наследуются ли они?*
- 12. Что такое среда? Как влияет среда на развитие личности?*
- 13. Как влияет на развитие личности воспитание?*

14. Какую точку зрения вы разделяете на развитие и формирование человека: биологическую, социологическую или биосоциальную?

Задания для самостоятельной работы

1. Запишите в ваш педагогический словарь определения следующих понятий. Индивид, личность, человек, индивидуальность, наследственность, среда, самовоспитание, общение, деятельность, задатки, способности, талант

2. Постройте генеалогическое древо своей семьи. Проанализируйте, что вы унаследовали от своих родителей и прародителей, опираясь на перечень свойств и качеств, которые могут передаваться генетически. Особенно обратите внимание на задатки к определенным видам деятельности.

Возрастной период	Ведущая деятельность
1. Младенческий возраст	а) предметно-манипулятивная деятельность;
2. Раннее детство	б) ролевая игра;
3. Дошкольный возраст	в) непосредственное эмоциональное общение с матерью;
4. Младший школьный возраст	г) эмоциональное общение со сверстниками;
5. Подростковый возраст (средн. шк. возраст)	д) учебно-профессиональная деятельность;
6. Ранняя юность (ст. шк. возраст)	е) учебная деятельность.

3. Установите соответствие между возрастным периодом и ведущим типом деятельности

4. О каком факторе развития личности идет речь в следующем высказывании?

«Яблоко от яблони недалеко падает». Обоснуйте правильность или ошибочность данного высказывания с позиции одной из концепций, объясняющих соотношение биологического и социального в развитии личности.

Глава 4. Дидактика как теория обучения

4.1. Понятие о дидактике. Становление и развитие дидактики.

Предмет, задачи и функции дидактики

Ключевые слова: дидактика, теория обучения, предмет, задачи, функции дидактики, категории дидактики, парадигмы образования, процесс обучения, целостная система, уровни знаний, структура (этапы) усвоения знаний, функции процесса обучения, закономерности и принципы обучения.

Понятие о дидактике. Обучение длительное время не было предметом теоретического анализа и не имело своей теории. XVII век принес перемены: теория обучения получила особое название и были заложены научные основы.

Что же такое дидактика? Слово «дидактика» происходит от греч. *didaktikos* — *поучающий*, а *didasko* — *изучающий*. Термин «дидактика» ввел в употребление в 1613 г. немецкий педагог Вольфганг Ратке (1571–1635) в курсе лекций «*Краткий отчет из дидактики, или искусство обучения Ратихия*».

Теоретические основы дидактики разработал чешский педагог Ян Амос Коменский (1592–1670), который опубликовал в 1657 г. свой труд «*Великая дидактика, представляющая универсальное искусство обучения всех всему*».

Коменский считал дидактику не только искусством обучения, но и воспитания.

В «Великой дидактике» он рассмотрел вопросы теории обучения: содержания образования, дидактические принципы, организацию классно-урочной системы обучения.

Становление и развитие дидактики. Дидактические идеи Коменского получили развитие в трудах педагогов XVIII–XX вв.

Швейцарский классик педагогики Иоганн Генрих Песталоцци (1746–1827) уделил внимание развитию всех сил и способностей человека. В идее о гармоничном развитии человека он тесно связы-

иает умственное образование с нравственным воспитанием и выдвигает требование воспитывающего обучения.

К концу XVIII — началу XIX вв. в педагогике существовали *две теории школьного образования: теория формального образования; теория материального образования. Теория формального образования (немецкий педагог Иоганн Фридрих Герbart (1776—1841))* главной задачей обучения считал умственное развитие учащихся. Герbart считал, что правильно поставленное *обучение* имеет *воспитывающий характер (ввел термин «воспитывающее обучение»)*.

Теория материального образования — цель обучения вооружить учащихся полезными для жизни знаниями (больше реальных знаний), которые обеспечивают развитие познавательных способностей.

Немецкий педагог **Фридрих Дистервег (1790—1866)** высказал новаторскую идею, что *человек может достигнуть развития только в деятельности*. Заложил основы *развивающего обучения* (ввел в педагогику этот термин), сформулировал 33 закона и правила обучения: «от близкого к далекому», «от простого к сложному», «от более легкого к более трудному», «от известного к неизвестному» и т.д.

В XIX в. целостную дидактическую систему создал **К.Д. Ушинский (1824—1830)**. В XX в. предложил *педоцентристскую* (в центре — ребенок) *дидактику* американский педагог Дж. Дьюи. Ее принцип — строить обучение на основе личного опыта ребенка.

В XX в. большой вклад в разработку теории обучения внесли российские ученые **С.Т. Шацкий, П.П. Блонский, М.А. Данилов** и др. Большое значение для развития отечественной дидактики имели работы ученых-педагогов Узбекистана (**С.Р. Раджабов, И.К. Кодиров, М. Очилов, Ф.Р. Юзликаев, У.И. Иноят, Ш.Э. Курбанов, Э.А. Сейтхалилов** и др.).

Предмет, задачи и функции дидактики. *Дидактика (теория обучения) — часть педагогики, разрабатывающая проблемы обучения и образования; это наука об обучении и образовании, дающая научное обоснование их целям, содержанию, методам, средствам, формам организации и достигаемым результатам.* Ди-

дактика должна дать ответ на два общих вопроса: «Чему учить?» и «Как учить?». Современная дидактика исследует также проблемы: «Кого учить?», «Когда учить?», «Где учить?», «Зачем и для чего учить?».

Объект дидактики — *обучение как особый вид деятельности*, направленный на передачу подрастающим поколениям социального опыта, сокровищ мировой культуры.

Предметом общей дидактики является связь *преподавания* (деятельности учителя) и *учения* (познавательной деятельности учащегося), их взаимодействие.

Задачи дидактики состоят в том, чтобы: описывать и объяснять процесс обучения и условия его реализации; разрабатывать более совершенную организацию процесса обучения, новые обучающие системы, новые технологии обучения; анализировать и описывать факторы, выявлять закономерности, характерные для процесса обучения.

Функции дидактики. *Дидактика* — теоретическая и одновременно нормативно-прикладная наука. Различают *три вида функций* дидактики.

Научно-теоретическая заключается в изучении реальных процессов обучения, установлении фактов и закономерных связей между различными сторонами обучения, раскрытии их сущности, выявлении тенденций и перспектив развития.

Нормативно-прикладная — разработка проблем отбора содержания образования, устанавливает принципы обучения, нормативы применения методов и средств обучения.

Конструктивно-технологическая — разработка и конструирование новых образовательных технологий (содержания, форм, методов и средств обучения), основ инновационной деятельности.

4.2. Основные понятия и категории дидактики

Дидактика пользуется *философскими* понятиями (категориями): «общее и единичное», «сущность и явление», «противоречие», «связь» и пр.; *общенаучными*: «система», «функция», «элемент» и др.; *из смежных наук (психологии, кибернетики)*: «восприятие», «усвоение», «умение», «развитие», «управление», «обратная связь».

К специфическим дидактическим понятиям относятся: образование, обучение (преподавание), учение, знания, умения, навыки, цель, содержание, организация, виды, формы, методы, средства, результаты обучения.

Образование — многомерный и многогранный монопроцесс — процесс становления личности, происходящий непрерывно сознательно и подсознательно: при обучении в учебных заведениях различных ступеней, самообучении, на работе, общении с родителями, сверстниками, всем социумом. Развивающее и воспитательно-формирующее влияние этого процесса на личность и генерировало особое понятие — «**образование**».

Целевые компоненты понятия «образование»: усвоение и использование духовного наследия, привнесение своего вклада; развитие творческого потенциала личности, его базовых потребностей, способностей, возможностей; установка творческой личности на созидание и создание условий для этого.

Обучение (преподавание) двусторонний, специально организованный, диссимметричный, необходимый и временный процесс упорядоченного взаимодействия педагога с учащимися, направленный на достижение поставленной цели.

Учение — самопроцесс, в ходе которого на основе познания (познавательная потребность), задатков и развитых способностей и возможностей человека, упражнений и приобретенного опыта возникают новые знания, новые формы поведения, деятельности и отношения и изменяются ранее приобретенные.

Знание — совокупность идей человека, в которых выражается теоретическое овладение этим предметом; знанием является для человека то, что приобретает для него личностный смысл.

Организация — упорядочение дидактического процесса по определенным критериям, придание ему необходимой формы и содержания для наилучшей реализации поставленной цели, распределение во времени, подбор технологий и т.д.

Форма — способ существования учебного процесса, оболочка для его внутренней сущности, логики и содержания.

Средство — предметная поддержка учебного процесса. Средствами являются голос (речь) педагога, его мастерство в широком смысле, учебники, классное оборудование и т.д.

Результаты — продукты обучения, это то, к чему приходит и приводит обучение, конечные следствия учебного процесса, степень реализации намеченной цели.

Оценка и контроль — отслеживание промежуточных результатов обучения, как констатация и изучение изменений в личности учащегося.

4.3. Парадигмы образования

Парадигма педагогическая (от греч. *paradeigma* — пример, образец) — совокупность теоретических, методологических и иных установок, принятых научным педагогическим сообществом на каждом этапе развития педагогики, которыми руководствуются в качестве образца (*модели, стандарта*) при решении педагогических проблем.

Существует множество *парадигм (моделей)* образования. Каждая парадигма (модель образования) отвечает на вопрос: ради чего воспитывать, для какой цели готовить молодежь, ради чего жить, каким ценностям отдать предпочтение. В мировом образовательном процессе в настоящее время действуют 5 наиболее распространенных *моделей образования*.

Знаниевая традиционная парадигма (модель). Главная цель образования: «Знание, знание, любой ценой». Роль школы заключается в передаче молодому поколению наиболее существенных элементов культурного наследия человеческой цивилизации. Содержание школьных программ основано на базовых, выдержавших испытание временем ЗУНах — это модель систематического академического образования.

Гуманистическая (феноменологическая) парадигма предполагает персональный характер обучения с учетом индивидуально-психологических особенностей учащихся. В центре внимания ученик как субъект жизни, как свободная и духовная личность. Главная задача школы — развитие ребенка (умственное, нравственное, физическое, эстетическое).

Рационалистическая (бихевиористическая) парадигма (от англ. *behavior* — поведение) — в центре не содержание образования, а эффективные способы усвоения различных видов знаний. Цель

школы сформировать у учащихся адаптивный «поведенческий репертуар», соответствующий социальным нормам, требованиям и ожиданиям западной культуры. Основные методы обучения — научение, тренинг, тестовый контроль, индивидуальное обучение, корректировка.

Технократическая (научно-техническая модель). Цель образования — передача и усвоение «точного» научного знания, необходимого для совершенствования практики. «Знание — сила», ценность человека определяется его познавательными возможностями. Человек ценен не сам по себе, а лишь как носитель определенного (усредненного, стандартизированного) знания или поведения.

Эзотерическая (греч. *esoterikos* — внутренний, тайный, скрытый) **парадигма.** Суть этой модели — отношение к Истине как вечной и неизменной. Истина вечная и неизменная, ее нельзя познать, можно только приобщиться.

Неинституциональная парадигма. Организация образования вне школ и вузов. Образование на «природе», с помощью Internet, в условиях «открытых школ», дистанционное (от англ. *distance* — расстояние) обучение с помощью обучающих программ на компьютере.

4.4. Процесс обучения как целостная система

При овладении преподавателем педагогическими знаниями важное методическое и практическое значение имеет рассмотрение педагогического процесса как системы.

Это позволяет ему, во-первых, в комплексе представить взаимосвязь и взаимозависимость всех компонентов, которые в совокупности определяют весь процесс подготовки студентов в школе, высших образовательных учреждениях; во-вторых, уяснить требования объективных закономерностей, проявляющихся в педагогическом процессе, присущие ему противоречия; учесть типичные трудности, которые приходится преодолевать педагогу в работе с людьми, и на этой основе научно, рационально и творчески строить свою деятельность по обучению, воспитанию и личностному развитию обучающихся; в-третьих, ясно осознать свою роль в педагогическом процессе и четко определить свое место в многогранной и

сложной учебно-воспитательной работе со школьниками, студентами. Не менее важным для педагога является представление педагогического процесса как целостного явления, имеющего свои закономерности, принципы, особенности и психолого-педагогические условия организации. Данная глава учебного пособия посвящена рассмотрению этих вопросов.

Понятие «педагогическая система» является ключевым в современной педагогике. Дело в том, что именно системный подход, избранный в качестве методологического инструмента, позволяет рассматривать педагогический процесс, при всем его своеобразии и неповторимости, как целостность, состоящую из взаимосвязанных структурных компонентов и подчиняющуюся общему закону организационного строения и функционирования любой системы.

Поясним смысл, вкладываемый в понятие «система», который подробно рассмотрен узбекскими педагогами С. Зиямухамедовой, Б.Зиямухамедовым.

Система (греч. — целое) — научное понятие, выражающее совокупность элементов, выделенных на основе определенных признаков, объединенных общей целью функционирования и управления, находящихся в отношениях и связях друг с другом и со средой, образующих определенную целостность, единство. В литературе встречается и более простое определение.

Система — это целое, состоящее из связанных между собой компонентов и обладающее свойствами, которых нет ни у одного из этих компонентов. В качестве примера можно рассмотреть всем хорошо известное соединение H_2O (воду), структурно состоящее из водорода и кислорода. Первый из этих элементов горюч, второй поддерживает горение, а в совокупности они образуют совершенно негорючее соединение.

В любой системе обычно стремятся выделить ее системные качества (которые отсутствуют у отдельных элементов, но рождаются за счет их взаимосвязи), состав (компоненты, подсистемы, части, элементы), структуру (особый характер связи частей в целое), а также функции, связи со средой, историю, характер функционирования и развития, соотношение естественных изменений и сознательного управления.

Типы систем весьма многообразны: материальные и духовные, неорганические и живые, механические и органические, технические и социальные, статические и динамические, открытые и замкнутые. Однако все их объединяет одно общее: каждая представляет собой множество разнообразных элементов, обладающих структурой и организацией.

Под **структурой системы** следует понимать, во-первых, совокупность устойчивых связей объекта, обеспечивающих его целостность и тождественность самому себе; во-вторых, относительно устойчивый способ (закон) связи элементов того или иного сложного целого.

Обобщая сказанное, можно выделить *ряд ведущих признаков*, посредством которых системы могут быть описаны как целостное образование:

- наличие системных качеств, которыми не обладает ни один из отдельно взятых элементов, образующих систему;
- составных элементов, компонентов, частей, из которых образуется система;
- структуры, т. е. определенных связей и отношений между частями и элементами;
- функциональных характеристик системы в целом и отдельных ее компонентов;
- коммуникативных свойств системы, проявляемых в двух формах: в форме взаимодействия со средой и взаимодействия данной системы с суб- и суперсистемами, т. е. системами более низкого или высокого порядка, по отношению к которым она выступает как часть (подсистема) или как целое;
- историчность, преемственность или связь прошлого, настоящего и будущего в системе и ее компонентах.

При этом следует указать, что только наличие совокупности всех перечисленных признаков свидетельствует о возможности рассматривать педагогическую систему как целостное образование. Специфика системного подхода определяется тем, что он ориентирует педагога на раскрытие целостности изучаемого объекта и обеспечивающих ее механизмов, выявление многообразных типов связей сложного объекта и сведение их в одну теоретическую картину.

Таким образом, *системный подход* предполагает рассмотрение объекта изучения как системы, выявление определенного множества ее элементов (все их выявить и учесть невозможно, да и не требуется), установление, классификацию и упорядочение связей между этими элементами, выделение из множества связей системообразующих, обеспечивающих соединение разных элементов в единую систему.

Системный подход позволяет педагогу при изучении любого объекта выявить структуру (выражающую относительную жизненность) и организацию (количественную характеристику и направленность) системы, основные принципы управления ею.

К числу основных требований системного подхода относятся следующие:

- выявление зависимости каждого элемента от его места и функций в системе с учетом того, что свойства целого несводимы к сумме свойств его элементов;
- анализ того, насколько поведение системы обусловлено как особенностями ее отдельных элементов, так и свойствами ее структуры;
- исследование механизма взаимозависимости, взаимодействия системы и среды;
- изучение характера иерархичности, присущего данной системе;
- обеспечение множественности описаний с целью многоаспектного охвата системы;
- рассмотрение динамизма системы, представление ее как развивающейся целостности.

На основании этого определяем, в чем состоит качественное своеобразие педагогических систем и их отличие от других существующих.

Во-первых, педагогические системы являются социальными системами;

— во-вторых, согласно теории систем, они относятся к наиболее сложным с точки зрения уровня организации, т. е. выделения отдельных компонентов (элементов, частей), и с точки зрения выявления их структуры (системообразующих связей);

— в-третьих, в данных системах огромную роль играет наличие специфических целей (дидактических, воспитательных, развивающих), обратных связей и управления.

Качественное своеобразие педагогических систем заключается также в следующем:

1. Педагогические системы целостны, поскольку подчинены единым законам организации деятельности в целях образования, воспитания, обучения, полноценного развития личности и в логике организации деятельности взаимодействующих субъектов систем. От общей активности и взаимодействия в решении задач и от успешности совместного использования средств обучения, воспитания, развития и психологической подготовки как сотрудничающих педагогов, так и обучающихся, взаимосвязанных между собой, зависят результаты обученности и воспитанности, уровень становления личности каждого субъекта педагогической системы.

2. Педагогические системы — это социально открытые и целесообразные системы. Они адаптивны к новой информации, новым научно-методическим знаниям, социальным требованиям к образованию и человеку, нравственным идеалам. Их цели связаны с конкретным культурно-образовательным пространством, социально-экономическими потребностями общества, его «социальным заказом» на определенный тип общественного поведения, профессиональной и социальной компетентности личности. Их отличает совместимость с другими системами, устойчивость обратной (информационной) связи, наличие уровней иерархии социального управления.

Функционирование педагогических систем как целого достигается специальным управлением: анализом состояния системы; планированием приемлемых путей достижения поставленных целей; организацией относительно устойчивых отношений в управляемой и управляющих подсистемах; координацией направлений деятельности в подсистемах; контролем и оценкой достигнутого.

3. Педагогические системы динамичны. Они эволюционируют во времени, изменяются и самосовершенствуются в своем предмете труда — деятельности педагогов и обучающихся, воспитателей и воспитываемых; продукте труда — информации (содержании, ос-

новных идеях, принципах, формах, средствах организации обучения и воспитания); педагогическом осмыслении социальных и организационных условий, функций, результатов воспитания, обучения, социального управления процессом развития и подготовки человека к жизни в обществе.

Таким образом, *педагогические системы характеризуются* назначением, целями, содержанием, принципами реализации, решаемыми задачами, используемыми методами, средствами и формами, функциями действия и взаимодействия, основными свойствами и динамикой связей внутри себя и с окружающим миром. Приведем обобщенное определение понятия педагогических систем.

Педагогические системы — относительно устойчивые совокупности функционально связанных и упорядоченных элементов (компонентов) деятельности ее субъектов, взаимодействующих в целях достижения заранее определенных результатов образования, воспитания, обучения и развития человеческой индивидуальности и личности.

Исходя из изложенных позиций рассмотрим педагогический процесс в вузе как педагогическую систему.

Педагогический процесс — это целенаправленная, специально организованная система учебной и воспитательной деятельности профессорско-преподавательского состава, руководства вуза и общественных организаций по подготовке в нем квалифицированных специалистов с развитыми профессионально значимыми и личностными качествами.

Социальный заказ общества выражается в *общей цели педагогического процесса* — обеспечении всестороннего личностного развития будущего учителя, подготовленности его к успешному решению профессиональных задач в соответствии с полученной в школе, вузе квалификацией.

Указанная цель является исходным моментом, обуславливающим функционирование педагогического процесса в школе, вузе как системы. При этом следует иметь в виду, что цель, будучи выражением заказа общества и интерпретированная в педагогических терминах, выступает в роли системообразующего фактора, а не элемента педагогической системы, т. е. внешней силы по отношению к ней.

Структурными компонентами педагогического процесса в школе, вузе как системы являются задачи, решаемые в высшем учебном заведении при подготовке квалифицированных специалистов, содержательная структура (составные части), организационная структура, субъекты (преподаватели) и объекты (обучающиеся) системы, а также результаты их взаимодействия.

Задачи педагогического процесса вытекают из общей цели образования и направлены на ее достижение. Среди основных целесообразно выделить целенаправленное формирование будущего учителя как гражданина, глубоко преданного своему Отечеству, обладающего высокими нравственными и профессионально значимыми качествами. Задачи педагогического процесса определяют взаимосвязанную и взаимообусловленную деятельность субъектов и объектов этой сложной системы.

Ведущая роль в организации педагогического процесса в школе, вузе по праву принадлежит преподавателю, который активно взаимодействует с целью обеспечения их знаниями, навыками и умениями, формирования ценностных ориентиров, профессионально значимых и психологических качеств личности, взглядов, убеждений, способов мышления и действий в соответствии с теми задачами, которые им предстоит выполнять по роду своей будущей профессиональной деятельности.

Объектом педагогического процесса и одновременно его субъектом выступает учащийся, студент. Особенность объекта состоит в том, что обучающиеся — это взрослые люди со своими взглядами, сильными и слабыми сторонами. Их отличают большая любознательность, эмоциональная, волевая и физическая зрелость, широта интересов, смелость в суждениях и поступках, социальная активность, стремление к общению, желание утвердить себя в коллективе и т. п.

Особое значение в условиях школьного, высшего образовательного учреждений приобретает такой объект педагогического процесса, как ученический и студенческий коллективы. Исходя из этого, каждому педагогу приходится тщательно изучать особенности его психологии, структуру взаимоотношений и умело направлять усилия свои и школьного и студенческого коллектива на решение задач профессиональной подготовки будущих учителей.

Основными элементами организационной структуры педагогического процесса как системы являются теоретическая и практическая подготовка студентов во время учебных занятий; общественной и иной деятельности обучающихся; воспитательная, культурно-досуговая и спортивно-массовая работа. *Результатом функционирования педагогического процесса как системы в целом выступают знания, навыки и умения школьников, студентов, их профессиональные (специальные), нравственные и физические качества, сплоченность учебных коллективов, здоровый нравственно-психологический климат.*

4.5. Педагогический процесс как целостное явление

Обращение к истокам возникновения педагогической профессии показывает, что стихийно протекавшие в ее рамках дифференциация и интеграция привели сначала к разграничению, а затем и к явному противопоставлению обучения, воспитания и развития: учитель учит, а воспитатель воспитывает и развивает. Большой вклад в творческую деятельность учителя, определение требований к нему, развитие учения о целях и задачах формирования личности, принципах и методах воспитания и обучения, его гносеологических основах внесли ученые-энциклопедисты Ближнего и Среднего Востока.

Выдающиеся представители восточной педагогики Хорезми, Кинди, Фараби, Бируни, Ибн Сина, Омар Хайям, Саади, Джами, Алишер Навои, Бабур одними из первых научно обосновали опытно-наблюдательный, экспериментальный, алгоритмический, вопросо-ответный и др. методы обучения, при этом развивали методы активизации познавательной деятельности, применения знаний на практике, системности и последовательности, логики, индукции и дедукции, эксперимента, сравнения, наблюдения, опыта.

Учеными широко использовались принципы: *единства единичного, особенного и общего, причинно-следственных связей, полноты, изложения материала от простого к сложному, наглядности* и др.

Ученые-энциклопедисты Востока довольно глубоко обосновали не утратившие своей ценности и в наше время формы, методы,

принципы обучения. Но уже к середине XIX в. в трудах прогрессивных педагогов все чаще и чаще стали встречаться обоснованные аргументы в пользу объективного единства обучения, воспитания и развития личности.

Наиболее отчетливо эта точка зрения была выражена в педагогических воззрениях И.Ф. Гербарта, отмечавшего, что обучение без нравственного образования есть средство без цели, а нравственное образование (или образование характера) без обучения есть цель, лишенная средства.

Более глубоко идея целостности педагогического процесса была выражена К.Д. Ушинским. Он понимал ее как единство административного, учебного и воспитательного элементов учебной деятельности и считал, что от комбинации основных элементов всякой школы более всего зависит ее воспитательная сила, без которой она является декорацией, закрывающей от непосвященных пробел в общественном воспитании.

Прогрессивные идеи К.Д. Ушинского нашли свое отражение в трудах его последователей Н.Ф. Бунакова, П.Ф. Лесгафта, В.П. Вахтерова и других. Особое место в ряду исследователей педагогического процесса занимает П.Ф. Каптерев. Общеобразовательный курс школы, по его замыслу, был призван обеспечить правильное соотношение между образованием и воспитанием в целях всестороннего совершенствования личности гражданина.

Большой вклад в развитие понимания целостности педагогического процесса уже в новых социально-экономических и политических условиях внесли А.П. Пинкевич, С.Т. Шацкий, П.П. Блонский, М.М. Рубинштейн, А.С. Макаренко. Однако, начиная с 30-х годов минувшего столетия, основные усилия педагогов были направлены на углубленное изучение обучения, воспитания и развития как относительно самостоятельных процессов.

Научный интерес к проблеме целостности педагогического процесса, вызванный потребностями образовательной практики, возобновился в середине 70-х годов. Наместились и различные подходы к пониманию целостного педагогического процесса (Ю.К. Бабанский, М.А. Данилов, В.С. Ильин, В.М. Коротов, В.В. Краевский, Б.Т. Лихачев, Ю.П. Сокольников и другие). Это объясняется сложностью педагогического процесса. В то же время авторы со-

временных концепций (В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов и другие) едины во мнении, что раскрыть сущность педагогического процесса и выявить условия приобретения им свойств целостности можно только на основе методологии системного подхода.

Рассмотрим сущность и особенности педагогического процесса как целостного явления. Главное интегративное свойство педагогического процесса как динамической системы — его способность к выполнению социально обусловленных функций. Однако общество заинтересовано в том, чтобы их выполнение соответствовало высокому уровню качества. А это возможно при условии функционирования педагогического процесса как целостного явления.

Целостность — синтетическое качество педагогического процесса, характеризующее высший уровень его развития, результат стимулирующих сознательных действий и деятельности субъектов, функционирующих в нем.

Целостному педагогическому процессу присуще внутреннее единство составляющих его компонентов, их гармоническое взаимодействие. В нем непрерывно происходит движение, преодоление противоречий, перегруппировка взаимодействующих сил, образование нового качества.

Целостный педагогический процесс в образовательном учреждении предполагает такую организацию жизнедеятельности учащихся, студентов, которая отвечала бы их жизненным интересам и потребностям, оказывала бы сбалансированное воздействие на все сферы личности: сознание, чувства, волю и др.

Любая деятельность, наполненная нравственно-эстетическими элементами, вызывающая положительные переживания и стимулирующая мотивационно-ценностное отношение к окружающей действительности, отвечает требованиям целостного педагогического процесса.

Целостный педагогический процесс в вузе не сводим к единству процессов обучения, воспитания, личностного развития и психологической подготовки, объективно функционирующих как часть и целое. Не может он рассматриваться и как единство процессов умственного, нравственного, эстетического, физического и других ви-

дов воспитания как обратное сведение в единый поток механически вырванных частей из единого целого.

Есть единый и неделимый педагогический процесс, который усилиями педагогов должен постоянно приближаться к уровню целостности через разрешение противоречия между целостностью личности студента и специально организуемыми влияниями на него педагогов.

♦ Основные аспекты целостности педагогического процесса

В содержательном плане целостность педагогического процесса в педвузе обеспечивается отражением в цели и содержании образования опыта, накопленного человечеством во взаимосвязи его четырех элементов: знаний, в том числе о способах выполнения действий; умений и навыков; опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностного и волевого отношения к окружающему миру. Реализация основных элементов содержания образования — не что иное, как реализация единства образовательных, развивающих и воспитательных функций педагогического процесса, а также функций психологической подготовки.

В организационном плане педагогический процесс в образовательном учреждении приобретает свойство целостности, если обеспечивается единство лишь относительно самостоятельных процессов-компонентов: процесса освоения, проектирования и конструирования содержания образования и учебно-материальной базы; процесса делового взаимодействия педагогов и обучающихся по содержанию образования, усвоение которого обучающимися и является основной целью этого взаимодействия; процесса сотрудничества педагогов и обучающихся на уровне личностных отношений (неформальное общение); процесса усвоения учащимися, студентами содержания образования без непосредственного участия педагога (самообразование и самовоспитание).

Все перечисленные аспекты охватывают педагогический процесс в его целостности. Теперь рассмотрим, как проявляется это качественное своеобразие педагогического процесса через его законы и закономерности.

Наиболее общая устойчивая тенденция образования как общественного явления, состоит в обязательном овладении подрастаю-

щими поколениями социального опыта старших поколений. Это главный закон реализации педагогического процесса, с которым тесно связаны специфические законы, проявляющиеся как педагогические закономерности. Среди них целесообразно указать на зависимость эффективности педагогического процесса от тех условий, в которых он протекает (материальных, гигиенических, морально-психологических и т. п.).

Во многом они определяются социально-экономическим положением в стране, а также действиями субъективного фактора — руководителей образовательного учреждения, преподавательского состава.

Важным аспектом является зависимость педагогического процесса от требований современного общества. Объективно результаты педагогического процесса зависят от особенностей взаимодействия участников.

Не менее важно, чтобы содержание, форма и методы педагогического процесса соответствовали возрастным особенностям и возможностям учащихся, студентов.

Для непосредственной практики организации педагогического процесса большое значение имеет уяснение внутренних закономерных связей между его функциональными компонентами. Так, содержание конкретного образовательного процесса непосредственно обусловлены поставленными задачами.

Методы педагогической деятельности и используемые при этом средства вытекают из задач и содержания конкретной педагогической ситуации. Они также определяют формы организации педагогического процесса в образовательном учреждении который является сложный, противоречивым, многоступенчатым. На него оказывают влияние самые различные факторы — внутренние и внешние, объективные и субъективные, долговременные и ситуативные, — поэтому в этом процессе своеобразно проявляются законы и закономерности различного уровня и порядка.

Высший уровень составляют наиболее общие законы развития природы, общества и мышления. В педагогическом процессе своеобразно проявляются закономерности развития общества, формирования личности и коллектива, познавательной деятельности и др.

И, конечно, ему присущи педагогические закономерности, комплексно выражающие наиболее существенные взаимосвязи этого процесса.

Остановимся только на специфических педагогических закономерностях. Ведущей из них является *единство воспитания (самовоспитания), обучения (самообразования), психологической подготовки и личностного развития*. Единство воспитания (самовоспитания), обучения (самообразования), психологической подготовки и развития не означает их тождество. Каждый из этих процессов имеет свою качественную определенность. Эффективность педагогического процесса в большей степени зависит от учета специфики всех его сторон, глубокого понимания всеми субъектами их сущности и особенностей.

Единство составных частей педагогического процесса не возникает стихийно, его достижение требует настойчивых, систематических усилий со стороны всех участников. Только обеспечение указанного единства ведет к достижению общей цели педагогического процесса.

Одним из его специфических закономерностей является *соответствие организуемых воздействий преподавателей и всех субъектов педагогического процесса характеру деятельности обучающихся, их духовным потребностям, познавательным и физическим возможностям, степени сплоченности коллектива*. Она выражает направленность действий всех субъектов педагогического процесса, стремление учесть внутренние возможности студентов. Их деятельность, с одной стороны, должна максимально соответствовать задачам, решаемым учебной группой, а с другой стороны — индивидуальным и групповым особенностям ее членов, их физическим и интеллектуальным возможностям, уровню обученности и воспитанности.

Раскрывая взаимодействие субъектов и объектов педагогической деятельности в школе, педвузе, следует подчеркнуть, что главная особенность, своеобразие объектов состоит в том, что они одновременно являются субъектами учебной и воспитательной деятельности. На всех этапах формирования личности студента преподаватели помочь ему найти себя, активно включиться в деятельность учебного коллектива, сформировать активную гражданскую позицию.

Наряду с этим субъект воздействия — педагог — в ходе взаимодействия с обучающимися не только учит и воспитывает их, но и сам приобретая новые качества, совершенствует свое педагогическое мастерство.

Следующей педагогической закономерностью является *моделирование (воссоздание) учебного процесса*. Эта закономерность требует, чтобы педагогический процесс в образовательном учреждении соответствовал ее особенностям и характеру. При моделировании деятельности будущего учителя целесообразно особое внимание уделить созданию творческой обстановки, преодолению условностей и упрощений на занятиях. Все закономерности педагогического процесса взаимосвязаны между собой, проявляются через массу случайностей, что существенно его усложняет. Вместе с тем, выступая в виде устойчивых тенденций, они четко определяют направления работы педагогов и обучающихся, воспитателей и воспитываемых.

Наряду с общими закономерностями, целостный педагогический процесс находит свое конкретное выражение в основных положениях, определяющих его общую организацию, содержание, формы и методы, т. е. в своих принципах. Они отражают основные требования к организации педагогической деятельности, указывают ее направления и в конечном итоге помогают преподавателю творчески подойти к построению целостного педагогического процесса. В данном случае необходимо указать, что речь идет только о тех принципах, которые выражают комплексный подход, определяющий особенности организации процессов обучения психологической подготовки и личностного развития. Каждый из указанных далее принципов имеет свои особенности реализации в рамках названных компонентов целостного процесса.

В контексте целостного педагогического процесса В.А. Сластенин выделяет две группы принципов: организации педагогического процесса и руководства деятельностью обучающихся.

♦ Принципы организации целостного педагогического процесса

Принцип гуманистической направленности педагогического процесса — ведущий принцип образования, выражающий необходимость сочетания целей общества и личности. Реализация этого прин-

ципа требует подчинения всей образовательной работы в образовательном учреждении задачам формирования всесторонне развитой личности.

Принцип научности является ведущим ориентиром при приведении содержания образования в соответствие с уровнем развития науки и техники, опытом, накопленным мировой цивилизацией. Имея прямое отношение к содержанию образования, он проявляется прежде всего при разработке учебных планов, программ и учебников. Принцип научности имеет отношение к методам педагогической деятельности и деятельности обучающихся. Согласно этому, педагогическое взаимодействие должно быть направлено на развитие познавательной активности обучающихся, формирование у них умений и навыков научного поиска, ознакомление со способами научной организации учебного труда, чему способствует широкое использование проблемных ситуаций, в том числе ситуаций нравственного выбора. Такое обучение помогает формировать у студентов умение фиксировать и анализировать результаты своих наблюдений, вести научный спор, отстаивать свою точку зрения, рационально использовать научную литературу и т. п.

Научно обоснованное построение целостного педагогического процесса предполагает его ориентированность *на формирование в единстве знаний и умений, сознания и поведения*. Это требование вытекает из общепризнанного в психологии и педагогике закона единства сознания и деятельности, согласно которому сознание возникает, формируется и проявляется в результате деятельности. Однако как совокупность понятий, суждений, оценок, убеждений сознание направляет поступки и действия человека и одновременно само складывается под влиянием поведения и деятельности. Точнее, реализация названного принципа в педвузе требует организации деятельности, в которой студенты убеждались бы в истинности и жизненной силе приобретенных знаний, идей, овладевали бы умениями и навыками социально ценного поведения.

Одним из фундаментальных принципов организации педагогического процесса в педвузе является *принцип обучения и воспитания в коллективе и через коллектив*, который предполагает оптимальное сочетание коллективных, групповых и индивидуальных форм орга-

низации целостного педагогического процесса. Сама природа этого процесса с его задачей структурой, свойствами ступенчатости и концентричности возводит в ранг организационного *принципа требования преемственности, последовательности и систематичности*, направленного на закрепление ранее усвоенных знаний, умений, навыков, личностных и психологических качеств, их последовательное развитие и совершенствование.

♦ **Принципы управления деятельностью обучающихся в целостном педагогическом процессе.**

В организации деятельности студентов педагог играет ведущую роль. Он стремится развить их активность, самостоятельность и инициативу. Отсюда возрастает значимость *принципа сочетания педагогического управления с развитием инициативы и самостоятельности обучающихся*.

Важную роль в организации целостного педагогического процесса в вузе играет *принцип сознательности и активности в нем самих обучающихся*. Активность личности социальна по своей природе, это концентрированный показатель ее деятельностной сущности.

Важнейший принцип организации познавательной деятельности — *уважение к личности обучающейся в сочетании с разумной требовательностью* — вытекает из сущности гуманистического воспитания. Требовательность является своеобразной мерой уважения к личности студента. Здесь две стороны взаимосвязаны как сущность и явление. Практическая реализация этого принципа тесно связана с *принципом опоры на положительное в человеке, на сильные стороны его личности*.

Успешная реализация последних двух принципов возможна лишь при соблюдении еще одного постулата — *согласованности требований образовательного учреждения, коллектива и общественности*. В соответствии с *принципом доступности и посильности обучения и воспитания учащихся, студентов*, их деятельность должна строиться на основе учета реальных возможностей, предупреждения интеллектуальных, физических и нервно-эмоциональных перегрузок, отрицательно сказывающихся на физическом и психическом здоровье.

С ним теснейшим образом связан *принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся при организации их деятельности*. Организующей особенностью руководства деятельностью учащихся, студентов является *принцип прочности и действительности результатов образования, воспитания, психологической подготовки и личностного развития*. Его реализация справедливо связывается, прежде всего, с деятельностью памяти, но не механической, а смысловой. Только увязывание нового с ранее усвоенным, введение новых знаний в структуру личностного опыта обучающихся позволяет обеспечить их прочность. Прочными, как показывает педагогический опыт, становятся только те знания, которые добываются самостоятельно.

Они надолго оседают в сознании и имеют тенденцию переходить в убеждения. Большое значение имеет и эмоциональный фон, сопровождающий изучение и усвоение учебного материала, выработку умений и навыков. Реализация рассмотренных законов, закономерностей и принципов в образовательной деятельности в соответствующем учреждении позволяет рассматривать педагогический процесс как целостное явление, обеспечивающее качественную подготовку будущих учителей к профессиональной деятельности.

♦ Создание смысла

Литературное творчество имеет неотъемлемые части. Неважно, будет ли это рассказ, документальный очерк, газетная заметка или эссе, целью создания письменного произведения является завладеть вниманием читателя и представить ведущую идею. Основная часть предназначена для расширения понимания читателя посредством изучения идеи или описанием ряда событий. Заключение, для результативности, должно связывать написанное, так, чтобы читатель чувствовал настрой или желание действовать. Чтобы произведение было успешным, каждый его элемент должен быть тщательно продуманным для оказания желаемого воздействия.

Как и части произведения, результативные уроки или модули также должны делиться на этапы. Мастерство преподавателя при разработке и подаче каждого элемента определит, является ли урок увлекательным и успешным.

В то время, как наши стандартизированные тесты и анализ данных студентов сводит образование к науке, преподавание остается больше искусством исполнения. Чтобы быть действенными, уроки и модули должны тщательно разрабатываться для получения необходимых результатов (отвечать стандарту или пониманию). Эффективные уроки разрабатываются с использованием следующих отдельных частей:

Задействовать, Вовлечь и Оценить: Внимание студента привлечено, ранние знания задействованы, и фундаментальные знания/необходимые навыки оценены, и, при необходимости, дополнены. Преподаватели определяют наличие наивных предубеждений. (Примечание: Термин «наивные предубеждения» используется в данной главе вместо более распространенного термина «неверные предубеждения». Обычно, люди придают значение всему, что видят. Термин «наивные» подразумевает недостаток опыта, в противовес «неверные», подразумевает недостаток качественного мышления.)

Исследовать, Открывать и Разграничивать: База знаний создается посредством исследования и открытия (конструктивистский подход), хотя могут использоваться и более дидактические методы. При прохождении этапа исследования, преподаватели разграничивают обучение для помощи студентам по-отдельности или в группах.

Синтезировать и Объединять: Студенты синтезируют информацию в целенаправленное, значимое окончательное задание для выполнения. Если применимо, преподаватели могут проводить проверку пересмотра наивных предубеждений, которые могли существовать вначале занятия.

Размышлять и Пересматривать: Преподаватели оценивают эффективность урока или модуля. Это может происходить в ходе урока или модуля и в случае необходимости сменить направление. Пересмотр также происходит в конце урока. Преподаватели используют информацию, полученную в результате финальной оценки и пересмотра урока с целью сделать его более эффективным в будущем.

Эти шаги в процессе преподавания являются существенными для успешного усваивания опыта студентом, и могут использоваться для кратких занятий или длительных модулей.

Эта глава посвящена более глубокому пониманию как Задействовать, Вовлечь и Оценить; Исследовать, Открывать и Разграничивать; Синтезировать и Объединять; Размышлять и Пересматривать каждую функцию.

(Jeff Halstead. Navigating the new pedagogy. R and Education, 2011. 71 ст.).

4.6. Концепция (теория) обучения

Под **концепцией (теорией) обучения** понимается совокупность обобщенных положений или система взглядов на сущность, содержание, методику и организацию учебного процесса, а также особенности деятельности педагога и обучающихся в ходе его реализации.

В практике профессиональной подготовки будущих учителей в высших образовательных учреждениях активно используются разные концепции и теории обучения, но наибольшее применение находят хорошо зарекомендовавшие себя ассоциативно-рефлекторная концепция обучения, теория поэтапного формирования умственных действий, проблемного, программированного и модульного обучения. Раскроем их сущность и содержание применительно к организации учебного процесса в высших учебных заведениях.

Наиболее распространенной среди названных является **ассоциативно-рефлекторная концепция обучения**. Она опирается на основные закономерности условно-рефлекторной деятельности коры головного мозга человека, которые наиболее полное освещение нашли в работах известных российских ученых И.М. Сеченова и И.П. Павлова. Согласно их теории о физиологии высшей нервной деятельности, в коре головного мозга человека постоянно идет образование множества новых условно-рефлекторных связей (ассоциаций) между самыми разнообразными системами раздражителей и реакций.

В соответствии с данной теорией процесс обучения представляется как совокупность раздражителей (преднамеренных педагогических воздействий) и реакций (познавательных действий обучающихся), поэтому усвоение знаний, формирование навыков, умений и личностных качеств является ничем иным, как процессом образо-

вания в сознании человека разнообразных систем ассоциаций, разных по степени сложности.

Эти положения и были взяты за основу ассоциативно-рефлекторной концепции обучения, в разработке которой приняли активное участие видные ученые и педагоги С.Л. Рубинштейн, Ю.А. Самарин, Ю.К. Бабанский и другие.

Названная концепция обучения предполагает определенную логику (структуру, этапы) процесса познания:

а) восприятие учебного материала и осознание познавательных задач;

б) осмысление изучаемого материала, доведенное до понимания его внутренних связей и отношений;

в) запоминание учебного материала;

г) применение закрепившихся знаний на практике.

Центральным звеном процесса обучения выступает осмысление изучаемого как активная аналитико-синтетическая деятельность студентов в ходе решения теоретических и практических учебных задач. Несмотря на то, что основу данной концепции составляет раскрытие содержания и последовательности действий обучающихся, в ней разработаны и некоторые требования к деятельности педагога.

На этапе восприятия учебного материала преподавателю важно следить, чтобы оно основывалось на понимании студентами сущности и содержания изучаемого, т. е. было осмысленным, активным. Необходимо помочь обучающимся убедиться в практической значимости теоретических знаний для их будущей профессиональной деятельности, вызвать интерес к ним. Часто это достигается представлением учебного материала в проблемном виде, с применением средств наглядности.

На этапе осмысления учебного материала необходимо побуждать студентов выделять в нем существенное, главное, устанавливать причинно-следственные связи, сравнивать и сопоставлять изучаемые факты и события и включать их в уже имеющуюся систему знаний. Полезно, когда все эти умственные действия педагог выполняет совместно с обучающимися, демонстрируя тем самым различные приемы творческой интеллектуальной деятельности. На этапе запоминания изучаемого материала важно дать обучающимся хотя

бы простую установку не только на запоминание, но и понимание. Это существенно повышает продуктивность усвоения знаний и развивает логическую память.

На этапе применения знаний на практике у обучающихся формируются навыки и умения, требуемые психологические качества. Роль педагога заключается в том, чтобы помочь студентам осознать смысл и содержание разучиваемых действий, побуждать обучающихся выполнять их с полным напряжением умственных и физических сил.

Иногда в таких случаях некоторые студенты затрудняются использовать имеющиеся знания для решения практических учебных и профессиональных задач, поэтому преподавателю важно на занятиях формировать у них умения применять теоретические знания на практике, показывать приемы сочетания умственных, сенсорных и моторных действий.

Это убеждает обучающихся в необходимости использования теоретических знаний для эффективной практической деятельности, поддерживает интерес к теории и желание самостоятельно пополнять свои знания.

Продуктивному обучению в свете данной концепции способствует выполнение ряда педагогических условий. К ним относятся формирование активного отношения студентов к учебе, ясное и последовательное изложение учебного материала, активизация познавательной деятельности обучающихся, демонстрация различных приемов умственных действий и их закрепление с помощью упражнений.

Таковы основные положения ассоциативно-рефлекторной концепции обучения. Ее главным достоинством является возможность усвоения будущими учителями большого объема теоретических знаний, которые должны стать базовыми для решения практических задач.

Как недостаток следует отметить, что подготовленный в рамках этой концепции специалист много знает, но мало умеет. В последние годы в высших учебных заведениях был разработан целый ряд активных форм и методов обучения, существенно повысивших эффективность подготовки специалистов в рамках данной концепции.

В русле ассоциативно-рефлекторной концепции разработаны основы **проблемного обучения**. Они представляют собой совокупность взаимосвязанных методов и средств, обеспечивающих возможность творческого участия студентов в процессе усвоения новых знаний, формирование творческого мышления и познавательных интересов личности.

Фундаментальные работы Т.В. Кудрявцева, А.М. Матюшина, М. И. Махмутова и других ученых, посвященные теории и практике проблемного обучения, появились в конце 60-х — начале 70-х годов. Из узбекских ученых большой вклад в разработку проблемного обучения внесли такие ученые как Н.Н. Азизходжаева, Ш.С. Ахроров, Р.З. Гайтутдинов, М.Г. Давлетшин, которые считают, что центральными категориями проблемного обучения являются проблемная ситуация, проблема и проблемная задача.

Проблемная ситуация представляет собой познавательную трудность, для преодоления которой студенты должны приобрести новые знания или приложить интеллектуальные усилия. Проблемная ситуация, осознанная и принятая обучающимися к решению, перерастает в **проблему**.

Она с указанием параметров и условий решения представляет собой **проблемную** задачу. Последняя отличается от проблемы тем, что в ней заведомо ограничено поле поиска решения.

Совокупность таких целенаправленно сконструированных задач и призвана обеспечить основные функции проблемного обучения: творческое овладение учебным материалом и усвоение опыта творческой деятельности.

Проблемное обучение предполагает строго продуманную систему проблемных ситуаций, проблем и задач, соответствующих познавательным возможностям учащихся, студентов. С этой целью предусматриваются различные уровни проблемности:

- первый уровень характеризуется тем, что преподаватель сам анализирует проблемную ситуацию, выявляет проблему, формулирует задачу и направляет студентов на самостоятельный поиск путей решения;

- при втором уровне педагог вместе с обучающимися анализирует ситуацию и подводит их к проблеме, а они самостоятельно формулируют проблемную задачу и решают ее;

— третий уровень (самый высокий), это когда до обучающихся доводится проблемная ситуация, а ее анализ и выявление, формулировка задачи и выбор оптимального решения студентами осуществляются самостоятельно.

Основной целью проблемного обучения в педагогическом вузе является активизация познавательной активности студентов. Создание проблемной ситуации в этом случае выступает в качестве способа достижения названной цели. В результате в ходе познавательной деятельности студент наталкивается, часто совсем неожиданно, на что-то непонятное и неизвестное. В таком случае процесс мышления начинается с анализа проблемной ситуации (возникшей трудности), из которого рождается формулирование учебной проблемы (задачи), подлежащей разрешению. Осознание проблемы означает, что удалось предварительно отделить известное от неизвестного. Установление связей, отношений между ними позволяет искать и находить пути решения учебной проблемы.

Важным признаком создания проблемной ситуации в обучении является возникновение трудности, преодолеть которую студент может лишь собственной мыслительной деятельностью (активностью). При этом она должна быть значимой для обучающегося и по возможности связанной с его интересами, предшествующим опытом и будущей профессиональной деятельностью.

Типы проблемных ситуаций, часто возникающих в процессе обучения, наиболее полно выделил Т. В. Кудрявцев:

— проблемная ситуация создается тогда, когда обнаруживается несоответствие между имеющейся у обучающегося системой знаний и новыми требованиями (между старыми знаниями и новыми фактами, между знаниями более низкого и более высокого уровня, между житейскими и научными знаниями);

— они возникают при необходимости многообразного выбора из систем имеющихся знаний единственной необходимой системы, использование которой и может обеспечить правильное решение предложенной учебной проблемы;

— проблемные ситуации перед студентами возникают при столкновении с новыми практическими условиями использования уже имеющихся знаний, когда имеет место поиск путей применения знаний на практике;

— проблемная ситуация возникает в том случае, если имеется противоречие между теоретически возможным путем решения учебной проблемы и практической неосуществимостью или нецелесообразностью избранного способа, а также между практически достигнутым результатом выполнения задания и отсутствием теоретического обоснования его решения;

— при решении технических задач они возникают, когда между внешним видом схематических изображений и конструктивным оформлением технического устройства отсутствует прямое соответствие;

— проблемная ситуация возникает, если существует объективно заложенное в принципиальных схемах противоречие между статическим характером самих изображений и необходимостью прочитывать в них динамические процессы.

Педагогическими условиями успешности проблемного обучения в педвузе являются создание познавательных трудностей, соответствующих интеллектуальным способностям студентов; обеспечение их совокупностью знаний по предметному содержанию проблемной ситуации; формирование у обучающихся операционных умений в решении проблемных задач.

Все это составляет основные положения проблемного обучения, главное достоинство которого — развитие творческого потенциала студентов, проявляющегося в умениях мыслить логически, научно, диалектически, способствующего переходу знаний в убеждения, формированию интереса к научному знанию, появлению чувства удовлетворения и уверенности в своих силах и способностях.

В начале 50-х годов учеными П.Я. Гальпериним, Н.Ф. Талызиной и другими была *разработана теория поэтапного формирования умственных действий*. Ее авторы установили, что знания, навыки и умения не могут быть ни усвоены, ни сохранены вне деятельности (действий) человека. В ходе практической деятельности у человека формируется ориентировочная основа как система представлений о цели, плане и средствах осуществления предстоящего или выполняемого действия, т. е. для безошибочного выполнения какого-либо действия человек должен знать, что при этом произойдет и на каких аспектах происходящего следует сосредоточить вни-

мание, чтобы не выпустить желаемые изменения из-под контроля. Эти положения и легли в основу теории обучения как поэтапного формирования умственных действий

Основными педагогическими условиями продуктивного обучения согласно этой теории являются разработка подробных методик обучения, недопущение методических ошибок, строгий контроль педагогов за действиями студентов, удержание их от следования путем «проб и ошибок».

Сильной стороной теории является сокращение времени формирования навыков и умений за счет показа обучающимся образцового выполнения разучиваемых действий; достижение высокой автоматизации выполняемых действий в связи с их алгоритмизацией; обеспечение доступного контроля качества выполнения как действия в целом, так и его отдельных операций; возможность оперативной коррекции методик обучения с целью их оптимизации.

Слабой — существенное ограничение возможностей усвоения теоретических знаний; сложность разработки методического обеспечения (подробные ориентировки с указанием строгой последовательности выполняемых операций); формирование у студентов стереотипных мыслительных и моторных действий в ущерб развитию их творческого потенциала.

В 60-е годы XX столетия трудами Б.Ф. Скиннера, Н.А. Краудера, Л.Н. Ланды и других было положено начало активной разработке *концепции программированного обучения*. Это обучение, в процессе которого осуществляется индивидуальное усвоение студентами программированного учебного материала с помощью обучающего устройства (обучающая машина, ЭВМ или программированный учебник).

Сущность программированного обучения заключается в разделении учебного *материала на определенные взаимосвязанные «дозы»* и их последовательное предъявление студентам. Переход к изучению последующих доз материала осуществляется только после усвоения предыдущих. При этом каждому обучающемуся предоставляется возможность осуществления обучения в соответствии с его индивидуальными способностями (темп обучения, уровень обученности и др.).

Основное средство реализации программированного обучения в педвузе — специально разработанная обучающая программа. Она состоит из последовательных шагов, каждый из которых представляет собой микроэтап овладения студентами определенной единицы знаний или действий. Каждый шаг программы обычно включает три кадра: **информационный**, в котором даются необходимые сведения об изученном материале или действии; **контрольный** в форме задания для самостоятельного выполнения; **управляющий**, в котором обучающийся проверяет свое решение задания и на основе результатов проверки получает указание о переходе к следующему шагу.

Таким образом, предусматривается логически и психологически обоснованная, сравнительно жесткая последовательность действий студентов. В зависимости от характера шагов программы могут быть линейными, разветвленными и смешанными.

Достоинство программированного обучения — индивидуализация учебного процесса; сочетание индивидуальных и коллективных форм деятельности студентов; большая их самостоятельность и активность наличие продуктивной обратной связи между преподавателем и обучающимися. В настоящее время в русле этой теории идет активная разработка информационных технологий обучения с применением ЭВМ.

Концепция модульного обучения (Т.И. Шамова, П. Юцявичене и другие), нашедшая широкое применение в высших учебных заведениях, основана на парадигме, суть которой состоит в том, что студент должен учиться сам, а педагог обязан управлять его обучением: мотивировать, организовывать, координировать, консультировать и контролировать.

По мнению Е.Н. Шиянова и И.Б. Котовой (38), модульное обучение интегрирует в себе многие прогрессивные идеи, востребованные из других педагогических концепций и теорий. Так, в частности, из концепции программированного обучения модульное обучение заимствует идеи активности обучающегося, реализуемой в процессе четких действий, осуществляемых в определенной логике; постоянного подкрепления своих действий на основе самоконтроля; индивидуализированного темпа учебно-познавательной деятельности.

Из теории поэтапного формирования умственных действий используется идея ориентировочной основы деятельности. Кибернетический подход к организации учебного процесса обогатил модульное обучение идеей гибкого управления деятельностью студентов, а психологическая теория — идеей рефлексии обучающихся. Основы теории и практики дифференциации, оптимизации, проблемности обучения также нашли свое отражение в принципах и правилах построения модульного обучения, отборе методов и форм его осуществления в высших учебных заведениях.

Наиболее обстоятельно концепция модульного обучения раскрыта в работах П. Юцявичене. По ее мнению, сущность данного обучения состоит в том, что обучающийся самостоятельно (или с определенной помощью) достигает дидактических целей в процессе освоения модуля. Под учебным модулем в этом случае понимается система высокого уровня целостности, представляющая собой целевой функциональный узел, в котором объединены учебное содержание и технология овладения им студента.

В модуль входят целевой план действий, банк информации, методическое руководство для обучающегося по достижению дидактических целей. Таким образом, *модуль* — это своего рода программа обучения, индивидуализированная по содержанию, методам обучения, уровню самостоятельности и темпу его освоения учащимися, студентами.

Содержание учебной дисциплины в условиях модульного обучения представлено в законченных самостоятельных информационных блоках. Усвоение каждого из них осуществляется в соответствии с дидактической целью, которая содержит в себе указание не только на требуемый объем изучаемой информации, но и на уровень ее усвоения. Каждый обучающийся получает от педагога в письменной форме методические рекомендации, как наиболее целесообразно изучать учебный материал, где взять необходимые источники, его содержащие.

В условиях реализации модульного обучения изменяются формы взаимодействия преподавателя со студентами. Оно происходит через освоение очередных модулей и носит явно выраженный субъект-субъектный характер. Обучающийся самостоятельно учится целеполаганию, планированию своей учебно-познавательной деятельности.

ти, ее организации, а также производит самоконтроль и самооценку достигнутых результатов.

Это дает ему возможность осознать себя в учебном процессе, самому определить уровень освоения знаний и видов деятельности, увидеть имеющиеся пробелы. Педагог со своей стороны осуществляет управление познавательной деятельностью студента как через модули, так и непосредственно, организуя ее контроль и коррекцию.

Учитывая, что модули, как правило, представляются в печатной форме, для педагога легко решаются проблемы индивидуализации обучения (индивидуальные консультации, дозированная индивидуальная помощь и др.).

Наряду с этим использование модульного обучения предполагает знание педагогом целого ряда правил, обеспечивающих управление познавательной деятельностью обучающихся:

- перед каждым модулем целесообразно проводить входной контроль знаний и умений обучающихся, чтобы иметь информацию об уровне их готовности к изучению следующего модуля;

- в случае необходимости организовывать соответствующую коррекцию знаний и умений учащихся;

- обязательно предусматривать текущий и промежуточный контроль в конце изучения каждого учебного элемента в виде самоконтроля, контроля со стороны преподавателя, сверки с образцом и т. д.;

- после завершения работы с модулем обязательно осуществлять итоговый (выходной) контроль.

Цель текущего и промежуточного контроля — выявление пробелов в усвоении и их своевременное устранение, а итоговый (выходной) контроль показывает общий уровень освоения модуля. При коррекции в модуле должна быть предусмотрена возможность для повторного освоения его содержания.

Наряду с описанным существует и другой подход к организации модульного обучения, например, деление содержания учебной дисциплины на модули в соответствии с общностью целей и задач, решаемых педагогом в учебном процессе. Для этого ряд тем или даже разделов объединяется в отдельный модуль, позволяющий преподавателю, *во-первых*, представить отобранное содержание дис-

циплины в виде самостоятельной дидактической системы, предусматривающей использование для ее изучения конкретных форм, методов, средств обучения и контроля; **во-вторых**, отслеживать порядок освоения студентами цельных самостоятельных блоков учебных единиц.

В настоящее время, наряду с названными, в образовательных учреждениях Узбекистана широкое применение находят теории коллективного взаимообучения, контекстного, разноуровневого, адаптивного обучения, а также концепция интенсивного обучения, успешно разработанная профессором Ф.Б. Юзликаевым, который подчеркивает, что суть интенсификации учебно-воспитательного процесса заключается в ее количественно-качественных, темпово-экономических чертах.

Интенсификация включает согласованную, целенаправленную реализацию существующего и вновь выдвигаемого комплекса дидактических средств совершенствования учебного процесса, а именно:

- умение устанавливать связь учебно-познавательной, учебно-воспитательной и самостоятельной деятельности учащихся, студентов;

- умение проектировать желаемые результаты, четко планировать разные направления деятельности:

- 1) учебной;
- 2) внеаудиторной;
- 3) научно-исследовательской, поисковой;
- 4) общественно-полезной;

- знание наиболее эффективных путей, форм и методов организации учебного процесса, умение их творчески использовать;

- умение постоянно анализировать результаты своей работы, объектив — но оценивать их, отказываться от устаревшего, утратившего свое значение, которое стало шаблонным, трафаретным и уже не отвечающим ни требованиям времени, ни особенностям региона, ни интересам, потребностям студентов;

- знание компьютерной техники и умение ее использовать в преподавании.

Все концепции имеют свои особенности, преимущества и недостатки, однако основу любой из них составляет учебно-познавательная деятельность студентов.

СИЛА МОДЕЛЕЙ

Когда у студента старших классов были трудности в естествознании, его отец запланировал беседу родители — студент — преподаватель. Просмотрев распечатку оценок своего сына, он сразу же нашел проблему: низкие баллы лабораторного отчета. Преподаватель естествознания его сына был дружелюбным воспитателем, популярным среди студентов, знающих его предмет. Когда его спросили о лабораторном отчете, преподаватель представил некоторые его работы. Родитель смог убедиться в упущениях своего ребенка».

«Как студенты узнают как выглядит хороший лабораторный отчет?» спросил отец. Преподаватель информатики взяв верхний лист, приколотый к информационной доске, передал отцу. Доклад был написан почерком его сына.

«В начале четверти я помещаю этот «А-уровня» лабораторный отчет наверху и говорю об этом», объяснил преподаватель естествознания. «Я оставляю информационную доску для студентов, которые хотят обратиться к ней снова». По просьбе отца, была сделана копия отчета его сына.

Когда беседа возобновилась, преподаватель естествознания стал обсуждать модель лабораторного отчета. Молодой человек отметил на полях элементы, указанные им. В конце беседы, лабораторные отчеты студента были сравнены с моделью. После обсуждения работы юноша увидел свои ошибки и упущения. Когда студент составлял следующий лабораторный отчет, он использовал копию модели, добавил элементы, которые его преподаватель считал важными. В результате, качество его лабораторных отчетов сразу повысилось.

Студенты хотят быть успешными. Но зачастую, они не знают, как этого достичь. Преподаватели дают им инструкции и говорят, что следует делать. В итоге студенты зачастую действуют вслепую, путем проб и ошибок, нащупывая путь к концепции успеха.

А ведь педагог, мог очень им помочь указав верный путь к успеху с помощью примеров образцовых абзацев, эссе, лабораторных отчетов, окончательных проектов и т.д., Конкретные модели

успешной работы или проекты могут быть тем важным элементом, который руководит ростом и усилиями студента.

От лабораторных отчетов доза махов в гольфе, примеры передового опыта являются важными, когда от студентов ожидается приобретение некоторых новых навыков (хотя и они могут оказать меньшую помощь для концептуального понимания, встроенного в схематическое понимание — концепции естествознания и математики, например). Модели также должны быть легкодоступны для студентов.

Модели для написания инструкций, например, могут быть особенно значимы. Писатели, пытаясь достичь определенной цели написания, также делают все возможное, изучая образцовые модели до того, как начнется написание.

Возьмем, например, составление графиков. Если преподаватели хотят, чтобы студенты составляли хорошо построенные графики, они должны показать им примеры отличного написания, соответствующего их уровню.

Модели образцовой работы под документ — камерами работают хорошо в классных дискуссиях о вводящих в темы предложениях, тщательно продуманных на основе текста примерах для поддержки и эффективных связующих в предложениях. Преподаватели могут провести анализ, того как отдельные части функционируют для создания хорошо объясняемого целого. На полях преподаватели могут делать пометки о том как студенты выявляют важные элементы абзаца. Студенты могут пометить свои собственные копии.

При анализе хорошего выбора стиля написания, преподаватели могут пойти дальше. Вместо того, чтобы просто обсуждать образцовые, редакционные статьи и абзацы из книг, они могут задать студентам либо выбор текстового редактора или написать их от руки, чтобы увидеть, как они будут выглядеть, если студенты напишут их сами. В письменной форме, длина предложений и абзацев, знаки препинания и выбор слов, всё способствует стилю письма и голосу автора.

Тщательный анализ моделей написанных или отпечатанных в формате, знакомом студентам, дает им ощущение того, что преподаватели находятся в поиске. Далее студенты могут сравнить и противо-

поставить длину своих предложений, синтаксис, пунктуацию и выбор слов с образцовым выбором. Взгляд на образцовую работу «если бы вы написали это» является солидным методом для выявления элементов, голоса и стиля. Студенты изучают сферы, где они могут развиваться и расти.

Преподаватели могут провести анализ моделей на шаг вперед путем предоставления примеров высокого и низкого качества работы для развития навыков. Просьба к студентам сравнить и противопоставить черты образцов работы различного качества требует сделать заключение, что делает работы студентов хорошими, а другие не достигают результатов. Через свое копание, они раскапывают стандарты качества.

Дискуссия о том, что делает работу отличной, соответствует стандартам курса, и что может отсутствовать из новых продуктов, является надежным способом запечатлеть стандарты успеха. Когда студенты знают, как выглядят различные уровни успеха, у них появляется цель к которой надо стремиться.

Модели могут использоваться во всей нашей системе образования. Например, некоторые предписанные государством тесты по математике требуют от учеников не только показать свои работы по данному предмету, но также объяснить их мышление. Модели успеха для соответствующей разработки могут иметь решающее значение для доведения уровне знаний студентов до требуемых стандартов. Почему бы не показать им как выглядит хорошо объясненная математическая задача? Выпущенные (архивные) элементы часто доступны, что показывают различные уровни знания.

Модели ответов по математике с самыми высокими результатами дают студентам солидные примеры целей, которых они должны достичь для развития навыков или методической работы. Примеры работы, которая далека от совершенства, помогают студентам определить, почему модели не достигли целей; в результате они применяют это знание для улучшения своих собственных ответов.

Модели являются значимыми в карьере и также в технических занятиях. В деревообделочной или автомастерской, модели отличной отделки, например, дают студентам пример качества, ожи-

даемого от окончательного проекта. Примеры плохой отделки и ошибки, которые произвели к ним, являются важным обучающим инструментом. В оркестровом классе студенты могут слушать профессионально произведенный отбор, что помогает им произвести отбор самим. Имея надлежащий пример передового опыта, они не могут запутаться в конечном звуке.

При выполнении сложных технологических проектов, модели могут иметь существенно важное значение, помогая студентам получать все элементы правильно.

Например, мультимедийные проекты являются отличным способом для обобщения понимания в конце блока. (Microsoft Photo Story -- бесплатно скачать и легко пользоваться; программное обеспечение видео редактирования, как Microsoft Movie Maker или Apple Movie поставляются загружаемыми фирмами на новых компьютерах.) Фотографии, тексты, повествование и фоновая музыка могут быть объединены для создания профессионального эффекта.

Учителя создают эти образцы или собирают их из своих прошлых студенческих работ. Преподаватели должны также показать примеры проектов, которые не соответствовали стандартам -- это может быть эффективным способом напомнить студентам все элементы, которые должны быть включены. Студенты должны проанализировать все эти модели с точки зрения окончательной рубрики для проекта, которая должна содержать дескрипторы уровней превосходства для всех категорий.

Эти модели для окончательных мультимедийных проектов должны содержать все элементы, требуемые в конечном продукте: количество фотографий, соответствующую фоновую музыку, голос за кадром и текст. Студенты просматривают и анализируют эти примеры.

Поэтому прежде, чем студенты начнут свои проекты, они знают, какими должны быть результаты их усилий.

Эти модели информируют студентов о глубине содержания, необходимой для качественного проекта. Модели обеспечивают им стандарты, которым они должны соответствовать при завершении своих проектов -- жизненно важным компонентом для создания передового опыта в классах.

Конечно, модели должны быть направляющими. Студентам следует предоставить широкие полномочия для получения желаемых результатов индивидуальным путем. В то время как уроки могут стать менее эффективными без моделей. Ущерб может быть нанесен также, если студенты думают, что модель является строгим руководством.

Никогда не следует использовать модели для препятствования творчеству и инновации — они должны использоваться только для обеспечения направленности.

Например, было бы глупо думать, что большой абзац должен содержать одинаковое количество предложений с моделью абзаца, но преподаватели иногда попадают в эту ловушку.

Одна из больших ошибок, которую преподаватели могут допустить — переоценить структурированные формулы. Чрезвычайно жесткие формулы для описательного эссе могут диктовать количество и стиль предложений в абзацах, включая предсказуемые переходы, такие как «первый», «второй» или «третий», чтобы представить примеры.

Когда легко учить и учиться, жесткие формулы ведут к жесткому, скучному письму — вызов для учителя, который должен перечислять писателей, которых учили писать нетворческим способом, чрезмерно директивно.

Модели могут быть одной из наиболее мощных стратегий продвижения навыков студентов к стандартам качества. Они должны помочь студентам выбрать правильное направление, но не быть жесткой формулой.

Анализ различия между отличным и менее чем удовлетворительными результатами дает студентам информацию, которую им нужно знать, чтобы пересмотреть свою собственную работу. Их по мере возможности следует направлять на превышение стандартов модели.

Мыслящий преподаватель

- Какие конкретные модели передового опыта я предоставляю своим студентам прежде, чем они начинают новую задачу?

(Jeff Halstead. *Navigating the new pedagogy*. R and Education, 2011. 40 см.).

4.7. Система дидактических принципов и их содержание

Понятие «принцип» происходит от латинского «*principium*» — начало, основа. По своему происхождению принципы обучения (дидактические принципы) являются теоретическим обобщением педагогической практики, возникают из опыта практической деятельности и, следовательно, носят объективный характер. Именно поэтому они становятся руководящими положениями, которые регламентируют и регулируют деятельность преподавателя в процессе обучения студентов. Дидактические принципы охватывают все стороны учебного процесса и придают ему целенаправленное, логически последовательное начало.

Однако по форме своего существования принципы носят субъективный характер, так как отражаются в сознании педагога с различной степенью полноты и точности. Незнание принципов, нежелание следовать их требованиям, неправильное их понимание не отменяют их существования, но делают весь процесс обучения ненаучным, противоречивым и малоэффективным. Следовательно, соблюдение принципов обучения выступает элементом педагогической культуры преподавателя, важнейшим условием результативности его профессиональной деятельности.

Принципы обучения — это наиболее общие руководящие положения, в которых выражены требования к содержанию, организации, технологии и методике обучения студентов.

Следует особо отметить, что дидактические принципы имеют прямую корреляцию с принципами организации в вузе целостного педагогического процесса и управления познавательной деятельностью обучающихся, рассмотренными в предыдущей главе. Однако они в то же время имеют и свои особенности и историю, на которых следует остановиться более подробно.

Начнем с выдающихся представителей восточной педагогики Хорезми, Фараби, Беруни, Ибн Сина, Омар Хайяме, Саади, Джами, Алишера Навои, которые одними из первых научно обосновали опытно-наблюдательный, экспериментальный, алгоритмический, вопросо-ответный и др. методы обучения, при этом развивали методы активизации познавательной деятельности,

применения знаний на практике, системности и последовательности, логики, индукции и дедукции, эксперимента, сравнения, наблюдения, опыта.

Учеными широко использовались принципы: *единства единичного, особенного и общего, причинно-следственных связей, полноты, изложения материала от простого к сложному, наглядности* и др.

Ученые-энциклопедисты Востока разработали формы, методы, принципы обучения, непотерявшие своей актуальности и в наши дни. Большая ценность их трудов состоит в том, что ученые разделили все науки на две части — практическую и теоретическую, определили их непосредственную связь. Приведем примеры.

Ибн Сина (Авиценна) установил принципы обучения:

- а) не следует сразу привязывать ребенка к книге;
- б) проводимые с ребенком упражнения должны быть нормированными и посильными, быть коллективными, сочетаться с физическими упражнениями, учитывать склонности и способности ребенка;
- в) обучение должно идти постепенно от легкого к трудному;
- г) принцип наглядности;
- д) учет индивидуальных особенностей ребенка.

Бурханиддин Зарнуджи выдвинул положения о связи теории обучения с практикой жизни; о сознательном желании к обучению; принципах повторения изученного; доступности, последовательности и системности обучения.

Омар Хайям заострял внимание на полном, глубоком осмыслении усвоения знаний; самостоятельном приобретении знаний; самостоятельной мыслительной деятельности; изучении жизненных явлений; овладении практическим опытом, многократном повторении действий, операций.

Алишер Навои освещал проблемы: развития познавательной активности; последовательности в обучении; доступности изложения материала; гуманизации образования; разностороннего развития человека.

Одним словом, мыслители Востока призывали опираться на: научность в обучении; чувственное познание как отражение бытия; систематичность и последовательность, наглядность обучения

(использование всех органов чувств для более полного восприятия изучаемого предмета и явления); прочность обучения; знание возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, их возможностей; сознательный подход учащихся к учению; использование разнообразных активных форм и методов обучения ученика и учителя и т.д.

Таким образом, в трудах ученых Востока IX–XIX в.в. были уже намечены и получили соответствующую интерпретацию многие дидактические идеи, ставшие предметом специальной разработки в педагогике нового времени или европейской педагогике, особенно благодаря усилиям великого чешского педагога Я.А. Коменского.

В современной дидактике выделяется следующая совокупность принципов обучения: социальная обусловленность и научность в обучении; практическая направленность; целенаправленность, систематичность и последовательность; обучение на высоком уровне трудности; наглядность; сознательность, активность и самостоятельность обучающихся; прочность овладения знаниями, навыками и умениями; дифференцированный и индивидуальный подход к обучению; единство обучения и воспитания.

Принципы обучения учитывают рекомендации различных наук и эффективной педагогической практики, которые связаны в своеобразную систему. Взятые в своем единстве, принципы обучения определяют все стороны учебного процесса как системы: содержание, организацию, технологию, методику и общую направленность процесса обучения.

Рассмотрим содержательную характеристику каждого из названных дидактических принципов.

Принцип социальной обусловленности и научности в обучении позволяет совершенствовать процесс обучения в соответствии с развитием современной науки и техники.

Реализация названного принципа на практике обеспечивается соблюдением ряда педагогических требований:

– при организации обучения осуществлять научно обоснованный подход к отбору содержания учебного материала; в ходе занятий рассматривать все явления в развитии и взаимосвязи, видеть закономерности и противоречия учебного процесса, пути его совер-

шенствования; излагать учебный материал с позиции последних достижений науки и техники;

- постоянно, глубоко и убедительно раскрывать диалектическую связь теории и практики, показывать, что наука развивается под влиянием практических потребностей государства;

- тесно связывать учебный процесс с жизнью государства, будущей профессиональной деятельностью студентов;

- в связи с увеличивающимся потоком учебной информации главное внимание уделять ключевым проблемам развития науки, раскрывать основные идеи научных достижений; приучать студентов следить за научной информацией, поощрять исследовательскую работу, коллективные обсуждения научно-технических и социальных проблем.

Принцип практической направленности в обучении ориентирует педагога на подготовку будущих специалистов в вузе к выполнению своих профессиональных обязанностей по прямому предназначению. Он определяет содержание обучения и условия профессиональной подготовки студентов, придает обучению практическую направленность, обеспечивает его связь с современным уровнем развития науки и техники.

Принцип практической направленности содержит следующие требования:

- строго соблюдать дисциплину учебного процесса, гибко сочетать теоретические и практические методы и формы обучения, выбирая в каждом конкретном случае наиболее эффективные;

- внимательно следить за развитием науки, совершенствованием способов их применения, внедрять в учебный процесс научную организацию труда студентов, помогать им овладевать теорией и практикой научно организованной деятельности, учить применять продуктивные и экономичные методы работы, анализировать, программировать и прогнозировать свою деятельность.

Принцип целенаправленности, системности и последовательности в обучении определяет направленность и логику организации учебного процесса.

Овладевать различными компонентами профессионального мастерства в педвузе можно лишь тогда, когда учебный материал изучается студентами в определенной системе.

Систематизированные знания необходимы будущему учителю для успешной деятельности при выполнении своих профессиональных обязанностей, но приобрести их он может только при строгой логической последовательности представления учебного материала, комплексировании различных предметов обучения, четкой организации всего учебного процесса.

Этот принцип предполагает реализацию преподавателем ряда взаимосвязанных педагогических требований:

- в процессе обучения руководствоваться всеми планирующими документами (учебными планами, программами, расписанием занятий и т. д.), строго соблюдать логику учебного процесса, тесно связывать ранее изученный материал с новым;

- выделять в изучаемом материале главное, формулировать и раскрывать общую цель и замысел каждой темы, раздела, курса в целом; направлять и развивать логическое мышление студентов, приучать их к самостоятельности, показывать им перспективы своей учебно-познавательной деятельности;

- добиваться усвоения обучающимися системы знаний по каждой теме, разделу и курсу в целом, используя многообразие имеющихся форм и методов оценки, контроля и коррекции их учебно-познавательной деятельности;

- систематически руководить самостоятельной работой учащихся, знать их успехи и недостатки, повышать чувство ответственности за результаты учебы.

Принцип обучения на высоком уровне трудности определяет такую организацию и технологию обучения, при которых учащиеся сознательно и активно овладевают знаниями, навыками и умениями, формируют профессиональные позиции, психологические качества с учетом собственных реальных способностей.

Принцип позволяет уточнить основные педагогические правила доступности и целесообразной интенсивности в обучении: учить, переходя от известного к неизвестному, от менее трудного к более трудному, от сложного к более сложному.

От преподавателя при соблюдении данного принципа требуется следовать следующим педагогическим правилам:

- обеспечивать отбор, группировку и подачу учебного материала с учетом интеллектуальных возможностей каждого обучающегося

ся, осуществлять постоянную заботу о соблюдении правил доступности в обучении;

- воспитывать сознательное отношение учащихся к преодолению реальных учебных трудностей, поощрять их и оказывать индивидуальную помощь, проводить дополнительные занятия с отстающими в учебе;

- создавать на каждом занятии обстановку, требующую от студента максимального напряжения интеллектуальных и физических сил.

Наряду перечисленным для реализации этого принципа преподавателю целесообразно широко применять на учебных занятиях наглядность в обучении, учитывая, что важное значение имеет соответствие используемых средств целям и задачам, содержанию и организации конкретного занятия. Кроме того, нужно применять средства наглядности творчески и методически грамотно, когда их использование педагогически целесообразно и необходимо.

Преподаватель должен обеспечивать высокий эстетический уровень внешнего вида средств наглядности, добиваясь, чтобы они были яркими и доступными, разнообразными и конкретными, обеспечивали комплексное отражение всего учебного материала.

В высших учебных заведениях при обучении учащихся комплексно применяются следующие виды наглядности: натуральная или естественная.

Принцип сознательности, активности и самостоятельности обучающихся определяет позицию и отношение самих студентов к участию в процессе обучения.

Сознательность в обучении — это понимание обучающимися сущности изучаемых проблем, убежденность в правильности и практической ценности получаемых знаний и приобретаемых умений, положительное отношение к учению.

Сознательность придает процессу обучения воспитывающий характер и в значительной мере способствует формированию у студентов высоких психологических и значимых профессиональных качеств личности.

Активность студентов в обучении — их интенсивная умственная (интеллектуальная) и физическая деятельность по овладению знаниями, навыками и умениями.

Самостоятельность в обучении — активное продвижение обучающихся к вершинам профессионального мастерства, ориентирующееся на собственные усилия в учебном процессе, потребности и цели, мотивы и волю.

Этот принцип требует от преподавателя соблюдения следующих педагогических правил:

- добиваться осознания учащимися значимости их будущей профессиональной деятельности; доводить до них цели и задачи каждого занятия; формировать положительное отношение обучающихся к учебному процессу, вызывать интерес к изучаемому материалу;

- поддерживать активность и творческие начинания учащихся, стимулировать их познавательную деятельность, развивать мотивацию;

- ставить обучающихся в ситуации, требующие от них обнаружения и объяснения расхождений между наблюдаемыми или приведенными фактами и имеющимися знаниями;

- обеспечивать понимание учащихся смысла каждого слова, предложения, понятия, раскрывая их, опираться на знания и опыт обучающихся;

- вооружать учащихся методами и приемами самостоятельной работы по приобретению новых знаний, навыков и умений, способствовать самостоятельному их использованию при решении учебных и практических профессиональных задач.

Принцип прочности овладения знаниями, навыками и умениями. Для решения учебно-познавательных задач учащихся, объективно необходим целостный комплекс взаимосвязанных знаний, навыков и умений, имеющих достаточную прочность для их использования в профессиональной деятельности. Чем они прочнее, тем быстрее и основательнее обучающиеся овладевают новым учебным материалом, своей будущей специальностью.

Данный принцип предполагает соблюдение преподавателем следующих педагогических требований:

- обеспечивать медленные, но безошибочные действия при первоначальном знакомстве с материалом и операциями, с осваиваемыми навыками действий, сокращая постепенно сроки их выполнения при соблюдении высокого качества отработки;

– не приступать к изучению нового материала, предварительно не сформировав у учащихся положительных мотивов и стимулов;

– следить за логикой подачи учебного материала, ибо прочность знаний, логически связанных между собой, всегда превышает степень усвоения разрозненных, малосвязанных между собой знаний;

– формировать установку обучающихся на длительное запоминание учебного материала, опираясь на все виды памяти и способы запоминания; стимулировать работу учащихся, обучать их правилам и приемам самообразования;

– побуждать обучающихся к осознанному выполнению действий, поощрять добросовестность, инициативу, самостоятельность.

Принцип дифференцированного и индивидуального подхода в обучении определяет организацию групповых действий на занятиях по различным учебным предметам и дисциплинам в тесном сочетании с индивидуальным подходом к обучению каждого учащегося.

Этот принцип предполагает реализацию преподавателем следующих педагогических требований:

– систематически изучать учащихся, выявлять их особенности и возможности принципов обучения с принципами воспитания. Опора только на принципы обучения при игнорировании требований; постоянно проявлять внимание к каждому из них, независимо от успеваемости и поведения; учитывать интеллектуальные и физические способности обучающихся и организовывать учебный процесс в строгом соответствии с ними.

Требования принципа отражают сущность процесса индивидуализации в подготовке студентов, который может быть реализован посредством использования различных организационных форм: создания групп усиленной подготовки; проведения дополнительных индивидуальных занятий по усложненной программе; составления личных планов освоения учебной программы; предоставления самостоятельного выбора форм обучения и пр.;

– развивать индивидуальные способности каждого обучающегося в интересах формирования и сплочения студенческих коллективов, создавая в учебной группе положительный социально-психологический климат.

Принцип единства обучения и воспитания детерминирует обязательность осуществления целостного педагогического процесса. Ведь в процессе обучения у студентов формируются взгляды, чувства, ценности, качества личности, черты характера, привычки поведения.

Все это может происходить как непреднамеренно, так и в силу специальной организации учебно-воспитательного процесса. Единство обучения и воспитания в ходе проведения учебных занятий должно достигаться усилиями всех его участников: и педагогов и обучающихся.

Именно взаимосвязь этих принципов придает учебному процессу в вузе воспитывающий характер, развивает студентов, обеспечивает их психологическую подготовку к будущей профессиональной деятельности, решению учебно-познавательных задач.

Вопросы и задания для самоконтроля и обсуждения:

1. *Дайте определение понятия «дидактика».*
2. *Охарактеризуйте становление и развитие дидактики.*
3. *Назовите предмет и объект дидактики.*
4. *Назовите задачи и функции дидактики.*
5. *Дайте определения основных категорий дидактики.*
6. *Назовите основные дидактические теории, концепции.*
7. *В чем сущность традиционной концепции (теории) Гербарта?*
8. *В чем сущность прогрессивистской концепции Дьюи?*
9. *Что такое педагогическая парадигма?*
10. *Какие цели ставит перед образованием каждая парадигма?*
11. *Какими свойствами обладает традиционная модель образования?*
12. *Опишите основные парадигмы (модели) образования.*
13. *Что представляет собой процесс обучения?*
14. *Дайте характеристику структуре (этапам) усвоения знаний.*
15. *Что такое принцип обучения?*

Задания для самопроверки

1. Дайте определения основным понятиям темы (педагогическая система, педагогический процесс, система образования, педагогическая ситуация, педагогическая задача, образовательный стандарт, образовательное учреждение, педагогическое взаимодействие).

2. Установите соответствие между принципом целостного педагогического процесса и его определением.

Принцип	Определение принципа
1. Принцип демократизации.	а) все, что дается детям должно соответствовать их уровню обученности, воспитанности, возрастным особенностям;
2. Принцип единства требований.	б) очеловечивание отношений между субъектами педагогического процесса в приоритетах человеческих ценностей;
3. Принцип связи теории с практикой.	в) непротиворечивость воздействий на воспитанников во всех сферах их жизнедеятельности и взаимодействия с ними в любых педагогических системах;
4. Принцип культуросообразности.	г) предоставление участникам педагогического процесса определенных свобод для саморазвития, саморегуляции, самоопределения;
5. Принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей.	д) максимальное использование в воспитании и образовании культурной среды, в которой находится конкретное образовательное учреждение;
6. Принцип гуманизации.	е) подготовка учащихся к использованию теоретических знаний в разнообразных практических ситуациях.

3. Составление тестов и вопросов-суждений по теме «Педагогический процесс как система и целостное явление».

Глава 5. Содержание среднего специального профессионального образования

Ключевые слова: содержание образования, теории (концепции) содержания образования, ведущие идеи содержания образования, принципы формирования содержания образования, Государственный образовательный стандарт, учебный план, учебная программа, учебник.

5.1. Понятие о содержании образования

Понятие «образование» включает в себя как бы два аспекта: с одной стороны — это процесс передачи социального опыта обществом подрастающим поколениям, то есть процесс обучения, и с другой — это уровень овладения человеком социального опыта, который в данном случае включает в себя процесс передачи накопленных знаний о природе, обществе и человеке, способов применения этих знаний в практической деятельности, способов добывания новых знаний и характера отношений к окружающей действительности на основе накопленных знаний и опыта. В процессе передачи обществом опыта подрастающим поколениям у них формируется и собственное отношение к окружающей действительности.

Содержание образования определяется в законе «Об образовании» как один «из факторов экономического и социального прогресса общества и должно быть ориентировано: на обеспечение самоопределения личности, создание условий для самореализации; на развитие гражданского общества; на укрепление и совершенствование правового государства».

Однако нужно отметить, что содержание образования — это и дидактическое воплощение знаний о мире и способах деятельности человека в этом мире, опыта осуществления его творческой деятельности, нормы отношений к миру, к людям и к себе. Содержание образования — это как бы определенное соотношение элементов важнейших видов образования.

Не менее существенным является и понятие «система образования». В законе оно рассматривается как совокупность образовательных программ, сети образовательных учреждений и соответствующих органов управления ими.

В дидактическом плане система образования может рассматриваться, как определенная совокупность важнейших видов образования.

На различных этапах эволюции общества возникали и соответствующие виды образования, соотношение и совокупность которых определяли содержание и систему образования на каждом этапе общественного развития.

Так, на самых первых этапах становления человеческого общества процесс образования носил в основном как бы характер подражательной деятельности. Опыт воспринимался подрастающими поколениями в процессе непосредственной практической деятельности, где прежде всего у них формировались практические умения и навыки выполнения важнейших для определенного уровня развития общества видов деятельности: добывание пищи, добывание огня, защита тела от колебаний температуры, использование простейших средств труда и пр.

Знания об окружающей природе человеком длительный период накапливались довольно медленно. Люди наблюдали определенные повторяющиеся явления, происходящие в окружающей действительности, подмечали их закономерности, но не всегда могли понять причины происхождения этих явлений.

На первых этапах становления общества процесс образования носил как бы элементарный прообраз допрофессиональной подготовки подрастающих поколений по выработке наиболее важных практических умений и навыков, обеспечивающих жизнедеятельность человека.

Неслучайно и современный процесс образования, как таковой, начинается не столько с формирования знаний, сколько с развития прежде всего естественных органов трудовой деятельности человека (мозга, рук, ног ребенка) и с формирования умений и навыков обращения с простейшими средствами труда (умений пользоваться карандашом, ручкой, ножом, иглой, шилом, ножницами и т. п.), а также умений читать, считать, писать.

Уже в дошкольном возрасте у детей формируются и другие умения, они знакомятся с важнейшими видами практической деятельности человека: играют в больницу, в магазин, в школу и пр.

Такой характер образования можно рассматривать как первый этап элементарного допрофессионального образования. Это своеобразный вид образования и его нельзя свести только к технологической подготовке, особенность которой состоит в том, что она реализуется в школе в своей допрофессиональной (общетрудовой) части, как отмечается в базисном плане.

5.2. Ведущие идеи (основы) определения содержания образования

Эти идеи выдвинуты отечественными учеными и методистами.

Гуманизация. Поворот школы к ученику, уважение его личности, запросов и интересов, создание благоприятных условий для развития способностей учащихся.

Гуманитаризация. Повышение удельного веса гуманитарных предметов в базисном учебном плане.

Дифференциация. Введение наряду с обязательными курсами углубленного и профильного обучения в старших классах, дисциплин по выбору.

Интеграция. Изучение дисциплин на интегративной, универсальной основе. Например, «История»: всеобщая история, история народов Узбекистана, история религии. «Технология»: труд, художественный труд, профориентация и др.

Стандартизация. Набор обязательных учебных дисциплин в четко определенном объеме часов.

Многоуровневость. Организация многоэтапного образования. Общее образование — 1–9 классы. Среднее специальное профессиональное образование: академический лицей и профессиональный колледж — 3 года. Высшее образование: бакалавриат, магистратура.

Фундаментализация. Усиление взаимосвязи теоретической и практической подготовки по всем дисциплинам учебного плана (в школе, лицее, колледже, вузе). Информатизация. Широкое и массовое

использование ЭВМ и информационно-компьютерных технологий (ИКТ).

Индивидуализация. Учет и развитие индивидуальных особенностей учащихся.

Непрерывность. Процесс постоянного образования — самообразования в течение всей жизни.

5.3. Государственный образовательный стандарт (ГОС)

Стандартизация образования вызвана необходимостью создания единого образовательного пространства в стране, что позволит обеспечить единый уровень общего среднего и среднего специального образования для всех детей и стремлением Узбекистана войти в систему мировой культуры, что требует учета достижений мировой образовательной практики. Наряду с Законом «Об образовании» стандарт образования является основным нормативным документом. Стандарт в переводе с английского — норма, образец, эталон, модель.

Государственный образовательный стандарт (ГОС):

1) основной документ, определяющий образовательный уровень, который должен быть достигнут выпускниками независимо от форм получения образования;

2) основной документ, в котором определены конечные результаты образования по учебному предмету. Составляется для каждого этапа образования. Стандартом определяются цели и задачи предметного образования, знания, умения и навыки, которыми предстоит овладеть учащимся, технология проверки результатов образования;

3) стандартом образования определяются обязательный минимум содержания основных образовательных программ, максимальный объем учебной нагрузки обучающихся, требования к уровню подготовки выпускников.

Стандарт образования включает: обобщенное описание содержания образования на каждой из его ступеней, которое государство обязано предоставить обучаемому; требования к минимально необходимой подготовке учащихся в рамках указанного объема содержания; максимально допустимый объем учебной нагрузки по годам

обучения; требования к знаниям и умениям — это «измерители» уровня их обязательной подготовки, т.е. проверочные работы, тесты, отдельные задания, по выполнению которых можно судить о достижении учащимися положенного уровня требований. Государственные образовательные стандарты приобретают реальное воплощение в следующих документах: учебном плане, учебной программе и учебной литературе (учебниках, учебных пособиях, задачниках и т.п.).

5.4. Нормативные документы, определяющие содержание образования

В научно-педагогической литературе выделяют *три уровня* формирования содержания образования: *уровень общий теоретический; уровень учебного предмета; уровень учебного материала.*

Это означает, что содержание образования раскрывается в таких нормативных документах, как учебный план, учебная программа и учебники.

Учебный план — нормативный документ (сертификат образовательного учреждения), определяющий продолжительность учебного года, перечень изучаемых в нем учебных предметов, их распределение по годам обучения и количество часов на каждый предмет.

В практике образовательных учреждений используются несколько типов учебных планов: *базовый, типовой и рабочий учебный план* (школы, лицея, колледжа).

Базовый учебный план (школы, лицея, колледжа) — это основной государственный документ, являющийся составной частью государственного стандарта. Он утверждается Кабинетом Министров Республики Узбекистан как часть государственного образовательного стандарта.

Типовые учебные планы школы, лицея, колледжа составляются на основе базового учебного плана и утверждаются Министерством народного образования и высшего и среднего специального образования Республики Узбекистан.

Рабочий учебный план разрабатывается на основе типового с учетом текущих условий и ежегодно утверждается педагогическим советом (школы, лицея, колледжа).

Учебные программы и учебники. Учебные программы бывают типовые, рабочие и авторские. Учебная программа — нормативный документ, в котором очерчивается круг основных знаний, умений и навыков, подлежащих усвоению по каждому отдельно взятому предмету.

Типовая учебная программа содержит: *объяснительную записку* или введение о целях изучения данного конкретного предмета, требования к знаниям и умениям; *тематическое содержание* изучаемого материала, количество времени на изучение отдельных вопросов курса; *методические указания* о путях реализации программы (методы, организационные формы и средства обучения, оценка знаний, навыков и умений); указания по реализации межпредметных связей; рекомендуемую литературу.

Типовые программы утверждаются Министерствами народного образования (для школ) и высшего и среднего специального образования (для лицеев и колледжей).

На основе типовой программы разрабатываются и утверждаются педагогическим советом (школы, лицея, колледжа) *рабочие учебные программы*.

Авторские учебные программы, учитывая требования ГОСа, могут содержать иную логику построения курса, отражать авторский подход к рассмотрению тех или иных теорий. Они чаще используются при преподавании курсов по выбору (обязательных и факультативных). При наличии рецензии такие программы утверждаются педсоветом.

♦ Способы (структура) построения учебной программы.

Линейная. Отдельные части учебного материала образуют непрерывную последовательность тесно связанных между собой звеньев, прорабатываемых за время обучения, как правило, один раз.

Плюсы: экономия времени, исключается дублирование материала.

Минусы: школьники (особенно младших классов) не в состоянии постигнуть сущность сложных изучаемых явлений.

Концентрическая. Возвращение к изучаемому материалу. Один и тот же вопрос повторяется несколько раз с расширением, углублением, новыми связями.

Плюсы: концентризм предусматривает непростое повторение, а изучение тех же вопросов на расширенной основе с углублением рассматриваемых явлений.

Минусы: концентризм замедляет темп обучения, требует больших затрат времени на изучение учебного материала. Негативных сторон линейного и концентрического построения учебных программ удастся избежать, прибегая к *спиральной* структуре.

Спиральная. Учащиеся, не теряя из поля зрения исходную проблему, постепенно расширяют и углубляют круг связанных с ней знаний.

Смешанная. Комбинация всех. Позволяет маневрировать при организации содержания образования, излагать отдельные его части различными способами.

Учебная литература. Конкретизация содержания учебных программ находит отражение в *учебниках* и *учебных пособиях*.

Учебник должен быть краток, лаконичен, содержать материал высокой степени обобщения и вместе с тем быть конкретным, содержать в себе необходимый и достаточный объем фактического материала.

Учебные пособия — дополнение к учебнику: хрестоматии, сборники упражнений и задач, словари, справочники, исторические и географические карты, фонохрестоматии, книги для внеклассного чтения и др.

Вопросы и задания для самоконтроля и обсуждения:

1. Что вы понимаете под содержанием образования?
2. Какие требования предъявляются к содержанию образования?
3. Охарактеризуйте основной нормативный документ — Государственный образовательный стандарт.
4. Что представляет собой учебный план?
5. Что такое учебная программа? Какие способы построения учебной программы вы знаете?

Задания для самостоятельной работы № 4.

Выполняя задания для самостоятельной работы, не забудьте указать литературу, которой вы пользовались.

1. Запишите в ваш педагогический словарь определения следующих понятий.

Образовательный стандарт, образовательное учреждение, педагогическая ситуация, педагогическая задача, принципы целостного педагогического процесса, внушение, убеждение, подражание.

2. Изучите какую-либо авторскую педагогическую систему и проанализируйте ее по схеме:

- автор системы;
- главная идея педагогической системы;
- цель педагогической системы;
- содержание педагогической системы;
- особенности деятельности учителя;
- особенности деятельности ученика;
- особенности общения в рамках системы;
- особенности взаимодействия с окружающей средой.

3. На основе анализа кратких характеристик педагогических систем из книги В.А. Караковского, Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой выполните следующие задания:

а) постройте структуру (кратко и емко опишите основные черты, желательно в виде схемы) тех образовательно-воспитательных учреждений, с которыми вы познакомились;

б) выделите основные закономерности педагогического процесса в работе этих учреждений.

4. Дайте характеристику принципам целостного педагогического процесса. Перечислите правила их реализации.

Глава 6. Методы и средства обучения

Ключевые слова: метод обучения, прием обучения, правило, функции методов обучения, классификация методов обучения, интерактивные методы, средства обучения.

6.1. Методы обучения: сущность, функции и классификация

Методам обучения, от которых в немалой степени зависит результативность учебной работы в педвузе, посвящен не один десяток фундаментальных исследований как в общей теории педагогики, так и в частных методиках преподавания отдельных предметов. Однако, несмотря на многообразие педагогических исследований, проблема методов обучения остается по-прежнему актуальной. До настоящего времени продолжают попытки теоретиков-педагогов создать научную систему методов обучения и разработать технологические подходы к их применению в высшей школе.

Слово «метод» в переводе с греческого означает «исследование, способ, путь достижения цели». Этимология этого слова сказывается и на его трактовке как научной категории. Так, например, в философском энциклопедическом словаре под методом в самом общем значении понимается «способ достижения определенной цели, совокупность приемов или операций практического или теоретического освоения действительности».

В современной педагогике выделяют три основные группы методов: *методы обучения, методы воспитания, методы педагогических исследований*. Наибольшую неоднозначность в определениях и, вместе с тем, практическую актуальность имеют методы обучения, которые выступают как сложное, многомерное и многокачественное образование, взаимосвязанное с другими категориями ди-

дактики (целями, содержанием, используемыми средствами, формами организации и результатами).

В определении понятия «метод обучения» в теории педагогики находят отражение, с одной стороны, моменты реально осуществляющейся педагогической практики, а с другой объективные закономерности педагогической деятельности, как специфической области общественного труда. Обычно, при раскрытии данного понятия представители различных школ и направлений фиксируют характерные для этой педагогической системы признаки: цели обучения, приоритетный способ усвоения, характер взаимодействия преподавателя и обучающихся.

Таким образом дидактические методы отражают целевой, психологический гносеологический аспекты обучения.

История развития и становления методов обучения весьма длительна. В древние времена преобладали методы обучения, основывавшиеся на подражании. Ученики наблюдали за педагогом и повторяли определенные действия. Показ образа и многократное репродуктивное воспроизведение ими показанных действий можно считать одним из самых древних методов обучения. С момента организации школ в практику стали широко внедряться словесные методы обучения.

Основным способом преподавания было устное, а несколько позднее печатное слово, которое обучающиеся должны были запомнить и при необходимости механически воспроизвести.

Так, в качестве иллюстративного материала приведем педагогические идеи ученых-энциклопедистов Ближнего и Среднего Востока **Хорезми, Фараби, Ибн Сина**, определившие методы и способы рассуждения:

- 1) доказательный;
- 2) диалектический, т.е. метод дискуссий;
- 3) софистический, т.е. метод ставящий противника в заблуждение;
- 4) риторический;
- 5) поэтический; опытно-наглядные методы обучения; метод индукции и дедукции (предпочтение дедукции).

Фараби также обосновал цель и задачи занятий по отдельным предметам, определил их содержание, методы и формы обучения.

Особое предпочтение он отдавал опытно-наглядным методам. Бесценной и актуальной является на наш взгляд идея Фараби о прививании детям интереса к музыке.

Великий ученый считал, что она имеет большие возможности в нравственно-этическом и физическом совершенствовании человека, благодаря ее способностям вызывать положительные эмоции и душевное очищение — катарсис. Фараби отводил особое место музыке в развитии эмоциональной отзывчивости у детей. Он также рассматривал ее как психотерапевтическое средство, способное оказывать сильное эмоциональное воздействие на психологию человека.

Ибн Сина в педагогических рекомендациях писал, что учитель должен быть мужественным и сердечным человеком, хорошо знающим науку и методы обучения и воспитания, умеющим в процессе обучения применять разнообразные методы и формы работы с детьми.

Необходимо отметить и тот факт, что великий ученый придавал серьезное значение коллективному обучению в школе. В своей книге «Тадбири манзел», в разделе «Обучение и воспитание детей в школе» Ибн Сина в первую очередь останавливается на вопросе об охвате всех детей школой. Проводится идея о коллективности в обучении; он выступает против индивидуального обучения детей в домашних условиях.

Его мысли о пользе коллективного обучения заключаются в следующем:

1) если ученики будут учиться вместе, то у них не будет скуки, у них развивается желание соревноваться между собой. Это создает стремление не отставать друг от друга;

2) в беседах между собой ученики передают друг другу интересные сведения, которые они почерпнули из книг и слышали от старших;

3) когда дети учатся вместе, то они начинают дружить и уважать друг друга, они помогают друг другу в усвоении учебных материалов. Кроме того, они перенимают друг у друга хорошие привычки.

Хорезми обосновал преимущества опытно-наблюдательного и экспериментального методов познания.

Общепедагогические идеи ученых-энциклопедистов Востока активно использовались в разработке методики обучения в средние века, их передовые мысли в корне противоречили господствующей методике обучения того времени, основанной на зубрежке. Педагогические идеи мыслителей Востока, прогрессивны и актуальны в такой степени, что нашли свое отражение в современной дидактике и не потеряли своей актуальности сегодня, спустя тысячелетие.

В средние века возник и получил широкое распространение догматический метод обучения. Несколько позднее, гуманисты эпохи Возрождения (Ф. Бэкон, Х. Вивес, Ф. Рабле, М. Монтень и другие) выступили за развитие человеческой личности на основе самостоятельности и активности, сознательного усвоения знаний. Опираясь на философские идеи Ф. Бэкона, Я.А. Коменский разработал теорию методов обучения, в которой великий педагог обобщил ряд объективных закономерностей: обучение должно проводиться сообразно с силами и возрастом обучающихся, идти от частного к общему, от простого к сложному, сочетать слово и наглядность.

В XIX веке разнообразные методы обучения также были опробованы в педагогических системах И.Г. Песталоцци, И.Ф. Гербарта, Ф.А. Дистервега. В России, одним из первых наиболее эффективную схему взаимодействия предложил К.Д. Ушинский. Наиболее высоких результатов он добился за счет того, что дал обучающимся возможность трудиться самостоятельно, но при этом незаметно и умело руководил учебным процессом.

На рубеже XIX–XX веков широкую популярность в обучении приобрели эвристические методы. Один из вариантов их применения в ходе занятий был предложен американским педагогом прагматического направления Дж. Дьюи, который во имя преодоления пассивной роли обучающихся перенес центр тяжести на их самостоятельную работу. Однако в предложенной им педагогической системе роль преподавателя была явно занижена, а его функции сводились к проведению случайных консультаций и бесед.

Необходимо признать, что существуют педагогические школы, изымающие из дидактики ту ее часть, которая исследует методы и организационные формы обучения.

Например, представители геттингенской педагогической школы (В. Дильтей, Х. Ноль, Э. Шпрангер и другие), развивающие идеи «гуманитарной» педагогики, разделяют дидактику (учение о содержании образования) и методику (учение о способах, путях передачи этого содержания).

Анализ педагогической литературы показывает, что в XX веке дискуссии о том, как наиболее эффективно организационно и методически правильно построить процесс обучения в высшей школе, не завершились. Так, в учебниках для педагогических вузов 70-х годов за основу чаще всего берется положение о том, что любое педагогическое явление включает четыре компонента: субъект, объект, цели деятельности, предмет совместной деятельности (вещи, свойства, отношения, существующие в объективной реальности, а также знания о них, являющиеся продуктом культурного развития).

При таком подходе понятие «метод» как педагогическая категория характеризуется через изменение во времени всех четырех компонентов:

- метод как сторона деятельности субъекта;
- метод как сторона деятельности объекта педагогического воздействия;
- метод в зависимости от намеченных общих и частных целей деятельности;
- метод как характеристика структуры и формы предмета их совместной деятельности.

На основе последнего аспекта формулируется достаточно сложное определение. «Метод обучения есть способ управления (со стороны субъекта) процессом формирования индивида или группы (поскольку педагогически осознанное воздействие есть один из наиболее общих факторов такого формирования) через придание определенной формы и структуры предмету их совместной деятельности в соответствии с преследуемыми целями. Следовательно, метод есть способ управления за счет выбора субъектом педагогически целесообразных форм фиксации содержания и способов развертывания этого содержания».

В современной высшей школе одностороннее управление процессом познания студентов со стороны педагога становится неэф-

фективным. На первый план выступает задача сформировать у них умение самостоятельно добывать знания, творчески ориентироваться в потоке научной информации. Смещение акцента в сторону формирования субъект-субъектных отношений в обучении нашло отражение и в определениях метода обучения как педагогической категории.

В Российской педагогической энциклопедии, выпущенной в 1993 году, метод обучения рассматривается как система последовательных взаимосвязанных действий учителя и учащихся, обеспечивающих усвоение содержания образования.

В учебниках по педагогике последних лет авторы несколько расширяют предложенное определение. И.П. Подласый (1996 г.) считает, что метод обучения — это прежде всего «упорядоченная деятельность педагога и учащихся, направленная на достижение заданной цели.

При этом способы обучающей деятельности преподавателя (преподавание) и способы учебной деятельности учащихся (учение) тесно связаны между собой»; И.Ф. Харламов (1997 г.) под методами обучения предлагает понимать «способы обучающей работы учителя и организации управления познавательной деятельностью учащихся по решению различных дидактических задач, направленных на овладение изучаемым материалом».

Структурно метод выступает как упорядоченная совокупность приемов, а прием рассматривается как элемент, звено, элементарный акт педагогического процесса. Отдельные приемы могут входить в состав различных методов.

Например, запись базовых понятий применяется как при объяснении нового материала преподавателем, так и при самостоятельной работе обучающихся. В педагогической практике методические приемы используются для активизации внимания студентов при восприятии ими нового материала или повторении пройденного, стимулируют познавательную деятельность. Метод и прием могут меняться местами.

Например, если преподаватель сообщает новые знания методом объяснения, в процессе которого демонстрирует наглядные пособия, то эта демонстрация выступает как прием. Если же наглядное пособие является объектом изучения и базовые знания получают на

основе его рассмотрения, то словесные пояснения выступают как прием, а демонстрация — как метод обучения.

В образовательном процессе педвуза **методы обучения выполняют следующие функции**: обучающую (реализуют на практике цели обучения); развивающую (задают темп и уровень развития студентов); воспитывающую (влияют на результаты воспитания); побуждающую (выступают как средство побуждения к учению); контрольно-корректировочную (диагностика и управление процессом обучения учащихся, студентов).

Одной из наиболее дискутируемых проблем современной дидактики высшей школы является представление существующих методов обучения с системных позиций. В настоящее время нет единой точки зрения по данному вопросу. В связи с тем, что разные авторы при распределении методов обучения на группы и подгруппы используют различные признаки, существует ряд классификаций. Остановимся на тех, которые наиболее часто встречаются в педагогической литературе (табл. 6.1).

Таблица 6.1.

Основные подходы к классификации методов обучения

Классификация	Основание	Группы методов
Традиционная	Источник знаний	Словесные, наглядные, практические
По назначению	Последовательность этапов обучения	Приобретения знаний; формирования умений и навыков; применения знаний; творческой деятельности; закрепления ЗУН; проверки ЗУН
По дидактическим целям	Цели обучения	Методы, способствующие: а) первичному усвоению материала; б) закреплению и совершенствованию приобретенных знаний

Классификация методов обучения по Ю.К.Бабанскому	Аспекты учебно-познавательной деятельности (УПД)	Организации и осуществления УПД; стимулирования и мотивации УПД; контроля и самоконтроля за эффективностью УПД
Классификация методов обучения по И.Я. Лернеру и М.Н. Скаткину	Характер деятельности обучающихся	Объяснительно-иллюстративные; репродуктивные; проблемного изложения; частично-поисковые; исследовательские

Традиционная (Е.И. Перовский, Е.Я. Голант, Д.О. Лордкипанидзе). Критерий классификации – источник получения информации. Выделяют три группы методов: *словесные* (беседа, рассказ, лекция, объяснение, работа с книгой), *наглядные* (показ, демонстрация моделей, схем), *практические* (упражнения, тренажи, решение задач).

По назначению (М.А. Данилов, Б.П. Есинов). Критерий – последовательность этапов процесса обучения.

Методы обучения классифицируют в соответствии со следующими этапами:

- 1) приобретения знаний;
- 2) формирования умений и навыков;
- 3) применения знаний;
- 4) творческой деятельности;
- 5) закрепления знаний, умений и навыков;
- 6) проверки знаний, умений и навыков.

По дидактическим целям (Г.И. Щукина, И.Т. Огородников). Выделяют методы, способствующие: а)первичному усвоению учебного материала; б)закреплению и совершенствованию приобретенных знаний.

Наибольшее распространение в отечественной дидактике последних лет получила **классификация методов обучения, предложенная Ю. К. Бабанским.**

В ней выделяют три большие группы методов:

1. Методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности:

- словесные, наглядные и практические (аспект восприятия и передачи учебной информации);
- индуктивные и дедуктивные (логические аспекты);
- репродуктивные и проблемно-поисковые (аспект мышления);
- самостоятельной работы и работы под руководством преподавателя (аспект управления обучением).

2. Методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности:

- интереса к учению;
- долга и ответственности в учении.

3. Методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности:

- устный, письменный, лабораторно-практический.

По характеру (степени самостоятельности и творчества) деятельности обучающихся (И.Я. Лернер и М.Н.Скаткин). Выделяют пять методов обучения, причем в каждом из последующих степень активности и самостоятельности в деятельности обучающихся нарастает (табл. 6.2).

1. Объяснительно-иллюстративный метод. Учащиеся, студенты получают знания в «готовом» виде. Воспринимая и осмысливая факты, оценки, выводы, они остаются в рамках репродуктивного (воспроизводящего) мышления. Данный метод находит самое широкое применение для передачи большого массива информации.

2. Репродуктивный метод. К нему относят применение изученного на основе образца или правила. Деятельность обучающихся имеет алгоритмический характер, т. е. выполняется по инструкциям, предписаниям, правилам.

3. Метод проблемного изложения. Используя самые различные источники и средства, педагог, прежде чем излагать материал, ставит проблему, формулирует познавательную задачу, а затем, раскрывая систему доказательств, сравнивая точки зрения, различные подходы, показывает способ решения поставленной задачи.

4. Частично-поисковый или эвристический метод. Заключается в организации активного поиска решения выдвинутых в обучении (или самостоятельно сформулированных) познавательных задач либо под руководством педагога, либо на основе эвристических программ и указаний.

Таблица 6.2

Классификация методов обучения (по И.Я. Лернеру и М.Н. Скаткину)

Метод	Вид деятельности обучающегося	Уровни умственной деятельности обучающегося	Уровни знаний	Сущность	Усовершенствование
1. Объяснительно-иллюстративный	Получение знаний с помощью преподавателя	I-узнавание	I- знания- знания комства	Традиционное обучение – процесс передачи готовых известных знаний	Программированное обучение
2. Репродуктивный	Применение изученного на основе образца (репродукция)	II – воспроизведение	II- знания- копии		
3. Проблемное изложение	Изучение способов решения проблемных задач с помощью преподавателя	III – применение	III – знание-умение	Проблемное обучение – процесс активного поиска и открытия обучающимися новых знаний	Диалоговые формы обучения
4. Частично-поисковый	Активный поиск решения задачи под руководством преподавателя	III – применение IV – творчество	III – знание-умение IV – знание-трансформация		
5. Исследовательский	Самостоятельный поиск варианта решения	IV – творчество	IV – знание-трансформация		

5. Исследовательский метод. После анализа материала, постановки проблем и задач и краткого устного или письменного инструктажа студенты самостоятельно изучают литературу, источники, ведут наблюдения и измерения, выполняют действия поискового характера.

Ни одна из рассмотренных классификаций не свободна от недостатков. Следует исходить из того, что «чистых» методов обучения не бывает. Они взаимно проникают друг в друга, характеризуя разностороннее взаимодействие преподавателя и обучающихся.

В реальном учебном процессе наиболее важным является не отнесение методов к той или иной классификации, а глубокое знание преподавателем их дидактической сущности, условий эффективно-го применения, умение пользоваться ими для управления познавательной деятельностью студентов.

Во втором разделе учебного пособия раскрываются сущность, содержание и основные характеристики целого ряда методов обучения, активно применяемых сегодня.

В этом параграфе кратко рассмотрим сущность и педагогические условия эффективности применения методов обучения, не вошедших в указанный раздел.

Рассказ — повествовательно-информационный метод изложения учебного материала, цель которого — сообщение фактов и выводов, описание событий и явлений. Существует несколько видов рассказов: описательный, научно-популярный, художественный и др. Любой рассказ должен иметь сюжет и отличаться красочностью, конкретностью, увлекательностью. Его продолжительность по времени зависит от характера изучаемого материала, места проведения занятия, контингента обучающихся и составляет обычно 20–30 минут. При этом рассказ может сочетаться с объяснением и демонстрацией различного рода наглядных пособий.

Педагогические условия эффективного применения рассказа — достоверность, научность, наличие ярких, эмоциональных примеров, логичность изложения, простота, доступность языка, элементы личной оценки преподавателя описываемых событий. Темп изложения должен быть близок к обычной разговорной речи. Не рекомендуется говорить слишком громко, активно жестикулировать руками, это утомляет слушателей. Однако для привлечения внимания

обучающихся к тому или иному положению целесообразно перейти от тихой речи к громкой, от обычного темпа к замедленному или наоборот (создать контрастность изложения). Для того, чтобы рассказ стал более содержательным и логичным, педагогу целесообразно составить его план-конспект и по необходимости пользоваться им в ходе занятия.

Объяснение — словесное истолкование закономерностей, существенных свойств изучаемого объекта, отдельных понятий и явлений. Это монологическая форма изложения, применение которой наиболее эффективно при изучении сложного учебного материала приемами доказательства и рассуждения. Объяснение может использоваться как в чистом виде, так и в качестве составной части рассказа, беседы или лекции.

Педагогические условия повышения эффективности объяснения материала — логичность рассуждений, хорошо продуманная система доказательств, четкость формулировок, обращение внимания слушателей на главные, основные моменты изложения.

Беседа — диалогический метод обучения, в ходе которого обучающиеся либо сами приходят к усвоению нового материала, либо закрепляют и расширяют изученное ранее. Беседа относится к наиболее старым методам дидактической работы. По количеству учащихся, студентов, присутствующих на занятиях, различают беседы индивидуальные и фронтальные; в зависимости от конкретных целей и содержания учебного материала — эвристические, сообщающие, вводные (вступительные) и закрепляющие.

Существуют два способа построения беседы: рассмотрение частного вопроса с последующим переходом к обобщениям; обсуждение общего вопроса, а на его основе — частных. Выбор того или иного способа зависит от содержания темы, подготовленности студентов, педагогического мастерства преподавателя. При этом важно помнить, что поучительной и полезной беседа получится лишь при активном участии и обучающихся и педагога.

Педагогические условия эффективного проведения беседы — краткость, четкость и однозначность задаваемых вопросов, опора на имеющиеся у студентов знания и личный опыт. В ходе беседы необходимо избегать назидательности и поучений, выслушивать любые, порой ошибочные мнения.

Беседа проходит особенно интересно и живо, когда разгораются споры, возникает дискуссия, которая представляет собой обмен мнениями, и обучающиеся отстаивают свои субъективные точки зрения по изучаемому вопросу. Учебная дискуссия нуждается в четкой методической разработке, а также в ограничении по времени выступлений ее участников. Наиболее продуктивно она проходит в том случае, если участники обладают определенным запасом знаний и самостоятельностью мышления, умеют аргументировать, доказывать и обосновывать свою точку зрения. В случае, когда в ходе дискуссии у обучающихся возникают вопросы к преподавателю, на которые он не может ответить сразу, то необходимо в последующем обязательно найти на них ответы и довести их до студентов.

Методы устного изложения, закрепления и обсуждения учебного материала, как правило, сочетаются с применением средств наглядности, что повышает эффективность процесса обучения. В дидактике выделяют *методы показа* (показ плакатов, схем, карт, действий, приемов и пр.) и *методы демонстрации* (демонстрация фильмов.). Сущность метода состоит в том, что с помощью различных средств у обучающихся создается образ изучаемого предмета или формируется представление об определенном объекте или явлении.

Главными требованиями при показе средств наглядности являются плановость, продуманность и уместность использования; умеренная дозировка предъявляемого материала; умение преподавателя работать с техническими средствами обучения; акцентирование внимания обучающихся на наиболее важных моментах демонстрации; обеспечение единства объяснения и наглядности. Важно избрать правильный темп показа.

С расширением сферы применения новых информационных технологий традиционная модель показа дополняется видеорядом и мультимедийным обучением, которые способствуют погружению студентов в предмет путем показа способа решения предлагаемых задач с помощью видеотекстов.

Мультимедиа — это технология, объединяющая в одном программном продукте текст, звук, графику в цветном и динамическом исполнении и предполагающая интерактивное общение по линии «человек — компьютер».

Необходимые студентам практические умения и навыки могут быть сформированы, закреплены и доведены до совершенства с помощью *метода упражнений*.

Упражнение — многократное выполнение умственных или практических действий с целью овладения ими или повышения качества их выполнения. Упражнения могут быть *репродуктивными*, направленными на воспроизведение и повторение изученного ранее, и творческими, связанными с применением полученных знаний в новых условиях. В зависимости от характера и степени влияния на формирование умения упражнения делятся на подготовительные (первоначальная отработка), основные (последующая отработка действия в целом), тренировочные (совершенствование уровня выполнения).

К общим условиям успешного применения метода упражнения относятся активное и сознательное участие всех студентов в решении практических задач; систематичность, последовательность, ритмичность в проведении упражнений; их разнообразие и постепенное усложнение путем введения новых элементов; тщательный контроль за правильным выполнением всех деталей упражнения; придание им развивающего характера; формирование у обучающихся навыков самоконтроля и самооценки выполнения действий; максимальное приближение условий выполнения упражнений к реальной обстановке; внесение в учебную деятельность элементов соревновательного характера. Для поддержания у студентов интереса к тренировкам можно усложнять условия и сокращать время на их выполнение.

В *таблице 3.3.* приведены сравнительные характеристики различных методов обучения по степени решения с их помощью учебно-познавательных, формирующих и развивающих задач.

В структуре методов обучения выделяют объективную часть (постоянные, неизменные положения, присутствующие в методе) и субъективную часть (обусловленную личностью педагога, конкретными условиями, контингентом обучающихся, связанную с педагогическим мастерством).

В дидактике сложились определенные подходы к выбору методов обучения в зависимости от конкретных обстоятельств и условий протекания учебного процесса. В пособии не ставится задача

Таблица 6.3.

Сравнительные характеристики различных методов обучения

Решаемые задачи					
Методы обучения	формируют		развивают		
	знания	умения	мышление	память	речь
Словесные	++	-	-	-	++
Наглядные	+	+	+	++	-
Практические	+	++	++	+	-
Работа с книгой	+	+	+	+	+
Работа с мультимедиа	+	++	+	+	-
Учебные дискуссии	++	-	++	+	++
Самостоятельная работа	++	++	++	+	+
Устный и письменный контроль	++	-	+	+	++

Примечание:

++ — решает очень хорошо;

+ — решает частично;

• — решает слабо.

рассмотреть их все. Предлагаются только два варианта, которые могут быть творчески трансформированы преподавателем на основе имеющегося у него педагогического опыта.

Выбор методов обучения может определяться:

— общими целями образования, воспитания, развития и психологической подготовки обучающихся;

— особенностями методики преподавания конкретной учебной дисциплины и спецификой ее требований к отбору дидактических методов;

- целями, задачами и содержанием материала конкретного занятия;
- временем, отведенным на изучение того или иного материала;
- уровнем подготовленности обучающихся;
- уровнем материальной оснащённости, наличием оборудования, наглядных пособий, технических средств;
- уровнем подготовленности и личных качеств самого преподавателя.

Ю.К. Бабанским предложен несколько другой подход к выбору методов обучения, включающий шесть последовательных шагов преподавателя:

- принять решение о том, будет ли материал изучаться самостоятельно или под руководством педагога;
- определить соотношение репродуктивных и продуктивных методов. Если есть условия, предпочтение должно отдаваться продуктивным методам;
- определить соотношение индуктивной и дедуктивной логик, аналитического и синтетического путей познания, меру и способы сочетания словесных, наглядных, практических методов;
- определить способы и средства стимулирования деятельности обучающихся;
- определить «точки», интервалы и методы контроля и самоконтроля;
- продумать запасные варианты на случай отклонения реального процесса обучения от запланированного.

С учетом комплекса названных обстоятельств и условий преподаватель принимает решение о выборе конкретного метода или их сочетания для проведения учебного занятия.

Наряду с формами важное значение при организации учебного процесса в педвузе отводится средствам обучения, используемым педагогом для достижения поставленных дидактических целей.

Главное назначение средств — ускорить процесс усвоения учебного материала обучающимися, т.е. приблизить его к наиболее эффективным характеристикам.

Под *средствами обучения* в педагогике понимаются, как правило, вспомогательные материалы и орудия, разнообразное оборудо-

вание и реальные объекты, которые позволяют преподавателю более успешно и рационально достигать поставленных целей, решая при этом определенные дидактические задачи.

К сожалению, в современной педагогической науке не существует строгой классификации средств обучения. Исходя из этого рассмотрим подходы, которые предлагаются некоторыми учеными для решения этой проблемы.

Педагог-исследователь О.П. Околенов предлагает классифицировать средства обучения в зависимости от нарастания возможности заменять с их помощью действия преподавателя или автоматизировать действия обучающихся. Соответственно он выделяет две группы средств — простые и сложные.

К **простым средствам** относятся, во-первых, словесные — учебники и другие тексты; во-вторых, простые визуальные средства — реальные предметы, модели, картины и пр.

К **сложным средствам** обучения, по его мнению, можно отнести механические визуальные приборы — диаскоп, микроскоп, кодоскоп и пр.; аудиальные средства — проигрыватель, магнитофон, радио; аудиовизуальные средства — кинопроектор, телевизор, видеомагнитофон; средства автоматизирующие процесс обучения — лингвистические кабинеты, компьютеры, информационные системы, телекоммуникационные сети.

И.П. Подласый, понимая средства обучения как материальные или идеальные объекты, которые используются педагогом и обучающимися для усвоения знаний, выделяет их в две большие группы: **средства — источники информации и средства — инструменты освоения учебного материала**. В этом случае к средствам обучения относятся все объекты и процессы (материальные и материализованные), которые служат источниками учебной информации и инструментами (собственно средствами) для усвоения содержания этой информации обучающимися.

Исходя из этого, все средства обучения разделяются им на материальные и идеальные.

К **материальным средствам** относятся учебники, учебные пособия, дидактические материалы, книги-первоисточники, педагогические тесты, модели, средства наглядности, технические средства и лабораторное оборудование.

В качестве *идеальных средств* обучения принимаются общепринятые знаковые системы, такие как язык (устная речь), письмо (письменная речь), система условных обозначений различных дисциплин (нотная грамота, математический аппарат и др.), достижения культуры или произведения искусства (живопись, музыка, литература и т. п.), педагогические программные продукты, организующая и координирующая деятельность преподавателя, уровень его квалификации и внутренней культуры, методы и формы организации учебной деятельности, вся система обучения, существующая в данном образовательном учреждении, система общевузовских требований.

При этом акцентируется, что обучение становится эффективным только в том случае, когда материальные и идеальные средства используются вместе, дополняя и поддерживая друг друга. Но необходимо обратить внимание на тот факт, что между идеальными и материальными средствами обучения не существует четкой границы. Мысль или образ часто могут быть переведены в материальную форму.

Интерес представляет классификация средств обучения, предложенная С.А. Смирновым, в которой развиваются идеи рассмотренного выше подхода. Он предлагает дополнительно классифицировать средства обучения в соответствии с уровнями реализации содержания образования. Автором рассматриваются следующие уровни: учебного занятия, уровень учебного предмета и всего обучения. На *уровне учебного занятия* используются следующие средства обучения:

Идеальные: языковые системы знаков, используемые в устной и письменной речи; произведения искусства и иные достижения культуры (живопись, музыка, литература); средства наглядности (схемы, рисунки, чертежи, диаграммы, фото и т. п.); учебные компьютерные программы по теме занятия; организующая и координирующая деятельность преподавателя, уровень квалификации и внутренней культуры педагога; формы организации учебной деятельности на учебном занятии.

Материальные: отдельные тексты из учебника, пособий и книг; отдельные задания, упражнения, задачи из учебников, задачников, дидактических материалов; тестовый материал; средства нагляднос-

ти (предметы, действующие макеты, экспонаты); технические средства обучения; лабораторное оборудование.

На *уровне предмета* используются другие средства обучения:

Идеальные: система условных обозначений различных дисциплин (нотная грамота, математический аппарат и др.); искусственная среда для накопления навыков по данному предмету (специальная языковая среда для обучения иностранным языкам, создаваемая в лингафонных кабинетах, и т. д.); учебные компьютерные программы, охватывающие весь курс обучения по предмету.

Материальные: учебники и учебные пособия; дидактические материалы; методические разработки (рекомендации) по предмету; книги-первоисточники.

На *уровне всего обучения* используются следующие средства обучения:

Идеальные: система обучения; методы; система общеузовских требований.

Материальные, сюда входит большая часть материально-технической базы образовательного учреждения: помещения для обучения, библиотеки, столовые, буфеты, медицинский кабинет, помещения для администрации, педагогов и работников образовательного учреждения и т. д.

В связи с широким применением в образовательных учреждениях компьютерных средств обучения известный интерес представляют подходы к их классификации. Автором одного из них является А.А. Золотарев. Раскроем ее сущность. В качестве классификационного признака, позволяющего разбить названные средства на определенные группы, предлагается использовать дидактические задачи, предназначенные для каждой группы.

В соответствии с предложенным классификационным признаком автором выделяются четыре группы компьютерных средств обучения.

К *первой группе* относятся средства, разработанные для создания ориентировочной основы деятельности обучающихся: компьютерные (электронные) и компьютеризированные учебники (КУ) и учебные пособия (КУП); средства, основанные на представлении обучающимся в процессе чтения лекций и проведения классно-группо-

вых занятий учебной информации в виде графических статических и динамических моделей изучаемых объектов и явлений, иллюстрации ее схемами, графиками и таблицами, воспроизводимыми на дисплее или с помощью компьютерных проекционных установок на специальном экране, а также другие средства, позволяющие сформировать у обучающихся общие представления об их дальнейшей профессиональной деятельности.

Во *вторую группу* выделяются средства, ориентированные на приобретение обучающимися знаний в определенной предметной области: автоматизированные и экспертные обучающие системы (АОС и ЭОС), автоматизированные системы контроля знаний (АСКЗ), компьютерные задачки (КЗ), компьютерные лабораторные практикумы (КЛП) и компьютерные обучающие программы (КОП). Названные средства служат для автоматизированного обучения обучающихся с комплексной оценкой знаний и управления познавательной деятельностью.

В *третью группу* включаются компьютерные средства, используемые для формирования у обучающихся в процессе учения необходимых профессиональных навыков и умений. К ним относятся системы автоматизированного проектирования (САПР), обеспечивающие формирование необходимых профессиональных навыков и умений в процессе выполнения заданий по курсовому и дипломному проектированию, а также проектированию технических объектов.

К *четвертой группе* относятся средства, применение которых возможно для решения нескольких дидактических задач одновременно. Это автоматизированные библиотечные системы (АБС), автоматизированные справочные системы (АСС), информационно-поисковые системы (ИПС), информационно-расчетные системы (ИРС), банки данных (БД) и базы знаний (БЗ), универсальные системы управления базами данных (СУБД), обеспечивающие возможность работы с готовыми профессиональными и учебными базами данных; электронные таблицы (ЭТ), математические пакеты (МП) и средства мультимедиа (СММ), позволяющие решать значительную часть прикладных учебных задач.

Следует оговориться, что деление компьютерных средств обучения на указанные выше группы является в известной мере услов-

ным, поскольку каждое из них может быть переориентировано на решение других, в том числе частных дидактических задач.

ПОСТАВЬТЕ БЛУМА С НОГ НА ГОЛОВУ

Когда учителя «заставляют детей думать» они проектируют уроки, где студенты завершают мероприятия, направленные на «построение смысла» — иными словами, через обучение, студенты создают свои собственные знания. Не только эта стратегия преподавания контрастирует с обычными методиками обучения, «построение смысла» также ставит традиционную реализацию таксономии Блума с ног на голову.

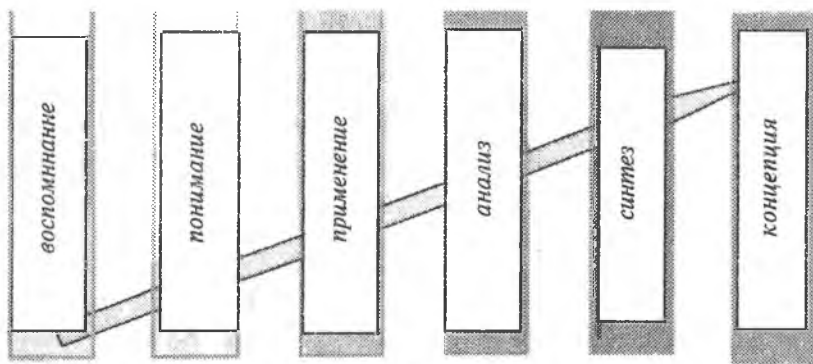
Когда в начале 80-х годов (на самом деле, даже когда я преподавала выпускной курс под названием «Преподавание навыков критического мышления» в 1986 году) внедрялась таксономия Блума, общепризнанно считалось, что учителю необходимо построить «знания» и убедиться, что студенты могут функционировать сначала на уровне «постижения» и «применения» (считаются более низкими уровнями познания) прежде, чем они когда-либо рискнут со своими студентами заняться высокими сферами «анализа», «синтеза» и «оценки» — считаемыми высокими уровнями мышления в таксономии Блума.

Другими словами, сначала студенты приобретают знания путем чтения, лекции, медиа и/или объяснения. Далее, их просили объяснить информацию (понимание) и, если это возможно, применять ее (применение) к дополнительным проблемам. Иными словами, классы работали на путь вверх по когнитивной лестнице (см. рис. 1.1). Работа на более высоких уровнях Блума была действительно тем, что вовлекало студентов.

Учителя просто считали, что студентам необходимо выдержать болезненный и часто скучный этап приобретения знаний, чтобы туда добраться.

К сожалению учителя, пытаясь подняться по традиционной когнитивной лестнице Блума со своими студентами, натолкнулись на временные ограничения, которые часто удерживали их от вовлечения учащихся в оценку, анализ и синтез. Вместо того, чтобы стимулировать умы студентов навыками более высокого уровня крити-

Традиционный подход к таксономии Блума: лестничный подход — студенты разрабатывают свой путь вверх по когнитивной лестнице



Подход к таксономии Блума «Заставьте детей думать»: используйте высокий уровень мышления для создания нижнего уровня знаний и навыков

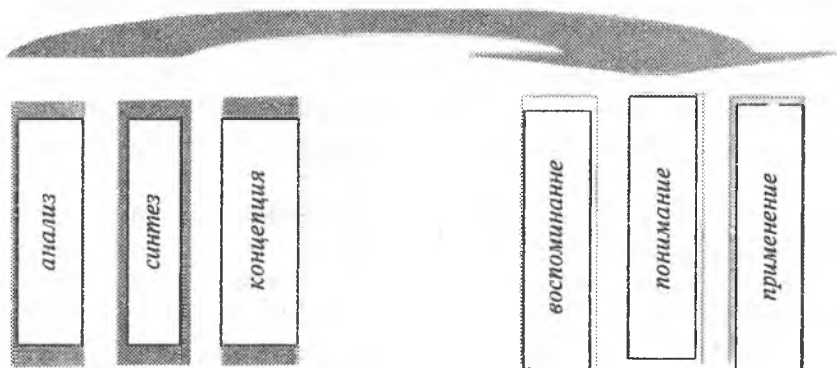


Рис. 1.1. Поворачивая таксономию Блума с ног на голову

ческого мышления, они были вынуждены перейти к следующему уроку, придерживаясь временной шкалы учебной программы. Учителя хотели, чтобы их студенты мыслили критически — они просто не имели времени, чтобы сделать это и удовлетворить все требования в отношении содержания.

Но что если учителя начинали с искусно созданного урока, который требовал от студентов принять проблемы математики или науки, историческое событие или стихотворение и анализировать

его, чтобы понять некоторые важные концепции или содержание? Вместо того чтобы начинать в нижней части таксономии Блума, что если эти учителя начали обучать студентов в верхней? Что делать, если вместо лекций (предоставления информации или задания по чтению), студенты должны были найти их понимание самостоятельно? Их обучение было бы более значимым? Было бы более длительным?

В классах, где студенты открывают свое собственное понимание, учителя обнаружили значительное запоминание и понимание содержания — не упоминая повышенный интерес к обучению. Возьмем, к примеру, преподавание концепции теоретической против экспериментальной вероятности, которые обычно вводятся в элементарной математике.

Чтобы попытаться добиться от студентов понимания содержания этого раздела, учителя могут использовать дидактическую стратегию и объяснить концепцию прямо для студентов: «Если вы подкинете монету 10 раз, теоретически вы получите пять раз решку и пять раз орла».

Это называется теоретическая вероятность. В реальной жизни, которую мы называем экспериментальной вероятностью, вы скорее не получите 50 на 50 до тех пор, пока не подкинете монету много, много раз».

Если вы будете следовать этому методу обучения, концепция преподается студентам, они применяют это на практике с тридцатью задачами или около того, и класс может переходить к следующему уроку. Но была ли эта концепция изучена таким образом, что студенты глубоко поняли, и будут помнить?

Если учителя хотят заставить студентов думать и построить свое собственное понимание, однако, они меняются от «мудреца на сцене» (распределителя знаний) до организатора понимания. В случае вероятности на уровне начальной школы, учитель может начать, показывая студентам пенни и спрашивая их, что может произойти, если монету подкидывать 10 раз.

Учитель даст студентам возможность обдумать эту идею в небольших группах. В ходе обмена в целом классе, который последует, учитель разместит теории студентов на доске или под документ — камерой.

Учитель будет давать студентам возможность тщательно объяснить их мышление

Далее учитель даст студентам задание подкинуть их монеты 100 раз в группах, затем опубликовать их результаты для класса, чтобы увидеть (студенты редко будут получать идеальный результат 50 на 50). Кто-то будет подсчитывать результаты класса для анализа также.

Далее, используя наводящие вопросы, учитель может попросить своих студентов объяснить, почему существует небольшая вариация результатов (это будет хорошее время, чтобы ввести термины экспериментальной и теоретической вероятностей).

С помощью стратегии наводящих вопросов, учитель может привести студентов к их собственному пониманию разницы между теоретической вероятностью, экспериментальной вероятностью и концепцией вероятности как таковой. Отсюда учитель может перевести понимание студентов от их понимания вероятности к другим вещам.

Теперь некоторые могут спросить, почему бы инструктору сначала не объяснить понятия теоретической и экспериментальной вероятности, а затем поддержать у студентов их понимание концепции экспериментом?

Учителя могли бы, но это не стало бы столь же эффективным, как метод обнаружения.

Первая причина для этого в том, что в классах преподаватели должны заставлять студентов думать как можно больше. Во-вторых, они хотят создать среду с лучшим шансом запоминания информации. Если учителя хотят, чтобы студенты функционировали на высоком уровне таксономии Блума, метод обнаружения, описанный выше, для создания прочно встроенного знания использует анализ и синтез. Но если бы студентам были объяснены теоретическая и экспериментальная вероятности в первую очередь, учителя проводили бы эксперименты в поддержку концепции, и мышление студентов осталось бы на уровне знаний и применения. Они действительно не мыслят на более высоких уровнях.

В методе обнаружения студенты создают гипотезу, проводят эксперимент, выявляют тенденции, делают из них выводы и, при необходимости, пересматривают свои выводы. Когда кто-то думает

об этом, не таким ли способом взрослые решают большинство проблем в жизни?

Наконец, если преподаватели действительно хотят, чтобы студенты думали как можно больше, не тесты ли и викторины (текущий и итоговый контроль) также заставляют студентов думать? Многие модульные тесты (юнит-тесты) требуют вспомнить многое: назвать исторические события, определить научный термин, определить характер и т.д., в формате поиска ответа на соответствие, заполнения пропусков или короткого ответа. Запоминание позволяет студентам пройти тест.

Конечно, студенты не будут соответствовать образовательным стандартам, если они не имеют функционирующего уровня знаний, переданных на уровень запоминания, но не лучший тест применить знания студентов к новым ситуациям? Итоговой оценкой должна быть возможность применить свои знания, а не просто вспомнить их?

Создание оценок, которые действительно выявляют понимание студентов, требует сначала изменения в философии. Это требует перехода от студентов, показывающих нам, что они могут вспомнить, к студентам, применяющим свои знания относительно к новым задачам, событиям или в литературе. Через это применение преподаватели оценивают знания и навыки студента.

В физике это может означать применение знаний отрицательного ускорения к автомобильным происшествиям. В социальных исследованиях это может означать применение уроков из завышенного значения фондового рынка конца 1920-х годов к подобному искусственному раздуванию экономического подъема в 2000 и 2008 годах.

На уроке английского это может означать, применение знания о параллельных структурах, полученного путем анализа речи в книге Мартина Лютера «У меня есть мечта», к разбору инаугурационной речи Джона Ф. Кеннеди.

В каждом из этих случаев учителя по-прежнему могут оценить содержание знаний студентов, но они делают это через их способность анализировать и синтезировать (высокий уровень мышления), а не их способность вспомнить (низкий уровень мышления).

Хотя этот метод оценки может занять больше времени для исправления, чем типичный короткий ответ или тест подбора, этот стиль тестирования привлекает студентов и является, по сути, полезным опытом для учителей также.

Мыслящий преподаватель

- Как мои студенты получают объем знаний в моем классе? Какой процент получают через чтение учебника или лекции? Какой процент через уроки, где студенты собирают свои знания посредством деятельности, которую я создаю?

Если бы кто-то проверял одну из моих оценок, сколько из этого испытания потребуется на то, чтобы вспомнить информацию? Какой объем знаний использовал бы студент, применимый к анализу нового материала?

(Jeff Halstead. Navigating the new pedagogy. R and Education, 2011. 3-ст).

Вопросы и задания

1. Раскройте сущность и сформулируйте основные функции методов обучения.
2. Охарактеризуйте существующие в высшей школе классификации методов обучения. По каким основным признакам различными авторами группируются дидактические методы?
3. Обоснуйте, чем обусловлен выбор преподавателем того или иного метода обучения для достижения определенных им дидактических целей.
4. Какие педагогические условия необходимо выполнить педагогу для эффективного применения таких методов обучения, как рассказ, объяснение, беседа, упражнение, а также показ и демонстрация?
5. Что следует понимать под организационными формами обучения? Какую сторону организации учебного процесса они характеризуют?
6. Раскройте сущность применяемых в настоящее время в высшей школе организационных форм обучения, дайте их краткую характеристику.
7. Что следует понимать под средствами обучения?

Задания для самопроверки

1. На основании предложенной схемы составьте научный рассказ: «Взаимодействие дидактических элементов»:

Дидактические законы	Закономерности обучения	Принципы обучения	Правила обучения

2. На основании соотношения основных компонентов учебного процесса с принципами обучения, выделенного Ю.К. Бабанским, определите принципы обучения и заполните таблицу:

Основные компоненты и условия обучения	Принципы обучения
Задачи обучения Содержание обучения Методы обучения и соответствующие им средства Формы организации обучения Результаты обучения	

Глава 7. Формы обучения.

Урок — основная форма организации обучения

Ключевые слова: виды и типы обучения, проблемное, программированное, компьютерное обучение, инновационное обучение, формы обучения, урок — основная форма обучения, типы уроков, структура урока, нестандартные уроки.

7.1. Формы организации обучения и их развитие в дидактике

Осуществление обучения требует знания и умелого использования педагогом разнообразных форм организации учебного процесса, их постоянного совершенствования.

К сожалению, четкого определения понятия «организационная форма обучения» в педагогической литературе пока нет. Многие ученые попросту обходят этот вопрос и ограничиваются обыденными представлениями о сущности данной категории.

В науке понятие «форма» рассматривается как с позиции чисто лингвистической, так и с позиции философской. В энциклопедическом словаре понятие «форма» трактуется как «внешнее очертание, наружный вид, контур предмета». Форма всякого предмета, явления или процесса обусловлена его содержанием и в свою очередь оказывает на него обратное влияние. В философском словаре понятие «форма» определяется так: «...форма есть внутренняя организация содержания... Форма отражает систему устойчивых связей предмета».

Применительно к дидактике высшей школы, *форма* — это специальная конструкция процесса обучения, характер которой обусловлен его содержанием, методами, приемами, средствами и видами деятельности студентов. Представляя собой наружный, внешний вид циклов обучения, форма отражает также систему устойчивых связей компонентов внутри каждого цикла обучения и зависит от ко-

личества обучающихся (индивидуальные, индивидуально-групповые, коллективные), места проведения (аудиторные и самостоятельная работа), порядка проведения занятия.

Формы организации обучения — это способы построения учебной работы в определенном порядке объединения студентов (поточно-массовые, коллективные, групповые и индивидуальные) и временном режиме исполнения (учебные занятия, самостоятельная подготовка).

Некоторые ученые-педагоги считают, что понятия «форма обучения» и «форма организации обучения» необходимо различать. Например, М.И. Махмутов под формой обучения понимает коллективную, фронтальную и индивидуальную работу учащихся на занятии, а под формой организации обучения — конкретный вид этого занятия. Организация обучения преследует цель — обеспечить оптимальное функционирование процесса управления учебной деятельностью студентов со стороны педагога.

К сожалению, довольно часто в педагогической литературе происходит смешивание таких категорий как «метод обучения» и «форма организации обучения». Здесь следует понимать, что метод характеризует содержательно-процессуальную или внутреннюю сторону совместной деятельности субъекта и объекта (субъекта), ее динамику, а форма организации обучения как дидактическая категория обозначает внешнюю сторону организации учебного процесса, которая связана с количеством студентов, временем и местом обучения, а также порядком его осуществления.

Например, преподаватель может обучать группу студентов, т.е. заниматься с целым коллективом, а может проводить занятие индивидуально. В этом случае форма обучения связана с количественным составом обучающихся. Вместе с тем, она может отражать временную регламентацию учебных занятий. Будучи характеристикой внешней стороны организации учебного процесса, форма обучения органически связана с его внутренней, содержательно-процессуальной стороной.

Одна и та же форма обучения, например практическое занятие, может иметь различную модификацию и структуру в зависимости от задач и методов учебной работы, организуемых педагогом. Выра-

жением их тесной связи является и то, что отдельные формы называются в соответствии с ведущими методами обучения.

Анализ педагогической литературы показывает, что самой старой формой организации учебного процесса, берущей начало в античные времена, является индивидуальная форма обучения, при которой преподаватель занимается с одним обучающимся в специально отведенном месте.

С начала XVI века все большее развитие получают индивидуально-групповые формы организации учебного процесса. Суть их заключается в том, что занятия педагог ведет не с одним человеком, а с целой группой обучающихся, в которой уровень подготовки ее членов различен. Чуть позднее зародилась классно-урочная система обучения, которая была обоснована и популяризирована в XVII в. Яном Амосом Коменским.

Классно-урочная система имеет следующие основные черты: в классе объединены учащиеся примерно одного возраста; они обучаются по единым планам и программам; урок проводится по конкретному предмету, встроенному в расписание занятий и имеющему четкую продолжительность; урок планирует, организует и ведет педагог.

Первую попытку модернизации классно-урочной системы организации обучения предприняли в конце XVIII — начале XIX вв. английский священник А. Белл и учитель Дж. Ланкастер, предложившие Белл-ланкастерскую систему взаимного обучения. В конце XIX — начале XX вв. перед педагогами встал вопрос об индивидуализации обучения. В США была апробирована баговская система, которая предусматривала урочную работу с классом и индивидуальные занятия с отстающими или наиболее способными обучающимися. В Европе опробовалась маннгеймская система, которая при сохранении классно-урочной структуры распределяла учащихся по классам в зависимости от уровня подготовки и интеллектуальных способностей.

В Европе и США в начале XX века большое внимание уделялось индивидуальной активной самостоятельной учебной работе обучающихся.

Е. Паркхерст предложила одну из наиболее удачных индивидуализированных систем обучения, которая вошла в историю педаго-

Формы организации учебного процесса

Формы обучения	Формы контроля		
	Направленные преимущественно на теоретическую подготовку	Направленные преимущественно на практическую подготовку	Традиционные
Лекция		Практическое занятие	Контрольная работа
Семинар		Курсовое проектирование	Индивидуальное собеседование
Экскурсия		Стажировка и преддипломная практика	Зачет
Теоретическая конференция		Деловая игра	Переводные и семестровые экзамены
Консультация		Лабораторная работа	Защита курсового проекта
Подготовка рефератов		Групповое упражнение	Государственные экзамены
		Расчетно-графическая работа	Защита дипломного проекта
Групповое занятие			
Самостоятельная внеаудиторная работа			
			Иновационные
			Тестирование
			Рейтинг
			Комплексный экзамен по специальности

гики под названием «Система мастерских или Дальтон-план». Успех учебной работы в группе зависел от приспособления темпа выполнения заданий к возможностям и способностям каждого обучающегося.

В настоящее время с появлением в образовательных учреждениях информационных средств обучения стремительно развиваются такие организационные формы как дистанционное и открытое обучение, обучение в компьютерных классах и лабораториях и т. п. В.И. Боголюбов считает, что сегодня можно выделить пять активно используемых в данном контексте форм обучения: вербальное, аудиовизуальное, программированное, мультимедialьное и гипермедialьное.

В основе *вербальной формы обучения* находится использование устного и печатного слова. Как правило, вербальная форма обслуживает групповой способ обучения (один участник учебного процесса — преподаватель или подготовленный обучающийся — порциями передает информацию другим участникам, при этом аудио и видеопособия применяются время от времени).

Аудиовизуальная форма обучения предполагает поабазное сопровождение учебных текстов слайдами, диаграммами, графиками и пр.

Программированная форма обучения получила широкое распространение в связи с созданием обучающих машин, систем группового контроля и адаптивных систем для электронных классов. Суть программированного обучения состоит в повышении плотности управления процессом накопления знаний и умений за счет разделения учебных текстов на множество порций и немедленного контроля качества их усвоения. На основе программированной возникла *мультимедialьная форма обучения*, которая предполагает объединение нескольких обучающих средств, сочетание текстовой информации и графических изображений, возможность использования псевдографики, звуковых эффектов, цветовой палитры. Мультимедialьная система обучения оперативно реагирует на ошибки, оказывает необходимую помощь, выдает промежуточные результаты.

В 90-е годы XX столетия появилась новая, очень перспективная форма обучения — *гипермедialьная*, представляющая собой объединение двух технологий мультимедиа и гипертекста.

Формы обучения студентов в педвузах исключительно разнообразны. Лишь взятые в единстве, разумном сочетании друг с другом, они позволяют успешно проводить групповое и индивидуальное обучение, неуклонно и последовательно повышать уровень профессиональной подготовки будущих учителей, тесно связывать его с их воспитанием, личностным развитием и психологической подготовкой.

♦ **Устанавливать понимание: следуем опыту греков**

Сократ был известен тем, что задавал вопросы. Вместо того, чтобы читать студентам лекции, древний греческий учитель задавал тщательно составленные вопросы, которые вели студента к самостоятельному пониманию. Несмотря на то, что этот метод ставит в центр преподавателя, студент, под руководством учителя, исследует и открывает.

Сократовская форма бесед является одной из старейших преподавательских техник для создания смысла. Целью сократовских бесед является направление мышления студентов, интеллектуальное исследование понятий, пока они не придут к пониманию. Вопросы задаются обдуманно. Если студент не отвечает ожидаемым образом, вопрос перефразируется. В зависимости от желаемого результата, вопросы составляются пока преподаватель не получит от студентов желаемый результат. При использовании сократовской техники, преподаватель ограничивается лишь задаванием вопросов. Студенты размышляют и вдумываются.

Проверенные временем сократовские беседы являются исключительно эффективным методом исследования и открытия, но зачастую они исходят из некоторой формы содержания для того, чтобы студенты прикоснулись к новому пониманию. На уроке философии это может быть личный опыт или раннее полученное знание.

На уроке истории это может означать формулирование ряда вопросов, которые раскроют значение определенного события. Ограничением сократовского метода является то, что содержание определенной формы должно существовать до использования этой стратегии опрашивания.

Данный метод может использоваться во время классных обсуждений, а также ежедневно при разъяснении помощи студентам возникающих вопросов в отношении классных занятий. Опытные пре-

подаватели математики, например, дают прямой ответ только в исключительных случаях.

Если студенты задают вопросы при решении математических задач, эти преподаватели отвечают вопросами. Преподаватель на уровне знаний студента формулирует вопросы так, чтобы поэтапно привести его к новому пониманию.

Эти преподаватели легко определяют, что студенты упустили. Они формулируют необходимые вопросы так, чтобы сдвинуть их с мертвой точки.

(Jeff Halstead. Navigating the new pedagogy. R and Education, 2011. 82 стр.).

7.2. Урок – основная форма организации обучения

Урок – организационная форма обучения, при которой учитель руководит коллективной познавательной деятельностью учащихся класса с учетом особенностей каждого, использует средства и методы работы, создающие условия для того, чтобы все овладели основами изучаемого предмета в ходе занятия.

Каждый урок складывается из определенных элементов (звеньев, этапов), которые характеризуются различными видами деятельности учителя и учащихся. Многообразие структур уроков предполагает разнообразие их **типов**. Общепринятой классификации уроков в современной дидактике нет.

Типология урока:

1. Комбинированные (смешанные).
2. Уроки изучения новых знаний.
3. Уроки формирования новых умений.
4. Уроки обобщения и систематизации изученного.
5. Уроки контроля и коррекции знаний, умений.
6. Уроки практического применения знаний, умений.

Структура комбинированного урока (этапы): актуализация опыта и опорных знаний учащихся (повторение, восстановление); мотивация учебной деятельности; сообщение темы, цели, задач урока; восприятие нового учебного материала; осмысление учебного материала; обобщение и систематизация знаний; подведение итогов уро-

ка; задание на дом. Каждый урок направляется на достижение **трехединой цели: обучить, воспитать, развивать**. С учетом этого общие требования к уроку конкретизируются в дидактических, воспитательных и развивающих требованиях.

Дидактические (образовательные) требования к уроку: четкое определение образовательных задач; рационализация информационного наполнения урока (учебный материал); внедрение новейших технологий познавательной деятельности; рациональное сочетание разнообразных видов, форм и методов обучения; сочетание коллективной деятельности с самостоятельной деятельностью учащихся; обеспечение оперативной обратной связи действенного контроля и управления.

Воспитательные требования к уроку: определение воспитательных возможностей учебного материала; постановка реально достигаемых воспитательных задач; воспитание учащихся на общечеловеческих ценностях; формирование жизненно необходимых качеств: усидчивости, аккуратности, ответственности, исполнительности, самостоятельности, работоспособности, честности, коллективизма и др.

Развивающие требования к уроку: формирование у учащихся положительных мотивов учебно-познавательной деятельности, интересов, творческой инициативы и активности; проведение занятий на «опережающем» уровне; стимулирование наступления новых качественных изменений в развитии учащихся и др.

Формула эффективности урока состоит из двух частей: тщательной подготовки и мастерства проведения. Плохо спланированный, непродуманный, наспех спроектированный урок качественным быть не может.

Подготовка урока — это разработка комплекса мер, которые в конкретных условиях обеспечивают наивысший конечный результат.

Подготовка учителя к уроку (этапы): диагностика: «прояснение» всех обстоятельств проведения урока: возможностей учащихся; запросы и наклонности, интересы; требуемый уровень обученности; характер учебного материала, структуры урока; анализ всех затрат времени на повторение; усвоение новой информации; закрепление, контроль и коррекция знаний.

Завершается этап получением диагностической карты; *прогнозирование* — оценка различных вариантов будущего урока; *проектирование (планирование)* — программа управления учебным процессом. Краткий и конкретный документ, в котором фиксируются важные моменты: кого и когда опросить, как начать новую тему, ее закрепление и т.д.

Вспомогательные формы обучения: кружки, практикумы, семинары, конференции, консультации, факультативы, учебные экскурсии, домашняя самостоятельная работа учащихся и др.

♦ Сила технологии

На всем протяжении истории человечества технология меняет образ жизни людей и их представление о мире. Наиболее наглядным примером этого являются изменения, вызванные (или повлеченные, в зависимости от вашей точки зрения) развитием электронной технологии в течение последних двух десятилетий. Интернет, личные социальные сети, айподы, сотовые телефоны и пр., радикально изменили взгляд людей на мир и взаимодействие друг с другом.

Однако, технологии также создали барьер: студенты, выросшие с этими технологиями, включенными в их жизнь (цифровое поколение), живут в совершенно другом мире, чем их более старшие преподаватели и родители, которые либо отрицают его, не понимают его, или занимаются им поверхностно. Технология изменила образ жизни и мыслей нашей молодежи; ее стимулирующий характер вероятнее всего ограничил их способность преодолевать повседневные задачи.

Но изменение — это то, что реальные преподаватели должны максимально адаптироваться к новым условиям если они хотят, чтобы система обучения была эффективной.

Во многих отношениях, традиционное занятие, состоящее из чтения учебника, прослушивания лекции, ответов на задания и сдача тестов совершенно устарело, учитывая образ мышления современных студентов. Это как просить студентов сесть на поезд в процессе обучения, в то время как есть реактивный самолет.

Концепция «Создания смысла» может быть технологически сильным и значимым способом для обучения студентов. Видео, потоко-

ное видео, интерактивные игры, и информационные Интернет сайты могут быть мощным подспорьем для формирования фундаментальных знаний и навыков, которые могут понадобиться студентам для достижения успехов на уроках или модулях. Загрузка этих ресурсов на сайты открывает доступ к ним в любое время как для студентов, так и для преподавателей.

При проведении исследований Интернет сайты источников и ресурсов, таких как ProQuest, предоставляют широкий доступ к информации.

Сегодня, работа на выполнение которой двадцать лет назад ушли бы недели, теперь может быть выполнена за один вечер. На уроках прикладных наук и математики зонды дают студентам точные измерения, не поддающиеся человеческим ощущениям. В математике, калькулятор (также называемый карманный компьютер) моментально строит график для функции, что раньше занимало часы. Изучение и понимание ускорились.

Приложение для редактирования цифровых фото и видео, открывает широкие творческие возможности для студентов, когда эти приложения используются в проектах.

Любопытным моментом в использовании таких приложений является то, что студенты, которые иногда сталкиваются с трудностями при выполнении обычных классных заданий, выполняют высококачественную работу при использовании технологий. Вместо того, чтобы быть нудными, задания выполняемые с использованием технологии, привлекают студентов. В конце концов, они функционируют в своем привычном мире.

(Jeff Halstead. Navigating the new pedagogy. R and Education, 2011.94 ст.).

7.3. Нетрадиционные (нестандартные) уроки

Нетрадиционные (нестандартные) уроки: уроки-деловые игры; уроки в форме проблемно-поисковой деловой игры; уроки-анализы с использованием межпредметных связей; уроки в форме коллективной мозговой деятельности; уроки в форме частично-поисковой деятельности; мини-деловые игры; уроки с элементами деловой игры; уроки в форме игры (разные формы игр по разным темам курсов);

уроки в форме устного журнала; уроки-экскурсии; конференции, семинары; уроки с составлением учащимися кроссвордов, тестовых заданий, алгоритмов; уроки по типу «круглого стола»; уроки-конкурсы; уроки-викторины; уроки с решением проблемных производственных ситуаций.

Кроме того, в практике реализуется много нетрадиционных форм занятий с демонстрацией приобретенных практических навыков это: уроки-конкурсы по курсу «Организация обслуживания» по разным темам курса «Банкет-чай», «Банкет-фуршет», Тематические столы и др.

Из традиционных форм уроков активно используются: урок-беседа, лекция, лекция с элементами беседы с проблемными вопросами, комбинированные уроки и др. Все эти формы уроков проводятся с использованием большого количества иллюстрационного, наглядного материала, в виде схем, плакатов, альбомов, «раскладушек», муляжей, макетов, кодограмм, задач, фотографий, слайдов, диафильмов, НСД (нормативно-справочных документов) и др.

В современных условиях внеклассную работу необходимо вести с профориентационной направленностью: принимать участие в мероприятиях «День открытых дверей», «Посвящение в студенты».

Проводятся беседы в школах среди учеников и родителей. Организируются выступления по радио и телевидению, посещение предприятий.

Поддерживающее обучение студента

Чтобы однажды научиться летать, должны сначала научиться стоять и ходить и бегать и подниматься и танцевать; нельзя полететь в полет.

Фридрих Ницше

Созданный вначале 1900 в Монтане, фильм «Река проходит через это» не только изображает спорт ловли рыбы нахлыстом в кинематографичной красоте, он представляет модель мощного обучения для преподавателей.

Отец мальчиков, преподобный Маклин, опытный рыбак в ловле нахлыстом, серьезно решил сделать своих мальчиков знатоками в рыбной ловле. Преподобный Маклин не предоставил обучение надлежащей ловле случая. Он был очень точным в своей методологии. Он научил двух сыновей забрасывать удочку с помощью четверостишия.

Для обеспечения соблюдения ритма, он тренирует своих сыновей забрасывать удочку с помощью метронома. С метрономом, сбалансированным на вершине забора, выстукивая ритм, два мальчика практикуются в движении забрасывания, пока стоический отец смотрит, критикуя. В результате структурированной техники и отеческого надзора оба становятся знатоками в ловле нахлыстом.

Позднее в истории нечто волшебное случается со взрослым Полом Маклином. Освоив структурированный метод своего отца, он развивает дальше полученные в детстве навыки и формирует свой стиль забрасывания: теневое забрасывание.

В кульминации фильма, Пол ловит на крючок гигантскую форель с помощью этого метода, сражается с ней и в конечном итоге вытаскивает на берег, что побудило его обычно мужественного отца воскликнуть «ты прекрасный рыбак» — самый большой комплимент, который он мог получить от своего обычно сдержанного родителя.

История роста Пола Маклина в искусстве нахлыстовой рыбалки является яркой иллюстрацией эффективного обучения. Чтобы начать рост его мальчиков в искусстве рыбалки нахлыстом, преподобный Маклин учил своих сыновей навыкам, основанным на известных критериях успеха: пошаговое забрасывание относительно четверостишия.

В плане модели для обучения, мальчики смотрели не дальше, чем их отец в плане техники. Далее мальчикам было дано достаточно времени для практики с управляемыми предложениями, когда они усваивали свои навыки для выполнения основных компетенций, с более чем достаточной обратной связью с их отцом.

После того, как молодые люди стали знатоками фундаментальной методики своего отца, они были достаточно опытными, чтобы

надлежащим образом рыбачить. Чтобы стать мастером своего дела, однако, Пол Маклин разрывает со структурированным забрасыванием удочки своего отца и стилизует свою собственную авторскую версию.

То, что началось как структурированный урок в рыбалке нахлыстом, превратилось в индивидуализированную форму выражения.

Не признавая этого, преподобный Маклин был мастерским инструктором.

Его обучение привело от обучения по использованию к овладению навыками индивидуального выражения и творчества. Не должно ли это быть целью для любой аудитории?

В большинстве случаев вещи, которые люди делают хорошо, это то, чему они методично учились и часто практиковались. В определенный момент они учли эти инструкции, затем индивидуализировали, создавая некоторые уникальные техники или отличительные формы выражения.

Процесс обучения является деликатным, однако, обучение необходимо тщательно поддерживать. Методы и стратегии, описанные ниже обеспечивают основу для систематического успеха студентов.

(Jeff Halstead. Navigating the new pedagogy. R and Education, 2011.39 ст.).

Вопросы для самоконтроля:

1. Какие типы и виды обучения вы знаете?
2. Какими особенностями характеризуется проблемное обучение?
3. Как осуществляется программированное и компьютерное обучение?
4. Что такое организационные формы обучения?
5. Какие основные формы организации обучения сложились в истории развития школы?
6. Какими особенностями характеризуется классно-урочная форма организации обучения?
7. В чем сущность дидактических требований к уроку?
8. Какие воспитательные и развивающие требования реализуются на уроках?
9. Назовите основные типы уроков и их структуры.

Задания для самоконтроля

1. Определите различные подходы к классификации методов обучения, выделив методы

	Авторы	Признаки	Методы
1.	Традиционная		
2.	М.А.Данилов, Б.Е.Есипов		
3.	И.Я.Лернер, М.Н.Скаткин		
4.	Г.И.Шукин, И.Т. Сгородников		
5.	Ю. .Бабанский		

Глава 8. Диагностика обучения

Ключевые слова: диагностика обучения, функции, виды и методы проверки знаний, умений и навыков, принципы (требования) проверки знаний, формы контроля, тестовый контроль, рейтинговая система контроля.

8.1. История развития педагогической диагностики

Педагогическая диагностика насчитывает столько же лет, сколько вся педагогическая деятельность. Кто учил планомерно, всегда пытался определить результаты своих усилий. Это делалось на протяжении нескольких тысячелетий с помощью методов, которые по нашим современным понятиям являются донаучными. И только в последние два столетия стали применяться научно контролируемые методы.

Понятие «педагогическая диагностика» было предложено К.Инкенгампом по аналогии с медицинской и психологической диагностикой в 1968 году в рамках одного научного проекта. По своим задачам, целям и сфере применения педагогическая диагностика самостоятельна. Она заимствовала свои методы и во многом образ мыслей у психологической диагностики.

Диагностика (от греч. «диа» — прозрачный, «гнозис» — знание) — процесс получения информации о состоянии наблюдаемого или изучаемого объекта с помощью совокупности методов, способов и приемов.

Диагностика — это прояснение всех обстоятельств протекания дидактического процесса, точное определение его результатов.

Цель дидактической диагностики: своевременное выявление, оценивание и анализ течения учебного процесса в связи с его продуктивностью.

Диагностирование включает: контроль, проверку, оценивание, накопление статистических данных, их анализ, выявление динамики, тенденцию, прогнозирование дальнейшего развития событий. Диагностический инструментарий был создан в течение последних ста лет. В качестве самого раннего примера диагностики личной успеваемости при получении должности в литературе упоминаются китайские экзамены в системе общественных служб, проходившие более чем за 1000 лет до н.э.

В средние века табель успеваемости выдавался нуждающимся ученикам для получения стипендии и содержал больше информации о посещаемости и поведении, чем об успеваемости. С переходом на классно-выпускную систему обучения с середины XIX в. и введением в 1920 году всеобщей четырехлетней начальной школы, когда школьные аттестаты с отмеченными в них успеваемостью, способностями и интересами стали учитываться при переводе в школы второй ступени, табель приобрел чрезвычайное значение.

После Второй Мировой войны в течение первых полутора десятилетий в теории и практике педагогической диагностики почти не происходило изменений, не считая появления отдельных тестов, составление которых поощрялось военной администрацией США.

Лишь с появлением тестов, определяющих уровень физического и умственного развития ребенка, необходимый для начала школьного образования (1960 г.) последовало их более активное внедрение.

8.2. Функции, виды, методы, требования и принципы контроля знаний учащихся

Контроль — это способ получения информации о качественном состоянии учебного процесса. Контроль выполняет обучающую, диагностическую, воспитывающую, развивающую, прогностическую, ориентирующую функции: *контролирующая (управляющая* — установление обратной связи — внешней: (ученик — преподаватель) и внутренней: (ученик — ученик), а также учет результатов контроля; *обучающая* — совершенствование знаний и умений, их систематизация; *диагностическая* — получение информации об ошиб-

ках, недочетах и пробелах в знаниях и умениях учащихся и порождающих их причинах затруднений в овладении учебным материалом; *прогностическая* — служит получению опережающей информации об учебно-воспитательном процессе; *развивающая* — стимулирует познавательную активность учащихся, развивает их творческие способности; *ориентирующая* — получение информации о степени достижения цели обучения отдельным учеником и классом в целом — насколько усвоен и как глубоко изучен учебный материал; *воспитывающая* — заключается в воспитании у учащихся ответственного отношения к учению, дисциплине, аккуратности, честности; *эмоциональная* — любой вид оценки (включая и отметки) создает определенную эмоциональную реакцию ученика. Оценка может вдохновить, может огорчить, усугубить низкую самооценку и др.

Требования к контролю: *всесторонность* — осуществление контроля по содержанию, форме (методике), глубине, свободе и самостоятельности изложения; *индивидуальность* — обеспечение персональной оценки каждого контролируемого, индивидуальное ее обоснование и индивидуальный разбор уровня подготовки каждого; *системность* — регулярный контроль, четкие его этапы, что вынуждает учащихся к систематической работе; *стимулирующий* характер.

Контроль не должен пугать, разочаровывать, а наоборот, подбадривать, поощрять старания.

Принципы контроля: объективность, систематичность, наглядность, всесторонность, воспитывающий характер.

Объективность — научно обоснованное содержание диагностических тестов, дружеское отношение педагога ко всем обучаемым, адекватное оценивание знаний и умений. Принцип *систематичности* — регулярное диагностирование с первого и до последнего пребывания в учебном заведении. Принцип *наглядности (гласности)* — испытания всех обучаемых должны быть открытыми и по одним и тем же критериям.

Методы проверки знаний и умений: письменный, практический, дидактические тесты, наблюдение. Различаются следующие *виды* контроля: предварительный, текущий, тематический, промежуточный (поэтапный, итоговый, заключительный).

Предварительный контроль — получение сведений об исходном уровне познавательной деятельности учащихся.

Текущий контроль — систематическое наблюдение учителя за учебно-познавательной деятельностью учащегося на каждом уроке.

Тематический (периодический) контроль — оценка знаний и умений, усвоенных, на нескольких уроках.

Промежуточный контроль — проверка перед тем, как переходить к изучению следующей части учебного материала.

Итоговый контроль — экзамены по курсу. Итог изучения пройденной дисциплины.

Заключительный (государственная аттестация) контроль — выпускные экзамены в школе, лицее, колледже, защита выпускной квалификационной работы (диплома) в вузе, сдача государственных экзаменов.

8.3. Формы контроля знаний

Традиционные формы контроля знаний и умений учащихся: диктант, краткая самостоятельная работа, письменная контрольная работа, контрольная лабораторная работа, устный зачет по изученной теме, классический устный опрос у доски.

Диктант — форма письменного контроля знаний и умений учащихся.

Кратковременная самостоятельная работа. Учащимся задаются теоретические вопросы; задачи на проверку умения решать задачи по данной теме; конкретные ситуации, сформулированные с целью проверить умение распознавать явления; задания по моделированию (воспроизведению конкретных ситуаций, соответствующих научным фактам и понятиям).

Письменная контрольная работа проводится с целью определения конечного результата в обучении, умений применять знания. Контрольная лабораторная работа — проверка наличия знаний и умений применять эти знания в новых ситуациях.

Классический устный опрос у доски — проверка выполнения домашнего задания, выявления подготовленности учащихся к изучению нового материала, степени понимания и усвоения новых знаний.

Нетрадиционные формы контроля. *Матричный контроль* — здесь не допускается многовариантность ответов (в отличие от тестового); ученик должен дать точный ответ.

Тестовый контроль. «Test» (англ. — «проба», «испытание»). Официально термин «тест» ввел в научный оборот американский психолог Дж. Кеттел в 1890 г. В России тесты привлекали внимание педагогической общественности в 20-х годах XX столетия. В 1926 г. был опубликован сборник тестов для школ, но спустя 110 лет они были запрещены постановлением ЦК ВКП (б) «О педагогических извращениях в системе Наркомпроса» (Руководство страны считало тесты буржуазным явлением).

Были ликвидированы не только интеллектуальные, но и безобидные тесты успеваемости. Попытки возродить их в 70-х годах ни к чему не привели. В этой области наша наука и практика значительно отстали от зарубежной.

В школах развитых стран внедрение и совершенствование шло быстрыми темпами. Лишь с обретением независимости Узбекистаном началось широкое распространение тестового контроля знаний. В 1992 г. Указом Президента Республики Узбекистаном И.А. Каримова прием в вузы стал проводиться формой тестирования.

Требования к тестам: задание должно соответствовать изученному материалу; задание должно соответствовать достигнутому уровню деятельности; задание должно соответствовать эталону ответа. Виды тестов на *выборку*: альтернативные; избирательные.

Альтернативный тест — вопрос, допускающий только 2 варианта ответа: «да» и «нет».

Избирательный тест — вопрос, на который предлагается несколько (обычно 4–5) вариантов ответа, из которых ученик должен выбрать правильный. Тесты на воспроизведение: конструктивные, подставочные.

Конструктивный тест — обычный теоретический вопрос, четко сформулированный, но без вариантов ответа: В каком веке ...?; Перечислите ...?; Назовите ...? и т.д. У учителя должен быть *эталон* ответа, что обеспечивает объективность оценки знаний.

Тест-подстановка — фраза (формула, рисунок), в которой пропущено какое-либо слово (число, цифра или конструктивная деталь).

8.4. Рейтинговая система контроля

Рейтинг — с англ. — это оценка, численная характеристика качественного понятия. *Рейтинг* — накопительная оценка или оценка, учитывающая предыдущую. Традиционная система контроля совсем не учитывает *текущей* учебной работы студента. Главный ее недостаток в том, что она никак не способствовала активной и ритмичной самостоятельной работе учащихся и студентов.

Например, уже по второму курсу студенты начинают понимать, что домашние задания совсем не обязательно сдавать в срок, что можно все принести и сдать в последнюю неделю.

Такая штурмовщина не только многократно усиливала нагрузку на преподавателя и студента в конце семестра, и имела своим результатом непрочные знания. Традиционная система контроля и оценки знаний и умений учащихся «грешат» существенным недостатком. Он в том, что все «нити» контроля и «рычаги» управления находятся в руках преподавателя, а это лишает учащегося инициативы, самостоятельности и самостоятельности в учебе.

Особенность рейтинговой системы контроля заключается в передаче его «нитей» преподавателем учащемуся. В рейтинговой системе студент сам распределяет свои баллы. В ней не существует «отличников», «ударников», а есть первый, второй, десятый, сотый по уровню достигнутых учебных результатов.

Вопросы для самоконтроля:

1. *Что такое диагностика и какова ее роль в педагогическом процессе?*
2. *Какую информацию получает педагог, проводя диагностику?*
3. *Какие методы получения диагностической информации вы используете в своей практике и почему?*
4. *Какие проблемы педагогического процесса позволяет решить диагностика?*
5. *Что такое обучаемость и каковы ее компоненты?*
6. *Что такое обученность? Как она определяется?*
7. *Охарактеризуйте традиционные формы контроля.*
8. *Обоснуйте утверждение, что тестирование обеспечивает объективность оценки.*
9. *В чем преимущество рейтинговой системы контроля знаний в отличие от традиционной?*

Глава 9. Сущность и содержание процесса воспитания. Принципы воспитания

Ключевые слова: цель воспитания, гармонично развитая свободно мыслящая личность, сущность и содержание процесса воспитания, принципы воспитания.

9.1. Сущность, предмет и задачи воспитания

Человека из животного мира выделяет культура. Именно она (и все, что с ней связано — мораль, нравственность, духовность, религиозные культы...) определяет качество человеческого общества. Следовательно, и воспитание становится воспитанием Человека, если оно понимается в контексте культуры, как элемент культуры.

Воспитание в контексте культуры предполагает саму жизнь, а не «подготовку к жизни», когда всякое взаимодействие педагога с воспитанником приводит к содержательному обогащению жизни каждого из участников взаимодействия.

Понимание культуры как педагогической категории позволяют понять три аспекта воспитания: социально-нормативный (идентификация с социокультурным и профессиональным окружением: в первую очередь принятие его норм), индивидуально-смысловой (выделение себя из среды: самоопределение, самостановление, самореализация... и прочие «само», которые определяют самооценку человека в жизни и деятельности) и ценностно-деятельностный (взаимодействие со средой: обмен влияниями, не только принятие ценностей среды, но и утверждение в ней своих взглядов, своего значения).

Первый аспект раскрывает социальное значение воспитания как инструмента продолжения общества в отдельной личности через принятие ею общественного мнения, норм, традиций, ритуалов. Все эти «средовые влияния» могут стать эффективными средствами воспитания, ведь культура «программирует» не только деятельность,

но и способ восприятия людьми отдельных фактов и событий, предопределяет их оценку и выбор поведения.

Воспитание как социальное явление — это инструмент продолжения общества в отдельной личности, усвоение человеком социальной культуры (социализация).

Результатом является выбор соответствующего принятой норме способа поведения как формы взаимодействия с окружающим миром. В отношении школьного воспитания, как выявили З. А. Малькова и Л. И. Новикова, нужно целенаправленно формировать идеологию школы, которая разделяется и принимается как взрослыми, так и детьми: целостный образ собственной школы, представление о ее прошлом, настоящем и будущем, ее месте в окружающем мире, ее специфических особенностях, общественное мнение, в котором преобладают ценности конструктивного поведения, позитивное принятие многомерности и многообразия окружающего мира, мажорный тон взаимоотношений, традиции школы и ритуалы.

9.2. Сущность и особенности процесса воспитания

В педагогике трудно найти более многозначное понятие, чем **воспитание**. В монографиях, учебниках можно встретить десятки толкований воспитания, иногда противоречащих друг другу:

«Воспитание — это передача опыта старших поколений подрастающим»; «Воспитание — это организация деятельности и общения детей»; «Воспитание — это адаптация детей и молодежи к требованиям общественной жизни».

В педагогической реальности начала XXI века единства взглядов в определении процесса воспитания *нет*.

Воспитание — процесс **целенаправленного** формирования личности. Это специально организованное управляемое и контролируемое **взаимодействие** воспитателей и воспитанников, имеющее конечной целью формирование личности, нужной и полезной обществу (И.П. Подласый).

Особенности воспитательного процесса. Воспитательный процесс имеет ряд особенностей (черт): целенаправленность, взаимодействие (сотрудничество), многофакторность, длительность, эмерджентность

(англ. — возникновение, появление нового), непрерывность, комплексность, двусторонность, неопределенность результатов, временность.

Целенаправленность воспитания означает, что процесс воспитания имеет *цель*, т.е. систему решаемых воспитанием задач.

Общие цели воспитания выражают качества, которые должны быть сформированы в обществе. Определяющий фактор при ее постановке идеология, политика государства, социальный заказ. *Социальный заказ цели воспитания — воспитание гармонично развитой, свободно мыслящей личности (И.А. Каримов, 1997, IX сессия Олий Мажлиса).*

Взаимодействие — эффективное сотрудничество воспитателей и воспитанников, направленное на достижение заданной цели.

Многофакторность — проявление многочисленных объективных и субъективных факторов.

Длительность — воспитательный процесс длится всю жизнь: процессу воспитания характерна отдаленность результатов.

Непрерывность — систематическое взаимодействие воспитателей и воспитанников.

Комплексность — единство цели, задач, содержания, форм и методов воспитательного процесса, подчиненного идее гармоничного развития личности.

Неопределенность результатов — воспитательный процесс сложен, очень динамичен, подвижен и изменчив.

Двусторонность — процесс воспитания идет в двух направлениях: от воспитателя к воспитаннику (прямая связь) и от воспитанника к воспитателю (обратная связь).

9.3. Цели и задачи воспитательного процесса

Цель — это осознанное, выраженное в словах предвосхищение будущего результата педагогической деятельности. Цель также понимают и как формальное описание конечного состояния, задаваемого любой системе.

Цель воспитания — это то, к чему стремится воспитание как к идеальному образу будущего, своеобразный ориентир, на достижение которого направляются все воспитательные усилия. Понятие цели

является центральной категорией воспитания, подчиняющей себе содержание, организацию, формы и методы воспитательного процесса.

Принято различать общие и индивидуальные цели воспитания. Цель воспитания выступает как общая, когда она выражает качества, которые должны быть сформированы у всех людей, и как индивидуальная, когда предполагается воспитание определенного (отдельного) человека.

Общая цель воспитания, представляющая собой так называемый социальный заказ, выражает исторически назревшую, актуальную для данного этапа развития общества потребность в подготовке подрастающего поколения к выполнению определенных общественных функций. Ее принято рассматривать как цель-идеал, отражающую в себе философские, экономические, политические, нравственные, правовые, эстетические, биологические представления о совершенном (гармонично развитом) человеке и его предназначении в жизни общества.

Индивидуальная цель воспитания выделяется в силу того, что каждый человек уникален и неповторим, ему свойственны его собственные возможности, устремления, своя линия развития. Но вместе с тем он является членом общества, зависит от состояния общества, подчиняется общественным законам, требованиям и нормам.

Поэтому обязательным условием постановки и достижения цели воспитания является гармоничное сочетание общей и индивидуальной целей.

Цель воспитания содержит нравственные, эстетические и культурно-образовательные характеристики личности, что выражается в следующем:

- с точки зрения нравственности идеальный человек является носителем общечеловеческих норм морали и высоких духовных ценностей;
- как суверенная личность он руководствуется высокими моральными принципами, в выборе поведения свободен от внешних влияний и соображений выгоды;
- в общественной жизни он стремится к творческому самоутверждению и самовыражению, созиданию материального и духовного блага;

- он заботится об экологической целостности природы, культурном развитии, нравственной чистоте и единении общества;
- он непримирим ко злу в любых его проявлениях (война, кровопролитие, национальная рознь, преступность, насилие над человеком, социальная несправедливость, неравенство между людьми и др.).

В отличие от абстрактного идеала цель воспитания состоит в том, чтобы сформировать реальную, граждански устойчивую личность, способную вносить ощутимый вклад в совершенствование общественной жизни и самой себя. Это достигается максимально полным развитием ее сущностных духовных и физических сил, способностей, дарований и талантов.

В современных условиях процесс воспитания направлен на: целостное формирование личности с учетом цели гармонического развития личности; формирование нравственных качеств на основе общечеловеческих и национальных ценностей; приобщение к общественным ценностям в области науки, культуры, искусства; воспитание жизненной позиции, соответствующей демократическим преобразованиям общества; развитие склонностей, способностей и интересов личности; развитие важнейшей социальной функции личности — общения и др.

9.4. Содержание процесса воспитания

Под содержанием воспитания понимают систему знаний, навыков, способов деятельности, отношений, качеств и черт личности, которыми должно овладеть подрастающее поколение в соответствии с поставленными целями и задачами.

Из этого определения следует, что содержание воспитания отражает его цель и задачи, направлено на их оптимальное достижение и обеспечивает готовность формирующейся личности к оптимальному вхождению в социум.

Содержание воспитания ориентировано на развитие личности в соответствии с требованиями, которые предъявляются к человеку со стороны общества, государства и мира в целом на данном историческом этапе его развития.

Таким образом, в практическом плане содержание воспитания может быть представлено тремя взаимосвязанными подсистемами:

1) нравственные понятия о природе, обществе и человеке, которые должен усвоить воспитанник;

2) привычки, приобретенные в ходе различных видов деятельности и отражающие нормы поведения, принятые в обществе;

3) нравственные чувства, выражающие осознанное индивидуально-личностное отношение воспитанника к тем или иным сторонам окружающей действительности, миру людей и себе самому.

В связи с разнообразием воспитательных концепций и множественностью соответствующих им целей и задач в современной педагогической теории и практике сложились разные подходы к рассмотрению содержания воспитания.

В основе современной идеологии воспитания лежит главная цель идеологии национальной независимости: объединять народ во имя великого будущего; побуждать каждого гражданина страны, независимо от его национальности, языковой и религиозной принадлежности к жизни с чувством постоянной ответственности за судьбу своей Родины; воспитывать гордость за богатейшее наследие предков, накопленные духовные ценности и благородные традиции; формировать высоконравственных и гармонично развитых людей.

Хорошо организованное воспитание должно подготовить к *трем* главным *ролям* в жизни — *гражданина, работника, семьянина*. Конкретные качества личности и обязательства человека по выделенным направлениям.

Гражданин: выполнение гражданских обязанностей — чувство долга перед страной, обществом, родителями; чувство национальной гордости и патриотизма; уважение к Конституции государства, органам государственной власти, Президенту страны, символам государственности (гербу, флагу, гимну); ответственность за судьбу страны; общественная дисциплина и культура общежития; бережное отношение к национальным богатствам страны, языку, культуре традициям; общественная активность; соблюде-

ние демократических принципов; уважение прав и свобод других людей; честность, правдивость, чуткость, милосердие; ответственность за свои дела и поступки; культура межнационального общения, уважение к народам других стран; религиозная толерантность и др.

Работник (специалист): дисциплинированность и ответственность; работоспособность и организованность, трудолюбие; общие, специальные и экономические знания; политические знания; профессиональная гордость, уважение к мастерству; коллективизм, умение трудиться сообща; инициативность, самостоятельность; готовность много и плодотворно трудиться на благо страны; деловитость и предприимчивость; уважение к людям труда, мастерам производства и др.

Семьянин: тактичность, вежливость, культура общения; умение держать себя в обществе; здоровье, привычка к активному образу жизни; умение организовывать и проводить досуг; образованность; знание правовых норм, законов; знание практической психологии, этики; умение воспитывать детей, любовь к детям; готовность вступить в брак и выполнять семейные обязанности; уважение к своим родителям, престарелым людям и др. качества.

9.5. Принципы воспитания

Принципы (от лат. *principium* — начало, основа, руководящая идея, основное правило деятельности) воспитания — это общие исходные положения, в которых выражены основные требования к содержанию, методам, организации воспитательного процесса. К основным принципам воспитания относятся следующие принципы:

Требования, предъявляемые к принципам: обязательность; комплексность; равнозначность. Принцип воспитания — это не совет, не рекомендация; они требуют *обязательного* и полного воплощения в практику.

Принципы предполагают их одновременное, *комплексное* применение. Принципы используются не изолированно, не в цепочке, а *фронтально* и все сразу.

Принципы воспитания как общие фундаментальные положения равнозначны, среди них нет главных и второстепенных требующих реализации в первую очередь.

Принцип общественной направленности воспитания — ориентирован на поддержку государственного строя, его институтов, органов власти, формирование гражданских и социальных качеств на основе Конституции, законов, принятых в государстве.

Принцип связи воспитания с жизнью: понимание роли труда в жизни общества; уважение к людям труда; развитие способности много и успешно трудиться; бережное отношение к общественному достоянию и природным богатствам и др.

Принцип опоры на положительное — выявлять положительное в человеке и, опираясь на хорошее, развивать другие, недостаточно сформированные качества.

Принцип гуманизации воспитания провозглашает в воспитании идею самоценности человека, идею активного *человеколюбия*.

Принцип демократизации воспитания указывает, что любое воспитательное усилие должно быть обращено не на ребенка, а на его отношения, на отношения к нему, на отношения с ним.

Принцип учета в воспитании индивидуальных, возрастных и половых различий детей — создавать условия для становления, развития уникальных, самобытных особенностей личности.

Принцип личностно ориентированного воспитания — это такая воспитательная система, где ребенок является высшей ценностью и ставится в центр воспитательного процесса.

Принцип педагогического оптимизма — опора на положительные качества ребенка, не стремиться фиксировать все его недостатки, подходить к каждому с «оптимистической гипотезой» (А.С. Макаренко), то есть с доверием.

Принцип целенаправленности воспитания — воспитатель должен иметь представление о будущем результате, определенную *программу жизни детей*.

Принцип единства и целостности воспитательного процесса. «Человек не воспитывается по частям, он создается синтетически всей суммой влияний, которым он подвергается» (А.С. Макаренко).

Принцип коллективности воспитания — организация коллективной общности участников процесса воспитания. Научить ребенка соотносить личные потребности и социальные (общественные).

Вопросы и задания для самоконтроля и обсуждения:

1. Что понимается под целью воспитания?
2. Охарактеризуйте цели воспитания в разные эпохи.
3. Дайте характеристику понятию «воспитание»?
4. Почему процесс воспитания многофакторный?
5. Какова структура воспитательного процесса?
6. Что такое содержание воспитательного процесса?
7. Какие составные части выделяются в цели воспитания?
8. Что такое принципы воспитания?

Глава 10. Роль ученического коллектива в развитии личности

Ключевые слова: ученический коллектив, признаки и структура коллектива, стадии развития коллектива, пути (условия) развития коллектива: педагогическое требование, общественное мнение, перспективы, традиции.

10.1. Идея коллективного воспитания в истории педагогики

Коллектив — одно из важнейших достижений человеческой культуры. С древних времен в истории всех цивилизаций люди объединялись для совместного труда и решения жизненно важных проблем: преодоления последствий природных катаклизмов, изгнания врагов со своих земель, совершения религиозных обрядов. Так возникли добровольные дружины воинов, религиозные общины и братства, трудовые артели и цеха ремесленников, купеческие гильдии, студенческие землячества.

Педагоги рано обратили внимание на то, что дети стихийно объединяются в свои сообщества, и воспитание должно предусмотреть специальную организацию деятельности в таких детских сообществах.

Я.А. Коменский (XVII в.) делил учащихся школьного класса на «десятки» («декурии»), во главе каждой из числа учеников назначался «десятник» («декурион»). В его обязанности входило проверять присутствие членов «декурии» на уроках, выполнение ими домашнего задания. Кроме того, декурион помогал учителю раздавать и собирать тетради и вместе с учителем отправлялся домой к ученику.

Прогрессивные русские педагоги XIX в. (К.Д. Ушинский, Н.И. Пирогов, В.П. Вахтерев и др.) выступали в защиту «корпорационного духа» в среде учащихся, способствовали созданию в гимназиях

«совместного суда», чтобы покончить с бытовавшей практикой доносов и произвола начальства.

Талантливые узбекские педагоги XIX — начала XX вв. — Мунаввар-Кори Абдурашитов; Саидахмад Сиддики (1864—1927) — заслуженный учитель Узбекистана; Абдукодир Шакури (1875—1943) — в 1923 г. по конкурсу газеты «Правда» был признан победителем среди учителей национальных школ, получил звание Героя Социалистического Труда; Абдулла Авлони (1878—1934) — в новометодных школах, которые он открывал, организовывал коллективную, совместную деятельность учащихся.

Самой значимой в решении проблем коллективного воспитания стала педагогика А.С.Макаренко. Он сумел на практике организовать и воспитать блестящие коллективы колонии им. Горького и коммуны им. Ф.Э. Дзержинского, о которых написал в своих педагогических романах «Педагогическая поэма» и «Флаги на башнях». Макаренко как педагог-теоретик создал методологию коллективного воспитания, его теорию и технологию.

В США, где свобода и индивидуализм считаются важнейшими ценностями, большое число педагогов обеспокоены атмосферой, которая царит в государственных школах, в которых обычным делом стало насилие и унижение слабых, издевательство над учителями, грабежи и даже убийства.

Американский педагог Джеймс Каунтс сетует, что американская школа всеми способами культивирует «чувство соревнования», соперничество, стремление к лидерству и теперь расплачивается за это.

В поисках преодоления этих проблем американские педагоги приходят к мысли, что в школах необходимо создавать организованные на добровольных началах сообщества («community»), которые объединяли бы школьников на основе совместной деятельности, общих интересов и даже соседства.

Так, американские педагоги к началу XXI века «переоткрыли» для себя известные положения теории коллективного воспитания А.С.Макаренко.

Коллектив — важнейшее достижение человеческой культуры, и без него невозможна культурная идентификация личности. Значение коллективных способов сотрудничества людей, их

общечеловеческой солидарности со временем будет возрастать. Коллектив — естественная социальная среда, в которой происходит социализация детей и подростков.

Коллектив (по выражению А.С. Макаренко) — своеобразный «гимнастический зал» для обретения и оттачивания опыта гражданского поведения.

Коллектив способствует духовно-нравственному развитию личности, формированию опыта участия в коллективных формах организации труда.

10.2. Понятие о коллективе: признаки, структура

«Коллектив» (от лат. *collectives* — собирательный) рассматривается как социальная общность людей, объединенных на основе общественно значимых целей, общих ценностных ориентаций, совместной деятельности и общения.

Коллектив как психолого-педагогическое явление в научной и методической литературе понимается различно. В одном случае под коллективом понимают любое организованное объединение людей, в другом — высокую степень развития группы.

От того, как индивид становится элементом социальной организации, включается в общество, зависит, с одной стороны, формирование способности социальной организации влиять на личность, с другой — формирование способности личности поддаваться влиянию других.

Признаки коллектива:

1. Общая общественно значимая цель.
2. Общая общественно значимая совместная деятельность для достижения поставленной цели.
3. Коллективные отношения взаимной ответственности.
4. Демократическое самоуправление (выборный руководящий орган — совет, штаб).

Детский коллектив — сложная социально-педагогическая система. Он обладает своей структурой, в которой две составляющие: **неформальная структура** (складывается стихийно) и **формальная структура** (организуется воспитателем).

Неформальная структура коллектива — система межличностных отношений детей, которая возникает стихийно с первых же контактов между ними. Социальная диспозиция в неформальной структуре: «звезда» — бесспорный лидер; «предпочитаемый» — пользуется симпатиями большинства; «принятый» — признается двумя-тремя приятелями; «непринятый» — к нему равнодушны окружающие, общаются поверхностно; «отверженный» — с ним активно не хотят общаться.

Формальная структура коллектива строится на деловых (формальных) отношениях, на отношениях «взаимной ответственности». Формальная структура воспитательного коллектива:

1. Первичный коллектив: класс, группа, кружок, секция, трудовое звено.
2. Общий коллектив — совокупность первичных (классных) коллективов.
3. Педагогический коллектив объединяет воспитателей и родителей.

10.3. Этапы (стадии) развития коллектива

Первый этап. Воспитатель прямо взаимодействует с каждым воспитанником, сам ставит перед группой общественно значимые цели, сам распределяет поручения, контролирует их выполнение. **Задачи первого этапа:** сблизить воспитанников; найти интересные и нужные общие дела; «проявить» актив; каждому определить поручение.

Второй этап. Начинает действовать *орган самоуправления* (актив) и возникают *отношения ответственных зависимостей*. Педагог «заражает» актив, делает их своими единомышленниками.

Актив — помощник воспитателя, их надо учить делу управления другими людьми.

Третий этап («расцвет коллектива») по А.С. Макаренку. Коллектив начинает функционировать как *субъект воспитания*. Большинство имеет активную позицию, активно «возвышается» над рядовыми. Все активны. Действует *общественное мнение*, это форма коллективного требования; начинают «работать» *традиции*.

Четвертый этап. Все члены коллектива предъявляют *сами к себе* высокие требования, стремятся быть на уровне нравственных ценностей.

Пути (условия) развития коллектива. Для успешного развития коллектива деятельность воспитанников (учащихся) должна строиться с соблюдением ряда *условий*, таких как умелое предъявление *педагогических требований*, формирование здорового *общественного мнения*, организация увлекательных *перспектив*, создание положительных *традиций* в коллективе.

Педагогическое требование помогает навести порядок и дисциплину, вносит дух организованности, стимулирует развитие учащихся, помогает укреплять духовные взаимоотношения.

Общественное мнение в коллективе — это совокупность обобщенных оценок, которые даются в среде воспитанников различным явлениям и фактам коллективной жизни.

Перспектива — практическая цель, которая способна увлечь и сплотить воспитанников (А.С. Макаренко).

Особенно важным для развития коллектива А.С. Макаренко считал выбор *цели*. В практике воспитательной работы различают три вида перспектив: *ближнюю, среднюю и дальнюю*.

Ближняя перспектива выдвигается перед коллективом, находящимся на любой стадии развития, даже на начальной. Примеры: совместная воскресная прогулка, поход в цирк или театр и т.д.

Средняя перспектива — проект коллективного события, несколько отодвинутого во времени (подготовка к проведению спортивного соревнования, школьного праздника, литературного вечера).

Далекая перспектива — это отодвинутая во времени, наиболее значимая и требующая значительных усилий для достижения, цель (пример — цель успешного окончания школы и последующего выбора профессии).

Важным условием развития коллектива является организация самоуправления.

Высший орган школьного самоуправления — собрание обще-школьного коллектива. С перечисленными выше *условиями* развития коллектива тесно связано *накопление и укрепление традиций*. На всех стадиях развития коллектива спланируют коллектив большие и малые традиции.

Традиции — это такие устойчивые формы коллективной жизни, которые эмоционально воплощают нормы, обычаи, желания воспитанников.

Вопросы и задания для самоконтроля:

1. Охарактеризуйте идею коллективного воспитания в истории педагогики.
2. Дайте определение понятию «детский коллектив» и чем он отличается от малой группы?
3. Укажите на специфические признаки коллектива.
4. Сколько и каких стадий выделяется в развитии коллектива?
5. Какими особенностями характеризуется коллектив на первой, второй и третьей стадиях развития?

Глава 11. Методы воспитания

Ключевые слова: методы воспитания, прием, средства воспитания, классификация методов, методы формирования сознания, организации деятельности и формирования опыта поведения, методы стимулирования.

11.1. Сущность методов воспитания и их классификация

Метод — это способ, нацеленный на достижение поставленной цели. Методы воспитания — это способы взаимодействия педагогов и воспитанников, направленные на достижение воспитательных задач. Различие между средствами и методами воспитания состоит в том, что средства воспитания могут оказывать свое воздействие без активной роли педагога (книга, просмотренный фильм). Методы воспитания предполагают активное взаимодействие педагога и воспитанника.

Наиболее широкое распространение в педагогической практике получила классификация Ю.К. Бабанского. В основу этой классификации положена концепция, согласно которой в процессе воспитания необходимо возбуждать у воспитанников соответствующее эмоциональное состояние, формировать их сознание.

Все методы оказывают совокупное воздействие на все сущностные сферы человека.

Однако каждый метод воспитания и соответствующий ему метод самовоспитания отличаются один от другого только тем, на какую сущностную сферу человека они оказывают доминирующее воздействие.

Методы воздействия на интеллектуальную сферу: для формирования взглядов, понятий, установок используются методы убеждения. Убеждение предполагает разумное доказательство какого-то понятия, нравственной позиции, оценки происходящего. Воспри-



Рис. Классификация методов воспитания Ю.К. Бабанского

нимая предложенную информацию, учащиеся воспринимают не столько понятия и суждения, сколько логичность изложения педагогами своей позиции. При этом учащиеся, оценивая полученную информацию, или утверждают в своих взглядах, позициях, или корректируют их. Убеждаясь в правоте сказанного, учащиеся формируют свою систему взглядов на мир, общество, социальные отношения.

Убеждение как метод в воспитательном процессе реализуется через различные формы, в частности сегодня для этого используются отрывки из различных литературных произведений, исторические аналогии, притчи, басни. Ряд ученых создают хрестоматии, в которых собран материал для нравственного просвещения учащихся. Метод убеждения используется также при проведении разнообразных дискуссий.

Методы воздействия на мотивационную сферу включают стимулирование, в их основе лежит формирование у учащихся осознанных побуждений их жизнедеятельности. В педагогике в качестве стимулирования распространены такие его компоненты, как поощрение и наказание.

Поощрением выражается положительная оценка действий воспитанников. Оно закрепляет положительные навыки и привычки. Действие поощрения предполагает возбуждение позитивных эмоций, вселяет уверенность. Поощрение может проявляться в различных вариантах: одобрение, похвала, благодарность, предоставление почетных прав, награждение. Несмотря на кажущуюся простоту, поощрение требует тщательной дозировки и осторожности, так как неумение использовать этот метод может принести вред воспитанию.

Наказание — это компонент педагогического стимулирования, применение которого должно предупреждать нежелательные поступки учащихся, тормозить их, вызывать чувство вины перед собой и другими людьми.

Известны следующие виды наказания: наложение дополнительных обязанностей; лишение или ограничение определенных прав; выражение морального порицания, осуждения.

Перечисленное может реализоваться в различных формах: по логике естественных последствий, наказания-экспромты, традиционные наказания.

Наказание должно быть справедливым, тщательно продуманным и ни в коем случае не должно унижать достоинство ученика. Это сильнодействующий метод. Ошибку педагога в наказании исправить значительно труднее, чем в любом другом случае, поэтому нельзя торопиться наказывать до тех пор, пока нет полной уверенности в справедливости наказания и его позитивном влиянии на поведение ученика.

Методы стимулирования помогают человеку формировать умение правильно оценивать свое поведение, что способствует осознанию им своих потребностей — пониманию смысла своей жизнедеятельности, выбору мотивов и целей, т. е. тому, что составляет суть мотивации.

Поэтому метод самовоспитания, соответствующий методу стимулирования, может быть определен как метод мотивации.

Методы воздействия на эмоциональную сферу предполагают формирование у человека необходимых навыков в управлении своими чувствами, пониманию своих эмоциональных состояний и причин, их порождающих.

Методы воздействия на волевую сферу предполагают: развитие у учащихся инициативы, уверенности в своих силах; развитие настойчивости, умения преодолевать трудности для достижения намеченной цели; формирование умения владеть собой (выдержка, самообладание); совершенствование навыков самостоятельного поведения и т.д.

Доминирующее влияние на формирование волевой сферы могут оказать требования и упражнения. Требование существенно влияет на процесс самовоспитания человека, и следствием его реализации являются упражнения — многократное выполнение требуемых действий: доведение их до автоматизма. Результат упражнений — устойчивые качества личности — навыки и привычки. Этим качествам в жизни человека принадлежит важная роль

Приучение — это разновидность педагогического требования. Оно применяется когда необходимо быстро и на высоком уровне сформировать необходимое качество. Нередко приучение сопровождается болезненными процессами, вызывает недовольство. На жестком приучении основываются все казарменные системы воспитания, например армейское, в котором этот метод сочетается с наказанием.

Методы воздействия на сферу саморегуляции направлены на формирование у учащихся навыков психических и физических саморегуляций, развитие навыков анализа жизненных ситуаций, обучение учащихся навыкам осознания своего поведения и состояния других людей, формирование навыков честного отношения к самим себе и другим людям. К ним можно отнести метод коррекции поведения.

Метод коррекции направлен на то, чтобы создать условия, при которых ребенок внесет изменения в свое поведение, в отношении к людям. Такая коррекция может происходить на основе сопоставления поступка учащегося с общепринятыми нормами, анализа последствий поступка, уточнения целей деятельности. В качестве модификации этого метода можно рассматривать положительный пример. Его воздействие основывается на известной закономерности: явления, воспринимаемые зрением, быстро и без труда запечатлеваются в сознании, потому что не требуют ни раскодирования, ни перекодирования, в котором нуждается любое речевое воздействие.

Поэтому положительный пример — наиболее приемлемый путь к коррекции поведения учащихся. Но она невозможна без самокоррекции. Опираясь на идеал, пример, достойный подражания, сложившиеся нормы, ребенок часто может сам изменить свое поведение и регулировать свои поступки, что можно назвать саморегулированием.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Разумеется, преподавание можно разделить на различные этапы. Его можно разбить на целый ряд обязанностей. А раз так, процесс может показаться очень сложным и пугающим, особенно для новичка. Разбитое на серии техник и стратегий (по сравнению с принципами), преподавание может стать очень логичным и научным и понятным, так же как Звездная ночь Ван Гога, через анализ и деление может стать шаблонным произведением искусства.

Хотя, любой, кто в детстве раскрашивал раскраски, знает, что может создать произведение искусства, размазав краски, но чего-то все равно будет не хватать. Когда произведение искусства разбивается на части, а затем заменяется соответствующими оттенками и тенями, мы получим репродукцию, все равно какое-то значение будет упущено, что-то, что определяет красоту настоящего произведения искусства. В некоторой степени, сегодня преподавание страдает от такого шаблонного менталитета. Если преподаватели применяют только правильные серии техник и стратегий, мышление идет, студенты учатся. Преподавание становится механическим.

Однако, исключительное содержание преподавания гораздо больше, чем все его стратегии и техники вместе взятые. Разумеется, существует наука о преподавании, но в этом ремесле также присутствует искусство, которое создает магию, граничащую с алхимией. Анализ его технических частей не объясняет, что, в конце концов, делает великолепное преподавание великим. Количественно-неизмеримые, человеческие элементы, которыми обладают исключительные преподаватели.

По своей сути, великое преподавание сродни страсти. Выдающиеся преподаватели любят свою работу так глубоко, что это становится заразно — студентов захватывает притяжение эмоций, ко-

торым невозможно противостоять. Их занятия полны энергией, которая тесно сплетает различные стратегии и техники. В то время, как то, что преподавалось в этом классе, может исчезнуть, память студентов о любви преподавателя к своему предмету не исчезнет никогда. Студентам нравится предмет, из-за страсти преподавателя к нему.

Великое преподавание — это акт преданности. Образцовые преподаватели работают для формирования понятия, которое подготовить студентов к миру, который переживет самих преподавателей. Эти преподаватели формируют понимание в вере, что это, сейчас или в будущем, пригодится студентам. Точно также, добрые слова, доверительные замечания и помощь оказываются от всей души, потому что они имеют способность изменять жизни. Эти исключительные преподаватели верят, что по-крупному или в мелочах их работа как профессионалов, изменит мир к лучшему.

Великое преподавание — это также сопереживание. Выдающиеся преподаватели глубоко волнуются за своих студентов, в первую очередь, как за людей. Они знают, что при достаточной заботе и воспитании даже самые упрямые студенты находят свой путь. Сохранение важно — но не первоочередно. Эти преподаватели упорны в борьбе и вдохновении обиженных. Они гибки для строгих сроков, если того требуют обстоятельства. Они уважают индивидуальность и уникальность.

Эти преподаватели знают, что целью образования является формирование сложных, полностью функционирующих взрослых — самореализовавшихся, надежных личностей и подготовка к достижению их желаний.

И в заключение, великое преподавание — это также уверенность. Исключительные преподаватели уверены в своем умении установить связь со студентами. Они верят, что их практика может поднять самого нуждающегося ученика. Они уверены, что под их руководством могут учиться все дети.

Шесть принципов, описанные в данной книге, на деле, трансформируют преподавательскую практику, но они будут полными без страсти, преданности, сопереживания и уверенности. При сочетании шести принципов и этих человеческих качеств формируются такие взаимоотношения, которые трансформируют что угодно

но: обычные классы в положительную, продуктивную образовательную среду.

(Jeff Halstead. Navigating the new pedagogy. R and Education, 2011. 143 ст.).

Вопросы и задания для самоконтроля и обсуждения:

1. Что такое метод воспитания?
2. Дайте определение понятиям «прием воспитания» и «средства воспитания».
3. По каким критериям и признакам классифицируются методы воспитания?
4. Какие методы относятся к группе методов формирования сознания? Охарактеризуйте их.
5. Дайте характеристику методам организации деятельности и формирования опыта общественного поведения.
6. Какие методы входят в группу методов стимулирования?
7. В чем сущность метода примера?
8. В чем воспитательное значение метода поощрения?

Глава 12. Формирование научного мировоззрения. Умственное, экономическое и экологическое воспитание

Ключевые слова: мировоззрение, взгляды, убеждения, идеалы человека, виды и функции мировоззрения, идея национальной независимости, умственное воспитание, экономическое, экологическое воспитание.

12.1. Формирование научного мировоззрения учащихся. Сущность мировоззрения и его структура

Мировоззрение – система обобщенных взглядов на объективный мир и место человека в нем, на отношение людей к окружающей их действительности и самим себе, а также обусловленные этими взглядами их убеждения, идеалы, принципы познания и деятельности. В основе мировоззрения лежит миропонимание, т.е. совокупность определенных знаний о мире.

В качестве важнейших структурных компонентов мировоззрения выступают:

- а) система знаний,
- б) взгляды,
- в) убеждения,
- г) идеалы человека.

Знания как объективный компонент мировоззрения представляют собой систему научных истин, имеющих форму описательно-констатирующего суждения личности. Овладение научными знаниями создает основу для выработки научного мировоззрения. Важным элементом его формирования является образование, которое достигается в процессе обучения в школе, лицее, колледже, вузе и в процессе послевузовской учебы, в научно-производственной деятельности.

Для того, чтобы знания способствовали формированию и развитию мировоззрения, они должны перейти во взгляды и убеждения, сделаться основой выработки идеалов личности. Взгляд есть сужде-

пис, субъективный вывод человека, который связан с объяснением тех или иных природных и общественных явлений, определением им своего отношения к ним.

Взгляды имеют большое значение для миропонимания человека и оказывают влияние на его поведение.

Основные виды мировоззрения. Выделяются три вида мировоззрения: *научное, религиозное и обыденное, или житейское.*

Научное мировоззрение опирается на научную картину мира, на выводы и обобщения, сделанные на основе научного анализа и теоретического осмысления причинно-следственных связей, характеризующих развитие природных и общественных явлений.

Религиозное мировоззрение опирается на интуитивно-эмоциональный, субъективный религиозный опыт личности. В его основе лежит вера человека в существование бога или других сверхъестественных сил, бессмертие души и т.д.

Обыденное (житейское) мировоззрение формируется под влиянием непосредственных условий жизни людей, передаваясь из поколения в поколение в форме духовного опыта, здравого смысла, стихийных, эмпирических и не всегда систематизированных представлений о мире.

Функции мировоззрения. Мировоззрение выполняет ряд важных общественных функций: *просветительская функция* состоит в том, что научное мировоззрение делает для человека понятным мир природы и общества; формирует просвещенное сознание; вооружает методологией, совокупностью исходных философских принципов и методов познания действительности; обогащает человека системой духовно-ценностных ориентаций; *воспитательная функция* мировоззрения реализуется в результате того, что принятые взгляды и убеждения требуют от человека формирования у себя определенных морально-волевых качеств и эстетического отношения к действительности; *развивающая функция* — это внутренняя духовная работа по усвоению содержания мировоззрения и переход в активную деятельность мышления; *организационная функция* мировоззрения проявляется в том, что оно является исходной позицией в практической деятельности людей; *прогностическая функция* научного мировоззрения, основывающегося на знании законов общественного раз-

вития, проявляется в научно-теоретическом и практическом осмыслении тенденции и выдвижении идей по созиданию будущего в настоящем.

Процесс формирования научного мировоззрения. Формирование мировоззрения требует реализации ряда психолого-педагогических условий.

На *первом этапе* важно определить место каждой учебной дисциплины в общей системе работы школы по формированию мировоззрения учащихся; установить межпредметные связи; выделить основные философские, социально-политические и нравственные идеи, которые под руководством учителя могут быть сформированы у учащихся на основе глубокого и прочного усвоения учебного материала, во внеучебной и самостоятельной работе.

На *втором этапе* учитель осмысливает выделенные идеи и расчленяет их на ряд ступеней, усложняющихся в логическом и фактическом отношениях; располагает их последовательно на протяжении всего изучения учебных предметов.

На *третьем этапе* учитель группирует мировоззренческие выводы с учетом возможностей их осмысливания учащимися при анализе фактов, событий, явлений; при выявлении закономерностей в пределах темы, раздела; в процессе изучения всего предмета.

На *четвертом этапе* происходит распределение мировоззренческих выводов, вытекающих из изучаемого материала, по темам и отражение их в поурочных планах, в заданиях для самостоятельной работы учащихся.

На *пятом этапе* учитель определяет приемы познавательной деятельности учащихся, методы и формы обучения, с помощью которых он может управлять учением школьников, формированием у них основ мировоззрения.

Критерии сформированности мировоззрения. Наиболее общие критерии сформированности мировоззрения: глубина научных знаний; развитая способность диалектического осмысления действительности; проявление социальной активности, общественной целеустремленности, направленности деятельности на воплощение идеалов в жизни.

ЗАДУМЫВАЮТСЯ ЛИ СТУДЕНТЫ?

Классы должны быть местом, где рождаются великие мысли. Слишком часто, хотя, они ими не являются. Если есть один из основных недостатков системы образования, особенно на уровне среднего — это то, что классы являются местом, где раздаются знания.

Многие преподаватели математики, например, по-прежнему объясняют своим студентам алгоритмы, затем задают тридцать задач, чтобы те могли втемяшить их в голову дома, (например, студенты учатся определять ось Y , но не знают практического применения этой концепции,).

Некоторые преподаватели английского языка используют соответствующие ответы на вопросы для проверки знаний студентами символов или задают вопросы для сочинения чтобы оценить воспоминания студентов о прошлых дискуссиях в классе (все мероприятия низкого уровня мышления). Преподаватели истории читают лекции о причинах Великой депрессии, но не просят студентов провести параллели между двадцатыми годами минувшего столетия и событиями, приведшими к Великому экономическому спаду 2008 года.

На традиционном занятии умы студентов обрабатываются как продуктовые пакеты, цель каждого курса, чтобы добавить больше содержания до тех пор, пока пакеты не будут надлежащим образом заполнены (требования к содержанию), и ученик не будет готов к выходу в реальный мир (окончание, выпуск).

Проблема с этой депозитарной формой преподавания заключается в том, что взрослая жизнь функционирует вопреки ей. От покупки нового автомобиля до обучения новой работе, люди анализируют и синтезируют информацию для создания своих собственных базовых знаний. Они не приобретают руководство о том, как жить; они учатся на практике.

В почти каждом аспекте своей жизни они анализируют проблемы, тестируют решения и учатся в процессе. Большинство студентов ощущают себя решателями задач в своем собственном мире. Ребенок не обучается использованию сотового телефона, iPod или компьютера. Он разбирается в этих вещах самостоятельно, или, когда путается, взаимодействует с другом, чтобы решить эту проблему.

В течение школьной недели, хотя, студенты входят в классы где — вместо мышления и решения проблем — им дают задание читать учебник или сидеть на лекции или демонстрации. Ничего странного, что школа скучна для таких студентов.

Мыслящий преподаватель

- Если бы кто-то должен был наблюдать мой класс, насколько глубоко студенты были заняты мышлением и активным обучением на повседневной основе?

(Jeff Halstead. Navigating the new pedagogy. R and Education, 2011.2 ст).

12.2. Формирование национальной идеологии — важнейшая задача школы (лицея, колледжа)

Мировоззрение человека проявляется в его внутреннем духовном мире системе его взглядов на окружающий мир. В качестве основы формирования и развития духовного мира личности должна быть положена идея национальной независимости.

Главная цель идеологии национальной независимости, — отмечает Первый Президент Республики Узбекистан И.А. Каримов, — объединять народ во имя великого будущего, пробуждать каждого гражданина страны, независимо от его национальности, языковой и религиозной принадлежности, к жизни с чувством постоянной ответственности за судьбу своей Родины; воспитывать гордость за богатейшее наследие предков, накопленные духовные ценности и благородные традиции; формировать высоко нравственных и гармонично развитых людей; превращать в смысл жизни самоотверженность ради нашей священной земли. Идеология необходима каждому обществу. Без нее человек, общество, государство потеряют ориентиры на своем пути.

Идеология должна объединять общество, народ вокруг единого национального знамени; должна быть свободна от проявлений национализма, экстремизма; должна стать источником мудрости и силы в деле воспитания молодежи в духе патриотизма.

В целях воспитания высокодуховной гармонично развитой личности в школах, лицеях и колледжах введены такие предметы, как

«Основы духовности», «Идея национальности независимости» и др. Идеология национальной независимости на первый план выдвигает идеи реализации прав личности, уверенности в мирном и безопасном будущем страны.

12.3. Умственное воспитание учащихся

Проблема воспитания личности нового типа, способной решать на высоком научном уровне современные задачи общественного развития, тесно связана с развитием интеллектуальных способностей каждого человека. Задача умственного воспитания — формирование творчески и самостоятельно мыслящей, интеллектуально развитой личности.

Пути умственного воспитания: систематическое обучение учащихся, построенное на основе принципов развивающего обучения, и внеклассная (внеаудиторная) работа по развитию умственной культуры.

Умственное воспитание — формирование интеллектуальной культуры, познавательных мотивов, умственных сил, мышления, мировоззрения и интеллектуальной свободы личности.

Умственное воспитание связано с формированием у учащихся научного мировоззрения, так как характер и стиль мышления зависят от мировоззренческих позиций личности.

К мировоззренческим умениям относятся: умение учащегося обобщать конкретные факты и делать соответствующие выводы, умение раскрывать содержание мировоззренческих идей, оценивать с позиции диалектики природные и общественные явления, умение защищать и обосновывать свою точку зрения.

Особенно широкие возможности для развития теоретического мышления представляет курс «Человек и общество». Новые перспективы для улучшения умственного воспитания дают использование ЭВМ, компьютеров.

Они развивают новый тип мышления, так называемое операционное мышление, субъекта направленное на выбор оптимальных решений.

ДАЙТЕ СТУДЕНТАМ ВОЗМОЖНОСТЬ ВЫБОРА

По своей сути, класс, ориентированный на студента, уважает индивидуальность своих студентов. Вместо того, чтобы принудительно следовать центральному направлению, необходимо ориентировать студентов выбирать интересующие их сопутствующие пути для исследования областей, интересующих их. Разнообразная деятельность или составляющие образовательных модулей связывают общие стандарты, которым студенты должны соответствовать.

Во-первых, преподавателям целесообразно давать студентам разные учебные планы, что будет способствовать их интенсивному мышлению. Старый метод школьного преподавания исходил из единственного источника информации (учебник) и методических пособий. Если бы экологи рассмотрели эту стратегию преподавания, они бы назвали ее монокультурой: ландшафт, лишенный многообразия. Живя в информационно-насыщенную эру, громоздкие учебники сменяются разнообразием электронных ресурсов, или более короткими текстами, которые больше привлекают студентов своей разнообразной информацией и мнениями. Предоставление студентам права выбора повышает шансы заинтересовать их содержанием.

Уважение индивидуальности является серьезным шагом в деле повышения грамотности. По мнению экспертов по чтению один из лучших способов заставить студентов повысить свои навыки чтения — это дать возможность выбрать то, что они хотели бы прочитать.

На уроках литературы или социологии всему классу, как правило, задают читать одно произведение. Если же студенты могут прочитать выбранное произведение, и оно им нравится, они несомненно продолжают чтение. Если задание не заинтересовало их они просто состряпают ответ из онлайн источников. В большинстве случаев, принудительный выбор заставляет студентов искать наиболее простой способ выполнения задания с минимальным объемом чтения. Право самостоятельного выбора меняет сценарий.

Когда студенты смогут выбрать произведения для чтения по интересам (студенты должны научиться определять книги соответ-

ствующей сложности), они будут более заинтересованы. Это, конечно, потребует от преподавателей дополнительных умний по определению названий, которые будут соответствовать стандартам курса или модуля.

И тогда студенты, у которых выбор из пяти книг имеют больше шансов заинтересоваться чтением, чем те из них, которым предложено единое произведение.

(Jeff Halstead. Navigating the new pedagogy. R and Education, 2011. 132 ст.).

12.4. Экономическое воспитание

Экономическое сознание — важнейшая составная часть научного мировоззрения. Оно обеспечивает понимание экономической жизни общества, превращает каждого труженика в активного творческого участника производственного процесса.

В условиях экономической реформы, совершенствования производственных отношений формирование экономического сознания подрастающего поколения объективно становится всеобщим и обязательным.

Экономическое воспитание — это организованная педагогическая деятельность, специально продуманная система работы, направленная на формирование экономического сознания учащихся. В процессе ее осуществления школьники усваивают понятия и представления об организованной и эффективной экономике, о развитии производительных сил, производственных отношениях, о действующем хозяйственном механизме.

Экономическое воспитание, обеспечивая развитие экономического мышления, формирует нравственные и деловые качества человека.

Механизмы, средства и способы экономического воспитания школьников разнообразны. Содержание общественного экономического сознания становится их достоянием в результате *познавательной деятельности*.

Главным механизмом экономического воспитания школьников является *непосредственная, доступная им экономическая деятельность*.

Экономическое воспитание осуществляется также в процессе *экономических отношений*, в которые вовлекаются дети. Они взаимодействуют с родителями и проявляют свое отношение к бюджету семьи, к вещам личного пользования. В общественно полезном труде они вступают в отношения друг с другом, с взрослыми участниками производства; бережно относятся к орудиям труда, мебели, инвентарю.

Необходимо добиваться осознания детьми этих отношений с позиций нравственности и их экономического значения.

12.5. Экологическое воспитание

Экологическое сознание включает в себя экологические знания: факты, сведения, выводы, обобщения о взаимоотношениях и обмене, происходящих в мире животных и растений, а также в сфере их обитания и в целом в окружающей среде. Его составной частью являются эстетические чувства и экологическая ответственность, которые побуждают человека соблюдать осторожность в отношении к природе, заранее предусматривать и предотвращать возможные отрицательные последствия промышленного освоения природных вод, земли, атмосферы, леса.

Экологическое сознание как важная составная часть мировоззрения школьников формируется в **процессе экологического воспитания**.

Оно представляет собой систематическую педагогическую деятельность, направленную на развитие экологической образованности и воспитанности детей; накопление экологических знаний, формирование умений и навыков деятельности в природной среде, пробуждение высоких нравственно-эстетических чувств, приобретение высоконравственных личностных качеств и твердой воли в осуществлении природоохранной деятельности.

Экологическое воспитание осуществляется в результате целенаправленного обучения. Учащиеся в процессе изучения различных предметов обогащаются экологическими знаниями.

Нравственное и эстетическое воспитание сосредотачивает внимание детей на бережном отношении к природе, любви к ней, умении наслаждаться ее красотой. Общественно полезный труд при-

учает школьников к природоохранной работе. Эта взаимосвязь и обусловленность разнообразных видов деятельности определяют систему экологического воспитания.

Вопросы и задания для самоконтроля и обсуждения:

1. В чем состоит сущность мировоззрения? Раскройте его основные структурные компоненты и их значение в составе мировоззрения.
2. Какие функции выполняет мировоззрение?
3. Назовите показатели (критерии) сформированности мировоззрения учащихся.
4. Назовите национальные особенности идеологии независимости.
5. Раскройте основные идеи идеологии национальной независимости.
6. Какая связь существует между умственным воспитанием и развитием?
7. В чем сущность экономического сознания?
8. Раскройте задачи экономического воспитания.

Глава 13. Гражданское воспитание

Ключевые слова: гражданское воспитание, гражданственность, гражданская зрелость, патриотизм, интернационализм, культура межнационального общения, военно-патриотическое воспитание, правовое воспитание, правовая культура.

13.1. Гражданское воспитание

Цель и содержание гражданского воспитания. Воспитание гражданина — одна из краеугольных задач деятельности образовательного учреждения.

Гражданин — это член территориально-политического сообщества, государства, который имеет права и обязанности, связанные с членством в нем.

Гражданское воспитание — это система воспитательной работы по формированию качеств, необходимых члену государства, а именно: политической культуры, правовой культуры, а также патриотизма и культуры межнациональных отношений.

Политика, гражданственность, патриотизм, право тесно связаны друг с другом. Обозначим эти понятия.

Политика — сфера деятельности, регулирующая отношения власти и групп людей, отдельного человека, искусство управления государством, в том числе с помощью свода законов, т.е. права.

Содержание гражданской культуры: гражданственность, гражданство, гражданское общество, гражданское поведение, государство, власть, демократия, права и свободы человека, правовое государство и многое другое.

В структуру **гражданской культуры** входят знания в области политики и права, взгляды и убеждения, сознательное отношение к общественной и политической жизни страны, стремление участвовать в политической жизни, занимать активную гражданскую по-

цию, быть законопослушным гражданином, соблюдать законы страны.

Место патриотизма в гражданском воспитании, отношение гражданственности и патриотизма.

Патриотизм — это нравственный и политический принцип, социальное чувство, содержанием которого является любовь к Отечеству, преданность ему, гордость за его прошлое и настоящее, стремление защищать интересы Родины (Философский словарь. — М., 1991).

Содержанием работы по воспитанию патриотизма в школе является изучение школьниками истории, культуры своей страны, деятельность по сохранению культуры своего народа.

Первый Президент Республики Узбекистан И.А. Каримов в своей работе «Узбекистан: свой путь обновления и прогресса» (1992) дает такое определение патриотизму: «Патриотизм *гражданина Узбекистана...* Это любовь к Узбекистану, к его земле, природе, населяющим его людям, стремление глубже познать историю, культуру, традиции края, гордость за мощь и достижения республики, боль и сопереживание в испытаниях, выпавших на долю нашего народа».

Задача школы — разъяснять суть патриотизма, патриотических чувств и поведения, удерживать от шовинизма, ненависти ко всякой другой культуре, народу.

Правовая культура. Составной частью гражданского воспитания является формирование правовой культуры.

Правовая культура — это знания правовой системы страны, основных юридических норм, стремление соблюдать правовые нормы, быть законопослушным гражданином Отечества.

Основной задачей правового воспитания является формирование правовой грамотности подростков и молодежи: они должны знать, что существуют законы и правовые нормы и что нарушение этих норм ведет к юридической ответственности. Поэтому в семье, в школе, в СМИ подростков следует знакомить не только вообще с законами, но в первую очередь с теми правовыми нормами, которые они чаще всего нарушают.

Школа, другие образовательные учреждения дают необходимые правовые знания молодежи на уроках и во внеурочной работе с

детьми. Осуществляя правовое воспитание, учителя и воспитатели, родители, общественность должны осознавать сложность и остроту проблемы, которую можно назвать двумя словами: молодежная преступность. За этими словами стоит комплекс не только педагогических проблем.

Нравственно-правовая ситуация с молодежью находит свое выражение в целом ряде явлений современной жизни молодежи во всем мире, это всякого рода агрессивность, вандализм, экстремизм, разного рода эксцессы националистов всех оттенков, погромы скинхедов, футбольных хулиганов. Есть более «мягкие» формы отклоняющегося поведения: уход от общества в молодежную субкультуру, сверхпогруженность в мир игры, фантазий, так сказать, в безответственное детство.

Основная цель гражданского воспитания состоит в формировании гражданственности как интегративного качества личности, заключающего в себе внутреннюю свободу и уважение к государственной власти, любовь к Родине и стремление к миру, чувство собственного достоинства и дисциплинированность, гармоническое проявление патриотических чувств и культуры межнационального общения. В отечественной педагогике вопросы гражданского воспитания рассматривали мыслители Востока (Фараби, Беруни, Навои, Авлони).

Абдулла Авлони писал, что идея народности воспитания, любви к Родине должна основываться на учете особенностей менталитета узбекского народа, развитии национального самосознания, воспитании гражданина.

После обретения республики независимости вопросам гражданского и духовно-нравственного воспитания уделяли внимание отечественные педагоги: А. Мусурманова, С. Нишанова, Ш. Курбанов, М. Куранов, У. Махкамов, Э. Сейтхалилов и др.

Понятие «гражданственность» в работах Первого Президента Республики Узбекистан И.А. Каримова. Мыслители Востока о гражданственности. В работах и выступлениях И.А. Каримова нашли отражение вопросы гражданского воспитания. Отдельной работы по педагогике у него нет.

Но в таких работах, как «Узбекистан: свой путь обновления и прогресса» (1992), «Не сбиваясь, двигаться к великой цели» (1993),

«Честность и самоотверженность — основные критерии в нашей деятельности» (1994), «Узбекистан по пути углубления экономических реформ» (1995), «Наша цель: свободная и процветающая Родина» (1996), «Родина священна для каждого» (1996), «Гармонично развитое поколение — основа прогресса Узбекистана» (1997), «Узбекистан на пороге XXI века: угрозы безопасности, условия и гарантии прогресса» (1997), «Идеология — это объединяющий флаг нации, общества, государства» (1998), «Узбекистан, устремленный в XXI век» (1999), «Высокая духовность — непобедимая сила» (2008), «Конституция Узбекистана — прочный фундамент нашего продвижения по пути демократического развития и формирования гражданского общества» (2009), «Концепция дальнейшего углубления демократических реформ и формирования гражданского общества в стране» (2010), «Узбекистан на пороге достижения независимости» (2011), выступлении на открытии Международной конференции «Подготовка образованного и интеллектуально развитого поколения — как важнейшее условие устойчивого развития и модернизации страны» (17 февраля 2012), руководитель нашего государства поднимает вопросы гражданского воспитания.

В условиях, когда в Узбекистане идет по пути построения правового государства, открытого гражданского общества, особенно актуальным становится воспитание гражданственности у подрастающего поколения.

Гражданственность связана с правами и обязанностями человека по отношению к своему государству, подчинением нормам общежития и морали, выполнением гражданского долга, трудовой общественной активностью, духовным развитием.

Анализ работ и выступлений Первого Президента Узбекистана И.А. Каримова позволяет сделать вывод, о том что в понятие *«гражданственность»* он включает *патриотизм, культуру межнационального общения* (синоним «интернационализма»), *правовую грамотность*.

Гражданственность — это выполнение гражданских обязанностей, чувство долга перед страной, обществом, семьей; чувство национальной гордости и патриотизм, укрепление национальной независимости, уважение к Конституции государства, органам государ-

ственной власти, Президенту страны, символам государственности (Гербу, Флагу, Гимну); изучение истории государства, бережное отношение к национальным богатствам страны, языку, культуре, традициям; политическая образованность молодежи; правосознание и правовая грамотность; уважение прав и свобод других людей; активная жизненная позиция, честность, правдивость, милосердие; культура межнационального общения, уважение к народам других стран, толерантность и мн. др.

Патриотизм — стержень гражданственности, означает любовь к Родине, к земле, где родился и вырос, гордость за исторические свершения народа, укрепление национальной независимости.

Культура межнационального общения — это словосочетание вошло в отечественную, социально-философскую, психолого-педагогическую литературу как синоним слова «интернационализм» — уважение к народам других стран, их языку и культуре; чувство единства и братства с народами, живущими в Узбекистане; нетерпимость к проявлениям национальной ограниченности и шовинизма (толкование понятия взято из работ И.А. Каримова).

Правовая грамотность — составная часть гражданственности, ее цель — овладение элементарной юридической грамотностью, осознание прав, обязанностей и правовой ответственности; знание сущности законов, умение защищать свои права, потребность в право-популярном поведении.

Мыслители Востока о гражданском воспитании. Вопросы гражданского воспитания нашли свое отражение в узбекской народной педагогике. В узбекских дотанах (поэмах) «Алпамыш», «Гуруглы», «Киз жибек» и др. воспеты идеи патриотизма, героизма, любви к Родине, верность слову и чести.

Мыслители Востока в своих научных трактатах уделяли внимание вопросам гражданского воспитания: гражданин добродетельного государства должен уважать законы своей страны, любить Родину, уважать права и свободу других людей (Фараби); уважительно относиться ко всем народам, независимо от расы, религии (сегодня мы сказали бы быть толерантным), быть честным, ученым, ответственным за свои дела и поступки (Беруни); Мирзо Улугбек любил историю и подчеркивал ее особую роль в патристическом воспитании.

Он отметил недостатки существующих учебников по истории, где в основном обращалось внимание на историю ислама, описывались жизнь и деяния пророков. Увлечшись историей, Улугбек сам пишет учебник по истории «Четыре государства Чингизидов» на персидском языке в простой, доходчивой и доступной форме. В этом труде Улугбек говорит о таких понятиях, как любовь к Родине, уважение к ее защитникам, стремление готовить себя к защите Отечества.

Алишер Навои призывал прививать молодому поколению любовь к Родине, уважение к человеку — самому высокому и ценному дару Вселенной. Патриотизм Навои рассматривает как активное качество человека: каждый должен защищать Родину, бороться за благополучие, изобилие, за счастье своего народа. В поэме «Фархад и Ширин» звучат мотивы дружбы между людьми разных национальностей. Сюжет поэмы построен на дружбе Фархада (китайца), Шанура (иранца), Ширин (армянки). Абдулла Авлони в своем творчестве воспевае любовь к Родине, дружбу. Братство, взаимопомощь и взаимоуважение народов он рассматривает как высоконравственные качества людей.

Военно-патриотическое воспитание учащихся. Главные задачи военно-патриотического воспитания: развивать чувство гордости за нашу независимую, суверенную, идущую своим путем Родину, любви к Вооруженным Силам, верности боевым и трудовым традициям, уважения к воинскому труду, формировать постоянную готовность умело и мужественно с оружием в руках защищать нашу свободу и независимость, выполнять свой гражданский долг — защищать Республику Узбекистан (статья 52 Конституции Республики Узбекистан).

Военно-патриотическое воспитание призвано развивать у молодежи интерес к военному делу, к овладению военными специальностями, способствовать ее подготовке к службе в Вооруженных Силах Республики Узбекистан.

Как отмечал И.А. Каримов, «Нация, которая не ценит свою свободу и независимость, не способная на их защиту, никогда не может жить свободно, и думаю, не следует забывать историческое значение слов: «кто не содержит свою армию, будет вынужден содержать чужие армии»».

Цель военно-патриотического воспитания — формирование взглядов, убеждений, мировоззрения, обеспечивающих готовность защитить Отчизну, отдать ей все свои силы, а если потребуется и жизнь; воспитание морально-боевых качеств будущего воина. Военно-патриотическое воспитание в лицеях и колледжах проводится с **целью**: формирования у молодежи верности Республике Узбекистан, своему народу, глубокого уважения к истории и традициям Родины; воспитания молодежи в духе безусловного выполнения требований законов, указов Президента, постановлений Олий Мажлиса и правительства Республики Узбекистан; пропаганды героических традиций народов Узбекистана, воспитания у молодежи любви к воинской службе и армии, высоких морально-боевых качеств, личной ответственности за выполнение требований Воинской присяги и воинских уставов, а также дисциплинированности, смелости, находчивости, инициативы и готовности к защите своего Отечества.

Содержание военно-патриотического воспитания: разъяснение конституционной обязанности граждан Республики Узбекистан по защите своего Отечества; ознакомление с решениями правительства по вопросам дальнейшего укрепления оборонной мощи Республики Узбекистан; уяснение задач, решаемых Вооруженными Силами Республики Узбекистан, их назначения, характера и особенностей; изучение и усвоение основных требований Законов Республики Узбекистан «О всеобщей воинской обязанности и военной службе», «Об альтернативной службе», Воинской присяги и воинских уставов; разъяснение целей и задач допризывной подготовки юношей; овладение военными и военно-техническими знаниями и практическими навыками в объеме подготовки молодого солдата; пропаганда боевых традиций предшествующих поколений.

Формы и методы военно-патриотического воспитания учащихся на занятиях и во внеучебное время: лекции, доклады, беседы о достижениях и успехах независимой Республики Узбекистан, о ее Вооруженных Силах, о боевом наследии великого Амира Темура; встречи с ветеранами войны и труда; встречи с воинами-узбекистанцами, выпускниками школы — отличниками боевой и духовно-просветительской подготовки; тематические вечера, посвящен-

ные памятным датам; тематические конференции по военно-патриотической тематике; экскурсии; просмотр кинофильмов, телепередач на военно-патриотическую тематику и их коллективное обсуждение; коллективное обсуждение книг, встречи с их героями (прототипами), писателями, учеными и др.; посещение музеев, мемориальных комплексов, братских могил воинов, погибших в войнах; участие в различных военно-спортивных соревнованиях и играх; организация выставок, смотров и конкурсов на лучшее сочинение, рассказ, рисунок на военно-патриотическую тематику.

В лицеях и колледжах получили распространение такие формы работы, как традиционный месячник оборонно-массовой работы, посвященный годовщине создания Вооруженных Сил Узбекистана, проводимый с 15 декабря по 14 января, сдача норм комплекса «Саломатлик» (проводится в марте), военно-спортивный праздник по военно-прикладным видам спорта по программе «Шункорлар» («Соколы») и «Ватанпарвар» («Патриот») — проводится в мае.

Критерии гражданской зрелости: единство слова и общественно ценного дела; овладение политической культурой: политической грамотностью, способностью переживания высших гражданских чувств, потребность проявления общественной активности, стремление к практическим действиям.

13.2. Правовое воспитание

Формирование правового сознания и правопослушного поведения подрастающего поколения — органическая составная часть гражданского воспитания.

Цель правового воспитания состоит в том, чтобы ввести молодежь в сложные правовые общественные отношения, с помощью права решить ряд воспитательных проблем.

Первая среди них — формирование гражданина правового государства. Школьник постепенно овладевает элементарной юридической грамотностью, осознает права, обязанности и правовую ответственность. В его сознании образуется духовный сплав нравственно-правовой культуры.

Нормы нравственности облегчают ему понимание норм права, которые, в свою очередь, способствуют более глубокому осознанию нравственных истин.

Правовое воспитание призвано стимулировать социальную активность школьников, стремление вести активную борьбу с аморальными проявлениями и правонарушениями.

Содержание правового воспитания рассматривается в *возрастном* аспекте: ребенок осознает свои «права и обязанности» как члена семьи сквозь призму представлений: желаемого и должного, допустимого и нежелательного, возможного и запретного. Он впитывает все это с молоком матери и приходит в школу с определенным осознанием своих привычек, потребностей и обязанностей.

Младшие школьники и подростки продолжают свое «правовое образование» на более организованной морально-правовой основе.

Через учебный процесс они получают общие представления о государстве, его символах, правах и обязанностях граждан.

Вступая в *юношеский возраст*, учащиеся более глубоко осмысливают суть правовых и нравственных отношений с помощью специальных учебных предметов.

Правовое воспитание школьников старшего возраста характеризуется тем, что они вступают в реальные правовые отношения гражданской ответственности в различных видах деятельности, практически усваивают свои права и обязанности через систему ученического самоуправления, организацию досуга, в отношениях друг с другом.

КОНТРОЛЬ ПРОТИВ УВАЖЕНИЯ

Когда-то в средних школах было выражение «Никогда не смейся раньше октября». Существовало мнение, что, если преподаватели оставались строгими, студенты знали, что это серьезно, они начинали работать и оставались под контролем. Любой, кто хоть раз выпускал из рук класс, знает, что легче распустить, чем собрать.

Однако, понятие того, каким должен быть надлежащий класс, эволюционирует. Одно время строгое руководство было главенству-

ющим. Руководители желали спокойные классы, в которых подростки прилежно занимаются. Для достижения этого, преподавателям приходилось поддерживать строгую дисциплину среди своих учеников.

Для поддержания такого контроля в классе было разработано последовательное укрепление дисциплины, которое выглядело так: первая попытка нарушения влекла за собой предупреждение. Последующие нарушения наказывались оставлением после уроков. Кроме того, преподаватели отправляли учеников к заместителю директора для дальнейшего нравоизчения.

Хотя это оставалось эффективным способом поддержания дисциплины в классе, строгая контролируемая обстановка в нем мешала здоровым коллективным занятиям. Строгие правила не создают коллективную атмосферу, необходимую для применения принципов, указанных в данной книге, а только культивируют уважение силы.

Один преподаватель объяснил, что в его преподавательской карьере переход от сосредотачивания на контроле и придание значения уважению прошло около пяти лет. В класс преподавателя пришел новый, нарушающий порядок студент по имени Майк. Заносчивость юноши (как расценивал это преподаватель) неприятно задевала его.

Паряnek был довольно способным, но его вызывающие высказывания в ходе обсуждений и агрессивное поведение во время работы в группах, начали надоедать.

Однажды, устав от нахальства Майка, преподаватель высказал ему свое недовольство перед его однокашниками. Обескураженный взрывом сдерживаемого гнева преподавателя, Майк притих. Однако преподавателя сильно встревожило его собственное поведение. Повернувшись доске он подумал: «А понравилось бы мне, если бы мой директор стал распекать меня перед моими коллегами на собрании учителей?»

Убеденный в том, что он должен относиться к ученикам так, как он хотел бы, чтобы относились к нему, преподаватель прекратил занятия, успокоил класс и извинился за свою неслежанность перед Майком. Он протянул руку ученику и тот пожал ее. Преподаватель поступил так для собственного успокоения, но результат

удивил его. С этого момента Майк стал трудолюбивым, уважительным и образцовым подростком.

(Jeff Halstead. Navigating the new pedagogy. R and Education, 2011. 114 стр.).

Вопросы и задания для самоконтроля и обсуждения:

1. Дайте определение сущности гражданского воспитания, правовой культуры и его функций.
2. Охарактеризуйте понятие «гражданственность», и какие качества относятся к этому понятию (на основе анализа работ Первого Президента Республики Узбекистан И.А. Каримова).
3. Раскройте сущность и содержание патриотического и интернационального воспитания.
4. Как формируется чувство гражданственности?
5. Перечислите критерии гражданской зрелости и воспитанности.
6. В чем заключается цель и содержание военно-патриотического воспитания?

Глава 14. Духовно-нравственное воспитание учащихся

Ключевые слова: мораль, нравственность, духовность, гуманность, сущность и структура понятия «маънавият», семейное воспитание, половое просвещение.

14.1. Мораль как форма общественного сознания. Воспитание гуманности

Мораль как форма общественного сознания рождается в системе конкретно-исторических общественных отношений, является их духовным продуктом, суммой правил, требований, норм, регулирующих взаимодействие между людьми, их отношение к вещам и явлениям реального мира.

Мораль — нравственность, совокупность норм и принципов поведения человека по отношению к обществу и другим людям; древнейшая форма общественного сознания; социальный институт, выполняющий функции регулирования поведения человека. В отличие от простого обычая или традиции нравственные нормы получают идейное обоснование в виде идеалов добра и зла, должного, справедливого и т.д.

В отличие от права исполнения требований мораль санкционируется лишь формами духовного воздействия (общественные оценки, одобрения или осуждения). Мораль выступает как основа содержания нравственного воспитания личности (Коджаспирова Г.М. и др. Педагогический словарь. — М.: Академия, 2000. — С.87).

В зависимости от того как освоена и принята человеком мораль, как он соотносит свои убеждения и поведение с действующими моральными нормами и принципами, можно судить об уровне *нравственности*.

Иначе говоря, *нравственность* — это личностная характеристика, объединяющая такие качества и свойства, как доброта, поряд-

дочность, честность, правдивость, справедливость, трудолюбие, дисциплинированность, коллективизм, регулирующие индивидуальное поведение человека.

Нравственность — 1) особая форма общественного сознания и вид общественных отношений, один из основных способов регуляции действий человека в обществе с помощью норм. В отличие от простых норм или традиций нравственные нормы получают обоснование в виде идеалов добра и зла, должного, справедливости и т.д.; 2) система внутренних прав человека, основанная на гуманистических ценностях доброты, справедливости, порядочности, сочувствия, готовности прийти на помощь (Педагогический словарь. — М., 2000. — С.92).

Поведение человека оценивается по степени соответствия определенным правилам. Правило, имеющее общий характер, т.е. распространяющееся на множество одинаковых поступков, носит название *нравственной нормы*. Норма — это правило, требование, определяющее, как человек должен поступить в той или иной конкретной ситуации.

Нормы морали охватывающие не отдельные отношения, а все области отношений, побуждающие человека везде и всюду руководствоваться ими, называются *нравственными категориями*. В их числе такие категории, как добро и справедливость, долг и честь, достоинство и счастье.

Воспринимая требования морали как правила жизни, которые делают человека лучше, благороднее, общество вырабатывает понятие *«нравственный идеал»*, т.е. *образец нравственного поведения, к которому стремятся взрослые и дети, считая его разумным, полезным, красивым.*

14.2. Морально-этические идеи мыслителей Востока

Ученые-энциклопедисты эпохи Восточного Возрождения (IX—XIII вв.) сумели разработать гуманистическую концепцию воспитания. Она оказала положительное воздействие на научную и собственно педагогическую мысль последующих веков не только в странах арабо-мусульманской культуры, но и в Европе. Главным

средством распространения этих идей явилось использование трудов восточных мыслителей в качестве учебной литературы в университетах средневековой Европы.

Всесторонний анализ научных трудов позволил показать их педагогическую направленность. Главная черта этих работ — гуманистический взгляд на человека, его место в обществе, цели и задачи воспитания.

Интересно высказывание **Фараби (870–950)** о критериях нравственности человека «Хороший нрав и сила ума, — писал он, — оба вместе являются человеческим достоинством..., если они оба имеют место, то мы благодаря им обоим становимся благородными, благими и добродетельными...». Суждение Фараби о человеке и обществе сказались на творчестве мыслителей в последующие века.

Так, например, **Беруни (973–1050)** внес значительный вклад в развитие гуманистических идей Фараби. Он указывал, что без научного знания человек становится сомнительным в своей сущности; наука — это признак превосходства человека над живыми существами.

Во многих высказываниях Беруни говорит об общественных критериях нравственности.

По его мнению, главный критерий ценности человека — дело, труд. Он по своей природе существо общественное и способен сосуществовать только с другими людьми считает Беруни.

Значительный вклад в развитие морально-этических идей внес **Ибн Сина (980–1037)**. Этические воззрения Ибн Сины раскрываются в его рекомендациях о воспитании образованного, благородного, совершенного человека, который служит общему делу, приносит пользу человечеству. По учению Ибн Сины, воспитание человека заключается в обеспечении единства его умственного, нравственного и физического развития.

Насир ад-Дин Туси (1201–1274) в своем трактате «Насирова этика» пишет о важности и характере хорошего воспитания, правах родителей, добродетели и счастье, нравственности, достоинстве, преданности и искренности, о сохранении здоровья.

Нравственные качества хорошего человека из «Насировой этики» — это терпение, доброта, благородство, милостивость, велико-

душие, радушие, сдержанность, милосердие, щедрость, справедливость, умеренность, храбрость.

14.3. Происхождение понятия «маънавият» (духовность), его сущность и структура

Духовность — понятие сложное и многогранное. Она охватывает многие стороны сознания, мышления, убеждений человека, культурное наследие и систему современных научных и художественных ценностей, обычаи, традиции, ритуалы, религию и религиозную практику. Если в экономике все преобразования направлены в будущее, то в духовной области они направлены не только в будущее, но и в определенной степени и в прошлое.

Это касается, прежде всего, изучения и переоценки истории Родины, выработки правильного отношения к культурному наследию, национальным и общечеловеческим ценностям, к современности в целом.

Чтобы осознать себя как нацию, возродить национальную государственность в новой форме, интегрироваться в мировое сообщество, следует «вернуться к истокам нашей культуры, воспринять и развить все лучшее, что есть в нашем богатейшем историческом прошлом» (Каримов И. Родина священна для каждого. — Ташкент: Узбекистон, 1996. Кн. 3. — С. 6.).

Духовность как понятие. После провозглашения независимости в Узбекистане очень часто стали употребляться словосочетания и выражения с компонентом «духовность» или «духовное»: духовное богатство, бездуховность, духовное возрождение, духовное очищение, духовные основы независимости и т.п.

Это свидетельствует о том, что в Узбекистане, добившемся национальной независимости, уделяется большое внимание вопросам духовности, так как от их правильного решения зависят национальное возрождение, национальный прогресс, развитие национальной системы образования.

В философских и педагогических словарях советского периода термин «духовность» не рассматривается.

В российских педагогических словарях этот термин был включен в XXI веке.

Духовность: 1) *высший уровень развития и саморегуляции зрелой личности, когда основными ориентирами ее жизнедеятельности становятся непреходящие человеческие ценности;* 2) *ориентированность личности на действия во благо окружающих, поиск ее нравственных абсолютов;* 3) *с христианской точки зрения — сопряженность человека в своих высших стремлениях с Богом* (Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. — М.: Академия, 2000. — С.40).

Отечественный словарь «Педагогика фанидан изоҳли лугат» (Толковый словарь по педагогике/ Сост.: Дж. Хасанбоев, М. Хайдаров и др. — Ташкент, 2009) дает толкование словосочетаний: духовный долг, духовное наследие, духовная сила, духовное богатство. Отдельно толкование понятия «духовность» авторы не дают. Другой отечественный словарь «Маънавият асосий тушунчалар изоҳли лугат» (Толковый словарь основных понятий духовности/ Сост.: Х. Султанов, А. Расулов и др. — Ташкент, 2009) приводит определение понятия «духовность», которое дал И.А. Каримов в книге «Юксак маънавият — энгилмас куч» (Высокая духовность — непобедимая сила. — Ташкент: Маънавият, 2008. — С. 19).

Русскому понятию «духовность» в узбекском языке соответствует «маънавият», которое имеет очень емкое и многогранное значение, ибо оно развивалось на протяжении нескольких исторических эпох. На его формирование как понятия оказали свое влияние исламская философия, богословие — калам, позже суфизм.

«Маънавият» — эквивалент «духовности», но не калька. В русском языке, как и в других, славянских языках слово «духовность» имеет единый корень — «дух». Если слово «духовность» перевести на узбекский язык буквально, то оно прозвучит как «рухият» или «рухоният». Однако само понятие обозначается словом «маънавият». Почему так получилось? Ведь в исламе понятие «дух» (рух) употребляется также в тождественном или крайне близком к соответствующему иудейско-христианскому понятию значении.

Русское понятие «дух» и «духовность» близки по семантике форм «рух» и «рухоният». Формирование понятия «маънавият» — духовность — в исламском мире шло под влиянием других факторов, чем

в иудейско-христианской среде, и вышло за пределы своей узко религиозной основы.

На Западе «духовность» до сих пор употребляется преимущественно в религиозном смысле. В советское время в русском языке, языках других бывших советских народов понятие «духовность» расширило свое содержание и превратилось в светское.

Сущность духовности. При определении сущности духовности существуют различные подходы: идеалистический и религиозный, религиозно-мистический, вульгарно-материалистический (в советском тоталитарном государстве в рамках марксизма). Ни один из этих подходов, считает А. Эркаев, сегодня нас не удовлетворяет.

Духовность присуща только человеку. Однако она не божественное или сверхъестественное, а социальное явление, связанное с деятельностью человека.

В природе нет духовности. Кроме того духовность — это не просто совокупность человеческих качеств, но качеств положительных, достоинств.

Духовность охватывает вместе с человеческими качествами так называемую «духовную культуру» — науку, философию, мораль, право, литературу и искусство, народное образование, СМИ, обычаи, традиции, а также религию и религиозную практику — богослужение, культ, религиозные ритуалы, религиозное искусство и многие другие исторические и современные ценности.

Структура духовности. Духовность — это устойчивые чувства, понятия, оценки, нормы, воззрения, идеалы, установки сознания, приобретшие общий (общенациональный) характер, их объективизация в художественном, научном, философском, религиозном наследии, в традициях и обычаях, национальная воля, национальная гордость и честь, направляющая нацию на достижение определенных целей.

Духовность состоит из четырех взаимосвязанных частей:

1) функциональная сторона *сознания, мировоззрения* в виде активного отношения к миру;

2) *духовная культура* (произведения устного народного творчества) — мифология, песни, поэмы, эпос, сказки, поговорки, пословицы, загадки и т.п.; произведения декоративно-прикладного ис-

куства, литература, архитектура, изобразительное искусство, театр, кино, музыка, эстрада и т.п.; наука, религиозные ценности, массовая информация, система образования, отдых, спорт, обычаи и традиции и т.д.);

3) *воля* (твердость, стойкость, самопожертвование, честь, национальная гордость, страх и т.п.);

4) *духовная среда* — интеллектуальная и эмоциональная.

14.4. Семейное воспитание

Семейное воспитание (воспитание в семье) — общее название для процессов воздействия на детей со стороны родителей и других членов семьи с целью достижения желаемых результатов. Семья для ребенка является одновременно как средой обитания, так и воспитательной.

Влияние семьи, особенно в начальный период жизни ребенка, намного превышает другие воспитательные воздействия. Успешность формирования личности обуславливается прежде всего семьей. Чем лучше семья и чем лучше влияет она на становление личности, тем выше результаты физического, нравственного, трудового воспитания ребенка.

Влияние семьи на ребенка: в семье формируются те качества, которые нигде, кроме как в семье, сформированы быть не могут; семья осуществляет социализацию личности, является концентрированным выражением ее усилий по физическому, моральному и трудовому воспитанию; семья обеспечивает преемственность традиций; важнейшей социальной функцией семьи является воспитание гражданина, патриота, будущего семьянина, законопослушного члена общества; существенное влияние семья оказывает на выбор профессии.

Содержание воспитания в семье обуславливается генеральной целью демократического общества. Семья обязана формировать физически и психически здоровую, нравственную, интеллектуально развитую личность, готовую к предстоящей трудовой, общественной и семейной жизни.

Составными компонентами содержания семейного воспитания являются известные направления — физическое, нравственное, ин-

теллектуальное, эстетическое, трудовое. Они дополняются экономическим, экологическим, политическим, половым образованием подрастающих поколений.

Стили (виды) отношений родителей к своим детям:

1. Авторитарный стиль родителей в отношениях с детьми характеризуется строгостью, требовательностью, безапелляционностью. Угрозы, понукания, принуждение — главные средства этого стиля. У детей он вызывает чувство страха, незащищенности.

2. Либеральный (попустительский) стиль предполагает всепрощенчество, терпимость в отношениях с детьми. Источником его является чрезмерная родительская любовь. Дети растут недисциплинированными, безответственными.

3. Демократический стиль характеризуется гибкостью. Родители, мотивируя свои поступки и требования, прислушиваются к мнению детей, уважают их позицию, развивают самостоятельность суждений. В результате дети лучше принимают родителей, растут разумно послушными, инициативными, с развитым чувством собственного достоинства.

Вопросам семьи наше государство уделяет много внимания. Так, например, 1998 г. был объявлен годом семьи, 2012 — годом «Мустақкам оила йили» («Годом крепкой (прочной) семьи»).

В своей работе «Юксак маънавият — энгилмас куч» («Высокая духовность — непобедимая сила») И.А. Каримов назвал семью одним из факторов воспитания высокой духовности (с. 56). В республике создан научно-практический фонд «Оила», который занимается проблемами семейного воспитания.

В 2012 году Фонд Форум в рамках программы «Мустақкам оила йили» проводит проект-акцию «Тысяча свадеб» («Никоҳ тўйи, ўғил тўйи»), помогая в проведении свадебных вечеров и подготовке подарков молодоженам, малообеспеченным семьям и др.

В дни «Ураза-хаит» байрами (август 2012 г.) 100 пар молодоженов г. Ташкента по благотворительной акции «Тысяча свадеб» совершили однодневное путешествие в г. Самарканд на скоростном поезде «Афрасиаб».

Вопросы и задания для самоконтроля и обсуждения:

- 1. Что такое мораль как форма общественного сознания?*
- 2. Охарактеризуйте воспитание гуманности.*
- 3. Дайте определение сущности нравственного воспитания, раскройте его содержание.*
- 4. В чем заключается сущность нравственного воспитания? Какие нравственные качества оно должно формировать?*
- 5. Почему нравственное воспитание невозможно осуществить в отрыве от других видов воспитания: умственного, трудового, правового, гражданского, эстетического, экологического, экономического?*
- 6. Охарактеризуйте морально-этические взгляды мыслителей Востока.*
- 7. Расскажите о происхождении понятия «мазnavият» (духовность).*

Глава 15. Трудовое воспитание. Место физического и эстетического воспитания в развитии личности

Ключевые слова: трудовое воспитание, учебный труд, общественно полезный труд, производительный труд, профессиональная ориентация, мыслители Востока о трудовом воспитании, физическое воспитание, физическая культура, здоровый образ жизни, Фонд развития детского спорта Узбекистана, эстетическое воспитание, принципы эстетического воспитания.

15.1. Трудовое воспитание и профессиональная ориентация учащихся

Задачи и содержание трудового воспитания. Трудовое воспитание ребенка начинается с формирования в семье и школе элементарных представлений о трудовых обязанностях. Труд был и остается необходимым и важным средством развития психики и нравственных представлений личности. Трудовая деятельность должна стать для школьников естественной физической и интеллектуальной потребностью. Трудовое воспитание тесно связано с политехнической подготовкой учащихся. Оно обеспечивает знание основ современной техники, технологии и организации производства, вооружает учащихся общетрудовыми знаниями и навыками, развивает творческое отношение к труду, способствуют правильному выбору профессии.

Таким образом, политехническое образование является *базой трудового воспитания*. В условиях общеобразовательной школы решаются следующие задачи трудового воспитания учащихся: формирование положительного отношения к труду, высоких социальных мотивов трудовой деятельности; развитие познавательного интереса к знаниям, стремления применять знания на практике, развитие потребности в творческом труде; формирование высоких моральных качеств: трудолюбия, долга и ответственности, целеустрем-

ленности и предприимчивости, деловитости и честности; вооружение учащихся разнообразными трудовыми умениями и навыками, формирование основ культуры умственного и физического труда.

Содержательную основу трудового воспитания школьников составляют следующие *виды труда*: учебный, общественно-полезный, производственный.

Учебный труд школьника включает в себя труд умственный и физический. Умственный труд является наиболее напряженным, требует больших волевых усилий, терпения, усидчивости. Привычка к повседневному умственному труду имеет большое значение для всех видов трудовой деятельности.

Общественно-полезный труд организуется в интересах членов всего коллектива и каждого ребенка в отдельности. Он включает в себя труд по самообслуживанию в школе и дома (уборка класса, школьной территории, бытовой труд дома, уход за насаждениями), летнюю работу на полях во время школьных каникул.

Производительный труд учащихся предполагает участие школьников в создании материальных ценностей, в процессе которого они вступают в производственные отношения, познают смысл экологических понятий и категорий.

Педагогические условия организации трудового воспитания: *подчинение труда детей учебно-воспитательным задачам*, которое достигается в процессе взаимопроникновения целей учебного, общественно полезного и производственного труда; *сочетание общественной значимости труда с личными интересами школьника*. Дети должны быть убеждены в целесообразности и полезности предстоящей деятельности для общества, их семьи и для себя; *доступность и посильность трудовой деятельности*. Непосильный труд нецелесообразен уже потому, что он, как правило, не приводит к достижению желаемого результата: *Добросовестность и обязательность трудовой деятельности учащихся*. Иногда учащиеся с энтузиазмом берутся за дело, но быстро теряют интерес к нему. Задача состоит в том, чтобы поддерживать у детей желание довести работу до конца; *сочетание коллективных и индивидуальных форм трудовой деятельности*.

Профессиональная ориентация школьников. *Профессиональная ориентация представляет собой обоснованную систему социаль-*

но-экономических, психолого-педагогических, медико-биологических, производственно-технических мер, направленных на оказание помощи учащимся и молодежи в профессиональном самоопределении.

Правильно выбранная профессия соответствует интересам и склонностям человека, выходит в полной гармонии с признанием. В таком случае профессия приносит радость и удовлетворение. Социальная значимость профессии повышается, если она отвечает современным потребностям общества, престижна, носит творческий характер, высоко оценивается материально. Мир профессий очень подвижен. Одни из них уходят в прошлое, другие — появляются. Число профессий исчисляется десятками тысяч, и школьники нуждаются в разносторонней информации о них, в квалифицированном совете на этапе выбора профессии, в поддержке и помощи в начале профессионального становления. Так возникает проблема построения системы профориентационной работы с учащимися.

Система профессиональной ориентации включает в себя: профессиональное просвещение (профинформация), профессиональную диагностику, профессиональную консультацию, профессиональный отбор, профессиональную адаптацию.

Профессиональное просвещение имеет целью сообщение школьникам определенных знаний о социально-экономических, психофизиологических особенностях тех или иных профессий.

Профессиональная диагностика осуществляется специалистами по отношению к каждому конкретному человеку с использованием различных методик.

Профессиональная консультация заключается в советах специалистов (психологов, врачей, педагогов), в установлении соответствия между требованиями, предъявляемыми к профессии, и индивидуально-психологическими особенностями личности.

Профессиональный отбор направлен на предоставление личности свободы выбора в мире профессий. При профессиональном выборе необходимо учитывать семейные традиции, мнение друзей, мотивы удовлетворенности трудом.

Профессиональная адаптация — это процесс вхождения молодого человека в профессиональную деятельность, приспособление к

системе производства, трудовому коллективу, условиям труда, особенностям специальности. Успешная адаптация является показателем правильности выбора профессии.

ПОДТАЛКИВАЙТЕ СТУДЕНТОВ К ИХ БУДУЩЕМУ

Создание обстановки в классе, в которой студенты задумываются о своем будущем, уважает их индивидуальные направления в жизни. Если школа что-нибудь значит, она должна подготавливать к индивидуальному будущему, о котором мечтают ученики. Если учебный план позволяет студентам задуматься о том, что ждет их впереди как личностей, результаты могут быть впечатляющими.

В штате Вашингтон, например, для окончания учебного заведения требуется всесторонний «выпускной проект», выполняемый студентом в старших классах школы. Целью выпускного проекта является отбор навыков, полученных в школе и их применение в интересующей области.

Это может быть исследование будущей карьеры или роста с какого-то аспекта.

Выпускной проект требует поэтапного выполнения ряда действий с практическим применением: письмо с деловым предложением, всестороннее исследование будущей карьеры или интересующего хобби, исследовательская работа, объединяющая результаты и 20 часов работы над проектом. На финальном этапе студенты делают презентацию перед группой взрослых.

Самым впечатляющим при просмотре таких презентаций является энергия и заинтересованность студентов, вложенные в исследование будущей карьеры или интересующего хобби. Студенты, которые выбирают исследование будущей карьеры, должны собрать компьютер из случайных деталей, сконструировать и сшить одежду, спроектировать воздушную турбину, ухаживать за покалеченными лошадьми или написать поэзию битников. Другие предпочитают потенциальные жизненные хобби: они учатся играть на гитаре, подготавливают щиток для окрашивания, снимают и редактируют цифровое видео.

В то время, когда некоторые старшеклассники выполняют требуемый минимум, подавляющее большинство студентов используют время для подготовки выпускного проекта для исследования интересующих областей. В результате, они растут как личности в выбранной области. Они выбирают области увлечения.

Независимо от того, является ли это полномасштабным модулем, побуждения или проблемы, преподаватели и школьные системы уважают индивидуальность, когда создают формы деятельности, где студенты формируют свое будущее.

Мыслящий преподаватель

- Какие я даю студентам возможности подумать о своем будущем на моих занятиях?

(Jeff Halstead. Navigating the new pedagogy. R and Education, 2011. 140 ст.).

15.2. Физическое воспитание учащихся

Задача и содержание воспитания физической культуры. Организация работы по воспитанию физической культуры учащихся направлена на решение многих задач: *содействие правильному физическому развитию детей*, повышению их работоспособности, включающее морфологическое и функциональное совершенствование человека, закрепление его устойчивости против неблагоприятных условий внешней среды, предупреждение заболеваний и охраны здоровья; *развитие основных двигательных навыков*.

Способность человека к разносторонней двигательной деятельности обеспечивается высоким и гармоничным развитием всех физических качеств — силы, выносливости, ловкости и быстроты; *формирование жизненно важных двигательных умений и навыков; воспитание устойчивого интереса и потребности в систематических занятиях физической культурой*.

В основе здорового образа жизни лежит постоянная внутренняя готовность личности к физическому самосовершенствованию; *приобретение необходимого минимума теоретических знаний из области гигиены и медицины, физической культуры и спорта*.

Основные средства воспитания физической культуры: под *физическими упражнениями* понимаются двигательные действия, специально организованные и сознательно выполняемые в соответствии с закономерностями и задачами физического воспитания.

Классификация физических упражнений: гимнастика, игры, туризм, спорт. В совокупности средств физического воспитания и развития школьников особая роль принадлежит *естественным силам природы* (солнце, воздух, вода). Выступая в едином комплексе с физическими упражнениями, они усиливают оздоровительное воздействие на учащихся.

Физическое воспитание и развитие предполагают *гигиеническое обеспечение* физкультурных занятий: рациональный режим учебного труда, отдыха, питания, сна, строгое соблюдение ряда санитарных требований, предъявляемых к строительству, реконструкции, благоустройству и содержанию школьных помещений (оптимальная площадь, соблюдение светового и теплового режима, регулярное проветривание, влажная уборка).

Под председательством Первого Президента Республики Узбекистан Ислама Каримова 10.02.2012 г. в резиденции Оксарой состоялось очередное заседание Попечительского совета Фонда развития детского спорта Узбекистана. «Организуя данный фонд, мы изначально поставили перед собой такие благородные цели, как формирование здорового образа жизни, ограждение молодежи от различных негативных воздействий, превращение детского спорта в массовое, общенародное движение, — сказал глава нашего государства. — Ведь сегодня только та страна, которая определила воспитание гармонично развитого поколения своей самой великой, самой священной целью, способна занять достойное место в международном сообществе» (Народное слово. — 2012.11.02. — С.1).

Проводимые по инициативе Первого Президента страны трехступенчатые спортивные игры — «Умид нихоллари» (для учащихся общеобразовательных школ), «Баркамол авлод» (для учащихся лицеев и колледжей) и Универсиада (для студентов) стали школой по подготовке талантливых спортсменов, способных достойно бороться за честь страны и народа.

В мировом рейтинге, составленном в 2011 году международной организацией «Спасите детей», Узбекистан вошел в число десяти

ведущих стран, в которых оказывается самая большая забота о здоровье детей. Это стало еще одним международным признанием практической работы, осуществляемой в нашей стране в деле воспитания гармонично развитого поколения.

15.3. Эстетическое воспитание

Эстетическое воспитание — один из видов воспитания личности, цель которого — формирование эстетического вкуса и эстетического отношения к действительности. Она и развитие детей осуществляются с помощью системы эстетического воспитания. Ее сердцевиной является воздействие средствами искусства, и на его основе осуществляются художественное воспитание, образование и развитие учащихся.

Художественное воспитание — целенаправленный процесс формирования у детей способности воспринимать, чувствовать, переживать, любить, ценить искусство, наслаждаться им и создавать художественные ценности.

Художественное образование — процесс освоения школьниками совокупности искусствоведческих знаний, умений, навыков. Художественно-творческое развитие есть целенаправленное формирование способностей и дарований детей в различных областях искусства.

Принципы эстетического воспитания: *всеобщность эстетического воспитания и художественного образования* обусловлена тем, что взрослые и дети постоянно взаимодействуют с эстетическими явлениями в духовной жизни, повседневном труде, общении с искусством и природой, в быту и межличностном общении; *принцип комплексного подхода ко всему делу воспитания.*

В эстетическом воспитании школьников различные виды искусства взаимодействуют между собой, комплексно воздействуя на ребенка; *принцип единства художественного и общего психического развития детей.*

Художественно-эстетическая деятельность школьников обеспечивает интенсивное развитие их воображения, эмоциональной сферы, образной и логической памяти, речи, мышления; *принцип художественно-творческой деятельности и самостоятельности детей;*

принцип эстетики всей детской жизни требует организации отношений, деятельности, общения школьников по законам красоты, приносящей им радость; *принцип учета возрастных психолого-педагогических особенностей детей*, на основе которого строится вся система эстетического воспитания учащихся общеобразовательной школы.

Система художественно-эстетического воспитания учащихся реализуется в учебно-воспитательном процессе, осуществляемом на уроках и во внеучебное время. В воспитании личности и эстетическом развитии школьника особую роль играет художественная самодеятельность. В школах создаются центры эстетического воспитания, на их базе активно действуют школы музыки и искусства, а также музыкальные, театральные, художественные студии.

Вопросы и задания для самоконтроля и обсуждения:

- 1. Назовите задачи трудового воспитания на современном этапе.*
- 2. Какие виды труда составляют содержательную основу трудового воспитания? Охарактеризуйте их.*
- 3. Назовите особенности трудового воспитания учащихся на современном этапе. Каковы основные педагогические условия эффективности трудового воспитания детей?*
- 4. Какое значение придавали обучению ремеслу (трудовому воспитанию) мыслители Востока?*
- 5. Охарактеризуйте задачи и содержание физического воспитания.*
- 6. Расскажите о мерах по совершенствованию и развитию детского спорта в Узбекистане.*
- 7. Каковы основные принципы эстетического воспитания?*
- 8. Раскройте сущность понятий «художественное воспитание» и «художественное образование».*

ЧАСТЬ II. ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

Раздел VI. ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ НАРОДОВ УЗБЕКИСТАНА С ДРЕВНЕЙШИХ ВРЕМЕН ДО ПРОВОЗГЛАШЕНИЯ НЕЗАВИСИМОСТИ РЕСПУБЛИКИ УЗБЕКИСТАН (1991 г.)

Глава 16. История педагогики как наука и учебный предмет. Воспитание, образование и педагогическая мысль в Центральной Азии с древнейших времен до VII в.

Ключевые слова: предмет, задачи истории педагогики, воспитание в первобытном обществе, воспитание, образование, педагогическая мысль, «Авеста», народная педагогика, традиции, обычаи, обряды, ритуалы узбекского народа.

16.1. Предмет и задачи истории педагогики как науки и учебной дисциплины

Школа и педагогика прошли многовековой исторический путь. За этот период педагогика постепенно из суммы идей и концепций превращалась в науку. **Предмет истории педагогики** — *процесс развития воспитания, школы и педагогических теорий с древнейших времен до наших дней.*

Источниками истории педагогики являются археологические раскопки, рукописи, фольклор, литературные памятники, документация, постановления правительства, художественная литература, мемуары, труды по гражданской истории, истории философии, истории культуры и религии, трактаты мыслителей Востока и Запада и т.д.

Задачи истории педагогики: *«... одна из задач построения подлинно независимого Узбекистана — возрождение духовности и ответственности, бережное отношение к культурному наследию народов» (И.А. Каримов).*

Задачи истории педагогики: формирование общей и педагогической культуры содействует развитию национального самосознания,

мировоззрения и педагогического профессионализма, учит анализировать, выявлять из истории все лучшее и внедрять в практику и теорию учебно-воспитательной деятельности.

История образования и педагогики делится на части:

1. История образования и педагогики народов Узбекистана с древнейших времен до провозглашения независимости Республики Узбекистан (1991 г.).

2. Развитие педагогической мысли и системы образования в Республике Узбекистан после провозглашения государственной независимости (с 31.08.91 г. до настоящего времени).

3. Обзор развития педагогической науки в мире (с древнейших времен до настоящего времени).

16.2. Воспитание в первобытном обществе

Изучение воспитания в первобытном обществе сопряжено со сложностями в силу отсутствия серьезных письменных свидетельств. Картину зарождения воспитания помогает восстановить изучение памятников материальной и духовной культуры, языка, фольклора. Зарождение воспитания как особого вида человеческой деятельнос-



Рис. 1

ти относится к периоду, когда на Земле появился человек современного физического типа.

Основным условием возникновения воспитания была трудовая деятельность первобытных людей, направленная на удовлетворение естественных потребностей (выживания, размножения, добывания пищи). Эпоха первобытного строя охватывает приблизительно 700 тыс. лет и закончилась 100 тыс. лет назад. Схема периодизации древнего общества.

Древнекаменный век	Палеолит: ранний средний поздний	700/500–100 тыс. лет до н.э. 100–40 тыс. лет до н.э. 40–12 тыс. лет до н.э.
Среднекаменный век	Мезолит	12 – 7 тыс.лет до н.э.
Новокаменный век	Неолит	6–4 тыс.лет до н.э.
Меднокаменный век	Энеолит	4–3 тыс.лет до н.э.
Бронзовый век	Эпоха бронзы	3–1 тыс.лет до н.э.
Железный век	Переход к железному веку	X–VIII вв.до н.э.
	Раннежелезный век	VII–IV вв.до н.э.

В период **каменного** века люди научились добывать и хранить огонь, жили первобытным стадом, занимались охотой, рыболовством, земледелием, ремеслами (гончарное дело, ткачество).

Дородовое общество делилось на 3 группы:

- 1) дети и подростки;
- 2) полноценные и полноправные участники;
- 3) пожилые, старики.

В первобытном обществе мальчики и мужчины охотились, ловили рыбу. Изготавливали оружие. Девочки с женщинами собирали урожай, готовили пищу, изготавливали посуду и одежду.

Каменный век: *ребенок воспитывался и обучался, участвуя в делах взрослых.* Дети принадлежали всему роду, сначала материнскому в эпоху матриархата, затем отцовскому.

В период **бронзового века** на территории Узбекистана получили развитие земледелие, скотоводство. Оружие изготавливали из меди и бронзы, а украшения — из золота. Железо и серебро народы Узбекистана еще не знали.

Бронзовый век: *воспитание усложнилось, приобрело более многосторонний и планомерный характер. Родовая община воспитание поручала наиболее опытным людям. Наряду с трудовыми умениями детей знакомили с правилами религиозного культа и преданиями.*

На последних этапах развития матриархата появились первые учреждения для жизни и воспитания детей — «дома молодежи», отдельные для девочек и мальчиков, где под руководством старейшин они готовились к жизни, труду, «инициации», т.е. посвящению, переходу в другую возрастную группу.

В период **бронзового века** (III—I тыс. лет до н.э.) появляется частная собственность, наступает разложение первобытного строя. *В бронзовый век появляется моногамная (единая) семья, возникает индивидуальный брак, семья становится основной экономической ячейкой общества и к ней переходят функции воспитания.* Семейное воспитание становится массовой формой воспитания, но продолжают существовать «дома молодежи». Появились господствующие группы населения (вожди, жрецы, старейшины).

Они стремились отделить умственное воспитание от физического труда, *стали возникать школы.* Их стали использовать для укрепления власти вождей и жрецов. Родство стало вестись по отцу, дети наследовали имущество отца. Дети знатных людей освобождались от физического труда, учились в особом помещении и изучали науки (письмо, наблюдение за звездами, расчеты площадей). Физическим трудом занимались простые люди. Обучение происходило в процессе труда. Организованное умственное обучение стало уделом богатых.

16.3. Обзор развития воспитания у народов Центральной Азии с древнейших времен до VII в

Свидетельства прошлого указывают, что с середины I тысячелетия до н.э. у племен, обитавших в Мовароуннахре — Междуречье Амударьи и Сырдарьи, значительная часть которого сейчас занята

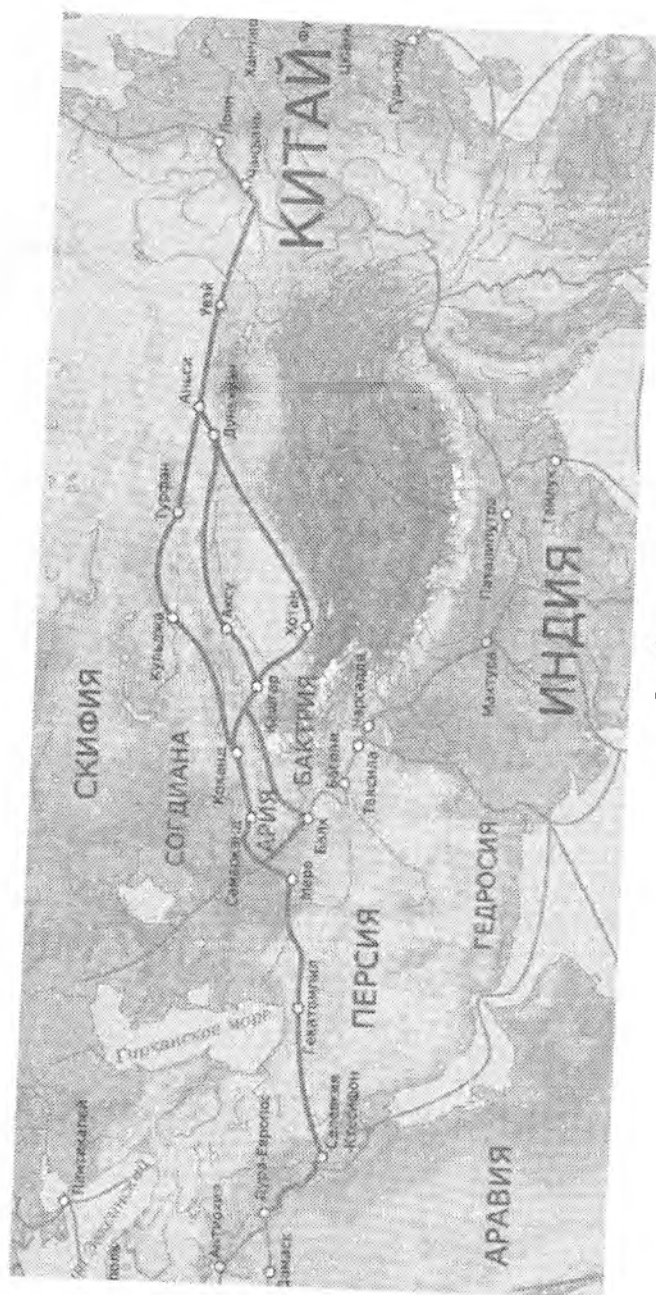


Рис. 2

Узбекистаном, произошло разложение родового строя и образование крупных рабовладельческих государств. Обилие тепла, плодородные земли способствовали развитию земледелия, основанного на орошении.

Эти государства: Согдиана, Бактрия, Хорезм, Маргиана — имели широкие связи с народами, жившими на соседних территориях: на севере — с тюркоязычными кочевниками-скотоводами, на юге — с ираноязычными оседлыми. Согласно древним источникам в Средней Азии (Бактрия, Согд и Хорезм) до прихода арабов существовала местная письменность. На базе арамейской письменности возникло хорезмийское и согдийское письмо, на основе которого было создано древнетюркское руническое письмо. В Бактрии, Согде и Хорезме было много образованных людей, которые знали календари поливов и посевов, технику строительства каналов, сельхозкалендари. В Согдиане начинали учить письму и арифметике с 5 лет. В каждом городе были школы. Образовательные учреждения впитали традиции патриархально-семейного, ремесленного воспитания и ученичества. Основная форма обучения: устоз-шогирд (мастер-ученик). Мастер обучал ремеслу, чтению, письму, арифметике и обязан был устроить своего ученика на работу. Обучение было платным. Основным методом воспитания у мастера, как и в семье — пример старших. Целью обучения была подготовка к профессии, которой традиционно занимались члены семьи.

Семья — первичное звено обучения. Свою профессию передавали детям жрецы, музыканты, ремесленники и т.д. В древнем Мерве (V в.) юношей обучали военному искусству. Дидактическое наставление «Ойинома» ставило задачу — готовить воинов, стойких и закаленных. Ойинома — содержание военно-физического воспитания: бег, прыжки, метание диска и копья, стрельба из лука, борьба, рукопашный бой, плавание.

16.4. Нравственно-образовательные вопросы в «Авесте»

В VI–VII вв. до н.э. на территории Средней Азии складывалась зороастрийская религия. «Авеста» — собрание священных книг зороастризма. Была 21 книга, уцелело — 3. «Авеста» в течение веков служила учебным пособием для учащихся.

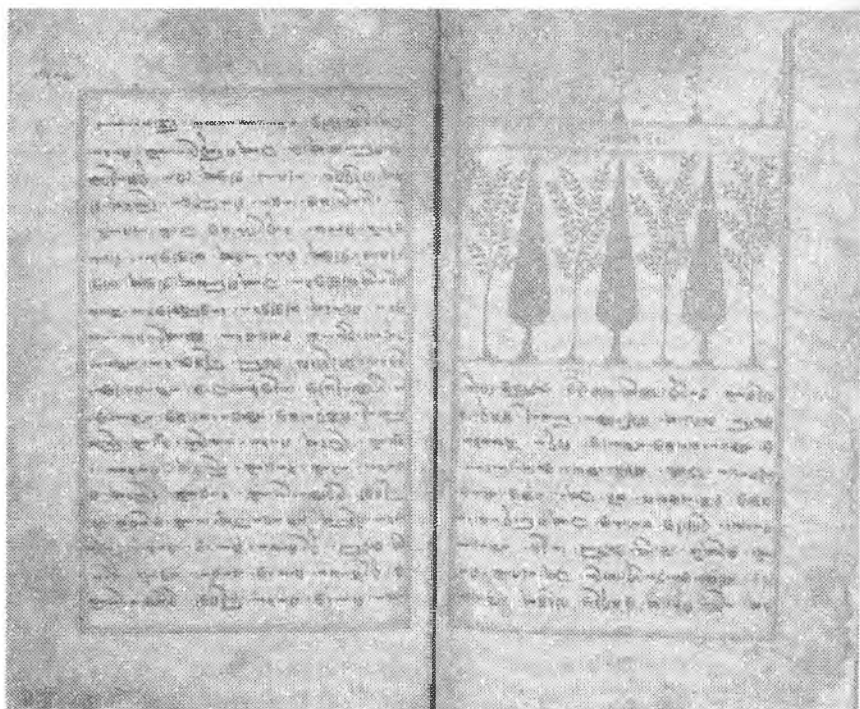


Рис. 3

Воспитание должно считаться важнейшим стержнем жизни. Каждого необходимо воспитать так, чтобы он, научившись читать и писать, поднялся на более высокую ступень (Заратуштра «Авеста»).

По «Авесте» воспитание и обучение детей включало:

- 1) религиозное и нравственное воспитание;
- 2) физическое воспитание;
- 3) обучение чтению и письму.

Цель нравственного воспитания — воспитать трудолюбие, справедливость, доброту.

Физическое воспитание — подготовить к военному делу. Виды военной подготовки: верховая езда, охота, владение мечом, щитом, плавание, бег, метание копья и т.д.

16.5. Начала узбекской народной педагогики в устном народном творчестве

Народная педагогика — это мысли людей по различным вопросам воспитания, которые сохранялись в устном виде и передавались в традициях, обычаях, обрядах, ритуалах, играх, фольклоре и т.д. Закрепляя сложившиеся традиции, народная педагогика проявлялась в материальных законах и обычаях. Узбекская народная педагогика впитала в себя вековые обычаи по воспитанию детей. Узбекский народ создал эпические поэмы, разнообразные сказки, песни, поговорки и поговорки, загадки и притчи, имеющие непреходящее познавательное и воспитательное значение.

Свое отношение к роли воспитания народ выразил в пословице: «Дитя — драгоценность, но большая драгоценность — это воспитание». Тематика узбекских пословиц многообразна. Большинство пословиц — это кодекс народной педагогики. В них заключены неписанные законы и правила взаимоотношения людей, педагогические нормы общежития, понятия человека о добре и зле, трудолюбии, методах и средствах воспитания, обучения и т.д.

Весьма многочисленны узбекские народные песни, обладающие педагогическим содержанием, например, «Ёр-ёр» (свадебная песня, исполняемая хором, «Лапар», «Улан», «Лирик терма», «Хуш келибсиз» и др. В народной педагогике песни всегда были важным средством воспитания. Стремление народа воспитать гармоничную, физически сильную и здоровую личность, приводило к созданию различных форм физических упражнений в виде игр. Множество из них дошли к нам с древнейших времен («Кураш», «Олчин уйин», «Конные игры» и др.).

Важным средством игрового состязательного общения были загадки, которые занимали почетное место в устном народном творчестве. Загадки и поныне живут в народе не только как вид и средство развлечения, но и как своеобразная школа воспитания, развития детской сообразительности, смекалки.

Особое место в народной педагогике занимает народный эпос — дастаны. В них находят свое отражение нравственные и этические идеи: трудолюбие; прочное единство людей; совместное, согласное ведение хозяйства; гуманизм; уважительное отношение к старшим,



Рис. 4

женщинам; забота о малолетних детях; человечность; правдивость; отвага; беспощадность к врагам.

Демократические идеи, нашедшие свое отражение *в памятниках народной педагогики* представляют собой почву, на которой выросли многие положения научной педагогики и, в частности, оказали положительное влияние на мировоззрение выдающихся представителей узбекской педагогической мысли, современных педагогов. Все они с молоком матери впитали в себя определенную сумму народных обычаев, идей, взглядов, которые впоследствии легли в основу их педагогических воззрений.

Вопросы и задания для самоконтроля и обсуждения:

1. Что является предметом исследования истории педагогики?
2. Какие задачи стоят перед курсом «История образования и педагогики»?
3. Что явилось основным условием возникновения воспитания в первобытном обществе?
4. Охарактеризуйте воспитание и обучение в Согдиане, Бактрии, Хорезме.
5. Каким было образование в Средней Азии в VI в.
6. Раскройте содержание воспитания в узбекской народной педагогике.

Глава 17. Воспитание, школа и педагогическая мысль в VII–IX вв

Ключевые слова: ислам, арабский язык как международный язык, мусульманский мактаб, медресе, воспитание и образование, религиозная учебная литература, Коран, Хадисы, суфизм.

17.1. Мовароуннахр в период завоевания Арабским халифатом

В 633 г. началось вторжение арабов в Палестину, Сирию, Иран и Центральную Азию. В 677 г. арабы совершили поход на Бухару, затем на г. Согда и Самарканд.

В 712 г. они завоевали Хорезм. Арабы насаждали свой язык, религию ислам. Присоединение Хорезма к Арабскому халифату нанесло огромный урон хорезмской культуре. Арабы запретили школы и издание книг на местных языках. Шла полная арабизация коренных народов.

В период раннего средневековья культурные связи Центральной Азии продолжали существовать и развиваться и с Индией и, особенно, с сасанидским Ираном; с ним некоторые ее области связывала общность зороастрийской религии, а с некоторыми (Хорасан) и языка. Но в это время (конец VII в.) Центральную Азию, Иран постигла общая судьба — арабские завоевания и исламизация. Век арабских завоеваний и следующее за ним столетие (VIII в.) были тяжелыми временами для культуры Центральной Азии. Тогда гибло многое, и еще не создавалось новое. Почти полностью прекратила свое существование живопись. Быстро угасали согдийская и хорезмская письменность. Новая религия, ислам, боролась не только с остатками прежних местных религий (зороастризм, манихейство разных оттенков), но и с оппозицией в виде различных исламских «ересей», возникших на местной почве («ересь людей в белом» и др.), а также с причисляемым к ереси вольнодумием и в филосо-

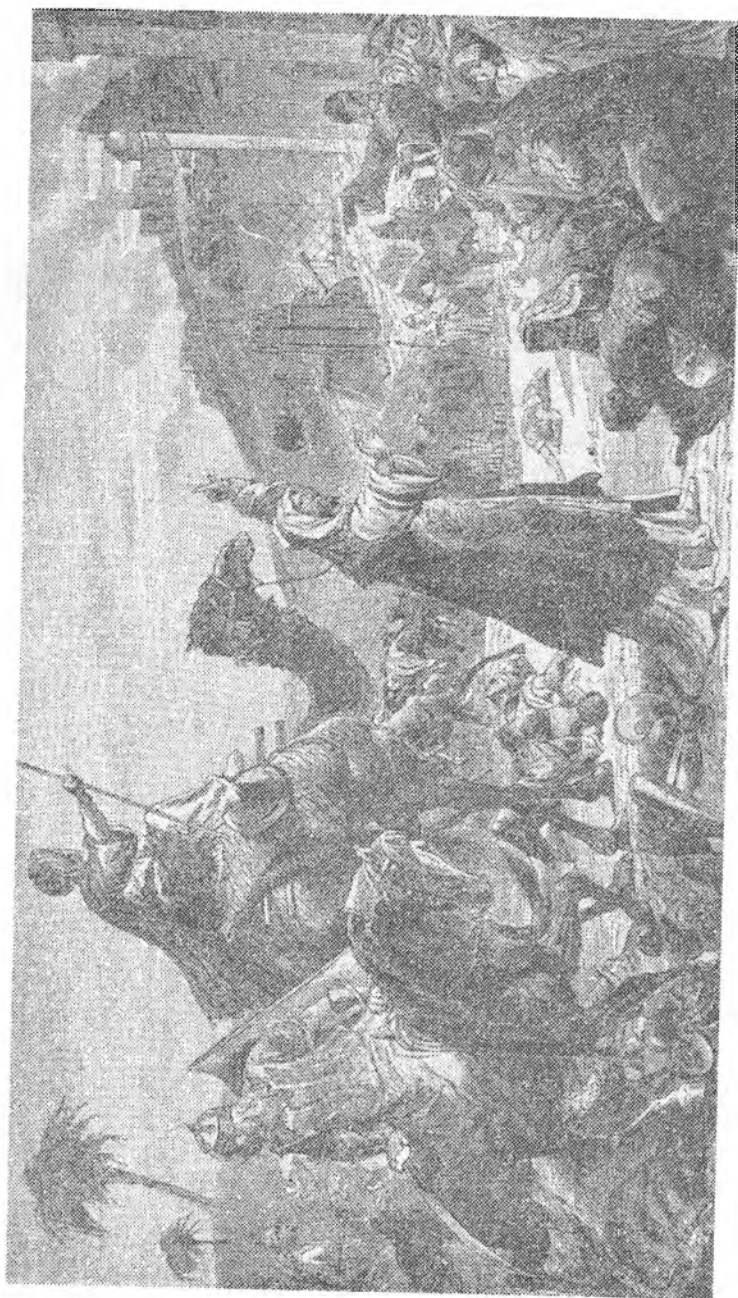


Рис. 5

фии, и в этике, и в политике; ведь суд один был для всех «грехов» — суд шариата.

Однако мощные культурные силы народов Центральной Азии, Арабского Востока и Ирана, несущие в себе великую любовь к человеку и обладающие огромным созидательным потенциалом, уже к началу IX в. нашли в этих новых условиях пути для взаимодействия. На обширной территории от Атлантического океана до гор Кыргызстана и от берегов Арала до пустынь Йемена и Судана начинается широкий обмен знаниями и иными духовными ценностями. Обмен этот шел вопреки междоусобным войнам, раздиравшим ту же самую территорию на клочья по политическим мотивам.

17.2. Превращение арабского языка в международный язык науки, культуры и торговли для мусульманского Востока

Большую роль в установлении культурных связей между покоренными народами сыграл арабский язык. Востоковед Н.И.Конрад отметил большую роль международных языков, в числе которых он называет и арабский, в области литературы: «... Произведения на международных языках соединяли народности друг с другом, служили основой для образования больших литературных общностей». Еще большей была роль международных языков (особенно арабского на Востоке и латыни на Западе) в области науки, в которой в известные периоды они почти полностью вытеснили родные языки.

Арабский язык в средние века на Ближнем Востоке и в Центральной Азии был главным средством обмена мыслью. Более того он явился каналом, через который все области этого региона, а позднее и Европа ознакомились с достижениями философии и науки античной Греции. Благодаря усилиям преимущественно сирийских переводчиков и некоторых других ученых в IX в. Восток узнал Архимеда и Птолемея, Евклида и Менелая, Галена и Гиппократа, Аристотеля и Платона и многих других ученых и мыслителей, чья деятельность для естествознания и философии всего человечества была эпохальной. Несколько раньше, во второй половине VIII в., через арабских переводчиков в земли ислама проникла и индийская научная традиция (прежде всего астрономо-

математическая и медицинская), а рядом, на виду была иранская, сказавшаяся на географии и на той же астрономии, не говоря уже о литературе.

Развитию науки способствовал ставший общим и единым для всего мусульманского Востока *международный язык науки — арабский язык*, на который была переведена основная часть научного наследия древних греков, памятники индийской, сирийской и иранской наук. Это способствовало приобщению разных народов к наследию прошлых времен.

Создалась **синкретическая (объединенная)** наука и культура халифата. Среди них хорезмский элемент имел большой вес. Известно, что многие ученые Центральной Азии (Хорезми, Фараби и др.) большую часть своей жизни провели за пределами родины, преимущественно в столице халифата Багдаде.

Там же работали Фергани, Мерверруди. Востоковед П.Г. Булгаков пишет, что было бы ошибкой полагать, что ученые из Центральной Азии приезжали в Багдад только в поисках знаний. Чаще в Багдад попадали ученые с целью не совершенствоваться в науках, а *учить им* (курсив наш).

Подъем духовной жизни Центральной Азии с IX в. Ущерб, нанесенный арабами, не привел к полной гибели цивилизации народов Центральной Азии. Восстанавливались сельское хозяйство, торговля и ремесла. С IX в. начался расцвет культурной жизни в период правления Саманидов в Хорасане, Мовароуннахре.

17.3. Создание системы мусульманских школ.

Воспитание и образование

Арабский язык стал официальным языком местной аристократии, чиновников, богословия. В VIII–XII вв. в обстановке острой социальной борьбы складывается система мусульманских школ: мактабы и медресе.

Мактаб — начальная религиозная школа. Создавались при мечетях для обучения мальчиков чтению Корана и переписчиков Корана.

Школы письма (мактабы) открывали и *частные учителя*, имели более расширенный курс, чем в мактабах при мечети.

Дабристан — персидско-таджикская начальная школа или «место писцов», готовила чтецов Корана и переписчиков-копиистов. Выпускники дабристана шли доучиваться в медресе или в школу городского частного учителя.

Обучение в мактабах. Учебных программ и расписания уроков не было; не было делений на классы. Ученики группировались по изучению предметов: *«тахтахона»* (изучение арабского алфавита, записанного на дощечку — тахту); *«абджатхона»* (счет); *«хафтинк-хона»* (чтецы «Хафтияка» — краткого Корана); *«Коранхона»* (чтецы полного Корана) и т.д. Переводов из класса в класс не было, оценок не выставляли, только устное одобрение учителя. Срок обучения и время приема не устанавливалось.

Обучение — платное. Плата: изюм, халва, сдобные лепешки, тибетейка, иногда несколько монет «найпули» — на покупку топлива. Частные учителя — мактабдоры — методы преподавания скрывали друг от друга. К неуспевающим и непослушным применяли физические наказания. Бедный ученик работал на учителя в его доме.

Обучение чтению проводилось буквослагательным методом. Анализ звукового состава не знали, слияние звуков оставалось непонятным. Обучение было механическим, заучивали текст, не вникая в смысл.

Медресе (мадраса) — место, где учатся; учебное заведение второй ступени после начальной. Самые ранние медресе территориально начали возникать в Хорасане и Мовароуннахре в X в. Начиная с XI в. ведущий тип учебного заведения.

Медресе учреждались и существовали за счет *вакуфа* — передачи частными лицами своего имущества на благотворительные цели. Преподавателям из дохода *вакуфа* платили жалование, учащиеся обеспечивались стипендией, учебными принадлежностями и жильем (худжра) — келья.

Учеба в медресе открывала дорогу к доходному месту. Конкурса по знаниям для поступающих не было. Условием поступления было получение кельи. Учеба не ограничивалась сроками, учились по 15 и более лет. В неурожайные годы учащиеся медресе уходили на заработки в деревни обучать грамоте дехканских детей. Потом возвращались на учебу.

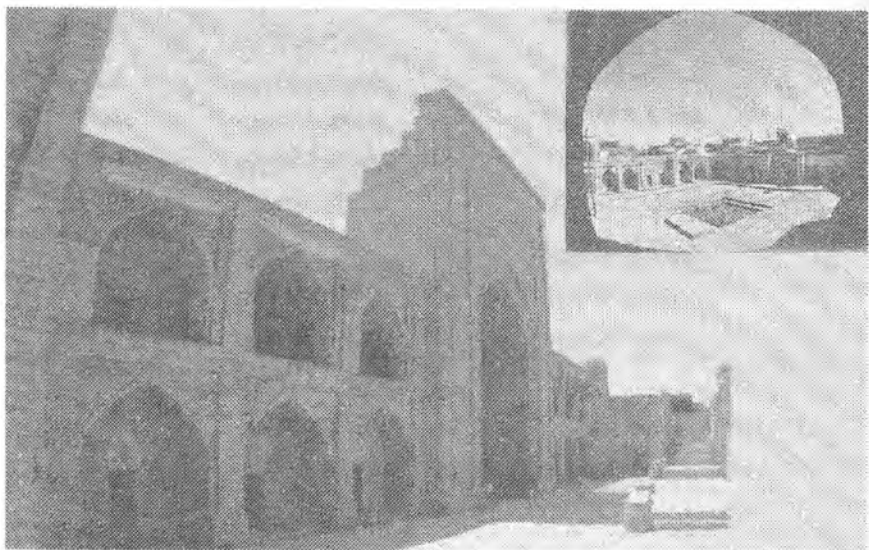


Рис. 6

Содержание обучения: мусульманское право — фикх, коранические дисциплины: изучение текста Корана, толкований, богословие, арабский язык и литература, хадисоведение, логика, медицина, математика, сграноведение, история.

Форма обучения: лекции, диспуты, проработка определенных книг, самостоятельная работа.

Преподаватель — мударрис — специалист по фикху, этике ислама, методике юриспруденции, хадисоведению, грамматике. После возникновения государственных университетов термин «Мударрис» применяется к штатному профессору. Медресе оказали большое влияние на становление системы колледжей в Западной Европе в XII в. Исторически знаменитые медресе в Бухаре, Самарканде, Низамийа — в Багдаде, ал-Азхар — в Каире и др.

Создание религиозной учебной литературы. Арабский язык для тюркоязычных детей был труден и непонятен. Поэтому передовые учителя из полного текста Корана отобрали небольшие суры и создали школьный учебник «Хафтияк» (одна седьмая часть Корана) на фарси с целью облегчить детям изучение Корана. Он заменил для начинающих учеников полный текст Корана, который изучался

позже. Для ираноязычных школьников была составлена маленькая религиозная энциклопедия на персидско-таджикском языке. В нее вошли 4 книги, написанные стихами и прозой в разное время. Так образовался популярный в мактабах Центральной Азии «Чоркитаб» (четверокнижье). С XII в. в мактабах в качестве учебника стали использовать произведения Ахмада Яссави (1103–1166), религиозные стихи которого на арабском языке считались художественными образцами.

Во многих мактабах использовали как учебную литературу произведения А. Югнаки (XII в.) и Юсуфа Хос Хожиба (XI в.). В период между арабским вторжением в VII в. и монгольским в XIII в. начали складываться народности, образовавшие затем нации узбеков, таджиков, казахов, туркмен и др. Со временем все группы монголов растворились среди тюрков, оставив след в родовых делениях, в языках и топонимике.

17.4. Коран и нравственные проблемы

«Культурные ценности народа, его духовное наследие на протяжении тысячелетий служили мощным источником духовности... Возрождение ... культуры ислама ... опыт нравственного становления нашего народа, явилось важным шагом на пути самоопределения, обретения исторической памяти, культурно-исторического единства» (И.А. Каримов. «Узбекистан на пороге XXI в: угрозы безопасности, условия и гарантии прогресса»).

Одной из самых молодых цивилизаций Востока наряду с японской является исламская. Она начала формироваться лишь в VII в. Ислам возник как локальное религиозно-политическое течение, выросшее из многовековой истории Аравийского полуострова.

Огромную роль в победах ислама сыграла личность его основателя Мухаммада (570–632), посланника и пророка Аллаха. Известный российский арабист, исламовед М.Б. Пиотровский пишет, что «читая Коран — Священное писание ислама, он испытывал чувства сопереживания моменту рождения религии, вызванное многократным и внимательным чтением этой удивительной книги» (Пиотровский М.Б. Коранические сказания. — М.: Наука, 1991. — С.6).

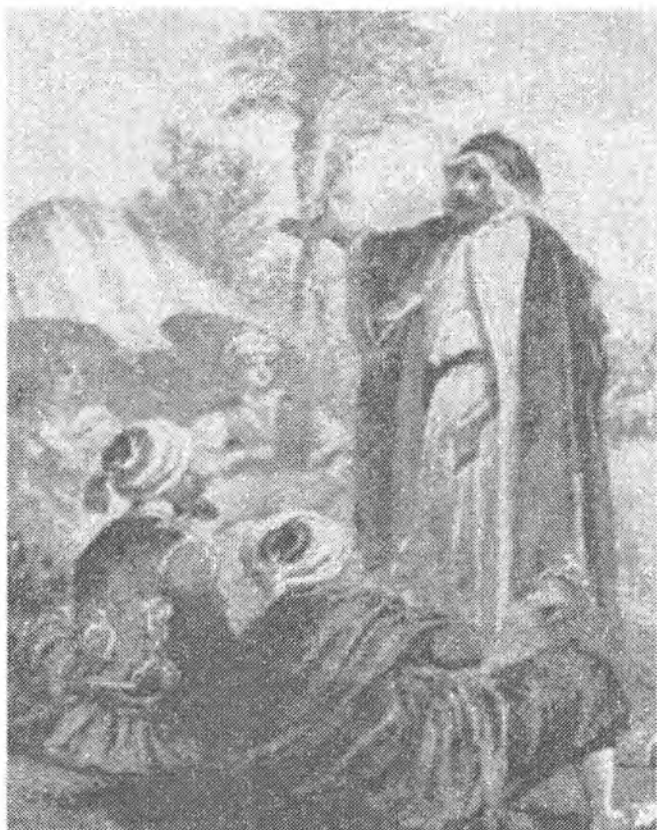


Рис. 7

Ислам — рациональная религия, обращенная к человеческому разуму, для пользы его совершенствования и устранения противоречий между духовной и физической природой человека. Нравственные ценности Корана оказывают значительное влияние, воздействуя на образ жизни народов, исповедующих ислам.

Коран (араб. Кор'ан от Кара'а — читать) — главная Священная книга мусульман (Священное писание ислама), которые признают ее божественным откровением, переданным через Мухаммада, посланника и пророка Аллаха в VII в. н.э.

Исламская мораль берет свое начало в единобожии и завершается в нем.

Человек ответственен перед Богом за свои поступки. Истинный мусульманин постоянно помнит это не только перед Аллахом, но и перед своей совестью и обществом в целом. Упование на совесть характерно для мусульманской морали. Верующий человек, утверждает этика ислама, не может совершить дурной поступок. Связующим звеном между Творцом и человеком для сохранения самоконтроля человеческой личности является молитва, строго предписанная Кораном. Молитва удерживает человека от отчаяния и уныния из-за неприятностей в жизни или неисполнения желаний. Ежедневная пятикратная молитва дисциплинирует верующего, поддерживает его сознание в состоянии бодрствования. Она задает жизни мусульманина ритм и, что еще важнее, внутреннюю духовную размеренность.

Идеология ислама, его нравственные и правовые нормы, зафиксированные в Коране (а позднее и в сборниках Хадисов), направлены на объединение разных народов на основе осмысления единой религии, Единого Создателя, ее обрядов и предписаний.

Смирение, скромность, умение контролировать собственные страсти и желания, прямота, справедливость, терпение, исполнительность, единство между словом и делом — таковы морально-волевые качества, многократно отмечаемые в Коране. «Аллах любит терпеливых» (Коран, 3: 146). «... которые преодолевают собственную ярость, которые умеют прощать. Аллах любит милосердных» (Коран, 3: 133–134). «Не поворачивайся спиной к людям и не зазнавайся, и не ходи по земле надменно, ибо Аллах не любит надменных» (Коран, 31: 18). Почет и уважение к родителям один из важнейших разделов исламского учения. В Коране говорится: «Твой Господь повелевает быть милосердным к родителям ... никогда не оскорбляй их, радуй их добрыми словами» (Коран, 17: 23). «Когда они ослабли, будь снисходителен и милостив. Скажи: Господь, они вырастили и воспитали меня.

Прости их» (Коран, 17: 23). Будет логичным описать этику семьи, отношений между мужчиной и женщиной в исламском учении. В исламе всячески поощряется брак.

Ислам почитает честь женщин неприкосновенной и настаивает на том, чтобы с ними обходились с должным достоинством и ува-

жением. Пророк Мухаммад сказал, что из всех вещей, разрешенных Богом, развод наиболее ненавистен Ему.

Исламская семейная система принимает как единое целое супруга и супругу, мать и отца, детей и родственников, защищает их интересы. Поэтому в 58-ми государствах исламского мира не было и нет фактов отказных детей, отказных родителей или родственников. Мухаммад за 23 года смог организовать утопавшее в пороках разгула, пьянства, разврата общество в союз, основанный на дисциплине, честности и величайшей богобоязненности.

Коран явился тем сводом морально-нравственных уложений, который породил, сформировал и дал необозримо долгую жизнь государственному формированию, не имевшему претендентов в истории. Философ Бертран Рассел писал: «Превосходство Востока было не только военным. Наука, философия, поэзия и все виды искусства процветали в мире Мухаммеда, тогда как Европа была погружена в варварство.

Европейцы с их непростительной узостью взглядов называют этот период «темным веком», но только в Европе он был «темным», фактически только в христианской Европе, так как Испания, которая была исламской, имела блестящую культуру» (Зину М. Достоинства пророка. — М., 1999. — С.68). Стенвуд Кобб (основатель Всемирной ассоциации прогрессивного просвещения): «Ислам был фактически родоначальником эпохи Возрождения в Европе» (там же, с. 12).

Артур Леонард: «Ислам стал той вехой на страницах мировой истории, всю значимость которой наш мир сможет постичь лишь поднявшись на должную высоту» (там же, с.12).

17.5. Возникновение науки хадисов

Хадис (с араб. «новость», «известие», «рассказ») — предания о словах и действиях пророка Мухаммада, затрагивающие различные религиозно-правовые стороны жизни мусульманской общины.

Хадисы — важная часть аргументации любого научного труда, используются в качестве афоризмов и поговорок. Авторитетом хадисов осветились новые аспекты религиозной, правовой, бытовой и административной практики ислама. В форме хадисов в ислам вош-

ли элементы культурного наследия, принявших ислам народов. Тематические сборники Хадисы начали составляться с середины VII в.

Илм-ал-Хадис («Наука о предании») — отрасль знания, посвященная изучению хадисов. Собирателей и распространителей хадисов называли *мухаддисами*. Авторы шести канонических сборников хадисов приобрели широкую популярность в мусульманском мире (ал-Бухари, Муслим, ат-Термизи, ас-Сиджистани, Ибн Маджа). Сборник хадисов «Ас-Сахих» ал Бухари (IX в.) признан *достоверным (сахих)* и безупречным, признан руководством по фикху — мусульманскому праву и стал второй книгой для суннитов после Корана.

Имам ал-Бухари (810–870) — суннитский мухаддис-традиционалист. Родился в Бухаре, умер в селении **Хортанг** (под Самаркандом). Много путешествовал, собирая и записывая хадисы (Мекка, Медина, Баср, Куфа, Египет и др.). В 58 лет вернулся в Бухару, но из-за неприязни к нему эмира оставил родной город и отправился в Самарканд. В селении Хортанг воздвигнут мавзолей Имама ал-Бу-

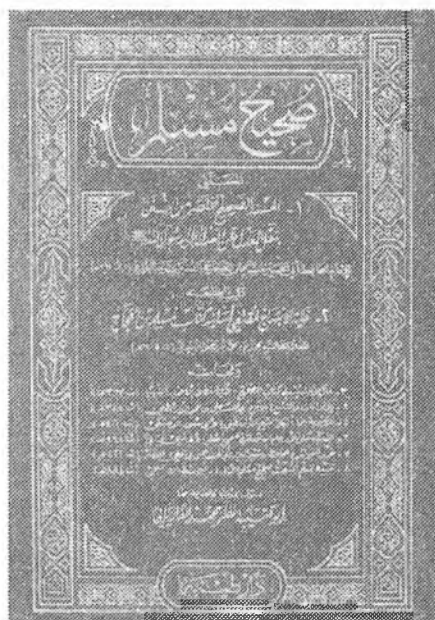


Рис. 8

хари, который стал местом паломничества центральноазиатских мусульман. В 1998 г. по инициативе ЮНЕСКО в Самарканде праздновалось 1225-летие со дня рождения ал-Бухари.

17.6. Философия суфизма

Суфизм (тасаввуф) — одно из значительнейших явлений в истории духовной жизни народов Востока. Для него были характерны призыв к аскетизму, проповедь отказа от богатства и мирских благ.

Первые мухаддисы (передатчики образа жизни и деяний пророка Мухаммада) пользовались большим авторитетом. Они были и факихами (знатоками права), они же обычно знали и все толкования Корана и, таким образом, объединяли в себе всю сумму богословских и юридических знаний эпохи. Позже мухаддисы выдвигают следующее положение: доверие к мухаддису возможно лишь в том случае, если он не только передает хадисы, но и соблюдает их. И жизнь эта должна быть жизнью аскета, полной постоянного трепета перед Богом и неприемлемости всего, что может считаться запретным. В среде мухаддисов этого типа и начинается развиваться аскетическое течение, которое можно рассматривать как первый за-



Рис. 9

родыш суфизма. Термин «*суфи*» в это время еще не существует. Обычное обозначение людей этого толка — *захид* (отшельник) или *абид* (служитель Божий).

Ранний этап развития суфизма приходится на VIII–X в., в это время он, отделившись от аскетизма, сложился в самостоятельное религиозно-философско-нравственное учение.

Суфизм — это особое мистическое, религиозно-философское мировоззрение в рамках ислама, представители которого считают возможным через посредство личного психологического опыта непосредственное духовное общение (созерцание или соединение) человека с божеством.

Оно достигается путем экстаза или внутреннего озарения, ниспосланных человеку, идущему по «пути» к Богу с любовью к нему в сердце.

В суфизме различают умеренное и крайнее течения. Легализацию умеренного суфизма связывают с именем **Абу Хамида ал-Газали (1058)**, выдающегося философа, мыслителя, высказывавшего симпатии к суфийскому пути познания Бога как достижению истинного знания. Практическую пользу суфизма он видел в направленности его учения к нравственному совершенствованию, но отвергал притязания суфиев на онтологическое единение с богом, признавая «единение» лишь как символ постижения божества высшей познавательной силой — интеллектуальной интуицией.

В 4-х томном сочинении «Воскрешение наук о вере» он пишет о развитии способностей с детского возраста, о приемах наблюдений за детьми, их творческого роста и развития, включая физические упражнения и бытовую культуру. Согласно ал-Газали, душа ребенка принимает нужные очертания, если воспитатели, включая родителей, следуют педагогическим рекомендациям, основы которых закладываются в семье, передающей эстафету учителю.

Нравственное начало у ребенка формируется, прежде всего, путем самовоспитания и подражания мудрым наставникам. В сочинении «Кимийа-и-саадат» критикует современных ему улама (знакоков богословия), превративших религиозное знание в средство достижения мирских целей и обогащения. При жизни его крити-

ковали, после смерти признали как одного из авторитетнейших теологов ислама.

Вопросы и задания для самоконтроля и обсуждения:

- 1. Охарактеризуйте обстановку в Мовароуннахре в период завоевания Арабским халифатом.*
- 2. Дайте оценку арабскому языку как международному языку науки и культуры.*
- 3. Когда начала складываться система мусульманских школ?*
- 4. Каким было содержание воспитания и обучения в мактабах и медресе?*
- 5. Какие книги были созданы как религиозная учебная литература?*
- 6. Дайте характеристику нравственным вопросам, затронутым в Коране.*
- 7. Как складывалась наука хадисов? Назовите ее представителей.*
- 8. Какие проблемы поднимал суфизм? Назовите яркого представителя умеренного суфизма, ставшего авторитетным теологом ислама.*

Глава 18. Воспитание, школа и педагогическая мысль (IX — первая половина XIV вв.)

Ключевые слова: культурный подъем, Восточное Возрождение, дидактика аль-Хорезми, Фараби, Беруни, Ибн Сины, Кабус-намэ, Зарнуджи, «Кутабдегу билиг» Юсуфа Хос Хожибана, Югнаки, Саади.

18.1. Эпоха культурного подъема (IX—XII вв.)

Период IX—XI вв. — это время бурного развития культуры народов Ближнего Востока и Центральной Азии, культуры в широком понятии, включающем в себя и науку, и общественную мысль, и литературу.

Причины этого кроются в мощном экономическом подъеме областей Центральной Азии (Хорасан, Хорезм, Мовароуннахр) соседних стран, в частности Ирана.

Интенсивное развитие производительных сил, наблюдаемое в этот период и в сельском хозяйстве, и в ремесленном производстве, и в градостроительстве, и в торговле, вызвало большие прогрессивные сдвиги в производственных отношениях: в X в. в Центральной Азии и Иране *завершается складывание развитого феодального общества.*

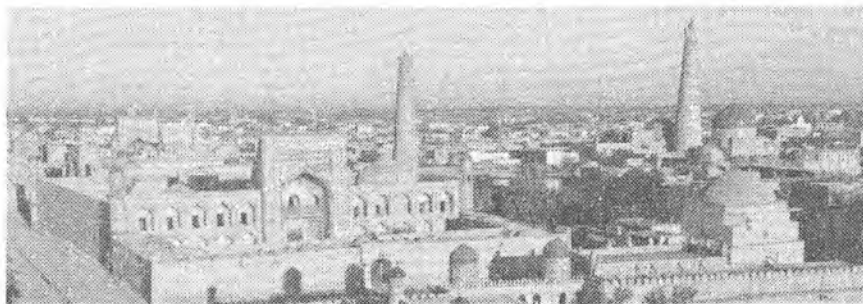


Рис. 10

Это **первая причина** культурного подъема. Для него были характерны развитые формы феодальной собственности, образование феодальной иерархии, возникновение феодального города.

Вторая причина — в Центральной Азии *возникают самостоятельные феодальные государства*, что положило конец экономической и политической зависимости от халифата. Оба эти фактора (развитие экономики и образование самостоятельной государственности) и обусловили быстрый и мощный подъем культуры народов Центральной Азии, культуры, обладавшей огромным, исторически сложившимся творческим потенциалом и качественной самобытностью. Подъем культуры в Центральной Азии в упомянутый период прослеживается наиболее четко в области науки.

Девятый век. Мухаммад Ибн Мусса ал-Хорезми завершает формирование основ алгебры как самостоятельной математической дисциплины и открывает путь к широкому распространению в Европе десятичной позиционной системы исчисления. В те же годы развивает астрономо-географическое наследие античных мыслителей ферганец **Ахмад ибн Мухаммад ал-Фергани**; труды его еще в XII в. проникли в латинском переводе в Европу и были хорошо известны Данте, а величины планет и планетных расстояний дожили до Коперника. Тогда же уроженец Мерва **Хабаш ал-Хасиб** вводит в тригонометрию понятия тангенса и котангенса.

Десятый век. Расцветает могучий талант **Фараби**. Он поразил мир обилием великих дарований. Серьезный естествовед и сладкозвучный музыкант, а главное — крупнейший философ, гуманист, мечтавший в своих трактатах об идеальном обществе, свободном от насилия и зла.

Фараби достиг таких успехов в развитии рациональных сторон учения Аристотеля, что еще при жизни обрел почетное прозвание — *второй Аристотель*. Фарабиево утверждение вечности мира, подхваченное испано-арабскими философами, способствовало развитию материалистических идей на западе халифата, за Гибралтаром — уже в Европе. И его книги в XII в. сменили арабский язык на латинский, а еще через столетие стали любимым чтением английского философа Роджера Бэкона (XIII в.).

А рядом на столе Бэкона лежали также в латинском переводе книги **Ибн Сины**. «*Шейх — глава ученых*» — так называли Ибн

Синну его современники. Гениальный врач и величайший гуманист древности, уроженец Бухары, коллега **Беруни** по работе в Хорезме, Ибн Сина был и на Востоке, и в Европе на протяжении всего средневековья едва ли не самым известным восточным врачом и философом — перипатетиком прогрессивного направления (*перипатетики* — последователи философии Аристотеля, кроме философии занимались еще точными науками).

«**Эра Бузджани**» — называют вторую половину X века. Великий математик из Хорасана **Абу-л-Вафа ал-Бузджани** завершил создание плоской тригонометрии и заложил основы тригонометрии сферы. Из античных математиков он особое внимание уделял трудам «отца геометрии» — Евклида.

Хорезмский математик **Абу Наср Мансур ибн Ирак** перевел с греческого на арабский «сферики» Менелая, доказал теорему синусов для сферического треугольника, воспитатель Абу Райхана Беруни.

Уроженец Ходженда **Абу Махмуд Хамид ибн ал-Хидр ал-Ходжendi** — выдающийся математик и астроном, одним из первых в мире установил и аргументировал непостоянство величин долготы апогея Солнца и наклона эклиптики к экватору, сконструировал новый тип секстанта (подземный — «секстант Фахри»), который стал главным инструментом Улугбека.

Среднеазиатская медицина была представлена в этот период **Абу Сахлем ал-Масихи**, одним из учителей Ибн Сины и другом Беруни. Хорезмийцем **Абу Абдаллахом ал-Хорезми** была создана одна из первых на Востоке энциклопедий наук «Ключи наук», а два десятилетия спустя его земляк **Абу Райхан Беруни** первым на Востоке изготовил сферическое географическое изображение Земли — земной глобус. Изучая историю науки Востока этого периода, мы часто встречаем на страницах средневековых книг уважительное сравнение — «второй Гиппарх», «второй Гален», «Второй Аристотель», «второй Евклид», «второй Птолемей» и т.д. и т.п. И тут же мы видим, что все эти *вторые* во многих вопросах ушли дальше *первых*.

Ученые-рационалисты без оглядки на догматы «священных писаний» старались объяснить законы природы. Сторонники реакции обвиняли рационалистов в ереси. Среди самых прогрессивных умов

того времени трудно найти хотя бы одного атеиста. Все они веровали, хотя веровали по-разному: одни полностью признавали не только бога, но и «земные» атрибуты религии (ритуал, истинность божественного происхождения писаний и т.п.); другие если и сомневались или игнорировали писания и пророков, но хранили веру в далекого от земной религиозной суеты бога-творца, бога-перводвигателя вселенной и мудрого распорядителя, не мешающего природе развиваться по собственным ее законам.

Общим для всех ученых рационалистического лагеря было то, что все они боролись за отмену диктата религии в области науки, за свободу научного поиска от всех ограничений, включая религиозные, за отделение науки от религии.

Многие исследователи истории Востока предлагают для рассматриваемого периода такие определения: *среднеазиатское Возрождение, ирано-среднеазиатское Возрождение, средне-восточное Возрождение*. Возникает вопрос — что кроется во всех этих определениях под понятием Возрождения. Ренессанс западноевропейского типа нам хорошо известен.

Одна характеристика принадлежит И.М. Муминову, который подчеркнул, что «эпоха Ренессанса в странах Западной Европы началась со второй половины XV в., когда усиливается королевская власть, начали зарождаться и развиваться буржуазные отношения, происходили великие крестьянские восстания, наносившие удар за ударом по крепостническим средневековым отношениям, росли ремесла, торговля, появился печатный станок, совершились великие географические открытия — Америки, морского пути в Индию и т.п.».

При этом И.М. Муминов замечает, что даже в XV в. в Средней Азии «не наблюдалось еще зарождения и развития капитализма» (Муминов И.М. Об исторических условиях эпохи Тимуридов// Общественные науки в Узбекистане. — 1969.— № 8-9. — С.8--10). Русский и советский востоковед Н.И. Конрад пишет, что Возрождение в Европе связано с зарождением капитализма: «Ренессанс — промежуточная эпоха: *между средневековьем*, как последней эпохой в истории народностей, и *новым временем*, как первой эпохой в истории наций, или *эпоха перехода* от средневековья к новому времени».

Н.И. Конрад дает и другое определение Возрождения, уже с иным историческим содержанием: «Эпоха Возрождения — это один из этапов истории древних народов, имевших в прошлом свою древность и свое средневековье.

Эпоха Возрождения у них *особая историческая полоса, лежащая на грани между ранним и поздним средневековьем, т.е. один из этапов феодального периода*» (Конрад Н.И. Об эпохе Возрождения// Запад и Восток. — М., 1966). Это второе определение может быть приложено к подъему культурного движения в Центральной Азии в IX—XI вв.

Швейцарский востоковед А. Мец посвятил истории халифата в IX—X вв. фундаментальное исследование «Мусульманский Ренессанс» (1922). Отечественные современные ученые по истории педагогики К. Хошимов, С. Нишанова, А. Зунунов в своих учебниках по истории педагогики этот период называют эпохой Восточного Возрождения. Х. Ибрагимов дает определение «Восточный Ренессанс», а Ш. Абдуллаева характеризует эту эпоху как «Золотой Ренессанс».

Н.И. Конрад писал, что это период перехода феодализма на новый, городской этап своей истории, период роста городов, переноса в город центра тяжести всех видов деятельности феодального общества. Город прежде всего был центром грамотности. Потребности феодального города в грамотных людях, необходимых для всех сфер феодальной надстройки (идеология, право, администрация и др.) и средоточие в городах «цвета» феодального общества обусловили развитие в городе образования.

Средневековое образование, как известно, зиждилось прежде всего на комплексе гуманитарных и теологических дисциплин. Отсюда — развитие в городе педагогических и исследовательских лингвистических, литературоведческих, исторических, юридических и теософских традиций.

Город требовал врачей и фармакологов, предоставляя большие возможности для развития медицины и фармакологии, которое было невозможным без развития естественных наук (ботаника, зоология, минералогия, химия).

В науках нуждались и ремесленное производство (выработка бумаги, стекла, красителей, сплавов, кож, ювелирное дело и др.).

Развитие строительной техники и архитектуры имело связь с математикой. И двор (правителя) окружен поэтами, музыкантами, учеными. Это было нормой, а не прихотью правителей. Все это обусловило роль города и как основной арены деятельности интеллигенции, а как очага, порождающего интеллигенцию. Бухара, Самарканд, Мерв, а также главные города Хорезма — Гургандж и Кят — в исторически короткое время превратились в крупнейшие культурные центры средневековой Центральной Азии.

Основным источником существования ученых и литераторов в период феодального средневековья был двор феодала, его казна. Материальная независимость — явление в то время крайне редкое. Интеллигенция была служивой и получала при дворе определенное жалованье, средства на бумагу, инструменты, экспедиции и т.п. Образование самостоятельных крупных государств (Саманидское, позднее Газневидское), и удельных княжеств (Гурган, Хорезм, Кятский, Хорезм Гурганджский) прекратило эмиграцию ученых за пределы Центральной Азии.

Таким образом, независимость Центральной Азии привела к прекращению оттока не только материальных, но и духовных ценностей, что значительно стимулировало развитие в ней науки и культуры.

18.2. Начало дидактики в сочинениях

Аль-Хорезми (783–850)



Рис. 11

Ученые-энциклопедисты эпохи Восточного Возрождения (IX–XII вв.) были не только учеными-исследователями, но и учеными-учителями, у каждого были ученики и последователи.

Создавая свои труды, они хорошо понимали, что их научные сочинения будут использоваться и как учебные пособия. Почти в каждом трактате содержатся педагогические идеи, нравственные наставления, советы о применении знаний на практике.

Педагогические идеи мыслителей ученых-энциклопедистов разбросаны по многим их произведениям. При этом в центре внимания — проблема человека и его воспитания, цель и средства воспитания, его содержание и методы научного образования, как ведущего фактора формирования личности, принципы и методы обучения, взаимоотношения учителя и ученика.

Аль-Хорезми (Мухаммад ибн Муса) 783—850 гг. Сведений о его жизни и деятельности сохранилось очень мало. В его трудах мы находим начала дидактики. По форме, по методике изложения отдельных трудов Аль-Хорезми мы можем говорить о дидактическом подходе к изложению основ отдельных наук, это самое раннее обращение к педагогике, как к науке. Почти все сочинения Аль-Хорезми были первыми в отраслях наук, которым они посвящены. Во многих случаях он обращается к читателю как учащемуся со словами: «Если ты хочешь узнать ...», «Делай так».

Такой прием используется в сочинениях «Краткая книга об исчислении алгебры и алмукабалы», «Книга об индийском счете», «Зидж» и др.

18.3. Педагогические идеи Абу Наср аль-Фараби (873—950)

Жизнь и научно-просветительская деятельность. Фараби родился в 870 г. в Фарабе (в настоящее время Южный Казахстан) в семье знатного тюркского военачальника. О его жизненном пути известно очень мало. Жил он в Шаше (Ташкент), учился в Бухаре. Большую часть жизни провел в городах арабского халифата (Багдад, Каир, Дамаск). Преследуемый за прогрессивные идеи, вынужден покинуть Багдад, последние годы жизни провел в Дамаске. Похоронен в Дамаске. В Багдаде приступил к изучению различных отраслей средневековой науки и языков. Современники писали, что он знал



Рис. 12

более 70-ти языков (арабский, персидский, греческий, латынь, сирийский и др.). До увлечения науками Фараби был судьей.

Мыслитель-энциклопедист средневекового Востока проводил исследования по различным отраслям наук: философии, математике, алхимии, логики, астрономии, медицины, музыки. Еще при жизни получил титул «второй учитель» (второй после Аристотеля) за популяризацию идей Аристотеля.

Педагогические взгляды. Впервые в арабоязычном мире создал стройную систему учения о душе и разработал оригинальную психологическую терминологию. Педагогику не выделяет в самостоятельную науку, вместе с этикой проблемы обучения и воспитания рассматривает в составе политической (гражданской) науки. Фараби дает определение таким педагогическим понятиям, как «обучение», «воспитание», «похвала», «порицание», «убеждение», «принуждение», «счастье», «знания», «умения», «навыки», «привычки» и т.д.

Умственное воспитание. Задачи обучения. Обучение — это основа не только интеллектуального, но и духовного развития в целом, в том числе и нравственного. Обучением могут быть охвачены как отдельные лица, так и население городов и даже народы.

Основная педагогическая концепция Фараби. Создание идеального общества во главе с добродетельным правителем. Науки достигаются через обучение, а добродетель приобретается при помощи воспитания.

Цель воспитания — формирование всесторонне развитой личности, которая обладает высокими достоинствами и добродетелями: интеллектуальными: мудрость, разум, сообразительность, острота ума, понятливость; этическими: умеренность, храбрость, смелость, щедрость, справедливость, мораль, чистота, правдивость, отвечающими требованиям и задачам добродетельного идеального города.

Главные категории нравственности по Фараби: храбрость, мудрость, щедрость, правдивость, справедливость, трудолюбие, рассудительность, общительность, дружелюбие, воздержание, умеренность и т.д.

Руководитель (правитель) добродетельного города должен гармонически соединять в себе 12 разных *качеств*: 1) быть здоровым, 2) деликатным, проницательным, 3) разумным, 4) хорошим оратором (красноречивым), 5) заинтересованным в знаниях (стрем-

ление к знаниям, учебе), 6) морально чистым (избегать азартных игр), 7) любящим правду, справедливость и истину, 8) знающим себе цену, совестливым (уметь постоять за свою честь), 9) не имеющим страсти к богатству (не быть стяжателем), 10) быть человечным (гуманным), 11) решительным, непоколебимым, смелым, храбрым и отважным, 12) воздержанным в еде, напитках, общении с женщинами.

Задачи обучения: создание образованного добродетельного человека.

Предметы (науки) обучения: арабская филология, история, Коран, предания пророков (хадисы), естественные (философские) науки: математика, медицина, астрономия, механика, метафизика, логика и т.д.

Принципы, методы и формы обучения по Фараби: практическая направленность обучения, связь с жизнью; преемственность научного знания (научный метод познания); логичность и последовательность; научность, наглядность, системность (наблюдение и опыт).

Методы и способы рассуждения: доказательный, диалектический (т.е. дискуссии), софистический (ставящий противника в заблуждение), риторический, поэтический.

Методы обучения: опытно-наглядные, упражнения-повторения, индукции и дедукции, метод абстракционизма и др.

Функции учителя, по мнению «Аристотеля Востока», аналогичны функциям мудрого руководителя государства: сохранять в памяти все, что видит и слышит; обладать проницательным и прозорливым умом выразительной речью, не только любить занятия наукой, но и передавать знания своим ученикам; воздерживаться от спиртных напитков, любить правду, ненавидеть ложь, дорожить честью, быть справедливым и т.д.

Труды Фараби. Создано более 160 произведений, до нас дошли 40: «Источники философии», «Трактат разума», «Что нужно изучать до изучения философии?», «Субстанция», «Трактат о государстве», «О разуме и науке», «Добродетельный город», «Основы мудрости», «Вводный трактат в логику», «О классификации наук», «О достижении счастья», «О гражданской политике», «О значении (слова) разума» и др.

18.4. Педагогические идеи Беруни (973–1048 (50))



Рис. 13

Абу Райхан Мухаммад ибн Ахмад Беруни (в Европе — Ал барон (Ал-Берун)) — великий ученый энциклопедист, мыслитель и гуманист родился в 973 г. в окрестностях г. Кят — древняя столица Хорезма, где правили хорезмшахи древней династии Иракидов.

Беруни (X в.) рос и воспитывался в доме Абу Наср ибн Ирака — известного ученого-историка и двоюродного брата хорезмского шаха династии Иракидов. Он уже в детские годы освоил весь круг предметов, составлявших основу традиционного мусульманского образования (Коран, арабский язык и грамматика, адаб (этика), риторика, логика, философия, история, астрономия, математика, фикх (мусульманское право), сборник хадисов).

А греческому и латинскому языкам его обучал старый фармацевт ромейц (т.е. римлянин), житель Византии, бывший рабом и смотрителем шарабханы (аптеки) у Абу Насра. От него Беруни получил уроки ботаники и фармакологии. Знал сирийский, древнееврейский, персидский, арабский, санскрит. Уже в 16 лет ведет астрономические наблюдения.

В 20 лет определяет величину наклона плоскости эклиптики к экватору, наблюдает за солнечными затмениями.

В 21 год (994 г.) строит глобус диаметром 5 метров из картона. При пожаре глобус сгорел. 995 г. гибель династии Иракидов. Беруни бежит в Рей (Тегеран). В 998–999 переезжает в Гурган — служат при дворе правителя Кабуси.

В 1004 г. по приглашению нового хорезмшаха Али ибн Мамуна возвращается в Хорезм в Гургандж (новую столицу). 1005 г. встречается с Ибн Синой. 1010–1017 гг. советник хорезмшаха и возглавляет научный центр «Академию Мамуна» Ученый занимается астрономией, математикой, составляет календари, астрономические таб-

типы. В 1017 г. после гибели хорезмшаха Мамуна и захвата Хорезма Султаном Махмудом Газнийским переезжает в Газну (Афганистан), много путешествует, совершает поездку в Индию. Умер в Газне в 1048 г.

Труды Беруни. Насчитывается более 150. До нас дошли 31 произведение: «Хронология», «Памятники минувших поколений», «Геодезия», «Наука о звездах», «Индия», «Канон Масуда», «Минералогия», «Сайдана», «Фармакогнозия».

Педагогические взгляды. У него не было трудов, посвященных проблемам воспитания и обучения. Но в них он уделял внимание вопросам воспитания и обучения.

Цель воспитания — всестороннее развитие личности, особое значение придавал умственному, нравственному, трудовому, семейному воспитанию.

Обучение должно быть последовательным, наглядным, целенаправленным и приводиться по определенной системе.

Знание облагораживает человека, а передача своих знаний другим приносит истинное счастье. Сам процесс приобретения знаний он считал большим трудом, требующим много сил, времени и терпения.

Цель нравственного воспитания — подготовка такого человека, который должен жить не только для себя, но и для других людей.

Воспитание должно формировать в людях такие качества, как гуманность, истинную дружбу, верность, честь и достоинство, твердую волю и характер, любовь к труду и навыки творческого труда.

О науке: освободить народ от невежества и нищеты можно с помощью науки, распространения знаний в обществе.

Этика ученого: быть достойным, служить примером для других.

Требования к ученому: научная честность, быть аккуратным в ссылках на труды предшественников, всегда отмечать заимствованные данные.

Дидактические принципы и методы: эксперимент; вооружение учащихся научными фактами; научная практика; опыт и наблюдение; наглядность, последовательность и систематичность; активизация и развитие интереса к учебе; повторение и сообщение;

катехизическая беседа; доступность обучения (от близкого к отдаленному; от известного к менее известному; от легкого к трудному и др.).

Трудовое воспитание. Должно носить ремесленный характер; ремеслу (профессии) надо обучать всех детей: из семьи богатых и бедных. Детям необходимо привить трудовые навыки и воспитать любовь и привычку к труду.

Семейное воспитание. Семья, по Беруни, первичная «клеточка», из которой развивалось общество.

Задача семьи — воспитать в детях чувство любви к своему народу и Родине, чувство уважения к другим народам.

Воспитание детей в семье — основная обязанность всех родителей; будь то: глава государства, высокопоставленный чиновник или простой представитель народа. Был против физических наказаний.

18.5. Ибн Сина о воспитании и обучении (980–1037)



Рис. 14

Абу Али аль Хусайн Абдуллах Ибн аль Хасан Али Ибн Сино (в Европе — Авиценна) родился в селе Афшана под Бухарой в семье финансового чиновника. После переезда в Бухару, его отец находился на службе у эмира. В 5 лет его отдали в начальный мактаб (дабристан), проучился до 10 лет, усвоил Коран, грамматику, стилистику, поэтику арабского языка и другие дисциплины. Удивил всех разносторонними способностями. Дальнейшее образование получал у частных учителей. Крупный ученый Абу Абдуллах ан-Натили занимался с ним логикой, философи-

ей, математикой и фикхом. Ибн Сина в 16 лет превзошел своего учителя и стал заниматься самостоятельно.

Цель воспитания по Ибн Сине. Воспитание совершенного, т.е. полноценного человека. Процесс воспитания рассматривал как единый, включающий умственное, физическое, эстетическое, правовое

воспитание, а также обучение ремеслу (трудовое). С 16 лет изучает труды врачей древности Гиппократ, Гален и врача Ближнего Востока Абу Бакра ар-Рози. Стремился к универсализму и в 18 лет стал настоящим ученым-энциклопедистом. 1002 г. — переезжает в Хорезм (Бухара была завоевана Караханидами), знакомство с Беруни, работа при дворе хорезмшаха Мамуна, в Академии Мамуна. 1017 г. после захвата Хорезма Махмудом Газневи. Ибн Сина отказывается ехать в Газну к Газневи и переезжает в Хорасан. Последовали скитания на чужбине, переезд из одного города в другой (Джурджан, Рей (Тегеран), Исфахан, Хамадан). Умер в 1037 г. в Хамадане (Западный Иран).

Научное наследие. Им написано около 276 трудов по различным отраслям науки. Многие труды до нас не дошли. Крупные произведения: «Канон врачебной науки» в 5-ти томах, переведен на латинский и до XVII в. служил учебником медицины в Европе. Другие труды: «Книга исцеления» («Китоб аш-Шифо»), «Книга знания» («Донишнома»), «Книга спасения», «Книга справедливости» в 20-ти томах. Много работ по психологии, логике, этике, минералогии и др. Он считал, что **обучение и воспитание** следует проводить коллективно (он был против индивидуального обучения дома).

Программа обучения до 14 лет: Коран, арабский язык, грамматика, стихосложение, назидательные нравоучения, физическое воспитание, начатки ремесла.

Дидактические принципы по Ибн Сина: не сразу привязывать ребенка к книге; упражнения нормированные и посильные, коллективные в сочетании с физическими упражнениями; учитывать склонности ребенка, в обучении идти от легкого к трудному; наглядность, доступность, учет индивидуальных особенностей.

Методы обучения: систематическое и последовательное изложение материала; логически стройные рассуждения; связь теории с практикой; следование от общего к частному; личные наблюдения учащихся; эксперимент, практика и др.

Содержание воспитания, образования и обучения: умственное воспитание; физическое оздоровление; эстетическое воспитание; нравственное воспитание; трудовое воспитание (обучение ремеслу).

Требования к учителю: быть сдержанным в обращении с детьми; применять разнообразные методы и формы работы с детьми; учи-

тивать их индивидуальные особенности; заинтересовывать занятиями; мысли учителя должны быть доступны ученикам; слово сопровождать мимикой и жестом.

Трудовое воспитание — в идеальном государстве у справедливого правителя все должны быть заняты общественно полезным трудом; обучение ремеслу.

Эстетическое воспитание — он высоко оценивал роль музыки. Первоначальный этап — народная колыбельная песня, которую поет мать.

Физическое воспитание — главное условие сохранения здоровья. Им разработаны вопросы ухода за младенцем, режим кормления, купания, закаливания.

Требования к кормилице: добрый, уравновешенный характер, физическое и психическое здоровье.

Физические упражнения: малые и большие; сильные и слабые, быстрые и медленные.

Заслуга Ибн Сина. Дал определение отдельным наукам и выяснил их значение в человеческом обществе; выступал за демократизацию образования и просвещения (т.е. равенство всех в праве получения образования); призывал молодежь к светскому и научному знанию; указал на преимущества коллективного обучения перед индивидуально-домашним; разработал теорию физического воспитания и др.

18.6. Вопросы воспитания и нравственности в «Кабус-намэ»

«Кабус-намэ» (Книга советов) — этико-дидактическое произведение XI в. Кайкавус написал его для воспитания своего сына Гиланшаха. Предполагается, что «Кабус-намэ» написано под влиянием появившегося в то же время «Поучения Владимира Мономаха детям» и произведения Насыри Хосрова «Саодат-намэ» («Книга о счастье»). Книга (44 главы и 56 рассказов) содержит поучения и советы для разных жизненных ситуаций, в ней описана картина феодального быта.

«Кабус-намэ» — книга о восточно-рыцарском феодальном воспитании. Автор советует стремиться к знаниям, утверждает, чтооре-

шающее значение в формировании личности имеет наследственность. Не довольствуясь знатным происхождением надо стремиться к знаниям и образованности.

Простому народу — лучше овладеть ремеслом. Кайкавус рекомендует беспрекословно почитать мать, волю отца; долг отца дать сыну удачное имя, долголетие, богатство и т.д.

Отец допускает *телесные наказания*, но советует это осуществлять через учителя, чтобы не вызывать в сердце сына злобу.

18.7. Вопросы воспитания в письменных памятниках культуры

тюрков: «Благодатное знание»

Юсуфа Хос-Хожиба (Баласагуни) (XI в.);

«Дары правдивых» А.Югнаки (XII в.);

«Бустан» и «Гулистан» М.Саади (XIII в.)

Юсуф Хос Хожиб (Баласагуни) (1021 — ?) известен дидактической поэмой «Кутадгу билиг» («Благодатное знание») (1070 г.), которая дошла до нас в полном виде. В поэме создана утопическая теория идеального государства, где управление должно быть разумным и справедливым: автор советует правителям быть справедливыми, не допускать произвола и беззакония; ценить трудовой народ (земледельцев, скотоводов, ремесленников) как производителя всех благ на земле.

В поэме «Кутадгу билиг» говорится о том, что человек приобретает совершенство в обществе при общении с другими людьми и в общественно-полезном труде. В поэме 4 героя: правитель (символ справедливости), визирь (символ счастья), сын визиря (символ рассудка), отшельник (посвятил себя богу и не способен вести борьбу за справедливость). В поэме говорится о *роли знаний* в жизни человека, о счастье, о хороших и плохих поступках в жизни человека, о вопросах семьи и брака, воспитании детей. Злой от природы человек не поддается воспитанию (ошибочный взгляд). Высокие



Рис. 15

нравственные достоинства прививаются хорошим воспитанием. Все главы поэмы призывают к овладению знаниями. Но это относится к привилегированным классам, а простой народ, считает Юсуф Хос Хожиб, вообще не склонен к приобретению знаний.



Рис. 16

неуч дешевле фрукта». Он верил, что просвещенный правитель создаст благополучие для своего народа, и в этом заключается оторванность его взглядов от социально-экономических условий общества.



Рис. 17

Ахмад Югнаки (XII в.) — место рождения не установлено. Мировоззрение основывается на религиозных взглядах, выступал за науку, знания, просвещение, боролся против невежества. В отличие от Юсуфа Хос Хожиба он в своей поэме «Дары правдивых» («Хибатул хакоик») пишет, что овладение знаниями имеет огромное значение прежде всего для неимущих.

Педагогические взгляды воплощают черты о нравственности, нормах и правилах поведения простого человека. По Югнаки, «Ученый человек дороже динара, а неуч дешевле фрукта».

Ходжа Ахмад Яссави (1103–1166) — один из основоположников **суфизма (та-саввуф)**. Жил в г. Яссы (в настоящее время г. Туркестан, Южный Казахстан). Глава тюркской ветви суфизма, мыслитель, поэт.

Главный труд — религиозно-философский трактат «**Диван-и-Хикмет**» («**Книга о мудрости**»), где он излагает в свете догматов ислама основные нормы жизни человека (только в служении богу и великом терпении можно обрести вечный покой). «**Хикметы**» **Яссави** написаны на кипчакском диалекте и сегодня их чита-

ют без перевода. Духовное становление человека невозможно без самоотдачи, готовности пожертвовать жизнью. Последние годы провел

аскетически в подземелье. При жизни к нему стекались поклонники и паломники.

В XIV в. по указанию А. Темура в честь Ахмада Яссави был построен **дворец-мавзолей «Хазрат султон»** — шедевр средневековой архитектуры (длина 65,5 м, ширина 45,5 м и высота 37,5 м, свыше 30-ти помещений). Мавзолей около современного г. Туркестан (Казахстан) включен в список архитектурных сооружений, охраняемых ЮНЕСКО. 1993 г. в мусульманском мире был объявлен годом великого мыслителя и поэта Ахмада Яссави. Мавзолей и его могила, место паломничества центральноазиатских мусульман. Считается, что троекратное посещение могилы и мавзолея «Хазрат-султон» равно одному посещению святынь Мекки и Медины.

Муслиходдин Саади (1184—1291), родился в Ширазе, окончил знаменитое медресе Низамийа в Багдаде, долго путешествовал, в возрасте 71 года вернулся в Шираз и стал учить детей. Написал знаменитые сборники стихов и рассказов «Бустан» («Плодовый сад») и «Гулистон» («Цветник роз»), которые обогатили литературу и педагогическую мысль восточных народов.

Вопросы воспитания в «Гулистане» и «Бустане». Саади выдвигал идею равенства всех людей, воспитания у молодежи сочувствия и уважения ко всем народам. Идеи равенства, справедливости, гуманности можно осуществить, воздействуя на царя. Отводил решающую роль воспитанию в формировании личности, критиковал идеи о том, что умственные способности передаются по наследству.

Умственное воспитание по Саади — овладение знаниями, применение их на практике, развитие умственных способностей. Он требовал связи знания с жизнью и практикой, необходимость овладеть ремеслом.

Нравственное воспитание по Саади — призыв воспитывать человека гуманиста, патриота, мужественного, честного, доброго, скромного, но обладающего чувством собственного достоинства.



Рис. 18

Саади об учителе — в воспитании определяющая роль принадлежит школе и учителю. Описывается два типа учителя — злого (авторитарного) и доброго (демократичного).

Первый — суровый, бесчеловечный, мучил невинных детей, не разрешал им пошалить и высказать свои мысли, подавлял самостоятельность и волю.

Другой учитель — добрый, благородный, мягкосердечный; говорит очень мало, зато умеет слушать детей, никогда их не обижает. Но учитель не должен потворствовать детям во всем, он должен требовать от них серьезного отношения к учению.

Вопросы и задания для самоконтроля и обсуждения:

1. Назовите основные причины (факторы) культурного подъема в Центральной Азии в IX–XI вв.
2. Охарактеризуйте суть педагогической концепции Фараби.
3. Какими качествами должен обладать совершенный человек (по Фараби)?
4. Как определял цель воспитания Беруни?
5. Какие требования Беруни предъявляет к ученому?
6. Дайте анализ дидактическим принципам и методам по Беруни. Что из них сегодня актуально, что уже не актуально?
7. В чем видит задачу семьи Беруни?
8. Какое содержание воспитания, образования и обучения предложил Ибн Сина?
9. Требования к учителю (по мнению Ибн Сины).
10. Какие рекомендации по воспитанию дает «Кабус-намэ»?
11. Что говорится о роли знаний в дидактической поэме «Кутадгу билиг» Юсуфа Хос Хожибя?
12. Какие педагогические идеи выдвигал в своих произведениях М. Саади?
13. Что говорит А. Яссави о духовном становлении человека?
14. Составьте эссе на тему: «Педагогические идеи мыслителей эпохи Восточного Возрождения» (Фараби, Беруни, Ибн Сина — на выбор одного из них).

Глава 19. Воспитание, школа и педагогическая мысль со второй половины XIV–XVII вв

Ключевые слова: Амир Тему́р, мусульманская система образования, мак-таб, медресе, школьные реформы Мирзо Улугбека, «джамоа», учебный план медресе, структура медресе Улугбека, педагогические идеи Бабура.

19.1. Общественно-политическая, экономическая и культурная жизнь в эпоху Амира Тему́ра (1336–1405) и Темуридов (XIV–XV вв.)

После освобождения Мовароуннахра от монголов, начиная с 1370 г. в стране правителем становится **Амир Тему́р (1336–1405)**. Великий Тему́р создает централизованное государство. Ликвидируется феодальная раздробленность, развиваются производительные силы, внешнеторговые отношения с соседними странами, наблюдается подъем в земледелии и городских ремеслах. Растет интерес к античной культуре, раннесредневековому философскому наследию народов Мовароуннахра, Индии, арабских стран. Для философской мысли этого периода характерны обращение к светским и религиозным наукам, стремление к изучению природы, возвышению человеческого разума и его способностей, нравственных качеств человека, проповедь гуманистических, национальных и общечеловеческих ценностей.

Правление А.Тему́ра длилось 35 лет. Он создал государство, простиравшееся от Инда и Ганга до Сырдарьи и Заравшана, от Тянь-Шаня до Босфора. В состав государства Тему́ра, кроме Мовароуннахра и Хорезма входили Фергана, Шаш (Ташкент), области вокруг Закаспия, Афганистан, Турция, Индия, Иран, Ирак, Южные области России, Закавказье и ряд стран Западной Азии. А.Тему́р создал мощную и боевую армию. Свой полководческий талант он показал в битве при Анкаре (1402), разбив мощнейшее в то время войско Османской империи, взял в плен султана Баязета II.



Рис. 19

В знак благодарности за то, что походы Темура приостановили проникновение турецкого султана Баязеда II в Европу, французы в XV веке установили памятник А. Темуру. Он носил титул Сохибкирон — счастливый, счастливец (один из титулов владетельных государей в странах Востока).

Темур и его эмиры из походов привозили в Самарканд, Шахрисабз, Бухару видных ученых, искусных мастеров, музыкантов, художников и др. Добытую добычу Темур тратил на благоустройство городов и селений. Он внес большой вклад в экономическое и культурное развитие не только Мовароуннахра, но и стран Дальнего, Среднего и Ближнего Востока, способствовал их сближению. Созданная им империя сыграла большую роль в истории человечества.

Ее создание обезопасило Великий Шелковый путь и караванные дороги, привело к научному и культурному Ренессансу Европы XIV в.

В результате объединения Средней Азии в годы правления Темура прекратились междоусобицы. Это оказало благотворное влияние на экономику и культуру края.



Рис. 20

В эпоху Темура широкое развитие получила наука, в частности, такие ее отрасли как богословие, юриспруденция, математика, астрономия, медицина, история, философия, литература и др. В XIV–XV вв. в Самарканде развивалось прикладное искусство и искусство миниатюры. А.Темур заботился о тех, кто был предан науке, культуре, искусству и покровительствовал им.

В управлении страной он руководствовался «Уложением», созданным им самим. Слово «уложение» понимается как устав, свод правил, своего рода кодекс законов. В «Уложении» были четко изложены правила поведения членов общества и обязанности должностных лиц и правителей, правила управления государством и войсками. Закон для всех — как для визиря, так и для эмира, хакима и поданных — был одинаковым.

Непосредственным толчком к созданию «Уложения» было желание великого полководца и государственного деятеля обобщить собственный опыт государственной деятельности, сформулировать правила, которыми он руководствовался в своей жизни и которые рекомендовал соблюдать своим потомкам.

19.2. Педагогические идеи Мирзо Улугбека (1394–1449)



Рис. 21

Мирзо Улугбек в 15 лет уже правил Мовароуннахром. Вошел в историю не только как правитель, но и как выдающийся ученый, организатор и покровитель науки и искусства, педагог. Занимался математикой, астрономией, историей, литературой, воспитанием талантливых молодых ученых. Он продолжает дело деда А.Темура. Строит дороги, бани, караван-сарай, мосты, базары: приглашает в страну ученых, поэтов, художников, задчих.

Школьные реформы Улугбека. Улугбек построил три медресе: в Бухаре, Гиждуване, Самарканде. Учебные комнаты в них широкие, светлые, стены красочно расписаны, удобное общежитие (хиджры), соблюдены санитарно-гигиенические условия.

Инфраструктура: рядом базар, караван-сарай (гостиница), баня, парикмахерская, библиотека, прохладный тенистый сад для занятий в жаркое время. Улугбек ввел все медресе в бюджет государства, зарплата мударрисам (преподавателям) и стипендия шагирдам (учащимся) из казны правителя выплачивалась регулярно. Учебу в медресе сделал доступной для детей бедняков, снабжал их стипендией. Срок обучения сократил до 8 лет (до него учились от 15 до 25 лет и были «вечные студенты», не покидившие медресе; занятия проводились 5 раз в неделю).

Пересмотрев **содержание образования**, он ввел новые предметы, новый учебный план.

Учебный план медресе Улугбека: арабский язык и литература, Коран, хадис, тафсир (комментарий и толкование Корана), риторика, логика, фикх (мусульманское право), метафизика, математика, астрономия, медицина, география, история.

Факультетов не было. Улугбек советовал шагирдам выбрать направление: теологию (богословие мусульманское), естественные и точные науки, медицину.

Учебная литература. Реформа потребовала новых учебников. Улугбек советовал их писать в простой и доходчивой форме, излагать в них правду, действительность; критиковал схоластическое содержание в учебниках. Сам принял участие в написании учебников по астрономии, истории.

В учебниках был сокращен религиозный материал, они создавались на персидском, понятном и родном студентам языке.

Формы и методы обучения: лекции, диспуты, дискуссии (мунозара), самостоятельная работа над книгой, живое слово учителя. Улугбек полагал, что диспуты оживляют занятия, побуждают штудировать учебники, развивают находчивость, сообразительность, память, речь, логическое мышление.

Форма обучения: «джамоа» — близкая к классно-урочной. Лекция читалась большой группе, а практические занятия в группе — 10—15 человек.

Минус «джамоа» — индивидуальный учет успеваемости отсутствовал, слабые шагирды наравне с сильными переходили от изучения одного пособия к другому, ни разу не подвергаясь проверке знаний, заканчивали медресе.

Организация учебного процесса: строгое расписание занятий, обязательное для шагирдов и мударрисов, учет посещаемости, пропуск только по уважительной причине — болезнь. Попуск занятий без уважительной причины — лишение стипендии.

Улугбек об учителе. Улугбек не устал говорить о влиянии учителя на учеников: «... В лице шагирдов можно увидеть и мударрисов, т.е. поведение учащихся скажет какой у него учитель». Ученый говорил, что учитель должен вести себя достойно и беречь свою честь. Он призывал учителей неустанно работать над собой, совершенствовать свои знания, педагогическое мастерство с тем, чтобы на каждом занятии обеспечивать высокий уровень содержания преподаваемого материала. Тогда шагирды станут заниматься с интересом, на занятиях будут внимательными и дисциплинированными. Требовал, чтобы мударрисы приходили в аудиторию подготовленными, с тщательно подобранным материалом для каждого занятия. Он призывал мударрисов прививать своим ученикам любовь к Родине, уважение к человеку — самому высокому и ценному дару Вселенной. С большой ответственностью Улугбек относился к под-

бору мударрисов. Занимаясь лично комплектованием штата медресе, он привлекал выдающихся ученых и педагогов того времени.

Примером уважительного отношения к своему учителю мог служить сам Улугбек, который безгранично любил и уважал своего первого учителя Казы-заде Руми. После его смерти Улугбек с почестями похоронил его в мавзолее ансамбля Шах-и-Зинда, предназначенного лишь для потомков Темуридов.

19.3. Педагогические высказывания Захириддина Бабура и его вклад в развитие узбекского языка



Рис. 22

Захириддин Мухаммад Бабур (1483–1530) — основатель империи Бабуридов в Индии (известный под названием империи Великих Моголов). Он оставил богатейшее литературное наследие: сочинения по законоведению, музыке, трактаты по военному делу и поэтике.

Основным трудом этого видного полководца и государственного деятеля средневекового Востока являются знаменитые «Бабур-наме» («Записки Бабура»), а также газели и рубайи. Это бесценный литературный памятник на узбекском языке.

По богатству материала, по языку и стилю «Бабур-наме» стоит выше любой исторической хроники, составленной придворными летописцами того времени. Поэтому в разные времена труд этот привлекал пристальное внимание ученых всего мира.

Интерес к этой книге вызван и незаурядными личными качествами ее автора — Захириддина Мухаммада Бабура, который основал обширную империю Бабуридов в Индии. Эта империя просуществовала более трех веков до начала XIX в. Бабур — старший сын владетеля Ферганского удела Омар Шейха Мирзы — родился в 1483 г. в Андижане.

В 1494 г. его отец скончался и 12-летний Бабур был объявлен государем Ферганы. В последующие годы Бабур стремился создать в Мовароуннахре, т.е. на территории между Амударьей и Сырдарьей

ей, крупное централизованное государство, но его планы не удались. Неоднократные попытки Бабура (1505—1515) вернуть «наследственные владения» государства Темуридов окончились полной неудачей, и Бабур обращает свое внимание на Индию. Первые походы не принесли ему успеха, и лишь в 1526 г., разгромив войска делийского султана Ибрахима Лоди, Бабур стал правителем Северной Индии, основал империю Бабуридов. В своей столице — Агре Бабур собрал вокруг себя немало выдающихся писателей, поэтов, художников, музыкантов, ученых, которым оказывал большое внимание.

Умер Бабур в 1530 г. Спустя некоторое время после его смерти, останки его были перенесены из Агры в Кабул, в загородный сад, который ныне известен как Багы Бабур (Сад Бабура).

Подробные сведения о последних месяцах жизни Бабура оставила его дочь Гульбадан-бегим в своей книге «Хумаюн-наме» (Хумаюн — сын Бабура, его наследник престола). Сын Бабура Хумаюн тяжело заболел. Бабур, чтобы спасти сына, согласно обряду три раза обошел вокруг ложа больного, приговаривая: «Беру на себя болезнь Хумаюна».

Вскоре Хумаюн стал поправляться, Бабур, заболев, слег и через 3 месяца скончался.

Такова романтическая версия гибели Бабура, которую оставила потомкам его дочь Гульбадан-бегим.

«Бабур-наме» состоит из 3-х частей: 1 — посвящена описанию политических событий в Мовароуннахре в конце XV в.; 2 часть охватывает события, происходившие на территории Афганистана (Кабульский удел) и в 3 части описываются политические события в Северной Индии, географические данные страны, ее природные особенности, содержатся интересные сведения о народах, населявших эту страну.

Третья, последняя часть «Бабур-наме», охватывает 1525—1530 гг. В этой части он проявил себя незаурядным историком народов Индии описываемой эпохи.

По обширности знаний в области истории, экономики и культуры народов Индии он превзошел всех индо-мусульманских историков своего времени, уступил только Абу Райхану Беруни (у которого тоже есть книга «Индия»).

В «Бабур-наме» он затрагивает и педагогические проблемы (вопросы морали, этики, нравственности) своей эпохи. У Бабура очень много педагогических высказываний. Даже в трактате по мусульманскому законоведению «Мубайин», где излагаются взгляды Бабура на налоговую и экономическую политику. Он написал и «Родительское послание» — этико-дидактическое наставление, где содержатся рассуждения о воспитании и обучении.

В рубаи и газелях Бабура мы постоянно встречаемся с мыслями о дружбе, Родине, честности, добре и зле, почитании родителей, отношении к женщине, религии, богатству, о важности обучения, воспитания, повторении себя в своих учениках. Педагогические поучения Бабура блестяще раскрыты в прекрасном «Трактате об арузе», где автор дал подробнейшие наставления по правилам стихосложения.

Это произведение — своеобразный эталон дидактики, где тщательно раскрываются в сопоставительном анализе узбекского и персидского языков законы фонетики, слогаобразования, рифмосложения, смыслового акцентирования.

Трактат снабжен историческими справками, примерами стихосложения известных поэтов Востока, подробной аннотацией, используемой терминологии.

Литературная деятельность Бабура способствовала развитию узбекского языка. Он хорошо знал дари (персидский язык), староузбекский (тюрки) и язык урду. В основном все его произведения написаны на староузбекском языке (тюрки). Это «Бабур-наме», «Мубайин» (в стихах — 1521), «Индийский диван» (стихотворный диван).

Многие представители исторических науки и литературы из числа ближайшего окружения Бабура — Ходжа Калан, Шейх Зайн, Турдибек, Хаксар, Байрам-хан и др. писали свои труды также на тюрки. Дети Бабура — сыновья Хумаюн и Камран, дочь Гульбадан-бегим владели двумя языками в совершенстве (дари и тюрки). Это подтверждают дошедшие до нас их литературные произведения.

Бабур придавал большое значение правописанию, стилистике и произношению. В одном из писем к сыну Хумаюну он делает

ему резкие замечания за грамматические ошибки и сложный стиль письма.

Он пишет: «Почерк твой, правда, можно прочесть, если потрудиться, но очень неясен... Правописание у тебя неплохое, но и не очень правильное... Почерк твой хоть и с трудом, все-таки читается, но смысл не вполне можно понять из-за неясных слов... Впредь пиши проще, ясным и чистым слогом: и тебе меньше будет труда и тому, кто читает» (см. «Бабур-наме»).

У самого Бабура язык и стиль его произведений очень самобытен. Язык его прост и лаконичен, народен, в нем полностью отсутствуют риторические ухищрения, свойственные его современникам.

В Индии к «Бабур-наме» относились с большим уважением. «Бабур-наме» стала любимой книгой его потомков (Хумаюн-падишах, Акбар-шах (внук), Джахангир, Шах-Джахан и др.).

В настоящее время «Бабур-наме» привлекает все большее внимание специалистов всего мира. «Никакой мусульманский историк или географ, за исключением ал-Беруни, не сделал до него описания Индии так живо и верно» (Мухаббул Хасан — ученый из Индии, который в 1980 г. принял участие по заданию ЮНЕСКО в переводе ее на французский язык). Эта книга переведена на персидский еще в XVI в., английский, французский (1980 г.), немецкий — в XVI в., русский язык.

Заслуга Бабура как историка, географа, этнографа, прозаика и поэта в настоящее время признана мировой востоковедческой наукой. Его наследие изучается во всех крупных востоковедческих центрах мира (в странах СНГ, Чехии, Словакии, ФРГ, Турции, Италии, Франции, США, Англии, Индии, Пакистане, Афганистане).

19.4. Алишер Навои о воспитании и обучении

Алишер Навои (1441–1501) родился в Герате (столица западных владений Темуридов). В 15 лет он прославился как поэт.

Основоположник узбекской литературы, мыслитель, ученый, художник, музыкант, государственный деятель. Писал стихи на языках турки и фарси.



Рис. 23

Педагогические идеи Навои отличаются большим гуманизмом.

Он считает человека самым высшим, благородным существом мира, а ребенка — светилом, которое освещает дом и приносит в семью радость и счастье. Мало любить собственных детей, человек должен любить всех детей — «будущее поколение».

По мнению Навои, *цель воспитания* — подготовить подрастающих людей хорошо образованными, овладевшими лучшими человеческими качествами и борющимися за счастье народа.

Он высоко ценил человеческий разум и науку. «Знания и мудрость — украшение человека», — писал он. Ребенку, говорил Навои, с малых лет необходимо дать правильное воспитание, сообразуясь с возрастом, а к изучению наук надо приступать как можно раньше.

Овладение науками и ремеслами, по мнению Навои, не самоцель: они должны быть полезными народу, ибо тот, кто получил знания и не сумел их применить, похож на крестьянина, вспахавшего поле, но не засеявшего его.

Критикуя мактаб, с ее схоластической системой обучения, он выступал за светское образование, настаивал на том, чтобы школа давала многосторонние знания. Навои осуждал принуждающие методы воспитания как в школе, так и дома, выступал против телесных наказаний.

По убеждению Навои, главное — это любовь к детям. Невежественные учителя — большой бич для школы. Учитель должен не только в совершенстве знать свой предмет и обладать глубокими знаниями, но и понимать нужды народа, показывать во всем пример. Говоря о роли и значении учителя в обществе, Навои подчеркивал, что его (учителя) необходимо уважать.

Подвергая резкой критике феодальную мораль, поэт осуждал тщеславие, жадность, обман и двуличие придворных чиновников-казнокрадов. Навои призывал прививать молодому поколению лю-

бовь к Родине, уважение к человеку — самому высокому и ценному дару Вселенной.

Значительное место в произведениях Навои занимают вопросы нравственного и трудового воспитания.

Вопросы и задания для самоконтроля и обсуждения:

1. Какой была общественно-политическая, экономическая и культурная жизнь в эпоху А.Темура?
2. Какие предметы включала традиционная мусульманская система образования (мактаб) в XIV–XVI вв.?
3. Каким был процесс обучения?
4. В чем сущность школьных реформ Улугбека?
5. Дайте анализ структуре медресе Улугбека.
6. Какие мысли высказал Улугбек об учителе?
7. Форма обучения «джамоа». Назовите плюсы и минусы. Найдите в истории педагогики аналогии таким формам обучения.
8. В чем выражается вклад Бабура в развитие узбекского языка?

Глава 20. Воспитание, школа и педагогическая мысль в XVII — первой половине XIX вв

Ключевые слова: мактаб, медресе, школы женщин-грамотеев, Увайси, Дильшод, Бану, «Чор китоб», «Обучение грамоте» Муниса Хорезми, Карихана, далайхана, мударрис (профессор).

20.1. Обзор развития воспитания и образования в Бухарском эмирате, Хивинском и Кокандском ханствах

К началу XVIII в. на территории современного Узбекистана существовало три совершенно самостоятельных феодальных ханства — Бухарское, Хивинское, Кокандское. Феодальная раздробленность государства, не прекращающиеся междоусобные распри, мятежи, войны, перевороты тормозили развитие экономики и культуры.

В этот период было не до образования. Оно как бы отодвинулось на второй план. Но зато еще более усиливаются позиции религии. Школьное дело полностью сосредоточено в руках духовенства. Мактабы и медресе становятся орудием пропаганды идей терпения, смирения, фатализма, предопределенной судьбе, рабской покорности Аллаху и господину. Детей учили на арабском языке, учили Коран и шариат.

Мактабы по-прежнему оставались относительно массовыми формами первоначального обучения мальчиков чтению Корана. Мактабы также находились в ведении мусульманского духовенства. Поэтому за редким исключением они действовали при мечетях. Обучение детей основам мусульманской религии входило в обязанности имама и давало ему добавочный доход.

Содержались мактабы за счет средств, собиравшихся с родителей учащихся. Несмотря на многочисленность мактабов, они не содействовали распространению грамоты из-за крайне отсталого характера обучения. Организация обучения в мактабах по-

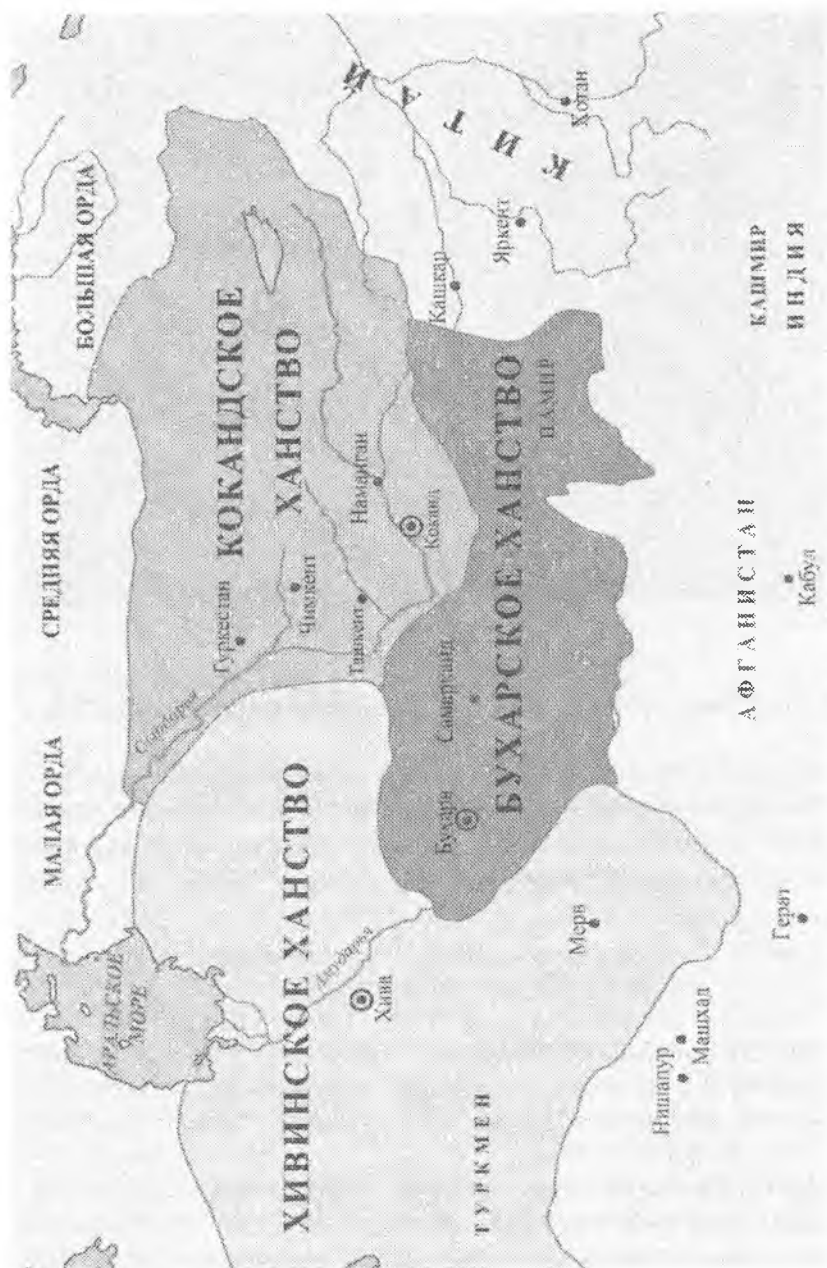


Рис. 24

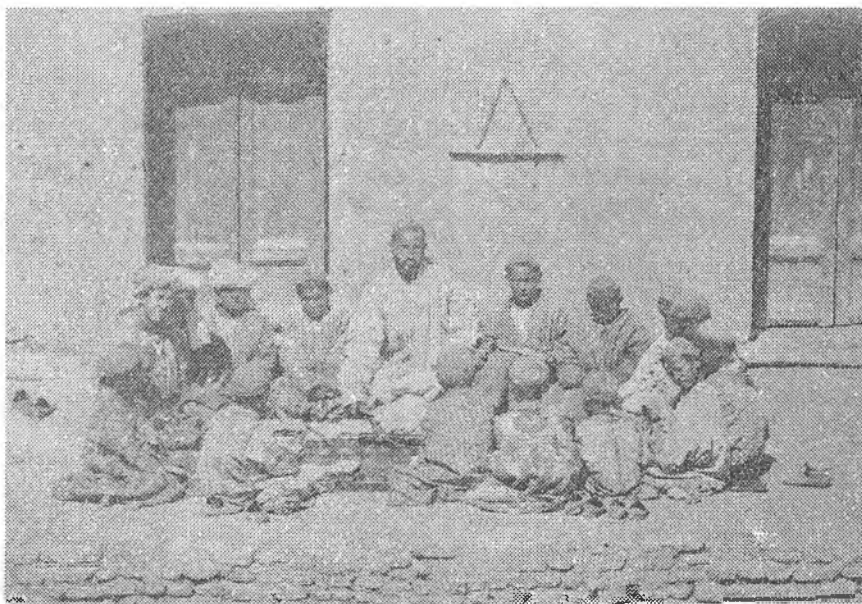


Рис. 25

что не изменилась с XIII в. То же самое можно сказать и о медресе.

Большинство учащихся после окончания таких учебных заведений были твердо убеждены, что единственным источником знаний являются религиозные книги, что только в них можно найти ответы на все вопросы человеческого ума.

20.2. Мактаб — как массовая школа первоначального обучения мальчиков. Обучение в медресе

Количество мактабов приблизительно соответствовало количеству мечетей в городе. В Бухаре в 40-х годах XIX в. было 366 больших и малых учебных религиозных заведений. В Коканде в 1813 году до 400 мечетей.

Цель обучения сводилась лишь к воспитанию правоверных мусульман. Поступившие в мактаб дети начинали свою учебу с заучивания сур из Корана на арабском языке. После этого изучали араб-

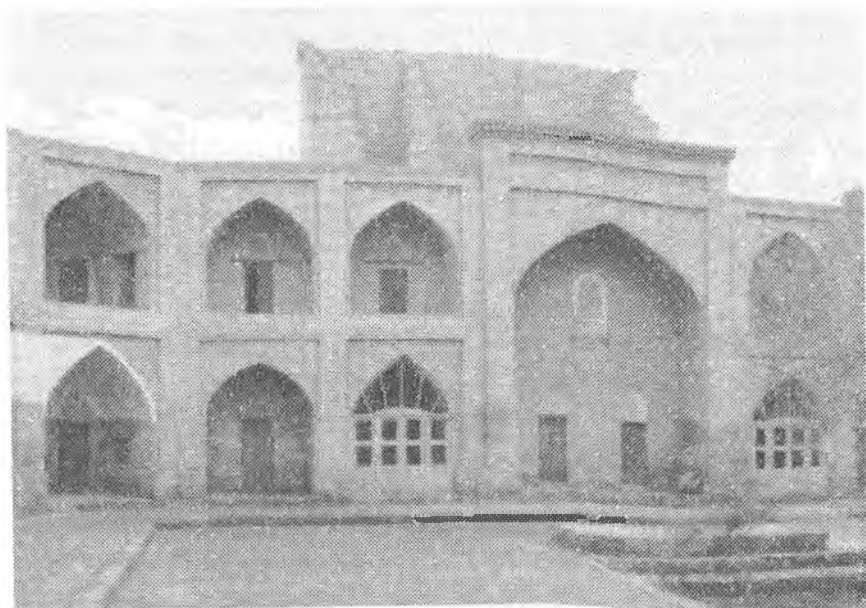


Рис. 26

ский алфавит. Усвоение арабского алфавита было очень трудным делом.

После овладения первоначальными навыками чтения ученики получали книгу «Хафтияк» (1/7 часть Корана), по которой обучались до 2 лет. Затем приступали к чтению «Чор китаб» («Четверокнижье»), написанном на персидско-таджикском языке.

I часть — «Номи хак» (Справедливое имя) составлена Шарафутдином Бухари в IX в., в стихотворной форме излагаются вопросы религиозных обрядов (омовение, молитвы, посты и т.д.).

II часть — содержала отрывки из книги Кази Азмуддина «Бидон» (Знай), подробное описание религиозных обрядов.

III часть — «Важные вопросы мусульманства» Джалилиддина Нихи знакомила с основными догмами шариата — мусульманского религиозного права.

IV часть — «Паднамэ» (Книга назиданий) XIII в. в стихотворной форме излагала правила учтивости и другие вопросы нравственности, взятые из Корана. «Чор китаб» изучали 2 года.

В мактабах изучали также «Сабот аль-ажизин» (Укрепление убогих), написанное Суфи Аллаяром, это пособие также носило чисто религиозный характер суфийско-мистического толка. В нем в стихотворной форме восхвалялась загробная жизнь людей, говорилось о страшном суде, описывались муки ада и прелести рая. После прочтения этих книг дети по выбору учителя переходили к изучению стихов Хафиза, Бедия, Навои и других классиков узбекской и таджикской поэзии. Обучение письму в мактабах являлось самым трудным делом.

В качестве методического пособия при обучении письму использовалась книга «Муфрарот», написанная на таджикско-персидском языке Мирали Герати. В ней даются правила написания букв. Образцы каллиграфического письма, упражнения для красивого почерка. Медресе по-арабски — место, где слушают лекции. Медресе в больших городах (Бухара, Самарканд, Хива, Ташкент), где имелись большие библиотеки, обсерватории выполняли функции высших учебных заведений, остальные — средние мусульманские школы. Учебная работа в медресе велась мударрисами. В больших городах вопрос о назначении мударрисов решался самим ханом, а в небольших — местной администрацией. В медресе не использовалась предметная система обучения. Занятия проводились по специальным книгам.

Время для изучения каждой книги установлено не было. Учебный день начинался рано, после первой молитвы мусульман. Учащиеся расходились по аудиториям, усаживались полукругом вокруг мударриса и приступали к чтению книги, мударрис комментировал. И так плоть до вечера.

Кроме мактабов и медресе существовали кариханы и далаилханы — чисто религиозные учебные заведения, куда принимались взрослые мужчины, ранее учившиеся в мактабах.

20.3. «Обучение грамоте» Муниса Хорезми

Первую попытку составить пособие, приспособленное к нуждам обучения узбекских детей арабской грамоте сделал хорезмский поэт-просветитель Мунис, издавший трактат «Саводи таълим» (Обучение грамоте), написанный уже на узбекском языке (1804 г.). Эта работа

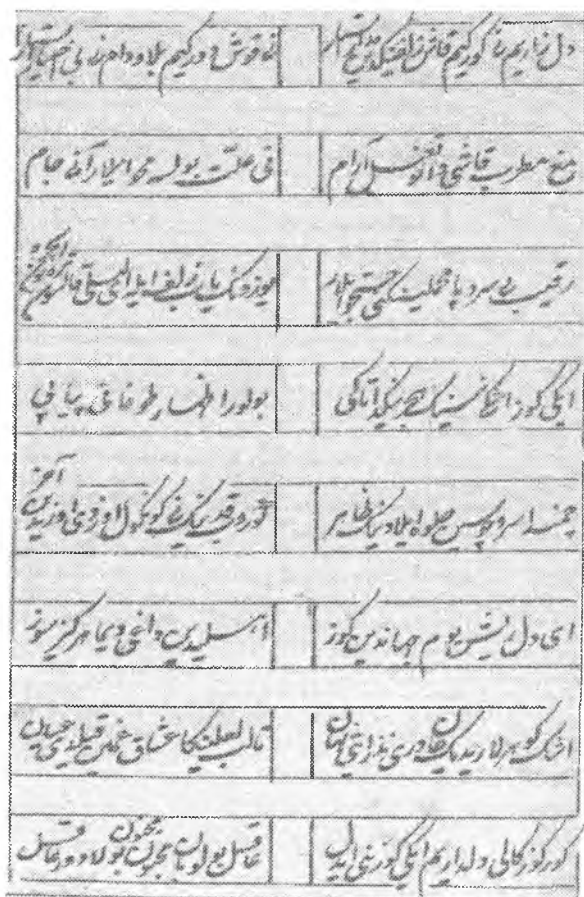


Рис. 27

явилась важной вехой в развитии педагогической мысли в Узбекистане.

Для своего времени Мунис Хорезми эту задачу выполнил успешно, его пособие было понятно каждому мактабдору (учителю) и ученику.

Эта работа была написана по традиции того времени в стихотворной форме. Хотя сам автор не разделял свое сочинение на части и не делал заглавий, ее условно можно разделить на 7 частей, отличающихся одна от другой законченностью содержания, где пере-

20.4. Школы женщин-грамотеев. Ферганские учительницы-поэтессы

Одним из интересных пластов педагогической мысли нашего края в XIX в. является творчество учительниц-поэтесс Увайси, Дильшод, Самар-Бану. Доподлинно известно о них и их педагогическом творчестве до обидного мало.

В отличие от мусульманского «всеобуча» для мальчиков, в школу ходили весьма немногие девочки, занимались при этом у женщин-грамотеев. Учебный план в школах женщин-грамотеев был в основном тот же, что и в мактабах, но здесь меньше читали арабские тексты и больше таджикско-персидских и тюркоязычных поэтов. По договоренности старшие девочки обучались у мастериц рукоделию.

Известно, что Увайси, Дильшод, Самар-Бану как учительницы были достаточно образованы, увлечены своим делом и вносили существенное улучшение в процесс обучения.

Старшая из них, Увайси, является автором многочисленных стихотворений. В своей учительской деятельности она использовала игру бахрбейт (море стихов): один из играющих произносил стих из выученных, а остальные ученики старались быстрее вспомнить другой, начинавшийся с последнего слова предыдущего стиха или с конечной его буквы.

Более полны сведения о Дильшод. Ее псевдоним — Барно. Дильшод родилась в 1800 г. в Северном Таджикистане. В 1816 году на Ура-Тюбе напал правитель Ферганы Умар-хан и Дильшод в толпе пленников была угнана в Коканд. Здесь в неволе девушка выделялась импровизацией стихов, стала женой имама, у которого мать держала девичью школу. Дильшод вначале помогала свекрови по школе, а через 13 лет, не позже 1830 г., когда Дильшод в совершенстве овладела узбекским языком и писала на нем стихи, школа перешла к ней.

В автобиографической «истории переселенцев» Дильшод сообщает, что она держала школу 51 год и в ней ежегодно бывало 20—30 учениц.

За эти годы она обучила грамоте 891 девушку. Ученицы кратко изучали Хафтияк и Чор китаб, но главное в ее школе было чтение

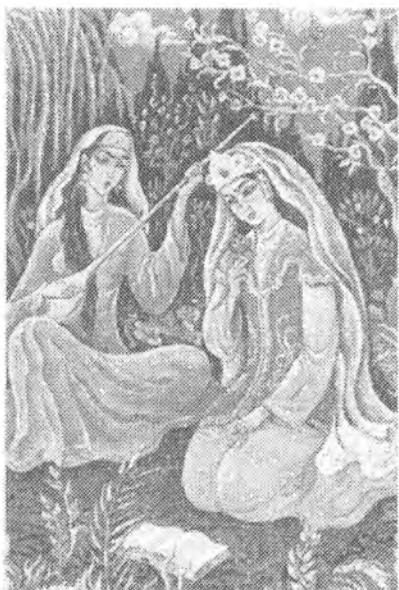


Рис. 29

из А. Навои, Мухаммеда Физули, Хафиза, Мирзы Бедия. Талантливая поэтесса Дильшод, которой легко давалась импровизация, развивала у девочек вкус к поэзии. С незаурядным для девичьих школ уровнем образования у Дильшод соединялась особая мягкость и задушевность учительницы в общении с ученицами.

Поэтессы-учительницы вели школы на материнском (родном) языке детей. При изучении малышами арабского алфавита учительницы применяли прибаутки, помогавшие запомнить очертания и звучание букв. Узбекский язык всех прибауток простой и доступный.

В таких прибаутках, когда арабская буква «нун» сравнивалась с птичьим гнездом, с лежащим в нем яичком (открытый сверху полукруг с точкой внизу), «вов» — с собачьим лаем (полугласный междув и у) и т.п., учительница попутно привлекала внимание ребенка к окружающей природе.

Обращение в прибаутках и загадках к окружающему реальному миру были в школах редкими и короткими отступлениями от за-

публичания детьми непонятных слов и фраз. Увайси, Дильшод и Бану — только три представительницы имевшегося в старой Средней Азии сословия учительниц. Их педагогическое творчество внесло заметный вклад в духовное наследие прошлого, обращенное в настоящее и будущее.

Вопросы и задания для самоконтроля и обсуждения:

1. Охарактеризуйте воспитание и образование в Бухарском эмирате, Хивинском и Кокандском ханствах.
2. Расскажите о практике работы в мактабах в XVIII–XIX вв.
3. Каким было содержание образования в медресе — высших и средних религиозных учебных заведениях?
4. Каково значение «Обучения грамоте» Муниса Хорезми — первого узбекского пособия по каллиграфии?
5. Охарактеризуйте деятельность ферганских учительниц-поэтесс Увайси, Дильшод, Самар-Бану и практику работы в девичьих школах.

Глава 21. Воспитание и педагогическая мысль в Туркестанском крае (вторая половина XIX — начало XX вв.)

Ключевые слова: колониальная политика царизма, школьная политика царизма, мактаб, карыхона, далаилхона, Атун-биби-мактаби, мед-ресе, русско-туземные школы, русские учебные заведения, В.П. Наливкин, С.М. Граменицкий, Н.И. Ильминский.

21.1. Колониальная политика Российской империи в Центральной Азии

В середине XIX в. царская Россия начала вести активные военные действия против независимого государства Центральной Азии — Кокандского ханства. Эти действия приобрели характер несправедливой, захватнической, колониальной войны.

Политические и экономические причины захвата Центральной Азии: 1. Поражение России в Крымской войне 1853–56 гг. Военная и экономическая отсталость России обусловили ее поражение в Крымской войне за господство на Ближнем Востоке. 2. Из-за гражданской войны США в 1861–65 гг. между буржуазным Севером и рабовладельческим Югом в Россию поступление хлопка из Америки было приостановлено. Текстильная промышленность испытывала трудности. Нужно было искать новые сырьевые ресурсы. 3. Русско-английское соперничество в Центральной Азии. Великобритания в XIX в. поддерживала торговые и дипломатические отношения с узбекскими ханствами через Индию и Афганистан, которые находились в ее ведении.

Россия опасалась, что Великобритания захватит Туркестан и восточное побережье Каспийского моря. Казнь английских послов эмиром Бухары открыла путь России для начала захватнических действий. В 1853 г. Русские войска заняли Акмачит (Кзыл-Орда) — стратегическую крепость Кокандского ханства. В 1865–67 гг. русские войска захватили Ташкент, Джизак, Ходжент.

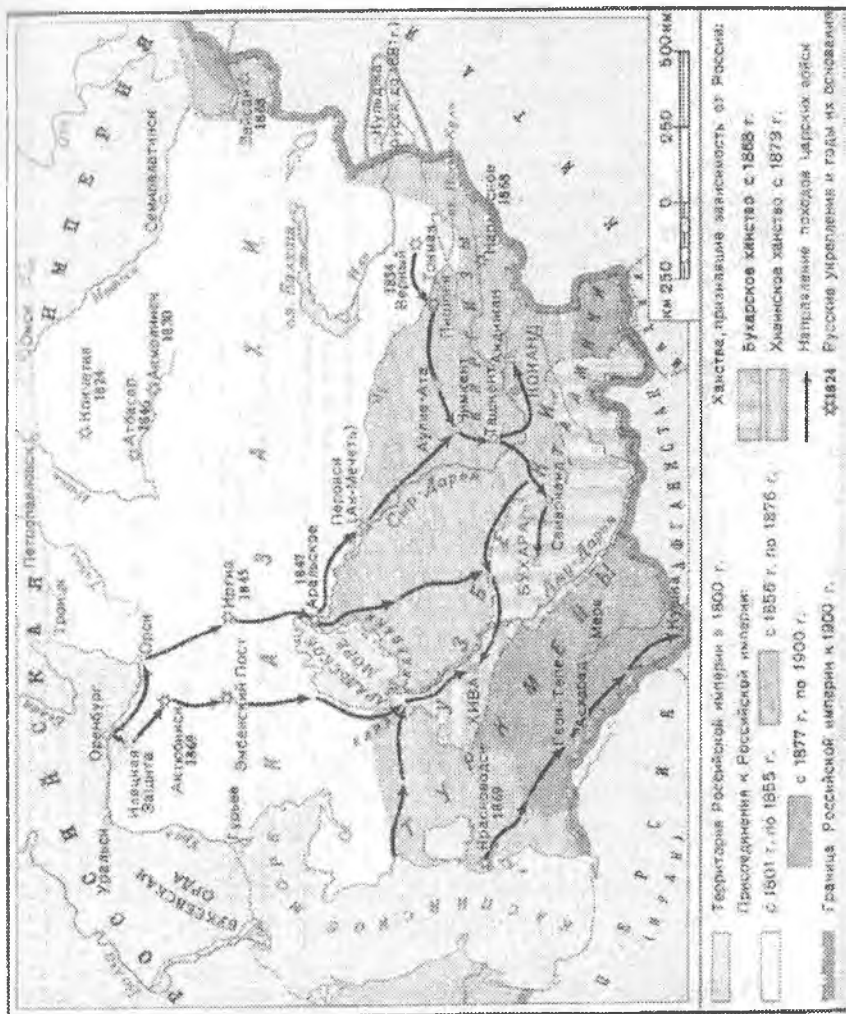


Рис. 30

В 1867 г. Александр II издал Указ об учреждении Туркестанского генерал-губернаторства и Туркестанского военного округа. Командующим округа и генерал-губернатором был назначен генерал-адъютант **К.П. фон Кауфман**.

Ему были предоставлены очень широкие полномочия царем. Согласно «*золотому ярлыку*» (грамоте) фон Кауфман имел право объявлять какой-либо стране войну, подписывать перемирие, обладал правом вершить финансовые и экономические вопросы, решать военные и гражданско-административные дела. Подотчетен он был только царю Александру II. Поэтому народ называл фон Кауфмана «*полуцарем*».

В 1868–70 гг. были взяты города и крепости Бухарского ханства: Самарканд, Каттакурган, Шахрисабз, Китаб. После этого в 1868 г. бухарский эмир заключил мирный договор и превратился в вассального «правителя» — царя.

В 1873 г. началось наступление русских войск на завоевание Хивинского ханства. После взятия Хивы в 1873 г. состоялось подписание договора с фон Кауфманом, согласно которому *хивинский хан* лишился политических прав, права самостоятельно вести внешнюю политику и стал вассалом царской России. Хивинское ханство превратилось в колонию России. К началу 80-х годов XIX в. три ханства (Кокандское, Бухарское, Хивинское) потеряли свою независимость, а их народы оказались под двойным гнетом местных феодалов и русского царизма.

В 1867 г. из завоеванных Россией земель было образовано Туркестанское генерал-губернаторство с центром в Ташкенте. Опасаясь народных волнений, царское правительство первоначально не вмешивалось в религиозную жизнь края.

21.2. Традиционная система религиозно-воспитательных учреждений ислама в Туркестанском крае

В Туркестане сохранилась традиционная система религиозно-воспитательных учреждений ислама. Эта система состояла из 5 типов мусульманских мактабов:

1. **Начальный мактаб** — для мальчиков, обучение грамоте, изучение Корана (4 года). В городских мактабах помимо религиозного

обучения изучали чтение, письмо, элементы арифметики, стихи и газели восточных поэтов. В таких мактабах обычно учились дети состоятельных родителей. В некоторых городских мактабах обучали ремеслу (азы первоначальной профессии). В 1894 г. в крае было около 10000 мактабов.

2. **Карыхона** — сочетание мактаба и приюта, где учащиеся, главным образом взрослые слепые люди занимались исключительно заучиванием Корана с голоса преподавателя Карыбоши. Цель этих мактабов — готовить проповедников Корана.



Рис. 31

3. **Далаилхона** — малораспространенное учебное заведение. В них взрослые учащиеся незнакомые с арабским языком, под руководством учителя занимались изучением книги «Далаил-Хайрот» (Стремление к добродетели). Эта книга состояла из «Хадисов» — заветных речей пророка Мухаммада и посвященных ему од на арабском языке, чтение которых считалось богоугодным делом (са-вобли иш).

4. **Атун-биби мактаби** — девичьи школы. Эти школы были, в основном, в больших городах, учительницами были жены учителей городских мактабов. Девочек не учили письму, в основном культи-

вировалось чтение поэтических сборников на узбекском, персидско-таджикском, арабском языках и обучение ремеслу (рукоделие, кулинария, домоводство). В 1865 г. в Ташкенте было около 40 девичьих школ.

5. **Медресе** — средние и высшие мусульманские учебные заведения. В небольших городах это были средние мусульманские колледжи, в которых наряду с религиозными предметами изучались светские науки. В больших городах по содержанию образования они соответствовали высшей школе и считались *мусульманскими университетами* (термин ввела академик АН РУз Г.А. Пугаченкова). В них наряду с религиозной философией изучались мусульманское право, фикх, арабский язык и грамматика, риторика, хадис, логика, математика, география, история, литература.

После завоевания Центральной Азии Россией в деятельности мактабов и медресе появились отдельные изменения. Для этих школ стали поступать учебники, напечатанные в Казани, Индии, Иране. В Ташкенте для мактабов стали печататься учебники методом литографии.

Обучение в мактабах и медресе велось на узбекском, арабском и персидско-таджикском языках. В начале XX в. в крупных городах Туркестанского края функционировало следующее количество медресе: в Бухаре — 80, Коканде — 40, Самарканде — 22, Маргилане — 28, Ташкенте — 17, Хивинском ханстве — 130, в которых обучались до 5000 учащихся.

21.3. Школьная политика царизма в Туркестане

В отношении коренных народов края школьная политика царизма была определена заранее и опиралась на уже имевшийся опыт просвещения народов Поволжья, Урала, Сибири и Прибалтики. Основные положения были сформулированы Министерством просвещения в 1869 г. в «Сборнике документов и статей по вопросу об образовании инородцев». Реакционный министр народного просвещения граф Д.А. Толстой в 1870 г. основные политические и идеологические установки для школьного дела сформулировал так: «Конечной целью образования всех инородцев, живущих в пределах

нашего отечества, бесспорно должно быть *обрусение их и слияние с русским народом*».

В 1876 г. при генерал-губернаторстве было создано специальное Управление учебными заведениями Туркестана, в задачи которого входило прежде всего *осуществление русификаторской политики*.

Однако в Центральной Азии царизм соблюдал осторожность, опасаясь конфликта с местным населением. Генерал-губернатор края фон Кауфман и большинство чиновников управления учебными заведениями пришли к выводу, что обрусение коренных народов следует проводить постепенно и ненасильственным путем.

Кауфман полагал, что без поддержки русской администрации местные учебные заведения — мактабы, медресе и другие развалятся сами собой и не будут мешать русификации народов Туркестана. Русская администрация понимала, что посягательство на религиозные убеждения местного населения вызовет сильнейший отпор.

21.4. Русские учебные заведения в Туркестане

Еще в первые годы освоения Туркестанского края поднимался вопрос о введении для детей русской части населения *всеобщего обязательного начального обучения*. К концу XIX в. начальным обучением было охвачено более половины всех русских детей, проживающих в Туркестанском крае.

В 1876 г. в Ташкенте учреждено Управление учебными заведениями Туркестанского края. В 1879 г. в Ташкенте открыта Туркестанская учительская семинария с 4-х летним сроком обучения. В ее курс было введено изучение местных языков. Царская администрация проявляла заботу об обеспечении средним образованием детей русских офицеров, чиновников, предпринимателей, поселившихся в Туркестанском крае.

В 1877 г. в Ташкенте и Верном (Алма-Ата) открыты первые в Туркестане мужские и женские прогимназии. В 1894 г. в Ташкенте — реальное училище. В 90-х годах в Самарканде, Маргилане, Ашхабаде — женские мариинские училища, позднее преобразованные в



женские гимназии. В Туркестане стали появляться и профессиональные учебные заведения (сельскохозяйственные, ремесленные, педагогические).

1871 г. — народно-ремесленная школа (Ташкент). 1873 г. — школа шелководства (Ташкент). 1887 г. — училище садоводов (Верный — Алма-Ата). 1892 г. — школа садоводства, огородничества, шелководства (Ашхабад). 1896 г. — ремесленное училище (Ташкент). 1902 г. — сельскохозяйственная гидротехническая школа (Ташкент).

Цель этих школ — обеспечить потребности местного хозяйства в квалифицированной рабочей силе и отвлечь *«кухаркиных детей»* от средней школы. В этих школах вместе учились русские и дети коренного населения.

Глава 22. Формирование просветительско-педагогической мысли в Туркестанском крае

Ключевые слова: просветительство в Туркестане, джадидизм, новометодный мактаб, И. Гаспринский, М.Х. Бехбуди, Фитрат, Авлони, педагогическая мысль Туркестана.

22.1. Просветительство в Туркестане во второй половине XIX — начале XX вв

Общие закономерности возникновения просветительства как антифеодального движения появляются у разных народов в различные периоды истории и имеют свои особенности. При этом просветительство каждого народа является проявлением общеисторического процесса.

Как и в Европе, просветительство в Туркестане представляло собой течение, направленное против феодальных отношений, пережитков и традиций. Его становление и развитие было обусловлено влиянием европейской культуры, самим фактом контраста между феодальной Центральной Азией и капиталистической Россией.

Просветители раннего периода **Ахмад Дониш (1827–1897)**, **Саттархан Абдулгафаров (1843–1902)**, **Фуркат (1858–1909)**, **Бердах (1827–1900)** подвергли критике феодально-ханский строй и выступили с пропагандой знаний. Они возлагали надежды на просвещенного монарха, который сможет вывести страну из отсталости, способствуя распространению науки и просвещения. Просветители утверждали, что счастье приобретается не в пассивном его ожидании на том свете, а в познании окружающего мира и подчинении этих знаний обществу, людям.

По мысли **Саттархана**, человек должен познать самого себя, приобретение знаний не должно являться для человека самоцелью, они должны служить людям и приносить пользу. Саттархан придавал огромное значение установлению дружеских отношений с дру-

гими народами. Размышления Саттархана о роли знания в жизни человека и общества приводили его к сомнениям в истинности учения о предопределенности судьбы. Человек сам должен изменять свою судьбу, а не ждать ее свыше.

Ахмад Дониш также считал, что человек существует для созидания, поэтому должен обладать знаниями и трудиться. Он призывал своих соотечественников к изучению науки и техники, к овладению различными ремеслами.

Стремлением открыть для своего народа путь к прогрессу, знанию и просвещению пронизано и творчество **Фурката**. Он считал, что путем просвещения и с помощью изучения европейской культуры и науки можно вывести страну из отсталости. Всем представителям просветительства начального периода была присуща общая черта: они считали, что люди, облаченные властью, должны ограничить произвол и насилие феодалов и способствовать развитию науки и просвещения, заботиться о благополучии подданных. Они мечтали об обществе, где люди могли бы получать знания, развивать ремесла и промышленность.

22.2. Возникновение движения джадидов в Туркестане

Движение джадидов занимает видное место в развитии культуры народов Средней Азии. Сам термин «джадиды» возник из введенного в конце XIX в. просветителем Исмаилом Гаспринским понятия от арабского «усул-и-джадид» — («новый метод»). Под этим понятием понимались новые принципы обучения, на которых строились новометодные школы.

В дальнейшем, по мере расширения задач джадидского движения, существенно расширилось и содержание этого термина. Наряду с просветительством джадиды стремились изменить старую систему социальных и политических статусов на прогрессивные формы развития.

Движение джадидов выражало наиболее прогрессивное направление в сложном переплетении политических сил Туркестанского общества конца XIX — начала XX столетия. Оно базировалось на мировых гуманистических и национальных ценностях, отвечало на-

зревшим потребностям общественного развития и интересам коренного населения края.

С этим движением связаны такие известные имена, как М. Бехбуди, А. Фитрат, И. Ибрат, М. Кори, А. Авлони, С. Айни, Ф. Ходжаев, Т. Норбутаев, М. Дарсодат, Т. Ризобалди и др. Джадидизм прошел сложный путь развития от просветительства до мощного политического движения. Решение проблем первоначально джадидами виделось через просветительство.

Поэтому на первом этапе в центре внимания джадидов оказалась задача реформы образования в мусульманских школах. Они не только теоретически обосновали необходимость проведения этой реформы, но и приложили большие усилия для осуществления ее на деле, открывая новометодные школы, библиотеки, читальные залы, издавая учебники. Существенное влияние на джадидизм оказали русская революция 1905 г., революции 1908 г. в Турции и 1905–1911 гг. в Иране.

В чем феномен джадидизма? Прежде всего, в чрезвычайно высоком интеллектуализме, обусловленном знанием как восточной, так и европейской культур. Почти все они, получив высшее религиозное образование, воспитанные на поэзии А. Навои, А. Джами, Физули, на философских трактатах средневековых восточных мыслителей, обогатили его достижениями зарубежной культуры, как восточной, так и европейской.

Это определило и особенности джадидского философского мировоззрения.

22.3. Новометодные мактабы. Деятельность И. Гаспринского, Мунаввар-кары Абдурашидханова, М.Х. Бехбуди по организации новометодных мактабов

В конце XIX — начале XX вв. в Туркестане развилось движение за преобразование мусульманских школ, называемое *джадидизм* (от араб. «усул-и-*джадид*» — новый метод). Сторонники этого движения стремились изменить содержание и методы обучения в медресе и мактабах, предлагали ввести общеобразовательные предметы, родной и русский язык. Реформаторское движение *джадидистов* появилось среди тюркоязычных народов Крыма, Поволжья и Цент-

радной Азии. Оно выражало взгляды зарождавшейся национальной буржуазии.

Джадиды выступали с критикой старометодных мактабов и медресе и требовали:

1) унифицировать школу через введение единых учебных планов и программ;

2) из чисто религиозной сделать школу общеобразовательной, включив в нее арифметику, географию, историю, естествознание и др.;

3) допускать к преподаванию учителей с соответствующим образованием;

4) ослабить влияние духовенства на школу.

Отличие новометодных мактабов от старометодных: 1) организация учебного процесса строилась на основах научной дидактики; 2) введена классно-урочная система; 3) первым учебником был букварь на родном языке, а не Коран на арабском; 4) обучение грамоте и письму одновременно проводилось *звукослагательным*, а не традиционным буквослагательным методом; 5) введены реальные, в том числе естественные науки; 6) сидели за партами и пользовались учебниками на родном языке; 7) стали применяться методы обучения, ослабляющие прежнюю систему муштры и зубрежки.

Гаспринский Исмаил (1851–1914), деятель мусульманской культуры в России, педагог, писатель. Сначала 70-х гг. путешествовал (Турция, Персия, Индия, Египет, Франция). В Сорбонне слушал лекции по философии, социологии, филологии. Служил переводчиком в Париже. По возвращении в Крым в 1884 г. основал *новометодную школу* для крымско-татарских детей.

С 1883 г. издавал газету «Таржимон» (Переводчик). И. Гаспринский пишет учебники и пособия для учителей, в которых описывает методику организации джадидских школ.



Рис. 33

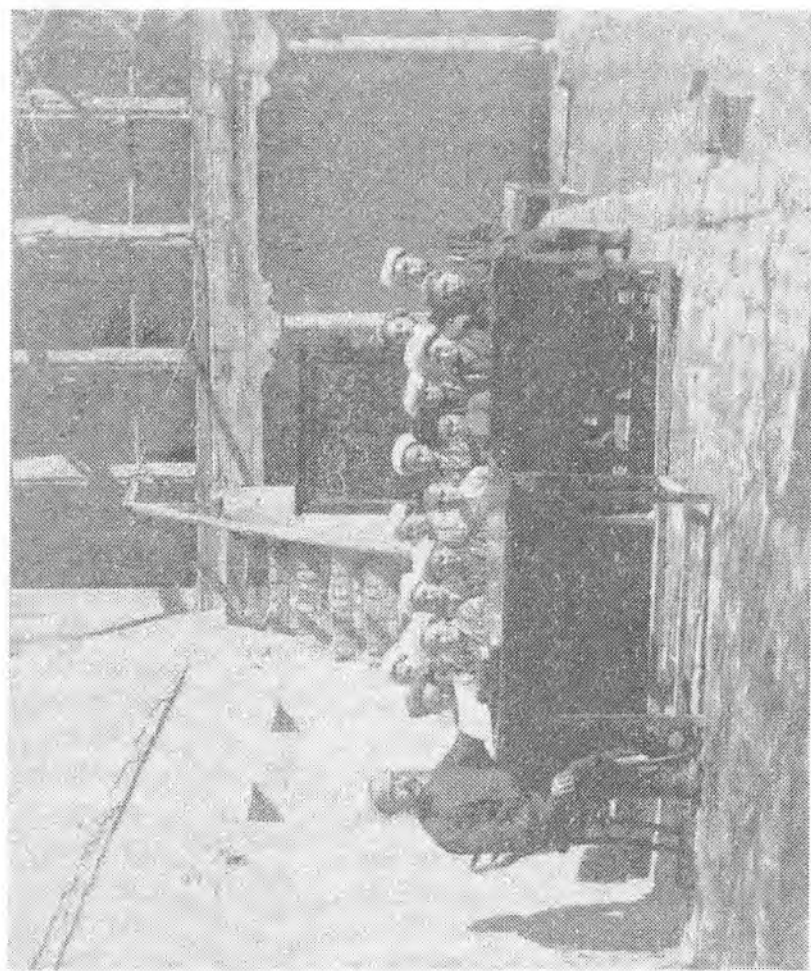


Рис. 34

В 1893 г. приезжает в Туркестан (Самарканд, Ташкент, Бухара). Чиновники встречают его враждебно, его идеи о реформе мусульманских школ отвергают. Но туркестанские джадиды считали его своим наставником (в тюркоязычном мире его считали «идейным отцом» джадидизма). Под его влиянием стали создавать новометодные мактабы.

Новометодные мактабы. В 1890 г. в Ташкенте Мунаввар-кары Абдурашидханов; 1900 г. — в Бухаре Мулла Джирараб; 1901 г. — в Фергане Абдукодир Шакури; 1899 — в Андижане Шамсиддин.

В 1903 г. в Туркестане уже было 102 начальных и 2 средние новометодные (джадидские) школы.

Учебники для новометодных мактабов: 1) Букварь «Устози аввал» (Первый наставник) Саидрасула Саида Азизи на узбекском языке; 2) «Муаллими аль-Соний» (Второй учитель) Али Аскара ибн Байрамали; 3) «Адиби аввал» Мунаввара-кары Абдурашидханова; 4) «Биринчи муаллим», «Иккинчи муаллим» (первый, второй учитель) А. Авлони; 5) «Тахсил ул-Алифбо» А. Ибоди и другие азбуковники.

Мунаввар-кары Абдурашидханов(1878—1931), один из первых создателей новометодной школы, в них преподавались светские современные предметы; он предложил новые методические рекомендации в обучении, создал новые учебники «Адиби аввал» (Первая книга для чтения); «Адиби соний» (Арифметика), «Ер юзи» (География) и др. 1906 г. выпускает журнал «Хуршид» (Светоч), свободно владел персидским, арабским, русским, тюркским. В 1918 г. создает научно-культурное общество «Турк учоги» (Очаг тюрков).



Рис. 35

Махмудходжа Бехбуди(1875—1919) родился в семье священника, окончил самаркандское, затем бухарское медресе; достиг высоких должностей имам-хатиба, казия, затем муфтия.

1899—1900 совершает паломничество в Мекку. Был сторонником справедливости и свободы, присоединился к мусульман-



Рис. 36

скому джадидскому движению. Бехбуди после путешествия стал открывать новометодные школы, пишет учебники и пособия для джадидских школ («Кискача умумий жуграфия» (Краткая общая география), «Болалар мактублари» (Детские письма), «Мухтасари тарихи ислом» (Краткая история ислама) и др.).

Пишет пьесу «Подаркуш» (Отцеубийца) — первый образец узбекской драматургии.

Ярким представителем джадидизма являлся младший современник **Бехбуди Абдуррауф Фитрат (1886–1937)**. Примыкая к традиции Фараби, Беруни и Ибн Сины, Фитрат строит классификацию знания, основанную на идее соединения ислама с достижениями светских наук. Касаясь предмета философии, Фитрат считает, что ее задачей является познание духа, нравственности, божества и смысла. Одной из центральных идей раннего творчества Фитрата является идея «жизни». Жизнь — основа всего Космоса. Не будь жизни, не было бы ничего.

В трактовке религии Фитрат выступает с позиции толерантности и гуманизма, намного опережая свое время, во многом характеризующееся религиозной нетерпимостью.

22.4. Развитие педагогической мысли в Туркестанском крае (С. Сиддики, Анбар атын и др.)

Саидахмад Сиддики (1864–1927) родился в семье крестьянина-ремесленника, окончил старометодный мактаб, медресе, одновременно посещал русскую школу. Сиддики много путешествовал (Европа, Азия, Россия).

В 1903 г. в Самарканде открывает школу для детей бедноты, пишет стихи на узбекском и таджикском языках; был сторонником светского образования. Сиддики сам проводил занятия по узбекскому, русскому языку, естествознанию, географии. Его методика была построена на принципах научной педагогики. Хорошо был знаком с русской литературой (Л.Н. Толстой, М.Ю. Лермонтов, А.С. Пушкин, Н.В. Гоголь). Занимался переводом на узбекский язык классиков русской литературы. При советской власти был комиссаром юстиции (1918–1921), последние годы вел педагогическую работу, ему присвоено почетное звание «Заслуженный учитель».

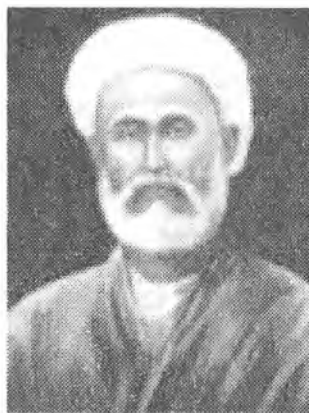


Рис. 38

Айбар атын (1870–1915) — узбекская поэтесса и просветитель. Родилась в семье ремесленника-ткача, образование получила в школе поэтессы Дильшод (Барно). Изучала историю, литературу, писала стихи.

В своих стихах критикует феодальные порядки, ее стихи имеют просветительскую направленность. Тема просветительства тесно переплетается с темой гражданственности, патриотизма и дружбы народов. Она считала, что просвещение играет большую роль в воспитании гармоничной личности.

Вопросы воспитания и образования в книге А. Авлони «Цветущий край и мораль» (Туркий Гулистон ёхуд ахлоқ). **Абдулла Авлони (1878–1934)** узбекский педагог и ученый, родился в Ташкенте в семье кустика, образование получил в старометодном мактабе, медресе.

С 15 лет пишет стихи, издает их. В 1908 г. открывает новометодную школу для бедняков. В 1913 г. создает народный театр на дому. С 1917 г. выпускает газету «Турон», пишет учебники для школ.



Рис. 39

В советское время ведет работу по вопросам народного образования, возглавляет работу района, руководит строительством новых школ, работает преподавателем в педучилище, военном училище, в Среднеазиатском университете.

«Цветущий край и мораль» (1913 г.) — один из первых узбекских учебников по педагогике. Автор уделяет внимание вопросам морали; придавая особое значение умственному воспитанию, показывает огромную роль учителя в этом деле. Авлони считает, что обучение и воспитание являются неразрывными, тесно связанными между собой. Изложенные в книге мысли о воспитании актуальны и для современной школы.

Вопросы и задания для самоконтроля и обсуждения:

1. Назовите просветителей раннего периода и в чем заключались их просветительские идеи.
2. В связи с чем возникло движение джадидов в Туркестане? В чем их сущность, какие задачи они ставили на первом этапе?
3. Охарактеризуйте появление новометодных мактабов и в чем их отличие от старометодных?
4. Дайте оценку деятельности Мунаввар-кары Абдурашидханова и М.Х. Бехбуди по организации новометодных мактабов.
5. Расскажите о деятельности С.Сиддики и А.Авлони.
6. Проанализируйте работу А.Авлони «Цветущий край и мораль».

Глава 23. Развитие системы образования и педагогической науки Узбекистана в 1917–1991 гг.

Ключевые слова: ликвидация безграмотности, культурная революция, национальная школа, школа-коммуна, инпрос, женское образование, опытно-показательная трудовая школа, педагогическая мысль Узбекистана, школа в годы войны с фашизмом, школа и педагогика в 50–60-е годы, школа и педагогика в 70–80-е годы.

23.1. Организация новой системы народного образования в Туркестане (1917–1924 гг.)

27 октября (9 ноября) 1917 г. власть в Туркестане перешла к Советам. Но к мирному строительству народы Средней Азии приступили не сразу. Была образована и ликвидирована Туркестанская Автономия (Туркистон Мухторияти). С ликвидацией Туркестанской Автономии завершился мирный этап развития национального сопротивления, и было положено начало массовому вооруженному антибольшевистскому движению в Туркестане.

2 (15 ноября) 1917 г. была опубликована Декларация прав народов России, провозгласившая полное раскрепощение всех народов, их равенство и суверенность, право на свободное самоопределение вплоть до отделения и образования самостоятельного государства. В обращении «Ко всем трудящимся мусульманам России и Востока» писалось: «... Устраивайте свою национальную жизнь свободно и беспрепятственно. Вы имеете право на это...». Разгром Туркестанской Автономии местные народы восприняли как продолжение старой царской колонизаторской политики. Большевики, отказав туркестанцам в праве наций на самоопределение, мотивировали это тем, что коренное население, «не имеющее к данному моменту демократических организаций и находящееся под влиянием реакционного духовенства и баев, не способно самостоятельно управлять государством».



Рис. 40

Задачи просвещения в Туркестане. В первые годы советской власти в Туркестане были поставлены такие задачи:

- 1) организовать и укрепить новую школу;
- 2) вовлечь в нее детей трудящихся;
- 3) внедрить в школу новое идейное содержание;
- 4) упразднить должности директоров, инспекторов народных училищ и т.д.

О приоритетах образования в первые годы после Октябрьского переворота. В 1917 г. в Туркестане был организован Комиссариат народного просвещения (Наркомпрос). 13.12.1917 г. был издан декрет о передаче дела воспитания и образования из духовного ведомства в ведение Наркомпроса.

Затем последовали декреты и постановления: об отделении церкви от государства и школы от церкви, о введении обязательного совместного обучения и ряд других.

В 1918 г. была принята «Декларация о единой трудовой школе», а в 1920-х гг. — «Основные принципы единой трудовой школы». В них провозглашались идеалы гуманного отношения к личности, а ребенок объявлялся высшей ценностью. Вместе с тем

давалось указание, что школа «развитие ребенка должна направлять в общественное русло, намеченное партией большевиков».



Рис. 41

Культурная революция. Первейшей задачей образования для советского государства представлялась **ликвидация безграмотности (ликбез)**. Необразованность народных масс была на руку большевикам в период революции и гражданской войны. Однако невозможно вывести из разрухи страну, в которой 80% населения не умели даже читать и писать. Была создана Чрезвычайная комиссия по борьбе с безграмотностью.

Ликвидация неграмотности среди взрослого населения имела первостепенное значение. 26.12.1919 г. был подписан декрет «О ликвидации безграмотности среди населения». В Туркестанский декрет был добавлен пункт, стимулирующий индивидуальное обучение: за каждого обученного грамоте вне общеобразовательной школы выдавалась премия; вознаграждение за обучение грамоте на арабском языке превышала премию за европейские языки в полтора раза.

В **ликвидацию неграмотности** включалось: 1) обучение чтению; 2) обучение письму; 3) обучение счету. Срок обучения в школах грамоты на европейском языке составлял — 2–3 месяца, местного — 3–6 месяцев. После 1923 г. курсы ликбеза стали 6-ти месячными, добавлены изучение политграмоты, экономических знаний о Туркестане. К 1930 г. грамотных стало 27,3%, к 1940 г. — 98%.

В Туркестане в 1920 г. была учреждена **Чрезвычайная комиссия по ликвидации неграмотности**. Такие же комиссии были созданы во всех областных уездах, городах Туркестана. Перед комиссией стояли **задачи**:

- 1) подготовка педагогических кадров;
- 2) создание учебных пособий;
- 3) учет неграмотных и др.

Вопросы культуры и просвещения обсуждались и на XI съезде Советов Туркестанской республики (1922 г.). По докладу Наркомпроса была принята резолюция из следующих пунктов:

- 1) Государственный бюджет из 14% недостаточен, установить не менее 20% от общего бюджета;
- 2) временно ввести плотность обучения в городских школах, установив гарантию бесплатности в обучении детей беднейших рабочих и дежкан;
- 3) вернуть в школы учителей коренного населения, использованных не по специальности на выборных должностях и др. Основным вопросом школьного строительства был вопрос об учительских кадрах.

До Октябрьского переворота в Туркестане существовало единственное педагогическое учебное заведение — Туркестанская учительская семинария в Ташкенте. Открытая в 1879 г. и рассчитанная на 60–70 учащихся, семинария готовила учителей для начальных русских и русско-туземных школ. За 38 лет семинария выпустила для всего огромного Туркестанского края 450 учителей, лиц местной национальности среди них было всего несколько десятков. С целью массовой подготовки советских учителей была организована обширная система курсов.

В 1921 г. создаются курсы по подготовке учителей на 850 человек, печатаются буквари, учебные пособия. Вопросы методики обучения освещаются в газетах и журналах («Ёш ленинчи», «Маориф ва ўқитувчи» и др.).

Материал в них печатался крупным шрифтом. 21 апреля 1918 г. в г. Ташкенте открывается Туркестанский народный университет. В его составе пять факультетов: литературно-философский; социально-экономический; естественно-математический; сельскохозяйственный; технический.

7 сентября 1920 подписан Декрет об учреждении в г. Ташкенте Государственного университета (в настоящее время Национальный государственный университет имени М. Улугбека). В 1935 г. на базе ряда факультетов университета был создан Ташкентский государственный педагогический институт (с 1998 г. ТГПУ им. Низами). В 1918–1919 учебном году в ряде мест Туркестана были созданы педагогические учебные заведения.

В 1920 г. возникает новый тип педагогических учебных заведений — Институты народного просвещения. Выпускники направлялись на работу в школы 2-й ступени или продолжали учебу в вузах. В 1929 г. Инпросы были реорганизованы в педагогические техникумы.

Женское образование. Вопросы раскрепощения женщин были рассмотрены на VIII, IX, XI и XII съездах РКП (б). Однако претворение в жизнь декретов и постановлений советского правительства в условиях Туркестана происходили в сложной обстановке. Важную роль в раскрепощении женщин Востока сыграл VIII съезд КП Туркестана (май, 1924 г.), который призывал к воспитательной работе среди женщин.

Среди оседлого узбекского и таджикского населения, где на девочку-подростка уже надевали паранджу, совместного обучения практически не было. Первый опыт совместного обучения был осуществлен в школе-интернате им. Алмаи (г. Ташкент, Беш-Агач), где среди мальчиков разных национальностей обучались несколько девочек-татарок, потом несколько девочек-узбечек. Но основным путем вовлечения девочек-узбечек в школу было открытие женских школ.

В 1923–1924 учебном году был осуществлен плановый набор девочек в школу на учебу. В Сырдарье открыли 14 школ, Фергане — 12, Самарканде — 4. Развертывание сети женских школ тормозилось из-за отсутствия подготовленных женщин-учительниц. Первыми учителями-женщинами, в основном, были татарки.

Запрет для мусульманки показывать лицо постороннему мужчине приводил к таким фактам: в Ташкенте в 1922 г. в женском узбекском институте просвещения представители Наркомпроса мужчины могли слушать ответы учениц только из-за занавески, которая перегораживала классную комнату.



Рис. 42

Затем позже к преподаванию стали допускать пожилых мужчин. Поэтому обучение девочек было связано с вовлечением взрослых женщин и девушек в *школы ликбеза*, общественную жизнь и производство.

Опытно-трудовые школы. Большое значение в организации учебно-воспитательной работе и оказании методической помощи учителям имели созданные после революции в Ташкенте школа им. К. Либкнехта, руководимая В.Ф. Лубенцовым, школа им. Н.Г. Чернышевского, руководимая Н.П. Архангельским и ряд других школ. В 1919 г. в старой части Ташкента на Беш-Агаче была открыта узбекская школа I и II ступени им. Алмаи с интернатом при ней. Занятия здесь проводились в хорошо оборудованных кабинетах. В школе были созданы музыкальный, драматический, радио кружки.

В 1921 г. школа была переименована в опытно-показательную трудовую школу, а затем преобразована в школьный городок. Кроме девятилетней школы в городке был организован детский сад, открыты педагогические и сельскохозяйственные классы с двухлетним сроком обучения на правах техникума. Основное внимание в школе уделялось вопросам политехнизации и подготовки учащихся к труду.

23.2. Развитие образования в Узбекистане (1924–1941)

В состав Туркестанавходила, кроме Хивинского и Кокандского ханства, вся территория Азии и часть Казахстана. В 1924 г. было принято постановление о национально-государственном размежевании в Средней Азии и образованы среднеазиатские республики: Узбекская, Таджикская Туркменская, Киргизская и Казахская. В центре народного образования Узбекской Республики с 1924 по 1928 г.г. стал вопрос о развитии сети школ. В 1925 г. на I всеузбекском съезде Советов была принята программа развития школы в республике, в основу которой было положено создание *единой трудовой школы*.

В решениях съезда *предлагалось*: приступить к подготовке плана введения всеобщего начального обучения в республике; подготовить новые учебники, методические руководства для учителей; выпуск детской литературы для школьников на местных языках.

В эти годы оставалось еще много религиозных школ. Становление трудовых советских школ сопровождалось постепенным отмиранием старометодных мактабов. В 1928 г. Совнарком Узбекской Республики постановлением закрыл старометодные вакуфные школы.

С 1922 по 1927 г.г. в Узбекистане существовало *3 типа* школ: советская, вакуфная и мактаб-медресе. После закрытия этих старометодных школ в Узбекистане были осуществлены принципы единой трудовой школы. В организации обучения в сельской местности были крупные недочеты. Сельские школы в те годы предусматривали 3-х летнее обучение, но практически осуществлялось 2-х летнее. Это нарушало преемственность между начальным и сред-

ним образованием, тормозило развитие школ II ступени (неполной средней) в сельской местности.

С 1926 г. на селе стали *открываться школы дехканской молодежи (ШДМ)*. В этих школах наряду с общеобразовательными предметами обучали различным агротехническим приемам. Учащиеся по заданию школы выполняли определенные виды сельскохозяйственных работ в хозяйстве родителей.

Большой сдвиг в *женском образовании* был достигнут в 1927 г., когда началась борьба с паранджой (худжум). В 1925 г. развернулась работа по ликвидации неграмотности среди женщин. Во все учебные заведения было установлено бронирование мест для женщин. На рабфаках и профессионально-технических школах были введены подготовительные классы для женщин. В сети профтехобразования были введены школы-мастерские по женским ремеслам (ткацкие и шелкомотальные). Многие выпускницы школ ликбеза поступали на различные общеобразовательные курсы, в том числе —



Рис. 43

учительские. В 1925 г. для женщин было открыто 21 школа ликбеза, где училось 1200 узбечек.

О введении всеобщего начального обязательного обучения. Важнейшим шагом в развитии начального образования явилось постановление ЦИК и Совнаркома Узбекистана от 15 сентября 1930 г. «О введении всеобщего начального обучения детей и подростков республики».

Оно гласило: 1. Ввести с начала 1930/31 учебного года всеобщее обязательное начальное обучение детей с 8-летнего возраста. 2. Установить обязательное посещение школы детьми 8—10 лет. 3. Ввести обязательное обучение для неграмотных подростков от 11 до 15 лет в специальных одно-, двух- и трехгодичных школах подростков.



Рис. 44

Развитие педагогического образования в Узбекистане. В педвузы увеличился прием. В 1933–37 г.г. в республике было уже 26 педтехникумов, 5 рабфаков, а учителей готовили вузы: Среднеазиатский университет, УзГУ, Самаркандский, Ташкентский, Бухарский, Ферганский и другие пединституты.

В учебных заведениях, готовящих кадры со средним и высшим образованием, в соответствии с классовым принципом, могли обучаться, в основном, выходцы из рабочих и дехкан.

Для творческой жизни республики это был сложный период. Классовый подход к сложным явлениям духовной жизни с надуманным противопоставлением пролетарской культуры всему духовному богатству народа, нигилистическим отношением к культурному наследию прошлого вызвал противоречивую реакцию в обществе. Перевод письменности на латиницу, а затем на кириллицу был поспешным и нанес ощутимый вред духовному развитию народов Средней Азии. Теория слияния наций, выдвинутая в 30-е годы, негативно влияла на развитие духовной сферы народов. В феврале 1938 г. было принято постановление об обязательном изучении русского языка в национальных республиках.

В этот период был поставлен вопрос и об унификации письменности. В 1940 г. — перевод письменности на кириллицу. Таким образом, дважды (в конце 20-х и в конце 30-х) все коренное население на время оказывалось безграмотным.

В условиях формирования тоталитарного режима, под лозунгом борьбы с национализмом выдвигались обвинения против тех, кто



Рис. 45

пытался проводить в жизнь альтернативные варианты развития республики.

Многие талантливые ученые, педагоги, методисты, писатели были репрессированы и расстреляны.

Многие из них создали оригинальные учебники и учебные пособия для узбекской национальной школы, говорили о необходимости серьезного изучения языка, культурного наследия узбекского народа, народных национальных традиций, предлагали использовать положительный национальный опыт в деле образования и воспитания. Им предъявляли стандартные обвинения: националист, пантюркист, джаид, враг народа. Политическим репрессиям подвергалась, прежде всего, национальная интеллигенция.

**23.3. Педагогические идеи Абдукадира Шакури (1875–1943),
Абдулла Авлони (1878–1934),
Хамза Хаким заде Ниязи (1889–1929),
Исматулло Рахматуллаева (1883–1962),
Т.Н. Кары-Ниязова (1897–1970)**

Большой вклад в развитие образования, школы, педагогической мысли в Узбекистане внесли такие педагоги и ученые, как А. Шакури, Хамза, А. Авлони, С. Айни, Т.Н. Кары-Ниязов, И. Рахматуллаев и др.

А. Шакури родился в 1875 г., умер в 1943 г. Известный педагог, основатель первой новометодной школы в Самарканде. Для новой школы А.Шакури написал учебники, собрав в них лучшие образцы классической литературы «Путеводитель грамоты», «Сборник стихов», «Сборник рассказов». А. Шакури одним из первых выступил за введение равного образования для девочек, впервые осуществил в своей школе совместное обучение мальчиков и девочек. Первое, что А.Шакури ввел в практику школы — это уроки труда и музыки. В 1923 г. в результате конкурса на лучшего учителя в стране, А. Шакури был признан победителем среди учителей национальных школ, ему присвоено звание Героя труда.

Хамза Хаким заде Ниязи (1889–1929). Поэт и писатель, актер и композитор, общественный деятель и педагог Хамза в 1911–1915 г.г. открывает школы для детей бедноты и сирот. Им написаны



Рис. 46

учебники: для 1 класса — «Енгил адабиёт» («Доступная литература»); для 2 класса — «Укиш китоби» («Книга для чтения»), «Кроат китоби» («Книга для выразительного чтения»). В 1919 г. Хамзу назначают заведующим 1 детским домом. При нем он организует трехклассную школу.

В 1925 г. Хамзу назначают заведующим отделом ликвидации неграмотности в Фергане. Он работает учителем и заведующим с 1928 г. в школе в Шахмардане, строит новую четырехклассную школу и привлекает для работы в ней учителей с педагогическим образованием. Хамза, борясь со старой школой схоластики, зубрежки, по-новому определяет

содержание образования. Он выдвигает идею изучения в школе светских наук: родного языка, естествознания, математики, географии, русского языка, музыки.

Хамза является одним из первых распространителей звукового метода обучения грамоте. Педагогические взгляды Хамзы пронизаны идеями о важности умственного, нравственного и эстетического воспитания молодежи. Особое значение в деле обучения и воспитания он придавал учителю, его знаниям, моральному облику.



Рис. 47

Авлони Абдулла (1878–1934) — общественный и политический деятель, поэт и педагог, родился в семье кустика. Образование получил в старометодном мактабе и медресе.

В 1908 г. открывает школу для детей бедняков, где преподает родной язык, применяя новые методы обучения. В 1913 г. создает народный театр на дому. В 1917 г. пишет и издает учебники «Адабиёт» («Литература») — I–IV книги: «Туркий гулистон ёхуд охлоқ», «Книга о нравствен-

ном воспитании по педагогике». Авлони с уважением относился к наследию А.С. Пушкина, Л.Н. Толстого, ценил педагогическое наследие К.Д. Ушинского. Авлони как общественный деятель и педагог ведет большую работу в качестве члена коллегии Народного комиссариата по национальным вопросам, возглавляет работу районных отделов народного образования, работает преподавателем в военном училище, в университете.

Исматулло Рахматуллаев (1883—1962) занимает видное место среди общественных деятелей и педагогов начала XX века. В своих взглядах на воспитание он был последователем А. Шакури. С 1905 г. начал работать учителем, участвовал в составлении первых учебников, букварей. Большой заслугой педагога является создание учебника «Путеводитель школы» («Рахбари мактаб»). До сих пор это один из лучших учебных пособий для обучения грамоте на арабском языке. Огромные заслуги И. Рахматуллаева как педагога — мастера, организатора, методиста и активного общественного деятеля в подготовке новых кадров национальной интеллигенции Узбекистана.

Кары-Ниязов Ташмухамед Ниязович (1897—1970) — ученый, общественный деятель, академик Академии наук Узбекистана, Заслуженный деятель науки Узбекистана. Еще будучи юношей, он организовал первую узбекскую школу в Фергане.

В 1920 г. на ее базе и учительских курсов был открыт областной педагогический техникум, ставший в те годы важным центром по подготовке педагогических кадров. Окончив в 1930 г. физико-математический факультет Среднеазиатского государственного университета, назначается ректором. С этого времени начинается его большая педагогическая и научная деятельность.

Первому из узбеков ему присваивается звание профессора в 1923 г., а в 1939 г. — ученая степень доктора физико-математических наук, в 1943 г. — первый президент АН Узбекистана.



Рис. 48

Т.Н. Кары-Ниязов является основоположником узбекской математической терминологии и оригинальной математической литературы для высших и средних учебных заведений, крупным специалистом по истории науки. Им опубликовано около 300 работ.

23.4. Школа и педагогика в годы войны с фашизмом (1941–1945)

Нападение фашистской Германии 22 июня 1941 г на СССР изменило мирную жизнь граждан Узбекистана. Многие тысячи учащиеся старших классов, учителя и студенты ушли на фронт. В Узбекистан были эвакуированы научные учреждения Академии наук и вузы России, Украины, Белоруссии (22 НИИ, 16 вузов, 2 библиотеки).

В Узбекистан было эвакуировано большое количество детей, лишившихся родителей. Общеизвестен пример гуманизма и душевной чуткости, проявленный ташкентским кузнецом Шаахматом Ша-



Рис. 49

махмудовым и его женой матерью-героиней Бахри Акрамовой, которые в годы войны усыновили 14 детей-сирот семи национальностей (русские, татары, чуваша, белорусы, евреи, украинцы и др.). Сотни других узбекских семей последовали их примеру. Несмотря на тяжелые условия военного времени, развивалось народное образование.

В Узбекистане продолжает расти сеть школ, расширяется 7-летнее и 10-летнее образование. Для тех, кто в начале войны пошел на производство или в сельское хозяйство в 1943 г. были организованы вечерние школы рабочей и сельской молодежи (ШРМ, ШСМ). В школах республики эвакуированных детей и детей-сирот обеспечивали одеждой, питанием и жильем.

В отдельных школах были организованы дневные санатории, где учащиеся младших классов получали 3-х разовое питание и под руководством учителя выполняли домашние задания. Многие школьные здания пришлось отдать под госпитали и другие военные цели. Это привело к необходимости школам перейти на 3-х сменную работу. Ощущался недостаток в учебниках, учебных пособиях, топливе и т.д.

Мероприятия по улучшению работы школ. В 1943 г. Наркомпросом Узбекистана утверждены «Правила для учащихся школ Узбекистана» (введены с января 1944 г.). Они предусматривали основные нормы поведения школьника дома, в школе и в общественных местах.

В 1944 г. было отменено соревнование в учебной работе. Вместо погони за высокими процентами успеваемости рекомендовалась кропотливая работа за прочные и глубокие знания.

В 1944 г. введена пятибалльная цифровая система отметок (вместо оценки «отлично», «хорошо», «удовлетворительно»). Это улучшило проверку качества знаний учащихся.

В июне 1944 г. правительством было принято постановление «О мероприятиях по улучшению качества обучения в школе», согласно которому вводилось:

1) обязательная сдача выпускных экзаменов учащимися, оканчивающими начальную и семилетнюю школы, экзамены на аттестат зрелости, оканчивающими среднюю школу;

2) награждение учащихся золотой и серебряной медалью. С 1944-45 учебного года возраст поступающих в 1 класс в Узбекистане был снижен с 8 лет до 7 лет.

Это мероприятие ликвидировало разрыв между детским садом и школой. В период войны всему преподаванию и всей воспитательной работе был придан боевой патриотический характер. Изменился характер преподавания литературы, истории, географии. В школе изучали лучшие произведения узбекских советских писателей и поэтов.

Например, стихотворение «Россия» Х. Алимджана, посвященное непобедимости Родины, поэмы Айбека «Девушки», «Солнце не меркнет», стихи Г. Гуляма «Ты не сирота», «Я — еврей», посвященное эвакуированным детям. А таким предметам, как физика, химия, биология был придан практический характер, более тесная связь с жизнью.

Вводились военно-оборонные темы. С 1943—1944 учебного года в ряде крупных городов республики было введено раздельное обу-



Рис. 50

чение мальчиков и девочек. Это решение не улучшило учебно-воспитательную работу, а в ряде случаев ухудшило положение с дисциплиной, особенно в школах для мальчиков. В 1954 г. это решение было отменено. В 1943 г. в после организации в Москве Академия педагогических наук была организована Академия наук Узбекистана.

Ее первый президент — Т. Н. Кары-Ниязов. В 1944 г. в составе АН Узбекистана насчитывалось 22 НИИ. В 1943 г. в республике функционировал 41 вуз (из них 12 эвакуированных и 52 ССУЗа).

23.5. Школа и педагогика после войны (50—60-е годы)

После войны страна приступила к восстановлению народного хозяйства. Растет число семилетних школ в Узбекистане, ведется работа по совершенствованию содержания учебно-воспитательной работы общеобразовательной школы. Увеличилось издание учебно-методических и наглядных пособий по родному языку, появляется детская переводная и оригинальная литература на узбекском языке.

В 1949 г. в республике было введено *всеобщее семилетнее обучение*. Дальнейшее развитие получили в послевоенные годы школы рабочей и сельской молодежи. В 1951—1955 годы в республике приступили к осуществлению политехнического обучения в средней школе. А с 1954/55 учебного года в учебные планы школ республики были включены уроки труда в I—IV классах, практикуемые по машиноведению, электротехнике и сельскому хозяйству в VIII—X классах.

В 1959 г. в республике был принят Закон «Об укреплении связи школ с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в Узбекской Республике», который установил в республике обязательное всеобщее восьмилетнее образование. В соответствии с Законом о школе среднее образование стало делиться на два этапа.

Первый этап — восьмилетняя общеобразовательная трудовая политехническая школа, созданная на базе неполной средней школы.

Второй этап — организация различных типов средней школы с введением дополнительного XI класса, с производственным обуче-



Рис. 51

нием, вечерние школы рабочей и сельской молодежи, средние специальные учебные заведения. Закон о школе выдвинул такую задачу — подготовку учительских кадров. По мере увеличения числа молодежи, получившей среднее образование, педагогические училища стали строиться на базе средней школы и переводиться на двухлетний срок обучения. В связи с возрастающими требованиями к научной и специальной подготовке учителей, учительские институты, начиная с 1952 года, реорганизовывались в педагогические институты. В 1965/66 учебном году общее количество учителей достигло 120,8 тыс., в том числе женщин — 50 тыс.

Несмотря на определенные сдвиги в подготовке учительских кадров республики, учителей не хватало, особенно в сельских районах научно-исследовательские работы по педагогике в республике объединял и координировал Узбекский научно-исследовательский институт педагогических наук им. Т.Н. Кары-Ниязова, который

проводил исследования по теории и истории педагогики, дошкольного воспитания, частным методикам, психологии, дефектологии и детской физиологии.

В институте велись теоретические и экспериментальные исследования по совершенствованию содержания школьного образования, готовились новые программы, учебники.

23.6. Школа и педагогика в 70–80-е годы

В 1972 г. было принято постановление «О завершении перехода к всеобщему среднему образованию молодежи и о дальнейшем развитии общеобразовательной школы». Перед органами народного образования была поставлена задача к 1975 г. завершить переход на новые учебные планы и программы. Но этот процесс затянулся до 1985–1986 гг.

Среди молодежи наметились тенденции снижения интереса к знаниям. Но средний «всеобуч» обязывал директоров школ всем выдавать аттестаты о среднем образовании.

Учебные планы и программы были перегружены, это отмечали учителя, родители и учащиеся. На рубеже 70–80-х годов положение дел в школах ухудшилось, стали проявляться признаки кризиса и застоя.

Они обнаруживались в спаде интереса школьников к учебе, в упадке дисциплины и требовательности к детям, в ослаблении воспитательной ответственности семьи, в отрыве школьников от труда, в формализме воспитательной работы, в процентомании, в закостенелости форм и методов обучения, в отчужденности между педагогами и детьми. Содержание образования было сильно централизованным, все учебные планы и программы утверждало Министерство просвещения СССР, и на местах их надо было неукоснительно выполнять.

В содержании учебных программ не учитывалась национальная особенность союзных республик. Современная жизнь требовала своевременного гражданского взросления, компьютерной грамотности, готовности к сложным профессиям в условиях НТР. Между тем, школа оставалась на консервативных позициях «детской педагогики», ограждающей как добросовестная классная дама, мальчиков и

девочек от «опасных» влияний бурлящей жизни и «вредных» влияний улицы.

Акселерация ускорила физиологическое созревание ребят. В школе, с одной стороны, — застывшее содержание, формализм. Старшие школьники, отчуждаясь от школы, стали искать удовлетворения своих интересов в «неформальных» объединениях. В условиях обострения противоречий в 1984 г. было принято постановление о реформе школы.

Но ее осуществление тормозилось и пробуксовывало, потому что ее реализация началась лишь в сфере образования. И она носила экстенсивный (количественный) характер. Под реформы школы не были выделены материальные и финансовые средства. Она носила декларативный характер. Застойные явления в экономике, изъятые в развитии духовной и культурной сферы сказались и на образовании.

В частности, многие школы, особенно в сельской местности, строились не по типовым проектам, сдавались в эксплуатацию с большими недоделками. Рост числа учебных мест достигался, в основном, за счет пристроек классных комнат.

Около 70% сельских школ не имели водопровода и канализации, более половины — центрального отопления. Тысячи зданий сельских школ не имели ни одного вида коммуникаций. Многие школы республики, особенно те, которые строились силами коллективных и других хозяйств, были слабо обеспечены оборудованием, мебелью, инвентарем.

Это легко объяснимо. Народное образование финансировалось по остаточному принципу. Расходы на науку, культуру и народное образование, вместе взятые, не превышали 2,7% от бюджетных ассигнований.

В то же время, например, в США в 1989 г. общие расходы на образование составили 260 млрд. долл. или 6,4%, что равнялось совокупному национальному доходу ряда крупных стран. Европа тратит на образование 5,5%, африканские страны — 5,4%.

Что касается кадров, то школы республики были в достаточной мере укомплектованы учительскими кадрами. К середине 80-х годов в городах около 80% учителей дневных общеобразовательных школ имели высшее образование. В сельских школах положение

было несколько хуже: они не располагали требуемым контингентом педагогов с высшим образованием, что негативно отражалось на качестве знаний учащихся. Особенно мало было преподавателей физики, математики, иностранных языков и др. Были случаи, когда учителя преподавали предметы, по которым не имели квалификацию.

Грубейшие просчеты и ошибки, допущенные административно-командной системой тоталитарного государства, в полной мере отразились на народном образовании. Главная из них заключалась в том, что ориентированная на модель обучения, разработанную компартий, школа была втиснута в рамки ее планов и программ, которые не учитывали мышления, мировоззрения, образа жизни, традиций народов разных регионов, а требовали единообразия в воспитании и образовании учащихся. Так начала процветать авторитарная педагогика, требовавшая от учащихся лишь нерассуждения и послушания.

К середине 50-х годов стало очевидным, что нужны серьезные перемены. Был взят курс на форсированное введение всеобщего и обязательного 8-летнего образования. Эта задача была решена. Общеобразовательная школа стала обязательной для всех, наметились сдвиги в трудовом обучении учащихся, увеличилось число школ.

Но школа была оторвана от реальной жизни, знания учащихся не соответствовали уровню научно-технического прогресса. Введение всеобщего и обязательного среднего образования (1972) не решило проблемы: молодые люди до 17–18 лет продолжали оставаться школьниками, что замедляло включение молодежи в народное хозяйство.

Попытка провести в 80-х годах реформу школы не удалась, т.к. она не была подготовлена, еще не был создан механизм эффективного финансирования народного образования, не были разработаны и методы обучения, основанные на выработке умений самостоятельно приобретать и пополнять знания.

Отрицательно сказалось на обучении, качестве знаний учащихся длительное их пребывание на сборе хлопка, т.к. это побуждало органы народного образования использовать вредную практику восполнения пропущенных часов за счет сокращения зимних и весен-

них каникул, продления учебного года, сокращения уроков по ряду предметов, уплотнения программного материала.

В 80-е годы в печати стали высказываться предложения и проекты преобразования школы. В 1988 г. появляется концепция общего среднего образования ВНИКа. Она ставит задачу отказаться от всестороннего развития личности и идеи всеобщности среднего образования. Авторы декларативно заявили, что «смысл демократизации содержания форм и методов образования — в обеспечении доступа всем и каждому к высшим этажам культуры, в предельно возможном развитии способностей детей, устранения всяких препятствий на пути их развития».

В действительности ребенок в подростковом возрасте не всегда способен определить свое призвание, а корректировка индивидуальных учебных планов, которые предлагали авторы ВНИКа, не будет давать возможностей многим детям достичь «высших этажей культуры».

Такое образование способствовало бы созданию в будущем элитарного «номенклатурного слоя» в обществе. Авторы концепции предлагали отказаться от «ЗУНов» — знаний, умений и навыков в пользу «развития и готовности ребенка к труду».

Накопление знаний в научной педагогике всегда рассматривалось в единстве с развитием способностей и талантов детей. Теоретики концепции отказались от идеи коллективного воспитания. Личность была изъята ими из коллектива. Между тем, в научной педагогике доказано, что если коллектив не занимается общими общественно-полезными делами, то детский коллектив вырождается в формально-бюрократическую структуру.

Провозглашение Узбекистаном независимости в 1991 г. позволило республике приступить к действенной, реальной реформе образования и педагогики.

Вопросы и задания для самоконтроля и обсуждения:

- 1. Какие задачи в области просвещения стояли в первые годы советской власти в Туркестане?*
- 2. Какую основную задачу поставила культурная революция?*
- 3. Когда был создан Туркестанский народный университет, какие факультеты были созданы?*

4. Охарактеризуйте мероприятия Туркестанского Наркомпроса (в настоящее время — это Министерство народного образования) по созданию национальной школы народов Туркестана.
5. Как шло развитие женского образования?
6. Расскажите о задачах и проблемах развития образования в Узбекистане в 1924—1941 гг.
7. Расскажите о деятельности узбекских педагогов и их влиянии на развитие педагогической мысли?
8. Как была организована и перестроена работа школ в годы Второй Мировой войны (1941—1945 гг.)?
9. Охарактеризуйте развитие школы и педагогики в 50—60-е годы XX в. 10. В чем проявились кризисные явления в системе народного образования в 80-е годы?

Раздел VIII. ОБЗОР РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ В МИРЕ (С ДРЕВНЕЙШИХ ВРЕМЕН ДО НАСТОЯЩЕГО ВРЕМЕНИ)

Глава 24. История развития мировой педагогической науки

Ключевые слова: Спарта, Афины, Сократ, Платон, Аристотель, Демокрит, Квинтилиан, Я.А. Коменский, Ф. Дистервег, реформаторская педагогика, М.В. Ломоносов, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский.

24.1. Воспитание, школа и педагогические идеи в Античном мире Средиземноморья

Древняя Греция: Полис — Лакония, главный город Спарта. Полис — Атика, главный город Афины.

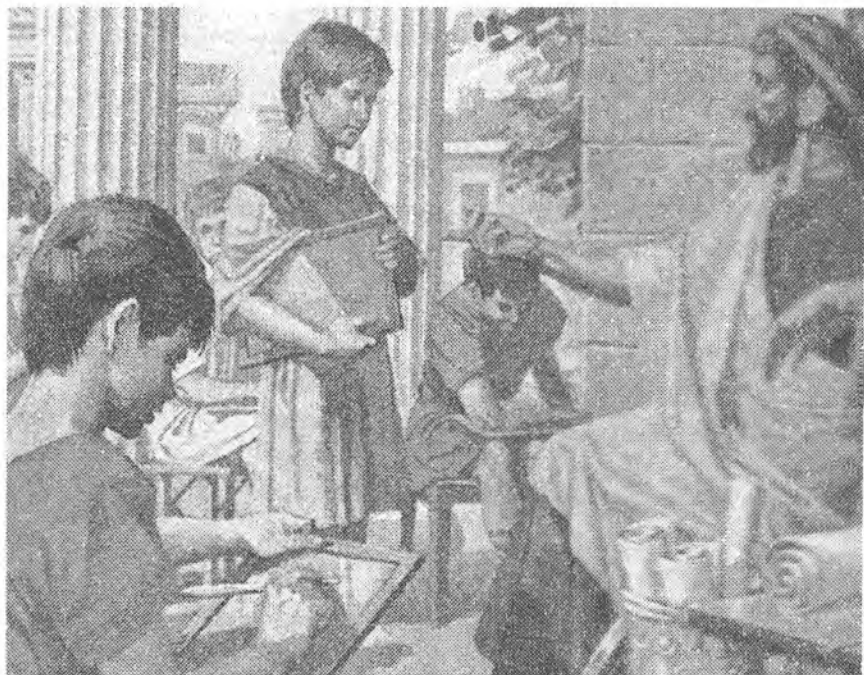


Рис. 1

Классовый состав населения: рабовладельцы — 9000 семейств, порабощенное население (рабы, «илоты»), неполноправное население «перизки» — 250000; земельная аристократия, плутократия, демос (народ), рабы.

Цель воспитания заключалась в подготовке: воинов-рабовладельцев; гражданина. Основа воспитания: физическое развитие личности; гармоническое развитие личности.

Система воспитания обслуживала детей рабовладельцев. Спарта: семейное воспитание (7 лет); агеллы (18 лет): физическое воспитание, военные упражнения, музыка, пение, религиозные танцы, навыки чтения и письма; эфебия (20 лет): воинская служба (до 30 лет).

Афины: семейное воспитание (7 лет); 13—14 лет — школа грамматиста: чтение, письмо, счет; школа кифариста: музыка, пение, поэзия; частные платные школы; палестра (16 лет): школа борьбы; гимнасии (18 лет): философия, политика, литература, гимнастика; **эфебия (20 лет)**: продолжалось военное и политическое воспитание; воинская служба (до 30 лет).

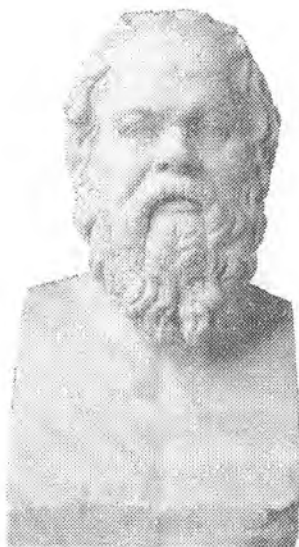


Рис. 2

Педагогическая теория Древней Греции. Сократ (469—399 до н.э.) — философ-идеалист. Считал, что **целью воспитания** является необходимость личного совершенствования на основе самопознания.

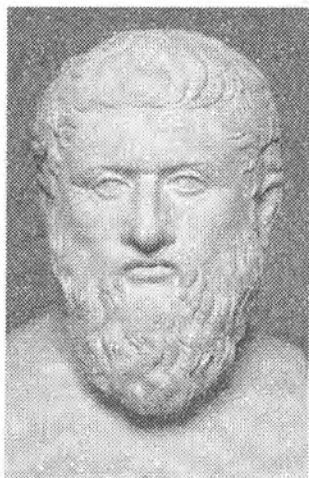


Рис. 3

Платон (427–347 до н.э.) – философ-идеалист, ученик Сократа.

Цель воспитания – формирование «тела и души наипрекраснейшими и наилучшими».

Пути достижения цели – обучение грамоте, литературе, музыке, математике и гимнастике. **Государственная система воспитания (по Платону)**: с 1 до 3 лет – семейное воспитание; с 3 до 6 лет – игры под руководством воспитателя; с 7 до 12 лет – школа (чтение, письмо, счет, музыка, пение); с 12 до 16 лет – школа физического воспитания; с 17 до 18 лет – юноши изучают арифметику, геометрию, астрономию; с 18 до 20 лет – эфебия (военно-гимнастическая подготовка); с 21 до 30 лет – высшая школа (философия, арифметика, геометрия, астрономия, тория музыки); с 30 до 35 лет – философское образование.

Аристотель (384–322 до н.э.) – философ и ученый, ученик Платона.

Цель воспитания – всестороннее развитие личности. В его идеалистической системе есть материалистические выводы. Сторонник идей государственного общественного воспитания. Требовал учета возрастных особенностей, обосновал значимость нравственного и эстетического воспитания.

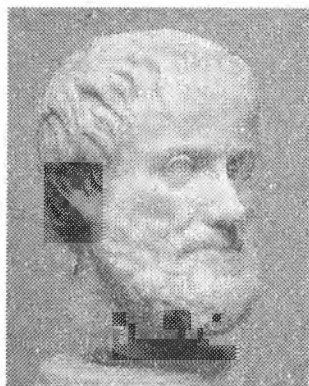


Рис. 4

Демокрит (4604–370 до н.э.) — философ-материалист.

Один из первых выдвинул вопрос о природосообразности воспитания: «Природа и воспитание подобны». Подчеркивал огромную роль труда в воспитании и упражнений в нравственных поступках.

Школьная система.

Элементарные школы: частные платные начальные школы, обслуживающие свободнорожденное население (допускались девушки).

Учебные предметы: письмо, счет, чтение.

Грамматическая школа: частная платная школа повышенного типа для мальчиков от 12 до 16 лет.

Учебные предметы: латинский и греческий языки, риторика.

Риторическая школа: училось знатное юношество и за высокую плату. **Учебные предметы:** греческая и римская литература, математика, астрономия, музыка, право, философия.

Атенеум: высшая школа в Риме.



Рис. 5

24.2. Воспитание и школа в странах Западной Европы в эпоху раннего Средневековья (V–XIII вв.)

Типы церковных школ: приходская школа до 12 лет; монастырская школы (внутренняя и внешняя) до 18 лет; кафедральная школа до 20 лет.

Система учебных предметов в церковных школах. Семь свободных искусств: **тривиум:** грамматика, диалектика, риторика; **квадриум:** арифметика, геометрия, астрономия, музыка.

Средневековые университеты имели: подготовительный (артистический) факультет — обучение 5–6 лет; факультеты: богословский медицинский юридический — обучение 5–6 лет.

Содержание рыцарского воспитания: воспитание в семье (до 7 лет); паж при супруге сюзерена (до 14 лет); оруженосец при дворе сюзерена (до 21 года); посвящение в рыцари (в 21 год).

Содержание обучения: семь рыцарских добродетелей: езда верхом, плавание, умение слагать и петь стихи, игра в шахматы, владение копьем, мечом и щитом, фехтование, охота. В условиях распада государств Западной Европы на множество враждебных феодальных владений военная подготовка имела важнейшее практическое значение.

Система ремесленного ученичества.

Ученик — овладение трудовыми навыками; **подмастерье** — изготовить «шедевр» и сдать устный экзамен; уплатить взнос за прием в цех; устроить угощение для членов цеха; совершить пешком образовательное путешествие; **мастер** — кормить ученика «своим хлебом» из своего горшка; лично применять телесные наказания; число учеников ограничено, срок обучения от 3 до 7 лет.

Воспитание и обучение детей простого народа.

Цеховые школы: чтение, письмо на родном языке, счет, религия. Обучение ремеслу велось дома в мастерской отца.

Гильдейские школы: обучение примерно то же, что и в цеховых школах. Педагогическая мысль, как и вся практика воспитания и обучения в эпоху средневекового феодализма, была пронизана духом религиозной идеологии.

24.3. Педагогическая мысль эпохи Возрождения и

Реформации (XV–XVII вв.)

Педагогическая теория Я.А. Коменского



Рис. 6

Я.А. Коменский (1592–1670) — славянский педагог-демократ, выдающийся общественный деятель, основоположник научной педагогики. В школы следует отдавать детей «знатных и незнатных, богатых и бедных, мальчиков и девочек во всех городах и местечках, селах и деревнях».

Цель воспитания: подготовка к земной жизни и трудовой деятельности; подготовка к загробной жизни.

Задачи воспитания: познание себя и окружающего мира (умственное воспитание); управление собой (нравственное воспитание); стремление к богу (религиозное воспитание).

Методы воспитания: личный пример; поучение; упражнение; поощрение; наказание.

Принцип природосообразности воспитания — воспитание и обучение должны следовать законам природы, частью которой является человек.

Золотое правило дидактики. *«Все, что только возможно, предоставлять для восприятия чувствами: видимое для восприятия зрением, слышимое — слухом, запахи — обонянием, подлежащее вкусу — вкусом, доступное осязанию — путем осязания. Если какие-либо предметы сразу можно воспринимать несколькими чувствами, пусть они сразу схватываются несколькими чувствами».*

Дидактические принципы:

1. **Наглядность:** «Золотое правило дидактики» — «Все, что только возможно, предоставлять для восприятия чувствам».

2. **Сознательность:** «Ничего не следует заставлять выучивать наизусть, кроме того, что хорошо понятно рассудку».

3. **Систематичность и последовательность:** «Все последующее должно опираться на предыдущее».

4. **Посильность:** «Все подлежащее изучению должно распределить сообразно ступеням возраста».

5. **Упражнение и прочное усвоение знаний:** «Все должно закрепляться постоянными упражнениями». Должность учителя очень почетна, «настолько превосходна, как никакая другая под солнцем». Учитель должен могуче увлекать учеников благим примером. Для этого учитель должен быть честным, деятельным, настойчивым, высоконравственным человеком. Он должен безгранично любить свое дело, быть отцом учащихся, учитывать и будить интерес детей к учению».

М.В. Ломоносов и его значение для развития русской педагогики и школы (XVIII в.). Михаил Васильевич Ломоносов (1711–1765) — сын крестьянина-помора, учился сначала у себя в селе близ Холмогор у домашних учителей по учебникам Сматрицкого и Магницкого. В 19 лет он пешком пришел в Москву, скрыв свое крестьянское происхождение, поступил в Славяно-греко-латинскую акаде-



Рис. 7

мию, откуда был переведен как один из лучших учеников в академическую гимназию в Петербург. В 1736 г. направлен для продолжения образования за границу к крупнейшим ученым.

В 1741 г. Ломоносов адъюнкт (аспирант) Петербургской Академии наук, затем в 1745 г. — профессор химии, а в дальнейшем академик. *«... Ломоносов обнял все отрасли просвещения... Историк, Ритор, Механик, Химик, Минералог, Художник и Стихотворец — он все испытал и все проник»* — писал А. С. Пушкин. Ломоносов стал не только великим ученым-эн-

циклопедистом, но и выдающимся реформатором образования.

Ломоносов принял участие в создании русской грамматики и русского литературного языка, обогатил его лексику научными терминами, первым из академиков стал читать лекции и писать труды на родном языке, автор ряда учебников. Он вел борьбу с теми реакционными учеными, которые тормозили развитие русской науки, был сторонником организации в России бессословной школы. Большое место в его борьбе за развитие русской науки занимала его педагогическая деятельность в университете и гимназии при Академии наук (открыты в Санкт-Петербурге в 1725 г. уже после смерти Петра I).

С 1758 г. он возглавлял эти учебные заведения, составил правила работы гимназии и университета, разработал учебный план, распорядок учебной работы, установил принципы и методы обучения в этих учебных заведениях.

Для гимназии и университета в Санкт-Петербурге М. В. Ломоносов создал ряд учебников. Вместе с И. Шуваловым он был инициатором открытия Московского университета (1755 г.), гимназии при нем. Московский университет имел три факультета: медицинский, юридический, философский. В отличие от западноевропейских университетов, здесь не было богословского факультета. Позже в 1758 г. в Казани была открыта гимназия, в 1804 г. Казанский университет.

Педагогические взгляды Н.И. Пирогова и Л.Н. Толстого. Вторая половина XIX в. начинается в России серьезными общественными переменами. С историографической точки зрения эти перемены следует отсчитывать с 1861 г. с отмены крепостного права, хотя оно было лишь наиболее заметным звеном в цепи давно назревших реформ. К тому времени в российском обществе широко распространились взгляды на просвещение как на способ изменения условий жизни.

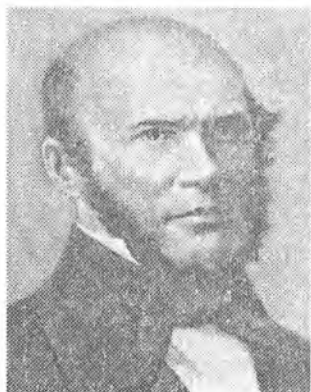


Рис. 8

В педагогике возрастало внимание к отдельной личности, обосновывалась необходимость научности образования. Стали выходить педагогические журналы, были созданы Санкт-Петербургское педагогическое собрание (общество, 1859), Комитент грамотности при вольном экономическом обществе (1861).

Назрела реформа образования, Н. Пирогов и К.Д. Ушинский стали готовить проекты школьных уставов, школьных систем (1860, 1862, 1864). Уставом отвергалась классово-сословная дискриминация в образовании, включая университетское. Правда на рубеже 1860—1870 гг. начинается полоса реакции.

После неудавшегося покушения на Александра II в 1866 г. назначенный на пост министра народного просвещения Д.А. Толстой установил жесткий контроль над обучением, урезал права крестьян в образовании. Затяжная же реакция последовала после убийства российского императора Александра II в 1881 г. Тем не менее, почва для прогрессивных всходов уже достаточно пропиталась либеральными взглядами.

Особенно среди российских интеллигентов, которые были высококультурными, высоконравственными, ответственными за свои поступки, преданные своему народу и отчизне.

Лев Николаевич Толстой (1828—1910). Педагогическая деятельность Толстого началась с 1849 г., раньше чем литературная, когда он учил грамоте детей Ясной Поляны, и охватила большую часть долгой жизни великого русского писателя, философа, педагога. В



Рис. 9

1859–1862 гг. открывает школу для крестьянских детей, основывает филантропическое (*филантропия — благотворительность*) общество народного образования, изучает опыт российской и западноевропейской школы, ведет педагогические исследования. Толстой полагал, что его общественный долг нести крестьянам просвещение. После поездки за границу педагогические взгляды его изменились. Он считал, что *отечественная школа* нуждается в реформировании, при котором будут подчеркнуты ее национальные особенности и учтены социальные перемены: «Прекрасная школа для русской деревни... будет плоха для парижанина, и самая лучшая школа XVIII в. будет самой дурной школой в настоящее время».

Педагогическая концепция Толстого. Главный пункт в ней — *идея «свободного воспитания»*. Задача воспитателей — оберегать гармонию, которой человек обладает от рождения. Ребенку предоставить максимум свободы, отказ от стиля принуждения и наказания.

Идеальная школа (по Толстому) — свободное содружество, где одни (учителя) сообщают знания, а другие (ученики) свободно воспринимают их.

Функция школы — свободное обучение. Лучшая школа такая, где детям предоставляется свобода учиться или не учиться. С начала 1870-х гг. в педагогических взглядах Толстого появился диссонанс (противоречие) с идеями «свободного воспитания». Если раньше Толстой считал, что задача школы только обучение, то теперь он приходит к выводу, что учителю следует не только учить, *но и воспитывать*. Говорит о роли религии в нравственном воспитании: «религия — единственно законное и разумное основание воспитания».

Дидактика Толстого. Он выдвинул *принцип учета особенностей ребенка*; меньше прибегать в преподавании к абстракции, это снижает мотивацию обучения, лучше обращаться к жизненному опыту

ребенка. В Яснополянской школе домашние уроки не задавались, выговоров за опоздание не делали (да, они (ученики) почти никогда не опаздывали). Традиционные уроки были заменены увлекательными образными рассказами учителей и творческими сочинениями учащихся. В школе был «свободный беспорядок». Расписание было, но не соблюдалось. Ученик был вправе не приходить на занятия и не слушать учителя. Учитель был волен не пускать ученика в класс. Программа обучения согласовывалась с детьми. Недельный план составлялся по школьным предметам (чтение, письмо, чистописание, грамматика, священная история, русская история, математика, естествознание, рисование, пение, музыка). Толстой сам преподавал в старших классах математику и историю и проводил физические эксперименты.

Его школа добивалась прекрасных результатов. Через три месяца дети умели бойко читать. Ученики не знали страха перед учителем. На переменах учителя катались с ребятами на коньках, вертелись на турнике.

24.4. Педагогическое наследие К.Д. Ушинского

Жизнь и педагогическая деятельность К.Д. Ушинского (1824–1870). Константин Дмитриевич Ушинский родился в Туле в небогатой дворянской семье, детство провел близ г. Новгорода-Северского Черниговской губернии в небольшом имении родителей. Окончив гимназию, поступил в Московский университет на юридический факультет, который блестяще закончил в 1844 г., а через 2 года, в возрасте 22 лет был назначен о.и. профессора камеральных наук (цикл административных и экономических наук) в Ярославском юридическом лицее. Камеральные науки во второй половине XIX в. в России включали общее понятие о гражданском праве, основы политэкономии, науки о финансах, элементы истории и философии.



Рис. 10

В эти годы он продолжает серьезные занятия наукой. Все дни расписаны по минутам: в 4 часа — встает, с 5 до 8 — готовится к магистерскому экзамену (который сдал в 1846 г.), потом уроки, после обеда — «читать для ума», писать в журнал, готовиться к урокам и только в воскресенье подъем в 6 часов. На сон 6—7 часов.

С 1846 г. он читает курс камеральных наук в Ярославском юридическом лицее. Уже в первой своей лекции говорит о свободе личности, о создании правового государства, в котором не будет произвола и насилия. Демократическая часть лицеистов восторженно принимает лекции своего профессора. Администрацию лицея стала настораживать эта популярность, основанная на идеях свободы мысли.

В лицей пришел новый директор и стал заменять ряд преподавателей надежными людьми. Ушинскому предложили уйти. В 1849 г. он уволен из числа профессоров за свои прогрессивные убеждения. Ушинский в тяжелом положении вынужден служить мелким чиновником в Министерстве внутренних дел в Петербурге (хотя хотел быть на педагогической работе).

В 1851 г. женитьба на подруге детства Надежде Дорошенко. В эти годы пишет научные статьи в журналы, переводы с английского, рефераты, материалы для иностранных журналов. В 1855—1859 гг. Ушинский работает в Гатчинском сиротском институте в качестве преподавателя словесности, а позже — инспектором классов (помощник начальника по учебной работе в средних учебных заведениях в России до 1918 г.). Здесь он провел большие преобразования в учебной работе, улучшил постановку обучения и воспитания. В эти годы пишет статьи, в которых видны его идеи о народности воспитания и преподавании родного языка. Имя Ушинского становится известным среди педагогов.

В 1859 г. Ушинский был назначен инспектором классов в *Смольном институте благородных девиц*. За три года он провел реорганизацию учебно-воспитательной работы.

Вот его нововведения: уменьшение срока пребывания с 9 до 7 лет; уравнивание объема знаний в «благородном» и «неблагородном» отделениях; введение отпусков девиц на каникулы к родителям; введение двухлетнего педагогического класса. Главными предметами сделал русский язык, лучшие произведения русской литера-

туры, естественные науки, проводились опыты на уроках биологии и физики. В качестве преподавателей пригласил видных педагогов-методистов. В эти годы им составлена хрестоматия по русскому языку «Детский мир» (1861).

Летом 1862 г. он был уволен из Смольного института за свободомыслие и политическую неблагонадежность. Царское правительство, чтобы завуалировать незаконное отстранение Ушинского, направило его в длительную командировку за границу для изучения женского образования за рубежом. Эту командировку Ушинский справедливо рассматривал как замаскированную ссылку. Пять лет прожил он в Швейцарии, познакомился и подружился с Н.И. Пироговым, то же отстраненным от педагогической работы в Киевском учебном округе. Ушинскому приходится много ездить (Швейцария, Франция, Германия), что не идет на пользу его здоровью. В эти годы он составил проект развития народного просвещения в России, самые знаменитые его работы: «Родное слово» (1864) — книги для начальной школы, «Педагогическая антропология» («Человек как предмет воспитания») 1 и 2 тома вышли в 1868—1869 гг. Находясь за границей и вернувшись на Родину, он много пишет и публикует свои работы, т.е. продолжает активно влиять на общественное, педагогическое, способствовать развитию школы.

Осенью 1870 г. вместе с младшими сыновьями Ушинский отправился в Крым для лечения, по дороге простыл. Он скончался в Одессе 22.12.1870 г. в неполные 47 лет. Гроб с телом был перевезен в Киев и захоронен под каштаном возле Выдубицкого монастыря.

Педагогическая теория Ушинского. «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» — капитальный труд в двух томах (I — в 1868 г., II — 1869 г.), работа осталась незавершенной. Антропологию Ушинский понимал широко, как *совокупность ряда наук: анатомии, физиологии и патологии человека, психологии, логики, истории, филологии, истории воспитания* и др. В книге он исследовал *физиологические* стороны организма человека и обусловленные им психические явления. Этот анализ понадобился ему для того, чтобы в самой человеческой *природе* отыскать *средства и резервы воспитания*, которые он считал громад-

ными. Ушинский отмечал, что человек, его деятельность настолько многогранны, что никакая наука не в состоянии раскрыть эту проблему полностью, поэтому различные науки изучают отдельные стороны личности и сущности человека. Важен *целостный взгляд*, обнимающий физическую и психическую стороны человеческой природы. Педагогическая антропология призвана осуществить эту задачу целостного рассмотрения человека, т.е. педагогическая деятельность требует многосторонних знаний о предмете воспитания. Ушинский утверждал, *«если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, она должна узнать его также во всех отношениях»*.

Проблема народности воспитания в педагогике Ушинского. В основе педагогической системы Ушинского лежит идея *народности*. Идея народности раскрыта им в работах «О народности в общественном воспитании», «О нравственном элементе в русском воспитании», «Вопросы о народных школах», «Общий взгляд на возникновение наших народных школ» и др. Ушинский предложил *свой взгляд* на сущность воспитания и образования, обосновав его идеей *народности*.

Под *народностью* Ушинский понимал своеобразие каждого народа, обусловленное его историческим развитием, географическими, природными условиями. Он критиковал реакционную немецкую педагогику того времени, на которую ориентировался царизм. Нецелесообразно механически переносить эту педагогику на русскую почву. Ушинский подчеркивал, что одной из характерных черт воспитания русского народа является развитие у детей *патриотизма, глубокой любви к Родине*.

Лучшим выражением народности, по его мнению, является родной язык, поэтому в основу обучения русских детей должен быть положен *русский язык*.

Основанное на народности воспитание должно приучать проявлять *патриотизм всегда*, повсеместно, при исполнении гражданами своего общественного долга. Воспитание патриотизма призвано развивать у детей чувство национальной гордости, чуждое, однако, шовинизму и сочетающееся с уважением к другим народам. Ушинский выдвинул требование, чтобы дело народности образования было представлено самому народу.

В тесной связи с народностью он ставит вопрос о воспитательном и образовательном значении родного языка. «*Родной язык — лучший, никогда не увядающий и вечно вновь распускающийся цвет всей его духовной жизни... В языке одухотворяется весь народ и вся его родина... Когда исчезает народный язык — народа нет более!*».

Цели и средства нравственного воспитания. Цель воспитания (по Ушинскому): целеустремленный, сознательный процесс *формирования гармонически развитой личности*. Под этим он понимал физическое, умственное и нравственное воспитание. Нравственное воспитание должно развивать в ребенке гуманность, честность и правдивость, трудолюбие, дисциплинированность и чувство ответственности, чувство собственного достоинства, сочетаемое со скромностью.

Воспитание должно развивать у ребенка твердый характер и волю, стойкость, чувство долга. Педагог должен проявлять к детям разумную требовательность, воспитывая у них чувство долга и ответственности. Нравственность у Ушинского соединяется с религией.

Средства нравственного воспитания (по Ушинскому):

- 1) обучение,
- 2) личный пример учителя,
- 3) убеждение,
- 4) умелое обращение с учащимися (педагогический такт),
- 5) меры предупреждения,
- 6) поощрения и взыскания.

Труд и его воспитательное значение. Ушинский считал, что необходимым условием правильного развития человека является *труд*. Он необходим для физического, умственного и нравственного совершенствования человека.

Умственный труд. «Учение есть труд и должно остаться трудом, но трудом полным мысли». Учить играя, можно только маленьких детей. Умственный труд тяжел, писал Ушинский, быстро утомляет непривычного. Надо детей приучать к этому тяжелому труду постепенно, не перегружая их непосильными заданиями.

Ушинский о педагогической науке и искусстве воспитания. Что такое педагогика — наука или искусство? Этот вопрос Ушинский

поднимает в ряде своих работ. Определив, что предмет воспитания — это человек, он, исходя из этого, рассматривает и содержание педагогической науки.

Педагогика — это наука, но наука особенная. Педагогика как наука. В педагогической антропологии» отвергая кабинетное построение педагогической теории, он предостерегал от *эмпиризма* в педагогике. Он считал, что недостаточно основываться только на личном опыте. Он требовал *единства теории и практики*. Педагогическая теория без практики подобна знахарству в медицине.

Дидактика Ушинского. Дидактические взгляды Ушинского отличаются большой глубиной и оригинальностью. Он требовал строить обучение на основе учета возрастных этапов развития и психических особенностей детей.

Говоря о *памяти и заучивании*, он советовал частым повторением укреплять память ученика. Обучение должно быть построено на принципах *посильности и последовательности*. Ушинский большое значение придавал *принципу наглядности*. Много внимания он уделил *принципу осмысливания, основательности и прочности* усвоения детьми учебного материала. Он подробно разработал методику повторения учебного материала.

Процесс обучения Ушинский делит на *две стадии*: первая: дети под руководством учителя *наблюдают* предмет или явление и *составляют* о нем *общее понятие*.

Первая стадия имеет *три ступени*:

1) *восприятие* предмета или явления;
2) под руководством учителя *отличают и различают*, сравнивают и сопоставляют полученные представления;

3) *разъяснение* учителя, приведение понятий в систему;

вторая стадия: обобщение и закрепление полученных знаний.

Учебные книги Ушинского. Ушинский составил две учебные книги для начального обучения: «*Родное слово*» — первоначальное обучение, начиная с букваря, русский язык; «*Детский мир*» — для 3, 4 класса — сведения по естествознанию и географии. «Родное слово» выдержало 150 изданий. В ней статьи о деревьях, животных, пословицы, поговорки, скороговорки, загадки.

Значение Ушинского в развитии педагогики и школы. Ушинский — великий русский педагог, основоположник народной школы в

России, создатель глубокой, стройной педагогической системы. Он — «учитель русских учителей», разработал систему подготовки народных учителей в учительской семинарии. Большое влияние оказал на передовых педагогов других народов (Грузия, Армения, Казахстан, Туркестан).

Ушинский своей деятельностью повысил образовательный уровень народной начальной школы; обогатил ее учебными книгами «Детский мир» и «Родное слово»; расширил и обогатил педагогику новыми приемами, методику наглядного обучения, которую раньше создали Коменский, Песталоцци, Дистервег; ценной является его идея *о связи школы с жизнью*; в России учреждены стипендии его имени, учреждена медаль имени Ушинского, которой награждают за выдающиеся педагогические труды и заслуги в области воспитания и образования.

Вопросы и задания для самоконтроля и обсуждения:

1. Расскажите о педагогических взглядах одного из древнегреческих мыслителей.
2. Охарактеризуйте школу раннего средневековья (V–XIII вв.).
3. Дайте анализ педагогической мысли эпохи Возрождения и Реформации (XV–XVI вв.).
4. Расскажите о влиянии педагогической теории Я.А. Коменского на развитие мировой педагогики.
5. Назовите основные дидактические правила развивающего обучения по А. Дистервегу.
6. В чем основная суть идей реформаторской педагогики конца XIX — начала XX вв.?
7. Назовите основные письменные педагогические памятники России XII–XVII вв., дайте краткую их характеристику.
8. Какое влияние оказал М.В. Ломоносов на развитие русской педагогики?
9. Охарактеризуйте педагогическую деятельность И.И. Бецкого и Н.И. Новикова.
10. Какое место в развитии педагогики России занимали идеи и опыт Н.И. Пирогова и Л.Н. Толстого?
11. Каков вклад К.Д. Ушинского в разработку теории и практики воспитания, обучения и образования?
12. Каково влияние идей К.Д. Ушинского на развитие педагогической мысли Узбекистана?

СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Конституция Республики Узбекистан. — Т.: Узбекистон, 2011.
2. *Каримов И.А.* Узбекистан: свой путь обновления и прогресса// Собр. соч. — Т.: Узбекистон, 1992. Т.1. — С. 36–82.
3. *Каримов И.А.* Не сбиваясь двигаться к великой цели// Собр. соч. — Ташкент: Узбекистон, 1993. Т.1. — С. 191 — 209.
4. *Каримов И.А.* Честность и самоотверженность — основные критерии в нашей деятельности. — Ташкент: Узбекистон, 1994.
5. *Каримов И.А.* Узбекистан по пути углубления экономических реформ. — Ташкент: Узбекистон, 1995.
6. *Каримов И.А.* Наша цель: свободная и процветающая Родина. — Т.: Узбекистон, 1996.
7. *Каримов И.А.* Родина священна для каждого. — Ташкент: Узбекистон, 1996.
8. *Каримов И.А.* Гармонично развитое поколение — основа прогресса Узбекистана. Речь Президента на XI сессии Олий Мажлиса Республики Узбекистан 29 августа 1997 года. — Ташкент: Узбекистон, 1997.
9. *Каримов И.А.* Узбекистан на пороге XXI века: угрозы безопасности, условия и гарантии прогресса. — Ташкент: Узбекистон, 1997.
10. *Каримов И.А.* Идеология — это объединяющий флаг нации, общества, государства// Собр. соч. — Т.: Узбекистон, 1998. Т. 7.— С.82-100.
11. *Каримов И.А.* Узбекистан, устремленный в XXI век// Собр. соч. — Ташкент: Узбекистон, 1999. Т.7.— С.342–373.
12. *Каримов И.А.* Национальная идеология — для нас источник духовно-нравственной силы в строительстве государства и общества// Собр. соч. — Ташкент: Узбекистон, Т.8. — С. 448–461.
13. *Каримов И.А.* Идеология национальной независимости — убеждение народа и вера в великое будущее// Собр. соч. — Ташкент: Узбекистон, Т. 8. — С.476–495.

14. *Каримов И.А.* Юксак маънавият — енгилмас куч. — Тошкент: Маънавият, 2008. — 176 б.

15. *Каримов И.А.* Конституция Узбекистана — прочный фундамент нашего продвижения на пути демократического развития и формирования гражданского общества. Доклад на Торжественном собрании, посвященном 17-летию Конституции Республики Узбекистан// Народное слово.— 2009.— 6 декабря.

16. *Каримов И.А.* Модернизация страны и построение сильного гражданского общества — наш главный приоритет. Доклад на совместном заседании Законодательной палаты и Сената Олий Мажлиса Республики Узбекистан// Народное слово.— 2010.— 28 января.

17. *Каримов И.А.* Концепция дальнейшего углубления демократических реформ и формирования гражданского общества в стране. Доклад на совместном заседании Законодательной палаты и Сената Олий Мажлиса Республики Узбекистан// Правда Востока. — 2010. — 13 ноября.

18. *Каримов И.А.* Узбекистан на пороге достижения независимости. — Ташкент: Ўзбекистон, 2011.

19. *Абдуллаева Ш.А., Сайтов С.С., Халикова Г.И.* История педагогики. Учебник для бакалавров. — Ташкент: Fanvatehnologiya, 2008. — 258 с.

20. *Абдуллина О.А.* Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. — М., 2000. — 141 с.

21. *Аванесов В.С.* Научные проблемы тестового контроля знаний. — М., 1994. — 135 с.

22. *Азизходжаева Н.Н.* Педагогические технологии и педагогическое мастерство. — Ташкент: Молия, 2002. — 192 с.

23. *Аликулов Х.А.* Эстетические воззрения мыслителей Средней Азии и Хорасана (XIV—XV вв.). — Ташкент: Фан, 1992. — 98 с.

24. *Ангеловски К.* Учителя и инновации. Книга для учителя. — М.: Просвещение, 1991. — 159 с.

25. Антология педагогической мысли Узбекистана./ Сост. С.Р.Раджабов, К.Х.Хашимов и др. — М.: Педагогика, 1986. — 320 с.

26. *Бабаханов А.А.* Общественно-педагогическая и литературная деятельность Хамзы. — Ташкент: Ўқитувчи, 1979.

27. *Бартольд В.В.* Культура мусульманства. Сочинения, VI, — М.: ИВЛ, 1966.

28. *Бартольд В.В.* Улутбек и его время. Сочинения, II, М.: ИВЛ, 1964.
29. *Батышев А.С.* Практическая педагогика для начинающего преподавателя. — М., 2003.
30. *Бертельс Е.А.* Суфизм. Сифие и суфийская литература, Избранные труды, т. IV. — М.: Академкнига, 1965.
31. *Беспалько В.П.* Педагогика и прогрессивные технологии обучения. — М.: ИРПО, 1996. — 336 с.
32. *Болтаева М.Н.* Абу Али Ибн Сина — великий мыслитель, ученый-энциклопедист средневекового Востока. К 1000-летию со дня рождения. — Ташкент: Фан, 1980.
33. *Бородулина С.Ю.* Коррекционная педагогика. — Ростов-н/Дону: Феникс, 2004.
34. *Гельдиева А.И.* Национальная культура и личность. — Ташкент: Узбекистан, 1993. — 104 с.
35. *Джураев Р.Х.* Теория и практика интенсификации профессиональной подготовки учащихся профтехколледжей. — Т.: Фан, 1992. — 259 с.
36. *Джурунский А.Н.* История педагогики. — М.: ВЛАДОС, 1999.
37. *Загвязинский В.И.* Развитие педагогического творчества учителей. — М.: Знание, 1996. — 40 с.
38. *Ибрагимов Х.И., Абдуллаева Ш.А.* История педагогики и образования. Учебник для магистрантов. — Ташкент.: Fanvatexnologiya, 2008. — 240 с.
39. *Идея национальной независимости: основные понятия и принципы.* — Ташкент: Ўзбекистон, 2001. — 76 с.
40. *Измайлов А.Э.* Народная педагогика: Педагогические воззрения народов Средней Азии и Казахстана. — М.: Педагогика, 1991. — 256 с.
41. *Ингенкамп К.* Педагогическая диагностика. — М.: Педагогика, 1991. — 240 с.
42. *Ислам.* Историографические очерки. — М.: Наука, 1992.
43. *Ислам.* Энциклопедический словарь. — М.: Наука, 1991. — 315 с.
44. *Йулдошев Ж.Қ.* Хориджа таълим. — Тошкент: Шарқ, 1996.
45. *Кан-Калик В.А.* Учителю о педагогическом общении. Книга для учителя. — М.: Просвещение, 1987. — 190 с.
46. *Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю.* Педагогический словарь. — М.: Академия, 2000. — 176 с.

47. Коран. Перевод смыслов и комментарии иман Валерии Пороховой. — М.: РИПОЛ классик, 2007. — 800 с.
48. Кубесов А. Педагогическое наследие аль-Фараби. — Алма-Ата: Мектеп, 1989. — 152 с.
49. Кукушин В.С. Теория и методика воспитания. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. — 508 с.
50. Кукушин В.С. Теория и методика обучения. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. — 474 с.
51. Курбанов Ш., Сейтхалилов Э. Национальная модель и программа по подготовке кадров — результат и достижение независимости Узбекистана. — Ташкент: Шарқ, 2001. — 655 с.
52. Латышина Д.И. История педагогики. — М.: Гардарики, 2003.
53. Лихачев Б.Т. Педагогика. — М.: Юрайт, 1999.
54. Морхова И.В. Развитие профессионально-творческих способностей будущего педагога вуза. Методические рекомендации. — Ташкент: ТГПУ имени Низами, 2008. — 64 с.
55. Мусурманова О. Маънавий қадриятлар ва ёшлар тарбияси. — Тошкент: Ўқитувчи, 1996. — 192 б.
56. Мусурманова О. Ўқитувчиларнинг маънавий маданиятини шакллантириш. — Тошкент: «Фан» 1998. — 112 б.
57. Мухамедова З. Культурные ценности ислама и их роль в современном обществе. — Ташкент: 2002. — 129 с.
58. Мухаммаджанов А. Школа и педагогическая мысль узбекского народа XIX— начала XX вв. — Ташкент.: Фан, 1978.
59. Нишоновна С. Маънавият дарслари. — Тошкент: Ўқитувчи, 1994. — 320 б.
60. Образование в мире на пороге XXI века./ Под ред. З.А.Мальковой, Б.Л.Вульфсона. — М., 1991.
61. Омонов Х.Т., Мадиярова С.А. ва бошқ. Педагогик технологиялар ва педагогик маҳорат. Магистратура учун дарслик. — Т.: Иктисод-Молия, 2009.
62. Основы педагогического мастерства. Учеб. пособие./ Под ред. И.А.Зязюна. — М.: Просвещение, 1989. — 302 с.
63. Подласый И.П. Педагогика. В 3-х кн. Кн. 1. Общие основы педагогики. — М.: ВЛАДОС, 2007.

64. Подласый И.П. Педагогика. В 3-х кн. Кн. 2. Теория и технология обучения. — М.: ВЛАДОС, 2007.
65. Рахимов С.Р. Психолого-педагогические взгляды Абу Али Ибн Сины. — Ташкент: Ўқитувчи, 1979. — 168 с.
66. Рахимов С.Р. Психолого-педагогические взгляды Абу Али Ибн Сины. К 1000 — летию со дня рождения. — Ташкент: Узбекистан. 1975. — 352 с.
67. Рогов Е.И. Личность учителя: теория и практика. — Ростов-н/Дону, 1996.
68. Рузметова Х.А. Теория педагогики (Краткий курс). Учеб. пособие. — Ташкент, 2011. — 80 с.
69. Сафаров С.С. Прогрессивные идеи и опыт народной педагогики Узбекистана. — Ташкент: Ўқитувчи, 1989.
70. Сейтхалилов Э. и др. Педагогический словарь-справочник/ Под общ. ред. Б.Ю.Ходиева. — Ташкент: Согдиана, 2011. — 718 с.
71. Селезко Г.К. Современные образовательные технологии. Учеб. пособие. — М.: Народное образование, 1998. — 256 с.
72. Сираждинов С.Х., Матвиевская Г.П. Аль-Хорезми — выдающийся математик и астроном средневековья. — М.: Просвещение, 1983.
73. Скаун В.А. Основы педагогического мастерства. Учеб. пособие. — М.: ФОРУМ: ИНФРА — М, 2010. — 208 с.
74. Сластенин В.А. и др. Педагогика. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Академия, 2006. — 576 с.
75. Тимофеев И.В. Беруни. Серия ЖЗЛ. — М.: Молодая гвардия, 1986. — 304 с.
76. Тллашев Х.Х. Общепедагогические и дидактические идеи ученых-энциклопедистов Ближнего и Среднего Востока эпохи средневековья. — Т.: Фан, 1989 — 148 с.
77. Фиш Р.Г. Джалалиддин Руми. Серия ЖЗЛ. — М.: Молодая гвардия, 1960.
78. Хайруллаев М.М. Абу Наср аль-Фараби. — М.: Наука, 1982.
79. Хайруллаев М.М. Фараби. Эпоха и учение. К 1000 — летию со дня рождения. — Ташкент: Узбекистан, 1975. — 352 с.
80. Харламов И.Ф. Педагогика. — М.: Гардарики, 2003.
81. Хасанбоев Ж. ва бошқ. Педагогика фанидан изоҳи лугат. — Ташкент: Фан ва технология, 2008. — 480 б.

82. Хошимов К. Педагогика тарихи. — Тошкент: Ўқитувчи, 1996. — 488 б.

83. Эркаев А. Духовность — энергия независимости. — Т.: Маънавият, 1998. — 182 с.

84. Юзликаев Ф.Р. Интенсификация процесса дидактической подготовки будущего учителя в педагогическом институте. — Ташкент: Фан, 1995. — 203 с.

85. Юзликаева Э.Р. Современные педагогические технологии в подготовке будущих специалистов// Современные технологити в учебно-воспитательном процессе. Монография/ Под общ. ред. д.п.н. Р.Х.Джуроева. — Ташкент: 2009. — С.114—123.

86. Jeff Halstead. Navigating the new pedagogy. R and Education, 2011.

Электронно-образовательные ресурсы:

<http://www.tdpu.uz>

<http://www.pedagog.uz>

<http://www.edu.uz>

<http://www.ziyo.edu.uz>

<http://www.gov.uz>

<http://www.ziynet.uz>

<http://www.istedod.uz>

<http://libsib.ru/pedagogika/shpargalki-teoriya-obucheniya>

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
---------------	---

Часть I. ТЕОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

Раздел I. ОБЩИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ

Глава 1. Закон «Об образовании» Республики Узбекистан. Задачи национальной программы по подготовке педагогических кадров.....	4
Глава 2. Педагогика как наука.....	40
Глава 3. Развитие, воспитание и социализация личности.....	69
Глава 4. Дидактика как теория обучения.....	82
Глава 5. Содержание среднего специального профессионального образования.....	131
Глава 6. Методы и средства обучения.....	139
Глава 7. Формы обучения. Урок – основная форма организации обучения.....	166
Глава 8. Диагностика обучения.....	180

Раздел II. ТЕОРИЯ ВОСПИТАНИЯ

Глава 9. Сущность и содержание процесса воспитания. Принципы воспитания.....	186
Глава 10. Роль ученического коллектива в развитии личности.....	195
Глава 11. Методы воспитания.....	201
Глава 12. Формирование научного мировоззрения. Умственное, экономическое и экологическое воспитание.....	208
Глава 13. Гражданское воспитание.....	218
Глава 14. Духовно-нравственное воспитание учащихся.....	229
Глава 15. Трудовое воспитание.....	238

ЧАСТЬ II. ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

Раздел III. ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ НАРОДОВ УЗБЕКИСТАНА С ДРЕВНЕЙШИХ ВРЕМЕН ДО ПРОВОЗГЛАШЕНИЯ НЕЗАВИСИМОСТИ РЕСПУБЛИКИ УЗБЕКИСТАН (1991 г.)

Глава 16. История педагогики как наука и учебный предмет. Воспитание, образование и педагогическая мысль в Центральной Азии с древнейших времен до VII в.....	246
Глава 17. Воспитание, школа и педагогическая мысль в VII–IX вв.....	255
Глава 18. Воспитание, школа и педагогическая мысль (IX — первая половина XIV вв.).....	269
Глава 19. Воспитание, школа и педагогическая мысль со второй половины XIV–XVII вв.....	287
Глава 20. Воспитание, школа и педагогическая мысль в XVII — первой половине XIX вв.....	298
Глава 21. Воспитание и педагогическая мысль в Туркестанском крае (вторая половина XIX — начало XX вв.).....	308
Глава 22. Формирование просветительско-педагогической мысли в Туркестанском крае.....	316
Глава 23. Развитие системы образования и педагогической науки Узбекистана в 1917–1991 гг.....	325

Раздел IV. ОБЗОР РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ В МИРЕ (С ДРЕВНЕЙШИХ ВРЕМЕН ДО НАСТОЯЩЕГО ВРЕМЕНИ)

Глава 24. История развития мировой педагогической науки.....	348
---	-----

МАЛИКА ХИСАБИДИНОВНА УМАРОВА

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

Учебное пособие

Редактор Мирзаахмед Алимов

Художественный редактор Мафтуна Ваххобова

Технический редактор Елена Толочко

Оператор Гульчехра Азизова

Номер лицензии АИ № 163. 09.11.2009. Подписано в печать 29 сентября 2018 года. Формат 60×84¹/₁₆. Гарнитура Таймс. Печать офсетная. Условных печатных листов 21,62. Учетно-издательских листов 20,23. Тираж 300 экз. Договор № 84—2018. Заказ № 52.

Отпечатано в отделе оперативной печати издательско-полиграфического творческого дома имени Чулпана Узбекского агентства по печати и информации. 100011, г. Ташкент, ул. Навои, 30.
Телефон (371) 244—10-45. Факс (371) 244-58-55.



*Cho'lpon nomidagi
nashriyot-matbaa ijodiy uyi*

ISBN 978-9943-5378-7-3



9 789943 537873