

Қазақстан Республикасының Оқу-ағарту министрлігі
Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы



ОҚЫТУДЫҢ ЗАМАНАУИ ТЕОРИЯСЫ

Астана
2023

Б. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясының Ғылыми-әдістемелік кеңесінің шешімімен ұсынылды (2023 жылғы 8 желтоқсандағы № 9 хаттама).

Оқытудың заманауи теориясы – Астана: Б. Алтынсарин атындағы ҰБА, 2023. – 400 б.

«Оқытудың заманауи теориясы» әдістемелік құралында қазіргі әлемдегі оқытудың негізгі теориялық және әдіснамалық негіздері, атап айтқанда дидактика ұғымы, оның міндеттері мен зерттеу пәні, қазіргі оқыту теориясының теориялық және әдіснамалық негіздері, оның ішінде басқа ғылымдармен байланысы, сонымен қатар оқытудың негізгі принциптері мен заңдылықтары талданады, оқу процесінің мәні, оның мақсаттары, міндеттері ашылады, мазмұны, сондай-ақ оқытуды ынталандыру, танымдық процестерді қалыптастыру және оқытудың диагностикалық мақсаты қарастырылады.

Білім беру мазмұнын, оқытудың әдістері мен ұйымдастырушылық формаларын, сондай-ақ оқыту құралдарын, білім алушылардың оқу жетістіктерін бағалау сапасы мен әдістерін талдауға, оқыту теориясын практикада іске асырудың тиімді құралы ретінде педагогикалық технология мәселелеріне, қазіргі замандағы тәсілдерге маңызды орын беріледі.

Әдістемелік құрал орта білім беру ұйымдарының басшылары мен педагогтарына, білім басқармалары мен бөлімдерінің, оқу-әдістемелік орталықтардың/кабинеттердің әдіскерлеріне арналған.

© Б. Алтынсарин атындағы
Ұлттық білім академиясы, 2023.

КІРІСПЕ

Қазіргі қоғамның цифрлық экономика жолындағы серпінді, үдемелі қозғалысы, халықаралық бірлескен қоғамға интеграция жағдайында жаңа ауқымды міндеттер туындайды, оларды шешу әр адамның руханилығы мен әлеуметтік белсенділігіне, әр адамның шығармашылық көзқарасы мен бастамасына, әлеуметтік капиталды, зияткерлік әлеуетті және әрбір қызмет субъектісінің қабілеттерін ашуға және іске асыруға байланысты болады.

Бұл туралы Қазақстан Республикасының мектепке дейінгі, орта, техникалық және кәсіптік білім беруді дамытудың 2023-2029 жылдарға арналған тұжырымдамасында айтылған, «Таяудағы жеті жылға арналған білім беру жүйесінің негізгі бағдары білім беру ұйымдарында адамның білім деңгейін көтеріп қана қоймай, жоғары адамгершілікті және жан-жақты дамыған тұлғаны қалыптастыруға ықпал ететін атмосфера құру үшін жағдайлар жасау болады динамикалық әлеуметтік-экономикалық жағдайларда шығармашылық әлеуетті іске асыруға қабілетті түлектің негізгі құзыреттеріне ие, өзінің өмірлік мүддесі үшін де, қазақстандық қоғамның мүддесі үшін де» [1].

Мұндай адамды жобалауда, қалыптастыруда және тәрбиелеуде білім берудің барлық деңгейлерінің ұйымдары шешуші рөл атқарады.

Демек, білім беру жүйесін реформалаудың шұғыл қажеттілігі, оның алдында мамандарды даярлау сапасына, педагог кадрларды кәсіби дамытуға өзге де талаптар қойылады. Бұл тұрғыда Жаңа Қазақстанда әлеуметтік-экономикалық, саяси және мәдени өзгерістерді қамтамасыз етуге қабілетті өскелең ұрпақ оқытатын және тәрбиелейтін педагогтардың кәсіби-дидактикалық құзыреттілігі ерекше әлеуметтік маңызға ие болады.

Осылайша, педагогикалық білім беру мазмұнын, оқыту формаларын, әдістері мен стратегияларын түбегейлі қайта құрудың, жаңа дидактикалық теорияны, жаңа педагогикалық технологияны құрудың шұғыл қажеттілігі туындады.

Ұсынылған әдістемелік құрал осы өзекті мәселені шешуге ықпал етеді деп үміттенеміз.

Бұл әдістемелік құрал жалпы қабылданған тақырыпты құрайды, бірақ айрықша ерекшелігі тақырыптарды ұсыну тәртібі, олардың мазмұны мен проблемалары, уақытша дидактикалық теориядан барлық түйіндік мәселелерді қамтудағы сыни көзқарас болып табылады.

1. ДИДАКТИКА ТУРАЛЫ ТҮСІНІК. ДИДАКТИКАНЫҢ МІНДЕТТЕРІ

Дидактика дәстүр бойынша оқыту мен білім беруді зерттеумен айналысатын педагогиканың бөлігі немесе бөлімі ретінде анықталады. Көптеген авторлар дидактиканы оқыту теориясы ретінде анықтады, бірақ ХІХ ғасырдан бастап оны оқыту мен білім беру теориясы ретінде анықтауда. Дидактика ғылым ба, әлде жай ғана жиынтық па, көптеген түрлі теориялар, көзқарастар, бағыттар мен тұжырымдамалар туралы пікірталастар әлі күнге дейін тоқтамауда.

Дидактикаға көзқарастардың эволюциясын қарастырайық.

«Дидактика» сөзі гректің «didaktikos» шыққан, ол «оқытушы», «didasko» - «оқушы» дегенді білдіреді. «Дидактика» термині 1613 жылы Германияда қолданысқа енді. Белгілі ағартушы, лингвист және **Вольфганг Раткенің** (1571-1635) ана тілінде оқытуды жақтаушы қызметін талдай отырып, Кристоф Хельвиг пен Йохим Юнг «Дидактикадан қысқаша есеп немесе Ратихия оқу Өнерін» («Kurrer Bericht von der didactica Wolfgangi Raticii») құрастырды. Жұмыстың атауы дидактиканың **оқу өнері** ретінде, яғни практикалық дағдылардың жиынтығы ретінде қарастырылғанын көрсетеді [2, 14-15 б.].

Көп ұзамай педагог **Ян Амос Коменскийдің** (1592-1670) «Ұлы дидактика» (1632 жылы чех тілінде және 1657 жылы латын тілінде) негізгі жұмысы жарық көрді, соның арқасында дидактика халықаралық деңгейде таратылып, танылды. Я.А.Коменский үшін дидактика – бұл «барлығына бәрін үйретудің әмбебап өнері»¹. Жалпыға бірдей оқыту идеясы Коменскийді мектепте жаппай білім берудің теориясы мен практикасын дамыту қажеттілігіне әкеледі. Төрт жас кезеңіне сәйкес оқытуды ұйымдастырудың мазмұны, әдістері мен формалары әзірленеді:

- туғаннан 6 жасқа дейін – ана мектебі;
- 6 жастан 12 жасқа дейін – білім беру шеңбері аяқталған ана тілі мектебі;
- 12 жастан 18 жасқа дейін – Коменский «латын» деп атайтын орта мектеп;
- 18 жастан 24 жасқа дейін – ғылыми білім алуға қабілетті жастар төрт мамандықтың бірі бойынша жоғары білім алады: теология, философия, медицина және құқықтану.

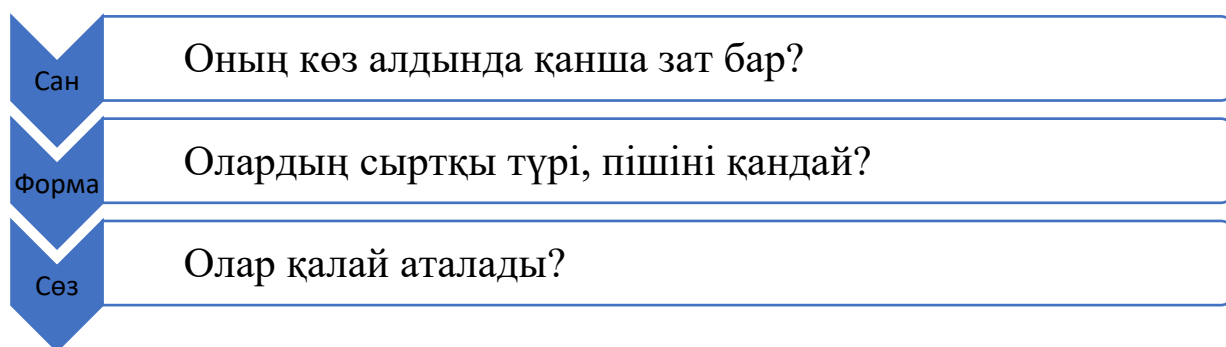
Әлем және адами қатынастар туралы нақты білім барлық басқа білімдердің, соның ішінде филологиялық және философиялық білімнің негізі болуы керек. Коменскийдің педагогикалық шығармаларының эпиграфында былай делінеді: «Бәрі еркін жүрсін, зорлық-зомбылықтан аулақ бол!». Коменский мектебін «Адамгершілік шеберханасы» деп атайды. Ол ескі

¹ Кітаптың толық атауы: «Жалпыға бірдей өнерді қамтитын Ұлы дидактика (artificium) барлығын үйрету немесе әрбір христиан мемлекетінің барлық қауымдастықтары, қалалары мен ауылдары бойынша барлық жастық шақ қандай болса да, ешбір ерекшеліксіз, осы және басқа жыныстағы мектептерді құрудың сенімді және мұқият ойластырылған тәсілі. ғылымдар, адамгершілікті жетілдіру, қазіргі және болашақ өмір үшін қажет нәрсенің бәрін үйрену».

мектепте қалыптасқан қатал тәртіпті айыптайды және «білім мен дағдыларды өздігінен игеруге оқушылардың назары мен қызығушылығын ояту, ынталандыру әдістеріне педагогикалық процесті қалай құруға болады» деген практикалық кеңестер береді [3, 7-бет]. Коменский сыныптық оқытудың теориясы мен әдістемесін егжей-тегжейлі әзірлейді.

Швейцариялық педагог **И.Г.Песталоцци** (1746-1827) мектептің және оқу пәндерін оқытудың жетілдірілген әдістемесінің көмегімен халықтың, шаруалар мен қолөнершілердің өмірін жақсарту міндетін қойды. Бастапқы оқу сауаттылығын ата-аналар жүзеге асыра алады. Шаруа балалары сауаттылықты үйреніп, сонымен бірге өнімді еңбекке қатыса алады. Оның «Лингард пен Гертруда» (1781) [4] және «Гертруда балаларын қалай оқытады» (1801-1804) [5] кітаптары осыған арналды.

Оқу процесінде бала сенсорлық қабылдаудан айқын түсініктерге көтеріледі. И.Г.Песталоцци қоршаған ортаны танудың бұл процесін ойлау деп атайды. Оның дидактикалық көзқарастары қарапайым білім ұғымына негізделді және ол оқу процесінің элементтерге ыдырауын түсінді. Бұл қарапайым элементтер: 1) форма, 2) сан және 3) сөз. Әрбір адам түсініксіз нәрсені білгісі келіп, өзіне үш сұрақ қояды: 1) оның көз алдында қанша зат бар; 2) олардың сыртқы түрі, пішіні қандай және 3) олар қалай аталады (1-сурет).



1-сурет. Песталоцци бойынша оқыту процесінің элементтері

Сан, форма және сөз барлық оқытудың қарапайым құралдары болып табылады. Сондықтан қарапайым оқыту санау, өлшеу және сөйлеу қабілетін дамытудан тұруы керек, бұл өз кезегінде ақыл мен байқаудың дамуына әкеледі. «Тек бақылаулардан туындайтын ақиқат адамға өзінің жан дүниесіне алалаушылық пен адасушылықтың енуіне кедергі келтіретін күш береді» [4].

«Дұрыс көру және есту – бұл күнделікті даналыққа алғашқы қадам» [5]. И.Г.Песталоцци ана тілін, арифметиканы, геометрия мен географияның бастауларын алғашқы оқытудың жеке әдістемелерінің негіздерін жасаған алғашқы педагог болды.

Дидактика әдістемелермен бірге әлі де оқу өнері, жақсы оқытуға ықпал ететін көптеген әдістер, ережелер мен принциптер ретінде қарастырылды. Осылайша, ол бастапқыда **оқу өнерін** білдірді.

Педагогика мен оның негізгі саласы – дидактикаға ұқсас көзқарасты неміс философы және педагогы **Иоганн Фридрих Герbart** (1776-1841)

түбегейлі өзгертіп, жалпы педагогиканың, әсіресе дидактиканың теориялық негіздерін жасады. Неміс тарихшылары И.Ф.Герbartты педагогиканың ғылым ретінде негізін қалаушы деп санайды. И.Ф.Герbartтың пікірінше, ғылыми педагогика, ең алдымен, тәрбиенің мақсатын белгілеуі керек, содан кейін білім беру құралдары бейімделеді. Педагогикалық мақсаттың толықтығы, И.Ф.Герbart бойынша, бір «ізгілік» сөзімен белгіленуі мүмкін. Бұл мақсат – барлық ұлы педагогтар ұмтылған идеал.

Герbartтың бүкіл педагогикалық жүйесінің орталығы – «оқыту – тәрбиенің негізгі құралы». Демек, оның *тәрбиелей оқыту* туралы жан-жақты идеясы. Тәрбие процесі үш бөлікке бөлінеді: балаларды басқару, оқыту және өнегелік тәрбие. И.Ф.Герbartтың оқыту теориясы біржақты интеллектуалистік психологияға негізделген. Ол барлық психиканы идеяларға дейін алып келеді. Баланың көрініс қоры өсіп, оқумен реттеледі. И.Ф.Герbartтың оқыту теориясының өзегі – бұл көпжақты қызығушылық, ол рухани белсенділік, ақыл-ой белсенділігі, ол ескі және жаңа идеялардың үйлесімі, оларды санада қайта өңдеу, ассоциативті байланыстар құру ретінде көрінеді.

И.Ф.Герbart бойынша оқу процесі жалпыға ортақ, міндетті және «оқытудың формальды кезеңдері» деп аталатын төрт кезеңнен өтеді: 1) айқындық, 2) қауымдастық, 3) жүйе, 4) әдіс.

Айқындық. Бұл кезеңде оқу материалына тыныш және шоғырланған тереңдету жүреді. Ол үшін бұл материалды құрамдас бөліктерге бөлу керек. «Ең басында барлық оқу өнері, негізінен, тақырыпты кішкене бөліктерге бөлу қабілетінен тұрады». Бұл кезең психологиялық тұрғыдан білім алушының назарын аударумен, дидактикалық тұрғыдан – бұл оқытушының әңгімесі, демонстрация немесе көрсету, көрнекілікті қолданумен сипатталады.

Қауымдастық. Бұл кезеңде жаңа көріністердің таныстармен байланысын орнату арқылы жаңаға тереңдеу жүріп, кездейсоқ, реттелмеген көрініс байланыстары, әзірге кейбір алдын-ала тұжырымдар жасалады. «Қауымдастық үшін ең жақсы әдіс – жайбарақат сөйлесу; осылайша, білім алушы көріністердің кездейсоқ қоспасын сынап көруге, өзгертуге және қайталауға мүмкіндік алып, ішінара ол үшін жеңіл әрі ыңғайлы және үйренген білімді өзінше сіңіреді» [6, 128-130 б.].

Жүйе. Алынған және өңделген идеялар мен білімдер біртұтас жүйелі жүйеге келтіріліп, негізгі ойлар бөлектеліп, олардың біртұтас берілуі дамып, меңгерілген білімді жан-жақты түсіну пайда болады. «Жүйеде әрбір нүктенің өзіндік орны бар және жақын орналасқан нүктелермен байланыстырылады... Негізгі ойларды алға тарта отырып, жүйелі оқыту реттелген білімнің артықшылығын сезінеді және білімді неғұрлым толық жеткізе отырып, оның жалпы санын арттырады» [6, 128-130 б.].

Әдіс – қозғалыста түсіну, жаттығуларды орындау кезінде алған білімдерін қолдану, есептерді шешу, білім алушының санасында қалыптасқан жүйе іс жүзінде тексеріледі: білім алушыдан әдістемелік ойлау қажет етіледі. «Білім алушы әдістемелік ойлаудағы дағдыларды тапсырмалар, өзіндік

жұмыстар және оларды оқу нұсқаулары бойынша түзету арқылы алады». Бұл жаттығулар білім алушының негізгі ойларды дұрыс түсінгенін және оларды іс жүзінде қолдана алатынын, «ойларды кез келген нүктеден алға, артқа немесе бүйірге бағыттай алатындай» қолдана алатындығын көрсетуі керек, осылайша оларды жаңа жағдайларды талқылауға, практикалық тапсырмаларды шешуге қайта топтастыра алады.

Айқындық, қауымдастық, жүйе және әдісті И.Ф.Гербарт, сонымен қатар, бірінен екіншісіне дәйекті ауысуды ескере отырып, оқыту тәсілдері деп атады. «Жақынырақ қарасақ, оқытудың бұл әртүрлі тәсілдері бір – бірін жоққа шығармауы керек, бірақ оқыту пәндерінің әрбір шеңберінде бір – бірінен кейін бірі-кіші немесе үлкен, немқұрайлы және сол тәртіпте орындалуы керек» [6, 128-бет].

И.Ф.Гербарттың оқытудың формальды кезеңдері ХІХ ғасырдың екінші жартысы - ХХ ғасырдың басындағы педагогтар арасында кең таралды. Оның ізбасарлары – Т. Циллер, О.Вилман, В. Рейн - бұл қадамдарды насихаттап қана қоймай, оларға кішігірім өзгерістер енгізді. Сонымен, В. Рейн бірінші кезеңді – айқындықты екі кезеңге бөлді және оның схемасы келесідей көрсетілді:

1) дайындық, яғни сұрақ қою, сабақтың мақсатты бағытын анықтау және т. б.,

2) мазмұндау, яғни жаңа материалды хабарлау,

3) келісу,

4) жалпылау,

5) қолдану [7, б. 303].

Жоғарыда айтылғандарды формальды түрде ұсынамыз (1-кесте).

1-кесте. **И.Ф.Гербарт пен В. Рейн бойынша оқытудың формальды кезеңдері**

Қадамдар (И.Ф.Гербарт)	Психологиялық аспект	Дидактикалық аспект	Қадамдар (В.Рейн)
Айқындылық	білім алушының зейінін шоғырландыру	педагогтың әңгімесі, демонстрация немесе көрсету, көрнекілікті қолдану	Дайындық
Қауымдастық	өткен тәжірибелермен байланыс орнату, кездейсоқ көріністер жасау, алдын-ала қорытынды жасау	әңгімелесу, материалды түсіну арқылы игеру	Мазмұндау
Жүйе	біртұтас жүйеге келтіру, негізгі ойларды бөліп көрсету, олардың	білімді ретке келтіру, олардың санын ұлғайту	Келісу

	біртұтас мазмұндауын әзірлеу, зерттелгенді жан- жақты түсіну		
Әдіс	әдістемелік ойлауды қалыптастыру	педагогтың нұсқауы бойынша жаттығуларды орындау, тапсырмаларды, өзіндік жұмыстарды шешу және қателерді түзету	Жалпылау
			Қолдану

Жалпы педагогика ғана емес, оның негізгі бөлігі – дидактика, Я.А.Коменскийдің, әсіресе И.Ф.Герbartтың теориялық негіздемелерінің арқасында біртұтас ғылымға айналды деген сенім қалыптасты. Мұндай түсінік И.Ф.Герbartтың еңбектерінде тәрбие мен оқытудың мақсаттары тұжырымдалғандықтан, дидактиканың міндеттері ашылғандықтан, оқытудың мазмұны мен әдістерінің жан-жақты психологиялық-этикалық негіздемесі ұсынылғандықтан орнықты. Дидактика техникалар мен ұсыныстардың жиынтығы болуды тоқтатты және барлық бөліктер өзара байланысты, тіпті оқытудың формальды кезеңдері сияқты аяқталғандығы мен толықтығына ие болатын дәйекті, қайшылықсыз орналастырылған жүйеге айналды.

Дидактиканың жалпы оқыту теориясы ретінде пайда болуы П.Ф.Каптеревтің әйгілі дидактикасын түрлі-түсті түрде сипаттайды: «Егер бұл мектептің түбегейлі бұзылуы, оны жоғарыдан төменге қарай қайта салу туралы болмаса, дидактика пайда болмайды, оған сұраныс жоқ: мектептерде тыныштық, иә, Құдайдың рақымы, бәрі жақсы жүріп жатыр, барлығы қолданыстағы бұйрықтар мен олардың нәтижелеріне риза, сондықтан жаңа және жалпы мәселелерді қозғаудың қажеті жоқ. Бірақ мектепті және онда қабылданған оқытуды қатал сынау басталған кезде, бәрі мектептегі тәртіпке наразы болған кезде, оқытудың жаңа жолдарын іздестіру басталады, содан кейін оқытудың қолданыстағы әдістері қайта қаралады, ал дидактика осындай реформалық уақытта пайда болады, ол мұқият, жеңіл және жедел оқытудың құралдарын көрсетуге уәде береді, барлығына бәрін үйрету өнерін ашуға уәде береді» [8, 271-272 б.].

Дидактиканың дамуындағы бұл кезең оны **оқыту теориясы** ретінде жобалау ретінде қарастырылады.

XIX-XX ғасырлар тоғысында жаңа тәрбиені жақтаушы педагогтар – мұғалім қызметіне бағытталған герbart дидактикасы – оқытумен келісе алмады. Олар оқушылардың белсенділігін арттыруда оқыту мен тәрбиенің сәттілігін көрді. Бұл бағыттың жетекші өкілдері, атап айтқанда **Джон Дьюи** (1859-1952) білім алушыны оқу-тәрбие процесінің орталығына қойды және герbartтықтардың «оқушыларға дайын білімді беру» тұжырымдамасымен келісе алмады ма, жоқ па, негізінен оқушылардың жадына жүгінеді.

Тәрбие өмірге бейімделу ретінде қарастырылады. Мектеп болашаққа емес, қазіргі уақытқа назар аударуы, баланың өмірінің бір бөлігі болуы керек. Еңбек – барлық мектеп жұмысының орталығы. Баланың тәжірибесі мен практикасы бірінші орынға шығады. Балалар еңбек процесінде, «жасау» арқылы үйренеді. Практика теориядан бұрын пайда болады. Жүйелі білімнен гөрі даму маңыздырақ. Мектеп – баланың үйдегі өмірінің жалғасы. Балалар шеберханаларда ағаш, металл өңдеу, иіру, тоқу, тігу, мектеп жанындағы аумақта және т.б. жұмыс жасап уақыт өткізуі керек. Еңбек қызметі («жұмыс») процесінде туындайтын білімнің жетіспеушілігін балалар педагог басшылығымен оқыту және өзін-өзі тәрбиелеу арқылы толтырады. Сынып-сабақтық жүйесі және оқу пәндерін оқу арқылы алынған жүйелі білім сынға ұшырайды. Формализм мен өмірден, гербарттық бағыттағы практикадан оқшаулану айыпталады. Оқыту теориясы мен практикасының негіздері әзірленуде, ол кейіннен *проблемалық* деп аталды [9; 10].

Мұның бәрі дидактиканың пәні мен міндеттерін әртүрлі түсінуді және бүкіл мектептегі оқуды қайта қарауды қажет етті. Осы сәттен бастап іс жүзінде бүгінгі күнге дейін сақталған дидактика **оқу және білім беру теориясы** мәртебесіне ие болады.

Д. Дьюи және оның жақтаушылары оқуды өмірге жақындатуға, тәрбиені табиғи, тиімді және заманауи етуге, қоғамдық және жеке өмірдің сұраныстарына жауап беруге тырысты. Бірақ олардың жоспарлары дидактиканы ғылымға айналдыру міндетін қамтымады.

XX ғасыр бойы бүкіл әлемде мектепке, білім сапасына наразылық байқалды. Сондықтан дидактика саласындағы ғылыми ізденістер мен зерттеулер КСРО-да жүргізілді: дидактиканың маңызды ұғымдарын одан әрі нақтылау, теориялық және практикалық сипаттағы көптеген нақты проблемаларды зерттеу, дидактиканың мазмұны жүйеленген, дидактиканың ғылыми-теориялық негіздемесін тұтастай ғылым ретінде және оның жеке ережелері бойынша жасауға тырысады.

Дидактиканы шынайы ғылымға айналдыру, бұқаралық мектептің оқу-тәрбие процесінде не болғанын түсіндіруге, жалпы білім беру процесінің жұмыс істеуі мен даму заңдылықтарын ашуға, оның одан әрі даму жолын болжауға, дидактикалық теорияны осы немесе басқа идеологиядан және психологиялық тұжырымдамалардан немесе көзқарастардан босатып, бірқатар талаптарды сақтау қажет:

– оның теориялық мазмұнын анықтау, оқытудың мәнін, оның мазмұны мен құрылымын, жұмыс істеу және даму заңдылықтарын түсіну және т.б. Егер мұның бәрі болмаса, онда ғылымның өзі жоқ, бірақ ол қалыптасу сатысында болуы мүмкін. Практикалық сипаттағы ұсыныстар өздігінен ғылым емес;

– ғылымның оқу мен білім берудің өзекті мәселелерін шешу ғана емес, сонымен қатар олардың дамуының орта және ұзақ мерзімді перспективаларын бағдарлау және болжау. Оқу мәңгілік категория болғандықтан, **оқудың өзі мәңгілік болса, оқу заңдылықтары да солай мәңгілік**. Бұл, әрине, дәстүрлі

дидактикадағыдай уақытша сипаттағы дидактиканың қағидаларын, ережелерін, заңдарын жоққа шығармайды;

– шынайы ғылымда этникалық (аумақтық, елдік) немесе әлеуметтік белгілер бойынша саралаудың болмауы, яғни кеңестік немесе американдық, социалистік немесе капиталистік және т.б. Барлық елдердің педагогтары үшін, ерекшеліксіз, оқу туралы ғылым бірдей: **оқудың мәні осы оқудың қай жерде және қашан болатынына, сондай-ақ оқудың барлық маңызды ерекшеліктеріне байланысты өзгермейді.** Әрине, әртүрлі елдердің мектептеріндегі оқытудың мазмұны әртүрлі болуы мүмкін, бірақ **оқытудың мәні барлық жерде бірдей болып қалады,** тіпті барлық елдердің мектептеріндегі білім мазмұны да көп жағынан ортақ. Ұйымдастыру формалары мен оқыту әдістерінде одан да көп ұқсастықтар бар. **Дидактиканың ғылым ретіндегі міндеті** – білім беру мазмұнында кейбір айырмашылықтар болған кезде де *оқу процесін ұйымдастырудың осы жалпы заңдары мен формаларын ашу;*

– кез келген идеологияланған философиялық доктринаға бейімділіктің әдіснамалық-теориялық негіздерін анықтауда болмауы, мысалы, экзистенциализм, прагматизм және т.б.

Осыған байланысты дәстүрлі дидактиканы сыни тұрғыдан қайта қарау керек болатын уақыт келді. Бұл дидактика оқытудың топтық-жұптық-жеке дидактикасы болды және болып қала береді, яғни оқытудың топтық (ОТТ) және жеке (ОЖТ) әдістерінің дидактикасы. ХХ ғасыр мектепті және бүкіл білім беру жүйесін реформалау кезінде ОТТ мен ОЖТ енді жұмыс істемейтінін көрсетті. Қазіргі цифрлық қоғамның жалпыға бірдей толыққанды және сапалы орта білімге деген қажеттілігі іске асырылмайды.

Барлық елдердегі мектепті және бүкіл білім беру жүйесін реформалау, олардың экономикасының жағдайына қарамастан, бүкіл халықтың білім деңгейінің жоғарылауына қол жеткізу – бүкіл әлемдік өркениеттің шұғыл қажеттілігі.

Зерттеулер көрсеткендей, сенімділік пен ғылымға ұмтылған барлық дидактикалық теориялар эмпиризм мен субъективтіліктің кедергісін жеңе алмады. Олар педагогикалық іс-әрекеттің құбылыстарын сипаттаумен шектелді, кейбір түсініктемелер берілді, жалпылау жасалды, кейде академик М.Н.Скаткиннің еңбектеріндегідей тапқыр болжамдар мен жорамалдар айтылды.

Оқыту туралы ғылымды оқытудың материалдық (физикалық) процесс екендігі туралы түсінік пайда болған жағдайда ғана құруға болады және осындай түсінікке сәйкес оның мәнін ашып, дидактиканы ғылым ретінде құруға болады.

Егер ғалам және бізді қоршап тұрған барлық нәрсе, соның ішінде өзіміз де табиғат болса, онда әр адам табиғаттың бір бөлігі. Бұл сонымен қатар білім беру функцияларын орындайтын адамдарға (мұғалімдерге, оқытушыларға) және білім алушыларға (оқушыларға, білім алушыларға) қатысты. Мұғалім мен оқушы – табиғаттың бөліктері. Егер оқыту олардың өзара әрекеттесуі

болса, онда білім алушылар білім алушылардың мазмұнын игереді, содан кейін мұндай өзара әрекеттесу, ең алдымен, физикалық (материалдық) процесс болып табылады. Мұғалімдер мен оқушылар арасында (немесе оқушылар арасында) болатын физикалық (материалдық) өзара әрекеттесу болмаса, оқыту жүзеге асырылмайды, ол пайда бола да, жұмыс істей де алмайды.

Қарапайым талдау және бақылаулар білім алушылар мен білім алушылар арасында, ең алдымен, **дыбыстық-қолтаңбалық өзара әрекеттесу**, яғни **қарым-қатынас** болатынын көрсетеді. Қарым-қатынас болмаған жағдайда, оқыту да жоқ. Егер қарым-қатынас болса, оқыту болуы мүмкін.

Егер оқытушы мен білім алушы табиғаттың бөліктері болса және олардың өзара әрекеттесуі материалдық (физикалық) процесс болса, онда оқыту туралы ғылымның құрылуы Я.А. Коменский жариялаған табиғаттану принципіннің дәйекті және жүйелі дамуын білдіреді. Оқытуды зерттеудің бұл тәсілі **жалғыз ғылыми** болып табылады және оны **жаратылыстану-ғылыми** деп атауға болады. Тек осындай тәсіл дидактиканың ғылым ретіндегі мазмұнын құрайтын барлық маңызды компоненттерді, сондай-ақ олардың өзара әрекеттесуін немесе өзара байланысын дұрыс түсінуді қамтамасыз ете алады. Мұндай компоненттерге мыналар жатады: оқытудың мәні, мазмұны, оқыту формалары мен әдістері, мектептің оқу-тәрбие процесі мен білім беру жүйесін дамытудың тарихи кезеңдері, сабақ және сынып-сабақтық жүйесі, ақпараттандыру, оқу процесін компьютерлендіру және цифрландыру, оқыту құралдары және қашықтықтан оқыту және т.б.

Дидактика педагогиканың тығыз шеңберінен әлдеқашан асып кеткен және дербес, автономды және педагогикадан, ғылымнан тәуелсіз.

Жаратылыстану тәсілінің ерекшеліктері қандай? Осы тәсілге сәйкес қолданыстағы дидактика немесе оқытудың психологиялық теориялары ОТТ дидактикасы болды және болып қала береді. Бұл, *біріншіден*.

Екіншіден, оқу процесі, ең алдымен, белгілі бір объективті шындық, ол табиғаты бойынша материалдық, барлық заттар сияқты өзінің физикалық құрылымына ие.

Үшіншіден, жаратылыстану-ғылыми тәсілдің ерекшелігі кез келген авторлар тобы оқыту ғылымының негізін құра алмады, оны тек бір адам жасай алуымен сипатталады. Оқыту туралы барлық ғылымның егжей-тегжейлі дамуы – бұл көптеген авторлардың, шағын және үлкен топтардың, тіпті педагогика, дидактика, техника және т.б. бойынша мамандар мен зерттеушілердің бірнеше буынының жұмысы. Бұрын ұлы Я.А. Коменский өз заманындағы мектептердегі оқытудың негізгі проблемаларын ғана емес, сонымен қатар білім берудің көптеген мәселелерін, сондай-ақ оқыту психологиясын қамтитын өзінің дидактикасын құрған кезде солай болды. Педагогиканы ғылым ретінде дамытуды бастаған И.Ф.Гербарт туралы да айтуға болады. Проблемалық оқыту тұжырымдамасының авторы американдық философ, ағартушы және психолог Джон Дьюи екені белгілі. Сондықтан дидактиканың авторы ретінде В.К. Дьяченконы «заманауи» емес,

«жана» деп атағанды жөн көретін ғылым ретінде қарастыруға толық негіз бар [11]. Және бұл талапқа ешкім дау айта алмайды. Нақты автор болмаған жағдайда ғылымның өзі де жоқ.

Сонымен қатар, авторлықты иемденуге талпыныстар бар екенін атап өткен жөн. Мысалы, В.М.Казакевич «Жаңа дидактика оқу процесінің ақпараттық коммуникациялық теориясы ретінде» мақаласын жариялады (?), онда ол оқытудың барлық дәстүрлі көзқарастарын талдайды және оқыту теориясына ақпараттық коммуникациялық процесс ретінде инновациялық тәсілді әзірледі деп санайды және «оқыту әдісін мазмұн қозғалысының формасы ретінде инновациялық түсіндіруді» енгізді, сонымен бірге автор туралы айтуды ұмытып кетті [12].

Оның пікірінше, «Оқыту процесінің ақпараттық коммуникациялық теориясы келесі үш постулатқа негізделген.

I. Педагог пен оқушыны оқытуда олар тікелей немесе жанама қарым-қатынас кезінде бір-біріне қандай да бір материалдық түрде берілетін оқу ақпараты ғана байланыстырады.

II. Ақпаратты беру (?) педагогтан оқушыға және оқушыдан педагогқа, олардың оқу іс-әрекеті процесінде қарым-қатынасы коммуникация немесе ақпарат алмасу түрі болып табылады [15: 617]².

Біз К. Шеннонның [14:14] техникалық құрылғыларының байланыс моделі және Р. Джейкобсонның [18: 143-144] ауызша әлеуметтік коммуникация моделі негізінде коммуникациялық процесс ретінде оқыту моделін жасадық».

«...III. Оқытудың негізінде екі психикалық процесс, ақпаратты экстериоризациялау және интериоризациялау жатыр» [36, б. 61-62].

«Оқыту – қарым-қатынас» тұжырымдамасын алға тарта отырып, В.М.Казакевич, *біріншіден*, «ақпарат беру» туралы айта отырып, одан бас тартады. *Екіншіден*, басқа зерттеушілер сияқты, ол ұсынған анықтамада айқын көрінетін оқытудың психологиялық теориясына сүйенеді: **«Оқыту – бұл сыртқы көріністе ұсынудың ақпараттық коммуникациялық процесі және білім алушыларға оқу ақпаратын беру (экстериоризация процесі), оны игеру (интериоризация процесі) және практикада білім алушылардың көбеюі (экстериоризация процесі) немесе оны игеру сапасын бақылау кезінде ақпаратты материалдандырылған түрде ұсыну» [12, 62 б.].**

Нәтижесінде сұрақтың мәнін одан әрі шатастыратын оқытудың эклектикалық анықтамасы пайда болды.

Қазіргі уақытта дидактика – бұл ғылымның дамуына ықпал ететін білім мен бағыттардың өте көп аспектілі саласы, жалпы ғылыми таным құралдары, олардың эволюциясының әртүрлі кезеңдеріндегі білімнің барлық салалары үшін табиғи, эмпирикалық деңгейден (құбылыстарды білуден) теориялық деңгейге көшу (мән туралы білім).

² В.М. Казакевичтің мақаласындағы сілтемелер (шам. авт.).

Кез келген ғылымды зерттей бастағанда, оның пәні не екенін білу керек. Дидактика пәнін анықтау тривиальды процедура емес. **Дидактикалық ғылымның пәнін анықтау, ең алдымен, дидактиканы зерттеу объектісіне және оның ерекше белгілерінде, қасиеттері мен қатынастарында ешқандай ғылым зерттелмейтін маңызды сипаттама беру болып табылады.**

Осылайша, дидактиканы іргелі ғылымға айналдыру үшін оның пәнін анықтау керек, яғни оқытудың мәнін ашу керек.

Оқытуды дұрыс түсінбей, дидактика ғылым ретінде мүмкін емес болып шығады. Оқытудың мәнін дұрыс түсінбеген кезде оқыту ғылымын құру мүмкін емес. Бұл енді мектепке және педагогикалық зерттеулерге арналған материалдық шығындарға, дидактика бойынша ғылыми кадрлардың саны мен дәрежесіне емес, дидактиканың бүкіл ғимаратының негізін қалайтын нәрсеге байланысты емес, дұрыс немесе бұрыс теориялық ұстаным бастапқы деп қабылданады. Дидактиканың категориялық жүйесіндегі «оқыту» ұғымы негізгі болып табылады. Егер оның мазмұны ашылмаған болса, онда дидактиканың барлық басқа ұғымдары (*оқыту, оқу, оқытудың мақсаттары мен міндеттері, оқыту мазмұны, принциптері мен заңдары, оқытуды ұйымдастырудың әдістері мен формалары және т.б.*) шатастырады, анықталмайды, түсініксіз, әдетте қате болады. **Ғылым** – бұл, ең алдымен, *барлық ұғымдар өзара байланысты және өзара тәуелді болатын және барлығы бірге біртұтас жүйе болып табылатын, негізінен шындықты дұрыс көрсететін ұғымдардың үйлесімді жүйесі.*

Әйтпесе, қатаң мағынада ғылымның орнына бізде тек оқу туралы білім саласы бар. Біз оқытудың мәні туралы бастапқы түсінік ретінде қандай түсінікке ие боламыз? Біз әлемде болып жатқанның бәрі материя және оның қозғалысының әртүрлі формалары екендігіне сүйенеміз. Басқа, ерекше рухани мәні жоқ, өйткені барлық рухани немесе танымдық процестер оған қарамастан материядан бөлек болмайды. Бізде оқу процесін табиғаттың жалпы жүйесінен алып тастауға, оқытушы мен оқушыны материалдық құралдардың көмегімен өзара әрекеттесе алатын табиғаттың бөлігі ретінде емес, қандай да бір ерекше, ешкімге белгісіз, қандай да бір материалдық емес жолмен ұсынуға ешқандай негіз жоқ.

Оқыту – бұл әлеуметтік өмірдің құбылысы, бірақ ол объективті шындықта **материалдық, физикалық** өзара әрекеттесудің ерекше жағдайын білдіреді. Бұл материалдық өзара әрекеттесу болмаса, оқыту болмайды және болуы да мүмкін емес. Дәл осы материалдық (физикалық) өзара әрекеттесу, - ол оқу процесінде болып жатқан барлық нәрсені сарқып алмаса да, - жалпы оқу процесінің құрылысын анықтайды. Оқыту туралы ғылым мүмкін, өйткені оқу процесі **материалдық** процесс болып табылады. Оқу процесінің маңыздылығы бұл жағдайда оқушылар мен мұғалімдердің ұғымдарында, пайымдауларында, ойларында объективті өмір сүретін әлем бейнеленбейді, олардың тұжырымдамалары, пайымдаулары, ойлары олардың айналасындағы шындықты дұрыс көрсетеді, бірақ оқу процесінің өзі материалдық **өзара**

әрекеттесу болып табылады. Бұл бүкіл оқу ғылымының негізгі ұстанымының мәні.

Оқу процесі – психикалық емес, материалдық процесс. Сондықтан, бір адамның санасының мазмұны объективті, таратылған және сол арқылы басқа адамға қол жетімді болады. Адамның санасын, оның рухани әлемін материалдандыру екі жолмен жүзеге асырылады: 1) нақты практикалық іс-әрекет арқылы және 2) тіл арқылы, сөйлеу арқылы. Бұл адам жануарлар әлемінен ерекшеленетін ерекше сөйлеу арқасында болды. Мұны адамзат қоғамынан тыс балалардың даму фактілері дәлелдейді. Бұл қарым-қатынас процесінде идеялармен, ақпаратпен алмасу, қарым-қатынас орнату және іс-әрекетті басқару жүзеге асырылады. Басқаша айтқанда, адамдар арасындағы қарым-қатынас процесі оқытуды қамтиды.

Оқытудың материалдылық тезисін дамыта отырып, оның құрылымын анықтауға, оқу процесінің материалдық механизмін (құрылғысын) математикалық тұрғыдан дәл көрсетуге, демек, оның жұмыс істеу принциптері мен заңдылықтарын орнатуға болады. Бұл кез келген қатаң ғылымның алғашқы компоненті.

Оның тағы бір құрамдас бөлігі оқытуды дамыту мәселелерін тарихи тұрғыда қарастыру, яғни оқу процесінің материалдық механизмінің өткен күйден қазіргі күйге және оның ішкі, имманентті заңдары мен дамушы қоғамның даму перспективалары заңдарына байланысты өзгеруін белгілеу болып табылады. Бұл оның қозғалыс векторын болжауға, білім беру реформасының мақсаттарын, мазмұнын және драйверлерін түсінуге мүмкіндік береді [13].

Егер гносеологияның (таным теориясының) пәні таным, біздің біліміміздің, ойларымыздың, идеяларымыздың, сезімдеріміздің және т.б болса, объективті шындыққа қатынасы, біздің біліміміздің оларда көрінетін пәндер мен құбылыстарға сәйкестігі туралы мәселе болса, онда дидактика пәні білім алушылар мен мұғалімдерде болатын таным процесі емес, жоғарыда айтылғандай, оқыту мазмұны мен оқу процесінің материалдық механизмі, оның қызметі мен дамуы болады.

Оқытудың әрдайым орны мен танымы болады: барлық оқу пәндері бойынша білім алушылар надандықтан білімге, бастапқы, дәл емес және толық емес білімдерден барған сайын дәл және толық білімге ауысады. Сондықтан таным теориясы (гносеология) және психология белгілеген танымның барлық заңдылықтары оқушылар мен мұғалімдерде болатын танымдық процестерге тұтас және толығымен таралады.

Алайда, оқыту – бұл жалпы әлеуметтік, әлеуметтік құбылыс, ол таным процесіне келмейді. Егер ондай болатын болса, онда «мектептегі оқу процесінің әдіснамалық негізі гносеология (таным философиясы)» - [14, 253 б.] деп санауға болмайды. Дидактиканың ғылым ретіндегі әдіснамалық негізін түсіну тым тар және шектеулі. Оқытудың ғылыми теориясының әдіснамалық негізі жалпы философия, яғни гносеология және әлеуметтану болып табылады. Оқыту – бұл материалдық және әлеуметтік процесс; оқыту-

қоғамдық өмірдің өте маңызды бөлігі, оған қоғамдық болмыс пен сананың барлық жақтары тәуелді.

Дәйекті материалистік ұстанымдарға негізделген дидактика, яғни қазіргі философияға толық сәйкес, білім беру ұйымдарында оқу-тәрбие процесі қалай, қай бағытта өзгеруі керектігін дәлелді түрде түсіндіре алады және түсіндіруі керек. Бұл тапсырманы сәтті орындау оны (дидактиканы) біздің заманымыздың маңызды әлеуметтік ғылымдарының біріне айналдырады.

Дидактика пәні ұзақ уақыт бойы анықталмағандықтан, дидактика курстары әдетте дидактика мәселелерін емес, педагогикалық психологияны, дәлірек айтқанда, оқыту психологиясын сипаттады. Ойлауға, зейінге, қызығушылыққа, эмоцияларға, оқушылардың жадына және т.б. қатысты барлық сұрақтар дидактика пәні емес, олар педагогикалық психология мәселелерінің мәні болып табылады.

Дидактиканың пәні тек жалпы алынған оқыту, оқыту мазмұны және оқытушылар мен білім алушылардың өзара іс-қимылының материалдық механизмі болып табылады: оның құрылымы, жұмыс істеудің принциптері мен объективті заңдары, оқытуды ұйымдастыру формалары мен әдістері, оқытушылар мен білім алушылардың өзара іс-қимыл механизмінің даму заңдары, оқу процесін дамытудың тарихи кезеңдері (кезеңдері немесе фазалары), оқу-тәрбие процесінде, есепке алу, бақылау, нақты әлеуметтік-тарихи оқыту тәсілінде ұжым мен тұлға қалыптасатын жағдайлар [11; 15].

Осылайша, қазіргі дидактиканың әдіснамалық негізі **жалпы философия**, яғни **гносеология және әлеуметтану болып табылады. Оқыту – бұл материалдық және әлеуметтік процесс; оқыту – бұл әлеуметтік өмірдің барлық аспектілері тәуелді болатын қоғамдық өмірдің өте маңызды бөлігі.**

Осыған байланысты оқытуды мектептер мен жоғары оқу орындарында оқу-тәрбие процесінің тарихи дамуының ғылыми негізделген теориясын құруға мүмкіндік беретін әлеуметтік субъектілердің өзара әрекеттесуінің әмбебап тетігі ретінде табиғи коммуникацияның басымдығын анықтайтын әлеуметтік-табиғи құбылыс ретінде қарастыру қажет.

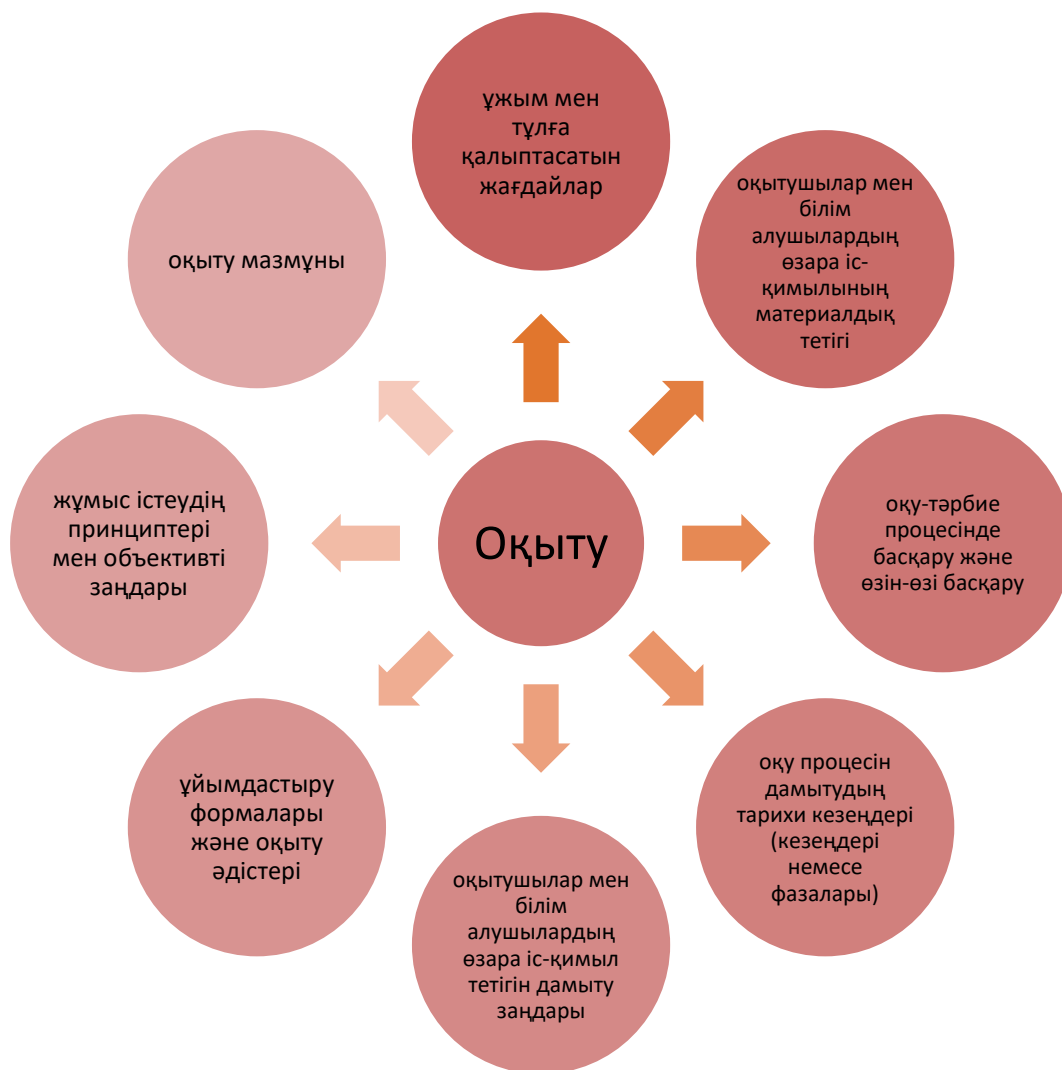
Оқу процесін түсіну үшін оқушылардың басында не болып жатқанын қарастыру жеткіліксіз. Бұл процесс әдетте білім жолының белгілі формуласы бойынша қарастырылады: «тірі ойлаудан абстрактілі ойлауға дейін және **одан практикаға дейін** – бұл шындықты білудің, объективті **шындықты** білудің диалектикалық жолы» [16, 152-153 б.].

Бұл таным жолы, әрине, өзіндік ерекшеліктері болса да, оқушылардың оқу іс-әрекеті процесінде олардың санасында болатын білімге сәйкес келеді. Алайда, оқушылардың санасында болатын танымдық процесті ғана емес, жалпы оқу процесін де алу керек. Бұл мәселені тек қазіргі сәтте емес, қазіргі заманда да қарастыру керек. Білім беру ұйымдарындағы оқу процесі қазіргі өмірдің талаптарына сәйкес келмейтіні және түбегейлі өзгерістерді қажет ететіні белгілі. Бұл талаптарды оқу процесін тарихи құбылыс ретінде қарастырған кезде нақтылауға болады, яғни оқу процесінің дамуының тарихи

кезеңдерін қарастыру қажет. Оқу процесіне тарихи көзқарассыз оның одан әрі дамуын ғылыми негізделген болжау мүмкін емес. Мұның бәрі бірге дидактика пәнін құрайды. Қазіргі философияға толық сәйкес құрылған дидактика білім беру ұйымдарында оқу-тәрбие процесі қалай, қай бағытта өзгеруі керектігін дәлелді түрде түсіндіре алады және түсіндіруі керек. Бұл тапсырманы сәтті орындау оны (дидактиканы) біздің заманымыздың маңызды әлеуметтік ғылымдарының біріне айналдырады.

Дидактика пәні ұзақ уақыт бойы анықталмағандықтан, дидактика курстары әдетте дидактика мәселелерін емес, педагогикалық психологияны, дәлірек айтқанда, оқыту психологиясын сипаттады. Ойлауға, зейінге, қызығушылыққа, эмоцияларға, оқушылардың жадына және т.б. қатысты барлық сұрақтар дидактика пәні емес. Мұның бәрі педагогикалық психологияның сұрақтары. Оқу процесінде білім алушылар зерттелетін материалды немесе көрнекі құралдарды қалай қабылдайды? Тақырыпқа қызығушылықты қалай оятуға болады? Оқушылардың назарын қалай басқаруға болады? Сабақта олардың еркі мен мінезін қалай қалыптастыруға болады? Бірінші, екінші және т.б. сыныптарда математиканы оқу кезінде оқушылардың ойлауы қандай? Оқушылардың шығармашылық ойлауын қалыптастыру қашан және қалай жүреді? және т.б. – мұның бәрі дидактика өз зерттеулерінде ескереді, бірақ бұл сұрақтарға басқа ғылымнан – оқыту психологиясынан (педагогикалық психология) жауап алады.

Дидактика пәні тек жалпы алынған оқыту, оқыту мазмұны және оқытушылар мен білім алушылардың өзара іс-қимылының материалдық механизмі болып табылады: оның құрылымы, жұмыс істеу принциптері мен объективті заңдары, оқыту формалары мен әдістері, оқытушылар мен білім алушылардың өзара іс-қимыл механизмінің даму заңдары, оқу процесінің дамуының тарихи кезеңдері (кезеңдері немесе фазалары), басқару және өзін-өзі басқару. оқу-тәрбие процесінде, есепке алу, бақылау, нақты әлеуметтік-тарихи оқыту тәсілінде ұжым мен тұлға қалыптасатын жағдайлар (2-сурет).



2-сурет. Дидактика пәні

Дидактиканы ғылымға айналдыру және оны педагогикалық қоғамның игеруі оны білім беру реформасын сәтті жүзеге асыру үшін қажетті тікелей материалдық күшке айналдырады. Бұл мектептің дамуына, оның барлық жұмысын қоғамды жалпыға бірдей цифрландыру және ақпараттандыру жағдайында жаңа сапалы деңгейге көтеруге кепілдік беретін жол.

Енді ғылымның дидактикасы эмпирикалық, негізінен сипаттамалық, шексіз көптеген практикалық ұсыныстар мен талаптарды (көбінесе қарама-қайшы және тіпті бір-бірін жоққа шығаратын) оқыту процесінің мәнін, демек, оның жұмыс істеуі мен даму заңдылықтарын білуге негізделген теориялық ғылымға айналуы керек. Тек осы жағдайда, соңғы жағдайда дидактика туралы қазіргі ғылым ретінде айтуға болады, яғни өзінің негізгі функцияларын орындай алатын ғылым: **ғылыми-теориялық функция және сындарлы-техникалық функция.**

Ғылыми-теориялық функция дескрипцияны (талдауды), түсіндіруді (диагнозды) және мегатенденциялар мен оқу-тәрбие процесінің даму заңдылықтарын, жалпы білім беру жүйесін, ондағы адамның орнын болжауды қамтиды.

Сындарлы-техникалық функция педагогикалық шындықты өзгерту бойынша оқытушылар мен білім алушылардың қызметін модельдеуді, жобалауды және құрастыруды, өмірдің өзекті және перспективалы талаптарына сәйкес келетін неғұрлым тиімді оқу-тәрбие процесін құруды көздейді.

Қазіргі уақытта дидактика оқыту және білім беру ғылымы ретінде өтті деп айтуға болады [11; 13].

Сонымен қатар, дидактика әлеуметтік ғылым ретінде қосымша деп санауға болатын өзінің нақты функцияларын орындайды:

- **әлеуметтік**, яғни институционалдық құрылымдарға – мектепке (ЖОО-да) және байланыс әлеуметтік қауымдастықтарына енгізілген адамның қалыптасу процесіне ең жақсы ықпал ететін әлеуметтік факторлардың оңтайлы үйлесімін іздеу;

- **мәдени**, яғни оқу-тәрбие процесінің әрбір субъектісінде жалпы және педагогикалық мәдениетті қалыптастыру;

- **аксиологиялық**, яғни кез келген педагогикалық құбылысты бағалаудағы плюрализм; педагогикалық процестің субъектілерінде құндылық бағдарларын қалыптастыру; ескі құндылықтар мен дәстүрлі постулаттар мен догмалардың сабақтастығы, сақталуы және теріске шығарылуы;

- **гуманистік (антропологиялық)**, педагогикалық процестің әрбір субъектісі үшін бейімделу және жеке тұлғаны растайтын рөл ойнауға, гуманистік қалыптастыру үшін қолайлы жағдайлар жасауға және адамгершілік-тәрбиелік құндылықтары мен мұраттарының басымдығын бекітуге, яғни гуманистік бағдарланған оқыту мен тәрбиелеу, адам табиғатын жетілдіру;

- **сыни**, яғни бар педагогикалық білімге, адамгершілік және әлеуметтік-мәдени құндылықтарға қатысты сыни көзқарас. Бұл функцияны жүзеге асыру дәстүрлі дидактиканың постулаттарын догматизациялаудан аулақ болар еді. Сонымен қатар, сынның оң рөлі абстрактілі нигилизмде емес, диалектикалық теріске шығаруда, сындарлы сында жатыр (3-сурет).



3-сурет. Дидактикалық функциялар

Дидактиканың негізгі қызметі – оқу-тәрбие процесі қазіргі мектепте қалай және неге солай болғанын, жақын болашақта қандай болуы керек екенін және неге басқаша емес екенін түсіндіру.

Бұл сұрақтарға дидактика оқуды нақты әлемде зерттеген жағдайда ғана жауап бере алады, онда бәрін өлшеуге және есептеуге болады, мұнда бәрі өзінің физикалық шамасына ие, бәрі кеңістікте және уақытта болады, ал идеалды әлемде емес, сана арқылы жасалған.

Дидактика математика, физика, химия, биология сияқты ғылымға айналуы үшін оны психологиядан бөлу керек. Педагогикалық психология мен дидактика арасында мұндай нақты айырмашылық жасалмайынша, дидактика ғасырлар бойы болған сияқты ғылыми емес күйде қалады.

Дидактика оқу процесінің объективті жағын, яғни оқу процесінің материалдық механизмін зерттеуі керек, бірақ көптеген дидактиктердің

пайымдауында бұл механизм артта қалып, тіпті мүлдем жоғалып, психологиялық сипаттағы ойлар мен түсіндірулерде кездеспейді.

Оқытушылар мен білім алушылардың өзара іс-қимылының материалдық, объективті әрекет ететін механизмінің ерекшеліктерін түсіндірудің, оның құрылымы мен заңдарын ашудың орнына, дидакт мамандары білім алушылардың субъективті әлеміне ауысады және білім алушылардың санасында не болып жатқаны немесе не болуы керектігі туралы мүмкіндігінше көбірек айтуға тырысады: олар қалай және не **қабылдауы, ойлауы, сезінуі керек, тілек, қызығушылық, сүйіспеншілік**, қандай **мотивтер** мен қажеттіліктер басым болуы керек және т.б.

Мәселе дидактілердің үнемі оқушылардың ойлауына, есте сақтау қабілетіне, тілектеріне, қызығушылықтары мен бейімділіктеріне, қабілеттері мен мотивтеріне жүгінуінде емес (онсыз да мүмкін емес), бірақ олардың өз проблемалары толығымен жойылады немесе шешілмейді – іргелі, фундаменталды маңызы бар проблемалар: оқытудың мәні және оның физикалық мәні (объективті, материалдық) құрылымы, жұмыс істеуі мен дамуының объективті заңдары, оқу процесінің ұйымдастырушылық құрылымы және оның тарихи кезеңдері, оның объективті мүмкіндіктері және т.б.

«Ғылыми-теориялық» деп аталатын ойлаудың жоғары деңгейі ғылым қажет болып табылады. Ғылыми ойлаудың осы түріне сәйкес «оқыту» ұғымының мәнін анықтаудан бастап, оны болашақ мектепке барумен дәйекті және жүйелі түрде анықтаудан бастап дидактиканың бүкіл курсына ұсыну қажет.

2. ҚАЗІРГІ ОҚЫТУ ТЕОРИЯСЫНЫҢ ТЕОРИЯЛЫҚ-ӘДІСНАМАЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

Қазіргі оқыту теориясының теориялық-әдіснамалық негіздері оқыту проблемаларын зерттеу және шешу үшін қолданылатын іргелі идеялардың, принциптердің, категориялардың, әдістердің жиынтығы болып табылады. Олар әртүрлі ғылымдардың, ең алдымен философияның, дидактиканың, психологияның, әлеуметтанудың, физиологияның, кибернетиканың және басқалардың жетістіктеріне сүйеніп, оқу процесі, оның мақсаттары, мазмұны, әдістері, формалары мен құралдары туралы тұтас және жүйелі түсінік береді.

Дидактиканың әдіснамалық негізі – дуальды сипатқа ие және оқытуды ұйымдастырудың жалпы принциптері мен тәсілдерін анықтайтын әлеуметтану мен гносеологияны қамтитын философия.

Әлеуметтану дидактиканың әдіснамалық негіздерінің бірі болып табылады, өйткені ол оқыту жүзеге асырылатын қоғамның даму заңдылықтарын зерттейді және оны белгілі бір әлеуметтік жүйе шеңберінде жүретін әлеуметтік процесс ретінде қарастыруға мүмкіндік береді.

Әлеуметтану дидактикаға келесі әдіснамалық құралдарды ұсынады:

– қоғам мен тұлғаның даму заңдылықтарын, сондай-ақ әлеуметтік ортаның оқытуға әсерін түсінуге мүмкіндік беретін қоғамның, тұлғаның және әлеуметтік ортаның теориялық тұжырымдамалары мен модельдері;

– әлеуметтік факторлардың оқуға әсерін зерттеуге мүмкіндік беретін әлеуметтік процестерді зерттеудің әдістері мен тәсілдері.

Дидактикаға әлеуметтік тәсіл оқытудың келесі аспектілерін зерттеуді қамтиды:

• **оқытудың әлеуметтік мәні**, яғни оқыту белгілі бір әлеуметтік жүйе шеңберінде жүзеге асырылатын әлеуметтік процесс ретінде қарастырылады;

• **оқытудың әлеуметтік функциялары**, яғни оқыту әлеуметтік бейімделуді, әлеуметтік интеграцияны, әлеуметтік ұтқырлықты орындайды;

• **оқытудың әлеуметтік шарттары**, яғни оқыту оның тиімділігіне әсер ететін белгілі бір әлеуметтік жағдайларда жүзеге асырылады;

• **оқытудың әлеуметтік нәтижелері**, яғни оқыту білім алушылардың белгілі бір әлеуметтік қасиеттері мен дағдыларын қалыптастыруға әкеледі.

Дидактикаға әлеуметтік тәсіл мүмкіндік береді:

біріншіден, оқытудың білім алушылардың бойында табысты әлеуметтену және өзін-өзі жүзеге асыру үшін қажетті қасиеттерді қалыптастыруға бағытталуын қамтамасыз ету;

екіншіден, ол жүретін әлеуметтік жағдайларды ескере отырып жүзеге асырылуы керек;

үшіншіден, оқытудың әлеуметтік нәтижелерін бағалау, яғни оқыту білім алушыларда белгілі бір әлеуметтік қасиеттер мен дағдыларды қалыптастыруға қаншалықты ықпал етеді.

Дидактиканың әлеуметтік әдіснамасы мүмкіндік береді:

- 1) әлеуметтік қажеттіліктер мен жағдайларды ескере отырып, оқытудың мақсаттары мен міндеттерін айқындауға;
 - 2) заманауи әлеуметтік сын-тегеуріндерге жауап беретін оқыту мазмұнын әзірлеуге;
 - 3) білім алушының әлеуметтік ерекшеліктерін ескеретін оқытудың тиімді әдістері мен формаларын таңдауға;
 - 4) әлеуметтік нәтижелерді ескере отырып, оқытудың тиімділігін бағалау.
- Дидактиканың әлеуметтік әдіснамасының кейбір ережелерін толығырақ қарастырайық.

Оқыту әлеуметтік процесс ретінде

Оқыту – бұл әлеуметтік процесс, өйткені ол білім алушыны, педагогты, оқу орнын, отбасын, жалпы қоғамды қамтитын белгілі бір әлеуметтік жүйе аясында жүреді.

Білім алушы оқытудың әлеуметтік процесінің субъектісі және оның оқуға деген көзқарасына әсер ететін белгілі бір әлеуметтік сипаттамалардың тасымалдаушысы болып табылады.

Педагог оқытудың әлеуметтік процесінің ұйымдастырушысы және жетекшісі болып табылады және сонымен бірге білім алушының әлеуметтік ерекшеліктерін ескеріп, әлеуметтік жағдайларға сәйкес келетін оқыту әдістері мен формаларын қолдануы керек.

Білім беру ұйымы білім беру функциясын іске асыратын және әлеуметтік оқыту процесінің тиімді өтуіне жағдай жасайтын әлеуметтік институт болып табылады.

Отбасы білім алушының жеке басының әлеуметтік дамуының маңызды факторы және оның оқуға деген көзқарасына, оның мотивтері мен мақсаттарының қалыптасуына әсер етеді.

Жалпы қоғам білім берудің мақсаттары мен міндеттерін, оқытудың мазмұнын, әдістері мен формаларын айқындайды және оларды іске асыру үшін жағдайлар жасайды.

Оқытудың мақсаттары, мазмұны, әдістері мен формалары әлеуметтік қажеттіліктермен және жағдайлармен анықталады және қоғамның білікті кадрларға деген қажеттіліктеріне және оларды қанағаттандыру мүмкіндіктеріне сәйкес келуі керек.

Білікті кадрларға әлеуметтік қажеттіліктер өндіргіш күштердің даму деңгейімен және өндірістік қатынастардың сипатымен анықталады, бұл білім алушының болашақ қызметі үшін қажетті білім, білік пен дағдыларды қалыптастыруды қамтамасыз етуі керек оқытудың мазмұнын анықтайды.

Оқытудың әлеуметтік жағдайлары білім берудің мақсаттары мен міндеттерін іске асыру үшін қажетті материалдық-техникалық, қаржылық, кадрлық және басқа ресурстарды қамтиды. Олар осы шарттарға сәйкес келетін оқыту әдістері мен формаларын анықтайды.

Оқыту білім алушының жеке басының қалыптасуына, оның әлеуметтік бейімделуіне және қоғамға интеграциялануына әсер етеді және интеллекттің,

шығармашылық қабілеттердің, адамгершілік қасиеттердің, әлеуметтік дағдылардың дамуына ықпал етеді.

Оқыту білім алушыларға қазіргі қоғамның жағдайына бейімделуге, табысты әлеуметтену және өзін-өзі жүзеге асыру үшін қажетті білім мен дағдыларды алуға көмектеседі.

Осылайша, әлеуметтану дидактиканың әдіснамалық негіздерінің маңызды құрамдас бөлігі болып табылады. Бұл оқытуды белгілі бір әлеуметтік жүйе шеңберінде жүретін әлеуметтік процесс ретінде қарастыруға мүмкіндік береді. Әлеуметтанулық тәсіл әлеуметтік қажеттіліктер мен жағдайларды ескере отырып, оқытудың мақсаттары мен міндеттерін анықтауға, заманауи әлеуметтік сын-қатерлерге жауап беретін оқыту мазмұнын әзірлеуге, білім алушының әлеуметтік ерекшеліктерін ескеретін оқытудың тиімді әдістері мен формаларын тандауға, әлеуметтік нәтижелерді ескере отырып, оқытудың тиімділігін бағалауға мүмкіндік береді.

Гносеология дидактиканың әдіснамалық негіздерінің бірі ретінде оқуды қоршаған әлемді тану процесі ретінде қарастыруға мүмкіндік береді. Гносеологиялық тәсіл шеңберінде оқыту білім алушылардың оны қоршаған әлемде табысты бағдарлау үшін қажетті білімді, іскерлікті және дағдыларды игеру процесі ретінде қарастырылады.

Гносеология дидактикаға келесі әдістемелік құралдарды ұсынады:

- адамның танымдық іс-әрекетінің заңдылықтарын түсінуге мүмкіндік беретін теориялық тұжырымдамалар мен таным модельдері;
- оқу процесін таным процесі ретінде зерттеуге мүмкіндік беретін танымдық іс-әрекетті зерттеудің әдістері мен тәсілдері.

Гносеология дидактикаға келесі проблемаларды шешуге мүмкіндік береді:

- 1) оқытудың таным заңдары мен заңдылықтарына, таным процесі туралы қазіргі ғылыми түсініктерге сәйкестігін қамтамасыз ету;
- 2) білім алушылардың білімін, іскерлігі мен дағдыларын қалыптастыруға бағытталған оқытудың тиімділігін қамтамасыз ету;
- 3) білім алушылардың танымдық іс-әрекетін, олардың танымдық қабілеттерін, терең және берік білімдерін қалыптастыруға және дамытуға ықпал ететін оқыту әдістері мен тәсілдерін әзірлеу.

Дидактикаға гносеологиялық тәсілдің негізгі ережелері:

- оқыту – бұл қоршаған әлемді тану процесі;
- оқыту білім алушылардың танымдық іс-әрекетін дамытуға ықпал етеді;
- оқытудың тиімділігі білім алушылардың танымдық іс-әрекетін дамытуға ықпал ететін әдістер мен тәсілдерге байланысты.

Дидактикада қолданылатын гносеологияның негізгі әдіснамалық принциптері:

- таным дүниені шынайы түсінуді қалыптастыруға бағытталған белсенді процесс;

- таным субъекті мен таным объектісінің өзара әрекеті арқылы жүзеге асады;
- білімнің объективті негізі бар, бірақ ол әрқашан субъективті сипатта болады;
- білім әртүрлі формада жүзеге асырылады, оның ішінде сенсорлық, рационалды және практикалық білім;
- танымның әртүрлі әдістері бар, соның ішінде бақылау, эксперимент, талдау, синтез, жалпылау және т.б.

Гносеология мен дидактиканың байланысы

Гносеология мен дидактика бір-бірімен тығыз байланысты. Гносеология дидактиканың әдіснамалық негізі болып табылады, өйткені ол дидактикаға оқу процесін таным процесі ретінде зерттеуге мүмкіндік беретін теориялық ұғымдар мен әдістермен қамтамасыз етеді. Дидактика өз кезегінде гносеологияның нәтижелерін білім алушылардың бойында терең де тұрақты білім, білік, дағдыларды қалыптастыруға ықпал ететін оқыту әдістері мен тәсілдерін жасау үшін пайдаланады.

Гносеология дидактикаға оқу процесінің қалай жүретінін, оның қандай заңдарға бағынатынын және оның тиімділігіне қандай факторлар әсер ететінін түсінуге көмектеседі. Дидактика, өз кезегінде, гносеологияға гносеологиялық зерттеулердің нәтижелерін оқытудың тиімділігін арттыру үшін қалай пайдалануға болатынын түсінуге көмектеседі.

Сонымен, гносеология мен дидактика оқытудың теориясы мен практикасының дамуына ықпал ететін бірін-бірі толықтыратын ғылымдар болып табылады.

Дидактикадағы гносеология мен әлеуметтанудың байланысы

Гносеология мен әлеуметтану дидактиканың ең маңызды екі әдіснамалық негізі болып табылады. Гносеология оқытуды таным процесі ретінде қарастыруға мүмкіндік береді, ал әлеуметтану оқытуды әлеуметтік контексте өтетін процесс ретінде қарастыруға мүмкіндік береді.

Дидактикадағы гносеология мен әлеуметтану арасындағы байланыстар келесі ережелерден көрінеді:

- оқыту – әлеуметтік жағдайда жүзеге асатын танымдық процесс;
- таным білім алушының таным объектісімен әрекеттесуін және білім алушының әлеуметтік ортамен әрекетін қамтитын таным субъектісі мен объектісінің өзара әрекеті арқылы жүзеге асады;
- таным формалары мен әдістері әлеуметтік жағдайлармен анықталады;
- білім алушылардың танымдық қабілетінің дамуы әлеуметтік факторларға байланысты.

Осылайша, гносеология мен әлеуметтану дидактиканың бірін-бірі толықтыратын әдіснамалық негіздері болып табылады, олар оқытуды танымдық және әлеуметтік компоненттерді қамтитын тұтас процесс ретінде қарастыруға мүмкіндік береді.

Қазіргі оқыту теориясының **теориялық негіздері:**

1. Жүйелік тәсіл оқу процесін өзара байланысты компоненттерден тұратын тұтас жүйе ретінде қарастыруға мүмкіндік береді: мақсаттар, мазмұн, әдістер, формалар, құралдар, нәтижелер. Бұл тәсіл оқу процесінің бірлігі мен тұтастығын, оның тиімділігі мен өнімділігін қамтамасыз етеді.

2. Белсенділік тәсілі оқытуды субъектінің таным объектісімен белсенді өзара әрекеттесу процесі ретінде қарастырады. Оқу процесінде білім алушы жаңа білім мен дағдыларға ие болып, қызмет тәсілдерін меңгереді.

3. Гуманистік көзқарас білім алушының жеке тұлғасын, оның шығармашылық қабілеттерін және дербестігін дамытуға бағытталған. Оқу үрдісі барысында білім алушы өз іс-әрекетінің субъектісіне айналады, өз бетінше мақсат қоя, проблемаларды шешу және өз іс-әрекетінің нәтижелерін бағалау қабілетін игереді.

4. Құзіреттілікке негізделген әдіс білім алушыларға табысты әлеуметтену және өзін-өзі жүзеге асыру үшін қажетті негізгі құзыреттіліктерді дамытуға бағытталған. Оқу процесінде білім алушы өмірлік проблемаларды шешуге қажетті білім, білік, дағдыларды меңгереді.

5. Жеке сараланған тәсіл білім алушылардың жеке ерекшеліктерін және олардың қажеттіліктерін ескереді. Оқу үрдісі барысында білім алушы өзінің қабілеті мен мүмкіндігіне сай дамуға мүмкіндік алады.

6. Кешенді тәсіл оқытудың әртүрлі әдістерін, құралдары мен формаларын біріктіруді қамтиды. Бұл тәсіл оқу процесінің тиімділігі мен өнімділігін, оның білім алушылардың жеке ерекшеліктеріне және заманауи талаптарға сәйкестігін қамтамасыз етеді.

Бұл теориялық негіздер оқыту үдерісінің ғылыми негізін, оның тиімділігі мен өнімділігін қамтамасыз етеді.

3. ОҚУ ПРОЦЕСІНІҢ МӘНІ

Оқыту өзінің жан-жақтылығы мен бірлігінде әртүрлі жолдармен анықталады. Осыған байланысты көптеген теориялар мен тұжырымдамалар бар.

Ең көп тарағаны – **эмпирикалық тәсіл**, оның тұжырымдамалары санатына: «оқыту – білімді беру (жабдықтау)». Бәріне белгілі, «беру» сөзі иеліктен шығаруды білдіреді. Оқу процесінде педагог өзі, тура мағынасында ешнәрсе жасамайды, бермейді. Көріп отырғанымыздай, «беру» сөзі метаморфты, ал мұндай сөздер ғылыми анықтамаларда қолданылмауы керек [17].

Теориялық тәсілдердің ішінде психологиялық теориялар, ең алдымен, шетелдік теориялар кеңінен танымал болды. Айта кету керек, еуропалық және солтүстік американдық дәстүрлерде «дидактика» ұғымы жоқ және оқыту проблемалары білім беру философиясы, білім беру әлеуметтануы, эдукология, психопедагогика және т.б. аясында қарастырылады.

Бихевиористік (биологизаторлық) тәсіл (XX ғасырдың 20-шы жылдары) – шартты-рефлекторлық байланыстарды қалыптастыру ретінде оқыту. Білім алушының биологиялық (психологиялық) мәніне баса назар аударатырып, Д. Уотсон, Э. Торндайк [18] және т.б. оның әлеуметтік бастамасын елемейді. Бұл бағыт өкілдерінің пікірінше, бәрі S (ынталандыру) → R (реакция) формуласына келеді. Осы тәсіл негізінде бағдарламаланған оқыту құрылды [19].

Гносеологиялық (когнитивтік) тәсіл (XX ғасырдың 30-жылдары) – «оқу когнициясы немесе танымдық әрекеттің бір түрі». Шынында да, оқу-тәрбие процесінде танымдық (психикалық) процестер жүреді, бірақ бұл оқытудың мәні танымда жатыр дегенді білдірмейді. Білімнің мәні рефлексия болып табылады, ол әрқашан екінші орында. Бұл тәсіл әлі күнге дейін шетелдік және отандық педагогикалық теория мен практикада қолданылады. Сондықтан біз бұл тәсілге толығырақ тоқталамыз.

Кеңес дәуірінде дидактикалық теоретиктер бұл мәселеге ерекше көңіл бөлді: «Марксизм-ленинизмнің негізін салушылардың тәрбие, білім беру және оқыту мәселелері жөніндегі тұжырымдарында, коммунистік партия мен Кеңес үкіметінің мектеп туралы шешімдерінде ең маңызды іргелі ережелерді қамтиды. Өскекең ұрпақты тәрбиелеу мен оқыту мәселелерін ғылыми тұрғыдан қамтуға негіз құра отырып, олар авторлардың әдіснамалық ұстанымдарын анықтады», - деп жазды М. Данилов пен Б.П.Есіпов [14, 3 б.]. Одан әрі: «...Кеңестік дидактиканың гносеологиялық негізі – маркстік-лениндік таным теориясы» [14, 36-37 б.].

«Олай болса, марксизм-ленинизм бізді ғылыми танымның әдісімен – диалектикалық материализммен қаруландырады, ал ғылыми коммунизмнің негізін салушылардың тұжырымдары мен коммунистік партияның тәрбие, білім беру және оқыту мәселелері жөніндегі шешімдері ғылымдағы ең

маңызды дереккөз болып табылады. жалпы педагогика проблемаларын және оның ішінде дидактика проблемаларын шешу» [14, .36 б.].

Дидактиканың оқу процесін сипаттайтын және түсіндіретін ғылым ретінде әлі құрылмағаны кездейсоқ емес. «Зерттеу объектісі ретінде оқыту және тәрбиелеу жүйесі физика, химия және биология сияқты ғылым объектілеріне қарағанда әлдеқайда күрделі; адамзат осындай күрделілік объектілерін талдауға және сипаттауға тек қолайлы. Осы тұрғыдан алғанда, педагогика қазіргі ғылымның алдыңғы қатарында, сондықтан ғылыми педагогиканың бұрын салынбағанына өкіну немесе оны екі жолмен жасауға болады деп болжау аңғалдық. Педагогика ғылымын құру – біздің заманымыздың негізгі міндеттерінің бірі, оны шешуге бірнеше ұрпақтың күші кетуі мүмкін», -деп атап өтті ХХ ғасырдың 60-жылдарында Г.П.Щедровицкий [20, 9 б.].

Дидактиканың белгілі әдіскері В.В.Краевский 70-ші жылдары былай деп жазды: «Қазіргі уақытта белгілі бір формалардың, әдістердің, оқу құралдарының көзге әсерін анықтау мүмкін емес. Дидактика мектеп практикасына жаңа әдістерді, жаңа оқу материалдарын енгізудің салдарын болжау тәсілдерін әзірлеуге арналған. Ал мұғалімдерге өз қызметі үшін берік ғылыми негіз қажет» [21, 6 б.].

Кейінірек көрнекті кеңестік дидакт М.Н.Скаткин «егер ол тек бүгінге ғана емес, ертеңгі өмірге де назар аударса, мектеп артта қалудан аулақ бола алады» деп сенді. Ол үшін «дидактика педагогикалық тұрғыдан әлеуметтік даму тенденцияларын мұқият талдап, сол талдаулар негізінде жас ұрпақтың білімі мен оқуына қойылатын болашақ талаптарды анықтауы керек. Дәл осы болашақ талаптарға ол мектепте оқытудың мақсаттарын, мазмұнын, әдістерін және ұйымдастырылуын әзірлеу кезінде назар аударуы керек» [22, 5 б.].

Қазіргі уақытта дидактика білім мен бағыттардың өте кең саласы болып табылады. «Дидактика барған сайын теориялық пән болып келеді. Бұған ғылымның дамуы, жалпы ғылыми таным құралдары, олардың эволюциясының әртүрлі кезеңдеріндегі білімнің барлық салалары үшін заңды, эмпирикалық деңгейден (құбылыстарды білуден) теориялық (мәнді тануға) көшу ықпал етеді», - дейді В.В.Краевский. [21, 11 б.].

Дидактиканың одан әрі құрылуы түсінуге байланысты оқытудың мәні туралы мәселені қарастырайық. Егер авторлар оқытудың мәнін дұрыс түсінсе, онда дидактиканың одан әрі құрылуы да осы түсінікке сәйкес келуі керек. Яғни, оқытудың мәнін дұрыс түсінген кезде оқыту теориясы дидактика ғылымына айналуы мүмкін: барлық түр мен типтегі мектептерде не болып жатқанын дұрыс түсіндіру және олардың одан әрі дамуын болжау. Оқытудың мәнін дұрыс түсіну – оқу ғылымын құрудың бірінші және маңызды шарты. Алайда, бұл жағдайдың өзі жеткіліксіз. Оқытудың не екенін түсініп, бірақ дидактиканың барлық келесі мәселелерімен шатастыруы мүмкін.

Оның негізгі өкілдері болып табылатын кеңестік дидактика, бір жағынан таным мен екінші жағынан оқудың арасына нақты және айқын шекара қоя алмады. Олар үшін оқыту – ерекше ұйымдастырылғанымен таным. Міне,

осыдан гносеологияның негізгі мәселесі – таным теориясының дидактиканың негізгі мәселесімен сәйкестендірілуі [14; 21; 23; 24 және т.б.].

Оқытудағы материалистік (жаратылыстану) көзқарасты, фактілерді, оқиғаларды, процестерді материалистік тұрғыдан түсіндіруді ғылыми сөздің синонимі ретінде қарастырамыз [15; 25; 26 және т.б.]. Оқытудағы материалистік көзқарас туралы кеңестік дидактика арасында түсініспеушілік болды. Егер дидактика объективті шындықты, болмысты бірінші, ал психиканы, ойлауды, сананы қосалқы деп таныса және таным процесі түйсік, қабылдау, т.б. не беретінінен басталатынын мойындаса, демек, бұл материализм [14; 24; 27 және т.б.]. Материализм тек таным теориясында ғана емес, сонымен бірге оқуға деген көзқараста да бар. Оқу процесінде білім алушылар санасына қарамастан объективті түрде өмір сүретін әлемді біледі. Кеңестік дидактика мұғалімнің зерттелетін заттар мен құбылыстарға, фактілерге, оқиғаларға, процестерге оқушылар үшін білім көзі ретінде жүгінуін, оларды жалпылауды түсінуге және игеруге және т.б. Мұндай түсінік материалистік деп саналды, бірақ ол кеңестік дидактика пайда болғанға дейін және К. Маркс пен Ф. Энгельс туылғанға дейін пайда болды, мысалы, Ф. Бэкон «*сезімдер қатесіз және барлық білімнің қайнар көзін құрайды. Ғылым – бұл тәжірибелі ғылым және сезімтал деректерге рационалды әдісті қолданудан тұрады*» [28, 142 б.], немесе Дж. Локк бойынша, біздің барлық біліміміз тәжірибеден туындайды және «өз идеяларын ақылмен (mind) ойлаудан тұрады» [29, 433; 519 б.].

Дидактиканың ғылым ретіндегі негізгі мәселесі ойлаудың, білімнің болмысқа, объективті шындыққа қатынасында емес, сананың біріншілігі мен болмыстың, материяның екіншілік сипатын нақтылауда емес, оқытудың мәнін ашуда, өйткені осы мәнді дұрыс түсінгенде ғана оқу ғылымы мүмкін болады. Оқытудың мәнін қате, бұрмалап түсінген кезде дидактиканың барлық басқа ұғымдары қате, шатастырылған болып шығады, ал тұтастай алғанда оқытудың бүкіл дидактикалық теориясы дұрыс емес болып шығады. Дәл осы аталғандардың өзіне тән ерекшелігі болды. Таным теориясында (гносеология) материалист болып, ал оқыту теориясында идеалистік позицияларда қалу да мүмкін.

Бұл барлық жерде және қазіргі оқыту теориясы мен практикасында орын алады. Соңғы жылдары оқу-тәрбие процесінің шеңберінде **конструктивистік (кеңірек - әлеуметтік-конструктивтік) тәсілде** (өткен ғасырдың екінші жартысында) оқытуды әлеуметтік-конструктивистік тұрғыдан алғанда «Оқыту мен оқудағы жаңа тәсілдер» қолданыла бастады [30; 31]. «жаңа тәсілдердің» негізінде жатыр педагогикалық қызметкерлердің біліктілігін арттыру курстарының бағдарламасында (бұдан әрі - Бағдарлама) баяндалған [32]. Балалар жеке ойлар мен әлеуметтік өзара әрекеттесу негізінде өз ойларын қалыптастыратын белсенді білім алушылар болып табылады. «Диалогқа негізделген оқыту және оқу» [33; 34] деп аталатын педагогикалық тәсілдер және метатаным немесе «*Оқуды үйрену*» [30; 35] әлеуметтік-конструктивистік идеялардың маңызды заманауи түсіндірмелері ретінде қызмет етеді. Барлық

жеті модульде қарастырылған идеялар жаңа болса да (?) оқыту мен оқудағы тәсілдер, тек «*Диалог арқылы оқыту*» және «*Қалай оқыту керектігін үйрету*» бағдарламада жаңа тәсілдер мәртебесінде орналасқан, өйткені олар әлеуметтік-конструктивистік теория идеясымен тығыз байланысты.

Диалогқа негізделген оқу мен оқыту оқушылар арасындағы, білім алушы мен педагог арасындағы диалог оқушыларға өз ойларын дербес қалыптастыруға және дамытуға көмектесетін тәсілді ұсынады. «Қалай үйренуге болатынын үйрету» немесе метасананы қалыптастыру процесі білім алушыларға *өз бетінше оқуды жалғастыра алатындай* етіп өз оқуын түсінуге және жауапкершілікті алуға *қалай* көмектесуге болатынына қатысты сұрақтарға сәйкес келеді [32].

Осы тәсілге сәйкес нәтижелердің тиісті санаттары бар оқытудың бес заманауи тұжырымдамасы ерекшеленеді:

1. *Оқыту білімнің сандық өсуі ретінде*. Процестің нәтижесі – алынған ақпарат көлемі (негізгі міндет – «көп нәрсені білу»).

2. *Оқу есте сақтау ретінде*. Процестің нәтижесі – қажет болған жағдайда көбейтуге болатын сақталған ақпараттың едәуір мөлшері.

3. *Оқыту ақпарат алу ретінде*. Процестің нәтижесі – қажет болған жағдайда сақталуы және қолданылуы мүмкін фактілердің, дағдылардың және әдістердің айтарлықтай көлемі.

4. *Оқыту мағынаны түсіну және мағынаны анықтау ретінде*. Процестің нәтижесі – оқушының пәннің құрамдас бөліктері мен нақты әлем арасында байланыс орнату қабілеті.

5. *Оқыту шындықты басқаша түсіндіру және түсіну ретінде*. Процестің нәтижесі – білімді өзіндік түсіндіру арқылы әлемді тануға дайындық.

1-3 тұжырымдамалары оқушыға қатысты сыртқы фактор ретінде оқытуды білдіреді: бұл 1-санаттың нәтижелерімен білім алушыға қатысты мұғалімдер жүргізетін немесе жүзеге асыратын процесс болуы мүмкін. Оқу процестерінің осы тұжырымдамаларының алғашқы үшеуі белгілі бір дәрежеде білім алу немесе ақпарат алу үшін «*дүкенге баруға*» ұқсайды. 4-ші және 5-ші тұжырымдамалардың нәтижелерінің тізімдегі алғашқы үшеуінің нәтижелерінен сапалық айырмашылықтарын атап өту маңызды. 4 және 5 тұжырымдамалар күрделі, жаңа түсіндірулер болып табылады және оқу процесін түсінуді ақпаратты алу мен сақтаудан тыс етеді. Бұл тұжырымдамалар оқытудың «ішкі», жеке аспектісіне бағытталған, оған сәйкес оқу процесі білім алушыға нақты әлемді түсінуге көмектесетін құбылыс ретінде қарастырылады. Оқытудағы мұндай заманауи үрдістер Бағдарламада іске асырылатын оқу мен оқытудағы жаңа тәсілдердің негізін құрайды [32].

Бұл жағдайда біз оқытудың мәнін нақтылау туралы емес, оқытудың бір аспектісінің басымдығы – білім алушыларды оқыту, оның психологиялық жағы туралы айтып отырмыз.

А.К.Мыңбаева атап өткендей, жоғарыда сипатталған тәсілдерді сипаттай отырып, «теориялардың пайда болу реттілігі, негізінен, алдыңғысын

жоққа шығармайды, бірақ толықтырады, алдыңғыларына ілеседі. Мұндай түсінік ғылымның қазіргі әдіснамалық принципін – қосалқылық пен толықтырушылық принципін көрсетеді. Мектептегі сияқты, ЖОО-да біз оқу процесін құру кезінде осы ағымдарды қолданамыз» [36]. Бұл әсіресе Шунк Дейл Х. кітабында айқын және көрнекті көрінеді. «Рухани жаңғыру» бағдарламасы аясында «100 жаңа оқулық» жобасына «Оқыту теориясы» қоғамдық-гуманитарлық ғылымдар саласындағы үздік кітаптардың бірі ретінде енген және қазақ тіліне аударылған [36]. Онда, атап айтқанда, «оқыту – бұл қайталану немесе тәжірибе нәтижесінде адамның мінез-құлқы мен көзқарасының ұзақ мерзімді өзгеруі» делінген [37, 6-бет]. Ал оқулық мазмұны оқу психологиясы курсына оқытылатындарға толық сәйкес келеді және оқытудың мәнін анықтау мәселесін одан әрі көмескілейді.

Соңғы жылдары **коннективистік тәсіл** үлкен танымалдылыққа ие болды, оны Дж.Симонс, білім берудің жаңа дидактикалық негізі [38] және желілік қауымдастықпен өзара әрекеттесу арқылы оқытуды қамтиды.

Сонымен бірге, соңына дейін бұл тәсіл әлі қалыптасқан жоқ. Сонымен қатар, оны білім берудің дидактикалық негізі деп санауға болмайды, өйткені бұл тәсіл алдыңғы психологиялық теориялардың өнімі болып табылады.

Оқытудың табиғатын түсіндірудің тағы бір тәсілі - **эргатикалық тәсіл** – «оқыту (оқу) еңбек ретінде». Егер «еңбек» ұғымының мәнін анықтап, оны оқытумен салыстыратын болсақ, онда олардың мақсаты, объектісі, құралдары мен нәтижелері әртүрлі болады, сондықтан бірдей мән туралы айтудың қажеті жоқ (2-кесте).

2-кесте. «Еңбек» және «оқыту» ұғымдарының салыстырмалы сипаттамасы

Компоненттер	Еңбек	Оқыту
Мақсат	материалдық және рухани құндылықтарды өндіру	кәсіптік-еңбек және басқа да қызмет түрлеріне дайындық
Объект (зат)	жалпы табиғат	оқытушы және оқыту
Средства (орудия)	зат немесе заттар кешені	тіл, сөйлеу, сөз
Нәтижелер (өнім)	өнім (материалдық және рухани игіліктер)	білімі (біліктілігі, мамандығы, кәсібі)

Сонымен қатар, оқыту ұзақ уақыт бойы еңбек процесінде емес, арнайы оқу орындарында жүзеге асырылады [19].

Оқытудың мәнін ашудың орнына, оқытудың әртүрлі сипаттамаларын беруге тырысатын **электикалық тәсіл** ерекше болып табылады, осылайша оны оқытудың тұтас сипаттамасы деп санайды.

Бірақ сипаттаманың тұтастығы, сипаттаманың толықтығы және оқытудың мәнін ашу бірдей емес. *Сипаттау кезінде сіз заттың барлық жақтарын, тіпті оның барлық бөлшектерін қамту керек. Мәнін ашқанда,*

керісінше, ештеңені сипаттаудың қажеті жоқ, объектінің барлық жақтарын және барлық ерекшеліктерін ескерудің қажеті жоқ. Оқытудың мәні неде екенін және оқытудың өзгеруіне не тәуелді екенін, оның барлық басқа жақтары мен қасиеттерін, соның ішінде оның кейінгі дамуын көрсету жеткілікті. Мән объектінің барлық қасиеттерін қамтымайды, бірақ олардың бар болуын анықтайды немесе жоққа шығармайды.

Тұжырымдаманың мәнін нақтылау кезінде тұжырымдамада қамтылған, көрінетін тақырыптың барлық белгілерін ашу қажет емес, тек маңызды. Ол үшін ең жақын тұқым мен түрлердің айырмашылығын қамтитын классикалық анықтама құрылымы бар.

Тақырыпқа эклектикалық тәсіл ешқашан оның мәнін, заңдарын және одан кейінгі дамуын ашуға көмектеспеді.

XX ғасырдың 60-90 жылдарындағы дидактикада мұндай түсінік болған жоқ. Сонымен қатар, сол оқу құралында оқыту «еңбек», «таным», «білім беру», «қарым-қатынас» және т.б. ретінде түсіндірілуі мүмкін.

Сонымен, Г.И.Щукина (1977) редакциялаған «Мектеп педагогикасында» оқыту, ең алдымен, екі жақты процесс, мұғалім мен білім алушылардың іс-әрекетінің бірлігі, «жалпы мақсатқа білім алушыларды біліммен, шеберлікпен, дағдылармен қаруландыруға және оларды дамыту мен тәрбиелеуге бағытталған» [39, 252-бет]. Содан кейін «оқу процесінің орталығында оқушының танымдық белсенділігі бар» [39, 252-бет]. Сонымен, оқыту – бұл таным немесе танымдық іс-әрекеттің бір түрі, сондықтан «кеңестік дидактикада оқытудың әдіснамалық негізі - эпистемология (таным философиясы)... Надандықтан білімге үнемі ауысу оқу процесін де сипаттайды» [39, 253 б.]. Соңында, «оқу процесі оқушылардың мұғаліммен үнемі қарым-қатынасында жүреді» [39, 253 б.].

Педагогика бойынша «заманауи» оқулықтар мен оқу құралдарындағы жағдай жақсы емес [қараңыз, мысалы, 40; 41; 42; 43] әр тақырып (бөлім) басқалардан оқшауланған, бір-бірімен сәйкес келмейтін: дидактиканың әр категориясы «оқыту» ұғымына тәуелсіз анықталады. Сонымен, А.В.Хуторская «оқушылар мен мұғалімдердің оқу міндеттерін шешуге бағытталған мақсатты және ұйымдастырылған өзара әрекеттесу процесін түсінеді, нәтижесінде оқушы білімді, дағдыларды, жеке қасиеттерді дамытады» [44, 30 б.], формалар бойынша» 1) сыртқы келбеті, сыртқы құрылымы, анықталған белгіленген тәртіп; 2) ұстауды ішкі ұйымдастыру.[44, 60 б.], оқыту әдістерімен – «мұғалім мен оқушылардың білім беру мақсаттарына жетуге бағытталған бірлескен іс-әрекетінің тәсілдерін» білдіреді[44, 45 б.].

Бірақ оқулықтың жаңа нұсқасында автор «оқыту» ұғымын анықтау мәселесін айналып өтті [45].

Қазіргі дидактика ғалымдары: Дидактика ғылым ба? [[46], Дидактика: даму немесе тоқырау? [47] деген сияқты сұрақтар қоя бастағаны кездейсоқ емес.

Ресей Білім академиясының Педагогика теориясы мен тарихы институтының дидактика зертханасының меңгерушісі И.М.Осмоловская

мойындағандай, «Дидактика нормативтік және нұсқаушы білімнің «қысқа шалбарынан» шыққанын мойындау керек. шындықты сипаттап қана қоймай, оны өзгертудің жолдары мен құралдарын көрсетуге қабілетті ғылыми пәнге тән қасиеттер, ауқым және сенімділік» [46, 200 б.].

И.И.Логвинов, Ю.Е.Шабалиннің пікірінше, «дидактиканың жаратылыстану-ғылыми негіздерін іздеуді жалғастыруда және оны әлеуметтік ғылымдардың бірі ретінде қарастыруға қарсы. Бірақ монография авторының ғылыми инстинкті мынаны ұсынады: дидактикалық патшалықта бәрі бірдей қауіпсіз бола бермейді, дидактикалық білімге қазіргі үстем көзқарастардан өзгеше басқа тәсілдерді терең ғылыми іздеу қажет [46, 201 б.].

И.И.Логвинов «қазіргі дидактиканың қоғамның шұғыл сұраныстарына жауап бере алмауын атап өтіп, жағдайға өз бағасын береді...

Мұны қазіргі кездегі бірқатар басым әдістемелік көзқарастарды өзгерту арқылы ғана жасауға болады» [48, 60 б.].

Өздеріңіз білетіндей, бір құбылыстың (заттың, процестің) көптеген мәні бола алмайды. Мәні біреу ғана, ал көріністер – көп. Жоғарыда атап өтілгендей, Қазақстан Республикасының педагогикалық қызметкерлерінің біліктілігін арттыру курстары бағдарламаларының авторлары «оқыту» ұғымының мәнін «заманауи зерттеулердің нәтижелері немесе тиімді практикалық тәжірибе мәтінінде» қарастырады.

Бұдан әрі: «соңғы жылдардағы зерттеулерде оқыту бейімділіктің, икемділіктің (яғни, психикалық компонент –авт.) кешенді үйлесімі ретінде анықталады, бастан кешкен тәжірибе, әлеуметтік қатынастар, құндылықтар жүйесі (яғни мазмұндық компонент – авт.), қолданылатын кәсіби тәсілдер мен сенімдер (яғни әдістемелік компонент – автор.), олар жиынтықта адамның білім алудың нақты мүмкіндіктерін пайдалану тәсілдерін қалыптастырады (яғни формальды компонент – авт.)» [32, 142 б.].

Жалпы, оқытуды анықтауда араласу, эклектика жүреді. Бұл тәсілді ғылыми деп санауға болмайды, өйткені ғылым өзінің категориялық аппаратының біртұтас, өзара байланысты және өзара байланысты жүйесімен ерекшеленеді. Сабаққа қатысушыларды оқытуда, тәрбиелеуде және дамытуда оқытудың жаратылыстану-ғылыми тәсіліне сүйену, яғни оқытуды табиғат пен қоғамның жалпы жүйесінің құрамдас бөлігі ретінде түсіну, оқытуды объективті шындықта қарастырған жөн. Бұл біртұтас оқу ғылымын, яғни дидактиканы құрудың қажетті шарты.

Оқытудың мәнін нақты білу ғана оқытудың барлық басқа аспектілері мен ерекшеліктерін, ең алдымен, оқу процесінің құрылымы мен оның заңдары сияқты мәселелердің іргелі маңыздылығын түсінуге мүмкіндік береді. Сондықтан «еңбек», «жабдықтау», «қарым-қатынас», «таным», «педагогикалық мақсатқа сай әсер ету» сияқты ұғымдарды біріктіру оқытудың мәнін анықтауға ықпал етпейді.

Дидактика оқушының немесе мұғалімнің іс-әрекетін емес, **олардың өзара әрекетін, қарым-қатынасын, оқу-тәрбие процесінің материалдық механизмін құрайтын осы өзара әрекеттестіктің құрылымдарын, бұл**

механизм қалай құрылымдалғанын, оның әлеуметтік факторлардың әсерінен қалай өзгеріп, жетілдірілетінін зерттейді. қажет, ол қандай заңдылықтар бойынша дамиды – осы сұрақтардың барлығына дидактика жауап береді.

Талдау көрсеткендей, әртүрлі философиялық және психологиялық конструкцияларға негізделген эмпирикалық және теориялық тұжырымдамалардың саны көп. Демек, оқытудың мәнін анықтаудың барлық тәсілдерін ғылымға дейінгі және ғылыми деңгейлерге бөлу керек. Оларды кесте түрінде көрнекі түрде көрсетуге болады (3-кесте).

3-кесте. Оқытудың мәні туралы түсініктер

Тұжырымдама	Пайда болу уақыты	Оқытуды түсіну
<i>Ғылымға дейінгі деңгей</i>		
<i>Эмпирикалық деңгей</i>		
Эмпирикалық тәсіл		1. Оқыту – біліммен қарулану және т. б. 2. Оқыту-әлеуметтік тәжірибені беру
<i>Теоретический уровень</i>		
Эргатикалық тәсіл	XVII және одан кейінгі ғасырлар	Оқыту-еңбек немесе оқу – бұл еңбек
Бихевиоризм (биологизаторлық тәсіл)	XX ғасырдың 20-шы жылдары	Оқыту шартты рефлекторлық байланыстарды қалыптастыру ретінде (физиологиялық аспект)
Гносеологиялық (когнитивті, гносеологиялық) тәсіл	XX ғасырдың 30-шы жылдары	Оқыту, оқу - таным, танымдық қызмет
Коннективистік тәсіл	XX ғасырдың 90-шы жылдары	Желілік қауымдастықпен өзара әрекеттесу арқылы оқыту
Социоконструктивистік тәсіл	XX ғасырдың 20-30-шы жылдары	1. Оқыту білімнің сандық өсуі ретінде. Процестің нәтижесі – алынған ақпарат көлемі (негізгі міндет – «көп нәрсені білу»). 2. Оқу есте сақтау ретінде. Процестің нәтижесі – қажет болған жағдайда көбейтуге болатын сақталған ақпараттың едәуір мөлшері. 3. Оқыту ақпарат алу ретінде. Процестің нәтижесі – қажет болған жағдайда сақталуы және қолданылуы мүмкін фактілердің, дағдылардың және әдістердің айтарлықтай көлемі.

		<p>4. Оқыту мағынаны түсіну және мағынаны анықтау ретінде. Процестің нәтижесі – оқушының пәннің құрамдас бөліктері мен нақты әлем арасында байланыс орнату қабілеті.</p> <p>5. Оқыту шындықты басқаша түсіндіру және түсіну ретінде. Процестің нәтижесі-білімді өзіндік түсіндіру арқылы әлемді тануға дайындық.</p>
Эклектикалық тәсіл	XX ғасырдың 60-90-шы жылдары	оқыту «еңбек» ретінде де, «таным» ретінде де, «білім беру» ретінде де, «қарым-қатынас» ретінде де және т.б.
<i>Ғылыми деңгейі</i>		
Жаратылыстану тәсілі	XX ғасырдың 50-шы жылдары	Оқыту дегеніміз – білімі мен тәжірибесі барлар мен оларды игеретіндер арасындағы ерекше түрде ұйымдастырылған қарым-қатынас немесе оқыту – бұл адам қызметінің барлық түрлерін көбейту және игеру жүзеге асырылатын және жүзеге асырылатын қарым-қатынас

4. ОҚУ ПРОЦЕСІНІҢ ПРИНЦИПТЕРІ МЕН ЗАҢДЫЛЫҚТАРЫ

Дәстүр бойынша дидактика курсына оқытудың мәнін түсіндіргеннен кейін, кейде «Оқыту мазмұны» бөліміне дейін немесе одан кейін оқытудың принциптері туралы бөлім бөлінеді. Бұл бөлім «Дидактикалық принциптер» немесе «Дидактика принциптері» деп те аталады. Бұл бөлімде талқыланатын қағидалар біреудің пікірі немесе тұжырымдамасы емес, оқу туралы ғылымның құрамдас бөлігі болып табылады деп есептеледі. Бұл принциптер тұрақты болып саналады. «Принцип» жүйенің бастапқы, алғашқы ұстанымын, негізін немесе жетекші идеяны білдіреді. «Оқытудың принциптері – оқытудың нәтижелі болуы үшін ұстануға тиісті негізгі нормативтік ережелер» [20, 48 б.].

Егер фактілерді, мәнді, оқу заңдылықтарын білу бар нәрсе туралы білім болса, онда принциптер мен ережелер не болу керектігі туралы білім, «қоғам алға қойған мақсаттарға сәйкес білім қандай болуы керек және бұл процесс жүретін нақты шарттар туралы М.Н.Скаткин жазады» [20, 49 б.].

Бірақ егер принциптер бүкіл оқу процесіне қатысты болса, онда ережелер тар, тек оқу процесінің жекелеген жақтары мен буындарын қамтиды. Оқыту ережелері принциптерден туындайды деп саналады. Мысалы, оқытудың қол жетімділігі принципі келесі ережелерді қамтиды: оқуды жеңілден қиынға, белгіліден белгісізге, қарапайымнан күрделіге дейін орындау; жүйелілік принципі жаңадан зерттелген білімді бұрын зерттелгендермен байланыстыру, материалды белгілі бір тәртіпте және бөліктерде ұсыну, алынған білімді дәйекті бекіту және т.б. сияқты ережелерді қамтиды. [20, 60 б.].

Дидактикалық және жалпы педагогикалық принциптер арасында белгілі бір байланыс бар, ол келесідей ашылады: «педагогикалық принциптер – бұл ғылыми-педагогикалық заңдылықтарды талдау нәтижесінде пайда болатын жалпы негізгі талаптар мен бағыттаушы ережелер (?) және практикалық педагогикалық тәжірибе. Олар практикалық іс-әрекеттің басты бағыты болып табылады. Дидактикалық принциптер оқыту тәжірибесін жоспарлау, ұйымдастыру және талдаудың жалпы нұсқаулары болып табылады» [49, 260 б.].

Қазіргі педагогикада оқыту принциптері «анықтайтын бастапқы ережелер (?) оқушының танымдық іс-әрекетінің қызметі мен сипаты. Оқытудағы кейбір ережелер үнемі, жүйелі түрде қайталанатын және жалпы (дәлірек айтқанда, әмбебап) сипатқа ие болады. Бұл теория мен практикада бекітілген, оқытудың тиісті принципі пайда болады, мысалы, білімнің беріктігіне қол жеткізу әрқашан оқытудың міндеті болды. Оқытушының қызметі нөлге дейін азаяды (!), егер оқушы өзіне үйретілген білімді ұмытып кетсе. Сондықтан білім беріктігіне қол жеткізу қажеттілігі оқытушылық қызметтің сипатын анықтайтын бастапқы ережелердің біріне айналады. Оқушы оқу материалын есте сақтаса және игерсе, мұғалімнің қанағаттануы мен мақұлдауына ие болады. Керісінше, егер мұғалім үйреткен нәрсені есте сақтап, игере алмаса, оқушы үшін ілім жағымсыз және ауыр болады.

Оқушының ақыл-ой әрекеті хабарланған білімді мықтап есте сақтау және игеру қажеттілігімен анықталады. Осылайша оқытудың беріктігі принципі пайда болады» [39, 62 б.].

Оқыту принциптерінің пайда болуының эмпирикалық сипатын М.Н.Скаткин қазіргі заманда мұндай тәсілдің жеткіліксіздігін, шектеулілігін көрсете отырып ашады: «дидактиканың дамуының алғашқы кезеңдерінде принциптер мен ережелер оқу тәжірибесін жалпылау болды. Мысалы, суреттерді, иллюстрацияларды қолдану балаларға оқуды және санауды жақсы үйренуге көмектеседі, олардың оқуға деген қызығушылығын арттырады, педагогтар мұғалімге «көрнекі түрде үйрету» деген нормативтік талапты тұжырымдады. Мұғалімдерге эмпирикалық негізде құрылған принциптер мен ережелер түріндегі мұндай нұсқаулар қолданыстағы оқыту тәжірибесін жаңғырту үшін жеткілікті болды.

Тәжірибені осы уақытқа дейін қайталау қоғамның сұраныстарын қанағаттандырды, өйткені өскелең ұрпаққа берілетін білім мен дағдылардың көлемі аз болды және он жылдан онжылдыққа дейін аз өзгерді. Ірі өнеркәсіптің пайда болуына байланысты жағдай өзгерді... Бұрыннан бар тәжірибені жалпылауға негізделген принциптер мен ережелер қанағаттануды тоқтатты, өйткені бұл тәсілмен қатал цикл алынады: тәжірибеден алынған принциптер осы тәжірибені басшылыққа алып, оған басшылық етуі керек. Бұл ертегідегі әйгілі өзін-өзі шашынан көтеруге тырысатын кейіпкерді еске салады» [20, 50 б.].

Принциптер жақсы, өйткені олар жақсы тәжірибеден, практикадан алынған, ал практика, оқу тәжірибесі жақсы, дұрыс қойылған, өйткені олар осы принциптерге сәйкес келеді. Біз қандай принциптер туралы айтып отырмыз?

«Саналылық», «белсенділік», «көрнекілік», «қол жетімділік», «беріктік», «бірізділік», «жүйелілік», «идеялық», «ғылымилық» және т.б. оқыту принциптері ретінде бұрыннан қалыптасқан.

И.Г.Песталоцци өз өмірін қорытындылай келе, былай деп жазды: «Мен қазір артқа қарап, өзімнен адамзатты оқыту үшін не істегенімді сұрағанда, мен мынаны табамын: мен ойлауды (көрнекілікті) барлық танымның абсолютті негізі ретінде мойындай отырып, оқытудың ең жоғары негізгі принципін берік орнаттым» [5, 171-бет].

Белгілі педагогика тарихшысы Е.Н.Медынский Песталоццидің көрнекілікті «өте кең» түсінетіндігін түсіндірді: бұл визуалды қабылдау ғана емес, сонымен бірге барлық сезім мүшелерінің қатысуы [50, 155-бет].

Песталоцци бұл туралы былай деп жазды: «қандай да бір тақырыптың мәнін немесе көрінісін қаншалықты көп сезінсе, ол туралы білім соғұрлым дұрыс болады» [5, 126-бет].

Я.А.Коменскийдің әйгілі «оқушыларға арналған алтын ережеге» сәйкес, мұғалім «сезім арқылы тәрбиелеу үшін елестетуге болатын барлық нәрсені, атап айтқанда: көрінетін - көру, есту, иіс - иіс, дәм - дәм, қолжетімді түйсік - түйсік жолы арқылы. Егер кез келген затты бірден бірнеше сезіммен

қабылдауға болатын болса, онда оларды бірден бірнеше сезіммен қабылдасын [51, 384-бет].

Жоғарыда айтылғандардан көрнекілік принципі мұғалімдерге оларды басшылыққа алу үшін, соның ішінде балаларды оқыту процесінде мүмкіндігінше көп сезім мүшелерін беру үшін берілгенін көруге болады.

Я.А.Коменский «алтын ережеге» философиялық және сонымен бірге материалистік негіздеме беріп, «білімнің басталуы әрдайым сезімдерден туындайды (өйткені, бұрын сезімде болмайтын ештеңе жоқ). Сондықтан оқуды заттар туралы ауызша түсіндіруден емес, оларды нақты бақылаудан бастау керек. Тек заттың өзімен танысқаннан кейін ғана ол туралы сөйлесіп, істі жан-жақты анықтасын» [51, 384-бет].

Абай да өз заманында көрнекіліктің рөлі туралы былай деп жазды: «адам әлемді көзімен бақылап, оның дыбыстарын құлағымен тындап, заттарды қолымен тигізіп, мұрнымен иіскеп, дәмін тілімен анықтап, әлемді таниды» [52, 148-бет].

Көрнекілік принципі мұғалімнің оқуы тиімдірек болуы үшін басшылыққа алынуы керек жалпы ереже ретінде әрекет етеді. Бұл, *біріншіден*.

Екіншіден, бұл принцип тарихтан жоғары сипатқа ие, ол барлық уақытта беріледі, қандай да бір нақты тарихи жағдайлармен немесе нақты идеологиямен байланысты емес. Айтпақшы, оқыту принциптері туралы пікірталаста («кеңестік педагогика», 1950-1951 жж. қараңыз) дәл осындай принциптер – көрнекілік, қол жетімділік, жүйелілік, беріктік және т.б. – біздің және шетелдік мектепте оқу мақсаттарына бірдей қызмет ететіндігі атап өтілді.

«Көрнекілік принципі революцияға дейінгі мектепте Құдай заңын зерттеуде кеңінен қолданылғаны белгілі. Біз дәл осы қағиданы тарихи және диалектикалық материализм теориясы негізінде құрылған әлеуметтік зерттеулер курсы зерттеуде қолданамыз» [20, 48-49 б.].

Үшіншіден, көрнекілік принципін алға тарта отырып, авторлар, ең алдымен, сезімдерді, қабылдауды, яғни олардың (оқушылардың) оқу материалын жақсы меңгеруі үшін шақырылуы керек психикалық процестерін білдірді.

Төртіншіден, принциптің тұсаукесері көбінесе осы принципті іске асырумен байланысты маңызды практикалық ұсыныстарды немесе ережелерді тізімдеумен қатар жүрді.

Кейде принциптердің өзі мұғалімдерге ұсыныстар ретінде тұжырымдалды. Ең жарқын және императивті нәтиже білім алушыға («пән»), оқу материалына («объект»), тікелей оқытушыға немесе оған қатысты ережелер, бұйрықтар немесе нұсқаулар түріндегі принциптерді тұжырымдайтын А.Дистервегтен келеді. сыртқы жағдайлар:

– оқушының даму деңгейіне сүйене отырып, оқуды бастау және оны дәйекті, үздіксіз, жіберіп алмастан және мұқият жалғастыру!

– табиғатқа сәйкес үйрету!

– көрнекі түрде үйрету!

– жақыннан алысқа, қарапайымнан күрделіге, жеңілден қиынға, танымалдан белгісізге өту!

– оқушы әлі үйрене алмайтын нәрсені ешқашан үйретпеу!

– шәкірттеріңіздің даралығымен санасу!

– белгілі қадамдар мен кішкене дайын бөліктерге бөлу!

– негізінен негіздерді зерттеуге тоқталу!

– материалды даму деңгейіне және оқушының даму заңдарына сәйкес тарату!

– материалдарды келесі сатыда (мүмкін болған жағдайда) жаңа нәрсені үйрену кезінде алдыңғы қайталанатындай етіп орналастыру!

– мазмұны бойынша байланысты заттарды байлау;

– оқытудың мазмұны қазіргі ғылым деңгейіне сәйкес келуі керек [қараңыз: 53].

Оқытудың барлық принциптері мен ережелерін қарастырудың қажеті жоқ (мұны кез келген оқулықтан табуға болады), бірақ жоғарыда айтылғандардан педагогиканың классиктері нақты тарихи жағдайларға қарамастан әрқашан қолайлы болатын принциптер мен ережелерді жасауға ұмтылғаны анық. Негізінен, бұл ережелер мен қағидалар мұғалімге тағайындалды: ол оқу процесінде не істеу керек, балалардың, мектеп оқушыларының қандай қасиеттері, ерекшеліктері, жаңа материалды қалай беру керектігін, оны бұрыннан білгенімен байланыстыру және т.б. Барлық принциптер, ережелер немесе талаптар мәңгілік және тарихтан тыс. Оқытуға және К.Д.Ушинскийге деген көзқарас бірдей болды, ол, атап айтқанда, мұғалімнен оқу процесінде балалардың жас және психологиялық ерекшеліктерін ескеруді талап етті.

«Бала ойланады пішіндер, түстер, дыбыстар, сезімдер арқылы және жалпы алғанда...», - деп жазды К.Д.Ушинский,

Бастапқы ілім пішіндер, бояулар, дыбыстар ретінде көрініс беруі - бір сөзбен айтқанда, оны баланың мүмкін болатын көптеген сезімдеріне қол жетімді ету арқылы біз өз ілімімізді балаға қол жетімді етеміз» [54, 266-бет].

К.Д.Ушинскийдің оқушылардың зейіні мен қызығушылығы туралы, олардың ойлауы, есте сақтауы мен эмоциялары туралы, оқудағы жүйелілік, жүйелілік және дербестік туралы бұдан да көп терең және шынайы ойларын келтіруге болады, бірақ олардың бәрі де мектеп мұғалімдерінің алдыңғы қатарлы кезең мұғалімдерінің негізгі тезистерін растайды, революциялық мектеп, оның классиктері оқу процесін жүргізудің жалпы ережелерін немесе нұсқауларын табуға ұмтылды және осы ізденістердің нәтижесінде оқытудың принциптері ретінде қарастырыла бастаған кейбір жалпы ережелер әзірленді. Бұл принциптердің көпшілігін кеңес дәуірінде дидактилер қабылдады.

«Кеңес мектебінің теориясы мен практикасында келесі негізгі дидактикалық принциптер берік орнықты: көрнекілік принципі, саналылық принципі, білімді берік игеру принципі, жүйелі оқыту принципі, қол жетімділік принципі» [55, 210-бет].

Өткеннің ұлы ұстаздары тұжырымдаған және дәлелдеген қағидаларды алатын болсақ, онда олардан психология мен логикамен көбірек байланысты белгілі талаптарды табу қиын емес, олардың барлығы дерлік оқушылардың сана саласына қатысты: «Ақылмен жақсы түсінілгеннен басқа ештеңені жаттауға мәжбүрлеуге болмайды». «Орындалу формасы мен тәсілі жеткілікті түрде түсіндірілмегеннен басқа ештеңені орындауға ұсынуға болмайды». «Жақтап үйренген кез келген түсініксіз ұстаным зиянды». «Оқушылардың алған білімдерін ұмытпауын қадағалаңыз!» «Оқытуды тартымды (қызықты) етуге тырысыңыз!»

Дидактілердің алдында міндеттер туындады: революцияға дейінгі педагогиканың классиктері тұжырымдаған принциптерге қалай қарау керек? Қазіргі мектептегі оқу процесі осы принциптерге негізделуі керек пе? Ол тарихи жаңа, күрделі және түбегейлі басқа міндеттерді сәтті шеше алатындай жеткілікті ме? Егер оқытудың жаңа принциптері қажет болса, қайсысы? Оқытудың ескі және жаңа принциптері қандай?

Қазіргі мектепте оқыту принциптерінің жүйесі қандай болуы керек? Қазіргі философия тұрғысынан дидактикалық принциптер дегеніміз не? Егер біз оқытудың материалдық процесс екенін түсінсек, бұл шынымен оқыту принциптері ме? Алда дидактика мұғалімдердің немесе оқушылардың басында оқу кезінде болатын психикалық, танымдық процестерді емес, мұғалімнің немесе оқушының субъективті әлемін (мұның бәрін оқыту психологиясы немесе педагогикалық психология зерттейді) емес, оқу процесінің материалдық механизмін, оның қызметі мен дамуын, оның заңдары мен принциптерін зерттейтіні анықталды.

Дидактикалық принциптердің материалдық процесс ретінде оқуға қандай қатысы бар?

Оқыту барысында мұғалім оқушылардан сана-сезімге, белсенділікке, берік білімге, дағдыларға қол жеткізуі керек, әр оқушының жас және жеке ерекшеліктерін ескере отырып, көрнекі, қол жетімді түрде оқытуы керек және т.б.

«Қазіргі зерттеулерде, - деп жазады С.П.Баранов, - оқыту принциптері негізінен дәстүрлі, тарихи-педагогикалық негіздемеге ие. Гносеологиялық тәсіл осы негіздемелер жүйесінде көрінеді, бірақ айқын тәуелсіз мәнге ие емес. Міндеті оқыту принциптерін белгілі бір жүйеде ұсыну және оларға негізінен гносеологиялық негіздеме беру болып табылады» [56, 63 б.].

С.П.Баранов мұғалімдердің оқыту принциптерінің саны мен атауларына қатысты пікірлерінің бірлігінің жоқтығына қарамастан, «олар негізінен оқытудың заңдылықтарын түсінудегі бірдей тенденцияларды білдіреді:

- оқытудың тәрбиелік сипаты;
- оқытудың ғылымилығы;
- оқытудың жүйелілігі;
- оқытудың қол жетімділігі;
- оқытудағы сенсорлық таным (көрнекілік және көрнекі құралдарды қолдану);

- оқудағы саналылық мен белсенділік;
- білімнің беріктігі, қалыптасатын дағдылар мен іскерлік;
- оқытуды даралау» [56].

Осы принциптердің барлығын ашқан кезде біз оқу процесінің материалдық механизмі (құрылғысы) қандай болса да, олардың барлығы қабылданатынына көз жеткіземіз. Сірә, олар маусым айында оқушылардың ішкі, психикалық немесе рухани әлеміне сілтеме жасайды, бұл авторлардың ең азы материалдық жағына тәуелді болып шығады (және бұл нақты бар жалғыз нәрсе, өйткені оқытудың басқа субстанциясы жоқ).

Бірінші қағида осылай ашылады: «Тәрбиелік оқыту негізінде төрт ережені ажыратуға болады:

- әлемді диалектикалық-материалистік түсіну элементтерінің бастауыш сыныптарында ғылыми дүниетанымды қалыптастыру;
- жеке тұлғаның адамгершілік қасиеттерін және ерікті қасиеттерін тәрбиелеу;
- оқу процесіне байланысты сезімдер мен эмоциялардың қалыптасуы;
- қабілеттерді тәрбиелеу және дамыту» [56, 67 б.].

Көріп отырғанымыздай, бұл жерде барлық тұлғалық қасиеттерді қалыптастырмайтындай етіп құрылымдалған, белгілі бір түрде ұйымдастырылған материалдық процесс ретіндегі тәрбие процесі мүлдем жоқ. Керісінше, оқу - тәрбие процесі оқушылар мен мұғалімдердің практикалық іс-әрекетін анықтайтын материалдық процесс ретінде жеке тұлғаның кейбір қасиеттерін қалыптастырады және сәтті болады, тіпті мұғалімдер бұған қарсы болып, ал басқалары қарсы болмаса да, мұғалімдер бұған қол жеткізбесе де, олардың қалыптасуына кедергі келтіреді. Бұл жеке тұлғаның негізгі қасиеті ретінде дүниетанымға да таралады.

Сонымен, ОЖТТ оқушылардың бойында индивидуалистік қасиеттер мен бейімділікті, ең алдымен, өзін-өзі сүю, өзімшілдік, адалдық, қабілеттілік, жалқаулық, тәуелділік, тапқырлық, жетістікке немқұрайлылық, әсіресе басқалардың сәтсіздіктері, қызғаныш, оқуға деген құлықсыздық және т.б. қалыптастырады. Оқушылардың аз ғана бөлігінде жалпы адамгершілік пен ғылыми дүниетанымға сәйкес келетін жеке қасиеттер қалыптасады.

Бірақ ол ОЖТТ арқасында емес, оған қарамастан болады. ОЖТТ-ны сақтай отырып, оқушыларда жалпыадамзаттық адамгершілік пен ғылыми дүниетанымды қалыптастыруға мұғалімдердің барлық күш-жігері толығымен жойылады, тіпті теріс нәтижеге әкеледі немесе салыстырмалы түрде аз жетістіктермен аяқталады. Және бұл құбылыс табиғи, өйткені ОЖТТ жалпы адамдардың өмір салтына сәйкес келді. Бұл дүниетанымға да тікелей байланысты.

Оқытудың қалған принциптері оқу процесінің материалдық негізіне де әсер етпеді, мысалы, саналылық принципі немесе беріктілік принципі оқу процесінің объективті механизміне емес, түсіну, есте сақтау саласына қатысты болды.

Оқытудың дәстүрлі принциптерін (саналылық, беріктілік, көрнекілік, қол жетімділік, бірізділік және жүйелілік) қарастыру, олардың жиынтығында олар мұғалімнің өз жұмысына, оқушылардың іс-әрекетіне, оқушылардың зерттелетін материалды таңдауы мен ұсынуына қандай да бір көзқарасын білдіретінін анықтау қиын емес. Бұл тәсіл негізінен субъективті болып шығады: мұғалім өз жұмысында оқушының не түсінетінін немесе түсінбейтінін, не есте сақтағанын немесе не есте сақтамағанын ескеруі, басшылыққа алуы керек; оның презентациясы оқушылардың қандай эмоцияларын тудыратынын, оның оқушылары не қызықтыратынын және не қызықтырмайтынын және т.б. түсіну.

Демек, бүкіл тұтастық мұғалімнің оқушылармен жұмысында басшылыққа алатын **субъективті әдістен** басқа ештеңе емес еді. Революцияға дейінгі мұғалімдердің өздері кейде мұғалімдер мен оқушылардың оқу процесіндегі іс-әрекетін талдаудың бұл тәсілін «субъективті әдіс» деп атаған. Басқа жағдайларда мұғалімнің оқушылармен жұмысы «психологиялық заңдарға» сәйкес құрылымдалған деп есептелді.

Бірақ соңғылары әлі танылмағандықтан, содан кейін, шын мәнінде, қалаған нәрсе шындық ретінде қабылданады және нәтижесінде тағы да оқытудың ғылыми принциптерінің орнына олар оқытудың азды-көпті «табысты» субъективті тұжырымдамасына келді, оны практикалық сипаттағы белгілі бір ұсыныстармен сүйемелдеу, бұл сіздің және сіздің замандастарыңыздың немесе алдыңғылардың педагогикалық тәжірибесін жалпылау болуы мүмкін.

Болашақта дидактиканың субъективті әдісінің негізін құрайтын принциптер (саналылық, белсенділік, көрнекілік, беріктілік, қол жетімділік, бірізділік және біртіндеушілік) сақталды, оларға барлық жаңа және жаңа түсініктемелер беруге ұмтылды, ал дидактілер оларға өздерінің принциптерін қосты: «дерексіз және нақты бірлік», «теория мен практиканың бірлігі», «оқытудағы коллективизм», «идеялық», «оқушылардың танымдық күштерінің беріктігі мен жан-жақты дамуы», «олардың танымдық процестерін ынталандыру, білімге деген қажеттілік», «ауызша сөздердің оңтайлы үйлесімі, көрнекі және практикалық, репродуктивті және іздеу; сондай-ақ оқытудың басқа әдістері мен тәсілдері», «сабақтан тыс, сондай-ақ жалпы сыныптық, топтық және жеке оқыту формалардың оңтайлы үйлесімі», «оқыту үшін оңтайлы жағдайлар жасау» және т.б.

Бір сөзбен айтқанда, жоғарыдағы тізімнен көріп отырғанымыздай, «еркін шығармашылық», барлық жаңа және жаңа принциптерді ойлап табу. Белгілі жаңашыл педагог Ш.А.Амонашвили осыған байланысты «бұл принциптер тізілімі формальды педагогиканың жемісі» деп жазды [57, 166-бет]. Бұл пікірмен келіспеу қиын.

Дидактикадағы субъективті әдіс, біз күткендей, субъективті принциптер жиынтығына әкелді: кім болса сол, ол өзінің оқу принциптерін құрастырып, оларды жалпы «жүйеге» енгізді. Сонымен, әр автордың принциптердің өзіндік тізілімі («жүйесі») және айтпақшы, олардың өзіндік түсіндірмесі болды.

Әрине, оқытудың принциптері туралы мәселеде мұндай белгісіздік пен субъективизм дидактилер арасында алаңдаушылық тудырмады. Практикалық қызметкерлерде оқыту принциптерінің берік жүйесі болуы керек, өйткені олар өз қызметінде оны басшылыққа алып, мектепте жоғары тиімді оқу процесін құруы керек. «Принциптердің пайда болуына не себеп болады, субъективизмнен аулақ болу үшін осы немесе басқа принциптің қажеттілігін қалай дәлелдеуге болады?»- жетекші дидактилердің бірі М.Н.Скаткин сұрақ қоюға мәжбүр болды.

«Осы проблемаларды шешудің әртүрлі жолдары болды. Кейбір мұғалімдер принциптерді оқу тәжірибесінен, басқалары философиядан, таным теориясынан шығарды, ал басқалары принциптердің негізі балалар психикасының заңдылықтары болуы керек деп есептеді. Бұл тәсілдердің барлығы сәтсіз болған кезде, олардың әртүрлі комбинациялары сынала бастады» [20].

Бірақ жоғарыда келтірілген тізімнен көріп отырғанымыздай, оқыту принциптері жүйесінің проблемасын шешудегі субъективизм мен негізсіздік жойылып қана қоймай, керісінше олардың қауіпі күшейе түсті. Мұндағы қауіп тек оқытудың шексіз принциптері жасалып қана қоймайды және әр автор өз жиынтығын ұсынады, өйткені мектептегі оқу процесіне прогрессивті әсер етпейтін оқыту принциптері теориясы жасалады. Ғылыми теорияның орнына практикалық қызметкерлерге жауап бере алмайтын схоластикалық теориялар пайда болады: білім беру процесі бүгін және жақын болашақта қалай құрылуы керек, қандай принциптерде?

Қазіргі уақытта олар мектептегі оқу-тәрбие процесін қайта құру қажет екенін терең түсінді, өйткені сапа проблемасы оның барлық аспектілерін қамтиды және кез келген ішінара шаралар жеткіліксіз. «Сыныптардың толымдылығын азайту, пәндердің рөлін арттыру, дәстүрлі оқу процесі шеңберінде оқытуды күшейту арқылы оқу процесін жетілдіру мүмкіндіктері іс жүзінде сарқылуда» [58, 9-бет].

Дидактикалық принциптер (оқыту принциптері) әдетте дидактикалық курстың басында баяндалады: авторлар оқытудың барлық процесі, оның әдістері, ұйымдастыру формалары және тіпті оқыту мазмұны осы принциптерге сәйкес құрылатынына, дидактикадағы принциптер мұғалімдер мен оқушылардың барлық іс-әрекеттерін, қазіргі мектептегі оқытудың барлық құрылысын алдын-ала анықтайтынына сенімді. Бұл тәсілді өз уақытында Ф.Энгельс қатты сынға алғаны белгілі.

«Принциптер, - деп жазды ол, - зерттеудің бастапқы нүктесі емес, оның соңғы нәтижесі; бұл принциптер табиғат пен адамзат тарихына қолданылмайды, бірақ олардан абстракцияланады; табиғат емес, адамзат принциптермен сәйкес келеді, керісінше, принциптер табиғат пен тарихқа сәйкес келетіндіктен ғана дұрыс. Бұл тақырыпқа деген жалғыз материалистік көзқарас, ал қарама-қарсы көзқарас, нақты арақатынасты төңкеріп, әлемнің алдындағы және ғасырлар бойғы схемалардан, көлеңкелерден немесе

категориялардан нақты ойлар әлемін құру» [59, 34-бет] идеалистік болып табылады.

Дәстүр бойынша, дидактика және педагогика оқулықтарында алдымен дидактикалық принциптер немесе оқыту принциптері туралы өздерінің теориясы (тұжырымдамасы) баяндалды, содан кейін оқыту теориясы мен практикасы оған бейімделді, ал бұл принциптерге сәйкес келмейтін барлық нәрсе прожекторлық деп жарияланды. Осылайша, тек сыртқы жағынан прогрессивті, озық болып көрінетін, бірақ оның мектептердегі оқу-тәрбие процесіне әсері бойынша емес тұжырымдама жасалды.

Дидактикалық принциптердің дәстүрлі тұжырымдамасының әлсіздігі мынада: мектептегі оқыту жүйесі, бүкіл оқу процесі бірнеше ғасырлар бойы өзгеріссіз қалатын принциптер жиынтығы құрылды.

Ал қоғамды демократияландыру, экономиканы цифрландыру және 4-ші өнеркәсіптік революция дәуірінде дәстүрлі оқу процесі (оқыту процесіне ескі, субъективті көзқарастың эклектикалық қоспасы болып табылатын оқытудың барлық принциптері қандай да бір жолмен қолдайды және ақтайды, барлық жаңа және жаңа талаптар мен принциптерді ойлап табумен) енді жұмыс істемейді, сүйрейді. Оқыту мен тәрбиелеу сапасын едәуір арттыруға кепілдік беретін қағидаттар жүйесі қажет. Мұндай жүйені оқу процесінің мәнін материалистік түсінуден, оқу процесінің даму заңдарынан және қазіргі заманғы әлеуметтік өндірістің қажеттіліктерінен ғана алуға болады. Оқу процесінің жаңа технологиясына көшу қажет. Оқу-тәрбие процесінде түбегейлі өзгерістер болуы керек.

ОТТ шеңберіндегі барлық жетілдірулер, оқытудың жаңа принциптері мен әдістерін енгізу дәстүрлі оқу процесінің жалпы технологиясын өзгертпейді. Осыған байланысты бір ғалым: «керосин шамын қалай жетілдірсеңіз де, ол электр шамына айналмайды» деп дұрыс атап өтті [57, 153-бет]. Демек, ОТТ-ны сақтай отырып, оқыту мен тәрбие сапасындағы кейбір маңызды, түбегейлі өзгерістер туралы әңгіме мағынасыз.

ОҰТ-ге көшу қажет, бірақ мұндай ауысу ескі, дәстүрлі принциптер жүйесі, біз оны жақсартуға тырысқанымызбен, қажетті түбегейлі өзгерістер жасай алмайтындығын, жана оқу-тәрбие процесін анықтайтын оқыту принциптерінің түбегейлі басқа жүйесі қажет екенін білдіреді. Әрине, бұл оқуда түсіністіктен, көрнекіліктен, белсенділіктен және т.б. бас тарту туралы емес. Мұның бәрі сақталуы керек. Жоғарыда аталған құбылыстар (феномендер) тіпті дидактика емес, оқыту психологиясының пәні болып табылады. Біз оқытуда санадан, белсенділіктен, идеядан және т.б. емес, ал дидактикалық принциптердің ескі, қате тұжырымдамасынан, оқыту принциптерін дұрыс түсінбеуден бас тартпаймыз.

Педагогика теоретиктері мұндай емес нәрсені оқыту принциптері ретінде алды.

Оқыту принциптерінің жаңа тұжырымдамасы қажет, өйткені дәстүрлі тұжырымдама тығырыққа тірелді: қазіргі мектептегі оқу процесі қайта құрылуы мүмкін және қажет болатын шынайы принциптердің орнына ол

дәстүрлі оқу процесінің **объективті** негізіне әсер етпейтін **мейірімді**, көбінесе субъективті, тілектердің барлық түрлерін ұсынады.

Мұғалім мен оқушылардың іс-әрекеті объективті түрде, іс жүзінде 100-200 және тіпті 300 жыл бұрынғыдай болып қалады және осы тұжырымдамаға сәйкес өзгерістер тек жиынтықта немесе дидактикалық принциптер деп аталатын теорияда жасалды. Бұл қазіргі заманғы оқу орындарында оқыту проблемасын ғылыми зерттеу және шешу емес, типтік ғылымтану, дидактикадағы тоқырау мен жасанды кідіріс, қазіргі мектептер мен жоғары оқу орындарындағы оқу процесінің теориясы мен практикасының дамуындағы салыстырмалы түрде ұзақ тоқтау нәтижесінде пайда болған ғылыми шығармашылықтың иллюзиясы болды.

Оқыту принциптері проблемасын шешуге түбегейлі жаңа көзқарас қажет екенін академик Ю.К.Бабанский өмірінің соңғы жылдарында түсіне бастады, дегенмен бұл түсінік оны ерекше тұжырымдарға әкелді. Ол оқыту принциптерін педагогика курсының жеке тарауына бөліп көрсетпей, оларды тәрбие принциптерімен біріктіріп, осының бәрін «біртұтас педагогикалық процестің принциптері» деп атауға шешім қабылдады: «педагогикалық процестің принциптері **оқыту мен тәрбиеге қойылатын** бастапқы, негізгі талаптардың белгілі бір жүйесі деп аталады, олардың орындалуы жеке тұлғаның жан-жақты, үйлесімді дамуы мәселелерін шешудің қажетті тиімділігін қамтамасыз етеді» [24, 43 б.].

Ю.К. Бабанский оқыту мен тәрбиелеу заңдарын дәлелді түрде аша алмады, бірақ олар «себеп пен салдар арасындағы маңызды, қажетті байланысты білдіретініне» сенімді бола отырып, заңдылықтардан (олар әлі білмеген заңдар - авт.) туындайтынын принциптер педагогикалық процестің жалпы бағытын (?), оның мақсаттарын анықтайтын негізгі талаптар екенін жариялайды және тіпті түсіндіруге тырысады.. мазмұны мен әдістемесі (яғни, принциптер заңдардан гөрі маңызды және күшті, өйткені олар «жалпы бағытты анықтайды» - автор.), оның мақсаттары, мазмұны мен әдістемесі» [24, б. 44].

Ю.К.Бабанскийдің пайымдауы өте қарапайым. Оларда іргелі ұғымдармен көп жұмыс немесе нақты дәлелдер жүйесі жоқ. Педагогика бойынша барлық оқу құралдарында оқыту принциптері мен тәрбие принциптері бөлек баяндалады. Содан кейін Бабанский бойынша тәрбие принциптерінің тізімі беріледі: тәрбиенің өмірмен байланысы; сана мен мінез-құлықтың бірлігі; еңбекте тәрбиелеу; ұжымдағы жеке тұлғаны тәрбиелеу; педагогикалық басшылықты оқушылардың бастамасымен және көркемөнерпаздарымен үйлестіру; баланың жеке басын оған ақылға қонымды талаппен құрметтеу; адамға жағымды әсер ету; оқушылардың жас және жеке ерекшеліктерін ескеру; педагогикалық әсердің сабақтастығы мен жүйелілігі.

Тағы да Бабанский бойынша оқытудың негізгі принциптері қабылданады: білім беру, тәрбие және даму міндеттерін кешенді шешу; ғылымилық және қол жетімділік; оқытудың өмірмен байланысы; бірізділік пен жүйелілік; оқытудағы көрнекілік; оқушылардың санасы мен белсенділігі;

оқыту әдістері, формалары мен құралдарының онтайлы үйлесімі; оқу нәтижелерінің беріктігі. Өйткені «олардың көпшілігі тек тәрбиелік процеске ғана емес, сонымен бірге оқу процесіне де тікелей байланысты, бұл табиғи нәрсе, өйткені тұтас педагогикалық процеске тәрбие мен оқыту органикалық түрде өзара байланысты» [24, 44 б.].

Әрі қарай, дәлелдемелерге алаңдамай, «біртұтас педагогикалық процесс принциптерінің жалпыланған жүйесі» талданады [24, 44-бет].

Ю.К.Бабанский Б.Т.Лихачевтің соңынан ереді, ол оқу және тәрбие процесі туралы ескі түсінікті бұзбай, біртұтас педагогикалық процесті жіктеуге тырысты:

«Принциптерді оқыту мен тәрбиелеу принциптеріне дәстүрлі бөлу осы процестердің қыр-сырын, ерекшелігін көрсетеді және әрқайсысының мәнін тереңірек көруге мүмкіндік береді. Ұсынылған жаңа классификация, - деп атап өтті Б.Т.Лихачев, - қолданыстағы, дәстүрліні толықтырады. Бұл педагогикалық процеске, оқыту мен тәрбиелеуге олардың бірлігі тұрғысынан қарауға мүмкіндік береді. Сонымен қатар, дәстүрлі және жаңа классификациялар қайшы келмейді, бірақ бір-бірін толықтырады (!)» [60, 4 б.].

Дидактикалық деп аталатын барлық принциптер (саналылық, қолжетімділік, белсенділік және т.б.) іс жүзінде оқу процесі құрылған немесе құруға болатын принциптер емес. Олар «оқытуды анықтайтын негізгі талаптар» емес. Осыған байланысты, олар әрдайым дерлік жарамсыз болып шықты, ал қалағандары шындыққа айналған кезде оқытудың ойдан шығарылған принциптері болды.

Дәстүрлі принциптердің қиял-ғажайып сипаты біз гүлденген дидактикалық теориядан алыстап, мектепте оқудың тірі тәжірибесіне жүгінген бойда бірден ашылады, онда оқушылар оқу материалын саналы түрде игерудің орнына оны тістеп алады, оқушылардан берік және терең білімнің орнына біз бір-бірімен байланысты емес ақпараттың қалдықтарын табамыз немесе бағдарламалық материал туралы білімнің толық болмауы, белсенділіктің орнына-сабақта не істелетініне зеріктіру және немқұрайлылық, білімге деген қызығушылықтың болмауы және т.б. Әрине, оқудағы сабақтастық қажеттілігін немесе ұғымдарды қалыптастырудағы сенсорлық тәжірибенің рөлін кім жоққа шығарады? Бірақ бұл қағидалардың даналығы ұлы ма? [61, 73 б.].

Оқытудың қағидалары ретінде сананы, күш-қуатты, белсенділікті, жеке қасиеттерді ескеруді және т.б. жариялау арқылы олардың сыныпта жалпыға бірдей жүзеге асуы жеңілдетіледі немесе кепілдендіріледі деп ойлау аңғалдық. Сірә, керісінше, дәл сана, күш, белсенділік және т.б. дәстүрлі оқытуда жоқ, қол жетпес көк құсқа, өзіндік педагогикалық сағымға айналады, олар сенім объектісіне, оқу процесін құрғысы келетін немесе соған сәйкес келетін принциптерге айналады.

Саналылық, қолжетімділік, белсенділік (қызығудың, зейіннің болуы), индивидуалды ерекшеліктерді есепке алу – мұның бәрі оқу процесінің субъективті құбылыстары. Зейін бар ма, жоқ па, оқушы түсінеді ме, түсінбей

ме, оқушы есінде сақтай ма және қанша уақытқа дейін, заттар субъективті және олар өте салыстырмалы. Дәстүрлі принциптердің барлық жиынтығы, жоғарыда айтылғандай, мұқият зерттегенде, ғылымдағы жай ғана субъективті әдіс болып шығады.

Мұғалімнің іс-әрекетінде оқыту принциптері мазмұнды таңдау және оны оқушыларға беру кезінде кейбір субъективті бағдарлардың рөлін атқарады. Дидактика курсына енгізілген дидактикалық принциптердің мақсаты - мұғалімге не істеу керектігін және не істеуге болмайтынын айтатын мәңгілік шындықтар мен сөзсіз догмалардың бір түрі ретінде – мәңгілік принциптің артында дәстүрлі оқыту мен оны ұйымдастырудың мәңгілігіне деген саналы сенімін жасыру болып табылады. Оқыту мәңгілік және қателеспейтін принциптерге негізделгендіктен, мұндай оқыту да мәңгілік екені айтпаса да түсінікті – бұл дидактикалық принциптер тұжырымдамасын жасаушылар мен жақтаушылардың сенімі.

Оны ұстанушылар, жариялайтын саналылық, қолжетімділік және т.б. оқыту принциптерін ұстанғандықтан, олар үндемеуді және дәстүрлі білім беру процесі құрылған және құрылып жатқан шынайы, жарамды принциптер туралы жасыруды жөн көрді. Мұндай объективті сипаттағы принциптердің қатарына ең алдымен дәстүрлі сабақта үнемі дерлік болатын топтық қарым-қатынас принципін қосу қажет. В.Ратке XVII ғасырдың басында ережені тұжырымдады: сыныпта, әрине, сөйлейтін мұғалімнен немесе сөйлеуге рұқсат етілген білім алушыдан басқа барлық адамдар үшін пифагорлық тыныштық бар. Демек, сыныптағы барлық оқушылар бірдей әрекетті, бірдей жұмысты орындауы керек. Әркімде бірдей оқулықтар болуы керек. Мұндай жағдайда бір мұғалімнің барлығын оқытып, тәрбиелеуі заңдылық. Барлық оқушылар одан білім алу үшін мектепке келеді. Мұғалім зерделеу керек нәрселердің барлығын түсіндіреді, сонымен қатар оқушылардың білімі мен дағдыларын тексеріп, бағалайды. Оқушының міндеті – мұғалімнің бергенін үйрену, тұтыну, игеру.

Демек, мектеп оқушыларының бәріне тұтынушылық, тәуелділік қатынасының тұрақты, жүйелі қалыптасуы осы жерден шығады.

Жоғарыда айтылған негізгі принциптерден туындайтын басқа объективті принциптер немесе «талаптар» бірдей маңызды:

– сабақта білім алушылардың бір-бірімен қарым-қатынасына тыйым салынады және қатаң түрде тоқтатылады;

– білім алушылар мұғалім беретін тапсырманы орындайды, өзіндік және бақылау жұмыстарын қағида бойынша әрекет ету арқылы атқарады: әрқайсысы өзі үшін және тек өзі үшін;

– жалпы жұмыс бойынша жолдастары неғұрлым нашар білсе және істесе, соғұрлым білім алушының жетістіктерін жақсы бағалайды;

– барлық білім алушылар сабақта бір бөлмеде, жиі бірге отырады, бірақ олардың қызметі бөлек жүреді, өйткені әркім тек өзі үшін жұмыс істейді және тек өз жұмысына жауап береді;

– даралау, оқшаулау принципі сабақтағы барлық білім алушыларға ғана емес, сонымен қатар сыныптардың жұмысына да қатысты: әр сынып (білім алушылар тобы) бір-бірінен оқшауланып жұмыс істейді;

– сабақта оқыту барлық сынып оқушылары білуі керек бір тілде жүреді; басқа (жергілікті емес) тілді меңгеруге мұндай жағдайда мүмкін болмайды;

– әр оқу пәні тек жеке оқытылады, бұл пәнаралық байланыстарды жүзеге асыруды және тұтас дүниетанымды қалыптастыруды қиындатады;

– әр оқу тобында (сыныпта) сабақта, жұмыс барысында тек бір ғана оқытушы, ал қалғандары – білім алушылар мен тәрбиеленушілер;

– әр мұғалімнің қызметі басқа мұғалімнен бөлек жүреді, бұл мектептерде нақты шығармашылық педагогикалық ұжымдар құру мүмкіндігін жоққа шығарады;

– қатысушы топтың (сыныптың) барлық білім алушылары бір уақытта бір материалды оқиды, демек: олар бір уақытта жаңа материалды үйренуге көшеді, сонымен қатар әр білім алушының бағдарламалық материалды қаншалықты сапалы меңгергеніне қарамастан сыныптан сыныпқа ауысады, немесе екі жыл бір сыныпта қалушылық және оқуды тастап кету жүзеге асады;

– топпен (сыныппен) сабақ өткізу мұғалімге сабақта әр оқушымен бірге оқытылатын бағдарламалық материалды пысықтауға мүмкіндік бермейді, сондықтан барлық пысықтау, сапалы игеруге қол жеткізу сабақтан тыс уақытқа, үй жұмысына ауыстырылады, оның көлемі мектептің білім беру курсы ұлғайған сайын артады.

Шын мәнінде, дәстүрлі оқу процесі дидактилермен жарияланған нақты принциптерге негізделмегендіктен, жеке дидактилердің (М.Н.Скаткин, Ю.К.Бабанский және т.б.) кез келген түрдегі «түзетуге», ескі принциптер жүйесін жетілдіруге деген ұмтылысы сәтті бола алмады: тұжырымдама өзінің мәні бойынша идеалистік болып қала берді және оның мақсаты – дәстүрлі оқу процесін, оның әдістері мен ұйымдастырылуын мәңгілікке қалдыру, олардың «мінсіздігі» мен мызғымастығына деген сенімін ояту.

Шын мәнінде, талданған тұжырымдама тек ОТТ-ның «өзгермейтіндігі мен мәңгілігін» мойындауды дамыта алады, бұл болжанған, бірақ әрдайым тұжырымдалмаған.

Ғылымдағы субъективті әдіс әртүрлі, оның өкілдерінің әрқайсысы өз принциптерін немесе өзіндік принциптер жүйесін ұсына алады, бірақ объективті критерий болмағандықтан, біртұтас, жалпыға бірдей танылған, ғылыми негізделген нәрсе мүмкіндігі алынып тасталады. Бұл дәстүрлі принциптермен де болды.

Оқыту принциптері проблемасы бойынша 1950-1951 жылдардағы пікірталас жағдайды өзгерткен жоқ. «Қабылданған әрекеттер осы уақытқа дейін жалпы қабылданған принциптер жүйесін құруға әкелген жоқ» [62, 209-бет].

Бұл туралы кейінірек былай деп жазды: «Бастапқы негіздерде бірліктің болмауы әртүрлі авторлардың әртүрлі принциптер мен олардың

номенклатурасына әкелді. Әр қағида оқшауланған және басқалардан тәуелсіз әрекет етеді, жүйе, бағыну, иерархия жоқ» [20, 48-бет].

Сонымен қатар, барлық заманауи мамандар оқыту принциптері жүйесін ашу бұл оқыту ғылымына, дидактиканы одан әрі дамытуға қосқан елеулі үлесі ғана емес, сонымен қатар мектептерде, жоғары оқу орындарында және басқа да оқу орындарында жоғары тиімді оқу-тәрбие процесін құрудың кілті екендігімен бірауыздан келіседі.

Егер оқу процесі жаңа әлеуметтік-тарихи жағдайларға, яғни қоғамдық өндірістің қажеттіліктеріне сәйкес келсе және оның дамуының ішкі, имманентті заңдарына сәйкес қайта құрылса, мұндай білім беру мүмкін болады. Қазіргі уақытта оқыту принциптерінің жүйесі оқу-тәрбие процесін қайта құрудың негізгі бағыттары ғана емес, сонымен бірге әлеуметтік тапсырысқа сәйкес келетін және сонымен бірге қазіргі әлеуметтік-тарихи жағдайларда ең жоғары нәтижелерді қамтамасыз ететін шын заманауи оқу-тәрбие процесінің құрылуының белгілі бір кепілі болып табылады.

Сонымен, оқыту принциптері, ең алдымен, оқу процесінің мәні мен өмір талаптарын материалистік түсінуден туындайды. Біздің жағдайда олар қазіргі дамып келе жатқан қоғамдық өндірістің, 4-ші өнеркәсіптік революцияның қажеттіліктеріне сәйкес келуі керек. Оқыту принциптерін жүзеге асыру ОТТ қайшылықтарын жоюға және ОҰТ-ге көшуге әкеледі.

Оқу процесін құрудың нақты принциптерін қарастырайық.

1. Оқыту дегеніміз – білімі мен тәжірибесі барлар мен оларды игеретіндер арасындағы байланыс. Оқытудың бірінші шарты – оқытушылар мен оқитындар арасындағы білім мен тәжірибенің айырмашылығы. Оқыту – бұл әртүрлі іс-әрекеттерді және, ең алдымен, еңбек қызметін жаңғырту және игеру процесі жүретін қарым-қатынас. Оқу процесі зерттелетін мәселені білудегі немесе осы немесе басқа әрекетті (жеке әрекетті) орындау қабілетіндегі айырмашылық жойылған кезде аяқталады, яғни білім алушы білетінін және жасай алатын нәрсені біледі және жасай алады.

Әрине, біз нақты, қатаң анықталған мазмұн бойынша оқыту туралы айтылып жатыр. Мысалы, етікшінің шәкірті аяқ-киімді жөндеп, сатып алушылар ықыласпен алатын етік жасай алады, сондықтан ол етік жасауды игеріп, оқушыдан шеберге айналды. Оқытудың мазмұны одан да шектеулі болуы мүмкін: білім алушы аяқ-киімнің барлық түрлерін емес, тек ер адамның етіктері және т.б. жасамайды. Бұл принципті **аяқталушылық** принципі деп атауға болады. Ол оқытудың мәнінен тікелей шығарады: оқыту аяқталған болуы керек, яғни білім алушы оқытылатын материал (сұрақ, тақырып) бойынша білім алушының не білетінін және не істей алатынын білуі және істей алуы тиіс. Бұл жағдайда тәрбиеші тек нақты адам ғана емес, жалпы қабылданған ережеге сәйкес кім сәтті оқыта алады, яғни оқытушыға қойылатын қоғамдық талаптарға жауап беретін адам.

Сондықтан практикада оқытудың аяқталуы білім алушылардың ең жоғары түпкілікті нәтижелерге және оларға қол жеткізуіне бағдарлануын білдіреді. Оқыту өз мақсатына жеткен жағдайда жүзеге асырылды деп санауға

болады: білім алушылардың білімі, білігі мен дағдылары игерілген және білім алушы ешкімнің көмегінсіз өзіне үйретілген барлық нәрсені басқаларға үйрете алады, сонымен бірге мазмұнын жоғалтпайды және оны бұрмаламайды.

Дәстүрлі жүйе бойынша мұғалім жаңа материалды ұсынады, ол белгілі бір деңгейде пысықталады, бірақ оқудың негізгі ауыртпалығы үй тапсырмасына, сыныптан тыс жұмыстарға аударылады, оны әр оқушы өз мүмкіндігіне, қалауына және т.б. немесе мүлде орындалмайды. Нәтижесінде үздіксіз жетіспеушілік пайда болады, яғни оқыту аяқталмайды, басқаша айтқанда, ол тіпті үлкен уақыт пен қаражат жұмсалмай қалады: көріну бар, ал оқытудың өзі, көбінесе жоқ. Аяқталушылық принципі негізгі қағидат болып табылады, өйткені оқыту аяқталмаған жерде ол өз мақсатына жетпейді және жеке тұлға мен маманды жан-жақты қалыптастырудың орнына жан-жақты дайындықтың болмауына және оқу орындарынан жеткіліксіз шалапайлардың шығуына әкеледі.

2. Аяқталушылық принципі **білімді үздіксіз және кідіріссіз беру** принципімен тікелей байланысты (алынғанды - өзің үйренген нәрсені бер - басқасын үйрет).

Демек, оқыту оқушы мұғалімнен, кітаптан немесе жолдасынан білгендерінің бәрін және міндетті түрде үйренуге болатын нәрсені (бағдарламалық материал болып табылады) бірден басқаларға баяндайды, ал егер бұл білікке қатысты болса, онда ол оларға басқаларды үйретеді.

«Игерілгендердің бәрі, - деп жазды Я.А.Коменский, - өз кезегінде, білім жоғалып кетпеуі үшін басқаларға да, басқалар үшін де берілуі керек. Сенің білімің ештеңе емес, егер басқалар сенің білетініңді білмесе» [51, 361 б.].

Өзгелерді өзіңіз білетін барлық нәрсеге үйрету – өзін-өзі оқыту мен өзін-өзі дамытудың маңызды құралы. Оқу процесі барысында оқушы өзінің білімі мен білігін белгілі бір деңгейге жеткізу үшін оқытылатын материалды терең және тұрақты меңгеру үшін әрбір жаңа тақырыпты (сұрақты) өзінің жолдастары мен сыныптастарына қанша рет қажет болса, сонша рет ұсынуға мүмкіндігі болуы керек.

«Мүмкіндігінше көп сұрау, сұрағанды – игергенді меңгеру, басқаларға үйрету - бұл үш ереже оқушыға мұғалімді жеңуге мүмкіндік береді», - дейді барлық уақыттағы ең үлкен педагогикалық дана Я.А. Коменский. «Ақыр соңында, өте дұрыс белгілі позиция: «Кім басқаларға сабақ береді, өзі үйренеді», - тек қайталай отырып, ол өзінің білімін нығайтады, сонымен қатар заттарға тереңірек еруге мүмкіндік алады» [51, 362-бет].

Осылайша, сабақта оқу процесінде әр оқушының қызметі ғасырлар мен мыңжылдықтар бойындағы ойластырылған және тұтынушылық әрекеттерден әлеуметтік жағынан пайдалы болады, өйткені әр оқушы әр зерттелетін тақырып бойынша жүйелі түрде үйретуші, оқытушы ретінде әрекет етеді. Әрине, бұл әр оқушының кейде мұғалімнің жағдайында болуы, басқаларға бір нәрсе үйретуі емес, бұл тіпті ОТТ-да мүмкін емес.

Принцип білім алушының кітаптан немесе жолдастарынан немесе тәрбиешілерден алатын әрбір жаңа білімі (әрекеті) басқаларға баяндалуы,

түсіндірілуі, көрсетілуі керек. Оқуға, сапалы игеруге жататын барлық нәрсе мектепті немесе университетті бітіргеннен кейін емес, жаңа ақпараттың ұмытылуына жол бермей, басқаларды оқыту материалына айналады. Үздіксіздік пен жеделдік екі түрлі принцип емес, оқытудың бірыңғай принципі, өйткені әрбір оқушы (білім алушы) барлығын шұғыл түрде оқуы, сондықтан аяқталған болуы мүмкін. Айтпақшы, егер зерттелушіні оқыту материалмен алғашқы танысқаннан кейін тікелей жүрсе, онда оқыту ең тиімді болады, өйткені ұмытып кетудің үнемі ескертуі орын алады.

3. Дәстүрлі оқу процесі индивидуалистік негізде құрылды, оқу процесінде әркім тек өзінің жетістіктеріне қамқорлық жасады, тек өзі үшін, дайындығы үшін жауап берді. Мұндай жеке меншік идеология мен мораль антидемократиялық көзқарастары бар қоғамға тән болды.

Бүгінгі күні жағдай қайталанғанымен, оның бағыты одан түбегейлі ерекшеленеді: ол барған сайын демократиялық бола бастайды. Мектеп, университет саясаттан тыс, қоғамдық өмірден тыс қала алмайды және 300-400 жыл бұрынғыдай ескі әдіспен білім бере алмайды [58, 90-бет].

Оқу процесін ұжымдық негізде қайта құру, оның қажеттілігі қоғамдық өмірді демократияландыру мен ізгілендіруге байланысты, сабақтарда, аудиториялық сабақтар кезінде оқытудың дәстүрлі формалары ғана емес, сонымен қатар ұжымдық сабақтар да қолданылатындығын білдіреді. Оқу сабағында іс-әрекетті осылай ұйымдастыра отырып, барлығы бәріне және біреуі бәріне қамқорлық жасайды, яғни «біреуі бәрін және бәрі біреуін үйретеді».

Осындай тәрбие арқылы «гуманистік сезімдер, ынтымақ, жанашырлық, адамға деген сүйіспеншілік, т.б.» туындайды. Оқытудағы ұжымшылдық – бұл **БАРЛЫҒЫМЕН ӘМБЕБАП ЫНТЫМАҚТАСТЫҚ ЖӘНЕ ЖАН-ЖАҚТЫ ЖОЛДАСТЫҚ ӨЗАРА КӨМЕК**. Қарастырылып отырған принципті **ЖАЛПЫҒА ОРТАҚ ЫНТЫМАҚТАСТЫҚ ПЕН ЖОЛДАСТЫҚ ӨЗАРА КӨМЕК** принципі деп тұжырымдауға толық негіз бар.

Бұл жай ғана білім алушылардың ынтымақтастығы немесе жолдастық өзара көмегі туралы ғана емес, **БАРЛЫҒЫ БАРЛЫҒЫМЕН** жұмыс істейтін және **БАРЛЫҒЫ БАРЛЫҒЫНАН** үйренетін жалпыға ортақ ынтымақтастық және жалпыға ортақ өзара көмек туралы. Мұндай жағдай GSO және ISO кезінде болуы мүмкін емес еді, өйткені олар артта қалғандарға ғана «көмектесті», айтпақшы, көбінесе олардың арасында қалады.

4. Ең үлкен өндірістік, білім беру және тәрбиелік әлеуеті бар қалыпты адам ұжымы - **әртүрлі жастағы ұжым**. «Әртүрлі жастағы типке сәйкес құрастырылған ұжым, маған әлдеқайда үлкен тәрбиелік әсер берді» - деп жазды А.С.Макаренко, - [63, 163 б.].

Оқу немесе білім беру ұжымы, жоғарыда айтылғандай, қоғамдық заңдардан тыс қала алмайды және қалмауы керек. Бірдей жастағы оқушылардың (білім алушылардың) өзара оқуы мен ынтымақтастығы, әдетте, мазмұны жағынан нашар. Егер бәрі бірдей білсе немесе шамамен бірдей болса, онда өзара оқыту салыстырмалы түрде нашар болады. Сондықтан бір сынып

ұжымы аясында оқыту әртүрлі сынып оқушыларының жүйелі жұмысымен толықтырылуы керек, ал болашақта оқушылар мен білім алушылар құрамының гетерогенділігі басым және жалпы нормаға айналады.

Мұғалім өз қалауы бойынша жоғары сынып оқушыларын ғана емес, сонымен қатар ата-аналарды, бастықтарды, жұртшылықты да сабақта болып жатқан оқу-тәрбие жұмысына тартады. Ең көп білім беру және тәрбие мүмкіндіктері бар әртүрлі жастағы және көп деңгейлі ұжым құрылады. Өз топ мүшелерінің білім алуымен сәтті айналыса алатын ұжымның ОТТ-да жоқ және мүмкін емес, өйткені оқыту және тәрбиелеу процесін мұғалімдер жүзеге асырады. Білім беру және еңбек ұжымдарының орнына жоғары оқу орындарында академиялық (білім алушылық) топтар және мектептерде оқушы сыныптары бар. Бұл ұжымдар емес, эрзац-ұжымдар, жалған ұжымдар.

Біртекті құрамға байланысты табиғаты бойынша бір жастағы топ ұжымға айнала алмайды, өйткені құрдастарының арасында, әдетте, жасы, өмірлік тәжірибесі мен білімі бар мұндай балалар жоқ. Мұндай топ (сынып) мұғалімді бір уақытта тыңдау үшін жасанды түрде жасалады және барлық қатысушылардың күш-жігерін біріктіруді талап ететін ұжымдық қызмет үшін мүлдем жасалмайды.

Қазіргі уақытта оқу орындарында топтар құрамы бойынша бір деңгейлі және бір жастағы ғана емес, сонымен қатар топтардың бұл жағдайы барлық жағынан қолдау көрсетіледі және сақталады: жеті жасқа толған балалар мектепке қабылданады (қазір алты жастан басталады), сыныптан сыныпқа ауысу жылына бір рет және барлығы үшін бір уақытта жүзеге асырылады - (мамыр-маусым), емтихандар да бір уақытта және барлығына өткізіледі, қабылдау емтихандары, сабақтың бір мезгілде басталуы, академиялық топтың барлық білім алушылары үшін олардың оқу қарқыны бірдей, барлығы үшін емтихан сессиясы синхронды түрде өткізіледі, бір уақытта шамамен бірдей деңгейге ие және келесі семестрде сәтті оқи алатындардың ауысуы және т.б.

Университеттегі академиялық топ немесе мектептегі оқушы сыныбы деп аталатын жасанды білім беру олардың толық дәрменсіздігімен және тәуелсіздігімен ерекшеленеді.

Бұл топтар сыныптар өздерінің оқу жұмыстарын кез келген оқу пәні бойынша жоспарлай алмайды, олардың әрқайсысының оқу жоспарын кәсіби маман құрайды. Оқушылар бірде-бір оқу пәнін өз бетінше оқи алмайды, өйткені барлық тақырыптар бойынша педагог-маман түсіндіреді, дәріс оқиды, бағдарламалық материалмен бастапқы танысуды қамтамасыз етеді.

Бұл топ-сыныптар бірінші сыныптан бастап жоғары оқу орнынан шыққанға дейінгі тексеру жүргізе алмайды, өткен материалдың игерілуін бақылауды қамтамасыз ете алмайды, өйткені бұл мұғалімнің толық және толық функциясы.

Оқу процесінде сынып-топтың барлық басқару қызметі, тәртіпті реттеу және т.б. - барлығын тек кәсіби педагог жүзеге асырады. Емтиханға жол бермеу, оқушыны екінші жылға қалдыру, оқуды тастап кету, сыныптан сыныпқа ауыстыру - мұның бәрін оқытушылар мен мектептің, факультеттің,

ЖОО-ның ресми басшылары жүргізеді. Барлық оқушылар мен білім алушылар педагогикалық процестің бақылауынан тыс, бір-біріне жауапкершіліктен тыс болады, өйткені олардың барлығын мемлекеттік аттестациядан өткен, тек ақылы, сертификатталған адамдар «шынымен» оқытады және тәрбиелейді. Тек бұл жағдай заңды, ОТТ бойынша қалыпты, ал кез келген басқа жағдай заңсыз және қалыпты емес болып табылады.

Әрине, **эртүрлі жастағы және эртүрлі деңгейдегі принцип** мектеп пен университеттің оқу-тәрбие процесін ұйымдастыруын, сыныптардың, топтардың, емтихандардың, кестелердің, оқушылардың (білім алушылардың) және оқытушылардың жұмыс күнінің бүкіл ішкі құрылымын бұзады. Бір жастағы және шамамен бір деңгейлі сынып-топтар ОТТ-дан ОҰТ-ға көшудің бастапқы кезеңінде ғана сақталады. Алға қойылған қағидатты іске асыру білім беру (өзін-өзі тәрбиелеу) ұжымдарының қалыптасуына әкеледі. Әзірге мұндай ұжымдар жоқ, ОҰТ-да да жоқ. Мүмкін, өзін-өзі тәрбиелеу ұжымының барлық бөлшектерін бүгін болжау мүмкін емес, практика мен тәжірибе арқылы көп нәрсе ашылады.

Алайда, бірнеше жылдан кейін мектептер мен жоғары оқу орындарында ұжымдық сабақтарды жүйелі түрде қолдану бағдарламалық материал мен оқу пәндерін оқу кезінде барлық оқушылардың (білім алушылардың) бір деңгейде қалмауына, бірақ ұзақ қатарға созылуына әкелетіні анық: біреу орта мектептің математикасын 11 жылдан кейін игере алмайды, ал 6-7 жылда, кейбіреулер 8 жылда және т.б. басқа пәндер бойынша да осындай жағдай пайда болады. Жоғары және төменгі сынып оқушылары енді бір-бірінен оқшауланбайды, бірақ жүйелі түрде ынтымақтасады, бірге оқиды. Көптеген ата-аналар, зейнеткерлер, қоғам өкілдері, бір сөзбен айтқанда, шынымен пайдалы болуы мүмкін барлық адамдар оқу сабақтарына тікелей қосылады. Жүйелі түрде жұмыс істейтін эртүрлі жастағы және көп деңгейлі өзін-өзі тәрбиелеу ұжымы пайда болады. Неліктен біз мұндай ұжымды өзін-өзі тәрбиелеу деп атаймыз? Бұл жағдайда кәсіби мұғалімнің рөлі қандай болады? Бұл туралы ішінара айтылды.

Ұжым өзін-өзі тәрбиелей бастап жатыр: егер осындай ұжымды тұтастай алғанда, онда ол зерттелетін пәннің барлық бағдарламалық материалдарын біледі (иеленеді). Бұл ұжымда барлық оқу пәнін оқыған немесе оқуды аяқтаған сабақтарға қатысушылар бар, оқуды бастайтындар бар және т.б. ұжым жасына, өмірлік тәжірибесіне және т.б. жағынан азды-көпті айтарлықтай ерекшеленетін адамдардан тұрады.

Әрине, ол оқыту мен тәрбиенің барлық функцияларын тиімді орындай алады. Болашақта барлық мүшелердің оқыту мен тәрбиелеуде азды-көпті, елеулі тәжірибесі болатынын ескеру қажет. Бұл маңызды фактор.

Барлық оқу-тәрбие жұмысын жоспарлау, ұйымдастыру, бақылау, есепке алу, жұмыс нәтижелерін талдау, пән мәселелері - осының бәрі және т.б. өздігінен білім беретін ұжым өз бетінше орындай алады. Бірақ жұмысты, психологиялық-педагогикалық және әдістемелік ғылымның соңғы сөзіне сәйкес бүкіл технологиялық процесті тек кәсіби маман, дәлірек айтқанда,

педагог-мамандардың шығармашылық ұжымы қоя алады (педагогика принципін қараңыз).

Ең басты сұрақ: қазіргі бірдей жастағы сыныптардан әртүрлі жастағы өзін-өзі тәрбиелейтін ұжымдарға көшу қалай болуы мүмкін? Өтпелі кезеңнің нақты жолдары әртүрлі болуы мүмкін. Біріншіден, мұғалімдер қазіргі бір жастағы сыныптарда оқу пәндерін оқу кезінде ұжымдық жұмыс әдістемесін игеруі керек. Бұл алты айға, бір жылға, ең көбі екі жылға созылады. Егер мұғалімдер ұжымы мен мектеп оқушылары әртүрлі пәндерді оқу кезінде ұжымдық жұмысты игерсе, онда әртүрлі жастағы сыныптарды құру туралы сұрақ туындайды. 10-сыныптың 3-5-8 оқушысын алып, оларды бірлескен жұмыста біріктіріп, осылайша олар алға жылжып, төменгі сынып оқушыларына көмектеседі, содан кейін сегізінші сынып оқушыларын қосады және т.б. Басқа да нұсқалар мүмкін.

Егер бірдей жастағы сыныпта жұмыс жақсы ұйымдастырылса, онда бүкіл мектептің әртүрлі жастағы сыныптарға көшу уақыты келеді. Әрине, бұл ауысу көптеген проблемалармен байланысты.

5. Білім беру ұжымының әртүрлі жастағы аралас құрамы, ұжымның әр мүшесінің ПСС-дағы жүйелі жұмысы әр оқушының (білім алушылардың) оқуын оның қабілеттеріне сәйкес қоюға, білім беру процесін барынша дараландыруға мүмкіндік береді. Жалпы мектепте, атап айтқанда әр сыныпта (сонымен қатар жоғары оқу орындарында) ұжымдар құрылады, олар туралы осылай айтуға болады: «Тек ұжымда жеке адам оған өз салымдарын жан-жақты дамытуға мүмкіндік беретін қаражат алады» [64, 75-бет].

Рас, бұл жағдайда ұжымды бүкіл қоғам деп түсінуге болады, бұл, әрине, қабілеттердің дамуы, оқушының немесе білім алушылардың жеке басының дамуы негізінен сабақтан немесе аудиториядан тыс сабақтардан, тіпті мектептен немесе университеттен тыс жерде болуы керек дегенді білдірмейді. Керісінше, әр оқушының (білім алушылардың) қабілеттерін дамыту, ең алдымен, сабақтарда, аудиториялық сабақтар процесінде, яғни олардың негізгі қызметі – оқу процесінде болуы керек, олар күніне 8-10 сағат жұмыс істейді.

Егер оқушылардың қабілеттері, негізінен, сабақтан тыс уақытта дамитын болса, онда бұл оқу процесінің ескіргенін, онда әртүрлі адамдармен қарқынды, мазмұнды және жан-жақты қарым-қатынас болмайтындығын дәлелдейді. «Жеке тұлғаның дамуы ол тікелей немесе жанама қарым-қатынаста болатын барлық басқа адамдардың дамуына байланысты» [65, 440 б.].

Дәстүрлі оқу процесінде кейбір оқушылардың (білім алушылардың) басқалармен салыстырғанда жоғары ілгерілеу қарқынына жол берілмейді, олардың дамуы бүкіл жүйемен баяулайды, бұл туралы негізін қалаушы Я.А.Коменский жазған [51, 311-312 б.].

Әрине, ең дарынды және еңбекқор адамдардың қабілеттерін дамытудың жүйелі «тежелуі» қабілеттердің әлсіреуіне және оқуға деген қызығушылықтың жоғалуына әкеледі. Оқушылардың қабілеттерін жүйелі және жаппай елемей сыныптық мектептің ерекшелігі болды және болып қала береді.

Дамыған елдердің қазіргі мектептерінде, сондай-ақ ТМД елдерінің элиталық оқу орындарында оқуды дараландыруға, басқа оқушылардың жұмыс қарқынына қарамастан, оқу материалын «өз қарқынымен» зерделеу кезінде әр оқушыға алға жылжуға мүмкіндік беруге деген ұмтылыс байқалады.

Сонымен қатар, ауқатты ата-аналардың балалары неғұрлым тиімді жағдайға түседі, соғұрлым көбінесе табысты, «дарынды» болып шығады.

Ұжымдық сабақтарды енгізу арқылы жалпыға бірдей ынтымақтастық пен өзара оқыту принципін дәйекті іске асыру оқытуды дараландыруға әкеледі, бірақ ұжымдық негізде: оқушылардың әрқайсысы өз жолдастарынан асып түсуге ұмтылып, жоғары нәтижелерге қол жеткізеді, ал оларға қол жеткізу басқаларға бірдей және одан да жоғары нәтижелерге қол жеткізуге көмектеседі.

Егер дәстүрлі оқу процесі жалпыадамзаттық тәрбиенің мақсаттарына қайшы келетін нақты бәсекелестікті жоққа шығарса, онда ұжымдық форманы енгізу пайдалы бәсекелестік, сайыскерлік қағидаттары бойынша бүкіл оқу процесін қайта құруды білдіреді: әркім жоғары нәтижелерге қол жеткізеді және басқаларға бірдей және одан да көп нәрсеге қол жеткізуге көмектеседі, нәтижелердің салыстырымдылығы, өзара көмек, озық тәжірибені игеру, жолдастарының жұмысының ең жақсы әдістері, бастамалар мен шығармашылық. Демек, бұл **принципті әркімнің қабілетіне сәйкес оқыту принципі** деп атауға болады.

6. Еңбек бөлінісінің принципін (функциялар, жауапкершіліктер) жүйелі түрде жүзеге асырмайынша, ұжымдық жұмыс жоғары нәтижелі бола алмайды. Білім алмасу, өзара көмек, өзара оқыту оқушылар (білім алушылар) әртүрлі тапсырмалар (тақырыптар, сұрақтар, тапсырмалар) болған кезде сәтті болады. Дәстүрлі оқыту кезінде сынып оқушыларының әрқайсысында вариативті тақырыптардың (тапсырмалардың) болуы мұғалімнің жұмысын қиындатты. «Бір жұмыс бүкіл сыныпқа бірден қойылуы керек» [51, 367 б.]. Бұл ұжымдық емес оқытудың негізгі заңдарының бірі.

Сонымен қатар, ұжымдық жұмыс кезінде тақырыптардың (тапсырмалардың), функциялар мен міндеттердің әртүрлілігі жоғары тиімділіктің маңызды және қажетті шарты болып табылады. Егер сыныптың барлық оқушыларында бірдей тақырып (тапсырма) болса, онда оқушылардың бір-бірімен ынтымақтастығы минималды болуы мүмкін, ол негізінен өзара тексеруге дейін азаяды. Егер оқушылар (білім алушылар) әртүрлі тақырыптарда (тапсырмаларда) жұмыс жасаса, бұл мүлдем басқа мәселе.

Осы жағдайда ғана оқушылар (білім алушылар) басқа жолдастарымен жұмыс жасай отырып, олардан жаңа ақпарат алады, яғни шынайы өзара білім алуға болады. Бірақ мұнда қиындықтар бар.

Мысалы, география бойынша материалды алсақ, онда білім алушыларға математика, тарих немесе физика сияқты бір-бірімен тығыз байланысты емес әртүрлі тапсырмаларды бірден беруге болады. Білім алушылық топтарда бірінші курс білім алушыларына педагогика және психология курсы оқи отырып, ұжымдық және өз бетінше жұмыс істеуге үйретуді бастауға болады.

Мысалы, жалпы психология курсы он сегіз бөлімге (тарауға) бөліп, алдымен он тарауды (бөлімдерді), содан кейін тағы сегіз тарауды енгізуге болады. Бір білім алушы «Психологияның пәні мен әдістері», ал екіншісі «Психиканың тарихи дамуы», үшіншісі «Түйсік», төртіншісі «Қабылдау» және т.б.

Әрине, психология курсының барлық тақырыптары бір-бірімен байланысты, бірақ әркімнің өз бетінше немесе ауысымдық құрамда өз тақырыбын пысықтауы мүмкін емес. Егер қандай да бір қиындықтар туындаса, білім алушылар психологиялық сөздікке қарап, жолдастарынан осы тақырыпты кім жұмыс істегенін сұрайды немесе пән зерттеліп жатқан кезде олармен бірге болатын психология пәнінің оқытушысына тікелей жүгінеді.

Психологиядағы тақырыптарды зерттеу тәртібі өте еркін, мобильді. Басқа тақырыптар сәл нашар болуы мүмкін. Ғылымда «барлық ұғымдар бәрімен байланысты», яғни бір ұғымды қарастырудан екіншісіне ауысу реті және т.б. әртүрлі болуы мүмкін. Егер кез келген ғылыми пәнді (мектеп немесе университет) алса, онда әртүрлі оқулықтарда материалды ұсыну тәртібі әртүрлі, тең емес екенін оңай байқауға болады. Факт мынада: ОТТ кезінде ғасырлар бойы оқытушылар дәріс курстарын оқыды, бір немесе басқа оқу пәнін баяндады, оны зерттеудің азды-көпті қатаң сызықтық дәйектілігін жасады. Жеке жұмыс пен семинар үшін негізінен бірдей реттілік алынды. Бірнеше тақырыпты бір уақытта, параллель зерттеу қажеттілігі болған жоқ. Бұл тек қазір ОТТ-дан ОҰТ-ға көшуге байланысты пайда болды, өйткені басынан бастап топ білім алушыларына (немесе сынып оқушыларына) бір уақытта оңға жуық (және кейде одан да көп) тақырыптар (тапсырмалар) беру қажет.

Әрине, қиындықтар, ең алдымен, физика-математикалық цикл пәндерін зерттеу кезінде пайда болды. Бірақ бұл қиындықтар уақытша, өйткені олар ОҰТ-дан емес, ОТТ-да дәстүрлі оқутудан туындайды. Неліктен ОҰТ-да оқу пәндерін оқу реттілігінің шешілмейтін проблемалары жойылады? Өйткені ОҰТ-да сабаққа қатысушылар зерттелетін пәнді игерудің әртүрлі деңгейлерінде болады, сондықтан бұл жағдайда бағдарламалық және бағдарламалық емес материалдардың сызықтық реттілігі болуы мүмкін.

Тақырыптардың, тапсырмалардың әртүрлілігі принципін қарастырған кезде, әр қатысушының оқу материалын жүйелі және дәйекті түрде зерттеу мәселесі ғана емес, сонымен қатар басқа да сұрақтар, атап айтқанда, ОТТ-дағы оқу процесінде еңбек бөлінісі неге тек мұғалімге (оқытушыға) тоқталды, ал барлық оқушылар (білім алушылар) ғасырлар бойы аудиториялық сабақтарда бір жұмысты орындауы керек еді?

Оқушылар арасындағы тақырыптар мен тапсырмалардың өзгергіштігінсіз бүкіл ұжымның және оның барлық мүшелерінің жұмысында жоғары тиімділік деңгейіне жету мүмкін болмады. Бірақ оқу процесінің жоғары тиімділігін қамтамасыз ету, ондағы еңбек бөлінісінің арқасында (тақырыптарды, тапсырмаларды бөлу) ұжымның барлық мүшелерінің өзара

оқуы салыстырмалы түрде жоғары ғылыми деңгейге көтерілген кезде ғана мүмкін болады.

7. Тек осындай оқыту ұжымдық болып табылады, онда ұжым әрбір мүшені оқытады және тәрбиелейді, ал әрбір мүше кәсіби педагогтың басшылығымен барлық жолдастарын оқытуға және тәрбиелеуге белсенді қатысады. Бірақ ұжым өзінің әр мүшесін оқытып, тәрбиелеуі үшін, сәйкесінше, әр мүше өз жолдастарын сәтті оқытып, тәрбиелеуі үшін тақырыптар мен міндеттерді үнемі бөлу және қайта бөлу ғана емес, сонымен қатар ұжымның әр мүшесінің педагогикалық шеберлігі қажет. Бұл маңызды принцип **педагогикалық принцип** деп аталады.

Бұл атау қолайсыз болып көрінуі мүмкін. Дәстүрлі оқыту кезінде тек кәсіби мұғалім өзінің тікелей қызметімен оқытады және тәрбиелейді, ол үшін жалақы алады. ОТТ-да оқушыларды мұғалімнің қызметіне тарту тек жалпы ережеден ерекшелік болып табылады.

Ұжымдық оқытуда барлығы әрқайсысын және әрқайсысы барлығын білім береді, яғни әр оқушы (білім алушы) үшін оқыту функциясын орындау олардың қызмет нормасына, барлығының және әрқайсысының тұрақты міндетіне айналады. Осылайша, сабақтың әр қатысушысының іс-әрекетін педагогизациялау енді иллюзиялық емес, әр оқушының бірінші сыныптан бастап мектеп пен университеттен шыққанға дейінгі тұрақты шындыққа айналады. Егер білім алушы (оқушы) оқыту және тәрбиелеу функциясын нашар орындаса, онда ОҰТ тек әуе құлпы болады, мүмкін емес арман.

Мектепте және университетте болған барлық жылдар бойы мұғалім қызметін атқара отырып, олар айтарлықтай педагогикалық тәжірибе жинақтайды және тіпті белгілі бір шеберлікке қол жеткізеді. Бірақ ол ұжымдық сабақтарда әркімнің іс-әрекетінің ерекшеліктеріне байланысты өздігінен қалыптасады. Кәсіби педагог, оқу жұмысының ұйымдастырушысы және жетекшісі бола отырып, әр оқушының педагогикалық шеберлігін қалыптастырудың табиғи процесіне ғана үміттенбеуі керек, олардың әрқайсысында оқыту және тәрбиелеу өнерін дамыту мұғалім үшін бірінші және маңызды міндетке айналады. Алайда, бұл оның пәні бойынша бірінші дәрежелі, жоғары білікті маман болу міндетін алып тастамайды. Бұл педагогикалық принциптің субъективті жағы, ол бірінші, объективті болып табылады. ОТТ-да педагогикалық қабілеттердің жойылуы байқалады, бұл олардың толық жойылуына және педагогикалық емес қасиеттердің пайда болуына, соның ішінде педагогикалық жұмысқа деген менсінбеушілікке әкеледі.

Оқушының немесе білім алушының басты міндеті - оқу (учить + ся = өзін-өзі оқыту). Сондықтан оқушылар мен білім алушылар - қатысушылар. Педагогикалық принцип тек сыныптағы әрбір қатысушының басқаларды оқытып, тәрбиелейтін мұғалім болуын ғана білдірмейді. Бұл принциптің интерпретациясы дұрыс болмас еді. Әр оқушының іс-әрекетінің мақсаты өзгереді, өйткені ол ең алдымен әлеуметтік маңызды әрекеттерді орындайды. Сондықтан әр қатысушының ең маңызды және бірінші міндеті – басқаларды

оқыту және тәрбиелеу. Барлығы мұғалім-тәрбиеші болады. «Оқушы», «қатысушы» сөздерін дәстүрлі түсіну бұрынғы мазмұнын жоғалтады, оқушыға (білім алушыға) қолданылмайды.

Алғашқы күндерден бастап бірінші сынып оқушысы жұмыс істеу, жұмыс істеу, басқаларды оқыту және тәрбиелеу үшін мектепке барады, егер ол өзі оқымаса, білімін толықтырмаса, тәжірибемен байытылмаса, Алға жылжымаса мүмкін емес. Әркімнің тәуелді және тұтынушылық жағдайы емес, адамдарға тұрақты және мәңгілік, өмір бойы қызмет ету жағдайы, белсенді педагогикалық қызмет - бұл әр оқушы мен білім алушының жеке басы қалыптасатын өзек, бұл оның әлеуметтенуіне әкеледі.

8. Жоғары және орта мектепте білім алушылар мен оқушылар құрамын интернационалдандырудың қарқынды процесі жүріп жатыр. Ресей мен Қазақстанда тұратын барлық халықтар үшін ана тілінен басқа, ұлтаралық қарым-қатынас тілі – орыс тілін білу қажет. Өз кезегінде егеменді мемлекеттердің аумағында тұратын орыстар мемлекеттік тілді меңгеруі керек. Билингвизм және тіпті көптілділік ТМД-да тұратын халықтардың өмірі мен тұрмысына енеді. Мұндай процестер басқа елдерде де жүреді. Оқу процесін екі, тіпті көп тілді негізде құру қажеттілігі туындайды. Бұл принципті **оқыту процесін интернационалдандыру** принципі немесе **оқытудың көптілді негізі принципі** деп атауға негіз бар.

Қазіргі уақытта басқа халықтардың тілдерін білу шұғыл қажеттілікке айналуға: а) халықтары әртүрлі тілдерде сөйлейтін тәуелсіз мемлекеттер достастығы қалыптасты; б) адамдардың жақын және алыс шетелдерге және басқа елдердің шетелдік азаматтарына ТМД-ға сапарлары жаппай сипатқа ие болды; в) бүкіл әлем де, ТМД-да да халықтар арасындағы қарым-қатынас қарқындылығы артып келеді.

Мектептер мен жоғары оқу орындарындағы жаппай тәжірибе көрсеткендей, мұғалім оқушыларға ана тілі емес тілді үйретсе алмайды, егер олар осы тілді білетін адамдармен күнделікті қарқынды қарым-қатынас жасау мүмкіндігінен айырылса. Жоғары оқу орындары мен мектептерде оқытудың екі тілдік негізіне көшудің объективті шарттары бұрыннан қалыптасқан.

Егер топта (сыныпта) жартысы орыс ұлты білім алушылары, ал жартысы қазақ болса, онда, әрине, барлық оқу пәндері бойынша оқулықтар мен оқу құралдары екі тілде: орыс және қазақ тілдерінде басылуы тиіс. Барлық оқыту, яғни барлық оқу пәндерін оқу екі тілде: орыс және қазақ тілдерінде жүргізілуі тиіс. Орыс ұлтының оқушысы (білім алушысы) оқулықтың әрбір мәтінін орыс мәтінімен салыстыра отырып, қазақ тілінде дайындайды. Оқушы (білім алушы) қазақша - тиісінше орыс. Олардың барлық бірлескен жұмысы ұйымдастыру мен әдістемеге байланысты. Әрине, ОҒТ аясында мұның бәрі мағынасыз. Ұжымдық сабақтар, сонымен қатар, ОҰТ қажет, онда әрбір оқушы-орыс, кезек-кезек әр оқушымен - қазақпен және керісінше, әрбір қазақ - орыс тілде сөйлесе және жұмыс істей алады.

Мұндай бірлескен жұмыс жеке сөздер мен сөз тіркестерінен (тіпті жеке дыбыстардан) басталып, біртіндеп күрделене отырып, бүкіл мәтіндерді, тіпті

бөлімдерді немесе тарауларды талқылауға және ұсынуға көшуі мүмкін. Егер мұндай қарқынды қарым-қатынас күн сайын 5-8 сағат бойы және барлық оқу пәндері бойынша жүрсе, онда оқушылардың (білім алушылардың) басқа тілдегі тілді үйренуі проблема болып қалмайды; енді бұл теория үшін емес, тек тәжірибе мен нақты әдістер үшін, мұндай жағдайда қазақ тілін жетік меңгеру үшін орыс оқушысы (білім алушысы) проблема болады бір жыл жеткілікті. Орыс оқушылары салыстырмалы түрде қысқа уақыт ішінде қазақ тілін жетік меңгергеннен кейін (ОҰТ-да және қазақ оқушыларымен, сондай-ақ ересектермен жүйелі және қарқынды қарым-қатынас кезінде қазақ тілін жетік меңгермеу, яғни ана тілі деңгейінде меңгермеу мүмкін емес), сөзсіз, екінші ана тілі емес немесе шет тілін үйренуге деген ұмтылыс туындайды, мүмкін, үшінші де.

Осылайша, болашақ мектеп пен университеттегі оқу процесі екі тілде емес, көптілді негізде құрылуы мүмкін. Сондықтан оқу процесін құрудың маңызды принциптерінің бірі көптілділік принципі болып табылады.

Білім алушылар құрамын интернационалдандыру үнемі күшейіп келеді. Бұл процесс қоғамның бүкіл өмірін интернационалдандыруға байланысты. Атап айтқанда, Қазақстан мен Ресейдің жоғары оқу орындары (мектептері) басқа елдерден келген білім алушылармен (оқушылармен) қарқынды алмасу жүріп жатыр. Мәселен, Шығыс Қазақстан университетінде Қытай, Моңғолия, Түркия, АҚШ білім алушылары оқиды; өз кезегінде біздің білім алушылар осы елдердің жоғары оқу орындарында оқиды. Осылайша, демократиялық қоғамдағы өмірді интернационалдандырудың маңызды қадамдарының бірі – алдымен екі тілде, содан кейін көп тілді негізде оқушылардың көп этникалық құрамы кезінде оқу процесін құру.

Алдында біз ОҰТ-ға көшу кезінде ғана шешілуі мүмкін бірқатар ОТТ қайшылықтарын қарастырдық. Енді біз ОТТ тудыратын алтыншы қайшылыққа тоқтала аламыз. Бұл қарама-қайшылық біздің мектептің жағдайында, оның дамуының белгілі бір кезеңінде, басқа ұлттар мен ұлыстардың өкілдеріне қатысты, сонымен қатар жалпы және филологиялық мәдениетке, күнделікті қарым-қатынасқа, басқа халықтардың тілдері мен мәдениетін игеруге қатысты интернационалдық тәрбиені қамтамасыз ету қажеттілігі артып келе жатқандықтан туындайды.

Нақты демократиялық қоғам жағдайында интернационалдық тәрбие осындай болуы керек: ТМД-дағы, басқа елдердегі орта және жоғары оқу орындарының түлектері бірнеше интернационалдық тілдерді, сондай-ақ олар өмір сүретін, өкілдері үнемі сөйлесетін халықтардың тілдерін жетік білуі керек. Дамыған және біздің елдеріміздегі элиталық мектептер, сондай-ақ отбасылық тәрбие біздің жаппай жалпы білім беретін және кәсіптік мектептің түлектері алатын тілдік, филологиялық дайындыққа қарағанда жоғары тіл мәдениетін беруде және беруді жалғастыруда.

Әдетте, орта және жоғары мектеп тіпті бір шет тілін меңгеруді қамтамасыз ете алмайды. Жалпы, мектептер мен жоғары оқу орындарында шет тілдерін меңгеру жағдайы жақсармайды. Негізгі себеп – ОТТ-ны сақтау.

Бірақ бұл жеткіліксіз. Әрі қарай жүру керек. Бірнеше онжылдықтар ішінде мектептер мен жоғары оқу орындарындағы оқушылар құрамы интернационалдандырылды. Бұл процесс табиғи, заңды, бірақ ол әлі бейсаналық, стихиялы түрде жүреді.

Әртүрлі ұлт өкілдерінің сыныптары мен білім алушылық топтарын саналы, жоспарлы түрде толықтыру қажет, осылайша олардың арасында өзара оқыту, бір-бірінің тілдерін меңгеру бойынша белсенді ынтымақтастық мүмкін болады. ОТТ шеңберінде бұл мүмкін емес еді, ОТТ – бұл билік басындағылардың мақсаты ұлттар мен ұлыстарды ажырату, ұлттық араздық пен халықтар арасындағы соғыстарды қоздыру болған қоғамның өнімі. ОТТ көмегімен бір, үстем ұлттың мәдениеті орнатылды және жергілікті ұлттық мәдениеттер басылды, бұл бұрынғы КСР Одағының тәжірибесін дәлелдейді. ОЖТТ ғасырлар бойы интернационалды тәрбие үшін емес, ынтымақтастықты, өзара көмек пен балаларды, ұлдар мен қыздарды - әртүрлі ұлттардың, нәсілдер мен ұлттардың өкілдерін кеңінен оқытуды ұйымдастыру үшін емес, ұлтшылдық пен милитаристік тәрбие үшін жоғары таптарға қызмет етті.

Екі және көп тілді негізде оқыту – бұл әртүрлі халықтар мен ұлттарды біріктіру, олардың байланыстары мен ынтымақтастығын одан әрі нығайту және дамыту, мәдени, экономикалық, әлеуметтік-саяси міндеттерін шешу үшін халықтарды біріктіру бойынша одан әрі маңызды қадам болып табылатын өскелең ұрпақты жалпыадамзаттық, интернационалдық тәрбиелеудің қуатты құралы.

Оқыту процесін интернационалдандыру қағидатын іске асыру сыныптар/мектептер мен басқа да оқу орындарының құрамы бойынша көпэтносты саналы түрде қалыптастыруға алып келеді. Аралас сыныптарды жинақтау көптеген жылдар бойы ОТТ-да болған сияқты стихиялы болмайды, бірақ мақсатты түрде жүзеге асырылады: білім алушылар бір-біріне ғылым, техника, өнерді үйренуге байланысты тілдерді үйрете алатындай етіп таңдалады. Сыныпта бір уақытта екі (немесе одан да көп) тілдік орта құрылады. Егер қазақ-орыс сыныбы жинақталса, онда қазақтар үшін барлығы таза орыс тілінде сөйлейтін орта, ал орыс тілді оқушылар үшін - барлығы таза қазақ тілінде сөйлейтін орта құрылады. Әрбір қазақ оқушысы орыс тілділермен белсенді, күнделікті және көп сағаттық қарым-қатынасқа түседі, ал әрбір оқушы - орыс-қазақтармен бірдей қарым-қатынасқа түседі. Осы және басқа ұлттың білім алушыларының ортақ мақсаты бар: ғылымды, өнерді, техниканы, еңбек процестерін, ұлттық және әлемдік мәдениетті игеру.

Интернационалдық мектептердің оқушылары жүйелі түрде өндірістік еңбекке қатысатындықтан, мектептің бұл тарихи жаңа түрі «интернационалдық еңбек мектебі» (ИЕМ) деп аталды. Сондықтан оқу-тәрбие процесін түбегейлі қайта құру ОТТ-дан ОҰТ-ға көшуді ғана емес, сонымен қатар көп ұлтты құрамдағы мектептердің, дәлірек айтқанда, оқыту бір тілде (негізінен ана тілінде), ИЕМ-ге көшуін білдіреді. Әрине, бұл біздің планетамыздағы мектептің негізгі түріне айналуы үшін уақыт қажет. Жылдар, тіпті ондаған жылдар өтуі мүмкін. Бірақ жалпыға бірдей интернационалды-

еңбек мектебі нені білдіреді? Бұл жалпыадамзаттық ынтымақтастыққа қол жеткізу жолы, жаңа этносаралық қақтығыстар мен дүниежүзілік соғыстардың кепілі, жалпы әлемдік қоғамдастық құрудың негізгі құралы.

Жоғарыда қарастырылған, оқыту принциптері – ол қандай да бір бытыраңқы, бір-бірімен байланысты емес ережелердің, принциптердің жиынтығы емес, нақты тарихи сипатқа ие біртұтас тұтас жүйе: ол белгілі бір әлеуметтік-тарихи оқыту әдісімен байланысты. Біз барлық сегіз принципті тұжырымдаймыз:

- толықтық принципі (немесе жоғары түпкілікті нәтижелерге бағдарлану);
- білімнің, ақпараттың үздіксіз және кідіріссіз берілу принципі;
- мазмұны білім беру ұжымы құрамының әртүрлі жастағы және әртүрлі деңгейдегі принципі;
- әр оқушының қабілетіне сәйкес оқыту принципі;
- жалпыға ортақ ынтымақтастық және жолдастық өзара көмек қағидаты;
- сабақтың әр қатысушысының қызметін педагогизациялау принципі;
- еңбек бөлінісінің ерекше жағдайы ретінде тақырыптардың, оқу тапсырмаларының әртүрлілік принципі;
- оқыту үдерісін интернационалдандыру қағидаты (оқытудың көп тілді негізі).

Осы қағидаттардың әрқайсысы қажет, олардың барлығы бірге қазіргі, қарқынды дамып келе жатқан қоғамдағы мектептер мен университеттердегі оқу процесін іс жүзінде анықтайтын жүйені құрайды. Практика көрсеткендей, басқа принциптерді жүзеге асырмай, әрине, қазіргі заманғы нақты тарихи жағдайларды ескере отырып, кез келген принципті дәйекті түрде жүзеге асыру мүмкін емес. Бұл қағидаттар бүгінгі және жақын болашақта қалыптасатын мектептер мен жоғары оқу орындарындағы оқу процесінің негізгі объективті қасиеттері болып табылады. Оларды жүзеге асыру мектеп пен жоғары оқу орындарының дамуындағы жаңа тарихи кезеңді - ОҰТ кезеңін сипаттайды.

Бұл принциптер туралы осылай айтуға болады: егер барлық принциптер жүзеге асырылса, онда бізде ОҰТ бар. Егер принциптердің бір бөлігі жүзеге асырылса, біз өтпелі кезеңнің оқу процесін аламыз, онда ОҰТ элементтері көп немесе аз дәрежеде көрінеді.

ОҰТ-ны жүзеге асырудағы принциптердің мәні әртүрлі. Егер, мысалы, әртүрлі жастағы және көп деңгейлі принцип іске асырылмаса, онда бізде ұжымдық сабақтарды қолдануға тырысатын ОҰТ бар. Егер екі тілдік негізге көшу жүзеге асырылмаса, бірақ оқытудың барлық басқа принциптері іске асырылса, онда бізде ОҰТ бар, бірақ қолдану аясы шектеулі. Егер білімді үздіксіз және кідіріссіз беру жүзеге асырылмаса, онда басқа принциптердің, атап айтқанда, әр қатысушының қызметін толықтыру, педагогизациялау және т.б. принциптердің орындалуы бұзылады.

Барлық сегіз принцип ойлап шығарылған жоқ, бірақ оқу процесінің мәнін зерттеу, оның материалдық механизмін ашу және белгілі бір тарихи жағдайларға сәйкес дәйекті даму нәтижесінде алынған.

Бұл принциптер қазіргі жағдайда оқу-тәрбие процесін қайта құрудың маңызды объективті бағдары болып табылады. Оларды тану мен белсенді жүзеге асыруды сана, қол жетімділік, беріктік, белсенділік және т.б. сияқты оқу процесінің субъективті сәттері мен жақтарын елемеу немесе бағаламау деп түсінуге болмайды. Психологиялық, логикалық немесе идеологиялық сипаттағы осы сәттердің барлығы ешқашан білім алушылар мен білім алушылардың материалдық өзара әрекеттесуі ретінде оқу процесінің принциптері болған емес, болмайды және бола алмайды. Олардың оқу процесінің немесе іргелі принциптердің негізі ретінде танылуы, шын мәнінде, материалистік көзқарастан бас тарту, яғни оқу процесінің маңыздылығын азды-көпті елемеу болып табылады, бұл әрқашан дидактика мен психологияның араласуына ғана емес, дидактиканы психологиямен араластыруға үйретілген, сонымен қатар идеализмге де әкелді.

Көптеген жылдар бойы дидактикалық принциптер тұжырымдамасы дидактиканың маңызды бөлігі болып саналды. Нәтижесінде ол тек оқу туралы әртүрлі ақпараттың жиынтығы ретінде өмір сүрді. Өмір оның маңызды теориялық проблемаларды сәтті шеше алатын және оқыту мен тәрбиелеудің мектеп пен университет тәжірибесінде оны одан әрі дамытудың прогрессивті жолын көрсете алатын ғылымға айналуын талап етеді.

Оқу процесінде сана, беріктік, идея, белсенділік, жүйелілік, қол жетімділік және т.б. деген не? Мұғалім үшін мұның бәрі негізінен субъективті сипаттағы белгілі бір нұсқаулар, яғни мұғалім оқушылардың білім мен оқу материалын танып, түсінуін қалайды және оған ұмтылады, осылайша олар жинақталып, есте сақталады, оқушы зейінді, белсенді ойлайды, мұғалімнің айтқандарына қызығушылық танытады, осылайша мектеп оқушыларының өздері идеялық және т.б. болады. Бұл дәстүрлі принциптердің барлығы оқу процесінің материалдық немесе ұйымдастырушылық негізіне мүлдем әсер етпеді (егер жаңа принциптер алынып тасталмаса), өйткені олар одан бөлініп, оқу процесінің «рухани саласына» қатысты болды.

Сондықтан оқушылар мен мұғалімдердің практикалық қызметі өзгеріссіз сақталып, жүздеген жылдар бұрын құрылған стереотип бойынша жүзеге асырылды, антидемократиялық қоғамға қажет жеке қасиеттердің қалыптасуына ықпал етті. Біз бұл қасиеттерді: индивидуализм, бейімделу, тәуелділік, біреудің бақытсыздығына немқұрайлылық, өршілдік, мансаптық, қызғаныш, табалап қуану, жалқаулық, төкаппарлық, ашкөздік, бәріне немқұрайлылық, жалығушылық, күнгірттік, нервоздық, қорқыныш, арамдық, сөз тасушылық, практикалық дәрменсіздік және т.б. ОТТ-ның өзі, ақыл-ойды идеологиялық өңдеусіз, оқушыларда адамгершілікке қарсы қоғам үшін қажет қасиеттерді ғана қалыптастырады. Әрине, қоғамдық өндірістің дамуымен, елдер мен халықтар арасындағы байланыстардың күшеюімен, ғылыми-

техникалық прогреспен, мәдениет саласындағы үлкен өзгерістермен оқытудың жаңа әдісіне сұраныстың артуы байқалады.

Бұл әдіс ОҰТ болып табылады, өйткені оның көмегімен білім алушылардың (білім алушылардың) практикалық қызметі, ең алдымен, жалпыадамзаттық мораль мен жалпыадамзаттық идеологияға сәйкес келетін жеке қасиеттер қалыптасатындай етіп жүреді: ұжымшылдық, көршісіне қамқорлық, интернационалдық, бірлесіп жұмыс істеу қабілеті, өзіне және басқаларға деген талапшылдық, жолдасқа көмек көрсетуге дайын болу, өз қызметін жоспарлау және топтың, ұжымның қызметі, ортақ мақсаттарға жету үшін күш-жігерді біріктіру, басқа адамдардың қызметін басқару, басқару қабілеті, сондай-ақ оларды тыңдау, бағыну қабілеті, басқарылатын болу, өз көзқарастарын дәлелдеу, қорғау қабілеті, пайдалы бәсекелестік пен сайыскерлік сезімі, жалпы табысқа деген қызығушылық, өзара түсіністік және т.б.

ОТТ-да оқушыларға (білім алушыларға) оқытылатын пәндердің мазмұны арқылы берілетін идеология мен олардың оқу процесіндегі практикалық қызметінің сипаты арасында алшақтық пайда болды. Мектептер мен жоғары оқу орындарындағы оқыту (білім беру) мен тәрбиенің мазмұны өздерінің идеялық бағыты бойынша ұжымшыл, интернационалды болуға ұмтылды, ал ОТТ арқылы әрбір оқушының (білім алушылардың) күнделікті және сағаттық қызметінің сипаты индивидуалистік, тұтынушылық, ойшыл болып қала береді.

Жоғарыда қарастырылған принциптерді жүзеге асыру, ОҰТ-ға көшу бұл қайшылықты жояды және жалпы адамзаттық идеология арасында толық сәйкестік орнатылады, ол оқу пәндерінің мазмұны арқылы, әсіресе әлеуметтік ғылымдар арқылы және мектептегі (ЖОО-дағы) оқу сабақтарында әрбір оқушының (білім алушының) практикалық тұрақты қызметі арқылы беріледі.

ОҰТ-де оқушының (білім алушының) практикалық іс-әрекетінің өзі одан мектептен немесе жоғары оқу орнынан тыс жерде ғана емес, тікелей сыныпта, мектеп орындығында (немесе білім алушылық аудиторияда) жұмыс істей отырып, жалпыға ортақ идеалдарды жүзеге асыратын белсенді қайраткерді қалыптастырады.

Біз сегіз принципті тұжырымдадық. Олар қазіргі және болашақ оқу орындарында оқу процесі құрылуы керек негізгі бағдарларды анықтауға жеткілікті ме? Мүмкін, принциптер саны бойынша көп немесе аз болуы керек шығар? Қарастырылған сегіз қағида мектептер мен басқа оқу орындарына қажет оқытудың жаңа әдісін толығымен анықтайды. Кейбір жаңа, әлі аталмаған принциптер әлі де ашылуы мүмкін. Бұл өмірді, ғылымның одан әрі дамуын көрсетеді. Бірақ жаңа принциптерді ойлап табудың қажеті жоқ. Мүмкін, сегіз принцип қамтылған барлық нәрсе, әрине, олардың мазмұнын сақтай отырып, аз сандық принциптермен берілуі мүмкін.

Мәселе принциптердің санында емес. Ең бастысы, принциптер жүйесі мұғалімдер мен мектеп басшыларының практикалық қызметінде қазіргі заманғы ақпараттық қоғамның және 4-ші өнеркәсіптік революцияның

қажеттіліктеріне сәйкес келетін сапалы жаңа, тиімді оқу-тәрбие процесіне әкелетіндей болуы керек. Принциптер жүйесін жүзеге асыру – бұл оқу процесін түбегейлі қайта құру. Бұл – мектептің сөзбен емес, іс жүзінде жүзеге асырылу кезеңдері болып табылатын реформа:

1) білім беру жүйесінің мұғалімдері мен қызметкерлерін, педагогикалық жоғары оқу орындары мен училищелердің білім алушыларын жаратылыстану-ғылыми оқыту теориясын және ОҰТ шеңберінде ұжымдық оқу сабақтарының практикасын меңгеру;

2) ОҰТ шарттарына сәйкес әртүрлі жастағы сыныптар құру және оқу пәндерінің технологияларын әзірлеу;

3) ОҰТ-ны мазмұн желісі бойынша да (оқу жоспарлары, бағдарламалар, оқулықтар мен оқу құралдары), сондай-ақ оқыту әдістері мен әдістемелері желісі бойынша жетілдіру;

4) **ИТШ** құру және тарату және, тиісінше, білім беруді дамытудың жаңа дәуірін белгілейтін оқу-тәрбие процесі мен басқарудың барлық тараптарын жетілдіру.

5. ОҚУ ЫНТАСЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ ДИДАКТИКАЛЫҚ ПРОЦЕСТІҢ ТАБЫСТЫЛЫҒЫ РЕТІНДЕ

Мотив, әдетте, адамның белгілі бір қажеттілікті қанағаттандырумен байланысты белгілі бір қызмет түріне (белсенділік, қарым-қатынас, мінез-құлық) деген ішкі талпынысын білдіреді. Мотивтер ретінде идеалдар, жеке тұлғаның мүдделері, сенімдері, әлеуметтік көзқарастары, құндылықтары болуы мүмкін, бірақ барлық осы себептердің артында жеке тұлғаның биологиялық және жоғары әлеуметтік қажеттіліктері бар.

Дидактикалық процестің мотивациялық кезеңі оқушыны оқу-танымдық іс-әрекетке тез қосудың және оның механизмін жұмысқа ұзақ уақыт тартпай іске қосудың әсеріне қол жеткізуге мүмкіндік береді. Бұл әрекетті белсенділіктің қажетті деңгейінде сақтау толығымен оны ұйымдастыру әдісіне, оның қаншалықты мүмкін болатынына, оқушыға түсінікті болуына және оның нәтижелері қаншалықты сәтті болатынына, яғни меңгеру сапасына байланысты. Егер кейінгі қызметтегі бұл жағдайлар сақталмаса, онда қалыптасқан мотивация тұрақсыз болып, тіпті толығымен жойылуы мүмкін.

«Мотивация» ұғымы «мотив» ұғымына қарағанда кеңірек. Жалпы психологиялық мәтінге мотивация – бұл адамның мінез-құлқы мен іс-әрекетін алдын-ала анықтайтын психологиялық жан-жақты факторлар жүйесі.

«Психологиялық-педагогикалық ғылымдағы «мотивация» ұғымы белгілі бір іс-әрекеттің жеке тұлға үшін белгілі бір мағынаға ие болатын, оған деген қызығушылығының тұрақтылығын тудыратын және оның қызметінің сыртқы мақсаттарын адамның ішкі қажеттіліктеріне айналдыратын процесті білдіреді. Х. Хекхаузен мотивация теориясы бойынша өзінің іргелі еңбегінде жазғандай: «... мінез-құлық күту, олардың іс-әрекеттерінің болжамды нәтижелерін және олардың салдарын бағалау арқылы басқарылады. Субъект салдарға жатқызатын маңыздылық көбінесе «мотивтер» сөзімен белгіленетін өзіне тән құндылық диспозицияларымен анықталады. Бұл жағдайда «мотив» ұғымы қажеттілік, ынталандыру, тарту, бейімділік, ұмтылыс және т.б. сияқты ұғымдарды қамтиды». Мотивация адамның іс-әрекеті мен қылықтарының ішкі қозғаушы күші болғандықтан, мұғалімдер оны қоздыруға және басқаруға, оны оқу процесін құруда ескеруге тырысады», - деп санайды В.П.Беспалько [66].

Тұлғаның мотивациялық саласы белгілі бір иерархияға ие және жеке тұлғаның бағытын білдіретін тұрақты мотивтердің жиынтығы деп аталады.

Оқу мотивациясы – бұл оқу іс-әрекетіне енгізілген мотивацияның жеке түрі. Оқу іс-әрекеті аясында оқу мотивациясы бірқатар нақты факторлармен анықталады: білім беру жүйесі, білім беру процесін ұйымдастыру, білім алушылардың ерекшеліктері, педагогтың ерекшеліктері, оқу пәнінің ерекшелігі.

Мотивация – бұл әртүрлі психологиялық тұжырымдамаларды ұстанатын психологтар арасында көптеген қайшылықтарды тудыратын күрделі психологиялық құбылыс. Адамның мотивация жүйесі жылжымалы, уақыт бойынша өзгертін сипатқа ие, сондықтан адамның мотивациялық саласын

қалыптастыруға бағытталған тәрбиелік әсердің көмегімен әсер етуге болады. Оның қалыптасуы адамның бүкіл өмірінде, негізінен балалық шақта, баланың даму процесінде жүреді. Оның қандай болатыны ата-аналардың, мұғалімдердің және қоршаған ортаның тәрбиелік әсеріне байланысты. Баланың мотивациялық саласының қалыптасуы даму психологиясының негізгі проблемасы болып табылады.

Оқытуды ынталандыру проблемасы адам өскелең ұрпақты мақсатты оқыту қажеттілігін түсініп, арнайы ұйымдастырылған іс-әрекет ретінде осындай оқытуды бастаған кезде пайда болды. Бір күні пайда болған бұл проблема бүгінгі күнге дейін, егер маңызды болмаса, онда психология мен оқыту педагогикасындағы ең маңызды мәселелердің бірі болып табылады.

Мотивтердің түрлеріне танымдық және әлеуметтік жатады. Егер оқушы оқу барысында оқу пәнінің мазмұнына басымдық берсе, онда танымдық мотивтер туралы айтуға болады. Егер оқушы оқу барысында басқа адамға назар аударса, онда олар әлеуметтік мотивтер туралы айтады.

Танымдық мотивтер деңгейлер бойынша бөлінеді [67; 68]:

- кең танымдық (жаңа білімді игеруге бағытталған),
- оқу-танымдық (білім алу тәсілдерін меңгеруге бағытталған),
- өзін-өзі тәрбиелеу мотивтері (қосымша білім алуға бағытталған).

Әлеуметтік мотивтер деңгейлері бойынша бөлінеді:

- кең әлеуметтік (парыз, жауапкершілік, ілімнің әлеуметтік маңыздылығын түсіну),
- тар әлеуметтік (басқалармен қарым-қатынаста белгілі бір позицияны ұстануға ұмтылу),
- әлеуметтік ынтымақтастықтың мотивтері (басқа адамдармен қарым-қатынастың әртүрлі тәсілдеріне бағытталған).

Мотивтердің маңызды қасиеттеріне оқу іс-әрекетінің сипатымен байланысты қасиеттер жатады. Олар, мысалы, сана, тәуелсіздік, жалпылау және т.б. Ал динамикалық сапалар – баланың психофизиологиялық ерекшеліктерімен байланысты мотивтер: мотивтің тұрақтылығы, күші мен ауырлығы, бір мотивтен екіншісіне ауысу және т.б.

Көріп отырғанымыздай, табысты оқу іс-әрекеті үшін балаларда танымдық және әлеуметтік мотивтер қалыптасуы керек. Бірақ ең жоғары деңгейге жетуге тырысып, осы мотивтердің деңгейін көтеруге тырысу керек.

С.Л. Рубинштейн: «... оқушының жұмысқа шынымен қосылуы үшін оқу іс-әрекеті барысында қойылған міндеттерді түсінікті етіп қана қоймай, сонымен бірге ішкі қабылдауы керек, яғни олар оқушы үшін маңыздылыққа ие болып, осылайша оның тәжірибесінде резонанс пен тірек нүктесін табуы керек» деп атап өтті [69].

Егер белгілі бір қызметті ынталандыратын мотивтер (біздің жағдайда – оқу процесі) онымен тікелей байланысты болмаса, оларды осы қызметке қатысты сыртқы деп атайды. Егер мотивтер оқу іс-әрекетімен тікелей байланысты болса, онда олар ішкі деп аталады. Оқу мотиві ішкі болуы мүмкін – немесе өзіндік танымдық жұмыс сыртқы – ересектерге көмек көрсету

кезінде. Ішкі мотивтер: қызмет процесіне деген қызығушылық, қызмет нәтижесіне деген қызығушылық, өзін-өзі дамытуға, кез келген қасиеттерін, қабілеттерін дамытуға деген ұмтылыс. Сыртқы мотивтер іс-әрекет құрдастар арасында белгілі бір жағдайға жету үшін, туыстарының, мұғалімнің және т.б. қысымына байланысты жүзеге асырылған кезде пайда болады. Егер білім алушы тапсырманы шешсе, онда бұл әрекеттің сыртқы мотивтері болуы мүмкін: жақсы белгі алуға деген ұмтылыс, жолдастарына тапсырмаларды шеше білу қабілетін көрсету, мұғалімнің мақтауына қол жеткізу және т.б. Бұл жағдайда ішкі мотивтер: тапсырманы шешу процесіне, шешім әдісін іздеуге, нәтижеге және т.б. қызығушылық. Мотив әрқашан, бір жағынан, оқушының санасының ішкі сипаттамасы, оның іс-әрекетке деген ынтасы екенін ескеру қажет. Екінші жағынан, мұндай талпыныс сырттан, басқа адамнан туындауы мүмкін. Егер ересек адамның бақылауынсыз және еске салуынсыз мотив жаңартылмаса, онда ол оқушы үшін сыртқы болып табылады. Оқыту барысында мұғалім оқушылардың ең алдымен ішкі мотивтерін қалыптастыруға ұмтылуы керек.

Әр жас өзінің оқу қабілетімен, оқу іс-әрекетімен және мотивациясымен сипатталады.

Мектепке дейінгі жас – бұл мотивациялық саланың ең қарқынды қалыптасу кезеңі. Мектеп жасына дейінгі балалардың әртүрлі мотивтерінің ішінде когнитивті мотив ерекше орын алады, бұл үлкен мектепке дейінгі жастағы ең ерекше мотивтердің бірі. Сонымен бірге, танымдық белсенділік жастың тікелей салдары емес, қазіргі мектеп жасына дейінгі балалардың барлығында мұндай құнды қасиет бола бермейтіні анық. Мұғалімдер мен ата-аналар, әдетте, баланың қоршаған шындықты білуге деген қызығушылығын қалыптастырудан гөрі оның білімі мен дағдыларын дамытуға алаңдайды.

Мектеп жасына дейінгі балалардың мотивациялық дайындығы баланы оқуға итермелейтін себептерді анықтауды қамтиды. Мотивтердің ауқымы өте кең – оқуға деген құлықсыздықтан немесе мектеп өмірінің сыртқы атрибуттарына (әдемі мектеп, қоңырау және т.б.) назар аударудан бастап, жаңа әлеуметтік позицияны қабылдауға (мектеп оқушысы болуға) және жаңа білімге деген қызығушылыққа дейін. Педагогпен бірлескен оқу іс-әрекетінде танымдық мотивтер әлі қалыптаспаған. Оқуға дайындық деңгейінде танымдық мотивацияны қалыптастырудың алғышарттары ұсынылуы мүмкін, мысалы, интеллектуалды қиындық жағдайында жалпы қызығушылық пен танымдық белсенділік – жаңа нәрсені үйренуге, тапсырманы шешуге, бір нәрсені түсінуге деген ұмтылыс. Маңызды көрсеткіш – бұл баланың қателесудің қорқудан айырмашылығы, жетістікке жетуге бағдарлануы.

Оң көзқарас екі жолмен жасалады. Бірінші жол – іс-әрекетке оң көзқарас қалыптастыру іс-әрекет объектісіне, іс-әрекет процесіне, бала айналысатын адамдарға қатысты жағымды эмоцияларды (содан кейін сезімдерді) қалыптастыру арқылы жүзеге асырылады; бұл қатынас мұғалімнің балаға және іс-әрекетке деген оң көзқарасын білдіру, қызметтің керемет үлгілерімен танысу негізінде қалыптасады, баланың күші мен мүмкіндігіне деген сенімін

білдіру, мақұлдау, көмек көрсету және оның қызметінің қол жеткізілген нәтижелеріне оң көзқарасын білдіру. Осы тұрғыдан алғанда, сәттілік (тапсырманың мүмкін болатын, еңсерілетін қиындықтарымен) және оны қоғамдық бағалау үлкен маңызға ие. Егер жаңа іс-әрекет кем дегенде ішінара бұрынғы мүдделермен байланысты болса, эмоционалды қатынасты құру оңайырақ. Іс-әрекетке деген оң саналы қатынасты құрудың екінші жолы – іс-әрекеттің мағынасын, оның жеке және әлеуметтік маңыздылығын түсінуді қалыптастыру. Мұны түсіну іс-әрекеттің мәні туралы бейнелі әңгіме, қол жетімді түсініктеме және мағыналы нәтиже көрсету және т.б. арқылы жүзеге асырылады.

Егер қызығушылықты тәрбиелеу оң көзқарас қалыптастырумен шектелсе, онда белгілі бір іс-әрекетпен айналысу махаббаттың немесе парыздың көрінісі болады. Мұндай іс-әрекетте қызығушылық үшін ең маңызды танымдық сипат жоқ. Қарым-қатынастың шамалы өзгеруімен, тартымды объектілер жойылған кезде, бала осы іс-әрекетке деген ұмтылысын қалдырады. Қызығушылық тек дұрыс ұйымдастырылған іс-әрекет барысында пайда болады.

1. Қызығушылық үшін негіз дайындау:

а) қызығушылықты тәрбиелеу үшін сыртқы негізді дайындау: өмірді ұйымдастыру және осы объектіге немесе осы адамға осы қызметке қажеттіліктің туындауына ықпал ететін қолайлы жағдайлар жасау;

б) ішкі негізді дайындау белгілі білімді, дағдыларды, қолда бар жалпы танымдық бағытты игеруді қамтиды.

2. Негізге және іс-әрекетке оң көзқарас қалыптастыру және мағынаны қалыптастыратын, алыстағы мотивтерді жақынырақ, нақты әрекет ететіндерге аудару. Бұл көзқарас сөздің шынайы мағынасында әлі де қызығушылық емес, қызығушылықтың психологиялық алғышарты болып табылады; ол іс-әрекетке сыртқы шартты қажеттіліктен (қажет, керек) бала қабылдаған қажеттілікке көшуді дайындайды.

3. Жер қойнауында осы қызметті жүзеге асыруға байланысты танымдық көзқарас пен ішкі мотивацияның пайда болуымен сипатталатын шынайы қызығушылық қалыптасатын жүйелі ізденіс қызметін ұйымдастыру.

4. Іс-әрекетті жұмыс барысында көбірек жаңа сұрақтар туындап, берілген сабақта таусылмайтын жаңа міндеттер пайда болатындай етіп құру. [70; 71; 72].

Тұрақты мүдделерді қалыптастырудағы алғашқы екі сәт ерекше маңызды болып табылады және тәуелсіз үлкен орын алады; қарым-қатынасты тәрбиелеу ұзақ уақытты алады.

Жүйелі белсенді тәуелсіз «ізденіс» қызметі және онымен бірге жүретін қуаныш пен таным мен жетістіктер тәжірибесі біртіндеп жеке тұлғаны сипаттайтын сапаға айналатын танымдық қызығушылықтың тұрақты динамикалық стереотипін қалыптастырады.

Арнайы ұйымдастырылған белсенді дербес «іздену» іс-әрекеті процесінде қалыптасатын шынайы қызығушылық тек оған деген эмоционалды

оң көзқараспен және осы әрекеттің мәні мен мағынасын түсінумен сипатталады. Ең бастысы, ол ішкі мотивацияланған осы іс-әрекет процесіне эмоционалды-танымдық қатынаспен сипатталады. Бұл дегеніміз, іс-әрекетке сәйкес келмейтін жеке және әлеуметтік мотивтерден басқа, іс-әрекеттің өзінен туындайтын мотивтер пайда болады (іс-әрекеттің өзі баланы ынталандыра бастайды). Сонымен қатар, бала бұл әрекеттің мақсатын түсініп, қабылдап қана қоймайды, ол мақсатқа жетуді ғана емес, сонымен бірге іздеуді, білуді, шешуді, қол жеткізуді қалайды.

Айналасындағы адамдарға (әсіресе мұғалімдерге, тәрбиешілерге, ата-аналарға) дұрыс педагогикалық көзқараспен баланың мүдделері шексіз даму тенденциясына ие. Зерттеу ізденіс қызметі неғұрлым тереңірек жүрсе, қызығушылық соғұрлым қанықпайды, білімге деген қуаныш пен «шөлдеу» артады. Қызығушылықтың жеке тұлғаның «өзегімен» және жеке тұлғаның бұрынғы мүдделерімен, мотивтерімен, негізгі қажеттіліктерімен, қызметтен кең әлеуметтік мотивтермен байланысы, әрекеттен келетін тікелей мотив неғұрлым күшті болса, қызығушылық соғұрлым тереңдей түседі, соғұрлым ол тұрақты болады.

Жоғарыда айтылғандарды талдай отырып, қорытынды жасауға болады: баланың өсуі мен дамуымен оның танымдық белсенділігі кез келген іс-әрекет сияқты белгілі бір құрылыммен сипатталатын танымдық іс-әрекетке көбірек тартыла бастайды. Оның элементтері: ынталандырушы-мотивациялық бөлік (қажеттілік, мотивтер, мақсаттар), іс-әрекеттің мәні, іс-әрекеттің мәні мен мотивінің сәйкестігі және оны жүзеге асыру құралдары (әрекеттер мен операциялар). Демек, мектеп жасына дейінгі балалардың танымдық қызығушылығын дамытудың қажетті шарты танымдық функцияны атқаратын қызмет болып табылады. Мектепке дейінгі балалық шақ кезеңінде әр жас кезеңінде өзіндік ерекшелігі бар баланың танымдық белсенділігінің арқасында әлемнің алғашқы бейнесі пайда болады.

Табысқа жетудің танымдық мотивациясына тағы екі жеке білім әсер етеді – өзін-өзі бағалау және талаптардың деңгейі. Зерттеулерде жетістікке жету мотивациясы күшті және сәтсіздікке жол бермеу мотивациясы төмен баланың өзін-өзі бағалауы барабар немесе орташа жоғарылауы, сондай-ақ талаптардың жеткілікті жоғары деңгейі бар екендігі көрсетілген. Балаларда жетістікке жету мотивін дамыту барысында өзін-өзі бағалау туралы да, талаптардың деңгейі туралы да қамқорлық қажет.

Баланың талаптарының деңгейіне келетін болсақ, ол тек оқу немесе басқа қызметтегі жетістіктерге ғана емес, сонымен қатар баланың балалар топтары мен ұжымдарындағы құрдастарымен қарым-қатынас жүйесіндегі жағдайына да байланысты болуы мүмкін. Құрдастарының арасында беделге ие және балалар топтарында өте жоғары мәртебеге ие балалар үшін өзін-өзі бағалау да, талаптардың жоғары деңгейі де тән, бірақ жоғары емес, нақты.

Мектеп жасына дейінгі ересек жаста алынған оқу, ойын және еңбек тәжірибесі негізінде жетістікке жету мотивациясын рәсімдеу үшін алғышарттар жасалады. Ата-аналардың, мұғалімдердің міндеті – мектеп

жасына дейінгі баланың жетістікке жету мотивациясын дамытуға деген ұмтылысын тәрбиелеу. Бұл балаға өмірде жетістікке жетуге, бақытты және үйлесімді тұлға болып өсуге мүмкіндік береді.

Жоғарыда айтылғандардың барлығы кішкентай жастағы мектеп оқушыларының оқу сабақтарында айқын көрінеді. Сондықтан оқу кезінде баланың жеке басының дұрыс мотивациялық саласын қалыптастыру толығымен көрінеді және барлық тәрбиелік іс-әрекеттерде көрінеді. Бұл жағдайда мұғалімнің рөлі өте маңызды, өйткені ол адамды дұрыс, үйлесімді дамуға бағыттайды.

Бастауыш мектеп жасында мотивация бірнеше бағытта дамиды. Осы жастың ортасына қарай кең танымдық мотивтер оқу-танымдық мотивтерге айналуы мүмкін (оқушылар білім алу тәсілдеріне қызығушылық танытады), өзін-өзі тәрбиелеу мотивтері қарапайым формамен – қосымша білім көздеріне қызығушылықпен ұсынылған. Бұл жастағы әлеуметтік мотивтер баланың мұғалімнің мақұлдауын алуға деген ұмтылысымен көрінеді. Оқытуда мақсат қою қарқынды дамып келеді.

Бастауыш сыныптарда оқушылардың танымдық белсенділігін ынталандыру [73; 74; 75]:

- Дидактикалық ойындар (сюжеттік, рөлдік және т.б.).
- Көрнекілік.
- Әртүрлі пәндер бойынша шығармашылық жұмыстар.
- Оқушылардың жобалық қызметі.
- Пәндер бойынша сыныптан тыс іс-шаралар.
- Даралау (қабілеттерді ғана емес, қызығушылықтарды да ескеру).
- Саралау (көп деңгейлі тапсырмалар).

Әртүрлі педагогикалық технологияларды қолдану:

- ойын,
- тұлғаға бағдарланған,
- дамыту,
- проблемалық оқыту, - компьютерлік.
- біріктірілген сабақтар.
- жеке жұмыс үшін карталар, перфокарталар.

Бастауыш сынып оқушыларында мотивацияны қалыптастырудың және сақтаудың тиімді әдістерінің бірі – жетістік жағдайларын жасау.

Жетістік жағдайларын құру әдістері:

- «Ненің есінде ме...» деген жасырын нұсқаулық.
- «Ештеңе етпейді...», «Кейде адамдар қорқады...» деген сияқты қорқыныштарды жеңу.
- «Сенің қолыңнан келеді...» деген аванс.
- «Тек сенің қолыңнан келуі мүмкін...» деген жеке ерекшелік.
- «Бұл бізге ... үшін қажет» мотивациясын күшейту.
- «Міне осы бөлігі сенде керемет...» деген жоғары бағалауды нақтылау.

Әр баланың сәтті болуы үшін ең кішкентай жетістікке, алға жылжуға баса назар аудару керек. Сонымен қатар, бастауыш мектепте көрнекілік

құралдарын пайдаланбай сабақ өткізу мүмкін емес. Сабақтарда АКТ қолдану күшейтеді:

- оқытудың оң мотивациясын;
- білім алушылардың танымдық қызметін жандандыруын.

Бастауыш мектептегі сабақтарда мультимедиялық презентацияларды қолдану оқушыларды сәтті оқыту үшін қажетті көптеген компоненттерді біріктіреді. Бұл теледидарлық сурет те, анимация да, дыбыс және графика да [76].

Оқу мотивациясының қалыптасуы ойын жағдайларын және ойын-сауықтың басқа элементтерін шебер қолдануға ықпал етеді. Оқуға деген мотивацияны қалыптастырудың ең тиімді әдістерінің бірі – дидактикалық ойын. Баланы дидактикалық ойын жағдайына қосқан кезде оқу іс-әрекетіне деген қызығушылық күрт артады, өнімділік артады. Кішкентай жастағы мектеп оқушылары армандауды және ойнауды, жұмбақтарды шешуді, құпияларды ашуды ұнатады. Олар шытырман оқиғаға ұмтылады. Бір типті және ұзақ жұмыс оларды тез шаршатады. Егер монотонды жаттығулардың көп мөлшерін орындау қажет болса, оларды ойын мақсатына жету үшін осы әрекеттер орындалатын ойынға қосу керек.

Осы мақсатта ойын-сауық тапсырмаларын, жұмбақтар мен ребустарды қолдана отырып, әдеби кейіпкерлер мен ертегі кейіпкерлерінің түрлі-түсті көрінісін тарта отырып, бастауыш сынып оқушыларында оқу мотивациясын дамытуға және сақтауға болады. Пәнге тұрақты қызығушылықты сақтау тапсырмалардың мазмұны мен тұжырымы, материалды ұсыну формасы арқылы қамтамасыз етіледі.

Орта мектеп жасында кең танымдық және оқу-танымдық мотивтер күшейеді. Өзін-өзі тәрбиелеу мотивтері келесі деңгейге көтеріледі. Бұл жастағы жетекші іс-әрекет қарым-қатынас болғандықтан, әлеуметтік негізгі және айқын мотивтер болатынын болжау қиын емес. Мақсат қою процестері айтарлықтай дамиды – жасөспірімге тек оқу жұмысында ғана емес, бір мақсат емес, мақсаттар тізбегі қол жетімді болады.

Орта мектеп жасында білімге деген қызығушылық ғылым негіздері мен оқу пәнінің заңдылықтарына әсер ететіндіктен кең танымдық мотивтер күшейтіледі. Оқу-танымдық мотив теориялық және шығармашылық ойлау әдістеріне қызығушылық ретінде жетілдіріледі. Өзін-өзі тәрбиелеу мотивтері алыс мақсаттармен, мамандық таңдау перспективаларымен байланысты. Оқушының құрдастарымен және мұғалімдермен іскерлік байланысын кеңейту арқылы әлеуметтік мотивтер күшейтіледі.

Мұғалім оқу-тәрбие процесінде тек мотивацияның қолма-қол деңгейімен қанағаттана алмайды, әйтпесе бұл оның дамуының ертеңіне назар аудармауды білдіреді. Сондықтан мотивацияны тәрбиелеу үшін арнайы жұмыс қажет. Біз ол қанағаттандыруы керек психологиялық талаптарды тұжырымдаймыз.

Оқушылардың оқу мотивациясын қалыптастырудың психологиялық принциптері [77; 78]:

– Мотивацияны қалыптастыру кезінде мұғалім осы жастағы оқу мотивациясын дамытудың перспективаларына, резервтеріне, міндеттеріне назар аударуы керек. Ол үшін белгілі бір жаста, осы жасқа дейінгі жаста, деректерден кейінгі жаста маңызды сипаттама ретінде белсенділік пен мотивацияның жас ерекшелігіне сүйену керек. Сондықтан мотивацияның қалыптасуы алдыңғы жаста қалыптасқан оның нақты деңгейіне негізделуі керек, оның дамуының жақын перспективаларын (осы жаста) және оның дамуының алыс перспективаларын (кейінгі жаста) анықтауды қамтиды.

– Мотивация резервтерін жұмылдыру үшін әр жаста баланы белсенді қызмет түрлеріне және оның басқа адаммен қоғамдық қарым-қатынас түрлеріне қосуды ұйымдастыру қажет.

– Осы қызмет түрлерін және әлеуметтік байланыстарды жүзеге асыру барысында оқушының психикалық дамуының жаңа қасиеттері – психикалық ісіктері пайда болады. Бұл неоплазмалар, психологиялық зерттеулерге сәйкес, баланың жаңа, тиімді көзқарасы мен жаңа ұстанымының пайда болуынан тұрады:

- зерттелетін объектіге;
- басқа адамға;
- өзіне және оның қызметіне.

Мотивацияны қалыптастыру жолдары:

Бірінші жол – оны кейде «жоғарыдан төмен» деп атайды – мектеп оқушыларына идеалдарды, ілімнің мотивтері қандай болуы керек үлгілерін үйретуден тұрады. Бұл адамгершілік тәрбиесінің бүкіл жүйесіне бағытталған. Мұнда оқушы өзінің мінез-құлқын салыстыратын стандарттар ретінде «белгілі» мотивтерді игереді, оның мотивтерін қоғам ұсынған мотивтермен сәйкестендіреді. Бұл жолдың жетіспеушілігі талап етілетін импульстарды тек ресми түрде игеру қаупі бар.

Екінші жол – «төменнен жоғары» – бұл бала ересектерге нақты іс-әрекетке қосылады және осылайша адамгершілік мінез-құлықтың практикалық тәжірибесін алады. Мұнда оқушының нақты мотивтері қалыптасады. Бұл жолдың жеткіліксіздігі мұғалімнің әрқашан қажетті мотивтердің дамытынына сенімді еместігінде.

Бұл тәрбие жолдарының бірлігі оқушылардың жеке басының жетілуін, сөз бен істің бірлігін қамтамасыз ететін «білімді» және нақты мотивтердің дұрыс үйлесімін беруі керек. Мектепте оқыту оқу мотивациясына әсер етудің осы екі түрін де қамтиды, ал қызмет түрлері арқылы мотивацияны тәрбиелеу тек оқу ғана емес, сонымен қатар әлеуметтік пайдалы және басқа да қызмет түрлерін қолдануды қамтиды.

Оқытудың оң мотивациясын қалыптастыруға сыныптағы жалпы атмосфера, оқушының ұжымға қосылуы, мұғалім мен оқушының ынтымақтастық қатынастары, оқушыны дұрыс шешім қабылдауға итермелейтін кеңестер түріндегі мұғалімнің көмегі, оқушылардың өзін-өзі бағалауын қалыптастыру ықпал етеді. Мотивацияның қалыптасуына презентацияның көңілділігі, материалды ұсынудың ерекше формасы,

мұғалімнің сөйлеу эмоционалдығы, танымдық ойындар, дау-дамай мен пікірталас жағдайлары ықпал етеді.

Мұғалімнің мотивациялық саланы дамытуға бағытталған жұмысы ықпалдың келесі түрлерін қамтиды:

– оқушының бұрын қалыптасқан оң мотивациялық көзқарастарын өзектендіру, оларды нығайту қажет;

– жаңа мотивациялық көзқарастардың пайда болуы үшін жағдай жасау;

– ақаулы мотивациялық көзқарастарды түзету, баланың өз мүмкіндіктерінің деңгейіне және олардың даму перспективасына ішкі қатынасын өзгерту.

Мотивацияны қалыптастыру бағдарламасы оқу бағдарламасы сияқты, бірнеше блоктардан тұрады – мотивтермен, мақсаттармен, эмоциялармен, оқушылардың оқу-танымдық іс-әрекетімен жұмыс. Блоктардың әрқайсысының ішінде бұрынғы мотивтер жаңартылып, түзетіліп, жаңалары ынталандырылады.

Оқушылардың мотивациялық саласының жекелеген жақтарын нығайтуға арналған арнайы тапсырмалар бар. Сонымен, мотивтерді нығайту және түсіну үшін таңдау жағдайлары қолайлы, өйткені олар оқушының шешім қабылдау қабілетін, әртүрлі мотивтерді салыстыру және бағындыру қабілетін нығайтады.

Тиісті өзін-өзі бағалауды шоғырландыруға арналған жаттығуларда оқушыны өзінің жетістіктері мен сәтсіздіктерін психологиялық сауатты түсіндіруге үйрету, барлық мүмкіндіктерін белсендіруге үйрету маңызды. Адекватты өзін-өзі бағалаудың қалыптасуына максималды қиындық мәселелерін шешуге, сәтсіздікке ұшырауға және тұтастай алғанда өз қабілеттерін интроспекциялауға арналған жаттығулар ықпал етеді.

Мұғалімнің ынталандыруына ерекше назар аудару керек. Сонымен, мұғалімнің мақтауы оқушыны тапсырманы оқушы жеткілікті қиын деп санаған жағдайда ғана ынталандырады және ынталандыруда оқушы өз мүмкіндіктерін жоғары бағалауды «оқиды». Оқушыны ынталандыру үшін мұғалімнің белгісі емес, оның мүмкіндіктері туралы жасырын ақпарат маңызды. Мұғалімді бағалау, егер ол оқушының тапсырманы орындау кезінде жасаған күш-жігеріне қатысты болса, мотивацияны арттырады. Мұғалім үшін оқушының күшіне соқыр сену емес, оқушының жаңа күш-жігерін бағалау арқылы қосымшаны жұмылдыру маңызды.

А.К.Маркова сабақ барысында үш кезеңді бөліп көрсетеді: бастапқы мотивацияны шақыру кезеңі, оны нығайту кезеңі және аяқтау кезеңі [79; 80].

1. Бастапқы мотивацияны шақыру кезеңі

Бұл кезеңде мұғалім үшін оқушылардың бірнеше мотивтерін ескеру маңызды:

– алдыңғы жетістіктердің мотивтерін атап өту («біз алдыңғы тақырыпта жақсы жұмыс жасадық»),

– салыстырмалы наразылықтың себептерін тудыру («бірақ бұл тақырыптың тағы бір маңызды жағын әлі үйренбедік»),

– алдағы іс-әрекетке бағдарлану мотивтерін күшейту («ал бұл арада ... сіздің болашақ өміріңіз үшін ... жағдайларда қажет болады»).

Соңғы сөйлемді естігеннен кейін оқушылар материалды табиғи түрде қабылдайды.

2. Пайда болған мотивацияны нығайту және күшейту кезеңі

Бұл кезеңде мұғалім көптеген танымдық және әлеуметтік мотивтерге назар аударады. Ол кезектесіп әрекет ете алады (ауызша және жазбаша, қиын және жеңіл, жеке және фронтальды), материалдың қиындық өлшемін таңдай алады және оқушылардың қанағаттану мен қанағаттанбау эмоцияларын алмастыруатын белгілерді қолдана алады.

3. Сабақты аяқтау кезеңі

Сабақ соңында оқушы оң жеке тәжірибемен шығуы керек, одан әрі оқуға оң көзқарасы болуы керек.

Сабақтың әр кезеңін мұғалім психологиялық мазмұнмен толтыруы керек, өйткені әр кезең – өзінің мотивациялық мазмұнына тән жағдай. Айта кету керек, оқу-танымдық іс-әрекеттің мотивациясы өздігінен пайда болмайды, оны құру – мұғалімнің міндеті және шеберлігінің белгісі. Әрине, дағдылар мен күш-жігерге байланысты оқушылардың оқу іс-әрекетіндегі мотивациясы әлсіз немесе күшті болуы мүмкін. Атап өтілгендей, мотивация шарасы білім алушылардың сабақта жұмыс істейтін немесе үйдегі оқу кітабымен айналысатын еңбекқорлығында, зейіні мен табандылығында көрінеді.

Мотивацияны қалыптастырудың қарапайым әдістерінің бірі – сыныптағы сабақтардың немесе оқулық мәтінінің қызықтылығы. Мысал ретінде «Занимательная физика», «Занимательная химия» және т.б. кітаптарды келтіруге болады. Айта кету керек, әдіскерлердің оқулықтың мотивациялық күшіне деген үлкен үмітіне қарамастан, бақылаулар көрсеткендей: оқушылардың қызықты мәтінді қабылдауы мотивацияның неғұрлым күрделі және терең механизмдеріне байланысты. Қызықтылықтың бағынышты, көмекші мәні бар сияқты, негізінен оқу жұмысына бастапқы мотивациялық көзқарасты құрудан гөрі оқуға деген қызығушылықты сақтауға ықпал етеді.

«Сонымен қатар И. Герbart оқушының оқу жұмысына деген қызығушылығы – бұл өзіндік қалыптасу мен дамудың белгілі бір логикасы бар психикалық процестің бір түрі екенін атап өтті. Герbart белгілі бір «қызығушылық кезеңдерін» бөліп көрсетуге тырысты: I – назар, II – күту, III – іздеу, IV – әрекет. Жалпы, оқуға деген қызығушылыққа ғана сену тез пайда болатын қанықтыру эффектісіне байланысты жеткілікті тиімді мотивация емес», - дейді В.П. Беспалько [66].

Осыған байланысты мотивациялық-проблемалық жағдайларды құру немесе осы пәндік тақырыпты зерттеудің практикалық мағынасын көрсететін арнайы оқу-танымдық проблемалық міндеттерді қою әдістемесі тиімдірек. Сонымен, физика немесе химия, математика немесе әдебиетті зерттеу кезінде автор әр тақырыптың мазмұны бойынша осындай өткір өмірлік жағдайды

таңдайды, оны білім алушылармен кездескен кезде шешу қажеттілігі өте қажет, бірақ сонымен бірге оқу пәнін жақсы біліп, түсінген кезде ғана мүмкін болады.

Сабақтың әр кезеңінде проблемалық мотивациялар мен тапсырмаларды қолдану қажет. Егер мұғалім мұны жасаса, онда оқушылардың мотивациясы әдетте жоғары деңгейде болады. Маңыздысы, мазмұны жағынан ол танымдық, яғни ішкі.

Ізденіс, проблемалық оқытудың негізгі қозғаушы серіппесі – білім алушылардың алдына қойылған қызықты сұрақтар, шығармашылық тапсырмалар және ғылыми жобалар жүйесі. Кеңінен қолдану керек:

- қарама-қайшылықтар туындаған оқушыларға арналған сұрақтарда. Қарама-қайшылықты жеңу қажеттілігі – ойдың ең қуатты қозғалтқышы;

- ізденіс ақыл-ой белсенділігі оқушылардан логикалық, фонетикалық, стилистикалық және басқа да қателіктерді түзетуді талап ететін тапсырмаларды тудырады. Қателерді анықтау, түзету және түсіндіру бойынша тұрақты жүйелі жұмыс, мәтіндерді редакциялау – оқушыларды оқыту мен дамытудың тиімді әдістерінің бірі. Сондай-ақ, оқыту процесінде мұғалім мен оқушылар арасындағы әртүрлі «кері байланысты» (өзара сауалнама-диалог, әңгімелесу, пікірталас, оқытудың топтық формалары және т.б.) ұйымдастыруға және пайдалануға ұмтылу қажет.

Оқушылармен тиімді педагогикалық өзара әрекеттесу олардың мотивациясының ерекшеліктерін ескере отырып қана мүмкін болады. Толыққанды мотивацияны тәрбиелеудің басты жолы – қолайлы климат құру ғана емес, сонымен қатар оқушыларды нақты іс-шараларға, басқалармен өзара әрекеттесу тәсілдеріне қосу.

Жалпы оқушылардың мотивациясын қалыптастырудың психологиялық негізделген жолы келесідей болуы мүмкін:

- мұғалім «дамудың ертеңіне» назар аудара отырып, перспективаларды ескере отырып, осы жаста мотивацияны қалыптастыру міндеттерін анықтайды;

- оқушыларының оқу мотивациясының жай-күйін анықтайды;

- оқушының белсенді іс-әрекетінің түрлерін ұйымдастырады, кең тәрбие жұмысын жүзеге асырады, оқушыны арнайы құрылған педагогикалық жағдайларға қосады, өзінің мотивациялық саласын білуге, мақсат қою тәсілдерін үйретуге бағытталған тапсырмаларды орындауды ұйымдастырады.

Оқу-танымдық мотивацияның деңгейлерін А.К.Маркова және т.б. анықтады және оқушының оқуға деген көзқарасының келесі түрлері және сәйкесінше оның мотивациясының сипаты мен оқу іс-әрекетінің жағдайы қарастырылады: теріс, бейтарап (пассивті) қатынас, оң (аморфты, бөлінбеген, ситуациялық), оң (танымдық саналы), оң (белсенді, бастамашыл, шығармашылық) көзқарас, оң (жеке, жауапты, тиімді) қатынас [79].

Оқытуды ынталандырудың бірінші деңгейі – теріс – оқытуға деген көзқарастың теріс түрімен сипатталады. Қиындықтан, жазадан аулақ болу мотивтерінің басым болуы байқалады. Индивидуалистік мотивтер басым. Оқу

процесі мен мазмұнына қызығушылық жоқ. Білім алушы өзінің сәтсіздіктерін сыртқы себептермен түсіндіреді. Мақсаттарды өз бетінше қою кезінде қиындықтар туындайды. Қойылған мақсаттан алшақтайды, оны ұстап тұра алмайды және алаңдаушылықтан кейін оған орала алмайды. Әрекеттер қиындықтар мен қателіктерден кейін тоқтайды. Оқушыда аулақ болу, қорқыныш, реніш, өзіне және мұғалімге қанағаттанбаудың жағымсыз эмоциялары басым.

Оқытуды ынталандырудың екінші деңгейі – бейтарап – оқытуға бейтарап (пассивті) көзқараспен сипатталады. Оқушыда оқытудың сыртқы нәтижелеріне деген қызығушылықтың әлі де тұрақсыз себептері бар. Оқушы өз бетінше мақсат қоя алмайды, қиындықтардан алшақтайды және шешілмеген міндеттерге оралмайды. Оның жағымсыз эмоциялары, сенімсіздігі басым. Эмоционалды тұрақсыздық көрінеді.

Оқытуды ынталандырудың үшінші деңгейі – оң аморфты – ілімге оң, аморфты, бөлінбеген және ситуациялық көзқараспен сипатталады. Бұл көзқарас алдын-ала белгіленген және оны алдын-ала болжау деп атауға болады. Оқушы кең танымдық мотив ретінде оқу нәтижесіне қызығушылық танытады және мұғалімнің белгісіне қызығушылық танытады. Жауапкершіліктің кең таралған эмоционалды мотивтері бар. Бірақ мотивация әлі де тұрақсыз. Мұғалім қойған мақсатқа бағдарлай алады, оны түсінеді және түсінеді. Өз қызметінің нәтижелеріне бағдарланады. Оқушыда таңдану, ерекше және жаңашылдық, оқу материалына қызығушылық эмоциялары туындайды. Ол мектепте болған кезде жағымды эмоцияларды сезінеді. Оқушының оқуға деген оң көзқарасы қалыптасқан, ол әлі де жағдайға байланысты.

Оқу мотивациясының төртінші деңгейі – позитивті когнитивті – ілімге деген жағымды танымдық, саналы көзқараспен сипатталады. Оқушыда білім алудың әртүрлі тәсілдеріне қызығушылық, олардың іс-әрекеттерінің себептері мен мақсаттарын саналы түрде байланыстыру ретінде оқу-танымдық мотивтер қалыптасады. Оқушы нәтиженің өз мүмкіндіктерімен байланысын түсінеді. Ол нақты мақсаттар қоюдағы қиындық пен оның мүмкіндіктерін, қабілеттері мен күш-жігерін ажыратады. Білім алушы проблеманы шешуде сәттілік ықтималдығын бағалай алады, мақсатқа жету үшін қажетті уақыт пен энергия шығындарын бағалай алады. Ол өзінің жетістіктері мен сәтсіздіктерінің себебін тапсырманың объективті қиындығымен де, осы тапсырманы шешудегі күш-жігерінің жетіспеушілігімен де түсіндіре алады. Мұғалімнің белгісі олардың күш-жігерінің шығындары тұрғысынан талданады, мәселенің қиындығы және қазіргі уақытта оны шешу қабілеттерінің болуы ескеріледі.

Оқу мотивациясының бесінші деңгейі – оң белсенді – оқуға деген оң белсенді, бастамашыл және шығармашылық көзқараспен сипатталады. Оқушыда оқу-танымдық іс-әрекет тәсілдерін жетілдіру мотивтері, мотивтердің дербестігі, олардың мотивтері мен мақсаттарын саналы түрде қабылдау байқалады. Мақсат қою кезінде оқушы дербестік танытады, бастама көтереді. Ол жағдайға байланысты өзгертін мақсаттарды икемді түрде қоя

алады. Оқушы өзін оқу іс-әрекетінің субъектісі және оқудағы белсенділік көзі ретінде таниды. Стереотиптік емес мақсаттар қою кезінде оқушыда жағымды эмоциялар басым болады. Іс-әрекетті алдын-ала және реттейтін эмоциялар, сындарлы күмән, қанағаттанбау байқалады.

Оқу мотивациясының алтыншы деңгейі – жеке – оқытуға оң жеке жауапкершілікпен және тиімді көзқараспен сипатталады. Оқушыда оқу-танымдық іс-әрекет барысында ынтымақтастық тәсілдерін жетілдіру мотивтері, мотивтерге бағыну және олардың үстемдікпен тұрақты иерархиясы басым. Оқушы мотивтердің күрес кезеңінен оңай өтеді. Оның бірлескен оқу іс-әрекетінің нәтижелеріне қатысы бар екенін түсіну негізінде жауапкершілік мотивтері басым. Оқушы барлық мақсаттарға қол жеткізе алады, әлеуметтік маңызды мақсаттар қоя алады. Шешім қабылдауды біледі, әлеуметтік нәтижелер мен мақсаттарына жетудің салдарын болжайды. Қиындықтарды жеңуде табандылық пен табандылық танытады. Өз мүмкіндіктерін кеңейтуге ұмтылады. Оқушыда жағымды, жеке боялған эмоциялар, тұрақты оптимистік ішкі көңіл-күй, ұжымдағы белсенді позицияның жағымды эмоциялары байқалады.

Бұл деңгейлер – оқушының пән мазмұнына (танымдық мотив), оқу тәсілдеріне (оқу мотиві) және пәндік білім мен дағдылардың өмірде және болашақ мамандықта қолданылуының көрсеткіші. Оқушыны бір деңгейден екінші деңгейге ауыстыру мотивация құрылымында белгілі бір пәнге байланысты оқу-танымдық мотивтердің пайда болуымен және шоғырлануымен байланысты.

Танымдық қызығушылықтың дамуына ықпал ететін жағдайлар жұмыстарда зерттелген:

1. Егер білім алушы жаңа білімді іздеп, ашса, проблемалық сипаттағы күрделі міндеттерді шешеді – бұл танымдық қызығушылықтың, зерттелетін пәнге және ақыл-ой жұмысының өзіне деген сүйіспеншіліктің дамуына ықпал етеді.

2. Білім алушы тақырыпты тұтастай және оның жеке бөлімдерін зерттеудің қажеттілігін, маңыздылығын, орындылығын түсінуі керек. Бұл қызығушылық тудырады.

3. Жаңа материал бұрын үйренген білік пен дағдылармен байланысты болуы керек. Жаңа материал бұрын үйренген біліммен неғұрлым көп байланысты болса, оқушылар үшін соғұрлым қызықты болады.

4. Оқыту бала үшін мүмкін болуы керек.

5. Оқушының жұмысы қаншалықты жиі тексеріліп, бағаланса (оның ішінде өзі, оқу құрылғылары), соғұрлым оның жұмысы қызықты болады.

6. Сабактың жағымды психологиялық атмосферасы – танымдық процесті ынталандыру.

7. Бала неғұрлым жас болса, соғұрлым көп материал бейнелі түрде берілуі керек.

8. Оқыту шығармашылықпен үйлесуі керек.

9. Балалар өз жұмысының сәттілігіне сенуі керек. Сабақта сәттілік жағдайы болуы керек.

Оқушының жауабын психосақтау да маңызды. Бұл баланың жеке басына өтпестен нақты жауапты бағалауды білдіреді. Сонымен қатар, алдымен жауаптың артықшылықтарын, содан кейін ғана кемшіліктерді атап өту керек. Сәтсіздікті бағалаудың жұмсақ түрі – «Егер ол ... жақсы болар еді».

10. Танымдық қызығушылықты ынталандыруда сабақтың жағымды психологиялық атмосферасы, педагогикалық өзара әрекеттесудің демократиялық стилін таңдау маңызды рөл атқарады: оқушыларды оқу жетістіктеріне қарамастан қабылдау, ынталандырудың, ынталандырудың, түсінудің және қолдаудың басым болуы. Оқушыларды психологиялық сипау: сәлемдесу, балалардың көп санына назар аудару – көзқарас, күлімсіреу, бас изеу.

11. Бала неғұрлым жас болса, соғұрлым көп материал бейнелі түрде берілуі керек. И.Г. Песталоццидің көрнекілік принципін дидактиканың «алтын ережесі» деп атағаны таңқаларлық емес.

12. Оқытуда шығармашылық үшін мүмкіндіктер жасалуы керек, оқытуды саралау қажет.

13. Сабақта оқушылар үшін сәттілік жағдайын жасау. Сәттілік жағдайын жасаудың ең оңай жолы – үй тапсырмасының сенімділігі. Егер оқушылар тапсырманы толық және ұсынылған түрде орындаса (қайталау, негізгі тезистерді бөліп көрсету, сұрақтарға жауап беру), онда олардың жауабы сәтті болатыны туралы нақты білуі керек. Ол үшін әр сабақ үйде не және қалай дайындалу керектігін қарастырады.

Күшті мектеп оқушыларының оқу мотивациясы олардың бойында жоғары тұрақтылықтың қалыптасуына ықпал ететін оқу қызметінің түпкілікті мақсаттарына жетуге көбірек бағытталған. Әлсіз оқушыларда оқу мотивтері мақсатқа бағытталмайды, олар оқу іс-әрекетінің ағымдағы жағдайларына бағытталған, неғұрлым ситуациялық сипатта болады, оқу белсенділігі мен өзін-өзі ұйымдастырудың жоғары деңгейін қалыптастыруға да, жалпы оқу жетістіктеріне де оң әсер ете алмайды.

Оқу іс-әрекетіндегі мотивацияның рөлін анықтау үшін күшті және әлсіз мектеп оқушыларының әртүрлі оқу пәндеріне қатынасының ерекшеліктерін көрсететін нәтижелер көрсеткіші болып табылады.

Көптеген зерттеулер когнитивті қызығушылық ерік пен зейінді ынталандыратынын және есте сақтауды жеңіл әрі ұзаққа созатынын дәлелдеді. Танымдық қызығушылық оқу, психикалық даму және тұлғаны тәрбиелеу үштік міндетін шешудің байланыстырушы буыны болып табылады. Танымдық қызығушылық тек интеллектуалдықпен ғана емес, тек еріктілікпен немесе тұлғаның тек эмоционалдық саласымен байланысты – бұл олардың күрделі тоғысуы.

Кез келген әрекеттің мотивациясы – бұл уақыт өте келе дамып келе жатқан күрделі психикалық процесс. Зерттеулер көрсеткендей, мотивацияны қалыптастырудың барлық белгілі әдістері жеке-жеке әсер мен әрекетке ие, бұл

көбінесе оқытуды ұйымдастырудың топтық формаларына қайшы келеді және әрқашан оқу мақсаттарын, жағдайларын және оқытуды ұйымдастыру тәсілдерін байланыстыруды талап етеді. Сонымен қатар, оқытуды ынталандыру өнері шығармашылықпен жұмыс істейтін мұғалімдердің ажырамас сапасы болып табылады. Олардың тәжірибесін зерттеу дегеніміз – тиісті технологияларды құру, оқытудың табиғаттану принципіне сәйкес болуы керек педагогикалық ғылымның міндеттерінің бірін шешу. Оқушының осы принципті ұстануының маңызды көрсеткіштерінің бірі – оның оқу жұмысына ену жылдамдығы, оған деген қызығушылығының тұрақтылығы және оқу мәселелерін шешуде табандылық деңгейі. Осы көрсеткіштердің барлығын диагностикалық түрде анықтауға болады.

Қазіргі мектеп оқушылары оқығысы келмейді деген мұғалімдер жиі қайталайтын мәлімдеме оқу пәндерін оқытудың мотивациялық кезеңінің әлсіз қойылғанын көрсетеді, бұл оқушылар үшін бүкіл оқу процесін оқушылар түсінбейтін сыртқы және олар қабылдамайтын мұғалімнің талаптарын ресми орындауға айналдырады. Әрбір оқушының белгілі бір кәсіптік мамандықты игеруі білім берудің мақсатына айналған жағдайда ғана оқушыны өзіне тән қарым-қатынас тілі, Кәсіби құзыреттілік критерийлері мен беделі, оқу тақырыбына және қабылдау бұрышына сәйкес келетін белгілі бір кәсіптік қызығушылық шеңберіне біртіндеп тарту мүмкіндігі, жалпы білім беретін мектептің барлық оқу пәндерінің мазмұны туындайды. Мұның бәрі орта мектепте оқытудың кәсіби бағыты, арнайы мектептерде жақсы қалыптасқан кәсіптік оқыту тәжірибесі көрсеткендей, оқушылардың оқу-танымдық іс-әрекетінің қуатты мотивациялық факторы бола алатындығын айқын көрсетеді.

Біздің тәжірибеміз көрсеткендей, оқу мотивациясын қалыптастыруда педагогикалық оқыту технологияларын қолдану маңызды рөл атқарады, өйткені біріншіден, мотив оның ажырамас бөлігі болып табылады, екіншіден, бұған белсенді және интерактивті әдістерді қолдану, сондай-ақ оқушылардың оқу жетістіктерін бағалауға ынталандырушы тәсіл ықпал етеді.

6. ОЙЛАУ ТАНЫМДЫҚ ПРОЦЕСС РЕТІНДЕ

Ойлау – бұл адамның танымдық іс-әрекетінің ең жоғарғы формасы, шындықты жанама және жалпыланған бейнелеудің әлеуметтік анықталған психикалық процесі, іздеу процесі және айтарлықтай жаңасын табу [69; 81; 82; 83]. Басқаша айтқанда, ойлау – объективті әлемнің объектілері мен құбылыстарының маңызды байланыстары мен қатынастарын бейнелейтін психикалық танымдық процесс.

Ойлау негізінде адам әлемді біле отырып, жеке оқиғалар мен құбылыстарды логикалық байланыстармен байланыстыра алады. Сонымен қатар, ол сенсорлық тәжірибенің нәтижелерін жалпылайды, заттардың жалпы қасиеттерін көрсетеді. Осы жалпыланған негізде адам нақты танымдық міндеттерді шешеді.

Ойлаудың сенсорлық негізі – сезім, қабылдау және ұсыну. Танымдық белсенділік сезімдер мен қабылдаулардан басталады, содан кейін ойлауға көшу мүмкін. Сезім мүшелері арқылы ағзаның қоршаған әлеммен байланысының осы жалғыз арналары миға ақпарат енеді. Ақпараттың мазмұнын ми өңдейді. Ақпаратты өңдеудің ең күрделі (логикалық) түрі – ойлау әрекеті. Ойлау мәселелерін шеше отырып, адам ойланады, қорытынды жасайды және сол арқылы заттар мен құбылыстардың мәнін біледі, олардың байланыс заңдылықтарын ашады, содан кейін осы негізде әлемді өзгертеді.

Ойлау сезімдер мен қабылдаулармен тығыз байланысты ғана емес, сонымен бірге олардың негізінде қалыптасады. Сезімнен ойға ауысу – бұл күрделі процесс, ол, ең алдымен, объектіні немесе оның белгісін оқшаулау мен оқшаулаудан, нақты, жеке және көптеген объектілерге ортақ маңызды нәрсені орнатудан тұрады.

Ойлау негізінен адамдардың өміріне үнемі ұсынылатын міндеттерді, мәселелерді, проблемаларды шешу ретінде әрекет етеді. Проблемаларды шешу әрқашан адамға жаңа, жаңа білім беруі керек. Ойлау әрекет процесінде қалыптасады. Шешімді іздеу кейде өте қиын, сондықтан ақыл-ой белсенділігі, әдетте, белсенді, назар аударуды, шыдамдылықты қажет етеді. Нақты ойлау процесі әрқашан тек танымдық ғана емес, сонымен қатар эмоционалды-ерікті процесс болып табылады.

Ойлау процесінің негізгі ерекшеліктері [69; 82; 83]:

- 1) шындықтың жалпыланған және делдалдық көрінісі;
- 2) практикалық қызметпен байланыс;
- 3) сөйлеумен ажырамас байланыс;
- 4) проблемалық жағдайдың болуы және дайын жауаптың болмауы.

Шындықтың жалпыланған көрінісі ойлау процесінде біз ұқсас заттар мен құбылыстарды біріктіретін жалпыға жүгінетінімізді білдіреді. Мысалы, жиһаз туралы айтқанда, бұл сөзбен үстелдер, орындықтар, дивандар, креслолар, шкафтар және т. б.

Шындықтың жанама көрінісін бірнеше алма қосу немесе бір-біріне қарай қозғалатын екі велосипедшінің жылдамдығын анықтау үшін

арифметикалық есептің мысалынан көруге болады. «Алма», «велосипедшілер» – бұл белгілі бір жемістер мен тұлғалар мүлдем болмауы керек символдар, шартты бейнелер.

Ойлау практикалық іс-әрекет негізінде, сенсорлық танымнан туындайды, бірақ одан асып түседі. Өз кезегінде оның дұрыстығы тәжірибе барысында тексеріледі.

Ойлау сөйлеумен тығыз байланысты. Ол өзінің формасы бойынша сөздер болып табылатын ұғымдармен жұмыс істейді, ал іс жүзінде – ақыл-ой операцияларының нәтижесі. Өз кезегінде, ойлау нәтижесінде ауызша ұғымдар нақтылануы мүмкін.

Ойлау проблемалық жағдай болған кезде ғана болады. Егер ескі әрекет әдістерімен амалдайтын болса, онда ойлаудың қажеті жоқ.

Ойлау қажеттілікке негізделген және мақсатты. Ойлау процесінің барлық операциялары адамның қажеттіліктерінен, мотивтерінен, мүдделерінен, оның мақсаттары мен міндеттерінен туындайды. Мидың өзі емес, адам, тұтастай тұлға туралы не ойлайтынын ұмытпауымыз керек. Адамның интеллектін дамытуға деген белсенді ұмтылысы және оны пайдалы іс-әрекетте белсенді қолдануға дайындығы үлкен маңызға ие.

Проблеманы шешудің ойлау процесінің құрылымын келесідей елестетуге болады [83]:

1. Мотивация (мәселені шешуге деген ұмтылыс).
2. Проблеманы талдау («не берілген», «не табу керек», жетіспейтін немесе артық деректер қандай және т.б.).
3. Шешімді табу.
4. Белгілі бір алгоритм (репродуктивті ойлау) негізінде шешім табу.
5. Көптеген белгілі алгоритмдердің ішінен ең жақсы нұсқаны таңдау негізінде шешім табу.
6. Әртүрлі алгоритмдердің жеке сілтемелерінің тіркесіміне негізделген шешім.
7. Түбегейлі жаңа шешім іздеу (шығармашылық ойлау):
 - терең логикалық пайымдаулар негізінде (талдау, салыстыру, синтез, жіктеу, қорытынды және т. б.);
 - ұқсастықтарды қолдану негізінде;
 - эвристикалық әдістерді қолдану негізінде;
 - сынақ пен қателіктің эмпирикалық әдісін қолдану негізінде.

Сәтсіздік жағдайында:

1. Үмітсіздік, басқа әрекеттерге ауысу, «инкубациялық демалыс кезеңі» – «идеялардың жетілуі», түсіну, шабыт, инсайт, кейбір мәселенің шешімін бірден түсіну (интуитивті ойлау).

2. «Жарықтандыруға» келесі факторлар ықпал етеді:

- а) мәселеге деген жоғары құштарлық;
- б) табысқа деген сенім, мәселені шешу мүмкіндігі;
- в) проблема туралы жоғары хабардар болу, жинақталған тәжірибе;

г) мидың жоғары ассоциативті қызметі (Ұйқыда, жоғары температурада, безгекте, эмоционалды оң ынталандырумен).

3. Табылған шешім идеясының логикалық негіздемесі, шешімнің дұрыстығының логикалық дәлелі.

4. Шешімді іске асыру.

5. Табылған шешімді тексеру.

6. Түзету (қажет болған жағдайда – 2-кезеңге оралу).

Адамның ақыл-ой әрекеті – бұл бір нәрсенің мәнін ашуға бағытталған әртүрлі ойлау міндеттерін шешу. Ақыл-ой операциясы – бұл адамның ақыл-ой мәселелерін шешетін әрекет тәсілдерінің бірі.

Оқушылардың оқу іс-әрекетінің екі жағы бар: білімді қалыптастыру (ұғымдар, идеялар және т.б.) және оқу материалдарымен жұмыс істеу тәсілдерін (тәсілдерін) қалыптастыру. Жұмыс тәсілдері дегеніміз-ақыл-ой әрекетінің әдістері (ақыл-ой операциясы), оларды игеру білімді қалыптастырудың қажетті құрамдас бөлігі болып табылады. Ақыл-ой әрекетінің әдістері деп біз оқушылардың оны жүзеге асыру тәсілдерін (салыстыру, абстракция, жалпылау және т.б. тәсілдері) түсінеміз және оларды әрекеттер тізімінде көрсетуге болады. Қалыптасқан техниканың екі жағы бар: әрекет ету тәсілі туралы жалпыланған Білім және осы әдісті меңгеру.

Ойлау операциялары әртүрлі, негізгілері: талдау және синтез, салыстыру, абстракциялау, нақтылау, жалпылау және жіктеу. Адам қандай логикалық операцияларды қолданады, бұл тапсырмаға және ол ақыл-ойды қайта өңдеуге ұшырататын ақпараттың сипатына байланысты болады.

Талдау дегеніміз – бүтіннің психикалық ыдырауы немесе оның барлық жақтарынан, іс-әрекеттерінен, қарым-қатынастарынан ақыл-ойдың бөлінуі.

Синтез – талдауға кері ойлау процесі – бұл бөліктерді, қасиеттерді, әрекеттерді, қатынастарды бір тұтастыққа біріктіру.

Талдау және синтез – өзара байланысты екі логикалық операция. Синтез, талдау сияқты, практикалық және психикалық болуы мүмкін.

Талдау және синтез адамның практикалық іс-әрекетінде қалыптасты. Еңбек қызметінде адамдар үнемі заттармен және құбылыстармен өзара әрекеттеседі. Оларды практикалық игеру талдау мен синтездің ойлау операцияларының қалыптасуына әкелді.

Салыстыру дегеніміз – заттар мен құбылыстардың ұқсастықтары мен айырмашылықтарын анықтау. Салыстыру талдауға негізделген. Объектілерді салыстырмас бұрын, салыстыру жүргізілетін олардың бір немесе бірнеше белгілерін бөліп көрсету керек. Салыстыру бір жақты немесе толық емес, көп жақты немесе толық болуы мүмкін. Салыстыру, талдау және синтез сияқты, әр түрлі деңгейде болуы мүмкін – үстіртін және тереңірек. Бұл жағдайда адамның ойы ұқсастық пен айырмашылықтың сыртқы белгілерінен ішкі белгілерге, көрінгеннен жасырынға, құбылыстан мәнге өтеді.

Абстракция – бұл белгілі бір белгілерден, белгілі бір тараптардан оны жақсы білу мақсатында психикалық ауытқу процесі. Адам заттың қандай да бір белгісін ойша бөліп көрсетеді және оны барлық басқа белгілерден

оқшаулап, олардан уақытша алшақтатады. Объекттің жеке белгілерін оқшауланған зерттеу, сонымен бірге басқалардан алшақтау адамға заттар мен құбылыстардың мәнін тереңірек түсінуге көмектеседі. Абстракцияның арқасында адам бір, нақты нәрседен алшақтап, білімнің ең жоғары сатысына – ғылыми теориялық ойлауға көтеріле алды.

Жіктеу – бұл заттардың, құбылыстардың мағыналы тәртібі, оларды кез келген маңызды белгілерге сәйкес сорттарға бөлу.

Конкретизация – бұл рефератқа кері және онымен тығыз байланысты процесс. Конкретизация – бұл мазмұнды ашу мақсатында ойдың жалпы және абстракттіліден нақтыға оралуы.

Ақыл-ой қызметі әрқашан қандай да бір нәтиже алуға бағытталған. Адам заттарды талдайды, салыстырады, жеке қасиеттерді абстракциялайды, олардың дамуын басқаратын заңдылықтарды ашып, оларды игеру үшін. Осылайша, жалпылау дегеніміз – ұғым, заң, ереже, формула және т.б. түрінде көрінетін жалпы заттар мен құбылыстардағы оқшаулау.

Ақыл-ой әрекетінің әдістерін меңгеру арнайы жаттығуларды орындау нәтижесінде дамиды. Оқулықтарда ақыл-ой әрекетінің әдістерін қалыптастыруға бағытталған тапсырмалар болуы керек. Жалпы, білім беру мазмұнын құру кезінде ақыл-ой әрекетінің барлық әдістерін қарастыру қажет.

Оқушылардың продуктивті ойлауын дамытудың негізі оқушыларды ақыл-ой (ақыл-ой) іс-әрекетіне үйрету болып табылады. Біз өз зерттеулерімізде үш өлшемді әдістемелік оқыту жүйесінің технологиясының негізі ретінде ақыл-ой әрекетінің әдістерін қалыптастыру стратегиясын таңдадық, өйткені ойлау операциялары ойлау дамуының қозғаушы күші болып табылады. Ақыл-ой әрекетінің әдістері сонымен қатар сыни ойлау технологиясының әдістерінің негізі болып табылады (борттық журнал, фишбоун, синквейн және т.б.).

Ойлаудың әртүрлі түрлері бар:

– Көрнекі-әрекетті ойлау объектілерді тікелей қабылдауға, объектілермен іс-қимыл процесінде жағдайды нақты өзгертуге негізделген.

– Көрнекі-бейнелі ойлау идеялар мен бейнелерге сүйенумен сипатталады. Оның функциялары адам жағдайды өзгертетін іс-әрекетінің нәтижесінде қол жеткізгісі келетін жағдайлар мен олардағы өзгерістерді ұсынумен байланысты. Оның өте маңызды ерекшелігі – заттар мен олардың қасиеттерінің ерекше, керемет комбинацияларын жасау. Көрнекі әрекеттен айырмашылығы, мұнда жағдай тек кескін тұрғысынан өзгереді.

– Ауызша-логикалық ойлау-ұғымдармен логикалық операциялардың көмегімен жүзеге асырылатын ойлау түрі.

Ол оқу барысында ұғымдар мен логикалық операцияларды игеру процесінде ұзақ уақыт бойы (7-8-ден 18-20 жасқа дейін) қалыптасады.

Логикалық ойлаудың негізгі формалары – тұжырымдама, пайымдау, қорытынды.

Тұжырымдама – сөзбен немесе сөздер тобымен көрсетілген заттар мен құбылыстардың маңызды қасиеттерін, байланыстары мен қатынастарын

көрсететін ойлау формасы. Ұғымдар жалпы және жеке, нақты және дерексіз болуы мүмкін.

Адамдардың танымдық іс-әрекетінің нәтижелері ұғымдар түрінде жазылады. Тақырып туралы түсінік ол туралы көптеген пікірлер мен тұжырымдар негізінде туындайды. Адамдардың тәжірибесін жалпылау нәтижесінде пайда болған тұжырымдама мидың ең жоғарғы өнімі, әлем туралы білімнің ең жоғарғы сатысы болып табылады.

Пайымдау – заттар мен құбылыстар арасындағы байланысты, бір нәрсені Растауды немесе жоққа шығаруды көрсететін ойлау түрі. Пікірлер шынайы және жалған. Адамның ойлауы пайымдаулар мен тұжырымдар түрінде жүреді. Әрбір пайымдаудың бір нәрсе туралы жеке ойы бар. Кез келген ақыл-ой проблемасын шешу, түсіну, сұраққа жауап табу үшін қажет бірнеше пайымдаудың дәйекті логикалық байланысы пайымдау деп аталады. Пайымдау белгілі бір қорытындыға, тұжырымға әкеліп соқтырған кезде ғана практикалық мағынаға ие болады және сұраққа жауап, ойды іздеудің нәтижесі болады.

Ой қорытындысы – бірнеше пайымдаулар негізінде белгілі бір қорытынды жасалатын ойлау формасы. Ой қорытындылар индуктивті, дедуктивті, ұқсастығы бойынша ажыратылады.

Индукция – бұл ойлау процесінде логикалық қорытынды.

Дедуция – ойлау процесінде жалпыдан нақтыға логикалық қорытынды.

Аналогия – бұл жеке-жеке ойлау процесінде логикалық қорытынды (кейбір ұқсастық элементтеріне негізделген).

Адамдардың ақыл-ой әрекетіндегі жеке айырмашылықтар ойлаудың кеңдігі, тереңдігі және тәуелсіздігі, ойдың икемділігі, ақыл-ойдың жылдамдығы мен сыни қасиеттері сияқты ойлау қасиеттерімен байланысты.

Ойлаудың кеңдігі – бұл бүкіл мәселені толығымен қамту мүмкіндігі, сонымен бірге іске қажетті ерекшеліктерді жіберіп алмау. Ойлау тереңдігі күрделі мәселелердің мәніне ену қабілетінде көрінеді. Оған қарама-қарсы қасиет – бұл адам ұсақ-түйекке назар аударып, басты нәрсені көрмеген кездегі пайымдаудың үстірттігі.

Ойлаудың тәуелсіздігі адамның жаңа міндеттерді алға жылжыту және басқа адамдардың көмегіне жүгінбестен оларды шешу жолдарын табу қабілетімен сипатталады. Ойдың икемділігі оның өткенде бекітілген әдістер мен проблемаларды шешу әдістерінің бұғаттаушы әсерінен, жағдай өзгерген кезде әрекеттерді тез өзгерту қабілетінен көрінеді.

Өзіндік ерекшелік – бұл әдеттегіден өзгеше жаңа идеяларды шығару мүмкіндігі.

Ақыл-ойдың жылдамдығы – адамның жаңа жағдайды тез түсіну, ойлау және дұрыс шешім қабылдау қабілеті. Ақыл-ойдың асығыстығы адам мәселені жан-жақты ойламай, оның бір жағын тартып алып, шешім қабылдауға асығып, жеткілікті ойластырылмаған жауаптар мен пайымдаулар білдіретіндігінде көрінеді.

Интуитивтілік – бастапқы деректер жетіспейтін проблемаларды шешу мүмкіндігі.

Ақыл-ойдың сыни сипаты – адамның өзінің және басқалардың ойларын объективті бағалай білуі, алға қойылған барлық ережелер мен тұжырымдарды мұқият және жан-жақты тексере білуі.

Мазмұны бойынша ақыл-ой қызметі практикалық, көркемдік және ғылыми болып бөлінеді. Іс жүзінде тиімді (жедел) ойлаудың құрылымдық бірлігі – әрекет; көркемдік – бейне; ғылыми ойлау – ұғым.

Жалпылаудың тереңдігіне байланысты эмпирикалық және теориялық ойлауды ажыратады.

Эмпирикалық ойлау (грек тілінен. *Empeiria*-тәжірибе) тәжірибе негізінде бастапқы жалпылау береді. Бұл жалпылау абстракцияның төмен деңгейінде жасалады. Эмпирикалық таным-танымның төменгі, қарапайым сатысы. Эмпирикалық ойлауды практикалық ойлаумен араластыруға болмайды.

Теоретиктің ақыл-ой қызметі негізінен білім жолының бірінші бөлігі – уақытша кетуге, тәжірибеден ауытқуға бағытталған. Ақыл-ой қызметі практика негізінен оның екінші бөлігіне – абстрактілі ойлаудан практикаға көшуге, яғни теориялық шегіну жүзеге асырылатын практикаға еруге бағытталған.

Шешілетін міндеттердің табиғаты бойынша ойлау әлеуметтік тәжірибе мен эксперимент негізінде жүзеге асырылатын теориялық (концептуалдық) және практикалық болып бөлінеді.

Теориялық ойлау жалпыға ортақ қатынастарды анықтайды, оның қажетті байланыстар жүйесіндегі таным объектісін зерттейді. Оның нәтижесі – тұжырымдамалық модельдерді құру, теорияларды құру, тәжірибені жалпылау, білімі адамның трансформациялық белсенділігін қамтамасыз ететін әртүрлі құбылыстардың даму заңдылықтарын ашу. Теориялық ойлау практикамен тығыз байланысты, бірақ оның соңғы нәтижелерінде салыстырмалы тәуелсіздік бар; ол алдыңғы білімге негізделген және өз кезегінде кейінгі білімнің негізі болып табылады.

Репродуктивті және продуктивті ойлауды да ажыратады.

Репродуктивті ойлау – бұрын алынған нәтижелерді қайталау. Бұл жағдайда ойлау жадпен жабылады.

Продуктивті ойлау – жаңа танымдық нәтижелерге әкелетін ойлау.

Шешілетін есептер мен операциялық процедуралардың стандартына немесе стандартына байланысты алгоритмдік, дискурсивті, эвристикалық және шығармашылық ойлау ерекшеленеді.

Алгоритмдік ойлау алдын-ала белгіленген ережелерге, типтік есептерді шешуге қажетті әрекеттердің жалпы қабылданған реттілігіне бағытталған.

Дискурсивті (лат. *discursus*-пайымдау) ойлау өзара байланысты тұжырымдар жүйесіне негізделген.

Эвристикалық ойлау (грек тілінен. *heuresko* – табу) – бұл стандартты емес проблемаларды шешуден тұратын продуктивті ойлау.

Шығармашылық ойлау – проблемалық жағдайға түбегейлі жаңа шешім беретін, жаңа ашылуларға, түбегейлі жаңа нәтижелерге әкелетін жасампаз ойлау.

Американдық психолог Д. Гилфордтың пікірінше, шығармашылық ойлаудың келесі ерекшеліктері бар [115]:

– идеялардың өзіндік ерекшелігі мен ерекшелігі, олардың интеллектуалды жаңалығы;

– семантикалық икемділікті көрсету қабілеті, яғни объектіні жаңа қырынан көре білу;

– әртүрлі идеяларды салыстыру кезінде семантикалық стихиялық икемділік.

Шығармашылық ойлауға үлкен кедергі Ескі шешімдерді ұстану болып табылады: сәйкестікке бейімділік, ақымақ және күлкілі, экстравагант немесе агрессивті болып көрінуден қорқу; қателесуден қорқу және сыннан қорқу; өз идеяларын асыра бағалау; мазасыздықтың жоғары деңгейі; психикалық және бұлшықет кернеуі.

Шығармашылық мәселелерді сәтті шешудің шарттары-жаңа тәсілдерді табу және қолдану; қалыптасқан стереотиптерді сәтті жеңу; қорқыныш пен қорғаныс реакцияларынан арыла отырып, тәуекелге бара білу; Оңтайлы мотивация мен эмоционалды қозудың тиісті деңгейінің үйлесуі; ойлауды жаңа тәсілдерге бағыттау білім мен дағдылардың әртүрлілігі мен көп бағыты.

Ойлаудың кез келген негізгі түрі шығармашылық бола алады: көрнекі-тиімді (модель құру), көрнекі-бейнелі (өлең жазу, сурет салу және т.б.) және ауызша-логикалық (ғылыми шығармашылық).

Шығармашылық ойлау критерийлері:

1. Шығармашылық бұл жаңа нәтижеге, жаңа өнімге әкелетін әрекет.
2. Өнімнің жаңашылдық критерийіне әдетте осы өнім алынған процестің жаңашылдық критерийі қосылады (жаңа әдіс, әдіс, әрекет ету тәсілі).
3. Процесс немесе ойлау әрекетінің нәтижесі, егер оны қарапайым логикалық қорытынды немесе алгоритм әрекеті нәтижесінде алу мүмкін болмаса ғана шығармашылық деп аталады.

Егер адам шығармашылықпен ойлағысы келсе, онда ол өз ойларына толық еркіндік беруді үйренуі керек және оларды белгілі бір бағытқа бағыттауға тырыспауы керек. Психологияда бұл еркін ассоциация деп аталады. Адам ойына келгеннің бәрін айтады, бұл қаншалықты ақылға қонымсыз болып көрінсе де. Еркін Ассоциация бастапқыда психотерапияда қолданылған, қазір ол топтық проблемаларды шешу үшін қолданылады және бұл миға шабуыл деп аталады. Жеке және топтық ойлау кезеңдерінің оңтайлы ауысуы жақсы нәтиже береді.

Шығармашылық ойлау шығармашылық міндеттер жүйесін шешу негізінде қалыптасады.

Шығармашылық міндет – бұл ережелерді өзгерту немесе жаңа ережелерді өз бетінше жасау қажет болатын және оны шешу нәтижесінде

субъективті және объективті түрде жаңа жүйелер – ақпарат, құрылым, заттар, құбылыстар және т. б.

Дж. Гилфорд шығармашылық ойлауды шығармашылықпен синоним ретінде қарастырады [83]. Айта кетейік, көптеген ғалымдар-педагогтар өз бетінше ізденіс-танымдық іс-әрекетті дамытудың негізі, оқушылардың шығармашылық жұмыстары сыни ойлауды қалыптастыруды қарастырады.

Өздеріңіз білетіндей, сыни тұрғыдан ойлау ұсынылған шешімдерді олардың мүмкін болатын шешімдерінің ауқымын анықтау мақсатында тексеру болып табылады. Шығармашылық ойлау жаңа идеяларды құруға, ал сыни тұрғыдан ойлау олардың кемшіліктері мен ақауларын анықтауға бағытталған.

Өнімді танымдық іс-әрекетті жүзеге асыру үшін ойлаудың екі түрі де қажет.

Ойлау танымдық іс-әрекет процесінде ойлау есептерін шешу арқылы қалыптасатындықтан және бұл міндеттер, Б.Блумның таксономиясына сәйкес, күрделілігі бойынша иерархияны құрайды, демек, ойлаудың иерархиялық құрылымы бар.

Жоғарыда айтылғандарды ескере отырып, бұл иерархиялық құрылымды келесідей елестетуге болады: репродуктивті (алгоритмдік ⇒ дискурсивті) ойлау ⇒ өнімді (эвристикалық шығармашылық) ойлау

Демек, оқушының «жақын даму аймағында» оқытуды ұйымдастыру үшін ойлау әрекетінің әдістерін қолдануды көздейтін деңгейлік ойлау есептерін шешу арқылы ойлаудың репродуктивті деңгейден өнімді деңгейге біртіндеп ауысуы қажет.

Жіктеу, абстракция және жалпылау сияқты ақыл-ой әрекетінің әдістері негізінен эвристикалық және шығармашылық проблемаларды шешуде, ойлаудың тиісті түрлерін қалыптастыруда қолданылатындығын ескеру қажет. Бұл жағдайда тереңдік, ендік, тәуелсіздік және сыни ойлау қасиеттері қалыптасады. Тек ойлаудың өнімді деңгейінде логикалық ойлаудың негізгі формалары қалыптасады – тұжырымдама, пайымдау және қорытынды.

7. АҚЫЛ-ОЙ ӘРЕКЕТІНІҢ ӘДІСТЕРІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ – ӨЗІН-ӨЗІ ОҚЫТУДЫҢ НЕГІЗІ

Өздеріңіз білетіндей, оқыту дамып келеді, оның барысында оқушылардың танымдық іс-әрекетінде прогрессивті өзгерістер жүзеге асырылады, онда оқыту баланың жақын даму аймағына сүйене отырып, дамуға әкеледі. Дамытушылық оқытудың негізгі буыны оқушылардың оқу мақсаттарына жетуге бағытталған жеке тұлғаның жалпы, интегративті қабілеті ретінде ойлауын қалыптастыру болып табылады. Оқушылардың ойлауы ақыл-ой әрекетінің әдістеріне сүйене отырып қалыптасады. Ақыл-ой іс-әрекетінің әдістері – бұл білім берудің, білім алудың негізгі құралы. Ақыл-ой әрекетінің негізгі әдістері оқушылардың танымдық іс-әрекетінің мақсаты және тікелей өнімі ретінде қалыптасады.

Ю.К. Бабанский анықтаған оқушылардың оқудағы үлгермеуі мен артта қалуының басты себептерінің бірі – олардың ақыл-ой әрекетінің амалдарының қалыптаспауынан туындайтын танымдық процестердің дамуындағы олқылықтар [67].

Дамушы оқытуда оқушылардың ойлауын қалыптастырудың маңызды рөлі, оқу процесінің құрылымының ойлау процесінің құрылымымен сәйкестігі, ойлау қызметі Ю.К. Бабанский [67], Л.В. Занков [74], И.Я. Лернер [84], В.Ф. Паламарчук [72], Е.Н. Кабанова-Меллер [75], М.В. Кларина [85] және басқалар еңбектерінде зерттелген.

Білім алушының оқу іс-әрекеті психологияда белгілі бір мақсаттарға бағынатын процестер ретінде түсіндірілетін белгілі бір әрекеттер арқылы жүзеге асырылады.

Ақыл-ой әрекетінің әдістері дегеніміз – белгілі бір міндеттерді шешуге бағынатын логикалық операция немесе логикалық операциялардың жиынтығы. Логикалық операцияларға абстракция, салыстыру, жалпылау жатады; логикалық әрекеттерге дәлел, теріске шығару жатады.

Сондай-ақ, оқу жұмысының әдістері ұғымы бар, олар ақыл-ой әрекетінің әдістерінен ерекшеленеді, өйткені олар іс-әрекеттің ақыл-ой және практикалық элементтерін біріктіреді – кері есептерді шешу әдістері, грамматикалық талдау, жоспар құру және т.б. Сонымен бірге оқушының оқу іс-әрекетінде ақыл-ой әрекетінің әдістері оқу жұмысының әдістерінің артында жасырылған.

Өздеріңіз білетіндей, ақыл-ой іс-әрекет әдістерінің негізгі түрлері: 1) талдау және синтез; 2) салыстыру; 3) негізгіні бөлу; 4) жалпылау және жүйелеу; 5) нақтылау; 6) ұғымдарды анықтау және түсіндіру; 7) дәлелдеу және теріске шығару; 8) модельдеу; 9) жүйелік тәсіл.

Мұғалімдердің сауалнамасы көрсеткендей, олар іс жүзінде оқушылардың ақыл-ой әрекетінің әдістерін қалыптастыру және қолдану бойынша жүйелі жұмыс жүргізбейді. Мектеп тәжірибесінде ақыл-ой әрекетінің тәсілдерін қалыптастыру мен қолдануға эмпирикалық, стихиялық көзқарас басым. Талдау көрсеткендей, ақыл-ой әрекетінің әдістерін білмеу оқу

тапсырмаларын сапасыз орындаудың негізгі себебі болып табылады және нәтижесінде білім сапасының төмендігі. Демек, оқушыларда ақыл-ой әрекетінің негізгі әдістерін қалыптастыру және қолдану оқу процесінің мақсаты болуы керек.

Оқушылардың ақыл-ой әрекетінің амалдарын (тәсілдерін) қалыптастыру және қолдану-көп сатылы процесс [72]:

– 1-кезең – ақыл-ой әрекетінің әдістерін қолдану тәжірибесін жинақтау;

– 2-кезең – оқушыда белгілі бір қабылдаудың қалыптасуының қолма-қол деңгейін анықтау, яғни диагностика кезеңі. Диагностика үшін жылдың басында жазбаша бақылау жұмыстары жүргізіледі, оған ақыл-ой әрекетін қабылдауды қажет ететін тапсырмалар кіреді.

– 3-кезең – оқушылардың ақыл-ой әрекетінің негізгі әдістерін игеруге деген ынтасын қалыптастыру. Мұғалім әр жұмысты талдайды, ал келесі сабақта қабылдаудың негізгі құрылымдық компоненттері бойынша жұмыстың артықшылықтары мен кемшіліктерін талдайды. Нәтижесінде оқушылар оқу материалын зерттеуде ақыл-ой әрекетінің әдістерін қолдану маңызды рөл атқаратынына сенімді.

– 4-кезең – оны жүзеге асыру әдісі мен ережесін түсіну бойынша жұмыс. Ұжымдық әңгімелесу барысында немесе мұғалімнің хабарламасынан қабылдаудың мәні анықталады және оны пайдалану ереже-бағдары енгізіледі. Оқушылар қабылдау мен нұсқаулық ережелерін анықтайды, содан кейін тест жұмысында орындалған тапсырманы орындаудың ең ұтымды жоспарын жасайды.

– 5-кезең – әртүрлі жағдайларда ақыл-ой әрекетінің әдістерін қолдану: стандартты және шығармашылық, ұжымдық және жеке проблемаларды шешуде. Зерттеу нәтижелері белсенді іздеу жұмысы жағдайында оқушыларда репродуктивті оқыту жағдайларына қарағанда ойлау әрекетінің әдістері тезірек қалыптасатынын көрсетеді.

– 6-кезең – қабылдауды қалыптастыру, оны жалпылау және басқа тақырыптар мен пәндерге, сыныптан тыс және мектептен тыс жұмыстарға көшіру.

Ақыл-ой әрекетінің әдістерін қалыптастыру бастауыш мектепте қарқынды жүруі керек, содан кейін жоғары сыныптарда оқушыларға оларды қолдану туралы егжей-тегжейлі нұсқаулар қажет болмайды, өйткені біртіндеп ақыл-ой әрекетінің әдістерін қалыптастыру және қолдану ережелері өзгеріп отырады.

Педагогтардың жоғары оқу орындарында оқытуда болашақ мұғалімдер оқушыларда ақыл-ой әрекетінің әдістерін қалыптастырудың қажетті әдістерін мақсатты түрде игермейтіндіктен және дамытушылық оқытуды жүзеге асырудағы осы дағдылардың маңыздылығын ескере отырып, төменде жұмыстарда келтірілген ақыл-ой әрекетінің әдістерін қалыптастыру әдістерін түсініктемелермен қысқаша қарастырамыз [72; 86].

Әрі қарай, оқушылардың біз жасаған ақыл-ой әрекеттерін қолдану дағдыларын қалыптастырудың дидактикалық шарттары келтірілген. Сондай-ақ, ойлау әрекетінің заңдылықтары мен оқу материалын игеру деңгейлері арасында байланыс орнатылады.

Курстың жетекші идеяларын жоғалтпай, олармен органикалық байланыста әр оқу материалында басты нәрсені көру қабілетін қалыптастыру оқушыларды ақыл-ой әрекетімен қаруландырудағы басты міндеттердің бірі болып табылады. Оқу материалындағы негізгіні бөліп көрсету белгілі бір критерийлерге негізделуі керек, олар материалдың білім мен дүниетаным іргетасындағы маңыздылығын, тәрбиелік құндылығын және осы тақырыптың, бөлімнің, курстың логикалық байланыстар жүйесіндегі осы негізгінің орнын түсінеді. Негізгі бөлу ұзақ мерзімді есте сақтауға ғана емес, сонымен қатар оқушылардың логикалық ойлауын дамытуға да ықпал етеді, өйткені ол ақыл-ой әрекетінің басқа тәсілдерін қамтиды: талдау және синтез, абстракция және жалпылау, салыстыру және нақтылау.

Зерттеушілер негізгі бөлу кезінде келесі әрекеттер тізбегін анықтады [72]:

- ойдың тақырыбын анықтау, яғни бұл не туралы;
- кілт сөздер мен ұғымдарды табу;
- негізгісін қосалқы деңгейден ажырату;
- мәтінде қысқаша қайталау үшін семантикалық анықтамалық пункттарды белгілеу;
- осы тармақтар бойынша қысқаша айту немесе жазу.

Осы әрекеттерді жүзеге асыру үшін мұғалім оқушылардың жаңа материалды түсінуі кезінде келесі сұрақтарды қояды:

1. Бұл параграфта не туралы айтылады?
2. Сіздің ойыңызша, тақырыптың негізгі идеясы қандай?
3. Кілт сөздерді белгілеңіз.
4. Қандай ережелер қосалқы болып табылады?
5. Неліктен біз бұл ойларды басты ойлар ретінде атап өттік?
6. Біз зерттеген материал қандай тақырыпқа (заңға, теорияға) жататынын анықтамалық схемалар бойынша қысқаша айтып беріңіз?

Оқушылардың негізгі нәрсені бөлектеу дағдыларын қалыптастыру жоғарыда аталған 6 кезеңнен өтеді. Оларды жүзеге асыру үшін білім алушыларға келесі ереже-бағдар ұсынылады [72]:

1. Мәтінді мұқият оқып шығыңыз.
2. Бұл мәтінде не туралы айтылғанын ойлаңыз.
3. Бұл туралы не айтылады?
4. Мәтінді дайын бөліктерге бөліңіз.
5. Әр бөлімде ең маңызды сөздер қандай? Оларды кілт деп атаңыз. Сіз қандай сөздерсіз жасай аласыз? Оларды қосалқы деп атайық.
6. Кілт сөздердің көмегімен негізгі ойларды тұжырымдаңыз. Жоспар құрыңыз немесе тақырыптар жасаңыз. Мұны суреттер, белгілер түрінде жасауға болады. Негізгі ойларды дауыстап қайталаңыз.

7. Енді ұсынылған тапсырмаларды өзіңіз орындауға тырысыңыз.

Оқушылардың өзіндік танымдық іс-әрекетін жүзеге асыруда оқу танымының логикалық амалы – салыстыру маңызды рөл атқарады.

Салыстыру салыстыру объектілеріне қойылатын белгілі бір талаптарды сақтауды қамтиды. Мысалы, бір сыныпқа жататын біртекті объектілерді ғана салыстыруға болады. Салыстыру объектілеріндегі ортақ нәрсені, егер олар бір-бірінен ерекшеленетін болса ғана орнатуға болады, ал олардың арасындағы айырмашылықты олардың белгілі бір ұқсастықтары болған жағдайда ғана орнатуға болады. Қарапайым объектілерді, фактілерді салыстыру қасиеттерге, белгілерге, процестерге немесе санаттарға қарағанда оңай екендігі дәлелденді. Сондықтан салыстыру объектілері біртіндеп күрделене түсуі керек. Ең күрделі салыстырулар дәлелдеу мен жалпылауды қажет етеді.

Амал ретінде салыстыру оқу процесінің барлық кезеңдерінде қолданылады – жаңа материалды қабылдау, оны түсіну, жүйелеу және жалпылау кезінде. Жаңа білімді қабылдау кезеңінде логикалық тапсырма түрінде тұжырымдалған салыстыру оқушылардың назарын оқу материалындағы басты нәрсеге аударуға көмектеседі. Білімді түсіну, түсіну кезеңіндегі салыстыру теорияның практикамен байланысын орнатуға көмектеседі, осы сабақта білгенді бұрыннан белгілі материалмен салыстыруға мүмкіндік береді. Салыстыру негізінде оқу материалын жалпылау және жүйелеу жиі жүзеге асырылады.

Толықтық дәрежесі бойынша толық және ішінара салыстыру ерекшеленеді. Біріншісі ұқсастықтарды да, айырмашылықтарды да белгілеуді талап етеді, ал екіншісі тек ұқсастықтарды немесе тек айырмашылықтарды талап етеді.

Салыстырудың белгілі бір түрін қолдану сабақтың мақсатына, оқу материалының ерекшеліктеріне, оқушылардың осы техниканың қалыптасу деңгейіне байланысты.

Материалды қабылдау және түсіну кезеңдерінде ішінара салыстыру, жалпылау және жүйелеу кезінде толық салыстыру ұсынылады.

Салыстырулар тек толықтық дәрежесінде ғана емес, сонымен қатар оларды жүзеге асыру тәсілдерінде де ерекшеленеді. Олар параллель, дәйекті және кешіктірілуі мүмкін. Синхронды зерттелетін материалды салыстыру параллель болады. Хронологиялық тұрғыдан бірінен соң бірі зерттелетін фактілерді, құбылыстарды, қасиеттерді, процестерді салыстыру дәйекті болып табылады. Кейінге қалдырылған-уақыт өте келе бір-бірінен айтарлықтай алшақ орналасқан әртүрлі сабақтарда зерттелген объектілерді салыстыру.

Ең жиі кездесетіні – дәйекті салыстыру. Кешіктірілген салыстыру көбінесе материалдың тақырыптық және қорытынды қайталануында қолданылады. Зерттеу нәтижелері тапсырмалар немесе салыстыру тапсырмалары келесі дидактикалық жағдайларда пайда болатынын көрсетеді [72; 75]:

– оқиғалардағы, процестердегі, құбылыстардағы ұқсастықтарды анықтау мақсатында салыстыру;

- ерекше, айрықша анықтау мақсатында салыстыру;
- ұқсастық пен айырмашылықты анықтау мақсатымен салыстыру (толық салыстыру);
- құбылыстардағы, оқиғалардағы, процестердегі басты, негізгіні бөліп көрсету мақсатымен салыстыру;
- бағалау мақсатымен салыстыру;
- салыстыру, оның барысында оқушылар құбылыстар арасында себеп-салдар байланысын орнатады;
- болжау мақсатымен салыстыру;
- салыстыру, оның барысында оқушылар объект туралы жалпы түсініктер мен білімді нақтылайды.

Салыстыру амалдарын қолдану дағдыларын қалыптастыру жоғарыда аталған 6 кезеңнен өтеді. «Салыстыру» амалы толықтық, тиімділік, тереңдік, тиімділік сияқты білім қасиеттерін қалыптастыруда тиімді. Салыстыру оқу процесінде ақыл-ой іс-әрекетінің барлық негізгі әдістерімен, әсіресе бастысы мен жалпылаумен байланысты. Салыстыру негізгі талдаудан және бөлектеуден басталады. Кез келген салыстыру жалпылаумен аяқталады, бұл жаңа білім болып табылады.

Жалпылаудың дидактикалық мәні-ең жалпы, маңызды белгілерді, сипаттамаларды бөліп көрсету, зерттелетін пәннің ұғымдарын, ережелерін, заңдарын, жетекші идеяларын қалыптастыру және тұжырымдау.

Жалпылау – бұл құбылыстарды талдау, негізгіні бөлу, абстракциялау және салыстыру қабілетін қамтитын ақыл-ой әрекетінің өте күрделі әдісі. Оқытудағы жалпылау объектісі объектілердің қасиеттері, фактілер, оқиғалар, құбылыстар, сапалар мен белгілер, қатынастар, байланыстар, процестер болуы мүмкін.

Жалпылаудың дидактикалық мақсаты – алгоритмдік, эвристикалық және шығармашылық деңгейлерде білімді толық игеру және қолдану. Оқушының ассимиляция деңгейінде, яғни білімнің репродуктивті деңгейінде тек дайын жалпылау көбейтіледі. Жаңа білімді түсіну кезеңінде ішінара жалпылау қалыптасады. Материалды зерттеудің соңғы кезеңі жалпылау мен жүйелеумен аяқталуы керек.

Ақыл-ой әрекетінің басқа түрлері сияқты жалпылау қабілеті бастауыш мектепте қалыптасады. Мұнда ол кезең-кезеңімен пысықталады – оқушылар талдау, негізгіні бөліп көрсету, жіктеу, салыстыру және қарапайым қорытынды жасау қабілеттерін үйренеді. Бұл дағдылар орта сыныптарда шоғырланған, ал жоғары сынып оқушылары ақыл-ой әрекетінің техникасы жүйесін мағыналы меңгеруі керек, жалпылауды өз бетінше тұжырымдауы керек.

Оқушылардың танымдық іс-әрекетінің ерекшеліктері бойынша жалпылау екі түрге бөлінеді: эмпирикалық және теориялық.

Эмпирикалық жалпылау жалпы белгіні бөліп көрсету үшін сыртқы, тікелей берілген белгілерді салыстырудан тұрады. Теориялық жалпылау

талдау, синтез және абстрактіліден нақтыға дейінгі қозғалыс негізінде жүзеге асырылады.

Жалпылау түрлерінің әрқайсысының оқу материалының ерекшеліктеріне, оқушылардың жасына және мүмкіндіктеріне байланысты қолдану саласы бар. Мысалы, бастауыш сыныптардағы көптеген ұғымдар эмпирикалық жалпылау негізінде тиімді қалыптасады.

Жалпылау қабілетін қалыптастыру процесі салыстыра білу, негізгіні бөлу қабілеттерін қалыптастыру процестерімен бірдей кезеңдерге ие. Мұнда төртінші кезең маңызды – қабылдаудың мәні мен оны жүзеге асыру ережелерін түсіну бойынша жұмыс [72].

4-кесте. Ереже-бағдарды қалыптастыруға арналған нұсқаулық

Эмпирикалық жалпылау үшін	Теориялық жалпылау үшін
<p>1. Осы тапсырмадан негізгі ұғымды бөліп алыңыз. Оның мағынасын қалай түсінетінін тексеріңіз.</p> <p>2. Берілген тақырып материалынан (бөлім немесе курс) негізгі типтік фактілерді таңдаңыз.</p> <p>3. Оларды бір-бірімен салыстыра отырып, жалпы, маңызды нәрсені бөліп көрсетіңіз.</p> <p>4. Қорытынды жасаңыз.</p>	<p>1. Сізге берілген тапсырмадан негізгі ұғымды таңдаңыз. Оның мағынасын қалай түсінетінін тексеріңіз.</p> <p>2. Зерттелген материалдағы негізгі сипаттамаларды, қатынастарды бөлектеңіз.</p> <p>3. Белгілі бір материалдың тұжырымдалған бастапқы сипаттамаларын бұрышпен талдаңыз, оның даму эволюциясын қадағалаңыз.</p> <p>4. Қорытынды жасаңыз, яғни тенденцияны, үлгіні, жетекші идеяны, заңды тұжырымдаңыз.</p>

Егер оқушылар негізгі, салыстыру ережелерін жақсы білсе және оларды қалай қолдануды білсе, онда бұл жалпылау ережелерін игеру оларға қиын емес. Іс жүзінде бұл ережелер оқушының дәптеріне оларды үнемі пайдалану үшін және оларды қолдану барысында тезірек бекіту үшін оқу пәндерінің бірінде жазылады. Тәжірибе көрсеткендей, оқушылардың белсенді танымдық іс-әрекеті жағдайында олардың жалпылау қабілеті дайын білімді алу және көбейту жағдайына қарағанда тезірек қалыптасады. Жалпылаудың мәнін түсіну және оны жүзеге асырудың ереже-бағдарын игеру мотивацияны тудырады – күрделі психикалық іс-әрекеттің ішкі мәнін білуден қанағаттану.

Практика білім мен іс-әрекет тәсілдерін жалпылаудағы жүйелеудің маңызды ролін көрсетеді. Жүйелеу – бұл ақыл-ой әрекетінің бір түрі, оның барысында зерттелетін объектілер белгілі бір жүйеге ұйымдастырылады. Оның негізгі түрі – олардың арасындағы ұқсастықтар мен айырмашылықтарды (өсімдіктерді, жануарларды, химиялық немесе физикалық құбылыстарды жіктеу) анықтау негізінде зерттелетін объектілерді топтарға бөлуді қамтитын жіктеу. Жүйелеу кестелері бар оқушылардың жұмысы кезінде жүйелеу тиімдірек қалыптасады. Бастауыш мектепте мұғалімдерге оқушыларға білімді қайталау және жалпылау жүргізілетін дайын

жүйелеу кестелерінің үлгілерін көрсеткен жөн. Негізгі мектептің V-IX сыныптарында мұғалімнің басшылығымен оқушылардың осындай кестелерді толтыруы орынды. Жоғары сынып оқушыларын жүйелік-жалпыланған кестелер мен модельдік диаграммаларды өз бетінше құрастыруға үйрету керек. Мұндай оқу қызметі жүйелі білім мен жалпылаудың жоғары деңгейлерін қалыптастыруға ықпал етеді. Тәжірибе көрсеткендей, егер мұғалім оқуда оқушының іс-әрекетін ғалымның танымдық іс-әрекетіне жақындатуға мүмкіндік беретін әртүрлі әдістерді қолданса, жалпылау дағдыларын қалыптастыру процесі сәтті жүреді. Мұнда сөз бен көрнекіліктің тіркесімі дамушы оқытудың заңдылықтарына бағынуы керек: сөз – оқушының тәуелсіз ізденісін басқаратын құрал, көрнекілік – іздеу қызметінің негізі ретінде қызмет етеді. Демек, жалпылама сабақтар үшін кестелерді, схемаларды, модельдерді жүйелі түрде қолданған жөн, бұл оқушыларды негізгі тұжырымдарға әкеледі.

Жалпылау амалдары оқу процесінде маңызды болып табылады, оның барлық байланыстарына енеді. Оқу жұмысының белгілі бір әдістері мен тәсілдері арқылы білімді жалпылай білу оқушының ойлау қабілеті жүйелілік, зейін және беріктік сияқты білім қасиеттерін игергенін білдіреді.

Ақыл-ой әрекетінің амалдаырының мәнін талдау, оларды жүзеге асыру тәсілдерін түсіну оқушылардың ақыл-ой әрекетінің әдістерін қолдану қабілетін қалыптастырудың келесі дидактикалық шарттарын анықтауға мүмкіндік берді:

1. Мұғалімнің ақыл-ой әрекетінің әдістерін қалыптастыру әдістерін меңгеру деңгейі.

2. Оқушыларда ақыл-ой әрекеттерінің ұтымды әдістерін игеруге ынталандыру.

3. Оқыту мақсатын диагностикалық қою.

4. Технологиялық тәсіл негізінде оқу процесін жобалау.

5. Оқу материалын игеру процесін жобалау кезінде ақыл-ой әрекетінің әдістерін қолданудың негізгі кезеңдері мен ережелерін ескеру.

6. Оқушыларда басқа логикалық әдістерді қалыптастырумен тығыз байланысты ақыл-ой әрекетінің белгілі бір түрін кезең-кезеңімен қалыптастыру.

7. Дидактикалық әдістерді қолдану (дидактикалық ойындар, ереже-бағдар, ақыл-ой әрекетінің әдістерін игеру қарқынын тездететін арнайы көп деңгейлі жаттығуларды әзірлеу және т.б.).

8. Оқушылардың нақты оқу мүмкіндіктерін есепке алу, олардың дамуының жеке траекториясын құру.

9. Ақыл-ой әрекетінің әдістерін қолдану дағдыларын сабақтан сабақтан тыс іс-әрекетке, бір пәннен екінші пәнге ауыстыру.

Біздің зерттеуіміз [76] ақыл-ой әрекетінің заңдылықтары мен білімді игеру деңгейлерінің өзара байланысы бар екенін көрсетті: білімді игерудің жоспарланған деңгейі неғұрлым жоғары болса, соғұрлым ойлау әдістерінің тізбегі неғұрлым дамыған болуы керек: синтез 1 (С1) – талдау – салыстыру

(Сал.) негізгі бөлу (Нег.) – синтез 2 (С₂) – жалпылау. Сонымен қатар, білім мазмұны, оқушылардың ақыл-ой (ақыл-ой) іс-әрекетінің заңдылықтарына сәйкес құрылымдалған білім Белсенді тәуелсіз танымдық іс-әрекеттің, дамытушылық оқытудың негізі болып табылады. Сондықтан тәжірибелі мұғалімдер (В.Ф. Шаталов [87] және т.б.) жаңа материалды зерттеуді ақыл-ой әрекетінің заңдылықтарына негізделген.

Оқу мақсатының иерархиясының бірінші деңгейінде – «тану» немесе «оқушының» игеру деңгейінде оқушының ойлау процесі мұғалімнің ойына және оқулықтағы ұсынылған ақпаратқа ұқсас жүзеге асырылады. Мұнда оқу элементтерін дайын салыстыру, негізгіні бөлу, жалпылау шығарылады. «Түсіну» және «қолдану» деңгейлерінде оқушылар ақпаратты ойлау тәсілдерімен айналысады, өзгерген жағдайда білімді қолданады, ақыл-ой әрекетінің негізгі әдістерін қолданады – талдау, салыстыру, негізгіні бөлу, жалпылау және т.б. Оқытудың мақсаты деңгейінде – «жүйелеу және жалпылау» – ойлау тәсілдері проблемаларды шешу, зерттеу жүргізу, Белсенді шығармашылық оқу іс-әрекетінің тәсілдеріне айналу үшін өзектендіріледі.

Білім – ойлаудың маңызды негізі, оның негізі, екінші жағынан, ол ойлау процесіне енеді, оны байытады, оның одан әрі дамуын анықтайды. Білімді, дағдыларды игеру процесін деңгейлік ұйымдастыру ойлауды дамыту процесін мақсатты басқаруға мүмкіндік береді. Оқыту деңгейлері мен білімнің негізгі сапалары арасындағы байланыс бар [76], оны дамытушы оқу процесін ұйымдастыру үшін пайдалануға болады. Сонымен қатар, жоғарыда көрсетілгендей, оқу мақсаттарының иерархиясы деңгейлерінде ақыл-ой әрекетінің әдістерін сәйкес қолдану білім қасиеттерінің иерархиясын қалыптастыруға мүмкіндік береді.

Жоғарыда айтылғандай, оқыту мақсаттарының диагностикалық тұжырымы оқыту мақсаттарының иерархиясының деңгейлерін ескеретін білім берудің сапалы жаңа мазмұнын анықтауды көздейді. Мұндай мазмұн тек қарапайым оқушы үшін ғана емес, дәстүрлі жағдайда да анықталады, ол білімнің барлық түрлерін қамтиды, Білім сапасының негізгі түрлеріне оқу мақсаттарының иерархиясына сәйкес келетін дәйектілікпен қол жеткізуге бағытталған.

Оқытудағы зерттеу бағыты оқу процесіне инновациялық көзқарасты шоғырландырады, онда оқытудың мақсаты оқушылардың жаңа тәжірибені игеру мүмкіндіктерін дамыту болып табылады. Мұндай игерудің негізі-ақыл-ой әрекетінің әдістерін, шығармашылық және сыни ойлауды, оқу-зерттеу іс-әрекетінің тәжірибесі мен құралдарын, рөлдік және имитациялық модельдеуді, өзінің жеке мағыналары мен құндылық қатынастарын іздеуді және анықтауды мақсатты түрде қалыптастыру.

Зерттеу оқу процесінің келесі сипаттамаларын ажыратуға болады [85]:

1. Мұғалім дидактикалық мақсатты оқу зерттеулерін ұйымдастыруда, балалардың тәжірибені игеруінде көреді. Оқушылар үшін оқу міндеті олар үшін маңызды проблемалық жағдай контекстінде зерттеу міндеті ретінде әрекет етеді.

2. Оқыту шарттары, оқу өзара іс-қимылының сипаты бірлескен зерттеу ізденісі жағдайының талаптарына бағыну арқылы өзгереді.

3. Арнайы дайындалған оқу материалымен қатар оқушылардың өздері жинайтын және тартатын қосымша материал да зерттеудің пәндік-мазмұнды материалы бола алады. Зерттеу қызметінің процедуралық жағын игеру арнайы орын алуы мүмкін.

4. Оқу іс-әрекетінде жаңа өмірлік тәжірибені игеру, танымдық мүмкіндіктерді кеңейту мотиві, бәсекелестік элементі (оның ішінде өзімен бірге) бар.

5. Пәндік-мазмұнды оқу нәтижелерімен қатар (пәндік білім, дағдылар, проблемаларды нақты шешу және т.б.) оқытудың ерекше нәтижесі іздеу қызметінің рефлексивті ойластырылған тәжірибесі болып табылады.

Оқыту стратегияларын әзірлеуде американдық ағартушы Х. Таба ойлау және оның қалыптасуы туралы келесі негізгі идеялардан туындайды [85]:

1. Ойлау оқу процесінде қалыптасады, оны үйретуге болады.

2. Ойлау – бұл жеке тұлға мен оның алған деректері арасындағы өзара әрекеттесудің белсенді процесі. Оқу жағдайларына қатысты бұл баланың оқу материалдарын олармен белгілі бір танымдық операцияларды жүргізген кезде ғана қабылдайтынын білдіреді (мысалы, жеке нақты деректерді тұжырымдамалық жүйелерге салады, мәліметтер арасында байланыс орнатады, өзі жасаған тұжырымдар мен жалпылауларға сүйене отырып, өзі орнатқан байланыстар негізінде жалпылау жасайды, гипотезалар жасайды, бейтаныс құбылыстарды болжау).

3. Ойлау процестері күрделене түскен сайын белгілі бір ретпен қалыптасады және бұл иерархияны бұзу мүмкін емес. Ойлау процестерін қалыптастырудың «қатаң дәйектілігі» идеясы осы реттілікке сәйкес келетін оқыту стратегияларын жасау қажеттілігін білдірді.

Көріп отырғаныңыздай, Х.Таба прагматистік педагогика енгізген оқытуды жандандырудың жалпы дәстүрін оқу процесінің жүйелілігі мен бағыттылығымен біріктіреді. Психологиялық-педагогикалық тұрғыдан ол индуктивті негізде ойлауды қалыптастырудың тиімді және жеткілікті кең моделінен туындайды.

Х. Таба ойлауды қалыптастырудың үш кезеңін және сәйкесінше оқу (оқу-танымдық) тапсырмаларының үш түрін анықтады [85]:

1) ұғымдарды қалыптастыру;

2) деректерді түсіндіру;

3) ережелер мен принциптерді қолдану.

Оқу-танымдық іс-әрекеттің осы түрлерінің әрқайсысының өзіндік оқыту стратегиясы бар; негізгі, негізгі, тұжырымдамаларды қалыптастыру стратегиясы.

Ұғымдарды қалыптастыру – ойлауды қалыптастырудың осы кезеңі және оған сәйкес оқыту стратегиясы балалардың оқу танымдық іс-әрекетінің келесі түрлерін қамтиды:

- 1) қарастырылып отырған мәселеге, тақырыпқа қатысты деректерді (заттарды, құбылыстарды немесе олардың қасиеттерін) анықтау және санау;
- 2) бұл деректерді олардың кейбір қауымдастығына, ұқсастықтарына қарай топтастыру;
- 3) осы деректер топтары үшін санаттар мен жалпы атауларды, белгілерді құру.

Оқушыларды осы ақыл-ой әрекетіне тарту үшін белгілі бір түрдегі ынталандырушы сұрақтар түрінде оқыту әдістері жасалды. Ынталандыратын сұрақтардың әр түрі ақыл-ой әрекетінің белгілі бір түріне сәйкес келеді. Сонымен, сұрақ: «Сіз не көрдіңіз?» балаларды осы заттарды (құбылыстарды және т. б.) санауға шақырады, сұрақ: «қандай заттар (құбылыстар және т. б.) бір-бірімен байланысты?» (әйтпесе: «бір-бірімен не байланысты?») балаларды деректерді топтарға біріктіруге шақырады. Айта кетейік, бұл сұрақтар ашық, яғни. олар ешқандай «дұрыс» жауап бермейді. Балалар «мұғалімнің ойында не бар екенін болжауға» ұмтылмайды, олар белсенді интеллектуалды ізденіс жүргізеді.

Ұғымдардың қалыптасуы балалар мұғалімнің сұрауларына жауап берген кезде пайда болады, бұл оларды ынталандырады:

- 1) объектілерді (заттарды, құбылыстарды, олардың белгілері мен қасиеттерін) тізімдеу;
- 2) бір немесе басқа ұқсастықтары бар объектілерді біріктіру үшін негіз табу;
- 3) топқа біріктірілген объектілердің жалпы сипаттамаларын анықтау;
- 4) топты белгілеу үшін санатты таңдаңыз;
- 5) олар тізімдеген барлық объектілерді арнайы санаттармен байланыстырыңыз.

Оқушылардың ақыл-ой іс-әрекетінде Х.Таба сыртқы ойлау әрекеттерін және оларға сәйкес келетін ішкі ойлау операцияларын анықтады, олардың көзі мұғалімнің қозғаушы сұрақтары болып табылады. Осы идеяларға сүйене отырып, тұжырымдамаларды қалыптастыру стратегиясының суретін 5-кесте түрінде қысқаша түрде ұсынуға болады.

5-кесте. Ұғымдарды қалыптастыру стратегиясы

№	Сырттай айтылған ойлау әрекеттері	Ішкі ойлау операциялары	Ынталандыратын сұрақтар
1	Объектілерді санау және олардың тізбесін жасау	Дифференциация (әр түрлі объектілерді анықтау)	Сіз не көрдіңіз? Естідіңіз бе? Байқадыңыз ба?
2	Топтарға біріктіру	Жалпы қасиеттерді анықтау, абстракциялау	Бір-бірімен не байланысты (біріктірілген)? Қандай белгі (критерий) бойынша?

3	Белгілеу, санаттау	Объектілердің иерархиялық реттілігін, олардың өзара байланысын анықтау	Сіз бұл топтарды қалай атайсыз? Қандай нысандар жатады?
---	--------------------	--	---

Деректерді интерпретациялау – бұл оқушыларды интерпретация, қорытынды жасау және жалпылау сияқты ақыл-ой операцияларына итермелеуге негізделген оқыту стратегиясы.

Бұл стратегияны жүзеге асыру келесі негізгі қадамдарды қамтиды:

– бірдей (немесе ұқсас) таңдалған мысалдарды (объектілерді немесе құбылыстарды) бірдей сұрақтар тұрғысынан қарастыру;

– алынған мәліметтерді түсіндіру, мысалы, кез келген елдің сауаттылық деңгейінің айырмашылықтарын салыстыру және анықтау және осы айырмашылықтарды түсіндіру;

– ұқсас белгілер мен айырмашылықтарға қатысты жалпылау, қорытынды жасау.

Қысылған түрде бұл оқыту стратегиясының жалпы идеясын 6-кесте түрінде көруге болады.

6-кесте. Деректерді түсіндіру стратегиясы

№	Сырттай айтылған ойлау әрекеттері	Ішкі ойлау операциялары	Ынталандыратын сұрақтар
1	Объектілерді санау және олардың тізбесін жасау	Дифференциация (әр түрлі объектілерді анықтау)	Сіз не көрдіңіз? Естідіңіз бе? Байқадыңыз ба?
2	Топтарға біріктіру	Жалпы қасиеттерді анықтау, абстракциялау	Бір-бірімен не байланысты (біріктірілген)? Қандай белгі (критерий) бойынша?
3	Белгілеу, санаттау	Объектілердің иерархиялық реттілігін, олардың өзара байланысын анықтау	Сіз бұл топтарды қалай атайсыз? Қандай нысандар жатады?

Ережелер мен принциптерді қолдану – бұл стратегия балаларды жалпы ережелер мен принциптерді қолдану арқылы жаңа құбылыстарды түсіндіруге (салдарын болжау, белгісізді түсіндіру, гипотезалар құру және т.б.) ынталандыруға негізделген. Басқаша айтқанда, бұл білім алушылардың қолда бар білімді қолдануы туралы.

Мұғалімнің кіріспе, қозғаушы сұрағы алаңдататын, дерексіз және теориялық сипатта болуы мүмкін. Қалай болғанда да, кіріспе сұрақ ашық. Оқушылардың барлық жауаптарын оң қабылдай отырып, мұғалім олардан түсініктеме, жалпылау беруді сұрайды, ал егер істің мәнінен жауаптар талқылау бағытын өзгертіп, бастапқы сұраққа оралса.

Осы Стратегияның келесі, екінші кезеңінде мұғалім балаларды салдарын болжауға, жаңа, бейтаныс деректерді немесе құбылыстарды түсіндіруге, гипотезалар мен болжамдар жасауға шақырады.

Стратегияның соңғы кезеңінде білім алушылар өздері ұсынған болжамдарды, гипотезаларды, қорытындыларды тексереді немесе оларды тексеруге болатын жағдайларды көрсетеді.

Жаратылыстану сабақтарында мүмкіндігінше тәжірибелер өткізіледі. Сығылған стратегияны 7-кесте түрінде ұсынуға болады.

7-кесте. Ережелер мен принциптерді қолдану стратегиясы

№	Сырттай айтылған ойлау әрекеттері	Ішкі ойлау операциялары	Ынталандыратын сұрақтар
1	Салдарын болжау.	Мәселенің (жағдайдың) мәнін талдау.	Не болуы мүмкін егер?..
2	Бейтаныс құбылыстарды түсіндіру	Тиісті мәліметтерді тарту Болжауға немесе гипотезаға әкелетін себептік қатынастарды анықтау	Неліктен бұл орын алуы мүмкін?
3	Болжамдар мен гипотезаларды түсіндіру және (немесе) растау Болжамдарды тексеру	Анықтау үшін логикалық пайымдауды немесе нақты ақпаратты қолдану қажетті және жеткілікті шарттар	Бұл мәлімдеме толығымен (немесе көп жағдайда) әділ болуы үшін не қажет?

Жалпы, тұжырымдамалар мен идеялардың индуктивті қалыптасуының ұсынылған моделі ұғымдарды қалыптастырып қана қоймай, балаларға таным әдістерін үйретеді. Оқытудың бұл тәсілі логикалық ойлауды дамытады, оның шығармашылық бағытына ықпал етеді, адам танымының табиғаты мен табиғаты туралы идеяларды қалыптастырады, сонымен бірге нақты білімді жеткізумен бірге балалардың шығармашылық ойлауы мен сөйлеуін дамытады.

Х. табаның ұсынған оқыту тәсілі «индуктивті ойлау моделі» деп аталды. Жалпыланған түрде ол келесідей көрінеді [85]:

8-кесте. Индуктивті ойлау моделі

Стратегиялар	Фазалар
1. Ұғымдарды қалыптастыру	1. Тізбені аудару және жасау. 2. Топтастыру. 3. Белгілеу, санаттау.

2. Түсіндіру	4.Негізгі белгілерді анықтау. 5.Анықталған деректерді түсіндіру. 6.Қорытынды жасау.
3. Қолдану	7.Болжау, салдарын болжау. 8.Болжамдар мен гипотезаларды түсіндіру және (немесе) растау. 9.Болжамдарды тексеру.

Көріп отырғаныңыздай, Х. Таба тұжырымдамасында оқыту тек мектептегі білім алумен шектелмейді, ол Өмір үшін оқыту ретінде әрекет етеді, сонымен қатар мұғалім сыныпта құрған баланың өмірінің бір бөлігі ретінде. Демек, бұл оқыту тек ойлау, шығармашылық және сыни ойлау әдістерін қалыптастыруға ғана емес, сонымен қатар оқушылардың функционалдық сауаттылығын дамытуға бағытталған. Индуктивті ойлау моделі білім беру мазмұнының элементтері арасындағы, оқушылардың мақсатты оқуы мен дамуы арасындағы, мұғалім мен балалардың іс-әрекеті арасындағы тепе-теңдікке ұмтыла отырып, оқу процесіне теңдестірілген көзқарасты ұсынады.

Х. Таба анықтаған танымдық міндеттердің негізгі түрлеріне сәйкес иерархиялық бағынысты оқыту стратегияларын дамыта отырып, ұғымдарды қалыптастыру, деректерді түсіндіру, принциптерді қолдану, дидактикалық матрица негізінде дамытушылық оқытуды ұйымдастыру туралы біздің идеямызды растайды [88; 89].

8. ДИАГНОСТИКАЛЫҚ МАҚСАТ-ДИДАКТИКАЛЫҚ ПРОЦЕСТІҢ НЕГІЗГІ КОМПОНЕНТІ

Білім беру мақсаттары педагогикалық қызметте жүйе құраушы функцияны орындайды. Оқу мен тәрбиенің мазмұнын, әдістері мен құралдарын таңдау көбінесе мақсаттарды таңдауға байланысты. Оқытудың белгілі бір әдістеріне тоқтала отырып, біз іс жүзінде сұраққа жауап береміз: қалай оқыту керек? Оқу жоспарының, оқу пәнінің немесе жеке сабақтың мазмұнын құра отырып, біз сұраққа жауап береміз: не үйрету керек? Педагогикалық мақсаттарды тұжырымдау сұраққа жауап береді: не үшін оқыту керек? оқушы алған білімдері, дағдылары, сенімдері, көзқарастары және т. б. арқылы қандай міндеттерді (кәсіби, өмірлік, пәндік, этикалық, эстетикалық) шеше алуы керек.

«Қазіргі мектепте және педагогикада диагностикалық мақсаттар әлі жоқ, бұл оқыту мен тәрбиенің көптеген мәселелерін, соның ішінде тиісті процестерді құру жолдарын таңдауды шешілмейтін етеді.

Мақсаттың сипаттамасын айналып өтіп, мұғалімдер бірден оқу жоспарларын, бағдарламаларды, оқу құралдарын және басқа да оқу-әдістемелік құралдарды құруға асығады. Мектеп өмірінің барлық тәжірибесі мен күрделі жүйелерді ұйымдастырудың заманауи әдіснамалық принциптері көрсеткендей, мұндай тәсіл шатасулар мен шатасулардан, шексіз пікірталастар мен ресми теориялардан басқа ештеңе бере алмайды, өйткені жүйеде жүйе құраушы элемент – мақсат жоқ», – дейді В.П. Беспалько [66].

Мақсат қалаған, бірақ әлі қол жеткізілмеген нәтижені сипаттайды. Мақсат-қызмет барысын реттейтін Түпкілікті нәтиженің прототипі. Оқушылардың іс-әрекеттерінде көрсетілген Оқыту нәтижелері арқылы тұжырымдалған, нақты анықтауға болатын мақсат диагностикалық немесе операциялық деп аталады [90].

Көбінесе мұғалімдер «мақсат» және «міндет» ұғымдарын анықтайды. Мақсат – бұл ұмтылатын нәрсе, оны жүзеге асыру керек. Тапсырма – бұл орындалуды, шешуді қажет ететін нәрсе.

Құзыреттілікке бағытталған сабақтың мақсаттары мен міндеттері:

- мақсат міндеттер мен құралдарды анықтайды;
- мақсаты бір, бірнеше міндеттер (оқыту, тәрбиелеу және дамыту);
- мақсат пен міндеттерді тұжырымдау сабақ түріне байланысты.

Өз зерттеулерінде Я.С. Турбовская [91] мақсат қою процесінде заңдылықтарды анықтады. Бірінші үлгі-оқыту кезінде олардың арасында әртүрлі мақсаттар мен тәуелділіктер бар. Кейбір мақсаттар ұзақ мерзімді, іргелі, барлық оқу жылдарына арналған, басқалары бір жылға арналған. Басқалары әр тақырыпқа, ал төртіншісі әр сабаққа арналған және осы мақсаттар арасында ажырамас, дәйекті байланыс бар. Осыған сүйене отырып автор педагогикалық мақсат қою технологиясында келесі мақсаттарды анықтады:

- жедел мақсаттар – әр сабақта жүзеге асырылады;
- тактикалық мақсаттар – әр тақырыпты зерттеу кезінде жүзеге

асырылады;

- аралық мақсаттар – оқу материалын тұтас зерттеуді қамтамасыз етеді;
- стратегиялық мақсаттар – оқу жылы бойы Педагогикалық қызметті бағыттайды;

- іргелі мақсаттар – оқытудың барлық жылдарындағы оқу-тәрбие процесінің қалыптастырушы тиімділігін анықтайды.

Педагогикалық технологияларды дамытудың басты мәселесі-мақсат қою процесі. Ол екі аспектіде қарастырылады:

1) мақсатты диагностика және оқушылардың оқу материалын игеру сапасын объективті бақылау; 2) жеке тұлғаны тұтастай дамыту.

Педагогикалық технология ұсынатын мақсат қою тәсілі жоғары аспаптық сипатқа ие. Бұл оқытудың мақсаттары мұғалім немесе басқа сарапшы сенімді түрде анықтай алатын оқушылардың іс-әрекеттерінде көрсетілген оқу нәтижелері арқылы тұжырымдалады. Бұл идеяның қиындықтары екі негізгі жолмен шешіледі:

- мақсаттардың, педагогикалық таксономиялардың нақты жүйесін құру, олардың ішінде олардың категориялары мен дәйекті деңгейлері (иерархия)ерекшеленеді;

- мұғалім жеткілікті анық емес тұжырымдарды аударып алатын оқу мақсаттарын сипаттау үшін нақты, анық тіл құру арқылы.

В.П. Беспальконың айтуы бойынша [66] мақсат диагностикалық түрде берілген, егер:

а) қалыптасқан жеке қасиеттің дәл және нақты сипаттамасы берілгендіктен, оны кез келген басқа жеке қасиеттерден ажыратуға болады;

б) оның қалыптасуын объективті бақылау процесінде жеке тұлғаның диагностикаланатын сапасын біржақты анықтауға арналған әдіс, «кұрал» бар;

в) бақылау деректері негізінде диагностикаланатын САПАНЫҢ қарқындылығын өлшеуге болады;

г) өлшеу нәтижелеріне негізделген сапаны бағалау шкаласы бар.

Сондықтан кез келген мақсатты диагностикалық қою үшін оны дәл сипаттау, өлшеу және бағалау шкаласы болуы қажет.

Осы негізде біз мақсат қою ережелерін сипаттаймыз [85; 90; 92]:

- мақсат мектеп бітірушіні даярлауға қоғамның заманауи талаптарына сәйкес келуі керек, өзекті болуы керек (ең маңызды проблемаларды шешуге бағытталған, жағдайға, субъектінің даму деңгейіне сұранысқа ие);

- мақсат нақты, нақты тұжырымдалған болуы керек (нақты нәтижеге жетуге бағытталған);

- мақсат диагностикалық болуы керек (біз қол жеткізгіміз келетін нәтиженің нақты сипаттамасы), бұл оқу іс-әрекетінің нәтижелерінің сәйкестігін бағалауға мүмкіндік береді;

- мақсат критериялы болуы керек: мақсатқа жетуге болатын көрсеткіштер, белгілер бар;

- мақсат өлшенуі керек: белгілердің Өлшем категориясы бар, яғни олардың шамасы тікелей немесе жанама түрде өлшенеді;

– мақсат бағалануы керек: өлшеу нәтижелерін белгілі бір бағалау шкаласымен байланыстыруға болады.

– мақсат жедел болуы керек, мақсаттың тұжырымдамасында оған қол жеткізу құралдары көрсетілген (нәтижеге жету стратегиясы әзірленген);

– мақсат аспаптық, технологиялық болуы керек (оларға жету үшін нақты әрекеттерді анықтайды);

– мақсатқа қол жеткізу керек (кем дегенде аз ықтималдықпен қол жеткізуге болады);

– мақсат оған жетудің нақты мерзімімен байланысты болуы керек;

– мақсат білім беру процесінің барлық субъектілері саналы болуы керек;

– мақсат ынталандырушы болуы керек (әрекетке итермелеу);

– мақсат нақты болуы керек (Нақты жағдайдың мүмкіндіктерін ескере отырып, мақсатты ұсыну және негіздеу);

– мақсат міндеттермен келісілуі керек.

М.В. Кларин [85] сабақтың мақсаттары мен міндеттерін жобалау ретінде пайдалану мүмкіндігі тұрғысынан мақсат қоюдың бірнеше негізгі тәсілдерін анықтайды:

1) зерттелетін мазмұн арқылы мақсаттарды анықтау;

2) мұғалімнің қызметі арқылы мақсаттарды анықтау;

3) оқушының іс-әрекеті арқылы мақсаттарды анықтау;

4) оқушының интеллектуалды, эмоционалды, жеке дамуының ішкі процестері арқылы мақсаттарды анықтау;

5) оқушының іс-әрекетінің нәтижесі арқылы мақсатты анықтау.

Алғашқы төртеуі сабақтың мақсаттарын қоюдың дәстүрлі тәсілдерін сипаттайды, олардың тек бесіншісі ғана жеке және белсенді сабақтың мақсат қою талаптарына сәйкес келеді. Осылайша, сабақтың мақсаты диагностикалық, нақты, өлшенетін және қалыптасқан дағдыларға сәйкес болуы керек; мақсат оқу сабағының нәтижесімен анықталады, нәтиже-оқушылардың шеберлігі (құзыреттілігі).

Қызметтік тәсіл негізінде білім беру нәтижелерін жазу бойынша әдістемелік ұсынымдар [90; 85; 92]:

1) нәтиже әрекет етістігінен басталуы керек. Бұл жағдайда бағалауға келмейтін түсініксіз терминдерден аулақ болу керек, бірақ білу, түсіну және т. б. сияқты терминдерді қолдану керек.;

2) оқу нәтижелерін жазу кезінде оларға қол жеткізу стратегиясын және оқушылардың білім беру нәтижесіне қол жеткізгенін немесе жетпегенін және қандай деңгейде екенін көрсететін қызмет түрлеріне оқушыларды тарту туралы ойлану қажет;

3) білім беру нәтижелерін тұжырымдау кезінде таксономияның жоғары санаттарын (қолдану, синтездеу, құру және бағалау) пайдалану керек;

4) оқу нәтижелері көрінетін және өлшенетін болуы керек.

Оқу нәтижелерін сипаттайтын басқа жүйелер бар. Оқу нәтижелерінің деңгейлерін сипаттау маңызды оқытуды жобалау мүмкіндігі үшін. Кеңестік

педагогикада бұл міндет ассимиляция деңгейлерін сипаттау арқылы шешілді.

Белгілі кеңестік дидакт И.Я. Лернер білімді игерудің үш деңгейін ажыратуды ұсынды [84; 93]:

- бірінші деңгей – бастапқы ассимиляция, сәйкестендіру, көбейту.
- екінші деңгей – таныс жағдайда қолдану (үлгі бойынша).
- үшінші деңгей – бейтаныс жағдайда қолдану (Шығармашылық).

В. Беспалько адам іс-әрекетінің барлық мүмкін құрылымын ассимиляцияның келесі төрт деңгейі (α) түрінде әр түрлі проблемаларды шешу қабілеті ретінде ұсынуға болады деп санайды: $\alpha I - \alpha IV$. Бұл оқу процесінде берілген пән бойынша оқушының тәжірибесін дамытуды көрсететін төрт деңгей [66].

I деңгей (αI). Егер тапсырмада мақсат, жағдай және оны шешу әрекеттері берілсе және оқушыдан тапсырма құрылымындағы барлық үш компоненттің сәйкестігі туралы қорытынды беру талап етілсе – бұл тану әрекеті. Оқушылар оны объектілер, процестер немесе олармен жасалатын әрекеттер туралы бұрын үйренген ақпаратты қайта қабылдағанда ғана орындай алады. Бұл сыртқы берілген алгоритмдік сипаттамадағы алгоритмдік әрекет («кеңеспен»). Ол оны шартты түрде «шәкірт» белсенділік деңгейі деп атады.

II деңгей (αII). Егер тапсырмада мақсат пен жағдай қойылса және оқушыдан оны шешу үшін бұрын үйренген әрекеттерді қолдану талап етілсе – бұл репродуктивті алгоритмдік әрекет. Оқушылар оны осы әрекетті орындаудың бұрын үйренген болжамды негізі туралы ақпаратты өз бетінше ойнату және қолдану арқылы орындайды. Ол мұндай есепті типтік деп атады (мысалы, жад арқылы ойнатылатын әдіс, ереже немесе алгоритм бойынша жобаны орындау), ал ассимиляция деңгейі алгоритмдік.

III деңгей (αIII). Егер тапсырмада мақсат қойылса, бірақ мақсатқа қол жеткізуге болатын жағдай түсініксіз болса және оқушыдан жағдайды толықтыру (нақтылау) және осы типтік емес мәселені шешу үшін бұрын үйренген әрекеттерді қолдану талап етілсе – бұл эвристикалық типтегі өнімді әрекет.

Оқушы іс-әрекетті орындау барысында типтік іс-әрекеттің белгілі бағдарлық негізін дербес өзгерту және типтік емес мәселені шешу үшін субъективті жаңа ЖББ құру барысында субъективті жаңа ақпарат алады (тек өзі үшін жаңа). Бұл дайын алгоритм немесе ереже бойынша емес, іс-әрекеттің өзі барысында жасалған немесе түрлендірілген эвристикалық қызмет, мысалы, белгілі бір мәселені шешу немесе белгілі бір жобаны белгілі бір жалпы әдіспен орындау, оны есептің шарттарына дербес бейімдеу арқылы жүзеге асырылады, оның нәтижесі тек жалпы түрде болжанады.

IV деңгей (αIV). Егер тапсырмада іс-әрекеттің мақсаты тек жалпы түрде белгілі болса және мақсатқа жетуге әкелетін қолайлы жағдай мен әрекеттер ізделсе, қызметтің объективті жаңа индикативті негізі құрылады. Қызметті жүзеге асыру барысында объективті түрде жаңа ақпарат алынады. Егер адам «ережесіз» әрекет етсе, бірақ сонымен бірге өзіне белгілі салада жаңа іс-қимыл

ережелерін жасаса, онда бұл шығармашылық (зерттеу) қызмет. Оған, мысалы, іздеу, зерттеу және өнертапқыштық қызметті қажет ететін ғылыми және өндірістік проблемаларды шешу жатады. Бұл ассимиляция деңгейі шығармашылық ассимиляция деңгейі деп аталады.

Қызметті игерудің аталған төрт деңгейі-шеберлікті қалыптастырудың дәйекті кезеңдері, тәжірибені меңгеру деңгейлерінің иерархиясы.

Осылайша, білім мен дағдыларды (қызметті) игеру сапасы бойынша оқыту мақсатының диагностикалық тапсырмасы қажетті игеру деңгейін анықтаудан тұрады.

Оқу мақсаттарының деңгейлерін қалай ажыратуға болады? Тәжірибе көрсеткендей, көршілес аралық деңгейлердің айырмашылықтарымен ерекше қиындықтар туындайды (мысалы, түсіну-қолдану, қолдану-талдау және т.б.).

Б.Блумның оқу мақсаттарының таксономиясына сүйене отырып, швейцариялық дидакт Р. Хорн оқу тапсырмаларының деңгейлерін ажырату әдісін ұсынды. Сонымен, төменгі деңгейде («білім») білім алушы күтілетін «жауапты» еске түсіреді және жаңғыртады, оны жаңғыртуға оқу міндетінің мәні келеді. Танымдық іс-әрекеттің жоғары деңгейлерінде білім алушы шешім қабылдау үшін ақпарат жинауда, шешудің жолдарын іздеуде барған сайын дербестік танытады.

Білімнің сипаттамалары мен қасиеттері олар қалыптасқан және бағдарлай алатын қызметтің сипаты мен қасиеттерімен анықталады. Тиісінше, когнитивті білім берудің өзі іс-әрекет арқылы, пәндік іс-әрекет тілінде сипатталуы керек. Білімнің жұмыс істеуінің жабық циклін құрайтын қызметтің құрылымдық компоненті – бұл міндет (белгілі бір жағдайларда берілген мақсат). Мәселені шеше отырып, адам өзінің білімінің, дағдыларының артықшылықтары мен кемшіліктерін ашады, ал жаңа мәселені шеше отырып, ол өз білімін байытады, жаңа дағдылар мен дағдыларға ие болады.

Осыдан диагностика құралы және жаңа білімді қалыптастыру құралы ретінде тапсырмаларды бір уақытта қолдану мүмкіндігі туындайды. Осылайша, бастапқыда берілген оқу мақсаттарын диагностикалау талабы қамтамасыз етіледі.

Мұғалімнің келесі қадамы міндеттерді талдау (бөлшектеу) болуы керек, бұл олардың сипаттамаларын немесе компоненттерін, ең алдымен, оларды шешу үшін қажетті білім сапасын және жаңа мәселені сәтті шешкен кезде қалыптасатын білім сапасын анықтауға мүмкіндік береді.

Мақсат қоюды жеңілдету үшін 1956 жылы жасалған Б.Блум таксономиясы қолданылады (білім беру стандартының талабы). "Таксономия" ұғымының өзі биологиядан алынған. Таксономия объектілердің жіктелуі мен жүйеленуін білдіреді, ол олардың табиғи байланысы негізінде құрылады және өсіп келе жатқан күрделілікке, яғни иерархияға сәйкес дәйекті түрде орналастырылған санат объектілерін сипаттау үшін қолданылады. Б. Блумның мақсат жүйесі кең халықаралық даңққа ие болды. Бұған зерттелген материалды есте сақтау мен көбейтуден бастап проблемаларды шешуге

дейінгі мақсаттар кіреді, оның барысында қолда бар білімді қайта қарау, олардың алдын-ала зерттелген идеялармен, әдістермен, процедуралармен (іс-қимыл тәсілдерімен) жаңа комбинацияларын құру, соның ішінде жаңасын құру қажет. Б. Блум технологиясында интеллектуалды даму мақсаттары когнитивті (когнитивті) саладағы мақсаттар тобына біріктірілген, ол оқытудың алты категориясын қамтиды – білім, түсінік және интеллектуалды дағдылар (қолдану, талдау, синтез және бағалау). Алғашқы екі категория білім деңгейін сипаттайды, қалғандары жоғары деңгейдегі зияткерлік қасиеттерге жатады. Бұл таксономияның негізінде білім алушыны игеру деңгейлері бойынша ілгерілету жатыр.

Іс-әрекет етістіктерін қолдану сабақтың мақсаттарын төменнен жоғары деңгейге дейін құруға мүмкіндік береді. Оқу мақсаттары нәтижесін анықтауға, өлшеуге және бағалауға болатын белгілі бір әрекетті білдіретін етістіктер арқылы тұжырымдалады. Тұрақты етістіктерді қолдану оқу нәтижелерін сәтті жазудың кілті болып табылады.

Таксономия негізінде оқыту мақсаттарын тұжырымдау мұғалімге аспаптық, диагностикалық мақсаттар қоюға мүмкіндік береді. Мақсаттарды нақтылаудың жалпы әдісі - олардың сипаттамасында белгілі бір әрекетті көрсететін етістіктерді қолдану. Қызметтің мақсаттары білім мазмұнымен, оның элементтерімен, нақты пәндік мазмұнымен тығыз байланысты және оны таңдауға әсер етеді.

Б. Блум таксономиясын қолдана отырып, сабақтың мақсаттарын қоюға арналған әдістемелік ұсыныстарды ұсынамыз:

1. Мұғалім белгілі бір сабақта қалыптастыратын таксономия деңгейлерін анықтайды.

2. Әр деңгей бойынша мақсаттарды нақтылайды («оқушы не істейді?») әр деңгейді анықтайтын етістіктердің таксономиясы мен үлгілі тізіміне сүйене отырып, оқушылардың іс-әрекетін сипаттайтын етістіктерді қолдану.

3. Оқушылардың мақсатқа жету деңгейі мен сапасын тексеруге болатын индикаторларды дайындайды.

4. Жоғары деңгейдегі дағдылар мен дағдыларды қалыптастыруға және мақсатқа (әртүрлі деңгейлерге) қол жеткізуді тексеруге тапсырмалар әзірлейді.

Осылайша, біз сабақтың мақсаттары күтілетін нәтижелер тұрғысынан (оқушы тұрғысынан) тұжырымдалуы керек екенін көреміз. Сонымен қатар, сабақтың мақсатын жоспарлау кезінде оқу мақсаттарының әртүрлі категорияларын қолдану қажет.

Сенімді, сенімді мақсат жүйесін құру не үшін қажет?

Мақсаттардың реттелген, иерархиялық жіктелуі ең алдымен тәрбиеші үшін маңызды-келесі себептерге байланысты тәжірибе [92]:

1. Күш-жігерді басты нәрсеге шоғырландыру. Таксономияны қолдана отырып, мұғалім мақсаттарды анықтап, нақтылап қана қоймай, оларды бірінші кезектегі міндеттерді, әрі қарайғы жұмыстың тәртібі мен перспективаларын анықтай отырып ұйымдастырады.

2. Мұғалім мен оқушылардың бірлескен жұмысындағы айқындық пен жариялылық. Нақты мақсаттар білім алушыларға оқу жұмысының бағдарларын түсіндіруге, оларды талқылауға, кез келген мүдделі тұлғаларды (ата-аналар, инспекторлар) түсінуге мүмкіндік береді.

3. Оқыту нәтижелерін бағалаудың деңгейлік даму міндеттері мен эталондарын құру.

4. Қызмет нәтижелері арқылы көрсетілген мақсаттардың нақты тұжырымдарына жүгіну неғұрлым сенімді және объективті бағалауға мүмкіндік береді.

Бағалау стандартын мұғалім енгізудің қажеті жоқ, оны оқушылармен бірге әзірлеуге және нақтылауға болатындығын атап өткен жөн.

Оқыту мақсаты – оқушылардың іс-әрекетінің жоспарланған нәтижесі, яғни мұғалімнің шеберлігінің арқасында сабақ барысында оқушыларда «пайда болған» білім мен дағдылар. Бүгінгі таңда оқыту мақсаты келесі түрге ие болады: «сабақтың соңында көптеген оқушылар дәл не жей алады (бастайды, бастайды)». Осылайша, сабақ құрылымында қорытынды диагностиканың болуы міндетті кезең болып табылады және оның нәтижелерін талдау сабақтың тиімділігін бағалауға, мақсатқа жету туралы қорытынды жасауға мүмкіндік береді.

Құзыреттілік тәсілде нәтиже құзыреттілік болып табылады. Мақсаттар оқушылардың тексерілетін іс-әрекеттері (оқушылар игеруі болжанатын оқу іс-әрекеттерінің тізбесі) арқылы түпкілікті нәтижелер тұрғысынан тұжырымдалады. Сабақтың мақсаттарын құзыреттілік түрінде қою оқушыларды белгілі бір пәндік құзыреттілікке сәйкес келетін қызметке қосу шарттарын ұйымдастыруды алдын-ала анықтайды. Мақсат қоюдың бұл тұжырымдамасы осы мақсатқа қол жеткізілген-жетпегенін диагностикалық түрде анықтауға мүмкіндік береді.

Құзыреттілік тәсілде мақсат қоюдың бірінші кезеңінде мұғалім сабақ қалыптастыруға есептелген құзыреттерді анықтайды, жоспарланған мақсатқа жету стратегиясын жасайды (оқу нәтижесін анықтайды, оқушылардың іс-әрекеттерін көрсетеді, сұраққа жауап береді: оқушы сабақ үшін не істеуі керек?). Сабақтың негізгі дидактикалық мақсатына сүйене отырып, мұғалім сабақтың міндеттерін қояды. Сабақтың міндеттері – мақсатқа бағытталған қадамдар: нәтижеге жету үшін не істеу керек. Дидактикалық мақсатқа сүйене отырып, мұғалім белгілі бір сабақтағы оқу пәнінің мазмұнының ерекшелігін ескере отырып, сабақтың түрін таңдайды және құрылымын анықтайды. Құзыреттілік көзқарас тұрғысынан сабақтың мақсаттарын анықтау оның мазмұнын таңдаудан бұрын болады, ал мақсаттың өзі сабақ қалыптастыруға бағытталған құзыреттілік болып табылады.

Құзыреттілік тәсілдегі ең бастысы – оқушының нәтижесі, ол тек пәндік оқыту деңгейіне дейін азаймайды, сонымен қатар құзыреттіліктің қалыптасу деңгейін – алынған білім негізінде белгісіздік жағдайында әрекет ету қабілетін қамтуы керек.

Жүйелік және іс-әрекетке негізделген мектептегі білім беру

стандарттарында Сабақтың мақсаты білім беру нәтижелеріне қол жеткізу деп түсініледі: жеке, Мета-пәндік және пәндік (құзыреттілік тәсілде білім беру нәтижелері құзыреттілік болып табылады).

Жаңа буын МЖМБС сәйкес сабақтың мақсаты білім беру нәтижелеріне қол жеткізу болып табылады:

- жеке (жаңа құндылықтарды, адамгершілік нормаларды қабылдау);
- метапәндік (қызмет тәсілдерін, өзін-өзі ұйымдастыру дағдыларын игеру);
- пәндік (осы пән бойынша білім мен дағдыларды игеру).

Бұл құзыреттілікке қарсы емес, өйткені құзыреттіліктің өзі үш компоненттен тұрады: – когнитивті (білім және түсіну);

- белсенді (білімді практикалық және жедел қолдану);
- жеке (жеке қасиеттер, көзқарастар, құндылық бағдарлары).

Сондай-ақ, үштұғырлы мақсат қалуы мүмкін: білім беру, білім беру және дамыту. Білімдік – сабақтың тақырыбы мен мазмұнымен, оның дидактикалық міндетімен байланысты. Дамушылық – танымдық (интеллект), коммуникативті, реттеуші (ерік) әмбебап оқу әрекеттерін дамыту. Тәрбиелік – оқу материалының мазмұны арқылы жеке әмбебап оқу әрекеттерін қалыптастыру.

Осылайша, педагогикалық технология мақсатқа жету дәрежесін объективті және біржақты бақылауға мүмкіндік беретін оқыту мен тәрбиелеу мақсаттарын қоюдың нақты педагогикалық технологиясының болуы қажеттілігінен басқа ештеңені білдірмейтін *диагностикалық мақсатқа жету принципімен* сипатталады.

Педагогикалық жүйедегі мақсат диагностикалық түрде қойылуы керек, яғни. оны жүзеге асыру дәрежесі туралы нақты қорытынды жасауға және белгілі бір уақыт ішінде оған қол жеткізуге кепілдік беретін нақты дидактикалық процесті құруға болатындай дәл және нақты.

9. БІЛІМ БЕРУ МАЗМҰНЫНЫҢ ҚАЗІРГІ ТЕОРИЯСЫ

Білім беру мазмұнының қазіргі заманғы теориясы - бұл білім беру мазмұнын қалыптастырудың мақсаттарын, құрылымын, принциптері мен әдістерін анықтайтын ғылыми ережелер жиынтығы. Ол әр түрлі ғылымдардың, ең алдымен философия, психология, педагогика, әлеуметтану, жаратылыстану, математика, өнер және басқалардың жетістіктеріне негізделген.

Білім беру мазмұнының мақсаттары қоғамның табысты әлеуметтенуге және өзін-өзі жүзеге асыруға қабілетті білімді және құзыретті азаматтарды даярлау қажеттіліктерімен анықталады.

Оқытудың мазмұны көбінесе таным процесімен байланысты: ғылым жаңа және жаңа шындықтарды ашады, педагогикалық және әдістемелік өңдеуден кейін оқу бағдарламалары мен оқулықтарға енгізілетін ғылыми теориялар мен идеялар жасалады. Бұл оқыту танымның бір түрі деп айтуға негіз болды. Сондықтан біз осы тұжырымдамаға тағы да тоқталуға мәжбүрміз. «Оқыту, оқыту-таным» деген қате түсінік қалай пайда болуы мүмкін? Әрине, бұл жастар, жасөспірімдер қолөнерге, ағаш ұстасы, темір ұстасы, құмырашы, наубайшы, шұжықшы және т. б. нақты шеберлікке үйретілген жағдайда пайда бола алмады. егер бұл жағдайда дидакт теоретик, мысалы, темір ұстасының жұмысын игеру танымдық іс-әрекеттің бір түрі екенін дәлелдей бастаса, онда ол түсінбейтін еді ол не дейді, не эксцентрик деп қателесті. Шебер қолөнерші: «ұста болып жұмыс істеу үшін балғамен жұмыс істеді, пешті дайындауды, ақ темірді қыздыруды, оны пештен шығаруды, анвилге қоюды, балғамен дұрыс соғуды үйрену керек. Әрине, баспен жұмыс істеу керек, бірақ қолдарымен, кенелерімен, балғамен әлдеқайда көп». Сондай-ақ, ағаш ұстасы, слесарь, наубайшы және т. б. жауап береді.

«Оқыту – таным», «оқыту - танымдық іс-әрекет түрі» тұжырымдамасы барлық немесе барлық дерлік оқыту интеллектуалды сипатқа ие болған және балалар мен жасөспірімдердің өндірістік еңбегі, олардың өндірістік, еңбек оқуы мүлдем жоғалып кеткен кезде ғана мектепте оқыту жағдайында пайда болады. Қазіргі оқушылар оқу пәндерін ғылым негіздерін оқиды. Олар әрдайым абстрактілі ұғымдармен айналысады, ережелер, заңдар, принциптер, ғылыми идеялар мен теориялардың тұжырымдамаларын игереді. Мұндай оқыту кезінде мектепте оқушылардың практикалық іс-әрекеттері сабақтарда үнемі болып тұрады және бұл іс-шаралар оқушылар тәжірибе орнатқанда, жаттығулар жасағанда немесе мектеп жанындағы учаскеде жұмыс істегенде ғана емес, оқыту теоретиктері ұмытып кетеді. Егер теория, теориялық материал зерттелсе және практикалық жұмыстар мен тапсырмалар болмаса, онда физика немесе Тарих сабағында оқушылардың іс-әрекеті тұтастай алғанда, тіпті егжей-тегжейлі танымдық болды.

Мұнда жоғарыда айтылған қате пайда болады: оқытудың мазмұны мәні ретінде қабылданады. Физика, әдебиет немесе тарих бойынша теориялық материал (айтпақшы, кез келген басқа зерттелетін материал сияқты) сөздің өз

мағынасында оқыту емес, яғни оқытудың мәні емес, оның мазмұны: бұл тек оқуға бағытталған нәрсе, бірақ оқытудың өзі емес. Оқытудың мәні оқушының бір нәрсені білетіндігінде емес, мұғалім мен оқушылар арасында байланыс (тікелей немесе жанама) болатындығында, оның мазмұны табиғат пен қоғамның құбылыстары мен процестері, олар туралы біздің идеяларымыз, физика, химия, биология терминдері мен ұғымдары, заңдар мен принциптер, оларды қолдану және т.б., ал мақсат - оларды игеру.

Қандай да бір қызметті игеру мақсаты туындаған кезде, бұл әрекет оқытудың мәніне айналмайды (ол ешқашан оқытудың мәніне айналмайды), тек оның (оқытудың) мазмұнына айналады. Бірақ әзірге бұл мазмұн жоқ, яғни игеру, игеру қажет іс-әрекет жоқ, содан кейін оқыту жоқ және ол пайда бола алмайды, өйткені оқыту – бұл білім алушылар мен оқушылардың өзара әрекеттесуінен (қарым-қатынасынан) басқа ештеңе жоқ, оның барысында оқу мазмұнын көбейту және игеру жүреді (яғни. алдын ала қойылған мақсатқа сәйкес). Мысалы, автодел мұғалімі оқушылардың алдына мақсат қояды: көліктің неден тұратынын зерттеу, оны бөлшектеуге және жинауға, басқаруға және қарапайым жөндеу жұмыстарын жүргізуге үйрену.

Мұның бәрі жүргізушінің жұмысын (қызметін) құрайды. Жүргізушінің жұмысы және бұл жұмыс онсыз жүзеге асырыла алмайтын нәрсе автоделдің оқу мазмұнына айналады. Мұғалімнің оқушылармен үнемі тікелей және жанама қарым-қатынасы, яғни оқушылар мақсатына жете алмайтын нәрсе оқытуға айналады. Егер бұл жағдайда оқушылар оқытудың объектілері (және қандай да бір дәрежеде субъектілері) болса, онда жүргізушінің жұмысы, оның білімі, дағдылары мен машинамен жұмыс істеу дағдылары оқыту мазмұнына, мұғалім мен оқушының іс-әрекетінің мазмұнына, олардың бірлескен, өзара байланысты жұмысына, оқыту мен оқу пәніне айналады. Бұл кез келген басқа қызметпен (еңбек, ойын және т.б.) жағдай.

Мектеп – бұл жалпы білім беретін немесе кәсіптік болсын, оқыту жүргізілетін білім беру ұйымы. Мұғалімнің басшылығымен білім алушылар қандай да бір кәсіпті игерген кезде, бұл жағдайда бұл мамандық қызметкерінің қызметі оқытудың мазмұны екені бәріне түсінікті. Мұндай жағдайда тіпті ілім танымдық іс-әрекеттің бір түрі деп ойлау да пайда болмайды, дегенмен мұндай ілім таным мен білім алуды да қамтиды. Жасөспірімнің темір ұстасы, етікші, ағаш ұстасы, наубайшы, диірменші және т.б. – үздіксіз физикалық жұмыс, жұмыс негізінен қолмен жасалады, ол тек кейде мастер-мұғалімнің түсіндірмелері мен көрсетілімдерімен бірге жүреді. Шебер (ескі күндерде) түсіндіріп, көрсеткеннен гөрі жазалауды көбірек талап етті. Дегенмен, егер бәрін алса, бұл оқыту болды: мазмұны да, процесі де.

Бірақ қолөнерді оқытумен салыстырғанда жалпы білім беретін мектепте оқыту айтарлықтай өзгерді. Кәсіптер енді зерттелмейді, бірақ бәрінен бұрын кез келген іс-әрекетте қажет: ғылым негіздері, оқу материалының ересектердің өндірістік қызметімен байланысы. Оқыту мазмұны «білім беру мазмұны» деген жаңа атауға ие болды. Білім мектепте, колледжде немесе университетте белгілі бір оқу пәндерін оқу арқылы алынады, ал оқыту барлық жерде, тіпті

көшеде де, білікті басшылықсыз да болуы мүмкін. Білім беру мазмұны нені білдіреді және білім берудің бұл мазмұнын оқушылар қалай зерттейді? Жалпы білім беретін мектепте бірнеше ғасырлар бойы оқушылар нақты еңбек қызметін игере алмады. Ешкім оларға мұндай міндет қойған жоқ. Керісінше, мұғалімдер оқушыларға кейбір жалпы білім мен дағдыларды игеру жеткілікті екенін түсіндірді, содан кейін мектептен шыққан кезде мұндай жалпы біліммен кез келген мамандықты немесе кәсіпті игеру оңай болады.

Білім берудің негізгі әлеуметтік функциясы, - деп түсіндірді белгілі дидактилер И.Я. Лернер және М.Н. Скаткин, - адамдардың алдыңғы ұрпақтары жинақтаған тәжірибені беру. Бұл тәжірибе нені білдіреді? Ол білімге, шеберлікке, шығармашылыққа және әлемге деген көзқарасқа негізделген іс-әрекетті білдіреді [21, 101 б.]. Өскелең ұрпақ өз қажеттіліктерін қанағаттандыру және қоғамда өмір сүру үшін оның мәдениетін игеруі керек. Педагогикалық тұрғыдан алғанда, мәдениет - бұл, ең алдымен, адамзат дамытқан материалдық және рухани қызмет процестерінің жиынтығы, оны жеке тұлға игеріп, оның меншігіне айналуы мүмкін [21, 101-бет].

Бірақ адамдардың іс-әрекеті әр түрлі және әр мамандыққа тән болғандықтан, жалпы білім беретін мектепте оқушылар барлық іс-әрекеттерді игере алмайды. Мұнда басқа жолмен жүру керек. Дидактика мен жеке әдістердің алдында міндет туындады: болашақ нақты істің сипатына қарамастан, барлық қызмет түрлеріне ортақ элементтерді табу. Оқушыларға үйренуі керек мәдениеттің бұл жалпы элементтері белгілі бір педагогикалық өңдеуден кейін «білім» деп атала бастады. Білім беру мазмұны бойынша дидактика мамандары мыналарды түсінуді ұсынады:

- табиғат, қоғам, ойлау, техника, қызмет әдістері туралы білім жүйесі, олардың ассимиляциясы оқушылардың санасында әлемнің дұрыс бейнесін қалыптастыруды қамтамасыз етеді, танымдық және практикалық іс-әрекетке дұрыс әдіснамалық көзқараспен қаруландырады;

- көптеген нақты іс-әрекеттердің негізі болып табылатын және жас ұрпақтың мәдениетті игеру және сақтау қабілетін қамтамасыз ететін жалпы зияткерлік және практикалық дағдылар мен дағдылар жүйесі;

- шығармашылық қызметтің тәжірибесі, оның негізгі белгілері, адамзат әлеуметтік-практикалық қызметті дамыту процесінде біртіндеп жинақтаған, мәдениетті одан әрі дамыту қабілетін қамтамасыз ететін тәжірибе;

- гуманистік нанымдар мен идеалдардың шарты ретінде біліммен бірге әлемге, бір-біріне эмоционалды-ерікті қарым-қатынас тәжірибесі [21, 102-103 б.].

Білім беру мазмұнын жоғарыда түсіндірудің авторлары болашақта оларды оқу процесінде игеруге жататын мәдениеттің жалпы элементтері деп атайды, бірақ білім беру мазмұны емес, оның элементтері немесе компоненттері емес, білім беру мазмұнының түрлері [21, 103, 104 беттерді қараңыз және т.б.]. Бұл жағдайда оқыту мазмұнының элементтері немесе компоненттері туралы айту дәлірек болар еді, өйткені білім жүйесі, шеберлік

пен дағдылар, шығармашылық іс-әрекет тәжірибесі және эмоционалды-ерікті қарым-қатынас тәжірибесі-тірі оқу процесінің элементтері. Орта немесе жоғары, жалпы немесе кәсіптік білімнің мазмұны туралы осы немесе басқа оқу орнында оқыған оқу пәндеріне, олардың жүйесіне, деңгейіне және нақты бағытына байланысты айту әдеттегідей.

Оқыту мазмұны мен оның компоненттері арасында ешқандай сәйкестік жоқ. Қарапайым мысалды қарастырайық. Жүзуді үйрену үшін суға түсу керек дейді. Жүзу нұсқаушысы жаңадан бастаушыға жүзу туралы білімді емес, жүзуді үйретеді. Қолдарыңызбен және аяқтарыңызбен қалай жұмыс істеу керек, қалай дем алу керек, дем алу немесе дем шығару туралы білім – бұл өздігінен жүзу емес. Оқушының нұсқаушыдан алған жүзу білімі «жүзу» деп аталатын көпжақты әрекеттің бір бөлігі ғана. Ал бөлігі әлі бүтін емес. Тек жүзу, жалпы алғанда, нұсқаушы мен жасөспірім бастаушы жүзеге асыратын оқу процесінің мазмұны болып табылады. Дәл сол (тіпті одан да көп) жүзудің жекелеген жақтарын немесе элементтерін құрайтын және, әрине, тек мазмұн элементтерін-жүзуді үйренудің мазмұнын құрайтын Дағдылар мен дағдыларға, шығармашылық пен эмоционалды-ерікті тәжірибеге қатысты. Оқытудың мазмұны, сайып келгенде, қызметтің құрамдас бөліктері емес, мұғалім жаңғыртатын және оқушы игеретін іс-әрекет немесе жалпы жұмыс болып табылады. Бұл біртұтас әрекетті тек абстракция арқылы 4 бөліктен тұратын нәрсе ретінде елестетуге болады, өйткені нақты оқу процесінде, мысалы, жүзу кезінде олар органикалық түрде біріктірілген және оларды бір-бірінен ажырату көбінесе мүмкін емес.

Жоғарыда айтылғандардан, **оқыту мазмұны - бұл өздігінен білім емес (бұл оқу мазмұнының құрамдас бөлігі!) жеке дағдылар мен дағдылар емес, адамның іс-әрекеті, дәлірек айтқанда, адам қызметінің барлық түрлері.** Біз нақты түрлерге сілтеме жасаймыз: дәрігердің, етікшінің, заңгердің, кеншінің, ұшқыштың, мұғалімнің, инженердің, агрономның, суретшінің және т. б. әрине, оқытудың мазмұны адам қызметінің нақты түрлері ғана емес, сонымен қатар оның нәтижелері, яғни. ол жасаған барлық нәрсе немесе қабылданған барлық нәрсе мәдениет деп атаңыз. Сонымен қатар, оқушылардың немесе білім алушылардың жалпы білім беру дайындығы оларға көптеген немесе барлық нақты қызмет түрлерін игеру үшін қажет нәрсені береді (біз оларды кәсіптер немесе мамандықтар деп атаймыз). Арнайы дайындыққа келетін болсақ, ол осы қызметті немесе жұмысты тікелей өндірісте немесе қоғамдық өмірде, саясат, мәдениет немесе қызмет көрсету саласында орындау үшін қажет нәрсені беруі керек.

Сондықтан «оқыту мазмұны» ұғымы «білім мазмұны» ұғымына қарағанда әлдеқайда кең. Олар кез келген қолөнерді үйренеді: етік, қыш, ағаш ұстасы, ер-тоқым, аспаз, қару-жарақ жасаушы, наубайшы, сыра қайнатушы, шарап жасаушы және т.б. сіз кез келген ойынды үйрете аласыз: футбол, шахмат, карта, лапта. Ол үшін білім алудың қажеті жоқ. Білім ғылымдарды, тілдерді, өнерді, яғни мәдениеттің жоғары қабатын құрайтын нәрсені зерттеумен байланысты. Егер мақсат қойылса-жан-жақты және үйлесімді

дамыған тұлғаны қалыптастыру, онда бұл тек оқу пәндерінің әртүрлілігін ғана емес, сонымен қатар оқу пәндерінің мазмұнымен емес, оқу процесінің ұйымдастырылуымен және әдістерімен қамтамасыз етілетін оқу процесінде оқушылардың әртүрлі, көпжақты қызметін де қамтиды.

Білім беру мазмұнына теориялық негіздердің бірі қазіргі әлемде өзін-өзі табысты жүзеге асыру үшін қажетті білім алушылардың әмбебап құзыреттіліктерін қалыптастыруға бағытталған құзыреттілік тәсіл болып табылады.

Құзыреттілік тәсілдің мақсаты-білім беру мазмұнының жеке тұлға мен қоғамның қажеттіліктеріне сәйкестігін қамтамасыз ету, түлектерді жаһандық бәсекелестік жағдайында табысты өмір мен қызметке дайындау.

Құзыреттілік тәсілдің негізгі принциптері:

- Құндылыққа бағытталған тәсіл. Білім беру мазмұны патриотизм, Азаматтылық, толеранттылық, гуманизм, экологиялық тазалық сияқты жалпыадамзаттық құндылықтар мен қағидаттарға негізделуі тиіс.

- Жүйелік тәсіл. Білім беру мазмұны біртұтас және өзара байланысты болуы керек, адам қызметінің барлық салаларын қамтуы керек.

- Жеке бағдарланған тәсіл. Білім беру мазмұны білім алушылардың жеке қабілеттері мен мүдделерін ескеруі тиіс.

- Тәжірибеге бағытталған тәсіл. Білім беру мазмұны білім алушылардың практикалық дағдылары мен дағдыларын қалыптастыруға бағытталуы тиіс.

Құзыреттер Мета-пәндік және пәндік болып бөлінеді. Мета-пәндік құзыреттер әмбебап болып табылады және әртүрлі қызмет салаларында қолданылады. Пәндік құзыреттілік белгілі бір оқу пәнінің ерекшелігін көрсетеді.

Метапәндік құзыреттерге мыналар жатады:

- Коммуникативті құзыреттілік-басқа адамдармен қарым-қатынас жасау және қарым-қатынас жасау қабілеті.

- Ақпараттық құзыреттілік-ақпаратты іздеу, өңдеу және пайдалану мүмкіндігі.

- Сыни тұрғыдан ойлау - ақпаратты талдау және бағалау қабілеті.

- Проблемаларды шешу - күрделі мәселелердің шешімдерін табу мүмкіндігі.

- Өзін-өзі ұйымдастыру - бұл өз қызметін жоспарлау және басқару қабілеті.

Пәндік құзыреттерге мыналар жатады:

- Математика саласында-математикалық есептерді шешу, деректерді талдау, математикалық білімді күнделікті өмірде қолдану мүмкіндігі.

- Тіл және әдебиет саласында-мәтіндерді түсіну және құру, өз ойлары мен сезімдерін білдіру қабілеті.

- Тарих және әлеуметтік зерттеулер саласында-тарихи оқиғаларды талдау, қазіргі әлеуметтік процестерді түсіну қабілеті.

- Жаратылыстану ғылымдары саласында-ғылыми білімді күнделікті өмірде қолдана білу, Табиғат пен оның заңдылықтарын түсіну.

- Дене шынықтыру саласында-дене шынықтыруды сақтау, салауатты өмір салтын ұстану мүмкіндігі.

Орта білім берудің мазмұны білім алушыларда оқыту нәтижесінде қалыптастырылуы тиіс және МЖМБС, үлгілік оқу жоспарлары мен бағдарламалары түрінде ұсынылуы тиіс құзыреттер жиынтығын айқындайды.

Бастауыш, негізгі орта және жалпы орта білім берудің (МЖМБС) мемлекеттік жалпыға міндетті стандарты осы деңгейлердегі білім мазмұнына қойылатын талаптарды айқындайды.

МЖМБС тиісті деңгейде білім беру мазмұнының шеңберін айқындайтын нормативтік құжат болып табылады. Ол үлгілік оқу жоспары мен үлгілік оқу бағдарламаларын әзірлеу үшін негіз болады.

Үлгілік оқу жоспары оқу пәндері мен сағаттарын сыныптар мен оқу жылдары бойынша бөлуді анықтайды. Ол тиісті деңгейде білім алушылардың оқу жүктемесінің көлемін анықтайтын нормативтік құжат болып табылады.

Үлгілік оқу бағдарламалары оқу пәндерінің мазмұнын және оқу нәтижелеріне қойылатын талаптарды анықтайды. Олар әр пән бойынша білім беру мазмұнын анықтайтын нормативтік құжаттар.

Үлгілік оқу жоспары мен үлгілік оқу бағдарламалары МЖМБС негізінде әзірленді және Қазақстанның ұлттық мәдениеті мен дәстүрлерінің ерекшеліктерін көрсетеді.

Оқу нәтижелері тесттер, тесттер, жобалар, эсселер және басқалар сияқты әртүрлі әдістермен бағаланады. Оқыту нәтижелерін бағалау критериалды бағалау форматында жүргізіледі, бұл білім алушылардың құзыреттіліктерінің қалыптасу деңгейін анықтауға мүмкіндік береді.

Осылайша, білім беру мазмұнының қазіргі заманғы теориясы білім алушыларда Қазақстанның ұлттық мәдениеті мен дәстүрлерін ескере отырып, оларды табысты әлеуметтендіру және өзін-өзі жүзеге асыру үшін қажетті негізгі құзыреттерді қалыптастыруға бағытталған.

10. ОҚЫТУДЫҢ БЕЛСЕНДІ ЖӘНЕ ИНТЕРАКТИВТІ ӘДІСТЕРІ

Қазіргі уақытта оқытудың жаңа формалары мен әдістерін іздеу тек табиғи ғана емес, сонымен қатар қажет құбылыс. Білім беруді ізгілендіру жағдайында оқыту үздіксіз өзгеріп отыратын әлемде өмір сүруге және жұмыс істеуге қабілетті күшті тұлғаны қалыптастыруға бағытталуы керек. Ең алдымен, оқытудың ақпараттық формалары мен әдістерінен белсендіге көшу, Білімдіден белсенділікке қайта бағдарлау, білім алушылардың теориялық білімдерін олардың практикалық қажеттіліктерімен байланыстыру мүмкіндіктерін іздеу қажет.

Жаңа интерактивті әдістер оқиғалар арасындағы байланысты түсінуге, талдауға, өз пікіріне ие болуға, дау-дамайды дәлелдей білуге және төзімділікпен жүргізуге мүмкіндік береді. Оқытудағы жаңа тәсіл жаңа білімді, дағдыларды игеру парадигмасына емес, адамның өмір субъектісі ретінде қалыптасуын қамтамасыз ететін Даму парадигмасына негізделуі керек.

Арнайы әдебиеттерде «оқыту әдісі» және «оқыту әдісі» терминдерінің әртүрлі түсіндірмелері бар. Негізінде, бұл мұғалім мен оқушылардың өзара әрекеттесу тәсілі, оның көмегімен білім, Дағдылар мен дағдылар беріледі. Айырмашылық мынада: қабылдау - бұл белгілі бір ББДмен жұмыс істеуді қамтитын қысқа мерзімді әдіс. А әдісі – бірнеше кезеңнен тұратын және көптеген әдістерді қамтитын ұзақ процесс.

Оқытудың белсенді әдістері «мұғалім–оқушы» өзара әрекеттесу схемасы бойынша, «субъект–субъект» схемасы бойынша құрылады. Атауынан бұл мұғалім мен оқушылардың оқу процесіне тең қатысуын көздейтін әдістер екені түсінікті. Яғни, балалар сабақтың тең қатысушылары мен жасаушылары ретінде әрекет етеді.

Белсенді оқыту әдістерінің белгілері:

- оқушы белсенді болуға мәжбүр болған кезде ойлауды белсендіру;
- белсенділіктің ұзақ уақыты-оқушы эпизодтық емес, бүкіл оқу процесінде жұмыс істейді;
- қойылған міндеттердің шешімдерін әзірлеу мен іздеудегі дербестік;
- оқуға деген ынта.

Оқу процесінде мұғалім бір белсенді әдісті таңдай алады және бірнеше әдістердің комбинациясын қолдана алады. Бірақ сәттілік таңдалған әдістер мен тапсырмалардың жүйелілігі мен арақатынасына байланысты.

Белсенді оқытудың кең таралған әдістерін қарастырыңыз [68; 94]:

– Презентациялар – сабақтарда қолдануға болатын ең қарапайым және қол жетімді әдіс. Бұл тақырып бойынша оқушылардың өздері дайындаған слайдтарды көрсету.

– Кейс-технологиялар – өткен ғасырдан бастап педагогикада қолданылады. Модельденген немесе нақты жағдайларды талдауға және шешімін табуға негізделген. Сонымен қатар, істерді құрудың екі тәсілі бар: американдық мектеп тапсырманың жалғыз дұрыс шешімін іздеуді ұсынады, ал

еуропалық мектеп, керісінше, шешімдердің жан-жақтылығы мен олардың негіздемесін құптайды.

– Проблемалық дәріс – дәстүрлі дәрістен айырмашылығы, проблемалық дәріс кезінде білім беру пассивті түрде болмайды. Яғни, мұғалім дайын мәлімдемелерді ұсынбайды, тек сұрақтар қойып, мәселені белгілейді. Ережелерді оқушылардың өздері шығарады. Бұл әдіс өте күрделі және білім алушыларда логикалық пайымдаудың белгілі бір тәжірибесін қажет етеді. Сондай-ақ жоспарланған қателіктері бар дәріс, бірге дәріс, визуализация дәрісі, диалог дәрісі және т. б. бар.

– Дидактикалық ойындар – іскерлік ойындардан айырмашылығы, дидактикалық ойындар қатаң реттеледі және мәселені шешу үшін логикалық тізбекті дамытуды қамтымайды. Ойын әдістерін оқытудың интерактивті әдістеріне жатқызуға болады. Мұның бәрі ойынды таңдауға байланысты. Сонымен, танымал ойындар-саяхат, спектакльдер, викториналар, КВН – бұл интерактивті әдістердің арсеналынан алынған әдістер, өйткені олар оқушылардың бір-бірімен өзара әрекеттесуін қамтиды.

– Баскет әдісі жағдайды имитациялауға негізделген. Мысалы, білім алушы гид ретінде әрекет етіп, тарихи мұражайға экскурсия жасауы керек. Сонымен қатар, оның міндеті – әр экспонат туралы ақпарат жинау және жеткізу.

Алайда, бұл модельдің кейбір кемшіліктері бар. Оны пайдалану кезінде білім алушылар тек өздері үшін оқу субъектілері болып табылады. Оқушылар мұғаліммен сөйлеседі, бірақ бір-бірімен диалог жүргізбейді. Осылайша, оқытудың белсенді әдісі бір жақты. Бұл өзін-өзі оқыту, өзін-өзі дамыту, өзін-өзі тәрбиелеу және өзін-өзі басқару технологияларын қолдану кезінде маңызды. Бұл ретте Белсенді режим оқушыларға білім алмасуға үйретпейді. Ол топта өзара әрекеттесу тәжірибесін жинауға мүмкіндік бермейді.

Интерактивті әдістер дидактикалық процесс субъектілерінің өзара әрекеттесу схемаларына негізделген: «мұғалім–оқушы» және «оқушы–оқушы». Яғни, қазір мұғалім балаларды оқу процесіне тартып қана қоймай, оқушылардың өздері бір-бірімен қарым-қатынас жасай отырып, әр оқушының мотивациясына әсер етеді. Мұғалім тек көмекші рөлін атқарады. Оның міндеті – балалардың бастамасына жағдай жасау. «Интерактивті» ұғымы диалог, әңгіме күйінде болу немесе біреумен (мысалы, адаммен), сондай-ақ бір нәрсемен (компьютермен) қарым-қатынас жасау қабілетін білдіреді.

Осылайша, оқытудың инновациялық түрі өзара әрекеттесу жүзеге асырылатын диалог болып табылады. Білім берудің инновациялық нысаны білім алушыларға барынша қолайлы жағдай жасауға арналған. Оқытудың интерактивті әдістері әртүрлі өмірлік жағдайларды модельдеу және рөлдік ойындар қолданылған кезде сабақты ұйымдастыруды қамтиды. Бұл ретте қойылған мәселенің жалпы шешімі ұсынылған жағдайлар мен мән-жайларды талдау негізінде қабылданады. Ақпараттық ағындар білім алушылардың санасына еніп, ми қызметін белсендіреді.

Оқытудың интерактивті әдістерінің міндеттері [68; 94; 95]:

- оқытудың диалогтық сипатын қамтамасыз ету, оқу материалын монологтық ұсынуды болдырмау;

- оқушылар қол жетімді көздерден өз бетінше ала алатын ақпараттың қайталануын болдырмау;

- оқушылардың коммуникативтік құзыреттіліктерін әр түрлі формада пысықтауға ықпал ету;

- өз бетінше іздеуді, ақпаратты талдауды және жағдайды дұрыс шешуді үйрету;

- командада жұмыс істеуге үйрету: біреудің пікірін құрметтеу, басқа көзқарасқа төзімділік таныту;

- белгілі бір фактілерге сүйене отырып, өз пікіріңізді қалыптастыруға үйрету.

Интерактивті оқыту әдістері мұғалімге білім алу процесін жеңілдету және қолдау міндетін қояды. Бұл жағдайда маңызды:

- әр түрлі көзқарастарды анықтаңыз;
- диалогқа қатысушылардың жеке тәжірибесіне жүгіну;
- оқушылардың белсенділігін сақтау;
- практиканы теориямен байланыстыру;
- қатысушылардың тәжірибесін өзара байытуға ықпал ету; - тапсырманы қабылдау мен игеруді жеңілдету; - оқушылардың шығармашылығын ынталандыру.

Интерактивті оқытудың кейбір әдістері мен әдістерінің мәнін сипаттайық [68; 94; 95].

Миға шабуыл (ми шабуылы, брейнсторминг) – ғылыми және практикалық проблемаларды шешу үшін жаңа идеяларды шығарудың кеңінен қолданылатын әдісі. Оның мақсаты-проблемаларды шешудің дәстүрлі емес жолдарын іздеуде ұжымдық ойлау қызметін ұйымдастыру.

Оқу процесінде миға шабуыл әдісін қолдану келесі проблемаларды шешуге мүмкіндік береді:

- оқушылардың оқу материалын шығармашылық меңгеруі;
- теориялық білімнің практикамен байланысы;
- білім алушылардың оқу-танымдық қызметін жандандыру;
- өзекті мәселені шешуге зейін мен ойлау күштерін шоғырландыру қабілетін қалыптастыру;

- ұжымдық ойлау іс-әрекетінің тәжірибесін қалыптастыру.

Миға шабуыл жасауға дайындық келесі қадамдарды қамтиды:

- сабақтың мақсатын анықтау, Оқу міндетін нақтылау;
- сабақтың жалпы барысын жоспарлау, сабақтың әр кезеңінің уақытын анықтау;

- қыздыру сұрақтарын таңдау;

- келіп түскен ұсыныстар мен идеяларды бағалау үшін критерийлер әзірлеу, бұл сабақ қорытындыларын мақсатты және мазмұнды талдауға және қорытындылауға мүмкіндік береді.

Интерактивті сабақты өткізу барысында «миға шабуыл» әдісі білім алушылардың шығармашылық белсенділігін барынша пайдалануды ескере отырып, топтың алдына қойылған мәселені жедел шешуге мүмкіндік береді. Мұғалім талқылауға қатысушыларға көптеген шешімдер ұсынуды ұсынады, олардың арасында ең фантастикалық болуы мүмкін. Осыдан кейін барлық идеялардың ішінен ең сәттілері таңдалады, олар қойылған сұраққа жауап беруге мүмкіндік береді.

Дөңгелек үстел – бұл белсенді және интерактивті оқыту әдісі, оқушылардың танымдық іс-әрекетінің ұйымдастырушылық формаларының бірі, бұрын алған білімдерін бекітуге, жетіспейтін ақпаратты толтыруға, проблемаларды шешу, позицияларды нығайту, пікірталас мәдениетін үйрету қабілетін қалыптастыруға мүмкіндік береді. "Дөңгелек үстелдің" ерекшелігі-тақырыптық пікірталастың топтық кеңеспен үйлесуі. Белсенді білім алмасумен қатар, оқушылар өз ойларын айтуға, өз ойларын дәлелдеуге, ұсынылған шешімдерді негіздеуге және өз сенімдерін қорғауға кәсіби дағдыларын дамытады. Бұл ретте қосымша материалмен ақпарат пен өзіндік жұмыс шоғырландырылады, сондай-ақ пайымдау туралы мәселелер мен сұрақтар анықталады.

Кез келген тақырып бойынша «дөңгелек үстелдің» негізгі бөлігі-пікірталас. *Пікірталас* (лат. discussio-зерттеу, қарау) - бұл көпшілік жиналыста, жеке әңгімеде, дау-дамайда даулы мәселені жан-жақты талқылау. Басқаша айтқанда, пікірталас қандай да бір мәселені, мәселені ұжымдық талқылау немесе ақпаратты, идеяларды, пікірлерді, ұсыныстарды салыстыру болып табылады. Пікірталастың мақсаттары әр түрлі болуы мүмкін: оқыту, оқыту, диагностика, түрлендіру, көзқарастарды өзгерту, шығармашылықты ынталандыру және т. б.

Іскерлік ойындар (соның ішінде рөлдік ойындар, модельдеу, шұңқырлар) – бұл тіпті бастауыш мектепте де қолдануға болатын танымал әдіс. Ойын барысында білім алушылар әртүрлі мамандықтарды сынап, белгілі бір жағдайға қатысушылардың рөлдерін ойнайды.

Аквариум – бұл реалисти-шоуды еске түсіретін іскерлік ойынның бір түрі. Бұл жағдайда берілген жағдайды 2-3 қатысушы жеңеді. Қалғандары сырттан бақылайды және қатысушылардың әрекеттерін ғана емес, сонымен қатар олар ұсынған нұсқалар мен идеяларды талдайды.

Жоба әдісі – оқушылардың тақырып бойынша жобаны өз бетінше әзірлеуі және оны қорғау.

BarCamp немесе конференцияға қарсы. Әдісті веб-шебер Тим О'Рейли ұсынды. Оның мәні-әркім тек қатысушы ғана емес, сонымен қатар конференцияның ұйымдастырушысы болады. Барлық қатысушылар берілген тақырып бойынша жаңа идеялармен, презентациялармен, ұсыныстармен сөйлейді. Әрі қарай, ең қызықты идеяларды іздеу және оларды жалпы талқылау.

Сабақта оқытудың интерактивті әдістеріне мастер-класстар, Пікірлер шкаласын құру, Поп-формула, шешім ағашы жатады. Көріп отырғаныңыздай,

интерактивті оқытудың әртүрлі әдістері бар. Олардың әрқайсысын қолдану білім алушының қарым-қатынас дағдылары мен дағдыларын дамытуға ғана емес, сонымен қатар жеке тұлғаны әлеуметтендіруге белсенді серпін беруге, командада жұмыс істеу қабілетін дамытуға, сондай-ақ мұғалім мен оқушылар арасында туындайтын психологиялық шиеленісті барынша жоюға мүмкіндік береді. Оқытудың барлық белсенді және интерактивті әдістері МЖМБС-да тұжырымдалған негізгі мәселені шешуге арналған-баланы оқуға үйрету. Яғни, шындықты «табақшада» ұсынуға болмайды. Жағдайды талдауға, ақпаратты өз бетінше іздеуге, логикалық тізбекті құруға және теңдестірілген және дәлелді шешім қабылдауға негізделген сыни ойлауды дамыту әлдеқайда маңызды.

Интерактивті оқыту әдістері қолданыстағы сабақ құрылымын толығымен өзгертуді талап етеді. Сонымен қатар, интерактивті әдісті қолдану мұғалімнің тәжірибесі мен кәсібилігінсіз мүмкін емес.

Интерактивті оқытуды дамыту әдістері мұғалім сабақта бірнеше тапсырмаларды орындайды деп болжайды. Олардың бірі-сарапшы-ақпарат беруші ретінде әрекет ету. Ол үшін мәтіндік материалды дайындап, баяндау, бейне ретін көрсету, сабаққа қатысушылардың сұрақтарына жауап беру, оқу процесінің нәтижелерін бақылау және т.б. сонымен қатар интерактивті оқыту кезінде мұғалімге ұйымдастырушы-фасилитатор рөлі беріледі. Ол білім алушылардың физикалық және әлеуметтік ортамен өзара іс-қимылын жолға қоюдан тұрады. Ол үшін мұғалім оқушыларды кіші топтарға бөледі, берілген тапсырмалардың орындалуын үйлестіреді, жауаптарды өз бетінше іздеуге итермелейді және т.б. интерактивті оқытудағы мұғалімнің рөлі кеңесшінің функцияларын орындауды да қамтиды. Мұғалім білім алушылардың жинақталған тәжірибесіне жүгініп қана қоймай, оларға қойылған міндеттердің шешімін табуға көмектеседі.

Практикалық сабақты өткізуге мысал келтірейік. Оқытудың интерактивті әдістерін қолдануға негізделген оқу процесі топтың барлық оқушыларының таным процесіне қосылуын ескере отырып ұйымдастырылады. Бірлескен қызмет дегеніміз-әркім өзінің жеке үлесін қосады, жұмыс барысында білім, идеялар, іс-әрекет тәсілдерімен алмасады. Жеке, жұптық және топтық жұмыс ұйымдастырылады, Жобалық жұмыс, рөлдік ойындар қолданылады, құжаттармен және әртүрлі ақпарат көздерімен жұмыс жасалады.

Интерактивті әдістер өзара әрекеттесу, білім алушылардың белсенділігі, топтық тәжірибеге сүйену, міндетті кері байланыс принциптеріне негізделген. Қатысушылардың ашықтығымен, өзара әрекеттесуімен, олардың дәлелдерінің теңдігімен, бірлескен білімнің жинақталуымен, өзара бағалау мен бақылау мүмкіндігімен сипатталатын білім беру қарым-қатынасы ортасы құрылады. Дайындық оқу тобының оқушыларын әрқайсысында 6 адамнан тұратын кіші топтарға бөлуден тұрады. Сонымен қатар, оқушылардың әрқайсысы бұрын практикалық сабақта оқыған кез келген тақырып бойынша берілген тапсырмаларды алдын-ала Жеке және дербес шешеді. Тапсырмалардың саны

мен сапасы топтың барлық оқушылары үшін тең деп түсініледі. Осылайша, алдын-ала кезеңде оқыту интерактивті түрде жүреді.

Практикалық сабақ – бұл оқушылардың өз бетінше жасаған тапсырманың кіші тобын қорғауы. Әрбір оқушының жеке емес, тұтастай алғанда кіші топтың жұмысы бағаланатындықтан, кіші топ ішіндегі есептердің жеке шешімдерін талқылауға уақыт беріледі. Кіші топтың әрбір мүшесі алынған шешімді қорғауға дайын болуы керек, сондықтан топтың барлық басқа мүшелерінің міндеті – ұсынылған шешімді бірлесіп талқылау кезінде – шешім әдісін таңдауда өте дұрыс тәсілге қол жеткізу, егер олар болған болса, кез келген қателерді анықтау және түзету. Осылайша, кіші топ ішінде осы кіші топ үшін қорғауға берілген барлық міндеттер талқыланады. Бұл жағдайда білім алушы келесі өте пайдалы дағдыларды игереді:

- 1) мәселені шешу әдісін көрсете білу,
- 2) таңдалған тәсілдің дұрыстығын қорғаңыз,
- 3) топтың басқа мүшелері қойған жауаптарға жауап беру,
- 4) сұрақтар (өз міндеттерін шешуді түсіндіру кезінде),
- 5) жаңадан баяндалған тапсырманы шешу процесіне тереңірек үңілу,
- 6) шешімдегі дәлсіздіктерді анықтаңыз (топтың басқа мүшелерінің міндеттерінің шешімдерін талқылау кезінде).

Бұл тәсілдің маңызды ерекшелігі-барлық оқушыларды оқу процесіне тарту, оның барысында алынған дағдыларды шоғырландыру ғана емес, сонымен қатар әр оқушыға жеке тапсырмаларды қорғауға бүкіл кіші топтың жоғары сапалы дайындығын қамтамасыз ететін байланыс процесін құруға мүмкіндік беретін жағдай туындайды.

Талқылау аяқталғаннан кейін және кіші топ қорғаныс процесіне дайын болған кезде, осы кіші топтың оқушысы тақтаға тиісті белгі қояды, онда сабақта қорғалуы қарастырылған барлық кіші топтар мен тапсырмалар нөмірлері белгіленеді. Осылайша, мұғалімде топтың жауап беруге дайындығы туралы ақпарат бар.

Тапсырманы қорғау процесінің өзі де белсенді түрде жүреді, өйткені білім алушы өз міндеттерінің кез келгенін шешеді, таңдалған әдістің тиімділігін дәлелді түрде көрсетеді және мұғалімнің талқылау тақырыбына қатысты сұрақтарына жауап береді (мұнда оқушының мұғаліммен кері байланысы бар).

Әр кіші топтан жауап алу үшін таңдалуы мүмкін оқушылардың саны қорғау үшін берілген тапсырмалар санымен, осындай қорғауды жүргізуге бөлінген уақытпен, топтағы кіші топтардың санымен анықталады. Мысалы, 4 кіші топ және 2 академиялық сағат болған жағдайда сабақты өткізуге 3-4 тапсырманы тексеруге болады, яғни мұғалім шамамен 12-16 оқушыны тыңдай алады.

Нәтиже рейтингтік жүйе бойынша қойылған (бүкіл топқа) балл саны болып табылады. Мысалы, келесі тәсіл ұсынылуы мүмкін:

3 балл – тапсырма дұрыс шешілді, әдіс ең ұтымды таңдалды, оқушы мұғалім қойған барлық сұрақтарға сауатты жауап береді;

2 балл – мәселе дұрыс шешілді, бірақ сонымен бірге ең ұтымды әдіс қолданылмады (немесе оқушы қойылған сұрақтарға сенімсіз жауап береді, қателеседі, бірақ өзін түзетеді);

1 балл – оқушы мұғалімнің жетекші сұрақтарының көмегімен ғана мәселені дұрыс шеше алады, бірақ жұмыс барысында қажетті оқу материалын игереді;

0 балл – оқушы мәселені шеше алмайды және мұғалімнің жетекші сұрақтарына жауап бере алмайды және зерттелетін тақырып бойынша толық дайындықты таба алмайды.

Осылайша, оқыту мазмұнына интерактивті тәсілдерді жүзеге асырудың негізі оқушылар орындайтын интерактивті тапсырмалар мен жаттығуларды әзірлеу және пайдалану болып табылады. Интерактивті жаттығулар мен тапсырмалардың әдеттегіден басты айырмашылығы-олар қазірдің өзінде зерттелген материалды бекітуге ғана емес, жаңасын үйренуге де бағытталған. Сондықтан әр интерактивті тапсырма – бұл оқушылардан ақпаратты көбейтуді қажет етпейтін, бірақ белгісіздіктің үлкен немесе кіші элементін қамтитын және әдетте бірнеше тәсілдерге ие шығармашылық оқу тапсырмасы.

Біз «миға шабуыл» әдісін қолдана отырып сабақтың құрылымын береміз.

«Миға шабуыл» кезеңдері. А нұсқасы (проблемалық сабақ):

1. *Мәселені қою және түсіну.* Мұғалім немесе оқушылардың бірі белгілі бір мәселеге қатысты кейбір көзқарастарды ұсынады. Содан кейін пікірталас барысында (5 минуттан аспайтын) білім алушылар проблемалық жағдай туралы түсініктерін ұсынады, «ойын ережелері» анықталады, сабақ соңында не алу керектігі келісіледі.

2. *Мәселені шешудің нұсқаларын құру.* Оқушылар бар проблеманы шешудің өзіндік тәсілдерін ұсынады, ал айтылған идеялар дәлелсіз айтылады. Барлық идеялар қарастырылады: нақты, фантастикалық, күлкілі және қиын. Оларды оқытушы немесе оқушылардың бірі бекітеді.

Спикерлердің әрқайсысына 30 секундтан артық уақыт берілмейді. Идеялардың максималды шегі - білім алушылар санының жартысы.

3. *Ұсынылған шешімдерді қолдайтын дәлелдерді іздеу.* Осы кезеңде оқушылар тобы кіші топтарға бөлінеді (3-5 адам). Бұрын ұсынылған нұсқалардың жеребесі бар. Әрі қарай, командалар 7-10 минут ішінде идеяны дәлелдеу үшін мүмкіндігінше көп ұсыныстар беруі керек. Айта кету керек, оқушылар тіпті өздеріне ұнамайтын, бірақ жеребе кезінде алған нұсқаларымен де жұмыс істеуі керек.

4. *Шешімдердің ең дәлелді нұсқаларын таңдау.* Өз идеясын қорғау үшін әр топшадан 1 өкіл беріледі, ол топшаның жұмысын аудитория алдында 1-2 минут ішінде ұсынуы керек. Сөз сөйлеу қорытындысы бойынша білім алушылар жұмысын жалғастыратын ең сәтті баяндамалардың жартысы таңдалады.

5. *Таңдалған шешімдерге сын.* Оқушылар тобы қайтадан кіші топтарға бөлінеді (3-5 адам), олардың арасында қалған идеялар (нұсқалар) қайтадан

жеребе тасталады. Бұл жолы кіші топтардың міндеті, сондай-ақ 7-10 минут ішінде, берілген идеяға ең көп сын айту, оның әлсіз жақтарын анықтау. Кіші топ мәселені шешудің нұсқасында неғұрлым кемшіліктерді, әлсіздіктерді, түсініксіздіктерді анықтаса, соғұрлым кейінгі кезеңдерде шешімдерді табуға болады.

6. *Сынға төзімді шешімдерді таңдау.* Бұл кезең төртіншіге ұқсас. Нәтижесінде сын ең сенімді болатын идеялардың жартысы ғана қалады.

7. *Таңдалған шешімдерді іске асыру жолдарын ойластыру.* Кіші топтар қайтадан кеңейеді, сонымен қатар сабақтың басында қойылған мәселені шешудің қалған тәсілдері жеребе тасталады. Кіші топтардың әрқайсысының міндеті-қалған ұсыныстарды жүзеге асырудың нақты тәсілдерін әзірлеу, яғни мәселені нақты шешу.

8. *Осы жолдарды талқылау.* Талқылаудың үшінші туры барысында жағымды да, жағымсыз да сөз сөйлеуге жол беріледі.

Нәтижесінде бірнеше жеңімпаз болған жөн. Демек, бұл кезеңнің негізгі міндеті – білім алушыларға мәселені шешудің жалғыз сенімді әдісі жоқ екенін көрсету.

9. *Қорытындылау.* Мұнда мұғалім атқарылған жұмысты қорытындылайды. Ол оқушылардың назарынан тыс қалған мәселені шешу жолдарын белгілей алады, нақты іс-шаралар жоспарын ұсына алады, сонымен қатар оқушылардан өткен сабаққа және ондағы жұмысына интроспекция жасауды сұрай алады.

Жоғарыда айтылғандармен қатар, мұғалімдер «миға шабуыл» әдісін (В нұсқасы) қолдана отырып, сабақтың келесі құрылымын жиі қолданады:

1. *Мұғалімнің шешуді қажет ететін мәселені тұжырымдауы.* Мәселе нақты немесе тәрбиелік сипатта болуы мүмкін және оқушылардың нәтижелі ойлауын, икемділігін, сыншылдығын дамытуға қызмет етеді.

2. *Ең жақсы идеяларды таңдап, бағалау көрсеткіштері мен өлшемдерін әзірлеуге қабілетті сараптамалық топты (3-4 адам) қалыптастыру.* Мұғалім осы кезеңді жүзеге асыруға қатыса алады немесе оны білім алушыларға өздері жасауды ұсына алады.

3. *Оқушыларды білімдерін жандандыру, пікір алмасу және проблема бойынша жалпы ұстанымды қалыптастыру арқылы оларды психологиялық күйге келтіруге арналған интеллектуалды жаттығулар.* Оқушыларға бұғаттау факторларының әсерінен (қорқыныш, рөлдік қатынастар, жалқаулық, реакциялардың баяулау жылдамдығы және т.б.), психологиялық кедергілер мен ыңғайсыздықтан арылуға мүмкіндік береді. Әдетте бұл алаңдаушылық тудырады, жалпы тақырып пен пікірталас мәселелерімен тікелей байланысты емес. Бұл қадам жедел сауалнама түрінде жүзеге асырылады. Мұғалім оқушыларға қысқа жауап беруі керек сұрақпен жүгінеді. Бір жауап берушіге кедергі болған кезде мұғалім екіншісінен сұрайды. Осылайша, 10-15 минут ішінде одан әрі белсенді коммуникацияға дайындық жүргізіледі.

4. *Іс жүзінде «миға шабуыл» проблеманы шешуге бағытталған.* Идеяларды қалыптастыру мұғалімнің жұмысты бастау туралы сигнал беруінен

басталады. Оқушылар өздерінің сыни бағалауларынан арылуға тырысып, кез келген шешім нұсқаларын тұжырымдайды. Ол үшін мұғалім қатысушылардың интеллектуалдық белсенділігін көтермелейді, оларға айтылған идеялар мен ұсыныстарға қатысты кез келген түсініктемелерге тыйым салады, топ мүшелерінің естігендеріне вербалды емес эмоционалды реакцияларына тосқауыл қояды. Ол үшін жұмыс барынша жылдам қарқынмен жүргізіледі. Әр оқушыға бірнеше секундқа сөз беріледі, бұл оның қайта қосылуын жоққа шығармайды. Жұмыс шеңберде немесе әр түрлі болуы мүмкін. Сарапшылар тобы барлық ұсынылған идеяларды техникалық құралдармен және/немесе қағазға түсіреді. Кезеңнің жалпы ұзақтығы 10-20 минут.

Егер жұмыс өнімділігі жеткіліксіз болса, мұғалім орнатуды алғаннан кейін әр қатысушы өз ойлары мен идеяларын қағазға түсіргенде (2-5 минут) жеке жұмысқа ауысуды ұсынуы мүмкін, содан кейін топтың барлық мүшелері бір уақытта қарау, салыстыру және талқылау үшін карталарын орналастырады.

5. *Сарапшылар тобының немесе «миға шабуылдың» барлық қатысушыларының ең жақсы идеяларын бағалау және таңдау.* Бұл кезең топтық пікірталас сипатына ие, одан ұсынылған ұсыныстарды жекелендіру сәттері алынып тасталады. Идеялар мен ұсыныстар тікелей талқыланады, олар үшін мұғалім немесе сарапшылар тобының мүшелері оларды жариялау мен таныстыруды өз мойнына алады. Бағалау және талқылау алдын ала дайындалған критерийлер мен көрсеткіштерге сәйкес жүргізіледі. Бұл жағдайда бағалау тек сапалық қана емес, сонымен қатар сандық сипатта да болуы мүмкін. Бұл кезеңнің ұзақтығы әр түрлі болуы мүмкін. Жалпы, талқылауды қысқартуға болмайды. Егер ұсынылған нұсқалардың ешқайсысы барлық берілген критерийлерге сәйкес келмесе, алдыңғы кезеңге оралып, тағы бір «миға шабуыл» жасаудың мағынасы бар.

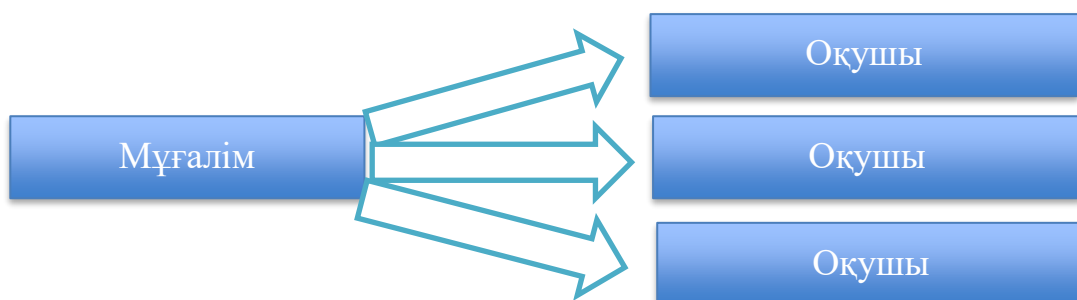
6. *«Миға шабуыл» нәтижелерін жалпылау.* Мұғалім «ми шабуылы» мен оның нәтижелерін талқылау қорытындыларын қорытындылайды.

Осы мәселе бойынша ғылыми және әдістемелік әдебиеттерді зерттеу интерактивті оқыту біздің педагогикамыздың қызықты, шығармашылық, перспективалық бағыты екендігі туралы қорытынды жасауға мүмкіндік береді. Интерактивті оқыту балаға оқуға ғана емес, өмір сүруге де көмектеседі. Бұл оқу процесінің ұйымдастырылуы, онда танымдық процеске қатыспау мүмкін емес: әр оқушының белгілі бір рөлдік тапсырмасы бар, онда ол көпшілік алдында есеп беруі керек немесе топқа қойылған танымдық тапсырманың орындалу сапасы оның қызметіне байланысты. Сондықтан әр интерактивті тапсырма – бұл оқушылардан ақпаратты көбейтуді қажет етпейтін, бірақ белгісіздіктің үлкен немесе кіші элементін қамтитын және әдетте бірнеше тәсілдерге ие шығармашылық оқу тапсырмасы.

Білім беру мақсаттарын көздей отырып, оқытудың белсенді әдістері баланың жеке басына әсер етеді, ақыл-ой дамуына әсер етеді, өйткені оқытудың белсенді әдістерін қолданған кезде оқушылар талдай, пайымдай, жоспарлай, біріктіре, жаңасын жасай білуі керек.

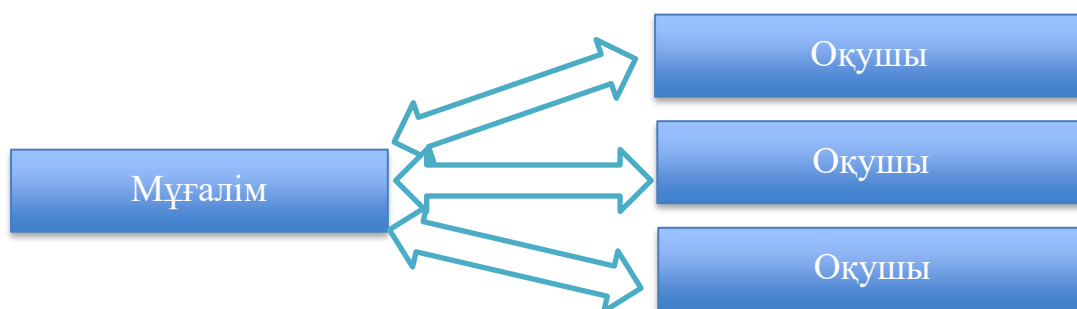
Әдетте, оқыту әдістерін немесе формаларын қарастырған кезде білім алушылардың танымдық белсенділігі туралы айту әдеттегідей. Белгілі бір ұйымдық формаларды қолдану оқытудың әртүрлі модельдерін анықтайды. Бүгінгі таңда олардың үш түрін ажырату әдеттегідей: пассивті, белсенді және интерактивті оқыту.

Пассивті (репродуктивті) оқытуды пайдаланған кезде мұғалімнің өзі білім алушылардың жұмысын алдын ала жасалған жоспар бойынша бөледі, дайын қажетті ақпаратты ұсынады. Мұндай сабақтарда білім алушылар мұғалімнің әсер ету объектісі болып табылады. Бұл жағдайда қарым-қатынастың монологиялық режимі басым болады. Мұнда топтық форманың модификацияларының бірі ретінде жалпы сыныптық (жалпы топтық, фронтальды) жұмыс басым (4-сурет).



4-сурет . Пассивті оқыту

Белсенді оқыту сабақта мәселелерді талқылауды, диалог режимін қамтиды. Білім алушылар енді пассивті тыңдаушылар емес. Олар сұрақтар қояды, шешімдерін ұсынады. Мұндай сабақтарда тақырыпты тұжырымдау және проблемаларды шешу бірлескен талқылау түрінде болады. Бірақ мұғалімнің рөлі жетекші болып қала береді. Бұл жағдайда жұмыс жұпта және шағын топтарда қолданылады (5-сурет).

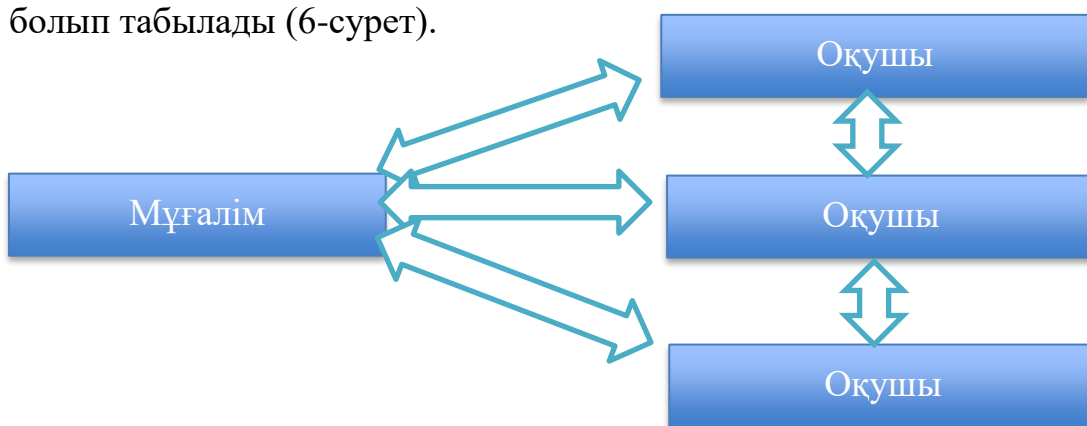


5-сурет. Белсенді оқыту

Танымдық белсенділікті жандандыру әдістері де әзірленді, бірақ мұның бәрі ғасырлар бойы өзгеріссіз қалған дәстүрлі оқытуды мүлдем өзгертпеді, сондықтан оның тиімділігі, егер ол жоғарыласа, өте аз.

Интерактивті оқытуды қолдану сабақ барысында білім алушылардың

өзіндік және ұжымдық жұмысын ұйымдастыруға мүмкіндік береді. Мұнда іске асырудың негізгі нысаны ауысымдық құрамның жұптарында жұмыс істеу болып табылады (6-сурет).



6-сурет. Интерактивті оқыту

«Интерактивтілік» термині (латын тілінен аударғанда –«interactio», «inter» – «өзара, арасында» және «actio» – әрекет) - өзара әрекеттесуді, сөйлесу режимінде болуды, біреумен диалогты білдіреді. Интерактивті оқыту, белсендіден айырмашылығы, сабақ барысында оқушылардың белсенділігін ынталандыруға, оқушылардың мұғаліммен ғана емес, сонымен бірге бір-бірімен де кең өзара әрекеттесуіне бағытталған.

Интерактивті оқытуды қолдану мүмкіндік береді:

- білім алушыларды дербестікке үйрету,
- зерттелетін пәнге қызығушылықты қалыптастыру,
- оқушылардың әлеуметтік тәжірибесін байыту,
- сабақта өзіңізді жайлы сезіну.

Білім алушылардың интерактивті қызметі диалогтық қарым-қатынасты дамытуға ықпал етеді, оның барысында олар әр қатысушы үшін ортақ, бірақ маңызды міндеттерді бірлесіп шешуге үйренеді. Интерактивті оқыту бір спикердің де, бір пікірдің де басқаларына үстемдігін жоққа шығарады. Диалогтық оқыту арқылы білім алушылар пікірталастарға қатысу, басқа адамдармен қарым-қатынас жасау тәжірибесін жинақтайды, сыни тұрғыдан ойлауға, тиісті ақпаратты талдау негізінде күрделі проблемаларды шешуге, ойластырылған шешімдер қабылдауға үйренеді. Осы мақсатта ауысымдық құрамның жұптарында жұмыс ұйымдастырылады. Сабақ барысында мұғалім тек білім алушылардың қызметін реттейді, оны оқу мақсаттарына жетуге бағыттайды.

Оқушылардың оқу жетістігіне қол жеткізудегі маңызды рөлін тану, оларға оқу бағдарламасын игеру жөніндегі өкілеттіктердің бір бөлігін беру сыныпта қолайлы ахуал туғызады, мектеп алдында тұрған мақсаттарды табысты орындауға жәрдемдеседі.

Интерактивті оқыту мыналарды қамтиды:

- білім алушылардың мұғаліммен де, бір-бірімен де өзара іс-қимылы;
- барлық қатысушылар ақпарат алмасуға, мәселелерді талқылауға, өз идеяларын айтуға, өз көзқарастарын қорғауға дайын болған кезде «тең

дәрежеде» қарым-қатынас процесі;

- қоршаған шындықтың нақты жағдайларына негізделген оқыту.

Интерактивті оқыту білім беру мәселелерін әртүрлі аспектілерде шешуді қамтамасыз етеді. Бұл білім алушыларды оқу-тәрбие процесіне белсенді тарту және оларда оң оқу уәждемесін, әлеуметтік, шығармашылық және танымдық белсенділікті қалыптастыру, дербес қызметті ынталандыру. Бұл когнитивті процестердің дамуына ықпал етеді – сөйлеу, есте сақтау, ойлау, Оқу ақпаратының үлкен көлемін тиімді игеру, шығармашылық қабілеттер мен стандартты емес ойлауды дамыту.

Интерактивті оқыту әрбір білім алушының жеке-жеке мүмкіндіктерін ашады, коммуникативтік-эмоционалдық саланы, өзіндік ақыл-ой еңбегінің дағдыларын дамытады, әмбебап оқу іс-әрекеттерін дамытуға жұмыс істейді.

Педагогикалық өзара әрекеттесу процесінде жетекші функцияға сәйкес интерактивті әдістерді келесі топтарға жіктеуге болады:

1) педагог процесінің әрбір қатысушысының өзара іс-қимылына жылдам қосылу үшін педагог ұйымдастыратын "коммуникативтік шабуылға" негізделген қолайлы қарым-қатынас атмосферасын құру әдістері;

2) педагогикалық өзара іс-қимыл қатысушыларының ұжымдық және жеке жұмысын үйлестіретін қызмет алмасу әдістері;

3) ойлау әдістері. Бір жағынан, олар оқушылардың шығармашылық мүмкіндіктерін жұмылдырады, екінші жағынан олардың белсенді ойлау әрекеттерін ынталандырады;

4) мағынаны құру әдістері. Бұл әдістердің жетекші функциясы білім алушылардың зерттелетін мәселелердің жеке мағынасын құру және бөлісу болып табылады;

5) рефлексивті қызмет әдістері өзара әрекеттесудің тиімділігін бағалауға бағытталған;

6) интерактивті ойындар - белсенді педагогикалық әдістердің барлық функцияларын біріктіретін интеграцияланған әдістер [96].

Оқыту процесін және оны ұйымдастыру формаларын қарастырған кезде, ең алдымен, оқу процесінде оқушылардың әлеуметтік белсенділігін ашу керек, яғни оқу процесінде оқушы айналасындағы адамдарға қалай әсер етеді және олардың санасы мен мінез-құлқын өзгертеді, оларды жоғары деңгейге көтереді.

Білім алушының әлеуметтік белсенділігі – қоғамдық тәрбиенің, әлеуметтік белсенді, жан-жақты дамыған тұлғаны даярлаудың міндетті шарты. Мұғалімдерді көптен бері мектеп оқушыларының, әсіресе ұлдардың әлеуметтік (әлеуметтік) пассивтілігі мәселесі мазалап келеді. Оқу процесін ұйымдастыру формаларын талдау білім алушылардың осы жаппай әлеуметтік пассивтілігіне не себеп болғанын көрсетеді.

I. Жеке оқу сабақтары. Білім алушы кітап оқиды, жазбаша тапсырманы орындайды, басқа адамдармен тікелей қарым-қатынас жасамай, қандай да бір құралмен жұмыс істейді. Оқушылардың (білім алушылардың) мұндай оқу қызметіне Оқу уақытының 30-50% - ы кетеді. Жеке оқу жұмысындағы

әлеуметтік белсенділік нөлге тең. Бұл болашақта білім алушы бірдеңе үйреніп, эссе жазып, кітаптың (мақаланың) мазмұнын игерген кезде көрінуі мүмкін, бірақ, әдетте, көп жағдайда бұл да болмайды, өйткені бұл үшін объективті мүмкіндік жоқ, бұл оқытудың басқа түрлерін талдаудан көрінеді.

II. Оқу жұмысының жұптық түрі (дәстүр бойынша-жеке оқыту).

Егер мұғалім жеке білім алушымен (мұғалім-білім алушы) айналысса, бұл репетиторлық немесе артта қалушылармен қосымша сабақтар кезінде орын алса, онда білім алушыларда әлеуметтік белсенділіктің көріну мүмкіндіктері шамалы. Мұндай жұмыстың негізгі мақсаты-артта қалған оқушының санасы мен мінез-құлқын өзгерту, оған жолдастарын қуып жетуге көмектесу.

Егер озық білім алушы артта қалған білім алушымен айналысса, онда ол сонымен бірге әлеуметтік белсенділік танытады, бірақ мұндай жұмыс ерекше құбылыс; әзірге бұл жерде жүйе жоқ. Керісінше, бұл тұрақты жүйеден ауытқу. Оқушының сабақтарын дайындауға уақыты болмаса, артта қалушылармен араласуға жеткілікті уақыты қашан болады?

III. Топтық оқыту.

1. Оқытушының **дәрісі** мұғалімнің әлеуметтік белсенділігінің және оның тыңдаушысы болып шыққандардың әлеуметтік белсенділігінің толық болмауының үлгісі болып табылады. Тіпті соңғы жылдары пайда болған «бетпе-бет» түріндегі сорттар, дәріс-диалог және т.б., жағдай түбегейлі өзгермейді: мұғалімнің монологы басым.

2. **Семинар сабақтары.** Мұғалім сұрақтар қояды, білім алушылар (оқушылар) оларға жауап береді, бірақ бұл жауаптардың мақсаты басқаларға әсер ету, олардың санасы мен қызметін өзгерту емес. Керісінше, жауаптар мен баяндамалар мұғалімнің оң бағалауы үшін жасалады. Сондықтан мұнда білім алушылардың кейбір бөлігіндегі әлеуметтік белсенділіктің минимумы немесе рудименттері туралы ғана айтуға болады. Тіпті жекелеген білім алушылардың сөйлеуі мен дауы мәнін өзгертпейді.

3. **Шағын топтардағы сабақтар.** Әлеуметтік белсенділік жағдайына бригадирлердің, консультанттардың жұмысын орындайтын жеке оқушылар (білім алушылар), яғни шағын топты оқытатындар қойылады. Бірақ мұндай мектеп оқушыларының аз бөлігі-20 пайыздан аспайды. Бірақ ең бастысы бұл емес. Қазіргі уақытта шағын топтарда жұмыс белгілі бір ренессансты бастан өткеріп жатқанына қарамастан (тіпті сыныптардағы үстелдер де осы мақсат үшін арнайы топтастырылған), сынып-сабақ жүйесінде бұл қажет емес болып шығады, ал егер оған қажеттілік туындаса (мысалы, өлшеу жұмыстарын орындау, кейбір Зертханалық жұмыстардың орнында), онда тек қана алып тастау тәртібі.

Сонымен, мұнда дәстүрлі оқытудың барлық түрлері қарастырылады, олардың талдауы мектеп оқушыларының әлеуметтік белсенділігі олардың шеңберінде дами алмайтындығын, керісінше, әлеуметтік пассивтілік үнемі дамып отыратындығын көрсетеді.

IV. Ұжымдық оқу сабақтары. Барлық білім алушылар ұжымдық жұмыс кезінде үнемі басқа білім алушыларға (адамдарға) әсер ету, оларға жаңа оқу

материалын үйрету, оларға дәлелдеу, бірденені жоққа шығару, олардың қызметін басқару қажет болған жағдайда болады. Әр оқушының әлеуметтік белсенділігі жүйелі түрде, үнемі, ұжымдық сабақтарға бөлінетін уақыттың кем дегенде 40-50% - көрсетеді. Ұжымдық жұмыс процесінде оқушылардың (білім алушылардың) әлеуметтік белсенділігі олардың барлығы тікелей сабақтарда, оқу процесінде жүзеге асырылатын өзін-өзі басқарудың белсенді қатысушылары екендігінде көрінеді. Сондықтан, бұл жағдайда білім алушылардың әлеуметтік белсенділігінің жоғары деңгейі туралы айтуға болады.

11. ОҚЫТУДЫҢ ҰЙЫМДАСТЫРУ НЫСАНДАРЫ. ЗАМАНАУИ САБАҚТАР

Оқу процесінің ұйымдастырушылық формалары және оларды жіктеу туралы түсінік

Дидактикалық категория ретінде оқытудың ұйымдастырушылық формасы дегеніміз не, оның мәні неде?

Оқыту процесін ұйымдастырудың формалары немесе ұйымдастырушылық формалары туралы айтатын болсақ, түсініксіздік туындайды: бір жағынан, мұғалім білім алушылардың оқу жұмысын саналы және объективті түрде ұйымдастырады, өйткені ол орынды деп санайды, ал екінші жағынан, «ұйым» ұғымы адамның субъективті құрылымын немесе оның басқа адамдармен бірлескен қызметін білдіреді. Бұл жағдайда екі аспект те маңызды: субъективті де, объективті де. Бірақ объективті-бастапқы, оған субъективті де байланысты. Мұғалім оқу жұмысын априори оқыту бар және болуы мүмкін формаларда ғана ұйымдастыра алады. Егер оқыту – адамдар (білім алушылар мен білім алушылар) арасындағы қарым-қатынас, олардың өзара іс-қимылының ерекше жағдайы болса, онда ол (оқыту) өзара қарым-қатынас жасалғандай ғана жүзеге асырылуы немесе өмір сүруі мүмкін.

Осылайша, мұғалім мен білім алушының өзара әрекеттесуін мұқият қарастыра отырып, олардың арасында байланыс бар екенін анықтау қиын емес. **Қарым-қатынас – бұл, ең алдымен, адамдар арасындағы сөйлеу әрекеті, оның барысында ақпарат алмасу, қарым-қатынас орнату және қалыптастыру, біреудің іс-әрекетін басқару жүреді.**

Байланыс тікелей және жанама түрде болуы мүмкін. Бірінші жағдайда, қарым-қатынасқа түсетін адамдар бір-бірін көреді және олардың негізгі қарым-қатынас құралы, ең алдымен, ауызша сөз. Екінші жағдайда, адамдар бір-бірін көре алмайды, естімейді және олардың қарым-қатынасының негізгі құралы-жазбаша сөйлеу. Тиісінше, оқыту екі түрлі болуы мүмкін:

1) **тікелей**, жазбаша сөзбен толықтырылған ауызша сөздің көмегімен жүзеге асырылады, сонымен қатар вербалды емес құралдар, яғни ым-ишара, мимика, пантомимика;

2) **делдалдық**, негізінен жазбаша сөйлеу арқылы жүзеге асырылады (9-кестені қараңыз.) [15; 97].

Мұнда адамдар арасындағы қарым-қатынастың барлық мүмкін жағдайлары қамтылған, оның барысында ақпарат алмасу жүреді:

1. Бір адам кітаптан ақпарат алады, мәтінмен жұмыс істейді, мәселелерді шешеді немесе эссе жазады.

2. Екі адам бір-бірімен және негізінен тек бір-бірімен байланысады.

3. Адамдар тобы біртұтас ретінде байланысады: біреуі айтқандай, бірден бәріне қол жетімді болады, ал топ – екіден көп адамдардың кез келген саны.

4. Әрқайсысы әрқайсысымен кезекпен байланысады (құрамы үнемі өзгеріп отыратын жұптарда).

9-кесте. Жеке тұлғааралық байланыс құрылымдары

Тікелей		Делдалдық
Ауызша сөйлеу арқылы жүзеге асырылады		Жазбаша сөйлеу арқылы жүзеге асырылады
Қарым-қатынастың әр сәтінде		Қарым-қатынасқа қатысушылар бір-бірін көрмеуі немесе естімеуі мүмкін
Сөйлеушілер саны	Тыңдаушылар саны	Кәдімгі қарым-қатынас құрылымы: бір адам жазады, екіншісі оқиды. Екеуінің де әрекеттері кеңістікте және уақытта ажыратылуы мүмкін
Жұптағы қарым-қатынас		
Жалғыз	Жалғыз	
Топтық қарым-қатынас		
Жалғыз	Екіден жоғары	
Ауысымдық құрамның жұптарындағы қарым-қатынас		
Қарым қатынасқа қатысушылардың жартысы	Қарым қатынасқа қатысушылардың жартысы	

Осылайша, сөйлеу әрекетінің барлық жағдайлары кіреді:

- 1) бір адам (жанама әрекеттестік);
- 2) екі адам (бір-бірден хат алмасу: әр сәтте бір сөйлеуші және бір тыңдаушы);
- 3) бір және көп адам;
- 4) барлығы жұппен сөйлеседі, бірақ құрамы үнемі өзгеріп отырады.

Мұның бәрі адамдар арасындағы қарым-қатынас жағдайлары. Әркім бір мезгілде бір нәрсені айтқан немесе ән айтқан кезде топ көрсетілмейді немесе қарастырылмайды (хормен ән айту): барлығы бірдей әрекетті жасайды. Бұл топтық қарым-қатынастың ерекше жағдайы.

Сонымен, оқыту – адамдар арасындағы қарым-қатынас, өзара әрекеттестіктің ерекше түрі. Осыған байланысты материалдық (физикалық) процесс адамдар арасындағы қарым-қатынас процесі қалай жүретіндей объективті түрде жүзеге асады:

1. Адам басқа адамдармен (немесе басқа адаммен) жанама түрде, жеке, тікелей байланыссыз сөйлесе алады. Мұндай байланыс негізінен жазбаша белгілер арқылы жүзеге асады. Оқу процесінде бұл оқу сабақтарын ұйымдастырудың жеке (немесе жеке оқшауланған) түрі.

2. Тікелей қарым-қатынас орын алса, онда ең алдымен адам басқа адаммен жеке жұпта, жеке-жеке сөйлесе алады: қарым-қатынастың жұптық құрылымы. Оқу процесінде: оқу сабақтарын ұйымдастырудың жұптық формасы (мұғалім–оқушы, оқушы–оқушы). Бұл қазірдің өзінде дидактикалық қарым-қатынас, өйткені оқыту әр уақытта болады.

3. Адам мен әртүрлі (көп) адамдар арасындағы тікелей байланыс екі жолмен болуы мүмкін:

а) адам бір мезгілде әртүрлі адамдарға жүгінеді (хабарласады), мысалы: жиналыста, конференцияда, мәжілісте бір топ адамдар алдында баяндама, лекция, спектакль немесе сөз сөйлеу, т.б. – коммуникацияның топтық құрылымы. Топтық қарым-қатынаста қарым-қатынастың әр сәтінде бір топ

адам бір сөйлеушіні тыңдайды. Оқу процесінде оқытуды ұйымдастырудың топтық формасы бар: бұл лекция, семинар, сыныппен фронтальды жұмыс, шағын топтардағы жұмыс, оқу конференциясы, пікірталас және т.б.;

б) адам әр түрлі (көп) адамдармен, әрқайсысы жеке және кезекпен сөйлесе алады. Бұл алмасатын жұптардағы байланыс (В.К.Дьяченко – М.Н.Скаткин) [98; 22], диалогтық комбинациялар (А.Г.Ривин) [99] немесе динамикалық жұптардағы байланыс (А.С.Границкая) [100]. Мұндай қарым-қатынас оқу-тәрбие процесінде орын алатын болса, онда әрбір оқушы бір-бірімен кезек-кезек жұмыс жасайды, оқытады және оқиды, нәтижесінде әркім әркім үшін және бәрі барлығы үшін жұмыс істейді. Нәтижесі – біртұтас ұжымдық тәрбие жұмысы немесе оқытудың ұжымдық формасы (10-кестені қараңыз) [15; 97].

10-кесте – Коммуникациялық құрылымдар және оқытудың ұйымдастырушылық формалары

Қарым-қатынас түрлері	Қарым-қатынас құрылымдары	Ұйымдастырушылық білім беру формалары
Жазбаша сөйлеу арқылы жүзеге асырылатын жанама байланыс	Бір адам жазады, сурет салады, сурет салады. Бір адам оқиды, жазылғанды талдайды, есептер шығарады, т.б.	1. Жеке тұлға: бір адам оқиды, бірдеңе оқиды, эссе жазады және бұл уақытта басқа адамдармен тікелей байланысы болмайды.
Сөйлеу тілі арқылы тікелей қарым-қатынас	1. Жұптық қарым-қатынас.	2. Жұптық
	2. Қарым-қатынастың топтық құрылымы: шағын және үлкен топтардағы қарым-қатынас.	3. Топтық – бригада-эшелон және жалпы сынып (майдан).
	3. Ауысымдық жұптардағы байланыс.	4. Ұжымдық.

ТСО, кино, радио, телевидение, ақпараттық-коммуникациялық технологияларды, хормен сөйлеу мен ән айтуды пайдалану өз мәні бойынша мәселені өзгертпейді, дегенмен олар оқу процесін ұйымдастыруға барлық ішінара өзгерістер мен жетілдірулерді енгізеді. .

Зерттеулер көрсеткендей, белгілі бір білім беру мақсаттары мен міндеттерін шешу үшін жалпы ұйымдастырушылық формаларды сол немесе басқа комбинацияда қолдану бізге оқытудың нақты немесе арнайы ұйымдастыру формаларын береді: үй тапсырмасы, факультативтер, үйірме жұмыстары, консультациялар, тренингтік конференциялар, дебат, сұхбат, сынақ, емтихан, қосымша сабақтар және т.б. Бұл пішіндерді жеке деп атауға болады, өйткені олар нақты немесе ішінара білім беру мәселелерін шешу үшін жалпы формаларды пайдалану болып табылады. Тәрбие жұмысын ұйымдастырудың нақты формаларының ішінде сабақ дәстүрлі түрде мектепте негізгі болып саналды, өйткені Дәл осы сабақта оқыту мен тәрбиелеудің негізгі міндеттері шешілді [3].

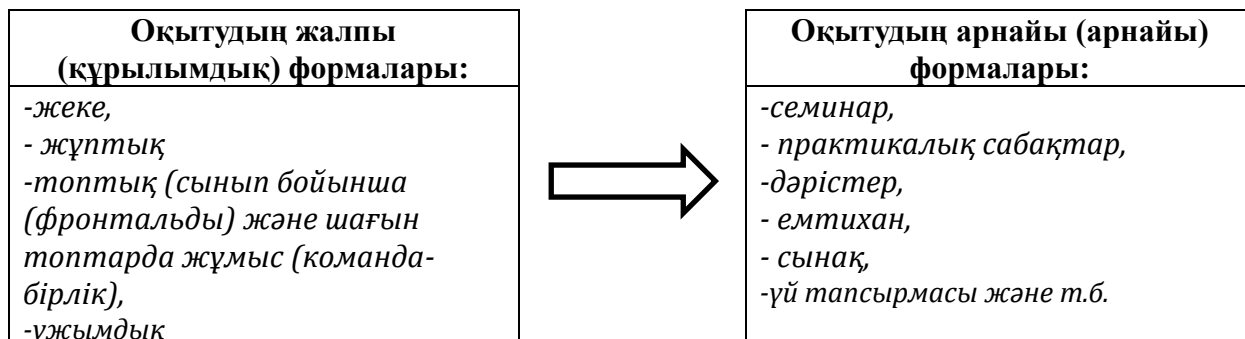
Жалпы ұйымдастыру формаларының әрқайсысы жеке алынған оқу

процесін тұтастай қамтамасыз етпейді. Сонымен бірге оқу процесін ұйымдастырудың жалпы формаларынсыз бұл процестің қалай жүретінін түсіну мүмкін емес. Тіпті елестету де мүмкін емес: біз оқу процесін қалай елестетуге тырыссақ та, ол мұғалімнің бір оқушымен жұмысы (мұғалім – бір оқушы; оқушы–оқушы; оқу сабақтарының жұптық формасы) немесе оқытушының (бригадирдің, консультанттың) білім алушылар тобымен уақытша бір жұмысы ретінде (тәрбие жұмысын ұйымдастырудың топтық формасы және оның түрлері: жалпы сыныптық және ұжымдық сабақтар) немесе жанама тәрбие жұмысы ретінде (оқушы-кітап, оқушы-дәптер, оқушы-машина, яғни жеке оқу сабақтары), немесе әрбір білім алушының басқа білім алушылармен кезекпен жұмысы ретінде (ұжымдық оқу сабақтары). Жеке, жұптық, топтық және ұжымдық формаларды жеке немесе кейбір комбинацияда әртүрлі пайдалану бізге оқу жұмысының нақты немесе арнайы түрлерін, соның ішінде оқыту әдістерінің, дәлірек айтсақ, оқытудағы әдістердің сан алуан деп саналатын барлық түрлерін береді. .

Сонымен, оқыту процесін ұйымдастырудың әрбір формасы қарым-қатынас құрылымы болып табылады, яғни. мұғалімдер мен білім алушылар арасындағы өзара әрекеттестіктің сол немесе басқа нұсқасы. Оқытудың барлық жалпы ұйымдастырушылық формалары тікелей және тікелей оқытудың мәнінен туындайды: оқыту білімі мен тәжірибесі бар адамдар мен оларды игеретіндер арасындағы ұйымдасқан қарым-қатынастың ерекше тәсілі ретінде. Оқыту әдістерімен таныспас бұрын оқу процесін ұйымдастырудың жалпы формалары мен олардың ерекшеліктерін нақтылау қажет. Мектеп практикасындағы әдістер мен оқыту теориясы оқытудың сол немесе басқа ұйымына және оны түсінуге негізделген.

Оқыту процесін ұйымдастырудың жалпы формалары туралы айтқанда, «жалпы» сөзін қалдырып, «оқу процесін ұйымдастырудың формалары» деп айтуға болады. Шындығында, қатаң түрде айтқанда, оқытудың жалпы ұйымдастырушылық формалары ғана сөздің дұрыс мағынасында оқу процесін ұйымдастыру формалары болып табылады. Қалғандары (экскурсия, консультация, емтихан және т.б.) жалпы формалардың нақты қосымшалары) немесе мектептегі, колледждегі және университеттегі тәрбие жұмысының нақты түрлері. «Жалпы» термині түсінбеушілік пен шатасуды жою және оқытудың осы түрлері мен нақты түрлерінің ерекшелігі мен айырмашылығын атап көрсету үшін қолданылады. Оқытуды ұйымдастырудың жалпы формалары кең таралған, себебі олардың кез келгенін оқытудың барлық нақты мақсаттары немесе тапсырмалары үшін қолдануға болады: жаңа материалды меңгеру үшін, қайталау және бекіту, бақылау немесе өзін-өзі бақылау үшін. Дәл осы төрт форма құрылымдық, өйткені олар мұғалімдер мен білім алушылар арасындағы қарым-қатынас құрылымымен ғана анықталады. Оларды негізгі деп те атауға болады, өйткені олар бүкіл оқу-тәрбие процесінің негізінде жатыр және оның материалдық негізін, өзіндік физикалық субстанциясын, шеңберін құрайды. Оларды оқу процесінің өмір сүру формалары деп атаған жөн, өйткені оларсыз және олардан тыс оқу процесі

болмайды. Бұл жағдайда, барлық басқа, деп аталатын. ұйымдастыру формалары (семинар, лекция, тест, емтихан, экскурсия, үйірме жұмыстары және т.б.) тәрбие жұмысының нақты түрлері болып табылады. Сабаққа келетін болсақ, ол оқытуды ұйымдастырудың бір түрі емес (7-суретті қараңыз) [15; 97; 98; 101 және т.б.].



7-сурет. Оқыту формаларының классификациясы

Сонымен, оқу процесін ұйымдастыру формалары:

1) жеке (жеке оқшауланған) оқу жұмысы (оқушы – кітап немесе дәптер; оқушы–машина). Барлық жұмыс басқа адамдармен тікелей байланыссыз өтеді;

2) жұптық (тәрбие жұмысы жеке жұпта (оқушы – оқушы, оқытушы – оқушы) өтеді). Барлық жұмыс бір академиялық жұптың ішінде өтеді, жұпқа қатысушылар тұрақты, барлық қарым-қатынас – екі адам арасындағы қарым-қатынас, әр сәтте. коммуникацияның бір адам сөйлейді - тек бір адам тыңдайды: бір сөйлейді - бір тыңдайды;

3) топтық оқу сабақтары топтық қарым-қатынас ретінде жүреді; Қарым-қатынастың әрбір сәтінде бір спикерді не бірнеше адам (2-7), не бүкіл сынып (20-40) тыңдайды. Бірінші жағдайда бұл бригадалық немесе звенолық бөлімдер, екіншісінде жалпы сыныптық оқу сабақтары, семинарлар және лекциялар. Қарым-қатынастың әрбір сәтіндегі тыңдаушылар саны екі есе, екіншіден, сөйлеушілер санынан елу есе;

4) оқу сабақтарының ұжымдық формасы әр білім алушы әртүрлі ұжым мүшелерімен (сынып, университеттегі оқу тобы) кезектесіп жұмыс істеген (ынтымақтасатын) жағдайда ғана орын алады; мұндай сабақтарда әрбір білім алушы өз кезегінде барлығы және керісінше: әркім әрқайсысымен [102] (8-сурет).



8-сурет. Оқыту процесінің өмір сүру формаларының классификациясы

Алғашқы үш форма дәстүрлі және бала кезінен барлығына таныс, ал төртіншісі ғана түбегейлі жаңа.

Сонымен, П.И.Тушнолобов атап өткендей, «... біздің заманымызда оқытуды ұйымдастыру формалары жүйесінің құрылымдық аспектісі оқытуды ұйымдастырудың төрт формасымен ұсынылған: жеке, жұптық, топтық және ұжымдық. Бұл формалардан оқыту сабақтарының төрт түрін құруға болады: жеке, жұптық, топтық, ұжымдық. Бұл оқу сессиясында жүйе құраушы элементпен анықталады. Жүйе құрушы элемент – оқытуды ұйымдастырудың жалпы формасы, оның көмегімен оқу сабағының негізгі дидактикалық мақсаттарына қол жеткізіледі. Барлығы оқу сабақтарының отыз екі түрін (оқытудың ұйымдастырушылық формалары) бөліп көрсетуге болады» [103, 19-20 б.] (9-сурет).



9-сурет. Оқу әрекетінің түрлері

Оқытуды ұйымдастырудың жалпы нысандарының жүйесі оқытуды ұйымдастырудың төрт формасынан тұрады, ал нақты ұйымдастырушылық формалар оқытуды ұйымдастырудың жалпы формаларының (нақты формалар жүйесінің) функционалдық аспектісі болып табылады. Жоғары дәрежелі жүйе

– оқу процесі, ол мақсаттармен, мотивтермен, мазмұнмен, әдістермен, оқу құралдарымен және т.б. [103, 21 б.].

Тәрбие жұмысын **ұйымдастырудың жеке түрі** – жанама қарым-қатынас – оқушылардың басқа оқушылармен әрекеттеспей, бүкіл сынып үшін бірдей, бірақ барлығына бірдей қарқынмен орындалатын тапсырмаларды өз бетінше, оқшау орындауын қамтамасыз етеді. Жұмысты ұйымдастырудың жеке формасы бойынша оқушы кітап оқиды, жаттығуды орындайды, есеп шығарады, эксперимент жасайды, эссе, реферат, баяндама, т.б. Жеке тапсырма оқулықпен, анықтамалықпен, сөздікпен, картамен, карточкалармен және т.б. жұмыс болуы мүмкін. Жеке жұмысқа арналған тапсырмалар сыныптағы барлық оқушылар үшін бірдей немесе әртүрлі болуы мүмкін.

Сабақтың барлық кезеңдерінде әртүрлі дидактикалық міндеттерді шешу үшін жеке жұмыс түрі қолданылады: материалды өз бетінше оқу, жаңа білімді меңгеру және оны бекіту, іскерліктер мен дағдыларды қалыптастыру және бекіту, материалды қайталау, құру және жалпылау. жабылған. Сабақта үй тапсырмасын, өз бетінше және тест тапсырмаларын орындауда басым.

Оқу-тәрбие жұмысын ұйымдастырудың бұл формасының артықшылығы – ол әрбір оқушының білімін тереңдету мен бекітуге, шығармашылық әрекетте қажетті қабілеттерді, дағдыларды, тәжірибелерді дамытуға мүмкіндік береді.

Сонымен қатар, ұйымдастырудың жеке формасының кемшіліктері бар: оқушы оқу материалын оқшау қабылдайды, түсінеді және игереді, оның күш-жігері басқалардың күш-жігеріне сәйкес келмейді және бұл күш-жігердің нәтижесі, оның тек алаңдаушылықтары мен мүдделерін бағалау. оқушы мен мұғалім [104; 105].

Тәрбие жұмысын **ұйымдастырудың жұптық түрі** – тұрақты жұпта тікелей байланыс – екі оқушының бір-бірімен және ешкіммен бірге оқуын болжайды. Бір жұпта жұмыстың келесі түрлерін ажыратуға болады: бір нәрсені талқылау, жаңа нәрсені бірге оқу, бірін-бірі оқыту, оқыту және тексеру. Жұптық жұмыс – оқу процесін ұйымдастырудың ең қолайлы түрі, оның мақсаты іскер тұлғааралық қарым-қатынасты қалыптастыру болып табылады. Жұптық жұмыс – екі оқушының бір-бірімен пікір алмасу және өзара әрекеттесу арқылы ортақ нәтиже алуға бағытталған мәселенің шешімін аяқтайтын тапсырманы орындауы. Ол іс жүзінде оның қатысушыларының екі нәтижесінен тұрады, сондықтан жалпы нәтиженің қойылған мақсатқа сәйкестігі әрбір қатысушы орындаған тапсырманың дұрыстығына байланысты [106].

Топтық форма:

1. Қарым-қатынастың топтық құрылымы.
2. Негізгі (бастапқы) жұмыс шарты: жалпы үнсіздік, үнсіздік, осылайша бір адамды тыңдауға болады, өйткені қарым-қатынастың әрбір сәтінде бір адам ғана сөйлей алады (сөйлей алады).

3. Негізгі артықшылығы: оқу тобының барлық мүшелері білуі және істей алуы қажет нәрсе барлығына бір уақытта түсіндіріліп, көрсетіледі.

4. Әдетте кәсіби мұғалім сабақ береді: ежелден – жалдамалы, ақылы

ұстаз, қалғанының бәрі оның шәкірті, ешкімді оқытпайды, барлығы тек үйренеді. Сондықтан топтық, (бүкіл сыныптық) оқу сабақтары ешқашан ұжымдық болған емес және болуы да мүмкін емес, т.б. бір адам емес, команда (яғни, барлығы) әрбір жеке тұлғаны білікті педагогикалық жетекшілікпен оқытатын осындай оқу сабақтары.

5. Топтық сабақтарда әрбір оқушы, негізінен, мұғалім ұсынған нәрсені үнсіз «тұтынады», бәрін сіңіруге ұмтылады, немесе ең жақсысы ұмтылуы керек. Демек, білім алушылардың, тіпті білім алушылардың де оқуға деген тәуелді, тұтынушылық көзқарасы бар және көбінесе жеделдету мен жетілмегендік үйлеседі.

6. Жалпы сыныптық сабақтарда әрбір оқушы тек өзі үшін, өзінің біліміне, дағдысына, мінез-құлқына жауапты болғандықтан, тек өзіне және өзінің жеке жетістіктеріне мән беруі және қамқорлық жасауы керек. Сыныпта, сабақта барлығын бір ғана адам оқытады, барлығын тексереді және барлығына жеке жауапкершілік алады – кәсіби мұғалім.

7. Оқытушы жүргізетін фронтальды (топтық) сабақтардағы оқушылардың қоғамдық пайдалы іс-әрекеттері алынып тасталады, жай ғана мүмкін емес, мағынасыз (шағын топтардағы оқу сабақтары төменде талқыланады).

8. Жалпы сыныптық (топтық) жұмыс процесінде оқушы тұрақты әсер ету объектісі болып табылады, оқу процесін ұйымдастырудың топтық формасының әмбебаптануы оны ойлау типіндегі болмысқа айналдырады.

9. Фронтальды, топтық жұмыс кезінде жолдастармен байланысуға тыйым салынады: әркім мұғалімнің арнайы рұқсатымен ғана сөйлесе алады.

Барлығы «қатар, бірақ бірге емес» жұмыс істейді, яғни білім алушылар бір бөлмеде тұрады, бірақ ынтымақтаспайды, өйткені бір-бірімен ресми тыйым салуға байланысты ғана емес, ең алдымен, бір-бірімен сөйлесу мұғалімнің сөзін тыңдауға кедергі келтіретіндіктен немесе сөйлейтін жолдастар. Әр оқушы мен басқалар арасындағы диалогтар саны өте аз, нөлге жақын.

Шамасы, фронтальды жұмыс, әсіресе пікірталас кезінде, көпшілікке ұжымдық (ұжымдық иллюзия) болып көрінеді, бірақ мәні бойынша бұл жеке оқшауланған жұмыс сияқты ұжымға қарама-қайшы келеді, дегенмен бұл жағдай, бұрын айтылғандай, жоқ. жолы, кем дегенде, өткендегі ғана емес, болашақта да жеке форманың үлкен маңызын төмендетпейді.

Фронтальды (топтық) жұмыс кезінде жалпы ынтымақтастық пен жолдастық өзара көмек болмайды. Жалпы сыныптық іс-әрекеттер кезінде кейде «сыртқы» деп аталатын әлеуметтік белсенділік жоқтың қасы. Сондықтан, біз амалсыз деп аталатын нәрсеге назар аударуға мәжбүрміз. ішкі танымдық белсенділік. Оқушылардың танымдық процестерін белсендіру туралы теориялар сәнге айналды, дегенмен олардың әрқайсысы жеке және барлығы жалпы білім беру процесінің сапасы мен тиімділігіне айтарлықтай әсер ете алмады.

Кейбір дидактиктер (В.В. Котов, А.Т. Куракин, Х.Дж. Лиимец, Л.И.

Новикова, Н.Н. Хан, т.б.) ұжымдық форманы бригадалық немесе бөлімшелік сыныптар (шағын топтарда жұмыс) деп есептейді. Бұл көзқарас қате. Біз ұжымдық оқытудың анықтамасынан бастауымыз керек. Бригадалық немесе бөлімшелік оқу сабақтарын жұптық сабақтардан ажырату керек: біріншісі топтық, ал екіншісі топтық емес, жұптық. Жұпта бір адам бір адамды оқытады, ал ұжымдық оқыту ұжым өзінің әрбір мүшесін жаттықтырған кезде ғана жүзеге асады. Жұптар айтылғандай топ емес, команда емес. Біз «топ» және «жұп» терминдерін әмбебап, күнделікті түсінікте қолданамыз.

Шағын топтық жұмыс:

1. Шағын топтың сандық құрамы шамамен 3-8 оқушы.
2. Қарым-қатынас құрылымы топтық: қарым-қатынастың әр сәтінде бір адам сөйлейді, оны топ (бірнеше адам) тыңдайды. Топтық сабақтарға қатысушылардың ең аз саны – үш адам. «Топтық форма» атауы мынаны білдіреді:

а) бір топты оқытады;

б) әр сәтте топ біртұтас болып жұмыс істейді.

Үлкен топтардағы (сыныптардағы) қарым-қатынастан (оқытудан) айырмашылығы бір мезгілде тыңдау санында, бірақ қарым-қатынас құру принципінде, демек, оқытуда емес.

3. Мұғалім лауазымына жеке білім алушылар ғана орналастырылады (шамамен 20%). Көпшілік мұндай мүмкіндіктен айырылған немесе шағын топ мұғалімінің қызметін сәтті орындай алмайды, өйткені топ алдында мұғалім ретінде сөйлеу, мысалы, бір адаммен сөйлесуден әлдеқайда қиын.

4. Шағын топтар бөлек, бөлек жұмыс істейтіндіктен, бұл кезде фронтальды жұмыс тоқтайды, топтар қанша уақыт жұмыс істесе де сыныпта біртұтас ұжымдық жұмыс болмайды. Сыныпта ұжымдық іс-әрекетті енгізу ұжымдық тәрбие жұмысын, егер бұрын жүргізілген болса, жоюды (жоюды) білдіреді. Командалық жаттығулар, сондай-ақ жалпы сыныптық және жеке жаттығулар ұжымдық жұмысқа қарама-қайшы.

5. Әртүрлі ұжымдардың жұмыс нәтижелерін біріктіру ұжымдық іс-әрекет кезінде және олар арқылы емес, жоғарыда айтылғандай, сыртқы түрі ғана ұжымдық, бірақ мәні бойынша ұжымдық емес, антитеза болып табылатын фронтальды жұмыс арқылы жүзеге асады. ұжымның.

6. Ұжымдық сабақтарда өзара оқыту болмайды: мұғалімнің барлық жұмысын бір, сирек ұжымнан екі оқушы орындайды – қалғандары тыңдаушы білім алушылар болып қалады.

7. Жалпы ынтымақтастық, өзара оқу және жалпы жолдастық өзара көмек – оқудағы ұжымшылдық негізі – шағын топтарда жұмыс істегенде жүзеге асырылмайды, өйткені көпшілігі (70-80%) ең жақсы жағдайда тек үйренеді және басқаларды үйретеді, яғни. бригадир немесе кеңесші қызметін атқара алмайды.

8. Шағын топтардағы жұмысты жалпы таптық жұмыстан гөрі ұжымдық (яғни қазіргі қоғамның қажеттіліктерін қанағаттандыратын) ретінде насихаттау, оларды жаңа және прогрессивті нәрсе деп санау, ең болмағанда,

дұрыс емес және тарихқа қайшы келеді. . Шағын топтағы оқыту үлкен топтық оқытудан бұрын пайда болды және оны Ежелгі Греция мен Рим мектептерінде кездестіруге болады. Олар 16-17 ғасырларда еуропалық қоғамдық қалалық мектептерде салыстырмалы түрде кеңінен қолданылды.

Шағын топтардағы тәрбие жұмысы дамыған елдердің мектептерінде (АҚШ, Ұлыбритания, Сингапур, Швеция, Германия, Франция және т. Сонымен қатар шағын топтарда оқытуды кеңінен қолдану оқу-тәрбие процесінде түбегейлі жақсартуға әкеле алмады.

Элиталық жеке оқу орындарында (АҚШ, Ұлыбритания, Жапония, Оңтүстік Корея, Франция және т.б.) оқыту негізінен шағын топтарда жүргізіледі, өйткені Әрбір сынып нағыз шағын топ, бірақ мұндағы сабақтарды оқушы – бригадир немесе кеңесші емес, жоғары білікті маман мұғалім жүргізеді. Шағын сыныппен (4-тен 12 оқушыға дейін) жұмыс істейтін білікті, кәсіби мұғалім оқушы-бригадирге немесе оқушы-кеңесшіге қарағанда әлдеқайда жоғары нәтижелерге қол жеткізетінін дәлелдеудің қажеті жоқ. Ұжымдық сабақтардың тәрбиелік және тәрбиелік тиімділігінің төмендігі. 1932 жылғы 25 тамыздағы БКП ОК (б) «Бастауыш және орта мектептердегі оқу жоспары мен режимі туралы» қаулысына сәйкес оларды бригадалық-зертханалық әдіс ретінде қолдану тәжірибесін айыптауға негіз болды [107]. Бірақ өмірдің өзі оқу үдерісінде шағын топтарды пайдалануға тыйым салуды сызып тастады.

Соңғы жылдары сараланған бригадалық (топтық) сыныптарды қолданудағы мұғалімдердің тәжірибесі оқыту мен тәрбиелеу сапасын арттыруға әкелмеді, мектептердегі оқу-тәрбие процесінің тиімділігі өте төмен күйінде қалып отыр, көптеген мәселелер туындайды, және олардың барлығы шешілмей қалады. Жаппай мектептердегі шағын топтардағы жұмысты қазір барлық мұғалімдер дискретті негізде қолданады, ал бұл ретте ұжымдық сабақтарды енгізу бригадалық (топтық) оқу сабақтарына жүйелі түрде жүгіну қажеттілігіне әкеледі. Ұжымдық сабақтарды жүйелі қолдану тәжірибесі олардың оқушылардың ұжымдық жұмысына жаңаша жан беретінін көрсетеді, шағын топтарда жұмыс істеудің бұрыннан белгісіз ерекше әдістері пайда болады. Білім алушылардың жұмысы әдетте стихиялы түрде жүреді, басқару сырттай ғана жүзеге асырылады және топ ішінде белгілі болғандай. Білім алушылардың топтық жұмысы ұжымдық жұмыстан кейін жүргізілсе, оның сапасы мен тиімділігі күрт артады: мектеп оқушылары немесе шағын топта сөйлейтін білім алушылар ауысымдық жұпта жұмыс істеп, алдын ала дайындық пен тестілеуден өтеді, демек, олардың не екенін жақсы меңгереді. материалды оқу, әдістемелерді тезірек меңгеру және топтық сабақтарды сенімдірек өткізу.

Сонымен, талдау оқу-тәрбие процесін ұйымдастырудың дәстүрлі формалары (жеке, жұптық және топтық) әдетте ұжымшылдықтың жеке элементтерін қамтитынымен, ұжымдық формалар емес екенін көрсетті. Барлық білім беру ұйымдары білім алушылардың ауысымдық жұптық жұмысы болып табылатын ұжымдық формаға үлкен қажеттілікті сезінеді.

Оқыту сабақтарын ұйымдастырудың дәстүрлі формалары ұжымдық емес екенін айта отырып, тәжірибе әлі де олардың өміршендігін және одан әрі кеңінен қолдану және үздіксіз жетілдіру қажеттілігін көрсетеді.

Оқытудың ұжымдық формасы

Әйгілі француз философы Пьер Тейяр де Шарден адамзаттың түр ретінде дамуының генезисін талдай отырып, былай деп жазды: «Болашақтың эгоцентристік идеалы эгоизмді басшылыққа ала отырып, «әркім өзі үшін» деген қағиданы ұстанатындарға жатады. оның экстремалды көрінісі жалған және табиғи емес. . Дүниенің кез келген элементі тек барлық басқа элементтермен байланыста және олар арқылы ғана дамып, өсе алады» [108, б. 194]. Басқаша айтқанда, ұжымшылдық идеясы бастапқыда адамзат баласына тән болды, ол тек аман қалуға ғана емес, ең алдымен дамуға және прогреске жетуге көмектесті.

Сондықтан қазіргі білім беру ұйымдарында оқытудың теориясы мен тәжірибесінде ұжымдық оқу сабақтарының мәселесі бірінші кезектегі мәнге ие. Қазіргі уақытта императивтік жүйенің демократиялық жүйеге айналу процесі жүріп жатыр. Адамгершілік және демократиялық қоғамның басты міндеттерінің бірі – адамды жалпыадамзаттық және ұлттық құндылықтарды жеткізуші етіп тәрбиелеу. Әлеуметтік қатынастарды демократияландыру принципі бүкіл оқу-тәрбие процесіне енуі керек. Оларға әр оқушы, мектепті бітіргеннен кейін емес, ондағы оқудың алғашқы қадамдарынан бастап қосылуы керек. Сонымен қатар, демократиялық қатынастар сабақтан тыс уақытта ғана шығарылмауы керек, аудиториядан тыс уақытта болуы керек (сенбілікке қатысу, еріктілік және т. б.), керісінше, барлық білім алушылар салауатты бәсекелестікке және өзін-өзі басқаруға тікелей сабақтарда, бүкіл оқу процесінде белсенді және жүйелі түрде қатысуы керек. білікті педагогтың басшылығымен жүзеге асырылады. Егер білім беру процесінің субъектілері арасында бұл қатынастар болмаса, онда бұл жағдайда жалпыадамзаттық және демократиялық тәрбие болмайды. Мұнда мұғалімдер мен оқушылардың іс-әрекетінің сипаты, олардың мінез-құлқы, әрекеттері, өзара талаптары мен әрекеттері бойынша демократиялық емес гуманизм рухында тәрбиелеу ғана мүмкін. Оқу үдерісіндегі соңғы нәрсе-оқытушылар мен білім алушылардың барлық қызметі ұжымдық, яғни демократиялық негізде қайта құрылған кезде ғана нақты болады. Оқытудағы ұжымшылдық-қазіргі оқу орындарындағы білім беру процесінің тиімділігі мен сапасын арттырудың басты резерві.

Алайда, мұндай пікірді бәрі бірдей бөлісе бермейді. XX ғасырдың 80-90-шы жылдарында. идеологиялық қайта бағдарлауға байланысты басылымдар пайда болды, олардың авторлары ұжымдық оқыту мен тәрбиелеу уақыты өтті, қазіргі өмірдің шындықтары мен қажеттіліктеріне, түнгі қатынастар рухына сәйкес келмейді, оқытудағы ұжымдастыру адамның жеке басын теңестіреді, оның рухани және интеллектуалдық дамуына кедергі келтіреді деп тұжырымдады Даму, оның моральдық деградациясына ықпал етеді. Осылайша, Ю.П. Азаров ұжымшылдық тоталитарлық қоғам мен мемлекеттің мақсаттары мен міндеттеріне жауап берді, жеке тұлғаға табынушылықты

күруға, елде лагерь-казармалық жүйені отырғызуға ықпал етті, жаппай қуғын-сүргінге әкелді, нәтижесінде ұжымдық оқыту мен тәрбиеден мүлдем бас тарту керек деп есептеді [109].

Мұндай ұстаным өте қате, және мұндай айыптаулар ешқандай негізделмеген және нақты негізге ие емес. Мектеп пен білім беру тарихының ретроспективті талдауы коллективизм идеялары бір кездері кеңестік (менің Сталиндік-брежневтік) педагогиканың бұрмаланғанын және бұрмаланғанын көрсетеді. Көрнекті мұғалімдер өтті – П.П. Блонский, Н.К. Крупская, П.Н.Лепешинский, А.В.Луначарский, А.С.Макаренко, А.П.Пинкевич, М.М.Пистрак, В.А.Сухомлинский, С.Т.Шацкий және басқалар – ұжымшылдықты қоғам мен тұлға мүдделерінің үйлесімі деп түсінді, жеке тұлғаны жан-жақты дамыту құралы ретінде ұжымның орасан зор маңыздылығын атап өтті, ұжым басшыларының эгоцентризмін-көшбасшылықты, бонапартизмді, адамдарға күш-қуат беруді сөзсіз тудыратын табындық тәрбие мен оқытудың қауіптілігі туралы ескертті [110].

Бірақ бірте-бірте ұжым адамды көруді тоқтатты, бұл қоғамдық өмірге, өндіріске әсер етуді бәсеңдетпеді. Белгілі ғалым және жазушы Әбіш Кекілбаев осыған байланысты: «адамдар өз еңбектерінің нәтижелерінен алшақтап, іс жүзінде ұжымдық психологияның емес, батрацкийдің тасымалдаушылары болды. Ол әлі де өндіріліп жатыр (біз бөлдік - автор.) және адамдар тағайындалған жалақыға емес, жалпы еңбек нәтижелеріне, пайдаға тәуелді бола бастағанда дамиды. Бұл біртұтас экономикалық қызығушылықпен қалыптасқан ұжым. Дәстүр бойынша оны технологиялық процестермен біріктірілген адамдардың өндірістік қауымдастығы деп атайды. Яғни, әлеуметтік жағынан төмен тәртіп» [111]. Басқаша айтқанда, цифрлық экономикаға ұжымшылдық қажет, ал соңғысы да қажет.

Жоғарыда айтылғандардың бәрі бізге педагогикалық теория мен практикада ұжымдастыру идеясы іске аспады деп сенуге негіз береді. Ұжымда және ұжым арқылы тәрбие принципін іске асыру туралы айта отырып, біз қалағанымызды шындыққа айналдырдық, өйткені ұжым үшін жалғандық демократияның бастапқы кезеңімен, әр түрлі жастағы оқушылар (студенттер) арасындағы байланыстардың шектеулілігімен, дәстүрлердің нашарлығымен, талапшылдық пен құрметсіздікпен, сыныпты (топты) басқара алмауымен сипатталады, яғни бізде нақты оқу-тәрбие процесінде кез-келген білім беру ұйымы бар. Сондықтан оқу орындарында ұжымдық оқу сабақтарын енгізу мәселесі білім беру ұйымдарында оқыту теориясы мен практикасының орталық проблемаларының бірі болды. Бұл туралы көптеген танымал ғалымдар жазды, бірақ басқалар сияқты мәселе шешілмеген күйінде қалды.

А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский «ұжым» ұғымына анықтама берді. «Ұжым, - деп жазды А.С. Макаренко, -бірлестіктің социалистік принципіне негізделген байланыс жиынтығы бар. Жеке тұлғаға байланысты ұжым бүкіл ұжымның егемендігін бекітеді. Жеке тұлғаның өз еркімен ұжымда болу құқығын бекіте отырып, ұжым осы адамнан, егер ол оның құрамына кірсе, сөзсіз бағынуды талап етеді, өйткені бұл ұжымның егемендігінен туындайды.

Ұжым, егер ол адамдарды қоғамға пайдалы іс-әрекеттің міндеттеріне біріктірсе ғана мүмкін болады» [112]. «Шексіздік» сөзін алып тастап, «жеке тұлғаның дамуына қолайлы жағдайлар» тіркесін қосып, біз ұжымды аламыз.

В.А. Сухомлинскийдің айтуы бойынша мектеп ұжымы – бұл коммунистік құрылыстың ақылға қонымды қатысушысын қалыптастыруға қабілетті ұжымдық қатынастардың ең жоғары, күрделі түрі [113, 5-бет]³.

Бүгінде КСРО-да коммунистік құрылыс болмағанын және коммунистік тәрбиенің орнына педагогикада коммунистік демагогия өркендегенін ешкім дәлелдеудің қажеті жоқ. Мүмкін, бұл жеті онжылдықта салалық министрліктер (Білім, Білім және ғылым) де, ресми педагогикалық ғылым да мүмкін болмады (қаламады!) оқытудың ұжымдық формасын тану және өзінің бүкіл өмір сүру кезеңінде бірауыздан ОТТ-ға қарсы шықты. Жеке мұғалімдерге келетін болсақ, ұжымдық оқытуға деген қызығушылық біртіндеп артып, әсіресе өткен ғасырдың 70-90-шы жылдарында өсті.

Ұжымдық оқу жұмыстарының мәні мен ерекшеліктерін ашу үшін алдымен ұжымдық жұмысты түсіну керек.

Ұжымдық еңбектің мақсаты – күш-жігерді біріктіру, нәтижесінде жеке жұмысшылардың жеке-жеке қызметімен салыстырғанда өндірістік күші артады. Бірнеше немесе көптеген адамдардың ұжымдық, жалпы күш-жігері бірдей мөлшерде болса да, жалғыз жұмыс істейтін адамдар үшін жиі басым болатын жұмысты орындайды. Бір адам жасай алмайтын нәрсені екі адам басқара алады. Адамдардың мүмкіндіктері олардың санының артуымен артады – бұл үлкен немесе ауыр жұмысты орындау үшін адамдарды біріктірудің жалпы тенденциясы.

Біріктіру әр түрлі күштермен жұмысты мүлдем орындау мүмкін болмағандықтан немесе оны ұзақ уақыт бойы орындауға тура келетіндіктен немесе жұмыстың бір бөлігі орындалмай қалатындықтан орын алады. Бұл өте маңызды, сонымен бірге қарапайым, қарапайым, қарапайым, әркімнің өз бетінше жұмыс істейтін адамдардың жұмысынан гөрі айқын артықшылықтары. Жалпы еңбек өнімділігін, оның тиімділігін арттыру – бұл ұжымдық жұмыстың мәні; бірге жұмыс істеу, бір-біріне көмектесу арқылы адамдар бөлек жұмыс істегеннен гөрі көп нәрсеге қол жеткізеді. Егер бөлек жұмыс істейтін екі адам жергілікті жұмыс орындарына қарағанда жоғары нәтижелерге қол жеткізсе, онда олардың бірігуінің қажеті жоқ. Ұжымдық жұмыс немесе аралас жұмыс жалпы өнімділікті арттырып қана қоймайды, сонымен қатар жеке жұмыс нәтижелерін айтарлықтай арттырады.

М.Д. Виноградова мен И.Б. Первин атап өткендей, «ұжымда формальді

³ Соңғы уақытқа дейін «ұжым» ұғымын идеологиялық, таптық позициялардан түсіндіру жалпы қабылданған, бұл келтірілген дереккөзден көрінеді. Бір кездері марксизмнің негізін қалаушылар оны Социалистік формацияға қатысты қолданды, тек онда шынайы ұжымдардың болуы мен жұмыс істеуі мүмкін деп есептеді. Алайда, уақыт өте келе ұғымдардың мазмұны мен мағынасы айтарлықтай өзгерістерге ұшырайтыны белгілі, бұл ғылымның дамуына, біліміміздің өсуіне әсер етеді.

Бүгінгі таңда ұжымдылықты жаһандық, ауқымды, жалпыадамзаттық ынтымақтастық ретінде түсіну қажет, яғни «ұжым» ұғымын идеологиялық, таптық емес, жалпыұлттық, уақытша, идеологиялық, Үстірт таптық позициялардан қарастырып, оны кез келген адамзат қоғамына, кез келген әлеуметтік-экономикалық жүйеге тән әлеуметтік құбылыс ретінде анықтау керек.

түрде орындалатын жұмыстардың бәрі де негізінен ұжымдық емес» оқу іс-әрекетіне көшкен кезде қиындықтар туындайды. Ұжымда тек «болу фактісі» ұжымдық белсенділікті білдірмейді. Ұжымдық ортада, дәлірек айтсақ, адамдар тобында орын алғанымен, табиғаты таза индивидуалистік сипатта болатын әрекет болуы мүмкін [114, 7 б.].

Жалпы ұжымдық жұмысты қарастырғанда, оқу жұмысына қарамастан, оның сипаттамалары негізгі және қосымша деп аталады [15; 97; 98 және т.б.] (11-кесте):

11-кесте. Топтық жұмыстың белгілері

Негізгі	Қосымша
<ul style="list-style-type: none"> • ортақ мақсаттың болуы, яғни. ұжымның барлық мүшелерінің күш-жігерімен қол жеткізілетін мақсат, өйткені онсыз мақсат не мүлде орындалмайды, не жалпы жұмыстың нәтижесі төмендейді; • әркім жұмыстың қандай да бір бөлігін орындайтындай етіп, сол арқылы жалпы нәтижеге оң әсер ете алатындай етіп еңбекті бөлу, функциялар мен жауапкершіліктерді бөлу; • ортақ мақсатқа жетудің қажетті шарттары ретінде ынтымақтастық және өзара көмек; • басқаруға барлық жұмысшылардың қатысуы, яғни. жұмысты жоспарлауда, бақылауда, есепке алуда. 	<ul style="list-style-type: none"> • әрбір қызметкер қызметінің әлеуметтік пайдалы сипаты; • ұжымның тұтастай атқарған жұмысының көлемі оның әрбір мүшесінің жеке қабылдаған жұмыс көлемінен әрқашан көп болады; • егер біз нағыз ұжым және шын ұжымдық жұмыс туралы айтатын болсақ, онда әрбір адамның барлығына қамқор болуы және барлығының барлығына қамқорлық жасауы қажетті шарт болып табылады; • біреудің еңбегі мен жетістігі екіншісінің жетістігі мен мүмкіндіктеріне нұқсан келтірмеуі үшін объективті жағдайлардың барлығына тең болуы.

Әрине, тәрбие жұмысының өзіндік ерекшелігі бар: ол адамдармен жұмыс. Шәкіртсіз ұстаз жоқ, әр оқушы біреуден үйренеді. Бұл кез келген тренингте, әсіресе білім алушылар қандай да бір түрде біріккен болса, әрқашан ынтымақтастық пен ұжымшылдықтың кейбір элементтері бар екенін білдіреді. Сондықтан тәрбие жұмысын ұйымдастырудың қай ұжымдық екенін анықтауға тырысқанда қиындықтар туындайды. Қазір бұл мәселе сәтті шешілді.

Ұжымдық оқу сабағының құрылымын қарастырайық. Ол үшін ұжымдық оқу сабақтарының мазмұны мен формасын бөліп көрсету қажет. Формальды тәсіл тұрғысынан алғанда ұжымдық оқу сабағы жүйе құраушы элементпен – оқытудың ұжымдық формасымен оқытуды ұйымдастырудың бірнеше жалпы формаларының жиынтығы ретінде болуы мүмкін.

Ұжымдық оқу сабақтарын классификациялаудың негізі ұжымдық оқу сабақтарын құрайтын оқытуды ұйымдастырудың жалпы (құрылымдық) формаларының және ұжымдық оқу-жаттығу жиынының негізгі дидактикалық мақсаттарына қол жеткізуге болатын жүйе құраушы элементінің үйлесімі

болып табылады.

П.И. Тушнолобов формасына қарай ұжымдық оқу сабақтарының сегіз тобын анықтайды:

1. Оқытуды ұйымдастырудың ұжымдық формасына негізделген.
2. Оқытуды ұйымдастырудың ұжымдық және жеке формасына негізделген.
3. Оқытуды ұйымдастырудың ұжымдық және жұптық формасына негізделген.
4. Оқытуды ұйымдастырудың ұжымдық және топтық формасына негізделген.
5. Оқытуды ұйымдастырудың ұжымдық, жеке және жұптық формаларына негізделген.
6. Оқытуды ұйымдастырудың ұжымдық, жұптық және топтық формаларына негізделген.
7. Оқытуды ұйымдастырудың ұжымдық, жеке және топтық формаларына негізделген.
8. Оқытуды ұйымдастырудың ұжымдық, жеке, жұптық және топтық формаларына негізделген [103, 43-44 б.].

Автордың пікірінше, «Барлық нұсқаларда жүйе құраушы элемент оқытуды ұйымдастырудың ұжымдық формасы болады. Бұл оны пайдалану арқылы негізгі дидактикалық мақсаттарға қол жеткізілетінін білдіреді. Нақты білім беру процесінде бірнеше рет біріктірілген және ауыспалы формалардан тұратын ұжымдық оқу сабақтары мүмкін. Бұл жағдайда ұжымдық тәрбие сабағының түрін анықтау үшін жеке, жұптық және топтық формалардың уақыт кезеңдерін қосу керек және ұжымдық форманың жүйе құраушы рөліне байланысты сол немесе басқасын алу қажет. ұжымдық тәрбие сабағының түрі» [103, 44 б.].

Жоғарыда айтылғандар ұжымдық тәрбие сабағының негізгі белгілеріне мыналарды жатқызуға негіз береді:

- ұжымдық оқу сабақтары арқылы оқытудың ұйымдастыру формалары жүйесінің тиімділігін арттыру;
- ұжымдық оқу сабақтары есебінен тәрбие жұмысының нәтижесін арттыру;
- команданың әрбір мүшесінің барлығының (команданың) жаттығуы;
- ұжымның әрбір мүшесі мұғалім мен оқушы қызметін атқарады;
- оқытуға барлық білім алушылардың белсенді қатысуы;
- оқушылар санының өсуімен уақыт бірлігінде оқу-тәрбие жұмысын үлкен көлемде орындау;
- ұжымдық оқу сабақтарында топтың өздігінен білім алу сипаты;
- жалпы нәтиже ұжымның әрбір мүшесінің жеке алынған нәтижесінен жоғары;
- бір-біріне қамқорлық жасау;
- әркім үшін объективті жағдайлардың теңдігі [97; 101].

Сонымен, оқу процесін ұйымдастырудың барлық формаларын жалпы

және арнайы деп бөлуге болады. Тәрбие жұмысын ұйымдастырудың формалары нақты дидактикалық мақсаттар мен міндеттерге сәйкес жалпы формаларды ғана қолдану болғандықтан, оқытудың ұжымдық формасы туралы мәселе, ең алдымен, оқытуды ұйымдастырудың жалпы формаларының шеңберінде шешілуі керек. процесс. Сондықтан біз жалпы төрт форманың барлығын ұжымдық тұрғыдан қарастырамыз.

Егер сыныпта, кітапханада немесе үйде жеке-жеке оқу сабақтары болса, онда біз оқу процесін таза түрде ұйымдастырудың жеке формасына ие боламыз. Бұл жағдайда Коллективизм, егер ол көрінуі мүмкін болса, зерттелетін материалдың немесе жеке сабақтар жүргізілетін мақсаттардың мазмұнында. Сонымен қатар, оқу сабақтарының жеке формасы ұжымдық болмай, оқытудың маңызды және қажетті формаларының бірі болды, болады және болады. Болашақта жеке форманың мәні азайып қана қоймай, белгілі бір мағынада тіпті артады, өйткені. оқу-тәрбие үдерісін қайта құру дербес және ұжымдық негізде жүргізіледі.

Оқу жұмысын ұйымдастырудың жұптық формасы туралы бірнеше сөз, яғни жұптық жұмыс жабық болған кезде, жұмыста серіктестердің ауысуы болмайды. Мұндай тұйық жұпта (оқушы-оқушы) өзара көмек пен ынтымақтастық орын алуы мүмкін. Дегенмен, мұндай жұмысты ұжымдық деп атауға болмайды, өйткені әлі ұжым жоқ.

Ұжым әрқашан саны екіден асатын адамдар жиынтығы. Ұжым – бұл біртұтас әлеуметтік пайдалы мақсатқа жету үшін адамдарды біріктірудің ең жоғарғы нысаны, олардың қызметі еңбек бөлінісіне, ынтымақтастыққа және жолдастық өзара көмекке негізделген.

Егер мұғалім бір оқушыны оқытса, онда мұндай оқыту жеке деп те аталады. Сондықтан, ынтымақтастық пен өзара көмекке қарамастан, оқу процесін ұйымдастырудың жұптық формасы әлі ұжымдық емес.

Оқытудың ұжымдық формасы үшін әрдайым тек топтық форма қабылданды-оның барлық түрлерінде:

- ұзақ уақыт бойы, XVII ғасырдан бастап, мұғалім сыныптың барлық оқушыларымен бір уақытта жұмыс істегенде, мысалы, жаңа материал бүкіл сыныпқа түсіндірілгенде, ұжымдық форма жалпы немесе фронтальды болып саналды. Педагогика бойынша революцияға дейінгі оқулықтарда мұғалімнің жұмысы бүкіл сыныппен бір уақытта жеке сыныпқа қарама-қарсы ұжымдық деп аталды, ол мектептерде XVII ғасырға дейін жалпы қабылданған, мұғалім әр оқушымен жеке және кезекпен жұмыс істеген кезде. Мұндай түсінік бүгінгі күнге дейін сақталған [қараңыз: 44, 298-300 Б.; 115, 224, 226 Б.; 116, 134-135 Б. және т. б.].

Шын мәнінде, жалпы сыныптық жұмыста ұжымдық оқу жұмысы жоқ, өйткені жалпыға ортақ ынтымақтастық пен жолдастық өзара көмек жоқ. Әдетте сабақтарда жүргізілетін фронтальды оқыту кезінде барлық білім алушылар қол жеткізуге тырысатын ортақ мақсат та жоқ. Жалпы сыныптық сабақтарда оқушылар арасында еңбек бөлінісі болмайды, өйткені олардың барлығы бірдей жұмысты орындауы керек: мұғалімнің бір тақырыпты

баяндауын тыңдау, бір мәселені шешу, бір фильмді көру және т. б. Фронтальды жұмыс (айтпақшы, топтық сабақтардың басқа түрлері сияқты) тек ұжымдық болып көрінеді, ұжымдық елесін жасайды. Шын мәнінде, жалпы сыныптық сабақтарда білім алушылар әрқайсысы өздері үшін және өздері үшін жұмыс істейді, және көбінесе олардың қызметі Жеке оқу жұмысы сияқты ұжымдық емес;

- кейде мұғалім сыныпта қандай да бір мәселені (мәселені) талқылауды ұйымдастырған кезде фронтальды жұмыстың ерекше жағдайы ұжымдық форма ретінде ұсынылады. Бұл жағдайда ұжымдық талқылау ұжымдық оқыту үшін қабылданады, бұл өрескел қателік. Ұжымдық оқыту тек осындай оқыту болып табылады, онда ұжым (кәсіби мұғалім немесе оны алмастыратын адам емес) өзінің әрбір мүшесін оқытады және әрбір мүше өзінің жалпы жұмысындағы жолдастарын оқытуға белсенді қатысады. Жалпы сыныптық талқылау кезінде спикерлердің алдына жолдастарын үйрету мақсаты қойылмайды, көбінесе бұл пікір немесе әсер алмасу. Ия, және спикерлер әдетте 30-35-тен 5-6 адамнан аспайды, яғни сынып оқушыларының көпшілігі тіпті өнер көрсетуге үлгермейді.

Оқу сабақтарының топтық формасының мәні әрқашан бірдей: біреуі бір уақытта көптеген адамдарға сабақ береді. Оның айрықша және маңызды ұсынысы – бұл белгі: бір сөйлеушінің қарым-қатынасының әр сәтінде лю-дей тобы тыңдайды. Топтық қарым-қатынастың мәнінен оқу сабақтарын ұйымдастырудың топтық формасының барлық қасиеттері, оның артықшылықтары да, кемшіліктері де туындайды.

Ұжымдық оқыту формасының ерекшеліктері

1. Оқудың (қарым-қатынастың) әр сәтінде білім алушылардың жартысы ұры, жартысы тыңдайды, қатысушылардың ең аз саны - төрт адам. Әр жұпта жұмыс уақытша және ашық. Бір жұпта не істеу керек, содан кейін барлық білім алушылар ұжымы үшін және керісінше, барлық басқа жұптарда не істеу керек, содан кейін осы жұптың қатысушылары үшін қажет. Барлық жұптардағы жұмыс өзара байланысты және өзара тәуелді.

2. Әрбір білім алушы кезек-кезек білім алушы немесе мұғалім болып табылады. Оқу ұжымының барлық мүшелері барлық тақырыптар бойынша және барлық мәселелер бойынша оқытушылар болып табылады. Енді ескі мағынада білім алушылар, білім алушылар, яғни тек оқытылатындар жоқ. Атаудың негізі жоғалады: «оқу ұжымы», «білім алушылар тобы». Ұжымның жаңа түрі - *өзін-өзі тәрбиелеу* немесе *білім беру ұжымы* құрылады.

3. Әрбір сабаққа қатысушының ең жақын мақсаты («оқитын» сөзі енді сәйкес келмейді): басқаларға өзіңіз білетін немесе үйренетін барлық нәрсені үйрету. Мұғалімнің, мұғалімнің ұстанымы әр оқушының (білім алушының) өз білімі, мінез-құлқы және тіпті жалпы мәдениеті үшін жауапкершілігін едәуір арттырады.

4. Әрбір білім алушының, дәлірек айтсақ, сабаққа қатысушының қызметі қоғамдық пайдалы болады. Оқушы ұжымға, қоғамға, басқа адамдарға мектепті бітіргеннен кейін емес (немесе сабақтан тыс уақытта) емес, оқытудың алғашқы

қадамдарынан бастап, ал басқаларға, ұжымға жұмыс істеу барлық оқу уақытында тоқтамайды: мен қанша оқимын, сонша мен басқаларға сабақ беремін. Осы жылдар ішінде әркімнің жұмысы барған сайын сапалы, білікті бола түсетіні және әркімнің жалпы дамуға, барлығының жалпы білім беру және кәсіби өсуіне қосқан үлесі барған сайын маңызды бола түсетіні анық.

5. Жұмыстың негізгі принципі: барлығы кезек-кезек әрқайсысын және барлығын үйретеді, яғни. егер сіз белгілі бір уақытта барлығының жұмысын қабылдамасаныз, онда ұжым өзінің әрбір мүшесін және активтің әрбір мүшесін оқытады, бірақ оның барлық жолдастарын (осы ұжымның мүшелерін, сондай-ақ осы ұжымның мүшелерін) оқытуға қатысады көбінесе сабақтас ұжымдар). Бұл ретте, білім беру ұжымының жұмысы кәсіби педагог-маманның басшылығымен жүзеге асырылады. Өзін-өзі тәрбиелеу ұжымдарында бұл шарт міндетті емес болады.

6. Әркім өзінің білімі мен оқу жетістіктері үшін ғана емес, сонымен қатар жолдастарының білімі мен оқу жетістіктері үшін де жауап береді. Мұндай жауапкершілік, әдеттегідей, дәстүрлі, ұжымдық емес оқыту формаларында формальды немесе көрнекі емес, ал жауапкершілік нақты, тиімді, өйткені әр оқушы (білім алушы) сонымен бірге мұғалім, мұғалім және жолдастарының тәрбиешісі; егер сіз білмесеңіз, үйретіңіз, мен сізге көмектесемін, түсіндіремін және мен қалай жақсартуға болатынын көрсетемін; біз бір-бірімізді үйретеміз, солай болды, және Біз бір-бірімізге жауап береміз.

7. Әрбір зерттелетін тақырыпты (сұрақ, теорема) сабаққа қатысушы оны толық, берік және жан-жақты меңгергенше баяндайды. Дәстүрлі оқытуда мұндай мүмкіндік жоқ, өйткені мұғалім әрдайым бағдарламаны басқарады, әр уақытта жаңа тақырыпқа көшеді, алдыңғы тақырыпты әр сапалы игеруге ұмтылмайды. Әрине, бұл жағдайда ұжымдық сабақтарда жұмыс қарқыны барлығына бірдей жүктелмейді, бірақ жеке болады. Бұл әркімнің еңбекқорлығына, табандылығына, қабілетіне, сондай-ақ ұжымның уақтылы көмегіне байланысты.

8. Педагог-басшының маңызды міндеті – әрбір педагогикалық шеберлікті, оқыту өнерін қалыптастыру. Әрбір зерттелетін тақырыпты баяндауда, зерттелетін теорияны практикада қолдануда шеберлікке қол жеткізу-бұл әр оқу сабағында ортақ мақсат және жалпы қамқорлық. Бұл мәселені сәтті шешпей, ұжымдық жұмыс жоғары тиімді бола алмайды. Қазірдің өзінде мектеп стендінде барлық оқушылар зерттелетін материалды ұсыну мен қолдануда шебер болуы керек. Ұжымдық сабақтарда Педагогикалық шеберлік бәріне және бәріне қажет, бірақ ол өздігінен ғана емес, сонымен бірге саналы түрде де қалыптасуы керек.

9. Толық сәйкестік, ұжымдық және жеке мүдделердің бірлігі: басқаларды көбірек және жақсырақ үйреткен сайын, мен өзімді соғұрлым көбірек және жақсы білемін. Я.А. Коменский: «Көп сұрау, үйрену, басқаларды үйрету», - деп жазған еді, үлкен білімнің құпиясы. Мүмкіндігінше көп сұраңыз, сұрағаныңызды біліңіз, үйренгеніңізді біліңіз, басқаларды үйретіңіз - бұл үш ереже оқушыға мұғалімді жеңуге мүмкіндік береді. Үйрету дегеніміз –

білгеннің бәрін жолдастарыңа немесе тыңдағысы келген адамға кезекпен қайталау. Өте танымал тұжырым: «Басқаларды оқытқан адам өзін-өзі үйренеді», ол тек қайталау арқылы білімін шыңдап қана қоймайды, сонымен қатар заттардың тереңіне ену мүмкіндігіне ие болады» [51, 362- 363 б.]. Идеясы Я.А. Коменский ең тиімді оқыту туралы ұжымдық сабақтарда жүзеге асырылады.

10. Жетекші-педагог ұжымдық сабақтарда өз қалауы бойынша ата-аналарды, жоғары сынып оқушыларын, оқушыларды, қоғам өкілдерін жалпы жұмысқа тарта алады. Сонымен қатар параллель және әртүрлі жастағы сыныптарда оқушылар арасында жүйелі ынтымақтастықты ұйымдастыруға болады, бұл тәрбиелік және тәрбиелік тұрғыдан өте маңызды және тиімді.

Осылайша, әрбір сыныпта оқыту мен тәрбиелеу ұжымдық форманы жүйелі қолданудың арқасында тек кәсіби мұғалім мен берілген сынып оқушыларының күшімен ғана емес (сыныптағы бұл жағдай уақытша құбылыс) жүзеге асырылады. сондай-ақ жоғары сынып оқушыларының (білім алушылар), ересектердің, көпшіліктің күшімен. Бұл мектеп оқушыларына сөзбен емес, іспен ұлттық немесе демократиялық тәрбие беру.

Әрине, бұл бүкіл оқу процесін әдетте кәсіби, білікті ұстаз басқарады. Дәстүрлі оқытуда мұғалімнің көшбасшылық функциялары елеусіз болды, олар іс жүзінде жоқ болды. Оның жұмысы адамдарды жетелеу емес, бала оқытып, тәрбиелеу болатын. Айлығын барлығына өзі оқытып, тәрбиелегені үшін алатын. Оның үстіне ол өзінің тікелей қызметі арқылы оқытып, тәрбиелейді. Оқу курсының барлық тақырыптарын ұсынып, барлығын түсіндіреді, тапсырмалар береді, барлығын тексеріп, бағалайды. Мектепті және мұғалімдерді басқа адамдар: директор, оқу ісінің меңгерушісі.

Ұжымдық сыныптарды енгізу түбегейлі өзгерістерге әкеледі: мұғалім тек мұғалім және тікелей тәрбиеші ғана емес, сонымен қатар нағыз, заманауи көшбасшыға айналады. Сыныпта мұғалім өзін-өзі басқаруды ұйымдастыруы және құруы қажет, ол көптеген функцияларды атқарады: мәселелерді жоспарлау, әркімнің жұмысын басқару (кіммен жұмыс істеу керек), жарыстарды ұйымдастыру, тәртіпті сақтау, тапсырмаларды бөлу, сырттан қатысушыларды тарту, оларды түсіндіру. функциялары және т.б. Осының бәрін жетекші – кәсіби ұстаз бағыттайды.

Заманауи сабақ туралы

Нақты (арнайы) формалардың ішінде дәстүрлі түрде «тәрбие жұмысын ұйымдастырудың негізгі формасы» болып саналатын сабақ ерекше орын алады.

Оқыту құралдарында, педагогика және дидактика оқулықтарында, сондай-ақ жекелеген оқу пәндері бойынша көптеген әдістемелік еңбектер мен зерттеулерде сабақ «мектептегі оқу-тәрбие жұмысын ұйымдастырудың негізгі формасы»⁴ ретінде анықталады. Сонымен, П.И. Пидкасистый редакциясымен

⁴ Мектептегі оқу-тәрбие жұмысын ұйымдастырудың негізгі формасы ретінде сабақты анықтауды авторлар (педагог теоретиктер мен практик мұғалімдер) ВЦСПС 1932 жылғы 25 тамыздағы қаулысынан алған. «Бастауыш және орта мектептердегі білім беру бағдарламалары мен режимі туралы» [107].

педагогикалық оқу орындарының білім алушыларына арналған «Педагогика» оқулығында 12-тарау «Сабақ қазіргі мектептегі оқытуды ұйымдастырудың негізгі формасы» деп аталады [26, б. 327]. Өткен ғасыр мен ХХІ ғасырдың басындағы педагогика мен дидактикаға қатысты басқа еңбектерде де сабақтың анықтамаларын немесе шамамен осындай анықтамаларды кездестіреміз [117, 124-125 б.; 21, 393 б.; 118; 119; 120 және т.б.].

«Сабақ» сөзі, әдетте, орыс тілін білетін барлық оқырмандарға түсінікті. В.И. Дальдың «Тірі ұлы орыс тілінің түсіндірме сөздігінде» келесі түсініктемелер берілген:

1. Сабақ – білім алушы немесе жұмысшы үшін шұғыл тапсырма. (Сабақ үйрен. Бір сенбіде сабақ жаса).

2. Белгіленген уақытта оқу. (Сабақ үшін ол қанша тұрады?).

3. Түзету, бұдан былай ғылым.

4. Сабақ. Шұғыл уақыт, мерзім [121, б.1060].

Шамамен бірдей, біршама жаңартылған болса да, «сабақ» сөзінің түсіндірмесін С.И. Ожегов пен Н.Ю. Шведова нақты мысалдармен келтіреді: Сабақ - бұл жеке пәнге арналған оқу сағаты (орта білім беру ұйымдарында). (Мұғалім сабақ береді. Математика сабағы. Музыка сабағы. Сыныпқа шақыру, сыныптан). 2. Оқушыға үйдегі оқу жұмысы. (Үйге тапсырма беру. Үй тапсырмасын орындау, дайындау. Үй тапсырмасына отыру, сабақ алу). 3. Ғибратты нәрсе, болашаққа қорытынды жасауға болатын нәрсе (тарих тағылымы). Жақсы сабақ алыңыз. Бұл оған болашаққа сабақ. Сабақ алыңыз). 4. Жеке тұлғаларға оқу пәндерін жеке оқыту. (Бер, сабақ ал. Сабақпен табыс). 5. Белгілі бір мерзімде аяқталуы тиіс жұмыс. (Күнделікті сабақты аяқтау) [122, 838 б.].

Жоғарыда келтірілген түсініктемелерден «сабақ мектептегі оқу-тәрбие жұмысын ұйымдастырудың негізгі формасы» деген қорытынды жасауға болмайды. Керісінше, бұл керісінше: сабақ - бұл белгіленген уақыттағы оқу сабағы немесе мектеп оқушыларының үйде орындауы үшін мұғалімнің тапсырмасы. Бір кезде «Сабақ дегеніміз не?» деген сұрақ туындады. Академик М.Н.Скаткин: «Сабақ – педагогикалық процестің азды-көпті аяқталған сегменті немесе «ұяшық»» деп жауап берді [123, 149 б.]. Академик М.Н.Скаткин берген сабақ анықтамасын көптеген педагогикалық теоретиктер (дидакттар) қолға алғанымен, ол жалпыға бірдей қабылданбады.

«Бұл сұрақтың жауабы (Сабақ дегеніміз не?) бүгінде өте қиын» [26, 327 б.] – дейді Ресей білім академиясының корреспондент мүшесі, профессор П.И.Пидкасистый. Қысқасы, бүгінде, яғни 21 ғасырда сабақ дегеніміз не деген сұраққа әлі ешкім нақты жауап бере алмайды. Бірақ, П.И.Пидкасистый пікірі бойынша, «сабақ белгілі бір уақыт кезеңінде мұғалімдер мен білім алушылардың тұрақты құрамының қызметін ұйымдастырудың (?) жүйелі түрде қолданылатын түрі (?) болып табылатын пікір бар. оқушыларды оқыту, тәрбиелеу және дамытудың» [123, 149 б.].

Тағы бір академик М.И.Махмутов «сабақ» ұғымына біршама басқаша анықтама береді: «Сабақ дегеніміз – белгілі бір құрамның мақсатты өзара

әрекеттесу (әрекеттер мен қарым-қатынас) процесін ұйымдастырудың (?) динамикалық (?) және ауыспалы түрі (?) оқытудың мазмұнын, формаларын, әдістері мен құралдарын қамтитын және жүйелі түрде (бірдей мерзімдерде) оқыту процесінде білім беру, дамыту және тәрбиелеу мәселелерін шешу үшін мұғалімдер мен білім алушылардың» [124, 44 б.].

Парадоксальды жағдай туды: «сабақ» ұғымы әркімге азды-көпті түсінікті және түсініксіз, бірақ ол «тәрбие жұмысын ұйымдастыру формасы» немесе тіпті «негізгі форма» ұғымдары арқылы анықталады, олар емес. кез келген адамға түсінікті, бұл танылған және дидактиканың өзі, осы «ғылыми (?) негізделген (?) анықтамаларды» жасаушылар. Логикада мынадай ереже бар: бір ұғымды екіншісі арқылы анықтауға болмайды, оның өзі біріншіден аз белгілі. Кімде-кім бұл ережеге қайшы әрекет жасаса, ғылым мен софистиканы ғылым ретінде өткізеді. Көбінесе бұл қабілетсіздікке немесе біреуді адастыруға, өз стипендиясының көрінісін жасау ниетіне байланысты болады.

«Сабақ – мектептегі оқу-тәрбие жұмысын ұйымдастырудың негізгі формасы» [107] постулаты ұзақ уақыт бойы тіпті күмәнданбаған және дауласпаған. Керісінше, педагогикалық теоретиктер оның дұрыстығын жан-жақты дәлелдеуге тырысады, дегенмен бұл теорияда көптеген абсурдтарды, ал практикада тоқырауды, мектепті және тұтастай алғанда бүкіл білім беру жүйесін дамытудан бас тартуды тудырды. Ал бұл ретте мектептер мен білім беру жүйесіндегі бөлімдердің ұзақ жылдар бойы атқарған жұмысын айқындаған негізгі құжаттағы қателіктерден туындаған зардаптардың зияндылығы мен зияндылығын асыра айтып отырғанымыз жоқ.

Жоғарыда аталған қаулы авторларының, оның аудармашыларының және пікірлестерінің түбегейлі қателігі – сабақ мүлде «тәрбие жұмысын ұйымдастыру формасы» емес, оқу сабақтарын өткізуге немесе қандай да бір тапсырманы орындауға бөлінген уақыт кезеңі ғана. белгілі бір мерзім ішінде. Софизм, алдау мынада: белгілі бір оқу тапсырмасын орындау қажет уақыт кезеңіне «тәрбие жұмысын ұйымдастыру формасы» және сонымен қатар «негізгі» деген мағына берілді.

1932 жылғы 25 тамыздағы «Бастауыш және орта мектептердегі оқу жоспары мен режимі туралы» қаулыда мұғалімнің осы кезеңде немесе екі шақыру (сыныпқа және сабаққа) арасындағы уақыт кезеңінде не істеу керектігі нақты көрсетілген, демек, , және жетекшілік ететін білім алушылар: «Мұғалім өзі оқытатын пәнді жүйелі, дәйекті түрде жеткізуге, балаларды оқулық пен кітаппен жұмыс істеуге, әр түрлі өз бетінше жазба жұмыстарын жүргізуге, кабинетте, кабинетте жұмыс істеуге жан-жақты дағдыландыруға міндетті. зертханалық, оқу шеберханасы және осы негізгі (!) әдістермен (?) қатар тәжірибелер мен аспаптарды көрсетудің әртүрлі түрлерін, экскурсияларды (зауытқа, мұражайға, далаға, орманға және т.б.) кеңінен қолдану. ; Сонымен бірге мұғалім балалардың оқу іс-әрекетінде қиналған жағдайда оларға жан-жақты көмектесуі керек» [107].

Қаулыда «тәрбие жұмысын ұйымдастырудың нысаны» деп нені қарастыру керек және жалпы қандай «тәрбие жұмысын ұйымдастыру

нысандары» бар екені түсіндірілмеген. Неліктен бұл «формалардан» сабақ «негізгі форма» ретінде ерекшеленетіні туралы да түсініктеме болмады? Педагогикалық әдебиеттерде де түсініксіз болды, мысалы, оқыту формасының оқыту әдісінен айырмашылығы неде? 90 жылдан астам уақыт өтсе де, қазіргі уақытта бұл мәселе бойынша нақты түсінік жоқ. И.Ф. Харламов оқытудың «әдіс» және «ұйымдастыру формалары» ұғымдарының үнемі шатастырылып, «аралас» болатынына өзінің наразылығын білдіреді: педагогикалық категория ретінде оқытуды ұйымдастырудың нысаны қандай және оның мәні неде? Өкінішке орай, бұл ұғымның дидактикада жеткілікті нақты анықтамасы жоқ. Көптеген (!) ғалымдар бұл мәселеден аулақ болып, осы санаттың мәні туралы күнделікті идеямен шектеледі. Бұл жеке ғылыми-әдістемелік басылымдардың өзінде тәрбие жұмысының формалары ұғымы мен оқыту әдісі ұғымы синоним ретінде қолданылған кезде терминологиялық шатасуларға әкеледі» [115, 221 б.].

«Ғылыми негізделген түсіндірмелердің» нәтижесінде мазмұны жағынан қарапайым «сабақ» сөзінің түсініксіз болып шыққаны соншалық, бүкіл психология-педагогика ғылымы оның шынайы түсінігін тұтас бір ғасыр бойы түсіне алмады, ал Бұл сабаққа мыңдаған зерттеулер, диссертациялар мен диссертациялар, сансыз мақалалар, брошюралар, кітаптар, лекциялар, семинарлар, конференциялар арналды. Сабақ оқу-тәрбие жұмысын ұйымдастырудың бір түрі емес және, әрине, «негізгі форма» емес, тек мектепте сабақ беру үшін бөлінген уақыт кезеңі және басқа ештеңе емес.

Сабақ («сабақ» сөзі сияқты) педагогикалық процесс емес, оның қандай да бір нақты формасы емес, тек тәрбие сабағын өткізуге арналған уақыт. Егер «футбол алаңы» десек, бұл футбол ойынының өзі емес, тек алаңның (алаңның) футбол ойнауға арналғанының көрсеткіші. «Ойынның бірінші жартысы аяқталды» деген тұжырым сияқты, бұл футбол ойынының өзін емес, ойынның мәнін де, деңгейін де, сапасын да ашпай, тек уақытты білдіреді.

«Математика сабағы» немесе «химия сабағы» дегенде біз тек оқушылар мен мұғалім айналысатын уақыт пен пәнді түсінеміз. Бірақ бұл оқу сабағының қандай нысанда немесе қандай нақты әдістермен өткізілетінін білдірмейді, т.б. «сабақ» (егер, әрине, біз бұл туралы идеяларымыз бен тілектерімізді емес, оның шынайы мағынасын алсақ). Демек, «сабақ» педагогикалық процестің «сегменті» де, «ұяшық» да, ұйымдастыру нысаны да, оқыту әдісі де емес, тек мектепте өткізілетін тәрбие сағатының уақыт шеңбері немесе тәрбие сағаты. үйде орындалуы керек тапсырма (басқа жерде сирек емес).

және т.б. Бұл біз «сабақ» деп атаған уақыт кезеңін не толтыратынын немесе толтыра алатындығының сипаттамасы: физика сабағы, химия сабағы және т.б.

«Сабақ» түсінігін талдағанда, ең алдымен, сабақты ұйымдастыру формаларын, әдістемесін, тіпті мазмұнын мұғалім жоспарлайтынын есте ұстау керек. Сабақта оқу-тәрбие жұмысын ұйымдастырудың қандай формаларын қолдану немесе қолданбау оған байланысты. Осы себепті ғана сабақты оқу-тәрбие жұмысын ұйымдастырудың дайын түрі деп санауға болмайды, тек таза

шартты түрде сабақты педагогикалық процестің «сегменті» немесе «ұяшық» ретінде қарастыруға болады. Бұл «сегмент» немесе «ұяшық» бастапқыда мұғалімнің басында ғана бар, дегенмен сабақ кестеге сәйкес мұғалім оны қалай беретініне қарамастан беріледі, т.б. осы мақсатқа бөлінген уақытты толтырыңыз.

Біз: «География сабағы бұзылды» дейміз. Немесе «химия сабағы математика сабағымен ауыстырылды». Бірінші жағдайда бұл белгіленген уақыт бойынша, мысалы, 800-ден 845-ке дейін география сабағы болуы керек дегенді білдіреді, бірақ белгілі бір себептермен бұл сабақтар өтпей қалды. Бірақ бұл ұйымдастырудың немесе әдістеменің қандай да бір түрін білдірмейді, өйткені оларды мұғалім жоспарлайды. Сондай-ақ екінші жағдайда: бір оқу пәнінде (химия) уақыт кезеңі қолданылды, сабақ өтті, бірақ басқа оқу пәнінде. Бұл қалай, қандай әдістермен немесе формалармен өтті - бұл мұғалімнің ісі. Мұғалімнің білім алушылармен оқу сабағына бөлінген уақыт кезеңі қажетті (әр түрлі болса да) мазмұнмен толтырылғаны және сабақ сәтсіз аяқталмағаны маңызды.

Сабақты педагогикалық процестің сегменті (бөлігі немесе «ұяшық») және сонымен бірге педагогикалық процесті ұйымдастыру формасы деп бір мезгілде бекіту мүмкін емес. Оқу процесін ұйымдастыру формасы уақыт кезеңі немесе оқу процесінің «ұяшықтары» емес, ол (форма) бүкіл процеске тән. Ол сегмент емес, ұяшық емес, бүкіл оқу процесінің ішкі құрылымы. Оқыту формасы немесе формалары бүкіл оқу процесін құру және жүзеге асыру үшін өте маңызды. Олар «негізгі нысанға» және сансыз «басқа ұйымдық нысандарға» бөлінбейді. Барлық елдерде жаһандық білім дағдарысын тудырған аудиториялық оқытуды қорғаушылар «көмекші», «ілеспе», «қосымша», «уақытша» т.б.

Сондықтан, біз тек сабақты ғана емес, сонымен қатар барлық басқаларды, деп аталатындар деп айтуға болады. А.В. Хуторскийдің еңбегін талдаған кезде біз қарастырған нақты (арнайы) формалар оқытудың формалары емес, оқу процесінде сыныпта, мектепте немесе мектептен тыс жерде болатын 3 форманың қолданылу түрлерін білдіреді. Әзірге «ұжымдық» деп аталатын ұйымдық нысанды қоспағанда, оқытудың барлық жағдайларының негізінде, өйткені оның мұғалімдердің практикалық дамуы шын мәнінде енді ғана басталады, (кез келген жаңа сияқты) қарсылықпен «төменнен», әсіресе «жоғарыдан» кездеседі, бұл табиғи нәрсе.

12. ОҚЫТУ ҚҰРАЛДАРЫ

Оқыту құралдары – бұл адам жасаған кез келген материалдық немесе идеалды объект, сондай-ақ оқу процесінде оқу материалының мазмұнын игеру, оқыту, тәрбиелеу және дамыту мақсаттарына қол жеткізу үшін мұғалім мен білім алушылардың оқу ақпараты мен іс-әрекетінің құралы ретінде пайдаланылатын табиғи заттар.

Оқыту құралдары оқу-тәрбие процесінің ажырамас бөлігі болып табылады. Оқыту құралдарының мақсаты-оқытудың мақсаттары мен міндеттеріне тиімді қол жеткізуді қамтамасыз ету, оны неғұрлым қызықты ету мүмкіндігі, оқу материалының көрнекілігі мен бейнесін арттыру, оқуға ынталандыру, білім алушылардың танымдық қызметін жандандыру.

Қазіргі дидактикада оқу құралдарының келесі функциялары бөлінеді:

- ақпараттық: Оқыту құралдары білім алушыларға оқу ақпаратын беруді қамтамасыз етеді;
- білім беру: Оқыту құралдары білім алушылардың білімін, іскерлігі мен дағдыларын қалыптастыруға ықпал етеді;
- дамытушылық: оқыту құралдары білім алушылардың танымдық қабілеттерін, ойлауын, есте сақтау қабілетін, қиялын дамытуға ықпал етеді;
- тәрбиелік: оқыту құралдары білім алушылардың бойында адамгершілік, эстетикалық, эстетикалық қасиеттерді қалыптастыруға ықпал етеді.

Оқыту құралдарын әртүрлі танулар бойынша жіктеуге болады (12-кесте).

Әр жіктеудің өзіндік артықшылықтары мен кемшіліктері бар. Жіктеуді таңдау жіктеудің мақсаттары мен міндеттеріне, сондай-ақ оқу құралдарының ерекшеліктеріне байланысты.

Оқыту құралдарының жіктелуінің артықшылықтары:

- оқу құралдары туралы білімді жүйелеуге және құрылымдауға көмектеседі, бұл оларды таңдау мен пайдалануды жеңілдетеді;
- оқу-жаттығу құралдарының жалпы және ерекше белгілерін анықтауға мүмкіндік береді, бұл оларды тереңірек зерттеуге ықпал етеді;
- оқу процесінде оқу құралдарын қолданудың тиімділігін болжау мүмкіндігін қамтамасыз етеді;
- оқу құралдарын пайдалануға шығармашылық көзқарасты дамытуға ықпал етеді.

Оқыту құралдарының жіктелуінің кемшіліктері:

- оқу құралдары әрдайым оқу құралдарының барлық ерекшеліктерін ескермейді;
- бұл әрдайым әмбебап бола бермейді және оны әр түрлі жағдайда қолдануға болады;
- кез келген жіктеу шартты болып табылады;
- шатасу тым күрделі және түсініксіз болуы мүмкін.

12-кесте. Оқыту құралдарының жіктелуі

Материалдық тасымалдаушы бойынша	Мақсаты бойынша	Оқу процесіне қатысу дәрежесі бойынша	Күрделілік дәрежесі бойынша	Пайдалану әдісі бойынша	Қабылдау тәсілі бойынша	Қолдану деңгейі бойынша	Жаңалық дәрежесі бойынша
<p>материалдық: оқулықтар, оқу құралдары, көрнекі құралдар, оқытудың техникалық құралдары (компьютерлер, проекторлар, мультимедиа-проекторлар, Интернет, теледидар, радио), бағдарламалық-әдістемелік құралдар, тренажерлер, зертханалар, электрондық оқыту құралдары (электрондық оқулықтар, электрондық оқу құралдары, электрондық білім беру ресурстары,</p>	<p>ақпараттық (оқу ақпаратының мазмұнын береді): оқулықтар, оқу құралдары, Көрнекі құралдар, Оқытудың техникалық құралдары</p>	<p>Негізгі: оқулықтар, оқу құралдары, көрнекі құралдар, оқытудың техникалық құралдары</p>	<p>қарапайым (жеке оқыту құралдары)</p>	<p>жеке (әрбір білім алушы пайдаланады)</p>	<p>көрнекі</p>	<p>жалпы</p>	<p>дәстүрлі</p>

цифрлық білім беру платформалары)							
идеал: мұғалімнің сөзі (сөзі), оқу диалогтары, пікірталастар, зертханалық жұмыстар, практикалық сабақтар, ауызша халық шығармашылығы, өнер туындылары, көркем әдебиет, музыкалық шығармалар, компьютерлік бағдарламалар	ұйымдастырушылық-әдістемелік (оқу қызметін ұйымдастыру мен басқаруды қамтамасыз етеді): оқу жабдықтары, зертханалық жабдықтар, практикалық оқу жабдықтары, зертханалық жабдықтар, практикалық құралдар, дидактикалық ойындар	қосымша (қосымша): оқу жабдықтары, зертханалық жабдықтар, практикалық құралдар, дидактикалық ойындар, бақылау-өлшеу материалдары, тесттер, тексеру тапсырмалары, дидактикалық материалдар, электрондық оқыту құралдары, техникалық оқыту құралдары	күрделі (бірнеше қарапайым құралдарды қамтитын кешенді оқыту құралдары)	топтық (білім алушылар тобы пайдаланады)	есту	арнайы	инновациялық
	оқытудың бақылау-бағалау нәтижелері: бақылау-өлшеу материалдары, тесттер, тексеру тапсырмалары			фронтальды (барлық білім алушылар бір уақытта пайдаланады)	тактильді		
	дамытушылық (білім				иіс сезу		

	алушылардың танымдық қабілеттерін дамытуға етеді)	ықпал					
					Дәм сезу		

Оқыту құралдарының ең көп тараған классификациялары – материалдық-техникалық конструкциясына, қолдану сипатына және тағайындалуына негізделген классификациялар.

Оқыту құралдарын таңдауда келесі принциптерді ескеру қажет. Оларға міндетті:

1) оқытылатын оқу материалының мақсаттарына, міндеттеріне және мазмұнына сәйкес келуі;

2) жасына, даму деңгейіне және жеке ерекшеліктеріне, мүмкіндіктері мен қызығушылықтарына қарай оқушылардың түсінуі және пайдалануы үшін қолжетімді болуы;

3) табиғат, қоғам және адам туралы қазіргі заманғы ғылыми идеяларға сәйкес болуы, сенімді және өзекті болуы, яғни ғылым мен техниканың соңғы жетістіктеріне сәйкес болуы;

4) қазіргі заманғы талаптар мен шындыққа сай болуы;

5) оқыту, тәрбиелеу және дамытудың мақсаттары мен міндеттеріне қол жеткізуге, оқу-тәрбие процесінің тиімділігін арттыруға ықпал етуге;

6) өндіру және пайдалану үнемді болуы;

7) оқытудың әртүрлі формалары мен әдістерін қамтамасыз ету үшін әртүрлі оқу құралдарын пайдалану.

Оқыту құралдарын таңдау кезінде келесі факторларды да ескеру қажет, яғни. қарастырылуы тиіс:

- оқу орнында оқу-әдістемелік құралдардың болуы, сондай-ақ оларды сатып алу немесе дайындау мүмкіндігі;

- оқу орнының бюджетін шамадан тыс жүктемеу үшін оқу құралдарының құны;

- білім алушылар мен мұғалімдерге арналған оқу құралдарының қауіпсіздігі.

Оқыту құралдарын таңдау мұғалімнен дидактика, оқыту әдістемесі және психология саласында білім мен дағдыны қажет ететін күрделі де жауапты процесс.

Оқыту құралдарын таңдау бойынша ұсыныстар:

1) оқыту құралдарын таңдау алдында оқытудың мақсаттарын, міндеттерін және мазмұнын нақты анықтау қажет;

2) оқушылардың жас және жеке ерекшеліктерін ескеру қажет;

3) оқу-әдістемелік құралдардың болуын және олардың сапасын ескеру қажет;

4) оқу құралдарының құнын есепке алу қажет.

Оқыту құралдарын таңдауда сараптамалық бағалау әдісін қолдану ұсынылады. Сарапшылар оқу құралдарын көрсетілген принциптер мен факторларға сәйкестігі тұрғысынан бағалауы керек.

Оқу-әдістемелік құралдар оқу үрдісінде келесі принциптерге сәйкес қолданылуы керек. Оларды пайдалану керек:

- нақты оқу мақсаттарына жету;

- оқытудағы көрнекілік, бейнелеу және белсенділік бірлігін қамтамасыз

ететін кешенді түрде;

- білім алушылардың оқуға деген қызығушылығын қамтамасыз ете отырып, әртүрлілікте;

- оқушылардың жеке ерекшеліктерін ескеру;

- оқыту әдістеріне сәйкес:

- көрнекілікпен және оқытудың басқа әдістерімен үйлесімде;

- білім алушыларда практикалық дағдыларды қалыптастыру;

- оқушылардың түсініктерін, заңдарын, теорияларын қалыптастыру;

- білім мен дағдыны бекіту;

- оқушылардың шығармашылық қабілеттерін дамыту.

Оқыту құралдары келесі ережелерді сақтай отырып, әдістемелік ұсыныстарды ескере отырып, кешенді түрде қолданылуы керек. Оларға міндетті:

- оқытудың мақсатына, міндеттеріне және мазмұнына сәйкес дұрыс таңдалуы;

- оқытудың формаларымен және басқа әдістерімен және әдістерімен үйлесімде қолданылады.

- оқушылардың денсаулығы бұзылмайтындай етіп ұйымдастыру.

Оқу құралдары оқу процесінің барлық кезеңдерінде қолданылады:

1. Оқытуға дайындық кезеңінде оқыту құралдары білім алушыларды оқу материалының мазмұнымен таныстыру, оқуға деген қызығушылықты қалыптастыру үшін пайдаланылады.

2. Оқыту кезеңінде оқыту құралдары оқу ақпаратын беру үшін, білім алушылардың танымдық іс-әрекетін жандандыру үшін, оқыту нәтижелерін бақылау және бағалау үшін пайдаланылады.

3. Оқу құралын бекіту және қайталау кезеңінде білімді жүйелеу және жалпылау, Дағдылар мен дағдыларды қалыптастыру үшін қолданылады.

Соңғы жылдары ақпараттық технологиялардың дамуына байланысты электронды оқыту құралдарын зерттеуге ерекше назар аударылды. Ғалымдар оқу процесінде электрондық оқыту құралдарын пайдалану мүмкіндіктерін зерттейді, электрондық оқыту құралдарын пайдалана отырып, оның ішінде қашықтықтан оқыту форматында оқытудың жаңа нысандары мен әдістерін әзірлейді.

Бүгінгі таңда мектепте заманауи ақпараттық технологияларға негізделген әртүрлі жаңа Оқыту құралдары қолданылады. Оларға мыналар жатады:

- электрондық оқулықтар-оқушыларға материалды өз бетінше зерттеуге, тапсырмаларды орындауға, кері байланыс алуға мүмкіндік беретін интерактивті құралдар;

- электрондық оқулықтар-бейне дәрістер, тесттер, терактивтік жаттығулар сияқты қосымша материалдарды қамтитын неғұрлым күрделі құралдар;

- электрондық білім беру ресурстары-оқу процесінде қолдануға болатын әртүрлі сандық материалдар, мысалы, VI-деороликтер,

презентациялар, интерактивті модельдер;

– білім алушыларға электрондық оқу материалдарына қол жеткізуге, оқытушылармен және бір - бірімен өзара іс-қимыл жасауға мүмкіндік беретін цифрлық білім беру платформалары-жүйелері;

– электронды оқулықтар мен оқу құралдары-дәстүрлі оқулықтар мен оқу құралдарының сандық аналогтары. Электрондық оқулықтар мен оқулықтарда интерактивті элементтер бар, мысалы, бейнелер, тесттер, тапсырмалар және т.б. олар білім алушыларға материалды өз бетінше, өздеріне ыңғайлы қарқынмен және ыңғайлы жерде оқуға мүмкіндік береді;

– электрондық білім беру ресурстары-оқу процесінде қолданылатын әртүрлі сандық материалдар. Оларға электронды кітаптар, аудиожазбалар, бейнероликтер, интерактивті қосымшалар және т. б. жатады.;

– сандық білім беру платформалары-әртүрлі электрондық білім беру ресурстарына қол жеткізуді қамтамасыз ететін интернет-қызметтер. Цифрлық білім беру платформалары білім алушылар мен мұғалімдерге онлайн режимде электрондық білім беру ресурстарымен жұмыс істеуге мүмкіндік береді.

Сонымен қатар, мектепте басқа да жаңа оқу құралдары қолданылады, мысалы:

• виртуалды зертханалар - білім алушыларға виртуалды ортада эксперименттер жүргізуге мүмкіндік беретін компьютерлік бағдарламалар. Вирустық зертханалар білім алушыларға мектептен шықпай-ақ әртүрлі физикалық және химиялық құбылыстарды зерттеуге мүмкіндік береді;

• оқытуға арналған мобильді қосымшалар-оқытуға арналған смартфондар мен планшеттерге арналған қосымшалар. Оқытуға арналған мобильді қосымшалар білім алушыларға оқу материалдарына кез келген уақытта, кез келген жерде қол жеткізуге мүмкіндік береді;

• 3D принтерлер, квадрокоптерлер, роботтар және т.б. сияқты оқу гаджеттері білім алушыларға әртүрлі пәндерді қызықты және интерактивті түрде үйренуге мүмкіндік береді.

Бұл жаңа Оқыту құралдары дәстүрлі оқыту құралдарына қарағанда бірқатар артықшылықтарға ие:

1) оқуды дараландыруға, оны білім алушылардың қажеттіліктері мен мүдделері бойынша бейімдеуге мүмкіндік береді. білім алушыларға жеке қарқынмен және стильде жұмыс істеуге мүмкіндік береді;

2) оқуды көрнекі және интерактивті етеді, бұл білім алушылардың ынтасын арттыруға ықпал етеді;

3) әртүрлі көздерден ақпаратқа қол жеткізуге мүмкіндік береді, бұл оқыту мүмкіндіктерін кеңейтеді.

Алайда мектепте оқытудың жаңа құралдарын пайдалану мұғалімдерден арнайы дайындықты талап етеді. Мұғалімдер осы оқу құралдарын тиімді және қауіпсіз қолдана білуі керек.

Мектепте жаңа оқу құралдарын қолданудың кейбір мысалдары:

– электрондық оқулықтар білім алушыларды жаңа материалмен таныстыру, тапсырмаларды орындау, білімнің игерілуін бақылау үшін

қолданылады;

– электрондық оқу құралдары материалды тереңдетіп оқу, емтиханға дайындық үшін қолданылады;

– электрондық білім беру ресурстары көрнекі құралдарды көрсету, эксперименттер жүргізу, білім алушылардың әлеуметтік жұмыстарын ұйымдастыру үшін қолданылады;

– сандық білім беру платформалары қашықтықтан оқытуды ұйымдастыру, онлайн курстар, вебинарлар өткізу үшін қолданылады.

Оқытудың жаңа құралдарын дұрыс пайдалану оқытудың тиімділігін арттыруға, білім алушылардың танымдық іс-әрекетін жандандыруға және қойылған мақсаттарға қол жеткізуге ықпал етеді.

Интерактивті тақта-суретті компьютерден үлкен экранға көрсетуге, сондай-ақ онымен арнайы маркер немесе стилус көмегімен өзара әрекеттесуге мүмкіндік беретін электронды құрылғы мектептердің жұмыс тәжірибесінде кең таралды.

Интерактивті тақтаның негізгі функциялары:

1. Компьютердегі кез келген ақпаратты, мысалы, презентациялар, бейнелер, веб-беттерді көрсетуге болады.

2. Презентация жасау үшін сурет салу, мәтінді бөлектеу және аннотация жасау үшін кіріктірілген құралдарды қолдана отырып пайдалануға болады.

3. Сауалнамалар, викториналар және басқа интерактивті жаттығулар үшін кіріктірілген құралдарды қолдана отырып, интерактивті сабақтарды өткізуге болады.

Интерактивті тақтамен жұмыс істеудің негізгі әдістері:

• түрту: интерактивті тақтаны басқару үшін саусақтарды немесе қаламды пайдалануға болады;

• тінтуір: интерактивті тақтаны басқару үшін тінтуірді пайдалануға болады.

• дауыстық басқару: кейбір интерактивті тақталар дауыстық басқаруды қолдайды.

Интерактивті тақтамен жұмыс істеу үшін келесі әрекеттерді орындау қажет:

1. Интерактивті тақтаны компьютерге қосыңыз. Ол үшін VGA немесе HDMI кабелін пайдаланыңыз.

2. Компьютерді және интерактивті тақтаны қосыңыз.

3. Интерактивті тақта бағдарламалық құралын орнатыңыз.

4. Интерактивті тақтадан бастаңыз.

Интерактивті тақтамен жұмыс істеу үшін келесі құралдарды қолдануға болады:

• маркер немесе қалам: сурет салу, мәтінді бөлектеу, белгілер жасау және т. б. үшін қолданылады.;

• лазерлік көрсеткіш: экрандағы нысандарды бөлектеу үшін қолданылады;

• тақтадағы түймелер: қолданбаларды ашу, параметрлерді өзгерту және

т. б. сияқты әртүрлі әрекеттерді орындау үшін қолданылады.

Интерактивті тақтамен жұмыс істеуге арналған бірнеше кеңестер:

1) интерактивті тақтаны бастамас бұрын оның қосұлы және компьютерге қосылғанына көз жеткізіңіз.

2) интерактивті тақтаға сәйкес келетін маркерді немесе қаламды пайдаланыңыз.

3) мәтінді салу немесе таңдау кезінде тым көп күш қолданбаңыз.

4) экранды тазалағыңыз келсе, интерактивті тақта үшін арнайы матаны пайдаланыңыз.

Оқу процесінде интерактивті тақтаны қолданудың бірнеше мысалдары келтірілген:

– жаңа материалдың презентациясы: интерактивті тақта білім алушылардың назарын аударатын және олардың оқу процесіне қатысуына ықпал ететін интерактивті презентацияларды құруға мүмкіндік береді;

– білім мен дағдыларды бекіту: интерактивті тақтаны интерактивті жаттығулар мен тестілерді өткізу үшін қолдануға болады, бұл білім алушыларға алған білімдері мен дағдыларын бекітуге көмектеседі;

– тәжірибелер жүргізу: интерактивті тақтаны виртуалды эксперименттер жүргізу үшін пайдалануға болады, бұл білім алушыларға нақты өмірде байқау мүмкін емес немесе қиын процестерді көруге мүмкіндік береді.

– суретті өңдеу: Бұл режимде интерактивті тақта сурет салу, бөлектеу, мәтін қосу және т. б. сияқты кескіндерді өңдеу үшін қолданылады.

– тест: бұл режимде интерактивті тақта тестілеу үшін қолданылады.

Соңғы жылдары «оқыту құралдары» ұғымымен қатар «білім беру ресурстары» термині де белсенді айналымға енді.

Оқыту құралдары мен білім беру ресурстары - бұл білім беру процесінде қолданылатын материалдар мен құралдарға қатысты және жиі бір-бірінің орнына қолданылатын екі өзара байланысты ұғым. Дегенмен, екеуінің арасында кейбір негізгі айырмашылықтар бар.

Оқыту құралдары - оқыту үшін пайдаланылатын кез келген нақты объектілер мен материалдар, жабдықтар немесе құрылғылар. Олар оқулықтар, зертханалық жабдықтар немесе компьютерлер сияқты физикалық немесе онлайн курстар, веб-сайттар немесе оқу ойындары сияқты сандық болуы мүмкін.

Білім беру ресурстары - бұл оқыту құралдарын, сондай-ақ оқуға пайдалы болуы мүмкін басқа материалдарды қамтитын кеңірек ұғым. Оларға мақалалар, кітаптар, видеороликтер, аудиожазбалар және басқа адамдардың тәжірибесі мен білімі кіруі мүмкін.

Оқыту құралдары мен білім беру ресурстары арасындағы негізгі айырмашылық мынада: Оқыту құралдары Оқу процесінде пайдалануға арналған, ал білім беру ресурстарын оқыту, зерттеу және дамытуды қоса алғанда, әртүрлі мақсаттарда пайдалануға болады.

Оқыту құралдары жалпы ұғымның бөлігі ретінде білім беру

ресурстарымен байланысты. Оқыту құралдары оқу процесінде пайдалануға арналған білім беру ресурстарының бір түрі болып табылады. Оларды оқытудың тиімділігін арттыру үшін басқа адамдардың тәжірибесі мен білімі сияқты басқа білім беру ресурстарымен бірге пайдалануға болады.

Мұнда оқу құралдары мен білім беру ресурстарының бір-бірімен байланысы туралы бірнеше мысалдар келтірілген:

- оқулықтар - ақпарат беру үшін қолданылатын Оқыту құралдары. Олар материалды тереңірек түсіну үшін зертханалық сабақтар немесе веб-сайттар сияқты басқа білім беру ресурстарымен бірге пайдаланылуы мүмкін.

- білім беру ойындары-оқушылардың ынтасы мен белсенділігін арттыру үшін пайдаланылатын білім беру ресурстары. Оларды материалды игеруді жақсарту үшін оқулықтар немесе жұмыс дәптерлері сияқты оқу құралдарымен бірге пайдалануға болады;

- басқа адамдардың тәжірибесі мен білімі - кері байланыс пен қолдау алу үшін пайдалануға болатын білім беру ресурстары. Оларды оқыту тиімділігін арттыру үшін семинарлар немесе кеңестер сияқты оқу құралдарымен бірге пайдалануға болады.

Білім беру ресурстары:

- білім алушыларға жаңа ақпарат, Білім және түсінік беру;
- білім алушыларда міндеттер мен проблемаларды шешу үшін қажетті практикалық дағдылар мен дағдыларды дамыту;
- білім алушылардың танымдық белсенділігін ынталандыру және олардың оқуға деген қызығушылығын арттыру.

Білім беру ресурстарын әртүрлі белгілер бойынша жіктеуге болады, мысалы:

1. Ұсыну нысаны: баспа, электронды, аудиовизуалды, аралас. білім беру ресурстары мәтін, графикалық, аудиовизуалды, интерактивті және т.б. түрінде ұсынылуы мүмкін.

2. Қиындық деңгейі: жаңадан бастаушылар үшін, тәжірибелі адамдар үшін, ноқат үшін.

3. Мақсатты аудитория: балаларға, ересектерге, мамандарға арналған.

4. Қолдану мақсаты: оқыту үшін, өзін-өзі тәрбиелеу үшін, толық білім алу үшін.

5. Білім деңгейі: бастауыш, орта, жоғары және т. б.

6. Пәннің ерекшелігі: математика, физика, химия және т. б. сияқты нақты пәндерді зерттеу үшін.

Білім беру ресурстарын оқу тапсырмаларында әртүрлі тәсілдермен пайдалануға болады. Мұнда бірнеше мысалдар келтірілген:

- ақпараттың негізгі көзі ретінде;
- оқу материалын иллюстрациялау немесе түсіндіру үшін;
- практикалық тапсырмаларды орындау үшін;
- білім алушылардың білімі мен дағдыларын тексеру үшін.

Оқу сабақтары үшін білім беру ресурстарын таңдағанда келесі факторларды ескеру қажет:

- оқытудың мақсаты мен мазмұны;
- білім алушылардың жасы және дайындық деңгейі;
- білім беру ұйымының техникалық мүмкіндіктері;
- сабақтың мақсаттары мен міндеттері;
- білім алушылардың дайындық деңгейі;
- оқушылардың психологиялық ерекшеліктері: жасы, қызығушылықтары және т. б.

Оқу сабақтарында білім беру ресурстарын пайдалану кезінде келесі принциптерді ескеру қажет:

- 1) білім алушылардың мақсаттарына, міндеттеріне, дайындық деңгейіне және психологиялық ерекшеліктеріне сәйкестік қағидаты;
- 2) білім алушылардың ой және практикалық қызметін жандандыру қағидаты;
- 3) білім алушылардың жеке ерекшеліктерін есепке алу қағидаты;
- 4) білім алушылардың дайындық деңгейін ескере отырып, саралау қағидаты.

Міне, оқу ресурстарын оқу сабақтарында қалай пайдалануға болатынының кейбір мысалдары:

- оқулықтар мен оқу құралдары жаңа материалды зерделеу және дағдылар мен дағдыларды дамыту үшін негізгі ақпарат көзі ретінде пайдаланылады;
- Көрнекі құралдар оқу материалын суреттеу немесе түсіндіру үшін қолданылады;
- техникалық оқыту құралдары құбыжықтарды, эксперименттерді және т. б. жүргізу үшін қолданылады.;
- бейнематериалдар ақпаратты көрнекі түрде көрсету және практикалық дағдыларды көрсету үшін қолданылады;
- электрондық ресурстар практикалық тапсырмаларды орындау, сынақтардан өту және т. б. үшін пайдаланылады.;
- мәтіндік ресурстарды пайдалану: оқулықтар, мақалалар, кітаптар және т. б.;
- графикалық ресурстарды пайдалану: карталар, диаграммалар, диаграммалар және т. б.;
- аудиовизуалды ресурстарды пайдалану: бейнероликтер, презентациялар, фильмдер және т. б.;
- интерактивті ресурстарды пайдалану: ойындар, викториналар, тесттер және т. б.;
- интерактивті жаттығулар дағдылар мен дағдыларды дамыту үшін, сондай-ақ білім алушылардың танымдық белсенділігін ынталандыру үшін қолданылады;
- ойындар дағдылар мен дағдыларды дамыту үшін, сондай-ақ білім алушылардың танымдық белсенділігін ынталандыру үшін қолданылады;
- пікірталастар сыни ойлау мен қарым-қатынас дағдыларын дамыту

үшін қолданылады;

- практикалық тапсырмалар дағдылар мен дағдыларды дамыту үшін қолданылады.

Оқу сабақтарында білім беру ресурстарын қолдану бойынша жалпы ұсынымдар:

- әртүрлі мақсаттарға жету үшін әртүрлі білім беру ресурстарын пайдаланыңыз. Мысалы, ақпаратты беру үшін оқулықтарды, мақалаларды, веб-сайттарды пайдалануға болады. Дағдылар мен дағдыларды дамыту үшін практикалық тапсырмаларды, зертханалық жұмыстарды, тренингтерді қолдануға болады. Оқушылардың танымдық белсенділігін ынталандыру үшін интерактивті жаттығулар, ойындар, пікірталастар қолдануға болады;

- оқушылардың жасына және дайындық деңгейіне сәйкес білім беру ресурстарын таңдаңыз;

- оқу ресурстарын басқа оқу құралдарымен бірге пайдаланыңыз.

13. ОҚЫТУ САПАСЫ. БІЛІМ АЛУШЫЛАРДЫҢ ОҚУ ЖЕТІСТІКТЕРІН БАҒАЛАУ ӘДІСТЕРІ

Философия ғылымында «сапа» ұғымы бір затты немесе құбылысты басқа заттардан немесе құбылыстардан ерекшелендіретін қасиеттердің, олардың байланыстары мен қатынастарының ажырамас жиынтығы ретінде анықталады. Көріп отырғаныңыздай, бұл ұғымның философиялық түсіндірмесі бағалаушылық сипатқа ие емес, сондықтан оны өлшеу немесе басқаша бағалау, төмен және жоғары арасындағы айырмашылықтар және т.б. туралы мәселені көтеру қиын. сапа деңгейі.

Өндірісте «сапа» нәтижесінде алынған өнім сәйкес болуы тиіс стандартты деңгей түсініледі, яғни өнім сапасы тұтынушы үшін маңызды осы өнімнің маңызды тұтынушылық қасиеттерінің жиынтығы ретінде сипатталады. Мұнда өнім сапасының екі белгісі негізге алынады, мысалы, белгілі бір қасиеттердің интегралды жиынтығының болуы және тұтынушы позициясынан олардың құнын ескеру.

Педагогика ғылымында «білім сапасы» ұғымына оның мәнін өндірістік түсінуге негізделген әртүрлі анықтамалар қолданылады.

А.М. Моисеев «Мектептегі білім сапасы» түсінігін мектеп оқушыларының өздерінің, қоғамның және тұтынушылардың білімге деген қажеттіліктерін қанағаттандыра алатын білім беру нәтижелерінің маңызды қасиеттері мен сипаттамаларының жиынтығы деп анықтайды [125].

С.Б. Шишов пен В.А. Калней, білім сапасы қоғамдағы оқу-тәрбие процесінің жағдайы мен тиімділігін, оның жеке тұлғаның азаматтық, тұрмыстық, кәсіптік күзiретiлiктерiн қалыптастыру мен дамытудағы қажеттiлiктер мен күтулерге сәйкестiгiн анықтайтын әлеуметтiк категория ретiнде түсiндiрiледi [126].]

П. Панасюк мынадай анықтама береді: мектептегі білім сапасы – жеке тұлғаны оқыту, тәрбиелеу, әлеуметтік, психикалық және физикалық қасиеттерін көрсету тұрғысынан оның қалыптасуы мен дамуындағы әлеуметтік қажеттіліктерді қанағаттандыру қабілетін анықтайтын қасиеттер жиынтығы. [127].

Ең толық, біздің ойымызша, В.М. Полонскийдің анықтамасы [128], ол білім сапасын мектеп түлектерінің жоспарланған мақсатқа сәйкес жеткен білім, білік, ақыл-ой, дене және адамгершілік дамуының белгілі бір деңгейі деп түсінеді. оқыту мен тәрбиелеу.

Білім берудің жаңа парадигмасына көшу жағдайында тұлғалық-белсенділік көзқарасының басымдылық ретінде жариялануына байланысты оны ізгілендіру мен демократияландыруға бағытталған білімге, дағдыға және дағдыға (ББД) қойылатын талаптар және көрсеткіштер айтарлықтай өзгереді. білім сапасына оқыту процесінің сапасы мен білім беру жағдайлары жатады.

М.М. Поташник редакциялаған монографияда [90] білім сапасы деп мақсаттардың (нәтижелердің) тек қана оперативті түрде қойылып, болжамдалуына қарамастан, мақсаттар мен нәтижелердің арақатынасы,

мақсатқа жету өлшемі ретінде түсініледі. оқушының әлеуетті дамуы. М.М.Поташник білім беру үдерісі нәтижесінің негізгі 5 түрін анықтайды: білім деңгейі, дағдысы, тұлғалық даму көрсеткіштері, білім берудің кері әсері (оқушылардың денсаулығының нашарлауы), мұғалімнің кәсіби құзыреттілігінің өзгеруі және оның көзқарасы. еңбек ету, сонымен қатар мектептің қоғамдағы беделінің өсуі.

Кеңес дәуірінің көптеген ғалымдары білім алушының білімін оқу процесінің ажырамас түпкі нәтижесі деп санайды. И.С. Якиманская оқушының білімі оның дайындығы негізінде қалыптасады деп есептейді. Оның пікірінше, білім - өзін-өзі жетілдіруге (өзін-өзі тану, өзін-өзі анықтау және өзін-өзі жүзеге асыру) ұмтылуында көрінетін тұлғаның қасиеті [68].

Тәжірибеде білім беру жүйесінің қызметкерлері жиі үш ұғымды бірдей пайдаланады: «білім сапасы», «оқыту сапасы» және «білім сапасы». Әрине, бұл өзара байланысты және өзара тәуелді ұғымдар. Біздің зерттеулеріміз «білім – оқыту – тәрбиелеу» сияқты қасиеттер иерархиясы бар екенін көрсетті.

Ғылыми әдебиеттерде білім фактілер, идеялар, концепциялар, ережелер, заңдар, теориялар жүйесінде көрініс тапқан қоғамдық тәжірибе, адамдардың рухани және практикалық қызметінің нәтижесі ретінде анықталады.

И.Я.Лернер [84] «білімді» келесі төрт элементті қамтитын білім мазмұнының негізгі құрамдастарының бірі ретінде анықтайды: 1) табиғат, қоғам, техника және адам туралы білім; 2) қызмет әдістерін енгізу тәжірибесі; 3) шығармашылық қызмет тәжірибесі; 4) адамның дүниеге қатынасын, оның ішінде білімге, оны меңгеруге және іздеуге қатынасын анықтайтын эмоционалды және сенсорлық тәжірибе.

Білім беру мазмұнының сипатталған төрт элементі И.Я.Лернердің пікірінше, сәйкесінше оқытудың мақсаттары болып табылады. Одан әрі ол білім беру бағдарламалары негізінен дағдылар мен дағдылардың тізбесін беретін білімдер тізімінен тұратынын, бірақ олардың ешқайсысы шығармашылық дамудың қажетті деңгейін қамтамасыз ететін іс-әрекеттер жүйесін қамтамасыз етпейтінін атап өтеді. Бұл білімді меңгеру сипатына және оның сапасына қатты әсер етеді.

Дидактикада білім сапасын зерттеудің екі жорығы анықталды: жеке критерийлер бойынша (Ю.К. Бабанский, И.Я. Лернер және т. б.) және білімді игеру және қолдану деңгейлері бойынша (В.П. Беспалько, М.М. Поташник және т. б.).

И.Я.Лернер, Ю.К.Бабанский білім сапасының түрлеріне мынадай сипаттама береді [84; 67]:

1. Білімнің дұрыстығы – стандартқа сәйкестік дәрежесі; оқушы білімінің толықтығы зерттелетін объект туралы барлық білім көлемімен анықталады. Оқушы: а) білімнің барлық жетекші элементтерін тізіп айта алады; б) олардың әрқайсысын анықтау; в) олардың негізгі белгілерін сипаттау.

2. Білімнің тиімділігі оқушының алған білімін әртүрлі жағдайларда қолдана білуімен сипатталады. Білім алушы: а) алған білімдері мен дағдыларын пайдалана отырып, тақырып бойынша жаттығулар мен

тапсырмаларды орындай алады; ә) алған білімдерін өмірге қатысты құбылыстарды талдауға қолдану.

3. Білімнің хабардарлығы-білімнің, ішкі байланыстардың маңыздылығын түсіну, талдау, салыстыру, дәлелдеу және жалпылау, бағалау және түсіндіру қабілеті. Оқушы: а) сабақта оқылатын ұғымдар мен фактілердің бір-бірімен қалай байланысты екенін, не бағынатындығын, неден ағып жатқанын көрсете алады; б) зерттелетін құбылыстар арасындағы ортақ және ерекшелікті салыстыру, табу; в) құбылыстардың, оқиғалардың және т. б. себептерін ашу; г) жалпылау, өту түйіндеме, қорытынды.

4. Білімнің тереңдігі осы білімнің онымен байланысты басқалармен саналы маңызды байланыстарының санын сипаттайды.

5. Білімнің жеделдігі оқушының оларды ұқсас және өзгермелі жағдайларда қолдануға дайындығы мен қабілетін көздейді. Оқушы білімді қолдана алатын жағдайлардың түрлері неғұрлым көп болса және бұл қолдану неғұрлым жетілдірілген болса, білімнің жеделдігі соғұрлым дәлірек болады.

6. Білімнің икемділігі жағдай өзгерген кезде оны қолданудың өзгермелі әдістерін табу жылдамдығында көрінеді. Бұрын үйренген білімді қолданудың жаңа әдісін іздеуді қажет ететін өзгермелі жағдайлар неғұрлым көп болса және оқушы бұл әдісті неғұрлым тез тапса, соғұрлым бұл білім икемді болады. Икемділік әрқашан жеделдікте көрінеді, бірақ жеделдік әрқашан білімнің икемділігін көрсете бермейді.

7. Білімнің жүйелілігі белгілі бір білім жиынтығының құрамын, олардың иерархиясы мен дәйектілігін, яғни кейбір білімді басқалар үшін негіз ретінде білуді қамтиды.

Білімнің жүйелілігі дегеніміз-құрылымы ғылыми теорияның құрылымына сәйкес келетін олардың бірлескен біліміндегі білімнің жиынтығы.

Ғылыми теория келесі элементтерді қамтиды: ұғымдар, негізгі ережелер (негізгі заңдар), эмпирикалық негіз (осы ережелердің негізінде жатқан және теорияға жанама түрде енетін фактілер) және салдары. Мұның бәрі жүйелік білім, яғни «жаңа ұғымдар – негізгі ережелер – салдар – қосымшалар» схемасы бойынша орналасқан білім.

8. Білімнің беріктігі-барлық көрсетілген қасиеттердің болуы және тұрақтылығы. Бұл интегралды туынды сапа.

Білім сапасының әртүрлі түрлерінің мәнін талдай отырып, келесі анықтаманы беруге болады: білім сапасы – бұл оқушылардың оқу-танымдық іс-әрекетінің нәтижесін сипаттайтын білімнің салыстырмалы түрде тұрақты қасиеттерінің тұтас жиынтығы.

Зерттеушілер [68] білім сапасының мәнін анықтаудағы екінші тәсілдің тиімділігін атап өтті. Олардың пікірінше, бұл бір жағынан, іс жүзінде білім сапасы жеке болмайтындығына байланысты, сондықтан оларды белгілі бір қиындық деңгейіндегі тапсырмаларды орындау кезінде тек жүйеде ескеру қажет. Екінші жағынан, білімнің деңгейлері бойынша сипаттамасы алынған ақпаратты игеру және қолдану заңдылықтарына, ойлау процесінің

заңдылықтарына сәйкес келеді.

Оқушылардың білім сапасын зерттеу және бағалау кезінде үш деңгейді бөлген жөн: репродуктивті, сындарлы және шығармашылық.

Білімнің репродуктивті деңгейі – бұл фактілерді, құбылыстарды, оқиғаларды, ережелерді, әрекеттерді білу және оларды Елеулі өзгеріссіз көбейту. Осы деңгейде білімнің жұмыс істеуін қамтамасыз ететін ойлау процестері де репродуктивті сипатқа ие. Оқушылар оқу ақпаратын таниды, оны сипаттай алады, «дайын» анықтама бере алады, ақыл-ой әрекетінің белгілі әдістерін қолдана алады. Репродуктивті сипаттағы білім, Дағдылар мен дағдылар ақпараттық әдістермен қамтамасыз етіледі: әңгіме, түсіндіру, үлгі бойынша жаттығу және т. б.

Білімнің сындарлы деңгейі – бұл бірінші деңгейдегі білімді біріктіру, қайта құру нәтижесінде алынған білім (негізгі бөлу, салыстыру, жалпылау және басқа да ойлау тәсілдерін қолдану арқылы). Бұл деңгейге эвристикалық оқыту әдістері қол жеткізеді.

Білімнің шығармашылық деңгейі – бұл оқушылардың тәуелсіз іздеу қызметі барысында алынған білім, дағдылар. Шығармашылық деңгей туралы білімге оқушыларды тәуелсіз шығармашылық қызметке итермелейтін эвристикалық және зерттеу әдістері қол жеткізеді. Білімнің осы деңгейін қамтамасыз ететін ойлау әдістері де шығармашылық болып табылады: оқушылар жұмыстың тақырыбы мен себептерін анықтайды, гипотеза мен іздеу жоспарын тұжырымдайды, іздеу және зерттеу қызметін жүзеге асырады.

Білім берудегі тұлғаға бағытталған тәсіл мақсат қоюды жетілдіруді, оқу мақсаттарын бұлыңғыр қоюдан олардың диагностикалық қойылымына көшуді қамтиды. Диагностикалық мақсат қою оларды өлшеуге және анықтауға болатын оқушылардың іс-әрекетімен көрсетілген оқу нәтижелері арқылы анықтауды қамтиды.

Өздеріңіз білетіндей, қызмет нәтижелері иерархиялық түрде көрсетіледі: репродуктивті, сындарлы, өнімді. Бұл оқу мақсаттарының иерархиялық көрінісі.

Диагностикалық қойылған оқу мақсаттарының ең толық сипаттамасын В.П. Беспалько [66]: «Орта және жоғары мектептердің қазіргі даму кезеңінде сәйкес педагогикалық жүйелердің жалпы мақсаты да, жекелеген пәндерді оқудың жеке мақсаттары да жоғарыдағы талаптарды қанағаттандырмайды».

Білім сапасы мен оқу мақсаттарын деңгейлік бейнелеу негізінде және білім сапасының жоғарыда берілген анықтамасын ескере отырып, М.М.Поташник бастаған зерттеушілер тобы «білім сапасы» ұғымына мынадай анықтама береді: «Білім сапасы – бұл диагностикалық қойылған мақсат пен оқушылардың өз бетінше танымдық әрекетінің нәтижелері арасындағы байланыс». Мысалы, мақсат – тану болса, оқытудың нәтижесі – оқушының ассимиляциясы. Олардың білім сапасын көрсететін байланысы дұрыстық. Мұны схемалық түрде келесідей көрсетуге болады: Мақсат (тану) – Корреляция (дұрыс = білім сапасы) – Нәтиже (оқушының ассимиляция деңгейі).

Келесі микромақсаттардың олардың иерархиясындағы және олардың нәтижелерінің арасындағы байланыс алдыңғы деңгейлердің білім сапаларының қасиеттерін қамтитын интегралды қасиеттерге ие әртүрлі білім сапасымен сипатталады.

Мысалы, Микромақсат (түсіну) – Корреляция [толықтық, тиімділік, дұрыстық] – Нәтиже (ассимиляцияның алгоритмдік деңгейі). Келесі – Микромақсат (қолдану) – Корреляция [жүйелілік, хабардарлық, тереңдік, тиімділік, икемділік] – Нәтиже (ассимиляцияның эвристикалық деңгейі); Микромақсат (жүйелеу, жалпылау, шығармашылық) – Корреляция [жүйелеу, күш] – Нәтиже (ассимиляцияның шығармашылық деңгейі).

Осылайша, мақсаттар мен олардың нәтижелерін иерархиялық (диагностикалық) ұсыну білім сапасын нақты, критериялды және объективті бағалауға мүмкіндік береді.

Кейбір ғалымдар [68] И.Я.Лернердің білім сапасы туралы зерттеулерінің нәтижелерін білім сапасының мәнін тек жеке критерийлер бойынша зерттейтін топ деп жіктегенімен, біздің зерттеуіміз оның зерттеулерінде екінші көзқарасты да қамтитынын көрсетеді. Шынында да, білім беру мазмұнының төрт элементі сәйкесінше оқыту мақсаттары екенін айта отырып, ол оқыту мақсаттарының таксономиясы мәселесіне жақындайды. Оның мақсаттарын Б.Блумның мақсаттар таксономиясымен салыстыратын болсақ [90; 68], онда келесі суретті көруге болады: мазмұнның бірінші элементі (оқу мақсаты) есте сақтау; екінші элемент (оқу мақсаты) – түсіну, қолдану; және, сайып келгенде, мазмұнның үшінші элементі (оқыту мақсаты) – талдау, синтез, бағалау.

Жоғарыда айтылғандарды талдай отырып, екі тәсілдің мәнінен ең бастысын бөліп көрсете отырып, біз «білім сапасына» мынадай анықтама береміз: білім сапасы интегралмен сипатталатын мақсат пен нәтиженің сәйкестік дәрежесі ретінде түсініледі. оқушылардың оқу-танымдық қызметінің нәтижесін сипаттайтын салыстырмалы тұрақты білім қасиеттерінің жиынтығы. Сапалар иерархиясындағы өзегі мен негізі: «Білім – оқу – білім» білім сапасы, өйткені, біріншіден, ол оқушылардың өз бетінше танымдық әрекеті нәтижесінде білім мазмұнын меңгеру арқылы қалыптасады; екіншіден, тұлғалық-белсенділік тәсілі оқу процесінде білім алушының белсенді өз бетінше әрекетінің басымдылығын болжайды. Мұндай белсенділік, яғни, И.Я.Лернер білім алушының білім мазмұнын меңгеруін қамтамасыз ететін жағдайларды ұйымдастырудағы белсенділігін «оқу» деп атайды; үшіншіден, дәстүрлі түрде тоқсан сайынғы тестілеу (дәстүрлі – ауызша, жазбаша – немесе тест түрінде), жыл сайынғы, ауысу емтихандары, мемлекеттік емтихандар (соның ішінде ҰБТ) арқылы «білім сапасы» тексерілгенде, тек қана білім сапасы (қашанда). білім сапасының белгілі бір түрлерінің болуы арқылы шеберлік деңгейлерін бағалауға болады).

Дегенмен, қолданыстағы әдістемелік жүйеде бағалау критерийлері мәселесі күрделі күйінде қалып отыр. «Білім сапасын» «4» және «5» бағасында оқитын білім алушылардың саны ретінде дәстүрлі түрде қарастыру дұрыс емес, өйткені, біріншіден, оқу мақсатының анық емес қойылуына байланысты

жоғары бағаларды көбіне келесідей оқушылар алады: репродуктивті – тест тапсырмаларының дұрыс жауабын табуға бағытталған әрекеттерді орындау кезінде ұқсас тапсырмаларды қатесіз орындай алады, оқу материалын қайталай алады және т.б.; екіншіден, қалыптасқан жүйеде оқытудың дамытушылық жағын өлшеу қиын. Білім, білік және дағды деңгейін бағалау үшін нақты анықтамалық жүйе қажет.

Біздің тәжірибеміз көрсеткендей, оқу мақсаттары мен нәтижелерін иерархиялық (диагностикалық) ұсыну білім сапасын және соның салдары ретінде оқыту сапасын анық, объективті және критериялды бағалауға мүмкіндік береді. Сонымен қатар, білім сапасының иерархиялық көрінісі оқушылардың оқу жетістіктерін нақты, сыни және объективті бағалауға және білім сапасының мониторингін қамтамасыз етуге мүмкіндік береді. Екінші жағынан, педагогикалық квалиметрияны осылайша жақсарту оқыту сапасын бағалаудың көпбаллдық жүйесін енгізуді көздейді.

Білім алушыларға білім сапасын тексеру үшін ұсынылатын тапсырмалар қабылданған критерийлерге сәйкес болуы керек, яғни. білім деңгейлері. Тапсырмалар Б.Блум таксономиясы мен білім сапаларының жоғарыда келтірілген сипаттамаларына негізделуі керек. Мұндай деңгейлік тапсырмалар мектеп оқушыларының оқуы мен дамуының нәтижелерін жан-жақты анықтауға мүмкіндік береді. Оқушылар аяқтап, төменгі деңгейден келесі деңгейге «өткенде» оқытудың даму жағын бағалауға болады.

И.Я.Лернер «оқыту» түсінігіне мынадай анықтама береді: «Оқыту – бұл әлеуметтік тәжірибе мазмұнының белгілі бір сегментін соңғысының игерту мақсатымен мұғалім мен оқушының өзара әрекеттесу әрекеті».

Сондықтан білім сапасы туралы сөз болғанда, біз оны білімнің тұрақты қасиеттерінің жиынтығымен ғана емес, сонымен қатар дағдылар, мотивтер, белсенділік деңгейімен, т.б. қалыптастыру мұғалімдердің сырттай ұйымдастыратын іс-әрекетін талап ететін оқыту көрсеткіштерінің жиынтығы.

Т.И.Шамова, Т.М.Давыденко [68] көрсеткіштер жиынтығымен ұсынылған келесі оқыту критерийлерін атап көрсетеді:

1. Білім алушының оқытылатын оқу материалына және өзінің оқу іс-әрекетінің процесіне тұлғалық-семантикалық қатынасы. Жеке-семантикалық қатынасты талдауға және бағалауға мүмкіндік беретін көрсеткіштер:

- жалпы пәнге тікелей қызығушылық;
- оқытылатын пәннің әлеуметтік маңыздылығын білім алушының бағалауы;

– танымдық іс-әрекет тәжірибесін – оқу жұмысының әдістерін, жинақталған білімді пайдалану және оңды түрлендіру қажеттілігі.

2. Оқу-тәрбие процесінде меңгерілген материалмен жұмыс істеу әдістерін және оқушының өз тәжірибесін жинақтау нәтижелерін көрсететін мектеп оқушыларының қалыптасқан, өз бетімен әзірлеген оқу-тәрбие жұмысының әдістері (интеллектуалдық, ақпараттық, зерттеушілік және т.б.) болып табылады. келесі көрсеткіштер бойынша бағаланады:

- балалардың зерттелетін құбылыстардың жеке белгілеріне немесе

белгілі бір объектінің белгілер жүйесіне басым бағытталуы;

– ақпаратты жазудың белгілі бір әдісіне басым бағыттылық (сызбалық, графикалық, белгі-символдық).

3. Мектеп оқушыларының метабілімге ие болу критерийі, ол келесі көрсеткіштерден көрінеді:

– метабілімді меңгеру қажеттілігі (білім туралы білім);

– метабілімнің болуы, яғни. оқу материалын меңгеру тәсілдері мен құралдары туралы білім (ақыл-ой әрекеті техникасының мәні туралы білім);

– кез келген типтегі мәтіндердің мазмұны мен құрылымын, оқу тапсырмаларын талдай білу;

– анықтамалардағы, есептердегі, теоремалардағы және т.б. негізгі нәрсені бөліп көрсете білу. – танымдық объектілерді салыстыру және жіктеу қабілеті.

4. Келесі көрсеткіш – білім алушылардың ғылыми білім логикасын меңгеру критерийі. Осы критерий аясында оқушылардың пәндік білім сапасы қарастырылады.

Сонымен, біздің ойымызша, «оқыту сапасына» келесідей анықтама беруге болады: оқыту сапасы – нәтижені сипаттайтын оқыту көрсеткіштерінің тұтас жиынтығымен сипатталатын диагностикалық қойылған мақсаттарға қол жеткізу өлшемі ретіндегі мақсаттар мен оқу нәтижелерінің арақатынасы. соңғы берілген оқу материалын меңгеру процесінде мұғалім мен оқушының өзара әрекеттестігі.

Біржақты дәстүрлі бағалау үлгісінен оқушылардың оқу жетістіктерін критериалды бағалауға көшу – білім беру жүйесін жаңғырту үдерісіндегі бұрыннан келе жатқан мәселе.

Белгілі болғандай, оқушылардың оқу іс-әрекетінің жетістігін бағалау мәселесінің жалпы идеясы бағалаудың жетекші функцияларының бірі білім алушыларда білім, білік және дағдыларды қалыптастырудың шарты ретінде бақылау болып табылады. Бақылау, психикалық әрекеттердің біртіндеп қалыптасу теориясына сәйкес, оның функционалдық бөліктерінің бірі бола отырып, адамның танымдық әрекетінің бөлігі болып табылады ($Pd=OOD+Id+Kd+Cord$) [66]. Сонымен қатар, бақылау, жоғарыда атап өтілгендей, оқушылардың зейінін аудару және оқу-танымдық құзыреттіліктерін дамытудың негізі болып табылады.

Критериалды бағалау ең алдымен оқушылардың оқу жетістіктерін объективті бағалау үшін енгізілуде. Екіншіден, ол оқушылардың білім сапасының деңгейін дәл, нақты анықтауға (өлшеуге) негіз болуы керек.

Кеңестік педагогикалық теорияда «педагогикалық квалиметрия» оқыту мақсатын диагностикалық қоюдың болмауына байланысты нашар пысықталды. «Оқыту сапасы» дегеніміз – «жақсы адамдар «мен» үздік оқушылар» санының олардың жалпы санына пайыздық қатынасы. «Үлгерім» бойынша – оқушылардың жалпы санының «екі еселенген» санына пайыздық қатынасы. Сонымен қатар, нақты критерийдің болмауына байланысты бес балдық жүйе бойынша белгілер «көзге» қойылды, негізінен «білім»

деңгейіндегі оқу жетістіктері үшін, ішінара Б.Блумның таксономиясы бойынша «түсіну» деңгейінде қойылды, өйткені білім берудің «білім» парадигмасы басым болды. Орталық дидактикада оқытудың бүкіл процесі, білім беру мазмұнын таңдау, сондай-ақ бағалау оқытудың «Нұсқаулық» моделінің талаптарына сәйкес жүзеге асырылды (яғни есте сақтау, көбейту). Сондықтан ҰБТ-дағы оқушыларымыздың логикалық міндеттерді шеше алмайтыны таңқаларлық емес, «Алтын белгіге» әрбір төрт үміткер «Алтын белгі» талаптарына сәйкестігін растай алмайды. Қатысушы елдер арасында соңғы орындарды иеленген PISA халықаралық зерттеуінде республикамыздың оқушыларының төмен нәтижелерінің басты себебі осыдан туындайды.

Бүкіл әлемде оқыту сапасы келесі анықтамаға сәйкес анықталады: оқыту сапасы – бұл мақсатқа жету шарасы ретінде оқу мақсаттары мен нәтижелерінің арақатынасы, ал мақсаттар тек диагностикалық түрде берілген және оқушының жақын даму аймағында болжанған. Диагностикалық оқыту мақсаттарын қою олардың дәл өлшеуге және анықтауға болатын оқушылардың іс-әрекеттерінде көрсетілген оқу нәтижелері арқылы қалыптасуымен сипатталады [90].

Диагностикалық мақсаттардың ғылыми негізделген мысалы-Б. Блумның таксономиясы.

«Оқу жетістіктерін бағалау» және «критериалды бағалау» ұғымдарына келесі анықтамалар беруге болады.

Оқу жетістіктерін бағалау – бұл ізденіс-танымдық іс-әрекет, жоспарланған оқу мақсаттары негізінде оқушылардың қол жеткізген нәтижелерінің сәйкестік дәрежесін бағалау.

Демек, бұл жағдайда бағалау оқытудың сапасын жеткілікті түрде көрсетеді.

Критериалды бағалау – оқыту мақсаттарына сәйкес күтілетін нәтижелерге қол жеткізу үшін оқытудың (дамудың) жеке траекториясын түзетуге мүмкіндік беретін алдын ала белгілі бағалау критерийлеріне сәйкес оқушылардың оқу жетістіктерін бағалау.

Критериалды бағалау оқушылардың оқу-танымдық белсенділігін, олардың шығармашылық және ізденушілік-танымдық «кіру ортасын» қалыптастыру және дамыту үшін жағдайлар мен мүмкіндіктер жасау, оқушыларды жүйелі рефлексияға баулу, осы әрекеттің мәнін іздеу арқылы ғылыми ақпарат ағынына бағдарлау мақсатын анықтайды.

Оқушылардың оқу жетістіктерін критериалды бағалау процесін ұйымдастыру кезінде оқушының оқу-танымдық іс-әрекетінің бірқатар психологиялық-педагогикалық ерекшеліктері ескерілуі тиіс: 1) өз білімін, іскерлігін кеңейтуге дайын және қабілетті болуға өз қалауымен көрінетін дербестік; 2) оқу міндеттерін шешу жолдарын табу, өзінің оқу жетістіктерін барабар бағалау; 3) оқушының жеке білім беру траекториясын таңдауға және оны құру тәсілдерін іздеуге ұмтылуы; 4) оқу қызметі процесінде танымдық белсенділікті дамыту; 5) шығармашылық және сыни ойлауды қалыптастыру;

б) селективтілік, тұрақты зейіннің қалыптасуы-зейіннің шоғырлануын арттыру, қабылдаудың мақсаттылығы.

Деңгейлік тапсырмалардан тұратын ағымдағы критериалды бағалау (Формативті бағалау) білім мен дағдыларды игерудің ағымдағы деңгейін оқыту мақсаттарына сәйкес анықтайды. Бұл оқушыны тәуелсіз танымдық белсенділікке ынталандырады және оған жаңа мазмұнды зерттеудегі тапсырмалардың қаншалықты сәтті орындалатынын түсінуге мүмкіндік береді. Тақырыпты зерделеу барысында оқу мақсатына жетпеген оқушылар үшін түзету жұмыстарын жүзеге асыру бойынша жеке жұмыс кестесі жоспарланады.

Қорытынды (жиынтық) бағалауды мұғалім әр тоқсанды аяқтағаннан кейін жүргізеді, ол тоқсандағы оқу материалының бөлімдерін зерделеуді аяқтаған кезде білім, білік және дағдыларды қолдану деңгейін анықтайды. Ол сондай-ақ тоқсан мен оқу жылындағы қорытынды бағаларды анықтау үшін негіз болып табылады.

Қорытынды бағалау кезінде ББД қолдану деңгейін анықтау оқушылардың функционалдық сауаттылығын қалыптастыруды мақсат ететінін ескеріңіз.

14. ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯ ПРАКТИКАДА ОҚЫТУ ТЕОРИЯСЫН ЖҮЗЕГЕ АСЫРУДЫҢ ТИІМДІ ҚҰРАЛЫ РЕТІНДЕ

Білім беру технологиясына дәстүрлі көзқарас

Қазақстан Республикасының білім беру жүйесін реформалау негізінен жалпы орта білім деңгейіндегі нәтижеге бағытталған 12 жылдық сындарлы мектеп моделін және кредиттік оқыту жүйесіне негізделген кадрларды даярлаудың үш сатылы моделін енгізумен сипатталады. Жоғары білім деңгейі тұлғалық және белсенділікке негізделген оқытуды жүзеге асыратын нақты нәтижеге қол жеткізуге кепілдік беретін тиімді дидактикалық құралдардың оқу процесін енгізуді көздейді.

Мектептегі білім беру жүйесіне орта білім берудің мемлекеттік жалпыға міндетті стандарттарын енгізу олардың барлық талаптарын нормативтік құжат ретінде білім беру ұйымдарының бұлжытпай орындауын талап етеді. Мұғалімнің міндеттерін белгілейтін Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңында (51-баптың 3-тармағы) Мемлекеттік стандарт талаптарының міндетті түрде орындалуы көрсетілген. Заңның осы бабының 3-тармағына сәйкес педагогикалық ұжым білім алушылардың мемлекеттік жалпыға міндетті стандарт талаптарынан төмен емес білім алуын қамтамасыз етуге, білім алушылардың өмірлік дағдыларын, құзыреттіліктерін, дербестігін және шығармашылық қабілеттерін дамытуға міндетті. Дегенмен, ғалымдардың зерттеулері мен тәжірибеміз көрсеткендей, дәстүрлі әдістер дамып келе жатқан білім беру ортасын құруға және мұндай оқыту нәтижесіне кепілдік беруге қабілетті емес. Ол тек «Нені және қалай оқыту керек?» деген сұраққа жауап береді. Ол: «Қалай тиімді оқыту керек?» деген сұрақ емес. Оқытудың қалай нәтижелі болуы керек деген сұраққа жауап беру үшін дәстүрлі әдістер педагогикалық оқыту технологиясы деңгейіне дейін жетілдірілуі керек. Сондықтан қазіргі кезде білім беру жүйесін технологияландыру педагогикалық ғылым мен тәжірибеде жаңа перспективалы бағытқа айналды. Сонымен қатар, білім беру процесін технологияландыру білім беруді ізгілендірудің тұжырымдамалық идеяларын тәжірибеде жүзеге асыруға мүмкіндік береді. Алайда, ғалымдардың еңбектерін талдау қазіргі кезде «оқыту технологиясы» ұғымының мәні әлі қалыптаса қоймағанын, әдістеме мен технологияның айырмашылықтары айқындалмағанын көрсетеді. Сонымен қатар, зерттеулер «технология» терминінің өндірістен педагогикаға ауысуы кездейсоқ емес және дәлелді негізге ие екенін көрсетеді.

Энциклопедиялық сөздікте технология ұғымына мынадай анықтама берілген: «Технология – өндіріс процесінде жүзеге асырылатын шикізаттың, материалдардың немесе жартылай фабрикаттардың күйін, қасиеттерін, формасын өзгерту, өңдеу, өңдеу әдістерінің жиынтығы». [129].

Кез келген технологияның негізгі буыны түпкілікті нәтиже мен оның нақты жетістігін егжей-тегжейлі анықтау екенін ескере отырып, көптеген ғылыми еңбектерде технологияның анықтамасы былай тұжырымдалады: «Технология деп көзді түрлендіру әдістері мен процестерінің жиынтығы мен

реттілігі түсініледі. көрсетілген параметрлері бар өнімдерді алуға мүмкіндік беретін материалдар». Бұл анықтама негізінен өнеркәсіптік технологияны сипаттайды және өндіріс процесі техникалық құралдармен жүзеге асырылатынын ескере отырып, кейбір зерттеушілер бұл анықтаманы келесідей толықтырады: «Технология бастапқы материалдарды түрлендіру әдістері мен процестерінің жиынтығы мен реттілігі, Белгіленген параметрлері бар өнімдерді алуға мүмкіндік беретін адамның бақылауындағы техникалық немесе кез келген басқа өндіріс құралдарын пайдалануға негізделген.

Оқытуды технологияландыру идеясын XVII ғасырда Ян Коменский көтеріп, оқуды «механикалық» болуға және міндетті түрде оң нәтижеге әкелетін оқыту әдісін табуға шақырды. «Ұлы дидактика» кітабында ол былай деп жазды: «Дидактикалық машина үшін мыналарды табу керек: а) берік белгіленген мақсаттар; б) осы мақсаттарға жету үшін дәл бейімделген құралдар; в) мақсатқа қол жеткізбеу мүмкін болмайтындай бұл құралдарды қалай пайдалану керектігі туралы қатаң ережелер».

А.И.Космодемьянская атап өткендей: «...Педагогикалық технология өзінің пайда болуы XX ғасырдың бас кезінде прагматикалық психология мен педагогиканың негізін салушылар (В.Джеймс, Д.Дьюи, С.Холл сияқты) айтқан педагогикалық идеяларды жүзеге асыруға міндетті. , В.Торндайк, В.Килпатрик), «өндірістік педагогика» өкілдері (Ф.В.Тэйлор, Ф.Б. Гилберт) [81].

Кеңестік педагогиканы технологияландырудың бастауында педагогикалық технология ұғымын батыл пайдаланған А.С.Макаренко тұрды. Дүние жүзіне әйгілі «Педагогикалық поэмада» ол былай деп жазды: «Біздің педагогикалық өндірісіміз ешқашан технологиялық логика бойынша құрылған емес, әрқашан адамгершілік уағыздау логикасы бойынша құрылған... Сондықтан бізде жай ғана барлық маңызды бөлімдер жоқ. өндіріс: технологиялық процесс, операцияларды есепке алу, жобалау жұмыстары, техникалық құралдар мен құрылғыларды пайдалану, стандарттау, бақылау, рұқсат ету және қабылдау» [130]. Бұл идеяны А.С. Макаренко П.Д. Митчелл: «Білім беру қазіргі уақытта еңбекті көп қажет ететін сала болып табылады, сондықтан жаппай өнеркәсіп өнімдерінің үлгілерін енгізуден бас тарту тым қымбатқа түседі» (Mitchell P.D. Op. cit. P. 310) [131].

«Педагогикалық технология» термині алғаш рет 20-жылдары рефлексология бойынша еңбектерге негізделген педологияға арналған еңбектерде аталды (И.П.Павлов, В.М.Бехтерев, А.А.Ухтомский, С.Т.Шацкий). Сонымен бірге тағы бір ұғым тарады – «педагогикалық техника» 30-шы жылдардағы Педагогикалық энциклопедияда «тәрбие сабақтарын нақты және тиімді ұйымдастыруға бағытталған әдістер мен құралдардың жиынтығы» [132] деп анықтама берілді.

Ғылыми-техникалық революция барысында педагогикалық технология жаңа мазмұнмен толығырақ. Оған бағдарламаланған оқыту, коммуникация теориясы, оқыту алгоритмдері және т.б. идеялары үлкен әсер етеді. Түрлі идеялар мен теориялардың ықпалы нәтижесінде педагогикалық

әдістемелердің жиынтығы педагогикалық технологияға айналады. Оқытудың технологиялық тәсілі кеңестік педагогикада 50-60 жылдары қалыптасып, зерттеушілер оны алдымен американдық, содан кейін еуропалық мектептің реформасымен байланыстырады. Технологиялық тәсілдің дамуы бағдарламаланған оқытумен тығыз байланысты. М.В.Кларин атап өткендей, «...бағдарламаланған оқыту – педагогикалық технологияның бірінші перзенті». «Бағдарламаланған оқытудың сипатты белгілері білім беру мақсаттарын нақтылау және оларға қол жеткізудің дәйекті (элемент бойынша) процедурасы болды» [85]. Екінші жағынан, 50-60 жылдардағы «технологиялық тәсілдің» «процесінде» «педагогикалық технологияның» инсталляциясы оқу процесін басқару позициясынан дидактикалық проблемаларды шешу үшін бірте-бірте дамыды, олар белгілі мақсаттарға негізделген. анықталып, өзгертіледі» [85].

70-ші жылдары «білім беру технологиясы» термині оқу процесін оңтайландыру принциптерін зерттеу, әзірлеу және қолдану ретінде анықталды. Отандық дидактикада дидактикалық категориялардың технологиялық сипаттамаларын анықтауға және осы негізде оқу процесін жобалауға бірінші рет бет бұрған Ю.К.Бабанский болды. Дәл осы тәсілді ол «оқуды оңтайландыру» деп атады. Ю.К.Бабанский оқу-тәрбие үдерісін жобалауды оқыту мақсаттарын, білім беру мазмұнын, оқытуды ұйымдастыру формалары мен әдістерін дәйекті практикалық түсіндіру ретінде ұсынды. Автордың пікірінше, оңтайлы құрастырылған оқыту жоспарында оқытудың мақсаты, мазмұны, формалары мен әдістері бірлікте белгіленеді [133].

Технология ұғымының өнеркәсіптік анықтамасына сүйене отырып, әртүрлі авторлар «білім беру технологиясы» түсінігінің мәнін әртүрлі анықтайды:

– «Педагогикалық технология – психологиялық-педагогикалық әдістемелердің, оқыту әдістерінің, тәрбие құралдарының жиынтығы. Ол педагогикалық процестің ұйымдастыру-әдістемелік құралы» (Б.Т.Лихачев).

– «Педагогикалық технология – білім беру нысандарын оңтайландыруды көздейтін, технологиялық және адам ресурстарын және олардың өзара әрекетін ескере отырып, оқыту мен оқудың бүкіл процесін құрудың, қолданудың және анықтаудың жүйелі әдісі» (ЮНЕСКО).

– «Педагогикалық технология – бұл оқушылар мен оқытушылар үшін қолайлы жағдайларды сөзсіз қамтамасыз ете отырып, оқу-тәрбие процесін жобалауда, ұйымдастыруда және өткізуде әрбір егжей-тегжейлі ойластырылған бірлескен педагогикалық әрекеттің үлгісі» (В.М.Монахов [94]).

– «Педагогикалық технология – оқытудың жоспарланған нәтижелеріне қол жеткізу процесінің сипаттамасы» (И.П.Волков [134]).

– «Педагогикалық технология дегеніміз – педагогикалық мақсатқа жету үшін қолданылатын барлық жеке, аспаптық және әдістемелік құралдардың жүйелі жиынтығы мен жұмыс істеу тәртібі» (М.В.Кларин [135]).

– «Педагогикалық технология – тәжірибеде жүзеге асырылатын

педагогикалық жүйенің жобасы» (В.П.Беспалько). Педагогикалық жүйе (ПС) бойынша В.П. Беспалько берілген сапалары бар жеке тұлғаны қалыптастыруға ұйымдасқан, мақсатты және әдейі педагогикалық әсер етуді құру үшін қажетті өзара байланысты құралдардың, әдістердің, мазмұнның, ұйымдастыру формаларының, оқу мақсаттары мен процестерінің белгілі бір жиынтығын түсінеді [66]. Одан әрі ол: «Психологиялық-педагогикалық ғылымда «педагогикалық технология» ұғымын енгізу қажеттігі әлі де жүзеге аспай келеді. Бұл термин арқылы оқушы тұлғасын қалыптастыру процесінің сипаттамасын (жобасын) түсінеміз» [66].

– «Білім беру технологиясы – бұл қатысушыларға қолайлы жағдай жасай отырып, белгілі бір нәтижеге қол жеткізу мақсатында оқу-тәрбие процесін жобалау (жоспарлау), ұйымдастыру, бағдарлау және реттеудегі оқушылар мен мұғалімдердің бірлескен іс-әрекетінің процесс жүйесі» (Т.И. Шамова, Т. М.Давыденко [68]).

Ұсынылған анықтамалардан педагогикалық технологияның келесі ерекшеліктерін анықтауға болады:

- оқыту әдістері мен әдістерінің жиынтығы;
- оқытушы мен білім алушылардың өзара байланысты іс-әрекетінің процедуралық екі жақты сипаты;
- оқу процесін қатаң түрде ғылыми жобалау және ұйымдастыру;
- қолайлы жағдайлардың болуы;
- оқытудың нақты нәтижесіне кепілді қол жеткізу (көптеген зерттеушілер мұны педагогикалық технологияның оқыту әдістерінен басты ерекшелік белгісі деп санайды);
- оқытудың және бақылаудың дидактикалық, технологиялық құралдарын кешенді пайдалану.

Қазіргі таңда практик мұғалімдер кеңінен қолданатын сан алуан педагогикалық технологиялар бар. Педагогикалық технологияларды классификациялауда да көптеген тәсілдер бар.

Бүгінгі таңда отандық және шетелдік педагогикада педагогикалық технологиялардың жалпы қабылданған классификациясы жоқ. Әртүрлі авторлар осы өзекті ғылыми-тәжірибелік мәселенің шешімін өздері негізге алған осы ұғымның семантикалық мағынасына қарай өзінше қарастырады.

В.Ф.Башарин технологияларды олардың жалпылығы мен қолданбалы бағытына қарай жіктеуді ұсынады. «Жалпыланған педагогикалық технологиялар – белгілі бір психологиялық-педагогикалық негіздерге құрылған синтетикалық педагогикалық теориялар» [128]. Жалпыланған технологиялардың мысалдары, В.Башарин бойынша, бағдарламаланған оқыту (Б.Ф. Скиннер, Л.Н. Ланда және т.б.); проблемалық оқыту (А.М. Матюшкин, И.Я. Лернер, т.б.); білім алушылардың танымдық қызығушылықтарын қалыптастыру жүйесі (Г.И.Щукина, Н.Г.Морозова және т.б.).

Қолданбалы (арнайы) педагогикалық технологиялар – әдістемелік деңгейде алдын ала жоспарланған нәтижеге жетуге бағытталған оқу-тәрбие процесін жобалау мәселесін шешетін технологиялар.

Алайда, біздің ойымызша, бұл жіктеу дұрыс емес, өйткені барлық педагогикалық технологиялар тәжірибеге бағытталған, сондықтан кез келген жалпылама технология негізінде нақты технологиялық картаны құрастырып, тиімді оқытуға қол жеткізуге болады.

Ортақ белгілері мен көптеген ұқсастықтары негізінде технологиялардың келесі топтары бөлінеді [94]:

- философиялық негізде: гуманистік және авторитарлық;
- тәжірибені ассимиляциялаудың ғылыми тұжырымдамасы бойынша: ассоциативті-рефлекстік, бихевиористік, интериаризациялық, дамытушылық;
- қолдану деңгейі бойынша: жалпы педагогикалық, нақты әдістемелік (пәндік) және жергілікті (модульдік);
- тұлғалық құрылымдарға назар аудару арқылы: ақпараттық (білім, білік және дағдыны қалыптастыру), оперативті (психикалық әрекет әдістерін қалыптастыру), эвристикалық (шығармашылық қабілеттерді дамыту), қолданбалы (тиімді практикалық саланы қалыптастыру);
- дәстүрлі білім беру жүйесін жаңғырту сипаты бойынша: білім алушылардың іс-әрекетін белсендіру және белсендіру технологиялары, мұғалімдер мен оқушылар арасындағы қарым-қатынасты ізгілендіру мен демократияландыруға негізделген технологиялар, оқу материалын дидактикалық қайта құруға негізделген технологиялар және т.б.

Дәстүрлі жүйені жаңғырту бағытында технологиялардың келесі топтары бөлінеді (Г.К.Селевко [94]):

1) педагогикалық қатынастарды ізгілендіру мен демократияландыруға негізделген педагогикалық технологиялар. Бұл жеке қарым-қатынас, жеке көзқарас, демократиялық басқару және гуманистік мазмұн басымдығы бар технологиялар. Оларға ынтымақтастық педагогикасы, Ш.А. Амонашвилидің адамгершілік-тұлғалық технологиясы жатады [73];

2) оқушылардың іс-әрекетін белсендіру мен қарқындалуға негізделген педагогикалық технологиялар. Мысалы, проблемалық оқыту, тірек сигналдары бойынша жазбалар негізінде оқыту технологиясы В.Ф. Шаталов [87];

3) оқыту процесін ұйымдастыру мен басқарудың тиімділігіне негізделген педагогикалық технологиялар (В.В.Фирсов [136], Н.П. Гузик [137]), оқытуды даралау технологиясы (А.С.Границкая [100], Инге Унт [138], В.Д.Шадриков [139]), тірек сызбаларды (С.Н. Лысенкова [140]), топтық және ұжымдық оқыту әдістерін (И.Д. Первин [141], В. К. Дьяченко [142]), компьютерлік және басқа технологияларды пайдалана отырып, перспективалы тереңдетілген оқыту;

4) оқу материалын әдістемелік жетілдіруге және дидактикалық реконструкциялауға негізделген педагогикалық технологиялар: дидактикалық бірліктерді ұлғайту (УДБ) П.М. Эрдниева [143], «Мәдениеттер диалогы» технологиясы Б.К. Библер [144] және С.Ю. Курганова [145], «Экология және диалектика» жүйесі Л.В. Тарасов [146], П.Я.Психикалық әрекеттерді кезең-кезеңімен қалыптастыру теориясын жүзеге асыру технологиясы. Гальперин

және Н.Ф.Талызина [147], М.Б. Волович [148] және т.б.;

5) табиғатқа сай, бала дамуының табиғи процестеріне негізделген халықтық педагогика әдістерін қолдану; технологиясы М.Монтессори [70] және т.б.

Педагогикалық технологияның құрылымы Г.К. Селевко [94] келесі композицияны көреді:

1. Концептуалды негіз.
2. Оқытудың мазмұндық бөлігі: - оқу мақсаттары – жалпы және арнайы; - оқу материалының мазмұны.
3. Процедуралық бөлім – технологиялық процесс:
 - оқу процесін ұйымдастыру;
 - мектеп оқушыларының оқу іс-әрекетінің әдістері мен формалары;
 - мұғалім жұмысының әдістері мен формалары;
 - мұғалімнің материалды меңгеру процесін басқарудағы іс-әрекеті;
 - оқу үрдісінің диагностикасы.

Жаратылыстану саласындағы өзгерістер философия, психология және педагогика салаларындағы өзгерістерге тікелей әсер етіп, олардың стратегиялық даму бағыттарын анықтайтынын негізге ала отырып, Т.И.Шамова мен Т.М.Давыденко педагогикалық технологиялардың келесі классификациясын ұсынады [68]:

- «дәстүрлі мектеп» технологиялары;
- «дамыту мектебі» технологиялары;
- «әлеуметтену мектебінің» технологиялары.

Іс жүзінде тәжірибеші мұғалім оларды келесі критерийлер бойынша пайдалану үшін әртүрлі педагогикалық технологиялардың ішінен тандайды:

- қолдану деңгейі;
- білімді меңгерудің жетекші тұжырымдамасы;
- философиялық негіз;
- білім мазмұнының ерекшелік сипаты;
- оқытудың ұйымдастыру формалары;
- оқытудың басым әдісі;
- тыңдаушылар санаты.

Ыңғайлы жағдайлар жасау және оқу процесінде білім алушылардың шамадан тыс жүктемесі мен шамадан тыс жұмыс істеуін жою үшін ғалымдар (М.М. Поташниктің [90] редакциясында «Білім беру сапасын басқаруды» қараңыз) «психо үнемдейтін оқыту технологияларын» әзірлеуді және енгізуді ұсынады.

«Оқытудың психосақтандыратын технологиясы» дегенде төрт талаптан кем емес талаптар орындалатын оқу-тәрбие процесіндегі әдістердің, әдістердің, оқу құралдарының және тәсілдерінің жиынтығы түсініледі [90]:

- баланың жеке (интеллектуалдық, эмоционалдық, мотивациялық және т.б.) ерекшеліктерін, оның темпераментін, оқу материалын қабылдау сипатын, есте сақтау түрін, ми типінің функционалдық асимметрия сипатын және т.б. .;
- оқу материалын меңгеру кезінде шамадан тыс, әлсірететін

интеллектуалдық, эмоционалдық және жүйкелік күйзелістерге жол бермеу, білім алушыларға уақыт пен күш-жігерді ең аз жұмсай отырып, оқудың оңтайлы нәтижелеріне қол жеткізуге ұмтылу;

– сыныпта тек қолайлы моральдық-психологиялық ахуалды сақтауға, баланың психикалық жағдайына теріс әсер ететін кез келген факторларды (авторитарлық ассимиляция, әдепсіздік және т.);

– гуманистік тенденциялар дамып, оқу-тәрбие үдерісін ұйымдастыру мен жүзеге асыруда гуманистік парадигма мен тұлғаға бағытталған көзқарастың енгізілуіне қарай зиян келтірмейтін тәсілдерге ғана емес, сонымен бірге баланы өз бетімен өзін-өзі қорғауға үйретуге де мән беру. күйзеліс, реніш, қорлау, оған психологиялық өзін-өзі қорғау құралдарын үйретеді.

Ғылыми әдебиеттерде оқыту технологиясын анықтаудың үш негізгі тәсілі бар:

1. «Технология» көбінесе жеке қойылған мақсатқа жетудің жеке әдістемесін білдіреді, мысалы, ментальды арифметикалық дағдыларды дамыту технологиясы, білімді бағалау технологиясы және т.б. Бұл тәсілдің авторлары технологияның негізгі сипаттамасы – оқыту мақсатына кепілдік берілген қол жеткізу негізінде жеке әдістемені технологиямен теңестіреді. Алайда, мұндай «технологиялар» біртұтас оқу үдерісін жобалауды қарастырмайды, тек оның жеке аспектілерін қамтиды, сондықтан оқыту технологиясын жүзеге асыруға арналған дидактикалық міндеттерді шеше алмайды.

2. Кейбір ғалымдар «технологияны» тек әдістеме ретінде емес, берілген мақсатқа жетудің оңтайлы жүйесі, дидактикалық алгоритмнің бір түрі ретінде қарастырады. Оларға бағдарламаланған оқытудың авторлары (Б.Скиннер, Н.Краудер, С.Пресси және т.б.) және оқу процесін алгоритмдеу идеяларының авторлары (Л.Н.Ланда, Н.Ф.Талызина және т.б.) жатады. Әділдік үшін, 20 ғасырдың 60-шы жылдарының ортасынан бастап білім беруді технологияландыру саласындағы ең жүйелі зерттеулер бағдарламаланған оқытуды тәжірибеде белсенді түрде енгізуден басталғанын айта кеткен жөн. Бағдарламаланған оқыту технологиясына тән белгілер: оқу материалын жеке шағын, жеңіл сіңетін бөліктерге бөлу, оқушыларға белгілі бір әрекеттерді ретімен орындауға нұсқау беру, әрбір бөліктің игерілуін тексеру, егер олар тест тапсырмаларын дұрыс орындаса, келесі тапсырманы орындағанда қадам жасайды, ал егер олар қате жауап берсе, олар көмек пен қосымша түсініктеме алады.

Мұндай технологиялар нәтижелерге кепілдік береді және оқушылардың жеке ерекшеліктеріне (оқу қарқыны, дайындық деңгейі және т.б.) сәйкес жеке оқытуға мүмкіндік береді.

3. Үшінші көзқарасқа сәйкес технология оқу процесінің, педагогикалық жүйенің жобасы ретінде қарастырылады. Мұнда педагогикалық жүйенің жобасы түрінде ұсынылатын оқыту технологиясы мақсат қоюды, мазмұнды, процесті ұйымдастырудың әдістері мен формаларын, сондай-ақ берілген

нәтижеге жетуге бағытталған оқыту құралдарының жүйесін қамтиды. Сонымен қатар, барлық педагогикалық технологиялардың негізі әрбір оқушыға бейімделу жағдайларын жасау идеясы болып табылады, яғни. мақсатының, мазмұнының, оқытудың әдістерінің, формаларының оқушының ерекшеліктеріне бейімделу және оқу үдерісін білім алушының дербес танымдық әрекетіне барынша бағыттау, оның субъективті функцияларын кеңейту.

Осы тұрғыдан алғанда, В.П. Беспальконың анықтамасы ең толық болып табылады, оны келесі талаптармен толықтырады [66]:

1) оқу мақсаттарын диагностикалық қою және оқушылардың оқу материалын игеру сапасын объективті бақылау, жеке тұлғаны тұтастай дамыту қажет;

2) барлық оқу-тәрбие процесінің тұтастығы (құрылымдық және мазмұндық) қағидатын, педагогикалық жүйенің барлық элементтерінің үйлесімді өзара іс-қимылын жүзеге асыру қажет;

3) педагогикалық технология оқушының оқу-танымдық қызметінің құрылымы мен мазмұнын айқындайтын оқу процесінің жобасын көздейді;

4) практикалық оқытуда педагогикалық эксперименттерді барынша азайту, оқыту мақсаттарына кепілді қол жеткізуді қамтамасыз ету қажет.

Білім беруді ізгілендіру, оқыту процесіне жеке-белсенділік көзқарас тұлғалық - бағдарланған, дамытушы технологияларды әзірлеу мен қолдануды көздейді. Демек, педагогикалық технология жеке-белсенді педагогикалық жүйенің жобасы болуы керек (әдістемелік жүйенің жиынтығы және оқытудың тиісті дактикалық процестері).

В.П. Беспалько анықтаған оқыту технологияларына қойылатын жоғарыда аталған талаптар жеке-белсенділік тәсілінің негізінде педагогикалық жүйені жаңғыртуға бағытталғанын ескеріңіз. Сонымен қатар, олар гуманистік парадигманың барлық талаптарын орындауды көздейді-біз оқытудың әдістемелік жүйесін модернизациялауға білім береміз.

Ақпараттандырудың өткен ғасыры, өмірдің барлық салаларында жылдам өзгеретін факторлар мен бәсекелестік ортаның қалыптасуы білім алушылардан өз бетінше білім алу дағдыларын, алған білімдерін өмірде ситуациялық міндеттерді шешуде қолдана білуді, қалыптасқан іздестіру-зерттеу іс-әрекетінің дағдыларын, функционалдық сауатты болуды талап етеді. Мұның бәрі оқу процесінде оқушының ізденіс-танымдық іс-әрекетінде зерттеу компонентінің болуын болжайды.

Осыған сүйене отырып, біз педагогикалық технологияларды келесідей жіктейміз:

1) нәтижеге бағдарланған технология (әрбір білім алушы үшін алдын ала жоспарланған нәтижелерге қол жеткізуге кепілдік беретін);

2) оқушының-қызмет субъектісінің іздестіру – зерттеу дағдыларын қалыптастыруға бағытталған технология.

Нәтижеге бағдарланған технология сонымен қатар дамушы тапсырмалардың таксономиясы арқылы оқушылардың Тәуелсіз ізденушілік-

танымдық іс-әрекетін дамытуға бағытталғанын ескеріңіз, мұнда олардың зерттеу қызметінің әдістерін (стратегтерін) меңгеру деңгейі онша айқын емес.

Сондай-ақ, оқытуды технологияландырудың «бумының» арқасында білім беруді ізгілендіру мен демократияландыру процесін және жеке-белсенділік тәсілін жүзеге асыратын қазіргі педагогиканың негізгі дидактикалық міндеттері жүзеге асырылатынын атап өтеміз. «Технологиялық бағыт негізінде оқытудың әдістемелік жүйесін модернизациялау» және т. б. сияқты тіркестер пайда болды. Педагогикалық технологияларды әзірлеуге қойылатын шарттар мен талаптардың жиынтығы зерттеушілерді «барған сайын» оқытудағы жеке-белсенділік тәсілін іске асыруды көздейтін гуманистік парадигма негізінде қолданыстағы педагогикалық жүйені жетілдіруге «мәжбүр етеді».

Оқытуға технологиялық көзқарас проблемасы бойынша отандық авторлардың ғылыми-педагогикалық зерттеулерін талдау көрсеткендей, олардың көпшілігі жекелеген дидактикалық категориялардың технологиялық сипаттамаларын әзірлеумен айналысқан. Бұл дұрыс қадам болды, өйткені педагогикалық технология ұғымын дамытудың маңызды шарты дидактикалық категориялардың технологиялық сипаттамаларын бөліп көрсету болды: Білім беру мазмұны, оқыту әдістері, оқытуды ұйымдастыру формалары, оқыту процесі, оқыту принциптері және оқыту мақсаттары педагогикалық технологияның негізгі элементі ретінде.

Біз қарастырып отырған аспектідегі білім мазмұнымен И.Я.Лернер мен М.Н.Скаткин айналысты. Білім беру мазмұны үшін технологиялық сипаттамаларды білім беру мазмұнының элементтерінің типтері мен сәйкес нақты фрагменттерді қарастыруға болады.

Оқыту әдістерін қолданудың технологиялық аспектісін Ю.К.Бабанский жасаған. Бұл дидактикалық категорияның технологиялық сипаттамасы әдістердің классификациясы (автор бар барлық классификацияларды талдап, біртұтас типологиясын жасаған), олардың үйлесімі, білім беру мазмұнының үлгіленген фрагменттеріне барабар.

Оқытуды ұйымдастыру формаларының технологиялық сипаттамасын А.А.Бударный жасаған. Автордың пікірінше, оқытуды ұйымдастыру формалары үшін технологиялық сипаттамалар оқу жағдайлары мен олардан құралған сабақ элементтері болып табылады; оқу тапсырмалары үшін – олардың түрлері мен білім алушыларға арналған нақты тұжырымдары [94].

Сонымен, оқу процесін технологияландыру мәселесі бойынша отандық және шетелдік ғылыми-педагогикалық әдебиеттерді талдау идеяның шығу тегі ғылыми-техникалық прогрестің табыстылығымен және оның жетістіктерін ғылымның әртүрлі салаларында таратумен байланысты екенін көрсетеді. білім мен тәжірибе.

Технологияландыру – бұл әртүрлі сапалы міндеттерді шешуге білім беру эволюциясының сатысын дайындаған объективті процесс. Педагогикалық технология түсінігінің қалыптасу кезеңдерін оқу үдерісін заманауи технологияландыруға негіз дайындаған өзара байланысты және өзара тәуелді

ұғымдардың байланысы бойынша байқауға болады. Бұл жүйелілік: педагогикалық технология, аудиовизуалды білім беру, бағдарламаланған оқыту, оқытуды алгоритмдеу, мұғалім мен оқушының еңбегін ғылыми ұйымдастыру (ОЭТ), оқу процесін онтайландыру және интенсификациялау, ақпараттық технология, дидактикалық технология педагогикалық жоба ретінде ұсынылған. тұлғалық-әрекеттік тәсілдің талаптары негізінде анықталған жүйе.

Жоғарыда айтылғандай, «технология» термині өте кең таралған және жұмыс әдістерінің жүйесін, осы объектінің көрсетілген параметрлерін алу үшін объектінің күйін өзгерту шарттарын сипаттауды білдіреді. Бұл тұжырымды педагогикаға жатқызған кезде оны былай түрлендіруге болады: педагогикалық технология – белгілі бір педагогикалық құбылыстың көрсетілген сипаттамаларын (тұлға сапасы, пән мазмұнының сапасы) алуды мақсатты және бір мағыналы анықтайтын педагогикалық құралдар жүйесін мақсатты түрде қолдану. , ассимиляция сапасы және т.б.), яғни. Технологияға сүйене отырып, оқыту іс-әрекетінің тиімділігін болжауға болады. Сонымен қатар, «оқыту технологиясы» түсінігін жан-жақты дамыту үшін әртүрлі зерттеушілер атаған критерийлер жиынтығын тізіп шығу қажет, бұл қарастырылып отырған ұғымды нақтырақ анықтауға ықпал етеді.

Педагогикалық технологиялардың құрылымдық және мазмұндық элементтерін анықтау үшін ең алдымен оқыту процесінің барлық құрылымдық элементтерін анықтау қажет.

И.Я.Лернер [149] былай деп жазады: «Кез келген дәуірдің оқу процесін талдау мынадай элементтерді (олардың хабардар болу дәрежесіне қарамастан) анықтайды: а) социологиялық тілде жалпылама түрде көрсетілген оқу мақсаттары (диверсификацияланған даму, әрекетке бейімделу, әлеуметтік белсенділікті тәрбиелеу және т.б.); б) осы мақсаттарды педагогикалық тілде көрсету, т.б. білім мазмұны, онсыз мақсатқа жету мүмкін емес; в) оқыту әдістемесін қалыптастыратын мұғалім мен оқушылардың бірлескен қызметі; г) оқытудың екі субъектісінің де мотивтері, онсыз олардың ешқайсысының белсенділігі болмайды; е) оқыту бақылауға болмайтын салыстырмалы білімсіз мұғалім мен оқушылардың мотивтеріне сәйкес іс-әрекетімен анықталатын ассимиляция механизмі; е) кеңістіктік-уақыттық режиммен, тікелей немесе жанама қарым-қатынас барысында оқытушы мен білім алушы арасындағы функцияларды бөлумен, оқыту кезеңдерінің (байланыстарының) белгілі бір тізбегімен сипатталатын ұйымдастырушылық формалар; ж) өзіндік бағалауды талап ететін және процестің келесі қадамын белгілейтін оқу нәтижесі».

Ғалымдардың зерттеулері көрсеткендей, мектеп дамуын шектеу факторларының негізгі көзі оқу мақсаттарын негізсіз қою болып табылады. Өйткені, кез келген өндіріс қызметкері өнімді тікелей өндіруге кіріспес бұрын, түпкілікті мақсатты барлық егжей-тегжейлі түрде әзірлейді: шебер бұйымды дайындамас бұрын, бүкіл өнімді тұтастай және бөліктерге нақты сызады және есептейді. Педагогикада мақсаттар, іс-әрекеттер және нәтижелер арасындағы толық сәйкес келмейтін жағдай жиі кездеседі. «Бүгінгі таңда білім беру

процесі парадоксальды түрде нақты мақсатты белгілеусіз және оның нәтижелерін объективті ескерусіз жүзеге асырылуда. Ал бұл біздің педагогикалық өмірімізде берік орын алған тікелей формализм. Демек, ескірген форманы сақтау үшін мазмұн да, нәтиже де құрбан болған кезде, оқыту мен тәрбиелеудің әртүрлі мәселелерінің волонтаристік шешімдері өркендеп, тоқырау құбылыстар мен формаларға, содан кейін формалистік әрекетке айналады», - деп жазады В.П. Беспалько [66].

Мақсаттар, әрекеттер және нәтижелер арасындағы мұндай байланыстар мақсаттар «операциялық» немесе «диагностикалық» анықталған технологияда толығымен жойылады.

Оқыту мақсатын оперативті (диагностикалық) қою мақсаттың нақты өлшенетін және анықталатын оқушылардың іс-әрекетінде көрсетілген оқу нәтижелері арқылы тұжырымдалатындығымен сипатталады.

Дәстүрлі педагогикада олардың тұжырымдалуының анық еместігіне қарама-қарсы, оқу үдерісінің нақты тұжырымдалған оқу мақсаттарына бағытталуы дүние жүзіндегі мұғалімдердің назарын оқытуды технологияландыруға аударды. Педагогикалық технологияның жалпы шарты: оқу-тәрбие процесін басқаруға сәйкес нақты белгіленген мақсаттармен оқытудың дидактикалық мәселелерін шешу, оған жету нақты сипаттау мен анықтауға бейім болуы керек, яғни мақсаттар қойылып, оларды барынша нақтылау қажет. , нәтижеге жетуге бағытталған білім беру мақсаттарын тұжырымдау. Бұл оқу материалдарын дайындауды және оқу мақсаттарына сәйкес оқытудың бүкіл курсына ұйымдастыруды талап етеді.

Диагностикалық мақсат қоюдың қиындығы оқу нәтижелерін әрекетке айналдыруда. Бұл мәселені екі жолмен шешуге болады:

1) мақсаттардың нақты жүйесін құру, онда олардың категориялары мен дәйекті деңгейлері (иерархиясы) айқындалады. Мұндай жүйелер педагогикалық таксономиялар деп аталады;

2) оқу мақсаттарын сипаттау үшін ең айқын, нақты тілді құру [85].

«Таксономия» сөзі олардың табиғи қатынасы негізінде құрылған объектілерді жіктеу мен жүйелеуді білдіреді және объектілерді сипаттау үшін күрделілігі жоғарылайтын (яғни иерархия) дәйекті түрде орналастырылған категорияларды пайдаланады.

Осындай қасиеттерге ие мақсаттардың ең танымал жүйесі – Б.Блумның оқу мақсаттарының таксономиясы [85].

Оқу мақсаттарының нақты, реттелген, иерархиялық жіктелуін қолдану келесі міндеттерді шешу үшін маңызды екені белгілі:

а) таксономияны пайдалана отырып, мұғалім мақсаттарды белгілеп қана қоймайды, сонымен қатар оларды ұйымдастырады, басым міндеттерді, кезекті және алдағы жұмыстың перспективаларын анықтай отырып, күш-жігерін негізгі нәрсеге шоғырландырады;

б) нақты білім беру мақсаттары мұғалімге оқушыларға жалпы жұмысындағы нұсқауларды түсіндіруге, оларды талқылауға және кез келген мүдделі тұлғалардың (ата-аналар, инспекторлар және т.б.) түсінуі үшін

түсінікті етуге мүмкіндік береді;

в) іс-әрекет нәтижелері арқылы көрінетін мақсаттардың анық қойылуы оқу нәтижелерін неғұрлым сенімді және объективті бағалауға мүмкіндік береді.

Кез келген ғылыми дамыған жүйе сияқты таксономияның «стандартты» алгоритмдік сипаты бар екенін ескеріңіз. Бірақ ол мұғалімге де, білім алушыларға да нақты жұмыс әдісін көрсетпейді. Әлемдік тәжірибеде бұл жүйе негізінен оқытуды жоспарлау және оның нәтижелерін критериалды бағалау кезінде қолданылады.

Оқыту мақсаттарының таксономиясы білім мазмұнының көп деңгейлі көрінісін болжайды, яғни. мақсаттар таксономиясының талаптарына жауап беретін дамытушылық тапсырмалар жүйесі. Білім беру мазмұнының көп деңгейлі моделінің талаптары білім мазмұнын анықтаудың төрт элементтік негізіне сәйкес келеді, оны И.Я. Лернер [149]. Жинақталған білімсіз адамның мақсатты іс-әрекеті мүмкін емес болғандықтан, білім мазмұнының бірінші элементі табиғат, қоғам, техника және адам туралы әлеуметтік тіршілік иесі туралы жинақталған білім болып табылады. Сондықтан оқытуда оқушылардың білімнің барлық түрлерімен таныс болуын қамтамасыз ету маңызды.

Білім беру мазмұнының екінші элементі-адамдарға белгілі іс-әрекет тәсілдерін жүзеге асырудың жинақталған тәжірибесі. Іс-әрекет әдістерін жүзеге асыру тәжірибесі нақты операцияларды орындау дағдылары мен дағдылары арқылы да, жалпыланған дағдылар арқылы да көрінуі мүмкін. Жалпыланған дағдылар практикалық және ақыл – ой болуы мүмкін-әртүрлі объектілерді салыстыру, абстракциялау, жүйелеу, аналитикалық және синтетикалық әрекеттерді жүзеге асыру. Барлық жағдайларда жүзеге асырылатын дағдылар білімді қолдануды білдіреді және осы білімнің сапасына әсер етеді.

Үшінші элемент-шығармашылық қызмет тәжірибесі. Ол білім мен дағдыларды жаңа жағдайға дербес беру, проблеманы көру, объектінің жаңа функциясы, шешім әдісінің баламасы және т.б. сияқты іс-шаралар процедураларында жүзеге асырылады. білім беру мазмұнының бұл элементі маңызды функцияны орындайды, өйткені ол адамның шындықты шығармашылық түрлендіруін, оның одан әрі дамуын қамтамасыз етеді.

Білім мазмұнының төртінші элементі адамның білімге, оларды алуға және іздеуге қатынасын анықтайды. Бұл элемент моральдық және эстетикалық қатынасты қамтитын эмоционалды-құндылық қатынастарының нормалар жүйесін құрайды.

И.Я. Лернер білім беру мазмұнының элементтері арасында белгілі бір байланыстар бар екенін дәлелдеді, соның арқасында білім өзінің сапалық сипаттамалары бойынша өзгереді. Білім барлық жаңа қасиеттерге ие болады, өйткені оқушылар мазмұнның немесе білімнің басқа элементтерін игереді.

Ешқандай әрекет тиісті себептер мен себептерсіз жүзеге асырылмайтыны белгілі. Мұның бәрі мотивацияны қалыптастыру бойынша

жұмысты оқыту технологиясының міндетті компонентіне айналдырады.

Педагогикалық процесті сипаттаудағы келесі қадам-берілген мақсаттарға жету үшін оқушылардың іс-әрекетін ұйымдастыру. Мұнда айта кету керек, қажеттілік компонентінен басқа, қызмет құрылымына мыналар кіреді: а) мақсат қою әрекеттері (бұл технологияның мақсаты емес, іс-әрекеттің мақсаты, бірақ олар сәйкес келуі мүмкін), б) көптеген операциялардан тұратын іс-қимыл әдістерін таңдау және қолдану, в) реттеуші әрекеттер.

Мысал ретінде біз оқу іс-әрекетін ұйымдастырудың кейбір теорияларын қарастырамыз, өйткені бұл әртүрлі педагогикалық технологияларды құруда құнды орын алатын оқу қызметі.

Педагогикалық технологиялардың теориялық негіздерін іздестіру мен дамытудың бастауын П.Я. Гальперин және Н.Ф.Талызина. Осындай негіз ретінде психикалық іс-әрекеттерді кезең-кезеңімен қалыптастырудың психологиялық теориясы (АОӘЖҚТ) ұсынылды. Н.Ф.Талызина мен П.Я. Галь-Перин екі принциптің органикалық комбинациясын ұсынды: кибернетикалық және психологиялық-педагогикалық [147].

АОӘЖҚТ мәліметтері бойынша П.Я. Гальперин және Н.Ф. Талызина, психикалық әрекеттің қалыптасу процесі келесі кезендерден өтеді:

а) үлгіні көрсетуді қоса алғанда, тапсырманың алдын ала көрсетілімін жасау;

б) «іс-әрекеттің индикативті негізін» қалыптастыру,

в) материалдық жағынан әрекет,

г) сыртқы сөйлеудегі әрекет;

д) өзіне сыртқы сөйлеудегі әрекет;

е) ішкі жазықтықтағы әрекет.

Қарастырылып отырған мәселе тұрғысынан П.Я. Гальперин және Н.Ф. Талызина өз алдына технологиялық болып табылады, өйткені ол психикалық әрекеттердің критерийлік сипаттамаларын және оларды қалыптастыру қадамдарын белгілейді [147].

Педагогикалық технологиялардың теориялық негізі ретінде ең берік ұстанымды В.П.Беспалько әзірледі. Ол оқытудың негізгі психологиялық концепцияларымен (ассоциативті-рефлекстік және психикалық әрекеттерді кезең-кезеңмен қалыптастыру), бақылау теориясымен және оқу процесінің ең маңызды элементтерімен (мақсаттары, мазмұны, оқыту әдістері) біріктірілген ақпараттық тәсілді ұсынды.

В.П.Беспалько дұрыс атап өткендей [66], кез келген іс-әрекет міндетті түрде басқаруды талап етеді – педагогикалық процесті сипаттаудың үшінші сатысы.

Ал, ең соңында, технологияларды сипаттаудың соңғы сатысы педагогикалық технологиялардың тиімділігін анықтау болып табылады. Біздің ойымызша, педагогикадағы диагностикалық мақсат қоюға қойылатын талаптар критериалды бағалау жүйесін тәжірибеде оңтайлы енгізуге жақсы ықпал етеді және квалиметрия принциптеріне барабар жауап береді.

Квалиметрия (латын тілінен шыққан Quails – ол сапа және ... метрика) – өнім сапасын сандық бағалау әдістерін біріктіретін ғылыми сала. Алғашында бұл ғылым саласы тек өнеркәсіп өнімдерін өндіруге ғана тарады және стандарттар бөліміне қатысты. Соңғы кездері квалиметриялық әдістер ғылыми зерттеулердің сипаттамаларында да, педагогикалық мәселелерде де қолданыла бастады. Педагогикалық квалиметрия «педагогикалық инновациялар мен жалпы педагогикалық іс-әрекеттердің сапасын сандық бағалаудың әдістемесі мен мәселелерін зерттейтін пән» деп түсіндіріледі [92].

Отандық және шетелдік авторлардың еңбектерін талдай отырып, М.Чошанов педагогикалық технологияға арнайы тән ең елеулі белгілерді атап көрсетеді:

- диагностикалық мақсат қою және тиімділік;
- оқу процесінің мақсатына және тиімділігіне кепілдік берілген қол жеткізуді болжауға;
- тиімділік – оқыту уақытының қорын қамтамасыз ететін, мұғалім жұмысын оңтайландыруды және қысқа мерзімде жоспарланған оқыту нәтижелеріне қол жеткізуді қамтамасыз ететін педагогикалық технологияның сапасын білдіреді;
- алгоритмдік, проекциялық, тұтастық және басқарылатындық – педагогикалық технологиялардың қайталану идеясының әртүрлі аспектілерін көрсетеді;
- реттелгіштік – нақты белгіленген мақсаттарға дәйекті бағытталған тұрақты операциялық кері байланыс мүмкіндігін білдіреді;
- визуализация – әртүрлі аудио-визуалды және электронды есептеуіш техниканы қолдану, сонымен қатар әртүрлі дидактикалық материалдар мен түпнұсқа көрнекі құралдарды құрастыру және пайдалану мәселелерін қарастырады [150].

Қазіргі ғылыми-педагогикалық және әдістемелік әдебиеттерді талдау оларды кешенді қолдануда педагогикалық технология ұғымының мәнін анықтайтын критерийлерді анықтауға мүмкіндік берді.

Оқыту мақсаттарының бір мағыналы және қатаң анықтамасы (не үшін және не үшін) мазмұнды таңдауға және құрылымына (неге), оқу процесін оңтайлы ұйымдастыруға (қалай), оқытудың әдістерін, әдістерін және құралдарын (нені пайдалана отырып) және сонымен қатар «субъект-субъект» қарым-қатынасының қажетті нақты деңгейін және оқу нәтижелерін бағалаудың объективті әдістерін ескеру (бұл рас па).

Сонымен, жоғарыда айтылғандардың барлығын қорытындылай отырып, біз оқыту технологиясын «құрастырудың» қадамдық алгоритмін ұсына аламыз:

I. Мақсат қою

1. Білім алушының қалыптасып жатқан сапасына оның құрамдас бөліктерін көрсете отырып, оны басқа қасиеттерден қатесіз ажырата алатындай нақты, толық сипаттама беріңіз.

2. Қалыпталатын сапаны анықтау жолдарын анықтау.

3. Сапаны бағалау шкаласын әзірлеу.
4. Диагностикалық берілген оқу мақсаттарына сәйкес мазмұнды таңдау және құрылымдау.

II. Оқу процесінің құрылысы

1. Белсенділік мотивтерін қалыптастыру жолдарын анықтау.
2. Мақсатпен көрсетілген сапаны қалыптастыру әдістерінің жүйесін сипаттаңыз.

3. Процесті басқару әдістерін сипаттаңыз.

III. Технологияның тиімділігін анықтау

1. Оқыту нәтижелерінің квалиметриялық кестесін құру немесе нәтижелердің мақсатқа критериялды сәйкестігін жүзеге асыру және қалыптасқан сапаны бағалаудың сандық жүйесін әзірлеу.

Ұсынылған алгоритм жаһандық педагогикалық процестерге ғана емес, сонымен қатар белгілі бір мұғалімнің жеке іс-әрекетіне де қатысты екенін есте ұстаған жөн.

Бұдан шығатыны, «технология» ұғымы «әдістеме» ұғымына қарағанда кеңірек, өйткені технология технологиялық тәсілге негізделген оқу процесін жобалау кезінде әдістерді таңдауды да қамтиды.

М.Чошанов атап өткендей [150], егер әдістеме келесі проблемаларды шешуге бағытталған болса: 1) нені оқыту керек? 2) қалай оқыту керек? 3) неге оқыту керек?, сонда технология осы сұрақтардың барлығына бір маңызды қосымшамен жауап береді: 4) қалай тиімді оқыту керек?.

Бұл айырмашылықты А.Кушнир де дәл осылай көреді: «Технология әдістерден өзінің қайталанатындығымен, нәтиженің тұрақтылығымен, көп «егердің» болмауымен ерекшеленеді: дарынды мұғалім, дарынды балалар, бай мектеп болса... Ежелден дағдыға айналған. Әдіс тәжірибені жалпылау немесе білімді ұсынудың жаңа тәсілін ойлап табу нәтижесінде шындықта пайда болады. Технология нақты шарттарға негізделген және күтілетін нәтижеге емес, берілген нәтижеге бағытталған. Технология оған кепілдік береді, «мүмкін» [151] дегенге орын қалдырмайды.

Сонымен қатар, оқытудың тұлғалық-белсенділік тәсілі, ізденіс пен зерттеу моделі педагогикалық технологияны дамытуды көздейді, мұнда білім алушылардың өзі оқу мақсаттарын қояды (мұғалімнің диагностикалық түрде қойған мақсаттары шеңберінде), олардың даму бағыттарын қадағалайды. зерттеу іс-әрекеті барысында алынған ақпаратты жүйелеп, қорытындылай отырып, өздері түпкілікті нәтижені анықтайды.

Жеке жаңалық арқылы білім алу ұзақ процесс. Сонымен бірге, Х.Гарднер атап өткендей, білім алушылардың өз қызығушылықтарымен және бұрын алған білімдерімен байланыстырмай, механикалық түрде есте сақтайтын ақпарат көбінесе олар басшылыққа алатын негізгі ұғымдардан алшақ «өлі блокқа» айналады. адам өз өміріндегі нақты мәселелерді шешеді.

Осылайша, педагогикалық процестің тиімділігін қамтамасыз ету үшін мұғалім мен оқушылардың өз тәжірибесін жандандыру негізінде оны параллель және өзара қиылысу қажет. Сонымен қатар, объективті және

субъективті қиындықтарға қарамастан, оқытудың барлық мақсаттарына қол жеткізуге кепілдік беру маңызды, олардың көпшілігі көбінесе оқушы мен мұғалім анықтаған оқу мақсаттарының сәйкес келмеуінен, демек, оларға жетудің құралдары мен әдістерін таңдаудан туындайды.

Педагогикалық практикада белгілі білім беру технологияларының көпшілігі оқушыларды мұғалім анықтаған оқу процесінің мақсаттарын саналы түрде қабылдауға, тіпті одан да көп тәуелсіз мақсат қоюға бағыттау бойынша жұмыс механизмін қарастырмайды. Оқытуда рефлексияны технологиялық тұрғыдан қамтамасыз етуге мұғалім мен оқушылардың диагностикалық мақсаттарын іске асыруға кепілдік беретін белгілі бір құралдар мен әдістерді біріктіре отырып, олар үшін маңызды тәжірибені түсінуге негізделген оқу субъектілері белсенді түрде құрған процесте болады.

Сыни ойлауды дамыту технологиясы «оқушы-мұғалім» жүйесінде белгілі бір дағдыларды қалыптастыратын механизм ретінде қарастырылуы мүмкін. Мұғалім білім беру процесін ұйымдастыра отырып, оқушылармен рефлексивті өзара әрекеттеседі. Мұғалім де, оқушы да осындай технологияны рефлексивті түсіну бойынша серіктес ретінде әрекет етеді.

Біз бұл технологияны рефлексивті деп ұсынамыз, өйткені ол:

- ойлаудың дербестігін қалыптастырады;
- өзіндік жұмыс тәсілдерімен және әдістерімен қаруландырады;
- «субъект – субъект» схемасы бойынша «мұғалім – оқушы» жүйесінде білім беру процесін саналы түрде басқаруға мүмкіндік береді;
- білім беру процесінің мақсаттарына, әдістеріне, әдістері мен нәтижелеріне және т. б. әсер етуге мүмкіндік береді.

Сабақтың үш фазалы құрылымы Сабақтың әр кезеңінде және сәйкесінше рефлексия кезеңінде рефлексияның болуын болжайды. Технология режимінде құрылған жұмыс Бірлескен мақсат қою кезеңінде де, жергілікті іс-әрекетте де рефлексивті өзара әрекеттесуге мүмкіндік береді. Рефлексия кезеңінде ол өз іс-әрекетін, мұғалім ұсынған әдістерді, басқа оқушылардың іс – әрекетін бағалауға мүмкіндік береді-оқушылар мен мұғалімнің жоспарланған нәтижелерге қол жеткізуін анықтау үшін оқу процесінің рефлексиясын жүргізуге мүмкіндік береді.

Оқушыларда сыни ойлаудың қалыптасуын қалай тексеруге болады? Бұл үшін қалай белгі қою керек? Нақты оқу пәндері үшін оқушылардың жұмыс нәтижелерін тексерудің арнайы әдістері бар ма?

Сыни ойлаудың дамуын бағалауға болатын бірыңғай сандық критерийлер мүлдем жоқ шығар [152]. Сыни тінтуірдің дамуын сандық диагностикалау әрекеттері қарым-қатынас мәдениетінің немесе азаматтық ұстанымның қалыптасуын диагностикалау және бағалау әрекеттеріне ұқсас болар еді.

Біріншіден, дұрыс жауап жоқ және мүмкін емес сұрақтарға қатысты оқушылардың білімін бағалау және өлшеу оңай емес.

Екіншіден, мұғалімдер дұрыс емес, мағыналы жауапқа басымдық бергенде, нәтиже емес, сабақтағы оқушының жұмыс процесі маңызды болады;

тиісінше, оқушының қол жеткізген нәтижесі ғана емес, сонымен бірге оның ойлауы, пайымдауы да бағаланады.

Үшіншіден, мұғалімдер өздеріне есеп береді, егер оқушылар жауапкершілікпен оқудан бас тартса және бұл процестің шексіз екенін түсінсе, онда бағалау кезінде оқушылар мұғалімдер үшін серіктес болады: өздері нені білуі керек екенін және олардың не істей алатындығын түсінеді олар өздерінің жетістіктерін және қол жеткізген жетістіктерімен тоқтап қалмау, үнемі өзін-өзі жетілдіру қажеттілігін білдіреді.

Ғалымдардың зерттеуі [152] сыни ойлау технологиясының талаптарына сәйкес құрылған сабақтың өнімділігін бағалау кезінде педагог-практиктер Б.Блумның таксономиясын жиі қолданатынын көрсетеді.

Біздің көзқарасымызда оқушының тергеу қызметіне бағытталған технологиялардың «жетіспеушілігі» нәтижеге бағытталған бөлікпен толықтырылады.

Оқыту технологиясы қолданбалы дидактика болып табылады. Ол педагогикалық практиканың нақты жағдайларында тамаша оқу процесін жүзеге асырады, оқыту мен оқытудың нақты қызметін көрсетеді. Басқаша айтқанда, оқыту технологиясы – бұл оқыту мен оқу іс-әрекетін ұйымдастырудың тәсілдерін, құралдары мен тәсілдерін тиімді пайдалану теориясы. Қолданбалы ғылым ретінде оқыту технологиясы заманауи дидактикаға қол жеткізуді оқу процесіне айналдыруға арналған [153].

Академик В.П. Беспальконың келесі мәлімдемелері тиімді сабақты жобалауда, жеке-белсенділік тәсілін жүзеге асыруда және дәстүрлі дидактиканы дамытуда оқу процесін технологияландырудың орасан зор рөлін көрсетеді:

«Білім беру жүйесінің практикасында педагогикалық технологияның рельстеріне көшу педагогика ғылымында шынайы ғылыми зерттеулерді ғылыми демагогия мен ауызша эквилибристикамен алмастырудан бастап, мектеп практикасын жетілдіруде тікелей өнімді күшке айнала алатын шынайы іргелі және қолданбалы педагогикалық білімді іздеуге дейін бірдей шешуші бұрылысты білдіреді.

Мектепті жаңарту тек педагогикалық технологияны ғылыми негізделген жетілдіру арқылы мүмкін болады, бұл мұғалімнің пайда болған педагогикалық шеберлігі қайдан шыққандығы белгісіз мифтік үміт емес, жетістікке кепілдік беретін педагогикалық процестерді қатаң ғылыми жобалауды және сыныпта дәл қайталауды қамтиды. Оқыту мен тәрбиелеудің жақсы, ғылыми негізделген технологиясы - бұл педагогикалық шеберлік.

Педагогикалық технология классикалық дидактиканы дамытады және бұл даму педагогикалық технологияның тұжырымдалған принциптерінде көрінеді: технологияның құрылымдық және мазмұндық тұтастығы, оның диагностикалық фокусы, толықтығы, әлеуметтік-табиғаттылығы, сайып келгенде, барлық процестердің қарқындылығы» [66].

Педагогикалық технологияға тарихи көзқарас

Егер біз мұғалімдер басқаратын барлық пәндік әдістерді қарастыратын

болсақ, онда олар, ең алдымен, мақсаттарға қол жеткізуге кепілдік бермейтіндігімен ерекшеленеді. Егер мұғалім ағылшын немесе математика пәндерінен сабақ берсе және оған ұсынылған әдістерді, әдістерді және оқыту құралдарын қолданса, онда қайталанатын тәжірибе көрсеткендей, берілген мақсаттарға жетуге кепілдік берілмейді. (Егер бұл мақсаттар, әрине, тым төмен болмаса). Кез келген пәндік әдіс - бұл ғасырлар бойы қалыптасқан технологиялық оқу процесіне сүйене отырып, осы оқу пәнін қалай оқыту керектігін үйрету.

Педагогикалық технология, біздің ойымызша, сенімгерлік идеялардан айырмашылығы – бұл мұғалімнің оқыту мен тәрбиелеудегі жоспарланған мақсаттары мен нәтижелеріне қол жеткізуі және оқыту процесі емес, **кәсіби мұғалімнің басшылығымен білім алушылардың өзін-өзі және өзара оқыту процесі, олармен жұмысының әр кезеңінде болатын өзгерістер мен қайта құрулар. игеру білім мазмұны және оқу жоспары мен бағдарламаларында қарастырылған қызмет түрлері (силлабус) [154].**

Көптеген заманауи зерттеушілер мен практикалық қызметкерлердің позициясының қателігі олардың технологияны және МСО-ны басқаруға тырысуы ғана емес, сонымен қатар білім алушылардың іс-әрекетін елемей және елемей, мұғалімнің қызметін жетілдіруге бағытталған.

Педагогикалық технология үшін мұғалім - оқытушының қызметі ғана емес, сонымен қатар білім алушының белгілі бір білімі, дағдылары, құзыреттіліктері мен қасиеттерін қалыптастыру маңызды. Бұл аспект болмаған кезде немесе оны елемегенде, технологияның орнына біз оқыту әдістемесін аламыз [154].

Қазіргі мектепте оқыту технологиясы ескірген және түбегейлі басқа – жаңа педагогикалық технология қажет деп айтсақ, бұл ретте қонақүй оқу пәнін оқыту әдістемесін емес, **бүкіл оқу-тәрбие процесін, барлық оқу пәндерін оқытуды және зерделеуді білдіреді. Осыдан бір педагогикалық технологиямен әртүрлі әдістер болуы мүмкін деген қорытынды жасауға болады.**

Педагогикалық технологияның өндірістік технологиядан айтарлықтай айырмашылығы-педагогикалық технологияны зерттеу және дамыту тек жаратылыстану ғылымдарын ғана емес, сонымен бірге тарихи көзқарасты да қажет етеді.

Егер мектептегі оқу-тәрбие процесінің даму тарихы тек екі тарихи кезеңге немесе кезеңге сәйкес келсе, онда мұғалімдер мен қоғамға белгілі педагогикалық технологиялар да екі болуы керек. Әрине, педагогикалық технологиялардың әрқайсысының өзіндік сорттары болуы мүмкін, бірақ олар туралы кейінірек айтайық.

ОЖТ XVI-XVII ғасырларға дейін орынды және таптырмас болды. оның ұйымдастырушылық құрылымы өте қарапайым:

- 1) жұптық форма: мұғалім әр оқушымен кезекпен жұмыс істейді;
- 2) Жеке нысаны: әр оқушы мұғалімнен тапсырма алып, оны жеке, дербес орындайды. Кейде жүйесіз және топтық форма қолданылды.

ОЖТ педагогикалық технологиясы қандай кезеңдерден немесе буындардан тұрды? Біз оларды бөліп көрсетуге тырысамыз.

I. жаңа материалмен алғашқы танысу негізінен мұғалімнің әр оқушыға жеке баяндауы арқылы жүзеге асырылды. Оқушылардың бір мұғалімі неғұрлым көп болса, мұғалімнің әрқайсысының жаңа материалын үйретуге уақыты аз болады.

II. Презентация, жаңа материалды түсіндіру про-веркамен бірге жүрді. Мұғалім оқушының жаңа тақырыпты дұрыс қабылдағанына және ол онымен жұмыс істей алатынына көз жеткізуі керек еді.

III. Оқушының алған тапсырмасы бойынша жеке жұмысы. Әдетте жаттау («әлі күнге дейін») немесе жазбаша тапсырмаларды орындау.

IV. Мұғалімнің немесе оның көмекшісінің тапсырманы орындауын тексеру. Егер қателер немесе басқа кемшіліктер табылса, пысықтау, АЖ-басқарма немесе қайта жұмыс жүргізіледі.

V. тіл мен математиканы оқу кезінде бақылау жұмыстары жүргізілді. Көбінесе оқушылар эссе жазды.

VI. Оқу пәні бойынша мұғалімдерді тыңдаған, мұғалімнің барлық тапсырмаларын орындаған оқушылар емтиханға дайындала алады.

VII. Емтихан алдында мұғалім алдын-ала тексеру жүргізе алады.

VIII. Зерттелетін пән бойынша тексеру ауызша немесе жазбаша түрде жүргізілуі мүмкін.

Жұптық-жеке оқыту әдісі мен тиісті ОЖТ технологиясы арасындағы түбегейлі айырмашылықты біз таппаймыз. Айырмашылық мәні бойынша емес, терминологиялық болып табылады.

Оқу жұмысының аталған буындарының әрқайсысы оқушылар тобымен емес, жеке-жеке жүргізілді. Егер мұғалімде бір-бір оқушы немесе кем дегенде екі-үш оқушы болса, онда олардың әрқайсысында қажетті түсініктемелер беруге, тексеру жүргізуге, кейінгі нақтылауды қадағалауға жеткілікті уақыт болды. Жоғары кәсіби дағдылары мен дағдылары бар мұғалім аз оқушылармен ОЖТ технологиясы жағдайында салыстырмалы түрде жоғары нәтижелерге қол жеткізе алды. Осылайша, екі жағдай болған кезде (оқушылар аз, мұғалімнің жоғары кәсібилігі) ОЖТ өте технологиялық болып шығады.

Жоғарыда біз ОЖТ-дегі технологиялық тізбектің маңызды буындарын атадық, ол бізге бүгін қалай көрінеді. Бірақ іс жүзінде жалпы Схемадан көптеген ауытқулар болуы мүмкін, бұл, әрине, ең алдымен мұғалімге, зерттелетін пәнге және оқушылардың өздеріне байланысты болды. Мысалы, мұғалім есте сақтау қабілеті нашар оқушыны алып келді және оған әр жаңа тақырыпты бір рет емес, екі-үш рет түсіндіріп, осы материалға иелік ететін оқушыларды тексеру және тексеру қажет. Немесе: мұғалім, шамамен бірдей дайындықтан өткен бірнеше оқушыны біріктіріп, оларға бір уақытта жаңа материалды түсіндіре алады.

Мұндай жағдай да жоққа шығарылмайды: мұғалім өзінің дамыған оқушысына алдын-ала түсіндірусіз жаңа материалды өз бетінше түсінуді ұсынады. Мұның бәрі бірдей ОЖТ технологиясының әртүрлі нұсқалары.

Негізгі технологиялық схемадан ауытқулар зерттелетін пәннің ерекшелігіне байланысты болуы мүмкін, мысалы, астрономияны зерттеу кезінде білім алушылар мұғаліммен бірге түнде аспанды бақылай алады. Бұл жағдайда ОЖТ үшін тән емес топтық талқылау мүмкін.

ОТТ технологиялық тізбегін қарастырыңыз (сынып-сабақ).

Дәстүрлі оқыту технологиясының негізгі кезеңдері белгілі, бірақ олардың ауытқулары мен нұсқалары болуы мүмкін.

I. Мұғалімнің бүкіл сынып оқушылары үшін бір уақытта жаңа материалды жүйелі түрде ұсынуы. Бұл бастауыш, орта және жоғары мектепте жасалады.

II. Жаңа ғана баяндалған жаңа материалды сабаққа ауызша сөйлесу немесе жазбаша жаттығулар жасау арқылы бекіту, жұмыстың осы кезеңіне орта мектепте жиі уақыт жетіспейді.

III. Оқушыларды үй тапсырмасын орындауға дайындау. Уақыттың жетіспеушілігіне байланысты бұл кезең әдетте мұғалімнің бірнеше сөз тіркестеріне дейін азаяды, дегенмен оның мағынасын бағаламауға болмайды.

IV. Үй тапсырмасын орындау.

V. Үй тапсырмасын және сабаққа дайындықты тексеру (сауалнама). Проблемалық оқытуды жақтаушылар "білімді өзектендіру" терминін енгізді, яғни: мұғалім өз сұрақтарымен және басқа әдістерімен білім алушыларға жаңа материалдың мазмұнын игеруге байланысты алдағы мәселелерді сәтті шешу үшін қажет болатын білімді көбейтуге (есте сақтауға) тырысады.

VI. Үлкен бөлімді (үлкен тақырыпты) зерттегеннен кейін тест, диктант, презентация, кейде сынақ жүргізіледі. Тексеру формасы әртүрлі болуы мүмкін. Бұл ретте оқушылардың жетістіктері мен сәтсіздіктерін азды-көпті қатаң есепке алу жүргізіледі. Тесттен немесе диктанттан кейін талдау және кателер бойынша жұмыс жүргізіледі.

VII. Оқу жылы ішінде өткендердің қайталануы. Әдетте ол 3-ші тоқсанда басталады.

VIII. Оқу жылының соңындағы бақылау жұмыстары және тексерудің басқа түрлері. Емтиханға жіберу мәселесі шешілуде.

IX. Емтиханға тікелей дайындық.

X. Емтихан.

XI. Келесі оқу жылының басында мұғалім оқушылармен бірге өткен жылы оқығандарын шығарады және қайталайды.

Бұл оқу-технологиялық цикл бітіру емтихандарына дейін жылдан жылға қайталанатын. Бұл жағдайда жекелеген сілтемелер кейбір сыныптарда түсіп кетуі, болмауы (мысалы, емтихандар) немесе басқа жұмыс түрімен ауыстырылуы мүмкін, бірақ тұтастай алғанда технологиялық негіз сақталады. Мысалы, бірінші маңызды сілтемені алайық: мұғалімнің барлық сынып оқушылары үшін жаңа материалды жүйелі түрде ұсынуы. Мұғалім жаңа тақырыпты оқушылардың жаңа мәтінді өз бетінше зерттеуі арқылы енгізе алады. Мұны көптеген мұғалімдер жасайды. Бірақ жаңа материалды дербес пысықтағаннан кейін бірден оқушылар оны жаңғыртуға және талқылауға

кіріседі, содан кейін үй тапсырмасы нақтыланады және т.б. технологиялық негіз сақталады, дегенмен кейбір өзгерістер, сілтемелерді қайта құру, олардың түрленуіне жол беріледі. Іс жүзінде бұл педагогикалық шығармашылық немесе жаңашылдық ретінде бағаланады/

Жаңа педагогикалық жүйені және оған сәйкес жаңа педагогикалық технологияны дамыту үшін оқыту принциптерінің жүйесін басшылыққа алу қажет:

- оқудың аяқталу принципі;
- кідіріссіз және үздіксіз білім беру принципі (қалыптастыру);
- оқу-тәрбие процесінде еңбек бөлінісінің ерекше жағдайы ретінде тақырыптардың (тапсырмалардың, функциялардың) әртүрлілік принципі;
- жалпыға ортақ ынтымақтастық және жолдастық өзара іс-қимыл қағидаты;
- қабілеттер бойынша оқыту принципі;
- әр түрлі жастағы және көп деңгейлі принцип;
- оқу сабақтарының әр қатысушысының қызметін педагогизациялау принципі;
- оқыту процесін интернационалдандыру принципі немесе екі тілді және көп тілді негізде оқыту.

Оқушыларды қабілеттер бойынша оқытудың демократиялық жүйесі құрылғандықтан, білім беру ұжымы құрамының қабілеттері мен жас ерекшеліктері бойынша оқыту принциптері ерекше маңызға ие (ұжымдық оқыту технологиясын қайта құру А.Г. Ривин әдістемесінің мысалында және т.б. қосымшада көрсетілген).

ҚОРЫТЫНДЫ

Білім беру жүйесінің дағдарысы педагогикалық ғылым дағдарысының, оның дәрменсіздігінің, дәстүрлі оқу-тәрбие процесін, оның барлық педагогикалық технологиясын (И-ОЖТ) жетілдіруге және жаңғыртуға бағдарлануының салдары болды, ол барлық модификацияларға қарамастан бірыңғай дамымаған технологиялық негізге ие. «Егер жүйе барлық құндылығын жоғалтып, тежегішке айналса, ол жоғалып кетуі керек, оған жабысатын сыныптар мен топтар өзгеріске ұшырауы керек», - деп жазды көрнекті қоғам және саяси қайраткер Джавахарлал Неру.

Ұсынылған заманауи оқыту теориясы оқу процесіне жаратылыстану және нақты тарихи көзқарасқа, құзыреттілікке, тұлғаға бағытталған және басқа теориялық құрылымдарға негізделген.

Қазіргі дидактика халықтық және дәстүрлі Педагогика бағытында дамыған құнды идеялар мен ойларды біріктіреді. Ол белгілі бір ұйымдастырушылық формалардан, оқыту әдістері мен құралдарынан бас тартпайды немесе елемейді, бірақ оларды жаңа сапада, барлық әртүрлілік пен поливарианттылықта қарастырады. Демек, оқыту теориясын одан әрі жаңғырту ғана емес, ең алдымен оның дамуы қажет, өйткені іс жүзінде барлық жылдар бойы ресми педагогикалық доктрина тұрақтылық пен өзгергіштік диалектикасын оның негіздеріне метафизикалық қол сұғылмаушылықпен алмастырды.

Осы әдістемелік құралда қазіргі заманғы дидактиканың негізгі ережелері ашылған, олар білім беру қызметкерлерінің педагогикалық ойлауын қайта құруға барынша ықпал етуі керек, оларды дәстүрлі идеялар жолынан босатуы керек, өйткені дидактиканың жаңа идеяларын алдымен ресми педагогика қабылдамайды. Содан кейін олар енді қабылданбайды, бірақ рұқсат етілген деп саналады. Соңғы жылдары қазіргі заманғы оқыту теориясы консервативті, православиелік ғалымдардың зерттеу пәніне айналды, оның сенімділігі мен ғылымы енді қабылданбайды, бірақ ол да бекітілмейді. Енді ұсынылған теория сөзсіз, сөзсіз болатын уақыт келді. Оның пайдасына жалпы білім беру жүйесінің бүкіл даму барысы дәлел. Сондықтан қазіргі заманғы дидактика теориясын игеру ғана емес, сонымен қатар оның негізгі ережелерін эксперименттік алаңдардың кең желісі арқылы іс жүзінде жүзеге асыру, жаңа педагогикалық технологияға көшу, жаппай мектеп пен ЖОО практикасына тарату және енгізу бойынша озық тәжірибені зерттеу және жалпылау өте маңызды. Дағдарыстан шығудың басқа нақты жолы жоқ.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1. Об утверждении Концепции развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023-2029 годы. Постановление Правительства Республики Казахстан от 28 марта 2023 года №249// Электронный ресурс: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000249> (дата обращения 20.08.2023 г.).
2. Куписевич Ч. Основы общей дидактики. М.: Высшая школа, 1986. 368 с.
3. Коменский Я.А. Дидактические принципы (Отрывки из «Великой дидактики») / Предисл. А.А. Красновского. – М.: Учпедгиз, 1940. 93 с.
4. Песталоцци И.Г. Лингард и Гертруда//Избр. пед. произв. в 3-х т./ Под ред. М.Ф.Шабаевой. М.: АПН РСФСР, 1961. т.1. С. 325-682.
5. Песталоцци И.Г. Как Гертруда учит своих детей //Избр. пед. произв. в 3-х т./ Под ред. М.Ф.Шабаевой. М.: АПН РСФСР, 1963. т.2. С.193-382.
6. Главнейшие педагогические сочинения И.Ф. Гербарта в систематическом извлечении: Пер. с нем.: А.В.Адольф // «Педагогическая библиотека», изд. К.Тихомировым и А.Адольфом. – М.: Типо-литография Русского товарищества печат. и издат дела, 1906. 365 с.
7. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс. В 2-х кн. М.: Владос, 2005. кн.1. 573 с.
8. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения/Под ред. А.М.Арсеньева. М.: Педагогика, 1982. 704 с.
9. Дьюи Д. Введение в философию воспитания: пер. с англ. / авт. предисл. С.Шацкий. М.: Коминтерн, 1921. 62 с.
10. 35. Дьюи Д. Школа и общество: руководство / пер. Г.А.Лучинский. М.: Государственное издательство, 1924. 174 с.
11. Дьяченко В.К. Новая дидактика. М.: Народное образование, 2001. 496 с.
12. Казакевич В.М. Новая дидактика как информационная коммуникационная теория процесса обучения//Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2017. №1. С.60-66.
13. Дьяченко В.К. Основное направление развития образования в современном мире. М.: Народное образование, 2005. 512 с.
14. Данилов М. А., Есипов Б. П. Дидактика. М.: АПН РСФСР, 1957. 518 с.
15. Дьяченко В.К., Кусаинов Г.М. Основы современной дидактики: Учебник/Под ред. А.Сейтешева. Алматы: Гылым, 1996. 386 с.
16. Ленин В.И. Философские тетради // Полн. собр. соч. М.: Политиздат, 1973. т.29. 783 с.
17. Калиева С. Дидактика, как она есть/С.Калиева, Г.Кусаинов, Е.Набиев//Учитель Казахстана. 1994. №16-17. 29 октября.
18. Торндайк Э., Уотсон Дж. Бихевиоризм. Принципы обучения, основанные на психологии. Психология как наука о поведении. М.: АСТ-ЛТД

1998. 704 с.

19. Кусаинов Г.М., Набиев Е.А. Сущность процесса обучения: Естественнонаучный подход. Алматы: Гылым, 1995. 52 с.

20. Щедровицкий Г.П. др. Педагогика и логика. М.: Касталь, 1993. 416 с.

21. Дидактика средней школы/Под ред. М.Н.Скаткина. М.: Просвещение, 1982. 319 с.

22. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. М.: Педагогика, 1984. 96 с.

23. Краевский В. В. Проблемы научного обоснования обучения. М.: Педагогика, 1977. 264 с.

24. Педагогика/ Под ред. Ю.К.Бабанского. М., Просвещение, 1988. 479 с.

25. Кусаинов Г.М., Кагазбаева А.К., Абыканова Б.Т., Айтбаева Д.Б., Мылтыкбаева Л.Р., Нугуманова С.Б. Наука об обучении и новая образовательная практика: Учеб.-метод. пособие: В 2-х кн. Нур-Султан-Алматы: Изд-во Эверо, 2019. т. 1. 304 с.

26. Педагогика/Под ред. П.И.Пидкасистого. М.: Педобщество России, 2002. 640 с.

27. Сорокин Н.А. Дидактика. М.: Просвещение, 1974. 222 с.

28. Маркс К., Энгельс Ф. Святое семейство, или Критика критической критики. Против Бруно Бауэра и компании/Соч.: В 50-и т. М.: Госполитиздат, 1955. т. 2. С.3-230.

29. Локк Дж. Опыт о человеческом разумении/Соч.: В 3-х т. / Под ред. И.С.Нар-ского. М.: Мысль, 1985. Т. 1. 560 с.

30. Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in Society* [Мышление в обществе], Cambridge, MA, Harvard University Press.

31. Wood, D. (1998) *How Children Think and Learn* [Как думают и учатся дети], 2nd edition. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.

32. Программа повышения квалификации педагогических кадров Республики Казахстан. Первый (продвинутый) уровень. Второе издание. Астана: АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», 2012.

33. Alexander, R.J. (2008) *Towards Dialogic Teaching* [К диалогическому обучению]. *Rethinking classroom talk*. 4th edition, York, Dialogos.

34. Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge: talk amongst teachers and learners* [Руководство конструированием знаний: беседы между учителями и учениками]. Clevedon: Multilingual Matters.

35. Flavell, J.H. (1976) *Metacognitive aspects of problem solving* [Метакогнитивные аспекты решения проблем], in Resnick, L.V. (Ed) *The Nature of Intelligence* (Hillsdale, NJ, Erlbaum).

36. Мынбаева А.К. Вопросы информатизации образования и современная дидактика//Вестник АПН Казахстана. 2015. №2. С.26-33.

37. Шунк Дейл Х. Оқыту теориясы: Білім беру көкжиегі [пер. с англ.: Dale H. Schunk (2015) *Learning Theories: an Educational Perspective*, 7th edition, Pearson] [Теория обучения: Горизонты образования]. Алматы: «Ұлттық

аударма бюросы» қоғамдық қоры, 2019. 608 б.

38. George Siemens (2006). Connectivism: Learning Theory or Pastime for the Self-Amused? [Коннективизм: теория обучения или развлечение для своего удовлетворения] // Электронный ресурс: http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism_self-amused.htm (дата обращения 30.06.2012).

39. Педагогика школы/ Под ред. Г.И.Щукиной. М.: Просвещение, 1977. 383 с.

40. Ахметова Г.К., Исаева З.А. Педагогика для магистратуры университетов. Алматы: Қазақ университеті, 2006. 327 с.

41. Бабаев С.Б., Оңалбек Ж.К. Жалпы педагогика: Оқулық [Общая педагогика: Учебник]. Алматы: «Нұр-пресс», 2005. 228 б.

42. Мынбаева А.К. Основы педагогики высшей школы: Учеб. пособие. 3-е изд., доп. Алматы, 2013. 190 с.

43. Педагогика: Учебник/Ред.: Н.Д.Хмель, Г.Т.Хайруллин, Б.И.Муканова. Алматы: Print-S, 2005. 364 с.

44. Хуторской А.В. Современная дидактика. Учебник для вузов. СПб.: Питер, 2001. 544 с.

45. Хуторской А.В. Дидактика: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения. СПб.: Питер, 2017. 720 с.

46. Осмоловская И.М. Является ли дидактика наукой?/Проблемы современного образования. 2013. №5. С.187-204.

47. Смирнов И.П. Дидактика: развитие или застой? Образование и наука. 2016. № 1 (130). С.133-144.

48. Логвинов И.И. Актуальные проблемы современной дидактики (полемиические рассуждения). М.: Моск. психолого-соц. ун-т; Воронеж: МОДЭК, 2013. 152 с.

49. Педагогика / Под ред. Г.Нойнера, Ю.К.Бабанского. - М.: Педагогика, 1984. 366 с.

50. Медынский Е.Н. История педагогики. - М.: АПН РСФСР, 1947. 262 с.

51. Коменский Я.А. Великая дидактика // Избр. пед. соч. в 2 т.- М.: Педагогика, 1982. - т.1.

52. Абай. Слова назидания. - Алма-Ата: Жалын, 1983. 102 с.

53. Дистервег А. Руководство к образованию немецких учителей // Избр. пед. соч. - М.: Учпедгиз, 1956. С.136-203.

54. Ушинский К.Д. Родное слово. Книга для учащихся//Собр. соч. в 11 т. – М.-Л.: АПН РСФСР, 1949. т.6.

55. Харламов И.Ф. Педагогика. - М.: Высш.шк., 1990. 576 с.

56. Баранов С.П. Сущность процесса обучения. - М.: Просвещение, 1981. 143 с.

57. Амонашвили Ш.А. Основания педагогики сотрудничества//Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В.Петровского. - М.: Педагогика, 1989. С. 144-177.

58. Народный учитель // Коммунист. 1982. № 13.
59. Энгельс Ф. Анти-Дюринг // Маркс К. и Энгельс Ф. Соч. – М.: Госполитиздат, 1961. - т.20.
60. Лихачев Б.Т. Воспитательные аспекты обучения. - М.: Просвещение, 1982. 191 с.
61. Давыдов В.В. Научное обеспечение образования в свете нового педагогического мышления//Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В.Петровского. - М.: Педагогика, 1989. С. 64-89.
62. Основы дидактики / Под ред. Б.П.Есипова. - М.: Просвещение, 1967. 472 с.
63. Макаренко А.С. Проблемы школьного советского воспитания // Пед. соч. в 8 т. - М., 1984. - т. 4.
64. Маркс К., Энгельс Ф. Немецкая идеология // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. – М.: Госполитиздат, 1955. – т.3.
65. Энгельс Ф. Диалектика природы // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. – М.: Госполитиздат, 1961. - т.20.
66. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика. 1989. 192 с.
67. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика. 1989. 560 с.
68. Шамова Т.И., Давыденко Т.М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2001. 384 с.
69. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - М.: Педагогика, 1989. т.2.
70. Монтессори М. Руководство к моему методу. – М. 1916.
71. Ховард Д. Школа завтрашнего дня // Частная школа. 1997. № 1.
72. Паламарчук В.Ф. Школа учит мыслить. – М.: Просвещение, 1987. 206 с.
73. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. – М.: Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 1996. 496 с.
74. Занков Л.В. Обучение и развитие (экспериментально-педагогическое исследование). – М.: Педагогика, 1975. 440 с.
75. Кабанова-Меллер Е.Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. – М.: Просвещение, 1968. 288 с.
76. Караев Ж.А. Активизация познавательной деятельности учащихся в условиях применения компьютерной технологии обучения: Автореф. докт. диссерт. – Алматы, 1994.
77. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд. – СПб.: Питер, 2011. 352 с.
78. Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Развитие критического мышления на уроке. – М.: Просвещение, 2004. 174 с.
79. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации

учения. – М.: Просвещение, 1990. 192 с.

80. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. – М.: Педагогика, 1983. 96 с.

81. Космодемьянская И.А. Разработка вопросов педагогической технологии в США// Советская педагогика. 1973. №10. С.132-140.

82. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. – М.: Изд-во АПН РСФСР. 1960. 500 с.

83. Дружинин В.Н. Психология: учебник для гуманитарных вузов. – СПб.: Издательский дом «Питер», 2001. 656 с.

84. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. – М.: Педагогика, 1980. 96 с.

85. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. – М.: Арена, 1994. 232 с.

86. Кулько В.А., Цехмистрова Т.Д. Формирование у учащихся умения учиться. – М.: Просвещение, 1983. 160 с.

87. Шаталов В.Ф. Куда и как исчезли тройки. – М.: Педагогика, 1980.

88. Караев Ж.А. Трехмерная методическая система обучения – основа формирования функциональной грамотности учащихся // Международный журнал экспериментального образования. 2013. №11. С.19–25.

89. Караев Ж.А. Вопросы внедрения критериальной системы оценивания в практику школ РК // Менеджмент в образовании. 2014. № 1. С. 20–31.

90. Поташник М.М. Ямбург Е.А. и др. Управление качеством образования. – М.: Педагогическое общество России, 2000. 448 с.

91. Турбовской Я.С., Проворотов В.П. Диагностические основы целеполагания в образовании. – М.: ИТОиП РАО, 1995. 166 с.

92. Караев Ж.А., Кобдикова Ж.У. Актуальные проблемы модернизации педагогической системы на основе технологического подхода. – Алматы: Зерде, 2014. 312 с.

93. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. 186 с.

94. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование. 1998. 256 с.

95. Кобдикова Ж.У. Теория и практика модернизации педагогической системы школьного образования на основе технологического подхода: Автореф. докт. дисс. – Туркестан, 2008.

96. Васильева Е.Н., Кусаинов Г.М., Абыканова Б.Т. Интерактивное обучение: теория и технология: Учебно-методическое пособие. Алматы: Изд-во «Отан», 2020. 232 с.

97. Дьяченко В.К., Кусаинов Г.М. Диалоги о школе XXI века/ Под ред. К.Х.Закирьянова. Алматы: Гылым, 1995. 207 с.

98. Дьяченко В.К. Общие формы организации процесса обучения. Красноярск: Изд-во КГУ, 1984. 184 с.

99. Ривин А.Г. Содиалог как орудие ликбеза//Революция и культура».

1930. №№15-16. С.64-67.
100. Границкая А.С. Научить думать и действовать. М.: Просвещение, 1991. 175 с.
101. Дьяченко В.К. Современная дидактика. Теория и практика обучения в общеобразовательной школе: В 2-х ч. Новокузнецк: Изд-во ИПК РО, 1996. Ч.1. 213 с.; Ч.2. 281 с.
102. Дьяченко В.К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие. М.: Педагогика, 1989. 160 с.
103. Тушнолобов П.И. Теория и технология коллективных учебных занятий: Монография /Под ред. А.К.Кагазбаевой, Г.М.Кусаинова. Алматы: Изд-во TechSmith, 2020. 348 с.
104. Конаржевский Ю.А. Анализ урока. М.: Центр «Педагогический поиск», 2000. 336 с.
105. Формы организации учебной деятельности: индивидуальные, групповые, фронтальные. Достоинства и недостатки их применения в педагогическом процессе//Электронный ресурс: <https://helpiks.org/5-99298.html> (дата обращения 30.03.2021).
106. Парная форма. Формы организации учебной деятельности обучающихся на уроке. Понятие формы обучения//Электронный ресурс: <https://chistenkoeschool.ru/teologiya/parnaya-forma-formy-organizacii-uchebnoi-deyatelnosti-uchashchih-sya-na/> (дата обращения 30.03.2021).
107. Народное образование в СССР. Сб. документов 1917-1973 гг. М.: Педагогика, 1974. 560 с.
108. Тейяр де Шарден П. Феномен человека. М.: Наука, 1987. 240 с.
109. Азаров Ю.П. Не подняться тебе, старик: Роман-исследование. М.: «Молодая гвардия», 1989. 302 с.
110. Сухомлинский В.А. Идти вперед//Народное образование. 1989. №8. С.70-81.
111. Вайдман Л. Жить наугад нельзя // Казахстанская правда. 1991. 31 мая.
112. Макаренко А.С. Опыт методики работы детской трудовой колонии// Пед. соч. в 8 т. М.: Педагогика, 1983. т.1. С.270-331.
113. Сухомлинский В.А. Методика воспитания коллектива. М.: Просвещение, 1981. 190 с.
114. Виноградова М.Д., Первин И.Б. Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников. М.: Просвещение, 1977. 159 с.
115. Харламов И.Ф. Педагогика. М.: Гардарики, 1999. 520 с.
116. Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация. М.: Академия, 2001. 192 с.
117. Голант Е.Я. Методы обучения в советской школе. М.: ГУПИ Министерства просвещения РСФСР, 1957. 151 с.
118. Ахметова Г.К., Исаева З.А. Педагогика для магистратуры университетов. Алматы: Қазақ университеті, 2006. 327 с.
119. Педагогика: Учебник/Ред.: Н.Д.Хмель, Г.Т.Хайруллин,

Б.И.Муканова. Алматы: Print-S, 2005. 364 с.

120. Хуторской А.В. Дидактика: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения. СПб.: Питер, 2017. 720 с.

121. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. М.: Изд-во «Цитадель», 1998. т. IV. 1152 с.

122. Ожегов С.И. /Под общ. ред. Л.И.Скворцова. М.: Оникс: Мир и образование, 2005. 1199 с.

123. Скаткин М.Н. Совершенствование процесса обучения: проблемы и суждения. М.: Педагогика, 1971. 208 с.

124. Махмутов М.И. Современный урок. М.: Педагогика, 1985. 184 с.

125. Моисеев А.М. Внутришкольное управление. – М., 1998. 172 с.

126. Шишов С.Е., Кальней В.А. Школа: мониторинг качества. – М.: Педагогическое общество России. 2000. 320 с.

127. Панасюк В.П. Педагогическая система внутришкольного управления качеством образовательного процесса: Автореф. докт. дисс. – СПб., 1998. – 35 с.

128. Башарин В.Ф. Педагогическая технология: что это? //Специалист. 1993. №9. С.26.

129. Большой энциклопедический словарь//Электронный ресурс: <https://www.vedu.ru/bigencdic/62617/> (дата обращения 05.11.2023).

130. Макаренко А.С. Педагогическая поэма. – М.: Молодая гвардия. 1985. 607 с.

131. Боголюбов В.Н. «Педагогическая технология: эволюция понятия» // Советская педагогика. 1991. №9.

132. Назарова Т.С. «Педагогические технологии: новый этап эволюции?» //Педагогика. 1997. №3.

133. Бабанский Ю.К. Как оптимизировать процесс обучения. –М.: Педагогика, 1989. 192с.

134. Волков И.П. Цель одна – дорог много. Проектирование процесса обучения. – М.: Просвещение, 1990. 159 с.

135. Кларин М.В. Развитие «педагогической технологии» и проблемы теории обучения. // Советская педагогика. 1984. №4. С. 117–122.

136. Фирсов В.В. Дифференциация обучения на основе обязательных результатов обучения. – М., 1994. 194 с.

137. Гузик Н.П. Учить учиться. – М.: Педагогика, 1981. 89 с.

138. Унт Инге. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М.: Педагогика, 1990. 192 с.

139. Шадриков В.Д. Способности и одаренность человека. - М.: ИП РАН, 2019. 274 с.

140. Лысенкова С.Н. Методом опережающего обучения. – М.: Просвещение, 1988. 192 с.

141. Коллективная учебно-познавательная деятельность школьников/Под ред. И.Б. Первина. – М.: Педагогика, 1985. 144 с.

142. Дьяченко В.К. Новая педагогическая технология в действии //

Начальная школа. 1994. № 4.

143. Эрдниев П.М. Укрупнение дидактических единиц как технология обучения: В 2 ч. – М.: Просвещение, 1992. Ч.1. 175 с.; Ч.2. 255 с.

144. Библер В.С. Школа «диалога культур» // Советская педагогика. 1988. № 11. С.29-34.

145. Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге.— М.: Просвещение, 1989. 128 с.

146. Тарасов Л.В. Модель школы «Экология и диалектика»//Школьные технологии. 1997. №1. С.55-70.

147. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: Изд. МГУ, 1975. 150 с.

148. *Волович М.Б.* Наука обучать: технология преподавания математики. - М.: Linka-Press, 1995. 280 с.

149. Лернер И.Я. «Теория современного процесса обучения, ее значения для практики». // Педагогика. 1999. №11.

150. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. – М.: Народное образование, 1996. 157 с.

151. Кушнир А. Азбука чтения: как правильно учить читать // Школьные технологии. 1996. №1-2.

152. Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Развитие критического мышления на уроке. – М.: Просвещение, 2004. 174 с.

153. Акинфеева Н.В., «Структурное содержание технологии обучения: опыт исследования» // Школьные технологии. 1998. №5.

154. Кусаинов Г.М. Педагогическая технология современной школы. – Астана: РНПЦ «Учебник», 2012. 355 с.

А.Г. Ривиннің әдістемесі

Топ немесе сынып үшін мұғалім өзінің оқу пәні бойынша 7-8 түрлі тақырыпты таңдайды және оларды ауысымдық құрамда жұмыс істеу үшін оқушыларға таратады. Егер сыныпта 32 оқушы болса және бүкіл сынып 8 жаңа тақырыпты үйренсе, онда төрт оқушы бір уақытта әр тақырыпты пысықтайды және айтады. Тәжірибе көрсеткендей, сынып (білім беру ұжымы) зерттейтін әртүрлі тақырыптардың саны оннан аспауы керек. Бір мезгілде топпен (сыныппен) параллель зерттелетін тақырыптар әрқайсысын өз бетінше зерттеуге болатындай болуы керек, олардың басқа тақырыптармен байланысы рұқсат етілген және тіпті қажет, бірақ бір тақырыптың екіншісіне тәуелділігі толық, шешілмейтін болмауы керек, мысалы, математикада «Әр түрлі бөлгіштері бар бөлшектерді қосу және азайту» натурал сандардың бөлінуін зерттемей тақырыпты зерттеу мүмкін емес. Мұғалімнің алдында әрдайым проблема туындайды: мазмұны жағынан бір-біріне тым тәуелді емес 8-10 түрлі тақырыпты қалай таңдауға болады. Мұғалімдердің мұндай тақырыптары география, тарих, жаратылыстану, әдебиет және математика, физика, химия пәндері бойынша салыстырмалы түрде оңай таңдалады.

Тақырыптар таңдалып, оқушыларға таратылып, оқушылар құрылымдалғаннан кейін ауысым құрамының жұптарында жұмыс басталады. Ерлі-зайыптылардың әрқайсысы тақырыптың атауы мен нөмірін дәптерге жазады. Тақырып абзацтар бойынша өңделеді (5-12 жол), кейде мұғалім бұл абзацтарды бөліп көрсетеді, бірақ бұл қажет емес. Мәтіндерді пысықтау кезек-кезек жүргізіледі. Алдымен бір оқушының мақаласының (тақырыбының) бірінші абзацы ғана пысықталады, содан кейін - екінші. Бұл қалай болады? Егер 1-оқушы серіктесімен жұмыс жасаса және осы мақсат үшін бірінші оқушының мақаласы (тақырыбы) алынса, онда ол ең алдымен кітабын (мақаласын) партаның немесе үстелдің сериясына қойып, серіктесіне тақырыптың атын оқуды ұсынуы керек. Тақырыптың емес, оның серіктесі бірінші абзацтың бүкіл мәтінін оқып, содан кейін бірінші білім алушы немесе серіктес бір-біріне сұрақ қойғаны жөн: «бұл абзацта не айтылады?»

Осыдан олардың оқылған абзацтың мазмұнын көбейту бойынша бірлескен жұмысы басталады. Мәтіннің мазмұны нақтыланған кезде екінші сұраққа көшейік: «сіз қандай тақырып бересіз?». Егер екі серіктес келіссе, тақырып қабылданған деп санайды. Осыдан кейін серіктес тақырып иесінің дәптеріне оның мақаласы (тақырыптары) жоспарының бірінші тармағын жазады. Егер оларда дау туындаса және оның атауымен серіктес келіспесе, онда әр жолы мұғалімнен көмек сұрамау керек, олар тақырып иесі білім алушы 1 болғандықтан, серіктес оның дәптеріне иесін қанағаттандыратын тақырып жазады деп келіседі. Егер бірінші тақырып (жоспардың бірінші тармағы) жазылса, онда осы тақырып бойынша жұмыс бірінші абзацта аяқталады. Оқушылар серіктестің мақаласының (тақырыбының) бірінші абзацын пысықтауға кіріседі: 1-оқушы мәтінді оқиды, бірге сұраққа жауап береді: «бұл

абзацта не туралы айтылады?», жалпы күш-жігермен талқылай отырып, олар тақырыпты табады, ал 1-оқушы өзінің серіктесін дәптерге жазады. Олардың бірлескен жұмысы осымен аяқталады. Олардың әрқайсысы өзіне жаңа серіктес іздейді.

Екінші серіктеспен жұмыс қалай жүреді?

Ең алдымен, олар дәптерлермен алмасады. Жаңа серіктес 1-оқушы жұмыс істейтін тақырыптың атауын және жоспардың бірінші тармағын оқиды. Тақырып иесінің міндеті-өз мақаласының бірінші абзацының мазмұнын мүмкіндігінше дәл, дұрыс және толық жеткізу. Серіктестің міндеті-сұрақтар арқылы 1-ші оқушыдан ол туралы білетіндерінің бәрін алу. Ақпараттың дұрыс және толық болуы үшін хосттың мақаласы (тақырыбы) бар кітап ашық болуы керек және қажет болған жағдайда ол өзінің әңгімесін-экспозицияны мәтіннің жеке сөз тіркестерін оқумен растауға немесе толықтыруға болады. 1-оқушы бірінші абзацтың мазмұнын жазғаннан кейін, олар екінші абзац бойынша бірлесіп жұмыс істей бастайды және сұрақтарға жауап береді: «бұл абзацта не айтылады?», «Сіз қандай тақырыпты ұсынасыз?». Серіктес иесінің дәптеріне өзі оқыған тақырыпты жазады және сол сияқты олар серіктес тақырыбы бойынша жұмыс істейді. Содан кейін әр адам жаңа серіктес іздейді, содан кейін үшінші кездесу басталады.

Сондай-ақ, алдыңғы жағдайлар сияқты, олар дәптерлермен алмасады, тақырыптың атауымен және жоспардың екі тармағымен танысады. Осы екі тақырып бойынша 1-оқушының серіктесі одан ақпарат алуы керек. Иесі оған алдыңғы серіктеспен жұмыс істеген екі абзацтың мазмұнын баяндайды және онымен бірге олар үшінші абзацты пысықтайды, талқылаудан кейін серіктес жоспардың 1-тармағын оқушының дәптеріне жазады. Содан кейін олар серіктестің мақаласы бойынша бірдей жұмыс істейді.

Келесі кездесулер (төртінші, бесінші және т.б.) ұқсас түрде өтеді. Әрбір жаңа серіктеспен 1-ші оқушы алдыңғы оқушылармен жұмыс істегендерінің барлығын қайталайды және келесі абзацта бірге жұмыс істейді. Егер әңгімелесушілердің тақырыптары сәйкес келсе, онда екі абзац жұмыс істейді және жоспардың екі тармағы бір-біріне дәптерге жазылады.

Неліктен Ривиннің әдістемесі бойынша серіктестер дәптерге емес, көршісіне-серіктеске тақырыптар (жоспарлау нүктелері) жазады? Бұл артық асқыну емес пе? Мұндай жазбаның орындылығы, ең алдымен, сабақ механикасының өзіне байланысты: білім алушы осы серіктеспен өзінің және оның тақырыбы бойынша екінші, тіпті үшінші рет кездесуі мүмкін. Әрбір жаңа кездесуде-қолжазба арқылы ол онымен соңғы рет немен жұмыс істегенін оңай анықтай алады, сондықтан онымен не істегендерін есте сақтау және онсыз не үйренгенін сұрау оңайырақ. Басқа серіктестер туралы да солай айту керек. Екіншіден, олар жоспардың тармақтарын бір-біріне дәптерге жазуы олардың ынтымақтастығын, зейінділігін, өзара жауаптылығы мен өзара түсіністігін арттырады.

Мақала (тақырып) сыныптың (ұжымның) әрбір тең оқушысымен параграфтық тақырып арқылы пысықталғаннан кейін, сабаққа қатысушы оны

басынан аяғына дейін қайта оқиды және көбінесе мұғалімнің нұсқауы бойынша топ алдында сөйлеу үшін қысқа (4-5 тармақ) жоспар жасайды. Бірнеше адамнан тұратын топ алдында сөйлеу көбінесе осы тақырып бойынша жұмысты аяқтау ретінде қызмет етеді. Оқушының пысықталған тақырып бойынша дайындығын мұғалім де тексере алады немесе мұғалімнің тапсырмасы бойынша осы тақырыпты оқыған және тексерілген оқушылардың бірі тексере алады. Біз жолдастарыңыздың алдында жиі сөйлеуді ұсынамыз. Шағын топ алдында сөйлеу-біз оқушыларымызға түсіндіретініміздей - бұл өте жауапты іс және бұл үшін ең мұқият және жан-жақты дайындық қажет.

Топ алдындағы қойылымның оқушылардың бір-біріне жұпта қалай жұмыс істейтінінен және айтқанынан айырмашылығы неде? Егер білім алушы өзінің жалғыз тыңдаушысымен жұптасып жұмыс жасаса, онда ол өз тақырыбын білуде жетілдіруді қажет етпейді. Ол бұл тақырыпты зерттейді, сондықтан оны серіктеске ұсынған кезде ол кітапқа қарап, тіпті мәтіннің жеке бөліктерін оқи алады. Пысықтау, зерттеу, дайындық жүріп жатыр. Кішкентай, тіпті одан да үлкен топ алдында сөйлеу басқа мәселе. Топ алдында сөйлеген кезде сіз мұғалім, кәсіби мұғалім сияқты тақырып бойынша материалды игеруіңіз керек. Бір қарағанда, бұл мүмкін емес сияқты, қиял әлемінен алынған нәрсе. Бірақ бұл тек бір қарағанда. Шын мәнінде, өз тақырыбын байыпты, толық жауапкершілікпен оқитын білім алушылар немесе білім алушылар оны кез келген аудитория алдында кәсіби түрде сөйлей алатындай етіп игереді.

А.Г. Ривиннің (В. В. Архипованың айтуы бойынша) әдістемесі бойынша мәтіндерді зерделеу кезіндегі жұмыс алгоритмі.

1. Мәтінді (тақырыпты) алыңыз
2. Жұмысқа дәптер дайындаңыз.
3. Қажет болса, барлық мәтінді оқып шығыңыз (көбінесе бұл жасалмауы керек-автор.)
4. Жұмыс алгоритмін оқыңыз (мұны тек жаңадан бастаушылар жасау керек, жұмыс алгоритмі ең жақсы және А.Г.Ривиннің техникасы бойынша алғашқы сабақ барысында тез сіңеді).
5. Абзацтардың ерекшеленгенін тексеріңіз (бұл тек басында, алғашқы сабақтарда жасалады).
6. Серіктес шақырыңыз.
7. Оған тақырыпты атаңыз және жұпта қандай жұмысты орындау керектігін көрсетіңіз:
 - а) егер абзацтарды мұғалім бөліп көрсетсе, онда абзацтың не туралы екенін тұжырымдап, оның мазмұнын игеру үшін көрсетілген әрекеттерді орындау қажет);
 - б) абзацты бөлектеңіз, оны талқылаңыз және атаңыз, серіктес менің дәптеріме тақырып жазады;
 - в) серіктестің мақаласындағы абзацты бөлектеңіз, оны оқып шығыңыз, талқылаңыз және атаңыз мен бұл тақырыпты серіктесімнің дәптеріне жазамын;
 - г) бір-біріне алғыс айту және жаңа серіктес іздеу.

8. Екінші серіктеспен біз алдымен дәптерлермен алмасамыз және әркім жұмыс істейтін тақырыптардың атауларымен танысамыз.

9. Мен жоспардың бірінші тармағын серіктес дәптерінен оқып, сұхбаттасушыға тиісті абзацтың мазмұнын қайта айтуды ұсынамын.

10. Серіктес маған пысықталған абзацтың мазмұнын ұсынады. Мен тыңдаймын, егер сұрақтар туындаса, мен оның тақырыбының бірінші абзацының мазмұнын жақсы түсіну үшін сұраймын.

11. Серіктестің тақырыбы (мақаласы) бойынша біз келесі абзацты аламыз, оқимыз (мен оқимын, өйткені тақырып иесіне емес, оның серіктесіне артықшылық беріледі), осы абзацта не айтылғанын анықтаймыз, талқылаймыз, ең сәйкес тақырыпты таңдаймыз.

12. Келісілген тақырып мен көршіме оның дәптеріне жазамын.

13. Біз дәл осындай процедураны өз тақырыбым бойынша жасаймыз: серіктес менің мақаламның атауын оқиды және жоспардың бірінші тармағының мазмұнын ашуды ұсынады, яғни тек абзацта пысықталған.

14. Менің мақалам бойынша келесі абзацты алайық, серіктес оқығаны жөн (өйткені бұл менің тақырыбым), біз осы абзацта не туралы айтылғанын және оны қалай қысқаша дәл атауға болатындығын анықтаймыз, келіскеннен кейін серіктес менің дәптеріме тақырыпты жазады.

15. Жарыссөз аяқталды. Бір-бірімізге рахмет. Әркім өзіне жаңа серіктес іздейді.

16. Жаңа (үшінші) серіктеспен бәрі қайталанады: дәптерлермен алмасу, тақырыптың атауы оқылады, алғашқы екі абзацтың мазмұны анықталады, келесі абзац оқылады, талқыланады, тұжырымдалады, ең қолайлы тақырып бір-бірімен келісіледі, содан кейін серіктес тақырып иесінің дәптеріне жазады. Олар бір-біріне алғыс айтады және әркім өзіне басқа серіктес таңдайды және т. б.

17. Тақырыпты (мақаланы) жақсы меңгеру үшін дәптер шеттеріне жаңа немесе кілт сөздерді, күндерді, фамилияларды, бейтаныс заттардың аттарын және т. б. жазып алған жөн.

18. Егер серіктестің тақырыбы бірдей болса, онда жоспарлар қаралады, сәйкессіздіктер анықталады, сәйкессіздіктердің себептері белгіленеді және негізделеді, келесі екі абзац алынады, талқыланады және келісілгеннен кейін жоспарлардың тармақтары бір-біріне дәптерге жазылады.

19. Өз мақаласын пысықтауды аяқтаған адам өзінің соңғы серіктесіне бүкіл мәтіннің мазмұнын баяндайды және шағын топта немесе бүкіл сынып алдында сөйлеуге дайындалады (бірақ сыныптар ыдырайтындықтан, үлкен аудитория алдында); көбінесе мұғалім (кәсіби маман) немесе осы тақырыпты пысықтаған сабаққа қатысушылардың бірі тексереді.

20. Егер оның «қожайыны» өз тақырыбын игерген болса және осы тақырып бойынша олқылықтар мен бұрмалануларға жол бермей, басқаларды оқытып, сапалы тексере алса, мақала мәтінімен жұмыс аяқталды деп саналады.

Бағаларды қою ұсынылмайды, өйткені олардың салдарынан жағымсыз салдар болуы мүмкін (шамадан тыс даулар, қақтығыстар, тіпті төбелес,

жоғары бағалауға ұмтылу, зерттелетін материалды сапалы игеру маңызды болады).

Ұжымдық сабақтарда қолданылатын жеке әдістер мен әдістер

1. Ауысымдық құрамның жұптарында өлеңдерді үйренуді ұйымдастыруға болады. Өлеңнің мазмұны бойынша сыныппен алдын-ала сөйлескеннен кейін және оны ауысымдық құрамның жұптарында оқыту әдістемесін түсіндіргеннен кейін оқушылар жаттауға кіріседі. Мұны бөліктерге бөліп жасау ыңғайлы, олардың әрқайсысы шамамен төрт жолдан тұрады. Білім алушы алғашқы төрт жолды өзі оқып, есте сақтай алады, содан кейін көршісінен оны тыңдауын сұрай алады. Бірақ сіз өлеңді бірден ерлі-зайыптылардан бастауға болады: бір оқушы барлық төрт жолды оқиды, содан кейін олардың әрқайсысы дауыстап қайталайды. Егер ойнату дәл болса, онда олар кезекпен оқиды, содан кейін келесі жолдарды ойнатады. Содан кейін әркім барлық төрт жолды өзі оқиды және оларды бір-бірінің жадынан толығымен және дәл шығаруға тырысады. Алғашқы төрт жол зерттелгенде, серіктестердің әрқайсысы оларды оңай, еркін және тез қайталай алады, қателіктер жібермейді, серіктестер өзгереді.

Жаңадан пайда болған жұпта әрқайсысы алғашқы төрт жолды қайталайды (оқиды) және келесі төрт жолды бірге үйренеді, бұл ретте ойнатудың дұрыстығы мен толықтығына қол жеткізеді, әрине, ешкімнің көмегінсіз. Осылайша, әрбір жаңа серіктес өлеңнің үйренген бөлігін басқалармен көбейтіп, келесі төрт жолды алуы керек. 30-40 минут ішінде оқушылар барлығы дерлік өлеңді 16-20 немесе одан да көп жолда үйренеді.

2. Мурманск техникасы (алгоритм).

1. Белгілі бір түс сигналы бар картаны алыңыз.

2. Дәптеріңізге есте сақтайтын ұғымдардың аттарын жазыңыз.

3. Картаның бірінші бөлігінде берілген ұғымдардың анықтамаларын серіктеспен (немесе өз бетіңізше) үйреніңіз.

4. Әріптесіңізбен немесе картаның екінші бөлігінің тапсырмаларын өзіңіз орындаңыз (ауызша).

5. Сізбен жұпта жұмыс істеуге дайын серіктесіңізді (сіздің әріптесіңізден басқа) түрлі-түсті сигнал арқылы табыңыз.

6. Дәптеріңізге карточканың нөмірін және серіктестің тегін, ал дәптер парағына серіктес картасында берілген ұғымдардың аттарын жазыңыз.

7. Карточканың бірінші бөлігінде берілген ұғымдарға нақты анықтамалар беріңіз және серіктесіңіз бұл ұғымдарды дәл осылай анықтайтынына көз жеткізіңіз.

8. Сіздің серіктесіңіз сізбен карточканың бірінші бөлігінде дәл осылай жұмыс істейді.

9. Карточкалармен алмасыңыз және жаңа картаның екінші бөлігінің тапсырмаларын ауызша орындаңыз.

10. Нәтижелерді серіктеспен талқылаңыз.

11. Бірлесіп жұмыс істегеніңіз үшін бір-біріңізге алғыс айтыңыз және түрлі-түсті сигнал арқылы жаңа серіктес іздеңіз.

12. 2-тармақтан бастап осы алгоритм бойынша жаңа серіктеспен жұмыс жасаңыз.

3. **Ривин-Баженов әдістемесі** бойынша практикалық және есептік жаттығуларды пысықтау.

1. Жұп немесе тақ нөмірі бар картаны алыңыз. Түс сигналы тапсырма түрін білдіреді.

2. Дәптеріңізге карточка нөмірін және тапсырма нөмірін жазыңыз.

3. Қажет болса, кез келген ақпарат көздерін қолдана отырып, екі тапсырманы да орындаңыз (жұмыс дәптерлеріндегі жазбалар, «анықтамалық карталар», тапсырмалар кітаптары және т.б.).

4. Мұғалімнен немесе кеңесшіден екі тапсырманың да дұрыс шешілуін тексеріңіз (немесе тапсырмаларды шешу үлгілерімен салыстырыңыз).

5. Есеп экранында мұғалімнің (кеңесшінің)бағасын немесе өзін-өзі бағалауын көрсетіңіз.

6. Жұпта жұмыс істеу үшін серіктес табыңыз. Егер сізде жұп карточка нөмірі болса, сізге жұп карточка нөмірі бар серіктеспен жұмыс істеу керек, бірақ сіздікінен өзгеше, ал егер сізде тақ карточка нөмірі болса, керісінше. (Бұл жағдайда сіз бір типтегі тапсырмалардың бірнеше нұсқаларын жасайсыз).

7. Әріптесіңіздің фамилиясын дәптеріңіздің шеттеріне сіз айтатын тапсырма нөмірінің жанына жазыңыз.

8. Карточқаңызды серіктесіңіздің алдына қойыңыз, бірінші тапсырманың шартын дауыстап оқып, шешімді айтыңыз және сонымен бірге оның шешімін бос қағазға жазыңыз. Сіздің шешім дәптеріңіз жабық.

9. Серіктестің сұрақтарына жауап беріңіз. Бағалау үшін оған дәптеріңізді беріңіз. Серіктесіңізден шешім парағын сұраңыз.

10. 7-тармақтан бастап серіктеспен бірінші тапсырма бойынша жұмыс жасаңыз.

11. Бірге жұмыс істегеніңіз үшін бір-біріңізге рахмет айту. Есепке алу экранына «+» белгісін қойыңыз. Бұл «мен серіктес тапсырмасымен таныстым» дегенді білдіреді.

12. Сіздікінен басқа Жұп (Тақ) карта нөмірі бар келесі серіктесті табыңыз.

13. 7-тармақтан бастап алгоритм бойынша жұмыс жасай отырып, жаңа серіктеске екінші тапсырманы беріңіз.

14. Бухгалтерлік есеп экранында орындалған жұмысты көрсетіңіз. Жұмыс картасын мұғалімге тапсырыңыз.

15. Мұғалімнен тақ (жұп) нөмірі бар жаңа картаны алыңыз және осы алгоритм бойынша 2-тармақпен жұмыс жасаңыз.

МАЗМҰНЫ

Кіріспе	3
1. Дидактика туралы түсінік. Дидактиканың міндеттері.	4
2. Қазіргі оқыту теориясының теориялық-әдіснамалық негіздері.	21
3. Оқу процесінің мәні.	26
4. Оқу процесінің принциптері мен заңдылықтары.	35
5. Оқу ынтасын қалыптастыру дидактикалық процестің табыстылығы ретінде.	64
6. Ойлау танымдық процесс ретінде.	79
7. Ақыл-ой әрекетінің әдістерін қалыптастыру – өзін-өзі оқытудың негізі.	87
8. Анықталған мақсат – дидактикалық процестің негізгі құрамдас бөлігі.	100
9. Білім беру мазмұнының қазіргі теориясы.	108
10. Оқытудың белсенді және интерактивті әдістері.	114
11. Оқытуды ұйымдастыру нысандары. Заманауи сабақтар.	128
12. Оқыту құралдары.	151
13. Оқыту сапасы. Білім алушылардың оқу жетістіктерін бағалау әдістері.	163
14. Педагогикалық технология практикада оқыту теориясын жүзеге асырудың тиімді құралы ретінде.	172
Қорытынды	193
Пайдаланылған әдебиеттер тізімі.	194
Қосымша	202