

Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрлігі
Б. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы



**ҚАЗІРГІ МЕКТЕПТЕГІ ИННОВАЦИЯЛАР:
СЫНИ ТАЛДАУ**

Астана, 2023

Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясының Ғылыми-әдістемелік кеңесінің шешімімен баспаға ұсынылды (03.11.2023 жылғы № 8 хаттама).

Қазіргі мектептегі инновациялар: сыни талдау. – Астана: Ы. Алтынсарин атындағы ҰБА, 2023. – 160 б.

Оқу құралы педагогикалық инновацияның негізгі ұғымдарын қарастырады, ескірген және тиімсіз топтық-жұптық-жеке оқыту әдісіне (ТЖЖӘ) негізделген білім берудегі инновацияларды жіктеудің дәстүрлі тұрғыларына сыни талдау жасайды және тарихи және педагогикалық тұрғыда жаңа болып табылатын, заманауи оқыту дидактикасының принциптерін жүзеге асыруға мүмкіндік беретін жаңа әдіс - оқытудың ұжымдық әдісіне (ОҰӘ) негізделген жаңа тұрғыны ұсынады.

Оқу құралы ғылыми және педагогикалық қызметкерлерге арналған.

© Ы. Алтынсарин атындағы
Ұлттық білім академиясы, 2023.

КІРІСПЕ

Инновациялар жүйені нашарлатуы мүмкін. Қайта құру, жаңарту және өзгертулер болмаған жерде, дәл осы туралы айту үшін күрделі жат жердің сөзі - инновациялар қажет болуы да мүмкін. (ағыл. innovation – жаңа енгізілім, жаңарту)

И.П. Подласый. [Подласый И.П. Педагогика. – М: ВЛАДОС, 1999., 180-бет]

Әдістемелік құрал мектептің инновациялық дамуының негізгі теориялық және практикалық мәселелерін қарастырады, соның ішінде:

1. Жаңалық, жаңа енгізілімдер, инновациялар, инновациялық процесс, инновациялық мектеп ұғымдары.
2. Білім берудегі инновацияларды жіктеу мәселесі.
3. Оқыту әдісі инновацияларды бөлудің негізі ретінде.
4. Инновациялық мектеп критерийлері.
5. Мектептердің инновациялық (авторлық) қатыстылығы туралы дәстүрлі түсінік.
6. Оқытудың топтық тәсілі (ОТТ) жағдайындағы жаппай псевдоноваторлық.
7. Авторлық мектептер және квази-инновациялық қызмет.
8. Оқытудың ұжымдық тәсіліне (ОҰТ-не) көшу қажеттілігі.

Материал мектептің инновациялық даму процесі туралы заманауи ғылыми идеяларға сәйкес баяндалған. Құралда теориялық ережелерді жақсы түсінуге көмектесетін көптеген мысалдар мен иллюстрациялар бар.

Құралдың негізгі ережелері:

- педагогикалық инноватиканың негізгі ұғымдарына анық және нақты анықтама беріледі;
- білім берудегі инновацияларды жіктеудің дәстүрлі тұрғылары негізді түрде сынға алынады және оқытудың әдісіне негізделген жаңа тұрғы ұсынылады;
- топтық-жұптық-жеке оқыту әдісіне (ТЖЖӨ) негізделген дәстүрлі мектеп ескірген және тиімсіз екендігі дәлелденді;
- оқытудың жаңа әдісі - оқытудың ұжымдық тәсілі (ОҰТ) ұсынылады, ол тарихи және педагогикалық тұрғыдан жаңа және қазіргі заманғы дидактика принциптерін жүзеге асыруға мүмкіндік береді.

Әдістемелік құрал білім беру мәселелеріне қызығушылық танытқан оқырмандардың кең ауқымына арналған.

1 БІЛІМ БЕРУДЕГІ ИННОВАЦИЯЛАРДЫҢ ЕКІ ТҮРІ ТУРАЛЫ

Мектеп дамуы үшін және ол оқыту мен тәрбиелеу бойынша өз проблемаларын табысты шешуі үшін, маңызды өзгерістер қажет. Жалпыға белгілі, осы өзгерістер жаңалықтар енгізілумен байланысты. «Директордың жаңалықтар жасап, оларды игеруден, яғни инновациялық процестен басқа өз мектебін дамытудың басқа жолы немесе тәсілі жоқ».

Педагогикалық әдебиеттерде соңғы жылдары жаңалықты дамыту және игеру тұрғысынан алғанда үлгілі деп бағалауға болатын мектептердің мысалдары беріле бастады. «Мектепті жаңартуға бірегей және зерттеушілік педагогикалық тәжірибелердің үлгілерін Ресейдің И.П.Волков, Г.И.Гончарова, И.П.Иванов, Е.Н.Ильин, В.А.Каракровский, С.Н.Лысенкова, М.П.Щетинин, П.М.Эрдниев, Е.А.Ямбург және т.б. көрсетті Олардың педагогикалық жаңалықтары, педагогикалық жаңалықтарының нәтижелері ел мұғалімдерінің (бүкіл!) игілігіне айналып үлгерді. Ғылым (?) мен практика (?) ұсынатын жаңа әдістер (?) жоғары (?) тәрбиелік әсер беріп, мектеп оқушыларының одан әрі (?) дамуын ынталандыруы тиіс» [2, 436 б.].

Бұл туралы жоғары педагогикалық оқу орындарының студенттеріне арналған оқулықта айтылған және бұған күмәндану әдеттегідей емес, өйткені оқулықтардың мәтіндерін жоғары деңгейдегі сарапшылар тексереді және рецензенттер Ресей академиясының академик-президентінен Н.Д.Никандров пен педагогика ғылымдарының докторы, профессор Б.З.Вульфов болды. Өйткені, біз **мектептің дамуы және оқу процесінің сапасы** туралы айтып отырмыз. Мектеп басшыларының, көрнекті пән мұғалімдерінің, ғалымдардың есімдері аталды. Олардың тәжірибесі, олжалары, жаңалықтары мен қызметінің нәтижелері бүкіл ТМД-ға белгілі.

Егер Қазақстанды алсақ, бізде К. Битибаева, А. Искаков, Е. Очкур, Е. Соседова мектептері, М. Жанпейісова, Ж. Караев-Ж. Кобдикова, Ф. Вассерман, Т. Галиев және т.б. технологиялары жақсы қалыптасқан. Бірақ заңды сұрақ туындайды: неліктен көптеген жылдар бойы, бірнеше ондаған жылдар бойы басылып шыққан және білім және ғылым министрлігі бірнеше рет ұсынған олардың жетістіктері мектептерде жалпыға бірдей таралмайды?

Авторлар (П.И.Пидкасистый және В.М.Полонский) ғылым ұсынған жаңа әдістер **«жоғары тәрбиелік әсер береді» және мектеп оқушыларының дамуы: «мектеп оқушыларын одан әрі дамыту»** деп атап көрсетеді. Яғни, қарапайым жаппай мектептен жоғарырақ.

Сондай-ақ, қандай «ғылым ұсынған (?)» «оқытудың жаңа әдістері» сөз болып отыр? Оқыту туралы ғылымның бар болуының өзі, яғни дидактика ғылым ретінде күмән туғызса және оның үстіне дәлелденсе: егер бүкіл әлемде білім жарты ғасыр бойы дағдарыс жағдайында болса және педагогика теоретиктері одан шығудың жолын көрмесе, ал пән мұғалімдері егжей-тегжейін білмей, интуитивті түрде кейде тамаша нәтижелерге қол жеткізсе, онда қандай ғылым туралы айтуға болады? Жаппай жалпы білім беретін мектепке келетін болсақ, оның жағдайы апатты жағдайда.

Білім саласындағы инновациялар, үлгілі мектептерде болып жатқан инновациялық процестер, авторлық мектептер туралы педагогикалық баспасөзде

көп жазылды. Бірақ бұл елдегі және шетелдегі білім берудің жалпы дағдарыстық жағдайына қандай да бір оғаш жолмен әсер ете алмады. Баяғы Ф.Кумбске сенетін болсаңыз, онда жаһандық білім дағдарысы әлсіреп қана қоймай, керісінше, күшейе түсуде. Осы орайда соңғы 15-20 жылда барлық мектеп басшыларына және басшылық қызметкерлеріне педагогикалық «жаңалықтарды» зерделеу, игеру және енгізу, «мектептерді жұмыс режимінен даму режиміне көшіру» қандай мақсатпен табанды түрде ұсынылып отыр»? Бұл шақырулар декларативті емес, қаншалықты шынайы? Бұл ақпараттық шудың бәрі (бұрынғыдай) тек сәнге деген құрмет емес пе?

«Жаңалықтар» мен «жаңа енгізілімдерді» талдай отырып, **біз жаңа енгізілімдердің мүлде әртүрлі екі түрі бар**, деген қорытындыға келдік. Біз шынайы және жүзеге аспайтын жаңашылдықтар емес, жүзеге аспайтын болмаса да, **бұқаралық жалпы білім беретін мектеп жұмысы мен білім жүйесіне маңызды өзгерістер енгізбейтін жаңалықтарды** айтып отырмыз. Осындай «жаңа енгізілімдер» мен «жаңалықтар» туралы көп айтылады және жазылады.

Жаңалықтардың немесе жаңа енгізілімдердің басқа да түрі бар. Олар, бәлкім, көп те емес шығар, тіпті өте сирек шығар, бірақ міне нақ солар мектептердегі бүкіл оқу-тәрбие процесін, білім беру ордаларының бүкіл жұмысын түбінен, түбегейлі өзгертеді.

Алдымен, педагогикалық инновациямен байланысты кейбір терминдердің мәнін анықтап алайық. Ең алдымен, «инновациялық процесс» ұғымы қалай анықталады?

– **Инновациялық процесс** деп, жаңалықтарды құру (тудыру, әзірлеу), меңгеру, пайдалану мен тарату бойынша кешенді әрекет ұғынылады, - деп түсіндіреді академик М.М.Поташник.

– **Жаңалық** – ол құрал (жаңа әдіс (?), технология, оқу бағдарламасы және т.б.), ал **инновация** – ол осы құралдарды меңгеру процесі [175, 105 б.].

Осы анықтамаларда әзірге мектеп қызметінің деңгейі мен сапасын көтеру үшін әртүрлі жаңалықтардың маңыздылығына түсініктеме жоқ.

О.С.Гребенюк пен Т.Б.Гребенюк «жаңа енгізілімдер» терминіне артықшылық береді: «ЖАҢА ЕНГІЗІЛІМ ұғымы жүйенің түбегейлі (!) жетілдірілуі мен бір жағдайдан сапалы жаңа жағдайға көшуіне ықпал ететін жүйеге немесе оның құрылымына мақсатты бағытталған, өнімді өзгерістер енгізуді анықтайды» [3, 275 б.].

Авторлар жаңа енгізілімдерді әлеуметтік және психологиялық аспектілерде қарастырады:

– **Әлеуметтік аспект:** қоғам үшін маңызды объективті жаңа өнім құру. Оған педагогикалық құбылыстардың теориялық зерттеулері: тұжырымдамалар жасау, дидактикалық құралдар мен жағдайларды анықтау, жаңа заңдар мен заңдылықтарды ашу, жаңа принциптер қалыптастыру жатады. Ғылыми зерттеулер нәтижелері объективті жаңа идеялар, процестер немесе қоғам үшін маңызды құбылыстар ашумен білінеді.

– **Психологиялық аспект:** тұлға мен оның өсуі үшін маңызды субъективті жаңа өнім құру. Бұл ретте жасампаз нәтижемен жаңа бірлікте таныс (!)

педагогикалық идеялар, технологиялар қолданылады және түрлендіріледі. Осы түр инновацияларына: жаңғырту, түрлендіру мен оңтайландыру жатады.

ЖАҢҒЫРТУ (МОДЕРНИЗАЦИЯ) (фр. moderne - жаңа, қазіргі заманғы) - жаңартылатын процесс құрылымы мен технологиясын әртүрлі жетілдіру арқылы заманауи талаптарға сәйкес затты, құбылысты немесе процесті өзгертуге бағытталған.

ТҮРЛЕНДІРУ (МОДИФИКАЦИЯ) (фр. modification) – өзгерту) – жаңартылатын процесті түрлендіру мақсатында түрін өзгерту, оның нәтижесі оның жаңа белгілерінің пайда болуы болып табылады.

ОҢТАЙЛАНДЫРУ (РАЦИОНАЛИЗАЦИЯ) (лат. rationalis – орынды) жаңартылатын процестің барлық құрылымдарын жетілдіру болып табылады.

О.С.Гребенюк пен Т.Б.Гребенюк «инновациялық процесс» пен «жаңалық» ұғымдарына өз анықтамаларын береді, ол академик М.М.Поташниктің: «**Инновациялық процесс** күрделі (?) динамикалық жаңа пайда болған нәрсе. Процесс (лат. proccesis – ілгерілеу) белгілі бір нәтижеге жетуге бағытталған дәйекті әрекеттер жиынтығы болып табылады. Инновациялық процесс идеядан басталады және инновация генезисінен (?), әрекеттік және мазмұндық инновация мен өмірлік-басқару инновациясынан және өмірлік-тұлғалық (?) өсуден тұрады», - деген анықтамасынан іс жүзінде айырмашылығы аз болса да, маңызды нақтылаулар енгізеді [3, 276 б.].

Инновациялық процесс «жаңалық» ұғымымен қалай байланысады? «**ЖАҢАЛЫҚ** санаты жаңа құралдармен, әдістермен (?), технологиялармен (?), бағдарламалармен байланысты. Жаңалық жүзеге асырудың оңтайлы (?) режимінде шығындарды барынша аз жұмсай отырып, барынша үлкен (?) нәтижеге кепілдік (!) беру керек» [3, 275 б.].

Авторлар, «жаңалық, жаңа құбылыс, өнер, табыс немесе әдіс туындысы ретінде тек жағымды нәтижелер ғана емес, сонымен қатар жағымсыз салдарлар да әкелуі мүмкін, сондықтан жаңаны тек прогрессивтімен және заманауимен ғана теңеуге болмайды, өйткені **ол үнемі тиімді бола бермейді** (біз бөліп көрсетіп отырмыз – авт.) және үнемі жасампаз нәтижелер алуға мүмкіндік бере бермейді», - деп көрегендікпен бізді ескертеді. (Демек, жаңалық барынша жоғары нәтижеге **кепілдік бермейді**).

Білім саласында инновациялар көптеп (педагогикалық технологиялар бойынша белгілі маман Г.К.Селевконың айтуы бойынша тек жаңа педагогикалық технологиялардың өзі 500-ге жуық) болғандықтан, оларды жіктеудің шұғыл қажеттілігі туындайды. Академик М.М.Поташник: «Білімдегі жаңа енгізілімдердің жалпы қабылданған жіктеу жүйесі әзірге жоқ», - деп бекітеді. Жаңа енгізілімдер жіктемесін құруға талпыныс жасалған, және жаңа енгізілімдерді оқу-тәрбие процесінің (ОТП) қандай да болмасын бөлігіне жатқызу тұрғысынан әртүрлі негіздер бойынша топтастыра отырып, оларды пайдалануға болады.

Келесі жаңа енгізілімдер типтерін аламыз:

- білім мазмұнында;
- әдістемелерде, технологияларда, формаларда, әдістерде, амалдарда, оқу-

тәрбие процесінің формаларында;

- оқу-тәрбие процесін ұйымдастыруда;
- мектептің басқару жүйесінде.

Бұл ретте әрбір топ кіші топтарға бөлінеді, деп түсіндіреді М.М.Поташник. Сондай-ақ жаңа енгізілімдерді түрлендіру ауқымы (көлемі) бойынша да бөлуге болады: өзара байланыспаған жеке (жергілікті, дара); модульдік (өзара байланысқан, мысалы, заттардың бір тобына, оқушылардың бір жас тобына және т.б. жататын жекелер кешені); жүйелі (бүкіл мектепті қамтитын) түрлендірулер.

«Жүйелі жаңа енгізілімдерге, ең алдымен, бүкіл мектепті қандай да болмасын идеяға, тұжырымдамаға қатысты қайта құрылымдауды немесе бұрынғының базасында жаңа білім мекемесін құруды көздейтіндер жатады. Сөз әртүрлі типті және бейінді гимназиялар, лицейлер мен колледждер, оқу-тәрбие мекемелерінің кешендерін (балабақша-мектеп, мектеп-ЖОО, жалпы білім беретін және көркем немесе спорт мектебі, бейімделген мектеп, бейімделген және белгілі бір мамандыққа бағдарланған мектептер, қандай да болмасын ерекшеліктері бар балаларға арналған арнайы мектептер және т.б.) құру туралы болып отыр» [1].

Білімде жаңа енгізілімдерді осылай бөлудің белгілі бір таза эмпирикалық мәні болуы мүмкін, өйткені ол тарихи қалыптасқан және бірқатар ғасырлар бойы өзгеріссіз келе жатқан **негізіне тиместен**, қазіргі мектептің әртүрлі жақтарын қамтиды. Осы негіз бойынша дәстүрлі мектепті «сынып-сабақтық мектеп» деп атауға болады. Осындай ат іс жүзінде бүкіл мектептің, оқушылар мен мұғалімдердің, бүкіл мектеп ұжымының жұмысын анықтайтын ОТП құрылымына қайшы келмейді. Сонымен қатар ол сондай нақты емес, және формалды, үстіртін.

Бұл ретте онда сабақтар мен студенттерді сыныптарға бөлу жоқ жоғары мектеп назардан тыс қалады. Дәрістер оқу кезінде бірнеше топ студенттері біріктіріледі, ал практикалық сабақтар өткізу үшін, бірнеше адамнан тұратын шағын топтар құрылады. Ал ЖОО, АООО мен жалпы білім беретін мектептердің негізі, ұйымдастырушылық құрылымы бірдей. Қысқаша айтқанда, ол өзінің тарихи бұрынғы оқытудың жеке әдісіне қарсы келетін оқытудың топтық әдісі деп аталады.

Оның толық және нақты аты «топтық-жұптық-жеке мектеп». Заманауи мектептің осындай аты бірнеше ғасырдың мектептердің немесе білім беру мекемелерінің барлық типтері мен түрлерін қамтиды. Егер орта ғасыр университеттерін алатын болсақ, онда ол тұтас мыңжылдық. Бұдан басқа, барлық заманауи білім беру ұйымдарында ОТП әртүрлі оқыту әдістері бойынша емес, топтық-жұптық-жеке деп аталатын сол бір әдіспен жүреді. Барлық мектеп типтері, оларға гимназияларды, лицейлерді, колледждерді, көркем немесе спорт, арнайы немесе қалыпты жалпы білім беретін, бастауыш, орта немесе жоғары мектептер мен тіпті барлық болуы мүмкін дипломнан кейінгі оқу курстары мен аспирантуралар – осылардың барлығы топтық-жұптық-жеке әдістің білім мекемелері болып табылады. М.М.Поташник пен білім саласындағы көптеген авторлар мен мамандар жазып отырған барлық жаңа енгізілімдер ғасырлар бойы

бекітіліп қалған сол бір әдіс шегінен шықпайды.

Осы әдістің (ОТТ) қазіргі ерекшелігі, ол көлемі бойынша өсіп кеткен мазмұнға да, заманауи қоғам мектепке қойып отырған талаптарға да енді сәйкес келмейтіндігі болып отыр. Егер ол солай болса (оған ешкім таласпайды да), онда білім саласындағы жаңа енгізілімдердің барлық тұжырымдамаларын басқа көзқараспен қайа қарау керек.

Бұл жағдайда, білім саласындағы жаңалықтардың барлық түрлері мыңдаған жылдар бойы сол бір әдіске (ОТТ) жатады және тек оны жетілдіруге ғана бағытталған. Басқа оқыту әдісі жалпы жоқ. Міне алдыңғы тарауларда біз нақ осыны түсіндірген болатынбыз. Бірнеше мыңдаған жылдар бойындағы мектеп тарихы – ол екі тарихи кезеңдер немесе дәуірлер тарихы:

– Бірінші мектептер пайда болғаннан бастап XVI-XVII ғғ. дейін мектептерде тек ЖЖӘ (ОЖТ) қана пайдаланылды;

– XVII ғ. бастап, қазіргі уақытқа дейін мектептерде (бастауыш және орта) топтық-жұптық-жеке әдіс пайдаланылады, жоғары оқу орындарында, орта ғасыр университеттерінде XI-XII ғғ. бастап пайдаланылады.

Оқу орындарында әзірше үшінші әдіс жоқ, бірақ ол ҰОС енгізудің арқасында қалыптасып келеді. Осы жаңа оқыту әдісі – **көп жылдық тәжірибе мен жан-жақты ғылыми-теориялық талдау көрсетіп отырғандай, бірыңғай және жалпыға бірдей ұжымдық-топтық-жұптық-жеке (ОҰТ) әдісі болып табылады.**

Ол шынымен-ақ солай болса, онда инновациялық процесті түсіну мен білімдегі «жаңалық» пен «жаңа енгізілімдер» деп аталатындардың онда алатын орны да түбегейлі өзгереді. Жаңа оқу-тәрбие процесін құру үшін емес, тек барлық елдердің барлық оқу орындарында көптеген онжылдықтар мен тіпті жүзжылдықтар бойы болғанды, яғни ТЖЖӘ жетілдіру үшін енгізілетін және соған бағытталған барлық «жаңалықтар» мен «жаңа енгізілімдер». Міне, білімдегі «жаңа енгізілімдердің» ғылыми негізделген жіктелуінің әлі күнге дейін болмауы осымен түсіндіріледі.

Білімдегі жаңалықтарды (жаңа енгізілімдерді) жіктеу мәселесін **дихотомиялық бөлу** арқылы салыстырмалы түрде тез және қарапайым түрде шешуге болады:

1. Ескірген және тиімділігі аз топтық-жұптық-жеке оқыту әдісін жетілдіруге (жаңғыртуға) бағытталған жаңалықтар (жаңа енгізілімдер) саны көп (пән мұғалімдері мен педагог-теоретиктердің басым көпшілігі міне нақты осымен және тек осымен ғана айналысқан: ол бөліудің бір мүшесі).

2. Дихотомиялық бөлудің екінші мүшесі – ол ескі оқыту әдісін (ОТТ) жоюға, ескі (топтық-жұптық-жеке) әдістен тарихи және педагогикалық жаңа әдіске: ОҰТ немесе ұжымдық-топтық-жұптық-жеке оқыту әдісіне көшуге бағытталған жаңалықтар мен жаңа енгізілімдер.

2 ИННОВАЦИЯЛЫҚ МЕКТЕП ЖӘНЕ ИННОВАЦИЯЛЫҚ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯ МӘСЕЛЕСІ

М.М.Поташник пен В.С.Лазарев редакциясымен шығарылған «Мектеп дамуын басқару» атты іргелі еңбегінің IV тарауы: «Білімге қоғамдағы процестерден қалып қояды және оларға ілеспейді, ол жабық, инертті және тиімсіз және ескі технология бойынша жұмыс істейді деген кінә бәрінен көп және жиі тағылады. Осы жағдайдан шығу жолын тек жаңа енгізілімдерден ғана табуға болады», - деген цитатадан басталады [Ангеловски К. Учителя и инновации [Мұғалімдер мен инновациялар]. – М., 1991].

К.Ангеловскидің ойын жалғастыра отырып, М.М.Поташник: «Соңғы жылдары білімнің жаңа саласы – педагогикалық инноватика – жаңа білім практикасын құруға байланысты мектептің (қандай жағдай болса да, нақты мектеп үшін, -деп нақтылайды М.М. Поташник) даму процесстерін зерделейтін ғылым саласы бас көтеріп келеді. Міне осы процесстер инновациялық деп аталады. Мектеп дамуын жүзеге асыра отырып, директор мен оның орынбасарлары, мұғалімдер, оқушылар мен ата-аналар міне нақ осы инновациялық процесстерді басқарады», - деп мәлімдейді [1, 101-б.].

Жоғарыда айтылғандардан, М.М.Поташник үшін инновациялық процесстер – ол жалпы білімді емес, жекелеген нақты мектептің дамуын ынталандыратын немесе қамтамасыз ететін жаңалықтар мен жаңа енгізілімдер болып табылады. Жалпыға бірдей, жаһанды білім дағдарысы жоқ, бірақ қандай да болмасын нақты қиындықтарды бастан кешіретін мектептер бар, және олардың басшылары, мектепті тоқыраудан, уақытша құлдыраудан, көбіне қызмет істеу режимінен даму режиміне қалай шығаруды үнемі біле бермейді және үнемі түсіне бермейді. Мектептің осындай дамуы негізінен жергілікті немесе жеке сипатта болады.

Әр мектептің дамуы үшін кедергі болатын өзінің кемшіліктері бар. Егер осы кемшіліктерді ашып, жойса, мысалы табыстырақ жұмыс істейтін басқа мектептерде сияқты, онда осы мектеп даму жолына түседі.

Біз жасаған қорытындыны растау үшін, біз М.М.Поташниктің өзінің және оның «Управление развитием школы [Мектеп дамуын басқару]» кітабының әріптес-бірлескен авторларының пікірін келтірейік: «жаңа осы мектеп үшін өзекті міндеттерді шешу үшін үнемі құрал бола бермейді. Көбіне мұғалімдер мектеп жұмыс істеуі тиіс проблеманы зерттемейді, тіпті кейде оларды елемейді де.

Біздің деректер бойынша, көптеген мұғалімдердің жұмысын жаңғыртудың басты уәждері, мектептің дамуына, оның алдыға жылжуына кедергі болып отырған түбегейлі мәселелерді шешуге тырысу емес, олардың жаңа әдісті, жаңа тәсілдерді сынап көруге (39%) мен балалар үшін оқуды қызықты етуге (36%) тырысуы болып табылады... Нақты жағдайларда әрбір жаңа құрал белгілі педагогикалық міндеттерді шешуге бағдарланған. Алайда көптеген басшылар өз мектебінің жұмысын жаңарту құралдарын таңдау барысында, ол туралы ұмытып, ондағы жағдайды талдауды емес, тек жеке талғамын, ұнатқанын,

«ұнайды-ұнамайды» принципін және т.с.с. басшылыққа алады» [1, 103-б.].

М.М.Поташниктің, В.С.Лазаревтің және басқалардың дәлелдерін мұқият талдау олардың білім берудегі жалпы, жаһандық дағдарыс пен жекелеген мектептер жұмысындағы кемшіліктер арасында нақты айырмашылықты көрсетпейтінін көрсетеді, олар өз пікірінше, олар болуы мүмкін, олардың кеңестері мен осы мектептердің басшыларына беріп жатқан басшылық ұсыныстарының арқасында түзетілді. Даму немесе дағдарыс кезіндегі нақты тарихи білім берудің жекелеген мектептердің қызметіндегі кемшіліктермен және келеңсіздіктермен араласуы мәні бойынша терең қате бола отырып, салыстырмалы түрде ұзақ уақыт бойы педагогикалық ортада байқалмай қалды. Ол әзірше бір жағынан мектеп директорлары мен білім беру жүйесінің басқа басшыларына, екінші жағынан жалпы білім беруді дамыту мәселелерімен айналысатын мамандарға қолайлы болды.

Біріншілері өз мектебінің қызметін талдау бойынша көптеген кеңестер мен ұсыныстар алды, содан кейін осы талдау нәтижелеріне сәйкес өз мектебінде анықталған кемшіліктерді түзету үшін нақты шараларды қабылдады. Және бұл әр мектеп басшысына қажет нәрсе. Ал бұған ешкім дауламайды. Соңғылары белгілі бір мектептерді басқаруды жақсарту, демек, осы мектептердің жұмысының сапасын арттыру, олар сендіргендей және өздері ойлағандай, білім беру жүйесіндегі жалпы өрлеуге әкелуі мүмкін деген мазмұнда болды, яғни Қазақстанның оқу орындарында кездесетін білім берудегі дағдарысты жоюға. Жекелеген мектептер жақсы жұмыс істейді, сондықтан республика бойынша оқу орындарының сапалы, озық жұмысы жолға қойылуда. Осылайша, бүкіл білім беру жүйесі дағдарыстан сәтті шығып жатыр.

Бұдан шығатын қорытынды: егер мектеп басшылары өз мектебінің педагогикалық ұжымының қызметін жүйелі, жан-жақты талдауға үйретілсе және мектепті басқарудағы анықталған кемшіліктерді, осал тұстарды түзетудің нақты, нақты қадамдарын барабар белгілесе, онда бұл әрбір мектептің жүйелі және үздіксіз дамуын қамтамасыз етуге болады. Бұл, айтпақшы, В.С.Лазаревтың екі басылымнан өткен «Системное развитие школы [Мектептің жүйелі дамуы]» кітабының тақырыбы.

«Білім беру жүйесі, - дейді В.С.Лазарев, - ол ешкіммен қатал бәсекелестікке түспесе де, өзгермелі әлемде өмір сүреді, ол одан өзгерістерді барған сайын табанды түрде талап етеді» [4, 12 б.].

В.С.Лазарев, әрбір мектеп өзін қоршаған ортамен көптеген нәрселер арқылы байланысқан және сондықтан сыртқы жағдайдағы өзгерістер оның өміріне әсер етпей қоймайды, деп әділ көрсетеді. Бір өзгерістер тез жауапты талап етеді, ал келесілерінен олардың мақсаты мен тәсілдеріне қол жеткізу үшін терең өзгерістер қажеттілігін талап етеді. Соңғы онжылдық, «жаңарту факторлары» білімге өте қатты әсер етіп келе жатқанын көрсетіп отыр, және кейіннен осы әсер әлсірейді деуге ешқандай негіз жоқ. В.С.Лазарев: «Қазіргі қолданыстағы білім жүйесі қоғам мен мемлекет қажеттіліктерін қанағаттандырмайды, сондықтан бізден өзгерістерді талап етеді», - деп атап көрсетеді [4, 12-13-б.].

Валерий Семенович Лазарев үлкен сеніммен, мектеп өмір сүретін орта және болашақта бұдан да тез өзгертін орта оған тек қызмет ету режимінде ғана жұмыс істеуге мүмкіндік бермейді. Енді онша алыс емес болашақта білім, заманауи типті мектеп пайда болған мезеттен бастап үш жүз жылдан астам бұрын өзгергеннен артық өзгеруі керек болады [5, 23-25-б. қараңыздар].

Мектептің жаңа моделін іздеу белсенді жүргізілуде. В.С.Лазарев: «білім беру технологияларында сапалық өзгерістер үшін үлкен мүмкіндіктер коммуникация құралдары мен ақпараттық технологиялардың дамуына байланысты ашылады. Озбақ түгіл, уақыттан қалмас үшін, мектеп сапалы өзгеруі тиіс. Тіпті ол көптеген басқаларына қарағанда жақсырақ жұмыс істесе де, оның басшылары онымен қанағаттанбау керек. Бүгін жақсы болған нәрсе, ертең – қанағаттанарлық, ал бүрсігүні – жаман болады. Бүгін жақсы беделі бар, бірақ тек қызмет режимінде ғана жұмыс істейтін мектеп, ертең артта қалушылар қатарында болуы мүмкін.

Көршілес мектептердің дамуы осындай мектептің беделінің төмендеуіне, және соның салдарынан одан жақсы оқушылар мен білікті мұғалімдердің кетуіне әкеліп соғуы мүмкін. Өзгеріске бағдарланған мектептер, пайда болып жатқан жаңалықтар арқасында өзінің дамуы үшін мүмкіндіктер мен ынтаға ие болады», - деп түсіндіреді [4, 13-14-б.].

Сонымен, барлық Ресей мен Қазақстанның мектептері тұрақты өзгеріс жағдайында болу керек және «пайда болып жатқан жаңалықтар арқасында», әсіресе жаңа және өте жаңа білім технологиялары саласындағы өзгерістер арқасында даму және бүкіл оқу-тәрбие жұмысының сапасы мен деңгейінің сөзсіз көтерілу мектебіне айналады. Бұл, М.М.Поташник пен В.С.Лазарев пікірлерінің бірінші басты қорытындысы.

Әрбір мектепті инновациялар арқасында қызмет істеу режимінен даму режиміне көшіру қазіргі жағдайда біздің еліміздегі білім беру саясатының **стратегиялық бағыты** болып табылады, өйткені Ресейде (әлі де бұрынғы КСРО-да) көптеген ондаған жылдар бойы созылып келе жатқан білім беру дағдарысын еңсеруге ол және тек ол жете алады. **Барлық мектептердің жұмыс істеу режимінен даму режиміне көшуі тек инновациялардың, атап айтқанда, жаңа және соңғы педагогикалық технологиялардың арқасында мүмкін болады.** Іс жүзінде бұл оларды инновациялық мектептерге айналдыруды білдіреді, айтпақшы, білім беру органдары үш он жылдан астам уақыт бойы жүзеге асыруға тырысып келеді.

Қазіргі жағдайда инновациялық мектеп дегеніміз не? Ол қандай болуы керек және оның қызметі инновациялар мен жаңа білім беру технологияларына қалай байланысты?

Педагогикалық инноватика бойынша көрнекі маман Т.М. Ковалева: «Қазіргі уақытта инновациялық деп, көпшілігі қандай да болмасын жаңа енгізілімдерді қолданатын кез келген мектепті түсінеді. Осының есебінен, өздерінде бола бастаған қандай да болмасын өзгерістерді олардың өздері қалай талдайтындығына қарамастан, іс жүзінде барлық оқу орындары инновациялық болып шыға келеді», - деп жазады [6, 33-34-б.].

Бір оқу орындарында, деп түсіндіреді Т.М.Ковалева, осындай ізденістер әзірше бағытталмаған, төтенше сипатта болып жатыр. Келесі ұжымдар, соңғы уақытта білім беруде қалыптасқан кейбір идеологиялық немесе әдіснамалық талаптар қысымымен өз мектептерінде бірдеңелерді өзгерте бастайды, өйткені инновациялық болмау енді заманға сай емес.

Инновациялыққа үміт ететін осы үлкен және әртекті білім мекемелері тобынан *ШЫНЫМЕН-АҚ ИННОВАЦИЯЛЫҚ* мектептерді бөлуге тырысып көрсек, онда тез-ақ тосын жағдайға ұшырауға болады, онда барлық мектепті маңайындағылар инновациялық деп ойлайды, ал инновациялық деген ұғымның өзі «үздіксіз нөлге ұмтылатын болады», - деп жалғастырады өз ойын Т.М.Ковалева [6, 34-б.].

Т.М.Ковалева, инновациялық мектептерді дәстүрлі мектептерден қатты қиналмай-ақ ажыратуға болатын критерийлерді белгілеуге тырысқан теоретик-педагогтардың әртүрлі талпыныстарын қарастырады, бірақ осы талпыныстардың барлығы субъективтік немесе бір жақты тәсілдемеге тек жуық немесе оларды жоққа шығаратын болып табылады. Әзірше «инновациялық мектеп» ұғымы анықталмаған, көмескі, тіпті гипотетикалық болып қалып отыр. Инновациялық мектептің дәстүрлі мектептен қандай да болмасын маңызды айырмашылығы болу керек екендігі ғана анық. Инновациялық мектептің айқын критерийінің немесе критерийлері болмауының себебі сол оқыту туралы ғылымның жоқтығында. Дидактика әлі де болса ғылымға дейінгі жағдайда, сондықтан оның ресми өкілдері заманауи білімнің бірде бір маңызды, түбегейлі мәселесін шеше алмай, шатасуда.

Сондай-ақ инновациялық мектеп оны инновациялық деп санау үшін қажетті белгілі бір жаңалықсыз – жаңа енгізілімдерсіз пайда болмайтындығы мен өмір сүре алмайтындығы барлығы үшін айдан анық нәрсе. Қалыпты дәстүрлі мектептің сапалы жаңа жағдайға ауысуы деген не? Ол жағдай қалыптыдан, дәстүрліден несімен айрықшалану керек?

Татьяна Михайловна осындай екі критерийді келтіреді:

1. Жаңа енгізілімнің жүйелілігі.
2. Педагогтардың зерттеу қызметі.

«Біз, осы сипаттамалар, басқа зерттеу топтарының ұсыныстары сияқты, гипотетикалыққа ұқсайды және шын ақиқат деп үміттеніп алмаймыз, бірақ сонымен қатар басқа нұсқалармен бірге зерттеліп, талқылана алады», - деп Т.М.Ковалева көрегендікпен ақталады [6, 36-б.].

Сөз, әрине, «шын ақиқат» туралы емес, негізделген немесе осындай жағдайда: ғылыми негізделген және түсіну үшін нақтылығымен және толық айқындылығымен ерекшеленетін деп айтылатын ақиқат, қарапайым ақиқат туралы болу керек. А.М.Новиковтен кейін В.С.Лазарев: «Өтілі үш жыл елу жылдық заманауи мектеп» деп атаған инновациялық мектеп қазіргінің қайталамасы болмауы тиіс [5, 13-б.]. Ең әуелі, ТЖЖӘ-ге негізделген сынып-сабақ мектебі емес, бұл **сапалы түрде басқа мектеп** болуы керек.

Қазіргі жағдайда мектепті инновациялық немесе даму мектебі деп тануға болады, егер бұл мектепте жоғарыда айтылған алты қайшылық оқу-тәрбие

процесінде еңсерілсе немесе жойылса:

- 1) оқыту және тәрбиелеу мақсатында;
- 2) оқушылардың іс-әрекеті сипатында;
- 3) оқу қарқыны мен оқушылардың қабілеттері арасында;
- 4) қарым-қатынас құрылымдарында;
- 5) оқытудың жеке сипаты мен тәрбиенің ұжымдық мәні арасында;
- 6) қоғамның көпұлтты құрамы (және оқушылар құрамы) мен оқытудың бір тілдік негізі арасында.

Егер бұл мектеп шынымен инновациялық болса немесе кем дегенде инновациялық болса, онда мұндай мектепте түбегейлі басқа оқу процесі болуы керек.

Ол дамушы қоғамның қажеттіліктері мен педагогикалық ғылымның талаптарын қанағаттандыру үшін келесі принциптерге сәйкес құрылуы керек:

- 1) оқудың аяқталуы;
- 2) білімді (ақпаратты) кідіріссіз және үздіксіз беру;
- 3) оқу-тәрбие процесінде еңбек бөлінісінің ерекше жағдайы ретінде тақырыптардың (тапсырмалардың, функциялардың) әртүрлілігі;
- 4) жалпыға бірдей ынтымақтастық және жолдастық өзара көмек;
- 5) қабілеттері бойынша оқыту;
- 6) түрлі жастағы және көп деңгейлі;
- 7) екі тілді және көп тілді негізде оқыту немесе оқыту процесін интернационалдандыру;
- 8) білім беру процесінің барлық қатысушыларын педагогтендіру.

Осы принциптердің біреуін сақтамау немесе одан бас тарту бұл мектеп әлі де инновациялық бола қоймағанын білдіреді, дегенмен ол осы уақыт аралығында дәстүрлі мектептен, яғни XVII-XX ғасырлардағы мектептерден сапалы түрде ерекшеленетін инновациялық болып қалыптасады.

Егер біз XX ғасыр бойы дағдарыс жағдайында болған қазіргі мектептің ескірген білім беру тәжірибесінің қайшылықтарын және оның орнына әлеуметтік-тарихи және педагогикалық қажеттілікпен келетін мектептің оқу-тәрбие процесін құру принциптерін түсінген болсақ, онда біз шынайы инновациялық мектепті авторлар немесе олардың біліксіз оқырмандары мен жақтаушылары инновациялық ретінде көрсететін жалған инновациялық мектептен ажырата аламыз деп айтуға болады. Инновациялық, прогрессивті және дамып келе жатқан мектептің жоғарыда айтылған критерийлері (немесе сипаттамалары) «инновациялық мектеп» ұғымымен қандай да бір түрде байланысты белгісіздікті, шатасуды, саналы жалғандықты және тіпті тікелей алдамшылықты тоқтата алатынына сенімділік білдіруге болады. Т.М.Ковалева айтқандай: «қазіргі жағдайда мектептің инновациялық болмауы тиімсіз және заманауи емес».

Қандай мектептер инновациялық ретінде ұсынылады? Түсініктемелер (дәлелдер) қандай?

Мектептің әрбір басшысы оның дамуын бағыттай отырып, шынайы инновациялық мектепке сәйкес келетін педагогикалық технологияларды түсінуде және таңдауда қателеспей үшін оларға мүмкіндігінше жан-жақты анализ жасау қажет.

3 ИННОВАЦИЯЛЫҚ МЕКТЕПТЕРДІҢ ТҮРЛЕРІ

Педагогика оқулығында [2] жаңа типтегі осындай үлгілі мектептер ретінде В.А.Каракровский, М.П.Щетинин, Е.А.Ямбург мектептері аталған. Бұл мектептерді кейде авторлық деп те атайды.

Бұл тұрғыда мұндай мектептердің саны айтарлықтай артып келеді. Бұл көптеген «ынтымақтасу және жаңару мектептері»: А.Н.Тубельский, Н.П.Гузик, В.А.Сухомлинский, Л.Н.Толстой, Ш.А.Амонашвили, сондай-ақ Монтессори, Френе, Саммерхилл, Вальдорф мектептері, мәдениеттер диалогі, саябақ мектептері, ықтималдық білім беру мектептері, Дальтон жоспары мектептері, ұжымдық шығармашылық, диалектикалық оқыту және т.б. Аталған мектептердің барлығы және басқалары қазір инновациялық болып саналады және бұрын да солай болған. Т.М.Ковалеваның зерттеуіне сәйкес, «әр инновациялық мектептің түбегейлі жаңа білім беру үлгісін жасап шығара отырып, баламалы (яғни, басқаша, бұқаралық дәстүрліден айтарлықтай ерекшеленетін – авт.) болу перспективасы бар. Міне, біздің ойымызша, бір кездері С.Френе, М.Монтессори, Р.Штайнердің жаңашыл мектептері өз дәуірінде қалыптасып, мәдени білім беру жүйесіне айналды» [6, 41-42-б.].

О.С.Гребенюк пен Т.Б.Гребенюк авторлық мектептерді білім берудегі инновацияның маңызды түрі ретінде қарастырады. Олар: «Авторлық мектептің мәні – бұл басқаша ұйымдастырылған оқу жоспарын немесе оқу процесін бейнелейтіндігінде емес, басқа дүниетаным, мектептің басқа (өзіндік, төл) рухы мен салты, білім берудің басқа мазмұны», – деп түсіндіреді [3, 287-б.].

Авторлық жақын, нақты инновациялармен тығыз байланысты болғандықтан, О.С.Гребенюк және Т.Б.Гребенюк: «инновациялық процестің пысықталуына байланысты авторлық мектептердің бірнеше түрін ажыратуға болады. Егер инновациялық «идеядан іске асыруға дейін» үдеріс жолынан өтсе, онда ол тұрақтылық кезеңіне жетеді, мұндай мектептерді бұқаралық тәжірибеде жеткілікті түрде таралған *академиялық* мектептер деп атаймыз.

Егер инновациялық процесс жеткілікті түрде пысықталса, жаңа идеялар педагогикалық қоғамдастық тарапынан өз жауабын тапқан болса, бірақ оларды жалпы мектепте қолдану процесі әлі дәстүрге айналмаса, онда мұндай мектептерді **шығармашылық жасампаз** деп жіктеуге болады.

Егер инновациялық процесс аяқталмаған, теориялық тұрғыдан жеткілікті түрде түсінілмеген, жаңа идеяларды ұсыну немесе эксперимент жасау сатысында болса, онда мұндай авторлық мектептерді эмпирикалық деп белгілеуге болады» [14, 287-288-б.].

Авторлық мектептердің бұл түсінігіне сәйкес, яғни инновациялық процестің даму дәрежесіне байланысты бұл мектептер келесідей топтастырылды.

1-кесте. **Авторлық мектептерді топтастыру**
(О.С.Гребенюк пен Т.Б.Гребенюк)

I. Академиялық авторлық мектептер:	II. Шығармашыл-жасампаздық авторлық мектептер:	III. Эмпирикалық авторлық мектептер:
<ul style="list-style-type: none"> – М.И.Махмутовтың проблемалық оқыту мектебі; – П.М.Эрдниевтің дидактикалық бірліктерін ірілендіру мектебі; – Төменгі сынып оқушыларын адамгершілік- тұлғалық оқыту Ш.А. Амонашвили мектебі; – Л.В.Занковтың дамытушылық оқыту жүйесі мектебі; – Д.Б.Эльконин-В.В.Давыдовтың дамытушылық оқыту жүйесі мектебі. 	<ul style="list-style-type: none"> – Оқу материалының схемалық және символдық модельдері негізінде оқыту (В.Ф.Шаталов); – Әдебиетті адамды қалыптастыратын пән ретінде оқыту (Е.Н.Ильин жүйесі); – Түсініктеме берген басқармасы кезінде тірек сызбаларын пайдалана отырып, перспективалық- озық оқыту (С.Н.Лысенкова); – Оқытуды даралау (И.Унт, А.С.Границкая, А.А.Кирсанов, В.Д.Шадриков және т.б.); – Ұжымдық оқыту әдісі (А.Г.Ривин, В.К.Дьяченко және басқалар). 	<ul style="list-style-type: none"> – Бқтималдық білім беру (А.М.Лобок); – Шет тілі мәдениетін коммуникативті оқыту (Е.И.Пассов).

Авторлық мектептердің жоғарыда аталған классификациясының авторлары оның шарттылығы мен салыстырмалылығын жақсы біледі, бірақ оны «инновациялық процестің инвариантты құрылымына сәйкес: идея-процесс-нәтиже» (О.С. пен Т.Б. Гребенюк) пайда болған және қалыптасқан осы мектептерді дәйекті және жүйелі түрде қарастыру үшін пайдалануға болады. Сондай-ақ, педагогика оқулығында (2002) П.И.Пидкасистый [2] редакциялаған, бірақ О.С. пен Т.Б.Гребенюк классификациясында орын таппаған авторлық мектептердің инновациялық процесін қарастыру қажет.

Инновациялық мектептер әрдайым авторлық болып табылатындығымен келісуге болады. Бірақ мұндай байланыс міндетті емес. Егер инновация кеңінен қолданылса, оны көптеген мектептер игерсе, онда мектептер бастапқы авторлығын жоғалтады, дегенмен оларды салыстырмалы түрде ұзақ уақыт бойы инновациялық деп санауға болады. Бірақ бұл деталь. Ең бастысы ол емес: инновациялық және дәстүрлі мектептердің түбегейлі әртүрлі объективті мәні, олардың ұйымдастырылуы, құрылымы, сондай-ақ мазмұны жағынан түбегейлі ерекшеленеді. Ұсынылған оқытудың барлық тұжырымдамасы ғылыми ретінде ұсынылғаны және негізделгені жоғарыда айтылды (сонымен бірге жалғыз дұрыс және бірден-бір ғылыми, көпке танылған дидактар мен педагогика теоретиктерінің, педагогикалық «ғылымның» тіректерінің өзіне деген жалпы бірдей ашу мен айыптау¹ қаупін төндіре отырып), өйткені ол ОТТ-ден (яғни топтық-жұптық-жеке оқытудан) ОҰТ-ге (яғни ұжымдық-топтық-жұптық-жеке оқытуға) көшетін барлық ескірген мектептер инновациялық мектептерге

¹ ОҰТ теориясы мен практикасының қалыптасуы мен даму тарихында олар көп болды. Мұндай жағдай қазіргі уақытта да бар

айналатындығына негізделген. Егер мектептің бүкіл тарихы мен болашағын қарастыратын болсақ, онда бұл тұрғыда барлық (және ерекшеліксіз!) мектеп көп жылдар мен онжылдықтар бойы ТЖЖӘ мектебі ретінде жұмыс істеді және олар еңсерілмейтін дағдарыс жағдайында болды, сондықтан олар **саналы түрде даму режиміне қайта құрылуға** мәжбүр болды, бұл КТЖЖӘ-ді игеруді білдіреді, бұл әрқашан авторлық емес болса да, инновациялық болу дегенді білдіреді.

Инновациялық мектептер туралы мұндай түсінік, әрине, жалпы қабылданған түсініктен (әлі жоқ), сондай-ақ А.И.Адамский, О.С. мен Т.Б.Гребенюк Т.Б.Ковалева, П.И.Пидкасистый, В.М. Полонский және т. б. түсініктерінен ерекшеленеді.

Егер болашақ мектеп, ТЖЖӘ (ОТТ) тудырған қазіргі заманғы жалпыға бірдей білім беру дағдарысын еңсере алатын мектеп болса, онда **ОТТ-ден ОҰТ-ге көшуге бағытталмаған барлық жаңалық немесе жаңашылдықтар, ескі мектепті – ОТТ мектептерін (бәріне түсінікті емес), жетілдіру және сақтау мақсатын көздейтіні анық ОБЪЕКТИВТІ түрде жалған жаңашылдық болып шығады.**

Инновациялық мектептердің проблемалары бойынша танымал маман Т.М. Ковалева өз мектебін «инновациялыққа» айналдыру іс-шаралары қазірдің өзінде жаппай сипат алды [6, 3, 28, 30, 33-34-б.]. Білім берудің әкімшілік органдары ғана емес, сонымен қатар педагогиканың көрнекті теоретиктері де шынайы инновациялық мектепті квази-инновациялық мектептен ажырата алмайды [6, 29-б.].

Осыған байланысты, түрлі инновациялар арқылы жаппай жалпы білім беретін мектепті жаңарту педагогикалық қозғалысы, жаңбырдан кейін қаптайтын саңырауқұлақтай, тоқтату және прогрессивті бағытқа бұру қиын болатын жаппай жалған жаңашылдыққа айналады. Бұл белгілі бір жағдайларда біздің елде де, басқа елдердің білім беру деңгейінде де білім сапасы мен деңгейінің айтарлықтай жақсаруына, демек, білім берудің жалпыға бірдей жаһандық дағдарысын еңсеруге әкеледі.

Білім берудегі жалған жаңашылдық несімен қауіпті және зиянды? Бұл белгілі бір мектепте ғана емес, барлық басқа мектептерде білім сапасы мен деңгейін арттыру мүмкіндігінің сағымын тудыратындығымен қауіпті. Бұл дегеніміз, көп мектептің, арнаулы орта оқу орындары мен жоғары оқу орындарының жұмыс уақыты, күші мен көп қаражат жұмсалса да, алға қойған мақсатқа әкелмейтін жалған жолмен жүреді.

Біздің ойымызша, көптеген қаулы, жарлық, бұйрық, реформалармен, модернизациялармен шартталған мектепті жаңғырту мен жаңарту шаралары кеңес заманында болған, бірақ бұл бүгінге дейін жалғасуда, яғни ХХІ ғасырдың бірінші онжылдығында қазіргі жаппай жалған жаңашылдықты *fata morgana* сияқты табиғат құбылысымен салыстыруға болады. Көптеген мұғалім, мектеп пен түрлі білім беру мекемелері үлгі, озық педагогикалық тәжірибе, инновациялық процесс, әйгілі авторлық мектеп деп танылуға асығады, ал іс жүзінде мұның бәрі тек сағым, педагогикалық өзін-өзі алдау, көбінесе жалған, саналы алдау және құлық болып шығады.

Біз барлық мектепте оқу-тәрбие процесі құрылуы тиіс оқыту принциптерін тұжырымдадық. Бұл принциптер айқын әрі ешкімге күмән, қарсылық тудырмады, дегенмен жарияланғанына көп уақыт болды.

Бірінші принцип: **оқыту аяқталуы керек.** Бұл принциптің мәні қарапайым: егер бағдарлама бойынша көбейту кестесін үйрету болса, онда әр оқушы көбейту кестесін **мінсіз** игеруі керек. Оқытудың мәні мен табиғаты бастапқыдан: егер темір ұстасы шәкіртіне таға жасауды үйретсе немесе етікші етік тігуді үйретсе, онда бірінші жағдайда шәкірт немесе шебердің жәрдемшісі қандай да бір жарамсыз нәрсе емес, тағаны жасай алған кезде, екінші жағдайда шәкірт етікшінің кәсібін игеріп, ол шебер ұстазының деңгейінде етік тіге алғанда меңгерген болады. Мектепте де осылай болу керек, қалай болғанда да, негізгі оқу пәндері бойынша болуы керек.

Егер біз геометрия, физика, тарих немесе орыс тілі сияқты оқу пәнін алсақ, онда оларды зерттеудегі мұндай тиянақтылық сақталуы керек. Шет тілін, химияны, технологияны және т.б. үйренуге де қатысты. Оқушылар геометрияны немесе тарихты білуі үшін, ең қарапайым және айқын нәрсені сақтау қажет: оқушы мұғалімнен немесе оқулықтан алған теоремасын баяндай, қайталай немесе түсіндіре алу. Егер білім алушы оны мұғалім сияқты оңай әрі еркін жеткізе алса, бұл теореманы оқытуды аяқталды деп санауға болады. Бұл теорема қолданылатын есептерді (ең болмағанда қарапайымдарды) шешуге де қатысты. Ол үшін не қажет? Білім алушы теореманы түсініп қана қоймай, оны тек өзі үшін ғана емес (бұл құрғақ жаттау болады), басқалары үшін де: мұғалімге немесе басқа білім алушыға ұсынуы керек.

Қанша рет көрсету керек, көбейту керек? Теореманы меңгеру берік және еркін, мінсіз болғанша. Әрине, мұны бәрі түсінеді және мұны түсіну үшін педагогикалық білім қажет емес. Мүмкін, бір оқушыға тек 2-3 жаңғырту болса жеткілікті, ол жақсы білетін болады. Екіншісіне 5-6 рет. Онда сыныпта, 20-25 оқушы бар сабақ қалай болады? Бірде-бір оқушы зерттелетін теореманы жетілдіру үшін оны бірнеше рет қайталай алмайды. Мұндай мүмкіндік объективті емес. Нәтиже бәріне белгілі: не құрғақ жаттау, не оқудың аяқталмауы, ол тек бір нәрсеге кепілдік береді: ұмыту және надандық. Бұл одан да көп зерттелетін теореманы қолдануға, мектепте және мектептен тыс мәселелерді шешуге қатысты. Онсыз көп мектеп оқушылары мектепте оқу бос әуре болады.

4 АВТОРЛЫҚ МЕКТЕПТЕР ЖӘНЕ ОҚЫТУДЫҢ ТОПТЫҚ ТӘСІЛІ БОЙЫНША ОҚЫТУ

Проблемалық оқыту туралы

Жаппай тәжірибеде тұрақтылық пен таралу кезеңіне жеткен «идеядан іске асыруға» дейінгі авторлық мектептер АКАДЕМИЯЛЫҚ деп аталды. Әрине, олар ерекше назар аударуға және жан-жақты қарастыруға лайық. О.С. мен Т.Б.Гребенюк М.И. Махмутовтың проблемалық оқытуын бірінші орынға қойды, бірақ М.Н.Скаткин мен И.Я. Лернерді проблемалық оқытуға үлес қосқан көрнекті теоретиктері назардан тыс қалса, елеулі олқылық, қателік болар еді. Өткен ғасырдың 60–70 жж. мектеп оқушыларының тәуелсіздігі мен шығармашылық ойлауын дамытуға ықпал ететін проблемалық оқытуға үлкен үміт артылды. Проблемалық оқыту тарихы ұзақ әрі өте күрделі. Оның басталуы көрнекті америкалық философ-прагматик, педагогика және психология теоретигі Джон Дьюидің идеялары мен қызметімен байланысты.

Д. Дьюи педагогикалық процестің көзқарасын түбегейлі өзгертуге тырысты. Егер дәстүр бойынша, бүкіл оқу-тәрбие жұмысының орталығында мұғалім болса, оның айналасында, күнді қоршаған планеталар сияқты оқушылардың барлық іс-әрекеті мен мектептің жұмысы айналады, содан кейін оның көзқарасы бойынша бәрі керісінше болуы керек: барлық оқу-тәрбие жұмысының орталығында оқушы болуы керек, оның сұраныстарын ескере отырып, мұғалімнің қызметі мен бүкіл мектептің жұмысы оның биологиялық және әлеуметтік таби ортасына айналады. Оқушы – мектептегі орталық тұлға. Мектепте болып жатқанның бәрі оның қажеттіліктеріне, түйсігіне, қызығушылықтарына сай болуы керек.

Оқыту мектеп оқушыларында ойын және еңбек қызметі процесінде туындайтын мәселелерді үздіксіз шешуші ретінде құрылуы керек. Оқу, санау, жазу сабақтары балалардың физиологиялық жетілуіне қарай өздігінен пайда болатын қажеттіліктерге – түйсіктерге байланысты ғана жүргізілді.

Төрт маңызды қажеттілік ерекшеленді – түйсік: әлеуметтік, құрылымдау, көркем өрнек және зерттеу. Осы түйсіктерді қанағаттандыру үшін мектеп жасына дейінгі балаға білім көзі ретінде сөз (кітаптар, әңгімелер), өнер туындылары (суреттер), техникалық құрылғылар (ойыншықтар, конструктор) берілді; балалар ойынға қатысты. Ересектеу балаға жұмбақтар, тапсырмалар, мәселелерді шешу ұсынылды, балалар практикалық іс-әрекетке – еңбекке тартылды.

Г.К.Селевко: «Бүгінгі таңда ПРОБЛЕМАЛЫҚ ОҚЫТУ (проблемалық оқыту технологиясы) деп оқу процесін ұйымдастыру түсініледі. Бұл мұғалімнің басшылығымен оқушылардың санасында проблемалық жағдайларды құруды және оларды шешу үшін оқушылардың өзіндік іс-әрекетін ұйымдастыруды көздейді, нәтижесінде білімді, іскерлікті, дағдыларды шығармашылық игеру (білім, білік, дағды) және ақыл-ойды дамыту (ақыл-ой әрекеттің тәсілдері) [7,

б.65]. Біздің елімізде проблемалық оқытудың теориясы мен әдістерін әзірлеумен танымал педагогтер мен психологтер айналысты: А.Н.Алексюк, А.В.Брушлинский, Т.В.Кудрявцев, И.Я.Лернер, А.М.Матюшкин, М.И.Махмутов, М.Н.Скаткин және т.б.

Д. Дьюи бойынша проблемалық оқытудың тұжырымдамалық ережелері:

– бала онтогенезде адамзат қоғамының даму кезеңдері жолын қайталайды;

– білімді игеру процесі кенет, басқарылмайтын;

– бала материалды тек сезім мүшелерімен, тыңдау немесе қабылдау арқылы ғана емес, сонымен бірге оның білімге деген **қажеттілігін қанағаттандыру нәтижесінде**, өзінің оқуының белсенді субъектісі бола отырып игереді;

Оқудың сәтті өтуі үшін төмендегілер қажет:

– оқу материалының **проблемалануы** (балалардың білімі, танданысы мен қызығушылығы);

– баланың **белсенділігі** (білімді қалауымен сіңіру керек);

– оқудың баланың өмірімен, ойынымен, еңбегімен **байланысы**.

Проблемалық оқыту **МОТИВАЦИЯНЫҢ** ерекше түрін құруға негізделген – ол проблемалық, сондықтан проблемалық жағдайлар тізбегі ретінде ұсынылуы керек материалдың дидактикалық мазмұнын жеткілікті түрде құруды қажет етеді. Бұл генезистегі ғылыми білімнің логикасына сәйкес келеді, ол проблемалық жағдаяттардың логикасын білдіреді, сондықтан оқу материалының едәуір бөлігі ғылым тарихындағы тарихи тұрғыдан шындыққа жанасатын қайшылық болады. Бірақ мұндай білім жолы өте күрделі ұзақ және үнемді емес, өйткені студент ғылымның бүкіл даму тарихын бір ашылудан (өнертабыстан) екіншісіне, үшіншісіне және т.б. оның қазіргі жағдайына дейін барабар қайталауы керек. Материалдың оңтайлы құрылымы: дәстүрлі презентацияның оған проблемалық жағдайларды қосумен үйлесуі, бұл **ПРОБЛЕМАЛЫҚ ОҚЫТУДЫ** білдіреді.

Проблемалық жағдаяттар белгісіздік сипатымен, мазмұнының қызықтылығымен, проблемалық деңгейімен, ақпараттың сәйкессіздігімен, тағы басқа әдістемелік ерекшеліктерімен ерекшеленеді.

И.Я.Лернер «Заманауи оқыту – өнімді, шығармашылық ойлаудың үлес салмағын арттырып қана қоймай, оны әр адамда (!) репродуктивті түрде не үйренетінін шығармашылық тұрғыдан түсінетін дәрежеде жеке тұлғаларды дамытуға тырысады. Басқаша айтқанда, бұл қазіргі оқу танымын ғылыми, яғни шығармашылық тұрғыдан жақындастыру туралы болып отыр» [8, б.11].

Проблемалық оқытудың мақсаты: оқушылардың шығармашылық ойлауын, яғни әлем мен іс-әрекет тәсілдері туралы жаңа білімге әкелетін ой қалыптастыру.

Проблемалық оқытудағы жағдайдың ерекшелігі – **білім алушылар өздерінің шығармашылық процесінде қоғам үшін емес, тек субъективті жаңа нәрсе құрады**, ол сонымен бірге әлеуметтік маңызы болады, өйткені сонымен бірге оқушының жеке мені көрініс табады және қалыптасады. Қоғамдық жаңалықтың жоқтығына қарамастан, проблемалық сабақтардағы

оқушы шығармашылығының ерекшелігі оқушының шығармашылық іс-әрекеті процесінің ғалым, өнертапқыш, бір сөзбен айтқанда, шығармашылық жетілген адамдағы осы процеске ұқсастығына, тіпті сәйкес келуіне байланысты. Мұндағы айырмашылық проблемалардың ауқымында, шығармашылық процестің белгілі бір кезеңдерінен өтудің тәуелсіздігі дәрежесінде, бірақ шығармашылық процестің сипаттамаларында түбегейлі айырмашылықтар жоқ. **Баланың шығармашылығы мен ғалымның шығармашылығы шиеленіс, қиындық және процедуралар бойынша бірдей.**

Шығармашылық ойлау процесі қандай белгілермен сипатталады?

Бұл қасиеттер белгілі.

1. Білім мен дағдыларды жаңа жағдаяттарға дербес көшіру.
2. Белгілі стандартты жағдайларда жаңа мәселелер көрінісі.
3. Таныс тақырыптың жаңа функциясының көрінісі.
4. Зерттелетін объектінің құрылымының көрінісі, түсіну немесе ашу.
5. Альтернативті шешімдерді көре білу.
6. Мәселені шешудің бұрын белгілі тәсілдерін жаңа әдіске біріктіре білу.
7. Бұл мәселені шешудің басқа белгілі әдістерінен өзгеше өзіндік әдісін жасау мүмкіндігі.

Оқу проблемасы ежелден бері пайда болды. Асыра сілтеусіз айтуға болады: әрқашан, барлық уақытта. «Тіпті ортағасырлық мектепте де, оқушылар казуистік пікірталастарға қатысқан кезде, олар қазіргі заманғы тұрғыдан абсурдтық болса да, балама ойлауды, проблемалық көзқарасты және т.б. қажет ететін мәселелерді шешуге қатысты, яғни шығармашылық белсенділіктің ерекшеліктері.

Қайта өрлеу дәуірінде күрделі әлеуметтік өмірден өзіне жол таба алатын адамдардың жаңа түріне қажеттілік пайда болған кезде, шеберлер оқытқан шәкірттер арасында өмірдің әртүрлі саласында шығармашылық дара тұлғалар пайда болды. Шеберлерге жету үшін қолөнершілермен: ғалымдар, суретшілер, саудагерлер, авантюристер арасында бәсекелесуге мәжбүр болды. Олардың шығармашылық дағдыларды қолдану саласы әртүрлі болғанындай, шешетін мәселелер де әртүрлі болды, бірақ бұл әрекеттердің пайда болу процедуралары ұқсас болды» [8, 24-б.].

Объективті шындықтағы күрделі байланыстарды көрсететін қазіргі ғылыми білімнің ерекшелігі, білімнің өзін мектеп оқушылары дұрыс құрылымдаса, белгілі бір иерархияда тұрғызса, түсіне алады, жүзеге асыра алады. Осының арқасында дайын білімді ұсынатын кез келген мәтінде оқырман үшін проблемалық жағдайлар болуы мүмкін. Ол үшін, әрине, оқи білу керек (кітаппен жұмыс, бұған мысал ретінде Энрико Фермидің 15-17 жасында жоғары математика және университет физикасын меңгеруін келтіруге болады). Бірақ, шын мәнінде, тек кейбір бақытты жандар бізге «беймәлім» образда бұл жағдайларды өздері көріп, тоқталып, ойлануға, яғни өте түсінікті мәтіндей оқып, мәселелерді шешеді. Білім алушылардың көбі арнайы оқытусыз бұл қасиеттерді игере алмайды, өйткені шығармашылық қабілеттер проблемаларды шешу барысында туады және дамиды.

Әрбір адамның тәуелсіздігі мен шығармашылық қабілеттерін тәрбиелеу міндеті әмбебап болмайынша, олардың өскелең ұрпақтың бойында стихиялық, бақылаусыз қалыптасуымен қанағаттану мүмкін болды, бірақ заман өзгерді, жалпыға бірдей білім беру және шығармашылық әлеуеттерін дамыту сұранысы мен мүмкіндіктері өзгерді.

Әлеуметтік-техникалық және экономикалық процестің ең маңызды, қажетті жағдайлары ретінде өскелең ұрпақ айтарлықтай өсті. Нарықтық экономика, ел іші мен елдер арасындағы байланыс жағдайында мынадай сұрақ тұрды: «болу керек пе, жоқ па?». ТМД-ның барлық азаматтарының білім деңгейі және олардың өз халқының өмірінің барлық аспектісін шығармашылықпен өзгерту, түрлендіру, аутсайдер болып қалмау үшін өндірістің, техниканың, ғылымның, жалпы экономика мен мәдениеттің ілгерілеуін қамтамасыз ету қабілеті айтарлықтай көтеріле ме, әлде елдің одан әрі құлдырауы және басқа мемлекеттерге тәуелділік сөзсіз арта ма? Әзірге газ бен мұнай сату құтқарып отыр. Бірақ бұл да мәңгілік емес.

Мемлекет басшылары үнемі біздің елдерімізде бәрі: техника, өндірісте, экономикада, ауыл шаруашылығы, ғылым, бизнес (үлкен, орта және шағын) пен мәдениет саласында бәсекеге қабілетті болуы үшін барынша күш салуға шақырады, өйткені бұл қазіргі қатыгез, жеңілдіктер мен кешірімділікті мойындамайтын әлемде өмір сүрудің негізгі шарттары. Ал бұл барлық азаматтардан жоғары деңгейдегі біліктілікті, білімділік пен шығармашылықты талап етеді.

Бұл, шын мәнінде, проблемалық оқытуға деген жалпы сұранысты түсіндіреді, соның арқасында өнеркәсіп, ауыл шаруашылығы, денсаулық сақтау, білім, ғылым, мәдениет және күнделікті өмір үшін шығармашылық және жоғары дамыған, болашағы зор кадрларды дайындауды басқаруға болады.

Бірақ, жоғары білімді, шығармашыл адамдарды жаппай даярлауды жолға қоюға мүмкіндік беретін проблемалық оқыту неге жойылды? Ол туралы жазуды, айтуды, инновациялық типтегі авторлық мектептерді құру толығымен тоқтады ма?

Мүмкін, мұның барлығына қол жеткізілген шығар: мектептер, арнаулы орта оқу орны мен ЖОО жоғары білімді, дамыған, шығармашыл азаматтарды көптеп оқытып шығарған болар? Әлде оның себебі, білім берудегі бүкіл инновациялық қозғалыс сияқты, барлық авторлық мектеп авторларының толық «жалғандығы», алдауы мен шарлатандығында жатыр ма?

Неліктен білім берудегі ең маңызды және қажетті бағыттар із-түзсіз жоғалып кетеді? Қоғамдық және жеке өндірістің, күнделікті тұрмыс пен мәдениеттің барлық саласы үшін проблемалық оқыту мен шығармашыл қызметкерлерді даярлаудағы педагогикалық қозғалысты жандандыруға бола ма?

Әлде проблемалық оқыту бұған дейін білім беру жағдайын жақсартып алмаған және бүгін де жақсартып алмай ма?

Білім берудегі позитивті және өте прогрессивті тенденциялардың құлдырауының, ерекше жойылуының себебі неде? Олардың жаңашылдықтан жалған жаңашылдыққа ұшырауы мен азғындауының себебі неде және қайда?

Проблемалық оқытумен болған жағдай, егер тиісті шаралар қабылданбаса, кез келген басқа бағыттарда да болуы мүмкін, яғни білім беру басқару органдары мен педагогикалық қоғамдастық әрекетсіз болып қалады.

Әдетте, проблемалық оқытудың шектеулілігі туралы сөз болғанды, оны жүйелі құрал ретінде қолдану әдеттегі дәстүрлі оқытуға қарағанда әлдеқайда көп уақытты қажет ететіндігін көрсетеді. Бұл, жалпы алғанда, түсінікті: кезекті тақырыптың мазмұнын сол тақырыптың мазмұнына қатысты мәселелерді қарастырмай-ақ қою бір нәрсе, ал егер проблемалық мәселелерді тұжырымдау, талқылау, гипотеза жасау, шешім іздеу және жалған іздеу жолдарын жоққа шығару қажет болса, тек сәтті, дұрыс шешімдерді таңдау және т.б. бұл бөлек нәрсе. Ақыл-ой жұмысының көлемін бұл екі жағдайда салыстыруға болмайды. Жаңа материалды ұсынудың немесе түсіндірудің дәстүрлі жолы бәрін қысқартып, тездететіні анық.

Сондықтан оқу процесінде дәстүрлі түрде жаңа материал жиі зерттеледі. Оқыту процесінде проблемаларды қою проблемалық оқыту туралы емес, тек оқытудың проблемалық сипаты туралы айтумен шектеледі. Бұл проблемалық оқыту әдістерінің жүйесіне де қатысты, бұл туралы алда айтылды. М.Н.Скаткин мен И.Я.Лернер келесі «проблемалық оқыту әдістерін» бөліп көрсетуді ұсынды:

- түсіндірме-иллюстрациялық;
- репродуктивті;
- проблемалық баяндау әдісі;
- жартылай іздеу немесе эвристикалық;
- зерттеу.

Біздің көзқарасымыз бойынша, бұл тізімде оқыту әдістері емес, ТЖЖӘ жағдайында бағдарламалық оқу материалын зерттеудің кейбір түрлері, аспектілері немесе кезеңдері берілген. **Әдіс бірдей болып – ОТТ немесе топтық-жұптық-жеке** және оның аспектілері немесе түрлері келтірілген. Бұл ескірген оқыту әдісі барлық жаңа және прогрессивті нәрселерге басты кедергі ретінде проблемалық оқытуды қолдану жолында тұр.

Бұл Л.В.Занков және В.В.Давыдов-Д.Б.Эльконин бойынша дамытушылық оқытуға да қатысты, дегенмен себептері әртүрлі.

Егер ОТТ-де мақсатқа уақыттың жетіспеуі, мектептерде, әсіресе жоғары сыныптарда, проблемалық оқытусыз, мектеп оқушыларының сабақтарда да, үй тапсырмаларын орындау кезінде де шамадан тыс жүктелуінде проблемалық оқыту қолайсыздау немесе қолайсыз болып шықса, онда керісінше, Л.В.Занковтың оқыту әдістемесі, мектепке, бастауыш сынып мұғалімдеріне өте қолайлы, бірақ бұл оң нәтиже бермейді, дамытуда алдамшы болады.

Л.В.Занков бойынша дамытушылық оқыту туралы

Бұл дамытушылық оқыту жүйесі өткен ғасырдың 50-ші жылдарының соңында пайда болды және таралды. Ол басынан бастап сол жылдары күшейген сынып-сабақ жүйесінің сынына реакция болды.

Бұған жауап ретінде Л.В.Занковтың дамытушылық оқытуы және В.В.

Давыдов – Д.Б. Эльконин бойынша дамытушылық оқыту, содан кейін оқытуды жандандыру деп атала бастады (М.Н.Скаткин, И.Т.Огородников, Л.П.Аристова, Т.И.Шамова және т.б. бойынша). Танымдық процесті реформасыз жандандыру, яғни сынып-сабақ жүйесі жағдайында проблемалық оқыту үшін педагогикалық қозғалысқа көшті.

Оларға оқытуды оңтайландыру, содан кейін жаңашыл мұғалімдердің қозғалысы сияқты сенсациялық бағыт қосылды, олардың басты ерекшелігі – олар сабақты, сынып-сабақ жүйесін, дәлірек айтсақ, ТЖЖӘ-ті мықтап ұстады, бірақ бәрі мұны түсіне бермеді.

Осындай ең кең таралған және жан-жақты қолдау тапқан және тіпті барлық жерде орнаған оқытудың бірі – Л.В.Занков² бойынша дамытушылық оқыту болды.

Дамушылық оқыту жүйесінің КСРО-ның көптеген мектептерінде, содан кейін Ресей мен Қазақстанның мектептерінде кең таралған және «қалаулы» болатындай қандай ерекшеліктері бар?

Л.В.Занков мектеп (әрине, ол сынып-сабақ мектебін айтып отыр) баланың психикалық дамуының резервтерін ашпайтынын атап өтті. Ол Л.С.Выготскийдің теориясынан туындайтын және оған сәйкес келетін даму идеясын алға тартады. Г.К.Селевко Л.В.Занков бойынша дамытушылық оқыту жүйесін «тұлғаның ерте қарқынды жан-жақты даму жүйесі» деп атайды [7, 186 б.].

Л.В. Занковша, даму – бұл баланың психикасындағы жаңа өскіннің пайда болуы, олар тікелей оқыту арқылы берілмейді, бірақ ішкі, терең интеграциялық процестердің нәтижесінде пайда болады.

Жалпы даму психиканың барлық саласында – оқушының ақыл-ойында, ерік-жігерінде, сезімдерінде осындай өскіндердің пайда болуы, әрбір өскін осы барлық саланың өзара әрекеттесуінің жемісіне айналып, тұлғаны алға жылжытады.

Білімнің өзі оның алғышарты болғанымен әлі дамуды қамтамасыз етпейді.

Мектеп оқушыларын оқытудың жоғары тиімділігі үшін Л.В.Занков өзінің дидактикалық принциптерін алға тартты және әзірледі:

- кешенді (?) даму (?) жүйесі негізінде мақсатты (?) даму;
- мазмұнның жүйелілігі (?) мен тұтастығы (?);
- теориялық білімнің жетекші (?) рөлі;
- қиындықтың (?) жоғары деңгейінде оқыту;
- материалды жылдам қарқынмен (?) зерттеудегі ілгерілеу;
- баланың оқу процесін жете түсіну (?);
- оқу процесінде ұтымды ғана емес, сонымен бірге эмоционалды (?) саланы да қосу (бақылау мен практикалық жұмыстардың рөлі);
- мазмұнның проблемалануы (?) (қақтығыс);
- оқу процесінің өзгергіштігі, жеке (?) тәсілдеме;

² Егер оқытудың ұжымдық формасына тыйым салынса және қудалау ұйымдастырылса, онда Л.В.Занков және В.В. Давыдов-Д.Б.Эльконин бойынша дамыта оқыту жүйелері деп аталатындарға қарама-қарсы саясат жүргізіліп, жан-жақты қолдау саясаты болды. Ұзақ жылдар бойы бұл білім беру жүйесіндегі басым бағыттар болды. Оларға тек Ю.К.Бабанскийдің – М.М.Поташниктің оқу-тәрбие процесін оңтайландыру және мектепті басқару бағыты ғана қосыла алады.

– барлық (күшті және әлсіз) (?) балаларды дамыту жұмысы.

Жоғарыда келтірілген тізімді, біздің талдауымыз көрсеткендей, «дидактикалық принциптер» немесе «оқыту принциптері» деп санауға болмайды. Бұл негізінен бастауыш сынып мұғалімдеріне сенімді сынып-сабақ жүйенің қолдаушылардың тілектері. Жоғарыда аталған «дидактикалық принциптер» психологтің әдістемелік ұсыныстары, олар бастауыш сынып мұғалімінің жұмысын біршама ретке келтіру, оңтайландыру немесе жақсарту мақсатында дамушы қоғамның қажеттіліктері мен оқушылардың әлеуетті мүмкіндіктеріне сәйкес келмейтін жоғары нәтижелерге қол жеткізу үшін. Сынып-сабақ жүйесінің жоғарыда аталған «принциптерінің» сәтсіздігі бастапқыда айқын көрінеді, яғни, бала бірінші сыныпқа қабылданған сәттен бастап.

Біріншіден, мектепке қабылданған және бірінші сыныпта оқуды бастаған балалар XVII-XVIII ғасырлардағы сынып-сабақ жүйесі енді ғана қалыптасқан кездегі балалар емес. Олар әртүрлі. Олардың кейбіреулері қазірдің өзінде оқып, жазады, мыңға дейін, тіпті миллионға дейін және одан да көп санай алады, барлық арифметикалық әрекетті орындай алады, тіпті мектеп бағдарламасына енгізілген көптеген өлеңдерді біледі. Олармен бірге әр әріпті бөлек отырып, таяқшаларды, қосу мен алуды, нөлді жазудан бастаңыз – бұл олардың дамуын тежеу, тоқтату болады. Сондықтан Л.В.Занков немесе В.В.Давыдов – Д.Б.Эльконин бойынша дамытушылық оқытуды енді «дамытушы» деп атауға болмайды. Сынып-сабақтық оқытудың бүкіл жүйесі өз пайымы мен өз ұйымдастырылуы бойынша дамыта алмайды, оның үстіне жан-жақты және үйлесімді дами алмайды. Бұл бірінші сыныптан бастап немесе оқушыларды мектепке қабылдаудан бастап, олардың жеке дайындық қабілеттерінің айырмашылығына қарамастан, тек жас ерекшеліктеріне қарай барлығын бірінші сыныпқа біріктіріп, барлығы мектепті нөлден бастайтыны анық. Сынып-сабақ мектебі – бұл оқытудағы теңестіру және табиғатқа қарсы мектеп. Сынып-сабақ жүйесі жағдайында қандай да бір дамушы теорияны және оған сәйкес практиканы құру – бұл педагогикалық қоғамды, ата-аналарды және билік өкілдерін алдау. Мұндай алдау кімге керек? Қоғам мен мемлекетке, тіпті оның үстіне балалар мен ата-аналарына бұл қажет емес. Оған тек педагогикалық «ғылымның» (жалған ғылымның!) жолы болмаған өкілдері ғана қызығушылық танытады және білім беру жүйесінің басқару аппараты, ал олардан бүкіл XX ғасыр бойы мектептердің, арнаулы орта оқу орындары мен жоғары оқу орындарының білім беру тәжірибесінде прогрессивті өзгерістерді талап етеді, ал олардың басшылары бұл өзгерістерді білмейді, түсінбейді және тіпті қаламайды, бірақ ғалым педагогтердің көмегімен өздерінің құзыреттілігі мен прогрессивтілігін «дәлелдеуге» тырысты. Осылайша, ауқымды педагогикалық софистика пайда болды, оны Л.В.Занков бойынша дамытушылық оқыту теориясы ұсынды.

Екіншіден, балаларды одан әрі (бірінші сыныптан кейін) оқыту, егер ол бір бағдарлама бойынша және бірдей қарқынмен орындалса, дамытушылық және

ғылыми негізделген бола алмайды.

Көп балалар бастауыш білім беру бағдарламасын 4 жылда емес, 3 жылда, тіпті екі жылда, ал кейбіреулері тіпті бір жылда, сонымен қатар, шамадан тыс жүктемесіз сәтті игере алады және егер мектепте оқу шынымен дамушы болса және балалардың дамуына кедергі келтірмесе және олардың тәні мен жанын бұзбаса, мектеп оларға осындай мүмкіндік беруі керек.

Үшіншіден, принциптер, яғни Л.В.Занковтың тілектері шындыққа жанаспайды, мүмкін емес. Соңғысынан бастайық: барлығын (күшті және әлсіз) тәрбиелеу және дамыту. Егер сыныпта 15-20 немесе 30 оқушы болса, онда мұғалім олардың әрқайсысымен жеке жұмыс істей алмайды, оқу материалын игерудің әр жоғары сапасына және оның ақыл-ой қабілеттерінің қарқынды дамуына қол жеткізе алмайды. Мұндай жағдайда мұғалім жасай алатын барлық нәрсе, ол көбінесе қабілеттілерді шақырады (сұрайды) және кейде артта қалушылармен араласады. Нәтижесінде сыныптың неғұрлым қабілетті (айтпақшы, неғұрлым тиімді) бөлігі мен қабілеті төмен оқушылары, тіпті проблемалары бар балалар арасындағы алшақтық қысқармайды, керісінше артады. Бұл сыныптың азды-көпті маңызды бөлігінің жүйелі түрде артта қалуын және екінші жылға қалдыруды сақтауды білдіреді, бұл, әрине, барлық оқу-тәрбие жұмысының тиімділігін айтарлықтай төмендетеді.

Мұғалімнің оқу пәні бойынша сынып-сабақ жүйесі жағдайында барлығын сапалы оқытып, дамыта алатындығын тәжірибелі мұғалімдер бұрыннан ертегі ретінде қабылдаған. Л.В.Занков бойынша дамытушылық оқытудың бүкіл теориясы осындай. В.В.Давыдов – Д.Б.Эльконин бойынша дамытушылық оқыту да керек емес. Бірақ неге әлі күнге дейін бұл педагогикалық ертегілерге сенеді, көп ақша бөледі, ғылыми дәрежелер мен атақтар беріледі және иемденеді, осы ертегілердің жақтастарын әдістемелік құралдар мен оқулықтар шығарады, білім беруді реформалау немесе жандандыру туралы құжаттар дайындалған кезде оларды тыңдайды? Бұл сұрақтың жауабы білім беру жүйесінің барлық мұғалімі мен басшыларына әлі анық емес.

Төртіншіден. Л.В.Занковтың тілектер тізімінде («принциптер») «ғылыми» шығармашылықтың жауһарлары (шедеврлері) бар, мысалы, «жылдам қарқынмен» деген нені білдіреді? Эталон ретінде не алынды?

Ал жоғары (?) қиындық деңгейінде деген екілікке ме үздік оқушыға ма? Оларды іс жүзінде қалай үйлестіруге болады?

«Дидактика ғылым ретінде» дәл осындай «ғылыми негізделген» принциптерден тұрады, оны Л.В.Занков «Дидактика и жизнь [Дидактика және өмір]» кітабында баяндаған [9-қараңыз].

Л.В.Занковтың барлық дерлік дәлелдері «ғылыми дидактикалық қағидалар» ретінде «жылдамырақ қарқынмен оқыту» немесе «жоғары қиындық деңгейін» алға тартса, тәуіптік, астрология, алхимия немесе балгерліктен қалай ерекшеленеді? Әрбір жеке оқушы үшін ол жоғары ма, төмен ме, бұл деңгейді кім анықтады? Ол нормаландырылған және жеткілікті болуы мүмкін емес, өйткені ол әркім үшін әртүрлі және мұнда айырмашылық өте маңызды. Ал бастауыш және орта мектептердің қазіргі барлық оқу бағдарламасы туралы не деуге

болады? Олар қандай қиындық деңгейін көрсетеді? Жоғары, орташа немесе төмен? Пән әдіскерлерін тыңдасаң, бәрі де, мысалы, әдебиеттен төмен, өйткені, Достоевскийдің немесе Толстойдың көп шығармалары мектепте мүлдем оқытылмайды. Математика пәнінің мұғалімдері мен әдіскерлері мектепте бірқатар тақырыптардың оқытылмайтынын дәлелдеді және дәлелдеуде, мысалы, олар «Ньютон биномы» тақырыбын алып тастады. Жаратылыстану мен физикада, әсіресе қазір интеграцияланған оқу пәндеріне қатысты талаптар одан да көп. Физика, химия, биология және астрономиядағы іргелі білімдерді зерттеу емес, көп ғалымдар айыптайтыны шолу. Гуманизм мен гуманитарлық орнату арқылы мотивация жасауға талпыныс жасалуда.

Жалпы педагогика теоретиктері, мысалы, Э.Д.Днепров, В.Д.Шадриков, А.И.Адамский және т.б. мүлде басқаша қарайды, олар «орта мектептің білім беру курсы минимизациялауға» қол жеткізгісі келеді. Олардың білім беру мазмұнының көлеміне көзқарасы әдіскерлер – пән мұғалімдеріне тікелей қарама-қарсы. Олардың арасындағы қайшылықтар шешілмейді. Білім беру мазмұнын минимумға дейін қалай қысқартуға және фундаменталдылықты сақтауға болуға болады?

Сондықтан Л.В. Занков пен В.В.Давыдов – Д.Б.Элькониннің «дамыта оқыту» теориялары мен практикасы бастауыш оқытудан тысқары шыққан кезде ғана кезде толық құлдырамады ма? Мектептің жоғары сыныптарында «дамыта оқытудың» сәтсіздігі барлығына айқын болды.

Жылдам қарқынмен оқу принципінің артық ештеңесі жоқ. Бастауыш сыныптан жоғары сыныпқа көшетін мектеп оқушыларының 40-50 пайызы әдетте орыс тілі мен математика пәнінен бағдарламалық материалды меңгермейді, бұл туралы министрлік деңгейінде де айтылып жүр. Мұндай жағдайларда «жылдам қарқынмен оқу принципі» қандай болуы мүмкін? Ал жағдай жыл өткен сайын қиындап береді.

Басқа елдердің мектептерінде де жақсы емес. Демек, сынып-сабақ жүйесінен туындаған жалпыға бірдей жаһандық білім беру дағдарысы, дәлірек айтсақ, ТЖЖӘ, және, әрине, Л.В.Занковтың, сондай-ақ оқытудың ескірген әдісі сақталған басқа авторлық мектептердің «дамыта оқытудың» толық күйреуі мен сәтсіздігі. Олардың кейбіреулерінде біз әлі де **тоқталуымыз** керек.

В.В.Давыдов – Д.Б.Эльконин бойынша дамыта оқыту туралы

В.В.Давыдов-Д.Б.Эльконин бойынша дамыта оқытудың танымалдығы туралы 1995 жылы В.В. Давыдов былай деп жазды: «Соңғы жылдары, бастауында Д.Б.Эльконин тұратын, дамыта оқыту жүйесіне мектеп мұғалімдерінің, әдіскерлердің, педагогикалық училище мен институт оқытушыларының, түрлі деңгейдегі басқарушылардың, аталған жүйені өз практикалық қызметінде іске асырғысы келетіндердің саны жетерлік» [10, 3-б.]. Ол педагогикалық қоғамға бірқатар қалаларда осы жүйеде жұмыс істегісі келетін мамандарды қайта даярлау жүзеге асырылатын орталықтар жұмыс істейтінін хабарлады (Мәскеу, Харьков, Томск, Кемерово, Самара, Рига, Красноярск, Өскемен және т.б.). Тиісті педагогикалық қозғалыс пайда болды, оның ішінде

эртүрлі конференциялар мен семинарлар ұйымдастырылып, өткізіледі. 1994 жылдың қазан айында Мәскеу маңындағы құрылтай конференциясында ресейлік аймақаралық дамушы оқыту қауымдастығы құрылды (Д.Б. Эльконин-В.В.Давыдов жүйесі бойынша). «Дамыта оқыту» халықаралық қауымдастығының «Хабаршысы» басылып шығады. Д.Б. Эльконин-В.В.Давыдовтың дамыта оқытудың теориясы мен практикасы мәселелері бойынша жыл сайын жаңа мақалалармен, брошюралармен және кітаптармен толықтырылып отыратын кең әдебиет жарық көрді [10-19 және т. б.].

В.В.Давыдов пен Д.Б.Эльконин дамыта оқыту теориясын Л.С.Выготскийдің балалық шақтағы оқыту мен дамудың арақатынасы туралы гипотезасымен тығыз байланыстырады. В.В.Давыдов: «Осы мәселе бойынша Л.С.Выготскийдің бүкіл теориясының негізін құрайтын бұл жерде алға қойылған гипотеза үшін ең маңыздысы – даму процестерінің оқыту процестерімен сәйкес келмейтіндігі, біріншісінің екіншісін ұстанатындығы, проксимальды даму аймақтарын құру... Біздің гипотеза оқу үдерістері мен ішкі даму процестерінің сәйкестігін емес, біртұтастығын белгілейді. Бірінің екіншісіне ауысуын көздейді», дейді [20, 389 б.].

Әрі қарай «гипотезаның екінші маңызды сәті-бұл оқыту балалардың дамуымен тікелей байланысты болғанымен, олар ешқашан бір-біріне біркелкі және параллель жүрмейді деген түсінік... даму процестері мен оқыту арасында ең күрделі динамикалық тәуелділіктер белгіленеді, оларды біртұтас, алдын-ала алыпсатарлық формуламен қамту мүмкін емес» [20, 390 б.].

Оқыту және дамыту туралы өзінің тұжырымдамасын енгізу үшін Л.С.Выготский «жақын даму аймағы» сияқты маңызды ұғымды енгізеді, оның мәні келесідей: бала құрдастары мен ересектерге еліктей отырып, олармен ұжымдық іс-әрекетте ол жалғыз жұмыс істеген кезде өз мүмкіндіктерінің шегіне енетін көптеген нәрселерді жасай алады. Жеке (өз бетінше) және түсіністікпен орныдау (!). Бала бүгін басқалардың көмегімен қандай да бір іс істесе, ертең ол мұны өзі жасайтын болады [20, 385 б.].

Бұл «қандай да бір іс» проксимальды даму аймағының мазмұны – ол «баланың ертеңін, оның дамуының динамикалық жағдайын, қол жеткізгенді ғана емес, сонымен қатар жетілу процесін ескере отырып анықтауға көмектеседі» [20, 385 б.].

Қарастырылып отырған гипотеза адамның жоғары психикалық функцияларын дамытудың негізгі генетикалық заңымен негізделген. Бұл іргелі заңды бұрын Л.С.Выготский тұжырымдаған және оның адамның психикалық дамуының мәдени-тарихи тұжырымдамасының негізі болған: «баланың дамуындағы кез келген жоғары психикалық функция екі рет пайда болады: алдымен ұжымдық, әлеуметтік қызмет ретінде; екінші рет жеке әрекет ретінде, баланың ойлауының ішкі тәсілі ретінде...» [20, 387 б.].

В.В.Давыдов Л.С.Выготскийдің оқыту мен дамудың арақатынасы туралы ең маңызды пікірін келтіреді: «Бұл заң бізге балалардың оқу процесіне толықтай қатысты деп ойлайды... Оқытудың маңызды белгісі – бұл жақын даму аймағын жасайды, яғни баланың өміріне әкеледі, бірқатар ішкі даму процестерін оятады

және қозғалысқа келтіреді. Енді бала үшін бұл процестер басқалармен қарым-қатынас және жолдастармен ынтымақтастық саласында ғана мүмкін болады, бірақ дамудың ішкі бағытын жасай отырып, олар баланың ішкі меншігіне айналады.

Осы тұрғыдан алғанда, оқыту – бұл дамыту емес, бірақ **дұрыс ұйымдастырылғаны** (біз белгілеген – авт.), балалардың ақыл-ойының дамуына әкеледі, оқудан тыс мүмкін болмайтын бірқатар процестерді тудырады. Оқыту – бұл баланың табиғи емес, бірақ адамның тарихи ерекшеліктерін дамыту процесінде ішкі қажетті және әмбебап сәт» [20, 388 б.].

Осылайша, Л.С.Выготский оқыту мен дамытудың арақатынасы туралы мәселені гипотетикалық түрде шешіп, жақын даму аймақтарында, яғни ересектер мен жолдастарымен қарым-қатынас пен ынтымақтастықта кездесетін баланың психикалық функцияларының генезисінің жалпы заңдылығына сүйенді. Бала жаңа істі басқалармен бірлесіп жасағаннан кейін өздігінен жасай алатын болады. Баланың жаңа функциясы немесе жаңа әрекеті оның ұжымдық қызметті орындауында өзіндік «жеке жалғасы» ретінде пайда болады, В.В. Давыдов: «ұйымдастыру – дегеніміз сол оқыту» – деп түсіндіреді [10, 16-17 б.].

«Тек дамытудан ілгері озатын оқыту (яғни, «дұрыс ұйымдастырылған») ғана жақсы оқыту» [20, 386 б.]. Сонымен, В.В.Давыдов, Л.С.Выготскийдің гипотезасына сәйкес, даму көзі: баланы оқыту – оның ересектермен және жолдастарымен қарым-қатынасы мен ынтымақтастығы³; негізгі заңдылықтар: қарым-қатынас пен ынтымақтастықты дұрыс ұйымдастыру, яғни жақын даму аймақтарын құру және кез келген психикалық функцияны ұжымдық орындаудан оны өзін-өзі жүзеге асыратын жеке жоспарға «аудару». Осыған байланысты В.В. Давыдов Л.С.Выготскийдің еңбектерінде «дамыта оқытудың нақты-пәндік көріністерінің егжей-тегжейлі сипаттамасы жоқ. Көп жылдар бойы оның гипотезасы тек гипотеза болып қала берді, дегенмен оның шәкірттері оны айқындауға, нақтылауға және белгілі бір пәндік мазмұнмен негіздеуге ұмтылды (әсіресе бұл бағытта жұмыс істеген А.Н.Леонтьев, П.Я.Гальперин, Д.Б.Эльконин және т.б.)» [10, 17 б.].

Л.С. Выготскийдің дамыта оқыту туралы гипотезасын байыпты, кең және ауқымды эксперименттік негізде 50-жылдардың аяғынан бастап екі ғылыми-зерттеу ұжымы – Л.В.Занков және Д.Б.Элконин ұжымы тексере, негіздей және нақтылай бастады. 60-жылдардың басында екінші болып В.В.Давыдов ұжымы қосылды.

Л.В.Занковтың ұжымы, төменгі сынып оқушыларының жалпы психикалық дамуына бағытталған **жаңа дидактикалық оқыту жүйесін әзірледі** [21].

Дәстүрлі дидактикаға негізделген әдеттегі бастауыш оқыту балалардың тиісті психикалық дамуын қамтамасыз етпейтіндігіне сүйене отырып, Л.В.Занков «дәстүрлі әдістеме канондарына сәйкес оқытудан гөрі бастауыш

³ Бұл мәселеде біздің оқыту мен дамытудың өзара байланысы мәселесін шешуге деген көзқарастарымыз В.В.Давыдовтың көзқарастарынан ерекшеленбейді, бұл оларды теориялық мәселелерде жақындата түсті. Біз оқуды қарым-қатынас пен ынтымақтастық ретінде қарастыра бастағанда айырмашылықтар пайда болады.

сынып оқушыларының әлдеқайда жоғары дамуына қол жеткізетін бастауыш оқыту жүйесін құру(?)» міндетін қойды» [9, 305 б.]. Баланың жалпы психикалық дамуының негізгі аспектілерін зерттеу (**байқау, ойлау және практикалық әрекеттерді** орындау қабілеті) Л.В.Занковтың «эксперименттік сынып оқушыларының жалпы дамудағы қарапайым сынып оқушыларынан түбегейлі артықшылығы» бар деген қорытынды жасауға негіз болды [9, 306 б.].

В.В.Давыдов: «ол жасаған жаңа (?) дидактикалық (?) жүйе Л.С.Выготскийдің идеялары негізінде дамыта оқыту проблемаларын дамытуға тікелей байланысты.

Оны қолдану **БАҚЫЛАУ, ОЙЛАУ, ҚОЛӨНЕР** сияқты психикалық процестер саласында дамыту әсерін көрсетті. Мұнда Л.В.Занковтың ғылыми мектебінің зерттеулерінің үлкен ғылыми-практикалық маңызы бар», – деп Л.В. Занковтың зерттеулеріне оң бағасын береді. [13, 379 б.].

В.В.Давыдовтың «ғылыми» мектебі мен Л.В.Занковтың «ғылыми» мектебі арасында бітіспес дау басталады.

В.В.Давыдов Л.В.Занковтың зерттеулері дәстүрлі оқытуға тән эмпирикалық сипатта болғанын дәлелдеді (және сәтсіз емес). «Л.В.Занков жүйесі балалардың дамуының эмпирикалық сана мен ойлауынан тыс шығуын көздемеді, өйткені оның ұжымы дайындаған көптеген оқу-әдістемелік құралдың мазмұнын талдау оның барлық өзіндік ерекшелігімен нақты теориялық білімді өрістету сызығы жүргізілмегенін анықтады.

Бұл әдістемелік оқулықтардың мазмұны дәстүрлі оқулықтардағыдай эмпирикалық-утилитарлық болып қала береді» [13, 380 б.].

Л.В.Занков, В.В.Давыдов – Д.Б.Элькониннің дамыта оқыту тұжырымдамасын сынап отырып: «ойлаудың эмпирикалық және теориялық болып бөлінуі танымның тәуелсіз формалары ретінде өте қате», – дейді [9, 121 б.].

В.В.Давыдов Л.В.Занковтың ойлау мен сананы эмпирикалық және теориялық деп бөлудің жоқтығы мен заңсыздығы туралы сынына жауап бере отырып, осы мәселе бойынша Б.М.Кедров [22] пен Гегель [23, 131-140 б.] көзқарастарға сілтеме жасады.

Балалардың психикалық дамуын қамтамасыз ету үшін шынайы заманауи бастауыш білім беру бұл мәселені шешуде эмпирикалық көзқараспен шектеле алмайды, оны кезінде Д.Б.Эльконин: «... Егер мектептегі оқытудың негізгі мазмұны тек эмпирикалық білім болып қалса, онда оқыту әдістері қаншалықты белсенді және тиімді болса да, ол оқушының негізгі ақыл-ес өскінін қалыптастыруда анықтаушы әсерге ие болмайды», – дейді [18, 192 б.].

В.В.Давыдовтың тұжырымы: «Л.В.Занковтың қызметкерлері төменгі сынып оқушыларының психикалық дамуын зерттеген барлық әдістері сана мен ойлаудың әртүрлі деңгейлерін ғана анықтай алды және бұл жаңа дидактикалық жүйенің көзқарастарына сәйкес эксперименттік сыныптарда оқыған балаларда нақты не дамығанына қарамастан» [13, 380 б.]. Л.В.Занков пен оның ұжымы эксперименттік сыныптарда әдеттегі сыныптармен салыстырғанда балалардың дамуында бірнеше жақсы нәтижелерге қол жеткізді, өйткені ол балалар

теориялық сана мен ойлау деңгейіне көтерілгендіктен емес, тек «балаларда эмпирикалық сана мен ойлау негіздерін дамытатын дәстүрлі бастауыш білім беру әлі де дамушы сипатта айтарлықтай мүмкіндіктерге ие (пайдаланылмаған резервтер).

Кейбір мүмкіндіктерді Л.В.Занковтың авторлық ұжымы пайдаланды» [13, б. 381]. Бір сөзбен айтқанда, Л.В.Занковтың авторлық мектебі іс жүзінде балаларда сапалы жана, теориялық сана мен ойлауды тудырмады, оны Л.С.Выготскийдің гипотезасын басшылыққа ала отырып жасау керек болған, бірақ эмпирикалық-утилитарлық ойлау мен сананы қалыптастыратын дәстүрлі оқытуды біршама жетілдірді, жақсартты.

В.В.Давыдов – Д.Б.Элькониннің авторлық ұжымы, В.В.Давыдов жазғандай, оқушылардың эмпирикалық санасы мен ойлауының шектеулерін жеңе алды, өйткені «ең толықтығымен (?) бәрін ұстанды (!) Л.С.Выготский гипотезасының маңызды сәттері және кең нақты материалда бұл гипотезаны дамыта оқытудың жеткілікті кеңейтілген теориясына айналдыра алды. Мұндай теория, біздің ойымызша, қазіргі кезде НЕГІЗІНЕН ҚҰРЫЛҒАН» [13, 382 143 б.].

В.В.Давыдовтың мұндай мәлімдемесімен келісуге болмайды. В.В.Давыдов пен Д.Б.Эльконин, егер олардың еңбектері мен сөйлеген сөздеріне сүйенсек, Л.С.Выготскийдің шәкірттері мен ізбасарлары болуға ұмтылды және осы бағытта көптеген оң істер атқарды.

В.В.Давыдов – Д.Б.Элькониннің авторлық мектебі Л.С.Выготскийдің идеяларын насихаттау, дамыта оқыту үшін өте ауқымды психологиялық-педагогикалық қозғалысты құру, дамыта оқыту мәселесі бойынша көп зерттеу жүргізу жұмысын атқарды, осы мәселелер бойынша психологиялық-әдістемелік мазмұнында мол әдебиеттер дайындады, ғылыми қызметкерлер мен практик-мұғалімдердің көп кадрын тәрбиелей алды және олар КСРО-ның, кейін Ресей мен Қазақстанның әртүрлі аймағында жаппай жалпы білім беретін мектепте дамытушылық оқыту әдістемесін енгізе бастады, В.В.Давыдов – Д.Б.Элькониннің жақтастарының көп мөлшерде әзірлемелері мен кітаптары жарық көрді, сондай-ақ бүкіл Ресейде семинарлар, конференциялар, симпозиумдар өткізді, ондаған, тіпті жүздеген диссертациялар дайындалып, сәтті қорғалды. В.В.Давыдовтың өзі және оның мүдделестері КСРО Педагогикалық ғылым академиясының ҒЗИ мен білім беру жүйесінде, ал қазір Ресей білім академиясында, барлық жоғары лауазымдарға ие болды.

В.В.Давыдов – Д.Б.Элькониннің жақтас-оқытушылары осы психологиялық-педагогикалық бағыттың тақырыбы бойынша барлық педагогикалық жоғары оқу орындары мен колледждерде оқытушылардың болашақ буынын Давыдов – Эльконин бойынша жұмыс істеуге үйрете отырып, дәрістер оқып, семинарлар өткізеді. КСРО жағдайында және қазіргі Ресей Федерациясында таралуы бойынша бірде-бір педагогикалық қозғалыс Давыдов-Элькониннің дамыта оқытуымен салыстыруға келмейді, егер, әрине, Л.В.Занковтың дамыта оқытуын қоспағанда. Давыдов-Эльконин дамыта оқыту қозғалысының бұрын-сонды болмаған ауқымына сәйкес Білім министрлігі

қаражат бөліп, ресми қолдау көрсетті. Жақын және алыс шетелдерде Давыдов-Эльконин ілімінің жақтаушылары көп.

Біздің келіспеушілігіміз неде және олар неге негізделген десек?

Біз В.В.Давыдов – Д.Б.Элькониннің ғылыми мектебі «Л.С.Выготский гипотезасының барлық маңызды сәттерін толығымен ұстанды» дегенмен келісе алмаймыз. В.В.Давыдов айтқандай, маңызды «сәттердің» бірін алайық, Л.С.Выготскийдің дамыта оқыту және оны «дұрыс ұйымдастыру» туралы ілімдері.

Л.С.Выготский психологтер *даму процесінің нақты қатынастары мен оқу мүмкіндіктерін* анықтауға тырысқанда даму деңгейінің бір анықтамасымен шектеле алмайтынымызға назар аударды (курсив біздікі – авт.). Біз бала дамуының кем дегенде екі деңгейін анықтауымыз керек, оны білмей, біз *әрбір (!) нақты жағдайда* (курсив біздікі – автор) баланың даму барысы мен оның *білім алу мүмкіндіктері* арасындағы дұрыс байланысты таба алмаймыз. Бірінші деңгей – өзекті даму деңгейі дейміз.

Біз бала дамуының белгілі бір аяқталған циклдарының нәтижесінде дамитын психикалық функцияларының даму деңгейін айтып отырмыз... Алайда, қарапайым тәжірибе көрсеткендей, өзекті даму деңгейі бүгінде балалардың даму жағдайын жеткілікті түрде анықтамайды. Елестетіп көріңізші, біз екі баланы зерттеп, 7 жаста ақыл-ой жасын анықтадық. Бұл дегеніміз, екі бала да жеті жасар балаларға қолжетімді мәселелерді шешеді. Алайда, біз бұл балаларды тестілерді шешуде одан әрі ілгерілетуге тырысқанда, олардың арасында айтарлықтай айырмашылық болады. Олардың біреуі жетекші сұрақтар, мысалдар, көрсетілім арқылы өзінің даму деңгейінен екі жылға артта қалған тестілерді оңай шешеді. Екіншісі алты ай алға созылатын тестілерді ғана шешеді.

Мұнда біз жақын даму аймағын анықтау үшін қажетті орталық (!) ұғыммен тікелей бетпе-бет келеміз... Бұрын баланың ақыл-ой дамуының деңгейі үшін оның өз бетінше жұмыс істеу әрекеті мызғымастай есептелді... Ақыл-ой дамуын бағалау кезінде баланың, басқалардың көмегінсіз, көрсетілімсіз, жетекші сұрақтарсыз, өз бетінше жасаған шешімдері ғана ескеріледі.

Алайда, бұл позиция, зерттеу көрсеткендей, дәрменсіз. (курсив біздікі – авт.) [20, б. 384].

Неге екені белгісіз, В.В.Давыдов бір ақыл-ой жасындағы балаларда (оқушылар), яғни өзекті даму деңгейі (!) жақын даму аймақтарында айтарлықтай айырмашылықтар бар екеніне, демек, олардың оқу мүмкіндіктері де **айтарлықтай ерекшеленетініне** аса назар аудармаған. Сонымен қатар, дәл осы жағдай, Л.С.Выготский атап өткендей, **оқуды дұрыс ұйымдастыру мәселесін шынымен шешетін болсақ, зерттеу мен талқылаудың назарында болуы керек.** В.В.Давыдовтың барлық әріптестері мен пікірлестері, әдетте, Л.С.Выготскийдің «Педагогикалық психологиясынан» сілтеме жасаумен және балалардың дамуының екі деңгейі мен олардың жалпы білім алу және әсіресе сынып-сабақ жүйедегі дәстүрлі оқыту мүмкіндіктері арасындағы өзара байланысты зерттеулерден сөзсіз шығатын қорытындыларға бармай-ақ, «өзекті даму деңгейі» (ӨДД) және «жақын даму аймағы» (ЖДА) тіркестерінің

мағынасын түсіндірумен шектеледі. байланыс мәселесін зерттеуден сөзсіз туындайтын тұжырымдар балалардың дамуының екі деңгейі және олардың жалпы оқу мүмкіндіктері, атап айтқанда, сынып-сабақ жүйесі жағдайында дәстүрлі оқыту.

«Біздің мысалдағы екі бала, деп Л.С.Выготский біздің назарымызды әлемдік маңызы бар ашылымға аударуға тырысады, (бірақ оны В.В.Давыдов, Д.Б.Эльконин, Л.В.Занков, олардың әріптестері мен пікірлестері байқамаған және бағалаған жоқ) - дамудың аяқталған циклдері бойынша бірдей психикалық жасты көрсету, бірақ олардың даму динамикасы әртүрлі ... Бұл елеусіз болып көрінетін факт шын мәнінде *іргелі маңыздылыққа* ие және оқу процесі мен баланың дамуы арасындағы байланыс туралы *бүкіл ілімді айналдырады*» (курсив біздікі – авт.) [20, 385 б.].

Л.С.Выготскийдің балалардың психикалық дамуының екі деңгейі туралы ілімінен қандай тұжырымдар бар? Л.С.Выготский бір тұжырымды өте дәл және анық тұжырымдайды: егер екі баланың (білім алушы, мектеп оқушысы) ақыл-ой жасы бірдей болса және екеуі де тапсырмаларды (тест, тапсырма) сәтті орындаса, онда бұл олардың қазіргі уақытта немесе кезеңде бірдей мүмкіндіктері бар дегенді білдірмейді. Табысты оқудың нақты мүмкіндіктері әрқайсысының *жақын даму аймағына* байланысты анықталады. Әрқайсысының жақын даму аймақтары *әртүрлі* және олар бір-бірінен айтарлықтай ерекшеленуі мүмкін.

«Оқытуды дұрыс ұйымдастыруды» құру үшін қандай тұжырым шығады?

Ең алдымен, дәстүрлі сынып-сабақ оқыту жағдайында жақын даму аймақтарындағы оқушылардың ерекшелігі толығымен еленбейді, ескерілмейді деген тұжырым. Бұл бірінші сыныптан басталып, бітіру күніне дейін. Екінші қорытынды: егер бір жастағы сыныпта әртүрлі жақын даму аймақтары бар мектеп оқушылары болса, бұл қалыптан тыс жағдайды қандай мәлімдемелер немесе теориялар жасырса да, «тәрбиені дұрыс ұйымдастыру» болмайды. *Демек, барлық ауытқушылықты, сыныптар бойынша оқытудың сәтсіздігін жасыратын немесе негіздейтін теориялар деп аталатындар жалған, қазіргі заманғы педагогикалық софистиканы білдіреді* (курсив біздікі – авт.).

Дамудың екі аймағы туралы мәселеге Л.С.Выготский бірнеше рет оралды. Зерттеулерге сүйене отырып, ол: «*Оқыту мүмкіндіктері оның дамуының ең жақын аймағымен анықталады.* (курсив біздікі – авт.). Біздің мысалға оралсақ, тәжірибеден өткен екі баланың ақыл-ой жасы бірдей болғанына қарамастан, оқу мүмкіндіктері әртүрлі болады деп айта аламыз, өйткені олардың жақын даму аймақтары әртүрлі», – дейді [24, 250 б.].

Бәрі анық болып көрінеді: егер бірізді және Л.С.Выготскийдің дамыта оқыту теориясын ұстанатын болсаңыз, онда оқу процесін ұйымдастырудың сынып-сабақ жүйесін жақтамауыңыз керек, керісінше оған қарсы және барлық зерттеулер сол бағытта жүргізілуі керек. Немесе, кем дегенде, барлық оқушының сәтті оқуын қамтамасыз ету үшін *оларды жақын дамудың бірдей аймақтары бойынша топтарға (сыныптарға) біріктіру керек*, яғни, іс жүзінде, барлығына түсінікті тілде, *қабілеттері* бойынша. Дәл осындай әрекеттер 20-жылдардың аяғы мен 30-жылдардың басында жасалды. Оқушылардың даму деңгейіне қарай

бұлай бөлу «сыныптарды педологиялық жинақтау» деп аталды.

Оқушыларды кеңестік мектепте дамыту бойынша сұрыптауға жол берілмеді, дегенмен БК(б)П Орталық Комитетінің «Ағарту халық комиссариаты жүйесіндегі педологиялық бұрмалаулар туралы» әйгілі қаулысы шыққанға дейін сыныптарды педологиялық жинақтау практикасы әлі де болған, тіпті өркендеген. Педологияға тыйым салынды, ал педагогика оқыту мен тәрбиелеудегі нақты ғылым ретінде жарияланды. Жаппай жалпы білім беретін мектепте көп жылдар мен онжылдықтар бойы оқу жұмысын ұйымдастырудың сынып-сабақ нысаны заңдастырылды, ал 1932 жыл 5 қыркүйектегі «Бастауыш және орта мектептегі оқу бағдарламалары мен режимі туралы» БК(б)П ОК қаулысына сәйкес оқытуды ұйымдастырудың негізгі нысаны [25] сабақ болды.

Тарихи қалыптасқан мұндай жағдайларда В.В.Давыдов, Л.В.Занков, Д.Б.Эльконин, Л.С.Выготскийдің тұжырымдамасын оның алғашқы түрінде қайта жаңғырта алмағаны анық. Сынып-сабақ жүйесіне қарсы сөз айтқандар бірден сотталатын еді. Батыс Еуропа мен Америка мектептерінде жасалған педологиялық сыныптарға қайта оралу [26, 568 б. қараңыз] мүмкін емес еді.

Әрбір оқушыны жеке оқытуға арналған әзірлемелер, зерттеулер, бұл жақын даму аймақтарын ескеруге және сәйкесінше осы аймақтарға бүкіл оқу-танымдық процесті құруға мүмкіндік береді. Жаппай жалпы білім беретін мектепте алдымен жалпыға бірдей бастауыш, содан кейін жалпыға бірдей толық емес орта және орта білім туралы заңдар енгізілді, оларды жеке оқыту әдісі арқылы жүзеге асыру мүмкін болмады. Жаппай жалпы білім беру практикасында ЖЖӘ (ОЖТ) қолдану өткеннің еншісінде қалды және тек репетиторлық қызмет түрінде сақталды.

Л.С.Выготскийдің ізбасарларындағы (В.В.Давыдов, Д.Б.Эльконин, Л.В.Занков және т.б.) дамыта оқыту және ақыл-ой дамуының екі деңгейі туралы данышпандық гипотезаның жалғыз мүмкіндігі Л.С.Выготскийдің теориясын сынып-сабақ жүйесімен үйлесімді ұсыну ғана емес, сонымен қатар мектепті реформалау, оны дамытушы типтегі мектепке айналдыру қажет болатын жаңа уақыттың өзіндік (инновациялық) психологиялық-педагогикалық теориясы ретінде де мектептерде, сынып-сабақ жүйесі жағдайында дамыта оқытуды қандай да бір жолмен өрістетуге болды. Әрине, мерзіміне қарамастан «жас әрі жемісті» болуы мүмкін оқытуды ұйымдастыру жүйесін сақтай отырып. Осылайша Л.В.Занков пен В.В.Давыдов – Д.Б.Элькониннің тұжырымдамалары және олардың бастауыш сынып оқушыларының эмпирикалық және теориялық ойлауы мен санасы туралы атышулы, әйгілі дауы пайда болды.

В.В.Давыдовтың бастауыш сынып оқушыларының теориялық ойлау пайдасына осындай «ерекше маңызды дау-дамайға және сенімді дәлелдерге» байланысты, бірден бастап, әрқайсысының жеке жақын даму аймақтарына сәйкес оқытуды ұйымдастыру туралы мәселе (қабілеттер бойынша оқыту) өз алдына екінші деңгейге айналып, бұл проблема болмағандай көзден таса болды [қараңыз: 27; 28]. Сонымен қатар, Л.С.Выготский бойынша дамыта оқытуды жүзеге асыру, ең алдымен, әр оқушының оқу процесінде оның жақын даму аймағына сәйкес алға жылжуын білдіреді, яғни, оқу қарқыны әртүрлі болуы

мүмкін және болуы керек.

Егер оқушылар бүкіл сынып болып бірдей қарқынмен біртұтас алға жылжыса, онда дамыта оқыту жүзеге асырылмайды, егер Л.С.Выготский тұжырымдамасын ұстанса, бұл тіпті мүмкін емес. Әрине, сыныптарды қабілеттері бойынша педологиялық жинақтау жағдайын қоспағанда.

В.В.Давыдов Л.С.Выготский бойынша дамыта оқытудың бұл жағын қарастырмайды, оны теориялық ойлау, оның ерекшеліктері мен артықшылықтары туралы кең пайымдау арқылы айналып өтеді. Бірақ біз бірінші сыныптан бастап теориялық ойлау мен сананы қалыптастыру туралы В.В.Давыдовпен келісетін болсақ та, жақын даму аймақтарындағы елеулі айырмашылықтарға сәйкес оқытудың әртүрлі қарқыны мәселесі жойылмайды. Керісінше, бұл шиеленіседі, өйткені бірінші сыныптағы балаларда теориялық ойлау мен сананың қалыптасуы одан да үлкен саралау мен дараландыруды қамтиды.

Сондықтан Л.С.Выготскийдің «оқытуды дұрыс ұйымдастыруынан» бас тарту, яғни әрбір оқушыны өзінің жақын даму аймағына сәйкес оқыту – Выготскийдің дамыта оқытуынан бас тарту, Л.С.Выготскийдің идеялары мен көзқарастарын өз бетінше бұрмалау, ауыстыру.

Л.С.Выготскийдің бұлайша бұрмалануы, әрине, бір В.В.Давыдовқа ғана емес, сонымен бірге дамыта оқытуды жақтаушы және сонымен бірге әртүрлі оқу қарқыны және бір жастағы сыныптарды іс жүзінде жою туралы мәселені көтермей, олармен бірге классикалық, дәстүрлі, сондай-ақ «заманауи» сабақтарды, сынып-сабақ жүйесін сақтауды жақтағандардың барлығына тән.

Л.В.Занковтың «дидактикалық жүйесі» бойынша дамыта оқыту мен В.В.Давыдов – Д.Б.Элькониннің дамыта оқытуын талдай келе, Л.С.Выготскийдің көзқарастарын өз көзқарастарымен алмастырып, қазіргі мектептегі білім сапасы мен деңгейін жоғарылата алмай, яғни көп жылдан бері дағдарыс жағдайындағы қазіргі мектепті дамушы әрі дүниежүзілік білім беру дағдарысын еңсеретін мектепке айналдыра алмады. Мұндай міндет, алда айтып өткен, барлық білім беру ұйымдарының ОҰТ немесе ҚБODЖ деп атайтын оқытудың жаңа әдісіне көшуі жағдайында орындалады.

Осы тұжырыммен біз оқытудың жаңа әдісіне (ОҰТ, ҚБODЖ, ИЕМ) көшу ғана Л.С.Выготский бойынша дамыта оқытуды жүзеге асыруға мүмкіндік беретінін атап өткіміз келеді.

Жаңа әдіс (ОҰТ, ҚБODЖ) жағдайында әр оқушы оқу пәндерін өзінің қабілеттеріне сай қарқынмен немесе Л.С.Выготскийше айтқанда, өзінің жақын даму аймағына сәйкес алға жылжиды. Осылайша, «көлденең» ынтымақтастық әдістемелері құрылды (А.Г.Ривиннің әдістемесі, тапсырмаларды өзара алмасу әдістемесі, өзара диктанттар, карточкалар мен сауалнамалар бойынша жұмыс және т.б.).

Оқушылардың жақын даму аймағын ескере отырып, қабілеттері бойынша жұмысы тек ережеге немесе принципке ғана емес, сонымен қатар «тігінен» оқушылардың ынтымақтастығы жағдайындағы заңға айналады.

Әрбір оқушы «тігінен» ынтымақтастықта (бұл «көлденеңінен»

ынтымақтастықта онша айқын болмаса да) жаңа тақырып алады, оны зерттейді, оны бұрын оқыған жолдастарынан немесе кәсіби мұғалімнен көмек алады немесе оны кейіннен тексерумен дербес зерттейді. Осыдан кейін олар осы тақырып бойынша білім алады.

Әрбір жаңа тақырыпты зерделеу (игеру) оның қабілетіне, еңбекқорлығына, табандылығына сәйкес жүзеге асырылатындықтан, оқыту мен дамыту оның дайындығымен немесе әрбір жаңа тақырыпты зерделеу және білім алушыдан мектеп оқушысына, оқушыдан оқытушыға айналдыру кезінде қайта-қайта іске асырылатын жақын даму аймағымен біртұтас тұтастыққа біріктіріледі.

Оқу бағдарламасы бойынша алға жылжу қарқыны сабақтағы сыныптай бірыңғай, мәжбүрлі түрде енгізілмейді, бірақ ол **әрбір жаңа тақырыпты сапалы меңгеру үшін** қажет болып шығады, өйткені ол мұғалім, оқытушы болады, өз кезегінде оқуда қол жеткізілген жетістіктерді бекітеді және одан әрі дамуға ынталандырады.

Осындай «көлденең» және «тігінен» оқытуда **жақын даму аймағына сәйкес** оқыту жүріп жатқандықтан, яғни ОТТ-ден ОҰТ-ге (ҚБОДЖ) көшуді жүзеге асыратын **педагогтер кемеңгер психолог пен педагог Лев Семенович Выготскийдің шынайы оқушылары мен ізбасарлары** деп есептеуге, бекітуге **барлық негіз бар.**

Авторлық мектептер және мәжбүрлі жалған жаңашылдық

Біз проблемалық оқытуды, сондай-ақ Л.В.Занков пен В.В.Давыдов – Д.Б.Элькониннің сынып-сабақ жүйесі жағдайындағы «дамыта оқытуды» орнату кезінде пайда болатын жалған жаңашылдықтың мәнін аштық, бірақ басқа «инновациялардың» тағдыры қарастырылғаннан айтарлықтай өзгеше емес. Бұл дегеніміз:

Ш.А.Амонашвилидің авторлық мектебі;

Ю.К.Бабанский бойынша оқытуды оңтайландыру;

Ойын педтехнологиялар;

С.Н.Лысенкова бойынша перспективалық-озық оқыту технологиясы;

М.Н. Скаткин, И.Т.Огородников, Л.П.Аристова, Т.И.Шамова бойынша оқу-танымдық қызметті жандандыру;

И.С.Якиманская бойынша тұлғаға бағытталған дамытушылық оқыту;

Е.А.Ямбург, Б.А.Бройде бейімдеу педагогикасының авторлық мектебі;

И.П.Волковтың, Г.С.Альтшуллер, И.П.Ивановтың дамыту оқыту авторлық мектептері;

М.А.Балабаннның авторлық мектеп-паркі;

А.А.Католикованың агромектебі;

Н.П.Гузиктің жаңашылдық технологиясы;

Н.А.Зайцевтің сауаттылыққа ерте және қарқынды оқыту технологиясы;

В.Н.Зайцев бастауыш мектепте жалпы білім беру дағдыларын жетілдіру технологиясы;

А.М.Лобоктың ықтималды оқытуы;

авторлық мектептер немесе гимназиялар, лицейлер, колледждер мен жекелеген оқу пәндерін қарқынды оқытатын мектептер ашумен байланысты жаңа типтегі мектептер;

Дальтон жоспары технологиясы және жоба әдісі;

Х.Й.Лийметс, И.М.Чередов, И.Б.Первин, М.В.Виноградовалардың шағын топтарда оқыту технологиясы;

көптеген шетелдік педагогикалық технологиялар: Р.Штайнер Вальдорф мектебінің, С.Френенің еркін еңбек технологиясы, М.Монтессоридің өзін-өзі дамыту технологиялары, Д. Ховардтың Ертең Күн авторлық мектебі;

А.А.Окуневтің тиімді сабақ жүйесіне негізделген технологиясы;

В.Ф.Шаталовтың оқу материалының схемалық және символдық модельдері негізінде интенсификацияланған оқыту технологиясы;

И.Э.Унт, А.С.Границкая, В.Д.Шадриков бойынша білім беруді даралау технологиясы;

бағдарламаланған оқыту технологиялары;

Н.Н.Палтышевтің физиканы кезең-кезеңмен оқыту технологиясы;

Р.Г.Хазанкиннің математиканы зерттеу технологиясы;

Е.Н.Ильиннің әдебиетті адам қалыптастырушы пән ретінде оқыту технологиясы;

Е.И.Пассов бойынша шет тіл мәдениетін коммуникативті оқыту технологиясы;

А.А.Ярулов, Ю.А.Макаров және т.б. жеке оқыту жүйесі бойынша технологиясы.

Бұл толық емес тізімге инновациялық ретінде ұсынуға қабылданған барлық қазіргі технологияларды, біз олардың өткені мен болашағын, яғни әрқашан олардың өткені мен болашағын ескермей, білім беру жүйесінде тарихи қалыптасқан жағдайларда олардың келешегін ескермей қостық. Ал тарихи тұрғыдан алғанда, бұл негізінен соңғы екі-үш ғасырда.

Барлық мектепте, арнаулы орта оқу орындарында және жоғары оқу орындарында біз ОТТ деп атаған бірыңғай білім беру жүйесі қалыптасты. Бұл барлық білім беру мекемелерінде (бүкіл білім беру жүйесінің жай-күйі немесе дамуы үшін нақты маңызы жоқ өте сирек жағдайларды қоспағанда,) топтарда немесе сыныптарда оқыту бұл барлық мектепте, арнаулы орта оқу орындары мен ЖОО оқу сабақтарының бірыңғай бір мезгілде басталуына бастауыш, орта және жоғары оқу орындарында оқудың міндетті сабақтастығына, жоғары және орта оқу орындарына бір уақытта қабылдауға әкелді. Шын мәнінде, біз ТЖЖӘ деп атаған бірыңғай оқыту әдісіне әкелді.

Білім беру жүйесін бір шеңберден асырмау барлық елдердегі, өз кезегінде оқу-тәрбие процесінің құрылысын, оны ұйымдастыруды және жаһандық ауқымдағы әдістемелерді (технологияларды) анықтайды. Ендеше бұдан не шығады? Неліктен мұндай жағдайда біз Ресей мен Қазақстандағы барлық мектеп қамтыған инновациялық қозғалыс туралы емес, мәжбүрлі жалған жаңашылдық туралы айта береміз?

Егер сіз мектепті реформалау немесе модернизациялау туралы құжаттарды

басшылыққа алсақ, онда ешқандай инновацияға тыйым салынбайды және мұғалімдер, мектеп ұжымы әртүрлі нақты жағдайларға байланысты өздеріне сәйкес келетіндерді **еркін тандай** алады. Ал шындығында, жағдай бұлай емес. Әдісті немесе технологияны таңдау негізінен алдын ала анықталған.

Мұғалім, мектеп басшысы немесе мектеп ұжымы одан әрі жолды тандай алатын шеңбер, шектеулер (біз «оқыту әдісі» дейтін) өте қатал, оларды жеке мұғалімі, тіпті мектеп ұжымы да жеңе алмайды.

Бір-екі жылдан кейін (кейде ертерек, кейде сәл кейінірек) мұғалім немесе мектептің бүкіл педагогикалық ұжымы «өз шеңберіне» оралуға мәжбүр. Сондықтан, барлық жаңашылдық немесе инновациялардың, қандай да бір ерекше инновациялық процеске негізделген авторлық мектептердің, әдетте, уақытша және тіпті көрнекті болатындығына көз жеткізу қиын емес. Ал жаңашылдық, мектептердегі немесе жеке мұғалімнің жұмысындағы шынайы жаңашылдық, егер бұл азды-көпті маңызды өзгеріс болса, **тығырыққа тірелетін** елес, қате түсінік болып шығады. **Осы жаңашылдық немесе инновациялардың нәтижесінде жеке мектеп те, бүкіл білім беру жүйесі де алға ұмтылған орнында қалады.** Жеке мектептер мен елдегі бүкіл білім беру жүйесінің жасай алатыны – бір орында айналу, яғни орнында тапжылмау.

Бұл шарасыз үкім бізбен емес, тек бір елде ғана емес, бүкіл әлемде білім беру жүйесінің жалпы жағдайымен анықталады. Бұл, шын мәнінде, мектептердің жұмысын жақсартуға деген барлық үміт соңғы жылдары көрнекілік пен техниканы (интерактивті тақталарды) қолдануға, белсенді, аралас, бейімделген оқытуға, ақпараттандыруға және цифрландыруға көбірек сенім арта бастағанын түсіндіреді. Бұрын бағдарламаланған оқыту және анықтамалық рефераттармен, тіпті одан да ертерек зерттеу немесе проблемалық оқыту әдісімен болған оқиға қайталанады. Мұндай, біз «жаңару жарқылы» немесе шығармашылық пен үміттің қызу жарылыстары» деп атайтындар оқушылардың оқу-танымдық іс-әрекетінің жандануына, оқу-тәрбие процесін оңтайландыруға және жүз пайыз үлгерім берген мұғалімдердің озық тәжірибесі мен мектептерде мұғалімдердің бірыңғай шығармашылық ұжымын құру төңірегінде болды, сондай-ақ мектептің қоғамдық пайдалы еңбегі мен политехникаландырумен байланысты.

Қазіргі уақытта жоғары білім беру сатылары ұлттық бірыңғай тестілеу (ҰБТ), білім алушылардың білім жетістіктерінің мониторингі (бұған дейін ОЖСБ – оқу жетістіктерін сырттай бағалау) дегендерді үнемі жетілдіріп, үміт шоғып үрлейді, дегенмен, әрине, барлық ақылды әрі тәжірибелі педагогтер мен білім беру ұйымдарының басшылары мұндай «жаңа енгізілім» соңы бірдей: жалпы көңілсіздік және заманауи мектепті және бүкіл білім беру жүйесін «модернизациялауға» немесе тіпті «реформалауға» қабілетті жаңа елес, бірақ жігерлендіретін бастаманы іздеу екенін түсінеді. Енді олар өз елінің мұғалімдерінің «жоғарыдан» немесе «төменнен» бастамасымен санасуды қойып, мемлекеттік шекараның арғы жағына қарап, шетелде, негізінен әлемнің дамыған және жетекші елдерінде, мысалы, АҚШ, Ұлыбританияда не істеп жатқанын біле бастады. Кезекте мектепті басқару өнері мен ғылымы тұр. Білім беруді басқаруды реформалау мәселесіне деген мұндай құмарлық өткен ғасырдың 90-

жылдарында да болды, бірақ «реформа» немесе «түрлендіру» ретінде ол аяқталмай қалды, ауада қалып, келесі көтерілу толқынын күтеді және әдеттегідей құлайды, содан кейін із-түзсіз жоғалады.

Біз өзіміздің «табысты инновациялық қызметімізді» сөзсіз, мәжбүрлі жалған жаңашылдыққа негіздейтін көптеген авторлық мектептерді қарастыруымыз керек, бұл ақыр соңында мектепті және бүкіл білім беру жүйесін «түп қазығына» әкелді: мектептердегі сынып-сабақтық оқытудың беріктігі, дәлірек айтсақ, жаһандық білім беру дағдарысын тудырған бірыңғай жалпыға ортақ ТЖЖӘ және одан шығу жолын педагогикалық ғылымның өкілдері де, білім беруді басқарудың барлық деңгейлерінің қызметкерлері де таба алмайды, дегенмен бұл нақты жол ондаған жылдар бойы олардың аяқ астында болды. Бұл, әрине, топтық-жұптық-жеке (ОТТ және ОЖТ) әдісінен ұжымдық-топтық-жеке әдіске, яғни ОҰТ немесе ҚБОДЖ әдісіне көшудің қажеттілігі және шарасыздығы туралы болады. Бірақ жоғарыда айтылғандарды растау үшін біз жеке авторлық мектептер мен педагогикалық қоғамдастықта танымал профессор Г.К.Селевко атаған «заманауи білім беру технологияларына» тоқталамыз.

Ш.А.Амонашвилидің авторлық мектебі мен жаңашылдығы

«Ынтымақтастық мектебі. Сүйікті мұғалім болғысы келетіндерге арналған практикалық нұсқаулық» кітабында Ш.А.Амонашвили мектебі Л.Н.Толстой мен В.А.Сухомлинский мектебінен кейін жүреді.

Марина Космин: «Амонашвили мектебінің идеясы» мақаласында «Амонашвили педагогикасы» сабақтың абыр-сабыр, қапастан шыққандағы мектеп табалдырығындағы таза ауа секілді. Шалва Александровичтің пікірінше, ластанған – күшке қарағанда педагогика экологиялық таза болуы керек», – дейді.

– Біз бәріміз Құдаймен қызметтеспіз. Бала тәрбиелеуде біз Құдаймен ынтымақтасамыз. Балаға осылай қарайтын болсақ, онда көп нәрсе айқындалады және барлық балалар дамуға ұмтылатынын көреміз, оларды оқуға мәжбүрлеудің қажеті жоқ, керісінше, авторитарлық педагогика секілді істеудің қажеті жоқ.

Бірақ махаббат – хаос емес, ізгілік педагогикасы – жүгенсіздік емес. Бұл ұйымдастыратын әрі жасайтын сүйіспеншілікпен тәрбиелеу.

«Бала бәрін жасай алады» – мұғалім бұл формулаға сеніп, баланы да иландыруы керек.

Егер бала адам бола алады, бірақ болғысы келмейді деп есептесек, онда, әрине, авторитарлық педагогика мәжбүрлеусіз жасай алмайды. Бірақ Амонашвили: бала табиғитанынан тәрбиеленіп, білім алғысы келеді деп сеніммен айтады» [29, 62 б.].

Л.Кэрролдың «Алиса в стране чудес [Алиса ғажайыптар елінде]» фильмін еске түсіру жеткілікті, онда Алиса тек мектепке, сабаққа бару керек болғандықтан жердегі өмірге қайта оралғысы келмейді.

Шалва Александровичтің оқу процесінің ұйымдастыру құрылымын өзгертуге ұмтылысы жоқ. Керісінше, ол оның қорғаушысы, педагог, сабақты оқу-тәрбие процесінің негізгі формасы ретінде дәріптейді. «Сабақ – балалардың

бүкіл және күтпеген жерден және ұйымдасқан өмірін сіңіретін бала өмірінің жетекші формасы (тек оқу процесі ғана емес). Сабақ – күн, сабақ – қуаныш, сабақ – достық, сабақ – шығармашылық, сабақ – еңбек, сабақ – ойын, сабақ – кездесу, сабақ – өмір» [30].

Бала өмірінің жетекші формасы ретінде сабаққа деген эмоционалды қатынастан, әрине, Ш.А.Амонашвилидің түсінігі бойынша сабақтың не екенін түсіну мүмкін емес. «Сабақ-күн», «сабақ-қуаныш», «сабақ-өмір» және т.б. нені білдіреді? Егер оған сабақ күн, қуаныш, достық және т.б. болса, онда мектеп аурулары мен қақтығыстар, оқуға құлықсыздық (жаппай!), балалардың өз-өзіне қол жұмсауы қайдан пайда болады? Олардың сабақ – зерігу, сабақ – ауру, сабақ – ауыр еңбек, сабақ – түрмеден де жаман, т.б. Ш.А.Амонашвилидан кем емес негіздері бар. Сабақта не болады және мұғалімнің оларға деген жақсы қарым-қатынасын тудырады?

Ш.А.Амонашвилидің мұндай қуаныш күйі ұзаққа созыла ма? Неліктен сынып-сабақ жүйесіндегі сабақтар мен бүкіл өмір салты жаппай сүйіспеншілікке, оқуға құлықсыздыққа, пассивтілікке, ауруға және мезгілсіз өлімге әкеледі? Бұл қайдағы күн мен өмір? Егер балалар мектепте оқуды жалғастырмау үшін, өлімді, өз-өзіне қол жұмсауды қаласа?

Сабақта болатын оқытудың мазмұны қандай? Ш.А.Амонашвили сабақта не істейді, сабаққа көп нәрсе жатқызылады және мұғалімнің нұсқауы мен нұсқауларын орындайтын мұғалім не істеуі керек? Автордың өзі объективті шындықтың құбылысы ретінде сабақтың не екенін түсіне ме? Оның сабағының болашағы қандай?

Ш.А.Амонашвилидің дәрістерін тыңдап, мақалалары мен кітаптарын оқи отырып, біржақты қорытындыға келесіз: Шалва Александрович мұғалімдердің, негізінен теоретиктер мен басқарушылардың түсінігі мен мәлімдемелерінде емес, сабақтың объективті шындықта не екенін түсінбейді. Бұған, әрине, сену қиын, бірақ түсінбеушілік, қате түсінік жағдайында көптеген басқа да беделді және танымал, бұрын «әлемдегі ең озық» деп саналған педагогикалық ғылымдағы педагог-оқытушылар бар. Енді ол өзін күнәдан тазарттым деп сеніп, бұрынғы педагогиканы авторитарлық, қара күш, адамгершілікке жатпайтын деп атады. Оның сабақты түсінбеуі, көп пікірлестері сияқты, мүлдем басқаша: сабақ, олардың пікірінше, бұл оқытудың ұйымдастырушылық түрі. Ш.А.Амонашвили мен оның әріптестері, достары мен пікірлестері осылай ойлады және солай ойлап келеді.

Бірақ іс жүзінде сабақ мектепте оқу жұмысын ұйымдастыру формасы емес. Оқу жұмысының бұл формасы ешқашан болған емес және мүлдем болмайды. Бұл Кеңес Одағының педагогикалық қауымдастығына «Бастауыш және орта мектептегі оқу бағдарламалары мен режимі туралы» (1932) [25] БКП (б) ОК-нің

Ол туралы бұрынырақ егжей-тегжейлі талқыланды. белгілі қаулысымен енгізілген ойдан шығарылған, қате түсінік. **Сабақ – шын мәнінде оқу сабақтарын өткізу үшін мектепте бөлінетін уақыттың (45, 40, 50, 60, 30 минут) бір бөлігі ғана. Басқа ештеңе жоқ.** Осы уақыт аралығында оқу жұмысының қандай ұйымдастырушылық формалары қолданылады немесе

қолданады – бұл ұстаздың ісі, бірақ рас, әрдайым мұғалімдікі бола бермейді. Кейде мұғалім сабақта қолданатын оқу жұмысын ұйымдастырудың бұл формалары барлық мектеп мұғаліміне «жоғарыдан» енгізілді.

Сондықтан Ш.А.Амонашили «сабақ» ұғымына қандай мағына беретінін түсіну қиын, оны Күн, дос, кездесу, қуаныш, тіпті өмір деп атайды, ал мұғалім айтатын сабақ көбіне мектеп оқушыларын рухани ғана емес, психикалық, сонымен қатар физикалық өмірін өлтіреді.

Әрине, егер Шалва Александрович шын мәнінде сабақ мұғалімнің оқушылар сыныбымен оқу жұмысына бөлінген уақыттың бір бөлігі ғана екенін түсінсе және басқа ештеңе болмаса, онда оның сабаққа деген таңданысы мен қуанышы айтарлықтай төмендейтін еді.

Алайда, біз алдымен Амонашвилидің өзі туралы және мұғалім ретіндегі тәжірибесі туралы айтқанын көрейік: «біз қаншалықты әлсіз сыныпқа ие болсақ та, біз ондаған жылдар бойы балаларға жаман баға қойған жоқпыз, ата-аналарға оқушыларға шағымданған жоқпыз, сабақта ескертулер жасаған жоқпыз; бұлай оқытуға болады екен, оның үстіне бұлай оқыту әлдеқайда жеңіл.

Күші мен мүмкіндігі жоқ балаларды мәжбүрлеу әрекеттері мұғалімді әурелейді, оның өз күшіне, мектепте болып жатқан оқиғалардың парасаттылығына сенімін әлсіретеді. Ынтымақтастық педагогикасы (?) мұғалімнің жұмысын қарқынды болса да, бірақ көңілді қарқынды етеді» [29, 62 б.].

Ш.А.Амонашвилидің сабақты түсінуден (дәлірек айтсақ, түсінбеушіліктен) кем емес екінші қателігі оның мұғалім ретіндегі қызметі мен көзқарасын «ынтымақтастық педагогикасы» деп санауы болды, бұл сабақтарда мұғалім мен оқушылар арасындағы мұндай ынтымақтастық шынымен болатынына сенімді болды.

Шын мәнінде, сабақта мұғалім мен оқушылардың ынтымақтастығы емес, мұғалім мен өз сыныбының оқушыларын оқыту: мұғалім оқытады, ал оқушылар одан үйренеді немесе үйренуі керек. Егер білім алушылар да мұғалім, әріптес, қызметкер болса, олардың арасындағы ынтымақтастық болар еді. Бірақ бұл сыныпта, сабақта жоқ. Сондықтан кәсіби мұғалімнің оқушылармен сабақта ынтымақтастығы туралы айту – бұл сынып-сабақтық мектепте жоқ нәрсені растау.

Сабақтарда оқушылар арасында шынайы ынтымақтастық жоқ, өйткені бағдарлама бойынша оқитындардың барлығын мұғалім түсіндіреді, содан кейін тексереді. Оқушылардың сабақта бір-бірімен жұмыс істеуіне тіпті уақыт жоқ. Бұл «ынтымақтастық педагогикасы» терминінің авторларынан басқа бәріне белгілі, ал олардың қатарына Ш.А.Амонашвили де кіреді. Алайда, бұл айқын жағдайды дәстүрлі оқытудың барлық классиктері, ОТТ жақтаушылары түсінбейді.

Ш.А.Амонашвили мектеп оқушыларының қабілеттерін немесе әрқайсысының жақын даму аймағына сәйкес оқытуды болдырмайтын сынып-сабаққа берілгеніне қарамастан, В.В.Давыдов «Ш.А.Амонашвилидің зерттеулері негізінен заңдылықтарды (?) егжей-тегжейлі ашуға және сипаттауға (?) «жақын

даму аймақтарын» олардың өзекті дамуына айналдыруға бағытталған.

Мұндай өзгеріс актілерінде мұғалімнің оқушылармен рухани ОРТАҚТЫҒЫ (?) үлкен рөл атқарады (?). Сондай-ақ оқушылардың бір-бірімен (?) үнемі (?) қарым-қатынасы. Бұл ортақтық пен мұндай қарым-қатынас (?) дау-дамайды (?), сұрақ қоюды (қашан?), бір-бірінің күш-жігері мен жұмыс нәтижелерін бағалай білуі (?). Осындай (?) ынтымақтастық (?) пен өзара көмек (?) арқылы балалар «әлеуметтік-тәуелді тәуелсіздікті» дамытады.

Оқушылардың осы тәуелсіздігінің қалыптасу процестерін зерттеу Ш.А.Амонашвилиге «ынтымақтастық (?) педагогикасы (?)» мәселелерін дамытуға мүмкіндік берді. Ол дәстүрлі мектеп белгілерін алмастыратын мағыналы бағалау негізінде құрылған бастауыш сынып оқушыларын оқытудың дамушы маңыздылығын анықтады» [31; 13, 385 б.].

Жоғарыда айтылғандардан В.В.Давыдов, Ш.А.Амонашвили сияқты, «ынтымақтастық» ұғымы туралы ойланбады және 90-жылдары етек алған жалаңдыққа еріп, кейін барлық мұғалім Матвеевтің «Учительская газеті» мен А.И.Адамскийдің «Эврикасы» айналасына жиналғанда, өз көзқарастары мен әрекеттерін «Ынтымақтастық педагогикасы» деп атай бастады, әйткенмен бұған еш негіз болған жоқ еді⁴.

Біз бір жағынан білім алушылар арасындағы, екінші жағынан кәсіби мұғалім мен оның шәкірттері арасындағы нағыз, шынайы ынтымақтастық тәрбиенің ұжымдық формасы енгізілгенде ғана пайда болатынын қайта-қайта түсіндіруге мәжбүрміз, яғни, барлық білім алушы жұптық ауысыммен жұмыс істей бастағанда, жалпы ынтымақтастық пен жүйелі өзара көмек болған кезде орын алады. Жұпта жұмыс істейтін барлық оқушы бір-бірін оқытады және тексереді. Бұл ретте әрбір оқушы (студент) оқытушы, басқа оқушыларға мұғалім болады.

Сыныпта немесе студенттік топта ұжымдық оқыту формасын енгізген кезде барлық оқушы (студенттер) басқаларды өздері оқитын нәрсеге үйретіп қана қоймайды, сонымен бірге біртіндеп олардың басқаларды **оқыту функциясы басты орынға шығып, өз қажеттіліктерін ынталандырып, өзінің де үйренуге деген ұмтылысы артады.**

Бірақ әр оқушы (студент) ұжымдық оқу сабақтарында мұғалім, оқытушы болғандықтан және белгілі бір шамада өзінің сабақтастығының оқу жұмысының ұйымдастырушысы, тіпті жетекшісі болатындықтан, оның кәсіби мұғаліммен қарым-қатынасы ынтымақтастық деңгейіне көтеріледі. Мұның артында мұғалім-педагогтердің, мектеп оқушылары мен студенттердің, сондай-ақ ата-аналардың да жалпыға ортақ ынтымақтастығы тұр, өйткені олар тек балаларының сабағына қатысып қана қоймай, сонымен қатар балаларына мектеп бағдарламаларын сапалы меңгеруге көмектесу үшін осындай сабақтарға қатысады. Бірақ олар әдетте басқа оқушыларға да көмектеседі.

Сондықтан, егер Ш.А.Амонашвили мен В.В.Давыдов ынтымақтастық

⁴ Бұл туралы түсініктеме «Сотрудничество в обучении [Оқытудағы ынтымақтастық]» [32] кітабында берілген.

мәселесін және «ынтымақтастық педагогикасы» ұғымын түсінуге тырысса, онда олар өздерінің көптеген қателіктерінің алдын алар еді, атап айтқанда, әдеттегі (дәстүрлі немесе «заманауи») сабақтарда болып жатқан оқиғаларды «ынтымақтастық педагогикасы» деп атауға асықпас еді. Ынтымақтастық педагогикасы ОҒТ-ден ОҰТ-ге ауысқан кезде ғана туындайтынын байқаған болар еді, онсыз ол жоқ және оған дейін болған жоқ, ол мүмкін емес те еді және ойдан шығарылған немесе жорамал, виртуалды, қалаулы, бірақ шынайы емес болып қала берер еді.

Оқушының (студенттің) басқа оқушыларды (студенттерді) оқытуға қатысуы – қазірдің өзінде еңбек және әлеуметтік тұрғыдан ең маңыздылардың бірі. Бұл тәуелділік пен тұтынушылық мектебінен, ғасырлар бойы бос кеуде адамдарды дайындаған мектептен және көбінесе қоғамның паразиттік бөлігінен, еңбек мектебіне ауысу, бәрінен бұрын, әр оқушының (студенттің) ілімін, оқу іс-әрекетін мұғалімнің, оқытушының, ұйымдастырушы мен тәлімгердің қызметіне түрлендіру, яғни қоғамға пайдалы және өнімді қызметке түрлендіру. Осылайша еңбек мектебінің қалыптасуы сөзбен де, ерекшелік тәртібімен де емес, жаппай, барлық жерде және барша білім беру мекемелерінде болады. Осы ретте М.П.Щетинин мектебі ерекше қызығушылық тудырады.

М.П. Щетинин авторлық мектебі

«Ынтымақтастық атмосферасында өскен балалар, – деп түсіндіреді М.П. Щетинин, – былай сипаттауға болады: олардың барлығы қалай ойлауды біледі және жақсы көреді, ойлау процедурасы олар үшін құндылық; барлығы дидактикалық қабілеттерге ие, әрқайсысы материалды екіншісіне түсіндіре алады; барлығы ұйымдастырушылық және коммуникативті қабілеттерге ие; барлығы белгілі бір дәрежеге бағытталған адамдар; барлығында әлеуметтік жауапкершілік сезімі бар» [29, 70 б.].

М.П.Щетинин атап өткен дәл осы қасиеттер білім алушылардың (оқушылар мен студенттердің) бір-бірімен, сондай-ақ олардың кәсіби педагогтерімен, ата-аналарымен және қоғамның түрлі өкілдерімен «дұрыс ұйымдастырылған» ынтымақтастығы процесінде (Л.С.Выготскийдің сөзін қолданамыз) қалыптасады, яғни сынып-сабақ және дәріс-семинар оқытуды жағдайында ұйымдастыру мүмкін емес нәрсе, әрине, жекелеген сирек жағдайларды есептегенде.

Жоғарыда айтылғандарға тек аталған шарттар мен нәтижелер ОҰТ-ге тән, сондықтан оқытудың бұл әдісі «Демократиялық (яғни барлығына қолжетімді) қабілеттер бойынша оқыту жүйесі» деп аталды.

Осыған байланысты М.П.Щетинин мектебіне барған Ш.А.Амонашвилидің керемет сипаттамасын келтірмеуге болмайды: «Келушілерді таңғалдыратын бірінші нәрсе – бұл ерекше ғимараттар мен үйлер. Бұл мүмкін емес!

Төрт жыл бұрын Щетининнің шәкірттері, ұлдар мен қыздар бұл кішкентай мемлекетті тек орман мен таулардан ғана тұратын оқшауланған жерде сала

бастады. Енді өзінің шағын конференц-залы, хореография залы, спорт алаңы, асүй-асхана, наубайхана, өзінің сүті мен басқа да өнімдерін шығаратын цех, монша, ағаш ұстаханалары, су алуға арналған ұңғымалар, тігін цехы бар. Ел өрлеу үстінде ... Щетинин өз ойымен, ісімен біздің қазіргі білім әлемінде ерекшелік, ол да **болашақтың нормасы** (біз ерекше атап өткен – авт.).

Щетининді сөз еткенде, әрине, махаббат педагогикасы, гуманизм педагогикасы, жан мен жүрек педагогикасы тақырыптарында да өзіндік тәрбиелік вариация жасайтындарды айтамын» [29, 70 б.].

Щетинин мектебінде не болып жатыр?

Шалва Александрович тізімдейді:

- Щетинин мектебінде бір жастағы балалардың сыныбы мен топтары жоқ;
- Мұнда қай сыныпта қисың деп сұрамайды;
- Бұл жерде сабақтар жоқ, бұқаралық сана мен тәжірибеде қалыптасқан көріністер сабаққа қоңыраулар мен сабақтың тақырыптары жоқ;
- Бұл жерден қарапайым мектеп бағдарламалары мен оқулықтарды іздемеңіз, олар да жоқ, бірдене (?) басқа нәрсеге айналады;
- Мұнда педагогикалық кеңестер мен педагогикалық бірлестіктері бар педагогикалық ұжымды (?) іздемеңіз, мұнда барлығы мұғалімде (?) оқушы, оқушыда (?) мұғалім бар;
- Сынып бөлмелері, оқу бөлмелері қалай жабдықталғанын, компьютерлердің санын және сол сияқтыларды қарастыру үшін ғимараттарға барудың қажеті жоқ; қарапайым мектептерде мақтанатын нәрселерге мұнда таңдана алмайсыз;
- Балаларға мектеп оқушылары сияқты қарамаңыз, өйткені олардың арасында олар жүрекпен ойлауды, ақылмен шешуді, қолмен және бүкіл өмірімен кұруды үйренеді.

Ш.А.Амонашвили Щетинин мектебін өте жарқын, бейнелі, эмоционалды түрде сипаттайды, бұл оның тартымдылығы мен бірегейлігін арттырады. Біреуді қорқытып, теріс баптауы мүмкін. Бұл өткен ғасырдың 80-жылдарында болды. М.П.Щетинин мектебінің көптеген ықпалды қарсыластары болды.

Кейбіреулер Щетинин өз тәрбиеленушілерін бүкіл әлемнен алшақтатады және сол арқылы балалардың тағдырын бұзады дейді. Басқалары: бұл жастар болашақта қалай бейімделе алады, қайта құра алады, біздің зұлым, мәдениетсіз бәсекеге қабілетті, технократтық қоғамда өмір сүре ала ма, егер оларда сенім, сүйіспеншілік, тазалық болса; балалаға обал – оларды құтқару керек!

Басқалары Щетинин мектебі барлық басқа мектептерге және ресми түрде қабылданған оқыту мен тәрбиелеу ережелеріне қарсы тұратын секта деп жариялады, оны дереу жабу керек үрейленді.

Щетинин педагогикасы сүйенетін **бірінші негіз – әрқайсысының адамгершілік және рухани дамуы**. Мұнда олар бір-бірін жақсы көріп, сыйлап өмір сүреді, ортақ игілікке еңбек етеді, өзгеге үйрету үшін оқиды, өзін қуанту үшін, өзгені қуанышқа бөлеу үшін сұлулық жасайды. Адамгершілік-рухани даму – өнегелендіру мен көрсету емес, өмір салтының нәтижесі.

Мектепке, мысалы, тәлімгерлер тобы жеңе алмайтын тентекті қабылдайды-мұнда ол бірден ұстамды, содан кейін мейірімді және жанашыр болады, әрі қарай жақсы, керемет ойлайтын болады.

Оларды кім тәрбиелейді және дамытады? Ешкім жоқ сияқты. Бірақ іс жүзінде бәрі, өйткені бәрі оған назар аударады, махаббат сыйлайды, барлық жақсы істерде жетістікке жетуге көмектеседі. Бұл тентекке не қалады? Жаман сөзді ұмыту, зұлымдықты жою, сенімге толы болу. Олар табиғатты жақсы көреді, ата-баба жадына және сөйлеуде, рухани мәдениетте, дәстүрлерде ата-бабалардың шақыруына сенеді: тарих өлі өткен ретінде емес, шындықты табу көзі ретінде қабылданады.

Руханият, тарихи және рулық жады тұрғысынан жастардың жүрегінде патриотизм мен Отанға деген сүйіспеншіліктің талғампаз түсінігі туады.

Тағы бір негіз – білімге құштарлық. Әдетте оқыту деп аталатын нәрсені бұл жерде тек білімге ұмтылу арқылы белгілеуге болады. Бұл салада жасалып жатқан істің бәрі ерекше болғандықтан, дәстүрлі педагогика оны жоққа шығарғысы келеді. Дегенмен, нәтижелер шынымен таңғалдырады.

Әртүрлі жастағы «мектеп оқушыларының» ерікті түрде ұйымдасқан тобы цитология және биохимия негіздерімен, айталық, анатомия және физиология ғылымына енуді шешеді. Осы уақытта басқа ұйымдасқан ғылымға – органикалық химияға енуі мүмкін.

Шуй және Армавир (немесе басқа) жоғары оқу орындарының жетекші мамандары келеді. Кейін өзін-өзі дайындау кезеңі басталады. Топ екі-үш-бес адамнан тұратын шағын топтарға бөлінеді, оларға мұғалімдер мен олардың көмекшілері ретінде осы ғылым бойынша сынақтан өтіп, мұғалім болу құқығын қорғағандар көмекке келеді. Оларда барлық көрнекі материалдар, схемалар дайындалған, олар оқулықтар мен ақпарат көздерін біледі.

Шағын топтар оқу және басқа ғимараттарда оқшауланған бұрыштарды тауып, білімдерін табандылық пен қызығушылықпен толық көлемде игереді, сонымен бірге өз тарапынан басқаларға мұғалім болу құқығын алып, таңдаған ісін лайықты атқару үшін көрнекі материалдар жинайды. Мұғалім болу – бұл қасиетті әрі лайықты құқық. Кіші топтарда өзін-өзі даярлау кезеңі аяқталғаннан кейін балалар сынаққа барады. Біз физиология мен химия бойынша байқаған фактілердің бірін сипаттаймыз.

Біздің алдымызда 11 жасар Максим қандағы химиялық реакциялар, қан айналымы жүйесі туралы айтады. Ол бізге, оқушыларына ретінде, күрделі физиологиялық процестердің мәнін түсіндірмейінше, сұрақтар қоюын және тынышталмауын сұрайды, бірақ тағы бір маңызды нәрсе: Максим өлең оқығандай сөйлейді, табиғаттың адам ағзасындағы барлық нәрсені қалай ақылмен жасағанына таңданатын сияқты. Максим мамандардан жоғары балл алады. Осылайша Петр (9 жас), Сергей (16 жас), Ярослав (8 жас), Татьяна (12 жас), Елена (16 жас), Антон (10 жас) да тапсырады... Әркім шағын топтарда мұғалім болған кезде, ол ғылымды тереңірек меңгеріп, басқаларға химиямен синтездегі физиологияны білуге көмектеседі. Содан кейін профессорлар қайтадан келіп, ЖОО бағдарламалары деңгейінде емтихандар қабылдайды.

Осылайша оқушылар студент болады. Тарих факультеті барлығына арналған негізгі жоғары оқу орны болып саналады.

Әрі қарай, кез келген адам екінші және үшінші жоғары білім ала алады (және алады). 2000 жылы Щетинин мектебінде екі университетте оқып, екі-үш диплом алған көптеген адам болды. Армавир педагогикалық институтында 134 адам оқиды (студенттер қатарына кіреді), Ростов құрылыс университетінде 34, архитектурады – 28, Санкт-Петербург дене шынықтыру академиясында – 33. Барлығы әртүрлі университеттердің студенттері 229, оған қоса – 17 аспирантурада оқиды. Шет тілдері, биология, химия, математика, физика, география, мәдениеттану, психология, сәулет, құрылыс, дене шынықтыру – бұлар болашақ кандидаттар, ғылым докторлары, академик мамандықтарының жиынтығы...

Үшінші білім беру негізі – бұл еңбек, дәлірек айтсақ, кез келген көріністегі еңбекке деген сүйіспеншілік.

Оқушылар мен студенттер үлкен ынтамен ғимараттар салады: олар жоспарлайды, сәулет жобаларын жасайды, есептеулер жүргізеді, блоктар мен кірпіштерді тиейді, ерітінді жасайды, паркет төсейді, өзендерге көпірлер салады, жол салады, ғимараттарды, демалыс үйлері мен санаторийлерді жөндеуге тапсырыс алады, совхозда егін жинауға көмектесуге асығады, өз жерлерін өңдейді, жер жыртады, себеді, цех пен шеберханаларда қызмет көрсетеді, кезекшілік етеді және дәмді түскі ас дайындайды, картопты тазартады, барлық бөлмелерді, ауланы таза ұстайды.

Олардың әрқайсысы таза және ұқыпты, талғампаз көрінгенді ұнатады, ал ерекше мереке күндері жігіттер казак формасын киген киеді, олардың барлығы казактар. Балалар мұнда еңбекке үйренбейді, технология және үй еңбегі сабақтары жоқ.

Жігіттер мен қыздар жұмыс істейді, және олар бәрін біледі және істей алатындай жүзеге асады. Мұндағы еңбектің ерекшелігі жасына қарамастан сенім білдіретінінде.

Паркетті 6-8 жастағы балалардың қолымен қалай салынғанына, 8-10 жастағы қыздардың талғампаз қиялымен қалай суреттелгеніне таңғалуыңыз мүмкін, жай ғана ақылға қонымсыз. Жақсылыққа, сұлулықты растауға, өзін-өзі көрсетуге саналы түрде ұмтылу негізіндегі еңбек ғажайыптар тудыруы мүмкін. Бірақ ең бастысы, алмаздың гауһарға айналуы: әр бала, Щетинин мектебінің әр жас жігіті рухани, адамгершілікке, жақсы мінезге және сезімге ие болады, өзін-өзі бағалау мен теңдік сезімін алады.

Төртінші білім беру негізі – бұл әдемілік сезімі, барлық әдемілік туралы мәлімдеме: картоптың қалай тазартылатындығы және табаққа салынатындығы, кірпіштің үстіне кірпіш қалау, сарай салу мен бөлменің қабырғалары әркімге жайлы және жақсы болу үшін қалай салынатындығы, қалай ән айтып, билеу керек, не оқу керек, адаммен қалай сөйлесу керектігі жайлы.

Ой мен істе бәрі сұлулық пен руханият заңдарына бағынады. Бұл туралы сізге көбелек, жапырақша немесе бұлт салынған әрбір кірпіш айтады – бұл ерекше нәрсе, өйткені кірпіштер мен қабырғалар тірі зат ретінде: оларда осы

қонақжай үй тұрғындарының бүкіл рухани әлемі: өте таза едендердің өзі абайлап жүруге мәжбүр етеді. Тыныштық пен сабырлылық – бұл бітімгершілік, шығармашылық пен қалықтаудың ортақ рухын қалыптастыратын болмыс.

Бесінші білім беру негізі – әркімнің күшті физикалық дайындығы: кішкентай мен ересек, оқушы мен мұғалім, қыздар мен ұлдар. Мұнда ерекше философия мен эстетика деп танылған орыс қоян-қолтық жекпе-жегі құрметке ие.

Философия келесідей: орыс қоян-қолтық ұрысын меңгеру тек өзін-өзі қорғау және өз басын қорғау мақсатында қажет. Шабуылдаушыға соққы бермеу маңызды, бірақ оған агрессияны, ашуды жоюға көмектесу үшін ішкі, рухани және физикалық күшіңізбен көмектесу керек; егер бұл сәтсіз болса, онда шабуылшы оның ниетіне, яғни оны аяқтауға емес, оның ашуының дамуын тоқтатуға жол жоқ екенін түсінгенше қоян-қолтық ұрыс өнерін қолданыңыз. Қоян-қолтық ұрыс – таң қалдыруға тұрарлық көрініс береді: ептілік, лезде, тосын, дәлдік, рақымдылық, мейірімділік.

Щетинин мектебіне⁵ балалар КСРО-ның түкпір-түкпірінен әкелінді.

Щетинин мектебінің ғаламат тәжірибесі жалпыға ортақ болмауының себебі неде? Неліктен ондаған жылдар бойы ол ерекше және қайталанбас болып қала береді? Бұл осы тәжірибеге қызығушылық танытқандарға ашық, зерттеуге және алыс-беріске қолжетімді емеас пе еді.

Бірақ тіпті Ш.А.Амонашвили және осы мектепке барған барлық басқа мұғалімдер беретін М.П.Щетинин мектебі туралы ақпарат біршама асыра айтылған болса да, бұл жағдайда да осы мектептің тәжірибесі мен оның жетістіктері керемет, таңғаларлық болып саналса да. М.П.Щетинин мектебінде жасалып жатқан және қазіргі деңгейіне көтерілу көптеген басқа мектеп директорларына әлі де қолжетімсіз болып отыр.

Алайда, озық тәжірибені зерттеу және тарату үшін (ескіше, әдеттегідей атасақ) қол жеткізілген жетістіктерді сипаттау мен оларға таңдану маңызды емес, *олардың жетістік механизмі, идеясы, К.Д.Ушинский жазғандай, жалпыланған және осы тәжірибеден, жол және құралдар, осы жетістік секілді қол жеткізіледі.*

Бұл, әрине, мектеп басшысы ретінде Михаил Петровичтің оқушыларына деген жанқиярлық жұмысы мен шексіз сүйіспеншілігі ғана емес. Оның жан-жақтылығы ең жоғары баға мен таңдануға лайық: ол үздік музыкант, көптеген спорт түрін меңгерген, жаттыққан балуан, сөздің толық және жақсы мағынасында шаруақор, басшылармен, білім беру жүйесінің шенеуніктерімен күрделі және көпжылдық күрестен өткен батыл және ержүрек жаңашыл педагог, мұғалімдердің, балалардың, ата-аналардың таңғаларлық жайлы әрі жанастырушы басшы-ұйымдастырушысы.

Өз мектебінде ол *шеберхана* принципі бойынша оқу-тәрбие процесін құра алды, онда мұғалімнің басшылығымен әртүрлі жастағы балалар өздерінің

⁵ 2019 жылы М.П.Щетинин қайтыс болғаннан кейін мектеп жабылды (авт. ескертуі).

қызығушылықтарына, қабілеттері мен бейімділіктеріне сәйкес оқу пәндерін игерді, кейде тіпті мектеп бағдарламаларынан тыс, бұл ғылымға, өнерге және практикалық іс-әрекеттерге танымдық қызығушылықты арттыруға, Шалва Александрович айтқандай, ықпал етті.

Мұндай шеберханада әртүрлі жастағы оқушылардың ынтымақтастығы мен өзара көмегі болды және, әрине, оқу-тәрбие жұмысын ұйымдастырудың барлық үш дәстүрлі формасы қолданылды: *топтық, жұптық және жеке*. Егер сынып-сабақтық оқытуда оқу жұмысын топтық жалпы сыныптық ұйымдастыру басым болса, онда шеберлікте оқушылардың шағын топтардағы және жұптардағы жұмысы басым болды. Ол өз шеберханаларында мүмкіндігінше жиі (тіпті жүйелі түрде) білім алушыларды ұстаздың орнына қоюға, шәкірттерінен олар оқығанның бәрін басқаларға, бір-біріне үйретуді талап етуге тырысты деп санаймыз. Оның шеберханаларында ұжымдық оқыту формасын жүйелі қолдану әлі болған жоқ және мүмкін болмады, өйткені, ол үшін оқушылардың «көлденеңінен» және «тігінен» ынтымақтастық әдістерін білу ғана емес, меңгеруі қажет. Сондықтан оның талаптары, балалар басқаларға өздері оқығандарын үйретуі үшін *өздігінен* және мүмкін жағдайдан жағдайға дейін жүзеге асырылды.

Оқушыларды оқытуда М.П.Щетинин жоғары нәтижелерге басқа мектептерде игеріліп, кеңінен таралатын дамыған технологияның арқасында емес, *көп жағынан бірегей өнердің арқасында* қол жеткізді. Михаил Петровичтің әдістері, кеңестері мен тікелей көмегін оның басшылығымен жұмыс істеген және одан оқыған адамдар пайдалана алды. Келушілер мұндай мүмкіндікті пайдалана алмады.

М.П.Щетинин мектебінің ғаламат тәжірибесі қол жетімсіз болып қалды және жаппай мектеп практикасына кірмеді. Білім беру тарихындағы мұндай жағдайлар белгілі. А.М.Горький атындағы колония мен А.С.Макаренко басқарған Ф.Э.Дзержинский коммунасының тәжірибесінде де осы жағдай болған жоқ па? Ал В.А.Сухомлинский мектебі ше? В.Ф.Шаталовтың тәжірибесі ше? С.Н.Лысенкова? Е.Н.Ильина? және т.б.

М.П.Щетинин мектебінің тәжірибесін елемеу мен жөнсіз ұмытып кетудің басқа маңызды себебі болды. Оның *сабақсыз және сыныпсыз* оқу тәжірибесін КСРО Ағарту министрлігінің шенеуніктері өте дұшпандықпен қабылдады, бұл оны бір жерден екінші жерге көшуге мәжбүр етті, басталған жаңашылдық қызметі аяқталмай қалды. Осылайша, жаңашылдық тоқтап қалды, ал оның мектептерінде сынып-сабақ фанаттарының тоқырауы мен қараңғылығы қайтадан жайлады.

Үшінші себеп те маңызды болды: М.П. Щетинин мектебінің тәжірибесі ғасырлар бойы қалыптасқан білім беру жүйесіне сәйкес келмеді және бұл орта білімнен жоғары білімге көшу кезінде көбірек көрінді. М.П. Щетининнің оқушылары орта мектептің оқу пәндерін оқуды мектептерде бітіру емтихандары болған кезде және одан кейін арнаулы орта оқу орындары мен жоғары оқу орындарына қабылдау кезінде емес, әр уақытта аяқтады. Орта және жоғары мектеп сабақтастығының қиын әрі шешілмейтін мәселелері болды.

М.П. Щетининнің белсенді араласуынсыз бұл проблемаларды «белгіленген уақыттан тыс» орта мектепке емтихан тапсырған және жасына сай емес оқушылар ЖОО-ға қабылданбады, бұл М.П.Щетинин қабылдаған барлық шаралар жүйесінің толық күйреуімен қатар жүрді. Оның әдістемесі, жаңашыл амалдары мен технологиялары ешкімге қажет емес болып қана қоймай, жалпы түңілуге әкелді. Оның тәжірибесі мен жетістіктері қиылысып, педагогикалық мінберлерде жаңа мектеп құру әрекеттері сәтсіз және тіпті жүзеге аспайды деп саналды. Мүлде басқа мектептер сәттілік пен қолдауға ие болды. Олар көп жағдайда «авторлық» және «жаңашылдық» болды.

Төртінші себеп: оқу және білім туралы ғылымның болмауы. Бұл ең маңызды болған шығар. Айтпақшы, бұл М.П.Щетинин мектебінің тәжірибесіне ғана емес, сонымен қатар авторлық мектептер шыққан барлық инновациялық педагогикалық құбылыстар мен технологияларға қатысты.

Неліктен біз бұл жағдайды (оқу және білім туралы ғылымның болмауы) соншалықты маңызды, маңызды деп санаймыз? Менің ойымша, дәлелдер артық: егер оқу және білім туралы ғылым болса (яғни. дидактика, жалпы дидактикалық теория ғылыми, ғылым болды), содан кейін барлық мұғалімдер мектептің қай бағытта ОБЪЕКТИВТІ дамып жатқанын, жақын арада және тіпті алыс болашақта қандай болуы керек екенін біледі. Егер мұндай ғылым болмаса, дидактика әлі ҒЫЛЫМҒА айналмаған болса, онда субъективизм мен озбырлық басым болады, қай тәжірибені озық және перспективалы деп санау керек, ал қайсысы керісінше, реакциялық, артта қалған, келешегі жоқ екені белгісіз.

Бұл өз кезегінде, әсіресе мектептер мен білім беру мекемелерінің басшылары үшін өте маңызды, өйткені олар қандай тәжірибеге немесе педагогикалық бағытқа ресми қолдау көрсетуге және жан-жақты көмек көрсетуіне байланысты. Көптеген (барлығы дерлік!) білім беру бағыттары Білім министрлігінің қолдауына ие болды, оған көп қаржы жұмсалды, ал нәтижесінде олар тек құнсыз, жалған, сағымдай алдамшы, бос теориялық тұзақ болып шықты.

Мұндай бағыттарға 80-90-жылдардағы жаңашыл мектептер, сабақтарда оқушылардың танымдық белсенділігін арттыру, Липецк тәжірибесі, проблемалық оқыту, Л.В.Занков пен В.В.Давыдов-Д.Б.Эльконин бойынша дамыта оқыту, өкінішке қарай, М.П.Щетинин мектебі де осындай жағдайға тап болды, өйткені оның тәжірибесі, сөзсіз құндылығына қарамастан, кем дегенде білім берудегі дағдарыстық жағдайды жақсы жаққа өзгерте алмады.

Жоғары тиімді синтетикалық (біріктірілген, кешенді, жан-жақты) оқыту жүйесін құру үшін әрбір түпнұсқадан немесе барлық құнды және перспективалы озық тәжірибелерден алмасу мен таңдау да, Ю.К.Бабанскийдің оқу-тәрбие процесін онтайландыру сияқты сәтсіздікке ұшырады, толық күйреді.

Әрине, КСРО ПҒА өкілдерінің еңбектерінде ұсынылған ресми танылған педагогика (дидактика) болар еді, ал қазіргі уақытта РБА, тырнақшасыз ҒЫЛЫМ, М.П.Щетинин мектебінің тәжірибесі, басқа авторлық мектептер мен бағыттар жоғалмас еді (із-түзсіз деуге болады), мүмкін болатын жерде мектепті және бүкіл білім беру жүйесін реформалау мен жаңғыртудың бірыңғай жалпы бағытына біріктірілді.

Бұл арада реформалау да, жаңғырту да квази-ғылыми базада және білім беру басшыларының субъективті тәжірибесі мен қалауы негізінде жүзеге асырылады. Біздің қазірдің өзінде жарық көрген кітаптарымыз, осы жалпы дидактика курсы сияқты, осындай жалпы дидактикалық, жан-жақты ғылыми негіз беру мақсатын көздейді.

Мұндай негіздің өзектілігі ешкімде күмән тудырмайды. Соңдай-ақ біз теориялық және практикалық тұрғыдан шектеулі мүмкіндіктерімізді жақсы білеміз. Бірақ тиісті талпыныстар мен бастамаларсыз дидактика (педагогика) ҒЫЛЫМ бола алмайды, ал білім беруді реформалау мен жаңғырту (бұрынғыдай) соқыр тәуекелмен жүзеге асырылады («қалай жақсы деп ойладық, бірақ ол әдеттегідей болды») (В.Черномырдин).

Басқа авторлық мектептер мен «инновациялық» бағыттар

Авторлық мектептер мен инновациялық қызмет бағыттары, соның негізінде авторлық мектептер құрылуы соңғы 30 жылда көптеп пайда болды. Олардың кейбір бірыңғай жіктелуі мүмкін емес болды⁶.

Біз инновациялық процестер мен авторлық мектептердің «ғылыми» негізделген жіктемесін құрастырудан бас тартуды ұсынамыз, оларды қарапайым дихотомиялық бөлумен алмастырамыз: 1) қолданыстағы ОТТ-ні жетілдіруге бағытталған көптеген білім беру технологиялары бар, яғни олардың міндеті білім берудегі status quo-ны сақтау және ең жақсы жағдайда ескірген ТЖЖӘ-ді жетілдіруді жалғастыру; және 2) дәлірек айтсақ, көп жылдар бойы ОҰТ, яғни ҰТЖЖӘ еленбейтін технологиясы әзірленуде.

Мұндай жеңілдетілген бөлу, біздің ойымызша, мұғалімдер мен мектеп басшыларының өз мектебінің даму жолын таңдауда және ондағы оқу-тәрбие процесін ұйымдастыруда бағдарлауын едәуір жеңілдетеді.

Бірақ мектептер мен инновациялардың мұндай жеңілдетілген бөлінісі тек екі түрлі болуы бұл мектептің даму жолын таңдауды жеңілдетеді, бірақ көп шығындармен болады, өйткені көптеген қабылданбаған инновацияларда (тіпті жалған жаңашылдық) және авторлық мектептерде прогрессивті әрі құнды элементтер бар, олардан бас тартуға болмайды. Бұған біз дамыта оқыту туралы ілімді, М.П. Щетинин мектебінің тәжірибесін және т.б. қарастыра отырып көз жеткіздік.

Дегенмен, біз қысқартылған нұсқаны қолдануға мәжбүрміз, өйткені барлық инновациялар шолу және олармен байланысты авторлық мектептер тым көп уақытты және кітап көлемін ұлғайтуды талап етеді⁷. Мұндай қысқартылған

⁶ Авторлық мектептердің жіктелуін ұсынған О.С. және Т.Б.Гребенюк «Теория обучения [Оқыту теориясы]» (2003) кітабында инновациялық процестің өңделуіне байланысты өте шартты және ең бастысы субъективті болып шықты. Г.К.Селевконың білім беру технологияларының классификациясы дәлірек емес. Әсіресе, авторлық мектептер бір педагогикалық технологияға қысқартылмайтынын ескерсек.

⁷ Жаңа көзқарастан салыстырмалы түрде көп инновациялық технологиялар мен авторлық мектептерін мұқият қарастыру қажет, бірақ бұл енді осы тараудың аясында емес, ол үшін жеке кітап қажет.

шолу үшін инновацияларды, авторлық мектептер мен педтехнологияларды топтарға мінсіз бөлуді қолданамыз.

Егер О.С. пен Т.Б.Гребенюк классификациясын қолданатын болсақ, онда авторлық мектептердің екінші тобы авторлық-жасампа, «О.С. пен Т.Б.Гребенюктің пікірінше, жаңа идеялар педагогикалық қоғамдастықта жауап тапты, бірақ оларды бұқаралық мектепте қолдану процесі әлі дәстүрге айналған жоқ» [3, 288 б.].

Сонымен, олар «В.Ф. Шаталовтың оқу материалының схемалық және символдық модельдеріне негізделген оқытуды» бірінші орынға қойды [3, 288 б.]. В.Ф.Шаталов, сөзсіз, ХХ ғасырдың екінші жартысындағы көрнекті педагог – шебер, ол айтқан анықтамалық конспектілер және оқытудың басқа құралдары мен әдістерін қолдана отырып, мың данаға тең, қарапайым бұқаралық орта мектеппен салыстырғанда жоғары сапалы білім алуға қолжеткізді. Оның білім алушылар математика және физикадан онжылдықтың оқу бағдарламасын небәрі 7-8-9 жыл ішінде игерді.

Алайда оның барлық педагогикалық қызметі дәстүрлі оқу-тәрбие процесі (сынып-сабақ жүйесі) өзінің ресурстарын әлі таусылмағанын және жалдамалы мұғалімнің шығармашылық қызметі білім сапасы мен деңгейін едәуір арттыра алатынын дәлелдеуге бағытталған.

Оның білім беру тәжірибесінде оқушылардың бір-бірімен жұмыс істеуі де бар. Ол сонымен қатар ұжымдық оқу сабақтарын ауық-ауық қолданды.

Жоғары сынып оқушылары төменгі сыныптарды оқыту үшін де пайдаланылды. Оның талантты шығармашылық оқу жұмысы жеке тәжірибе тұрғысынан жоғары бағалауға лайық екені сөзсіз, егер жалпы оқыту жүйесін алмағанда. Ол ұзақ уақыт бойы бүкіл Кеңес Одағының мұғалімдері үшін озық тәжірибенің үлгісі болды. Бірақ бұл жағдайда тек жеке тәжірибені бағалаумен шектелуге болмайды. Оның жеке жетістігі нені білдірді? Оның оқушылардың оқу бағдарламаларын оқудағы жетістіктері таңғаларлық болды. Бірақ басқа мұғалімдер оқытатын басқа оқу пәндері қалай болды?

Оның жоғары сынып оқушылары: «Сіз үйде В.Ф.Шаталов үйрететін оқу пәндерімен қанша уақыт айналыстыңыз?» деген сұраққа олар: «Біз тек осы оқу пәндерімен айналыстық!» деп жауап берді. Оқушылар басқа мұғалімдердің оқу пәндерін оқуды тоқтатқан, бұл, сайып келгенде, олардың білім алу дайындығына айтарлықтай зиян келтірді.

Барлық оқу пәнін оқытуды В.Ф.Шаталовтың әдістемесіне көшіру әрекеттері мұндай үлкен, керемет жетістікке жете алмады және оқушылардың шамадан тыс жүктемесі арта бастады. Сонымен, В.Ф.Шаталовтың әдістемесінің сөзсіз артықшылықтарын жекелеген мектептер мен мұғалімдер біртіндеп **жалпы** қолданудан бас тарта бастады, Виктор Федорович дәл осылай талап етсе де, ал кейбір элементтер, атап айтқанда тірек жазбалары мен олармен жұмыс істеу амалдары қазіргі уақытта танымал. Осы тұрғыдан алғанда, осы жолдардың авторлары өздерін оның шәкіртіміз деп санайды.

О.С. пен Т.Б. Гребенюк шығармашылық және жасампаз авторлық

мектептер тізімінде әдебиетті адамды қалыптастыратын пән ретінде оқытуды Е.Н. Ильин жүйесі деп атайды.

Е.Н.Ильин бойынша әдебиетті оқу процесінде оқушының жеке басын дамыту және қалыптастыру формуласы келесі тәртіпке ие: жеке тұлғаның тәжірибесінен – көркем шығарманы талдауға және одан кітапқа. Оқушылар материалдың құрылымына «деталь» - «сұрақ» - «проблема» арқылы енгізіледі.

Автордың пікірінше, бұл жол немесе әдіс әмбебап және оны барлық мұғалім проблемалық жағдайларды жасауда қолдана алады. Қойылған проблемаға жауап мұғалімнің ұжымдық ізденісті ұйымдастыруы, тәуелсіз талқылау, пікірталас арқылы жүзеге асырылады.

Әдебиет сабағы адам-қалыптастыру процесі айналады. Бұл сабақ кестесі емес, қарым-қатынас, өнер, сүйір бұрыштарымен өмір сүру, бұл кейіпкерлермен және олардың сахнадағы құбылыстарымен бір актілі спектакль. Бұл екі немесе тіпті үш моралисттің ынтымақтастығы: жазушы, мұғалім және оқушы. Пікірталас барысында фактілер мен дәлелдер ғана емес, ашылулар да бар. Мұғалім мен оқушылардың бірлескен қызметі жанды және қарқынды шығармашылық процесс.

Оқушылар эмоциялар мен мағыналы ойларға бай осы рухани қарым-қатынас пен ынтымақтастыққа толығымен енеді. Сабақта оқушылардың жеке басы қалыптасып, олар адамгершілік қасиеттерге тәрбиеленеді.

Ильиннің бір ғана әлсіз жері болды: оның дәрістері мен семинарларының бірегейлігі. Бұл әрқашан сол ғана иеленген жоғары өнер еді. Ол Шекспир, Пушкин немесе Толстой сияқты ерекше болды және солай болады, бірақ мұғалім ретінде – сынып бөлмесінде кәсіби еді.

Сондықтан оның авторлығы мен жаңашыл көзқарасы туралы егжей-тегжейлі айтудың қажеті жоқ. Е.Н.Ильиннің өнері оқытудың ескі, дәстүрлі әдісін жетілдіруге бағытталғанын және бұл жүйені оның түзетілмейтін ақауларынан құтқармай, оң нәтиже бергенін жай ғана атап өтеміз. Әрине, білім қабілетке негізделетін жаңа мектепте Е.Н.Ильиннің ілімінің оң әсері тек қана арта түсер еді, ең бастысы, өнері көбейіп, мүмкін кең етек жаяр еді.

С.Н.Лысенкованың сыныпта түсіндірме бақылауы бар тірек сызбаларды қолдану арқылы келешекке ілгерілететін оқытудың авторлық мектебі баршаға белгілі. О.С. мен Т.Б.Гребенюк осылайша Софья Николаевна даму денгейі әртүрлі балаларды қосымша сабақтарсыз, ешқандай «теңестірусіз» ата-аналардың көмегінсіз бір уақытта оқыту мәселесін сәтті шешті деп есептейді.

С.Н.Лысенкованың әдістемесінде оң және, мүмкін, перспективалы деп саналатын барлық нәрселермен, өйткені осы әдістеменің көмегімен ескі, дәстүрлі оқыту әдісінің өміршеңдігі дәлелденеді, бірақ бір жастағы сыныптар мен сабақтардың жойылуымен С.Н.Лысенкованың әдістемелік жүйесі бұрынғы мәнін жоғалтуы мүмкін немесе оны айтарлықтай өзгерту керек.

А.С.Границкаяның, А.А.Кирсановтың, Ю.А.Макаровтың, Е.Паркхерсттің, В.Д.Шадриковтың, А.А.Ярулов т.б. жеке оқыту мектебі.

Оқытуды дараландыруды сынып-сабақ жүйесінің кемшіліктерін жою және оқыту мен тәрбиелеудің жоғары сапасына қол жеткізу құралы ретінде енгізетін

көптеген мұғалімдерді тізімдеуге болады, бұл барлығына дәстүрлі оқыту әдісімен қол жетпейтін жалын құсы болып қала береді.

О.С. мен Т.Б.Гребенюк және Г.К. Селевко жеке оқытуға келесі стандартты түсініктеме береді.

Ж.О.⁸ – мұғалім тек бір оқушымен және бір оқушы тек оқу құралдарымен (кітаптар, компьютер және т.б.) өзара әрекеттесетін оқу процесін ұйымдастырудың нысаны, моделі. Жеке оқытудың басты артықшылығы – бұл баланың оқу іс-әрекетінің мазмұнын, әдістері мен қарқынын оның ерекшеліктеріне толық бейімдеуге, нақты мәселелерді шешуде оның әр әрекеті мен жұмысын бақылауға мүмкіндік береді; оны надандықтан білімге қарай ілгерілету үшін білім алушының да, мұғалімнің де қызметіне қажетті түзетулерді уақытында енгізу, оларды мұғалім мен оқушы тарапынан үнемі өзгеріп отыратын, бірақ бақыланатын жағдайға бейімдеу.

Мұның бәрі баланың үнемді жұмыс істеуіне, өзі үшін оңтайлы уақытта өз күштерінің шығындарын үнемі бақылауға мүмкіндік береді, бұл, әрине, жоғары оқу нәтижелеріне қол жеткізуге мүмкіндік береді. Осы «таза» түрдегі жеке оқыту бұқаралық мектепте өте шектеулі қолданылады (девиантты балалармен сабақ өту үшін) [3, 305 б.; 7, 91 б.].

Г.К.Селевко беретін жеке оқытудың сипаттамасын О.С. мен Т.Б. Гребенюк сөзбе-сөз қайталанғаны өте нақты әрі толық. Ол «оқытуды даралау» деген туыстық ұғымға да қайшы келмейді – бұл: 1) оқыту тәсілдерін, амалдарын, қарқынын таңдау оқушылардың жеке ерекшеліктеріне байланысты болатын оқу процесін ұйымдастыру; 2) жеке көзқарасты қамтамасыз ететін әртүрлі оқу-әдістемелік, психологиялық-педагогикалық және ұйымдастырушылық-басқарушылық іс-шаралар. Жеке оқыту жүйесі – бұл жеке көзқарас пен жеке оқыту формасы басым болатын оқу процесін ұйымдастыру [3, 307-308 б.].

Егер мұқият оқып шықсаңыз, сіз дилемманы аңғара аласыз: не оның айқын артықшылықтарымен оқытудың барлық даралануы жаппай жалпы білім беретін мектеп үшін маңызды емес, өйткені ол тек девиантты балалармен жұмыс істеуде қолданылады немесе балалармен жеке жұмыс істеуге артықшылық (басымдық) беріледі, содан кейін жаппай оқытуға жарамсыз репетиторлық немесе ортағасырлық әдіс.

Екі жағдайда да, біз антитопиялық, ескірген нәрсе туралы айтып отырмыз және оқытуды дараландыруға шынымен оралуға болады, бұл мектептің практикалық өмірінде бұрынғы маңыздылығын әлдеқашан жоғалтқан ерекше жағдайларда ғана мүмкін болады, дегенмен бұл кейбір диссертациялар үшін зерттеу нысаны болуы мүмкін. Жаппай жалпы білім беретін мектеп ЖОӘ-ге қайта оралады, қаншалықты азғырса да, мүмкін емес.

Мектептің дамуы мен білім беру туралы жазатын авторлар эволюциялық және революциялық жолы туралы айтқанды ұнатады, олардың әрқайсысының біржақтылығы мен жеткіліксіздігін әрдайым біле бермейді. Егер ОЖТ-ға оралу – бұл прогресстен бас тарту, реакция, мектеп пен білім беру жүйесінің

⁸ Ж.О. – жеке оқыту.

ортағасырлық кезеңге қайта оралуы болса, онда проблемалық немесе дамыта оқыту, оқушылардың оқу-танымдық іс-әрекетін оңтайландыру немесе жандандыру, аралас, адаптивті оқытуды немесе ҰБТ, ішінара немесе пәндік инновацияларды енгізу арқылы қандай да бір жолмен жетілдіруге, құтқаруға, модернизациялауға барлық әрекеттер т.б. «қалыптасқан» ТЖЖӘ (ОТТ, сынып-сабақ немесе дәріс-семинар жүйесі) сонымен қатар мектепті және жалпы білім беруді дамытудан бас тарту болып табылады, бұл әлемге әйгілі америкалық ғалым педагог Ф. Кумбстың пікірінше, көптеген ондаған жыл бойы Қазақстанның және барлық жақын және алыс шетелдердің мектептерінде байқалатын таптаурын, тоқырау және жарты ғасырдан астам уақыт болды, дағдарыс болып табылады.

Бұл тоқырау мен дағдарыс барлық елге (әсіресе біздің елге, экономикасы мен мәдениетіне) орасан зор зиян мен шығын әкелетініне қарамастан, іс жүзінде барлық «жаңару» мен «жаңалықтар» тек ескі дәстүрлі оқыту жүйесіндегі тесіктерді таптауға және жабуға, оны косметикалық жөндеуге бағытталған, «ғалымы» тілінде мектеп пен білім берудің эволюциялық жолы» деп аталды, яғни *сапалы* қайта құруларсыз.

Мектеп пен білім берудегі жалпы дағдарысқа әкелген осы «даму» жолы емес пе? Ғалым-педагогтар қатарындағы кейбір авторлар тіпті білім берудің эволюциялық жолын ғана қолдайтынын және революциялық жолды жазғыратынын, яғни бүкіл білім беру жүйесін дамытудың сапалы, принципті, түбегейлі жолын айыптайды деп айқайлай бастады.

Біз қарастырған инновациялар – өз эволюциялық жол, косметикалық жөндеу, бірақ Қазақстанда және шетелде білім бұрыннан бар (!) қазірдің өзінде күрделі жөндеуді қажет етеді немесе одан да көп: *бүкіл білім беру ісін толығымен қайта құру*.

«Қатаң айтқанда, эволюциялық тәсілде инновациялар пайда болады, бірақ олар жүйелер негізіне әсер етпейді (!), – дейді О.С. пен Т.Б.Гребенюк, – олар пайда болып, тек оның әлеуетін толық көрсетеді және пайдаланады. Мұнда маңызды қорытынды шығады: бұл жұмыс тәсілдерін, жинақталған тәжірибені жоққа шығару емес (дәлірек айтсақ: ОТТ, сынып-сабақ, дәріс-семинар жүйелері – авт.), оны өзгерген жағдайда шебер және ұтымды пайдалану. Алайда, эволюциялық тәсілге бағдарлану белгілі түрде шектелген және оның жарқын мысалы – жаңашыл мұғалімдердің тәжірибесі: олардың жарқын, жаңашыл табыстары эволюциялық тәсілдің ең жақсы үлгілері болып қала берді, білім беру тұжырымдамаларын жүйелі түрде қайта қарауға дейін көтерілмеді» [3, 304-305 б.].

Негізінде О.С. пен Т.Б.Гребенюкпен келісуге болады: *барлық білім беру тұжырымдамаларын жүйелі түрде қайта қарау қажет. Дәлірек және нақтырақ айтқанда, барлық оқу ғылымын – дидактиканы қайта қарау эмпирикалық негізде пайда болған, оның ішінде қазіргі кезде авторлық мектептер, жаңалау мен жаңашылдықтар дейтін мектеп пен білім беру жүйесінің эволюциялық дамуы. В.К. Дьяченко қазіргі заманғы дидактикалық теория мен білім беру практикасын толығымен қайта қарауға әрекет жасады*

және салыстырмалы түрде көп әдебиетте баяндалды [қараңыз: 28; 32-43 және т.б.].

Жоғарыда айтылғандардан кейін О.С. мен Т.Б.Гребенюк білім беру тұжырымдамаларын жүйелі түрде қайта қарау қажеттілігі туралы, содан кейін ДАРАЛАП ОҚЫТУ (И.Унт, А.С.Шекарка, А.А.Кирсанов, В.Д.Шадриков және т. б. бойынша) қазірдің өзінде жалпыға бірдей прогреске емес, керісінше үлгі ретінде қарастырғанымыз түсініксіз, керісінше: кейбір оң аспектілерінен айырылмаса да, кері қозғалыстың мысалы.

Әрі қарай О.С. және Т.Б.Гребенюк кітабында: «Оқытудың ұжымдық тәсілі (А.Г.Ривин, В.К.Дьяченко)» деп аталады. Жекеленген жаңарту мен авторлық мектептерді эволюциялық және эмпирикалық түрде жаңартылған типтегі мектеп пен білім беру әрекеттері ретінде қарастырудан ауысуды толық деп санауға болмайды. ОҰТ-ге келетін болсақ, кітапта ұсынылған материал өте жеткіліксіз, біржақты және өрескел қателіктерден тұрады.

О.С. және Т.Б.Гребенюк былай деп жазады: «Оқытудың ұжымдық тәсілі – бұл әркім әрқайсысына сабақ беретін динамикалық жұптарда қарым-қатынас арқылы жүзеге асырылатын ұйымдастыру» [3, 307-б.].

Мұндай түсінік оқытудың ұжымдық формасына сәйкес келеді, бірақ ОҰТ емес, өйткені соңғысы құрамы ауыспалы жұптардағы жұмысты ғана емес, сонымен қатар жеке оқу жұмысын, білім алушылардың динамикалық жұптардағы жұмысын, сондай-ақ оқу процесін ұйымдастырудың топтық формасын қамтиды. Оның екі түрі: жалпы сыныптағы және шағын топтардағы оқу сабақтары. Авторлар байқамай қалған басқа да қателіктер бар.

Біздің жалпы ұстанымымыз айтылғандықтан және соған сүйене отырып, біз авторлық мектептер мен педагогикалық инновацияларды талдауға мүлдем басқа тәсілді ұсындық, содан кейін олардың әрқайсысын жеке-жеке егжей-тегжейлі қарастыру қажет емес деп санаймыз, дегенмен мұндай толық және жан-жақты талдауды біз емес, мүмкін, басқалармен өндірілетін болады. Олардың болашағы үшін мұқият қарастырылуы керек кейбір мектептер мен жаңалықтарды атайық. «№9 авторлық мектеп» кітабында [44] осылай аталған және егжей-тегжейлі сипатталған:

1. А.Лобоктың ықтималдық білім беру мектебі. 168
2. Милослав Балабан мен Александр Голдин саябақ-мектебі.
3. Александр Тубельскийдің өзін-өзі анықтау мектебі.
4. Евгений Ямбург мектебінің адаптивті моделі.

Оларға И.Ф.Гончаров пен Л.Н.Погодинаның «Орыс мектебі», А.А.Католиковтың Агромектебі, Д.Ховардтың Ертеңгі күн мектебі, Р.Штайнер Вальфдор мектебі, Л.Н.Толстой мектебі, В.А. Сухомлинский мектебі, Саммерхилл мектебі (А. Нилл), М.Монтессори мектебі, Френе мектебі қосылуы керек. Е.И.Пассов бойынша шет тілді мәдениетті коммуникативті оқытуды, В.В.Фирсов бойынша міндетті нәтижелер негізінде оқытудың деңгейлік саралануын бағдарламаланған оқыту технологиясын, И.Н.Закатованың бала мүдделері бойынша сараланған оқытудың мәдени-тәрбиелік технологиясын, П.М.Эрдниевтің дидактикалық бірліктерін ірілендіру мектебі, Н.А.Зайцев,

В.Н.Зайцев, Р.Г.Хазанкин, А.А.Окунев, Н.П.Палтышевтардың компьютерлік (жаңа ақпараттық) оқыту, жеке пәндік педагогикалық технологияларын; С. Френениң еркін еңбек технологиясы, А.М.Кушнирдің табиғатқа пайдалы сауаттылыққа тәрбиелеуі, Г.К.Селевконың өзін-өзі дамыту технологиясы және т.б. технологияларды үндемей айналып өтуге болмайды.

Назарбаев Зияткерлік мектептерінің тәжірибесі ерекше, ол 2011 жылдан бастап жаппай жалпы білім беретін мектепке белсенді түрде таратылуда. Олардың қызметінің негізінде ЕҚЫҰ білім беру көшбасшыларына кіретін Ұлыбритания (Кембридж), Канада (Онтарио), Финляндия, Сингапур және т.б. елдердің тәжірибесі жатыр.

К.Н.Шамшидинова 2022 жылы Назарбаев Зияткерлік мектептерінің XIII Халықаралық ғылыми-практикалық конференциясында сөйлеген сөзінде: «НЗМ эксперименттік алаң ретінде құрылған және біз істеп жатқанымызды білім беру жүйесіне одан әрі таратуымыз керек екенін түсіндік. Мұндай конференциялар білімді шоғырландыру, педагогикалық ғылымды педагогикалық практикамен біріктіру үшін қажет (?)», – деп атап өтті.

Ол әрі қарай былай деп жалғады: «Ұстаз үшін өмір бойы білім алу өзекті. Адам қалай істеу керектігін білу ғана емес, пәндік білімді білу жеткіліксіз, оны өмірмен біріктіріп, байланыстыру қажет, ал ең қызықты нәрселерді практикалық жұмысында пайдалана білу керек. Мұғалімнің қандай зерттеулер жүріп жатқанын, оқытудың қандай жаңа әдістері мен тәсілдерін білуі өте маңызды. Мұғалім зерттеу құралдарын меңгеруі керек, ол оқушыны зерттей білуі, оның нәтижелерін талдай білуі керек» [45].

Елімізде мұғалімдердің біліктілігін арттырудың үш деңгейлі бағдарламалары негізінде мектептерде оқу-тәрбие үдерісін ауқымды реформалау жүргізіле бастады.

Оқыту мен оқудағы тәсілдерді өзгерту қажеттілігінің негіздемесі ретінде авторлар білім беру саласындағы саясаткерлерге, жалпы мектептерге, атап айтқанда мұғалімдерге арналған негізгі мәселелерді шешу қажеттілігін қарастырады: біріншісі – «21 ғасырда білім алушылар нені зерттейді?» ал екіншісі «Мұғалімдер оқушыларды 21 ғасырға қалай дайындайды?».

Қазіргі уақытта білім беру саласында білім алушыларда өзекті білімді де, тиісті практикалық дағдыларды да қалыптастыру процестерінің бірдей маңыздылығы жалпыға бірдей таныс. Қазіргі заманғы оқыту мен оқу процестерінің түбегейлі айырмашылығы – оқушылардың қолда бар білімді ресми иеленуден басқа практикалық қолдануға дайындығын қалыптастырудағы басымдығы, бұл 21 ғасырда талап етілген дағдылардың мәніне көбірек сәйкес келеді [46].

Бағдарламалар мұғалімнің оқушыға назар аударуын, сабақтарды ұйымдастыруды талап ететін психологиялық-педагогикалық конструктивистік теорияға негізделген «оқушылардың білімін, идеялары мен дағдыларын дамытуға ықпал ететін міндеттерге сәйкес. Мұндай міндеттер білім алушыларға зерттелетін тақырып бойынша білімдерін көрсетуге, белгілі бір болжамдарға күмән келтіруге, сенімдерін түзетуге және жаңа түсінік қалыптастыруға

мүмкіндік беретіндей жасалады.

Мұғалімнің қызметінің маңызды аспектісі – жеке оқушылардың тақырыпты қалай ұғатынын түсінуге, олардың түсінігін жақсарту немесе қайта құру мақсатында оқушылармен жұмыс істеу қажеттілігін түсінуге ұмтылу, сонымен қатар жеке оқушылардың тақырыпты қабылдауы ерекше жолмен жүруі мүмкін екенін түсіну» [47].

Денгейлік бағдарламалардың негізгі мазмұны өзара байланысты жеті бөлек модуль шеңберінде ұсынылған:

1. Оқыту мен оқудағы жаңа тәсілдер⁹.
2. Сыни тұрғыдан ойлауға үйрету.
3. Оқытуды бағалау және оқуды бағалау.
4. Оқу мен оқытуда АКТ қолдану.
5. Дарынды және талантты оқушыларды оқыту.
6. Оқушылардың жас ерекшеліктеріне сәйкес оқыту және оқу.
7. Білім берудегі менеджмент және көшбасшылық.

Бағдарламалардың мақсаттары, міндеттері мен күтілетін нәтижелері шынымен де ауқымды және жалпы білім беретін мектептегі жағдайдың түбегейлі өзгеруін болжайды. Алайда, жаңа тәсілдердің практикалық іске асырылуы бәрі бірдей анық емес екенін көрсетеді.

Бағдарлама модульдері қарастырамыз. Жүйелілік пен бірізділік тұрғысынан олар күмән тудырмайды, бірақ әрқайсысы жеке-жеке олардың тиімділігі күмән тудырады.

Мысалы, *оқу мен оқытудағы жаңа тәсілдер* конструктивизммен – теориямен байланысты, «оқушылардың ойлау қабілетінің дамуы қолда бар білімнің жаңасымен өзара әрекеттесуі немесе мұғалім, құрдастары, әртүрлі оқу ресурстары бола алатын түрлі көздерден алған білімдері негізінде жүреді деген тұжырым бар» [50, 71 б.]. 170

Көріп отырғаныңыздай, бұл теория психологиялық-педагогикалық тәсіл деп аталатын жолды жалғастырады, ол қай кезде де дидактиканың ғылым ретінде дамуына ешқашан ықпал етпеді, сондықтан дағдарыстан шығу жолын көрсетпеді.

Психологизмнің тағы бір дәлелі оның оқушылардың ойлауын дамытуға бағытталғандығы, соның ішінде сыни тұрғыдан ойлауға үйрету, яғни ақылға қонымды тұжырымдар жасай отырып, заттар мен оқиғаларды сыни тұрғыдан талдау үшін қолданылатын және негізді бағалаулар, түсіндірулер жасауға, сондай-ақ нәтижелерді жағдайлар мен мәселелерге дұрыс қолдануға мүмкіндік беретін пайымдау жүйесі; адамның келіп түсетін ақпаратқа, оның ішінде өзінің сеніміне күмән келтіру қабілеті [51].

⁹ Түпнұсқада "оқыту және оқыту" бұл түбегейлі дұрыс емес, өйткені сабақ беру мен оқыту оқытудың бірлескен бөліктері болып табылады. Бұл жағдайда қате пайда болды, ол бүкіл тәжірибеге, содан кейін педагогикалық теорияға таралды. "Шәкіртсіз" комбинацияның шығу тегін талдау ағылшын тілінен аударғанда (Кембридж университетінің мамандары әзірлеуге қатысты) «teaching and learning» тіркесін көрсететінін көрсетті, Google аудармашысы "сабақ беру және оқыту" береді. Сондықтан аударылатын терминдерге сыни көзқарассыз, тілдік ерекшеліктер мен айырмашылықтарды ескермей, бұл комбинация барлық ғылыми, теориялық және әдістемелік материалдар мен бағдарламаларда қолданыла бастады. Ағылшын тілінде, тәжірибе көрсеткендей, орыс тіліне бір мағыналы аудармасы жоқ ұғымдар бар, мысалы, "learning" "оқыту" және "оқу" деп аударуға болады.

Біз білім алушыларды сыни тұрғыдан ойлауға үйреттік делік, яғни олар оқудағы, білім берудегі, өмірдегі, саясаттағы оқиғалар мен жағдайларды сыни тұрғыдан талдай алады, негізделген баға бере алады және т.б.

Бірақ қазіргі өмір шындығы көрсеткендей, сыни ойлау жай қабылданбайды, қажет емес (мысалы, іс жүзінде әрбір оқиға бұрмаланатын ақпараттық соғыс; немесе өз пікірін білдіргені үшін адам қоғамнан қуылуы мүмкін және т.б.). Мысал көп.

Сыни тұрғыдан ойлаудың өзі маңызды және қажет, бірақ ол бүкіл ойлау құрылымында қалыптасып, дамуы керек.

Оқытуға арналған бағалау және оқытуды бағалау да жеткілікті өнімді идея. Бірақ қолданыстағы оқу-тәрбие процесінде жүйелі түрде бағалау мүмкін бе? Әрине, жоқ. Бұл идея, сондай-ақ *оқу мен оқытуда АКТ-ны қолдану, оқушылардың жас ерекшеліктеріне сәйкес оқыту және оқу* (әртүрлі жастағы оқыту қабылданады), *білім берудегі менеджмент және көшбасшылық* шектеулі, эпизодтық және жүйесіз сипатқа ие.

Қарастырылып отырған модульдерді жүзеге асыру үшін оқу-тәрбие процесін түбегейлі өзгерту және қайта форматтау қажет, өйткені тіпті тұрақты жұптар мен шағын топтардағы жұмысты қосу іс жүзінде ештеңені өзгертпейді. Олар ОТТ (сынып-сабақ жүйесі) мәні.

Әрі қарай – ұзақ. 2015 жылы мектептегі білім мазмұнын жаңарту басталды. Біз мазмұнды жаңартуға қарсы емеспіз: ғылыми зерттеулер мен жаңалықтар оқу бағдарламалары мен оқулықтарға енгізілуі керек көптеген жаңа ақпарат береді. Бірақ білім беру мазмұнының өзгеруімен қатар оқыту формалары да өзгеруі керек. Ал ол XVI-XVII ғасырлардан бастап (егер тек мектеп білімін алсақ) өз негізінде өзгеріссіз қалады: жеке, жұптық және топтық.

Соңғы жылдары Ф.Вассерманның "Биоинформатика және синергетика" деп аталатын технологиясы өзін белсенді түрде жариялап келеді, ол педагогикалық қоғамдастықта әр түрлі қабылданады.

Автордың айтуынша, бұл технология 2002-2009 оқу жылдары аралығында ҚР жүзден астам мектебінде енгізілген. Қазір "білім беру технопаркі" жобасы әзірленуде, оның мәні пікірлестер үшін ашық алаң құруда. Бұл дегеніміз, оған кіретін оқу орындары жаңа технологиялар бойынша жұмыс істейтін елдегі басқа мектептер сияқты бір-біріне қолдау көрсетеді, көмектеседі, байланысады, тәжірибе алмасады.

Пән мұғалімдері мен жалпы білім беретін мектептердің басшылары үшін "Биоинформатика және синергетика" технологиясы: сабақтағы сапаны басқару" педагогикалық кадрларға арналған біліктілікті арттыру курстарының білім беру бағдарламасы әзірленді, оның мазмұны Халықаралық стандарттау ұйымының (бұдан әрі-ХСҰ) 9000 стандартының қазіргі заманғы сапа менеджменті талаптары негізінде құрылған және мыналарды қамтиды: мектеп оқушыларының 70% - дан астамы қатысатын оқушылардың сапа қызметі немесе оқушының өзін-өзі басқаруын ұйымдастыру және оның жұмысы.

2-кесте. Деңгейлік бағдарламалардың мақсаттары, міндеттері және күтілетін нәтижелерінің салыстырмалы сипаттамасы

	3-деңгей [48]	2-деңгей [49]	1-деңгей [46]
Мақсаттар	<ul style="list-style-type: none"> Педагог қызметкерлердің білім мен дағдылардың қосымша көлемін алудағы білім беру қажеттіліктерін қанағаттандыру, қазақстандық мұғалімдердің динамикалық өзгермелі әлем жағдайында үздіксіз кәсіби даму дайындығына көмектесу. Әдістемелік жұмыстың тиімділігін қамтамасыз ететін білім берудегі инновациялық процестерді қолдауды жүзеге асыру. Оқушылардың өз бетінше оқу, өзін-өзі реттеу дағдыларын қалыптастыруға ықпал ететін оқыту процесін ұйымдастыруда мұғалімдерді біліммен және практикалық дайындықпен қамтамасыз ету; олардың белсенді азамат және ақпараттық технологиялар саласында құзыретті, түрлі аудиторияда сындарлы диалогке қабілетті, қазіргі әлемде табысты жұмыс істей алатын маман болуы. 	<ul style="list-style-type: none"> Педагог қызметкерлердің білім мен дағдылардың қосымша көлемін алудағы білім беру қажеттіліктерін қанағаттандыру, қазақстандық мұғалімдердің динамикалық өзгермелі әлем жағдайында үздіксіз кәсіби даму дайындығын қамтамасыз ету. Мұғалімнің әдістемелік жұмысының тиімділігіне ықпал ететін білім берудегі инновациялық процестерге көмектесу. Коучинг және менторинг процестерін іске асыру арқылы тәжірибе жетілдіру мақсатында өз ерiптестерiмен ынтымақтастықпен теориялық-практикалық кәсіби құзыреттiлiгi жоғары деңгейлi тәжірибелi мұғалiмдердi даярлау. 	<ul style="list-style-type: none"> Педагог қызметкерлердің білімі мен дағдыларының ауқымын кеңейтудегі білім беру қажеттіліктерін қанағаттандыру; өзгермелі әлем жағдайында қазақстандық мұғалімдердің үздіксіз кәсіби дамуына көмектесу. Оқу мен оқытуда инновациялық процестерді енгізуге көмектесу, қолданылатын тәсілдер мен әдістердің барынша тиімділігін қамтамасыз ету. Педагогтердің кәсіби құзыреттілігінің жоғары теориялық-практикалық деңгейіне қол жеткізуге және педагогикалық практикасын жетілдіруге ықпал ететін коучинг және менторинг процестерін практикалық іске асыру. Мұғалімдердің мектептердің желілік қоғамдастықтары мен мұғалімдердің кәсіби қоғамдастықтарын бастауға және
Міндеттер	1. Жеті модуль контексінде Бағдарламаның теориялық негіздері	1. Жеті модуль контексінде Екінші деңгейлі бағдарламаның	1. Бағдарламаның жеті модулі контексінде теориялық негіздер

	<p>туралы концептуалды түсінік қалыптастыру.</p> <p>2. Қазақстандық білім беру жағдайында бағдарламаның тұжырымдамалық негіздерін табысты практикалық іске асыруды қамтамасыз ету және мұғалімдердің дағдыларды қалыптастыруын көрсету:</p> <ul style="list-style-type: none"> • бағдарламаның негізгі идеяларына сәйкес рефлексивті ойлау; • оқыту процесін жоспарлау; • жеті модуль тақырыбын біріктіретін дәйекті сабақтар сериясын жоспарлау және практикалық іске асыру; • оқу процесіне оқушыларды тарту; • оқушыларды тиімді жүйелі бағалау; • оқу процесінің рефлексиясы және болашақ педагогикалық практикаға әсері; • оқытудың өзіндік процесінің рефлексиялары. <p>3. Қазақстандық мұғалімдерді мектеп мұғалімдерінің кәсіби қоғамдастығы жағдайында белсенді жұмыс істеуге дайындау.</p>	<p>тұжырымдамалық түсінігін қалыптастыру.</p> <p>2. Екінші деңгейдегі Бағдарламаның негізгі идеяларын қазақстандық білім беру жүйесінің міндеттеріне интеграциялау арқылы табысты практикалық іске асыруды, сондай-ақ мұғалімдердің дағдыларын қалыптастыруды қамтамасыз ету:</p> <ul style="list-style-type: none"> • екінші деңгейлі бағдарламаның қағида түріндегі негіздері туралы рефлексивті ойлар; • оқыту мен оқу практикасына өзгерістер енгізуді жоспарлау және жүргізу; • мұғалімдер тобын оқытуды басқару мақсатында коучинг және менторинг процестерін іске асыру; • екінші деңгейдегі бағдарламаның жеті модулінің негізгі идеяларын біріктіретін дәйекті сабақтар сериясын жоспарлау және өткізу бойынша мониторинг процесін іске асыру; • өз педагогикалық практикасы туралы ойлар. <p>3. Қазақстандық мұғалімдерді мектеп мұғалімдерінің кәсіби қоғамдастығын ұйымдастыруға дайындау.</p>	<p>туралы тұжырымдамалық түсінік қалыптастыру.</p> <p>2. Қазақстандық білім беру жағдайында бағдарламаның тұжырымдамалық негіздерін табысты практикалық іске асыруды және мұғалімнің дағдыларды қалыптастыруын көрсетуді қамтамасыз ету:</p> <ul style="list-style-type: none"> • бағдарламаның негізгі идеяларына сәйкес рефлексивті ойлау; • мектеп ауқымындағы іс-әрекеттерді жоспарлау және зерттеу; • мектеп мұғалімдері тобының коучинг процесін жүзеге асыру; • коучинг мектебінің менторинг процесін іске асыру; • мектеп тәжірибесіндегі өзгерістер; • мектептің желілік қоғамдастықтары мен мұғалімдердің кәсіби қоғамдастықтары арқылы әріптестеріне кәсіби қолдау көрсетуі.
<p>Күтілетін нәтижелер</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Бағдарламаның негізін құрайтын жеті модуль контекстінде мұғалімнің тұжырымдамалық түсінігі мен практикалық дағдыларының 	<ul style="list-style-type: none"> • Әр оқушының жеке қажеттіліктеріне (талантына, дарындылығына, жас ерекшеліктеріне және т.б. сәйкес) 	<ul style="list-style-type: none"> • Оқыту курстары аяқталғаннан кейін мұғалімдерде қалыптасады: • Білім және түсінік:

	<p>негіздерін қалыптастыру.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Мұғалімнің өз тәжірибесі туралы сыни ойлау (рефлексия) дағдыларының, өзін-өзі жетілдіру қабілетінің болуы. • Мұғалімнің оқушыларды оқытуға тарту процесін жандандыру әдістемесін меңгеруі. • Мұғалімнің мектеп мұғалімдерінің кәсіби қоғамдастығы шеңберінде белсенді жұмыс істеуге дайындығы. 	<p>және оларды шешу әдістері бойынша әріптестерімен кеңесу қабілетіне байланысты мәселелерді жан-жақты білу.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Кәсіби мәселелерді шешуде құзыреттілігі төмен басқа әріптестерге көмек көрсетуге дайындықты қамтамасыз ету үшін әлемдік білім беру тәжірибесінің көп өлшемді біліміне негізделген сыныптың жұмыс істеуі туралы дұрыс тұжырымдарды қалыптастыру дағдылары. <p>Сонымен қатар курстың соңында мұғалімдер қабілетті болады: <i>Мектепте әріптестерін оқытуды жүзеге асыру:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • әріптестер тобымен оқу мен оқыту саласындағы зерттеулер туралы кәсіби ойлауға бастамашылық ету; • мектепте оқу мен оқуды жетілдіруге негіз ретінде бағалау нәтижелерін одан әрі пайдалана отырып, әріптестер қызметінің тиімділік дәрежесін бағалау; • мектепте сабақты зерттеу тәсілін енгізу; • коучинг және менторинг процестерін іске асыру; • мектепте мұғалімдердің кәсіби қауымдастығын құру; • жиынтық және формативті 	<p>психологияның теориялық негіздеріне сәйкес оқыту мен оқудың тиімді әдістерін қолдануды көздейтін мектеп тәжірибесінің көп қырлылығы.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Мектептер желісіндегі мұғалім жұмысының мазмұнына тікелей байланысты халықаралық зерттеулердің нәтижелерін талдау және сыни тұрғыдан түсіну жолдары. • Зерттеуді өз бетінше ұйымдастыру және жүргізу әдістемесі, сондай-ақ осы жұмыс түрін мектеп желісіндегі әріптестерге оқыту әдістемесі. <p>• Қабілеттер</p> <p><i>a) мектеп жағдайында:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Әріптестерге оқыту мен оқудың тиімді стратегияларын, атап айтқанда жеке оқытуды қамтамасыз ететін және әрбір оқушыға өз әлеуетін сәтті жүзеге асыруға мүмкіндік беретін тәсілдерді таңдау және енгізу стратегияларын әзірлеуге және жүзеге асыруға көмектесу. • Мектептердегі оқыту мен оқу тәжірибесін жақсарту үшін бірізді сабақтар топтамасын жоспарлауда әріптестерге жетекшілік ету. • Мектеп мұғалімдерінің кәсіби
--	--	---	---

		<p>әріптестерге көмек көрсету;</p> <ul style="list-style-type: none"> • оқушыларға, әріптестерге, ата-аналарға оқушының қалыптасуы мен тұлғалық дамуына ықпал ететін оқушылардың жетістіктері, даму динамикасы мен бағыттары бойынша уақытылы және сындарлы кері байланыс беру; • мектептегі барлық мұғалімді оқыту тәжірибесін жетілдіру мақсатында оқыту мен оқу практикасына өзгерістер енгізу. <p><i>Мектептегі әріптестерді оқытуды жандандыруға көмектесу:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • оқу мен оқытуда тиімді тәсілдерді, оқытуды дараландыруға ықпал ететін мінез-құлықты басқару стратегияларын қолдануда және барлық оқушыға өз әлеуетін іске асыруға мүмкіндік беруде басқа мұғалімдерге қолдау көрсету; • мектепте пәнаралық байланыс орнатуды көздейтін тиімді тәжірибені жүзеге асыру мақсатында әріптестермен бірлескен жоспарлау процесінде жетекші рөлді орындау; • тәжірибешілермен ынтымақтастық және басқа, құзыреті аз мұғалімдерге оқушылардың жеке білім беру қажеттіліктерін қанағаттандыруға көмектесу. 	<p>ішінде пәнаралық байланыстарды орнатуға ықпал ететін бірлескен жоспарлау принципі бастамашылық ету.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Мектеп желісі жағдайында: • Мектеп желісінің басшыларымен және қызметкерлерімен табысты жұмыс істеу үшін жеткілікті аналитикалық, тұлғааралық және ұйымдастырушылық дағдылардың деңгейін көрсету. • Әріптестерді басқаруда және оқыту мен оқу тәжірибесін жетілдіру бойынша жұмыстың үздіксіздігін қамтамасыз етуде бірізділік пен мақсаттылықты көрсету. • Мектеп желісінің жұмыс істеуі жағдайында әріптестермен сенімді сенімділік қатынастарын қалыптастыру. • Мектеп желісі жағдайында оқыту мен оқу процестерін кәсіби талқылауға, атап айтқанда, Сабақты зерттеу тәсілін іске асыру жағдайында өзара әрекеттесуге бастамашылық ету және қолдау. • Мектеп желісінің практикалық қызметін зерттеуге бағытталған тәжірибеге бастамашылық ету, жүзеге асыру және үйлестіру. • Кәсіби қоғамдастық жағдайында
--	--	---	--

		<p><i>қолдау:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • оқыту мәселелері бойынша мұғалімдер топтарымен кәсіби рефлексияларға қатысу және мектепте сабақты зерттеу тәсілін енгізуге тарту; • мектеп мұғалімдерінің кәсіби қоғамдастығы жұмысының нәтижелілігіне қол жеткізуге көмектесу; • мектептегі әріптестермен достық кәсіби қарым-қатынас орнату; • оқыту практикасын жетілдіру мәселелерін өзектендіру; • мектептегі әріптестердің практикасы мен өз практикасын дамыту мақсатында инновациялық оқу практикасын зерттеу және бағалау және олардың нәтижелерін, сондай-ақ басқа да сыртқы көздердің нақты деректерін одан әрі пайдалану. 	<ul style="list-style-type: none"> • Мектеп желісінің мұғалімдері арасындағы байланыстың тұрақтылығын қамтамасыз ету және орнату. • Мектеп желісінде іске асырылатын инновациялық тәжірибелерді әзірлеуде, жүзеге асыруда және бағалауда стратегиялық рөлді орындау жауапкершілігін өз мойнына ала отырып, басқа мектептердің басшылық топтарымен тығыз ынтымақтастыққа жәрдемдесу, олардың дамуына өз үлесін қосу. • Мектеп желісінің кәсіби қауымдастықтарында оқытуды жүзеге асыру, мұғалімдердің тәжірибесін жүйелеу және желінің барлық мектебін оқыту мен оқу сапасын жақсарту ұсынымдарын құрастыру. • Формативті және жиынтық бағалау мәселелері бойынша мұғалімдердің тәжірибесін жүйелеу және бағалау процесін жетілдіру ұсынымдарын құрастыру.
--	--	---	---

Осы бағдарламаның мақсаттары мен міндеттерінен көрініп тұрғандай, ол мұғалім мен оқушылардың бірлескен іс-әрекетінің құралы, сабақты басқарудың, оқу процесін стандарттау мен реттеудің негізгі құралы болып табылатын он бір технологиялық картаға негізделген:

- 1) «Алгоритм»;
- 2) «Биоинтернет»;
- 3) «Тренажер»;
- 4) «Логика»;
- 5) «Көшбасшы»;
- 6) «Күн, түймедақ, жел»(бұдан әрі – «КТЖ»);
- 7) «Ауызша сабақ 1»;
- 8) «Ауызша сабақ 2»;
- 9) «Ауызша сабақ 3»;
- 10) «Ауызша сабақ 4»;
- 11) «Әмбебап сабақ».

Оқу процесінің макроқұрылымы шеңберіндегі технологиялық карталардың мақсаттары мен міндеттері Негізгі оқу сабақтарының 6 түрі бойынша педагогикалық ұғымдармен сипатталған. тұрады:

3-кесте. Негізгі оқу сабақтарының түрлері

Типтері	Құрылымы
Кіріспе оқу сабағы	<ol style="list-style-type: none"> 1) мотивация; 2) зерттелетін тақырып туралы бейнелі түсінік; 3) практикалық және әлеуметтік маңыздылығын түсіну; 4) рефлексия.
1 тип. Жаңа материалды алғашқы бекіту және зерттеу бойынша оқу сабағы	<ol style="list-style-type: none"> 1) мотивация 2) оқушылардың субъектілік тәжірибесін өзектендіру 3) қабылдауды ұйымдастыру 4) түсінуді ұйымдастыру 5) рефлексия.
2 тип. Білім мен қызмет тәсілдерін бекіту бойынша оқу сабағы	<ol style="list-style-type: none"> 1) мотивация 2) жетекші білім мен іс-әрекет тәсілдерін өзектендіру 3) стандартты және өзгертілген жағдайларда білімді қолдану үлгісін құрастыру 4) білімді өз бетінше қолдану 5) бақылау және өзін-өзі бақылау 6) түзету 7) рефлексия.
3 тип. Білім мен қызмет тәсілдерін кешенді	1) мотивация

қолдану бойынша оқу сабағы	2)білім кешенін және қызмет тәсілдерін өзектендіру 3)ұқсас және жаңа жағдайларда білімді өз бетінше қолдану 4)өзін-өзі бақылау және бақылау 5)түзету 6)рефлексия.
4 тип. Білім мен қызмет тәсілдерін жалпылау және жүйелеу бойынша оқу сабағы	1) мотивация 2) оқу материалының мазмұнын талдау 3) оқу материалындағы негізгіні бөлектеу 4) жалпылау және жүйелеу 5) ішкі және пәнаралық байланыстарды орнату 6) рефлексия.
5 тип. Білім мен қызмет тәсілдерін тексеру, бағалау және түзету бойынша оқу сабағы	1) мотивация 2) тапсырмаларды өз бетінше орындау 3) өзін-өзі бақылау 4) бақылау 5) талдау 6) бағалау 7) түзету 8) рефлексия.

Ф. Вассерманның мәлімдемесіндегі әрбір технологиялық картаның мазмұнын қарастырайықз.

4-кесте. Технологиялық карталардың мазмұны

Технологиялық карта	Мазмұны
«Алгоритм»	оқушылардың ең көп санына жаңа тақырыпты сапалы меңгеруге, білім, білік және дағды бойынша берешек деңгейін (бұдан әрі – ЗУН) анықтауға, тақырыпты түсіндірудегі кемшіліктерді анықтауға және жоюға, табысты адамның өлшемі ретінде пәнді сапалы игеруге қызығушылық пен мотивацияны дамытуға мүмкіндік береді.
«Биоинтернет»	оқушылардың 63% - речь сөйлеу арқылы зерттелетін тақырып бойынша білім мен дағдыларды берік бекіту көрсетілген. Балаларды бірыңғай ақпараттық кеңістікке біріктіру-ұжымдық ақыл. "Оқу – оқу"қағидатын іске асыру арқылы сабақта оқушылардың жұмысын ұйымдастыру.
«Тренажер»	келесі мәселелер қарастырылады: оқушылардың 63% - качества сапа нормативінің талаптарына дейін зерттелетін тақырып бойынша білім, білік және дағдыларды игеру және беріктігі.
«Логика»	үштіктердегі командалық жұмыс және сыни және

	логикалық ойлауды дамыту арқылы оқу материалын меңгеру сапасын нормативтік деңгейге жеткізу мақсатында практикалық тапсырмалар орындалады.
«Көшбасшы»	менеджмент құзыреттерін дамыту қарастырылады: жоспарлау, командада жұмыс істей білу, мақсатқа жету. Ол табысты адамның критерийі ретінде тақырыпты сапалы игеруге, бәсекеге қабілеттілік пен стресстік жағдайларға төзімділікті дамытуға мүдделер мен мотивацияларды дамытуға бағытталған.
«КТЖ»	оқытылатын тақырыпта оқыту сапасының нормативтік көрсеткішіне қол жеткізу, үш қиындық деңгейіндегі оқу тапсырмаларын өз бетінше құрастыруда байланысты оқу тақырыптарының тұтас бөлімі бойынша оқушылардың дағдыларын бекіту, іздеу қызметін дамыту, оқыту сапасының қорытынды мониторингі ұсынылған.
«Ауызша сабақ - 1»	жылдамдық, логикалық және сыни ойлауды, сөздік қорын, ақпараттық құзыреттілікті дамыту қарастырылады.
« Ауызша сабақ - 2»	қарастырылады: оқушылардың 63% оқу материалын өз бетінше іздеу-шығармашылық жұмыс арқылы игеру; балаларда өз еңбегінің нәтижелеріне тұрақты оң мотивация мен рефлексия жасау; оқу техникасының жылдамдығын, сапасы мен көлемін арттыру; ойлау, есте сақтау, зейін жылдамдығын дамыту.
« Ауызша сабақ - 3»	үштіктердегі командалық жұмыс және сыни, логикалық және шығармашылық ойлауды дамыту арқылы оқу материалын меңгеру сапасын нормативтік деңгейге қалай жеткізу керектігі ұсынылған.
« Ауызша сабақ - 4»	оқытылатын тақырып бойынша оқыту сапасының нормативтік көрсеткішіне қол жеткізу, кіре берісте ақпаратты бөле білу, ақпараттық құзыреттілікті дамыту, оқушылар үшін ойлаудың негізгі түрлерін – дедукция мен индукцияны, зейінді, қабылдау мен есте сақтауды қалыптастыру және жаттықтыру, техниканы, жазбаша және ауызша сөйлеу жылдамдығы мен сапасын дамыту ұсынылады.
«Универсалды сабақ»	практикалық тапсырмалар ұсынылған: оқытылатын тақырыпта оқыту сапасының нормативтік көрсеткішіне қол жеткізу, оқытушының пәндік және педагогикалық құзыреттілігінің өсуі және оның шығармашылық әлеуетін іске асыру, технологиялық картаға түсірудің алуан түрін дамыту, оқушылардың оқуға деген ынтасын арттыру.

Әрбір технологиялық карта белгілі бір құрылыммен және ол бойынша жұмыс тәртібімен бірге жүреді, мысалы, олардың түрлеріне байланысты барлық сабақтар К. Д. Ушинский кейбір модификациялармен ұсынған дәстүрлі классификация болып табылады.

Әр сабақ бірдей құрылымдық байланыстарды (оргмомент және т.б.), мұғалімнің түсіндірмелерін (схема бойынша бірінші түсініктеме – "оқу іс –

әрекетінің жалпыланған әдістері" (бұдан әрі-ОЖӘ). Схемалар әр партада болуы керек. Мұғалім Осудтың әр элементі бойынша тақырыпты түсіндіреді), тапсырмаларды орындау (оқушылар синхронды түрде бір шапалақ жасайды, "сынақ" сөзін жазады және тапсырманы орындауға қадам басады. Мұғалім сынып бойынша қозғалады және бірінші түсіндіруден кейін оқу материалын игеру дәрежесін талдайды.) және т.б. дәстүрлі аралас сабақ, бірақ уақыт бойынша реттелетін және топтардың (жалпы сыныптық (фронтальды), жеке, жұптық және негізгі топтардағы жұмыстардың (тапсырмаларды орындау бойынша сыныпты үш топқа бөлу) үйлесімін көздейтін құрылымдалған.

Осылайша, егжей-тегжейлерге тоқталмай, Ф.Вассерманның аталған технологиясы ОТӘ-ні сақтауға және жетілдіруге бағытталған және жаппай педагогикалық әдебиеттерде сипатталған көптеген технологиялардың бірі болып табылатындығын атап өтеміз.

Сұрақ туындайды: егер көптеген авторлық мектептер, жаңарту мен педагогикалық технологиялар пайда болса, қазіргі заманғы мектеп пен білім беру жүйесін білімді басқару өте қиын болады. Бұл менеджмент оңтайлы сәтті болуы үшін барлық деңгейдегі әрбір басқарушы үшін әртүрлі педтехнологияларды (мүмкіндігінше барлық) және сонымен бірге басқару ғылымын білу қажет. Сонымен бірге, әрине, мектепті және бүкіл білім беру жүйесін басқару қазіргі жағдайда туындайтын және бүкіл әлемдік қоғамдастыққа бұрыннан қажет болған жаңа мектепке бағытталуы керек. Бұл мектеп «ҚБОДЖ» немесе «ИЕМ» деп аталды.

Егер білім берудің прогрессивті дамуы ОТТ-ден (сынып-сабақ, дәріс-семинар жүйелері) ОҰТ-ге (ҚБОДЖ, ИЕМ) дейінгі қозғалыстан тұратын жалпы заңдылыққа ие болса, ал біз мұны үнемі дәлелдеп отырамыз және бұл дәлелді ешкім жоққа шығара алмайды, бұл мүмкін де емес, содан кейін бұл жағдайда **парадоксалды жағдаят** туындайды: қате немесе біржақты тұжырымдама (әдістеме, технология, инновация және т.б.) неғұрлым егжей-тегжейлі әзірленсе және көп адамдарды қазіргі оқу-тәрбие процесін жақсарту мақсаттылығына сендірсе, (ОТТ, сынып-сабақ, дәріс-семинар жүйелері), соғұрлым ол жаңа мектеп және бүкіл білім беру жүйесін жаңарту жалпы қозғалысын баяулатады. Бұл барлық қолданыстағы авторлық мектептерге, инновациялар мен педтехнологияларға, соның ішінде «үздік әлемдік тәжірибеге», «НЗМ тәжірибесіне» және т.б. қатысты.

Ескірген оқыту әдісі (топтық-жұптық-жеке) жағдайында олар білім беру сапасын, оқыту мен тәрбиелеу сапасын жақсартуға ықпал ете алады және осылайша модернизация мен реформалаудың жалпы табысына жалған үміт арта алады, бұл мынаған әкеледі: Жаңа мектепке және жаңа оқу-тәрбие процесіне көшуді тежеу, бұл бұрын үнемі және әрқашан болған.

Парадоксты қысқаша «неғұрлым жақсы болса, соғұрлым нашар» деп айтуға болады: ескі, дәстүрлі мектеп үшін жаңалық неғұрлым жақсы болса, соғұрлым ол мектептің дамуын баяулатады, жалған үміт береді және тіпті бүкіл білім беру жүйесіндегі мектептің шынайы дамуын тоқтатады. Ескі оқыту мен тәрбие жүйесін (сынып-сабақ, дәріс-семинар жүйелері, ОТТ) жөндеу емес,

жанасын құру қажет.

Екінші парадокс ұжымдық оқыту формасының екіжақты мағынасында жатыр. Ұжымдық оқу сабақтары тек балалар мен жасөспірімдердің сабақтағы белсенділігін біршама белсендіру және сол арқылы мұғалімдерді ОТТ (аудиториялық, лекциялық-семинарлық жүйелер) үйлесімділігіне сендіруге, дәстүрлі оқыту әдісін бекіту мен оның өмір сүруін ұзартуға қолданылса, онда білім берудің ұжымдық нысандарын бұлай пайдалану білім беру жүйесіндегі ілгерілеуге ықпал етпейді, бұл ОҰТ-ге көшудің бастапқы кезеңінде қолайлы және тіпті болмай қоймайды.

Үшінші парадокс «ОТТ (сынып-сабақ, дәріс-семинар жүйелері) жағдайында мектептерде, арнаулы орта оқу орындары мен жоғары оқу орындарында неғұрлым нашар болса, соғұрлым жақсы» деген тіркеспен өрнектеледі. Бұл парадокс түсінікті, тіпті айқын: білім беру дағдарысы, ОТТ (сынып-сабақ, дәріс-семинар жүйелері) жағдайындағы барлық реформа мен модернизациялардың сәтсіздігі, қоғамның ОҰТ-ге (ҚБODЖ және ИТШ) тезірек көшу қажеттілігін түсінуі үшін соғұрлым жақсы.

4.1 Педагогикалық технология мен әдістеме

«Педагогикалық технология» және «оқыту технологиясы» терминдері 80-жылдардың соңында үлкен танымалдылыққа ие болды және бұл жыл сайын артып келеді. Кейбір авторлар мектепті жаңа педагогикалық технологиясыз жаңартуды немесе реформалауды елестете алмайды (В.П.Беспалько, В.А.Гуляйкин, М.М.Жанпеисова, К.Кабдыкаиров, Ж.А.Караев, М.М.Поташник, В.С.Лазарев, Г.К.Селевко және т. б.). Алайда, кейбіреулер ғылыми негізделген қолданыстағы педагогикалық технологияны жетілдіру қажет деп санайды, ал басқалары түбегейлі жаңа педагогикалық технологияның қажеттілігін талап етеді. Бірақ бұл педагогикалық технология тұжырымдамасын мерзімінен бұрын деп санайтындар да бар, өйткені мектепте тиісті тәжірибе жоқ (Я.Майкл, Англия).

Біз педагогикалық технологияны жобалау, құрастыру және пайдалану мәселесін кең ұғымдық-категориялық, теориялық-әдіснамалық, эволюциялық-генетикалық, этно-элеуметтік-мәдени, жүйелік-құрылымдық және функционалдық-қолданбалы мәнмәтінде қарастырамыз [52].

«Педагогикалық технология» туралы айтатын болсақ, бұл термин педагогикаға өндірушілерден келді, бұл бастапқыда тек техникалық оқыту құралдарын қолдануға қатысты болды.

Грек тілінен аударылған «технология» сөзі өнер, шеберлік, кез-келген іс - әрекетте объектіге әсер ету қабілетін білдіреді және техника мақсатқа дәл, тез, ұтымды жетуге көмектесетін жолдар, тәсілдер мен әрекеттер болып табылады. Демек, технология - бұл берілген параметрлер бойынша кез-келген өнімді өндіруді қамтамасыз ететін өндірістік процестердің белгілі бір қисыны.

Технология өндіріс процесі ретінде өзара байланысты мақсат → мазмұн → әрекеттер мен операциялар → нәтиже секілді элементтер жүйесінен тұрады. Бүкіл процедуралық компоненттің жиынтығы, оның қатаң логикалық реттілігі өнімнің қажетті мөлшерде шығарылуына кепілдік береді.

Мақсатты қоюға сәйкес келетін технологиялық процестерді жүзеге асыру үшін сәйкес ғылым - экономикалық тиімді өндірістік процестерді анықтауда және пайдалануда физикалық, химиялық, механикалық, биологиялық заңдылықтарды зерттейтін технология, яғни бұл өндіріс құралдарына сәйкес келетін шикізатқа, материалдарға немесе жартылай фабрикаттарға әсер ету тәсілдері туралы ғылым.

Өндіріс технологиясы - бұл физикалық, химиялық және басқа да табиғат заңдарына негізделген материалдық процесс. Сондықтан әлеуметтік салада «технология» термині ұзақ уақыт бойы қабылданбай келді.

«Технологияның» заманауи түсінігі - бұл тиісті іс-шараларды ұйымдастыруға және оңтайландыруға арналған құралдар мен операциялардың жиынтығы, олар:

- 1) объектіні түрлендіру процесінің логикасына сәйкес;
- 2) белгіленген реттілікпен;
- 3) уақыттың сәйкес кеңістігінде;
- 4) белгілі бір тәсілге негізделген. Технологияны іс-әрекетті алгоритмдеуге

байланысты оны ұқсас мәселелерді шешу үшін көп жағдайларда пайдалануға болады (көбейтілген, қайталанған).

Оның қызметі:

- процесті реттейді, дұрыс арнаға бағыттайды;
- тиісті стандарттар, ережелер мен нормалар, белгіленген шарттар т.с.с. қызметін бақылайды;
- тиісті шарттарда нәтиженің (өнімнің) көрсетілген қасиеттеріне кепілдік береді;
- процестің ұтымдылығын қамтамасыз етеді.

Технология - бұл процессуалдық, сондықтан оның өзгеруі іс-әрекетті қамтамасыз етудің барлық ілесімі жүйесінің, сонымен қатар мақсатты ұстанымдардың, құндылық бағдарлардың және нақты білім жүйесінің өзгеруін білдіреді.

Осылайша, технология тәртіпті, ережелерді, нормаларды, тыйымдарды, операциялар тізбегін, іске асыру кезеңдерін болжайды.

Қазіргі қоғамдағы жоғары білім беру, мәдени және бос уақытты өткізу технологиялары адамдардың өзара әрекеттесуі мен қарым-қатынасының әлеуметтік-экономикалық және моральдық-этикалық мәселелерін шешуге ықпал етеді. Негізінде, әлеуметтік қызметтің кез-келген түрі технологияландыруға жатады. Сонымен бірге энтропиялық сипаттағы технологияландырылмаған іс-әрекеттер де бар.

- басқарылмайтын актілерден немесе операциялардан тұратын аффектті жағдайдың салдары ретінде қарастырылатын әрекеттер;
- техниканы қолданбай жүзеге асырылатын немесе түпкілікті өнім шығаруға

арналмаған қызмет.

Сонымен, технология деп әлеуметтік жүйені іске асыруға немесе оны көрсетілген параметрлерге сәйкес түрлендіруге бағытталған жекелеген процедуралар мен операцияларға ұтымды түрде бөлінетін кез-келген қызмет субъектісіне әсер ету жобасын жүзеге асыру тәсілі деп түсінуге болады.

Технологияландыру дегеніміз белгілі бір ерекшеліктерімен сипатталатын жұмысты ұтымды ұйымдастыруды білдіреді: а) процесті операциялар тізбегіне бөлу (кезеңдер, фазалар), ә) жұмыс режимі - түпкі мақсатқа жалпы қол жеткізудің мерзімдері мен нақты кезеңдері, б) операцияларды (рәсімдерді) сөзсіз орындау - технологиялық тәртіп.

Неғұрлым тар мағынада технология деп белгілі бір аспектілерді әлеуметтік практиканың әр түрлі тараптарына: қандай да бір өндіріске, ғылыми зерттеулерге, білім беруге, оқытуға және т.б. пайдалану деп түсінеді: Бұл тұжырымдама тіпті шығармашылық қызметтің белгілі бір бағыттарын қамтиды - олардың бірінде ережелерге бағынуға және рәсімдеуге болады [53, 36 б.].

Білім беру саласында «технология» термині ұзақ уақыт бойы қабылданбады, өйткені «оқыту және тәрбиелеу сияқты таза шығармашылық және интимдік-психологиялық процестерді түсіндіруде бұған жол берілмейді деп саналды» [54, 5 б.]. Адам өмірінің, жанды жүйелердің параметрлерін техникалық жүйелер сияқты анықталған деңгейде жобалау және болжау мүмкін емес деп есептелді.

Басқаша айтқанда, «адам мен адамның» өзара әрекетінің тиімділігі гипотетикалық және іс-әрекеттің қатаң параметрі емес, тек метафора болып табылады. Әдетте, мұндай күмән психологиядан басқа кез-келген саладағы мамандарға тән.

Психологтар үшін гуманитарлық технологиялар өте қатаң алгоритмдерімен және жоғары нәтижелермен танымал.

Психодиагностика нені білдіреді! Аутотренинг, гетеротренинг, гипноз, медитация және тыныс алу гимнастикасының түрлері, басқа психотехника – мысалы, биохимия саласындағы техникалық жүйелермен нәтижелердің тұрақтылығы мен репродуктивтілігі параметрлерімен салыстырылатын жоғары технологиялық әсер ету жүйелерінің үлгілері.

Адамға қатысты жұмыс жүйесінің нәтижесіне кепілдік беретін «математикалық дәл» болжау жасау мәселесін қоюдың жеткіліктілігі туралы күмән үлкен қауіпсіздік қорымен және адам психикасының бейімделу әлеуетімен байланысты. Адамның мүмкіндіктерінің бұл шексіздігі техникалық жүйелердің заңдылықтарын оған беруге болмайтындығы туралы маман емес білгіштер адамды азықтандырады [55, 49-50 б.], Т.С.Назарованың айтуынша, «педагогикалық технология» термині алғаш рет 20-шы жылдары В.М.Бехтерев, И.П.Павлов, А.А.Ухтомский, С.Т.Шацкий рефлексологиясы бойынша педологиялық зерттеулерде айтылған. Сонымен қатар, «педагогикалық техника» ұғымы қолданылды, ол оқу сабақтарын нақты және тиімді ұйымдастыруға бағытталған амалдар мен құралдардың жиынтығы ретінде түсіндірілді.

Педагогикалық технологияға сонымен қатар оқу және зертханалық жабдықтармен жұмыс істеу, көрнекі құралдарды пайдалану мүмкіндігі кірді [56,

21 б].

Осылайша, зияткерлік қабілеттерді дамыту немесе құндылық бағдарларын қалыптастыру технологиясын жасау әрекеттері өткір айыптау мен өрескел сынға тап болды. Оқыту мен тәрбиелеудің технологиялық тәсілі танымдық, басқа да процестер мен қасиеттер тұрпайылау болып саналды және белгілі бір материалдық деңгейге дейін төмендеді, яғни адамды машинамен теңестірді.

Білім беруде «технология» ұғымын пайдаланудағы тағы бір тежеуші фактор- бұл сана-сезімі бар және ерік-жігері мен сипаты бар адам мектептің және басқа да білім беру ұйымдарының әсер ету (өңдеу) объектісіне айналады. Алайда, оқушы сыртқы әсерлердің пассивті объектісі ғана емес, сонымен бірге белгілі бір дәрежеде өзін-өзі тәрбиелеуге және өзін-өзі дамытуға қатысатын субъект.

Кезінде кеңес мамандары айтқандай, ресейліктер өңдеуден кейінгі және өндіріс кезінде өңдеуге түсетін материал сапасынан айырылған. М.В. Клариннің айтуынша, «технологиялық тәсіл көп жағдайда толық емес. Оның маңызды осал белгілері: оқу процесінің жалпы бейімділікпен байланысты репродуктивті типті оқытуға бағдарлау; оқу іс – әрекетін ынталандырудың дамымауы, бұл педагогикалық технологияның жалпы және, мүмкін ең үлкен жетіспеушілігі - жеке тұлғаны бағалаумен байланысты.

Алайда оқу процесінің негізінде оқушы (тек оқу мақсаттары ғана емес!) тұруы тиіс» [57, 12-13 б.]. Сонымен қатар, автор «оқушының қабылдау қасиеттері, танымдық іс-әрекет стилі және т. б. секілді жеке ерекшеліктері туралы емес, жеке тұлға туралы» айтады [57, 13 б.]. Бұл және тағы да басқа себептер кеңестік педагогикада ресми түрдегі педагогикалық орталықтардың тарапынан «технология» терминін қолдануға қарсы әсер етті.

Арнайы әдебиеттерде «педагогикалық технология» ұғымы тұңғыш рет АҚШ-та енгізілген деп есептелді және әртүрлі семантикалық түсініктерге ие болды:

а) педагогикалық практикада психологияның жетістіктерін қолдану (Б.Ф.Скиннер);

б) білім беру процесін зерттеу негізінде оқу процесін бағдарламалау, іске асыру және бағалаудың жүйелі тәсілі

в) оқытудың ең оңтайлы жолдарын анықтайтын жалпы дидактиканың бөлігі (Ч.Куписевич, Ф.Янушкевич);

г) оқу процесінің негізгі элементтерінің өзара әрекеттесу жүйесі (Н.Н.Орлов, Г.Л.Таукач, В.И.Лисовиченко);

д) білім беру қызметін ұйымдастырудың техникасын, құралдары мен тәсілдерін қолдану теориясы, яғни қолданбалы дидактика (М.Ж.Арстанов, Ж.С.Хайдаров) [58, 4 б.; 8, 11-20 б.].

Көріп отырғанымыздай, «педагогикалық технология» ұғымы екі жақты түсіндіріледі, бұл оның эволюциясымен байланысты, онда бірқатар маңызды өзгерістер болды. В.И.Боголюбовтың пікірінше, «терминнің өзгеруі – «білім берудегі технологиядан» (technology in education) «білім беру технологиясына» (technology of education), одан соң «педагогикалық технологияға» (educational technology) – сәйкесінше үш кезенді қамтитын оның мазмұнының өзгеруіне

сәйкес келеді» [60, 123 б.].

Ол «педагогикалық технология» эволюциясы кезеңіне келесі түсініктер береді.

«Бірінші (40-50-жылдар арасы) мектепте ақпаратты ұсынудың, дыбысты жазудың, дыбыстаудың және бейнелерді проекциялаудың әртүрлі техникалық құралдарының пайда болуымен сипатталады - олар негізінен тұрмыстық мақсаттарға арналған «аудиовизуальды құралдар» ұғымымен байланысты. Сондықтан «білім берудегі технология» термині білім беру процесінде инженерия жетістіктерін қолдану болып табылады.

Екінші кезең (50-60-шы жылдар арасы) технологиялық жолдың пайда болуымен ерекшеленді, оның теориялық базасы мінез-құлық теориясына негізделген бағдарламаланған оқыту идеясы болды» [60, 123 б.]. Оның нұсқауларына сәйкес бихевиористік оқыту технологиясының құрылымдық сызбасы келесідей.

1-ші кезең - оқушылардың бақыланатын іс-әрекеттерінің жиынтығы түрінде оның керекті эталонын дәл анықтауға негізделген оқытуды *жоспарлау*.

2-ші кезең - бастапқы оқу деңгейін, яғни бақыланатын әрекеттердің «базалық» деңгейін бағалауға бағытталған *диагностикалық* кезең. Бұл кезеңде әрбір оқушы білім, білік және дағды деңгейін анықтау мақсатында алдын ала тестілеуден өтеді.

3-ші кезең – *рецептуралық*, яғни оқу процесінің қажетті нәтижелерін «бағдарламалау», оның шарттарын анықтау және қажетті оқытуды қалыптастыратын әсерлерді таңдау.

4-ші кезең - белгіленген жоспарды *іске асыру*: оқыту жағдайларын ұйымдастыруды қамтамасыз ету, оқушыларға оқыту мақсаттарын түсіндіру, мінез-құлық тренингінің көзделген технологиясын қолданысқа енгізу.

5-ші кезең - оқу процесінің нәтижелерін *бағалау* және оларды бастапқыда белгіленген эталонмен салыстыру, яғни танымдық прогресті анықтау үшін тест жүргізу [61].

Мінез-құлықты оқыту технологиясы аясында жеке тұлғаның танымдық ерекшелігін және оның зияткерлік әлеуетін дамыту утилитарлық «оқытуға» бағытталған механикалық негізде жүзеге асырылады. Мұндай оқытудың дағдысы қарапайым тренинг болып табылады, дегенмен ол ең дараланған негізде жүзеге асырылады. Н.Ф.Талызина бағдарламаланған оқытудың психологиялық негізі ретінде алынған мінез-құлық теориясы «адам оқуының нақты ерекшеліктерін көрсетпейді. Нәтижесінде, осы идеяны дамытуға жұмсалған орасан күш-жігер оның жалпы көңілін қалдырады» деп жазған [62, 95 б.].

Сонымен қатар, оның бірқатар жағымды жақтарын да атап өткен жөн:

- оқу материалын меңгерудегі әрбір оқушының білімі мен іскерлігінің өзекті деңгейін есепке алу; деңгейді нақты белгілеу және оның мүмкіндіктерін ескере отырып, мақсаттар мен міндеттерді айқындау;

- бағдарламаның белгілі бір «кесінділерін» әр оқушының жеке игеру қарқыны.

Осы жылдары дидактикалық мақсаттарға арнайы арналған аудиовизуалды

құралдар әзірленді: кері байланыс құралдары, оқыту машиналары, лингафондық кабинеттер және т.б. В.И.Боголюбов атап өткендей, «білім берудегі технологиясы» терминімен «техникалық оқыту құралдары» ұғымымен бірдей, «білім беру технологиясы» «жоспарланған нәтижеге сөзсіз әкелетін педагогикалық процестің ғылыми сипаттамасы (құралдар мен әдістердің жиынтығы)» дегенді білдіре бастады [60, 123 б.].

Сөйтіп, **оқыту технологиясы** бастапқыда *оқу-тәрбие процесінде техникалық құралдарды, сонымен қатар бағдарламалауды қолдану* болып табылды, ол сол кезде жаңа дидактикалық инфрақұрылымның рөлін атқарды.

60-жылдары «педагогикалық (білім беру) технологиясы» термині пайда болды.

Үшінші кезең (70-ші жылдар) үш ерекшелікпен сипатталады. Біріншіден, информатика, телекоммуникация теориясы, педагогикалық квалиметрия және т.б. есебінен педагогикалық технология базасы кеңейді. Екіншіден, білім беру технологиясының әдістемелік негізі өзгерді, ауызша оқытудан аудиовизуалды оқытуға көшуі жүзеге асырылды. Үшіншіден, кәсіби педагог-технологтарды белсенді даярлау жүргізілді.

Осы кезеңде оқу процесінде нақты білім беру мақсаттары мен оларға жетудің дәйекті элементтік процедурасын белгілеуге ерекше мән берілді. Жүйелік тәсілдің әсерінен педагогикалық технологияның жалпы ережелері біртіндеп нақтыланды, оның мәнісін Н.Ф.Талызина мақсаттарға жетудің ең ұтымды тәсілдерін ұсынды. Бұл ретте оқу процесі оның жекелеген құрамдас бөліктерін талдаумен шектелмейтін тұтас жүйе ретінде қарастырылды [қараңыз 63].

80-ші жылдары «педагогикалық технология» ұғымының эволюциясындағы төртінші кезең басталды. Оның өзіне тән ерекшеліктері – компьютерлік зертханалар мен дисплей сыныптарын құру, педагогикалық бағдарламалық құралдардың саны мен сапасының өсуі; интерактивті бейне жүйелерін пайдалану [60, 123-124 б.].

Көріп отырғанымыздай, В.И.Боголюбовтың педагогикалық технологияны дамытудың эволюциялық жолын түсінудегі көзқарасы тым тар, шектеулі, өйткені бұл тұжырымдама тек ақпараттық технологиялар мен техникалық оқыту құралдарының дамуын қамтиды. «Педагогикалық технология» ұғымы эволюциясының осындай тұжырымдарымен келісу қиын, өйткені 20-шы жылдары, жоғарыда атап өткеніміздей, ол кеңестік педагогика мен психологияда оқытушы-мұғалімнің қызмет саласына қатысты қолданылған және тікелей білім беру процесіне байланысты болған. Бірақ кейіннен оқыту мен тәрбиеге технологиялық, сондай-ақ педологиялық көзқарас түбегейлі жойылды.

Сондықтан шетелде техникалық құралдар түрінде жаңа дидактикалық инфрақұрылымның пайда болуы педагогикалық технологияның мәнін, оның эволюциялық дамуын түсінуде басым бола бастағаны қисынды.

В.П.Беспалько оқу процесінде жүзеге асырудың маңызды техникасы ретінде педагогикалық технологияны анықтайды. ЮНЕСКО сөздігінде «Педагогикалық технология дегеніміз - білім берудің формаларын оңтайландыруға бағытталған

техникалық және адами ресурстарды және олардың өзара әрекеттесуін ескере отырып, білімді оқыту мен игерудің бүкіл(!) процесін құру, қолдану және анықтаудың ЖҮЙЕЛІ ӘДІСІ» деп дәлірек және толық анықтама(?) берілген. Алайда, «білім беру формаларын ОҢТАЙЛАНДЫРУ» деп бұл анықтамада оның авторлары нені білдіргені түсініксіз болып қалды [54].

Педагогикалық технологияны түсінуде келесі төрт ұстаным бар [64, 4 б.]:

1. Бұл құралдарды, құрал-саймандарды, аппаратураларды, оқу жабдықтарын және техникалық оқыту құралдарын эзірлеу және қолдану (Б.Т.Лихачев, С.А.Смирнов, Р. Де Киффер, М.Мейер).

2. Бұл қарым-қатынас процесі немесе оқуды жақсарту үшін мінез-құлық (бихевиористік) әдістері мен жүйелік талдауды қолдануды қамтитын оқу міндеттерін орындау тәсілі (В.П.Беспалько, М.А.Чошанов, В.А.Сластенин, В.М.Монахов, А.М.Кушнир, Б.Скиннер, С.Гибсон, Т.Сакамото).

3. Бұл оңтайлы оқыту жүйелерін ҚҰРУМЕН айналысатын және әлеуметтік, басқарушылық және жаратылыстану ғылымдарының мәліметтеріне негізделген білімнің кең саласы (П.И.Пидкасистый, В.В.Гузев, М.Эраут, Р.Стакена, Р.Кауфман, Д.Эли, С.Ведемеер);

4. Бұл бір уақытта бірнеше мағынаны қамтитын көп өлшемді тәсілдеме (М.В.Кларин, В.В.Давыдов, Г.К.Селевко, Д.Финн, К.М.Силбер, П.Митчелл, Р.Томас).

Г.К.Селевко негізгі келесі анықтаманы береді және оның сөздері бойынша 500-ге жуық технологияны айқындайды:

«Педагогикалық (білім беру) технология - бұл ғылыми негізде құрылған, уақыт пен кеңістікте бағдарламаланған және көзделген нәтижелерге жетелейтін педагогикалық процестің барлық компоненттерінің жұмыс істеу жүйесі».

Г.К.Селевконың айтуынша, «қазіргі кездегі мектептер теориясы мен практикасында білім беру процесінің көптеген нұсқалары бар (біз бөліп көрсеттік – авт.). Әрбір автор мен орындаушы педагогикалық процеске өзіндік, жеке бояу әкеледі, соған байланысты әр нақты технология (?) авторға тиесілі дейді. Бұл пікірмен келісуге болады. Алайда көптеген технологиялар өздерінің мақсаттары, мазмұны, қолданбалы әдістері мен құралдары бойынша ұқсастықтарға ие және осы ортақ белгілері бойынша оларды бірнеше жалпылама топтарға жіктеуге болады» [7, 25 б.].

Г.К.Селевконың шығармалары педагогикалық технологияларда ғылыми және педагогикалық қоғамның ең танымал еңбектері болғандықтан біздің назарымызды аударды. Сонымен қатар, біз В.П.Беспалько, М.В.Кларин, Д.В.Чернилевский және т.б секілді белгілі ғалымдардың еңбектерінің маңызы мен құндылығын назардан тыс қалдырмадық.

Г.К.Селевконың көзқарасы бойынша педагогикалық технологиялардың маңыздылығына және әртүрлі қасиеттеріне қарай 11 топқа жіктеледі (мысалы, мақсатты бағдар, мұғалім мен оқушының өзара әрекеттесу сипаты, оқытуды ұйымдастыру): қолдану деңгейіне сәйкес; философиялық негізде; психикалық дамудың жетекші факторы бойынша; тәжірибені игерудің ғылыми тұжырымдамасы туралы; тұлғалық құрылымдарға бағдарлау бойынша; мазмұны

мен құрылымының табиғаты бойынша; танымдық қызметті ұйымдастыру және басқару түрі бойынша; ересектер тарапынан балаға қатысты, оқу-тәрбие процесіндегі баланың позициясы; басым (үстем) әдіспен; білім алушылар бойынша; қолданыстағы дәстүрлі жүйелерді модернизациялау мен модификациялаудың мазмұны мен бағыты жағынан [7, 25-31 б.].

Бұл Г.К.Селевко ұсынған педагогикалық технологиялардың қысқаша жіктелуі. Педагогикадағы білім беру технологияларын топтастыру бойынша мұндай көлемді және мағыналы жұмыс алғаш рет жасалды және мәселенің барлық күрделілігіне қарамастан, қазіргі кездегі технологияларды жалпылау, жүйелеу және жіктеу бойынша үлкен жұмыс жасаған авторға құрметпен қарауымыз керек.

Дегенмен, бұл жіктеу бірқатар маңызды кемшіліктерге ие.

1. Іс жүзінде әр түрлі негізде жасалған бір емес, бірнеше жіктеулер (11) ұсынылады.

2. Автор іс жүзінде «педагогикалық технология» ұғымының мәнін нақты және анық түсінбеген, яғни ол оқытудың ұйымдастырушылық жүйелерін бағдарламаланатын оқыту ретінде М.Монтессори жүйесін, С.Френе, сынып-сабақ жүйесі, Вальдорф педагогикасы және т.б., және инновациялық мұғалімдердің әдістемелік жүйелері (В.Ф.Шаталов, С.Н.Лысенкова және т. б.) технология санатына жатқызды.

3. Технологияларды деңгей бойынша бөлу әдістемелік және жергілікті технологиялардың жоқтығына байланысты сынға төтеп бермейді, тек белгілі бір ұйымдастырушылық жүйе – сынып-сабақ немесе дәріс-семинар (жалпы оқытудың топтық тәсілі – В.К.Дьяченконың терминологиясы бойынша) әлемдік білім беру кеңістігінде басым болып табылады

4. Қарастырылып отырған жіктеуден «Я.А.Коменскийдің «дәстүрлі сыныптық-сабақ жүйесі» мен «қазіргі заманғы дәстүрлі оқыту» арасындағы айырмашылық неде екені белгісіз. Материалды ұсыну амалы, «дидахография» және екеуін де техникалық оқыту құралдарымен біріктіру ғана ма? Шынында да, Коменский кезінде оқытудың техникалық құралдары қолданылмады, өйткені олар болған жоқ, бірақ маңызы, яғни оқу процесін ұйымдастыру, өздеріңіз білетіндей, аз өзгерді, іс жүзінде өзгерген жоқ деп айтуға болады, ол мұғалімнің оқушыға іс-әрекетінің басымдылығына негізделген. Сыныпта оқыту жағдайының жақсаруы, тіпті техникалық оқыту құралдары да, ақпараттық-коммуникациялық технологиялар да оның негізін өзгертпейді.

5. Автор бастапқы әдістемелік жағдай ретінде, педагогика мен психологияның тәсілдері мен объектілерін ажыратпайтын және араластырмайтын психологиялық-педагогикалық көзқарасты ұстанады. Осыдан ғалым «технологияның» таза психологиялық аспектілерін көрсететін «психикалық дамудың жетекші факторы», «тәжірибені игерудің ғылыми тұжырымдамасы» және т.б. жіктеулерді анықтайды.

6. «Педагогикалық технология әрдайым күрделі» деп жариялай отырып, ол қандай да бір себептермен жіктелген «технологиялардың» күрделілігінен әрі бас тартып, «білім беру процесі кез-келген басымдылыққа, басым идеяға, принципке,

тұжырымдамаға негізделген» деп көрсетеді. Оның қандай негізде тек авторлық мектептерді кешенді «политехнологиялар» қатарына жатқызатыны белгісіз.

Жалпы алғанда, қарастырылып отырған жіктеудің авторы, мұны тек оқыту мен тәрбиелеудің қолданыстағы тәжірибесін жіктеу туралы айтады, бірақ оқу процесіне болжамды көзқарас қарастырылмаған. Г.К.Селевконың бір еңбегінде «Бұл жіктеу негіздер бірлігінің, нысандардың біртектілігі (реттілігі) мен өзара ерекшелігінің қатаң талаптарын барлық жағынан қанағаттандырмайды, сондықтан одан әрі жетілдіруді талап етеді» деп мойындайды. Ол білім беру технологиялары әлемінде технологиялық көзқарас пен бағдарлауды жүзеге асыру үшін негіз бола алады. Кейбір жіктеу бірліктері оқу-тәрбие процесінің практикалық мәселелерін шешуге жарамды, ал басқалары тек теориялық қызығушылық тудырады.

Белгілі бір білім беру технологиясын анықтау кезінде жіктеу типтері әрдайым айқын түрде (моно вариантта) бола бермейтінін, бірақ көбінесе біріктіріліп, күрделі болып, бір-біріне енетінін білу қажет.» [7, 92 б.].

В.Ф.Башарин әртүрлі авторлардан табуға болатын көптеген анықтамаларды синтездеу арқылы педагогикалық технологияның анықтамасын жасауға тырысты:

- 1) жүйелі ойлау тәсіліне негізделген жүйеленген оқыту;
- 2) ойылған мақсаттарға жетуге арналған іс-әрекеттердің реттелген жүйесі;
- 3) мақсатқа жетуге кепілдік беретін білім беру процесін жобалау;
- 4) ғылыми негізделген педагогикалық жүйені тәжірибеге енгізу және т.б.

«Педагогикалық технология - бұл еңбекті ғылыми ұйымдастыру және кезең-кезеңмен тестілеу негізінде қатаң түрде жүзеге асырылатын арнайы өңделген мазмұнды ашу арқылы білім мен дағдыларды қалыптастыруды қамтитын кепілдендірілген, ықтимал жаңғыртылатын, жоспарланған педагогикалық нәтижелерге қол жеткізудің педагогикалық және экономикалық негізделген процесі» деп қорытындылайды В.Ф.Башарин [65, 26 б.].

В.Ф.Башарин берген анықтама өте қолайсыз және шындыққа жанаспады. Бүгінгі таңда «кепілдендірілген, алдын-ала жоспарланған педагогикалық нәтижелерге қол жеткізудің педагогикалық және экономикалық негізделген процесі» туралы қиялдауға болады. Мұнда еңбекті ғылыми ұйымдастыруға және тестілеуге сілтеме қажет емес.

«Кеңестік энциклопедиялық сөздікте» [66] және «Үлкен кеңестік энциклопедияда» [67] технология белгілі бір өнімді өндіру процесінде жүзеге асырылатын шикізатты өңдеу (материалды дайындау немесе өзгерту) әдістері мен амалдарының жиынтығы ретінде анықталады.

Технология, сонымен қатар, белгілі бір қасиеттері бар өнімді алуға әкелетін, белгілі бір операциялар тізбегін қамтиды. Мысалы, ауылшаруашылық өнімдерін сату және тұтыну үшін қайта өңдеу. Барлық осы жағдайларда технология құралдарды қолдана отырып және қандай да бір материалдық өнімді алу арқылы бірқатар нақты әрекеттер немесе операцияларды білдіреді. Өндірісте жұмысшылар саз, металл, маталар, минералдар, қамыс, зығыр және т.б. өндіре отырып, олардан өнім (физикалық немесе химиялық сипаттағы) жасап шығару

үшін қажетті жұмыстар атқарады. Өндірісте пайдаланып жатқан материал жарамсыз, оған ешқандай мақсат қоймайды.

«Мектеп өндірісі» мүлдем басқа мәселе, онда әр оқушы - субъект, адам, саналы тіршілік иесі. Оқыту және тәрбиелеу процесінде мұғалім оқушыларға осы міндеттер мен мақсаттарды білім алушылар өздері қабылдағанда және оларға қол жеткізуге тырысқан жағдайда ғана шешуге немесе қол жеткізуге болатын міндеттер мен мақсаттар қояды. Бірақ өмірде, іс жүзінде солай бола ма?

Бақылаулар мен тәжірибелер көбінесе басқаша, көбінесе тікелей қарама-қайшылықты көрсетеді: мұғалім оқушыға мақсат қояды, мысалы, жаңа тақырыпты саналы түрде үйренеді, ал білім алушылар бұл туралы тыңдағысы келмейді, бірақ кейде ол мұқият тыңдағандай көрінеді. Бұл жағдайда оң нәтиже болады деп үміттену - өзінді алдау.

Өндірістегі технологиялық процесс қарастырылған кезде, материалды өңдеудің әдістері мен амалдар жиынтығын құрайтын операциялар мен әрекеттердің дәйекті орындалуы алынады: бұл жағдайда өңделетін материалдың (саз, шыны, металл пластмасса) мақсаттары мен міндеттері туралы ойланудың қажеті жоқ. Технологиялық процесс қызметкердің ойлары мен тәжірибелерін қамтымайды.

Педагогикалық процесс, оқыту және тәрбиелеу процесінде басқа мәселе: мұғалім білім алушылармен бірге алға жылжиды, өйткені оқушылар оны түсінеді, меңгерілуі керек материалдың мазмұнын есте сақтайды, жаттығулар мен тапсырмаларды орындау кезінде алынған ақпаратты қолдана алады.

Оқушының өндірісте өңделетін материалдан (саз, металл, маталар және т.б.) айырмашылығы, педагогикалық процесте, **өзін қалай қалыптастыруы** немесе **өзінің іс-әрекеті барысында** белгілі бір қасиеттерге ие болуы. Белгілі бір іс-әрекет арқылы баланың сана-сезімі пайда болады және қалыптасады, егер оқушының іс-әрекеті тым шектеулі немесе бір жақты болса, онда оның жеке басының дамуының орнына тоқырап кетуі мүмкін.

Бірақ оқыту технологиясы туралы айтатын болсақ, білім алушылар мен үйренушілердің тәжірибесі мен басқа да психикалық процестері емес, **олардың қызметінің объективті жағы** ғана алынады. Көптеген психологтар мен педагог-теоретиктер оқушы мен мұғалімдер іс-әрекетінің объективті көріністерін **сыртқы** жағы, ал білім алушылар мен мұғалімдердің басында болатын психикалық құбылыстар мен процестерді, **ішкі** жағы деп атай бастады. Бұл бөлуді дұрыс деп санауға болмайды, өйткені екеуі де өзара байланысты және сөздің физикалық мағынасында олар бір-бірінен бөлінбейді.

Ірімшік дайындаудың технологиялық процесі - бұл жұмыстың нақты кезеңдері, нәтижесінде сүттен ірімшіктің белгілі бір түрі алынады. Егер қызметкер осы технологияны білсе және оны нұсқауларға немесе ұсыныстарға сәйкес қолданса, онда ол әрдайым сол типтегі ірімшікті, яғни сапалары бірдей ірімшік алуы керек.

Мектептегі жұмыста жағдай мүлдем басқаша: мұғалімнің сыныптағы сабақтарда қолданатын бірдей амалдары мен әдістері әртүрлі салдарға әкеледі, көбінесе мүлде қарама-қайшы: кейбір оқушылар барлық бағдарламалық

материалдарды игереді, басқалары ештеңе білмейді.

Біз технологияны нақты, объективті процесс ретінде қабылдаған кезде, бұл процесс әрқашан материал болып табылады, ол белгілі бір өнімді шығаратын жұмысшылардың объективті қызметінен тұрады. Технологияда жұмысшылардың не ойлайтыны емес, не және қалай жасалатыны туралы мәселе маңызды. Әрине, құралдар, амалдар мен әдістер қолданылады, сондықтан өнімдер объективті қасиеттері бойынша ол жасалған мақсаттарға сәйкес келеді. Өнімнің мақсаттарға, белгілі бір өлшемдерге сәйкес келмеуі жарамсыз болып табылады.

Технология жарамсызды барынша азайту үшін жасалады. Мұнымен айналысатын ғылым «технология» деп те аталады. Негізінде өндіріс технологиясына қатысты нәрсе педагогикалық технологияға да қатысты. Сондықтан да болар, кейбір мұғалімдер педагогикалық технологияны педагогикалық техника деп санайды, дегенмен іс жүзінде педагогикалық технология тек педагогикалық техникамен шектелмейді [68 (И.А.Зязюн (Украина))].

Педагогикалық техника - бұл мұғалімнің кәсіби біліктілігі мен дағдыларына, оның шеберлігіне қатысты. Педагогикалық технология кәсіби педагогтерге қарағанда **білім алушылардың, мектеп оқушыларының қызметімен** әлдеқайда көбірек байланысты. Соңғысының міндеті - оқушыларды өз іс-әрекеті барысында қазіргі заманғы мектепте оқыту мен тәрбиелеудің мақсатын құрайтын мұғалімнің өзі құрастыратын қасиеттерді дамытатын жағдайларды қарастыру.

Қазіргі заманғы педагогикалық технология ерекшеленетін тағы бір маңызды мәселе бар. Біз оның икемділігін, яғни әр түрлі жағдайларда және тіпті әртүрлі мақсаттарда қолданылатындығын айтамыз. Егер біздің педагогикалық технологиямыз шынымен заманауи болса және ғылыми, практикалық, тіпті экономикалық негіздемесі болса, онда ол әр түрлі жастағы балаларды оқытуда және әртүрлі типтегі мектептерде сәтті қолданылады, ал басты құндылығы оның жаппай жалпы білім беретін мектепте қолданылуы **айтарлықтай артып, мектептің, демек, бүкіл білім беру жүйесіне тиімді болады.**

Сонымен, педагогикалық технологияның мәнін анықтау осы тұжырымдамаға тән интегралдық сипаттамаларды анықтаудан тұрады. Әдетте, олар жалпы (процессуальды, ұсынушылық, объектінің күйін өзгерту әдістерінің жиынтығы, тиімді, үнемді процестерді жобалауға және қолдануға бағытталады) және нақты (мақсаттылық, тиімділік, үнемділік, алгоритмділік, жобалаушылық, тұтастық, басқарушылық, түзетушілік, көрнекілік) болып бөлінеді.

Диагностикалық мақсаттылық және нәтижелік ретінде оқу процесінің тиімділігіне және мақсатқа жетуге кепілдік есептеледі.

Үнемділік - бұл қысқа уақыт ішінде оқу уақытының резервін, мұғалімнің жұмысын оңтайландыруды және жоспарланған оқыту нәтижелеріне қол жеткізуді қамтамасыз ететін сапа.

Алгоритмділік, жобалаушылық, тұтастық және басқарушылық педагогикалық технологияның ұдайы өндірілуінің әр түрлі жақтарын көрсетеді.

Түзетушілік ерекшелігі ретінде үнемі айқындалған мақсаттарға бағытталған

үздіксіз кері байланыс мүмкіндігін білдіреді. Бұл белгілер диагностикалық мақсаттылық және нәтижелік белгілерімен өзара байланысты және оларды толықтырады.

Көрнекілік дидактикалық (техникалық және көрнекі) оқу құралдары мен ақпараттық технологияларды қолдануға бағытталған [69, 4-5 б.].

Бұл өндірістік (әлеуметтік) технологияның интегралдық сипаттамаларымен сәйкес келетін педагогикалық технологияның негізгі, маңызды белгілері. Олардың барлығының өзіндік маңызды бар, бірақ біздің ойымызша, мақсаттылық және нәтижелік негізгі болып табылады, өйткені «Педагогикалық технологияның ерекшелігі оның **алға қойған мақсаттарға жетуіне кепілдік беретін** білім беру процесін құрып, оның жүзеге асырылуында.

Мақсатты оқытудың дәйекті бағдарлауының негізі бүкіл оқу процесін қамтитын **жедел кері байланыс** болып табылады. Осыған сәйкес оқытудың технологиялық тәсілінде мыналар ерекшеленеді: мақсаттар қою және оларды барынша нақтылау (мұғалім жұмысының осы кезеңіне бірінші кезектегі мән беріледі); оқытудың барлық барысын оқу мақсаттарына қатаң бағдарлау; оқу мақсаттарына, ал олармен бірге оқытудың барлық барысын нәтижелерге кепілді қол жеткізуге бағдарлау; ағымдағы нәтижелерді бағалау, қойылған мақсаттарға қол жеткізуге бағытталған оқытуды түзету; нәтижелерді қорытынды бағалау» [57, 13-14 б.].

Біздің ойымызша, оқыту мақсаты өзара байланысты екі аспектіде қарастырылуы керек.

Біріншіден, ақпараттық-мазмұндық аспектіні, яғни қоғамның білім беру ұйымы алдында қойылған және педагогикалық технологияда көзделген мақсатқа қол жеткізуге мүмкіндік беретін оқытудың іске асырылатын мазмұнын ұғыну қажет. Біздің ойымызша, оқыту мақсаты өзара байланысты екі аспектіде қарастырылуы керек.

Екіншіден, процессуалдық және технологиялық аспектіні түсіну керек, яғни мақсатқа сәйкес келетін мұғалім мен оқушылардың іс-әрекетінің сипатын қамтамасыз ету үшін оқу процесін басқару қандай болуы керек.

Оқу материалына, мұғалім мен оқушының өзара әрекеттесу сипатына, оқытудың құралдары, әдістер жүйесіне және таңдауға қатысты мақсаттың функциясын түсінудің жүйелі тәсілдемесі мұғалімге бірыңғай тұжырымдама аясында өзінің іс-әрекетін дамытуға және оны басшылыққа алуға, жұмыстың тұтас жүйесін қалыптастыруға, оның барлық элементтерін жетілдірудің негізгі процестері мен перспективаларын көруге мүмкіндік береді.

Педагогикалық практикада мақсат қоюдың бірнеше типтік тәсілдері қалыптасқан:

1. Зерттелу мазмұны;
2. Мұғалімнің қызметі;
3. Білім алушының интеллектуалды, эмоционалды, тұлғалық және т.б. дамуының ішкі процестері;
4. Білім алушылардың оқу іс-әрекеті.

Мақсаттарды анықтаудың әр тәсілінің оң және теріс жақтары бар, бірақ

олардың барлығы, айталық, технологиялық емес. М.В.Кларин дұрыс атап өткендей, оқыту мақсаттарының анықтамасын «оқытудың болжамды нәтижелері туралы толық түсінік бермейді».

Сонымен қатар, Эстондық зерттеуші П.У.Крейтсбергке сілтеме жасай отырып, ол «мақсаттарды анықтаудың осындай тәсілдерімен мұғалімнің жұмысы өзіндік құнды рәсімге айналуы мүмкін».

Дамудың ұзақ мерзімді мақсаттарына қол жеткізуге келетін болсақ, оларға қол жеткізу күнделікті оқу процесінің шегінен шығады. Сондықтан, олардың қажеттілігін мойындай отырып, белгілі бір түсініксіздікті, анықталмағандықты, инструменталдылықты жоққа шығаруға болмайды.

Педагогикалық технология ұсынатын мақсат қою тәсілі инструменталдылықтың жоғарылауымен сипатталады. Бұл оқу мақсаттары **оқушылардың іс-әрекеттерінде көрсетілген оқу нәтижелері** арқылы тұжырымдалады, мұғалім немесе басқа сарапшы сенімді түрде анықтай алады» [57, 18 б.].

Осылайша, оқыту процесінде нақты дидактикалық мақсаттарды белгілеуге және оларға жетудің элементтері бойынша бірізділік процедураға ерекше мән беріледі. Арнайы әдебиеттерде оқытудың мақсаттары туралы өте кең материал бар, олардың ішіндегі ең атақтысы - американдық психолог Б.С.Блум ұсынған және алты санаттан тұратын таксономиясы:

Білім, жалпы және нақты факторларды, әдістерді, процестерді, үлгілерді, құрылымдарды және т.б. есте сақтауды қамтиды. Белгілі бір мағынада бұл санат П.Я.Гальперин - Н.Ф.Талызинаның психикалық әрекеттерді кезең-кезеңмен қалыптастыру тұжырымдамасының әрекеттерін бағдарлау кезеңіне барабар.

Түсіну, яғни бір тілден екінші тілге аудару, жалпы тұжырымдама ретінде түсіндіру және болжам ретінде экстраполяция.

Қолдану, яғни жалпы жағдайларды және абстрактілі ұғымдарды жаңа жағдайларға қолдану.

Талдау, ақпараттың құрылымдық компоненттерін саралаудан тұрады; белгілі бір тезиске қатысты маңызды фактілер мен гипотезаларды анықтау; белгілі бір жағдайда маңызды фактілерді маңызды емес нәрседен бөлу; материалды ұйымдастырудың қандай да бір принципіне сәйкестендіру (форма, үлгі, мақсат және т.б.).

Жинақтау, яғни белгілі бір компоненттер берілген кезде кейбір тұтас (хабарлама, жоспар, амалдар жиынтығы) құру мүмкіндігі мен қабілеті.

Бағалау, яғни маңыздылықты, дәлдікті, белгілі бір критерийлермен үйлесімділікті анықтау мүмкіндігі [70].

Мақсаттар таксономиясы үш топты қамтиды: когнитивті, аффективті және психомоторлы, олардың объективті мазмұнын ескермейді және бірқатар кемшіліктері бар.

Біріншіден, бұл негізгі деректерді ескереді, бірақ білім беру процесінде білік мен дағдылар сияқты маңызды факторларды айналып өтеді. Ол олардың «қолдануларын» айтады, бірақ оны егжей-тегжейлі түсіндірмейді.

Екіншіден, оған «мәселелерді шешу» және шығармашылық ойлаудың басқа

аспектілері жетіспейді.

Үшіншіден, оған «шешім қабылдау» және оның практикалық салдары - «белсенділік» жетіспейді.

Төртіншіден, «түсінуден» кейін «талдау мен синтезді» ескереді, демек, кез-келген жүйені, оның элементтері мен олардың арасындағы байланыстарды (талдау), сондай-ақ элементтердің жүйеге қалай байланысқанын (синтез) білмеген кезде түсіну мүмкін емес. Тек осы жағдайда ғана «қолдану» орын алуы мүмкін. Осы категориялардың келесі бірізділігі шындыққа сәйкес келеді: білім - талдау және синтез - түсіну - қолдану - бағалау.

Б.С.Блум ұсынған оқу мақсаттарының жіктелуі педагогикалық технологияны жобалаудың психологиялық аспектісіне қызығушылық тудырады, бірақ дидактика тұрғысынан бұл мүмкін емес.

Соңғы кезде, педагогикалық технологияны іздеу сәнге айналған кезде кез-келген әдістеме педагогикалық технология деп атала бастады. Әрине оқыту әдістемесі мен технологияның арасында байланыс бар. Бірақ «педагогикалық технология» деген жаңа сөзді ұстанбаңыз. Егер біреу өзінің оқыту әдістемесін технология деп атайтын болса, онда оның әдістемесі жақсармайды.

Мысалы, Д.В.Чернилевский оқытудың әдістемесі мен дәстүрлі технологиясы мәселелерінде терең құзыреттілікті көрсетеді және оқытуды ұйымдастырудың бірдей үш дәстүрлі формасын, яғни ТЖЖӘ-ің (ОТТ) дидактикалық ой-өрісінің шектеулілігін байқамайды.

Ол қазіргі мұғалімнің «көбінесе әдістеме мен технологияның арасындағы айырмашылықты көрмейтінін түсіндіреді: егер әдістеме негізінен оқу процесін ұйымдастыруға және өткізуге арналған ұсыныстар жиынтығы болса, онда ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯ бірқатар іргелі сәттерімен (?) ерекшеленеді.

1. Ұйымдастырушылық, мақсатты ықпал (?) және әсер ету (?) оқу процесіне қатысады.

2. Мазмұнды (?) оқу процесін жүзеге асыру техникасы.

3. Жоспарланған оқу нәтижелеріне қол жеткізу процесін сипаттау, яғни оқу мақсаттарына қол жеткізу.

4. Педагогикалық жүйенің барлық өзара байланысты элементтерін ескере отырып жеке және ұжымдық (?) іздеуді біріктіретін жүйедегі (?) оқу процесі

5. Әдіснамалық (?) әдістемелердің негізі, ал әдістеме қалай берілген (?), технологияда өзінің негіздемесін табады ма (?) және құрылымдық процесі (?).

6. Оқу процесінің процедуралық (?), динамикалық сипаты (?), нақты ұсыныстар беретін әдістемеден айырмашылығы.

7. Бағдарлау бір пәнге және бір мақсатқа жетуге емес, оқу материалын зерттеудің тәсілдерін әмбебаптандыруға бағытталған.

8. Білім алушыларға бағдарлану, ал әдістеме оқытушыға бағытталған [71].

«Технология» мен «әдістеме» арасындағы айырмашылықтардың аталған «сәттеріне» сәйкес М.П.Сибирская жасақтаған келесі 5-кесте беріледі [72].

5-кесте. «Әдістеме» мен «технологияның» салыстырмалы сипаттамасы

Салыстыру белгілері	Әдістеме	Технология
Мақсаты	Ұйымдастыру формаларының, оқыту құралдарының нақты әдістерін қолдануды ұсынады	Оқытудың мақсаттары мен басқарылуын ескере отырып, оқыту әдістері, ұйымдастыру нысандары мен құралдары жүйесін құру процесін ұсынады.
Анықтама	Ғылыми жүйе (?) оқытудың негізделген әдістері, қағидалары мен амалдары	Оқу мақсаттарына қол жеткізу нысандары. Алдын ала жобаланған оқыту процесі, оқыту процесін басқару мақсаттарына қол жеткізу жүйелерін, тәсілдері мен құралдарын практикада жүйелі және дәйекті түрде жүзеге асыру.
Жасақтаудың нақты бастапқы алғышарттары	Жасақтау негіздемесі мен процесі технологиядан табылған	Мақсаттар, нәтижеге бағдарлау. Әдістеменің әдіснамалық негізі.
Парадигма	Оқу процесін ұйымдастыру және өткізу бойынша ұсынымдар жиынтығы	Болашақ оқу процесінің жобасы.
Бағдарлау	Оқытушыларға	Білім алушыларға
Бағыты	Нақты пәнге немесе белгілі бір мақсаттарды іске асыруға	Оқу материалын зерттеу тәсілдерін әмбебаптандыру.
Оқытудың қарқынды көрінісі	Ол нақты анықталған ұсыныстар береді	Оқу процесінің қарқындылық сипатының ретін көрсетеді.
Зияткерлік көзқарас	Берілген мәліметке қысқаша пәндік көзқарас	Мұғалімнің ойлауы мен іс-әрекетіне байланысты мәдени ұғым.

Д.В.Чернилевский, М.П.Сибирскаядан кейін, «әдістемелер» мен «технологиялар» арасындағы айырмашылыққа ерекше мән берді, дегенмен оқу-тәрбие процесі мен білім беру жүйесінің барлық түбегейлі өзгерістері «технология», «оқыту технологиясы», «педагогикалық технология» немесе «білім беру технологиясы» және т. б. тіркестерін қолданбай-ақ орын алуы мүмкін еді.

Терминдер, әрине, мектеп мұғалімі немесе ЖОО оқытушысы үшін жаңа және ерекше, бірақ олардың артында бәрі бірдей - ескірген ТЖЖӘ (ОТТ), Д.В.Чернилевский де, М.П.Сибирская да, Дмитрий Владимирович «педагогикалық технология» терминінің анықтамасын жасауға үлкен үлес қосқан ғалымдар тізіміне енгендер де оған қарсылық білдірмеді және оның (әдісінің) шегінен шықпады, бұл **олардың шектеулерін көрсетті.**

Д.В.Чернилевский атаған дидактика және білім беру саласындағы танымал ғалымдар «педагогикалық технология» ұғымын анықтау мәселесімен айналысты

және олардың әрқайсысы «өз үлесін қосты», сондықтан қазіргі уақытта оның не екенін ешкім түсінбейді, **ғылыми негізделусіз «педагогикалық технология» кең мағынада оқыту әдістемесінен** қалай ерекшеленеді, қарапайым әңгіме барысында және барлығын «оқыту әдістері», «оқыту амалдары», «оқытудың ұйымдастырушылық формалары», «оқыту әдістемесі» және т. б. әдетте бір топтастыра береді.

Мұндай үздіксіз, тынбас, қажырлы және «ғылыми» көпжылдық (Дмитрий Владимирович: өткен ғасырдың басы 60-шы жылдар деп көрсетеді!) «педагогикалық технология» терминін талдау неліктен қажет болды? Егер компьютерлерді қолдануды қоспағанда, мектеп - ЖОО оқытуында нақты не өзгерді?

«Педагогикалық технология» терминін қолдана отырып, авторлардың ешқайсысы, соның ішінде Д.В.Чернилевский, «оқыту әдісі», «ұйымдастырушылық форма» және «педагогикалық технология» ұғымдарының қандай байланысы бар екенін анықтауға тырыспады, дегенмен бұл маңызды мәселелер және оларды оқыту туралы ғылымсыз (ол әлі ресми ортада жоқ) нақтылау мүмкін емес.

Сондықтан әрбір автор «өз үлесін қоса отырып» «педагогикалық технология», «оқыту технологиясы» және т.б. туралы мәселені шеше алмай, мұның бәрін ғылым – заманауи дидактика және оны **дәстүрлі және инновациялық педтехнологияларды** «түсіну» ретінде көрсете отырып, шатасушылықты одан әрі күшейтті.

Д.В.Чернилевский «оқыту технологиясы» ұғымына анықтама береді: «бұл дидактикалық (?) ғылыми білімді қолдану, ғылыми (?) оқу процесін талдау және ұйымдастыру тәсілдері, **эмпирикалық (!) инновациялар** (біз белгіледік - авт.) оқытушылардың кәсіптік құзыреттілігінде жоғары нәтижелерге қол жеткізуге және студенттер тұлғасын дамытуға бағытталған» [71, 53-54 б.].

Бұл жүйенің құрылымдық компоненттері:

- оқыту мақсаттары;
- оқыту мазмұны;
- педагогикалық өзара әрекеттесу құралдары, оның ішінде мотивация және құралдар (?);
- оқу процесін ұйымдастыру;
- студент;
- оқытушы;
- қызмет нәтижесі (оның ішінде кәсіби дайындық деңгейі).

Осылайша, оқыту технологиясы процесті басқаруды, оқу қызметін ұйымдастыруды және осы қызметті бақылауды қамтиды. Бұл процестер үнемі өзара байланысады: бақылау нәтижесі басқару әрекеттерінің мазмұнына әсер етеді, яғни Д.В.Чернилевский жазғандай, білім беру стандарттары негізінде анықталған мақсаттарға жету үшін **қызметті одан әрі ұйымдастыруды өзгертеді.**

Осыдан қорытынды жасалады: «білім беруді дамудың екі бағыты бар (?): қоғамдық процестегі жеке адамға деген қоғамдық сұраныс сипатындағы нақты

өзгерістерді есепке алуға негізделген **дәстүрлі** және **инновациялық**. Постиндустриалды, ақпараттандырылған қоғамдағы процесс жеке фактормен айтарлықтай анықталатындықтан, жеке тұлғаның құндылығы жоғары кәсіптік білім беру жүйесін ұйымдастырудың бастапқы мәні болуы керек» [71, 54 б.].

Дәстүрлі бағыт пен инновацияның айырмашылығы неде? Д.В.Чернилевский үшін бірінші және екінші бағыттың қайсысы тән?

1. **Дәстүрлі** білім берудің **пәндік** моделі тән. Сонымен қатар, пәндер (оқу пәндері) артық ақпаратқа толы, жастардың ой-өрісі үшін тым ғылыми және жалықтырарлық. Мұның бәрі білім беруді фундаментализациялауға байланысты, бұл, әрине, өте маңызды. Алайда әлеуметтік-экономикалық өзгерістер білім беру саласында үлкен прагматизмді қажет етеді. Бұл үшін оқу пәндерін зерделеуге жүйелі-әрекеттік көзқарас қажет. Фундаментализацияны прагматизммен үйлестіру ЖОО оқытушыларының ең маңызды міндетіне айналады, Д.В.Чернилевскийдің пайымдауынша бұл **білім берудің жаңа моделіне (?)** әкелуі мүмкін.

Кездейсоқ сияқты, **білім беруді тұтас алғанда** және сондай-ақ жоғары білім беруді дамытудың екінші, ең маңызды, **инновациялық бағыты** туралы мәселеге көшкенде, инновациялық білім жеке тұлғаға бағытталған оқытумен байланысты болатын түсініктеме беріледі:

– Жеке тұлғаға бағытталған инновациялық оқытудың стратегиясы біздің көз алдымызда қалыптаса бастайды. Бұл стратегияны құруға тең дәрежеде тәжірибеші-зияткерлер мен оқытушылар қатысады.

– Жалпы алғанда, көпшілігі дәстүрлі оқытудың нормалары мен стилін сақтайды, олар оқытуды ұйымдастырудың жаңа құрылымының әдістемелік дамыған үлгілерін күтеді. Бірақ енгізілген мемлекеттік білім беру стандарты жоғары оқу орындарының академиялық еркіндігін жариялап, олардың профессорлық-оқытушылық құрамының оқыту технологиясы мәселесіндегі бастамасына бағдар береді.

– Аға буын жоғары мектеп мұғалімдерінің консервативті жұмыс стиліне қарамастан, жоғары оқу орындары оқытушыларының жалақысының төмендігіне қарамастан, ғылыми (?), білім беру тұжырымдамалары секілді, жаңашыл тәжірибеші-зияткерлердің саны артты.

– Сонымен қатар, ең тиімді инновациялық (?) педагогикалық технологиялар үлгісін таңдау қиынға соғады. Бұл жерде өз – өзінен қолдау табу (авт. - өйткені оқыту туралы ғылым әлі жоқ немесе университет пен мектеп қызметкерлеріне белгісіз) инновациялық оқыту модельдерін жобалау мен іске асырудың өзіндік қабілетін дамыту қажеттілігі (**дидактикада ғылым ретінде - авт.**) туындайды.

– Дәл осы сәт, - деп атап өтті Д.В.Чернилевский, - практик-мұғалімдер мен ғалымдар арасындағы өзара тиімді ынтымақтастық үшін шешуші болуы керек, өйткені бұл жағдайда тараптардың ешқайсысы өзі үшін маңызды мәселелерді шешудің дайын үлгілеріне сенбейді, бірлесіп іздеуге күш жұмсайды [71].

Бұл мәтін практик-мұғалімдер мен Д.В.Чернилевский «оқытушы-ғалымдар» деп атайтындардың **білім берудегі инновацияларға мүлдем бей-**

жай қарамайтындығының немесе (ең жақсы жағдайда) **«бірлесіп іздеуге күш салуға тырысатындығының»** (!) ең жақсы дәлелі болып табылады», яғни, егер жоғары мектептегі инновацияны қарастыратын болсақ, онда Д.В.Чернилевский секілді жоғары оқу орындарындағы білім беру сарапшысының танымы бойынша ол **тек жобалануда, бәрі әлі алда**. Ешкім оны анық және айқын көрсетпейді (ЖОО-дағы инновациялық білім беру қызметі), бірақ қазірдің өзінде кейбір бағалаулар, болжамдар және жақсыға жорулар, пікірлер бар. Айтпақшы, олар бұрыннан да көп болған.

2. **«Инновациялық оқыту стратегиясы** (!) жүйелік (?) басқаруды ұйымдастыру (?) оқу-тәрбие процесі, біріншіден (?) оның өзіне тән ерекшелігі - оқытушының немесе білім беруді ұйымдастырушының тұлғасы әлі де жетекші элемент ретінде әрекет етеді, бірақ сонымен бірге **оның өзіне (?) қатысты, студентке (?) қатысты ұстанымы өзгереді (?)**. Оқытушы тек **тәлім-тәрбие, білім беруші (?)**, **ақпарат тасымалдаушы, нормалар мен дәстүрлерді сақтаушы** ғана емес, сонымен қатар ол студенттің қалыптасуы мен дамуында (?) көмекші ретінде (?) оның қарым-қатынасына (?), біліміне (?) қарамастан оны түсінуге (?) тырысып, тұлға ретінде жеке басын куәландыратын (?) адам. Студентке әсер ету, басқару сипаты (?) өзгереді. Авторитарлық ұстаным (?) билігі (?), үлкендер мен күштілердің (?) заңы жойылып, олардың орнына ынтымақтастық (неде? - авт.), көмек, шабыт (!), назар (?) секілді студенттің бастамасына ықпал ететін демократиялық (?) өзара байланыс орнап, оның тұлғалық қалыптасуы мен дамуына ықпал ететін заң күшіне енеді. Студенттің көзқарасы да өзгереді, алынған бағалаудан (?), өзіндік түсініктердің нәтижесін жете бағдарлайды, оқытушымен (?) және курстастарымен(?) белсенді (?) араласады.

Екінші тән сипаттама - ЖОО игерілетін білім функциясының және оларды игеру процесін ұйымдастыру жолдарының (?) өзгеруі. Қазіргі уақытта білім байлық (ақша) пен биліктен кейін **«үшінші әлеуметтік күшке»** айналып, адамға қазіргі заманғы мәдениет пен өркениетте орын алуға мүмкіндік береді, тек бағалауда ұсынылған (?) қазіргі заманғы ақпараттандырылған қоғам, яғни жалпыланған (?). Оны игеру процесі күнделікті жаппай жаттау (?), репродукциялар (?) сипатында болмайды және ақыл-ой ізденістерімен (?) нәтижелі (?) шығармашылық (?) процесс әрекетінің әртүрлі формаларымен (?) ұйымдастырылады.

Айта кетсек, тамаша сөздер айтылды, бірақ дәстүрлі оқыту күмән туғызбай, керісінше, мызғымас, заңдастырылған, сыннан тыс болған кезде де мұндай сөздер бұрындары болған.

«Үшінші маңызды ерекшелігі - жеке тұлғаға (?) емес, топтық (?) оқыту формаларына, бірлескен (?) іс-әрекетке, өзара әрекеттесудің, тұлғааралық (?) қатынастар мен қарым-қатынастың әр түрлі (?) формаларына, **«ұжымдық субъектіден»** (?) жеке тұлғаны (?) табиғи өсіруге (?), күнделікті ынтымақтастық пен бірлескен (?) шығармашылықтың қуанышына бай (?) жеке (?) тұлғаның әлеуметтік (?) табиғатын айқындау (!).

Осындай керемет сөздерден кейін және оларға сәйкес автор «инновациялық стратегиямен байланысты басым міндеттерді, ең алдымен, *оқу процесінің ұйымдастырушылары мен технологтарын, педагогтері мен тьюторларын оқытудың міндеттерін*» тұжырымдайды (Д.Ч. курсиві - авт.). Мұндай оқытушылардың өздерін (!!)

оқыту (қайта даярлау) үш негізгі мақсатты көздейді:

1) оқу-тәрбие процесін ұйымдастырудың жаңа стилі (?) мен жаңа мағынасын (?) қалыптастыру;

2) барлық ауыспалы қарқында оқу-тәрбие жағдайының көрінісін (?) құруға көмектесетін аналитикалық және сонымен бірге жобалық-конструктивті (?) ойлаудың (!) жаңа түрін (?) қалыптастыру;

3) коммуникациялық және интеллектуалдық қызметтің жаңа (?) диалогтық стилін (?), жобалар мен бағдарламаларды бірлесіп (?) құруға (және оларды жүзеге асыру барысында қайта ұйымдастыруға) бағытталған және оқу-тәрбие жүйесінің барлық (!) компоненттерінің жұмыс істеуі мен өзара байланысын қамтамасыз ететін әлеуметтік және тұлғааралық қатынастардың жаңа тәсілдерін (?) қалыптастыру» [19, 56-57 б.].

Д.В.Чернилевский сипаттаған жоғары білім беру жүйесінде қалыптасқан жағдай шахмат терминологиясымен, тоқыраумен және тіпті тығырықпен көрінеді. Орта мектеп дамып келе жатқан қоғамның қажеттіліктерін қанағаттандыру үшін дамып, ол өркендеп, ондағы ғылым, технология, мәдениет, өмір, саясат, нарықтық қатынастар алға жылжуы керек. Ол үшін кейбір маңызды өзгерістерді, ең алдымен, **оқу-тәрбие процесін ұйымдастыруда жүзеге асыру қажет.**

Жаңа жоғары және күрделі мақсаттарға сәйкес «басқарудың жаңа стилі», «жаңа жеке ұстаным», «оқытудың жаңа ұйымы», «ойлаудың жаңа түрі», «жаңа өзара әрекеттесу» және т. б. қажет.

Әзірге бұл жаңашылдықты ешкім түсінбеді, егер біреу бір нәрсені түсінсе, онда әркім өзінше пайымдайды. Бірде-бір түсінік жоқ, және әрқайсысы өз жолымен жүргендіктен, алға жылжу – даму болмайды. Білім беру паровозсыз пойыз секілді: вагондар инерция арқылы қозғалады немесе тұрады.

Педагогтер мен тьюторларды қайта даярлауды жүзеге асырып, оларды инновацияға дайындау үшін осы қызметпен таныс қана емес, сонымен бірге бұл инноватиканы жақсы меңгерген, білікті оқытушылар қажет. Ал ондай мамандар жоқ. Тіпті ең көрнекті теоретиктер, жаңа білім беру технологияларының идеологтары бұл мәселелерде жаңылысады, олар әлі де «бірлескен ізденістер» қажет деп санайды.

Көптеген дидактикалық технологиялар пайда болды және олардың әрқайсысының авторлары басымдыққа ие. Педтехнологияларды олардың нәтижелері бойынша салыстыру қажет, бірақ бағалаудың бірыңғай критерийлері және олардың дамуы әлі жоқ. Сарапшы мамандарды тарту сенімді қорытынды бере алмайды, өйткені сарапшылардың өздері, *біріншіден*, барлық оқыту технологияларында біліксіз, *екіншіден*, белгілі бір «жаңа» білім беру технологиясын игеруге дайын емес, демек, олардың тұжырымдарының

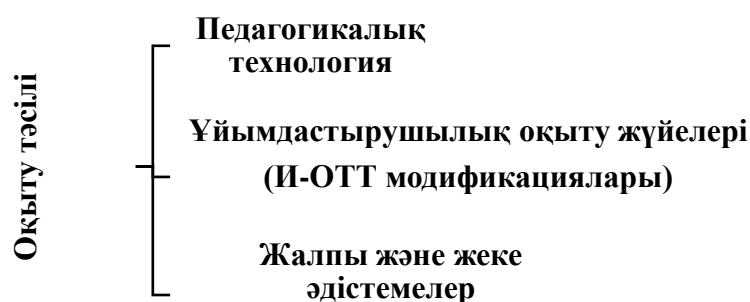
субъективтілігі, біржақтылығы; үшіншіден, бұл ең бастысы: сарапшы-технологтардың көпшілігі сол ТЖЖӘ (ОТТ) ұстанымдарында қалады.

Дәлірек айтсақ, оқыту технологиясы бойынша барлық сарапшылар тек ОТТ аясында ойлайды, яғни, ол ескірген оқыту әдісі және одан бас тарту керек. Д.В.Чернилевский бойынша жоғары білім беруді «**дамытудың**» **инновациялық процесі**: ол өзінің пайымдаулары мен ізденістерінде топтық-жұптық-жеке оқыту шеңберінен шықпады.

Егер біз мұғалімдер басшылыққа барлық **пәндік әдістемелерді** қарастыратын болсақ, онда олар, ең алдымен, **мақсатқа жетуге кепілдік бермейтіндігімен** ерекшеленеді. Егер мұғалім ағылшын тілін немесе математиканы оқытса және оған ұсынылған оқыту амалдарын, әдістері мен құралдарын қолданса, онда миллион рет қайталанатын тәжірибе көрсеткендей, қойылған мақсаттарға қол жеткізуге кепілдік берілмейді. (Егер бұл мақсаттар, әрине, тым төмен болмаса). Кез - келген пәндік әдістеме - бұл мұғалімге ғасырлар бойы қалыптасқан технологиялық оқу процесіне сүйене отырып, осы оқу пәнін қалай оқыту керектігі туралы нұсқаулық.

Педагогикалық технология, біздің ойымызша, дәстүрлі идеялардан айырмашылығы – бұл мұғалімнің оқыту мен тәрбиелеудегі жоспарланған мақсаттары мен нәтижелеріне қол жеткізу процесі емес, **кәсіби мұғалімнің жетекшілігімен оқушылардың өзін - өзі және өзара оқыту процесі, олардың білім беру мазмұнын және оқу жоспары мен бағдарламаларында (силлабус) қарастырылған қызмет түрлерін игеру бойынша жұмысының әр кезеңінде болатын өзгерістер мен жаңартулар.**

Педагогикалық технологияның орны, оның басқа бірқатар ұғымдармен байланысы графикалық түрде бейнелеуге болады (1-сурет).



1-сурет. Педагогикалық технологияның жүйелік сипаты

Және көптеген қазіргі заманғы зерттеушілер мен практиктердің ұстанымдарының қателігі олардың Ж-ОТТ технологиясын модернизациялауға тырысып қана қоймай, сонымен қатар оқушылардың іс-әрекетін ескермей, мұғалімнің іс-әрекетін жетілдіруге бағдарлау болып табылады.

Педагогикалық технология үшін мұғалім-оқытушының қызметі ғана емес,

сонымен бірге оқушының қаншалықты белгілі бір білімді, дағдыларды, құзыреттер мен қасиеттерді қалыптастыру маңызды болып табылады. Осы аспект болмаған немесе оны қабылдамаған жағдайда технологияның орнына оқыту әдістемесін аламыз [58].

Қазіргі мектепте оқыту технологиясы ескірген және түбегейлі өзгеше – жаңа педагогикалық технология қажет деп айтқан кезде, біз жеке оқу пәнін оқыту әдістемесін емес, **бүкіл оқу-тәрбие процесін, барлық оқу пәндерін оқыту мен оқуды** айтамыз. Осыдан **бір ғана педагогикалық технологияның әртүрлі әдістемелері болуы мүмкін** деген қорытынды жасау оңай.

Педагогикалық технология мен өндірістің маңызды айырмашылығы - педагогикалық технологияны зерттеу және дамыту тек жаратылыстану ғана емес, сонымен бірге тарихи тәсілдемені да қажет етеді.

4.2 Педагогикалық технологияларға тарихи тұрғы

Егер мектептегі оқу процесінің даму тарихы тек екі тарихи кезеңге ғана сәйкес келсе, онда мұғалімдер мен қоғамға белгілі педагогикалық технологиялар да екеу болуы шарт. Әрине, педагогикалық технологиялардың әрқайсысының өзіндік түрлері болуы мүмкін, бірақ олар туралы кейінірек айтамыз.

ОЖТ XVI-XVII ғасырларға дейін тұрақты және таптырмайтын болды. Оның ұйымдастырушылық құрылымы өте қарапайым:

1) жұптық формасы: мұғалім өз кезегінде әр оқушымен жұмыс істейді;

2) жеке формасы: әр оқушы мұғалімнен тапсырма алып, оны жеке-жеке орындайды. Кейде топтық формасы да жүйесіз қолданылды.

ОЖТ педагогикалық технологиясы қандай буындардан немесе кезеңдерден тұрды? Біз оларды бөліп көрсетуге тырысамыз.

I. Жаңа материалды меңгерту негізінен оны әр оқушыға жеке-жеке таныстыру арқылы өтті. Бір мұғалімнің оқушылары неғұрлым көп болса, мұғалімнің әрқайсысына жаңа материалды түсіндіруге уақыты жетпеді.

II. Жаңа материалды баяндау, түсіндіру бұл тексерумен қатар процесс. Мұғалім оқушының жаңа тақырыпты дұрыс түсінгеніне және ол одан әрі жұмыс істей алатындығына көз жеткізуі керек еді.

III. Алынған тапсырма бойынша оқушының жеке жұмысы. Әдетте жаттау («осыдан бастап осыған дейін») немесе жазбаша тапсырмаларды орындау.

IV. Мұғалімнің немесе оның көмекшісінің тапсырманы орындауын тексеруі. Егер қателер немесе басқа кемшіліктер анықталса, түзету жұмыстары немесе қатемен жұмыс жасалады.

V. Тіл үйрену мен математиканы оқу кезінде бақылау жұмыстары жүргізілді. Оқушылар жиі эссе жазды.

VI. Барлық оқу пәні бойынша мұғалімдерді тыңдаған оқушылар мұғалімнің барлық тапсырмаларын орындап, емтиханға дайындала алды.

VII. Емтихан алдында мұғалім алдын-ала тексеру жүргізе алды.

VIII. Барлық зерттелген пән бойынша тексеру ауызша немесе жазбаша түрде

жүргізілді.

Біз жеке-жұптық оқыту әдісі мен ОЖТ-ның сәйкес технологиясы арасындағы түбегейлі айырмашылықты байқамаймыз. Айырмашылығы тек терминологиялық жағынан болмаса, мәні жағынан айырмашылығы жоқ.

Оқу жұмысының аталған кезеңдерінің әрқайсысы оқушылар тобымен емес, жеке өткізілді. Егер мұғалімде жалғыз оқушы немесе кем дегенде екі-үш оқушы болса, онда олардың әрқайсысында қажетті түсініктемелер беруге, тексеруге, кейінгі нақтылауды бақылауға жеткілікті уақыт болды.

Жоғары кәсіби шеберлігі мен дағдысы бар мұғалім ОЖТ технологиясы жағдайында оқушылар саны аз болған жағдайда салыстырмалы түрде жоғары нәтижелерге қол жеткізе алды. Осылайша, екі жағдай болған кезде (оқушылар аз, мұғалімнің жоғары кәсібилігі) ОЖТ технологиясы жеткілікті тиімді.

Жоғарыда біз ОЖТ-дағы технологиялық тізбектің маңызды кезеңдерін, қазіргі таңдағы көрінісін айқындадық. Бірақ іс жүзінде, жалпы сұлбадан көптеген ауытқулар болуы мүмкін, бұл, әрине, ең алдымен мұғалімге, зерттелетін пәнге және оқушылардың өздеріне байланысты болды.

Мысалы, мұғалімге есі нашар оқушыны алып келуі мүмкін және мұғалім осы оқушыға әр жаңа тақырыпты бір рет түсіндіріп қана қоймай, екі-үш рет түсіндіріп, содан кейін тексеру үшін осы материалды игерген оқушыларды тартуы керек. Немесе: мұғалім шамамен бірдей дайындалған бірнеше оқушыны біріктіріп, оларға бір уақытта жаңа материалды түсіндіре алады.

Тағы бір жайт: мұғалім өзінің жетік меңгеретін оқушысына түсіндірместен алдын-ала жаңа материалды өз бетінше түсінуді ұсынады. Мұның бәрі бірдей технологиясының әртүрлі нұсқалары.

Негізгі технологиялық сұлбадан ауытқу зерттелетін пәннің ерекшелігіне байланысты болуы мүмкін, мысалы, астрономияны зерттеу кезінде оқушылар мұғаліммен бірге түнде аспанды бақылай алады. Бұл жағдайда топтық талқылау болады, ал бұл ОЖТ-ға тән емес.

ОТТ технологиялық тізбегін қарастырамыз (сынып-сабақта оқыту).

Дәстүрлі оқыту технологиясының негізгі кезеңдері белгілі, бірақ олардың ауытқулары мен нұсқалары болуы мүмкін.

I. Мұғалімнің бір уақытта бүкіл сынып оқушылары үшін жаңа материалды жүйелі түрде ұсынуы. Бұл бастауыш, орта және жоғары мектепте жасалады.

II. Жаңа ғана айтылған жаңа материалды тікелей сабақта ауызша сөйлесу немесе жазбаша жаттығулар жасау арқылы бекіту, орта мектепте бұл жұмыс кезеңіне көбінесе уақыт жетіспейді.

III. Оқушыларды үй тапсырмасын орындауға дайындау. Уақыттың жетіспеуіне байланысты бұл кезең әдетте мұғалімнің бір-екі сөзімен шектеледі, дегенмен оның мәнін бағаламауға болмайды.

IV. Үй тапсырмасын орындау.

V. Үй тапсырмаларын және сабаққа дайындығын тексеру (сұрау). Проблемалық оқытуды жақтаушылар «білімді өзектендіру» терминін енгізді, яғни мұғалім өзінің сұрақтарымен және басқа тәсілдерімен оқушыларға жаңа материалдың мазмұнын игеруге байланысты алдағы мәселелерді сәтті шешу

үшін қажет алдыңғы білімді естеріне түсіруге тырысады.

VI. Ауқымды бөлімді (үлкен тақырыпты) зерттегеннен кейін тест, диктант, презентация, кейде сынақ жүргізіледі. Тексеру нысаны әртүрлі болуы мүмкін. Бұл жағдайда оқушылардың жетістіктері мен сәтсіздіктерін қатаң немесе жай есепке алу жүргізіледі. Тест немесе диктанттан кейін талдау және қателіктермен жұмыс жасалады.

VII. Оқу жылы ішінде өткенді қайталау. Әдетте ол 3-ші тоқсанда басталады.

VIII. Бақылау жұмыстары және тексерудің басқа да нысандары Оқу жылының соңында іске асады. Емтиханға жіберу туралы мәселе шешіледі.

IX. Емтиханға дайындық.

X. Емтихан.

XI. Келесі оқу жылының басында мұғалім оқушылармен бірге өткен жылы білгендерін естеріне салып қайталайды.

Бұл оқу-технологиялық цикл жылдан жылға соңғы емтихандарға дейін қайталанады. Бұл жағдайда кейбір сыныптар құлдырап, болмауы мүмкін (мысалы, емтихандар) немесе басқа жұмыс түрімен ауыстырылуы мүмкін, бірақ тұтастай алғанда технологиялық негіз сақталады.

Мысалы, бірінші - ең маңызды кезеңді алайық: мұғалімнің барлық сынып оқушылары үшін жаңа материалды жүйелі түрде ұсынуы.

Мұғалім оқушылардың жаңа мәтінді өз бетінше үйренуі арқылы жаңа тақырыпты енгізе алады. Мұны көптеген мұғалімдер жасайды. Бірақ жаңа материалды өз бетінше зерттегеннен кейін оқушылар оны әңгімелеуге және талқылауға кіріседі, содан кейін үй тапсырмасы нақтыланады және т.б. Технологиялық негіз сақталады, дегенмен кейбір өзгерістерге, кезеңдердің ауысуына, түрінің өзгеруіне жол беріледі.

Іс жүзінде бұл педагогикалық шығармашылық немесе жаңашылдық ретінде бағаланады, оны әйгілі жаңашыл мұғалімдердің тәжірибесінен байқауға болады.

С.Н.Лысенкова, Е.Н.Ильин, В.Ф.Шаталов. Р.Г.Хазанкин және басқа жаңашыл педагогтер мен экспериментаторлар бірінші кезеңге - мұғалімнің жаңа материалды ұсынуына ерекше назар аударады.

Әр жаңа тақырыпты оқытуды жетілдіруде олар барлық сынып оқушыларын тиімді оқытудың кілтін көреді. Жоғарыда аталған мұғалімдердің әрқайсысы сыныптың барлық балаларын қызықтыратын, олардан жаңа тақырыпты түсінуге, оның маңыздылығына сендіру үшін өзінің амалдары мен тәсілдемелерін шығарады. В.Ф.Шаталов бірнеше тақырыптарды біріктіреді және салыстырмалы түрде қысқа уақыт ішінде тірек сигналдарын қолдана отырып, олардың мазмұнын тез және эмоционалды түрде ұсынады [24].

С.Н.Лысенкованың жаңа материалды ұсынуы дәстүрліден айтарлықтай ерекшеленбейді. Е.Н.Ильин шығарманың көркемдік құндылықтарын ашу үшін онда өте маңызды егжей-тегжейлілігін табады, оны қолдана отырып, сіз бүкіл шығармаға талдау жасай аласыз және оның кейіпкерлеріне сипаттама бере аласыз. Р.Г.Хазанкин өзінің дәрістеріне үлкен мән береді. С.Ю.Курганов (Красноярск) оқыту мазмұнына елеулі өзгерістер енгізеді және балаларды сыныпта диалог арқылы байланыстырып, яғни әңгімелесу әдісімен

таныстырады.

Сіз барлық жаңашыл мұғалімдерден үй тапсырмаларын бекіту және орындау, сонымен қатар тесттерді тексеру сияқты маңызды байланыстарды таба аласыз. Егер, мысалы, В.Ф.Шаталов 15-16 минут ішінде тірек конспектісін қолдана отырып, жаңа материалды ұсынса, онда біраз уақыттан кейін сол сабақта ол 4 минут ішінде сол материалды баяндап береді. Үй тапсырмасы В.Ф.Шаталовтың әдістемелік жүйесінде маңызды орын алады [73].

В.Ф.Шаталовтың педагогикалық шығармашылығы көптеген жылдар бойы сыныптық-сабақтық оқытудан бас тартудан және оқытудың жаңа технологиясын кұрудан емес, сыныптық-сабақтық мектеп пен оның педагогикалық технологиясы жағдайында неғұрлым тиімді әдістемелік жүйені әзірлеуден тұрды. Демек, оның көптеген жеке амалдарды қолдануға деген ұмтылысы: жаңылтпаштары, мақал-мәтелдері, сөзойнатымы, жазу және магнитофон сауалнамалары, жай сауалнамалары, тірек сигналдары бар парақтары және т. б.

60-70-ші жылдары В.Ф.Шаталов сынып-сабақ жүйесі шеңберіндегі осындай тиімді әдістеме әзірледі және оның жекелеген амалдары кеңінен таралды. Бірақ 80-ші жылдары В.Ф.Шаталовты оқушылардың қабілеттеріндегі айтарлықтай айырмашылық фактісі мазалай бастайды және ол өзінің жүйесіне қарамастан, жеке оқушыларға сыныптағы басқа оқушылардан озып, өз қарқынымен алға жылжуға мүмкіндік беру керек деп шешті. Бірақ бұл басқа педагогикалық технологияны және басқа әдістемелік жүйені қажет етеді.

В.Ф.Шаталовқа және басқа да көптеген жаңашыл педагогтарға қарағанда Ю.А.Макаров ұзақ уақыт бойы «Математиканы жеке оқыту технологиясы» кітапшасында баяндалған оқушылармен жұмыс жасау әдістемесін әзірледі [74]. Оның әдістемесі немесе технологиясы жаңа, заманауи жағдайларда ОЖТ жандандыру әрекеті болып табылады. Ол жалпысыныптық сабақ өткізбейді, негізінен оның барлық оқушылары жаңа материалды жеке (өздігінен) оқиды, содан кейін әр тақырып бойынша мұғаліміне жеке есеп береді.

Әлсіз оқушылар тобымен Ю.А.Макаров негізгі тақырыптар бойынша топтық сабақтар өткізіп, жеке жұмыс істейді. Барлық теориялық материалдар мен барлық жаттығулар карточкаларға енгізілген. Оның әр оқушысы өз қарқынымен алға ұмтылады. Оқушылардың бір-бірімен бірлескен жұмысына тыйым салынбайды, бірақ оған айтарлықтай мән берілмейді.

Осындай жеке оқыту технологиясымен оқушылардың ынтымақтастығы өздігінен, бақылаусыз орын алады.

Инновациялық әдістемелердің көпшілігі ОТТ технологиясын жетілдіруге бағытталған. Бұл белгілі жаңашыл мұғалімдердің табыстарына ғана емес, сонымен қатар ғалымдардан (Л.В.Занков, В.В.Давыдов, Д.Б.Эльконин, И.С.Якиманская, М.Н.Скаткин және т.б.) алынған әдістемелік жүйелер мен ұсыныстарға да қатысты. әдетте педагогикалық процестің (технологиялардың) жеке бөлімдері өзгертілді, жетілдірілді; оқушыларды жаңа материалмен алғаш таныстыру, бақылау (сауалнама, тексерудің басқа түрлері), білім мен дидактикалық материалды есепке алу, сынақтар мен жеке тексеру формасы енгізілді және т. б.

Ю.А.Макаров бұл тәсіл жаппай білім беруді қамтамасыз ете алмайтындығына назар аудармай, ОЖТ-ны жандандыра бастады. Уақытты үнемдегісі келетін қазіргі мұғалімдер инноваторлардан жиі қолдарынан келгеннің бәрін алады, ОТТ мен ОЖТ-ны бір уақытта қолдануға тырысады. Мектептерде және жеке практикада оқу процесін жетілдіруге және тіпті дамытуға бағытталған барлық әрекеттер ОТТ мен ОЖТ-нің белгілі бір үйлесімі болды деп айтуға болады, дәлірек айтқанда, ОТТ ОЖТ-де не болып жатқанын толықтырды немесе керісінше. Тәжірибе ғана емес, оқыту теориясы да ОТТ мен ОЖТ шегінен шықпады.

Білім беру жүйесіндегі мұндай жағдай бірнеше ғасырлар бойы жалғасып келеді, дегенмен XX ғасырдың екінші жартысында ОЖТ-нің осы немесе басқа түрі де жанданып, ерекше қызығушылыққа ие бола бастады.

Біз барлық оқыту практикасы (мектептерде және мектептен тыс) ОТТ шеңберінде жүзеге асырылғанын атап өттік. Бұл барлық мектептерге және олардың бүкіл кезеңіндегі жеке тәжірибеге қатысты.

Соңғы жылдары ОТТ мен ОЖТ-ны біріктіру, синтетикалық нәрсе жасау әрекеттері әсіресе күшейе түсті. Біртұтас жүйе жұмысы іске аспады. Жаңа педагогикалық технологияны дамыту үшін нақты тұтас педагогикалық жүйе қажет.

XX ғасырдың 80-90-шы жылдары - XXI ғасырдың басында көптеген мұғалімдер (мұғалімдер мен әдіскерлер) сабақта қандай тұжырымдаманы немесе ғылыми бағытты ұстанатындығына қарамастан оқытудың ұжымдық формасын (ауысымдық жұп) қолдана бастағанын атап өткен жөн. Бұл жаңашыл мұғалімдерге бірдей қолданылады. (В.Ф.Шаталов, Н.П.Гузик), сонымен қатар Л.В.Занковтың, В.В.Давыдовтың, Ю.К.Бабанскийдің шәкірттері мен ізбасарларына.

Жаппай мектеп тәжірибесінде сынып-сабақ жүйесі барлық жерде сақталса да, мұғалімдер өз сабақтарында бүгінде заманауи және танымал болып көрінетін барлық нәрсені сынап көреді: Занковтың әдістемелік жүйесі де, К.Я.Вазина, И.М.Чередов-Х.Й.Лийметс бойынша бригадалық-топтық сабақтар да қолданылады және көбінесе құрамы ауыспалы жұптағы оқушылардың ынтымақтастығын ұйымдастыруға және компьютерлік оқытуға жүгінеді.

Әрине, үйлесімді тұтас педагогикалық жүйе жоқ, бірақ бәрі заманауи. Педагогикалық амалдарының, ұйымдастыру формалары мен әдістемелерінің мұндай жиынтығы мектеп дағдарысын жоймайды, бірақ тәжірибе алмасу мен пікірталастар үшін негіз болады.

Дәстүрлі технологияны жетілдіру және жаңарту әрекеттері тоқтамай, соңғы жылдары олар ауқымды сипатқа ие болды. Осындай әрекеттердің бірі - әр түрлі бағыттарда ұсынылған дамыта оқыту тұжырымдамасы (Ш.А.Амонашвили [75], В.С.Библер [76], Л.В.Занков [9], Д.Б.Эльконин [19] - В.В.Давыдов [12], Г.Д.Кириллова [77], Н.А.Менчинская [78], П.Я.Гальперин [79] - Н.Ф.Талызина [80], Г.И.Щукина [81], И.С.Якиманская [82] және басқалары).

Дамыта оқыту тұжырымдамасы оқыту мен дамудың арасындағы өзара байланыс мәселесін шешуге жауап ретінде пайда болды.

Отызыншы жылдары Л.С.Выготский бұл туралы былай деп жазды: «Мектеп жасындағы баланың оқуы мен дамуы туралы мәселе ең басты және негізгі мәселе болып табылады, онсыз педагогикалық психология мен педагогикалық процесті педологиялық талдау мәселелерін шешуге ғана емес, тіпті қоюға да болмайды. Сонымен бірге, бұл сұрақ барлық негізгі ұғымдардың ішіндегі ең қараңғысы және анық емесі, баланың дамуы туралы ғылымның қолданбасы (яғни педология - авт.) оның оқыту процестерін айқындауға құрылған...

Егер мәселе әдіснамалық тұрғыдан түсініксіз болып қалса, онда бұл нақты зерттеулердің негізі теориялық тұрғыдан түсініксіз, сыни тұрғыдан өлшенбеген, кейде ішкі қарама-қайшылықты, бейсаналық постулаттар, алғышарттар, басқа адамдардың шешімдері, чңни бұлар бірқатар қате түсініктердің қайнар көзі болып табылады» [20, 374 б.].

Л.С.Выготский сол кездегі оқыту мен дамудың арақатынасы туралы басым теориялардан (тәуелсіздік, сәйкестілік және алғашқы екі тәсілдің синтезі) айырмашылығы, баланың дамуының екі деңгейі – *өзекті және ең жақын даму аймағы* туралы ілімді негіздеді, бұл оған келесі гипотезаны тұжырымдауға негіз болды: «тек дамудың алдында тұрған оқыту ғана жақсы». Ол ары қарай былай толықтырды: «... тек дұрыс ұйымдастырылған оқыту ақыл-ой дамуына әкеледі» [20, 388 б.].

Демек, *дұрыс және дұрыс емес* ұйымдастырылған оқыту бар. Демек мектептегі оқыту процесін «дұрыс» деп атау үшін ұйымдастырылуы қалай болуы керек? Л.С.Выготский бұл сұрақты ашық қалдырды. Сонымен қатар, психологиялық тұрғыдан алғанда, бұл проблема шешілмейді, себебі оқыту процесін ұйымдастырумен дидактика айналысады, бұл оның құзыры. Сонымен қатар, Л.С.Выготский үлкен жетістігінің бірі бұл мәселені қоя білуі және және оны жүзеге асырудың нұсқауларын анықтаудан тұрады.

Оқытуды ұйымдастырудың дұрыстығы - әр оқушының ең жақын даму аймағын ескеру. Бұл аксиома.

Әр оқушының қабілетіне сәйкес интеллектуалды әлеуетін дамыту үшін тиісті байланыстар жүргізілетін *әлеуметтік орта* қажет. Бұл ортаға білім беру процесінің шарттары да, бүкіл ұйым да кіреді.

Оқытуды дұрыс ұйымдастыру және оқыту мен даму арасындағы байланыс мәселелерін тиімді шешу - алғашқы «оқыту» ұғымының дәл анықтамасын болжайды.

Л.С.Выготский «оқыту» ұғымын бірнеше аспектілерде қарастырды, яғни:

- білім алушылардың қызметі (оқыту);
- мұғалімнің қызметі (оқыту);
- мұғалім мен оқушының өзара әрекеттестігі;
- даму.

Демек, психолог оқытудың мәнін емес, оның интегралды сипаттамаларын анықтады.

Дидактикада бұл мәселе бойынша толық шатасулар мен түсініспеушіліктер бар: әр зерттеуші осы кілттік ұғымға өзінің түсіндірмесін ұсынады. Алайда, В.К.Дьяченконың [35, 83, 84 және т.б.], П.И.Пидкасистыйдың [2], біздің өзіміздің

Г.М.Кусаиновтың [41; 85 және т.б.] зерттеулеріміз, олардың ешқайсысы толық жеткілікті және ғылыми негізделген анықтаманы береді алмайды. Сонымен қатар, оқытуды қарым-қатынас ретінде тану дидактиканың оқыту теориясы санатынан тәуелсіз ғылымға ауысуына, оқыту мен дамудың арақатынасы мәселесін шешуге мүмкіндік береді.

Дамыта оқыту теориясында бұл мәселе қалай шешіледі?

50-60 жылдардың аяғында. Л.В.Занков пен Д.Б.Элькониннің - В.В.Давыдовтың басшылығымен екі ғылыми топ құрылды, олардың жалпы мақсаты мектеп оқушысын дамытудағы білім берудің жетекші рөлі туралы Выготскийдің гипотезасын тексеру және нақтылау болды.

Л.В.Занковтың тобының зерттеу мақсаты оқыту мен дамудың өзара байланысында объективті педагогикалық заңдылығын ашу болды.

Осы мақсатқа жету үшін ғалым «дәстүрлі әдістеменің канондары бойынша оқытуға қарағанда бастауыш мектеп оқушыларының анағұрлым жоғары дамуына қол жеткізетіндей бастауыш білім жүйесін құруға» тырысты [9, 96 б.].

Әрине, келесі сұрақ туындайды: егер *дидактикалық жүйе* құрылып жатса, неге тек төменгі мектеп оқушылары?

Дидактикалық жүйе тұтас білім-тәрбие процесін толығымен қамтиды, ал дидактикалық ғылым кез-келген жас пен академиялық тәртіпті ескермей, оқу процесін тұтастай зерттейді. Демек, Л.В.Занков ұсынылған жүйеге дәстүрлі әдістемеге емес, бүкіл дәстүрлі технологияға қарсы тұруға мәжбүр болды. Алайда, мұндай қарсылық болған жоқ, яғни бұл жерде өрескел логикалық қателік жіберілді немесе біз айқын софизммен айналысамыз деген сөз.

Л.В.Занков бастауыш білім берудегі дәстүрлі әдістемеге қарсы шығып, тек *әдістемені* сынға алып, теріске шығарды және «жаңа дидактикалық жүйені» емес, ескі, дәстүрлі дидактикалық парадигманы сақтай отырып, тек *жаңартылған әдістемені* ұсынды.

Бұған оның ұсынған қағидалар жүйесі дәлел бола алады: «Біздің бастауыш білім берудің эксперименттік жүйесінің дидактикалық принциптері генезисі бойынша ерекшеленеді және әдетте дидактика туралы еңбектерде айтылған принциптерге қарағанда басқаша (?) жазықтықта жатыр...: біздің ұстанымдар оларды алмастырмайды, оларды қасында тұрмайды. Біздің зерттеуіміздің құрылысына сәйкес принциптер туындап, эксперимент барысында өз ұйымдастыруын алды ... » [9, 113 б.].

Демек, Л.В.Занковтың принциптері таза эмпирикалық сипатқа ие және олар тәжірибе барысында туындады және оның жалпылауы болып табылады. Олардың дәстүрлі қағидаларға еш қатысы жоқ және өздерімен өзі. Онда олар неліктен қажет және жалпы оған қажеттілік бар ма?

Л.В.Занковтың пікірінше, оның принциптері «мектеп оқушыларының жалпы дамуы үшін оқытудың мүмкін болатын жоғары тиімділігіне», ал дәстүрлі қағидалар «білімді игерудің сәтті нәтижесіне» бағытталған [9, 47 б.]. Бірақ білім алу оқытудың негізгі мақсаттарының бірі емес пе? Кейін келе ол білімді игерудің қажеттілігін мойындайды.

Біз қандай принциптер туралы айтамыз? Л.В.Занков келесі қағидаларды

ұсынады:

- 1) қиындығы жоғары деңгейде оқыту;
- 2) материалды жылдам қарқынмен зерттеу;
- 3) теориялық білімнің жетекші рөлі;
- 4) оқыту процесін түсіну;
- 5) барлық оқушыларды дамыту бойынша жұмыс.

Бұл жерде туындайтын сұрақ, олар дәстүрлі принциптермен қалай байланысты? Мысалы, қол жетімділік пен жылдам алға жылжу принципінің арақатынасында олар бір-біріне қарама-қайшы келетіреді немесе бірінші жағдайды екінші жағдайда жүзеге асыруға мүмкіндік ететін оқу жұмысының осындай түрлерін енгізуді талап ететіні анық.

Қол жетімділік принципі мен қиындықтың жоғары деңгейінде оқыту принципі оларды практикалық іске асыру тұрғысынан бірдей проблемалы және даулы. Жоғары қиындық жағдайында барлық балаларды жан-жақты және дәлелді қатаң қолжетімділікпен оқыту мүмкіндіктері қайда, кім және қашан келісілді?

Л.В.Занков принциптердің әрқайсысына егжей-тегжейлі сипаттама береді, олардан түсініксіз: «қиындықтың жоғары деңгейі» дегеніміз не және оның «төмен» немесе «орташа» деңгейден айырмашылығы және бір сынып оқушыларына үнемі «жоғары» деңгейінде сабақ беру керек пе немесе оны мезгіл-мезгіл жасау керек пе? Бірақ кез-келген жалпы мектептің кез-келген қарапайым сыныбында «ең жақын даму аймағы» **әртүрлі**, және де бір оқушыға оңай, ал екіншісіне қиын болуы мүмкін. Қиындық өлшемін мұғалімдер әр түрлі қабылдайды.

Материалды «жылдам қарқынмен» оқу дегеніміз не? Жалпы «жылдам қарқын» дегеніміз не? Қандай норма бойынша қабылданады? Дәстүрлі әдістеме кезіндегі оқыту қарқыны қандай? Дәстүрлі оқытуда артта қалған және үлгермеуші білім алушылардың саны жеткілікті екені белгілі.

Басқа принциптер де осыған ұқсас жағдай. Л.В.Занковтың субъективизмі айқын көрінеді. Оның принциптері қолануға және ұсынуға болмайды, өйткені олар тым аморфты және бұлыңғыр. Оларды тек талап-тілек ретінде қарастыруға болады.

Сынып-сабақ жүйесін жаңартудың көптеген сәтсіз әрекеттерінің бірі Л.В.Занковтың дидактикалық жүйесі болатын. Л.В.Занков теориясының негізгі ережелері дәлелденбейді және дидактикадағы ғылымға дейінгі (квази-ғылыми) ойлаудың мысалы болып табылады.

Дамытушылық білім беру тұжырымдамасының жетекші теоретиктерінің бірі В.В.Давыдов дамыта оқытудың мәнін былайша тұжырымдайды: «Адамды оқыту мен тәрбиелеу оның ақыл-ой дамуының процестерін анықтай ма, егер олар анықтаса, онда оқыту мен тәрбиелеудің ақыл-ой дамуымен байланысының сипаты қандай екенін анықтауға бола ма?

Басқаша айтқанда, дамыта оқыту мен тәрбиелеу бар деп айтуға бола ма, егер бар болса, оның заңдылықтары қандай? Күнделікті өмірде бұл мәселелер кейде осындай сұрақ түрін алады: оқыту және тәрбиелеу арқылы адамның бойында бұрын болмаған кейбір ақыл-ой қабілеттерін немесе қасиеттерін қалыптастыру

мүмкін бе» [12, 5 б.].

Басқаша айтқанда, В.В.Давыдов оқыту мен тәрбиенің оқушының психикасын, санасы мен белсенділігін дамытуға әсерін зерттеуге тырысады. Осы тәсілдемеге сәйкес ол «қызметі» және «даму» ұғымдарының мәнін анықтайды, дегенмен, оқытудың мәні туралы мәселені айналып өтеді, кітап тек эксперименталды емес, ең алдымен теориялық зерттеулерге арналған: өйткені **даму мен іс-әрекет** зерттеліп емес, ал **«дамыта оқыту»** зерттеліп жатыр.

Ол адамның психикалық дамуын «... оның белсенділігінің қалыптасуы (?), сана және, әрине, оларға «қызмет ететін» барлық психикалық процестер ... деп түсіндіреді ... Психиканың дамуы адамның өмірінде туылғаннан өлгенге дейін жүреді. Даму және білім беру психологиясының негізгі міндеттерінің бірі - психикалық (?) дамудың ғылымға (?) негізделген кезеңдеуін ашып көрсету және қалыптастыру, адамның жеке (?) психикалық (?) өмір сүру кезеңдерін анықтау. Ақыл-ойдың (!) дамуының «өзегі» (!) - бұл белсенділіктің қалыптасу процесі (?) болғандықтан, оның кезеңдеуінің негізі белсенділікке өзгеріс енгізу үшін қажет болуы мүмкін - бұл адамның санасы оның динамикасының арқасында қалыптасады» [12, 9 б.].

Бұдан В.В.Давыдовтың балалардың *психикалық дамуын* және осы дамудың *кезеңділігін* оны белсенділікпен байланыстыра отырып зерттейді деген тұжырым шығады. Мұнда тіпті оқытуды, оның құрылымы мен заңдылықтарын зерттеу туралы кеңестер де жоқ, ал оқыту мен тәрбиелеу дамуды анықтауы керек, керісінше емес. Басқаша айтқанда, В.В.Давыдов «Оқыту дамудың соңында емес, алдында жүргенде ғана дамиды», - деп есептеген Л.С.Выготскийге нақты қайшы келеді.

Сонымен қоса, біз В.В.Давыдовтың білім беруді дамыту мәселелерінің мәні туралы тұжырымдарымен келісе алмаймыз.

Дамыта оқыту теориясы оны жетілдіру мақсатында дәстүрлі білім беру технологиясының тереңінде пайда болды. Оқытудың тиімділігі мен сапасын арттыру стратегиясын оның өкілдері білім беру мазмұнын жүйелі түрде жаңарту мен модернизациялауда, оны ғылыми-теориялық материалмен қанықтыруда, яғни оқушылардың «тиісті уақыттың теориялық ойлауын» игеруінде қарастырады (В.В.Давыдов).

В.В.Давыдов теориялық ойлауға басымдық бере отырып, оны балалардың эмпирикалық, визуалды-сенсорлық тәжірибесінен, олардың ойлау саласынан барынша ажыратады. Оның тұжырымдамасына сәйкес жұмыс істейтін мектептерде мұны жай көзбен көруге болады.

Осыған байланысты мәселенің анағұрлым қанағаттанарлық шешімі Л.В.Занковтың, әсіресе төменгі сыныптарда, шындықты игерудің визуалды-бейнелік тәсілінің қажеттілігіне тоқталған әдістемелік жүйесінде кездеседі. Сондықтан теориялық ойлауға, әсіресе білім берудің бастапқы кезеңінде, басымдық беру қажеттілігі негізсіз. Бұл, *біріншіден*.

Екіншіден, дамыта оқытуды жақтаушылардың пікірінше, репродуктивті ойлауды қалыптастырады деген дәстүрлі технологияның сынына қарамастан, оның әлі де дамып келе жатқанын мойындау керек, бірақ біз қалағандай емес.

Тағы бір нәрсе - терминология тұрғысынан олар қазіргі мектеп пен білім беруді сынға алуда қолданатын «репродуктивті ойлау», «шығармашылық емес ойлау» ұғымдары мүлдем мағынасыз.

Үшіншіден, қазіргі заманауи жағдайда жаңа білімнің үнемі өсуіне бағдарлану жеткіліксіз, өйткені ұйымдастырушылық формалар мен әдістер моральдық, экономикалық және тарихи тұрғыдан ескірген және ешқандай сынға төтеп бере алмайды. Ең маңызды әдіснамалық заң бұзылады: мазмұнының өзгеруімен оқу процесін ұйымдастыру, оқушылардың жеке айырмашылықтарын ескеретін және әр оқушының қабілеттерін дамытуды қамтамасыз ететін барлық педагогикалық технологиялар тиісті өзгеріске ұшырауы керек.

Дамытушылық оқыту тұжырымдамаларын жақтаушылар, өздері байқамай немесе білмей, әр оқушының ықтимал мүмкіндіктерінің даму аймағын елемейді. Фактілер көрсеткендей, бір сыныптағы оқушылар бір тапсырманы орындау үшін бес минуттан бір жарым сағатқа дейін уақыт жұмсай алады.

Л.В.Занков, Д.Б.Эльконин - В.В.Давыдов және т.б. ұстанымдарының қателігі-олар жеке оқушының даму аймағын бүкіл сыныпқа экстраполяциялайды, оқу процесінің ғылыми теориясын елемейді және бұрын көрсетілгендей психологиялық оқыту теориясына сүйенеді, ал психология оқыту мен тәрбиенің теориялық және әдіснамалық негізі бола алмайды. Әрине, психологияның белгілі бір теориялық және практикалық мәні бар.

Алайда, оқытудың ғылыми тәсілдемесі оны объективті шындықтағыдай қарастырып, әлеуметтік-табиғи құбылыс ретінде ұсынудан тұрады.

Негізсіз болмау үшін біз Л.С.Выготскийдің өзіне жүгінеміз, ол келесі мысалды келтіреді: «Біз екі баланы зерттеп, екеуінің де 7 жасында ақыл-ой жасын анықтадық. Алайда, біз бұл балаларды тесттерді одан әрі шешуге итермелеген кезде, олардың арасында айтарлықтай айырмашылық болды. Олардың бірі жетекші сұрақтардың, мысалдардың, дисплейлердің көмегімен оның даму деңгейінен екі жылға дейінгі тесттерді оңай шешеді. Екіншісі тек алты айға созылатын тесттерді шешеді» [20, 384 б.]. Бұл балалардың әрқайсысының жақын даму аймағы бар деген.

Л.С.Выготскийдің айтуы бойынша, тек оқыту «жақсы» [20, 386 б.] немесе «дұрыс ұйымдастырылған» [20, 388 б.], ол қазіргі уақытта қол жеткізілген ақыл-ой дамуымен ғана емес, сонымен бірге әр оқушының жақын даму аймағын ескере отырып құрылады. Егер бұл негізгі талап ескерілмесе, бұл дәстүрлі технология жағдайында болады, мұндай оқытуды дамытушы деп атауға болмайды.

Л.С.Выготскийдің дәстүрлі технология жағдайында практикада білім беруді дамыту туралы гипотезасын жүзеге асыруға тырысу тек өзін-өзі алдау мен оның тәсілдемесін бұрмалауға әкеледі. Әр оқушының қабілетіне, еңбекқорлығына және қызығушылығына сәйкес оқуда алға жылжуына мүмкіндік беру керек.

Жалпы сыныптық (фронтальды) немесе сыныппен дәріс жағдайында мұғалім әр оқушының жеке дамуының жоғары қарқынын қамтамасыз ете алмайды, өйткені оқушылардың қабілеттері, олардың жақын даму аймақтары әр түрлі.

Демек, білімі және салыстырмалы түрде жоғары мәдениеті мен зияткерлік дайындығы бар ересектердің (ата-аналардың, педагогтардың және т.б. санаттардың) белсенді қатысуымен білім алушылардың жалпыға бірдей ынтымақтастығы қажет.

Осылайша, Л.С.Выготскийдің дамып келе жатқан оқыту туралы гипотезасын, ең алдымен, оқу процесін жаңа ұйымдастырудың, жаңа педагогикалық технологияның арқасында жүзеге асыруға болады.

А.М.Кушнир дамыта оқыту тұжырымдамасына қатысты одан да қатаң ұстанымға ие, ол оқытудың табиғилығына негізделген идеяларға сүйене отырып, **мұғалімнің сапалық сипаттамаларына қарамастан жүзеге асырылуы мүмкін және жүзеге асырылуы керек тиімді психологиялық инженерия нәтижесінде білім, дағдылар игерілген кезде осындай оңтайлылыққа ұмтылатын мектеп моделін ұсынады.**

Қазіргі психофизиология үшін мидың функционалды асимметриясы адам табиғатындағы ең іргелі фактілердің бірі екені белгілі. Сананың қиял, түйсік, жалпы шығармашылық, жаңалық ашуға қабілеттілік сияқты ең күрделі және нәзік функциялары мидың функционалды әр түрлі жарты шарларының, әр түрлі сигнал беру жүйелері мен ақпаратты ұсыну тәсілдерінің күрделі өзара әрекеттесуіне негізделген.

Қазір сол жақ жарты шардың жетекші мағынасы туралы бұрыннан қалыптасқан қате түсінік ескіргені және бұл қырқыншы жылдардағы және соғыстан кейінгі жылдардағы технократиялық романтизмнің көрінісінен басқа ғылыми анықталған фактілер болмағаны анық.

«Давыдов бойынша дамыта оқытудың» мазмұны мен құралдары қазірдің өзінде сол жақ жарты шар даму логикасында ашық түрде құрылған. Біз «логикалық бұлшықеттерді қалыптастыруға» қарсы емес А.М.Кушнирдің ұстанымымен бөлісеміз. Бірақ, оның пікірінше, ең алдымен, объективті-бейнелі және эмпирикалық құралдарды, бейнелі-интуитивті дүниетанымды дамытудың бастапқы, соңғы атрибуттарынан мектептен шығарудың қатыгездігі, апелляциясы қорқынышты.

Ең айқын шешім: екеуі де болуы керек. Мәселе бірінші қайсысы болғандығында. Егер бала бүкіл мектепке дейінгі балалық шағында интеллектуалды түрде негізінен әлемді пәндік-бейнелік, бейнелі-интуитивті, тұтас қабылдау арқылы ойдағыдай өсіп, алға жылжып отырса, онда табиғатқа сәйкес логикаға сүйене отырып, біз осы толқынды көтеріп, оған қолдау көрсетуіміз керек, оған мектептегі білім берудің барлық күшімен назар аудара отырып, «жеделдету» керек оған ауызша-логикалық, дерексіз-тұжырымдамалық даму желісін құруымыз қажет. В.В.Давыдов ұсынған «дамыта оқытудың логикасы, өкінішке орай, керісінше әрекет етеді – іс жүзінде дамудың оң жарты шарын құлыптайды, бейнелі және интуитивті процестерді оқу тәсілінен шығарады. Яғни, іс жүзінде «даму якорьді тастайды» және баяу, кейде үлкен қиындықпен теориялық ойлаудың ерекше шығу тегі туралы теориялық гипотезаларды «шайнайды» [55].

В.А.Антохинаның бағалауы бойынша оқытудың дамушы жүйелерін енгізу

дәстүрлі білім беру жүйесінде өтті және өтіп жатыр, ол мазмұны, оқыту және бақылау әдістері, мұғалімдер мен балалар арасындағы қарым-қатынас стилі бойынша оқытудың даму принциптеріне қайшы келеді.

Бұл бастапқы ұстаным жаңа технологиялардағы оқу процесінің мақсаттарын, мазмұнын, дидактикалық ұйымдастырылуын түбегейлі жаңа түсіну мен олар жүзеге асырылатын, оларды игеретін, өздеріне теңестіретін дәстүрлі білім беру жүйесінің ұмтылысы арасындағы қайшылықтардың пайда болуын алдын-ала анықтады.

Дамыта оқыту жүйесін ассимиляциялау процесі бірнеше бағытта жүреді: дамыта оқыту сыныптарын дәстүрлі жүйе сыныптарымен орта буынға көшу кезінде жаппай біріктіру; бастауыш және орта буындар арасындағы оқыту мақсаттары, мазмұны, әдістері бойынша сабақтастықтың болмауы, дамытушылық технологиялар бойынша оқитын балаларды даярлау нәтижелерін төмендетуге, беделін түсіруге және т. б. ұмтылысқа көшу.

Сонымен қатар, мектеп практикасында дамып келе жатқан оқыту жүйелерін енгізу процесі көбінесе жаңа білім беру технологияларында жұмыс істейтін мұғалімдерге әріптестерінің қызғанышпен және немқұрайлы қарым-қатынасында көрінетін педагогикалық ұжымдардағы айқын немесе жасырын психологиялық қақтығыспен бірге жүреді [86].

Осы пікірмен бөлісе отырып, дамыта оқытуды жақтаушылар (басқа бағыттардың өкілдері сияқты) ұзақ уақыт бойы *білім беру мазмұнын* жақсарту мәселелерімен айналысатындығын мойындау керек. Біздің тарапымыздан *оқу процесін ұйымдастыру* мәселелерін зерттеуге баса назар аударылады. Біздің ойымызша, әр түрлі тұжырымдамалық тәсілдер арасындағы қарама-қайшылық уақыты қайтып келмеске кетті. Оның орнына байсалды талдау мен есептеу, диалог пен ынтымақтастық, күш-жігерді біріктіру уақыты келеді. Тек осы жағдайда ғана біздің мектеп пен білім беру жүйесін дағдарыстан шығаруға болады. Сонда ғана оқыту шынымен дамиды. Тек осы жағдайда біз шынымен жаңа педагогикалық технологияға көшу туралы айтуға болады.

Дәл осындай педагогикалық технологияға деген тәсілдеме, мұғалімнің іс-әрекетінен оқушының белсенділігіне ауысатын тәсіл болып табылады, бұл олардың әрқайсысының қабілеттері мен таланттарының ашылуы мен жүзеге асуы үшін қажетті қолайлы жағдайлар жасауға мүмкіндік береді.

Жеке оқыту технологияларының санатына Т.Т.Галиев ұсынған зерттелетін материалды блоктық жүйелік құрылымдық ұсынуды қолдана отырып, жүйелік тәсілге негізделген технологияны жатқызуға болады, онда оқу ақпаратын түрлендіруге, құрылымдық схемаларды құруға көп көңіл бөлінеді.

Ақпаратты ықшам құрылымдық схемаларға жинақтау, үш деңгейлі тапсырмалары бар карточкаларды құру жұмыстарына оқушылар да қатысады. Өздеріңіз білетіндей, В.Ф.Шаталов, П.М.Эрдниев және т.б. тәжірибесінен блок жүйесінің құрылымдық схемалары материалды тез есте сақтауға, оны әр түрлі жағынан көруге, теориядағы элементтердің өзара байланысын түсінуге, материалды шындықпен байланыстыруға көмектеседі.

Жүйелік тәсіл технологиясын толыққанды іске асыру үшін:

– оқыту іріктеп емес, технологияның барлық элементтеріне сәйкес жүргізіледі;

– екінші сыныптан бастап бүкіл мектепті технология бойынша және барлық пәндер бойынша оқуға ауыстыру.

Технология бойынша жұмыс келесі тармақтарды сақтауды талап етеді:

– жетекші идеяны бөлумен, негізгі білімді актуализациялаумен және білімді түзету туралы ақпаратпен кіріс бақылауды көрсету;

– ақпаратты жинаудың ұтымды тәсілдерін үйрету, бұл оны жақсы түсінуге және тез есте сақтауға мүмкіндік береді;

– жаңа материалды түсіндіру кезінде озық ғылыми тәжірибені, балалардың тәжірибесін тарту, жүйелі ойлау қабілеттерін үйрету: жалпылау, талдау, салыстыру, басты нәрсені бөліп көрсету, себеп-салдарлық байланыстарды белгілеу;

– зерттеу жұмысы (егер оқу материалы мүмкіндік берсе) әсер етуші факторларды, зерттелетін құбылыстар, оқиғалар бойынша проблемаларды анықтау бойынша оқулықпен немесе схемамен. Зерттеу жұмыстары рөлдерді бөлу топтарында немесе «миға шабуыл» түрінде бүкіл сыныпта жүргізіледі. Әсер етуші факторларды және олардың салдарын анықтау және есепке алу бойынша жұмыс материалды жандандырады, басқа ғылымдармен, өмір салаларымен байланысты көруге мүмкіндік береді;

– жаңа материалды зерделеу кезінде материалды егжей-тегжейлі зерттеуге қызығушылықты арттыру мақсатында зерттелген оқиғаларда, құбылыстарда кездесетін мәселелерді шешу;

– жаңа білімді зерттеу сабақтарында танымдық іс-әрекеттің 2 және 3 деңгейлерінде оқушылардың танымдық іс-әрекетін ұйымдастыру;

– әр сабақта оқушылардың оқу мақсаттарына сәйкес баға (өзін-өзі бағалау немесе өзара бағалау, тест бойынша бағалау) алу мүмкіндігі, бұл сабаққа деген жауапкершілікті арттырады. Өзін-өзі бақылау, өзін-өзі бағалау дағдыларын дамыту оқыту және мінез-құлықтағы өзін-өзі басқару тетіктерін енгізуге әкеледі [45].

Технология бойынша оқыту үздіксіз дидактикалық ойын түрінде құрылған және бірнеше кезеңнен тұрады.

Ойынның 1-ші кезеңінде оқушылардың белсенді танымдық іс-әрекетке дайындығын және оқушылардың білімін түзету мүмкіндігін анықтау үшін *білім мен дағдыны* (зерттелетін тақырыпқа байланысты мәселелер бойынша) *бастапқы бақылау* жүргізіледі. Кіріс бақылау нәтижелері бойынша және оқу процесіне бейімделуге байланысты рөлдер бөлінеді: кеңесші, академиялық үлгерімі, үлгерімі жоқ және бұл рөлдер оқудағы жетістіктерге байланысты өзгереді. Консультанттар үлгерімі нашар адамдармен әңгімелесуге олардың білімін түзету үшін тартылады.

2-ші кезеңде *дербес қызметті жоспарлау* жүзеге асырылады. Оқушылар білімді бағалауға арналған сұрақтары бар өзін-өзі басқару карточкаларымен танысады. Негізгі және түйінді мәселелерді бөліп көрсету оқушылардың жоспарланған жұмысының көлемі мен қарқындылығы туралы түсінігін

қалыптастырады және оқушылардың танымдық іс-әрекетінде жақсы ынталандырушы сәт болып табылады, жеке оқу пәнінде оқыту шеңберінде білім беру бағытын таңдаумен саналы түрде өзін-өзі болжауға ықпал етеді. Б

ілім мен дағды деңгейлері карточкада оқушылардың өздері белгіленеді, мұғалім өз журналына ұқсас баға қояды. Өзін-өзі басқару карточкасында танымдық іс-әрекеттің тән белгілері (сабаққа деген тәсілдеме, зерттеу қабілеті, жалпылау қабілеті, мәселелерді шешу қабілеті, ынтымақтастық қабілеті, тәуелсіздік) белгіленеді, ол бағалаудың тәрбиелік функциясын жүзеге асырады. Бақылаудың мазмұны, әдістері мен формалары бақылаудың білім беру, дамыту және ынталандыру функцияларын іс жүзінде жүзеге асырады.

Білімді есепке алу карточкасында білім сапасының негізгі құрамдас элементтері нақты белгіленеді: толықтық, жүйелілік, жүйелілік (негізгі ұғымдар, негізгі ережелер, салдар, қосымшалар), тереңдік, жинақталу және кеңею – жинақтай білу, ұғыну және беріктік (міндеттерді, проблемаларды шешуде) және т.б.

3-ші кезеңде *оқу іс-әрекетінің өзі* ұйымдастырылады. Жүйелік-құрылымдық талдау мен синтездің көмегімен білімді теориялық жалпылауға қол жеткізіледі, олар иерархиялық қатынастармен үйлесімді жүйеге қайта құрылып, тұтас суретті қалыптастырады [87].

Қарастырылып отырған мәселе аясында академик В.П.Беспалько ұсынған тұжырымдамалық тәсілдемелер негізінде Ж.А.Караев пен Ж.У.Кобдикова жасаған «үш өлшемді әдістемелік оқыту жүйесі» педагогикалық технологиясы қызығушылық тудырады [88].

Сонымен бірге, оның тұжырымдамалық идеялары нақтыланып, тиісті талаптар мен критерийлермен толықтырылды.

Оқытудың үш өлшемді әдістемелік жүйесінің технологиясын (әсіресе процедуралық жағы) жобалау кезінде Б.Блумның «толық ассимиляция теориясы» және Д.Ховардтың «ертеңгі күн мектебі» және т.б. кейбір тәсілдері қолданылды.

Бұл технологияда жүйені құрушы рөлді әдістемелік жүйенің барлық компоненттерінің мотивтің, белсенділіктің, шеберліктің, білім сапасының және ассимиляция нәтижелерінің сәйкес деңгейлерімен деңгейлік байланысы атқарады.

Авторлардың пікірінше, педагогикалық жүйенің жоғарыда аталған элементтерінің төменнен жоғарыға осы деңгейлік байланысын жүзеге асыруға бағытталған дидактикалық процесті ұйымдастыру арқылы ғана біз шынайы дамып келе жатқан, нәтижелі оқытуды ұйымдастыра аламыз.

Педагогикалық жүйе компоненттерінің мұндай тік, деңгейлік өзара байланысы, олардың пікірінше, оқытудың үш өлшемді әдістемелік жүйесі, тұтастай алғанда «үш өлшемді дидактика» саласында одан әрі зерттеу жүргізуді қажет етеді.

Бұрын авторлар бұл технологияны «оқытуды деңгейлік саралау технологиясы» деп атаған. Қазіргі уақытта олар мұндай атаудан алыстап кетті, өйткені В.В.Фирсовтың технологиясымен ұқсас атаумен шатасулар бар. Сонымен қатар, бұл технологияның тұжырымдамалық сипатында В.В.Фирсов

ұсынған технологиядан түбегейлі айырмашылықтар бар.

Қарастырылып отырған технология тұжырымдамасына сәйкес оқушылар алдын-ала диагноз қою нәтижелері бойынша шағын топтарға бөлінбейді, өйткені ізгілендіру қағидаттарына сәйкес, әр оқушыны танымдық іс-әрекеттің субъектісі ретінде, жеке тұлға ретінде қарастырып, оның қызметін «жақын даму аймағында» қамтамасыз ете отырып, балаларды қабілеттеріне қарай деңгейлік топтарға алдын-ала бөлуге жол берілмейді.

Сонымен қатар, көп деңгейлі тапсырмаларды дәйекті орындау барысында оқушылардың өздері топтарға бөлінеді. Белгілі бір уақыттан кейін технологияның басты компоненттерін - оң мотивация мен нәтижеге әкелетін бағалаудың жаңа әдісін қалыптастыру негізінде оқушылар төменгі деңгейден жоғары деңгейге өту мүмкіндігіне ие болады деп болжанады. Сабақта жетекші рөл атқаратын мықты топтардағы оқушылар артта қалғандарға көмектеседі.

Сонымен қатар, көп деңгейлі тапсырмаларды ретімен орындау барысында оқушылардың өздері топтарға бөлінеді. Белгілі бір уақыттан кейін технологияның басты компоненттерін - оң мотивация мен нәтижеге әкелетін бағалаудың жаңа әдісін қалыптастыру негізінде оқушылар төменгі деңгейден жоғары деңгейге өту мүмкіндігіне ие болады деп болжанады. Сабақта жетекші рөл атқаратын мықты топтардағы оқушылар артта қалғандарға көмектеседі.

Репродуктивті белсенділікті қажет ететін және базалық білімді (ұғымдар, ережелер, фактілер, заңдылықтар) қалыптастыратын меңгерудің бірінші деңгейіндегі тапсырмаларды өткізіп жіберіп, тапсырмаларды бірден орташа немесе жоғары күрделілік деңгейінен орындау базалық тірек білімді алуда теріс әсер ететіндігі дәлелденген факт болып табылады.

Сонымен қатар, ауыл мектептері жағдайында, әсіресе шағын мектептерде сараланған оқыту ғана емес, сонымен бірге жекелеген пәндерді тереңдетіп оқытатын сыныптарды ұйымдастыру мүмкін емес. Бұл жағдайда үш өлшемді әдістемелік оқыту жүйесінің технологиясын қолдану тиімді.

Тәжірибе көрсеткендей, оқытудың үш өлшемді әдістемелік жүйесінің технологиясын қолдану жаңа типтегі мектептер - лицейлер мен гимназиялардың жұмысын оңтайландырады. Бұл табиғи, өйткені осы технологияны қолдану жағдайында оқытудың сыртқы және ішкі (деңгейлік мақсаттардан туындайтын) саралануын оңтайлы үйлестіру жүреді.

Сонымен қатар, авторлардың тәжірибесіне сәйкес, үш өлшемді әдістемелік оқыту жүйесінің педагогикалық технологиясын қолдану білім берудің инновациялық түрін ұйымдастыру мүмкіндігінің арқасында жалпы білім беретін мектептің әлеуетін элиталық мектептердің оқу процесінің деңгейіне «жақындатуға» мүмкіндік береді [88].

Саралап оқытудың жалпы сипаттамасы графикалық түрде көрінеді (6-кесте).

6-кесте. Саралап оқытудың интегралды сипаттамалары

Мақсаттары	Түрлері	Формалары	Топтарды жинақтау
------------	---------	-----------	-------------------

			принциптері
<p><i>Психологиялық-педагогикалық:</i> оқытуды даралау</p> <p><i>Әлеуметтік:</i> қоғамның әлеуетін қалыптастыру</p> <p><i>Дидактикалық:</i> жаңа әдістемелік жүйені құру</p>	<ul style="list-style-type: none"> • қабілеттері бойынша; • интеллект бойынша; • қабілетсіздігі бойынша 	<p><i>Ішкі:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • оқу қарқынының өзгергіштігі; • оқу тапсырмаларын саралау; • қызмет түрлерін таңдау; • көмек дозасының сипаты мен дәрежесін анықтау; • көп деңгейлі; • мобильді топтарға бөлу <p><i>Сыртқы:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • тұрақты топтар құру; • оқу профилін таңдау; • оқу пәндерін таңдау 	<ul style="list-style-type: none"> • кездейсоқ белгілері бойынша; • қызығушылықтары бойынша; • жобаланған мамандық бойынша; • қол жеткізілген жетістіктері бойынша; • қабілеттері бойынша

Оқытудың әр түрлі нұсқаларындағы даралау және саралау технологиясын талдау оны модернизациялаудағы негізгі нұсқаулық бағдарламалық материалдың мазмұнымен, бағалау жүйесімен (айтпақшы, оқушылардың білімін, білік, дағдылары мен құзыреттерін сандық бағалаудан сапалы бағалауға көшудің жалпы процесін көрсететін өте ерекше), әр түрлі шағын топтардағы жұмыстың басым бөлігін дәстүрлі білім беру формаларымен үйлесімдерін қолдану.

Алайда, біздің ойымызша, жеке және сараланған оқытуды өнімді ұйымдастыру үшін табиғи орта қажет, онда оқушы, ең алдымен, ғылым негіздерін жеке қарқынмен игере алады.

Дәстүрлі технология аясында жеке әлеуетті дамыту жағдайларына сәйкес келетін ортаны ұйымдастыру түбегейлі мүмкін емес. Дәлел-оқытуды даралау мен саралаудың әлемдік және отандық тәжірибесі, атап айтқанда американдық «тракинг» жүйесі, яғни балаларды қабілеттеріне қарай бөлу. Оны қолдану тәжірибесі көрсеткендей, егер ең табысты оқушылар білім алатын жоғарғы «трактарда» (топтарда) олардың қабілеттері дамыған болса, төменгі жағында оқушылардың мінез – құлқының сәйкестігі байқалады, бұл функционалды сауатсыздық проблемасына әкеледі.

Осылайша, дәстүрлі технология жағдайында негізінен жеке тұлғалық қасиеттерді ескере отырып, оқытуды даралау және саралау оқушылардың қарапайым таңдауына әкеледі, осылайша көптеген оқушылардың сәтті оқуға қабілетсіздігі мәселесін алдын-ала анықтайды.

Жаңа педагогикалық жүйені және оған сәйкес жаңа педагогикалық технологияны дамыту үшін оқыту принциптерінің жүйесін басшылыққа алу керек:

- оқудың аяқталу принципі;
- үздіксіз білім беру принципі (ақпарат);
- оқу-тәрбие процесіндегі еңбек бөлінісінің ерекше жағдайы ретінде тақырыптардың (тапсырмалардың, функциялардың) әралуандылық принципі;
- жалпыға ортақ ынтымақтастық және өзара келісілген көмек қағидаты;
- қабілеті бойынша оқыту принципі;
- тең құқылы және бірдеңгейлік принципі;
- оқу сабақтарының әрбір қатысушысының қызметін педагогтандыру принципі;
- оқу процесін интернационалдандыру принципі немесе екі тілді және көптілді негізде оқыту.

Оқушыларды қабілеттері бойынша оқытудың демократиялық жүйесі құрылғандықтан, білім беру ұжымы құрамының қабілеттері мен әртүрлі жас ерекшеліктері бойынша оқыту қағидаттары ерекше мәнге ие болады.

4.3 Жаңа педагогикалық технология және ОҰТ-не көшу

ОТТ технологиясы әлсірей бастады. Сыныптық-сабақтық мектеп те, дәрістік-семинарлық ЖОО да қазіргі қоғамда, яғни ғылыми-техникалық революция дәуіріндегі қоғам және аса терең әлеуметтік қайта құрулар қажет ететін жалпы және кәсіптік білімнің жоғары деңгейін қамтамасыз ете алмайды. ОТТ қарама-қайшылықтарын тек оқу орындарының ОҰТ-на ауысуы арқылы жоюға болады, ал бұл оқу процесіне ұжымдық оқу сабақтарын енгізуді, бұрынғы, дәстүрлі оқыту технологиясын және барлық жеке әдістемелерді толық өзгертуді білдіреді.

Құрамы ауыспалы жұптарындағы білім алушылардың ынтымақтастығын қолдана отырып, оқу процесін құрудың алғашқы және мүмкін шешуші әрекетін 1918 жылы Корнидегі (Киев маңындағы) А.Г.Ривинің бастамасымен болды деп есептейміз. Ол кезде жергілікті мектеп жабылып, А.Г.Ривин орта мектеп бағдарламаларына дайындалу үшін әр түрлі жастағы (10-16 жас) шамамен 40 оқушыны оңай жинай алды. Оқу шамамен 9 айға созылды. Жаз мезгілінде олар негізінен аулада, таза ауада айналысты, сабақтар «таңнан келесі таңға дейін» жалғасты.

Балалардың деңгейі шамамен 4-8 сынып оқушыларындағыдай болды. Салыстырмалы түрде қысқа уақыт ішінде олар 3-4 жылдық оқу бағдарламасын әзірледі және жақсы игерді, сәйкесінше олардың оқу қарқыны жаппай сынып-

сабақ мектебінде әдеттегіден 3-4 есе жоғары болды. Әсіресе, математикадан жоғары жетістіктер, сондай-ақ олардың ойлауын дамытуда, зерттелетін материалдың мазмұнын талқылауда және түсінуде, дәлелдеуде, тыңдаушылардың алдында баяндамаларымен сөз сөйлеуде және т. б. біліктері атап өтілді.

А.Г.Ривиннің айтуынша, оның оқушылары оқу уақытының 70-80% құрамы ауыспалы жұптағы жұмыс істеген (мұндай сабақтарды ол «корнин диалогі», «ұйымдастырылған диалог» деп атаған). Жаңа ұйымдастырушылық форманы қолдану А.Г.Ривинді оған сәйкес әдістемені жасауға мәжбүр етті.

Мәселен, мақалаларды мұқият зерттеу әдістемесі (Ривин әдісі) және оқушылардың карточкалармен жұмысы. А.Г.Ривиннің жеке әдістерді жасауға болатын бірыңғай тұтас педагогикалық технология құруға мүмкіндігі болмады. Мұның себебі құрамы ауыспалы жұптарда оқушылардың ұзақ жүйелі жұмысының (ұйымдастырылған диалог бойынша) болмауы болды. 20-шы жылдары бұқаралық мектепте мұндай тәжірибені қою қиын болды: олар топтық-зертханалық сабақтарды немесе Дальтон жоспарын тандады.

Ал 30-40-шы жылдары құрамы ауыспалы жұптағы оқушылар арасындағы ынтымақтастық прожекторлық ретінде қарастырылды: «партия мен үкіметтің топтық-зертханалық әдісті жандандыруы», бұл барлық жерде сөзсіз қудаланды.

А.Г.Ривиннің шәкірті З.А.Вихман өзінің екі пікірлестерімен бірге 1928 жылдың соңында мемлекеттік мекемелерден тәуелсіз жұмыс істейтін және педагогикалық процесс конвейерлік әдіспен (яғни ұйымдастырылған диалог) құрылатын өз ЖОО ұйымдастыруға тырысты. Мұндай жоғары оқу орны құрылды: Бауман атындағы МВТУ механика факультетінің бағдарламасы бойынша ЖТББТБ-де (жоғары техникалық білім беру топтарының бірлестігі) 18-19 жас аралығындағы 150 ұлдар мен қыздар өндірістен қол үзбей кешке оқыды.

Сабақтарды ұйымдастырудың негізі құрамы ауыспалы жұптарында жүзеге асырылатын ұжымдық өзін-өзі оқыту болды. Әр жұпта сұрақты (тақырыпты) толықтығымен зерттеп меңгерген бір білім алушы өзінің жұбымен тақырыпты игерудің бірдей деңгейіне жеткенге дейін әңгімелейді, өз кезегінде, ол басқа адамға сол меңгергенін жеткізеді, тізбекте сияқты. Бөлінген әңгімелесуші жұптар, З.А.Вихманның сабақтарында сипатталғандай, дауыстап сөйлейтін ұжым болып табылады. Бұл мысалы, банктің жедел залында қалай іске асады. Олардың әрқайсысында есеп кітапшасы бар, олардың парақтары реквизиттермен тігінен шашыраңқы жазылған: «Карточка №».

Осы курстың карточкаларының барлық нөмірлері бойынша толтырылған оқу кітапшалары бар адамдар ғана сынаққа немесе емтиханға жіберіледі. Формулалар, теоремалар, тапсырмалар және т.б. түсіндірмелер ватманнан кесілген бірдей форматтағы жеке карточкаларға жазылды. Осылайша, оқулықтың орнына-әр түрлі нөмірленген карточкалар жинағы болды.

Бұл ерекше институт «Жабайы ЖОО» немесе «ЖОО-сыз ЖОО» деген лақап атқа ие болды [толығырақ қараңыз: 89; 90; 91].

«Жабайы ЖОО-да» негізінен корниндік тәжірибеде жасалған амалдар мен әдістемелер қолданылды: карточкалармен жұмыс. Үнемі ауыстырып отыратын

мақалаларды мұқият зерттеу әдістемесі қажет емес еді, өйткені оқулықтардың барлық мазмұны карточкаларға ауыстырылды.

ЖТББТБ студенттері 1-ші және 2-ші оқу жылдарында емтихандарды сәтті тапсырғаннан кейін, «Жабайы ЖОО» заңдастырылды және 1930 жылы Лепсе атындағы кешкі машина жасау институты деп аталды., онда барлық оқыту еліміздің басқа ЖОО-дай жүргізілді.

«Жабайы ЖОО» студенттеріне оқытудың жеке әдістемелік амалдарын қолдану және оларды тәжірибеде жетілдіру, тиісті педагогикалық технологиямен біртұтас педагогикалық жүйені дамытпады.

50-ші жылдардың екінші жартысында, сондай-ақ 70-80 жж. ұйымның ұжымдық формасын оқу процесіне енгізу әрекеттері біздің тарапымыздан күшейе түсті, нәтижесінде 90-шы жылдардың басында бұрынғы КСРО аумағында ОҰТ қолдаушылары көп болды. Бірақ, әсіресе, Тюмень облысының Лангепасс қаласында, Красноярск, Новокузнецк, Омбы, Ярославль, Ростов, Новосібір қалаларының мектептерінде, Якутияда (Ресей Федерациясы), Алматы, Шығыс Қазақстан және Павлодар облыстарында (Қазақстан Республикасы) және т. б. ұжымдық оқу сабақтарын игеру қарқынды жүрді.

80 жыл бойы және Ресейдің, Қазақстанның және басқа да республикалардың көптеген мектептерінде ұжымдық оқу сабақтарын қолданудың бұл тәжірибесі нені көрсетті? Көптеген оң нәтижелер мен тұжырымдарға қарамастан, барлық уақытта бір нәрсе оқу сыныптары мен мектептердің ОТТ-нен ОҰТ-не ауысуын тежейтін сияқты: барлық жерде дәстүрлі жас шамасы бірдей сыныптар, ал тұтастай алғанда-барлық дерлік сынып-сабақ жүйесі сақталған. Әр түрлі жастағы сынып оқушылары кейде бір-бірімен салыстырмалы түрде сирек, бірге айналыса алады.

Бірыңғай тұтас педагогикалық технология, оның негізінде жасақталған оқу пәндерін оқытудың біртұтас әдістемелері жоқ және практикада мүлде қарастырылмаған. Бірақ бүкіл оқу процесін қамтымайтын жеке амалдар мен әдістемелер әзірленді, жетілдірілді және таратылды.

Бүкіл ТМД-да ОҰТ және оқытудың ұжымдық формасы туралы айта бастады.

Көптеген мектептерде мұғалімдер жеке-жеке және тіпті топтарда математика, орыс тілі, жаратылыстану, география, физика және басқа да оқу пәндерін оқытуда құрамы ауыспалы жұптағы оқушылар арасындағы ынтымақтастықтың жеке амалдар мен әдістемелерін қолдана бастады.

Біз бұл амалдар мен әдістемелерді жалпы сәнге сүйене отырып, «жаңа педагогикалық технологиялар» деп атай бастадық: егер қазіргі мектеп практикасына арналған әдістемелік амал немесе әдістеме жаңа болса, онда бұл оқытудың жаңа технологиясы.

Соңғы 20-30 жылда ұжымдық оқу сабақтары және ОҰТ-ға көшудің жеке әрекеттері туралы көптеген мақалалар, брошюралар мен кітаптар шықты [50-65 және т.б.].

Жаңа педагогикалық технологияны ОҰТ-ге көшуді жүзеге асыратын мұғалімдер әзірлейді. Біз оқырмандарымызды ұжымдық сабақтарда

қолданылатын жеке амалдар мен әдістемелермен таныстырамыз және байыпты дайындық жұмыстарын жүргізсеңіз, әрқашан оң нәтиже береміз.

4.3.1 Ұжымдық сабақтарда қолданылатын тәсілдер мен әдістемелер

4.3.1.1 А.Г. Ривиннің әдістемесі

Топ немесе сынып үшін мұғалім өзінің оқу пәні бойынша 7-8 түрлі тақырыпты таңдап, оларды оқушыларға құрамы ауыспалы жұпта жұмыс істеу үшін таратады. Егер сыныпта 32 оқушы болса және бүкіл сынып 8 жаңа тақырыпты оқып жатса, онда төрт оқушы әр тақырыпты пысықтап, бір уақытта айтады.

Тәжірибе көрсеткендей, сынып (білім беру тобы) оқыған әртүрлі тақырыптардың саны оннан аспауы керек. Бір уақытта топ (сынып) қатар зерттейтін тақырыптар олардың әрқайсысын өз бетінше зерттеуге болатындай болуы керек, олардың басқа тақырыптармен байланысы болуы қажет, бірақ бір тақырыптың екіншісіне тәуелділігі толық, шешілмейтін болмауы керек, мысалы, математикада натурал сандардың бөлінуі тақырыбын оқымай «бөлімі әртүрлі болатын бөлшектерді қосу және азайту» тақырыбын меңгеру мүмкін емес. Мұғалімнің алдында әрдайым бір-біріне тым тәуелді емес 8-10 түрлі тақырыпты қалай таңдауға болады деген мәселе тұрады. Мұғалімге мұндай тақырыптарды география, тарих, жаратылыстану, әдебиет және математика, физика, химия пәндерінен таңдау оңайырақ.

Тақырыптар таңдалып, оқушыларға таратылып, нұсқау берілгеннен кейін, құрамы ауыспалы жұптарында жұмыс басталады. Әрбір жұптардағы қатысушы өз дәптеріне тақырыптар атауы мен санын жазады.

Тақырып абзацтарда жасалады (5-12 жол), кейде мұғалім бұл параграфтарды ерекшелейді, бірақ бұл тиісті емес. Мәтіндерді пысықтау кезек бойынша жүргізіледі.

Алдымен бір оқушы мақаласының (тақырыбының) бірінші абзацы, содан кейін екінші абзац пысықталады. Бұл қалай іске асады? Егер мен жұбыммен жұмыс жасасам және осы мақсатта менің мақалам (тақырыбым) қабылданса, онда мен ең алдымен кітабымды (мақаламды) - партаның немесе үстелдің ортасына қойып, серіктесіме тақырыбын оқып шығуды ұсынуым керек. Мен тақырыптың иесі емес, менің жұбым - бірінші абзацтың бүкіл мәтінін оқып, содан кейін мен немесе ол бір-бірімізге сұрақтар қоямыз: «бұл абзацта не айтылған?».

Осы сәттен бастап оқылған абзацтың мазмұнын айту бойынша бірлескен жұмыс басталады. Мәтіннің мазмұны нақтыланған кезде, екінші сұраққа көшеміз: «Сіз қандай тақырып бересіз?». Егер екі серіктес келіссе, тақырып қабылданған болып саналады.

Осыдан кейін менің жұбым менің дәптеріме мақаланың (тақырыптың) жоспарының бірінші тармағын жазады. Егер бізде дау туындаса және менің атыммен менің жұбым келіспесе, әр жолы мұғалімнен көмек сұрамау үшін, мен тақырыптың иесі болғандықтан, менің жұбым мені қанағаттандыратын тақырыпты дәптеріме жазады деп келісеміз. Егер бірінші тақырып (жоспардың

бірінші тармағы) жазылса, онда бірінші абзацтағы менің тақырыбым бойынша жұмыс аяқталды.

Біз серіктесімнің мақаласының (тақырыбының) бірінші абзацын пысықтауға кірісеміз: мен мәтінді оқып, бірге: «бұл абзацта не айтылған?» ортақ тырысып, талқылай отырып, біз тиісті тақырыпты табамыз, мен оны серіктесімнің дәптеріне жазамын. Біздің бірлескен жұмысымыз осымен аяқталады. Әрқайсымыз жаңа жұп іздейміз.

Екінші жұппен жұмыс қалай жүреді?

Біріншіден, біз дәптерлермен алмасамыз. Менің жаңа жұбым мен жұмыс істейтін тақырыптың атауын және жоспардың бірінші тармағын оқиды. Менің міндетім - менің мақаламның бірінші абзацының мазмұнын мүмкіндігінше дәл, дұрыс және толық жеткізу. Оның міндеті – маған сұрақтар қою арқылы менің бұл тақырып бойынша не білетінімді білу.

Ақпараттың дұрыс және толық болуы үшін менің мақалам (тақырыбым) жазылған кітапша ашық болуы керек, қажет болған жағдайда мен өзімнің әңгімемді растай аламын немесе мәтіннің жеке сөз тіркестерін оқумен толықтыра аламын. Мен бірінші абзацтың мазмұнын айтқаннан кейін, біз екінші абзацта бірге жұмыс істей бастаймыз және сұрақтарға жауап береміз: «Бұл абзацта не айтылған?», «Сіз қандай атауды ұсынасыз?» Менің жұбым менің дәптеріме мен келіскен тақырыпты жазады және біз оның тақырыбы бойынша да солай жұмыс істейміз. Содан кейін әркім жаңа жұп іздейді, содан кейін үшінші кездесу басталады.

Біз дәптерлермен алмасамыз, тақырыптың атауымен және жоспардың екі тармағымен танысамыз. Осы екі тақырып бойынша менің жұбым менен ақпарат алуы керек. Мен оған алдыңғы жұптармен бірге жұмыс істеген екі абзацтың мазмұнын айтамын, онымен бірге біз үшінші абзацты пысықтаймыз, талқылаудан кейін ол менің дәптеріме жоспардың үшінші тармағын жазады. Содан кейін біз оның мақаласына сәйкес жұмыс жасаймыз.

Келесі кездесулер (төртінші, бесінші және т.б.) ұқсас өтеді. Әрбір жаңа жұппен мен алдыңғы жұптармен жұмыс істегендердің бәрін көбейтіп, келесі абзацты бірге алып кететінім белгілі болды. Егер менің сұхбаттасушымының тақырыбы бірдей болса, онда біз жоспардың екі абзацын және екі тармағын пысықтап, бір-біріміздің дәптерімізге жазамыз.

Неліктен Ривиннің әдістемесі бойынша серіктестер тақырыпты (жоспардың тармақтарын) дәптерге емес, серіктес жұбына жазады? Бұл бос қиындық емес пе?

Мұндай жазбаның орындылығы, ең алдымен, сабақтың механикасына байланысты: мен осы жұппен өз тақырыбым бойынша екінші, тіпті үшінші рет кездесе аламын. Әрбір жаңа қолжазба кездесуінде Мен онымен соңғы рет не істегенімізді оңай анықтай аламын, сондықтан мен онымен жұмыс істегенімізді еске түсіріп, менсіз не білгенін сұрау оңайырақ болады. Басқа жұптар туралы да айту керек.

Екіншіден, жоспардың тармақтарын дәптерге бір-бірімізге жазу біздің ынтымақтастығымызды күшейтеді, ұқыптылықты, өзара жауапкершілік пен

түсіністікті арттырады.

Сыныптың (ұжымның) әр оқушысы мақаланың (тақырып) әр абзацына ат қойғаннан кейін, бір оқушы оны басынан аяғына дейін қайта оқиды және педагогтың нұсқауы бойынша топ алдында сөз сөйлеу үшін қысқа (4-5 пункт) жоспар жасайды. Бірнеше адамнан тұратын топ алдында сөйлеу көбінесе осы тақырып бойынша жұмыстың аяқталуына әкеледі.

Оқушының пысықталған тақырып бойынша дайындығын мұғалім немесе мұғалімнің тапсырмасы бойынша осы тақырыпты оқыған және тексерілген оқушылардың бірі тексере алады. Біз өз жолдастарының алдында жиі сөз сөйлеуді ұсынамыз. Шағын топ алдында сөйлеу - біз өз оқушыларымызға түсіндіргеніміздей - бұл өте жауапты іс және ол үшін мұқият және жан-жақты дайындық қажет.

Топ алдында шығудың оқушылар жұппен қалай жұмыс істейтіндігінен және бір-біріне әңгімелеуден қандай айырмашылығы бар? Егер оқушы өзінің жалғыз тыңдаушысымен жұптасып жұмыс істесе, онда ол өз тақырыбын білуде жетілдіруді қажет етпейді. Ол бұл тақырыпты зерттейді, сондықтан жұбына таныстырған кезде ол кітапқа қарап, тіпті мәтіннің жеке бөліктерін оқи алады. Талқылау, зерттеу, дайындық жүріп жатыр. Кішігірім, тіпті одан да үлкен топ алдында сөйлеу басқа мәселе.

Топ алдында сөйлеген кезде сіз тақырып бойынша материалды меңгеруіңіз керек, өйткені мұғалім, кәсіби мұғалім шамамен иелік етеді. Бір қарағанда, бұл қиял әлемінен алынған нәрсе мүмкін емес сияқты. Бірақ бұл тек бір қарағанда. Шын мәнінде, өз тақырыбын байыпты, толық жауапкершілікпен оқыған оқушылар немесе студенттер оны кез-келген аудитория алдында кәсіби түрде сөйлей алатындай етіп игереді. Бұл немен байланысты? Мұндай керемет шынымен мүмкін бе? Тәжірибеге жүгінейік.

1984 жылдың ақпан айының басында Красноярлық университетінің физика факультетінде 1-ші курс студенттерінің бір тобы бөлінді, олар ДСЖ-ден кетіп, ОҰТ-ге көшу үшін ұжымдық оқыту әдістемелерін игеруі керек еді. Бұл тәжірибелік топта Дьяченко мен оның командасы басынан бастап Ривиннің әдістемесі бойынша психологияны зерттеуді ұйымдастыруға шешім қабылдады.

Біздің қарсыластарымыз (біз олардан ешқашан кемшілік сезбедік) бұл идеядан ештеңе шықпайды деп сенді, өйткені бірінші курс студенттері философияны әлі зерттеген жоқ және психологиялық теорияларды түсінбейді. В.К.Дьяченко бұл топпен тек күн сайын 6-8 сағат бойы мен және менің пікірлесім, психология мұғалімі Л.В.Бондаренко психологиямен айналысамыз қатаң шарт қойды, одан кейін студенттер тек психологиямен көп уақыт айналыса алмайтынын және олардың сабақтарына ешкім қатыспайтынын айтты. Психологияны зерттеу үшін бізге тек екі жарым апта бөлінді.

Алғашқы сабақтан-ақ біздің топтың барлық студенттері «Психологияның пәні мен міндеттері» оқулығы бойынша тақырыптарын алды. «Психика және оның дамуы», «Сезім», «Қабылдау», «Есте сақтау», «Эмоциялар», «Ойлау», «Ерік» және т.б. біз жасаған әр мақаланың мәтіні шамамен 8-12 беттен тұрады. Бұл жеткілікті. 9 тақырып берілді: әрбір тақырып бойынша 2-3 адам бөлінді. 2-3

күнде студенттер өз тақырыптарын зерттеп, кейін шағын топтарда өз жұмыстарын көрсетті.

Баяндама 10-15 минутқа созылды. Өз баяндамаларында студенттер өздері әзірлеген тақырыптардың мазмұнын қарастырып отырды. Әр спикердің міндеті - ол оқыған, жұмыс істеген нәрсені айту ғана емес, басқаларға осы тақырып бойынша әркім білуі керек нәрсені үйрету. Сөз сөйлеуші-мұғалім, оқытушы. Оның тыңдаушылары - психология бойынша емтиханға дайындалып жатқан студенттер.

Негізгі талаптар: «ұзаққа созбау» («ешқандай сусыз») сөйлеген кезде сөйлеу сауатты, паразиттік сөздерсіз болуы керек, сөйлеуші барлық маңызды сөздерді білуі және оларды кітапты немесе дәптерді пайдаланбай нақты тұжырымдауы керек, өз сөзінде ғылыми терминологияны барынша қолдана отырып, тыңдаушыларға таныстыруы керек. Әр үлкен тақырып 3-4 бөлікке бөлінді. Әрбір жеке бөлікті көрсету үшін 8-15 минут қажет болды.

Материал толығымен және тіпті бөлшектермен ұсынылды. Егер студент неғұрлым ауқымды материалды ұсынса және оған 30-40 минут кетсе, онда бұл мәтін баяндама ретінде қарастырылды. Бір сағаттан екі сағатқа дейін тақырыпты ұсыну дәріс болып саналды. Әрине, мәтін тығыз және мазмұнды болуы керек.

Екінші аптаның соңында бізде шағын мәселелерді талқылайтындар ғана емес, сонымен қатар үлкен тақырыптарды айта алатын баяндамашылар да болды. 3-ші аптаның басында эксперименталды топтың студенттері пәннің сағат саны көбейген жағдайда, тіпті 3-ші курс студенттеріне де психология бойынша дәрістер оқи алатынына ешкім күмәнданбады. Кейбір дәрістерді біз тыңдап, мақұлдадық.

Неліктен біздің жұмысымыз қысқарды? Себебі бұл физика факультеті болды, онда бағдарлама бойынша психологияға тек 30 сағат, қосымша сынақ пен емтихан берілді. Студенттер психолог ретінде дайындалмады және психологияны зерттеуге аз уақыт бөлінді, сондықтан біз жеке тақырыптарды ғана емес, бүкіл бағдарламаны қамту үшін уақыт аз болды.

Оқушылар мен студенттер А.Г.Ривиннің әдістемесі бойынша өз тақырыптарын зерттей отырып, болашақта өте жоғары деңгейде, кәсіби деңгейге жақын деңгейде баяндамалар мен дәрістер оқи алады, біз таң қалмаймыз. Керісінше, мұндай фактілер мүмкін. Егер студент немесе оқушы мақаланың мәтінін абзацтарда пысықтаса, әр абзац жұппен талқыланады, бірге тиісті тақырыпты таңдайды, содан кейін әр жаңа кездесуде алдыңғы немесе барлық алдыңғы кездесулерде не пысықталғанын баяндайды, осылайша ол мақаланың мазмұнын (яғни оқытылатын тақырыпты) өз бетінше түсінуді үйренеді және сонымен бірге басқаларға өзі үйренетін нәрсені айтады.

Егер топта (сыныпта) 25 адам болса және 8-9 түрлі тақырып қатар зерттелсе, онда шамамен 3 адам бір тақырыпты оқып, сабақ береді. Әрқайсысы тақырып бойынша өзінің егжей-тегжейлі жоспарына және кітаптың ашық мәтініне сүйене отырып, 7-8 рет бөлімдерге (абзацтарға) бөледі.

Әрине, студент әр параграфты кітапта (мақалада) көрсетілгендей жеті-сегіз рет айтпайды. Сірә, ол өзінің мәтінін өзгертіп, әр тыңдаушының түсінуіне және

басқа да ерекшеліктеріне бейімделеді.

Бұл дұрыс және толық жазылған мәтін болады. Егер оқытылатын оқу пәнінің әр тақырыбы бойынша мұндай жан-жақты жұмыс жүргізілсе, онда оқушы (студент) өзінің кәсіби оқыту деңгейіне қалай көтерілгенін байқамай. Бірақ егер студент мәтіннің мазмұнын (мақала, оқулық) жеткізсе де, оны өзгертпестен, бір сөзбен айтқанда, сөзбе-сөз айтса да, бұл жағдайда оқушы өсіп, дамиды, өйткені ол үйренуге жататын нәрсені тез және үздіксіз айтып, басқаларға жеткізуді үйренеді. Сонымен қатар, оның сөзі оқулықтағыдай болады (дәлірек айтқанда, оқулықтарда) және бұл біздің көптеген студенттер үшін үлкен жетістік.

Санкт-Петербург білім беру қызметкерлерінің біліктілігін арттыру институтының әдіскері Валентина Васильевна Архипова А.Г.Ривиннің әдістемесі бойынша өзінің жұмыс тәжірибесін және көптеген басқа мұғалімдердің (әр кезеңдегі) тәжірибесін жинақтай отырып, «А.Г.Ривиннің әдістемесі бойынша мәтіндерді оқытудағы жұмыс алгоритмін» жасады.

Алгоритмде ол А.Г.Ривиннің әдістемесі бойынша жұмыс істейтін ұжымдық сабақтарда бір оқушы мен бірнеше оқушының жұмысын жалпыланған түрде сипаттайды, бұл «оның көптеген нұсқаларының бірі» екенін атап өтті [66, 93-94 б.].

1. Мәтін (тақырып) алу.
2. Жұмысқа дәптер дайындау.
3. Қажет болса, бүкіл мәтінді оқып шығу (көбінесе бұл тиісті емес – авт.).
4. Жұмыс алгоритмін оқу (мұны тек жаңадан бастаушылар үшін керек, жұмыс алгоритмі жақсы және А.Г.Ривиннің әдістемесі бойынша алғашқы сабақ барысында тез меңгеріледі – авт).
5. Абзацтардың бөлектелгенін тексеру (бұл тек басында, алғашқы сабақтарда – авт.).
6. Жұбын шақыру.
7. Оған тақырыпты атаңыз және жұпта қандай жұмыс жасау керек екенін көрсету:
 - а) егер абзацтарды мұғалім бөлсе, онда абзацтың не туралы екенін тұжырымдау керек және оның мазмұнын игеру үшін көрсетілген әрекеттерді орындау керек);
 - б) параграфты таңдап, оны талқылап және атау, тақырыпты жұбы дәптеріне жазады;
 - в) жұбының мақаласындағы абзацты бөлектеп, оны оқып, талқылап және атау және керісінше бұл тақырыпты жұбының дәптеріне жазады;
 - г) бір-біріне алғыс айтады және жаңа жұп іздейді.
8. Екінші жұппен біз алдымен дәптерлермен алмасамыз және әркім жұмыс істейтін тақырыптарымен танысамыз.
9. Жұбымның дәптері бойынша жоспардың бірінші тармағын оқып, сұхбаттасушыға тиісті абзацтың мазмұнын қайта жазуды ұсынамын.
10. Жұбым маған абзацтың мазмұнын айтады. Мен тыңдаймын, егер сұрақтар туындаса, мен оның тақырыбының бірінші абзацының мазмұнын жақсы түсіну үшін сұраймын.

11. Жұбымның тақырыбы (мақаласы) бойынша біз келесі абзацты аламыз, оқимыз (Мен оқимын, өйткені артықшылық тақырыптың иесіне емес, оның жұбына), біз осы абзацта не айтылғанын білеміз, талқылаймыз, ең қолайлы тақырыпты таңдаймыз.

12. Мен көршіме оның дәптеріне келісілген тақырыпты жазамын.

13. Менің тақырыбым бойынша бірдей процедураны орындаймыз: көршім менің мақаламның атын оқиды және жоспардың бірінші тармағының мазмұнын ашуды ұсынады, яғни тек абзацпен жұмыс істейді.

14. Менің мақалам бойынша келесі абзацты аламыз, жұбым оқыған жөн (өйткені бұл менің тақырыбым), біз осы абзацта не айтылғанын және оны қалай дәл атау керектігін білеміз, келіскеннен кейін жұбым менің дәптеріме тақырып жазады.

15. Жарыссөз аяқталды. Бір-бірімізге алғыс айтамыз. Әркім жаңа жұп іздейді.

16. Жаңа (үшінші) жұппен бәрі қайталанады: дәптерлермен алмасу, тақырыптың атауы оқылады, алғашқы екі абзацтың мазмұны анықталады, келесі абзацты оқиды, талқыланады, тұжырымдалады, ең қолайлы тақырып, бір-бірімен келісіледі, содан кейін жұбы тақырып иесінің дәптеріне жазады. Бір-біріне рахмет және әрқайсысы келесі серіктесті таңдайды және т. б.

17. Өз тақырыбыңызды (мақалаңызды) жақсы меңгеру үшін дәптердің шетіне жаңа немесе түйінді сөздерді, күндерін, тегін, бейтаныс заттардың аттарын және т. б. жазып алған жөн.

18. Егер көршімнің тақырыбы бірдей болса, онда жоспарлар қаралады, сәйкессіздіктер анықталады, сәйкессіздіктердің себептері анықталады және негізделеді, келесі екі абзац алынады, талқыланады және келісілгеннен кейін жоспарлардың тармақтары бір-біріне дәптерге жазылады.

19. Өз мақаласын әзірлеуді аяқтаған адам өзінің соңғы жұбына бүкіл мәтіннің мазмұнын ұсынады және шағын топта немесе бүкіл сынып алдында сөйлеуге дайындалады (бірақ сыныптар бұзылғандықтан, үлкен аудитория алдында); жиі тексеруді мұғалім (кәсіпқой) немесе осы тақырыпты пысықтаған сабаққа қатысушылардың бірі жүзеге асырады.

20. Егер оның «иесі» өз тақырыбын ешқандай кідіріссіз және бұрмаланусыз білсе және осы тақырып бойынша басқаларды оқытып, сапалы тексере алса, мақала мәтінімен жұмыс аяқталған болып есептеледі.

21. Бағалау ұсынылмайды, өйткені олардың салдарынан жағымсыз салдарлар болуы мүмкін (шамадан тыс даулар, қақтығыстар, тіпті төбелес, жоғары бағаларды іздеу маңызды болады, зерттелетін материалды сапалы игеру) [66, 30-34 б.].

Ұжымдық оқу сабақтарына мұғалім В.Д.Моргунова бастауыш сыныптардағы оқу уақытының жартысына жуығын бөлді. Қалған уақытта жалпы нұсқаулықтан басқа, сынып алдында жұпта оқу бағдарламасының әртүрлі тақырыптары бойынша әңгіме (мұғалім-оқушы, оқушы-оқушы), бағдарламаның кейбір тақырыптарын әңгіме, диалог немесе полилог түрінде баяндау, ауызша және жазбаша тексерулер, дидактикалық ойындар мен жарыстар өткізілді.

А.Г.Ривин, оның айтуынша, Корнинде құрамы ауыспалы жұптарында жұмыс істеу уақытының 70-80%-ын бөлді.

Біздің жоғары сыныптарда және ЖОО-дағы студенттермен жұмысымызда ұжымдық сабақтарға (құрамы ауыспалы жұппен жұмыс істеуге) уақыттың шамамен 40-50% бөлінді, ал қалған уақытта шағын топтарда және үлкен аудитория үшін көрнекі дәрістер мен әңгімелер, нұсқамалар, сабақтардың бақылау түрлері, жеке (өзіндік жұмыс), баяндамалар, баяндамалар және тіпті жеке дәрістер, конференциялар мен байқаулар, пікірталастар, экскурсиялар, дөңгелек үстелдер және «миға шабуыл» және зияткерлік пікірталас түріндегі сабақтар және т. б. өткізілді.

А.Г.Ривиннің әдістемесі бойынша ұжымдық сабақтарды өткізу мектеп немесе ЖОО кестесінде айтарлықтай өзгерістер болған жағдайда мүмкін болды және жоғары нәтижелер берді. Ең алдымен, әр сабаққа уақытты ұзарту қажет: алдымен біз қосарланған сабақтарды енгіздік, содан кейін жоғары сыныптарда және әсіресе университеттерді жүктедік. Кәдімгі дәстүрлі кестенің орнына олар сабақ кестесін жасады, мысалы, Красноярлық университетінде физика факультетінде бірінші курста студенттер екі апта бойы күн сайын 6-8 сағат бойы психологияны оқыды. Дене шынықтыру сабақтарына жасалмады және аптасына бір рет музыка жүргізілді.

Әрине, ұжымдық сабақтардан басқа, студенттерді (оқушыларды) дәріс оқу және баяндама жасау әдістемесіне оқыту үшін жаңа материалды баяндау үшін де, сондай-ақ көрнекі сипаттағы дәрістер де өткізілді. Кейде бүкіл аудитория алдында (академиялық топ немесе сынып) оқушылардың өздері дәріс оқыды. Сөз сөйлеулер мен баяндамалар шағын топтарда үнемі өткізіліп тұрды.

Оқу құралдарымен дербес (жеке) жұмыс жасауға, кинофильмдерді көруге, бақылау немесе тексеру жұмыстарын орындауға, пікірталастарға, дөңгелек үстелдерге және басқа да оқу сабақтарының түрлеріне көп уақыт кетті.

Ұжымдық оқу сабақтарында басқа да көптеген әдістер қолданылады.

4.3.1.2 Ривиннің әдістемесіне кері әдістеме (РӘКӘ)

Ривиннің әдістемесіне сәйкес оқушыға тақырып пен мақала мәтіні беріледі және ол әр түрлі жұптармен кезек-кезек жұмыс жасай отырып, өз сөзінің немесе баяндамасының жоспарын жасайды. Сонымен қатар, әр түрлі оқушылармен жұмыс жасау барысында ол өз тақырыбын оқыту тәжірибесінен өтіп жатқандай, өзінің мәтінін жасайды.

Ривиннің кері әдістемесі бойынша жаңа материалды зерттеу оқушыларға тақырып пен жоспар берілуден басталады және олар бұл жоспарды мазмұнды мәтінменмен толтыруы керек. Мұндай мәлімдеме ауызша және жазбаша болуы мүмкін. Өз тәжірибемізде біз негізінен ауызша айтумен шектелдік. Мұндай сабақтар іс жүзінде қалай өтті?

География пәнінің мұғалімі Л.Н.Мачикина (№ 21 мектеп Красноярск қаласы) өзінің кіріспе шолу дәрісінде сегізінші сынып оқушыларына Ресейдің

табиғаты туралы айтып берді, содан кейін оқуға келесі тақырыптарды берді:

§ 6. Жер бедері, климаты, ішкі сулары (23-30 б.).

§7. Табиғи аймақ. Арктикалық шөлді аймақ, тундралар және орманды тунра (30-34 б.).

§ 8. Орман аймағы (34-37 б.).

§ 9. Орманды дала, шөлейтті, шөлді және субтропики, теңіз (37-39 б.).

§ 10. Балтық теңізі (39-42 б.).

§ 11. Қара және Азов теңіздері (45-47 б.).

§ 12. Каспий теңізі (45-47 б.).

§ 13. Солтүстік Мұзды мұхит теңіздері (47-49 б.).

§ 14. Тынық мұхиттың теңіздері (49-52 б.).

§15. Ресейдің табиғи ресурстары және оларды экономикалық пайдалану (52-55 б.).

§16. Ресейдің жер, агроклиматтық, биологиялық және рекультивациялық ресурстары (55-59 б.).

Тақырыпты алған әр оқушы осы тақырып бойынша оқулықта қойылған сұрақтарға жауап беруі керек. Бірақ мұғалім әр тақырып бойынша оның мәтіндік жоспарын дайындап, осындай жоспарды алған кез-келген оқушы оқулық және басқа да құралдар бойынша ауызша хабарлама, баяндама немесе қысқаша жазбаша баяндама дайындауды ұсына алады, оны мұғалім тексереді.

Жазбаша таныстырылым тексере отырып, мұғалім оқушыны өзіне шақырып, оған осы тақырып бойынша дайындық дәрежесін анықтау үшін бірқатар сұрақтар қоюы мүмкін. Мысалы, оқулықта «Орман аймағы» тақырыбы бойынша сұрақтар қойылған:

1. Орман аймағының әртүрлі бөліктеріндегі өсімдіктерде қандай айырмашылықтар бар? Олар немен түсіндіріледі?

2. Ормандардың экологиялық маңызы неде?

Себебі тақырыпты алған оқушы бұл сұрақтарға міндетті түрде жауап табуы керек, содан кейін мұғалім дайын жоспарды беруді жөн көрді, оған сәйкес өз мәтінін құру керек:

§ 8. Орман аймағы (34-37 б.).

1. Орман аймағының аумағы мен шекаралары, кіші аймақтар.

2. Тайга. Климат, топырақ, өсімдіктер мен жануарлар әлемі.

3. Аралас ормандардың аумақтары. Топырақ, климат, флора мен фауна.

4. Ормандардың экономикалық және экологиялық маңызы.

Тайга мен аралас ормандардың географиялық орналасуы туралы мәселені қоюға болмайды, өйткені бұл сұрақ әрдайым әр тақырып бойынша айтылады. Егер Тайга туралы айтатын болсақ, онда, әрине, оқушы картада қандай аумақты алып жатқанын көрсетуі керек. Бұл аралас ормандарға да қатысты.

Мұғалімнен тақырып пен жоспар алған оқушы қалай дайындалады? Оның жұмысы-бұл жеке және жұптасқан ұжымдық комбинация.

Ол жоспардың бірінші тармағын, мысалы, А оқушысымен дайындайды: «Орман аймағы, оның шекаралары мен аумақтары». Жоспардың бірінші тармағы дайын болған кезде, ол екінші серіктесті іздейді және оған бірінші абзацта

білгендерінің бәрін айтады.

Содан кейін екінші оқушымен бірге (оны **Б** деп атайық) екінші сұрақ дайындалады: «Тайга. Климат, топырақ, өсімдіктер мен жануарлар әлемі».

Үшінші – **В** - оқушыға ол бірінші және екінші абзацта оқығанның бәрін айтады және үшінші сұрақты бірге дайындайды: «Аралас ормандардың аумақтары. Топырақ, климат, флора мен фауна».

Төртінші оқушыға ол бәрін қайталайды және 4-ші тармақты бірге дайындайды. Осыдан кейін оқушы оқулықтан жеке оқып, тақырыптың толық мазмұнын дайындайды «§8. Орман аймағы» шағын топта сөйлеу немесе мұғалімге есеп беру үшін.

Тақырыпты білуді тек мұғалім ғана емес, сонымен қатар осы тақырыпты оқыған, баяндама немесе хабарлама жасаған, жоғары баға алған кез-келген оқушы тексере алады. Бірақ бұл, әрине, тексеруде емес, оқушының өз тақырыбында сөйлеуге, хабарлама немесе баяндама жасауға, мұғалімнің рөлін орындауға мүмкіндігі болуы. Тек өз тақырыбын басқаларға ұсыну, басқаларды оқыту, барлық сұрақтарға жауап беру, сонымен қатар жолдастарын тексеру арқылы оқушы зерттелетін материалды жақсы игере алады.

Оқушылардың Ривиннің әдістемесі кері әдістеме (РӘКӘ) бойынша жұмысы оқушылар Ривин әдістемесін жақсы меңгерген кезде жүргізілуі керек. Неліктен? Себебі Ривиннің әдістемесі мәтінмен мұқият жұмыс істеуге, өзін дік жұмыстануға, оқулықтардан оқып алуға дайындайды және одан да маңыздысы - оқушыларды топ алдында сөз сөйлеуге дағдыландырады, басқа оқушылармен кезек-кезек жұмыс жасау арқылы білімдерін жетілдіруді әдетке айналдырады, шеберліктің жоғары деңгейіне жеткізеді, көбінесе жетілдіруге дейін.

Барлық тақырыптарды Ривиннің әдістемесі бойынша немесе Ривиннің әдістемесі кері әдістеме (РӘКӘ) бойынша пысықтау керек пе?

Тәжірибе көрсеткендей, Ривиннің әдістемесі мен немесе Ривиннің әдістемесі кері әдістеме (РӘКӘ) тақырыптардың жартысын ғана жасау жеткілікті. Егер сегізінші сынып оқушылары 11 параграфқа бөлінген «Ресей табиғаты» атты үлкен тақырыпты зерттесе, онда «Ресей табиғаты» бөліміндегі барлық материалды игеру үшін Ривин әдісі бойынша 5-6 тақырыпты (немесе оған кері) пысықтау жеткілікті, ал қалған тақырыптарды өз бетінше (жеке) пысықтауға болады, бірақ әр тақырыпты басқа оқушыларға кемінде 2-3 рет баяндау мүмкіндігі болуы керек.

Өз тақырыбым бойынша құрамы ауыспалы жұптарында жұмыс істей отырып, мен оқушы ретінде барлық басқа тақырыптармен біртіндеп танысатынымды байқауға болады. Егер мен 11 бес немесе алты тақырыптан тұратын құрамы ауыспалы жұбында жұмыс істей алсам, бұл қалған тақырыптарды ішінара тыңдап, пысықтағанымды немесе олардың толық нұсқасын тыңдағанымды білдіреді. Бұл жағдайда Ривиннің әдістемесіне немесе Ривиннің әдістемесі кері әдістеме (РӘКӘ) қажеттілік жоғалады.

Сондықтан, қалған тақырыптар жеке дайындалуы мүмкін, бірақ оларды басқа оқушыларға міндетті түрде екі немесе үш рет ұсыну керек. Мысалы, Ривин әдісіне сәйкес мен алты тақырыпты зерттедім (мүмкін кейбір жағдайларда кері

әдістемені қолдандым). Маған бес тақырыпты дайындау қалды.

«§ 14. Тынық мұхиты теңіздері» - бұл тақырып маған бұрын айтылды. Мен оны оқулықтан оқыдым, картада қажет нәрсенің бәрін қарастырдым. Бұл тақырыпты шынымен білу үшін мен оны алдымен бір оқушыға түсіндіріп, содан кейін мәтін мен оқытудың сапасын талдауым керек. Тағы бір рет бәрін оқулықпен қайта оқып шығып, осылайша екінші (оқыту) әрекеті сәтті болды.

Егер менің екінші әрекеттегі тақырып бойынша мәтінім (оқытуым) дәл және толық болса (бұрмаланулар мен кідіріссіз), онда осы тақырып бойынша шағын топта хабарлама жасай аламын немесе осы тақырып бойынша тест тапсыра аламын, бірақ біздің тәжірибемізде оқушылар кішігірім тақырыптар бойынша (абзацтар) емес, салыстырмалы түрде үлкен бөлімдер бойынша сынақ тапсырады, мысалы, «Ресей табиғаты» тақырыбы бойынша, оның ішінде: 11 параграфты қосқанда. Егер біз 8-ші сыныптың барлық география курсын алсақ, онда жоғарыда сипатталған әдістермен 2-3 сынақтардан аспауы керек. Әрбір сынақ-бұл 10-15 параграф бойынша білім мен практикалық дағдыларды тексеру. Бұл Красноярск қаласындағы №21 мектеп мұғалімдерінің тәжірибесінен алынған алдын-ала тұжырымдар. Басқа мектептердегі мұғалімдердің тәжірибесі басқа шешімдерді ұсынуы мүмкін.

4.3.1.3 Тапсырмалармен өзара алмасу (ТӨА)

90-шы жылдардың басында доцент М.А.Мкртчян әзірлеген, содан кейін И.Г.Литвинская және басқа мұғалімдер толықтырған және жетілдірген тапсырмаларды өзара алмасу әдістемесі үлкен танымалдылыққа ие болды. Осы әдістемеге сәйкес карточкалар дайындалады, онда екі немесе үш ұқсас тапсырма беріледі. Бұл орыс немесе шет тіліндегі жаттығулар, математикадағы тапсырмалар мен мысалдар, физика немесе химия тапсырмалары болуы мүмкін. Бұл тапсырмалардың ерекшелігі - олар бірдей, олардың әрқайсысы бірдей ережелерге сәйкес орындалады. Мұғалімнен карточкалар алған әр оқушы екі тапсырманы да орындайды, содан кейін мұғалім немесе оқушыларда тексереді, олар үшін мұндай тапсырмалар қиын емес. Карточкалардағы тапсырмалар бірдей тақырыпта болуы мүмкін, бірақ көбінесе мұғалімдер әртүрлі тақырыптардағы тапсырмаларды қамтитын карточкаларды пайдаланады. Әр тапсырманың өз нөмірі болады. Тапсырмаларды әріптермен және сандармен нөмірлеу ыңғайлы: БА 4, МК 7, Д 2. Тарауларды белгілеуге арналған әріптер, сандар - осы бөлімдегі тапсырма нөмірлері. «Теңсіздіктерді шешу» бөліміндегі екі тапсырмаға мысал келтірейік. Тарау шартты түрде ТШ арқылы белгіленеді.

ТШ 1 тапсырмасы.

Теңсіздікті шешу:

$$а) \frac{2}{1-2x} > \frac{3}{x+5};$$

$$б) \frac{3}{x+2} > \frac{5}{2-x};$$

ТШ 2 тапсырмасы.

Теңсіздікті шешу:

а) $x^2 + x - 2 > x$

б) $x^2 + 5x + 4 > x + 2$

«Бөлшектерді көбейту» тақырыбы бойынша тапсырма»

БК 1 тапсырмасы.

Көбейтуді орындау:

а) $\frac{a^2 - 1}{a^2 + 1} \cdot \frac{a^2 - a + 1}{a^2 + 2a + 1}$;

б) $\frac{v^3 - 8}{v^2 - 9} \cdot \frac{v + 3}{v^2 + 2v + 4}$;

3-сыныпқа арналған тапсырма

1. Бір бөлігінде 5 м мата, ал екіншісінде 7 м сол мата. Екі бөлік үшін олар 360 теңге төледі. Матаның әр бөлігі қанша тұрады?

2. Алғаш рет 6 бірдей орындық, ал екінші рет 4 бірдей орындық сатып алды. Барлық орындықтар үшін 27 900 тг төленді. Бірінші және екінші жағдайда орындықтар үшін қанша төленді?

Жұмыс амалының сипаттамасы.

Мысалы, оқушы Қуанышев ТШ 1 тапсырмасының барлық есептерінің шешімін біледі, ал оқушы Ысқақов ТШ 2 тапсырмасының барлық есептерінің шешімін біледі делік. Содан кейін жұпта жұмыс жасай отырып, олар тапсырмаларды алмастыра алады. Алмасу келесідей жүзеге асырылады: Қуанышев Ысқақовты ТШ 1 тапсырмасынан «а» есептерін шешуге үйретеді, есепті шығарады. Сонымен қатар, қажет болса түсіндіреді, Ысқақовтың барлық сұрақтарына жауап береді. Ол есептің шешімін және барлық қажетті формулаларды тікелей Ысқақовтың дәптеріне жаза алады.

Содан кейін Ысқақов Қуанышевқа ТШ 2 тапсырмасынан «а» есеп қалай шешілетінін түсіндіріп, дәл осылай үйретеді. Содан кейін Ысқақов ТШ 1 тапсырмасынан «б» есебін, ал Қуанышев - ТШ 2 тапсырмасынан «б» есебін дербес шешуге кіріседі. Естеріңізге сала кетейік, «б» тапсырмасы кез-келген тапсырмадағы «а» тапсырмасы сияқты шешіледі. Есептерді шешудің дұрыстығын бір-бірімен тексергеннен кейін, жұптар алшақтайды. Бұл жағдайда олардың осы жұптағы жұмысы аяқталады және жұп ыдырайды. Олардың әрқайсысы жаңа жұп іздейді, алшақтайды.

Бөлімді зерттеу әдістемесі туралы. Алты оқушы делік: Ысқақов, Қуанышев, Қасымов, Нариманов, Жүнісов, Масығұтов – «Теңсіздіктерді шешу» (ТШ) бөліміндегі тапсырмаларды орындауға кіріседі. Ол үшін алты тапсырма жасалды: ТШ 1, ТШ 2, ТШ 3, ТШ 4, ТШ 5, ТШ 6. Барлық алты тапсырма оқушыларға беріледі. Әрқайсысына бір тапсырма беріледі және жұмысты үйлестіруге арналған есепке алу кестесінде белгі қойылады (7-кестені қараңыз).

Егер, мысалы, Қасымовқа ТШ 3 тапсырмасын орындау тапсырылса, онда ТШ 3 тігінен оның тегіне нүкте қойылады. 7-кестеден Наримановқа ТШ 4, Масығұтовқа ТШ 6 тапсырмасы берілгенін көруге болады.

7-кесте. Бөлімді зерттеу әдістемесі

Тапсырмалар / Тегі	ТШ1	ТШ2	ТШ3	ТШ4	ТШ5	ТШ6
Ысқақов	•					
Қуанышев		•				
Қасымов			•			
Нариманов				•		
Жүнісов					•	
Масығұтов						•

Ал әрі қарай енгізу басталады немесе «іске қосу» бөлімі. Мұғалім әрқайсысымен жеке-жеке жұмыс жасай отырып, осы оқушы орындауы керек тапсырманың «а» есебі қалай шешілетінін түсіндіреді, мәселенің шешімін тікелей оқушының дәптеріне жазып, қажетті теориялық кеңес береді. Оқушылар өз тапсырмасының «б» есебін дербес шешеді, ал шешімнің дұрыстығын мұғалім тексереді. Тексергеннен кейін оқушы есеп кестесінде нүктенің орнына «+» қойылады. Егер, мысалы, Қасымов «б» есебін дұрыс шешсе, онда оның тегісіне қарсы ТШ 3 астында «+» белгісі қойылады. Соңында кесте келесі түрге ие болады (8-кестені қараңыз).

8-кесте.

Тапсырмалар / Тегі	ТШ 1	ТШ 2	ТШ 3	ТШ 4	ТШ 5	ТШ 6
Ысқақов	+					
Қуанышев		•				
Қасымов			+			
Нариманов				+		
Жүнісов					+	
Масығұтов						•

8-кестеден Ысқақов ТШ1, Қасымов - ТШ3, Нариманов - ТШ4, Жүнісов - ТШ5 тапсырмасын орындағанын көруге болады. Ал Қуанышев пен Масығұтов ТШ 2 және ТШ6 тапсырмаларына сәйкес жұмыс істеуді жалғастыруда.

Егер осы бөлімнің әрбір тапсырмасын кем дегенде бір оқушы орындаса, бөлім жұмысқа енгізілді («өндіріске енгізілді») деп есептеледі. 8-кестеден қазіргі уақытта «іске қосу» жүзеге асырылмағанын көруге болады, өйткені ешкім,

мысалы, ТШ2 тапсырмасын әлі орындаған жоқ. Қуанышев ТШ2, Масығұтов ТШ6 тапсырмасын орындағаннан кейін ғана бұл бөлім енгізілді деп болжауға болады («іске қосылды»).

Бұдан әрі, қалған тапсырмаларды орындау үшін оқушылар жоғарыда сипатталғандай бір-бірімен жұптасып жұмыс істейді. 8-кестеден Қасымов пен Ысқақов бір-бірімен жұпта жұмыс істей отырып, ТШ1 және ТШ3 тапсырмаларын алмастыра алатындығын көруге болады. Сондықтан оларға осындай тапсырма беріледі, ал есеп кестесінде Ысқақов тегінің алдында ТШ3 нөмірімен нүкте қойылады, ал Қасымов тегінің алдында нүкте ТШ1 нөмірімен қойылады.

Осылайша, Нариманов пен Жүнісовқа ТШ4 және ТШ5 тапсырмаларын ауыстыру тапсырылады, ал нүктелер тиісті ұяшықтардағы есеп кестесіне қойылады. Егер жұппен жұмыс аяқталса, онда нүктелердің орнына «+» белгісі қойылады. Кейін кесте келесі түрге ие болады (9-кесте):

9-кесте.

Тапсырмалар / Тегі	ТШ 1	ТШ 2	ТШ 3	ТШ 4	ТШ 5	ТШ 6
Ысқақов	+		+			
Қуанышев		+				
Қасымов	+		+			
Нариманов				+	+	
Жүнісов				+	+	
Масығұтов						+

Әрі қарай жұмыстың көптеген нұсқалары бар, мысалы, Ысқақов пен Нариманов ТШ3 және ТШ5, ал Қасымов пен Жүнісов ТШ1 және ТШ4. Қуанышев пен Масығұтов ТШ2 және ТШ6 тапсырмаларын ауыстырып, жұппен жұмысын жалғастырады.

Әр оқушы әр түрлі жұптармен жұмыс жасай отырып, барлық 6 тапсырманы орындайды. Жалпы оқу ұжымының жұмысы қалай көрінеді? Алдымен әр топта 5-7 оқушыдан тұратын бірнеше топ ұйымдастырылады. Ең қиыны – «іске қосу»: сыныпта бір уақытта 5-6 топ және әртүрлі тақырыптар бойынша жұмыс істей алады.

Мысалы, бірінші топ ТШ - теңсіздіктерді шешу бойынша тапсырмаларды орындауға кіріседі, екіншісі - СР бөлімі бойынша - сандық реттілік және т.б. оқытушы топтың әрбір мүшесіне осы түрден бір тапсырма береді, содан кейін онымен жұппен жұмыс істей отырып, бірінші жаттығудың шешімін түсіндіреді және жазады, тапсырмаларды алмасу әдістемесі бойынша әрі қарай жұмыс істеуге қажетті нұсқаулар береді. Содан кейін әр оқушы өз тапсырмасының екінші жаттығуын өз бетінше шешеді, ал топ мүшелерінің біріне осы топтағы жұмысты үйлестіру және есепке алу тапсырылады.

Әрине, сабақта мұғалім әр оқушымен және барлық топтармен бір уақытта жұмыс істей алмайды. Жағдайдан қалай шығу керек? Әр түрлі. Сіз бірінші топты сабақтан кейін бірден шақыра аласыз, содан кейін, мысалы, бір сағаттан кейін - екінші және т.б. әдетте мұғалім осылай жасайды. Бірақ басқа да жедел тәсілдер мүмкін: мысалы, «іске қосу» сабағында бір мұғалім емес, екі-үш және одан да көп, осылайша бір-біріне жұмысты бастауға көмектеседі.

Жоғары сынып оқушыларын тарту одан да жақсы. Жоғары сынып оқушыларының кіші сыныптармен жұмыс істеуі қалыпты, әдеттегі жағдайға айналуы керек. Егер жоғары сынып оқушылары қосылса, онда олар барлық алты (және одан да көп) тапсырманы бір уақытта енгізе алады.

Егер сыныпта барлық топтар жұмысқа кірсе, онда біраз уақыттан кейін әр топта өз сериясының барлық міндеттерін шешіп, теорияның тиісті бөлігін игерген оқушылар пайда болады. Мұндай оқушылардан жаңа топтар құрылады, олардың қатысушылары жаңа алған білімдерімен алмасады немесе жаңа бөлімнің теориясы мен практикасын зерттеуге кіріседі.

Себебі математиканы зерттеу белгілі бір дәйектілікті қажет етеді, содан кейін мұғалімдер қандай тақырыптарды бірден қабылдауға және параллель оқуға болатындығын, ал кейбіреулері өзара тәуелділікте болатын жүйені ойлап тапты. Сонымен, бір немесе басқа сыныпта математикадан өту бағыттары пайда болды.

Орыс тілі, физика, химия, сызу және шет тілі мұғалімдері екі және үш ұқсас тапсырмалары бар карточкалар жасайды және кейбір жағдайларда тапсырмаларды өзара алмасу әдістемесін сәтті қолдана бастады. Неліктен олар үшінші тапсырманы енгізе бастады? Осы карточкаларда мұғалімнің функцияларын орындайтын оқушы бірінші тапсырманы түсіндіреді және оның шешімін тіпті әр іс-әрекет үшін сұрап, оқушының дәптеріне жазады.

Оқушы екінші тапсырманы мұғалімінің бақылауымен дауыстап шешеді, ал қажет болған жағдайда соңғысы кеңес береді, көмектеседі. Тек үшінші тапсырманы оқушы өзінің серіктес мұғалімінің көмегінсіз дербес шешеді. Уақытты ысырап етпеу үшін жұптардың екеуі де алғашқы екі тапсырма бөлшектеліп, шешілгеннен кейін бір уақытта үшінші тапсырманы орындайды.

4.3.1.4 Жаңадан бастаушы мұғалімді дайындау әдістемесі

Оқушылар Ривиннің әдістемесін және оған кері әдістемені игергеннен кейін, біз оларды атауы қиындау әдістемеге ауыстырдық. Бұл әдістеме өзінің кейбір элементтерінде немесе буындарында жаңадан келген мұғалімнің қалай дайындалғанына, егер ол өзіне, сабақтарына талапшыл болса, онда сәйкесінше оқытуды жетілдіреді. Егер мұғалім өмірінде бірінші рет сабақ берсе, онда ол әр сабаққа мұқият дайындалады, сабақтың егжей-тегжейлі жоспарын жасайды, кейде қысқаша мазмұны, оқулықтың мәтінін бірнеше рет оқиды, және басқа дереккөздерді қолдануға тырысады.

Сабақ өткізгеннен кейін, ол оны мұқият талдайды, әлсіз жақтарын табады, келесі жолы сол сабақты қателіктерді қайталамай қалай өткізуге болатындығын

ойлайды. Тағы бір рет, мүмкін екі-үш рет, ол оқулықтағы тақырып мәтінін оқып, осы тақырыпты басқаша, жақсырақ ұсынуға тырысады.

Жоғары сынып оқушылары кейде бүкіл бөлімді пысықтау үшін, яғни кейінгі және бір уақытта оқытуды игеру үшін менен немесе басқа мұғалімдерден тақырып алып жпроце. Орта ғасырлар тарихы туралы кіріспе дәрістен немесе әңгімеден кейін оқушылар тарихты оқулық арқылы оқи бастады [67]. Кіріспе сипаттағы бірінші тақырып «VII сынып оқушыларына орта ғасырлар тарихы туралы» (6-8 беттер). Тақырып екі сұрақтан тұрады:

1. Орта ғасырлар тарихында не үйренесіз?
2. Ғалымдар Орта ғасырлар тарихын қандай дереккөздерден зерттейді?

Сыныптың дәстүрлі емес оқыту тәжірибесі болып, ең бастысы, бірыңғайлық болмаған жөн. Кәдімгі, дәстүрлі сыныпта бұл әдістеме үшін күтпеген кедергілер туындайды. Егер білім алушылар әртүрлі тақырыптарды оқып-үйрену үстінде болса, онда жаңа мұғалімнің әдістемесін тезірек және оңай игереді. Қарастырылған әдістеме бойынша әр оқушыдан не қажет?

Ең аз талап етіледі:

1) оқулық мәтінін өз бетінше оқи білу (жоспар құру, конспект жасау, жұмыс жазбаларын жүргізу);

2) Ривиннің әдістемесі бойынша зерттеу кезінде қол жеткізуге болатын жоғары деңгейде әр тақырыпты басқаларға ұсынуға деген ұмтылыс.

Әр тақырыпты оқытудың үлгісін, әрине, мұғалім-кәсіби педагог, маман береді. Бірақ маман білім алушыларға қабылдау және түсіну үшін қол жетімді, бірақ жеке орындау, көбейту үшін қол жетімді емес мәтінді ұсынады.

Біздің жетінші сынып оқушыларымызға оқулықтың әрбір параграфын зерделеу әдістемесіне, сондай-ақ бағдарламаның негізгі бөлімдері бойынша сынақтарға қатысты нұсқау бердік.

Жыл бойы олар бөлімдер бойынша үш сарамандық жұмыс тапсырады:

1. Феодалдық жүйенің құрылуы (§§1-15, 10-74 б.).
2. Феодалдық жүйенің дамуы (§§16-41, 76-196 б.).
3. Феодалдық жүйенің ыдырауы және капиталистік қатынастардың пайда болуы (§§42-60, 198-288 б.).

Оқулықтың әр тармағы қалай жасалады? (Мұғалім бағдарламаның талаптарына және нақты уақытқа сүйене отырып, кейбір тақырыптарды қысқарта алады немесе шолу тәртібімен бере алады).

Мен §1 оқуды бастадым делік. «Біздің дәуіріміздің бірінші ғасырларындағы германдар және олардың Батыс Рим империясын жаулап алуы». Менде қазірдің өзінде тақырыпты зерттемегендерге өз тақырыптарын үйрету мақсатында жүйелі түрде жоспарлау тәжірибесі және жүйелі түрде қайталау тәжірибесі бар.

Менің міндетім-бүкіл мәтінді зерттеу, жоспар құру және осы жоспар бойынша алдымен оны оқып, үйреткен адамға бүкіл тақырыпты ұсыну, содан кейін оны тексеріп, қосымша дайындықтан кейін оны әлі зерттемеген адамға ұсыну, яғни зерттеу мен конспектілеп оқытуға көшу керек.

Бұл әдістеменің басты ерекшелігі неде? Мен үш рет (кейде одан да көп!) бүкіл тақырыпты қайталаймын (алдымен тексеру кезінде есеп беру тәртібімен,

содан кейін басқаларға сабақ беру мақсатында) және әр еске түсіруден кейін мен өз іс-әрекеттерімді, өзімнің мәтінімді талдаймын, зерттелетін мақаланың мәтінін қайта оқып шығамын, әлсіз жақтарым мен қателіктерімді табамын, түзетуге болатын барлық нәрсені түзетемін және әр жаңа көрініс толық, кідіріссіз, мазмұны дұрыс, мазмұны дәйекті және тыңдаушылар үшін қызықты болуына дайындаламын.

Дәл осындай талаптарды жаңа мұғалім (және жаңадан бастаушы ғана емес) қояды және оқушы оқулықтың әр параграфын пысықтап, басшылыққа алады. Кейде қажеттілік пен мүмкіндік болса, мұғалім мәтіннің мазмұнын көркейте алатын қосымша дереккөздер береді.

Оқушы өзінің мақаласына (параграфына) қашан дайындалады? Оқушы өз мақаласында тек сыныпта ғана емес, үйде де дайындала алады. Мүмкін, үйде одан да орынды. Кейбір жағдайларда оқушының үй-іші тексеруіне болады (анасы, әкесі, әжесі, атасы, үлкен ағалары немесе әпкелері). Бірақ көбінесе тексеру сыныпта жүргізіледі, ал тексерушілер - бұл жоғары сынып оқушылары немесе берілген тақырыпты тексерудің сапасын қамтамасыз ету үшін жақсы білетіндер. Мұғалім оқушыға тақырып берген кезде, ол оған нұсқау береді: мәтіндегі негізгі ұғымдарды көрсетеді, оқушы мәтінмен жұмыс жасау кезінде жауап табуы керек сұрақтарды анықтайды, оқушымен бірге географиялық картаны қарастырады, мысалы, «Біздің дәуіріміздің алғашқы ғасырларындағы германдар» тақырыбы вандалдар, вестготтар, франктар, сакстар қайда өмір сүргенін табу керек. Оқулықта мәтінді оқу арқылы оқушы жауап табуы тиіс сұрақтар бар:

1. Біздің дәуіріміздің бірінші ғасырларында егіншілікте қандай жақсартулар болды? Дворяндар мен қарапайым қауымдастықтардың теңсіздігі қандай болды? Неліктен ол V ғасырда күшейе түсті?

2. Картадан германдар қоныстанған аумақты табыңыз¹⁰. Үшінші сұрақ Жұлдызшамен белгіленеді, бұл оның білім алушылар үшін қиын екенін көрсетеді, бірақ бұл оларды қорқытпауы керек:

3. Германдардың V ғасыр соңына дейін алғашқы қауымдық сапта ыдырауы нені меңзейді? Олардың жалпы тәртіптерінен не сақталды?

Бұл сұрақтар §1 параграфтың соңында қойылады және дұрыс жауаптарды білу оқушының тақырыпты меңгергендігінің дәлелі болып табылады. Бірақ тақырыпты білу оқушының жеке, жеке сұрақтарға жауап бере алатындығын да білдіреді, олар оқулықта өрісті берілген және тиісті мәтінде суреттерде орналасқан. Егер мұғалім оқушының назарын аудармаса, назардан тыс қалуы мүмкін кейбір сұрақтар мен нұсқауларды келтірейік: «көрші қауымдастық рулық қауымнан қалай ерекшеленді (бұл қауымдастықтарға кім кірді, олар жерді қалай пайдаланды)?».

Тақырыпты баяндау барысында шеттерде түсіндірмелері бар суреттер берілді:

1. Қос атыздық.

¹⁰ Бұл карта нөмірі 1 «Рим империясы және IV-VII ғасырлардағы герман және славян тайпаларының шапқыншылығы» (авторлық ескерту).

2. Герман киімдері: шляпалар, капюшон, белбеу, жадағай, аяқ киім.

3. Ежелгі германдар қауымдастығы: шағын ауыл бірнеше аулалардан тұрады. Әрбір қауымдастық өзі басып алған егістік жерлерді өңдейді. Басқа туыстарымен бірге ол орманды, жайылымды, өзенді пайдаланады (мұның бәрін суреттен оңай табуға болады).

4. Герман жейделері.

5. Жасақпен әскери көшбасшы.

Барлық суреттерді осы тақырыпты зерттейтін оқушы қарастырып қана қоймай, түсіндіру керек, тек, әрине, мәтінде түсініктемелер бар, алайда оларды әлі де табу керек. Барлық осы проблемалар «§1. Біздің дәуіріміздің бірінші ғасырларындағы германдар» тақырыбын зерттеуді бастаған оқушының алдында тұр, Ривиннің әдістемесі бойынша мақалаларды зерттеуде тәжірибесі болмаса, онда олар ол үшін шешілмейтін болып қалуы мүмкін. Егер әр оқушының Ривиннің әдістемесі бойынша жеткілікті тәжірибесі болса, онда ол проблемалардың едәуір бөлігін өз бетінше шеше алады, ал осы тақырыпты зерттеген және тіпті аз сабақ беру тәжірибесі бар оқушы оған қиын мәселелерді шешуге көмектеседі. Әрине, біз көмекті де, басшының - кәсіби педагогтың қатысуын ескермейміз.

Егер оқушылар сыныпта әртүрлі тақырыптармен жұмыс жасаса, мәтіндерді өздігінен үйренудің қиындықтарын оларды жаңадан келген мұғалімнің әдістемесі бойынша оқытумен жеңуге болады. Егер сынып дәстүрлі түрде әр тақырыпты бір уақытта зерттейтін болса, онда оларды жену мүмкін емес. Сіз: сұрайсыз: «Неге?» Егер барлық сынып оқушылары, яғни 20-30 адам бір уақытта «біздің дәуіріміздің алғашқы ғасырларындағы германдар» тақырыбын зерттейтін болса, онда қандай оқыту туралы айтуға болады?

Біздің әдістеме бойынша (және технология!) әрбір оқушы осы тақырып бойынша басқа оқушыларды оқыту үшін өз тақырыбын дайындайды, ал оқыту арқылы өз кемшіліктері де ашылады, содан кейін оларды түзету және зерттелетін материалдың білімін бекіту жүреді. Егер бәрі бірдей тақырыпты үйренсе (тіпті өздігінен болса да), онда барлық оқушылар сабақ бере алмайды.

Ең жақсы жағдайда, олар бір-бірін өз білімінің толықтығы мен дұрыстығына көз жеткізу үшін тексере алады. Оларға бұл тақырыпты білу керек, өйткені мұғалім олардан сұрап, нашар баға бере алады, ал өзара тексерудің сапасына келетін болсақ, ол көп жағдайда төмен. Тексерудің жоғары деңгейін негізінен осы тақырыпты оқыған адам қамтамасыз ете алады.

Барлық оқу пәндері бойынша жаңа мұғалімнің әдістемесін қолдануға бола ма? Негізінде бәрі үшін. Біз кейде бұл әдістемені «білімді үздіксіз беру әдісі» деп атадық, бірақ бұл атау бізді толығымен қанағаттандырмады.

Бұл әдістеменің алгоритмі өте қарапайым. Егер мен тақырыпты зерттеу үшін алған болсам, алдымен оны өзім жасап, жоспар немесе тіпті қысқа конспект жасаймын. Менің дәптерлердегі жазбаларым кез-келген болуы мүмкін, бастысы олар маған жақсы зерттелген материалды көбейтуге, алдымен тексеруге, содан кейін нақтылауға, содан кейін оқытуға көмектеседі. Менің оқытуым жеке жұмыс істейтін екі-үш оқушыны оқытумен шектеледі.

Осы әдістеме бойынша менің жұмысымның ерекшелігі - әр кездесуден кейін (тексеру немесе қатысушыларды оқыту маңызды емес) мен барлық жауаптарым мен түсініктемелерімді талдап, барлық материалды қайта қарап шығуым керек, егер бұл мәтін болса, оны қайта оқып шығып және осылайша тақырып туралы неғұрлым жақсы білімге қол жеткізіп, әрі қарай оны оқыту. Бұл тәсілдеме өз жұмысына жауапкершілікпен қарайтын жаңадан келген мұғалімнің жұмысын сипаттайды.

Мен осы тақырыпты айтып, бәрін екі-үш оқушыға түсіндіргеннен кейін ғана мен оны мұғалімге тапсыра аламын немесе шағын топта баяндама жасай аламын. Мені жоғары сынып оқушыларының бірі тыңдап, тексере алады. Жоғары баға алғаннан кейін¹¹ мен келесі тақырыпты ала аламын. «Орта ғасыр тарихы – 7» оқулығында [67] бұл «§2. Франк мемлекетінің пайда болуы» (14-17 б.). Сонымен, әр тақырыпты (абзацты) жаңадан бастаушы мұғалімнің әдістемесі бойынша пысықтай отырып, мен 7-ші сынып бағдарламасы бойынша Орта ғасырлар тарихы туралы білімді жеткілікті түрде игере аламын және сонымен қатар бірқатар құнды қасиеттерге ие бола аламын: әр тақырыпты оқулық арқылы өз бетінше зерттей білу, оқулықта және мұғалім қойған барлық сұрақтарға жауап беру. Тарих курсының әрбір тақырыбының (сондай-ақ кез келген басқа пәнді) оқыту тәжірибесі - құнды тәжірибе жинақталады.

Бастаушы мұғалімнің әдістемесінің әлсіз жақтары да бар.

Біріншіден, жаңа оқушыларды сыныпта әр түрлі тақырыптар-тапсырмалар бойынша жұмыс істеген кезде осы әдістемеге қосуға болады. Егер орта ғасырлар тарихы курсы оқылса, онда осы сыныптың оқушылары ұзын бағанға созылуы керек. Мысалы, білім алушылардың бірі § 42 оқиды. XV-XVI ғасырларда технологияның дамуы. Географиялық ашылулардың себептері. Басқа оқушылар §§30-41 оқиды, қалғандары § 60 (оқулықтың соңғы абзацы [67]).

Екіншіден, бастаушы мұғалімнің әдістемесі - бұл әр оқушының тақырыбымен жұмыс жасау дәйектілігі; сыныптың барлық оқушыларын, тіпті мектептің барлық оқушыларын қамтитын ортақ жүйе әлі жоқ. Алайда, кейбір жағдайларда бастаушы мұғалімнің әдістемесін қолдана отырып, біз түбегейлі жаңа педагогикалық технологияға көшеміз, оны біз алдын-ала талқылаймыз.

Әр оқушыға бастаушы мұғалімнің әдістемесімен орта ғасырлар тарихы курсы (және кез-келген басқа курсты) үйрену қанша уақытты алады? Тәжірибе нені көрсетеді?

Тәжірибе көрсеткендей, бұл әдістемені қолдану үшін әр оқу пәнін қарқынды зерттеуді енгізген жөн. Тарих сабақтары қажет: күн сайын бір сабақ емес, екі-үш сабақ¹². Оқушылар тақырыптардың бір бөлігін мектепте, сабақтарда, ал бір бөлігін үйде оқи алады. Егер оқушылар Орта ғасырлар тарихы курсына оқуға қызығушылық танытса, онда олар оны қысқа мерзімде, мысалы, алты айда оқып, жұмыс істей алады және тіпті мұғалімнің функцияларын орындай алады.

¹¹ Бұл ауызша мақұлдауды білдіреді, бірақ кейде жетекші оқытушының шешімімен жазбаша бағалауға жол беріледі.

¹² «Шоғырландырып оқыту» одан да жақсы: бір пәнді бір аптада немесе тіпті бірнеше апта ішінде 4-6 сағат бойы күнделікті оқып-үйрену.

4.3.1.5 Сұрақнамалар бойынша жұмыс әдістемесі

Сұрақнама - бұл оқушының білімі тексерілетін сұрақтар жиынтығы. Біздің сұрақнамалар бағдарламаға сәйкес құрастырылды және қолданыстағы оқулыққа бағдарланды. Біз 50-ші жылдары Мәскеу қаласындағы №12 мектеп-интернатта ұжымдық (тек ұжымдық емес) сабақтарда сұрақнамалар құрастыра бастадық.

Біздің тәжірибеміз оларды 2-сыныптан бастап қолданудың орындылығын көрсетті. Егер екінші сынып оқушылары құрамы ауыспалы жұптарында оқу сабағында тәжірибесі болса және сонымен бірге сұрақнамалармен жұмыс жасаса, онда 3-сыныпта мұндай жұмысты оқу жылының басынан бастап жүргізуге болады.

Орыс тілін алайық. Мұғалім екінші сыныпта өзі құрастырған сұрақнаманы қолдана алады, бірақ 3-ші сыныптағы орыс тілі оқулығындағы материалдың орналасуына сәйкес келетін жаңасын жасаған дұрыс.

I және II сынып үшін қайталау

№ 1 сұрақнама

1. Как называются главные члены предложения? Что обозначает подлежащее? На какие вопросы оно отвечает? (с.6) Что обозначает сказуемое? На какой вопрос оно отвечает? Как называются остальные члены предложения? (с.6)

2. Какие слова называются родственными? Что называется корнем? Какие слова называются однокоренными? (с.10)

3. Какая часть слова называется окончанием? (с.10)

4. Что такое приставка? Для чего она служит? (с.11)

5. Что такое суффикс? Для чего он служит? (с.12)

6. Как проверять безударные гласные? (с.13)

7. Как проверять парные звонкие и глухие? (с.18)

8. Чем отличается приставка от предлога? Как пишутся гласные и согласные в предлогах и приставках? (с.21)

9. Когда пишется разделительный твердый знак? (с.22)

Сұрақнамалармен жұмысты әртүрлі жолдармен бастауға болады. Қарапайым нәрсе: мұғалім сынып алдында барлық сұрақтарға жауап береді және әр жауап екі-үш мысалмен суреттеледі.

Осыдан кейін ол оқушыларға барлық сұрақтарды оқып, жауаптарды дайындап, оқулықтан табуға немесе әр сұраққа өз мысалдарын табуға шақырады. Содан кейін жұптағы оқушылар әр сұраққа бір-біріне жауап береді және барлық анықтамалар мен ережелер мысалдармен суреттеледі. Типтік жауаптар: «Приставка - часть слова, которая стоит перед корнем. При помощи приставки мы образуем новые - слова: **бить, по-бить; ход, в-ход; стекло, застеклить**».

- Разделительный Ъ знак пишется только после приставок, которые оканчиваются на согласную перед буквами *е, ё, я*: *объявление, объём, подъезд, объяснение, съезд*.

Егер жұпта жұмыс істейтін оқушылардың біреуі қиындық көрсе, онда оның жолдасы (серіктесі) жетілдіруді талап етеді және қажет болған жағдайда бірден көмек көрсетеді. Жақсартудан кейін ол қайтадан тексере алады немесе басқа серіктесті тексеруді ұсынады. 2-3 оқушы тексерсе жеткілікті. Егер оқушы барлық сұрақтарға дұрыс және еркін жауап берсе, қиындықсыз, жеткілікті мысалдар келтірсе, онда сіз жұмыстың басқа түрлеріне ауыса аласыз: жаттығуларды орындау, өзара диктанттар және т.б. егер ережелер мен анықтамаларды осындай толық көбейту бірнеше күн бойы қайталанса, онда бұл ережелер жаттығулар мен өзара диктанттар арқылы бекітіледі, содан кейін 3-ші сыныптың бағдарламалық материалын зерттеуге кірісуге болады.

Тағы бір нұсқасын қарастырайық. Мұғалім I және II сыныптарда орыс тілінде оқығанның бәрін қайталау керек, сондықтан бірінші «Сөйлем» тақырыбы бойынша ережелер мен анықтамалар түрінде жазылғандарды («шеңберге алынған») оқу керек дейді. Барлық оқушылар өздері оқып, бірінші сұрақты, екінші сұраққа және т.б. қалай жауап беру керектігі туралы ұсыныстар береді. Осылайша, бірінші және екінші сыныптарда зерттелген барлық тақырыптар бойынша бүкіл сұрақнама парағы біртіндеп жасалады. Себебі оқушылардың дәптерлеріне сұрақтар жазу әрдайым тиімді бола бермейді, онда барлық сұрақтар жазылған карточкалардың болғаны дұрыс. Ривин әдісін қолдануға болады.

Сұрақнамада барлығы 9 сұрақ бар. Мен әр сұрақты әр түрлі оқушылармен зерттеймін, яғни 9 кездесу өткізуім керек. Менің алғашқы жұбыммен біз бірінші сұрақтың жауабын іздейміз (бірнеше сұрақтар бар), мысалдарды алу үшін бір немесе екі жаттығуды ауызша орындай аламыз. Содан кейін мен жаңа жұп тауып, оған алдыңғы екеуімен не істегенімді айтамын, содан кейін үшінші сұрақты аламыз және т.б. Жұмыс алгоритмі әр жаңа жұпта қайталанатын, бірақ әр жолы сіз алдыңғы жұппен жұмыс істегеніңізді қайталауыңыз керек, осылайша қайталанатын және берілетін ақпарат көлемі артып, 9 - шы және 10-шы кездесулерде шегіне жетеді.

Ұжымдық оқу сабақтарын игерудің бастапқы кезеңінде сыныптың барлық оқушылары бір-бірінің білімін тексеру үшін қолдана отырып, барлығына ортақ бір сұрақ бойынша жұмыс істейді.

Бір-біріне қойылатын сұрақтардың реті әр түрлі болуы мүмкін: алдымен бір оқушы барлық сұрақтарды қояды, ал екіншісі тек осы сұрақтарға жауап береді, содан кейін олардың рөлдері өзгереді және сұраған адам жауап береді, ал жауап берген адам сұрайды. Бірақ тексеруді келесідей жүргізуге болады: бірінші сұрақты бір оқушы жұбына қояды, ал келесі сұрақты, керісінше, жұбы сұрайды, ал сұраған адам жауап береді. Басқа нұсқалар мүмкін. Барлық нұсқаларда оқушылардың жауаптары толық, тұжырымдары дәл, қысқа болуы керек және сұрақнама бойынша бір - бірімен барлық жұмыс жақсы қарқынмен жүруі үшін, бір сөзбен айтқанда, кешіктірілмеуі керек екенін есте ұстаған жөн.

В.Ф.Шаталов емтиханнан он күн бұрын қолданатын оқыту амалын сипаттайды.

Оны қабылдау сұрақнамамен жұмыс істеудің тағы бір нұсқасы бола алады. Сабақ барысында (45 минут) ол емтихан билеттерінің барлық сұрақтарына жауап

береді. В.Ф.Шаталов мұндай жұмысты «дәріс» деп атайды [қараңыз: 68]. Барлық оқушыларға дайындықты ұсынады және келесі сабақта әркім өз қалауымен тақтадан емтихан билеттерінің кез-келген сұрағына жауап береді. Барлық қажетті жазбалар мен сызбаларды дайындағаннан кейін, әдетте 8-10 адам әрқайсысы өз сұрақтарына жауап береді. Тақтадан керемет жауап берген оқушыға басқалардың барлығын тексеруге құқық беріледі, бірақ тек осы сұрақ бойынша. Стендке тізім ілінеді. Онда балалардың тегі тігінен (бағанмен), ал көлденеңінен - емтихан билеттерінің сұрақтары. Қиылыстағы ұяшық осы немесе басқа оқушының жолдастарын тексеретін сұрақты көрсетеді, ол ашық түспен боялған.

Балалардың қайсысына бір сұрақтан шағын емтихан тапсыруға болатынын барлығы көреді. Сыныпта барлығы емтихан алушы және емтихан тапсырушылар болады. Мұғалім де бос отырмайды. Кейбір оқушыларға ол екі, үш немесе төрт сұраққа жауап беру құқығын береді. Кім жақсы жауап берсе, емтиханды бір-бірден емес, бірнеше емтихан билеттері бойынша қабылдауға рұқсат етіледі. Бұл емтихан алушыларға кезектерді және келіспеушіліктердің болуын жояды: бір емтихан алушыға жауап бергіңіз келмесе, екіншісіне баруға болады.

В.Ф.Шаталов айтқандай, бұл ерекше екі-үш сабақ осылай өтеді. Сырт жағынан, ұлулар-сыныбы секілді, бәрі сөйлеседі, қозғалыста болады. Түсінбегендер үшін - шатасу, ал білгіштер үшін - рахат. Әрбір емтихан алушы жолдастарының жауаптарын тыңдап, оларға баға қояды. «Оқушылардың бір-бірінен мұғалімнен гөрі қатал сұрайтындығы тексерілді» (В.Ф. Шаталов).

Олар мұғалімге белгілерді көрсетеді және жалпы есепке, аралар ұяшықтары секілді толтырылып қойылады. Тек «5» тұрған ұяшық толығымен толтырылған деп саналады. Бұл ұпай қарапайым қаламмен немесе фломастермен жазылады. Басқалары-қарындашпен немесе мүлде қойылмайды: емтихан алушының қалауымен қойылады.

Бақылаулар бірдей фактіні растайды: балалар тек сабақта ғана емес, сабақтан тыс уақытта да жұмыс істейді. Мұндай жұмыста барлығы бір-бірімен жұмыс істейді: ұлдар, қыздар, нашар оқитындар, үздік оқушылар - маңызды емес, бәрі бір ұжымдық жұмысқа араласады.

Екі-үш сабақ өтеді және тізім бойынша бос ұяшық қалмайды. Оқушылардың негізгі көпшілігінде бестіктер бар. Егер олар барлық емтихан сұрақтарына жауап беріп, тек беске ғана жауап берсе, неге мұндай оқушылар әлі де емтиханға дайындалуы керек? Олар тек есептер шығарып (математика бойынша) немесе сөйлемдерді талдайды (орыс тілінде). Сондықтан емтихандарда әдетте: оқушы билетті алады, оның мазмұнын оқиды және бірден дайындықсыз билетке бірден жауап бере алатындығын мәлімдейді.

Мұндай оқушылар үшін емтихан лотерея емес: олар емтиханға дейін емтихан билеттерінің барлық сұрақтарына жауап беруге дайын, олар үшін әр билет жеңімпаз болады.

Егер ұжымдық оқыту формасын мұғалімдер мен оқушылар үшін жеткілікті игерілген болса, сұрақ бойынша құрамы ауыспалы жұптағы жұмыс әдеттегі жағдайға айналса, одан әрі жоғары сынып оқушылары кіші сыныптармен жұмыс істеу тәртібімен жаңа ұғымдар мен жаңа ережелерді оқыту жүзеге асырылуы

мүмкін. Сонымен, 4-сынып оқушылары бірінші сабақта орыс тілінде (басқа пәндер бойынша да) екінші немесе үшінші сыныптарда оқығандарын қайталайды.

Төртінші сынып оқушылары 1-2 сыныптар үшін барлық мәселелер бойынша жеткілікті түрде дайындалған, содан кейін бір-бірін өзара тексергеннен кейін олар үшінші сынып оқушыларымен біріктіріледі, оларды барлық сұрақтар бойынша тексереді, қажет болған жағдайда қайталау мен оқуды ұйымдастырады, үшінші сынып оқушыларын екінші сынып оқушыларымен тиімді жұмыс істей алатындай етіп дайындайды. Алдымен бірінші сыныпта оқыған материал бойынша, содан кейін екінші сынып бағдарламасы бойынша.

Жоғары сынып оқушыларының бастауыш сыныптармен жүйелі жұмысы қайталанудың ғана емес, сонымен қатар жаңа материалды үйренудің барлық әдістемесін айтарлықтай өзгертеді. Мысалы, мұғалім үшінші сынып оқушыларына біртекті мүшелер туралы барлық ұсыныстарды түсіндіре алады, олармен сұрақнамалар жасай алады, барлық сұрақтарға жауап бере алады және оқулықта берілген мысалдарды талдай алады, оқушылар өзара диктант жұмыстарын ұйымдастыра алады. Осыдан кейін төртінші сынып оқушыларын әр үшінші сынып оқушысын теорияны (ережелер мен анықтамаларды) білуімен де, оларды дұрыс қолдана білуімен де тексеруге шақырыңыз: жаттығулар жасау, диктанттар жазу, презентациялар және т. б.

Оқу процесін дербес және ұжымдық негізде қайта құрудың жоғары кезеңінде келесі қадам болуы мүмкін: жоғары сынып оқушылары (бұл жағдайда төртінші сынып, жаңа зерттелген материалға түсініктеме береді).

№ 2 сұрақнама («Русский язык-3»)

1. Что называется именем существительным?
2. Как изменяется имя существительное? (с. 26)
3. Что такое имя прилагательное? На какие вопросы отвечают имена прилагательные? Как изменяются имена прилагательные? С чем связано имя прилагательное в предложении? (с.27)
4. Что такое однородные члены предложения? Как соединяются однородные члены предложения? Перед какими союзами ставится запятая? Перед каким союзом запятая не ставится? (с.34)

Келесі тақырып – «Зат есімі». «§7. Зат есімнің өзгеруі (септеу)». Бұл тақырыпты зерттеу үшін жоғары сынып оқушылары тартылуы мүмкін, егер олар, әрине, оқытушы ретінде әрекет етуге дайын болса. Рас, олардың міндеті дайын сұрақнамаларда жұмыс істейтіндігімен және оқулықты қолданумен жеңілдейді.

№ 3 сұрақнама

1. Какие вопросы ставятся к именам существительным, обозначающим людей и животных?
2. Какие вопросы ставятся к остальным именам существительным?
3. Что называется склонением или изменением имен существительных по падежам? (с.41)
4. Как узнать падеж существительного? Назовите все падежи и вопросы к ним. (с.41)

5. Какие предлоги требуют родительного падежа? С какими предлогами имена существительные употребляется только в предложном падеже? Какие предлоги требуют дательного падежа? Винительного? По каким вопросам различаются винительный и предложный падежи? (с.50)

6. Составьте таблицу падежей, вопросов и предлогов (с.51).

Үшінші сыныптағы математикадан теориялық материал біршама қарапайым және көлемі аз.

Үлгі сұрақнамалар

1. Бірліктер класы неден тұрады?
2. Мыңдықтар класы неден тұрады?
3. Ұзындық бірліктерін атаңыз. Олардың арасындағы байланыс қандай?
4. Масса бірліктерін атаңыз. Олардың арасындағы байланыс қандай?
5. Уақыт бірліктерін атаңыз. Олардың арасындағы байланыс қандай? (Бір минут ішінде қанша секунд? Бір сағатта неше минут? Бір күнде қанша сағат? Аптасына қанша күн? Бір айда қанша күн? Бір айда қанша жыл бар? Ғасыр неге тең?).

6. Жылдамдық пен уақыт бойынша қашықтықты қалай табуға болады?

7. Нысанның қашықтық пен жылдамдықпен қозғалу уақытын қалай табуға болады?

8. Нысанның жылдамдығын қашықтық пен уақыт бойынша қалай табуға болады?

9. Көбейту деп нені айтады?

10. Белгісіз көбейткішті қалай табуға болады?

11. Бірмәнді санды көпмәндіге қалай көбейтеміз? Мысалдармен көп таңбалы сандарды екі таңбалы және үш таңбалы санға көбейтуді түсіндіріңіз.

12. Шаршы сантиметр дегеніміз не? Шаршы дециметр, шаршы метр?

13. Төртбұрыштың ауданын қалай табамыз?

14. Ауданы мен ені белгілі болса, тіктөртбұрыштың ұзындығын қалай табуға болады? Оның енін (ауданы мен ұзындығы бойынша) қалай табуға болады?

15. Санды санға қалай көбейтеміз?

16. Санды санға қалай бөлеміз?

17. Санды қосындыға қалай көбейту керек?

18. Барлық айларды атаңыз? 30 күн болатын айларды атаңыз? 31 күн?

19. Көптаңбалы санды біртаңбалы санға қалай бөлінеді? Мысалмен түсіндір.

20. Мысалмен түсіндір, санды екітаңбалы және үштаңбалы сандарға қалай бөлуге болады?

Жоғарыда аталған сұрақтар 3-ші сыныптың барлық математика курсына қамтиды. Кейбір оқушылар салыстырмалы түрде қысқа мерзімде - екі-үш айда, ал жеке оқушылар үшін одан да аз уақытта оларды мысалдармен зерттей алады, жауап бере алады, түсіндіре алады.

Мұндай жеделдетуге құрамы ауыспалы жұптарында және өз бетінше сұрақнамалар бойынша жұмыс белсенді түрде ықпал етуі мүмкін. Бұл жұмыс басқаша жүргізілуі мүмкін. Егер ол жыл соңында өткізілсе, онда мұғалім

сыныптың алдында 30-40 минут бұрын барлық сұрақтарға жауап бере алады, қажет болған жағдайда мысалдармен суреттей алады. Содан кейін мұндай жұмысты өзара тексеру арқылы жұпта жасауға болады, бірақ оны өзіңіз жасай аласыз.

Сұрақнаманы құрастыру және тиісті материалды дайындау біртіндеп немесе бірнеше кезеңмен жүзеге асырылуы мүмкін. Сонымен, болашақта кіші мектеп оқушыларын үлкендерге оқыту ерекше мәнге ие болады. Мұнда әртүрлі тәсілдер де мүмкін. Мысалы, жоғары сынып оқушылары кіші сынып оқушыларымен жүйелі жұмыс жасай отырып, 3-сыныптың барлық материалдарын бірнеше қабылдаумен ұсына алады; сұрақтарды топтастыру: 1) 1, 2, 3, 4; 2) 5, 18; 3) 6, 7, 8; 4) 9, 10, 11, 15, 17; 5) 16, 19, 20; 6) 12, 13, 14,

Әр сұрақтан кейін бет нөмірін, тіпті жаттығулар мен тапсырмалар нөмірлерін қою ұсынылады.

Үлкен блоктармен материалды зерттеу мүмкіндігі мен орындылығы ауысымдық жұпта жұмыс істеу кезінде дәстүрлі кестенің орнына сыныптар желілік кесте бойынша жұмыс істеген кезде күшейтіледі. Бұл күн сайын математикаға бір сабақ емес, екі-үш, тіпті төрт сағат бөлінетінін білдіреді. Бірнеше күн қатарынан математика күні бойы оқытылады, яғни күніне 6-8 сағат. Алайда, бұл басқа оқу пәндеріне де қатысты.

Өз тәжірибемізде біз секундомерді жиі қолдандық. Неліктен бізге керек болды? Көптеген оқушылар ережелерді біліп, оларды дұрыс қолдануды үйреніп, баяу жауап беруді әдетке айналдырады. Олар білетін мысалдарына ұзақ ойланып тұрады. Әрине, егер оқушы бір немесе екі сұраққа жауап берсе, мұндай баяулауға жол беріледі. Кейде бұл жауаптың толықтығын көрсетеді. Бірақ егер оқушы қатарынан 10-20 сұраққа жауап берсе және әр сұрақты ол келтірген мысалдармен «Мұқият» түсіндірсе, онда мұндай «жауап» бүкіл сабаққа ұласып, керісінше оны тыңдау мүмкін емес болады.

Мұғалім оқушыны үзуге, тоқтатуға мәжбүр, өйткені сіз көптеген басқа оқушыларды да тыңдауыңыз керек. Мұндай жағдай болмауы үшін теорияны (ережелерді) бұрыннан білетін және өз білімін нақты мысалдармен көрсете алатын оқушылар үшін секундомер бойынша уақытпен өлшенетін жауаптар енгізілді. Барлық сұрақтарды толық және дұрыс білуге бірінші болып қол жеткізген оқушылардың ішінен мен ең дайындалғанын таңдадым және оның сұрақнамадағы барлық жауаптарын оларға қанша уақыт кеткенін өлшедім.

Мысалы, ол 3 минут 40 секундта жауап берді делік. Көрінерлік жерде сынып оқушыларының тізімі және барлық сұрақнамалардың нөмірлері жазылған ведомость ілінді. Сұрақнаманың тегі мен нөмірінің қиылысында мен жазып алдым: 3 мин.40 сек. Бұл оқушы барлық сұрақтарға жақсы жауап берді, бірақ оған қоса барлық жауаптар үшін аз уақыт жұмсалды. Сыныпта өзіндік бәсекелестік пайда болды. Кідіріссіз және дұрыс жауап бергендер ендігі жерде уақыт бойынша жарысу маңызды болды.

Әрине, орыс тілі сабақтарында (немесе басқа оқу пәндерінде) секундомерді қолдануды менің әріптестерім алдымен қарсы болды, бірақ балаларға ұнады, және басқа мұғалімдер өз сабақтарында секундомердің көмегімен

бағдарламалық материалды «өте жақсы» білетін оқушылардың жауаптарының ұзақтығын өлшей бастады.

Маған өте жақсы жауап берген және тез жауап берген адам секундомер алып, менің көмекшім болды. Оған топтардан барлық сұрақтарға жақсы жауап берген оқушылар жіберілді, және уақыт бойынша тағы бір көрсеткішті алу керек болды.

Уақыт тек жоғары сапалы сұрақнамаға жауап берген, өз жауаптарын түсінген адамдарда ғана өлшенді, бірақ баяулықты жою, үлкен жинақылыққа, тіпті лезде шапшаң қол жеткізу қажет болды. Бұл жылдар бойы, тіпті кейінгі өмір үшін есте сақтауға болатын білімді жетілдіретін оқу материалы емес пе? Секундомерді мұндай қолдану, әрине, оқушылардың шығармашылық ойлауын дамытудың маңыздылығын төмендетпеді.

Керісінше, егер оқушы күнделікті, қарапайым тапсырмаларда қиналмаса, онда оның шығармашылықты көрсету мүмкіндіктері артады.

Біз оқушылар бір сұрақнама бойынша жұмыс істейтін жағдайды қарастырдық. Бұл оқушылардың сұрақнама бойынша бірлескен жұмысының қарапайым нұсқасы деп болжауға болады. Бірақ оқушылар ынтымақтастықтың қандай да бір дамыған кезеңінде 2-3 және тіпті он сұрақнамада өте сәтті жұмыс істей алатын деңгейге көтеріле алады. Мұндай жағдай нәтижелердің тең мүмкіндігі кезінде өз-өзінен туындайды.

Егер мұғалім бөлімдер бойынша сұрақнамалар құрастырса, онда оларды қайталау кезеңінде қолдануға болады. Бұл кезде бір оқушы екіншісін «Зат есім» тақырыбына, екіншісі «Етістік» тақырыбына, үшіншісі «Сын есім» тақырыбына қатысты сұрақтар бойынша тексере алады. «Есімдік» және т. б. 5-сынып математика бағдарламасы бойынша мұғалім курстың негізгі бөлімдері бойынша сұрақнамаларды пайдалана отырып, қайталауды және емтиханға дайындықты ұйымдастыра алады:

1. Натурал сандар, натурал сандарды қосу және азайту.
2. Натурал сандарды көбейту және бөлу.
3. Бұрыш. Үшбұрыш. Төртбұрыш.
4. Бөлшек сандар. Бөлшек сандарды қосу және азайту.
5. Ондық бөлшектерді көбейту және бөлу.

Бұл бес сұрақнама 5-сыныптың барлық бағдарламасын қамтиды. Осыған ұқсас сұрақнамалар география, физика, химия, шет тілі пәндерінен құрастыруға болады.

4.3.1.6 Өзара диктанттар

Оқыту амалы ретінде өзара диктанттар ежелден бері қолданылып келеді. Мүмкін, олар мектеп оқушыларының ынтымақтастығының ең ежелгі түрі. Өзара диктанттарды әртүрлі оқу пәндерінде қолдануға болады, бірақ әсіресе тілдерді зерттеуде: ана тілі, орыс тілі, шетел тілі. Оларды бірінші сынып оқушылары да, оныншы немесе он бірінші сынып оқушылары да өткізе алады.

Егер сіз бірінші сынып оқушыларын алсаңыз, онда көптеген мұғалімдердің сабақтарында өзара диктанттар өткізіледі. Әдетте мұндай диктанттар жабық

жұпта, серіктесін өзгертпестен өткізіледі. Олар өте қарапайым көрінеді. Бір оқушы екіншісіне жеке сөздерді оқиды: АНА, ТЕРЕЗЕ, ӘЛИ, АРУЖАН, МЫСЫҚ. Кейінірек оқушылар бір-біріне қысқаша сөйлемдер жазады (*Құс ұшты. Аружан отырды. Бақшалар гүлдеді. Әли кетіп барады*).

Уақыт өте келе, ана тілін үйрену барысында сөздер мен сөйлемдер күрделене түседі. Бірінші жартыжылдықта оқушылар бөлінген әліпбидің көмегімен жазылады, екінші жартыжылдықта жазбалар дәптерге жазылады. Қателерді тексеру және түзету дереу, кейінге қалдырмай жүзеге асырылады. Бірінші сыныпта диктант 5-7 минут өткізіледі, сөздердің саны 10-12-ден аспайды.

Диктант үлгісі:

1. Әкем сағат сатып алды.
2. Сағат қабырғаға ілулі тұрды.
3. Көктем ерте келді.

Карточкаларға жазылған мұндай диктанттарды мұғалімге алдын-ала дайындау оңай. Болашақта оқушылар өзара диктанттар мен өзара тексеру әдістемесін игерген кезде өзгертілген мәтіндерді қолдануға болады. Бірақ оларды өзара диктанттар кезінде оқушылар тиісті ережелерді білмейінше, құзыретті тексеру жүргізе алатындай етіп қолдануға асықпау керек.

Өзгертілген мәтіннің мысалы-өзара диктантқа арналған жаттығулар:

1. Таудың ет...гінде қойш...ның қосы орналасқан. 2. К...ктемде бал...лар г...л отырғызады. 3. Мектеп бақш...сында алма өнімі п...сіп жатыр.

Құрамы ауыспалы жұптарында өзара диктанттарды жүргізу үшін алдымен жеткілікті мәтіндерді дайындау керек. Барлық мәтіндер тексеріліп, қағазға жабыстырылуы керек. Әртүрлі мәтіндері бар көптеген карточкалар әзірленеді, бірақ шамамен бірдей ережелерге байланысты. Әр оқушыға мәтін (карточка) беріледі. Мәтіндері әртүрлі. Барлық оқушылар жұптасып отырады.

Әдістеменің бір нұсқасын қарастырайық. Жұптағы бір оқушы мәтінді сөйлемдермен оқиды, екіншісі жазады (мұғалім бір-біріне бүкіл сыныпқа жазғандай, бірақ мәтінді алдын-ала оқымай). Тағы бір оқушы (яғни, бұған дейін жазған бала) оқиды, ал біріншісі - бұрын айтқан бала жазады. Содан кейін әркім көршісінің (серіктестің) дәптерін алады және карточкаға қарамай, ол жазған диктантты тексереді. Карточкалар ашылып, карточкалар бойынша екінші рет тексеріледі (бірақ бірге), алдымен бір диктант, содан кейін екінші.

Диктанттың бақылауымен жіберілген қателіктер өз қателіктерін ауызша талдайды. Тағы да олар бір-бірінің дәптерлерін алып, тағы бір рет қарап, қолдарын қояды: «Ысқақов тексерді», «Аманова тексерді». Осымен жұптағы бірлескен жұмыс аяқталады.

Оның қатысушылары жұмысты жалғастыру үшін жаңа жұптар табады және бір-бірінен ажырасады. Кетер алдында жаңа жұбымен карточкалармен алмасады. Жаңадан келген қатысушыға алдында өзі жазған мәтінді оқиды.

Осылайша, әр оқушы диктантпен екі рет жұмыс істейді: бір рет ол өзі жазады, содан кейін жолдасының бақылауымен жіберілген қателіктерді талдайды, екінші рет ол осы мәтінді жазады, тексереді, қателерді талдауды талап

етеді, кейде тіпті өз бағасын қояды. Екінші жұппен жұмысты аяқтағаннан кейін қатысушылар карточкалармен алмасады және үшінші жұппен жұмыс істеуге кіріседі және т.б. әр жаңа кездесуде - диктанттың жаңа мәтіні.

Оқушылар бір - бірін жазуды, тексеруді, қателіктермен жұмыс істеуді, бағалауды үйренуі үшін мұғалім оқушыларды шақырады және сынып алдындағы өзара диктанттардың барлық рәсімдерін көрсетеді. Бірақ, бұл кейде жеткіліксіз. Мұғалімнің әр «қарапайым» оқушыдан талап етілетін барлық нәрсені орындай отырып, құрамы ауыспалы жұптарында тікелей жұмысқа кірісуі өте маңызды. Жеке оқушылармен жұмыс жасай отырып, мұғалім ескертеді: «Бәрін мен сияқты жасаңыз. Мұны басқалардан да талап етіңіз».

Диктанттардың мәтіндері жаңа тақырыптарды зерттеуге байланысты мезгіл-мезгіл жаңартылып отырады. Карточкаларға расталмайтын дауыссыз сөздер, сондай-ақ синонимдер, антонимдер кіруі керек. Оқушылар өзара диктант әдістемесін игерген кезде, сіз өзгерілген мәтіні бар карточкаларды мұқият енгізе аласыз. Бірақ мәтіндер үлкен болмауы керек. Жұппен жұмыс нақты, дағды түрде жүргізілуі керек. Мәтіндер орфограммалармен қаныққан және көлемі жағынан үлкен болмауы керек: 2-сыныпта - 15-20 сөз, 3-сыныпта - 20-30 сөз, 4-сыныпта - 30-40 сөз.

Диктант мәтіндеріне теориялық сипаттағы және орфографияға қатысты сұрақтарды қосуға болады: берілген сөздерден етістік жаса: ой, би, сый, май т.с.с.; дара етістікті тап: оқып отыр, секірді, ойнап жүр; күрделі етістікті тап: айналды, тапсырды, оқып жүр; етістік тобын тап: аспан, су, егін; қызыл, алма, кітап; оқыды, жазды, тербеледі. және т. б.

Өзара диктанттардың тәжірибесі көрсеткендей, кез-келген жаттығу диктант үшін мәтін бола алады, егер ол ережелерді білуге мүмкіндік берсе. Сонымен қатар, өзгертілген мәтіні бар көптеген жаттығуларды ауызша талдаумен шектелетін құрамы ауыспалы жұптарында орындауға болады. Бұл жаңа материалды зерттеу қарқынын едәуір жылдамдатады.

4.3.1.7 М.Г.Булановскаяның әдісі

1956-57 оқу жылында В.К.Дьяченко Мәскеу қаласының №12 мектеп - интернатының бастауыш сынып мұғалімі М.Г.Булановскаяны ұжымдық оқу сабақтарымен таныстырды және біз онымен ұйымның жаңа формасын қолдана отырып төртінші сыныпта, жаңа материалды қайталауды, бекітуді және ішінара зерттеуді ұйымдастырдық. Нәтижелері бізді таң қалдырды¹³.

Мектеп-интернатқа орыс тілі мен математикадан нашар біліммен келген оқушылар 4-сыныпты бітіріп, дамудың салыстырмалы түрде жоғары деңгейіне жетті және барлық тексерулерде жақсы білімдерін көрсетті: алдымен «екілік» жойылды, содан кейін «үш» азайды. Соңғы сынақтарды барлық оқушылар «4» және «5» деген бағаға жазды.

¹³ М.Г.Булановская «Мой класс» эссе мақаласында 4-сыныптағы жұптық-ұжымдық жұмыс туралы әңгімелеп берді [69].

Оқуға деген қызығушылық едәуір артты. 1957-58 оқу жылында Мария Георгиевна бірінші сыныпты алды. Балаларды алдымен жұпта, содан кейін ауысымдық жұпта жұмыс істеуге үйретті. Сыныпта оқушылардың өзара диктанттары жиі өткізілді. Қазан айының соңында оқушылар әліппені оқып бітірді.

Мария Георгиевнаның алдында сұрақ туындады: балаларды оқуға қалай тарту керек? Әрбір бірінші сынып оқушысын дауыстап оқуы үшін не істеу керек?

Дәстүрлі оқыту кезіндегі мектеп - интернат жағдайында барлық оқушылар үшін дауыстап оқу мәселесі шешілмейтін болды. Содан кейін ол біздің жұптық және ұжымдық сабақтарымызды, яғни құрамы ауыспалы жұптағы оқушылардың жұмысын есіне түсірді. Ол барлық балаларға ескі кітаптарды әкелуді ұсынды, кейде оларды «бұралмалы кітаптар» деп атады. Еңбек сабақтарында М.Г.Булановскаяның жетекшілігімен балалар 30 карточкалар жасады, әр қағазда 4-8 жолдан тұратын мәтін болды. Кейде бұл кішкентай өлең болатын. Барлық карточкаларда суреттер болды. Барлық карточкалар қатты қағазға жабыстырылды. Одан әрі карточкалар саны 100-ден асты.

Сабақта әр оқушыға карточка берілді. Сыныпта 30 оқушы - 30 түрлі мәтін. Сонымен қатар, мұғалімнің үстелінде әртүрлі мәтіндері бар көптеген карточкалар болды. Мария Георгиевна әр оқушыға өз қағазын мұқият оқып шығуды, егер сұрақтар туындаса ол әрқайсысына көмек көрсетуі үшін, қолын көтеруді ұсынды. Барлығы қағаздағы мәтінді оқығанда, Мария Георгиевна айтты:

Есікке жақын отырғандарыңыз барлығыңыз қолыңызды көтеріңіз. Өте жақсы. Жарайсыңдар. Енді терезелерге жақын отырғандарыңыз қолдарыңызды көтеріңіз. Иә жарады. Енді терезелерге жақын отырғандарыңыз карточкаларыңды үстелдің (үстелдің) ортасына қойыңыз, сонда ол сізге және көршіңізге жақсы көрінеді. Барлығы осылай жасады ма? Өте жақсы. Терезелерге жақын отырған оқушылар сіздің қағазыңызды дауыстап оқиды, бірақ қатты емес, жарты дауыспен, сізді тек көршіңіз естісе болғаны. Есіңізде болсын: баяу! Есіктерге жақын отырғандарыңыз көршіңіздің әр сөзді қалай оқитынын мұқият қадағалаңыз.

Барлық мәтіндер оқылған кезде, Мария Георгиевна қайтадан сыныпқа жүгінді:

Есік алдында отырғандар көршісінің қалай оқитынын мұқият бақылап отырды. Енді сіз дауыстап оқисыз, бірақ қағаз ортада болсын. Дұрыс оқуға тырысыңыз, бірақ баяу. Сіздің оқуыңызды көршіңіз қадағалап, қажет болған жағдайда түзетеді.

Тағы бірнеше минут өтті. Есікке жақын отырғандардың бәрі мәтіндерді оқығанда, Мария Георгиевна оларға жаңа оқыған карточканы алып, оны үстелдің шетіне қойып, ортасында карточкасын қоюды ұсынды. Терезелерге жақын отырғандардың бәрі карточкаларды оқып болған соң, оны үстелдің шетіне қойды. Карточкаларды алмастырды. Содан кейін Мария Георгиевна әр жұптың құрамын өзгертті. Осылайша, әр оқушы жаңа алынған карточка бойынша жаңа жұппен жұмыс істей бастады.

Әр кездесуде карточкалармен алмасу болды. Ұжымдық оқу болды: оқушы

алдымен мәтінді тыңдап, содан кейін көршісінің бақылауымен оқып, карточканы алып, мұғалімнің қызметін атқарып: жаңа мәтінді қалай оқу керектігін көрсетті, содан кейін тыңдап, көршісінің оқуын тексерді. Оқушылар жаңа мәтіндерді қызығушылықпен тыңдады, суреттер туралы өз ойларын жиі айтып отырды. Жиі қызу талқылау болды. Оқушылар карточка туралы көбірек білуге және олардың мазмұнын бір-біріне айтуға тырысты.

Мұндай ұжымдық оқу бірнеше күн бойы шамамен 30 минутқа созылды. Соңында, мұғалім әрбір сабақты қорытындылап отырды:

- Кіммен жұмыс істеді?
- Кім жақсы оқиды?
- Кіммен жұмыс істеу қызықты болды? Неліктен?
- Қанша әңгіме оқығаныңызды есептеңіз?
- Сізге қандай әңгіме (өлең) ұнады?
- Мұндай сабақтар кімге ұнады?
- Олар сізге несімен ұнады?

Бірнеше күн өткен соң, оқушылар жаңа әдістемені игеріп, бір-бірін оқып, тексеруді, карточкалармен алмасуды және жұмысты жалғастыру үшін жаңа жұп табуды үйренгеннен кейін, М.Г.Булановская аз ғана, бірақ маңызды өзгеріс енгізді. Ол қандай өзгеріс? Әрбір жаңа оқушы алдымен өзінің әріптесі-көршісінің оған қалай оқығанын тыңдап, карточкасын үнсіз бақылап отырды, содан кейін сол мәтінді әріптес-мұғалімге оқыды. Б

ұл әдістеме бастапқы кезеңге қолайлы болды. Бірақ тек бастапқы кезең үшін. Әр оқушыны мәтінді алдын-ала дайындықсыз бірден оқи алатындай етіп дайындау керек болды. Сондықтан екі оқушы кездесіп, жұмысқа кіріскеннен кейін олар бірден: «Тыңдау немесе оқу керек пе?» Мария Георгиевна өз түсіндірмесінде барлық оқушыларды жиі жауап беруге шақырды: «Оқыңыз! Егер жұбыңыз «оқу» деп жауап берсе, онда оның алдына осы мәтінді оқыған және біреу тексерген оқушының карточкасы қойылады, сондықтан ол мәтінді бірден, көршісінің оқығанын тындамай оқиды.

4.3.1.8 Ұжымдық сабақтарда қолданылатын басқа тәсілдер мен әдістемелер

Біз және біздің жақтаушыларымыз бен пікірлестеріміз әзірлеген және болашақта бұқаралық мектеп мұғалімдері қабылдаған басқа, әлі қарастырылмаған амалдар мен әдістемелерге оқырман назарын аудармаған маңызды кемшілік болар еді.

1. Құрамы ауыспалы жұптарында **тақпақтарды жаттауды** ұйымдастыруға болады. Өлеңнің мазмұны бойынша сыныптан алдын-ала сөйлескеннен кейін және оны құрамы ауыспалы жұптарында оқыту әдістемесін түсіндіргеннен кейін оқушылар жаттай бастайды. Мұны бөліктерде жасау ыңғайлы, олардың әрқайсысы шамамен төрт жолдан тұрады.

Оқушы алғашқы төрт жолды өзі оқып, есте сақтай алады, содан кейін

көршісінен оны тыңдауын сұрай алады. Бірақ сіз өлеңді бірден жұптық жұмыста бастай аласыз: бір оқушы барлық төрт жолды оқиды, содан кейін олардың әрқайсысы осы жолдарды дауыстап шығарады. Егер дәл қайталайтын болса, онда олар кезекпен оқиды, содан соң келесі жолдарды қайталайды.

Содан кейін әркім өзі барлық төрт жолды оқып, оларды бір-бірінің жадында толық және дәл айтуға тырысады. Алғашқы төрт жолды жаттап алғанда, жұптардың әрқайсысы оларды оңай, еркін және тез қайталай алады, қателіктер жібермейді, жұптар ауысады.

Жаңадан пайда болған жұпта әрқайсысы алғашқы төрт жолды қайталайды (оқиды) және келесі төрт жолды бірге қарастырады, сонымен бірге қайталаудың дұрыстығы мен толықтығына қол жеткізеді, әрине, ешкімнің көмегінсіз.

Әрбір жаңа жұп, осылайша, өлеңнің үйренген бөлігін басқалармен бірге қайталап, келесі төрт жолды алады. 30-40 минут ішінде оқушылар барлығы дерлік 16-20 немесе одан да көп жолдары бар өлеңді жаттап алады.

Мүмкін бір уақытта екі немесе одан да көп өлең оқу керек болған кезде оқушылардың жұмысы одан да тиімді болар. Тіпті әр оқушы өз өлеңін жатқа үйретіп, сонымен бірге басқа өлеңдерді де білетін жағдай болуы мүмкін. Біздің балаларымыз өлеңдерді қалай жатқа білетінін және оларды есте сақтай алатын және тіпті жақсы жаттай алатын нәрсеге қол жеткізетінін айтқан кезде, бізді механикалық түрде есте сақтауға, шапшаңдыққа, балаларды машиналарға айналдыруға мәжбүр етеміз деп айыптайды.

Қандай да бір себептермен біздің қарсыластарымыз оқушылардың өздері бағдарламаға сәйкес балалар білуі керек өлеңдердің мазмұнын түсіне алмайтындығына және мазмұны мен көркемдік құндылығын түсіну тек мұғалімнен келетініне сенімді. Біз бұған көз жеткіздік: оқушылар бәрін өздері анықтай алады, дегенмен мұғалімнің көмегі пайдалы болуы мүмкін. Бұған көз жеткізу үшін кез-келген өлеңді алуға болады.

ҒЫЛЫМ ТАППАЙ МАҚТАНБА

*Ғылым таппай мақтанба,
Орын таппай баптанба,
Құмарланып шаттанба,
Ойнап босқа күлуге.*

(Абай)

Мысалда бесінші сынып оқушысына не түсініксіз және мұғалімнің түсіндірмелері қандай?

Басқа мысалды алайық:

ТОҚТА, БОТАМ!

Тоқта, ботам!

*Атаң келеді артыңда!
Бұр мойныңды қалжыраған қарт ұлга.
Сенің сәби сәттеріңнің мысқалын
Айырбастан ала алмай жүр алтынға.*

(Мұқағали Мақатаев)

Мысалдың осы бөлігін оқығанда бесінші сынып оқушысы ғана емес, екінші сынып оқушысы да түсіндіре алады.

Оқушылар өлеңді оқып, оны жаттап алған кезде мұғалімнің пікірлері әлдеқайда пайдалы деп санаймыз. Мұндай әдістеменің болашағы бар.

2. Қазақ тілі, орыс тілі немесе шет тілі бойынша құрамы ауыспалы жұптарында ауызша және жазбаша жаттығулар жұптық қана емес, құрамы ауыспалы жұптарында да орындалуы және тексерілуі мүмкін. Неліктен, мысалы, орыс тілін үйренуші екі-үш оқулықта жаттығулар жасай алмайды? Барлығы айтады: «Мүмкін. Бұл мақтауға тұрарлық. Бірақ уақытты қайдан аламыз?» Дәстүрлі оқытуда мұндай уақыт жоқ.

Ауысымдық жұпта жұмыс істей отырып, мен барлық жаттығуларды бір оқулықтан жазбаша түрде, ал басқасынан-ауызша және осы жаттығуларды орындағанда және тексергенде әр түрлі оқушылардың бақылауымен орындай аламын. Алайда, оқушылар жаттығуларды жазбаша түрде орындаған кезде де өзара тексеру мүмкін және орынды. Осындай өзара тексерудің егжей-тегжейлі әдістемесін өз оқушылары үшін пән мұғалімдері әзірлей алады деп ойлаймыз.

3. Мурмандық әдістемесін Тверь мұғалімдерді жетілдіру институты келесі түрде ұсынады.

1. Белгілі бір түс сигналы бар карточканы алыңыз.
2. Сіз жаттайтын атаулар, ұғымдарды өз дәптеріңізге жазып алыңыз.
3. Карточканың бірінші бөлігінде берілген ұғымдардың анықтамаларын жұппен (немесе өзіңіз) жаттап алыңыз.
4. Карточканың екінші бөлігінің тапсырмаларын жұппен немесе өзіңіз орындаңыз (ауызша).
5. Сізбен жұпта жұмыс істеуге дайын жұпты түрлі-түсті белгімен (сізден өзгеше) табыңыз.
6. Жолақтардағы дәптеріңізге карточка нөмірін және жұбыңыздың тегін, ал дәптер парағында оның ұғымдарының аттарын жазыңыз.
7. Карточкалардың бірінші бөлігінде берілген ұғымдарға нақты анықтама беріңіз және жұбыңыздың осы ұғымдарды дәл анықтағанына көз жеткізіңіз.
8. Сіздің жұбыңыз карточканың бірінші бөлігінде сізбен бірдей жұмыс істейді.
9. Карточкамен алмасып, жаңа карточканың екінші бөлігінің тапсырмаларын ауызша орындаңыз.
10. Нәтижелерді жұппен талқылаңыз.
11. Бірлескен жұмыс үшін бір-біріңізге алғыс білдіріп және жаңа жұптың түрлі-түсті белгісін іздеңіз.

12. 2-тармақтан бастап осы алгоритм бойынша жаңа жұппен жұмыс жасаңыз.

4. Ривин-Баженованың әдістемесі бойынша практикалық және есептік жаттығуларды пысықтау.

1. Жұп немесе тақ нөмірі бар карточканы алыңыз. Түс белгісі тапсырма түрін білдіреді.

2. Карточканың нөмірін жұмыс дәптеріңізге жазыңыз.

3. Қажет болса, кез-келген ақпарат көздерін қолдана отырып, екі тапсырманы да орындаңыз (жұмыс дәптерлеріндегі жазбалар, «кеңестер-карточкалар», есептер кітабы және т.б.).

4. Екі тапсырманың да, мұғалімнің немесе кеңесшінің тапсырмасының дұрыс шешілуін тексеріңіз (немесе есептерді шешу үлгілерімен салыстырыңыз).

5. Есепке алу экранында мұғалімнің (кеңесшінің) бағасын немесе өзін-өзі бағалауды орнатыңыз.

6. Жұпта жұмыс істейтін жұп табыңыз. Егер сізде карточка нөмірі жұп болса, жұп карточка нөмірі бар жұппен жұмыс істеу керек, бірақ сіздікінен өзгеше, және егер сізде тақ карточка нөмірі болса онда керісінше болады. (Бұл жағдайда сіз бір типтегі тапсырмалардың бірнеше нұсқасын жасайсыз).

7. Әріптестің тегін дәптеріңіздің шетіне, оған айтатын тапсырма нөмірінің жанына жазыңыз.

8. Карточкаңызды жұбыңыздың алдына қойыңыз, бірінші тапсырманың шартын дауыстап оқып шығыңыз, шешімді айтыңыз және сонымен бірге оның шешімін бос қағазға жазыңыз. Сіздің шешімі бар дәптеріңіз жабық болады.

9. Жұбыңыздың сұрақтарына жауап беріңіз. Баға қою үшін дәптеріңізді беріңіз. Жұбыңыздан шешім парағын сұраңыз.

10. Жұппен оның бірінші тапсырмасы бойынша 7-тармақтан бастап жұмыс жасаңыз.

11. Бірлескен жұмыс үшін бір-біріңізге алғыс білдіресіз. Есепке алу экранында «+» белгісін қойыңыз. Ол: «Мен жұбымның тапсырмасымен таныстым» дегенді білдіреді.

12. Сіздікінен басқа жұп (тақ) карточка нөмірімен келесі жұпты табыңыз.

13. 7-тармақтан бастап алгоритм бойынша жұмыс жасай отырып, жаңа жұпқа екінші тапсырманы беріңіз.

14. Орындалған жұмысты есепке алу экранында көрсетіңіз. Өңделген карточканы мұғалімге тапсырыңыз.

15. Мұғалімнен тақ (жұп) нөмірі бар жаңа карточка алыңыз және осы алгоритм бойынша 2-тармақтан бастап жұмыс жасаңыз.

80-90-шы жылдар ұжымдық оқу сабақтарының даму тарихына құрамы ауыспалы жұптарында оқушылардың жұмысында қолданылатын жаңа тәсілдер мен әдістемелер пайда бола бастады.

4.3.2 Жеке тәсілдер мен әдістемелерді қолданудан біртұтас жүйені құруға

Ұжымдық оқу сабақтарының таралуы әртүрлі аймақтардағы мұғалімдердің жеке әдістемелер мен амалдарға деген қызығушылығын және оларды сабақтарда қолдану үшін олармен жақынырақ танысуға деген ықыласын көрсете бастады. Әрбіреуі, өз жұмысын бір жүйеде жетілдіруге жұмыстанады. құрамы ауыспалы жұптардағы оқушылардың жұмысын оқу-тәрбие процесіне енгізу бүкіл оқыту мен тәрбие жүйесін түбегейлі өзгертеді деген сұрақ байқаусызда екінші орынға жылжи бастады.

Педагог кадрлардың біліктілігін арттыру жүйесіндегі көптеген семинарлар мен курстарда мұғалімдер: «Сіздер бізге жаңа әдістеме және көптеген тәсілдер бересіздер, ал біз оларды теориясыз да қолдана аламыз», - деген өтінішпен барған сайын жиі жүгінетін.

Қандай амалдар мен әдістемелер кеңінен қолданылады? Карточкалар бойынша құрамы ауыспалы жұптарындағы оқушылардың жұмысы. Осылайша орыс тілі, математика, бастауыш сынып, шет тілі мұғалімдері жұмыс істей бастады. Олар барлық ережелерді, тіпті барлық жаттығуларды карточкаларда беруге тырысты, бұл көптеген карточкаларды қажет етті.

Э.Р.Нурк пен А.Е.Тельгмааның «Математика-5» оқулығын алайық. Ол 63 параграфтан тұрады. Егер әр абзац үшін әр түрлі деңгейдегі 5-6 карточка жасау керек болса; онда ол 300-360 дана болады. Барлық оқушыларды қамтамасыз ету керек болғандықтан, біз тағы 20-30 көбейтіп, 5-ші сыныптың математикасынан 6-дан 10 мыңға дейін карточка аламыз.

Көптеген мұғалімдер *сұрақнамалармен жұмысты, Ривиннің әдістемесін* қолдана бастады, ал кейбіреулері, егер бәрі болмаса, онда барлық белгілі оқушылардың ауысымдық жұптардағы ынтымақтастық амалдар мен әдістемелерін қолдана бастады.

Біраз уақыт бойы біз ұжымдық сабақтарды қолдана бастаған мұғалімдердің саны және оқушылар арасындағы ынтымақтастықтың әртүрлі амалдар мен әдістемелері туралы мәселе болатынына сенімді болдық. Егер көптеген математика мұғалімдері жаңа педагогикалық технология бойынша 5-сынып оқушыларымен әр түрлі амалдар мен әдістемелерді қолдана отырып айналысатын болса, онда олар біраз уақыттан кейін бірінші және соңғы тақырыптан 5-сынып бағдарламасы бойынша математиканы оқытудың тұтас әдістемесін жасай алады.

Бірақ математика мұғалімдері оқытудың жаңа ұйымдастырушылық формасын практикалық игеру жолына неғұрлым көп түссе, соғұрлым олар 5-ші сынып бағдарламасында, содан кейін басқа орта мектеп сыныптарында математиканы оқытудың барлық әдістемесін жасауды талап етті.

Мұғалімдердің ұжымдық сабақтардың әртүрлі әдістемелерін қолдануы бірдей сыныптардан бас тартуға әкелмеді. Мұғалімдер ұжымдық сабақтарды неғұрлым көп қолданса, құрамы ауыспалы жұптағы оқушылардың жұмысы мен қалыптасқан дәстүрлі жүйе арасындағы қайшылық соғұрлым күшті болды.

Бұл оқушыларға олар үшін жаңа бағдарламалық материалды өз бетінше оқуды ұсынған кезде ерекше күшпен анықталды. Егер сыныптағы жеке

оқушылар жаңа материалды үйренсе, онда бұл жағдайда оны сынып алдында, бәріне бірден, бір уақытта айту керек пе? Керісінше, егер мұғалім бүкіл сыныпты бір уақытта жаңа материалмен таныстырса, онда ұжымдық сабақтарда тек қайталап, бекітіп, жаттайды.

Оқу принципі қабілеті бойынша да бұзылды. Егер мұғалім екі сабақ өткізсе және барлық оқушылар екі сағат бойы карточкалармен жұмыс істесе, онда оқушылар арасында алдымен алшақтық пайда болады, содан кейін алшақтық артады: кейбір оқушылар 2-3 карточкамен, ал басқалары 8-12 және одан да көбімен жұмыс істей алады. Егер мұндай сабақтар бірнеше күн қатарынан жалғасатын болса, онда оқушылардың жақсы оқитын бөлігі күнтізбелік мерзімдерден бұрын бүкіл тақырыпты аяқтауы мүмкін, ал басқа оқушылар, керісінше, мерзімнен астыртын уақыт алады.

Мұндай жағдайда мұғалім не істеу керек? Бұл жағдайда, егер оқушылар ірі тақырыпты, қажетті жаттығуларды ойдағыдай орындаса, онда ол оқушыларға бақылау жұмысын беру керек. Егер тексеру арқылы оқушыны тақырып бойынша пысықтаса, даярлаудың жоғары сапасын растаса, онда мұндай оқушыға мүдiрместен жаңа тақырып беру керек. Ол үшін мұғалім әр адаммен жеке жұмыс істеуі керек. Ол үшін уақытты қайдан алады?

Оның мұндай уақыты жоқ, бірақ ол әрекет етуі керек. Қалай? Дәстүрлі жүйе одан талап еткендей. Белгіленген мерзімде ол бақылау жұмысын береді, ал барлық оқушылар, дайындық деңгейіне қарамастан, оны жазады. Бұл ретте жақсы оқитын оқушылар мен үлгерімдері төмен оқушылар ауысып бір мезгілде кезекті тақырыптарды меңгереді.

Бұл жағдайда оқушылар карточкаларды өңдеуге, оқу қарқынын арттыруға не үшін тырысады? Әлбетте, оқуға деген қызығушылық төмендейді. Бірақ бұл ұжымдық форма нашар болғандықтан емес, сынып жүйесі барлығын қарқынмен теңестіретіндіктен болады, өйткені бұл тәжірибе оның қатаң шеңберінде жүзеге асырылады.

Сонымен қатар бүкіл зерттеуге арналған материал карточкаларға айналғаны бізді қанағаттандырмады. Оқушылар оқулықпен жұмыс істеуді тоқтатты, бірақ мектептің басты міндеттерінің бірі-әр оқушыны кітаппен, ең алдымен оқулықпен өз бетінше жұмыс істеуге үйрету.

Бізді сонымен қатар қанағаттандырмаған нәрсе, бұл мұғалімдерге карточкалардың үлкен санын дайындау, қажетсіз еңбегі: барлық карточкадағы материал бұл кітапта бар. Сонымен қатар, ірі мамандар құрастырған оқулықтағы материал, әдетте, карточкаларға қарағанда жақсы ұсынылған. Неге мұндай қос есептеу? Неліктен олар оқулықтан бас тартып, оқу пәнін карточкалар бойынша оқуға көшуі керек?

Жоғарыда сипатталған әдістемелерге сәйкес ұжымдық сабақтарды енгізу кезінде әр пәннің дәйекті оқылуын қамтамасыз ету көбінесе мүмкін болмады. Егер барлық пәндер бойынша жұмыс процесі болмаса, оқушыда үйлесімді білім жүйесі қалыптасады ма?

Егер әр оқушы үшін арнайы бағытты, оқу пәнін оқытудың өзіндік тәртібін енгізсек, дамыған материалды бақылау және есепке алу қиынға соғады. Мұндай

астыртын әдістеме жаппай жалпы білім беретін мектепті қанағаттандыра алмайды. Жоғарыда аталған барлық қиындықтар мен асқынуларды жоятын және әр оқушыға не істеу керектігін және қандай ретпен алдын-ала көруге мүмкіндік беретін педагогикалық технология мен әдістеме қажет¹⁴.

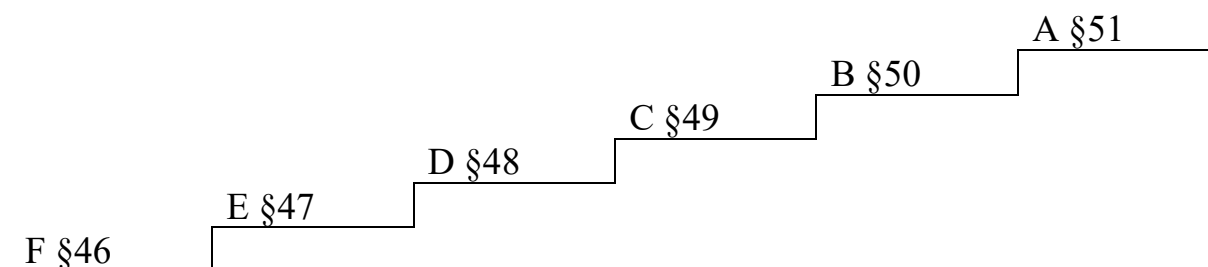
Жоғарыда аталған барлық әдістемелердің маңызды кемшілігі оларды қолдану білім беру ұжымының әртүрлі жастағы құрылысына әкелмегендігі болды. Оларды қолдану ерекше жетістіктерсіз болса да, бірдей жастағы сынып жағдайында жүзеге асырылуы мүмкін. Мұны не түсіндіреді? Ең алдымен, осы әдістемелердің барлығы өзара сәйкестік принципіне негізделгендіктен, осы әдістемелермен оқушылар бір-бірін үйретеді және бірыңғай болады. Егер **А** оқушысы Ривиннің әдістемесі бойынша географиядан «Мәскеу және Мәскеу түбі» тақырыбын оқып, осы тақырып бойынша басқаларды, мысалы, **В** оқушысын оқытса, **В** оқушысы оған «Шығыс Еуропа (Орыс) жазығы» тақырыбын оқып, түсіндіреді. Оқушылар бір-бірін оқытып, бір көлденең бойында $A \leftrightarrow B$ орналасады. Сол сияқты, өзара оқыту басқа жұптарда да құрылады: $C \rightleftharpoons D$, $E \rightleftharpoons F$ т.с.с.

Барлық жоғарыда жазылған әдістемені оқушылардың ынтымақтастық әдістемесі деп айта аламыз немесе өзара құрамы ауыспалы жұппен *көлденеңі* бойынша оқыту. Мұндай әдістемелерді қолдану бірдей жастағы сыныптардан әртүрлі жастағы ұжымдарға ауысуды жүзеге асыруға кепілдік бере алмайды¹⁵.

Біз қабілеттер бойынша оқыту әр түрлі жастағы және әр түрлі деңгейдегі білім беру ұжымына әкелетінін негізге аламыз.

Бұл қарапайым және айқын үлгі, оны түсіну оңай, бірақ оны жүзеге асыру қиын болды. Егер оқушылар қандай-да бір оқу пәнін әр түрлі қарқынмен оқыған кезде алға жылжитын болса, онда олар сөзсіз біраз уақыттан кейін белгілі бір кезекке немесе қатарға тұрады, онда ең үздіктер алда болады, содан кейін әр оқушы өзі оқыған және басқаларға үйрететін тақырыпқа байланысты өз орнын алады.

Сонда өзіндік баспалдақ қалыптасады. Ыңғайлы болу үшін оқушыларды үлкен латын әріптерімен белгілейміз: **А, В, С, Д, Е, ...**, ал олар зерттейтін тақырыптар-сандармен: §49, §50, §51.



¹⁴ Сабаққа қатысушылардың әрқайсысы өзінің арнайы маршруты бойынша оқитын (алға жылжитын) ұжымдық оқу сабақтарының әдістемесін Красноярск аймақтық білім беру қызметкерлерінің біліктілігін арттыру институтының доценті М.А. Мкртчян әзірлеген.

¹⁵ Көлденеңінен өзара оқыту жағдайында әр жастық топтарды (ӘЖТ) құруды Д.И.Карповичтің басшылығымен Красноярск қаласындағы №141 мектептің командасы сәтті жүзеге асырды.

Бұл баспалдақ нені білдіреді? Бұл дегеніміз, кем дегенде бір тақырып алда тұрған әр оқушы соңынан ерген оқушы үшін мұғалім. Сонымен, **A** оқушысы §51 тақырыбымен жұмыс істейді және осы тақырыпты әлі меңгермегендерге түсіндіре алады. Бірақ оның тікелей шәкірті - **B**, өйткені **B** тек бір абзацтан артта қалады. Біз барлық жерде бір тақырып төңірегінде бір-бірімізден аралық алдық, бірақ іс жүзінде ең жақын оқушылар арасындағы алшақтық одан да көп болуы мүмкін: екі-үш, тіпті он тақырып.

Оқушылар арасындағы басым қашықтық: бір - екі үш тақырып. Мұндай жиілік қалыпты болып табылады.

Жоғарыда келтірілген баспалдақ оқушылар арасындағы ынтымақтастықтың тек көлденең ғана емес, тігінен де болатындығын көрсетеді. Бұл жағдайда **B** оқушысы үшін **A** оқушысы мұғалім болып табылады, егер қажет болса, келесі тақырыптың материалын ұсынады, содан кейін **B** оқушысының жауаптарын тексереді және бағалайды, сонымен бірге **B** оқушысы **A** оқушысы үшін мұғалім емес, тек жаңа ақпарат жоғарыдан төменге қарай бағытталады, бірақ керісінше болмайды. **B** оқушысы мен **C** оқушысының қарым-қатынасы да сондай. **B** оқушы **C** оқушыға қатысты барлық уақытта мұғалім болып қала береді¹⁶. Тігінен ынтымақтастық келесідей:

A	B	C	D	
↓	↓	↓	↓	
B	C	D	E	т.б.
§ 51	§ 50	§ 49	§ 48	§ 47

Немесе:

A → B	B → C	C → D	D → E	E → F
--------------	--------------	--------------	--------------	--------------

Бұл жағдайда бағыттауыштар ақпарат (§ 51) **A**-дан **B**-ға, содан кейін біраз уақыттан кейін **A** **B**-ны тексереді (кері байланыс) дегенді білдіреді. Оқушыдан оқушыға дейінгі §51 қозғалысы келесідей болады:

§ 50	§ 49	§ 48	§ 47	§ 44
A → B	B → C	C → D	D → E	т.б.

Әдістемелерді көлденең қолдану бағдарламада немесе оқулықта тақырыптардың орналасу тәртібіне сәйкес келетін қатаң бірізділікті қамтамасыз етпеді және тіпті қарастырмады.

¹⁶ Әрине, **C** оқушысы **B** оқушысынан артта қалғанша, тек **C** ғана **B**-ны басып озады, сондықтан бірден оқушы мұғалім болады, ал мұғалім оқушы болады.

Сондықтан, оқу пәнінің мазмұнын ұсынудың сызықтық реттілігінен арылу үшін оқу пәндерінің мазмұнын түбегейлі қайта қарау немесе ең болмағанда көпшілік оқу пәндері бойынша зерттеудің жаңа әдістемесін жасау керек болды!

Оқу пәнінің мазмұны бір уақытта 6-7, тіпті 10 түрлі тақырыпты жүргізуге болатындай етіп жазылған оқулықтарды жасау біздің жағдайымызда әлі мүмкін емес. Мүмкін, мұндай оқулықтар мүлдем жазылмайды.

Сондықтан жаңа педагогикалық технологияны және сонымен бірге әр пән үшін оны зерттеудің жаңа әдістемесін жасау керек. Біз екінші жолды таңдадық. Осылайша, 1990-1992 оқу жылдарында манск педагогикалық технологиясы немесе үздіксіз және шұғыл білім беру әдісі пайда болды.

Осылайша, сынып-сабақ мектебі жағдайында оқушылардың ТІГІНЕН өзара оқуы пайда болды және қалыптаса бастады, оны алғашқы қадамдардан бастап ескі жүйенің, яғни сабақтар мен бірдей жастағы, бір деңгейлі дәстүрлі оқу сыныптарының жойылуына әкеледі деп айтуға болады.

4.4 Ең жаңа педагогикалық технология

4.4.1 Мана педагогикалық технологиясы - ең жаңа білім беру технологиясының алғашқы нұсқасы¹⁷

Мана ауылы Красноярскіден 30 км қашықтықта орналасқан. 1990/91 оқу жылында Мана мектебіне тек 36 оқушы қабылданды: әр сыныпта 2-ден 6 оқушыға дейін, 1989/90 оқу жылында онжылдық мектеп ашылған. 8 мұғалім жұмыс істейді. Мұғалімдермен семинар өткізілді және жаңа педагогикалық технологияға көшу керек болды, бірақ оны әлі ешкім нақты білмеді. Барлығын әртүрлі жас мәселесі қызықтырды, әрі үрейлендірді. Менімен бірге жұмыс істеген Краснояр МДИ әдіскерлері жоғары сынып оқушылары төменгі сынып оқушыларына қалай және қашан сабақ беретінін және тексеретіндігін түсінуден бас тартты.

Мен Мәскеудегі №13 мектеп-интернатының тәжірибесіне, Корнин тәжірибесіне жүгіндім. Алайда, бұл тәжірибе Мана мектебінде көмектеспеді және бәрін қайтадан бастау керек болды.

Алдыңғы қатарлы жақсы оқитын оқушымен «тізбек» қалай құруға болады? Мен 2 сыныпты алдым және жаңа тақырып беру үшін мұғалімі О.Н.Васильевадан ең қабілетті оқушыны бөліп беруін сұрадым.

Математикадан «тізбек» құрылды. Маған жаңа тақырып бойынша сыныптағы озат оқушы – Беляев Виталиймен жұмыс жасау керек болды. Осы уақыт ішінде сыныптағы қалған бес оқушы не істеді? Мен мұғалім Ольга Николаевна Васильеваға олармен кез-келген нәрсе жасай алатындығын, бірақ тек математикадан жаңа тақырып бермеу керектігін ескерттім. Өтілген материалды қайталай алады. Мен В.Беляевты бір-екі тақырыпқа алға жылжытуым керек еді,

¹⁷ Ол Мана мектебінде ең жаңа педагогикалық технологияны ұйымдастыруға және енгізуге басшылық жасаған В.К.Дьяченконың атынан баяндалады (авторлық ескерту).

себебі ол басқаларға түсіндіріп, сабақ бере алуы үшін. Біз «Қосу және азайту» тақырыбын таңдадық (бірінші мыңдық ішіндегі ауызша және жазбаша есептеулер). Әрекеттерді келесі үлгілер бойынша орындау қажет болды (бұл сабақтың тақырыптары):

1-ші сабақ. $600 + 300$

6 жүз + 3 жүз = 9 жүз

$600 + 300 = 900$

2-ші сабақ $840 + 60$

$= (800 + 40) + 60 =$

$800 + 100 = 900$

3-ші сабақ.

Қосындыдан және теңдеуден белгісіз қосылғышты табу.

Мысал: $x + 6 = 38$

$x = 38 - 6$

$x = 32$

Тексеру:

$32 + 6 = 38$

$38 = 38$

4-ші сабақ. Үш таңбалы сандарды бағандап қосу.

$$\begin{array}{r} 34 \quad 534 \quad 480 \quad 645 \quad 320 \\ + \quad + \quad + \quad + \quad + \\ \hline 53 \quad 253 \quad 115 \quad 230 \quad 450 \end{array}$$

Өзіме тағайындалған оқушымен жұмыс істеудегі менің мұғалім ретіндегі рөлімді қалай көрдім? Мен В.Беляевпен жұмыс істей бастағанда, оған жана тақырыпты түсіндіруім керек, ол оқулық бойынша бәрін талдап, мүмкін болса жаттатып, содан кейін не үйреткенімді және оқу бағдарламасына сәйкес келетін нәрсені дұрыс білгеніне көз жеткізуім үшін оны тексеріп шығуым керек деп ойладым (және бұған сенімді болдым)... Бірақ тәжірибе мүлдем басқа әдістемені ұсынды. Маған Виталийге ештеңе түсіндіруге тура келмеді.

Керісінше, біз - мұғалімдер бір уақытта бүкіл сыныпқа түсініктеме бергенде, көптеген жағдайларда біз сыныптың ең қабілетті оқушыларының дербестігін мен зеректілігін жойып, олардың ынтасын басып, қабілеттерін әлсіретеміз. Маған бүкіл әдістемені қайтадан басынан аяғына аударып, оны берік өздік және сонымен бірге ұжымдық негізге қоюға тура келді.

Бұл қандай «төңкеріс» болды? Біз мұғалім - шәкіртке бәрін түсіндіріп, барлық сұрақтарына жауап беріп, бәрін көрсетіп және содан кейін ғана одан оқығанды сұрап немесе қайталатып, үйреткен нәрсені қайта айтқызуға дағдыланғанбыз. Бірақ маған ештеңе түсіндірудің қажеті жоқ болып шықты. Керісінше, бірінші сабақтан бастап, ол бәрін өзі түсіндіре алды және менің көмегімсіз барлық мәселелерді шеше алды.

Бүкіл сабақта және үйде тағы жарты сағат оқытылатын материалды 16 минут ішінде, оқып, есептерді шығарып, түсіндіріп, барлық сұрақтарға жауап бере алды) яғни бұл сыныпта және үйде жасалатын жұмыстан бес есе жылдамырақ. Бірақ оған әлі де жұмыс жасау керек болды: дәлірек айтқанда, барлық жұмысты, оқуды келесі оқушының білім алуына көмектесуі үшін дәл осылай жеткізуі керек.

Мен диалогты В.Беляевке бәрін өздігінен анықтауға және барлық мәселелер мен мысалдарды өз бетінше шешуге мүмкіндік беретін етіп жасадым. Ол есептер мен мысалдардың көпшілігін ауызша шешті, бұл уақытты едәуір қысқартты: бүкіл сабақтың материалы бірнеше минут ішінде В.Беляевпен игерілді. Оның артықшылығы - тез оқиды.

Менің мұғалім ретіндегі жұмысым сұрақтар қою, бағыт-бағдар беру, жауаптарының дұрыстығын растау және қарқынмен жұмыс жасау, ұзақ тоқтауға жол бермеу және егер дұрыс емес жауап беріп жатса, тез түзету болды. Бірақ ол келесі оқушымен осылай жұмыс жасай ала ма? Бұл мәселенің түйіні. Әрине, егер ол қазір менімен жұмыс істегеннен кейін әлсіз оқушыны алса, онда оның алға қарай алға жылжуы тоқтатылады. Бұған жол бермеу үшін мен қалған бес оқушының ішінен В.Беляев сияқты жаңа материалды жылдам игере алатын оқушыны таңдаймын.

Б.Виталий Д оқушысымен дәл мен жұмыс істегендей жұмыс істеді. Міне, оның сұрақтары мен нұсқаулары,

В: Оқыңыз және түсіндіріңіз.

Д: Оқиды және жол бойында түсіндіреді:

$$600 + 300 = 6 \text{ жүз} + 3 \text{ жүз} = 9 \text{ жүз} = 900;$$

$$600 - 300 = 6 \text{ жүз} - 3 \text{ жүз} = 3 \text{ жүз} = 300.$$

В: Дұрыс. Енді дәл солай №872 мысалды шешіңіз.

Д: Қалай? Ауызша ма?

В: Иә, ауызша.

$$\text{Д: } 500 + 200 = 5 \text{ жүз} + 2 \text{ жүз} = 7 \text{ жүз} = 700 \text{ және т.с.с.}$$

В: №872 есептің соңғы екі мысалын шешіңіз,

$$\text{Д: } 200 + 200 + 200 + 200 = 2 \text{ жүз} + 2 \text{ жүз} + 2 \text{ жүз} + 2 \text{ жүз} = (2 + 2 + 2 + 2) \text{ жүз} = 8 \text{ жүз} = 800.$$

$$800 - 200 - 200 - 200 = 8 \text{ жүз} - 2 \text{ жүз} - 2 \text{ жүз} - 2 \text{ жүз} = (8 - 2 - 2 - 2) \text{ жүз} = 2 \text{ жүз} = 200.$$

Мұғалім ретінде Б.Виталийдан Д-ның жауаптарынан кейін бірден сұрақтарды дұрыс және уақытында қоюды талап етілді, мен В мен Д арасындағы диалогты мұқият қадағалап отырдым және Виталийге тағы бір сұрақ қою керек болған кезде ғана қосылдым. Д № 878 есепті оқиды:

Туристер қайықтармен 60 км жүзіп, қайықпен жүзген жолдың $1/2$ бөлігін жаяу жүріп өтті. Туристер қанша шақырым жаяу жүрді?

В: Туристер қайықпен қанша жол жүзді?

Д: Туристер 60 км қайықпен жүзіп өтті,

В: Олар жаяу қанша жүрді?

Д: Қайықпен жүзіп өткен жолдың $1/2$ бөлігін.

В: $1/2$ дегеніміз не?

Д: Бұл жартысы.

В: Сен осының жартысын қалай табасың?

Д: Мен 60 км-ді 2-ге бөлемін.

В: Қанша болады?

Д: 30 км.

В: Бұл не?

Д: 30 км - қанша турист жаяу жүрді.

В: Сіз есептің сұрағына жауап бердіңіз бе?

Д: Иә. Туристер 30 км жүріп өтті.

В: №877 есептің шартын оқыңыз.

Д: Матаның бір бөлігінен әрқайсысы 2 м жұмсап, 12 балалар күртешесін тігуге болады. Егер ересектерге арналған күртешеге сіз әрқайсысына 4 м мата жұмсаңыз, онда қанша күртеше шығады? Мен: **В**-ға бұрылып, «Мен саған қандай сұрақтар қойғанымды есінде ме? Біз оларды сенімен бірге қайталадық».

В: Есімде. Есепте не белгілі екенін айтыңыз?

Д: Матаның бір бөлігінен 12 баланың күртешесін тігуге болады, олардың әрқайсысы 2 м жұмсалады, бір ересек күртешеге 4 м жұмсады.

В: Есепте не сұралады?

Д: Осы матадан қанша ересек күртешесі шығады?

В: Мәселені бір қадаммен шешуге болады ма?

Д: Жоқ болмайды.

В: Неліктен?

Д: Матаның қанша метр болғанын білмейміз,

В: Біз мұны біле аламыз ба?

Д: Иә. Ол үшін біз 2 м-ді 12-ге көбейтеміз. 24 м шығады. Матаның бір бөлігінде 24 м болған

В: Енді сіз ересектерге қанша күртеше тігілгенін біле аласыз ба?

Д: 24 м-ді 4 м-ге бөлу керек, сонда 6 шығады.

В: Сіз не білдіңіз?

Д: Матадан ересектерге арналған 6 күртеше тігілгенін білдім.

В: Есептің жауабы қандай?

Д: Ересектерге арналған 6 күртеше тігілді.

Енді **Д** **О**-мен жұмыс істеуі керек. Мен **Д**-дан сұраймын:

- Оляға қандай сұрақтар қойғыңыз келеді?

Д оқушысы **В**-ның қойған сұрақтарын тұжырымдайды. Виталий екеуміз оған көмектесеміз. Осыдан кейін **Д** оқушысы **О**-мен, Виталий Б. берген сұрақтарды қоя отырып жұмыс істейді. Диалогты нәтижелі ету үшін мұғалімнен олардың әңгімелерін қадағалауын сұраймын. Осы уақытта мен Виталий Б.-ны аламын, және ол менің қадағалауыммен және жетекшілігіммен келесі сабақты түсіндіреді және есептерін шешеді (№ №878-833). Оның жұмысының қарқыны өсуде: **Д** оқушысы **О**-мен 872-877 есептерін шығарған кезде біз келесі сабақтың мазмұнымен (№888-883) танысып қана қоймай, тағы бір сабақты білеміз: белгісіз мүшені қосынды мен белгілі мүше арқылы табу ережесі және оны ауызша шешу №884-888.

Енді менің оқушым Виталий Б. Мынадай қорытынды жасады: оған жаңа материалды түсініп, үйреніп қана қоймай, көптеген мәселелер мен мысалдарды шешіп, сонымен қатар **Д**-ге сабақ беруге дайындалу керектігін. Көп жағдайда **Д**

оқушысы оны өздігінен анықтай алады, бірақ онымен тиімдірек сабақ өту үшін, оған қоятын сұрақтарды қоя білуді үйренуі керек.

Сұрақтар жазып алса да болады, себебі олар барлық оқушыларға қажет. Бірақ менің Мана мектебінде жұмыс жасаған кезде мәтінге сұрақтарды жазу жүйелі түрде емес, анда-санда жасалды. Курстағы сұрақтар жүйесі (оқулық) кейінірек, Красноярск қаласындағы №21 мектепте жұмыс істеген кезде пайда болды.

Оқушылар басынан бастап бір-біріне сұрақтарды дұрыс және қажет болған жағдайда қоя білу керек, артынан бұл дағдыға айналуы тиіс. Оқушыларда мұғалім үнемі Б.Виталиймен жұмыс істейді, бірақ басқалармен ол мүлдем жұмыс жасамайды немесе аз жұмыс істейді деген әсер алуға болады. Бұл әсер алдамшы. Біз мұнда жаңа педагогикалық технология мен жаңа материалды іске қосуды, бастапқы игеруді сипаттаймыз. Сондықтан маған педагог ретінде алда келе жатқан көшбасшыны - лидерді үйрететін жұмыс жасауым керек. Бірақ егер бұл басшы жоғары қарқынмен алға озып, өзінің құрдастарынан едәуір озып кетсе, онда екі-үш айдан кейін ол өз сыныбының бағдарламасын бітіріп, 3-сыныптың бағдарламасына көшеді. Сондықтан үшінші сынып оқушылары оның тұрақты ұстазы болады. Шындығында, солай болды. Виталий Беляев 2-сыныптың бағдарламасын оқып қана қоймай, 3-сыныптың бағдарламасын да оқып үлгерді, ал маусым айында ол 5-сыныпқа ауыстырылды.

Біздің «Мана» деп аталатын ең жаңа педагогикалық технологияға көшу бойынша алғашқы сабағымыз 4 сағатқа созылды, бірақ оқушылардың ешқайсысы шаршау немесе жалығу туралы шағымданбады.

Керісінше, оқушылар сабақтың басынан аяғына дейін үлкен қызығушылықпен қатынасып отырды. Алайда, бұл жағдайда бізді оқушылардың шаршамағаны және оларға оқу жұмысы ұйымдастырылуының ұнағаны емес, барлық алты оқушы көшбасшы Виталий Беляев басқарған бір тізбекте тұрғаны қызықтырды, қалған сынып оқушылары оны үнемі қадағалап отырды.

Егер №№ 872-877 бастап сабақтардың нөмірленуін енгізсек (1 сабақ). №№78-883 (2 сабақ), №№884-888 (3 сабақ) және т.б., және оқушыларды әріптермен белгілеңіз: **A, B, C, D, E, F**, онда сабақтың соңында осындай тізбек шығады:

№ 5	№ 4	№ 3	№ 2	№ 1
$A \Rightarrow B$	$B \Rightarrow C$	$C \Rightarrow D$	$D \Rightarrow E$	$E \Rightarrow F$

Сынып құрамы туралы. Алты оқушының біреуі үлгерімі өте жақсы оқушы, үшеуі негізінен «4», біреуі «3» және «4» (ол ұзақ уақыт ауырды, сондықтан артта қалды), біреуі екінші курс студенті, барлық пәндер бойынша артта қалды.

Алғашқы оқушылар (**A, B, C, D**) серпіліс жасап жатқанда, соңғы екеуі қайталаумен айналысты. Мұғалім олармен № 1 және № 2 сабақтарға тарту үшін айналысты, біз оны жасай алдық деп айта аламыз, сондықтан төртінші сағатта оқушы № 1 (№872-877) тақырыбында F оқушысымен жұмыс істеді. Бірақ алда келе жатқан төрт адамнан айырмашылығы, соңғыларының әрқайсысы бір

кездесуде бірден барлық нөмірлерді пысықтамады, ал әрбір нөмір жеке-жеке пысықталды және ауызша шешімнен кейін жазбаша түрде жүргізілді.

Бұл шара материалды өңдеу сапасын арттырды, бірақ олардың алға жылжу қарқынын едәуір төмендетті. Екеуі де оқу жылының соңында бақылау тапсырмаларын орындап, 3-ші сыныпқа бара алды.

Біз оқушылардың математикадағы қозғалысын жаңа педагогикалық технологияға көшудің бірінші күнінің соңында жаза аламыз, ол келесідей болды:

№1	№2	№3	№4	№5
$F \Rightarrow E$	$E \Rightarrow D$	$D \Rightarrow C$	$C \Rightarrow B$	$B \Rightarrow A$

Жоғарғы бағыттауыш жаңа ақпарат алуды білдіреді. Содан кейін біздің жазбамыздан **F** оқушысы **E**-ден № 1 (№11 872-877) тақырып бойынша ақпарат алғанын көруге болады, төменгі бағыттауыш кері байланыс, бақылау, яғни **E**-оқушы **F** оқушысынан теория туралы білімін және әр есептің шешімін тексерді (алдымен ауызша, содан кейін жазбаша).

Өз кезегінде **E** оқушысын **D** оқушысы оқытып, содан кейін тексерді. Бірақ жоғарыда айтылғандардан әр жаңа ереже мен әр жаңа тапсырма бойынша жұмыс оқушының бәрін түсінуге деген тәуелсіз әрекеттерінен басталғаны анық, және бұл әрекеттер жеткіліксіз болған кезде ғана мұғалім функциясын орындайтын оқушы түсініктеме беруі керек. Ал басқа жағдайларда оқытушы оқушының өз бетінше ойлауын ынталандыратын сұрақтар қояды.

Сұрақтарды қалай қою керектігін Ольга Николаевна екеуміз әр оқушыны жаңа педагогикалық технология бойынша құрамы ауыспалы жұптарда жұмыс істеген кезде ғана емес, сонымен қатар мұғалім бас тартуға асықпаған жалпы сынып сабақтары арқылы да үйреттік. Дегенмен, тізбек қалыптасқаннан кейін және әр оқушыға математиканы немесе орыс тілін жаңа педагогикалық технология бойынша оқытқаннан кейін, не істеу керектігі белгілі болды, жалпы сынып сабақтары айтарлықтай төмендеді.

Ольга Николаевна әр оқушымен жеке-жеке жұмыс істей бастады, әсіресе Б.Виталиймен, және оған қызығушылық танытып жақындағандар көбейді. Неліктен? Себебі сыныпта **алдыңғы қатарлы - қалған оқушылардан озып келе жатқан оқушылар тобы болуы керек**. Озып шығу, жол көрсететін адам ретінде бізге елеулі тәжірибе болуы тиіс, бәлкім, жарты жылға, тіпті жыл. Неліктен мұндай алдын-алу қажет? Себебі алдыңғы қатарлы топ артта қалушылармен жүйелі түрде жұмыс істеуге мәжбүр болады, бұл көп уақытты қажет етеді.

О.Н.Васильеваның сыныбында әр топ 4 оқушыдан тұрды, сыныпта екі артта қалған оқушы (**E** және **F**) болды, бірақ басқалары оларды тастап кетпей, тығырықтан шығуға көмектесті. Айтпақшы, **E** оқушысы салыстырмалы түрде өте нашар болды, содан кейін төрт, бес оқушы **F** оқушымен кезек-кезек жұмыс істеді, бұл соңғысына математика мен орыс тілінде бір жылды сәтті аяқтауға мүмкіндік берді.

Жаңа педагогикалық технология Мана мектебінің тәжірибесінің арқасында біртіндеп күшейе бастады. Енді біз оның ерекшеліктерін тармақтар бойынша тізімдей аламыз.

1. Сыныптың барлық оқушылары оқу пәнін карточкалар бойынша емес, оқулық бойынша оқиды. Оқулық - оқу процесіндегі оқушының негізгі кітабы. Карточкаларды пайдалану толығымен алынып тасталмайды, бірақ оларға қажеттілік аз. Карточкалар бақылау және өзіндік жұмыстар үшін қажет, яғни кейбір жағдайларда.

2. Жүйелілік пен тұтастық мәселесі әр оқушының оқулық бойынша барлық тақырыптарды игеруіне байланысты шешіледі (барлық жаттығуларды орындайды және қажет болған жағдайда барлық тапсырмалар мен мысалдарды шешеді). Тек мұғалім - сынып жетекшісі - қандай тақырыптарды (тапсырмалар, жаттығулар) өткізіп жіберуге немесе басқа ретпен оқуға болатындығын көрсете алады. Тұтастық ең жаңа педагогикалық технология - бұл әр түрлі амалдар немесе әдістемелер емес, оқу пәнін басынан бастап (бірінші тақырып) соңына дейін (соңғы тақырып) зерттеу. Материал оқулықта көрсетілген ретпен зерттеледі, бұл жүйелілік пен тұтастықтың (жүйеліліктің) кепілі болып табылады. Сонымен қатар, мұғалім мезгіл-мезгіл жеке оқушылармен және топтармен білімін жүйелеу мақсатында айналысады.

3. Көпжылдық ізденістерден кейін алғаш рет айқын, үйлесімді педагогикалық технология пайда болды деп айта аламыз, онда оқу пәндерінің мазмұнын дәйекті зерттеу құрамы ауыспалы жұптағы оқушылардың қарым-қатынасымен тығыз байланысты. Әр оқушы өзінің тұрақты мұғалімі (оның алдында тікелей жүретін адам) және тұрақты шәкірті (оның соңынан еретін адам) болатын қарым-қатынас жүйесіне енеді. Бұл тұрақты және қарқынды қарым-қатынас жасайтын екі оқушы.

Сонымен қатар, кез-келген адам осы оқу пәні бойынша алға жылжыған кез-келген адамнан көмек сұрай алады. Сондықтан, осы оқушыдан озып шыққандардың бәрі оның мұғалімдері, бірақ онымен жүйелі түрде жұмыс істемейді. Екінші жағынан, әрқайсысы осы оқушыдан бағдарламалық материалды аз қамтып, тақырыптарды аз оқып, жаттығуларды аз жасағандары үшін, ол оқушы мұғалім болып табылады.

4. Әр оқушының позициясы қатаң бекітілмеген. Егер оқушы алға жылжып, кем дегенде бір тақырыпта мұғалімінен озып кетсе, онда бұл жағдайда мұғалім оқушы, ал оқушы мұғалім болады. Мұндай өзгеріс өте жиі және үнемі жүреді, бұл көптеген оқушылар үшін, көшбасшылар үшін де, оларды басып озғысы келетіндер үшін де үлкен ынталандыру болып табылады.

5. Ерекше мәнге ие болатын алдыңғы қатарлы топ, яғни топ оқушылары өз құрдастарынан айтарлықтай озық, сондай-ақ олар мұғалімге нашар оқитындардың жұмысы жағынан көмектеседі. Мана мектебінің тәжірибесі көрсеткендей, әртүрлі сынып оқушыларын бірлесіп жұмыс істеуге біріктіру жүйелі бола алмайды. Сонымен қатар, төменгі сыныптың нашар оқитын оқушыларымен тұрақты жұмыс істеу мүмкін емес, өйткені олардың артта қалғандары бар және олармен тұрақты жұмыс қажет.

6. Жұпта жұмыс істеу әдістемесі маңызды. Бұл жұмыс оқушыға жаңа материалды өз бетінше түсінуге мүмкіндік беретіндей жасалған. Егер жұмыс істейтін жұпта бір оқушы мұғалімнің функцияларын орындаса, онда оған жаңа материалды түсіндіру (ұсыну) қажет емес, сонымен қатар оқушының ойлау қабілетін ынталандыратын сұрақтар қою және қате жауаптарды уақтылы түзету қажет. Білім беру тобының (сыныптың) әр мүшесіне мұғалімнің маңызды міндеттерінің бірі болып табылатын сұрақ қою және мұқият тындау өнерін үйрету керек.

7. Оқу пәндерін оқыту процесінде оқушылардың **тігінен, яғни жоғарыдан төменге қарай** ынтымақтастығының педагогикалық технологиясы негізгі болып табылады. Мұны оқушылардың әртүрлі жастағы және көп деңгейлі құрамы талап етеді. Алайда, бұл оқушылардың ынтымақтастық әдістемелерін көлденең қолданудан толық бас тартуды білдірмейді, дегенмен олар жаңа педагогикалық технологияның негізгі әдістемелері бола бермейді. Бұл комбинация немесе тігінен және көлденеңінен әдістемелерді қатарластыра қолдану білім беру тобына әр түрлі деңгейдегі және жастағы мектеп оқушылары ғана емес, сонымен қатар өзара білім алуға сәйкес келетін бірдей деңгейдегі және жастағы балалар да кіретіндігімен түсіндіріледі.

8. Емтихандарды дайындау және өткізу өзгереді. Оқушылар емтиханға оқулықтар мен сұрақнамаларды қолдана отырып дайындалады. Емтиханға дайындық кезінде Шаталов-Границкая әдістемесін қолдануға болады [51, 33-35 б.].

Мана мектебіндегі емтихандарды алдыңғы қатарлы топ оқушылары негізінен мерзімінен бұрын тапсырды. Мысалы, 5-ші және 6-шы сыныптарда емтихан қалай өтті?

Емтихан билеттері дайындалды, бірақ олар тек ішінара қажет болды, өйткені оқушылар емтиханды сұрақнамалар бойынша тапсырды. Сұрақнама оқушылардың оқу жылы барысында оқыған осы пәннің бүкіл теориясын қамтыды.

Оқушылар теорияның барлық сұрақтарын қайталады және сұрақнамада көрсетілген тиісті жаттығуларды орындады. Осы пән бойынша емтихан тапсырған оқушылар тексеру жүргізді, оларға жоғары баға берілді («4» - тен төмен емес), содан кейін ғана оқушы емтиханға жіберілді. Емтиханға екі-үш төрт оқушы қабылданды. Негізінде, оқушылар дайындықпен келсе, емтихан тапсыра алады. Мана мектебінде екі оқушы ақпан айында орыс тілінен емтихан тапсырды, яғни олар дәстүрлі сыныптардағы құрдастарынан төрттен бірге алда болды.

Емтихан ерекше өтті. Мектеп директоры, орыс тілінің мұғалімі, О.В.Вычужанина және тағы бір мұғалім емтихан комиссиясын ұсынды. Емтихан алушылар бір-бірінен теорияның барлық сұрақтарын сұрады, ережелерді мысалдармен түсіндіруді талап етті. Әрқайсысы теорияның бір - екі мәселесі бойынша емес, бүкіл бағдарламалық материал бойынша тексерілді. Грамматикалық талдау үшін олардың әрқайсысына алдын-ала сөйлемдер дайындалды. Бұл жағдайда билеттер пайдаланылды. Бір оқушы «5» алды,

басқасы – «4», бірақ олардың әрқайсысы мұқият және жан-жақты тексеруден өтті. Бұл не үшін қажет?

Емтихан кезінде білімді, дағдыларды мұқият, жан-жақты тексеру барлық балалар үшін де, ересектер үшін де өте маңызды. Барлық оқушылар олардан не талап етілетінін анық көреді, олар емтихан лотерея емес екенін түсінеді, онда кездейсоқтық басым болады, сіз сытылып, жоғары не лайықты емес баға ала алмайсыз.

Егер біз емтихан тапсыратын оқушыларға жоғары және жан-жақты талаптар қоятын болсақ, онда олар өз тобының оқушыларын алдағы емтихандарға дайындайды. Шындығында, біз айтуымыз керек: емтихандардағы талаптарды төмендету көп ұзамай кейінгілер емтихан тапсыратын адамдарға одан да төмен талаптарды қояды.

Емтиханның ерекшелігі-комиссия оқушының жауаптарын ғана емес, сонымен қатар оның басқа оқушыдан қалай сұрайтынын да бағалайды, оның педагогикалық қабілеттері ескеріледі. Біз «4» қойған оқушыға «5» алу үшін тағы не істеу керек, содан кейін емтиханды қайта тапсыру туралы ұсыныстар беріледі. Қай уақыттан кейін? Кейде бірнеше күнде, мүмкін бір-екі аптада. «4» алған оқушы жоғары сыныпқа ауыстырылды деп саналады және оған жоғары сынып бағдарламасы бойынша орыс тілін үйренуге рұқсат беріледі.

9. Мана мектебінде жаңа педагогикалық технологияны орнату тәжірибесі елеулі кемшіліктер мен жетіспеушіліктерге ие болды. Біз оқу процесінде оқушылардың өзін-өзі басқаруын реттей алмадық. Барлық басшылықты мұғалім жүргізді, оқушылар жеке тапсырмаларды орындау үшін басқаруға тартылды, бірақ көпшілігі емес.

Өзін-өзі басқару құрылымы түсініксіз болып қалды. Мана мектебінің тәжірибесінде жаңа педагогикалық технология әлі нақты байланыстарға немесе кезеңдерге бөлінбеген. Мұның бәрі кейінірек Красноярск қаласының №21 мектебінде жасалуы керек еді.

Сабақ кестесі қандай болуы керек? Әрбір жеке сабақ қатарынан 2-3 немесе одан да көп сағатқа созылуы керек екені анық, бірақ бұл жағдайда барлық басқа пәндерге қалай уақыт бөлуге болады? Үй тапсырмасы мәселесі шешілмей қалды: әр жолы нақты үй тапсырмасын беру керек пе? Немесе бірден бір айға, алты айға немесе тіпті бір жылға берілетін тапсырмаларға көшкен дұрыс па?

Осы сыныпта оқытылатын барлық пәндер бойынша әр оқушының жұмысын жеке жоспарлау туралы сұрақ туындады. Басқа да мәселелерді шешу қажет болды.

Атап айтқанда, жаңа педагогикалық технология шынымен де қолайлы және сыныптар саны аз және бір сыныпта екі, тіпті үш жастағы балалар отыратын шағын жинақталған мектеп жағдайында ғана оң нәтиже бере ме? Мұндай оқыту технологиясын сыныптарда 20-30 және одан да көп оқушылар оқитын жаппай мектепте қалай қолдануға болады?

Тірек сигналдарды (конспект) қолданудың орындылығы туралы мәселе туындады, тіпті оларды қолданудың алғашқы қадамдары жасалды. Мұғалімдер әлі де білімді бақылау және есепке алу мәселелеріне алаңдады, дегенмен бұл

бағытта көп жұмыс жасалды.

Мана мектебінде жаңа педагогикалық технологияны қолдану тәжірибесін ата-аналар мен аудандық білім беру бөлімінің басшылары оң бағалады. Ата-аналардың пікірлері жарияланды. Міне, бірнеше пікірлер: «жаңа педагогикалық технологияның арқасында қызым оқу техникасын тез игерді, диктант жазуды, есептерді шығаруды үйренді. Ол оқуға, ұжымға үлкен қызығушылық танытты. Мектептен кейін де оның қыздары қасынан қалмады. Олардың оқуын ұжымдық түрде және үйде қалай жалғастыратынын сырттан байқауға болады» (Л.А.Скоробова) [70, 29 б.].

«Менің қызым Марина басқа мектептен О.Н.Васильеваға ауыстырылды, өткен жылы «үштікке» оқыды. Қазір ол 3-сыныпты «төрттікпен» бітірді, Маринаға жаңа әдіспен айналысқан ұнады. Бұрын мектепке барғысы келмейтін, ал енді керісінше - үйде отырмайды. Өз қалауымен оқиды, жазады, есептерді шығарады, қарым-қатынас жасай алады. Маған ұнайды, бірақ ең бастысы, балаға өте ұнайды» (И.Козлова).

«Жаңа әдіс бойынша менің ұлым үлкен қызығушылықпен және құмарлықпен оқиды. Сабаққа қатыса отырып, балалар өз ойларын еркін айтып, дұрыс емес жауап беруден қорықпайтынын көрдім. Олар бір-бірімен сөйлеседі және сабақ үшін материалды жақсы үйренеді, өйткені әр тақырып бойынша олар мұғаліммен және бір-бірімен бірнеше рет сөйлеседі. Сабақтары нақты, әркім мысалды немесе тапсырманы тезірек және жақсырақ шешуге тырысады, жауап береді, әрқайсысы жеке қарқынмен алға жылжиды» (Н.А.Серегина).

Жаңа педагогикалық технология бойынша 1990/91 және 1991/92 оқу жылдары үш бастауыш сынып (мұғалім О.Н.Васильева) және 5-6 сынып оқушылары жұмыс істеді. Мана шағын жинақты мектебінің директоры О.В.Вычужанина «Оқытудың ұжымдық тәсілі - әр оқушыға өз қарқынымен жұмыс істеуге, басқаларға көмектесуге және үйретуге мүмкіндік берді» деп жазған. Бізде келесі кесте жасалды: 13.00-ге дейін балалар ғылыммен айналысады, 14.00-ден кейін-дене шынықтыру, еңбек, музыка, бейнелеу өнері, үйірмелер. Жалпы, оқушы 17.00-ге дейін мектепте.

Балаларға мұндай кесте ұнайды. Мектепте қоңырау жоқ, балалар шаршаған уақытта демалады, ол үшін демалыс бөлмесі бар. Балалар бағалаудан бас тартты. Материалды меңгергені үшін «+» алады. Бағалар өзіндік жұмыстар мен бақылау жұмыстары кезінде сақталды. Әр оқушының бағдарламаны өту және меңгеру жоспары бар.

Мектепте ешқандай себепсіз сабақтан қалуға болмайды. Екі жыл бұрын бізде төбелес, шағым, ренішсіз күн өтпейтін еді, қазір балалар ұжымы бірікті. Балалар жас ерекшеліктеріне қарамастан бір-бірімен дос» [70, 27 б.].

О.В.Вычужанинаға мұғалім О.Н.Васильева «өткен оқу жылы - жаңа педагогикалық технология әр оқушыны мұғалім жағдайына қойғанын» айтқан болатын. Бұл ойын емес, оқушының негізгі, басты функциясы болды. Жаңа материалды зерттеу, білімді, дағдыларды тексеру, талдау және бағалау - бәрін ұжым жасады. Ауылдық шағын жинақты мектептің әртүрлі жастағы ұжымы мұны бірдей жастағыға қарағанда әлдеқайда жақсы жасай алады» [70, 27 б.].

4.4.2 Ең жаңа педагогикалық технологияның Красноярлық нұсқасы

Ең жаңа педагогикалық технологияның Красноярлық нұсқасы Мана педагогикалық технологиясының шығармашылық дамуы, яғни білімді үздіксіз және жедел жеткізу әдісі ретінде пайда болды. Келесідей сұраққа жауап беру керек болды: жаңа педагогикалық технология жаппай жалпы білім беретін мектеп жағдайында қолдана ма? Немесе ең жаңа педагогикалық технологияны әр сыныпта оқушылар аз болатын, сондықтан мектепте мұғалімдер аз болатын шағын жинақты мектепте ғана оқу процесінің тиімділігін арттырудың түбегейлі құралы ретінде қолдануға бола ма? Сабақта 20-30 оқушы болса, оқытудың ең жаңа технологиясын қалай пайдалануға болады?

Осы сұрақтардың барлығына біз еш ойланбастан жауап бердік: қалалық үлгідегі жаппай жалпы білім беретін мектепте ең жаңа педагогикалық технологияны қолдану - ауылдық шағын жинақталған мектепке қарағанда тиімділіктің неғұрлым жоғары деңгейін қамтамасыз етеді. Бұл тұжырымды іс жүзінде дәлелдеу үшін мектеп, сынып және жаңа тәжірибені қолдану үшін ең жаңа педагогикалық технология қажет етті. Мұндай тәжірибе 1992-93 оқу жылында Красноярск қаласындағы №21 мектептің 3-сыныбында қойылды. Алдымен математиканы, содан кейін орыс тілі және оқу пәндері жаңа педагогикалық технологияға аударылды. Одан әрі сол оқу жылында, әсіресе келесі жылы, 1993/94 жылы басқа оқу пәндерін (физика, химия, биология, география, тарих және ішінара шет тілін оқыту) оқыту жаңа педагогикалық технологияға ауыстырылды. Ең жаңа педагогикалық технология тек бастауыш сыныптарда ғана емес, жоғары сыныптарда да қолданылды.

Мана тәжірибесінен айырмашылығы, мен Красноярск қаласындағы №21 мектептің 3-сынып оқушыларымен жұмысымда тірек конспектілерді кеңінен қолдандым, бірақ 2-ші, 6-шы және 7-ші сыныптарда ең жаңа педагогикалық технологияға көшу тәжірибесі оқыту сәтті және тірек конспектісіз жүре алатындығын көрсетті. Алайда, педагогикалық технологияда тірек конспектілерді қолдану орынды деп санаймыз.

Біз педагогикалық технологиямызды Красноярск қаласындағы №21 мектептің 3-ші эксперименттік сыныбында Математиканы оқыту мысалында көрсетеміз, бірақ, негізінен, ол 2-ші сыныптан бастап бітіру сыныбына дейін басқа оқу пәндерін оқытуда бірдей болып қалады. Біздің педагогикалық технологияда 12 кезеңді немесе байланыстарды анықтадық.

1-ші кезең. Тірек конспектісі бойынша жаңа материалды екі рет ұсыну.

Э.Р.Нурк пен А.Э.Тельгмаа «Математика-5» оқулығына қатысты тірек конспектілерді Білікті жетілдіру институттың доценті Е.Н.Васильеваның жетекшілігімен мұғалімдер мен әдіскерлер тобы дайындады. 3-сынып бағдарламасы бойынша барлық тапсырмаларды орындаған бірінші оқушыға жаңа материалды В.К.Дьяченко түсіндірді. Алда келе жатқан оқушылар 5-сынып

оқушыларымен теңескенге дейін осылай болды. 5-ші сыныптың барлық бағдарламасы он төрт тірек конспектіде (ТК) ұсынылған. ТК-1 үш тақырыпты қамтиды:

- 1.1. Натурал сандарды оқу және жазу.
- 1.2. Натурал сандарды салыстыру.
- 1.3. Натурал сандарды дөңгелектеу.

Неліктен сізге екі жақты түсініктеме қажет? Себебі бірінші түсіндіруден кейін оқушы әрдайым оған айтылған нәрсеге терең бойлай бермейді. Ол жай назар аудармауы мүмкін. Бірақ оған барлық сұрақтар бойынша сұрақ қоя бастаған кезде және оған жауап беру қиынға соғады, ол қаласа да, қаламаса да - оған өзі сияқты оқушы берген түсініктемеге назар аударуға мәжбүр болады, бірақ бағдарламада оның алдында, мүмкін, жай бір тақырып бойынша, бұл жағдайда бір тірек конспект. Түсіндіру кезінде оқулық ашық, түсіндіруші тіпті оқулықтан белгілі бір үзінділерді оқи алады. Бұл таныстырылымның дәлдігі мен толықтығына ықпал етеді. Таныстырылым кезінде (әсіресе екінші) бағдарлама-сұрақнама да қолданылады.

2-ші кезең. Оқушы тірек конспектісін қайта жасайды және бояйды.

Осы уақытта ол оны үйреткен адамға немесе алда келе жатқан адамға сұрақтар қоюы мүмкін, сондықтан бұл материал қазірдің өзінде жұмыс істеп жатыр. Бұл қалай көрінеді-тірек конспектісі және оны түсіндіру кезінде неге қолдану керек? Бірінші тақырыпты алайық «1.1. Заттардың саны-натурал сандар» (2-сурет):

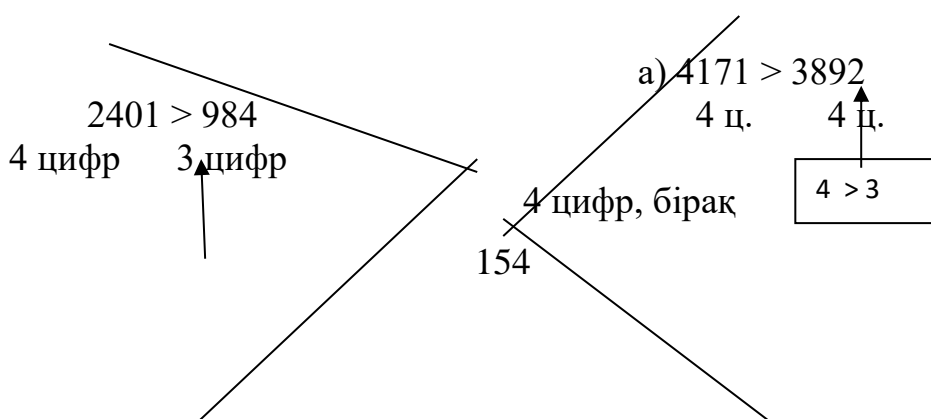
ОНДЫҚ ЖҮЙЕ

КЛАСТАР:	миллардтар	миллиондар	мыңдықтар	бірліктер
	3 8 5	7 8 2	4 5 6	1 2 1
	с. д. е.	с. д. е.	с. д. е.	с. д. е.
ОРНЫ		РАЗРЯД		ПОЗИЦИЯ

2-сурет. ТК-1 «Ондық жүйе»

Ал ТК-1-де екінші және үшінші абзацтар одан да қысқа, бірақ айқын, мәнерлі (3-сурет).

2 САЛЫСТЫРУ ЕРЕЖЕЛЕРІ



$$4 > 3$$

$$\begin{array}{ccc} \text{б) } 4256 < 4729 & & \\ 4 \text{ ц.} & & 4 \text{ ц.} \\ & & \uparrow \\ & & \boxed{2 < 7} \end{array}$$

3-сурет. ТК-1 «Салыстыру ережелері»

ТК-да мұғалім түсіндіру кезінде жасауы керек жазбалар берілген. Тыңдаушы оқушыға олар қажет, өйткені олар оған тез және дұрыс түсінуге, жаңа материалды түсінуге көмектеседі. Тірек сигналдары басқасына түсіндірілуі керек нәрсені оңай, жылдам және толық ойнату үшін қажет.

3-ші кезең. Оқушы оқулық бойынша (мәтіндер) тиісті тақырыптарды оқып отырады және бағдарламаның сұрақтарына жауаптарды іздейді.

Біз оқушы өз сыныбынан жаңа материалды тыңдап, жаңа материалда өте жақсы ретке келтіре алатына үміттенеміз, егер әсіресе сол материал екінші рет айтылса; жаңа материалдың үстінде әр пәндегі сабақтастық түсіндірулері жұмыста айтарлықтай көмектесе алады, бірақ бұл оқулық бойынша жаңа тақырыптың дербес зерттеуін тіпті көрсете алмайды. Оқушы үшін (сонымен қатар басқа пәндер бойынша) математика бойынша негізгі нұсқау оқулық болып табылады. Оқулықтың мәтінінің үстінде жұмыс өнімдірек жүру үшін біз оқушыларға бағдарламаларды дайындадық. Бағдарламаның - сұрақтар тізімі әрбір оқушыда болуы керек. Ол оқушыда неге болады? Ол неліктен әрбіреуіне керек?

Бағдарламадағы тақырыпты аламыз: «1.2. Натурал сандарды салыстыру».

- 1.Қандай таңбалар көмегімен теңсіздіктер жазылады? (10 б). №№ 12, 14-17, 22, 25.
- 2.Екі және көп мәнді натурал сандарды салыстырудың ережесін сипатта (10 б).
- 3.Ең кіші натурал санды ата (11 б).
- 4.Ең үлкен натурал сан бола ма? (11 б). Неліктен? (№21).

Сонымен, сұрақнамада оқушы жауап беруі керек сұрақтар қойылып қана қоймай, сонымен қатар осы жауаптар жазылған беттер, сонымен қатар теориялық материалды игеру және оны қолдануды үйрену үшін орындалуы керек тапсырмалар (жаттығулар) берілген. Сұрақнама бесінші сыныптағы математика курсының барлық теориялық және практикалық бөліктерін қамтиды. Сондықтан бұл бағдарлама. Сұрақнаманың өте маңызды мақсаты бар: бұл нұсқаулық оқушылар арасында диалог жүргізуге арналған. Мұндай сұрақнамасыз оқушылар арасындағы ынтымақтастық әрдайым жақсармайды, көбінесе ол жұмыс істемейді.

4-ші кезең. Оқушы өзінің мұғаліміне (яғни оны үйреткен адамға)

бағдарлама-сұрақнамасының барлық сұрақтарына жауап береді, сонымен бірге зерттелетін материалдың толық нұсқасын береді. Тірек конспектіні қолдана отырып, қажет болған жағдайда оқулық. Бұл ретте анықтамалар мен ережелерді тұжырымдау дәлдігіне, оларды белгілеуге және мысалдар мен міндеттерді жазу мен шешу үлгілеріне ерекше назар аударылуға тиіс. Кейде оқушыны бір емес, екі адам, яғни осы тақырыпты оқып, басқаларды оқытқандар тексерген жөн.

5-ші кезең. Оқушы бағдарлама-сұрақнамасында көрсетілген тапсырмаларды шешеді. Бұл әдетте ең ұзақ және уақытты қажет ететін кезең. Оқушының тиісті теориялық материалды игеруі үшін жаттығулар жеткілікті болуы керек. Әрине, жаттығулар немесе тапсырмалар саны нақты материалға байланысты болады. Мысалы, ТК-2, №№1-4 - 1.6 алайық.

1.4 сандық және әріптік өрнектер.

1. Сандық өрнек пен әріптің айырмашылығы неде? (17 б.).

2. Әріптік өрнектің мағынасы неге байланысты? (17 б.) №№39-43. 52.

1.5.Натурал сандарды қосу. Қосу заңдылықтары (24-26 бб.).

1. Қосу кезінде сандар қалай аталады? Оларды әріптермен жазыңыз (25 б).

2. Ауыстырушы қосу заңын тұжырымдап, оны әріп түрінде жаз (25 б).

3. Қосудың үйлесімді заңын тұжырымдап, оны әріптік түрде жаз (25 б).

№№101-105, 109-114.

1.6. Жазбаша қосу (28-29 б.).

Натурал сандар, сандар бойынша қосылады. 1, 2, 3 мысалдарын талдаңыз (28-29 беттер).

№№ 116-123, 126, 127. 129. 130.

ТК-2 үш тақырыбы бойынша оқушыға 29 жаттығу жасау ұсынылады. Олардың алтауы ауызша, жиырма үші жазбаша. Оқушы бұл тапсырмаларды қай уақытта орындайды? Негізінен сыныпта, сабақтарда. Ол үйде қанша орындауы керек (шешеді)? Бұл оның жеке ісі. Ол барлық тапсырмаларды бір күнде шеше алады, тапсырмаларды шешуді апта бойына соза алады. Оқушыдан ешкім оны бір күнде немесе бір кеште бірден жасауды талап етпейді. Ата-аналармен біз олардың ұлының немесе қызының үй жұмысын қадағалап, шамадан тыс жүктемелерге де, ұзақ уақыт босқа кетуіне жол бермеуге келісеміз. Барлық оқушылар үйде үнемі жаттығулар жасап, демалу, спорт және еңбекпен айналысу керек. Мұғалім мұны қадағалай алмайды. Үйдегі балалардың салауатты режимі- бұл ата-аналардың бірінші міндеті.

Эксперименттік сыныпта оқитын оқушылар құрдастарынан алты айға, тіпті бір жылға озып кетті. Олар біртіндеп есептеу дағдыларындағы автоматизмді дамыту және жұмыс қарқынын арттыру, мысалдар мен есептерді дұрыс және тез шеше білу үшін көптеген жаттығуларды орындау қажет екенін түсіне бастады. Сондықтан олар жаттығулардың (тапсырмалардың) көп мөлшерін ауыртпалық, ауыр міндет деп санамады. Бірақ мұндай түсінік оларға бірден келген жоқ.

6-шы кезең. Алда келе жатқан оқушының, яғни білім алып отырған оқушының міндеттері мен мысалдарының шешілуін тексеру. Жаңа

тақырыпты енгізіп, бағдарлама-сұрақнама бойынша тапсырма берген адам тексерілуі керек. Ең алдымен, ауызша шешілген тапсырмалар мен мысалдарды тексеру керек. Жазбаша түрде шешілген тапсырмалар мен мысалдармен қалай болуға болады? Егер олар аз болса (тек үш-төрт), онда тексеру көп уақытты қажет етпейді және орынды. Бірақ оқушы 10-20 немесе одан да көп тапсырмаларды шешетін сирек жағдайлар бар. Қалай тексеруші болу керек? Тексеруші барлық осы тапсырмалар мен мысалдарды шешіп, олардың шешімі дәптеріне жазылды. Сондықтан ол өзінің шешімдерін дәптерінде жазылған шешімдермен салыстырады. Егер шешімдер сәйкес келсе, онда сұраудың қажеті жоқ, шешімді талдау қажет емес.

Тағы бір нәрсе, егер шешім немесе жауаптар сәйкес келмесе, бұл жағдайда тексеруші түсіндіруді қажет етеді. Егер шешім дұрыс болмаса, тексерілетін мәселе қайтадан шешіледі, қажет болса, тексерушіден кеңес алады. Тексеруші тексерілушінің дәптерлеріне қол қояды және тексерген кезде санын қояды, математика пәнінің мұғалімі дәптерлерді үнемі қарап отырады, дегенмен бесінші сынып бағдарламасы бойынша оқушылардың барлық жұмыстарын тексеру қиындай түседі, ал болашақта бұл мүмкін емес.

7-ші кезең. Егер оқушы (бөлім) қандай болса да үлкен тақырыптың зерттеуін аяқтаса, онда бақылау жұмысын жазады.

Мысалы, бесінші сынып бағдарламасы бойынша алғашқы он параграфтардың натурал сандарды қосу және алуын нөмірлеу. Бесінші сынып бойынша мұндай бақылау жұмыстарының жеті - сегізінше кеңес беруге болады. Ең жаңа педагогикалық технологияға тек қана өткелдің бірінші мерзіміне ортақ бақылау жұмысын беруге болады, бақылау жұмысында жеке дербеске өтуі керек. Сонымен бірге, бұл кезең қателермен жұмыс үстінде тұрады. Егер бақылау жұмысын орындай алмаса да бақылау жұмысымен келесі есептер мен жаттығулар да ұсынылады. Оқушы шешімінің тездетуіне, дұрыстығына маңызды қол жеткізу.

Егер оқушы «натурал сандардың көбейту және бөлу» 2-ші тарау бойынша барлық тапсырманы орындаса, өзіндік жұмыспен, бақылау жұмысын үлкен тақырып бойынша орындай алады. Мысалы, егер ол бақылау жұмысын 5ке жазса немесе ең болмаса 4 болса, оған §3.1-3.4 ТК-шы бойынша жаңа тақырып беріледі «Бұрыш». Келесі тақырыпқа ТК-8, §§35-3.10. «Үшбұрыш» «Тік төртбұрыш» оқушы бақылау жұмысын жазады. Еңбегіне лайық болғанша, екі және үш рет қайталап жазады.

8-ші кезең. Өз құрдастарынан едәуір озып, үлкен уақыт резервіне ие болған оқушылар Олимпиадалық есептерді шешуге мүмкіндік алады. Олимпиадалық (қиын) есептерді шешу міндетті емес, бірақ «4» және «5» алған барлық оқушылар үшін өте қажет. Біз «айтарлықтай алға» деп нені түсінеміз? Кем дегенде жарты жыл, бір жыл. Табысты оқушылар жасаған олимпиадалық тапсырмалар, олар өз кезегінде бағдарлама бойынша олардан кейін келе жатқан оқушыларға ұсына алады. Егер олар мұндай тапсырмаларды өз бетінше шеше

алмаса, онда олар шешімді түсіндіреді. Барлық оқушылар қиын тапсырмаларды шешудің арнайы амалдарымен танысып, шешімді басқаларға түсіндіруі маңызды. Уақыт келеді, олар да олар үшін қиын, қиын тапсырмаларды шешуді үйренеді.

9-кезең. Қиындау есептерді шешудің теориялық материалын қайталау.

Оқушы оқулықтағы және бағдарлама-сұрақнама бойынша барлық бағдарламалық материалдарды оқып біткеннен кейін, бақылау жұмыстарын «4» пен «5» орындап болса, ол оқылғанның бәрін қайталап, В бөлімінен қиынырақ есептер шығара бастайды. Ол 5-ші сыныптың бағдарламасы бойынша бастапқы зерттеуге кіріскенде А бөлімнен барлық есептерді, айтқандай, теорияның бекітуге арналған есептерді, негізгі есептерді шешетін. Қайталаған кезде күрделірек, құрамалы және едәуір аз есептер шешеді.

Әрбірі теориялық материалды жеке-жеке қайталайды және бағдарлама-сұрақнаманың барлық сұрақтарына алда келе жатқан оқушыларға жауап беріп, артта келе жатқандарды тексеріп отырады. Егер (эксперименталды) біздің алтыншы сыныбымызды алса, онда (негізгі іргелі) бастапқы зерттеу барлық сол тірек конспектісіз болды. Сондықтан қайталау тірек конспектер бойынша жинағы теориялық материалдың мазмұндамасы уақытында жүргізіледі. Жаттығулардың саны (екінші) қайтадан зерттеуде әлденеше аз, онда кезеңнің мерзімдері едәуір азаяды. Мысалы, егер оқушының бесінші сыныптың математикасының барлық курсы зерттеуге үш айды жұмсаса, онда (екінші) қайталауға бір ай жеткілікті. Бұл (негізгі) бастапқы материалдың өтуін сападан, сонымен бірге қайталауда орындауы керек болған (есептер) жаттығуларды санынан ең алдымен байланысты болады.

10- кезең. Емтиханға тікелей дайындық.

Эксперименттік сынып оқушылары әрбір оқу жылы үшін емтихан тапсырады. Олар әдетте бағдарлама бойынша дәстүрлі сынып оқушыларынан едәуір озып, сапасы жағынан асып түседі. Емтиханның болмауы тек жауапсыздыққа және оқу сапасының төмендеуіне ықпал етеді. 5-ші сыныптағы математика бойынша емтихан билеттерінде бүкіл бағдарламаны қамтитын қырық сұрақ бар. Оқулықты, сұрақ-жауап бағдарламасын мұқият пысықтап, тірек конспектілер бойынша барлық бағдарламалық материалдарды бірнеше рет ұсынған оқушылар, негізінен, емтиханға дайын болуы керек. Бірақ бұл олардың өмірдегі алғашқы емтиханы. Сонымен қатар, билеттерде сұрақтардың тұжырымдары көбінесе бағдарлама-сұрақнамасына қарағанда мүлдем өзгеше. Сондықтан оларға емтиханға дайындалу үшін бірнеше күн беріледі.

«Математика – 5» курсы бойынша емтиханға қойылатын сұрақтар

1. Тікбұрышты параллелепипед. Бетінің ауданы мен көлемі.
2. Текше. бетінің ауданы және көлемі.
3. Бірнеше сандардың арифметикалық ортасын қалай табуға болады?
4. Үшбұрыш. Оның элементтері. Үшбұрыштың қасиеттері.
5. Төртбұрыш. Оның периметрі мен ауданы.

6. Квадрат. Оның периметрі мен ауданы.
7. Бұрышы. Бұрыштардың түрлері.
8. Санды бит бірлігіне бөлу.
9. Жеке меншіктің негізгі қасиеті. Оны ондық бөлшектерге бөлу кезінде қолдану және т. б.

Емтиханға дайындық кезінде оқушылар кітаптан қажетті материалдарды тез табуға үйренеді. Мысалы, «Бұрыш. Бұрыштардың түрлері». Оқулықта 300-301 беттер ашылады, онда тақырып индексі берілген. Көрсеткіш бойынша «Бұрыш» сөзін іздеңіз. Бұл 122 бет. Басқа тақырыптар бойынша да жасаңыз. Әрине, қажетті тақырыпты «Мазмұн кестесінен» оңай және тез табуға болады (302-303 б.), емтиханға дайындалғандар үшін мұғалім әр сұраққа қалай жауап беру керектігін, тақтаға не салу немесе жазу керектігін көрсетеді, сонымен қатар қандай сұрақтар қоюға болатындығын көрсетеді. қосымша.

11-кезең. Емтихан. Оқушылар емтихандарды дайындығына қарай жылдың кез келген уақытында тапсырады. Әдетте шағын топтарда, әрқайсысы 5-6 адамнан тұрады. Емтихандарды тек жылдық бақылау жұмысын сәтті орындаған («4» - тен төмен емес баға алған) және алдын-ала ауызша тексеруден өткен оқушылар ғана тапсырады. Мұның бәрі емтихандарда жоғары нәтижелерге кепілдік береді. Егер комиссияның келісімі болса, емтиханды бірнеше күннен кейін қайта тапсыруға болады. Емтихандарда «үштік» қойылмайды. Егер оқушы нашар жауап берсе, тапсырманы шеше алмаса, онда ол өз сыныбына (немесе басқа сыныпқа) сол бағдарламаға тағы бір рет дайындалуға жіберіледі. Әдетте мұндай жағдайлар сирек кездеседі, өйткені емтихан тапсыруға баратындарды оқушылар мен мұғалім мұқият тексереді. Біз «4» бағасына қанағаттанбаған және «5» алу үшін емтиханды қайта тапсыруға тырысатын оқушылардың ұмтылысын қолдаймыз, бірақ оларға қойылатын талаптарды төмендетпейміз.

12-кезең. Емтиханды тапсырған және ресми түрде математикадан келесі сыныпқа ауысқан оқушы¹⁸ тағы бір маңызды жұмысты орындайды, айтпақшы, ол өзіне басқалардан кем емес қажет. Ол кем дегенде бір оқушыны бірдей емтиханға дайындайды. Көбінесе, бұл оның артынан бағдарламалық материал бойынша алға шыққан оқушы. Бұл жағдайда емтихан тапсырған адам мұғалім ретінде жұмыс істейді: ол емтиханға енгізілген барлық тапсырмалар бойынша білімін тексереді, түсініктеме береді немесе емтиханға дайындалып жатқан адамға оқулықты оқып, аяқтау үшін қажет нәрсенің бәрін ұсынады, практикалық сипаттағы сұрақтар қояды. Мұғалімдер оған және оның жолдастарына емтихан кезінде қойғандай.

Емтиханға дайындық бойынша мұндай оқытушылық миссия күніне екі сағаттан үш-төрт күнді алады. Бұл біздің тәжірибемізде болды. Егер қамқорлыққа алынушы емтиханға «4» немесе «5» алса, онда оның оқытушысы жоғары топқа қосады, яғни келесі оқу жылының бағдарламалық материалын

¹⁸ Сол сияқты кез-келген басқа да оқу пәні бойынша.

зерделеуге кіріседі. Бұл жасайды қамқорлыққа алынған, яғни оны оқушы? Ол мұғалім болады және бірнеше күн бойы келесі оқушыны емтиханға дайындайды (мүмкін ол бірден екі дайындайды). Емтиханды сәтті тапсырған әр оқушы осылай жасайды.

Бұл ең жаңа педагогикалық технологияның негізгі кезеңдері, олар 5-ші сыныптың математика бағдарламасы бойынша жұмыс істеген Красноярск қаласының №21 мектебінің 3-ші сынып оқушыларымен жұмыс барысында жасалды. Бұл кезеңдер 5-ші және 6-шы сыныптарда, сондай-ақ 2-ші эксперименттік сыныпта нақтыланды және жетілдірілді, онда біз мұғалімдер О.Ф.Калинина, Л.В.Гребнева, Н.П.Жигалова, Т.В.Шелеховамен жұмыс істедік. Орыс тілін, сондай-ақ басқа да оқу пәндерін оқытуда шамамен бірдей кезеңдер орын алады, дегенмен өзіндік, ерекше, мазмұны мен өзіндік, ерекше әдістемесі бар. Жоғарыда келтірілген жаңа оқыту технологиясының сызбасы Новокузнецк қаласының №12 мектебінде математика бойынша (Н.Т.Амельченко), Якутск қаласының №33 орыс тілі бойынша (мұғалім А.И.Говорова) және Красноярск қаласының, Красноярск өлкесінің әртүрлі мектептерінде, РФ басқа өңірлерінде, сондай-ақ Қазақстан, Армения мектептерінде және т.б. оқу пәндерінен қолданылды.

4.4.3 Ең жаңа педагогикалық технология және өзін-өзі басқарудың кейбір сұрақтары

Оқытудың ұжымдық формасын игеру және ОТТ-нен ОҰТ-не көшу ісінде 80-ші жылдары ерекше орын алады. 80-ші жылдары кең педагогикалық қоғамдастық оқытудың жаңа әлеуметтік-тарихи тәсілі (ОҰТ) және ұжымдық сабақтарда қолданылатын немесе қолдануға болатын көптеген амалдар мен әдістемелер туралы білді. Бұқаралық ақпарат құралдарының арқасында көптеген мұғалімдер мектептерде бұған дейін оқытудың ұжымдық формасы жоқ екенін және қатаң түрде *оқытудың ұжымдық формасы оқушылардың тек құрамы ауыспалы жұптарда жұмысы* деп аталуы мүмкін екенін біле бастады.

Жүздеген, содан кейін мыңдаған мұғалімдер сабақтарда сабақтарды ұйымдастырудың жаңа – ұжымдық - формасын қолдана бастады. Бірақ, жекелеген сәттіліктерге және тіпті жоғары оң нәтижелерге қарамастан, ОТТ-нен ОҰТ-не көшу баяулады, әртүрлі жастағы және әр деңгейлі білім беру (және одан да көп өздігінен білім беру) ұжымдары қалыптаспады¹⁹, ұжымдық оқу сабақтарын қолдану бір жастағы, дәстүрлі сыныптар жағдайында жүргізілді. Оқыту тек ішінара жаңа жолмен өтті, және барлық жерде сынып-сабақ жүйесінің технологиясы қалды. Жаңа педагогикалық технологияны мұғалімдер практикада үлкен қиындықтармен игерді.

Жаңа педагогикалық технология бойынша біз жоғарыда қарастырылғанның және оқушылардың көлденеңінен ынтымақтастығының

¹⁹ Красноярскідегі №№21, 141 мектептерде, Новокузнецк қаласындағы №№12, 60 мектептерде, Кемерово облысы, Полысаево қаласындағы №17 мектепте әртүрлі жастағы білім топтары (сыныптар) құрылды. Көп жағдайда әр түрлі жастағы осындай білім беру бірлестіктері ескірген, дәстүрлі оқыту жүйесінің арқасында еңсерілмейтін кедергілерге тап болды.

қамтитын барлық әдістемелерді айтамыз. Ал 1990/91 оқу жылынан бастап оқушылардың *тігінен* ынтымақтастық әдістемелері қарқынды дами бастады. Сондықтан педагогикалық технологияның жаңа нұсқалары пайда болады, оларды біз **ең жаңа** деп атауға құқығымыз бар. Қазіргі уақытта бізде жаңа педагогикалық технологияның үш нұсқасы бар: мана, красноярлық және лангепастық. Лангепастық нұсқасы сәл кейінірек талқыланады. Оқу процесіне оқытудың ұжымдық формасын енгізу мұғалімдерге өткір проблема туғызды - оқушылардың тікелей оқу сабақтарында өзін-өзі басқару проблемасы. Сабақта оқушылардың өзін-өзі басқаруын ұйымдастыруға, оқу процесінде жаппай оқыту толығымен дайын болмады. Педагогикалық әдебиеттерде сабақтан тыс өзін-өзі басқаруды ұйымдастыру проблемалары ғана қамтылған.

Неліктен сынып-сабақ жүйесінде мұғалімде тікелей сабақтарда оқушылардың өзін-өзі басқаруын ұйымдастыруда қиындықтар болмайды? Неліктен ұжымдық оқу сабақтарының енгізілуімен оқушылардың сабақтардағы өзін-өзі басқару тапсырмасы тікелей оқу процесінде қазіргі заманғы оқу процесін орнатудың басты проблемаларының біріне айналады?

Өзін-өзі басқару органдары қандай практикалық мақсаттар үшін құрылды? Мақсаттар тек жоғары ғана емес, сонымен қатар жоғары деңгейде де қойылды: оқушылардың өзін-өзі басқаруы «мемлекеттік басқару мектебі» ретінде қарастырылды. Барлық оқушылар қоғамдық белсенді болуы керек және бұл үшін ұйымдар болды: комсомол, пионер ұйымы, октябрияттар ұйымы. Оқушылардың белсенділігі қандай болды? Ең алдымен, мектеп, сынып бойынша кезекшілікті ұйымдастыруда, мерекелерді, жарыстарды, жорықтарды, көрмелерді және т. б. дайындау мен өткізуде.

Бірақ оқушылардың өзін-өзі басқаруы сабақтарда, кәсіби мұғалім ұйымдастыратын және өткізетін оқу процесінде әрқашан қажет емес болып шықты. Сабақта барлық оқушылар, өзін-өзі басқару жүйесіндегі «лауазымдарына» қарамастан, оқып, мұғалім талап ететін нәрсені жасауы керек, оқушылар басқару немесе өзін-өзі басқару, Егер біреу оны жүзеге асыруға тырысса, ұнамсыз, күлкілі болып көрінуі керек. Сабақтың басында ғана мұғалім кезекшіден кім жоқ және қандай себеппен сұрай алады. Кейде ақсақал немесе кезекші арқылы балалардың сабаққа дайындығы, барлығы үй тапсырмаларын орындады ма, жоқ па деген сұрақ туындайды, содан кейін мұғалім сұрайды, тексереді, бағалайды, жаңа материалдарды ұсынады, бақылау жұмыстарын жүргізеді және т.б. жоғарыда аталған барлық жағдайларда оқушылардың өзін-өзі басқаруы пайдасыз: барлық басшылықты мұғалім жүзеге асырады.

Құрамы ауыспалы жұптарында жұмыс істеу басқа мәселе. Егер басында (іске қосу кезеңінде) мұғалім оқушыларға сабақ берсе, әркімнің не және қалай жасау керектігін түсіндіріп, көрсетсе, онда біраз уақыттан кейін оқушылар не істеу керектігін түсіне бастайды, тіпті оқушылардың бір бөлігі басқаруға кіреді, әрқашан кәсіби мұғалімнің функциялары болып саналатын функцияларды орындай бастайды. Немен шұғылданады, педагог? неліктен ол сыныпты (ұжымды) үнемі басқара алмайды? Ұжымдық сабақтарда мұғалім негізінен жеке оқушылармен, кейде жеке топтармен немесе жұптармен жұмыс істейді.

Ұжымдық сабақтар кезінде сыныптың (ұжымның) барлық оқушыларымен бір уақытта жұмыс істеу мүмкін емес. Ал мұғалім жеке оқушылармен диалог жүргізеді (көбінесе қиын, күрделі, ұзақ диалог), сыныптың (білім беру ұжымының) барлық оқушылары да іспен айналысуы, мұғалімнің тікелей қатысуынсыз өздерінің оқу сабақтарын сәтті жүргізе алуы қажет.

Олар ұйымның, тәртіптің, өзара көмек пен кеңес берудің барлық тапсырмаларын дербес шешуі керек. Бұл өзін-өзі басқару жоғары деңгейде болған жағдайда ғана мүмкін болады, егер оқушылар бәріне жеткілікті болса, жұмыс істеуге және барлығының саналы мінез-құлқына қызығушылық танытса. Егер сыныпта мұндай өзін-өзі ұйымдастыру, Құзыретті өзін-өзі басқару болмаса (өзін-өзі тәрбиелеу тобында), онда мұғалім жеке оқушылармен немесе оқушылар топтарымен жеке жұмысты тоқтатуға және тек балаларды ұйымдастыру және олардың тәртібі тапсырмалары мен айналысуға мәжбүр болады. Оның білікті және уақтылы көмегі жоғалады және сәйкесінше бүкіл оқу-тәрбие жұмысының тиімділігі төмендейді.

Егер сынып өзін-өзі басқарумен әр түрлі жастағы және көп деңгейлі болса және ұйымның барлық тапсырмаларын, пән мен оқытудың мазмұнын зерттеумен байланысты тапсырмаларды өз бетінше шеше алса, онда бұл жағдайда мұғалім жеке оқушылармен және оқушылар топтарымен жұмыс істей отырып, үлкен пайда әкелуі мүмкін. Жеке оқушылардың да, бүкіл ұжымның да жұмыс қарқынын жеделдетеді. Мұғалімнің жеке оқушылармен тікелей жұмысы көбінесе осы оқушылардың дамуы мен өсу қарқынында шешуші рөл атқара алады.

1956/57 оқу жылында Мәскеу қаласының №12 мектеп-интернатында 4-ші сыныптан бастап жұмыс істей отырып, ұжымдық жұмыс уақытында біз оқушылардың қозғалысын реттейтін, серіктестердің ауысуын басқаратын, жеке оқушылар мен жұптарға жүгінетін мұғалімнің көмекшісін (кезекші немесе аға) бөлдік. Оларға көмек. Әдетте мұндай басқару функциясын оқуда жетістікке жеткен оқушы орындады. Ол өзінің білімі жеткіліксіз болған кезде тікелей мұғалімге көмек сұрауға құқылы болды. Бірақ бұл мұғалімге ұзақ уақыт жеке оқушылармен тиімді жұмыс істеуге мүмкіндік берді.

1984 жылы Красноярлық мемлекеттік университетінің бірінші курсына ұжымдық сабақтарды өткізу кезінде Ф-11 және Ф-12 физфактың студенттік топтарындағы өзін-өзі басқару едәуір жақсарды. Мұны университет оқытушылары жасады: алдымен В.Л.Гудовщиков, содан кейін М.А.Мкртчян және Л.В.Бондаренко. Олар өздерінің академиялық тобында басқаруды ұйымдастыруға тырысты. Оларда тұрақты отрядтар, құрама отрядтар, командирлер (бригадирлер) кеңесі пайда болды.

Оқу тобы кіші топтарға бөлінді, олардың құрамы бүкіл оқу жылында өзгеріссіз қалды. Бұл кіші топтар *тұрақты отрядтар* деп аталды. «Бір жастағы (бір деңгейлі) оқу топтарында, - деп жазды Л.В.Бондаренко мен М.А.Мкртчян, - 6-7 адамнан тұратын тұрақты отрядтар ұйымдастырған жөн, тұрақты отряд - бұл оқушылардың алғашқы тобы. Дәл осы жерде, мысалы, осы студентке қатысты барлық тапсырмалар талқыланады және қаралады: үлгерімі, тәртібі, жеке жұмыс

жоспарын құру, сынақтар мен емтихандарды тапсыруға дайындығы және т.б.» [71, 4 б.].

Тұрақты отрядтың негізгі функцияларының бірі-топтағы кезекшілік. Кезекшіліктің апта бойынша жүргізілгені жөн, әрбір тұрақты отрядтың өз командирі (бригадирі) болады, топ бойынша кезекшілік топтың барлық жұмысын ұйымдастыруды, тәртіпті қамтамасыз етуді, топтың сыртқы және ішкі істерін басқаруды көздейді. Кезекші жасақ оқудан да, топтың басқа істерінен де босатылмайды. Тұрақты отрядтың маңызды шараларының бірі-аралық сынақтарды, емтихандарды және басқа да бақылау түрлерін ұйымдастыру.

Құрама отрядтар негізінен оқу жұмысын ұйымдастырумен айналысты. А.С.Макаренкода жиынтық топтар нақты өндірістік тапсырмаларды шешу үшін құрылған уақытша кіші топтар болды. М.А.Мкртчян және Л.В.Бондаренко жиынтық отрядтар құруды ұсынды: алты адам Ривиннің әдістемесі бойынша белгілі бір тақырыпты зерттеуді бастайды, 6-8 адамнан тұратын оқушылардың уақытша кіші тобы өзара тапсырма алмасу әдістемесі бойынша қандай да бір басқа тақырыпты зерттеуді бастайды, оқушылардың үшінші кіші тобы бақылау жұмысын орындайды немесе сынақ тапсырады (кейбіреулері тапсырады, басқалары қабылдайды) және т. б. Осы кіші топтардың әрқайсысы уақытша жиынтық отряд ретінде ұйымдастырылады. Жиынтық жасақ мүшелері жұмысты үйлестіретін, өз жасағы мүшелерінің тәртібіне жауап беретін, есеп жүргізетін, қажетті бақылауды, жұмыстың орындалуын және т.б. ұйымдастыратын өз командирін тандайды. Осылайша, оның құрамы тұрақсыз. Жиынтық жасақтар тек оқу тапсырмаларын орындау үшін ғана емес, оқудан тыс сипаттағы тапсырмалар үшін де ұйымдастырылады.

Тұрақты отрядтардың командирлері *Командирлер кеңесінің* өзегін құрайды. Командирлер кеңесінің құрамына топ кураторы (сынып жетекшісі), сондай-ақ басқа оқытушылар мен топ мүшелері кірді. Командирлер кеңесі аптасына бір рет отырыс өткізді, қажет болған жағдайда кезектен тыс отырыстар да өткізіледі. Командирлер Кеңесінде тұрақты жасақ кезекшісінің командирі болды. Командирлер Кеңесінің тұрақты отырыстарының мақсаты-Өткен аптада атқарылған жұмысты талдау және келесі аптада жұмысты жоспарлау. Командирлер Кеңесі отырысының үлгі күн тәртібі:

1. Аға командирдің (кезекшінің) оқу тобының жалпы жұмысы туралы ақпараты.

2. Тұрақты отрядтардың әрбір командирінің өз отрядтарындағы істердің жай-күйі туралы ақпараты.

3. Топ кураторының (және басқа оқытушылардың) алдағы жұмыс туралы ақпараты.

4. Әртүрлі.

Командирлер кеңесі топтың жекелеген мүшелерінің, оның ішінде топ старостасының жұмысы мен мінез-құлқын қарауға және талқылауға өкілетті. Старостаның функциялары әкімшілікпен және басқа топтармен байланысты қамтамасыз ету болды. Командирлер кеңесі оқу тобының қалыпты жұмысы (және өмірі) үшін жауап береді.

Жоғарыда аталған өзін-өзі басқару құрылымы мен функциялары А.С.Макаренко схемасы бойынша оқушыларға ғана емес, орта мектеп оқушыларына да ұсынылды.

1986/87 оқу жылында ұжымдық сабақтар өткізілген физика факультетінің 1-курс оқушылар тобы 24 адамнан тұрды. Ол төрт тұрақты отрядқа бөлініп, төрт командир сайланды.

Командирлер кеңесі әр дүйсенбіде сабақтан кейін сағат 16.40-та отырды. Бұл отырыстарда бір аптадағы жұмыс талданып, кезекші командир мен кезекші отрядтың жұмысы талқыланды, кезекшілікті беру өтті.

Әрбір сабақ алдында кезекші командир топты алдағы жұмыс туралы хабардар етті, жиынтық жасақтардың командирлерін тағайындады, жиынтық жасақтарды аудитория бойынша бөлді, әрбір жиынтық жасақтың тапсырмаларын түсіндірді. Кезекші командир өзінің тікелей міндеттерінен басқа қонақтарды қабылдады (және олардың саны әрқашан көп болды), олардың сұрақтарына жауап берді.

А.С.Макаренконың отарлаушылардың өзін-өзі басқару құрылымы колонияның өндірістік және тұрмыстық қажеттіліктеріне сәйкес келді, бірақ бұл педагогикалық процестің тікелей қажеттіліктерімен, оның жаңа оқыту технологиясымен туындамады. Өзін-өзі басқару, оның құрылымы, функциялары, сайып келгенде, сырттан әкелінбестен, оқу процесінің технологиясынан туындауы керек.

1992/93 оқу жылында мен²⁰ 3-ші эксперименттік сыныпты алып, алдымен А.С. Макаренконың схемасы бойынша өзін-өзі басқаруға тырыстым. Бірақ біздің педагогикалық технологияға неғұрлым көп оқушылар ауысса, өзін-өзі басқарудың жаңа ұйымының қажеттілігі соғұрлым өткір сезілді. Көп ұзамай өзін-өзі басқарудың бұл түрі құрылды. *Жаңа (ең жаңа) педагогикалық технологиямен біздің оқушылардың өзін-өзі басқаруын ұйымдастыру біртұтас, ажырамас бірлік болып табылады.*

Красноярск қаласындағы №21 мектептің 3-ші эксперименттік сыныбында оқушылардың ынтымақтастығы және оның өзін-өзі басқаруы қалай ұйымдастырылды? 1993 жылдың қаңтар айының екінші жартысында сыныпта 3-ші сыныптың бағдарламалық материалын игеріп, жылдық бақылау жұмысын «5» деңгейінде орындап, теория бойынша жақсы білім көрсеткен оқушы пайда болды. Осы оқушымен мен 5-сынып бағдарламасы бойынша математиканы оқуға кірісе алдым. Оны «№1 оқушы» деп атайық. Мен онымен бөлек жұмыс істей бастадым, алғашқы үш абзацтың мазмұнын 1 тірек конспектін (ТК-1) қолдана отырып белгіледім)

1.1 Натурал сандарды оқу және жазу.

1.2 Натурал сандарды салыстыру.

1.3 Натурал сандарды дөңгелектеу.

Менің екі реттік презентациямнан кейін- № 1 оқушы өзін ТК - 1 дәптеріне аударды, барлық үш абзацтың мәтіндерін оқыды, мен оны тексеріп, жаттығулар жасауға рұқсат бердім (әр абзацқа мысалдар мен тапсырмаларды шешіңіз). Бұл

²⁰ В.КДьяченконың атынан баяндалады (авт. ескерту).

уақытта тағы бір оқушы 3-сынып үшін бақылау жұмысын сәтті аяқтап, теориялық материал туралы білімін растайды. Бұл № 2 оқушы. Ол сондай-ақ 5-сынып бағдарламасы бойынша математиканы оқуға кірісе алады. Бірақ қалай?

Ең қарапайым және айқын: № 2 оқушыға барлық үш абзацты оқып, тексеруге мүмкіндік беріңіз. Немесе: мұғалім (яғни мен) № 2 оқушыға №1 оқушыға айтқанның бәрін айтсын. Бірақ... Бірінші де, екіншісі де жаңаға (ең жаңа!) педагогикалық технология бермейді. Үшінші жағдай қалады: №1 оқушы барлық үш параграфты №2 оқушыға тірек конспектісін қолдана отырып түсіндіреді және түсіндіреді. Әрине, бұл үш тақырыптың жоғары ғылыми және әдістемелік деңгейде көрсетілетініне кепілдік жоқ. Мұның бәрі әлі алда. Алайда, өте маңызды қадам жасалды: іске қосу басталды. Өзін-өзі басқару туралы айтуға әлі ерте. Бірақ оның қажеттілігі мен іске асырылуы жақындап келеді. Біраз уақыттан кейін (апта, екі немесе үш) және оқушылар алдымен бір тізбекте, содан кейін екі, тіпті үшеуінде тұрады. Әр топ тізбегінде сабақтар белгілі бір ережелерге сәйкес жүргізіледі және барлық осы Ережелер оқу сабақтарына қатысушылардың ұйымдастырылуы мен қарым-қатынасын анықтайтын ережелер болып табылады. Алты оқушының тізбегі құрылды делік:

TK-6 TK-5 TK-4 TK-3 TK-2
№ 1 → № 2 → № 3 → №4 → №5 → №6 (TK-1)...

Осы тізбектік схемадан №1 оқушы алты тірек конспектімен қамтылған барлық тақырыптарды пысықтағанын және қазіргі уақытта №2 оқушыны TK-6 тақырыбы бойынша оқытуға дайын екенін көруге болады. Өз кезегінде №2 оқушы TK-1-ден TK-5-ке дейінгі тірек конспектілерінде ұсынылған барлық тақырыптарды зерттеді. №6 оқушы әзірге TK-1-де ұсынылған үш тақырыпты ғана зерттеді және, әрине, тексеруден кейін TK-2-де берілген оқу материалын зерттей бастайды. Жаңадан бастаушы пайда болуы мүмкін-№7 оқушы және оған №6 оқушы TK-1 туралы материал береді.

Қарастырылған топтағы оқушылар тізбегінде орналасқан тәртіп, өзі айтқандай, тіпті бұл жағдайда оқушылар өзін-өзі басқару қандай болуы керек екенін анықтайды. №1 оқушы осы топтың барлық мүшелерінен озып кетеді, сондықтан бұл топта ол бәріне мұғалім, кеңесші, жетекші және ұйымдастырушы болып табылады. Өз жұмысымен, математикадағы жетістігімен ол өз тобының барлық оқушыларына жетекшілік ету және сабақ беру құқығын жеңіп алды, бірақ, әрине, ол, ең алдымен, оның соңынан ерген мұғалім және тексеруші - № 2 оқушы.

Егер №1 оқушы барлық ұйымдастырушылық және оқытушылық функцияларды жалғыз орындай бастаса, онда оның алға жылжу қарқыны айтарлықтай баяулайды, ол артта қалады. Бұған жол бермеу үшін ол өзінің кең функциялары мен өкілеттіктерін көмекшісімен немесе орынбасарымен бөлісуі керек. №1 оқушыдан басқа оқыту, кеңес беру функцияларын кім орындай алады? Әрине, №2 оқушы. Ол TK-6 құрамындағы барлық нәрсені зерттеді. Ол өзінің орны бойынша жүргізушінің көмекшісі немесе орынбасары, яғни №1 оқушы.

Егер сізге әлі де көмекші қажет болса, онда ол №3 оқушы болады.

Осылайша табиғи тәртіпте топ пен басқарушы үштік қалыптасты. Топ-тізбектің ұзындығы қандай болуы керек? Біздің тәжірибемізде 7-8 адамнан тұратын топтар (командалар немесе тізбектер) құрылды. Шамасы, бұл норма. Егер әр топта жетекші (бригадир, бас кеңесші) болса және оның екі білікті көмекшісі немесе орынбасары болса, онда мұндай топ ұзақ уақыт бойы кәсіби мұғалімнің көмегінсіз және қатысуынсыз өз бетінше жұмыс істей алады. Қазіргі уақытта мұғалім жеке бақылау жұмыстарын жүргізе алады, сынақтар қабылдай алады, жеке оқушылардың немесе жұптардың жұмысын бақылай алады, олардың жұмысын реттей алады, шағын топтардың жұмысына қатыса алады, ата-аналармен сөйлесіп, оларға қажетті ұсыныстар бере алады, тіпті мүлдем жоқ.

Мұғалім (тіпті барлық мұғалімдер) сыныпты бірнеше күнге қалдырған көптеген жағдайларды келтіруге болады, бірақ бұл сыныпта оқу жұмысы үзілмеді. Якутск қаласының №33 мектебінің 3-сынып мұғалімі А.И.Говорова 1994 жылғы 14-21 сәуір аралығында Красноярскіде жаңа педагогикалық технология тапсырмалары бойынша конференцияда болды, ал оның оқушылары сол технологиямен мектеп әкімшілігі мен мұғалімдер таң қалды: тәртіп өте жақсы, бірде-бір сабақ үзілмеді, мұғалім ешқайда кетпегендей. А.И.Говорова конференциядан оралғанда, оның оқушылары: «Біз бақылау жұмысын қалай жазамыз: жаңаша ме, әлде ескіше ме?» Жаңаша, демек, әркім жеке бақылау жұмысын жазады, яғни осы оқушының соңғы аптада не істегені тексеріледі. Ескіше, яғни күнтізбелік жоспар мен бағдарламаға сәйкес, бүкіл сынып осы уақытқа дейін зерттелуі керек бір тақырып бойынша бақылау жұмысын жазады.

Түмен облысының Лангепас қаласындағы № 6 мектепте үш күн бойы барлық мектеп мұғалімдері семинарда жұмыс істеді, ал олардың барлық сыныптардағы оқушылары оларсыз, өз бетінше, жаңа педагогикалық технология бойынша оқыды.

Жетекші (бригадир) мен оның көмекшілерінің функциялары қандай? Олар бұл функцияларды қалай бөледі? Жүргізуші өз тобын-тізбекті басқарады. Ол мұғалімнен немесе жоғары сынып оқушыларынан жаңа тақырыптар алады және оған жақын, Басқаларға қарағанда көбірек алға жылжып, оған жақындаған адамды үйретеді. Осылайша, жүргізуші-бұл өз тобы үшін бірінші болып жаңа ақпарат алатын адам. Жетекші (бригадир) сабақтың басында топтың жұмысқа дайындығын, оның мүшелерінің болуы мен болмауын тексереді, топтың әрбір мүшесінің алға жылжуын үнемі қадағалап отырады, есеп жүргізеді, әрбір сабақта кімнің қанша нөмір немесе кім алға жылжығанын нақтылайды.

Алайда, ол мұның бәрін көмекшілеріне тапсыра алады. Егер оның тобының біреуінде жауап ала алмайтын сұрақтар туындаса, олар жүргізушіге немесе оның көмекшілеріне жүгінеді.

Ұйымдастыру, тәртіп, теорияны немесе жаттығуларды орындау кезіндегі қиындықтарды жою тапсырмалары - мұның бәрі жүргізуші мен оның көмекшілерінің құзыретіне жатады. Жүргізуші мен оның көмекшілері кезекшілік күндерін белгілей алады, мысалы, дүйсенбіде жүргізуші тобын ұйымдастырады және кеңес береді, сейсенбіде - бірінші көмекші, сәрсенбіде - екінші көмекші.

Басқа тәсілдер болуы мүмкін, мысалы, теорияның барлық тапсырмалары н жүргізуші (бригадир) тексереді және кеңес береді, барлық жазбаша тапсырмалар 1-ші көмекшіні, барлық ауызша - 2-ші көмекшіні тексереді және кеңес береді.

5-ші эксперименттік сыныпта 20.10.93 жылы құрылған жағдайды талдайық (10-кесте):

10-кесте.

1-ші топ	2-ші топ	3-ші топ
1.Лазарев (6-шы сынып) ТК-6 – бастаушы	1.Гридин (6-шы сынып) ТК-6 - бастаушы	1. Сомова (6-шы сынып) ТК-6 – бастаушы
2.Пермяков – емтиханға дайындық	2.Васильев (6-сынып) ТК-6	2. Сорокина – емтиханға дайындық
3.Кобер ТК-14 (қайталау)	3.Абрамов – емтиханға дайындық	3. Коваленко ТК-9 (қайталау)
4.Автушко ТК-13	4.Захаров-емтиханға дайындық	4. Соломина ТК-6 (қайталау)
5.Казаков ТК-7	5. Четырина ТК-8 (қайталау)	5. Селивончик ТК-5 (қайталау)
6.Ясеновский ТК-4	6. Петров ТК-6 (қайталау)	6. Гомершмидт ТК-8
7.Гаврилова ТК-3	7. Воронкина ТК-10	7. Саломатов ТК-6
	8. Гудис ТК-8	8. Тронин ТК-5

Бұл сынып 5-ші сынып деп атауға келмейді, өйткені (Лазарев, Гридин, Васильев, және Сомов) төртеуі алтыншы сынып оқушылары болып табылады. Бірінші тоқсан әлі бітпесе де олар 6-шы сыныптың бағдарламасын талқылап жатыр. Төртеуінің барлығы ТК-сі бойынша (теорияларды үйренеді және есептерді шешеді) материалдармен көп жұмыс істейді. Бұл тақырып 4 «кәдімгі бөлшек сандарды бөлу» келесі қосылатын тақырыптарға кіреді:

3-ші өзіндік жұмыс. «өзара кері сандар»

4.1.Кәдімгі бөлшек сандардың бөлінуі.

4.2. Бөлшек сандардың бөлуіне есептер.

4.3.Оның пайыздары бойынша санның табылуы.

4.4.Екі сандарының бөліндісін не көрсетеді?

4.5.Пайыздардағы шаманың өлшемі.

4.6.Ондық және кәдімгі бөлшек сандардың бірлескен әрекеті.

Бұл бөлімді 6-шы сыныптың математикасы бойынша өзі қиын жүз отыз нөмірлі есептер және мысалдары бар бағдарламаның бірі деп айтуға жеткілікті. Отыз параграфтар алда әлі қалатындығыменен, біздің бақылауларда көрсететін кәдімгі бөлшек сандардың бөлуін сол 6-шы сыныптың математикасының барлық бағдарламасында олар түсінді.

Төрт оқушы (Пермяков, Абрамов, Захаров, Сорокина) 5-ші сыныптарға емтихан беруге сайланады. Сыныпта (осылай жақында және болды) емтиханның

табысты өткізуі жағдайында 6-шы сыныптың бағдарламасы бойынша математикаларды үйренетін 8 оқушылар болады. Сонымен бірге, 5-ші сыныптың бағдарламасы бойынша математиканың зерттеуін аяқтап, үлгеріп қойғанымен, олардың әрқайсыларының қайталауына математиканың курсының едәуір бөліктерін қайта қайталауға 5 оқушы бар: Кобер ТК - 14, Автушко ТК - 13, Коваленко ТК - 9, Четырина ТК– 8, Петров ТК-7, Соломина ТК- 6, Селивончик ТК-5. Бұл алтылықтар емтихан тапсырған бойда, (23-тің 14 адамы) сыныптарында оқушылардың көпшілігі алтыншы сынып оқушы болып қана қалыптасады .

Әрбір топтың ішінде жұмыс қалай жүреді? Жоспарлау және тіпті ұйымды, сабақ беру, кеңесу, бақылау және есепке алудың 1-ші -тобына Лазарев және оның екі көмекшісін апарды: Пермяков және Кобер. Бұдан басқа, Лазарев емтиханға Пермякованы әзірлейді, Пермяков, Кобера, бағанағыдай тексереді 5-ші сыныптың математикасының барлық курсы қайталайды. Кобер жарты жылдағы эксперименталды сыныбында соңында келген адамдармен Автушко жұмыс істейді, 5-ші сыныпқа математиканың барлық курсы бастапқы талқылауды аяқтау үшін яғни оған бір-ақ, соңғы, ТК-шы, содан соң оны талқылауға қалдырып, емтиханға қайталау және әзірлеу жұмысын бастайды, бірақ оған әлі ТК- 14 бойынша жұмыс істеу қалды. Автушко бұдан әрі біздің эксперименталды сыныбымызға кейінірек келген Казаковаға және тағы басқаларына ТК-8 материалын түсіндіруге көмектеседі.

Ол Казаковамен бірге, сайып келгенде, 5-ші сыныптың барлық бағдарламалық материалын қайталайды. Казаковамен, Ясеновскийдің және Гаврилованың аралығында үзілуі, олардың өзара байланысында тәуелділікті кім бұрын табады сол кейінгілерді оқытып тексереді. Бастаушыны кім оқытады? Бұл сұрақтар маңызды. Егер бастаушыны кәсіби мұғалімдер әрдайым оқытса, онда шарттардың теңдігінің қағидасын бұзады: ұстаз-маман ұстаз кәсіби - бірдей мөлшерде әрбір оқушымен жұмыс істеуге үлгеруі керек. Біз сондықтан математиканың сабақтары екі күн 5 және 6-шы сыныптардағы болу үшін осылай еттік. Сейсенбіде математиканың үш сабағы қатар екі сыныпта өткізіледі.

5-ші сыныптың оқушылары бір-екі сағаттың өтуінде жаңа тақырыпты, жаңа мәліметті ала алды. 6-шы сыныптың бағдарламаларын түсінген оқушылардың тексерісі пайда болды. Бұны кейде ұстаз да істеді. Бастысы: тұрақты бақылау ұстазға қалып отырды.

2-ші бастаушы топқа Васильевпен Абрамовқа көмекші Гридин болып табылады. Олардың үшеуі барлық ұйымдастырушы жұмыстарын орындайды, жаңа тақырыптарға кеңес беріп, есепке алу да бақылауды іске асырады.

Барлығына Артем Гридин басшылық етеді. Павел Васильев топтан Артемды алға басып өтіп еді, топты басқару оған ауысты. Павел ОК-7 және ОК-8 бойынша тақырыпты тез меңгерді, ол өз сапалы білімдері мұғалімді берген бақылау жұмыстарында да қашанда алға болғаны үшін Артем оған басқаруға өз қызметін берді. Бұл қайда, қалай өтіледі? үлгерімдер пердесінде Лазарев, Гридин, Васильев және Сомова ТК-нің материалының 6-шы сыныбының бағдарламасы бойынша кәдімгі бөлшек сандардың бөлуін үйренетінін көруге болатын. Оның

пайызы бойынша санның табылуы. Мұғалім бұл тақырып бойынша карточканы әзірлейді, және барлық төрт бақылау жұмыстарын жазады. Егер оқушы бақылау жұмысын 5ке жазса, ауызша тексеруде өз өнер-білімдерін растаса, онда оған ТК-7 беріледі. Жаңа материал бастаушы мұғалім, немесе жоғары класс оқушылары үшін де беріледі. Басынан бастап олар кейде мұғалімнің келесі негіздеуші тексеруімен немесе жоғары класс оқушыларымен (немесе жаңа ТК-лер) жаңа тақырыпты өз алдына көп істейді. Павел Васильев бақылауда 5 алды, ал Артем Гридинге ТК-6 бойынша жұмыс істеп және осы тақырып бойынша екінші бақылау жұмысын жазады. Сайып келгенде, Павел алға ілгеріледі және (бригадирмен, консультантпен) бастаушы болды, қорыта айтқанда, топтың жетекшісі. Барлығы таңдаусыз болды.

Бірақ жағдайда әрбірі бастаушы болатын жағдайды қалай істеуге болады? Қалайша болашақта бұл мәселені шешуге болады екен? Емтихандарды ойдағыдай тапсырған оқушылар қандай болса да уақыт мұғалімнің көмекшілерінің міндеттерін орындайды. Олар да бастаушы бола алады. Олардың сынау мерзімі біткен бойда және жаңа адамдар пайда болған бойда бұл оқушылар жоғарғы сыныптың бағдарламасы бойынша жұмыс істейді, олар тек қана жоғарғы сыныпқа ауыстырылуы керек. Оқушылардың тобындағы сан дегенмен азаюы керек. Ол үшін, мысалы эксперименталды сыныптағы 5-ші 3-ші класстар оқушылар есебінен толықтыруы керек: егер төрт оқушының эксперименталды 5-ші сыныбы ауыстырғаннан 6-шы сыныпқа, онда 3-ші класстардан шамамен соншама қабылдауға керек. Оқу жылының бойында осындай ауыстыру жағдайында барлық оқушылар өзі (жетекші) бастаушы, көмекшілердің жағдайында бола алады.

Ең алдымен, оқу барысында оқушы өзін-өзі басқаруды құрастырудағы жүйесінің артықшылығы жоғарыда айтылған, онда, өзін-өзі басқаруда әлдеқайда оқушылар ең жаңа педтехнологияның өзінен пайда болатынын, бұл технологияның ажырамас, органикалық бөлігі болып табылады деп есептеген. Таңдаулардың рәсімі тек қана педагогикалық процесті күрделендіріп және оқушылардың тікелей оқу істерінде, жұмыс жағдайындағы алаңдатулар уақыттың босқа кетуін көрсетеді.

4.4.4 Ең жаңа педагогикалық технологияның Лангепастық нұсқасы

Жаңа материалмен алғашқы танысу әрдайым мұғалімнің немесе оны алмастыратын адамның осы материалды ұсынуынан басталуы керек пе? Неліктен жаңа материалмен алғашқы танысу оқулық мәтінін оқудан басталмауы керек? Ол нашар? Әр оқушы оқулықта не жазылғанын өз бетінше шеше алмайды-бұл әдеттегі қарсылық. Егер осы тақырыпты зерттеген адам көмектессе? Оқушы оқулыққа қажетті түсініктемелер беру үшін жеткілікті түрде түсінді деп болжанады. Мана мектебінің тәжірибесі бізді оқушылардың көпшілігі, егер олар назардан тыс қалмаса, мұғалімнің алдын-ала түсіндіруінсіз жаңа оқулық тақырыбында сәтті жұмыс істей алатындығына сендірді. Бұл тіпті екінші сыныпта да болды. Неліктен бұл жағдайда 3-4 сынып оқушылары оқулықтардан

жаңа материалды өз бетінше оқу мүмкіндігінен айырылады?

Неліктен жоғары сынып оқушыларында мұндай қабілет жоқ? Біздің бақылауларымыз жас және орта мектепте оқушылардың көпшілігі жаңа материалды өз бетінше түсіне алатындығын жүздеген рет растайды. Кейде оқушыға кішкене көмек қажет, сұрақ туындайды, ал жаңа тақырып оны түсінуге мүмкіндік береді, оған қол жетімді болады. Бірақ егер оқушылардың көпшілігі болмаса да, азшылық мұғалімнің көмегінсіз жаңа материалды өз бетінше түсініп, игере алса да, неге мектеп осы азшылықты құрайтын оқушыларды мұндай мүмкіндіктен айыруы керек? Егер мұғалім бәрін ең әлсіз («мылқау») үшін «бәрі түсінікті» деп түсіндірсе, онда мұғалімнің мұндай «ғылыми негізделген» тәсілі барлық оқушыларын өздерінің ерік-жігері мен ақыл-ойын әлсіретіп, бастамашыл және орта емес пе?

Кім жаңа материалды өз бетінше түсіне алмайды? Әрине, ең алдымен, оқуға деген қызығушылығын жоғалтқандар оқуды қаламайды, құрдастарынан бірнеше айға, кейде жылдарға артта қалды. Неліктен жаппай жалпы білім беру мектебіндегі барлық оқыту тек артта қалған және қараусыз қалған адамдарға бағытталуы керек? Уақыт пен жетістікке жету туралы қамқорлық қашан басталады? Өйткені, олар елдің басты байлығы, мәдениеттің, ғылымның, техниканың, экономиканың негізгі қозғаушылары.

Алайда, біз барлық оқушыларды жаңа материалды жеке-жеке, бір-бірінен оқшауланған оқуға шақырмаймыз, бірақ біз Тәуелсіздіктің мұндай көрінісін айыптамаймыз. Біз жаңа материалды оқушылар тек өз бетінше ғана емес, сонымен бірге оқушылардың бір-бірімен ынтымақтастық процесінде де үйренуін қолдаймыз. Алайда, біз оқушылардың стихиялық ынтымақтастығын емес, ұйымдасқан және жоғары әдістемелік деңгейде қорғаймыз.

Красноярск қаласындағы №21 мектепте жаңа педагогикалық технологияны әзірлеу және қолдану тәжірибесін талдау бізді осы технологияны одан әрі жетілдіру қажеттілігі туралы қорытындыға әкелді. Бұл технологияны жеңілдетуге, кез-келген мектепте, тіпті кез-келген мұғалімге қол жетімді етуге бола ма? Неліктен жаңа материалмен танысу конспектілер (ТК) көмегімен жүзеге асырылуы керек? Тірек конспект бір немесе екі тақырыпты ғана емес (абзацтар) қамтиды. Кейде 5-7 жаңа абзацтар! Әрине, оқушыға бір тақырыптың (абзацтың) мазмұнын түсіну оңайырақ.

ТК-ні қолданудан бас тартпай, біз олармен жұмысты кейінірек ауыстырдық, ал жаңа материалмен алғашқы танысу қарапайым түрде жүзеге асырыла бастады: **оқушы оқулықтан оған жаңа мәтінді (жаңа тақырыпты) оқиды, ал осы мәтінді (тақырыпты) оқыған адам бақылайды және қажет болған жағдайда саналы оқуға қол жеткізу үшін сұрақтар қояды.** Бұл мәтінмен, жаңа тақырыппен алғашқы танысу: бір оқушы бұл мәтінді (тақырыпты) оқиды, сұрақтарға жауап берді, жаттығулар жасады, екіншісі енді оқи бастайды. Бұл ең жаңа педагогикалық технологияның Лангепастық нұсқасының **бірінші буыны**. Мұнда бәрі шектеулі түрде жеңілдетілген және сонымен бірге жаңа тақырыпты зерттеудің ең табиғи бастауы болып табылады.

Екінші буын қандай болуы керек? Ол біріншіден қисынды түрде шығуы

керек. Оқушы өзі оқыған жаңа мәтінді оқып, бәрін тағы бір рет ойластырып, әдетте тақырыптың (мәтіннің) соңында қойылған негізгі сұрақтарға жауап беруі керек. Егер оған бір нәрсе түсініксіз болса, онда ол оны осы тақырыптың мазмұнына енгізген адамға, дәлірек айтқанда, мұғаліміне жүгінеді. Әрине, егер оның мұғалімі (айтпақшы, ол сияқты оқушы) оның сұрақтарына жауап бере алмаса, онда ол кез-келген басқа оқушыдан, тіпті жүргізушіден де сұрай алады. Кейде, өте сирек болса да, маманнан, яғни мұғалімнен көмек сұрауға тура келеді.

Үшінші буын - екіншісінің логикалық аяқталуы. Егер оқушы оқулық авторы қойған барлық сұрақтарға жауаптарды оқып, тапса, онда бұл мәтіннің мазмұнын баяндауға және мұғалімге сұрақтарға жауап беруге дайын екенін білдіреді. Зерттелетін тақырып бойынша материалды білу тексеріледі. Қандай мақсатпен?

Бұл жағдайда мақсат үш бірлікті:

1) оқушы берілген тақырып бойынша теориялық материалды білетіндігін анықтау;

2) оның практикалық сипаттағы тапсырмаларды (жаттығулар, есептерді шешу, сызбалар, диаграммалар жасау, картамен жұмыс істеу, мазмұндама, шығарма жазу және т. б.) орындауға дайын екендігін тексеру.);

3) оқушының осы тақырып бойынша мұғалімнің функциясын орындауға дайындығы тексеріледі.

Төртінші буын: оқушы теория туралы білімді бекіту үшін қарапайым жаттығулар жасайды, оның практикалық қолданылуын жақсы түсінеді. Егер біз математиканы алсақ, онда №6 Лангепас мектебінің 7 «В» сыныбының тәжірибесінде теорияны бекітуге арналған тапсырмалар көп болмауы керек және олар қиын болмауы керек екеніне көз жеткіздік. Тек тақырыппен алғашқы танысу болады, ал оқушы болашақта оны мұқият зерттеуге оралады. Осы кезеңде оқушы әлі күрделі, күрделі мазмұндағы тапсырмаларды орындамайды. Сондықтан, осы жаттығуларды орындағаннан кейін бақылау жұмыстарын жүргізу іс жүзінде мүмкін емес.

Красноярск №21 мектебінің эксперименттік сыныптарымен жұмыс жасай отырып, біз қателік жібердік: оқушылар теориямен танысқаннан кейін, біз әр жаңа тақырып бойынша оқулық арқылы А бөліміндегі көптеген тапсырмаларды, яғни жеңіл, қарапайым есептерді шешуге мүмкіндік бердік, содан кейін оқушылар бақылау тапсырмаларын жазды, онда күрделі, күрделі сипаттағы тапсырмалар кездесті. Әлбетте, бұл оқушылар қиындыққа төтеп бере алды бақылау жұмыстарына өз мүмкіндіктерінен төмен. Математикадан да солай болды.

Орыс тілі мұғалімі Л.В.Гребнева біздің әдістемемізге айтарлықтай түзету енгізді: теориялық материалды білуін тексергеннен кейін оның оқушылары әртүрлі типтегі және Әртүрлі күрделіліктегі көптеген жаттығулар жасады. Нәтижесі: оның оқушылары бақылау диктанттарымен, сондай-ақ таныстырылым мен эсселермен әлдеқайда жақсы жұмыс жасады. Ол жаңа материалмен алғашқы танысу жаттығулардың барлық түрлерін орындау арқылы мұқият зерттеумен біріктірілді. Ол алға жылжу қарқынынан ұтылды, бірақ оқушылардың білімі

ретінде жеңіске жетті.

Бесінші буын: оқытушы оқушыны осы тақырып бойынша теориялық ережелерді суреттейтін тапсырмаларды қалай орындағанын тексереді. Егер қандай да бір тапсырма қате, қателіктермен орындалса, онда оқушы ережені бұзғанын түсіндіріп, оны қайтадан орындады. Тапсырмалар қарапайым және аз болғандықтан, бұл тексеру көп уақытты қажет етпейді.

Алтыншы буын: пысықталған тақырып бойынша оқушы осы тақырыпты әлі зерттемеген мұғалімнің функциясын орындайды. Сонымен қатар, ол өзі жаңа тақырыпты алып, оны алда келе жатқан қызметкердің бақылауында жұмыс істеген кезде өзін оқушы ретінде көрсетеді. Бұл тақырыптан тақырыпқа дейін үлкен бөлімді немесе бүкіл оқу жылына арналған бүкіл курсты оқып үйренуге дейін жүреді.

С.А.Теляковскийдің оқулығы бойынша 7-сыныпта алгебраны зерттеуді біз екі үлкен бөлікке бөлдік.

I-бөлім

I-тарау. өрнектер, сәйкестіктер, теңдеулер.

II-тарау. Функциялары.

III-тарау. Табиғи көрсеткіші бар дәреже.

Барлығы сегіз абзац және жиырма үш тақырып, олардың әрқайсысы бір немесе екі сабаққа, кейбіреулері үш сабаққа арналған.

II-бөлім

IV-тарау. Көпмүшелер.

V-тарау. Қысқаша көбейту формулалары.

VI-тарау. Сызықтық теңдеулер жүйесі.

Сондай-ақ, сегіз абзац және жиырма бір тақырып, олардың әрқайсысы 2-3-4 сабақ оқиды.

Біз бұл нұсқасын жоққа шығармаймыз: біріншіден, алғашқы танысу тәртібімен «Алгебра-7» оқулығындағы барлық 44 тақырып қарапайым жаттығулар мен тексерулермен зерттеледі, бірақ әлі күрделі сипаттағы тапсырмаларды қамтитын тексерулерсіз. Айтпақшы, В.Ф.Шаталов өзінің әйгілі тірек конспектілерін қолдана отырып, 2 апта ішінде жаңа материал береді. Біз жетінші сынып алгебрасының курсы бойынша 11 тірек конспектілерін жасадық, бірақ Лангепасс тәжірибесінде оларды қолдану кейінірек ауыстырылды.

Бұл жағдайда **бірінші кезең** - алғашқы танысу немесе теориялық материалды алғашқы зерттеу аяқталады. **Екінші кезең** басталады: қайталау, бекіту, бақылау. Математика және орыс тілі сияқты оқу пәндері үшін бұл Негізгі кезең, өйткені дәл осы кезеңде оқушылар мұқият білім, білік және берік дағдыларды алады.

Жетінші буын. Оқушылар теорияны қайталайды, бағдарлама-сұрақнамасындағы сұрақтарға жауап береді және бірқатар бақылау жұмыстарын жазады. Осылайша, ауызша өзін-өзі тексеру және бір - бірін тексеру бағдарлама-сұрақнамасы бойынша, жазбаша тексеру жұмыстары бойынша жүргізіледі. Ауызша және жазбаша тексерулер тараулардан немесе бөлімдерден өтетіндіктен, жасыл жарық тек сапалы білімге, жоғары, бірақ объективті бағалауға қол

жеткізген оқушыларға беріледі. Ауызша жауап беретін немесе бақылау тапсырмаларын «2» немесе «3» деп жазатын, аяқтайтын, қосымша жаттығулар жасайтын, қайта бақылау жұмысын жазатын оқушылар.

Сегізінші буын ерекше мәнге ие. Бағдарламалық материалды зерттеуде айтарлықтай жетістіктерге жеткен оқушылар қосымша сипаттағы тапсырмаларды алады. Бұл олимпиадалық тапсырмалар, зерттелетін ғылымның жаңа бөлімдері, бағдарламадан тыс мазмұндағы баяндамалар немесе хабарламалар дайындау, шығармалар және т.б. шығармашылық жұмыстардың түрлері болуы мүмкін. Біз айтарлықтай алға жылжу деп нені түсінеміз? Дәстүрлі режимде жұмыс істейтін құрдастарынан кем дегенде алты айға немесе бір жылға озып кету. Біз бағдарламадан артта қалған немесе бағдарламалық материалды игере алмайтын оқушылар үшін жоғары қиындықтар немесе бағдарламалық жасақтамадан тыс тапсырмалар берілмеуі керек деп санаймыз, бұл байланыс, көріп отырғанымыздай, педагогикалық технологияның Красноярлық нұсқасының тиісті буынына толығымен сәйкес келеді.

Тоғызыншы буын. Ағымдағы (кезекті) оқу жылында бағдарламалық материалды кім сапалы меңгергенін, емтиханға кімді жіберуге болатынын, яғни мықты «4» - тен төмен емес білімі барларды анықтау мақсатында оқушылардың білімін тексерудің бақылау жұмыстарын және басқа да нысандарын жүргізу. Сондай-ақ, Красноярлық нұсқасымен толық сәйкестік бар. Айырмашылық тек Лангепастық нұсқасында педагогикалық технологияның байланыстары мен кезеңдері арасында нақты айырмашылық бар. Сонымен, тоғызыншы буын екінші кезеңмен аяқталады, содан кейін емтиханға байланысты **үшінші кезең** өтеді: оған емтиханға дайындық, емтихан және емтиханнан кейінгі жұмыс кіреді.

Онныншы буын. Емтиханға дайындық. Красноярлық нұсқасы бойынша емтиханға дайындық бағдарлама-сұрақнамасы бойынша жүргізілді. Әр оқушы емтиханға дайындалып, бағдарлама-сұрақнамасын қолдана отырып, бағдарламалық материалды қайталады. Алдымен ол өзін тексерді, содан кейін оқушылар бір-бірін тексерді, ал емтихан тапсыруға баратын оқушылардың соңында мұғалім тексерді. Әрине, барлық бағдарламалық материалдарды сапалы білетіндерін растағандар ғана емтихан тапсыруға рұқсат етілді. Лангепастық нұсқасына айтарлықтай қосымша енгізілді: әр оқушы бағдарлама-сұрақнамасындағы сұрақтарға жауап беріп қана қоймай, материалды тұтас, бүкіл тақырып бойынша немесе бірден бірнеше тақырып бойынша, тірек конспектісін қолдана отырып ұсынуды үйренді (оқыды). Әрине, тұтас, дәйекті және толық таныстырылымды тірек конспектісіз беруге болады, бірақ алдын-ала ойластырылған және дайындалған жоспармен жақсырақ. Тексеру және емтиханға дайындық алдымен мұғалімнің тікелей басшылығымен және қатысуымен жүзеге асырылады, ал болашақта дайындық және тексеру жұмыстарының едәуір бөлігі емтиханды тапсырған және тағылымдамадан өткен оқушыларға беріледі.

Он бірінші буын. Емтихан.

Он екінші буын. Емтиханды сәтті тапсырғандар бір оқушыны емтиханға дайындайды, бірақ екіден көп емес, мұғалімнің көмекшісі ретінде қызмет етеді.

Осындай педагогикалық тағылымдама кезінде оқушы мұғалім-оқытушы, ұйымдастырушы, кеңесші және тіпті тәрбиеші рөлінде бола отырып, барлық бағдарламалық материалды тағы бір рет қайталайды. Оның негізгі функцияларының бірі-өз тобындағы білімді бақылау және есепке алу, ал егер мұғалім тапсырса, онда бүкіл сыныпта.

Сонымен, Лангепастық нұсқасы Мана және Красноярлық нұсқаларына қатысты түбегейлі жаңа педагогикалық технология емес. Барлық үш нұсқа, негізінен, бірдей жаңа, дәлірек айтқанда, ең жаңа педагогикалық технология. Дегенмен, барлық кезеңдер мен байланыстардың нақты айырмашылықтарымен ең дамыған - Лангепастық нұсқасы. Тіпті Красноярлық нұсқасында буында мен кезеңдерді нақты ажырату әлі болған жоқ, Технологиялық процестің байланыстары мен кезеңдері анықталғандай. Сонымен қатар, оқу процесінің кезеңі неғұрлым ауқымды нәрсе екені анық, кейбір ұзақ жұмыс кезеңі, оның ішінде бір емес, кем дегенде бірнеше буындар бар. Лангепастық нұсқасындағы барлық оқу процесі салыстырмалы түрде ұзақ үш кезеңге бөлінеді:

I кезең. Қарапайым, қарапайым сипаттағы жаттығуларды (тапсырмаларды) орындауды қамтитын жаңа теориялық бағдарламалық материалды бастапқы зерттеу, тек зерттелетін теорияның көрнекі бейнесі ретінде.

II кезең. Теориялық материалды қайталау, сұрақ-бағдарламаның барлық сұрақтарына жауап беру, жаттығуларды орындау, күрделілігі әртүрлі дәрежедегі тапсырмаларды орындау, бағдарламалық материалды меңгеру дәрежесін ашатын бақылау жұмыстарының сериясы, диктанттар, мазмұндамалар, ауызша сынақтар. Бұл материалды меңгеру деңгейі әркімнің емтиханға жіберілуі үшін жеткілікті жоғары болуы керек.

III кезең. Емтихан алдындағы, емтиханнан кейінгі және емтиханнан кейінгі үш буынды қамтиды.

Әр кезеңге бірнеше буын кіреді.

I кезең. Бағдарламалық материалды алғашқы зерттеу.

1буын. Осы мәтінді (тақырыпты) оқыған оқушының бақылауымен оқулық мәтінін оқу.

2буын. Өзіңізге жаңа мәтінді оқу, мұғалім қойған немесе оқулықта берілген сұрақтарға жауап дайындау.

3буын. Оқытушы оқушының жаңа тақырып бойынша теориялық материалды қалай меңгергенін тексереді.

4буын. Оқушы тақырыптың теориялық мазмұнын жақсы түсіну және меңгеру мақсатында қарапайым тапсырмаларды (жаттығуларды) орындайды.

5буын. Оқытушы оқушының осы жаттығуларды қалай орындағанын тексереді,

6буын. Бір жылдық курсты немесе үлкен бөлімді бастапқы зерттеу: әр тақырып бойынша оқушы мұғалімнің функциясын орындайды.

II кезең. Қайталау, бекіту, бақылау.

7буын. Жыл бойына барлық теориялық материалдарды қайталау (немесе курстың салыстырмалы түрде үлкен бөлігі), ағымдағы сипаттағы бақылау жұмыстары.

8буын. Табысты оқушылар жоғары бағдарламалы материалдарды оқиды, жоғарылаған қиындықтардың тапсырмалары н шешеді, шығармашылық сипаттағы жұмыстарды орындайды.

9буын. Бір жылдық бағдарлама үшін жазбаша және ауызша тексерулер.

ІІІ кезең. Емтихан және емтиханнан кейінгі кезеңдер.

10буын. Емтиханға дайындық.

11буын. Емтихан.

12буын. Емтиханнан кейінгі жұмыс, топпен және емтиханға дайындалатын жеке оқушылармен жұмыс.

Ең жаңа педагогикалық технологияның Лангепастық нұсқасы бойынша жоғарыда аталған оқыту схемасында айырмашылықтар болуы мүмкін бе? Әрине, жоғарыда келтірілген Схемадан ауытқу мүмкін және кейбір жағдайларда орынды және тіпті қажет. Қарастырылып отырған педагогикалық технологияның тән және маңызды ерекшелігі-оның икемділігі, мектеп, сынып және тіпті жеке оқушылардың жағдайына байланысты өзгеру мүмкіндігі. Бұл технологияның математиканы немесе орыс тілін, физика немесе әдебиетті, биологияны немесе шет тілін үйренуге әр түрлі қолданылатындығы да табиғи.

Биологияны немесе тарихты алайық. Биология немесе тарих бойынша оқушылар математикадан айырмашылығы бақылау жұмыс жазбайды, бірақ көптеген көрнекі құралдар қажет етеді: карталар, картиналар, гербарийлер, коллекциялар, муляждар, кинофильмдер және т.б. сондықтан оқыту технологиясының схемасы жоғарыда айтылғандардан айтарлықтай ауытқуы мүмкін. Бірақ егер біз жеке буындар мен кезеңдерді қарастыратын болсақ, онда олардың бірлігін және тіпті негізінен матчы байқамау мүмкін емес. Бұл бірінші буыннан бастап көрінеді.

В.А.Корчагинаның «Биология-6-7» оқулығы. 1-тарау «Гүлді өсімдіктермен жалпы танысу». § 1 «Биология - жабайы табиғат туралы ғылым». Мәтін көлемі шамамен екі беттен тұрады. Неліктен бір оқушы бұл мәтінді оқи алмайды, ал екіншісі осы уақытта тыңдай алмайды, кітап бойынша оқуды қадағалай алмайды және бірінші оқушы мәтінмен әлі таныс емес, ал екіншісі бірнеше рет оқып, сұрақтарға жауап бере алады? Неліктен екі оқушы да бұл мәтінді түсінбейтініне сенімді болу керек? Неліктен мұғалім бәрін түсіндіріп, барлық қиындықтарды шешкеннен кейін ғана оқушыға бұл мәтінді оқу керек? Егер сыныпта шынымен ештеңе түсінбейтін оқушылар болса, онда олар неге 6-шы сыныпқа ауыстырылды? Оқулықта орташа оқушының түсінбеуі үшін не жазылған? Біз оқимыз: «Сіз биология ғылымының негіздерін зерттей бастайсыз. Оның атауы грек сөздерінен шыққан «биос» - өмір және «логос» - ғылым. Биология - Жер бетінде өмір сүретін тірі организмдер туралы ғылым. Біздің планетамыздағы тірі организмдер өте алуан түрлі. Бұл адамдар, жануарлар, өсімдіктер, саңырауқұлақтар және басқалар».

Оқуды ысырап етпеу үшін, осы мәтінді оқыған адам ең қарапайым сұрақтарды қояды: «Сіз қандай ғылымды зерттей бастайсыз?», «Неге мұнда «ғылым негіздері» деп жазылған?», «Биология ғылымының атауы қандай сөздерден шыққан?» (бұл сөздер жазылады). «Биология нені зерттейді?» (немесе

«Биология - бұл не туралы ғылым?»).

«Биология қандай тірі организмдерді зерттейді? Оларды атаңыз». §1 жұмыс істеген оқушы бір абзацқа көптеген сұрақтар қоя ала ма? Мүмкін. Неліктен біз бұған сенімдіміз? *Біріншіден*, оған осы сұрақтардың барлығы қойылғандықтан, ол оларға жауап берді.

Екіншіден, егер бұл сұрақтар қойылмаса да, ол оларды бәрібір қояр еді. Неліктен? Ия, өйткені бастауыш сыныптарда оқушылар Ривиннің әдісімен жұмыс істей алды және әр абзацты егжей-тегжейлі, мұқият зерделеуге үйренді. Ал егер оқушылар Ривиннің әдістемесі бойынша әлі жұмыс істемесе? Содан кейін қорытынды өте қарапайым: мұғалім Ривиннің әдісімен бірнеше сабақ өткізсін. Бұл тек биология мұғаліміне ғана емес, барлық мұғалімдерге де қатысты, сондықтан Ривин әдісімен сабақ өткізуге уақыт табуға болады.

Үшіншіден, егер Ривиннің әдістемесі бойынша оқушылар жұмыс істей алмаса да, бұл жағдайда шығудың жолы бар: мұғалім жалпы сынып сабақтарында маңызды, маңызды нәрсені жіберіп алмау үшін мәтіннің әр абзацын қалай зерттеу керектігін көрсете алады. Сонымен қатар, мұғалім жүйелі түрде жеке-жеке жұмыс істейді. Басынан бастап әлсіз адамдармен емес, мәтінмен жұмыс істеу әдістемелерін тез игеретін және оларды серіктестерімен ынтымақтастық процесінде қолдана бастайтын ең дамыған балалармен жұмыс жасау өте маңызды.

Әрі қарай жалғастырайық: «қазіргі уақытта барлық организмдер 4 патшалыққа біріктіріледі: жануарлар, өсімдіктер, бактериялар, саңырауқұлақтар».

Мүмкін сұрақтар: «Барлық организмдер қай патшалықтарға біріктірілген?», «Қазір не туралы оқыдым», «Барлық ағзаларды қандай 4 патшалыққа біріктіруге болады?», «Бұл төрт патшалық қалай көрінеді? Форзацта көрсетіңіз».

Жоғарыда айтылғандардан көруге болады, **бірінші буын** - бұл жай ғана дауыстап оқу емес, оны серіктес оқушыны тоқтатпай үнсіз тыңдайды. Бірақ, бұл жаңадан бастаушыны осы мәтіндегі тәуелсіз жұмысқа дайындайтын мәтінді байыпты зерттеу болуы керек.

Екінші буын: жаңа тақырыпты өз бетінше оқу. Жаңа тақырыпты алған оқушы әр тақырыптың соңында оқулық авторлары қойған сұрақтарға жауап іздейді. § 1 соңында қандай сұрақтар қойылады?

Сұрақтар:

1. Биология нені зерттейді?
2. Табиғаттағы жасыл өсімдіктердің маңызы қандай?
3. Өсімдіктер адам өмірінде қандай маңызды?
4. Ботаника нені зерттейді?
5. Неліктен жасыл өсімдіктерді сақтау керек?
6. Табиғатты қорғау жұмысына қандай қатысуға болады?

Егер оқушы мәтінде жоғарыда аталған барлық сұрақтарға жауап тапса, онда ол бірінші тақырып бойынша толығымен дайындалды және оны мұғаліміне бере алады, содан кейін оған жақын оқушыны осы тақырып бойынша дайындай алады. Әрине, оқушы №1 тақырыпты (барлық кейінгі сияқты) көрсете отырып,

оны басқа көздерден алған ақпаратпен толықтыра алады. Әрі қарай, бұл **үшінші буын** болып табылады.

Математика мен орыс тілін үйренудегі **төртінші буын**: жаттығуларды орындау, осы тақырыпқа тікелей қатысты тапсырмаларды шешу. Биологияны зерттеуде мұндай байланыс міндетті емес, дегенмен мұғалім кейде оқушыларға қолданбалы (практикалық) сипаттағы тапсырмалар бере алады. Бірақ егер төртінші буын түсіп кетсе, онда **бесінші буын** автоматты түрде құлап кетеді, өйткені оқытушының тексеретін ештеңесі жоқ. **Алтыншы буын** қалады, оның мәні әр тақырып бойынша оқушы мұғалімге айналады және мұндай өзгерістер жылдық курстың барлық тақырыптары бойынша жалғасады немесе бүкіл курс бірнеше үлкен бөлімдерге бөлінеді. Алтыншы буын қарастырылып отырған оқыту технологиясының бірінші кезеңін аяқтайды, дегенмен биологияны немесе тарихты зерттеуде бірінші кезеңде алты емес, тек төрт буын болуы мүмкін.

Бірінші кезең міндетті түрде бір оқушы жұпта оқиды, ал екіншісі оны оқып, бір уақытта сұрақтар қояды ма? Жоқ, әрине, міндетті емес. Қазірдің өзінде Лангепаста эксперименталды 7 «б» сынып оқушыларымен бірге біз осындай фактке тап болдық. Жұма күні қатты аяз болды-шамамен 40°, және барлық оқушылар сабаққа келмеді. Келесі күні (сенбіде мектеп жұмыс істемейді) мұғалімнің өтініші бойынша оқушылардың көпшілігі біздің сабақтарымызға келді. Сабақтар өтті. Дүйсенбі күні 7 «б» сыныбының барлық оқушылары сабаққа келді.

Біз не таптық? Жұма және сенбі күндері мектепте болмағандар үйде 3-4 тақырыпта жұмыс істеді, ал Сеган Максим мен Петлин Эмиль 8 тақырыпта жұмыс істей алды (37-ден 44-ке дейін) және «Алгебра-7» бағдарламасы бойынша алғашқы оқуды аяқтады. Бұл жағдайда мұғалімге не істеу керек? Тексеруді ұйымдастырасыз ба? Дұрыс. Бірақ қалай? Егер әртүрлі жастағы ұжым болса, онда мұндай тексеруді 7-сыныпқа емтихан тапсырған және емтиханнан кейінгі тағылымдамадан өткен оқушылар жасай алар еді. Бақылау жұмысын жазуды ұсынасыз ба? Бірақ бұл екі оқушы әлі күрделі тапсырмаларды шеше алмады, бұл теориялық материалды минималды жаттығулармен алғашқы зерттеу болды. Оларға қайталауға көшуге, яғни екінші кезеңде жұмыс істеуге рұқсат етіңіз бе? Бірақ мұқият тексерусіз бұл мүмкін емес.

Шығу жолы табылды: Максим мен Эмиль алдымен бір-бірін барлық сегіз тақырып бойынша бағдарлама- сұрақнамасын қолдана отырып тексеруі керек еді, содан кейін мұғалім барлық сегіз тақырып бойынша олардан бақылау жұмысын алды. Бақылау жұмысын сәтті тапсырғаннан кейін олар екінші кезеңге ауыстырылды және олардың әрқайсысы өз тобында жетекші болды.

Сонымен, технология негізінен сол қалпында қалды, Лангепастық нұсқасының схемасы-алгоритмінде берілген тәртіпті қатаң ұстанудан ауытқу оның икемділігін, нақты жағдайларға бейімделудің үлкен мүмкіндіктерін растады. Максим мен Эмильде орын ауыстыру және байланыстардың тіркесімі болды. Тақырыптарды (мәтіндерді) өз бетінше пысықтау - бұл бірінші кезеңнің екінші буыны. Олар үшін бұл бірінші болды. Бірінші буын (серіктестің бақылауымен оқу) олар құлап кетті, бірақ тұтастай алғанда технологиялық тізбек

сақталды, біз мәтіндерді (тақырыптарды) жеке зерттеуді мақұлдау арқылы негізгі бағыт жоғарыда сипатталған әдістемелермен жұпта ынтымақтастыққа бағытталуы керек екенін атап өттік: біреуі оқиды, екіншісі тыңдайды және сұрақтар қояды.

Егер біз биология, тарих, география сияқты оқу пәндерін алсақ, онда мұғалімнің қалауы бойынша бірінші және екінші кезеңдерді бір кезеңге біріктіруге болады: оқушылар әр жаңа мәтінді мұқият оқып, үзінділер, суреттер және т. б. жасайды. дәптерлерінде олар өздерін, содан кейін бір-бірін сұрақ-жауап бағдарламасы бойынша тексереді, жүйелі түрде тексереді және оларға тікелей ілесетін оқушыларға уақтылы көмек көрсетеді, бір немесе бірнеше сынақтардан кейін олар емтиханға дайындала бастайды, бұл жағдайда бірінші және екінші кезеңдер бір жалпы кезеңге біріктіріледі, оған теориямен алғашқы танысу ғана емес, сонымен қатар қайталау, бекіту, бақылау және тіпті есепке алу кіреді. Осы тәртіппен Красноярск қаласының №21 мектебінің мұғалімі Л.В.Гребнева 5-6 эксперименттік сыныптарда сабақ өткізді. Оның тәжірибесін біз мақұлдады, бірақ бұл біздің оқыту технологиясының негізгі, негізгі схемасынан, оның ең дамыған Лангепастық нұсқасында бас тартуға әкелмеді.

Бақылаулар бірінші және екінші кезеңдердің үйлесуі білім сапасына, әсіресе дағдыларды дамытуға теріс әсер етуі мүмкін екенін көрсетеді. Бұл емтиханға кіру туралы тапсырманы шешкен кезде анықталады: сынақтар немесе жылдық бақылау жұмыстары кезінде, сондай-ақ емтиханға тікелей дайындық кезінде.

Әрине, емтиханға дайындық кезеңі ұзартылуы керек, қосымша тапсырмалар беріп, жаңа және жаңа тексерулер ұйымдастыруы керек. Алғашқы екі кезеңнің кемшіліктері емтиханға тікелей дайындық кезеңіндегі асқынуларға байланысты түзетіледі.

Жаңа (қазір ең жаңа) педагогикалық технологияның кезеңдері мен буындары туралы шешуші сөз жаппай тәжірибе мен одан әрі тәжірибелік зерттеулерде қалады.

ҚОРЫТЫНДЫ

«Педагог мәртебесі туралы» Қазақстан Республикасының Заңында 7-баптың 1) тармақшасында тиісті білім беру деңгейінің мемлекеттік жалпыға міндетті стандартының талаптары сақталған жағдайда педагогтің кәсіптік қызметті ұйымдастыру тәсілдері мен нысандарын еркін таңдау құқығы бекітілген [105].

Алайда, бұл ереже, нақты педагогикалық тәжірибе көрсеткендей, жұмыс істемейді, өйткені мұғалім қалыптасқан дәстүрлі жүйе (топтық оқыту әдісі (ТОӘ) немесе топтық-жұптық-жеке оқыту әдісі (ТЖЖӘ) жағдайында инновациялар деп аталатындарды енгізіп, оны үнемі жетілдіріп, жаңартып отыруы керек.

Барлық халықаралық салыстырмалы зерттеулердің нәтижелері, білім алушылардың білім жетістіктерінің мониторингі, ҰБТ жалпы оқыту мен білім берудің сапасыздығы туралы мәлімдейді.

Біз қарастырған "инновациялық тәсілдер" -дамыта оқыту, авторлық мектептер мен НЗМ тәжірибесі жоғарыда айтылғандарды ғана растайды.

Осыған байланысты біз инновацияларға тарихи көзқарасты ашамыз, ол МСҰ технологиясынан оқытудың ұжымдық әдісі (ОҰӘ) технологиясына немесе ұжымдық-топтық-жұптық-жеке әдістерге көшу қажеттілігі туралы айтады, оның өзегі оқытудың жаңа Ұжымдық нысанын (яғни ауысымдық құрамның жұптарында жұмыс істеу) пайдалану болып табылады. Бұл жағдайда дәстүрлі формалар – жеке, жұптық және топтық – бірге сақталады, бірақ өзгерістерге ұшырайды.

Бұл ОҰӘ жағдайында оқу процесі оқушылардың бір-бірімен, сондай-ақ мұғаліммен және білім беру процесінің басқа қатысушыларымен өзара әрекеттесуі мен ынтымақтастығына негізделеді. ОҰӘ кезінде оқушылар мұғалімнің білімін пассивті түрде қабылдап қана қоймай, әртүрлі шығармашылық және проблемалық тапсырмаларды орындай отырып, оқу процесіне белсенді қатысады. ОҰӘ білім алушыларға жеке қабілеттеріне сәйкес, өз қарқынымен білім алуға, оларда дербестік, жауапкершілік, коммуникабельділік, командада жұмыс істей білу, өздерінің коммуникативтік және әлеуметтік дағдылары сияқты қасиеттерді дамытуға мүмкіндік береді.

ОҰӘ оқу процесін дамытудың тарихи жаңа кезеңі болып табылады және келесі принциптік тәсілдерге негізделген:

- басқа адамдармен өзара әрекеттесу процесінде оқушының жеке басының дамуын көздейтін әлеуметтік-тұлғалық тұрғы;
- оқушының жеке басының барлық аспектілерін бір уақытта дамытуды көздейтін кешенді тұрғы: танымдық, эмоционалды, ерікті, адамгершілік;
- білім беру процесінің барлық компоненттерінің өзара байланысы мен өзара әсерін болжайтын интегративті тұрғы.

Сондықтан нақты инновация ретінде жаңа және жаңа педтехнологияға көшу тиімді тұлғаға бағытталған оқытуды қамтамасыз етеді.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1. Управление развитием школы/ Под. ред. М.М.Поташника и В.С.Лазарева. – М.: Новая школа, 1995.
2. Педагогика/ Под. ред. П.И.Пидкасистого. – М.: Педобщество России, 2002.
3. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Теория обучения. – М.: ВЛАДОС, 2003.
4. Лазарев В.С. Системное развитие школы. – М.: Педобщество России, 2003.
5. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе. – М.: АCADEMIA, 2000.
6. Ковалева Т.М. Инновационная школа: аксиомы и гипотезы. – М.-Воронеж: Изд. Дом РАО, 2003.
7. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998.
8. Лернер И.Я. Проблемное обучение. – М.: Знание, 1974. - №7.
9. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. - М.: Педагогика, 1990.
10. Давыдов В.В. О понятии развивающего обучения. – Томск Пеленг, 1995.
11. Воронцов А.Б. Практика развивающего обучения. - М.: Русская энциклопедия, 1998.
12. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М.: Педагогика, 1986.
13. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996.
14. Давыдов В.В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении. – Томск: Пеленг, 1992.
15. Репкина Н.В. Что такое развивающее обучение. – Томск: Пеленг, 1993.
16. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. – Томск: Пеленг, 1993.
17. Чуприкова Н.И. Умственное развитие и обучение. – М.: Столетие, 1995.
18. Эльконин Б.Д. Психология развития. – М.: АCADEMIA, 2001.
19. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. - М.: Педагогика, 2001.
20. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991.
21. Обучение и развитие: экспериментально-педагогическое исследование/ Под.ред. Л.В.Занкова. – М.: Просвещение, 1975.
22. Кедров Б.М. Обобщение как логическая операция// Вопр. философии. – 1965. - №12.
23. Гегель Г.В.Ф. Наука логики // Соч. в 14 т. – М.: Мысль, 1975. - т.1.
24. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций//Собр. соч. в 6 т. – М.: Педагогика, 1982. - т.2.
25. Народное образование в СССР: Сб. нормативных документов 1917-

1973 гг. – М.: Педагогика, 1974.

26. Медынский Е.М. История педагогики. – М.: Учпедгиз, 1947.

27. Дьяченко В.К. Развивающее обучение и новейшая педагогическая технология – Красноярск: ИПК РО, 1998.

28. Дьяченко В.К. Развивающее обучение и новейшая педагогическая технология// Дьяченко В.К., Кусаинов Г.М., Васильева Е.Н. Избранные дидактические произведения: В 5-ти т./Под ред. А.Сейтешева. – Алматы: Изд-во «Эверо», 2021. – т.2. – С.84-365.

29. Школа сотрудничества/ Сост. А.И.Адамский. – М.: Изд-во «Первое сентября», 2000.

30. Амонашвили Ш.А. Как живете дети? – М.: Просвещение, 1986.

31. Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников – М.: Педагогика, 1984.

32. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении. – М.: Просвещение, 1991.

33. Дьяченко В.К. Коллективный способ обучения (КСО). - М.: Народное образование, 2004.

34. Дьяченко В.К. Новая дидактика – М.: Народное образование, 2001.

35. Дьяченко В.К. Основное направление развития образования в современном мире – М.: Народное образование, 2005.

36. Дьяченко В.К. Развивающее обучение и новейшая педтехнология – Красноярск: ИПК РО, 1998.

37. Дьяченко В.К. Реформирование школы и образовательные технологии (двухтомник). – Новокузнецк-Красноярск, ИПК РО, 1999.

38. Дьяченко В.К. Современная дидактика: В 2 ч. – Новокузнецк: ИПК РО, 1996.

39. Васильева Е.Н. Теория и практика подготовки педагога к инновационной деятельности в системе повышения квалификации: Монография. - Ростов-на-Дону: Легион-М, 2018.

40. Васильева Е.Н. Технология коллективного обучения: инновационная педагогическая деятельность/Под ред. Кагазбаевой А.К., Кусаинова Г.М. - Алматы: Изд-во «Эверо», 2019.

41. 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: В 2-х т. - Алматы: Изд-во «Эверо», 2019.

42. Основы дидактики: учебно-методическое пособие: доп. и перераб./Г.М.Кусаинов, А.К.Кагазбаева, К.М.Сагинов, Б.Т.Абыканова, З.К.Конурова, С.Б.Нугуманова. – Нур-Султан: Центр педагогического мастерства АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», 2019.

43. Тушнолобов П.И. Теория и практика коллективных учебных занятий: омская технология/Под ред. Г.М.Кусаинова. - Алматы: Изд-во «Эверо», 2020.

44. Авторская школа №9. – М.: Издательский дом «Эврика», 2003.

45. Современные вызовы ставят новые задачи перед образованием - глава НИИШ//Электронный ресурс: : https://baigenews.kz/sovremennye-vyzovy-stavyat-novye-zadachi-pered-obrazovaniem-glava-nish_140550/ (дата обращения

24.10.2022).

46. Программа курсов повышения квалификации педагогических работников Республики Казахстан. Первый (продвинутый) уровень. Третье издание. Астана: АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», 2015.

47. Руководство для учителя. Программа курсов повышения квалификации педагогов общеобразовательных школ Республики Казахстан. Третий (базовый) уровень. Астана, 2012.

48. Программа повышения квалификации педагогических работников Республики Казахстан. Третий (базовый) уровень. Третье издание. Астана: АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», 2012.

49. Программа курсов повышения квалификации педагогических работников Республики Казахстан. Второй (основной) уровень. Четвертое издание. Астана: АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», 2015.

50. Глоссарий к уровневым Программам курсов повышения квалификации педагогических работников Республики Казахстан, разработанным Центром педагогического мастерства совместно с Факультетом образования Кембриджского университета: учебно-методическое пособие – Астана: Центр педагогического мастерства АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», 2012.

51. Критическое мышление//Электронный ресурс: <https://ru.wikipedia.org/wiki/> (дата обращения 22.10.2022).

52. Алиев У.Ж. Образовательная технология: понятия и проблемы//Мировые образовательные технологии: основные тенденции, проблемы адаптации и эффективность: Материалы респ. науч.-метод.конф. 25-26 апреля 1997 г. – Алматы: Университет «Туран», 1997. – С.3-5.

53. Серафимов Л., Айнштейн В. К вопросу о принципах технологии// Высшее образование в России. - 1995. - № 2. - С.36-45.

54. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. - М.: Педагогика, 1989. - 192 с.

55. Кушнир А. Есть ли место тройкам-пятеркам в развивающем обучении? //Народное образование. – 1997. - №8. – С.49-55.

56. Назарова Т.С. Педагогические технологии: новый этап эволюции?// Педагогика. - 1997. - № 3. - С.20-27.

57. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта. - М.: Знание, 1989. - 80 с.

58. Кусаинов Г.М. Педагогическая технология современной школы: Монография. – Астана: РНПЦ «Учебник», 2012. – 355 с.

59. Арстанов М.Ж., Пидкасистый П.И., Хайдаров Ж.С. Проблемно-модельное обучение: вопросы теории и технологии. - Алма-Ата: Мектеп, 1980. - 208 с.

60. Боголюбов В.И. Педагогическая технология: эволюция понятия// Советская педагогика. - 1991. - № 9. - С.123-128.

61. Weber G. The Cult of Individualized Instruction// Educational Leadership. - 1977. - № 5. - 327 p.

62. Талызина Н.Ф. Технология обучения и ее место в педагогической

- теории// Современная высшая школа. – Варшава. – 1977. - №1 (17). – С.92-99.
63. Галызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. - М.: Изд-во МГУ, 1975. - 343 с.
64. Селевко Г.К. Альтернативные педагогические технологии. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 224 с.
65. Башарин В.Ф. Педагогическая технология: что это такое? - //Специалист. - 1993. - №9. – С.123-128.
66. Советский энциклопедический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1988. – 1600 с.
67. Большая советская энциклопедия: В 30 т./Гл.ред. А.М.Прохоров. – М.: Советская энциклопедия, 1976. – т.25. – 600 с.
68. Основы педагогического мастерства: Учеб. пособие для пед. спец. высш. учеб. заведений/Под ред. И.А. Зязюна. - М.: Просвещение, 1989. – 302 с.
69. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: Метод. пособие. - М.: Народное образование, 1996. - 158 с.
70. Taxonomy of Educational Objectives/ Volume I. Ed. By B. Bloom. – New York: Longmans, 1956. – 124 p.
71. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: Учеб. пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.
72. Сибирская М.П. Педагогические технологии и повышение квалификации инженерно-педагогических работников. – СПб.: ЦИПК ПО, 1997. – 194 с.
73. Шаталов В.Ф. Педагогическая проза: Из опыта работы школ г.Донецка. – М.: Педагогика, 1980. – 94 с.
74. Макаров Ю.А. Технология индивидуального обучения математике. – М.: РИПК РО, 1989. – 105 с.
75. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. - Мн.: Университетское, 1990. - 560 с.
76. Библер В.С. Два философских введения в двадцать первый век. - М.: Политиздат, 1990. - 413 с.
77. Кириллова Г.Д. Теория и практика урока в условиях развивающего обучения: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1980. – 159 с.
78. Менчинская Н.А. Психологические вопросы развивающего обучения и новые программы// Советская педагогика. - 1968. - № 6. – С.21-38.
79. Гальперин П.Я. Лекции по психологии: Учеб. пособие для студентов вузов. – М.: Книжный дом «Университет», Высшая школа, 2002. – 400 с.
80. Галызина Н.Ф. Педагогическая психология: Учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 1998. – 288 с.
81. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. – М.: Педагогика, 1988. – 208 с.
82. Якиманская И.С. Развивающее обучение. – М.: Педагогика, 1979. – 144 с.
83. Дьяченко В.К. Общие формы организации процесса обучения. -

Красноярск: Изд-во КГУ, 1984. - 184 с.

84. Дьяченко В.К. Наука об обучении и образовании XXI века: Монография. - Красноярск- Москва - Усть-Каменогорск - Алматы: Изд. IST Company, 2004. - 418 с.

85. Дьяченко В.К., Кусаинов Г.М. Основы современной дидактики: Учебник для педвузов и ун-тов. - Алматы: Гылым, 1996. - 386 с.

86. Антохина В.А. Развивающее обучение в современной школьной практике: тенденции, противоречия, перспективы// Психологическая наука и образование. - 2003. - №3. - С. 58-67.

87. Галиев Т. Системный подход к интенсификации учебного процесса. - Алматы: Гылым, 1998. - 303 с.

88. Караев Ж.А., Кобдикова Ж.У. Актуальные проблемы модернизации педагогической системы на основе технологического подхода. Педагогические технологии как фактор реализации инновационного типа обучения// Творческая педагогика. - 2006. - №2. - С.4-22.

89. Чаган З. «Дикий вуз»// Революция и культура. - 1929. - № 11.

90. Брейтерман М. Диалоги //Учительская газета. - 1989. - 31 января.

91. Вихман З.А. История «Дикого вуза»// Казахстанская правда. - 1991. - №278. - 4 декабря.

92. Дьяченко В.К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие. - М.: Педагогика, 1989. - 160 с.

93. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении: О коллективном способе учебной работы. - М.: Просвещение, 1991. - 192 с.

94. Дьяченко В.К. Новая педагогическая технология учебно-воспитательного процесса. - Усть-Каменогорск: МП «Просвещенец», 1992. - 182 с.

95. Дьяченко В.К. Новая педагогическая технология и ее звенья. - Красноярск: Изд-во КГУ, 1994. - 182 с.

96. Дьяченко В.К. Диалоги об обучении. - Красноярск: Изд-во КГУ, 1995. - 216 с.

97. Дьяченко В.К., Кусаинов Г.М. Диалоги о школе XXI века. - Алматы: Гылым, 1995. - 207 с.

98. Архипова В.В. Коллективная организационная форма учебного процесса. - СПб.: Изд-во «Дорваль» и «Эксклюзив», 1995.

99. Агибалова Е.В., Донской Г.М. История средних веков - 7. - М.: Просвещение, 2000. - 254 с.

100. Шаталов В. Непрерывность поиска//Учительская газета. - 1987. - 9 мая.

101. Булановская М.Г. Мой класс//Воспитательная работа в школе-интернате. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959.

102. Кусаинов Г.М., Каримова Б.С., Васильева Е.Н. Дидактика коллективного способа обучения: словарь-справочник. - Алматы: Эверо, 2018. - 252 с.

103. Начальная школа. - 1993. - №2.

104. Бондаренко Л.В., Мкртчян М.А. Вариант организации самоуправления при коллективных занятиях. – Красноярск: КК ИПК РО, 1989.

105. Закон Республики Казахстан «О статусе педагога» от 27 декабря 2019 года №293-VI//Электронный ресурс: [О статусе педагога - ИПС "Әділет" \(zan.kz\)](#) (дата обращения 7.11.2023).

МАЗМҰНЫ

Кіріспе	3
1. Білім берудегі инновацияның екі түрі	4
2. Инновациялық мектеп және инновациялық педагогикалық технология мәселесі	9
3. Инновациялық мектептердің түрлері	15
4. Авторлық мектептер және оқытудың топтық тәсілі бойынша оқыту	19
Қорытынды	181
Пайдаланылған әдебиеттер	182