

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



**ОРТА БІЛІМ БЕРУ ҰЙЫМДАРЫНЫҢ ОҚУ ПРОЦЕСІНДЕ
ЗАМАНАУИ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫ
ІСКЕ АСЫРУ БОЙЫНША ӘДІСТЕМЕЛІК ҰСЫНЫМДАР**

Астана, 2024

Б.Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы Ғылыми-әдістемелік кеңесінің шешімімен баспаға ұсынылды (2024 жылғы 8 қарашадағы №7 хаттама).

Орта білім беру ұйымдарының оқу процесінде заманауи педагогикалық технологияларды іске асыру бойынша әдістемелік ұсынымдар. – Астана: Б. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы, 2024. – 160 б.

Әдістемелік ұсынымдарда заманауи педагогикалық технологиялардың теориялық негіздері талқыланып, оларды мектептің оқу-тәрбие үрдісінде пайдаланудың әдістемелік ерекшеліктері ашылады.

Олар әдістемелер мен технологиялар арсеналын кеңейтуді қалайтын тәжірибелі мұғалімдерге де, мамандыққа алғашқы қадамдарын басқан жас мамандарға да арналады.

КІРІСПЕ

Әлем тез өзгеріп жатыр, және білім беру бұл өзгерістерден тыс қалмайды. Заманауи білім беру – бұл педагогтардан тұрақты кәсіби өсу мен жаңа жұмыс әдістерін меңгеруді талап ететін динамикалық процесс. Цифрлық дәуір педагогтар мен оқушыларға жаңа талаптар қойып отыр. Технологиялық прогресс бізге оқыту мен дамудың шексіз мүмкіндіктерін, тиімді әрі қызықты білім беру ортасын құруды ашады. Уақытқа сай болу үшін оқу процесінде жаңа және ең жаңа педагогикалық технологияларды меңгеру және қолдану қажет.

Заманауи педагогика тез трансформация кезеңін өткеруде. Жаңа технологиялардың пайда болуы, әлеуметтік сұраныстардың өзгеруі және білім беру парадигмаларының дамуы педагогтардан оқу процесін ұйымдастыруда инновациялық тәсілдерді іздеуді талап етеді. Бұл саладағы негізгі ұғымдардың бірі – «педагогикалық технология».

Педагогикалық технология – бұл тек әдістер мен тәсілдердің жиынтығы емес, ғасырлар бойы өзгеріп келе жатқан күрделі жүйе. Осы кітапта біз бұл ұғымға авторлық көзқарас ұсынамыз, ол дәстүрлі анықтамалардан тыс шығады. Біздің мақсатымыз – тек бар педагогикалық технологияларды тізбектеп шығу емес, олардың тарихи даму анализін жүргізу, функционалдық механизмдерін тереңірек ашып көрсету, қазіргі жағдайын және болашақта дамуының перспективаларын анықтау, өзіміздің классификациямызды, практикалық кейстерді және топтық сабақтарды ұйымдастыру әдістемелерін ұсыну. Яғни, біз оқушылардың ең тиімді және икемді өзара әрекет форматы ретінде ауыспалы құрамдағы жұптарда жұмыс жасауды жан-жақты қарастырамыз. Бұл оқыту форматы тек әр оқушының оқу процесіне белсенділігін арттырып қана қоймай, сонымен қатар олардың әлеуметтік дағдыларын дамытуға мүмкіндік береді: ынтымақтасу, өз көзқарасын қорғау, басқаларды тыңдау.

Біз кітапта ұсынылған материал сізге:

- педагогикалық технологиялардың мәні мен олардың заманауи білім берудегі рөлін терең түсінуге;
- сабақтарыңызды қызықты әрі тиімді ететін оқу процесін ұйымдастырудың жаңа әдістемелерін меңгеруге;
- кәсіби құзыреттіліктеріңізді дамытуға және сенімді әрі табысты педагог болуға;
- сыныпта оқушылардың жан-жақты дамуын қамтамасыз ететін білім беру ортасын құруға көмектеседі деп сенеміз.

Ұсыныстар тәжірибелі педагогтарға, әдістемелік арсеналын кеңейткісі келетіндерге, сондай-ақ кәсіби өмірінің алғашқы қадамдарын жасаушы жас мамандарға пайдалы болады.

1. ЗАМАНАУИ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫҢ ТЕОРИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

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 [1].

«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 элеуметтік 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 ілесіміне 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 [2, 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» [3, 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 [4, 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 [5, 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» [6, 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 [6, 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) [7, 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» [9, 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» [9, 123 б.]. Оның нұсқауларына сәйкес бихевиористік оқыту технологиясының құрылымдық сызбасы келесідей.

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

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

4-кезең - белгіленген жоспарды *іске асыру*: оқыту жағдайларын

ұйымдастыруды қамтамасыз ету, оқушыларға оқыту мақсаттарын түсіндіру, мінез-құлық тренингінің көзделген технологиясын қолданысқа енгізу.

5-кезең - оқу процесінің нәтижелерін *бағалау* және оларды бастапқыда белгіленген эталонмен салыстыру, яғни танымдық прогресті анықтау үшін тест жүргізу [10].

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 [11, 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 [9, 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: 12].

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 [9, 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 [3].

Педагогикалық технологияны түсінуде келесі төрт ұстаным бар [13, 4 б.]:

1. Бұл құралдарды, құрал-саймандарды, аппаратураларды, оқу жабдықтарын және техникалық оқыту құралдарын әзірлеу 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.Гузеев, 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» [14, 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 [14, 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.» [14, 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 [15, 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» [16] және «Үлкен кеңестік энциклопедияда» [17] 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 [18 (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 [19, 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» [20, 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» [20, 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 [21].

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 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 [22].

«Технология» мен «әдістеме» арасындағы айырмашылықтардың аталған «сәттеріне» сәйкес М.П.Сибирская жасақтаған келесі 1-кесте беріледі [қараңыз: 23].

1-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 жоғары оқу орны 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 - жоғары оқу орны 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» [22, 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» [22, 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 жоғары оқу орны 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. А

– ға 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 [22].

Бұл мәтін практик-мұғалімдер мен Д.В.Чернилевский «оқытушы-ғалымдар» деп атайтындардың **білім берудегі инновацияларға мүлдем бейжай 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 (жоғары оқу орнындағы инновациялық білім беру қызметі), бірақ қазірдің өзінде кейбір бағалаулар, болжамдар және жақсыға жорулар, пікірлер бар. Айтпақшы, олар бұрыннан да көп болған.

2. **«Инновациялық оқыту стратегиясы¹** 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 - жоғары оқу орны игерілетін білім функциясының және оларды игеру процесін ұйымдастыру жолдарының өзгеруі. Қазіргі уақытта білім байлық (ақша) пен биліктен кейін «үшінші әлеуметтік күшке» айналып,

¹ Сілтеме: «Инновационное обучение: стратегия и практика» /Под ред. В.Я.Ляудис. – М.: Изд-во МГУ, 1994. – 203 с.

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 субъекіден» 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.

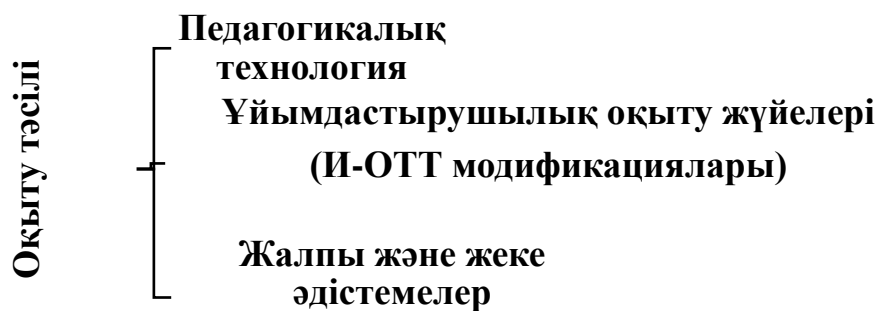
Педагогтер мен тьюторларды қайта даярлауды жүзеге асырып, оларды инновацияға дайындау үшін осы қызметпен таныс қана емес, сонымен бірге бұл инноватиканы жақсы меңгерген, білікті оқытушылар қажет. Ал ондай мамандар жоқ. Тіпті ең көрнекті теоретиктер, жаңа білім беру технологияларының идеологтары бұл мәселелерде 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 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 жанартулар.

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



1-сурет. Педагогикалық технологияның жүйелік сипаты

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 [7].

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.

Педагогикалық технологияларға тарихи тәсілдеме

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.

ОЖТ-тың жүйе құраушы компоненті мұғалімнің әрбір оқушымен тікелей жеке жұмысы (оқытудың жұптық формасы) болып табылады. Ол – бүкіл оқу

процесінің қозғаушы күші.

Қазақтың көрнекті этнографы С.Бабажановтың «Этнографиялық мақалалар» атты еңбегінде 19 ғасырда ішкі Бөкей ордасында молдалар жүргізген жеке білім беру жүйесі жан-жақты баяндалған [24].

Оқушылардың жасы 6 жастан 14 жас аралығында болған. Таңертең шәкірттер қыстауға немесе молданың киіз үйіне барып сәлемдескеннен кейін одан 2,5 адым жерде тізерлеп жарты шеңбер жасап отырады. Одан кейін кітаптарды немесе дәптерді шығарып, оқушылар үй тапсырмасын дауыстап қайталаған.

Барлық шәкірттерге деген көзқарас, тәртіп, жауапкершілік бірдей болды. Дауыстап қайталаумен жарты күн өтетін болған. Одан кейін әр оқушы өткен сабақты жеке-жеке тапсыратын. Оқушы тарапынан қателік кеткен жағдайда, дереу жаза тартылатын: молда оқушылардың қан шыққанға дейін тілін тартатын, әсіресе аса кінәлі деп тапқандарды таяқпен қамшылаған.

Ата-аналар молданың бұл әрекетін дұрыс көріп, оқу ісіне араласпаған [24, 18-21 б.].

Жоғарыдағы мысалдан көріп отырғанымыздай, қазақ даласында, сондай-ақ еуропалық мектептерде іс жүзінде ОЖТ технологиясы бір-бірінен айырмашылығы болмаған.

ОЖТ-нің үстемдігі кезінде **оқыту тәсілін жүзеге асырудың құрылымдық-функционалдық тетігін** білдіретін **ұйымдастыру жүйелер** әзірленбеген. Тек бірнеше жүздеген жылдар өткеннен кейін, ОЖТ дағдарысы пайда болған және ОЖТ қайталану процесі байқалған кезде ғана, дербестендіру мен оқытуды жекешелендіруге бағдарланған әртүрлі білім беру жобалары (жоспарлары, әдістері) пайда болды.

ОЖТ жетекші ұйымдастыру жүйелерінің ішінде, айтарлықтай жоғары технологиялығы бар Дальтон-жоспарды, Брайанстон-жоспарды, Виннетка-жоспарды, Йена-жоспарды, М.Монтессори, С.Френе, Д.Дьюи жүйелері мен т.б. атап өту керек, олар бүгінгі таңда ТМД елдерінде жаңғыртылған нұсқаларымен кеңінен тарала бастады және оларға айтарлықтай көп әдебиет арналған. Солардың негізгілерін қарастырып көрейік (сипаттама [25] сәйкес берілген).

Ең өміршең ұйымдастыру жүйелерінің бірі **гувернерлік** институттары (бай ата-аналардың балаларын үйде оқыту) мен **репетиторлық** болды, олар бірінші жағдайда – білімдегі кемшіліктерді жеңу үшін арнайы көмек көрсету болса, екінші жағдайы – оқушыларды жекелеген пәндер бойынша тереңдетіп оқуға дайындау болды. Осы институттар бүгінгі таңға дейін сақталған.

Американдық педагог Е.Паркхерст әзірлеген және өзінің атын өзінің бірінші қолданған Дальтон қаласының (АҚШ) атымен **Дальтон-жоспар** деп аталған жүйе ОЖТ ұйымдастыру жүйесінің жетекші жүйелерінің біріне айналды.

Дальтон-жоспарға сәйкес, пәндік зертханаларды пән мұғалімдері басқарады. Әрбір оқу пәні бойынша әр сынып үшін бүкіл жылдық курс айларға бөлінеді. Оқушылар пән бойынша жылдық бағдарламамен танысады. Оны тұтас ұсынады, ол бір айда нені «өту» керек екенін біледі.

Бағдарламада негізгі және қосымша әдебиет көрсетіледі, қысқартылған

конспект беріледі, және оларға сұрақтар сериялары мен олардың жауаптары тіркеледі. Осында сондай-ақ зерделенетін оқу материалының негізгі идеялары ме баяндамалар мен рефераттар тақырыптары көрсетіледі. Осы бағдарлама (мердігерлік) минималды және максималды екі деңгейден тұрады. Мердігерліктер оқу жылының немесе айдың басында көрінетін жерлерге орналастырылатын. Әркім өзінің күші мен мүмкіндіктеріне балама нұсқаларды таңдайды, яғни бағдарламаны орындау толығымен оқушылардың өзіне байланысты болды. Жоспарлар сегіз жылдық оқуға бейімделген және 4 сыныптан бастап енгізіле бастайды.

Дальтон-жоспары бойынша жұмыс істеу үшін, оқушылар жеке дарындылық коэффициентін (IQ) анықтау үшін тестілеуден өтеді. Тестілеу (жыл басында) мен оқытудың кейінгі нәтижелерін оқушының IQ сипаттайтын деректермен салыстыру, зертханалық әдіс технологиясының дұрыстығын тексеру құралы ретінде ұсынылған.

Оқушының оқу режимі келесідей: күннің бүкіл бірінші жартысы 8⁴⁵ бастап сағат 12-ге дейін – мектепке міндетті келуді көздейтін «бос уақыт» деп аталатын уақыт, алайды оқушы уақытты өзі реттейді. Дальтон-мектептерінде бес күндік оқу аптасы қолданылған. Өзінің қызығушылығы мен ниетіне байланысты оқушы күнделікті жұмыс үшін өзіне қажетті қандай да болмасын мердігерлікті таңдайды. Уақытты бөлуден қиналған жағдайда, ол мұғаліммен кеңеседі. Осылайынан ол күнделікті қандай да болмасын пәндік зертханада жұмыс істейді. Дальтон-жоспарлар барысында қоңыраулар мен үзілістер болмайды. Оқушы өзінің қабілеттеріне сәйкес жеке жұмыс істейді, қажет болған жағдайда, мұғаліммен кеңеседі. Егер ол зертханада болған кезде, сыныптастары да сол жерде болса, оқушы өзінің бос уақыты мен жұмыс уақытын өзі реттейді.

Кезекті тақырыпты (сұрақты) біткеннен кейін, оқушы өзінің және топтық есеп карточкасына белгі қояды. Білімді есепке алу мен бақылау үшін, карточканың үшінші түрі де – нұсқаушының зертханалық карточкасы да қолданылған, онда әрбір оқушының күнделікті жұмыс көлемі көрсетілген. Әрбір оқу жылы карточкасының өз түсі болған.

Күндізгі сағат 12-ден кейін жарты сағат жалпы жиналыстарға, комитеттер жиналысына және т.б. арналған. Тура осы уақыт аралығында басшылар да өздерінің жиналыстарын өткізген. Келесі отыз минут жалпы сынып жиналыстарына арналған, онда барлық оқушы мұғалімнің немесе пән мұғалімінің алдында есеп берген. Күннің қалған уақыты өнер, қол еңбегі, спорт және басқа қосалқы пәндер сабақтарына арналған.

Сағат 8-ден 16 сағатқа дейінгі толық жұмыс уақыты бар мектептерде үй тапсырмасы болмаған. Пән бойынша өздік жұмыспен қатар топтық сабақтар да пайдаланылған, олардың мақсаты осы пәннің толық курсы мен оның нақты бөлімдері туралы ұғым берілген: әр бөлім бойынша қорытындылау сипатындағы дәрістер, ең күрделі мәселелер бойынша конференция-сабақтар және т.б. Дальтон-жоспары – тек бір сыныптан келесі сыныпқа жұмысты икемдеуге ға мүмкіндік беріп қоймай, сонымен қатар бір оқушыдан екіншісіне және әр оқушының жұмысына оның жеке табыстары мен жетістіктеріне байланысты

икемделуге мүмкіндік беретін икемді жүйе.

Мұғалім функциясы да маңызды өзгерістерге ұшырайды. Ол өз пәні бойынша тұтас бір айға бағдарлама жасау керек. Одан, әрбір оқушыға өнімді көмек көрсету үшін, тиісті оқу режимі мен оның күші жететін бағдарламаны таңдауына немесе мүлде жеке бағдарлама жасау үшін, әрбір оқушының жеке психологиялық және жас ерекшеліктерін білуі талап етілді. Бұл айтқандардан басқа, мұғалім керемет шешен және мықты басшы-кеңесші болуы тиіс.

Говард-жоспар. Бұл жүйе Е.Паркхерсттің ойын тура дамытушы болып табылады. Оның негізін қалаушы ағылшын педагогы, Лондондағы Говард қыздар орта мектебінің директоры О'Брайен Харрис болды. Дальтон-жоспардан айырмашылығы, негізгі назар икемді және ұтқыр оқу топтарын құруға аударылды: әр пән бойынша әрбір оқушы әртүрлі топтарда болуына мүмкіндік жасалды.

Сондықтан оқу материалдарын меңгеру мерзімдері шектелмеді. Мысалы, оқушы математиканы 4-ші топта оқыса, ағылшын тілін 5-ші топта және т.с.с. оқи алатын болған.

Сабақтар кестесі мен оқу пәндерін таңдау, оқу материалы блоктарға бөлінген пәндердің міндетті минимумын (стандартын) сақтай отырып, оқушылардың жеке қызығушылығына бейімделген. Оқу процесін ұйымдастыруда жеке өздік жұмысқа басымдық көрсетілген, ол кезеңді түрде жалпы топтық сабақтармен және тапсырмаларды орындау барысындағы жеке кеңестермен толықтырылып отырған.

Говард-жоспардың маңызды арнайы ерекшелігі бастапқы сатыдағы жастары бір балаларды оқыту мен оқытудың орта буынында әртүрлі жастағы балаларды біріктіруі болып табылады.

Йена-жоспары. 1918 ж. Йена университетінің (Германия) профессоры П.Петерсен, оқушыларды жасы және дайындық деңгейі бойынша сыныптарға бөлу жойылған және жастары әртүрлі және деңгейі әртүрлі оқушыларды топқа біріктіру енгізілген жүйе жасап, сынақтан өткізген.

Ортақ қызығушылықтар негізінде топ ішінде 2-ден 6 адамға дейінгі уақытша және еркін кіші топтарға бөлу жүргізілген, ол топтардың құрамы әртүрлі оқу жұмыстарының саналуан түрін орындау барысында үлкен ұтқырлығымен ерекшеленген.

Ұйымдастыру тұрғысынан жеке жоспарлар бойынша жұмыс пен оқу материалының көпшілік бөлігін өз бетімен зерделеу көбірек болған. Йена-жоспарында жекелеген пәндерді жүйелі оқыту, білімді есепке алу мен бағалау болмаған.

Бастамашылдардың ойы бойынша, осы жүйе қоғамның микромоделі – әрбір адамның дербестігін ашу құралы ретінде оның мүшелерінің барлығының ынтымақтастығы мен өзара көмегі негізіндегі бірыңғай тәрбие қауымы болуы тиіс.

Пуэбло-жоспары. Осы жүйеге тән белгі оқушылардың оқу материалын әртүрлі қарқында жеке зерделеуі болып табылады, жекешелендірілген бағалау жоқ.

Санта-Барбара-жоспары. Ол оқушыларды білім деңгейі бойынша үш кіші топқа бөлді, бір топтан екінші топқа еркін ауысу, келесі сыныпқа әртүрлі уақытта ауысуды көздеген.

Норт-Денвер-жоспары. Оқу әрекетін ұйымдастырудың осы әдісі оқушылардың өте қиын тапсырмаларды жеке орындауын, мұғалімнің сыныпқа ең аз талаптарын қою кезінде, жекелеген оқушылардың оқу бағдарламасы бойынша үдемелі жылжуын көздейді.

Батавия-жоспары. Біз қарастырған жүйелерден айырмашылығы оқушылармен жекешелендірілген жұмысқа әлдеқайда көп назар аударылған. Мұғалім әрбір оқушыға тек қажетті көмек көрсетіп, оқушылардың тәртібін ғана бақылап отырған. Жалпы сыныптық сабақтар шектеулі пайдаланылған немесе мүлде болмаған.

Келісімшарттар әдісі. Жеке орындау үшін берілетін тапсырмалар келісімшарттар деп саналған. Осы жүйе бүкіл оқу мазмұнын «үздік», «жақсы» және «қанағаттанарлық» бағаларына сәйкес үш деңгей бойынша орналастырылған тапсырма-фрагменттерге бөлінген. Оқу өз қарқынында жүріп, оқу материалын өнімді меңгеруге ықпал еткен.

Френе жүйесі. Француз педагогы С. Френе құрған осы әдіс бастауыш сыныптарда эксперименттен өткен. Оқу сабақтарының орталығы мектеп типографиясы болған. Оқушылар жеке тәртіпте өздерінің отбасылары, достары және т.с.с. туралы еркін мәтіндерді дайындап, өздері басып шығарған. Автор типографияны оқыту барысындағы белсендіруші құрал деп, ал еркін мәтіндерді – бала тұлғасының психологиясын, оның рухани қасиеттерін, қызығушылықтары мен талпыныстарын ашу құралы, деп санаған.

Френе жүйесінде оқулықтар болмаған, оның орнына негізгі оқу материалы бар карточкалар қолданылған, және олар жүйеленген каталогтарға орналастырылған. Мұғалімнің көмегімен әрбір оқушы өзінің апталық жоспар-графигіне тапсырмалары бар карточкаларды енгізген.

Жүйеде оқытудың кітаптық-вербалды сипатын жеңу, оқу сабақтарына қызығушылық тудыру, мұғалім мен оқушы арасында демократиялық қарым-қатынас орнату, техникалық құралдарды кеңінен пайдалану жағымды болып табылады.

Дьюи жүйесі. Американдық педагог Д.Дьюидің осы жүйесінің мақсаты, өмірге және еркін кәсіпкерлік қоғамы жағдайында практикалық қызметке өте жақсы бейімделген тұлғаларды қалыптастыру болып табылады. Негізгі постулаты «істеу арқылы оқыту», яғни практикалық өзіндік пен баланың жеке тәжірибесінен білім алу болып табылады. Мектепте зерделенетін пәндердің дәйекті жүйесі бар бағдарлама болмаған.

Оқыту мазмұнына практикалық мәні бар білім ғана кірген. Барлық оқыту бала практикасында пайда болатын сұрақтарды оның өз бетімен шешуі арқылы жүргізілген. Оқушының тәуелсіздігі мен белсенділігі жан-жақты қолдау тауып отырған. Мұғалім рөлі баланың өздік жұмысына басшылық жасау және олардың танымдық қызығушылықтарына қолдау көрсету болды. Оқыту әдістемесінде ойындар, импровизация, экскурсиялар және т.б. көбірек қолданылған.

Монтессори жүйесі. Осы жүйе итальяндық педагог, еркін тәрбиелеу теориясының жақтаушысы, осы жүйе авторы М.Монтессоридің атымен аталған.

Ол балаға өзінің дамуын «өзі реттеуші» ретінде маңызды мән берген. Жүйенің басты белгісі, балалар ортасында оқушы тұлғасының рухани еркін болуына ықпал ететін жылы достық атмосфера құру болып табылады. Оқыту, өз тәжірибесінде қажетті білім мен дағдыларды меңгере отырып, әртүрлі дидактикалық материалдармен және құралдармен жұмыс істейтін оқушылардың қызығушылықтары мен ниеттерін дамытуға құрылған. Мұғалім нұсқаушы функциясын атқарып, өзіндік бір тәрбие моделі қызметін орындаған.

«Жеке оқыту жүйесі» Ф.Берктің басшылығымен Сан-Франциско штатының педагогикалық колледжінде ХХ ғасырдың басында бастауыш мектепте әзірленген.

Осы жүйеге тән белгілер академиялық пәндерден (оқу, арифметика) бас тарту; оқушылардың өз бетімен оқуына есептелген оқу құралдарын жасау; өз қарқынында жұмыс істеу және соған сәйкес әртүрлі деңгейде дайындау; тәптіштелген тестілеу және әрбір оқушының жеке ілгерілеуін тіркеу болып табылады.

Виннетка-жоспар. Алдыңғы жүйені жаңғырту болып табылады. Оқу материалы айқын нақтыланған дидактикалық мақсаттарды ескере отырып, іріктелген. Оқыту тек жеке негізде, өз қарқынында жүргізілген, және диагностикалық тестілеумен ілестірілген, ол оқушылардың алдын ала белгіленген нәтижелерге жету деңгейін анықтап, қосымша (қосалқы) материалды пайдалану мүмкіншілігін көздеген.

Білім минимумы бойынша жеке оқыту топтық сабақтармен толықтырылған.

Жобалар әдісі. Оны құрудың бастамашысы американдық педагог У.Х.Килпатрик болды. Осы жүйе прагматизм мен бихевиоризм психологиясына негізделген.

Әдіс сыныптық-сабақ жүйесін толық алып тастауға, мектеп бағдарламаларының қажеттілігін, мұғалімнің жетекші рөлін жоққа шығаруға бағытталған. Оқыту оқушының өзін қызықтырған мәселені (тақырыпты) шешу процесінде жүргізілген.

Оқушылар біртіндеп күрделенілетін тапсырмалар-жобаларды жоспарлау мен орындау барысында білім алған, олар негізінен, жеке сипатта болып, жеке тәртіпте орындалған.

Сондай-ақ топтық жобалар да болған, онда үлкен мәселе бірқатар ұсақ мәселелерге бөлінген. Әрбір бөлігі шағын жобаны құрған, оны кішігірім бригадалар (буындар) орындаған. Жалпы сыныптық конференцияда (жиналыста) әр буын шағын жобалар бойынша орындалған жұмыстар туралы есеп берген [25].

ОЖТ ұйымдастыру жүйелерінің әр қайсысына тән сипаттамаларға тоқтамастан, тек олардың жалпы жағымды белгілерін атап өтейік: олар оқушылардың қызығушылықтары мен қабілеттерінің қалыпты дамуына, олардың бастамалары мен өзіндігін, өз бетімен білім алу дағдыларын

қалыптастыруға, зерттеу әрекеті дағдыларын сіңіруге ықпал еткен.

Мектептерде ОЖТ ұзақ уақыттан бері пайдаланылып келеді және оның пайда болу уақытын нақты анықтау мүмкін емес. ОЖТ алғашқы мектептердің пайда болуымен және құл иеленушілік және ерте феодалдық қоғам кезеңінде, соның ішінде бүкіл орта ғасырларда бір мезгілде пайда болды. Ол кезде бір мұғалімнің шәкірттері аз болатын, оның үстіне барлығының жасы да, білімі де әртүрлі болатын. Оларды бір-бірлеп оқытуға мүмкіндік болды.

Оқытудың мұндай тәсілі көп уақытқа дейін *табиғи*, ақылға қонымды және көп жағдайда *жалғыз мүмкін* тәсіл болып келді. Кез келген шебер өз шәкірттерімен қалай жұмыс істесе, мектепте мұғалім де барлық оқушылармен солай жұмыс істеді. Ұста немесе етікші де шәкірттерін бір-бірлеп оқытты. Қандай да болмасын кез келген өнер түріне үйрету (қыш, зергерлік, ұсталық, т.б.) осылай жүргізілді.

Әлеуметтік жағдайына сәйкес мұғалім де шебердің бір түрі болып саналған, мектеп шебері (Schulmeister) болған. Мұғалімдер даярлайтын арнайы оқу орындары (университеттер, колледждер) болған жоқ.

Сонымен қатар Батыс Еуропаның көптеген қалаларында, сондай-ақ Батыс Украина мен Белоруссияда білім алуды қажет ететін балалардың саны артты. Алғашқы феодализм дәуірінде Парижде 500 адамға шаққанда бір ғана студенттен келген. Ал 1500 жылы, мысалы, Страсбургте 16 мың адамға 300 оқушыдан келді, яғни 53 – 54 адамға бір оқушыдан, 1522 жылы Нюрнбергте үш мектепте 310 оқушы болды [26, 194, 224 бб]. 17 ғасырда сыныптағы (мектепте!) педагогикалық жағдай түбегейлі өзгерді: мұғалім 5-6 оқушымен емес, тіпті 10-12 оқушымен емес, 40-50 және одан да көп оқушымен жұмыс істеуге мәжбүр болды.

Оқу процесі қалай іске асты?

Мұғалім оқушыны жанына шақырып, оқушының дайындалғанын, тапсырманы қалай орындағанын тексерді. Оқыту шіркеу кітаптары (Библия, евангелия, катехизис), Аристотель кітаптары, жинақтар (оқулықтардың қысқаша мазмұны, оқу пәні) бойынша жүргізілді. Көп жағдайда оқушыдан мәтінді «қазірден осы уақытқа дейін» жаттау талап етілді. Мұғаліммен «кездесу» (диалог) кезінде оқушы өзіне берілген материалды (мәтінді) барлығын дерлік жатқа айтып, мұғалімнің сұрақтарына жауап берді, мұғалімнің берген келесі тапсырмасын тағы да жаттап келу міндетін алды, мұнан соң оқушының жеке оқшауланған (немесе дербес деп аталатын) іс-әрекеті орын алды, ал бұл уақытта мұғалім келесі оқушыны тексерді және т.б.

Барлық оқушылар әдетте «сабақтарын» (мұғалімнен алынған тапсырмаларды) үйде емес, осы жерде, мектепте (сыныпта), мұғалімнің қатысуымен дайындады. Егер оқушы өзінің «сабағын» дайындамай, мұғалімге нашар жауап берсе, онда мұғалім мұндай оқушыны қайтадан жаттауға, қайтадан дайындалуға мәжбүрлейтін, көбінесе тіпті физикалық жазаға, әсіресе таяқшаға жүгінді (Ішкі Бөкей ордасындағы оқытуды салыстырыңыз).

Бір мұғалімнің қол астындағы оқушылардың жалпы санының біртіндеп өсуіне байланысты мұғалімнің әрбір оқушымен жұмыс істеуге жұмсайтын

орташа уақытын анықтау оңай. Егер ерте орта ғасырларда бір мұғалімде шамамен 5-6-10 оқушы болса, 15-16 ғғ.

Батыс Еуропаның дамушы қалаларында бір мұғалім 30 - 40 - 50, тіпті 100 немесе одан да көп оқушыны оқытты. Мектептегі сабақтар мектептердің жарғылары бойынша күніне 6-8, тіпті 10 сағатқа созылды. Егер оқушының оқу күні 6 сағат болса және бір мұғалімі бар барлық оқушылар 6 адам болса, онда әрбір оқушы орта есеппен мұғаліммен 1 сағат (60 минут) тікелей жұмыс алады. Егер оқушылар саны 12-ге дейін өссе, онда жарты сағат (30 минут), ал егер оқушылар саны 30 болса, онда небәрі 12 минут, 60 оқушымен күніне 6 минут! Бірақ мұғалім 12 минутта, тіпті одан да көп 6 минутта не істей алады, егер осы уақыт ішінде берілген мәтінді толығымен тексеру немесе есептерді шешу, қажетті сұрақтар қою, жауаптарды тыңдау, оларды түзету, түсіндіру, жаңа материалды және келесі тапсырманы беру қажет болса?

Әрине, ұстаздардың әр оқушымен байыпты, терең әрі сапалы жұмыс істеуге уақыты жетпеді. Ұстаздарға деген аса қажеттілік күрт артты, бұл мәселенің нашар шешілуі *ОЖТ-нің дағдарысына* алып келді. Оқытудың бұл тәсілі мектепті де, ата-аналарды да, қоғамды да қанағаттандырмады.

Білім берудің міндетті мазмұнын оқушылардың меңгеру сапасы мен оқыту тәсілі арасындағы дағдарыс (қайшылық) оқушылардың оқуға және игеруге тиісті білім, білік, дағды көлемінің кеңеюіне байланысты арта түсті.

Мұғалімдер оқушыларды шағын топтарға топтастыру арқылы әр оқушымен жеке жұмыс істеуге уақыт тапшылығын толтыра алар еді. Жаңа материалды (жаңа мәтінді) әр оқушыға жеке-жеке түсіндірудің орнына мұғалім екі-үш оқушыны бір топқа біріктіріп, барлығына бір уақытта түсіндірді және осы материалға сәйкес жалпы немесе жеке тапсырма берілді.

Ортағасырлық мектепте оқушыларды шағын топтарға топтастыру жүйелі түрде жүргізілмеді. Тек орта ғасырлардың соңғы кезеңі мен Қайта өрлеу дәуірінде қалалық мектептерде бұл тәсіл басым болды. Оқу жұмысын ұйымдастырудың негізгі, анықтаушы формасы мұғалімнің әр оқушымен жеке жұмысы (жұптық қарым-қатынас) болды.

Қалаларда 70-80-100 және одан да көп оқушылары бар мектептер пайда бола бастады. Бір ұстаздың мұндай көп шәкіртті игере алмағаны анық. Сондықтан, мектеп мұғалімінің көмекшілер құрамы болды, бірақ көмекшілер құрамы сол кезде мектеп мұғалімдері деп аталмады.

«Орта ғасырларда мұғалім – *Schulmeister, maitred' ecole* деп аталды, - деп жазады Н. Сперанский, - және бұл атау кез келген *тәуелсіз мектеп мердігері*, жүздеген оқушылары бар латын қалалық мектебінің ректорына және 6-12 оқушысы бар шағын француз немесе неміс мектебінің иесіне бірдей берілді... Ректорға бағынатын қала мектептерінің барлық мұғалімдерін мүлде мұғалім деп атаған жоқ. Барлық осы *шешендер, ақындар, грамматиктер, канторлар, бакалаврлар, локаттар, юнгемейстер* және т.б. тек мұғалімдердің көмекшілері болып есептелді (*Schulgesellen*)» [27, 228-229 б].

Бір мұғалімде аз оқушысы бар мектептерде ғана жеке оқыту әдісі қарапайым және түсінікті түрде қолданылып отырды.

Ал, оқушылары көп мектептерде оқуды ұйымдастыру күрделі құрылымға ие болды. Көптеген оқушыларды оқыту үшін Schulmeister-ге көмекшілер - кіші мұғалімдер қажет болды.

«Орта ғасырларда «сыныпты игеру» өнері туралы түсінік болған жоқ: олар тек дәрістер мен репетиторлықты атқаруды ғана білетін. Тіпті университеттерде әрбір студентке дерлік онымен бірге лекцияларды «қайталайтын» (lektiones guminabad) famulus кедей студенттер тобы тағайындалды. Орта мектептерде біздің алдымызда тек кабинеттер ғана емес, сонымен қатар сыныптар бар екені рас, бірақ бұл сыныптарды оқыту тек жеке жүйе бойынша жүзеге асырылады, яғни мәні бойынша, *оқушылардың өте шектеулі санымен ғана сәтті болған* (курсив біздікі – авт.) дәл сол репетиторлықты білдіреді» [27, 229 б.].

Оқыту қайда және қалай өтті? XV ғасырдағы ең типтік мектептер үлкен қалаларда болды. Мектеп ғимараты әдетте аудиториядан, ректорға арналған сынып бөлмесі (Schulmeister) және басқа қалалардан келген оқушыларға арналған шағын бөлмелерден («кабинеттер») тұрды. «Мектепте әдетте бір ғана сынып бөлмесі болды, онда үш немесе төрт мұғалім, тіпті кейде тоғыз мұғалім бір уақытта сабақ беруден қымсынбайтын; тек ән сабағы мұғаліміне оқушыларымен жоғары дауыспен ән салмауы ұсынылды» [27, 220 б.].

Мұғалімдер қайдан келді, оларды кім қамтамасыз етті? Ерте орта ғасырларда барлық білім беру бай-феодалдардың шіркеулері мен сарайларында шоғырланды. Бірақ «X ғасырда бұрын-соңды көрмеген мұғалімдер, «наймит» мектептері пайда бола бастады, және бұл мектепке алдын-ала белгіленген ақымен оқуға болатын ... Көп ұзамай бұл ақылы мектеп кеңінен қанат жайды». Кейінгі ғасырларда мұғалімдер көп жағдайда шіркеу бенефициарларының табысына емес, бай оқушылардың оқу ақысы төлеміне өмір сүре бастады. «Оқытудың өмірлік табыс құралына айналуымен қатар ұстаздық қызметте де бәсекелестік пайда бола бастады. Көптеген мұғалімдер бұдан былай діни мекемелер құрған ескі мектептерге барғысы келмей, өздері мектеп ашқанды жөн санайды» [27, б. 202-203].

Мектеп мұғалімдері мен олардың көмекшілері өз мектептеріндегі оқушылар санын көбейтуге аса мүдделі болды, өйткені әр оқушыдан оқу ақысы алынды. Педагогикалық әдебиеттерде ортағасырлық оқыту әдісінің дағдарысын (біздің терминологиямызда «жеке әдіс») колөнердің, өнеркәсіптің дамуы, сауданың күшеюі, қалалардың өсуі және санының көбеюі, кітап басып шығарудың пайда болуы мен таралуына байланысты сауатты адамдарға сұраныстың артуымен түсіндіреді. Барған сайын капитализмнің өз талаптары өзекті бола түсті: сауатсыз жұмысшының орнына сауатты жұмысшыларға қажеттілік артты.

«Капитализмнің пайда болуы мен дамуы жағдайында мектепте оқу сабақтарын ұйымдастыру формасы ретінде жеке оқыту қолданылмады, өйткені оқушылардың көп бөлігін қамтуды қамтамасыз ете алмады» [28, 411 б.]. Сонымен бірге, мектеп тарихы шын мәнінде орта ғасырлық мектептердің мұғалімдері мектептегі оқудың ақылы, ал мұғалімдердің жұмыс ақысы оқушылар санына қарай төлене бастаған кезден бастап, өздері де жеке мектеп

ашуға, мектептер мен ондағы оқушылар санын көбейтуге ұмтылатынын көрсетеді.

Бір мұғалімде оқушы санының көбеюі оның іс-әрекетінің күрделенуіне және жұмысының тиімділігінің төмендеуіне алып келді, бірақ сонымен бірге бұл мұғалімдер үшін кедейліктен шығудың және олардың материалдық қажеттіліктерін қанағаттандыру жолы болды.

Мектепте ұстаздық ету өнер, ал мұғалім – мектеп ісінің шебері ретінде қарастырылуының маңызы зор болды. Өздеріңіз білетіндей, соңғы орта ғасырлар мен Қайта өрлеу дәуіріндегі шеберлер арасында бәсекелестік күшейіп, «клиенттердің» көп болуына деген, әсіресе байлардан «тапсырыс» алуға ұмтылыс арта түсті. Сондықтан, бір жағынан, олардың шеберлігін, «шеберханасын» жарнамалау, екінші жағынан, кәсіби шеберлігінің құпиясын мұқият сақтау өте маңызды болды.

Мұғалімдердің өз өнерінің қыр-сырын ашпауға ұмтылуына не себеп болды? Мұның нәтижесі жүздеген жылдар бойы өзгермеген, тек ұстаздан өзінің шәкірттеріне, яғни ұстаздық қызметті жалғастырушы ізбасарларына ғана берілетін әдіс-тәсілдері, ұстаздардың күнделікті жұмысы болды. Бірақ бүкіл оқу процесі ОЖТ негізінде құрылғандықтан, тек анда-санда, ішінара жекелеген топтық сыныптармен толықтырылғандықтан, бұл ОЖТ мыңдаған жылдар бойы өзгеріссіз күйде қалды.

Тіпті, жекелеген ұстаздар ашқан жаңалықтар мен жаңашыл идеялар да (қазіргі терминологияны қолданып, оларды «озық педагог», «жаңашыл педагог» деп атаймыз) авторларының қайтыс болуымен бірге ұмытылып немесе жоғалып кетті. XII-XV ғасырлардағы қала мектептері туралы К.Шмидт: «Пәндерді және оқыту әдісін таңдауға қатысты ережелер болған жоқ», - деп жазады. Мұғалімдердің әрқайсысы, тіпті діни қызметкерлерге немесе қалалық думаға тәуелді болса да, өз мектебінде дербес әрекет етті, нәтижесінде нашар және білімсіз мұғалім мектептің онсыз да төмен деңгейін одан әрі төмендетті, бірақ, екінші жағынан, мұғалімге берілген еркіндік дарынды мұғалімдерге өздерінің барлық қабілеттерін көрсетуге мүмкіндік берді. Көптеген мектептер мұғалімдердің жігерлі және жанды оқытуының арқасында үлкен атаққа ие болды» [28, 290-291 б]. Мұндай мектептің мысалы ретінде Климент Охридский мектебін, Мантуа Витторино де Фельтра мектебін және т.б. атауға болады.

Біз мұғалім мен оның көмекшілері жұмысының экономикалық жағына ерекше мән береміз, өйткені оқытудың жаңа, *топтық тәсілінің* пайда болуы мұғалімнің еңбекақысын төлеумен тығыз байланысты.

Мұғалімдерді әрқайсысын ақылы оқушылар санының көбеюі қызықтырды, олар өз мектебінің жоғары сынып оқушыларын немесе оқуын аяқтамаған студенттерді өздерінің көмекшілері ретінде жиі пайдаланды, бірақ олар педагогикалық кадрлардың, дербес мұғалімдер санының артуына қызығушылық танытпады және барлық жағынан қарсы тұрды.

Қоғамда екі жақты жағдай туындады: бір жағынан мектепке, білімге деген сұраныс арта бастады, ал екінші жағынан мектептерде оқыту әдістемесі, оқытуды ұйымдастыру соншалықты ретсіз, қарабайыр, ал мұғалімдер

Я.А.Коменский жазғандай физикалық жазаны жиі қолданды.

XV-XVI ғасырлардың өзінде Батыс Еуропа мектептерінде және Батыс Украина мен Батыс Белоруссияның бірқатар мектептерінде оқу-тәрбие жұмысын жаңа ұйымдастыру әрекеттері орын алды.

Жеке оқыту тәсілін қолдану арқылы жүзеге асатын оқытуды ұйымдастыру да, жалпы оқыту процесі де қоғамдық талаптарды қанағаттандыра алмады, бұл ең алдымен қалалық мектептерде көрініс тапты. Дегенмен, ОЖТ-нен сыныптық-сабақ жүйесіне көшу, бірден жүзеге аспайтыны бәрімізге айқын жайт. Керісінше, *бұл процесс шамамен екі-үш ғасырға созылды.*

ОЖТ-нен жаңа тәсілге көшуді мектептердегі оқушылардың сандық өсуімен ғана түсіндіруге болмайды. Бұл оқытудың жаңа әдісіне көшу себептерінің бірі ғана. Бір мұғалімде оқушылар санының артуы ОЖТ-дан бас тартудың себебі болып табылады, бірақ нақты айтар болсақ оқытудың топтық тәсіліне көшу үшін бұл мүлдем жеткіліксіз.

Оқытудың топтық тәсіліне өту үшін белгілі бір экономикалық және мәдени-идеологиялық алғышарттар қажет болды. Әсіресе, мұғалімнің экономикалық және идеологиялық тәуелді ұстанымы шешуші мәнге ие болды. Қоғам үстем таптарды қанағаттандыратын, олардың мүдделеріне, идеологиясына сәйкес келетін тәрбие әдісін таңдады.

Батыс Еуропалық педагогика тарихы соңғы жағдайды аша алмады. Оның өкілдері, әдетте, мектептердегі оқушылардың сандық өсу фактілерін, білімге деген қоғамдық сұраныстың артуы, баспаның таралуы, ағартушылар қызметін көрсетумен шектелді. Біздер осы фактілердің барлығының оқытудың топтық тәсіліне көшудегі маңыздылығын жоққа шығармаймыз, бірінші орынға бір емес, бір мезгілде әрекет ететін екі факторды: *оқушылардың санының өсуін және мұғалімдердің экономикалық жағдайын* қою қажет деп санаймыз.

Сондықтан оқытудың жаңа тәсілі кейінгі ғасырларда (XVII-XVIII ғасырларда) барлық мектептер мен оқу орындарында танылып, кеңінен таралып, заңдастырылды, өйткені ол басқаларға қарағанда индустриалды қоғамның даму мүдделеріне жауап бере алды.

Осылайша, оқытудың жеке тәсілі көптеген жағымды аспектілерге ие екендігіне қарамастан, айтарлықтай кемшіліктері де бар.

Әлеуметтік аспект: білім элитаның артықшылығы болмауы тиіс, ол өркениетті қоғам, заманауи өмір мүдделері мен қажеттіліктері талап еткендей жалпыға қолжетімді, бұқаралық болуы тиіс.

Экономикалық: ОЖТ қайталануы сыныптардың (топтардың) толтырылуын барынша азайтуды білдіреді, ал ол оқытушылар штатын арттыруды, жаңа «жұмыс орындарын» ашуды, жаңа мектептер мен басқа оқу орындарын салуды, қорытындысында, білім жүйесіне қажетті қаражатты ұлғайтуды талап етеді. Мысалы, сыныптар толықтығын бір оқушыға азайтудың өзі орта есеппен 1,1 млрд доллар, оған қоса 900 млн. доллар қосымша мектептер салу үшін қажет [29, 149 б.].

ЭЫДҰ зерттеулеріне сәйкес:

- 2005 және 2016 жылдар аралығында ЭЫДҰ-ның 24 елінде мемлекеттік

орта мектептегі сыныптар саны 18 оқушыға дейін қысқарды. Бұл көбінесе демографиялық өзгерістердің нәтижесі болды. Дегенмен, сыныптар санын азайту мұғалімдер мен ата-аналар көтеретін танымал саясат болуы мүмкін.

•Көлемі кіші сыныптардың оқу үлгеріміне әсері туралы дәлелдер әртүрлі. Олар кейбір оқушылар үшін және белгілі бір жағдайларда ғана пайдалы болуы керек. Және ол қымбат. Орта білім беруде бір оқушыға шаққандағы сабақтарды қысқарту үшін қажет қосымша мұғалімдерді қаржыландыру ЭЫДҰ елдерінде бір оқушыға жұмсалатын шығындарды жылына шамамен 300 долларға арттырады.

•Егер елдер тұрақты шығындарды сақтай отырып, сыныпта оқушы санын азайтқысы келсе, олар бұл өзгерісті қаржыландыра алады:

- мұғалімдердің жалақысын қысқарту;
- сабақ сағаттарын көбейту,
- сабақ уақыты қысқарту арқылы.

•Бір оқушыға шамамен бірдей соманы жұмсайтын елдердің арасында сыныпта оқышы саны аз елдерде мұғалімдердің жалақысы төмен болады. Бір оқушыға шаққандағы сынып көлемін қысқартудың жоғары құнын ескере отырып, оның қажеттігін бағалау маңызды [30].

Тарихи: ОЖТ-ін жандандыруға тырысуы оқу процесін, оның ұйымдастыру құрылымын прогрессивті дамыту жолындағы тежегішке айналады, оның эволюциясының объективті заңдарына қайшы келеді.

Педагогикалық: оқытудың айқын көрінетін жеке бағыттылығы жасөспірімдер мен жастарда жалпы адами құндылықтар қалыптастыруға ықпал етпейді және олардың бір-бірінен аулақ болуына әкеліп соғады.

Айтылғандарды қорытындылай келе, оны графикалық түрде төмендегідей сипаттаймыз (2-кесте).

2-кесте – ОЖТ-тың интегралды сипаттамасы

Оқыту тәсілі	Оқытудың жеке тәсілі (орта ғасырлық әдіс, жеке оқыту жүйесі)
Оқыту әдісі	Жұптық-жеке оқыту әдісі
Ұйымдастыру құрылымы	Жұптық, жеке оқыту формалары
Оқыту технологиясы	Жұптық-жеке оқыту технологиясы
Оқытудың ұйымдастыру жүйелері	Репетиторлық; Гувернерлік; Дальтон-жоспары, Брайанстон-жоспары, Виннетка-жоспары, Йена-жоспары, М.Монтессори, С.Френе, Д.Дьюи жүйелері; Ф.С.Келлер жоспары; Бағдарламаланған оқыту; Жеке оқыту жүйесі; Жеке-бағыттаушы оқыту; Келісімшарттар әдісі және т.б.

Оқытудың топтық тәсілі (ОТТ): интегралды сипаттама

XII - XIII ғғ. университеттерде, содан кейін XV-XVII ғғ. орта және бастауыш мектептегі оқыту практикасына ОТТ кіреді. ОТТ тарихи құбылыс

ретінде нені білдіреді? Егер ең жалпы түрінде алатын болсақ, ОТТ-тың пайда болуы, мұғалімнің, кәсіби педагогтың басым көпшілігінде оқушыларды жалғыздан және кезек-кезек емес, бірден топпен, сыныппен оқыта бастағанын білдіреді. Бұл ретте көп оқушыны (яғни үлкен және шағын топтармен) бір мезетте оқыту басымдық таныта бастайды, ол оқу орындарында (мектептерде, университеттерде, колледждерде) анықтаушы мәнге, жүйе құраушы фактор рөліне айналады.

Жаңа, оқытудың топтық тәсілінің (ОТТ) ұйымдастыру құрылымы қандай болады? Ол оқытудың қандай ұйымдастыру формаларынан тұрады?

Бірінші орынға, бірден болмаса да, оқу сабақтарын ұйымдастырудың топтық формасы шығады. Топтық оқу сабақтары (немесе оқу жұмысын ұйымдастырудың топтық формасы) мен **оқытудың топтық тәсілін** нақты ажырату керек.

Топтық оқу сабақтары – ол сабақтарды ұйымдастыру формаларының бірі, ол ұйымдастыру тұрғысынан қарым-қатынастың топтық құрылымын білдіреді: әрбір қарым-қатынас мезетінде бір сөйлеушіні топ, бірнеше немесе көп адам тыңдайды.

Топтық оқу сабақтары (лекциялар, семинарлар, практикалық сабақтар және т.б.) топтық оқу тәсілінің ұйымдастық құрылымының бөлігін құрайды. ОТТ оқытудың өте маңызды компоненті болып табылатын оқушылардың жеке-оқшауланған жұмысын алып тастамайды, керісінше, оны қосады.

Сабақтарда (семинарларда, немесе практикалық оқу сабақтарында) жұптық жұмыс та, мұғалімнің жекелеген оқушылармен жұмысы да орын алады, бірақ ол сабақ өзегіне енгізілген және оқушылар жұмысты бастау, оны қадағалау және, ең бастысы, оның артынан оқу үшін, бүкіл сынып алдында жүргізіледі. Мысалы, сұрау кезінде, мұғалім «тақтаға» (немесе өзінің үстеліне) бір оқушыны шақырады, оған сұрақ қояды, бірақ барлығы еститіндей етіп сұрайды, ал оқушы мұғалім мен өзінің жолдастарының бақылауымен жауап беруі тиіс.

Мұғалімнің оқушымен жұптық қарым-қатынасы жасалады, бірақ ол бүкіл сыныпқа қолжетімді. Осы мұғалім мен оқушының «жұптық қатынасы» жалпы сыныптық қарым-қатынас (яғни топтық) қатынас өзегіне енгізілген, және оны оқытудың ерекше ұйымдастыру формасы деп бөлудің қажеті жоқ. Сондықтан ОТТ барысында бүкіл ұйымдастыру құрылымы топтық, жеке-оқшауланған және кейде жұптық (мұғалім оқушы) оқу сабақтарынан тұрады.

Оқу процесін ұйымдастырудың бүкіл құрылымының толық аты «жеке-жұптық-топтық» терминімен немесе, қысқаша айтқанда, «топтық-жеке оқыту тәсілі» терминімен қамтылады. Бірақ мектептердегі (жоғары оқу орнындағы) оқыту процесінде топтық оқу сабақтары жүйе құраушы мән алатындықтан, жеке тәсілдің орнына келген бүкіл оқыту тәсілін бір сөзбен – **топтық** деп атауға болады.

Алайда ол, мектепте (және үйде) оқыту процесінде тек топтық оқу сабақтары ғана қолданылатындығын білдірмейді. Керісінше, ОЖТ барысында қолданылатын оқытудың ұйымдастыру формасы (жұптық форма, яғни жеке оқыту: «мұғалім-оқушы» және жеке-оқшауланған сабақтар) сақталады, бірақ ол

түрлендірілген түрде болады, және олар күрделірек тұтастың: ОТТ-тың бөліктері болып табылады.

ОТТ-ты ССЖ-мен араластыруға болмайды. Олардың арасында тығыз байланыс бар, бірақ сонымен қатар маңызды айырмашылықтары да бар.

ОТТ – көлемі бойынша жалпырақ, кеңірек құбылыс. ССЖ – ОТТ-тың нақты көрінісі, оның жекелеген жағдайы. Нақты айтқанда, ССЖ – ол сыныпта, сабақтарда мұғалімнің тікелей қатысуымен, бақылауымен және басшылығымен жүргізілетін оқу жұмысының өтетін тек бөлігі ғана. Орындау уақыты бойынша мектептерде сабақтарға бөлінетін уақыттарға көбіне жақын келетін оқу процесінің екінші бөлігі, оқушының көбіне жеке-оқшау орындалатын үй тапсырмасын орындау бойынша жұмысы сыныптық-сабақтық оқу жұмысына енгізілмейді. Ол сырттай жүреді, әрбір автор: оқушының үй жұмысы ССЖ бөлігі бола ма немесе болмай ма – өзі шешуге ерікті.

Көпшілік практикада ССЖ оқыту сапасы үшін міндетті үй тапсырмаларынсыз зиянсыз жүргізіле алмайды, бірақ «оқу жұмысын ұйымдастырудың сыныптық-сабақтық жүйесі» ұғымының өзі әрбір оқушының үй жұмысын, оның үстіне міндетті үй жұмысын көздемейді және қамтымайды.

Оқушылардың үй жұмысы «ССЖ» ұғымына кіру үшін, маңызды келісулер мен толықтырулар қажет. Басқа «топтық оқыту тәсілі» термині қажет.

«ОТТ» термині, оқу процесін осы тәсілмен ұйымдастыру барысында топтық оқу сабақтарына шешуші, біріктіруші рөл берілетіндігін көрсетеді. Олар оқуды бүкіл ұйымдастыру мен бүкіл оқу процесіне мүлде жаңа сипат береді. Бірақ ОТТ – ол бірлік, оқу жұмысының ұйымдастыру формаларының: *топтық және жеке-оқшауланған* формаларының кешені; сонымен қатар *жұптық* форманы да пайдалану кіреді, ал егер солай болатын болса, бұқаралық көп жылдық практика көрсеткендей, оқушылардың үй жұмысын орындау кезіндегі жеке-оқшаулау жұмысы оқу процесін ұйымдастырудың топтық тәсілінің міндетті, органикалық бөлігі болып табылады.

Іс жүзінде бұл ретте «үй тапсырмасын» орындау орны маңызды емес. Оқу процесінің топтық, жеке және жұптық оқу сабақтарының күрделі бірлігімен берілгендігі маңызды. «ССЖ» термині осы бірлікті білдірмейді. Ол тек мектепте өтетін оқу жұмысын ұйымдастырудың нақты жақтарын: «сыныпты», «сабақты» ғана көрсетеді. Ол, оның *бірінші, маңызды айырмашылығы*.

Екінші маңызды айырмашылығы, қоғамдық мағынада ОТТ сыйымды бола отырып, жоғары оқу орындарына да тән, ал ССЖ – бастауыш және орта мектепте оқу жұмысын ұйымдастыру болып табылатындығы.

Жоғары оқу орнында ОТТ дәрістік-семинарлық оқыту жүйесі (ДСЖ) атына ие болды, алайда «дәрістік-семинарлық оқыту жүйесі», «ССЖ» термині сияқты толық емес. Ол студенттердің, семинарға, практикалық сабақтарға, зачеттарға, коллоквиумдарға, емтихандарға және т.б. дайындала отырып, орындауы тиіс көп өзіндік жұмысты қамтымайды. «ДСЖ» термині тек студенттер оқуы оқытушының қатысуымен және оның тікелей қатысуымен ғана жүргізілетінін көрсетеді.

Үшінші маңызды айырмашылығы олардың тарихына қатысты. ОТТ тарихы

ССЖ-ге қарағандай әлдеқайда үлкен. Ол ССЖ-дан көп бұрын пайда болған, ал ССЖ оның дамуындағы жоғары кезеңі болып табылады, яғни ол ОТТ-тың мектеп нұсқасы да, ДСЖ –ОТТ-тың жоғары оқу орнының нұсқасы.

Топтық оқу сабақтарын жүйесіз қолдану мектептерде өте бұрыннан, ОТТ пайда болғаннан әлдеқайда ерте кездеседі. Көптеген мұғалімдер орта ғасыр дәуірінде өз мектептерінде, тіпті Ежелгі Греция мен Ежелгі Рим мектептерінде, егер оқушылар дайындығы шамамен бірдей болса, кейде оларды біріктіріп, бір мезетте бірнеше адамды бірақ оқытқан. Бірақ ондай топтарға біріктіру ОЖТ ішінде жүрген. Жалпы оқыту тәсіліне ол маңызды тиіспеген. Тәсіл негізінен жеке болып қала берген. Бірақ біртіндеп оқушылардың сыныптағы (оқу сабақтары өтетін бөлмелерде) саны көбейіп, мұғалімдердің бір мезетте оқушылар тобын оқыту тәжірибесі арта бастаған.

1446 жылы, Н.Сперанскийдің айтуы бойынша, «қызықты мектеп жарғысы» жасалған, ал профессор С.В.Иванов, «оқушыларды бір текті сыныптарда ұйымдастыру тәжірибесі XV ғасырдың жартысына (яғни ортасына – авт.) жатады», деп санайды. Олардың екеуі де 1446 жылы жасалған әулие Стефанның Вена қала мектебінің жарғысы туралы айтқан.

Жарғыға сәйкес, оқушылар топтарға бөлінеді де, топтық оқу жұмысы көзделеді. Бірақ ол ССЖ емес. Жарғы бойынша, сыныпта, мұғалімнен басқа, кем дегенде үш «мұғалім көмекшілері» жұмыс істейді, міне Олар, өз бөлімінің оқушыларын «әртүрлі үш түсінік деңгейіне» үйрете отырып, сыныпта негізгі мұғалім жұмысын орындайды. Түсіну деңгейі бірдей оқушылар кішігірім топтарға біріктірілуі мүмкін, ал мұғалім («мұғалім көмекшісі»), оның бөліміндегі басқа оқушылар осы тапсырманы орындап жатқан кезде, оларды «өте жеңіл және үлкен пайдамен» оқыта алады. Бір сынып бөлмесінде бірнеше «сынып» пен бірнеше мұғалім жұмыс істеген. Әзірше бекітілген нақты кесте жоқ, оқушыларды мектепке қабылдаудың бірыңғай тәртібі жоқ, бірақ бір бөлмеде мұғалімдердің әрқайсысы кішкентай «сыныптарға» бөлінген өз бөлімдерімен жұмыс жасайды.

Бала саны 3-4-5 оқушысы (кейде 10-ға дейін) бар кішкентай сыныптар – осыдан мұғалім көмекшілерінің аты (декуриондар) пайда болған – үлкен оқушы-локаттар емес, кәсіби ақша төленетін мұғалімдер оқытатын 40-50 оқушысы бар үлкен сыныптарға айналуына екі жүзжылдыққа таман уақыт керек болды.

Ұйымдастық құрылымының жалпы даму процесі, «әрбір оқушымен жалғыз жұмыс жүйесінен» ССЖ-не ауысуға байланысты болды.

Ұзақ уақыт бойы мұғалім мен оның көмекшісі оқушыларды кіші топтарға (кіші «сыныптарға») біріктіріп, бір уақытта бірнеше оқушымен жұмыс істеген. Мұғалімнің шағын «сыныптармен» жүйелі жұмысы енді оқытудың жаңа тәсілі – топтық тәсілге айналды.

Н. Сперанский айтқандай, оқыту XVI ғ. соңына дейін «оқытудың дәрістік тәсілінің жеке тәсілмен қоспасы» ретінде болды. Мұғалім ғана емес, сонымен қатар үлкен оқушылар да, мұғалім шеберлері де, қажет болған жағдайда, оқушылардың кішігірім топтарымен жұмыс істеді. Сондықтан жеке оқыту тәсілі мен ССЖ енгізу арасында, оқытуды ұйымдастыру жеке болмағанға дейін,

салыстырмалы түрде ұзақ тарихи жолдан өтті. Мұғалімдер негізінен жеке оқыту тәсілінен шықты, бірақ әлі ССЖ-не ауысқан жоқ. Мектеп оқуы тарихында осы жол, бәлкім бірнеше жүзжылдыққа созылған шығар. Оның ұзақтығы туралы нақты мәліметтер жоқ.

Осы кезең мектепте ОТТ дамытудың бастапқы кезеңі болған сияқты. Тарихшылар ССЖ Батыс Еуропа елдерінде XVI ғ. енгізілді деп санайды². Осы тарихи фактті олар әдетте Эйслебен мектебімен, И.Штурм гимназиясымен, XVI ғ. иезуит мектеп – коллегияларымен және Батыс Украина мен Белоруссияның шіркеу мектептерімен байланыстырады.

Профессор С.В.Иванов, әулие Стефанның Вена қала мектебінің Жарғысын құрастырушылар «біраз болса да *жасы бойынша бірдей* (жоғары, орта, кіші) және *түсінігі бойынша тең* оқушылардан тұратын топтарды іріктеуді ойластырған», деп атап көрсетеді [31, 6 б.]. С.В. Иванов Вена мектебінің Жарғысына сәйкес оқу сабақтарын ұйымдастырудың жаңа кезеңінің басты айырмашылығын көрсетеді: «Бұл ретте топтау принципі «түсінік» бойынша басты болып табылады, өйткені әрбір жас тобының ішінде оқушылар осы соңғы белгі бойынша бөлінеді» [31, 6 б.].

Міне осы мұғаліммен оқушылардың қарым-қатынас мезетін анықтайтын әрбір топқа кіретін оқушылардың бірдей дайындығы, олардың «түсінік деңгейінің тең болуы - жалғыз-жеке оқушыны оқытудан топты бір уақытта оқытуға ауысу қажеттілігі мен дұрыстығын көрсетеді. Балалардың ең бастысы жасы емес, олардың даму және дайындық деңгейі - топтарға – «сыныптарға» біріктіру үшін себеп болды. Біртіндеп мұғалім өзінің тәжірибесі мен әріптестерінің мамандық бойынша тәжірибесінің арқасында, егер оқушылар «түсінігі бойынша бірдей болса, оларды бір «сыныпқа» біріктіріп, бір уақытта оқытуға болатындығына, яғни қарым-қатынастың топтық құрылымына көшуге болатындығына көз жеткізді. Вена мектебінің Жарғысын құрастырушылар, әр мұғалімнің үлесіне барынша көп оқушы болуына және бұл ретте оқыту сапасы түспеуіне» нақты тырысқан [31, 7 б.].

Саксон және Эйслебен оқу жоспарлары бойынша:

- нақты топтар (сыныптар) белгіленеді;
- сабақ уақыты нақтыланады;
- білім мен дағдылардың нақты көлемі анықталады;
- зерделенуі тиіс авторлар мен олардың шығармалары көрсетіледі;
- сыныптағы оқу жұмысының әдістері анықталады: мұғалімнің түсіндіруі, меңгерілген білімді тексеру, қайталау, үй тапсырмасы.

«Мұғалім әр сыныпта белгілі бір оқушылар құрамымен және белгілі бір білім материалымен жұмыс істейтін болғандықтан, ол бүкіл сыныппен істелетін жұмысқа тап болып (!), сабақты ұйымдастыруға кірісті» [31, 11 б.].

Германияның қала мектептерінде біртіндеп оқу сабақтарының ұйымдастық құрылымын бірегейлендіру жүре бастады. Осы оқу процесінің бір

² Соңғы мәліметтерге сәйкес, оқу процесінің сыныптық-сабақтық ұйымдастырылуы 1374 жылы Цволле (Нидерланды) қаласында пайда болды, яғни XIV ғасырда. Негізін қалаушы Джон Сил - бастауыш мектептің директоры.

ұйымдастық құрылымын жасау процесі Иоганн Штурм (1505-1589) қызметіне байланысты Лютих және Страсбург мектептерінде әсіресе көрнекі және сенімді жүре бастады. «Осы (Лютих – авт.) мектепте оқу өмірін ұйымдастырудың ең басты ерекшелігі оқу бағдарламасының қатаң түрде дәйектілігі, олардың жалпы тұтастығы, сондай-ақ жарты жылдық сынақтардың болуы мен оқушыларды бір сыныптан келесі сыныпқа көшіру болып табылды. Лютих мектебінің барлық осы ұйымдастыру мезеттері сыныптағы оқушылардың қалай да болмасын бір текті таным деңгейіне кепілдік берді және сыныптық-сабақтық жұмыс формасын жүргізудің барлық қажетті алғышарттарын құрды» [32, 11 б.].

Вюртемберг мектебінің Жарғысы (1559) да И.Штурмның ықпалымен жасалған. «Осы жарғы, мектепті ұйымдастыру жағынан қарапайымдату, онда барлық *оқу-тәрбие шараларының бірлігі мен тұтастығын* енгізу бойынша әрі қарайғы қадам болды», - деп жазады С.В. Иванов.

Вюртемберг жарғысы бойынша *бүкіл елде біртекті мектеп тәртібі* орнатылды, барлық оқытушылар «барлық мектептер бір-біріне сәйкес болу үшін, өз еркі бойынша ештеңені өзгертпеу» үшін онымен санасу, оны басшылыққа с алу керек, деген қатаң талап қойылды. Сонымен қатар, жарғыда осы жарғыда бірінші рет мектепті *мемлекеттік реттеу* идеясы, мектептерді басқаруды мемлекет қолына біріктіру туралы ой нақты атап көрсетілді [31, 13 б.].

Осы жарғы бойынша мектепте күнделікті алты сабақ өту көзделді. Сыныптар «жасы, оқуы мен өнері» бойынша ұйымдастырылды. Сонымен, жарғы оқушыларды тек қана дайындығы бойынша емес, сонымен қатар «жас белгісі бойынша» да *«сынып құрамының біртекті болуын талап етті»*.

Батыс Украина мен Белоруссияның туыстас мектептері XVI - XVII ғғ. (Острог, Львов, Брест, Луцк, Минск. Могилев қалаларында) өз уақытының озық мектептері болды. Осы мектептерде, Я.А.Коменский «Ұлы дидактиканы» жазбастан бірнеше ондаған жылдар бұрын, қатаң кесте бойынша оқыту практикасы болған, мұғалім топпен (өзінше бір оқу сыныбымен) жұмыс істеген, жалпы топтық сабақтар жүргізілген, үй тапсырмалары жүйелі түрде берілген, сабақ сұралған, оқығаны тексерілген, оқушылардың өздерінің тұрақты орны болған, сыныпта орын оқушылардың оқу жетістіктеріне сәйкес бөлінген және т.б.

Е.Н.Медынский мен Н.Ф.Даденков, Я.А.Коменский мектептердегі оқу процесін ұйымдастыру туралы бірқатар ережелерін туыстас мектептер тәжірибесіне сүйене отырып ұсынған, деп санайды.

Мектепте ССЖ қалыптасуын сипаттау ОТТ дамуын *көрнекі* түрде көрсетеді: мектептерде топтық оқыту қалай басталғанын, бір сынып бөлмесінде үш, төрт, бес және тіпті одан да көп топтардың жұмыс істегенін, олардың әрқайсысымен мұғалімнің көмекшілері немесе жоғары сынып оқушылары жұмыс істегенін, қалай біртіндеп бір сыныпта топтар саны азайғанын, қалай сыныппен бір мұғалім сабақ жүргізе бастағанын, сынақтар қалай жүргізілетіндігі, қалай оқушылар сыныптан сыныпқа көшірілетіндігін, мектепке қабылдау үшін бірыңғай жастың белгіленгенін, оқу мерзімінің анықталғанын, әр сыныптағы оқыту мазмұны нақтыланғанын, оқу жоспары, бағдарламалары

жасалғанын және т.с.с. көрсетті. Алада бірінші болып топтық оқытуға орта ғасырлық мектептер ауысады. Университеттер мектептер үшін мұғалім кадрларының басты жеткізушілері болды. Біртіндеп көп оқушыны бір уақытта оқыту «әдісі» жоғары мектептен орта және бастауыш мектептерге ауысады. ОТТ, «жалғыз», жеке оқыту практикасын, оқу мекемелерінен оқытудан жеке практиканы шығара отырып, оқытудың барлық кезеңдері мен деңгейлерін біртіндеп қамти бастады.

Егер бастауыш және орта мектепті алатын болсақ, ССЖ топтық оқытудың, нақтырақ айтқанда топтық-жеке оқыту тәсілінің (әдісінің) жоғары кезеңі ретінде болды. ОТТ дамуы негізінен XVII жүзжылдықта аяқталды.

Топтық оқыту, яғни үлкен топтарды (сыныптарды) бір уақытта оқытумен бірге ОТТ дидактикасы теориясы қалыптасады. Жаңа дидактиканың бірқатар маңызды ережелерін Вольфганг Ратке қалыптастырды (1571-1635). Олардың ішінде келесі ережелер ерекше назар аударуға тұрарлық:

1. «Бүкіл еңбек мұғалімде».
2. Әр пән бойынша – ерекше тәлімгер.
3. Оқыту (сабақ) кезінде барлық оқушылар пифагорлық тыныштықты сақтайды, сөйлемейді.
4. Оқушылар барлық сабақта өз орындарында (сол бір ғана қатарда) мұғалімнің көз алдында тыныш отыру керек.
5. Оқу және т.б. үшін бірде бір оқушыны мұғалім жазаламау және ұрмау керек [33].

«Бүкіл еңбек мұғалімде» және «барлық оқушылар пифагорлық тыныштықты сақтайды», яғни мұғалім сынып бөлмесіндегі оқушыларды оқытады. Мұғалім сөйлеген (оқытқан) кезде, барлық оқушы толық тыныштық сақтап, оны тыңдау керек; сыныпта екі тәлімгер болмау керек. Мұғалім көмекшілері мен шағын топтарда оқытудан бас тартылады. Оқытудың ұйымдастық формасы ретінде шағын топтардың орнына жалпы сыныптық (фронтальды) және жеке оқу жұмысы келді.

Кез келген қоғамда мұғалім жалданатын жұмыскер болып қала береді, бірақ міне нақты соған оқушыларды оқыту үшін барлық жұмыс пен жауапкершілік жүктеледі. Тауар өндірісі мен нарықтың жалпы принципі бойынша: «біз саған ақша төлейміз – сондықтан сен біздің балаларды оқыт».

Мұғалімге еңбегі – балаларды оқытқаны үшін ақы төленеді, және одан оқу процесін *басқару* емес, жеке оқыту жұмысы талап етіледі. Мектепті, гимназияны басқарғаны үшін ақшаны басқа адам – меңгеруші, басқарушы директор алады. Мұғалімнің оқыту жұмысына тағы да тәрбиелеу жұмысы қосылады.

Жалпыға бірдей «Ұлы дидактика» ретінде берілген ОТТ кең теориясын кеменгер педагог-оқыту реформаторы Ян Амос Коменский берген. XVII-XVIII ғғ. барлық жердегі мектептерде топтық (нақтырақ болсақ, топтық-жеке) оқыту тәсілі белгіленеді. Осы тәсілді практик-педагогтар да, теоретиктер де ең дұрысы деп қабылдайды. Бірақ сонымен бір уақытта патша сарайларында, ірі феодалдар сарайларында, бай отбасыларда балаларды топтық емес, ескіше «бір-бірден оқыту» арқылы жекелеп оқытады.

Тіпті қазақ хандары мен сұлтандарының, орыс помещиктері мен капиталистерінің ХІХ ғасырдағы тәжірибесінде балаларды тьюторлар мен репетиторлардың оқытуы кеңінен қолданылды. Сондықтан да бірнеше ғасырлар бойы өскелең ұрпақты тәрбиелеуде мектепте, оқу орындарында – ОТТ, ал ауқатты отбасыларда – ОЖТ қанат жайды. Мұндай дуализм қалыптасқан қоғамдық тәртіптің табиғатынан туындады.

ОТТ әртүрлі қаржылық және материалдық-техникалық қолдау алған мектептерде әртүрлі қолданылады. Сонымен, шаруа адамдарының балаларына арналған жаппай мектептерде ОТТ буржуазияның ең гүлденген бөлігінің, мемлекеттік қызметкерлердің, дворян және дала ақсүйектерінің балалары оқитын жеке оқу орындарына қарағанда басқаша көрінеді.

Шаруа халықтың балалары үшін сыныптары көп, мұғалімдерінің біліктілігі төмен, оқу жабдықтары ең қарапайым мектептер ашылды. Мұндай мектептерде бір сыныпта 60 және одан да көп оқушы отыратын.

ОТТ буржуазияның мүдделері мен идеологиясына толық жауап берді, өйткені бұл әдіспен жұмысшылардың, шаруалардың, жалақысы аз интеллигенцияның балалары толыққанды емес білім ала алатын. Ал, бай адамдардың балалары ең жақсы гимназияларда, колледждерде, лицейлерде және жекеменшік мектептерде салыстырмалы түрде жоғары деңгейде білім алды. Бірақ осындай мектептерде ОТТ өзгеше болды, өйткені мұнда мектептердің нақты иелерінің балаларын оқытуға бейімдеген. Алдымен Англияда осындай мектептер ақсүйектер үшін ашылған. Осындай жабық, интернат типті мектептерде оқы сыныптары кішігірім болды (12-15 оқушы). Мұғалімдер – біліктілігі жоғары педагогтар. Шет тілдерін оқытқан кезде оқушылар 3-4 топқа бөлінді. Оқушылардың көбінде жеке бөлмесі, кішігірім кітапханасы болды. Айтарлықтай көп уақыт спортқа да бөлінетін. Сыныпта оқушылар саны аз болғандықтан, мұғалімдер олардың әрқайсысымен жеке де жұмыс істей алатын. Заманауи тілдерді оқу үшін, ата-аналарына Францияға, Германияға, Италияға ұзақ уақытқа саяхатқа бару ұсынылды. Оқушының білімі жеткіліксіз болса немесе жетістіктері жоғары болмаса, оның ата-аналары – айтарлықтай бай адамдар – репетиторлар, гувернерлер жалдауына болатын. Осының барлығы оқушылардың жақсы дене, лингвистикалық және жаратылыстану бойынша ғылыми дайындығын қамтамасыз етуге мүмкіндік берді. Ағылшындық «бұқаралық» мектеп типі бойынша Францияда, АҚШ-та және басқа мемлекеттерді ХІХ ғасырдың екінші жартысында «жаңа мектептер» деп аталатын мектеп ашыла бастады.

Осылайша үстем таптардың қолындағы топтық-дара оқыту әдісі олардың өз мүдделеріне сай кімге, қанша білім, рухани құндылықтарды, тәрбиені беруге болатын қаруына айналды. Олар үшін ОТТ қажет болды, ол өз қажеттіліктеріне сәйкес одан да қымбат, ақылы, жеке оқытумен (репетиторлық т.б.) толықтырылды. Бұл саясат қазіргі кезде де үлгілік оқу жоспарлары мен бағдарламаларының мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандарттары түрінде жалғасын табуда.

Бастауыш және орта мектептер үшін ССЖ жоғары кезең және, әрі қарайғы

ОТТ дамуының тарихы көрсеткендей, оның соңғы даму кезеңі болып табылады. «Жаңа мектептерде» ОТТ бастауыш және орта мектептерде өзінің «даму» жолын табады.

«Я.А.Коменский негізін қалаған оқу сабақтарының сыныптық-сабақтық формасы біртіндеп Ресейде³ де тарай бастады, ал XVIII ғасырда оқу ұйымының мемлекеттік жүйесіне айналды. XVIII ғасырда сыныптық-сабақ формасын заңдастыру мектеп өміріндегі маңызды прогрессивті құбылыс болды», - деп жазады сабақ теориясы мен әдістемесі бойынша белгілі маман И.Н.Казанцев [34, 46 б.].

Жоғарыда айтылғандардан көрініп тұрғандай, ССЖ XVII-XVIII жүзжылдықтағы прогрессивті сыныптар мүдделеріне сәйкес болды. Бастауыш және орта мектеп практикасына ССЖ енгізуді халыққа білім беру саласындағы ең ірі реформа ретінде қарастыруға болады. Халық ағарту ісінің көптеген міндеттері ССЖ-сыз шешілуі неғайбыл еді. Олардың ішінде *жалпыға бірдей бастауыш білім* сияқты тарихи маңызды міндет тұрды.

Педагог кадрлар мәселесі, оқытуда ортақ әдістер әзірлеу, жекелеген әдістемелер жасау, жалпыға бірдей толық емес орта және орта білім беру – осының барлығы шешімді ССЖ түрінде ОТТ талап ететін әлеуметтік тапсырыс.

Бұқаралық мектептерде ССЖ енгізу жүздеген миллион сауатты адамдар мен миллиондаған жоғары білімді адамдарды дайындауға мүмкіндік берді.

ССЖ маңызын мектеп пен халық білімінің дамуы үшін ғана емес, сонымен қатар бүкіл адамзат үшін маңызын бу қозғалтқышының, кемеңнің, телефонның, радионың, кітап бас шығарудың мәнімен салыстыруға болады. ОТТ қоғамның жалпы даму қарқынын жеделдетті, бүкіл дүниежүзі халқының мәдени және білім деңгейінің көтерілуіне ықпал етті. ССЖ арқасында миллиондаған адамдарды ғана емес, жүздеген миллион адамды мәдениетке, ғылымға, өнерге, заманауи техника мен басқаруға тарту мүмкін болды.

Бірақ қазіргі уақытта ол ақпараттық өркениеттің, төртінші өнеркәсіптік революцияның қажеттіліктеріне де, әлеуметтік прогресске де қайшы келеді, қазіргі цифрлық қоғамдағы білім беру мақсаттарымен үйлеспейді, себебі әрбір адамның қабілеттерінің жан-жақты және үйлесімді дамуын жоққа шығарады. Сынып-сабақ жүйесі әмбебап әдіс, ол өскелең ұрпақтың жеке қабілеттерін қарқынды дамытуға, көрнекті шығармашылық қабілеттерінің дамуын тежейтін әдістерге қарсы бағытталған, тікелей және жалпыға бірдей теңестіру жүйесі ретінде пайда болды және қалыптасты. Бұл жайында осы жүйенің негізін салушы Я.А.Коменскийдің айтуы бойынша: «...қабілеттердің дамуы **ауытқу** немесе табиғи үйлесімділіктің болмауынан басқа ештеңе емес... Адам санасының кемшіліктеріне қарсы (яғни. қабілеттердің белсенді дамуы және қабілеттердегі айырмашылықтардың көрінуі!- бұл идеяны академик М.Н.Скаткин атап көрсетеді – авт.) ең қолайлы әдіс болар еді... Нәтижесінде, біздің әдіс (яғни, сыныптық-сабақ жүйесі - автор) дарынды табиғаттарды тежеу үшін ... сондай-ақ анағұрлым сылбыр және ақымақтарды ояту үшін » [35, б. 132-133].

Сынып-сабақ жүйесінің бұл іргелі қасиетін кезінде гимназия директоры

³ Қазақстанда сынып-сабақ жүйесі, Белл-Ланкастер жүйесі 19 ғасырда пайда болды.

қызметін атқарған Гегель байқаған: «...тәлімгер әрбір оқушының жеке басын мұқият зерттеп, соған сәйкестендіріп, дамытуы керек деген пікір толығымен *бос нәрсе* және ол ештеңеге негізделмеген. **Оның бұған уақыты жоқ.** Балалардың өзіндік ерекшелігіне отбасылық ортада шыдауға болады, бірақ өмір мектептен басталады ... *барлығына ортақ ережелер бойынша*. Бұл жерде балалардың өзіндік ерекшелігіне үйренуіне қамқорлық жасау керек» [35, 122 б.].

Дәстүрлі оқыту үрдісінің жеке тұлғаның қабілеттері мен дарындылығын дамытуға ықпал етпейтіндігі, дарындылықты дарытпайды, керісінше онымен күресіп, мүмкіндігінше оны барынша жаппай жойып жіберетіні туралы баспасөз беттерінде талай рет жазылып жүр:

«Дәстүрлі білім беру процесі конвейер принципін қолданады, жаппай өндіріс әдісіндей бірінші сынып оқушысы орта мектеп түлегі, ал соңғысы маман болып шығады. Бүкіл білім алушылардың («сыныптар», «курстар») біртұтас мақсатқа орай уақыт шеңберінде қозғалуын ұйымдастыру процесі ... Егер идеалды түрде дәстүрлі білім беру жүйесін «жақсы қою» мүмкін болса, талантты мүлде сақтау мүмкін емес еді. Кристалдану заңы тұрғысынан алғанда, әрбір адамға белгілі және бірдей білім көлемін жеткізуді көздейтін заманауи білім беру таланттарды жаппай өлтіру сияқты көрінеді» [36, 244 б.].

М.Н.Скаткин сыныптық-сабақ жүйесі туралы сыни пікірлерді қорытындылай келе, бұл жүйе еліктеушілік белсенділікті тәрбиелейді, шығармашылық қабілеттердің қалыптасуына, оқу іс-әрекетінде ұжымшылдықтың дамуына жағдай жасамайды деп жазады [35, 59-60 б.].

Дәстүрлі оқу процесі аясында сынып санын қысқарту, пән мұғалімдерінің рөлін арттыру, оқытуды белсендіру, 12 жылдық орта білім беруге көшу арқылы оқу-тәрбие процесін жетілдіру мүмкіндігі іс жүзінде мүмкін емес. Мамандар оқу процесін ұйымдастырудың сыныптық-сабақ формасын жан-жақты зерттеуде. Сыныптық-сабақ формасы 300-400 жыл бұрын қалыптасқаны және оған ара-тұра жасалған барлық жетілдірулерге қарамастан, ол бүгінгі күнге дейін негізінен өзгеріссіз қалды. Оның сіңірген еңбегі белгілі... Алайда, ғылыми-техникалық революция жағдайында бұл жеткіліксіз, өйткені, ең алдымен, барлық білім алушыларға өздерінің қабілетіне қарай жұмыс істеуге, ең төмен емес, тіпті орташа емес, ең жоғары нәтижеге жетуге мүмкіндік беру керек.

ОТТ жағымды жақтарға ие бола отырып, өсіп келе жатқан, қарама-қайшылықтары күшейіп келе жатқан жағымсыз жақтардан да бос емес, оларды шешу бұқаралық мектепке оқытудың ұжымдық тәсілін енгізуді талап етеді, ол оқушылар мен жаңа негізде оқытушылардың бүкіл оқу әрекетін маңызды түрде қайта құруды білдіреді.

ОТТ жетекші ұйымдастық жүйелерінің ішінде, ең алдымен, сыныптық-сабақ және дәрістік-семинар жүйесін бөліп көрсету керек. Олар іс жүзінде әлемдегі барлық білім беру ұйымдарында басымдық танытады. Сондықтан ОТТ аясында негізделген және дамыған басқа ұйымдастыру жүйелерінің сипаттамаларына тоқтайық.

Белл-Ланкастер жүйесі өзінің атын ағылшын дін қызметшісі Белл мен мұғалім Ланкастердің атынан алған. Көбіне оны өзара оқыту (мониторлы оқыту

жүйесі) деп те атайды, бірақ ол үшін мүлде ешқандай негіз жоқ.

Осы жүйе бойынша оқу процесі келесідей құрылған. Күннің бірінші жартысында мұғалім үлкен оқушыларды (мониторларды) барлық білгірлікке үйреткен, ал екінші жартысында олар өздерінің оқушылар оқытуға шыққан.

Қазіргі уақытта бұл жүйе түрлендірілген және Кембридж университетінің тәжірибесінде «каскадтық оқыту» деп аталып, Қазақстандағы мұғалімдердің қосымша білім беру саласына кеңінен таралған.

ОТТ маңызды бір түрі алғаш рет Мангеймде (Германия) қолданылған және Батыс елдерінде кеңінен таралған **мангейм жүйесі** болып табылады. Осы жүйенің мәні, сабақтардың сыныптық-сабақ жүйесінде сыныптар қабілеттері бойынша емес, жастары негізінде қалыптастырылуы болып табылады. Бұл ретте қабілеттер арнайы құрастырылған тесттер көмегімен анықталады, олар қабілеттің өзін емес, баланың даму деңгейін анықтаған.

Тестілеу нәтижелеріне байланысты, балаларды қарапайым мектептерде қабілеттілер, орта және қабілетсіздер тобына бөледі, ал оқыту топқа байланысты жекешелендіріледі.

Сырттай осы жекешелендіру осы кезеңде байқалмайды: барлық оқушылар аты бірдей сабақты оқиды: ана тілі, математика, жаратылыстану және т.б., бірақ олардың мазмұны әртүрлі: қабілеттілермен қанық, байсалды сабақ жүргізіледі, балалар бірінші оқу жылынан бастап колледжге баруға бағдарланады. Балалардың негізгі құрамы үшін өзге оқыту бағдарламасы дайындалған: осындай балаларға теорияны, негізгі ғылымдарды білу керек емес, деп саналады. Олар оқитын пәндер тәжірибелік, тар практикалық сипатта болады.

Орта мектептің жоғарғы сатының сыртқы жекешеленуі болды. Онда академиялық және академиялық емес бейіндер бөлінді. Соңғысының әртүрлі бағыттары болды: жалпы, өнеркәсіп, коммерциялық, ауылшаруашылық және т.б.

Оқушыларды бейіндер бойынша бөлу оларды қарапайым мектепте бөлумен нақты сәйкес келеді. Колледжге бағдарланған оқушылардың шағын бөлігі академиялық бейінге түседі. Академиялық емес бейін бағдарламасында негізгі назар практикалық, қолданбалы білім мен тәжірибелік сабақтарға аударылады.

Мангейм жүйесінің авторы А.Зиккенгердің көзқарасына сәйкес, адамдар туғанынан берілген қабілеттерге бірден және мәңгілікке ие болады. Алайда әртүрлі адамдардың жеке дамуын зерттеген көптеген зерттеулер, адам қабілеті бір рет берілген және өзгермейтін құбылыс емес екенін, және ол әртүрлі адамдарда әртүрлі жасында көрінетінін көрсетті. Жалпы зияткерлік, практикалық, адамгершілік, эмоциональдық және басқа әрекет салалары әртүрлі балаларда әртүрлі жасында қалыптасады және үйлесімді қалыптаспайды.

Сондықтан оқушыларды қабілеттері бойынша осылай топтастыру барысында оқушыларды қабілеттілер тобына жатқызуда да, қабілетсіздер тобына жатқызуда да қателіктің болу мүмкіншілігі жоғары, ал ол қабілеттер бойынша жекешелендіру жағдайында ауыр салдарларға алып келуі хақ.

Трамп жоспары, сабақтарды үлкен аудиторияларда, шағын топтарда өткізу мен жеке сабақтарды біріктіруді білдіреді. Үлкен аудиторияларда заманауи техникалық құралдарды қолдана отырып дәрістер оқылады. Дәрісті екі

немесе бірнеше параллель сыныптар (100-150 адам) тыңдайды. Оларды оқу үшін ең білікті оқытушыларды пайдаланады. Содан кейін сабақтар шағын топтарда (10-15-20) өткізіледі, онда дәріс материалы талқыланады, жекелеген бөлімдер тереңірек оқытылады да, білім мен дағдылар жаттықтырылады, толықтырылады, пікірталастар жүргізіледі.

Шағын топ сабақтарын мұғалім ғана емес, сонымен қатар осы тақырып бойынша білімі ең күшті оқушылар да басқара алады.

Жеке жұмыс ішінара мұғалімнің міндетті тапсырмалары бойынша, ішінара оқушылардың өздерінің таңдауы бойынша жүргізіледі, бұл ретте дербестікті барынша ескеру мен даму міндеті шешіледі. Сабақтар формалары арасындағы уақытты бөлу шамамен келесідей: уақыттың 40 % кең аудиториялардағы білімге –дәрістерге; 40 % - оқушылардың жеке өздік жұмысына; ал 20 % - шағын топтардағы сабақтарға беріледі.

Трамп жоспары АҚШ-та кеңінен танымал болғанына қарамастан, ол бойынша толығымен аздаған эксперименттік мектептер жұмыс істейді, ал бұқаралық мектептерде Трамп жоспарының тек жекелеген элементтерін ғана қолданады: педагогтар бригадасының оқытуы; педагогикалық білімі жоқ мұғалім көмекшілерін пайдалану; үлкен аудиторияларда сабақ өту және шағын топтарда өздік жұмыстарды ұйымдастыру.

Вальдорф педагогикасы. Осы жүйенің авторы неміс педагогы Рудольф Штайнер болып табылады, ол 1919 жылы «Вальдорф-Астория» темекі фабрикасында оқу ұзақтығы 12 жыл, жоғары сатыға жекешелендіре (9-12 сыныптар) отырып, жұмысшылардың балалары үшін мектеп ұйымдастырған.

Вальдорф мектебінің ерекшеліктері – онда келесілер болмаған:

- Директор лауазымы (мұғалімдердің өзін-өзі басқаруы);
- Санаттар (рангтер) мен жалақыны теңдестіру;
- Қатал жоғарыдан оқу мен әкімшілік регламенттеу;
- Бағалар, екінші жылға қалтыру, оқушыларды мектептен шығару және

т.б.

Оған тән белгілерге болашақ оқушының психологиялық мінездемесін, оның жеке қасиеттері мен сапасын тереңірек және жан-жақты зерделеу; педагогтарды білім мазмұнын жетілдіруге педагогтарды тұрақты бағыттау және т.б. жатады.

Оқуға келген кезде оқушылар бірнеше критерийлер бойынша «мектепке кәметтілік» бойынша сынақтан өтеді:

1) әлеуметтік құзіреттілік (қоршаған адамдармен байланысқа түсе білу қабілеті, жағдайға бейімделе алуы, мектепте қабылданған тәртіп ережелерін түсіну және орындау);

2) оқу құзіреттілігі (қандай да болмасын бір іске қызығушылық таныту және нақты тапсырманы орындау үшін белгілі бір жүктемені көтеру);

3) моторлық құзіреттілігі (қалап, қарындаш ұстай және оны пайдалана білуі);

4) уәждік құзіреттілігі (оқуға ниеті мен қызығушылығын таныту);

5) орындаушылығы (тіл алғыштық, жекелеген тапсырмаларды орындай

алуы);

б) дербестігі (бөтен адамның көмегінсіз жұмыс істей алуы).

Егер бала қандай да болмасын себептермен жарамсыз деп танылса, оны дайындық сыныбына жіберген. «Кәсіби жарамдылығы туралы» қорытындыны медициналық-педагогикалық комиссия береді.

Оқу процесі, 3-4 апта бойы күнделікті қандай да болмасын пән қосымша екі сағат жүргізілетін «аса күрделі оқыту» негізінде (баламасы – «жүктеу әдісі») құрылған. Сондықтан сабақтар кестесінің икемділігі жоғары болған және әдетте үш бөлімнен тұрады:

Күннің 1-ші бөлігі – «басты сабақ», яғни «жүктемемен» оқытылатын пән, әдетте ол бірінші екі сабақ болады. Сабақ негізінен ойын түрінде өткізіледі, әсіресе бастапқы кезеңде;

2-ші - «жаттықтырушы» - тіл, музыка, эвритмия (қозғалыс өнері –мазмұны бойынша вальдорф мектебінің басқа мектептерден ерекшеленетін жалғыз пәні) бойынша жаттығулар;

3-ші – кәсіппен тәрбиелеу (міндетті болып табылады).

Бастауыш сыныптарда үй тапсырмасы мүлде болмайды, немесе оны оқушы өз бетімен орындай алатын түрде және көлемде береді. Жасы өсе келе оқу жүктемесі күніне 7-8 сабаққа дейін көтеріледі, соған сәйкес үй тапсырмасының көлемі де артады.

Дәстүрлі түсініктен айырмашылығы, сынып жетекші – ол сегіз жыл оқу барысында сынып оқушыларына жетекші оқу пәндерін оқытатын мұғалім.

Кадрлар іріктеуге ерекше назар аударылады: әрбір мұғалім негізінен тұлғалық қасиеттері бойынша мұқият тексеруден өтеді. Ал қалғанының барлығында вальдорф мектебі – сыныптық-сабақтық форманың айнадай көрінісі [25].

Әрине, ОТТ осы нұсқалармен шектелмейді.

ОТТ сипаттамасын көрнекі түрде келесідей көрсетуге болады (3-кесте).

3-кесте – ОТТ интегралды сипаттамасы

Оқыту тәсілі	Оқытудың топтық тәсілі
Оқыту әдісі	Топтық-жұптық-жеке оқыту әдісі
Ұйымдастыру құрылымы	Топтық, жұптық, жеке оқыту формалары
Оқыту технологиясы	Топтық, жұптық, жеке оқыту технологиясы
Оқытудың ұйымдастыру жүйелері	Сыныптық-сабақ жүйесі; Дәрістік-семинар жүйесі, Вальдорф педагогикасы; Бригадалық-зертханалық әдіс, Белл-ланкастер жүйесі; Трамп жоспары; Мангейм жүйесі; Р.Кузине жүйесі және т.б.
Оқыту әдістемесі	Л.В.Занковтың әдістемелік жүйесі; В.Ф.Шаталов әдістемесі және т.б.

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 қайталаынады. 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 [37]. 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 [37].

В.Ф.Шаталовтың педагогикалық шығармашылығы көптеген жылдар бойы сыныптық-сабақтық оқытудан бас тартудан және оқытудың жаңа технологиясын құрудан 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 [38]. 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 ХХ 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.

ХХ ғасырдың 80-90-шы жылдары - ХХІ 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 [39], В.С.Библер [40], Л.В.Занков [41], Д.Б.Эльконин [42] - В.В.Давыдов [43], Г.Д.Кириллова [44], Н.А.Менчинская [45], П.Я.Гальперин [46] - Н.Ф.Талызина [47], Г.И.Щукина [48], И.С.Якиманская [49] 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, чнни бұлар бірқатар қате түсініктердің қайнар көзі болып табылады» [50, 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» [50, 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 [51-53 және т.б.], П.И.Пидкасистыйдың [54], Г.М.Кусаиновтың [55; 56; 57 және т.б.] зерттеулері, 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 [41, 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 ... » [41, 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 [41, 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» [43, 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» [43, 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» [50, 384 б.]. Бұл балалардың әрқайсысының жақын даму аймағы бар деген. Л.С.Выготскийдің айтуы бойынша, тек оқыту «жақсы» [50, 386 б.] немесе «дұрыс ұйымдастырылған» [50, 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 аударып, «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» [4].

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 оқытын 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 [58].

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 келмесе 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 [59].

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. Білім 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 [59].

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 [60].

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 [60].

Саралап оқытудың жалпы сипаттамасы графикалық түрде көрінеді (4-кесте).

4-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 органы 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.

Оқытудың ұжымдық тәсілі (ОҰТ)

ОҰТ ұйымдастық құрылымы

Егер ОҰТ ұйымдастық құрылымы үш компоненттен тұратын болса, ұжымдықта бар сол компоненттер болады және оған қоса ұжымдық оқыту сабақтары (ҰОС) тағы қосылады. Демек, ОҰТ құрылымы оқу процесін ұйымдастырудың келесі төрт формасынан тұрады:

1. Жеке-оқшауланған сабақтар.
2. Тұрақты құрамдағы жұптық жұмыс (тұрақты жұптар).
3. Барлық түріндегі топтық оқу сабақтары.
4. Ұжымдық оқу сабақтары.

Егер оқытуды ұйымдастырудың әр формасын сәйкес:

- жеке,
- жұптық,
- топтық,
- ұжымдық деп атасақ,

онда тарихи жаңа оқыту тәсілінің толық, кеңітілген аты келесідей болады: жеке-жұптық-топтық-ұжымдық. Алайда онда ат өте үлкен, қолдану үшін қолайсыз болады, бірақ оның өз артықшылығы бар: міне атының өзінен-ақ оқытудың жаңа тәсілі дәстүрлі оқу жұмысын: топтық сабақтарды (жалпы сыныптық және бригадалық), жеке-оқшауланған сабақтар мен мұғалімнің жекелеген оқушылармен және оқушылардың бір-бірімен жеке жұмысын жоққа шығармайтындығын көрсетеді. Жұмыстың барлық осы формалары ҰОС-мен бірге сақталады және пайдаланылады. Сондықтан ҰОС ұйымдастық құрылымы оқытудың барлық: жеке, жұптық, топтық және ұжымдық ұйымдастық формаларының жиынтығы болып табылады. Ұйымдастық формасының құрамы бойынша ҰОС-тың ОҰТ-тан айырмашылығы, біріншісіне ҰОС кіреді, ал екіншісіне ол кірмейді. Тағы екінші маңызды айырмашылығы бар:

- 1) *ОҰТ барысында* – оқу жұмысын ұйымдастырудың топтық формасы

басымды – жүйе құраушы компонент болып табылады;

2) *ОҰТ барысында* жүйе құраушы компонент ҰОС болып табылады.

ОЖТ өзінің жалпыланған ғылыми теориясы жоқ. Мұғалім жұмысы, оның әдістемесі, шеберлігі мен тапқаны – осының барлығы құпия болды. ОТТ жағдай басқа. Педагог-ғалымдар, дидакттер, әдіскерлер бірнеше жүзжылдық бойы ОТТ тармақталған теориясын жасады. Осы теория Я.А.Коменскийдің еңбегі пайда болғаннан кейін жалпы адамзат мойындаған теорияға айналды. ОТТ өзінің көрнекі теоретиктері мен көптеген өз ісінің шебері, практик-мұғалімдері болды. Сондықтан соңғы 2-3 ғасырда пайда болған барлық дидактика тек ОТТ дидактикасы ғана болуы мүмкін еді. Өзгеше болу мүмкін де емес еді.

Жалпы дидактикаға сәйкес жеке дидактикада жасалды – жекелеген оқу пәндерін оқыту әдістемесі. ОТТ барысында уақыт бойынша да, мәні бойынша да мұғалімнің негізгі жұмысы оқушылардың үлкен топтарымен жұмыс болды. Ең бастысы, ол сынып оқушыларымен жұмыс болды. Әрине, сабақтан тыс уақытта да: үйірме жұмысы, факультатив сабақтары, семинарлар, экскурсиялар, топтық кеңестер, оқу конференциялары және т.б. мұғалім, оқытушы топ оқушыларымен жұмыс істейді.

Тіпті мұғалімге салыстырмалы түрде оқушылар тобымен азырақ жұмыс істейтін болған жағдайдың өзінде де, топтық оқу сабақтары жалпы маңызды болып қалады. ОТТ барысында жалпы білім беретін мектептің мұғаліміне жекелеген оқушылармен оқу тобымен (сыныппен) сабақтан тыс уақытта айтарлықтай аз айналысуға тура келеді. Жекелеген оқушылармен жеке жұмыс сабақта, сыныпта оқушыны қолданыстағы талаптарға немесе оқушылардың өздерінің қабілеттеріне сәйкес оқыту мүмкін болмағандықтан пайда болады.

ОТТ барысында уақыттың айтарлықтай көп бөлігінде оқушылар жеке-оқшау сабақ оқиды. Ол, атап айтқанда, көлемі өсіп отыратын үй тапсырмасын орындауға кететін уақыт. Меңгерілуі міндетті оқу материалының көлемі қаншалықты кеңі бастаса, оқушыларға соншалықты осы материалмен сабақтан кейін, үйде көбірек жұмыс істеуге тура келеді. Оқушылардың үй тапсырмасына жұмсайтын уақыты, көптеген жағдайда мектептегі сабақтар кестесі бойынша бөлінетін уақытқа жақын болады.

Оқушылар шағын топтарда салыстырмалы түрде аз уақыт болады. *Шағын топтардағы оқу сабақтары қалай болса солай, анда-санда өтіледі, және оны барлық мұғалім өткізе бермейді.* Барлық жерде және ғасырлар бойы ОТТ барысында ҰОС пайдаланылмаған. Оларды қолдану, егер тіпті орын алған жағдайда да, ол саналы емес, кездейсоқ болған. Көптеген мұғалімдер жалпы сыныптық (фронтальды) оқу сабақтарына жүгіне отырып, оларды ұжымдық сабақтар деп санаған. ОҰТ барысында ҰОС шешуші мән берледі. Оқу процесінде осындай жағдай қалыптасқанша, ешқандай ұжымдық оқу тәсілі туралы айтуға негіз жоқ. ҰОС және дәстүрлі оқу тәсіліне қанша уақыт берілетіндігін нақты айту мүмкін емес. Топтық оқу сабақтарына немесе топтық оқу тәсіліне, олар төрт жүзжылдықтан астам уақыт жүргізіліп келе жатса да, соңғы жылдары оны он мыңдаған зерттеушілер зерттеп жатса да, оған қанша уақыт берілетіндігін ешкім нақты айта алмайды. ҰОС қалай да болмасын жүйелі

түрде қолданған мұғалімдердің айтуы бойынша, ОҰТ барысында осындай сабақтарға бүкіл оқу уақытының 50-60% кем емес уақытын бөлу керек. Біздің бақылауларымыз бен қорытындыларымыз осыны растайды.

ОҰТ барысында сабақтарда қолданылатын оқу жұмысының әрбір ұйымдастыру формасына бөлінетін оңтайлы уақыт көлемі туралы мәселені ҰОС көпшілік практикаға енгізбестен шешу мүмкін емес. Оқу процесінде ҰОС пайдалану ойынша бар тәжірибе: ОҰТ барысындағы ҰОС топтық немесе жеке оқу сабақтарына берілетін уақыттан кем берілмеуі тиіс деген тек жалпы түру туралы ғана қорытынды жасауға мүмкіндік береді.

Оқу процесіне ҰОС енгізбестен ОТТ-тан ОҰТ-қа көшу мүмкін емес. Бұрынғы кезде ОТТ жеке негізге құрылғандықтан керек болды. Оқу процесіне ҰОС енгізу, сабақтарда магнитофон, магнитті тақта, кино, компьютер технологиялары және т.б. пайдаланған кезде болатын ОТТ әрі қарай жетілдіру мақсатын меңземейді. Оқу процесіне ОҰФ енгізудің оқытудың ұйымдастыру құрылымы мен жалпы бүкіл оқу және тәрбие процесіне принципіалды, айтарлықтай маңызды болып табылады. ҰОС – ол оқу процесіне кіргізуге де, кіргізбеуге де болатын оқыту тәсілі емес, өйткені осы екі жағдайда да оқыту табысты, «қалыпты» жүре алады.

ҰОС енгізу – *ол бүкіл оқу процесін сапалы өзгерту, ол мүлде жаңа даму кезеңі.* Өз кезінде мектептің оқу практикасына топтық оқу (жалпы сыныптық) сабақтарын енгізу оқу процесінің бүкіл құрылымын түрлендіріп, оқыту тарихында көп ғасырлық тарихи жаңа дәуірді ашқан сияқты, бүгінгі таңда ҰОС енгізу мектеп және жоғары оқу орнында оқытуды дамытудағы мүлде жаңа тарихи кезеңді білдіреді.

Ұжымдық оқыту сабақтарын ендіру жергілікті тәжірибемен бөлісу немесе көрсету ретінде өздігінен, байқаусыз болуы мүмкін емес. Ұжымдық оқу іс-әрекетінің мәнін білу, оларды тарату және жүзеге асыру іргелі педагогикалық теорияны қажет етеді, ол негізінде, ОТТ дидактикасымен үйлеспейді. Жаңа дидактикалық теория – ОҰТ дидактикасы қажет. Бұл топтық оқыту әдісінің дидактикасындағы барлық нәрсе дұрыс емес және теріске шығаруға және ұмытуға жатады дегенді білдірмейді.

ОТТ теориясы ұжымдық оқу сабақтарын есепке алмай жүзеге асырылғаны белгілі. Ол топтық, жұптық, жеке жаттығулар шеңберімен және олардың әртүрлі комбинацияларымен шектеледі. Мұнда ұжымдық оқу сабақтары ескерілмеді және дәстүрлі дидактика қарастырылмады. Ал ОТТ-ның дидактикалық теориясының мұндай ұстанымы ұзақ уақыт бойы мүмкін болды.

ОҰТ дидактикасы қазірде ескірген және заманауи талаптарға сай келмейтін ОТТ-ін сынаудан, оның ақпараттық-цифрлық қоғамға, ғылыми-техникалық және әлеуметтік прогреске сәйкес келмейтіндігін дәлелдеуден туындайды. Сонымен қатар, оқытудың ұйымдастыру формасы ретіндегі топтық сабақтар емес, тұтастай алғанда тарихи қалыптасқан оқыту әдісі, яғни жалпы білім берудің дәстүрлі түрлерін іс жүзінде қолдану жүйесі ескірген. Оқытуды ұйымдастырудың топтық формасы енді шешуші, тірек бола алмайды. Оқытудың дәстүрлі түрлерінің өздеріне келетін болсақ, олар ескірген жоқ, өйткені белгілі

бір мағынада олар мәңгілік және жаңа, ұжымдық оқыту әдісінің арқасында олар мектепте де, университеттік білім беруде де одан әрі дамытылады.

ОҰТ және оқу сабақтарын ұйымдастырудың ұжымдық формасы

Оқу сабақтарын ұйымдастырудың ұжымдық формасы деп ауыспалы құрамдағы жұптық қарым-қатынасқа негізделген оқу сабақтары түсініледі. Қарым-қатынастың бұл құрылымы ұжымға өзінің әрбір мүшесін, сондай-ақ әрбір мүшесіне өз командасының басқа мүшелерін оқытуға белсенді қатысуға үйретуге мүмкіндік береді [51; 55; 57].

Мектептегі (колледждегі, университеттегі) ұжымдық оқу сабақтары өз алдына біртұтас оқу процесін білдірмейді, олар тек *оқытудың бір формасы* ретінде, яғни оқу процесінің маңызды құрамдастарының бірі ретінде әрекет етеді.

Тәжірибе нәтижелері көрсеткендей, ОҰТ-нің көмегі арқылы оқу процесі әр түрленіп, икемді және көп нұсқалы сипатқа ие болады. Әртүрлі оқу орындарында оны әртүрлі тәсілдермен жасауға болады. Бірақ икемділік пен көп нұсқалылық оның бірлігі мен тұтастығын жоққа шығармайды. Оқу процесінің бірлігі мен тұтастығын оқытудың қолданыстағы ұйымдастыру формаларының кезектесуі түрінде қарастырып көрелік.

Егер де оқушы А.Г.Ривин әдісі бойынша жаңа мақаланы оқуды бастаса, ал содан соң оқшауланып, топ алдында сөйлеуге дайындалса, онда оқыту процесі схемалық түрде келесідей болады:

$$Ұ \Rightarrow Ж \Rightarrow Т \text{ (ұжымдық жұмыс} \rightarrow \text{жеке} \rightarrow \text{топтық)}.$$

Егер оқушы жаңа материалды жеке оқи бастаса, содан кейін жұптық, қайтадан жеке, содан кейін жұптық жұмыс жүргізілсе және топ алдында таныстырумен немесе жаңа материалды мұғалімге (емтихан алушыға) таныстырумен аяқталса, онда ол схемалық түрде келесідей көрінеді:

$$Ж \Rightarrow Ж \Rightarrow Ж \Rightarrow Ж \Rightarrow Ж \Rightarrow Т \text{ немесе жұптық.}$$

Бірақ оқушы шағын топта жұмыс жасай отырып, жаңа тақырып бойынша ақпаратты сыныптағы басқа қатысушыдан ала алады, содан кейін жеке (өз бетінше) жаңа мақаланы пысықтап, содан кейін ол туралы бірнеше сыныптастарына айта алады. Сонда бізде мынадай схема шығады:

$$Т \Rightarrow Ж \Rightarrow Ж \Rightarrow Ж \Rightarrow Ж \Rightarrow Ж \Rightarrow Т.$$

Оқушы тікелей мұғалімнен жұптық немесе топтық жұмысты алған кезде басқа жағдайлар жоққа шығарылмайды:

$$Ж \Rightarrow Ж \Rightarrow Ұ \Rightarrow Т; Т \Rightarrow Ж \Rightarrow Ұ \Rightarrow Ж \Rightarrow Т.$$

Жаңа материалды меңгерудің соңы әртүрлі болуы мүмкін: оқу немесе практикалық есептерді шешу, емтихандар, эссе немесе презентация жазу, топ алдында сөйлеу, жолдастарын жұпта оқыту және т.б. Сондықтан, егер де барлық мүмкін варианттарды жинақтап және қысқа көрсететін болсақ, онда барлық бірдей үш немесе дәлірек айтқанда, реті бойынша ерекшеленетін төрт форманы біріктірудің бірнеше нұсқасы болады: Ж, Ұ, Т, Ж. Егер де жұптық оқыту формасы оқытудың ұжымдық формасының құрамдас бөлігі ретінде қарастырылса, онда басқа ретті үш компонент шығады: Ж \Rightarrow Т \Rightarrow Ұ (Ұ \Rightarrow Ж \Rightarrow Т, Ж \Rightarrow Ұ \Rightarrow Т, Т \Rightarrow Ж \Rightarrow Ұ \Rightarrow Т және т.б.).

Төрт (кейбір жағдайда үш) форманың қайталануының бірыңғай реті жоқ.

Сабақтастық реті әртүрлі болуы мүмкін (Т \Rightarrow Ж \Rightarrow Ұ, Т \Rightarrow Ж \Rightarrow Ұ \Rightarrow Ж, Ж \Rightarrow Ж \Rightarrow Ұ \Rightarrow Т \Rightarrow Ж және т.б), бірақ олардың бәріне ортақ тұтастық ол кез келген оқу орнының жалпы оқу-тәрбие процесінің негізінде ұйымдастырудың төрт бірдей формасы қолданылады. Тұтастық әрбір құрамдас бөліктің қажетті екендігінде, ал олардың кезектесуі, әртүрлілігі оқудың жоғары мақсатына жетуді қамтамасыз етеді: әркім өзі оқып жатқан нәрсені басқаларға да үйрете алады. Басқаларды оқытудың бұл өнері ғылымдар мен өнердің теориялық бөлігіне ғана емес, сонымен қатар олардың практикалық қолданылуына да қатысты. ОҰТ-не көшу жағдайында оқытудың ұжымдық формасы бүкіл оқу-тәрбие процесінің дәп ортасынан орын алады.

Тарих, биология, дүниетану т.б пәндері бойынша материалды оқу кезінде білімнің негізгі бөлігі презентацияны, түсіндіруді, әңгімені қажет етеді, ал математиканы, тілді, кәсіптік оқу пәндерін оқығанда оқытудың бірдей формалары оқытылатын пәндердің практикалық бөлігінде қолданылатынына көз жеткізуге болады: есептер шығару, жаттығуларды орындау, механизмді басқару, машиналарды құрастыру және бөлшектеу және т.б.

ОҰТ қолданылған жағдайда оқу процесі негізінен бір ретпен жүзеге асырылады: мұғалімнің түсіндірмесі (презентациясы) \Rightarrow жеке жұмыс \Rightarrow таңдамалы, көбінесе үстірт тексеру, содан кейін қайтадан: мұғалім сыныпқа жаңа материалды түсіндіреді, оны бекітеді, оқушылар үй тапсырмасын орындайды, сауалнама ұйымдастырылады \Rightarrow тексеру және т.б. Сирек болса да мұндай «темір» тәртіп кейде бұзылып отырады. Білім алушылар жаңа материалды оқуды жеке (өздігінен) бастай алады, содан кейін сауалнама \Rightarrow тексеру, мұғалімнің қажетті түсіндірмелері мен толықтырулары жүргізіледі, содан кейін \Rightarrow қайтадан бәрі басынан басталады.

Оқытудың ұжымдық формасын енгізу, оны жүйелі түрде қолдану оқу-тәрбие процесіндегі бұрыннан келе жатқан қалған реттілікті бұзады. Мұнда жаңа материалды меңгеру мұғалімнің түсіндіруінен, яғни жалпы сыныптық жұмыстан басталмайды. Яғни, жаңа материалды кәсіби мұғалімнің беруі және оның оқыла бастауы бұрынғыдай қалыпты жағдай болмайды. ОҰД-да жаңа материалды оқып-үйрену кез келген буыннан, реттілікпен басталуы мүмкін, бірақ оқытудың ұжымдық формасы қалай қолданылатыны және осы материалды (тақырыпты) оқып-үйрену қалай аяқталатыны әлдеқайда маңызды. Дәстүрлі оқытуда (ОТТ) оқытылатын материалды меңгеру дәрежесі оқушының ісі,

көбінесе ол: толық меңгерілмеуі, жартылай білім алуы, үстірттігі, білімнің бір көрінісі. ОҰЖ көмегімен әрбір оқушы оқылатын материалды игеретіні сонша, ол оны басқаларға үйрете алады, бұрмалаулар мен олқылықтарға жол бермейді. Оқылатын материалды басқаларға сапалы оқыту – қалыпты жағдай, бұл жұмыстың аяқталғандығын білдіреді [18].

Сонымен, ОҰТ-де оқу процесінде ең бастысы ол оқушының неден бастағаны, жаңа тақырыпты (мақаланы) оқуды қалай бастағаны емес, осы тақырып (мақала) бойынша жұмыстың қай деңгейде аяқталғаны маңызды; тақырып меңгерілді деп есептелсе, онда оқушы жаңа тақырыпты оқуға кірісе алады. Егер сіз басқаларға тақырыпты үйрете алсаңыз және оны өте жақсы оқытсаңыз, онда бұл тақырып меңгерілді және келесі тақырыпқа өтуге болады. Оқытудың бұл деңгейіне жету үшін оқушы мұғалім ретінде қайта даярлануы керек және бұл тек қайталап оқуды, конспектілеуді ғана емес, ең бастысы, басқаларды оқытуды, қайталап оқытуды талап етеді.

Ұжымдық оқу сабақтары дәстүрлі оқытудың оқу процесінде бұрын болмаған және болуы мүмкін емес жаңашылдыққа алып келеді, атап айтқанда: кез келген оқытылатын материалды басқа адамдарға (міндетті түрде сыныптастарына емес) оқыту арқылы меңгеру мүмкіндігі.

Бірақ оқушының мұғалімге (оқытушыға) айналуы тек ауысымдық жұмыс арқылы ғана емес, оқытудың барлық ұйымдастырушылық формаларын пайдалану процесінде жүзеге асырылады. Бұл жерде мынадай заңдылық бар: оқытудың ұжымдық формасынсыз оқытылатын материалды, яғни оқушының мұғалімге, толыққанды оқытушыға айналуы осы материал бойынша (мүмкін бүкіл оқу пәні бойынша) сапалы меңгеруге қол жеткізу⁴ мүмкін емес, бірақ мұндай мақсатқа жету үшін тек ұжымдық сабақтар жеткіліксіз екені анық.

Әрине, көп нәрсе нақты шарттарға байланысты, өйткені оқу процесі – шығармашылық процесс. Сыныптарында оқытудың ұжымдық түрін енгізетін мұғалімдерден стандартты емес тәсіл мен шығармашылық ойлау талап етіледі.

Бұл жерде біз аудиовизуалды құралдар мен ақпараттық-коммуникациялық технологияларды пайдалану мәселесіне тоқталмаймыз, өйткені бұл мәселе «Оқыту құралдары мен білім беру ресурстары» атты ІХ тарауда қарастырылады.

Дәстүрлі оқытуда оқушы оқытылатын материалды жоғары сапалы меңгергеннің, мақсатты жаттап алғанның өзінде оқушы болып қала беретіндігі белгілі. Мұғалімнің сұрақтарына жауап беру үшін ережелерді, анықтамаларды, атауларды және т.б жатқа білу жеткілікті. Ал жаттап алу материалды нақты меңгергендігін білдірмейді. Ұжымдық оқытуда оқушы өзінің оқушы күйінен шығады, оның міндеті бір нәрсені жаттап, содан кейін мұғалімге жауап беру емес, өзі оқып жатқанын үйрету үшін жолдастарына бәрін дұрыс және анық түсіндіре білу.

Әрине, басқаларды үйрететін адам бәрін жақсы есте сақтауы керек, бірақ оның шәкірттеріне не айтып жатқанын түсіну одан да маңызды. Оқушының өзі үшбұрыштың ішкі бұрыштарының қосындысы туралы теореманы өзі түсінбесе, онда ол оны басқаларға үйрете алмайды. Сондықтан ұстаз болатын оқушы тек

⁴ Бұл барлық психикалық қалыпты, физикалық сау оқушыларға қатысты.

жаттап қана емес, материалды өзі ұғынуы қажет. Міне, сондықтан да ОҰТ-не көшу оқушылардың мектепте не беретінін формальды түрде жаттап алуын толығымен жоюға әкеледі деуге толық негіз бар.

Әлемдік білім берудің даму тенденциялары оның көпвекторлы және көп бағыттылығымен сипатталатынын көрсетіп отырғанын мойындау керек, бірақ барлығына жалпы және ортақ мақсат, бұл – білім берудің деңгейі мен сапасын арттыру, ал ол өз кезегінде білім беру жүйесі мен елдердің ғана емес, сондай-ақ өмір сүру сапасының бәсекеге қабілеттілігі деңгейін көтеруге ықпал етеді. Сондықтан, ОЖТ-ін жаңартылған формада қалпына келтіру (әдетте, білім берудің мемлекеттік емес секторында), ОЖТ мен ОҰТ синтездеу, ақпараттандыру, компьютерлендіру және білім беруді цифрландыру есебінен ОҰТ жетілдіру (бұл әсіресе болды COVID 19 пандемиясының контекстінде айқын байқалады), сондай-ақ ОТТ аясында жаңа тәсіл ОҰТ-нің қалыптасуы (5-кесте) жұмыстары жүргізілуде.

5-кесте – ОҰТ интегральды сипаттамасы

Оқыту тәсілі	Оқытудың ұжымдық тәсілі
Оқыту әдісі	Оқытудың ұжымдық-топтық-жұптық-жеке әдістері
Ұйымдастыру құрылымы	Оқытудың ұжымдық-топтық-жұптық-жеке формалары
Оқыту технологиясы	Оқытудың ұжымдық-топтық-жұптық-жеке технологиясы
Оқытудың ұйымдастыру жүйелері	Корнин диалог мектебі; «Жабайы университет»; Красноярск (Манск) технологиясы; Тюмень (Лангепас) технологиясы; Өскемен технологиясы; Павлодар технологиясы және т.б.
Оқыту әдістемесі	А.Г.Ривин әдісі, М.Г.Булановская әдісі, Ривин-Баженова әдісі, өзара диктант әдісі, жаңадан келген мұғалім әдісі, өзара тапсырма алмасу әдісі т.б.

Әрі қарай біз білім беруді жаңғырту мен реформалаудың барлық бағыттарын ОҰТ дидактикасы призмасы арқылы қарастырамыз.

Жаңа педагогикалық технология және ОҰТ-не көшу

ОТТ технологиясы әлсірей бастады. Сыныптық-сабақтық мектеп те, дәрістік-семинарлық жоғары оқу орнында 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 Корниндегі (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 таңдады. 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 жоғары оқу орнында 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 жоғары оқу орны» немесе «жоғары оқу орнысыз жоғары оқу орны» деген лақап атқа ие болды [толығырақ қараңыз: 62; 63; 64].

«Жабайы жоғары оқу орнында» негізінен корнингдік 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 жоғары оқу орнындағыдай жүргізілді.

«Жабайы жоғары оқу орны» 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.

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.

2. ЗАМАНАУИ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫ ІСКЕ АСЫРУДЫҢ ӘДІСТЕМЕЛІК ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ⁵

Ұжымдық сабақтарда қолданылатын тәсілдер мен әдістемелер

А.Г. Ривиннің әдістемесі

Топ немесе сынып үшін мұғалім өзінің оқу пәні бойынша 7-8 түрлі тақырыпты тандап, 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

⁵ Бұл бөлімде негізінен ресейлік мұғалімдердің (ең біріншіден, Красноярск) жүйелі тәжірибесінен мысалдар келтірілген, өйткені Қазақстанда ұжымдық сабақтарды қолдану тәжірибесін Алматы, Шығыс Қазақстан және Павлодар облыстарындағы жеке мектеп мұғалімдері мен университет оқытушылары – энтузиастар ғана қолданды.

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.

90-жылдардың аяғында Шығыс Қазақстан мемлекеттік университетінің физика-математика және жаратылыстану-география факультеттерінде 2 курс студенттерімен ұжымдық сабақтар сынақтан өтті. Бұл топтарда әу бастан «Педагогика» және «Психология» пәндерін оқу «шоғырлану» әдісіне сәйкес Ривин әдісі бойынша ұйымдастырылды, яғни толық семестрдің орнына үш апта бойы, ол дәрістер мен семинарлардың орнына ауыспалы жұптарда (оқыту уақытының 80% дейін) және қалғандары шағын немесе үлкен топтарда оқытылды.

Мәселен, мысалы, 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 студенттердің пәнді оқуға кететін сағаттары көбейген сайын психологиядан дәріс оқытынына ешкім күмән келтірген жоқ. Кейбір дәрістерді біз тыңдап, мақұлдадық.

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 [65, 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. Жана (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) [65, 30-34 б.].

Өскемен қаласының №4 орта мектебінің бастауыш сыныптарындағы ұжымдық тәрбие сағаттарында мұғалім Ф.М.Позднякова сабақ 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 жоғары оқу орнындағы 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 жоғары оқу орны 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, Шығыс Қазақстан университетінде жаратылыстану-география факультетінде екінші курста студенттер екі апта бойы күн сайын 6-8 сағат бойы психологияны оқыды. Дене шынықтыру сабақтарына ерекше жағдай жасалды.

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.

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 тундра (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.

Тапсырмалармен өзара алмасу (ТӨА)

90-шы жылдардың басында тапсырмаларды алмастыру техникасы өте танымал болды, оған сәйкес екі немесе үш ұқсас тапсырма берілген карталар дайындалады.

Бұл қазақ, 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:

$$а) \frac{a^2 - 1}{a^2 + 1} \cdot \frac{a^2 - a + 1}{a^2 + 2a + 1};$$

$$6) \frac{v^3 - 8}{v^2 - 9} \cdot \frac{v + 3}{v^2 + 2v + 4};$$

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 Жұмағұлов ТШ 2 тапсырмасының барлық есептерінің шешімін біледі делік. Содан кейін жұпта жұмыс жасай отырып, олар тапсырмаларды алмастыра алады. Алмасу келесідей жүзеге асырылады: Қуанышев Жұмағұловты ТШ 1 тапсырмасынан «а» есептерін шешуге үйретеді, есепті шығарады. Сонымен қатар, қажет болса түсіндіреді, Жұмағұловтың барлық сұрақтарына жауап береді. Ол есептің шешімін және барлық қажетті формулаларды тікелей Жұмағұловтың дәптеріне жаза алады.

Содан кейін Жұмағұлов Қуанышевқа ТШ 2 тапсырмасынан «а» есеп қалай шешілетінін түсіндіріп, дәл осылай үйретеді. Содан кейін Жұмағұлов 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: Жұмағұлов, Қуанышев, Қасымов, Нариманов, Ахметжанов, 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 (6-кестені қараңыз). Егер, мысалы, Қасымовқа ТШ 3 тапсырмасын орындау тапсырылса, онда ТШ 3 тігінен оның тегіне нүкте қойылады. 6 - кестеден Наримановқа ТШ 4, Масығұтовқа ТШ 6 тапсырмасы берілгенін көруге болады.

6-кесте.

Тапсырмалар / Тегі	ТШ1	ТШ2	ТШ3	ТШ4	ТШ5	ТШ6
Жұмағұлов	•					
Қуанышев		•				
Қасымов			•			

Нариманов				•		
Ахметжанов					•	
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 (7-кестені қараңыз).

7-кесте.

Тапсырмалар / Тегі	ТШ 1	ТШ 2	ТШ 3	ТШ 4	ТШ 5	ТШ 6
Жұмағұлов	+					
Қуанышев		•				
Қасымов			+			
Нариманов				+		
Ахметжанов					+	
Масығұтов						•

7 – кестеден Жұмағұлов ТШ1, Қасымов - ТШ3, Нариманов - ТШ4, Ахметжанов - 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. 6-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. 6-кестеден Қасымов пен Жұмағұлов бір-бірімен жұпта жұмыс істей отырып, ТШ1 және ТШ3 тапсырмаларын алмастыра алатындығын көруге болады.

Сондықтан оларға осындай тапсырма беріледі, ал есеп кестесінде Жұмағұлов тегінің алдында ТШ3 нөмірімен нүкте қойылады, ал Қасымов тегінің алдында нүкте ТШ1 нөмірімен қойылады. Осылайша, Нариманов пен Ахметжановқа 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 (8-кесте):

8-кесте.

Тапсырмалар / Тегі	ТШ 1	ТШ 2	ТШ 3	ТШ 4	ТШ 5	ТШ 6
Жұмағұлов	+		+			
Қуанышев		+				
Қасымов	+		+			
Нариманов				+	+	
Ахметжанов				+	+	
Масығұтов						+

Әрі қарай жұмыстың көптеген нұсқалары бар, мысалы, Жұмағұлов пен Нариманов ТШ3 және ТШ5, ал Қасымов пен Ахметжанов 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.

Қазақ, 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.

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 [66]. 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 табыңыз⁶. 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. 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

⁶ Бұл карта № 1 «Рим империясы және IV-VII ғасырлардағы герман және славян тайпаларының шапқыншылығы».

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 жеңу 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 кейін⁷ мен келесі тақырыпты ала аламын. «Орта ғасыр тарихы – 7» оқулығында [66] бұл «§2. Франк мемлекетінің пайда болуы» (14-17

⁷ Бұл ауызша мақұлдауды білдіреді, бірақ кейде жетекші оқытушының шешімімен жазбаша бағалауға жол беріледі.

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 [66]).

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 сабақ⁸. 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.

Сауалнамалар бойынша жұмыс әдістемесі

Сауалнама – бұл оқушының білімі тексерілетін сұрақтар жиынтығы. Біздің сауалнамалар бағдарламаға сәйкес құрастырылды және қолданыстағы оқулыққа бағдарланды. Біз 50 жылдары Мәскеу қаласындағы №12 мектеп-интернатта ұжымдық (тек ұжымдық емес) сабақтарда сауалнамалар 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 сауалнамалармен жұмыс жасаса, онда 3-сыныпта мұндай жұмысты оқу жылының басынан бастап жүргізуге болады.

Орыс тілін алайық. Мұғалім екінші сыныпта өзі құрастырған сауалнаманы қолдана алады, бірақ 3-ші сыныптағы орыс тілі оқулығындағы материалдың

⁸ «Шоғырландырып оқыту» одан да жақсы: бір пәнді бір аптада немесе тіпті бірнеше апта ішінде 4-6 сағат бойы күнделікті оқып-үйрену.

орналасуына сәйкес келетін жаңасын жасаған дұрыс.

I және II сынып үшін қайталау

№ 1 сауалнама

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)

Сауалнамалармен 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 сауалнама парағы біртіндеп жасалады. Себебі оқушылардың дәптерлеріне сұрақтар жазу әрдайым тиімді бола бермейді, онда барлық сұрақтар жазылған карточкалардың болғаны дұрыс. Ривин әдісін қолдануға болады.

Сауалнамада 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 сауалнама 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 сауалнамамен 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: 67]. 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 сауалнамалар 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 сауалнама («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 сауалнамаларда жұмыс істейтіндігімен және оқулықты қолданумен жеңілдейді.

№ 3 сауалнама

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 сауалнама

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 сауалнамалар 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.

Сауалнаманы 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 сауалнамадағы барлық жауаптарын оларға қанша уақыт кеткенін өлшедім.

Мысалы, ол 3 минут 40 секундта жауап берді делік. Көрінерлік жерде сынып оқушыларының тізімі және барлық сауалнамалардың нөмірлері жазылған ведомость ілінді.

Сауалнаманың 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 сауалнамаға 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 сауалнама бойынша жұмыс істейтін жағдайды қарастырдық. Бұл оқушылардың сауалнама бойынша бірлескен жұмысының қарапайым нұсқасы деп болжауға болады.

Бірақ оқушылар ынтымақтастықтың қандай да бір дамыған кезеңінде 2-3 және тіпті он сауалнамада өте сәтті жұмыс істей алатын деңгейге көтеріле алады. Мұндай жағдай нәтижелердің тең мүмкіндігі кезінде өз-өзінен туындайды.

Егер мұғалім бөлімдер бойынша сауалнамалар 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 сауалнамаларды 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 сауалнама 5-сыныптың барлық бағдарламасын қамтиды. Осыған ұқсас сауалнамалар география, физика, химия, шет тілі пәндерінен құрастыруға болады.

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, ХАДИША, МЫСЫҚ. Кейінірек оқушылар бір-біріне қысқаша сөйлемдер жазады (*Құс ұшты. Хадиша 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: «Ахметжанов 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.

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 қалдырды⁹. 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. 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»

⁹ М.Г.Булановская «Мой класс» эссе мақаласында 4-сыныптағы жұптық-ұжымдық жұмыс туралы әңгімелеп берді [68].

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. Жарайсындар. 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.

Бұл 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.

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.

2. 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, шапшандыққа, 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 ұлға.
Сенің сәби сәттеріңнің мысқалын
Айырбастап 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. Мурман 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 жылдар ұжымдық оқу сабақтарының даму тарихына құрамы ауыспалы жұптарында оқушылардың жұмысында қолданылатын жаңа тәсілдер мен әдістемелер пайда бола бастады.

Жеке тәсілдер мен әдістемелерді қолданудан біртұтас жүйені құруға¹⁰

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

¹⁰ Тәжірибе В.К.Дьяченконың шығармалары негізінде берілген және одан әрі оның атынан баяндау жүргізілуде.

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 *сауалнамалармен 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.

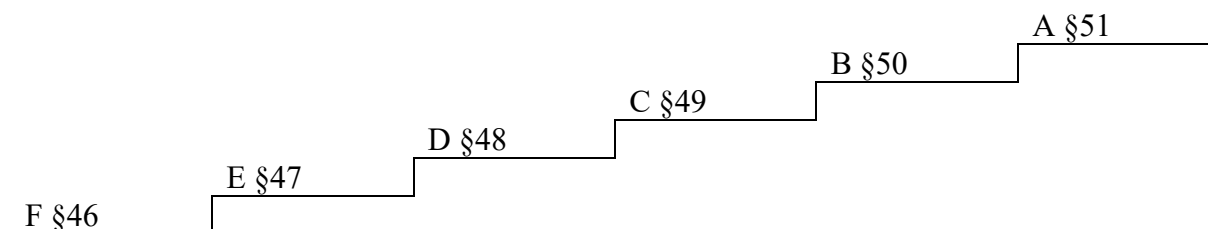
Жоғарыда аталған барлық қиындықтар мен асқынуларды жоятын және әр оқушыға не істеу керектігін және қандай ретпен алдын-ала көруге мүмкіндік беретін педагогикалық технология мен әдістеме қажет.

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 **A** оқушысы Ривиннің әдістемесі бойынша географиядан «Мәскеу және Мәскеу түбі» тақырыбын оқып, осы тақырып бойынша басқаларды, мысалы, **B** оқушысын оқытса, **B** 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 алмайды. 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: **A, B, C, D, E, ...**, ал олар зерттейтін тақырыптар-сандармен: §49, §50, §51.



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. **В** оқушы **С** оқушыға қатысты барлық уақытта мұғалім болып қала береді¹¹. 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.

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.

Мана педагогикалық технологиясы - ең жаңа білім беру технологиясының алғашқы нұсқасы.

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.

¹¹ Әрине, **С** оқушысы **В** оқушысынан артта қалғанша, тек **С** ғана **В**-ны басып озады, сондықтан бірден оқушы мұғалім болады, ал мұғалім оқушы болады.

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, 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):

$$1\text{-ші сабақ. } 600 + 300$$

$$600 - 300$$

$$6 \text{ жүз} + 3 \text{ жүз} = 9 \text{ жүз}$$

$$6 \text{ жүз} - 3 \text{ жүз} = 3 \text{ жүз}$$

$$600 + 300 = 900$$

$$600 - 300 = 300$$

$$2\text{-ші сабақ } 840 + 60$$

$$800 - 30 =$$

$$= (800 + 40) + 60 =$$

$$= (700 + 100) - 30 =$$

$$800 + 100 = 900$$

$$= 700 + 70 = 770$$

3-ші сабақ.

Қосындыдан және теңдеуден белгісіз қосылғышты табу.

$$\text{Мысал: } x + 6 = 38$$

Тексеру:

$$x = 38 - 6$$

$$32 + 6 = 38$$

$$x = 32$$

$$38 = 38$$

4-ші сабақ. Үш таңбалы сандарды бағандап қосу.

$$\begin{array}{r} 34 \quad 534 \quad 480 \quad 645 \quad 320 \\ + \quad 53 \quad + \quad 253 \quad + \quad 115 \quad + \quad 230 \quad + \quad 450 \\ \hline \end{array}$$

Өзіме тағайындалған оқушымен жұмыс істеудегі менің мұғалім ретіндегі рөлімді қалай көрдім? Мен В.Беляевпен жұмыс істей бастағанда, оған жаңа 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 ойлады (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 (**Е** және **Ғ**) болды, бірақ басқалары оларды тастап кетпей, тығырықтан шығуға көмектесті. Айтпақшы, **Е** оқушысы салыстырмалы түрде өте нашар болды, содан кейін төрт, бес оқушы **Ғ** 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 тыңдау 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 сауалнамаларды қолдана отырып дайындалады. Емтиханға дайындық кезінде Шаталов-Границкая әдістемесін қолдануға болады [69, 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 сауалнамалар бойынша тапсырды. Сауалнама оқушылардың оқу жылы барысында оқыған осы пәннің бүкіл теориясын қамтыды.

Оқушылар теорияның барлық сұрақтарын қайталады және сауалнамада

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.].

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-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-сауалнама да қолданылады.

2-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):

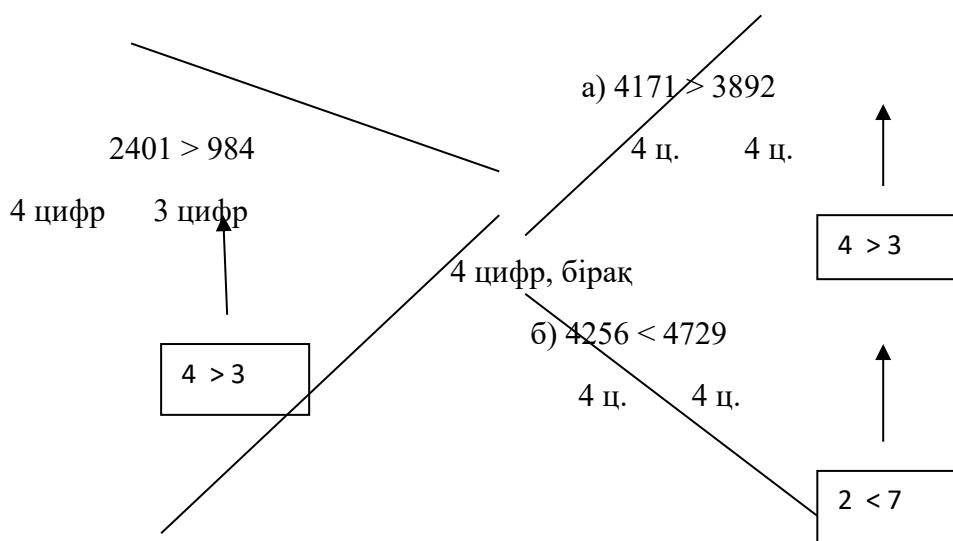
ОНДЫҚ ЖҮЙЕ

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



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-кезең. Оқушы оқулық бойынша (мәтіндер) тиісті тақырыптарды оқып отырады және бағдарламаның сұрақтарына жауаптарды іздейді.

Біз оқушы өз сыныбынан жаңа материалда 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, сауалнамада 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.

Сауалнама бесінші сыныптағы математика курсының барлық теориялық және практикалық бөліктерін қамтиды. Сондықтан бұл бағдарлама. Сауалнаманың өте маңызды мақсаты бар: бұл нұсқаулық оқушылар арасында диалог жүргізуге арналған. Мұндай сауалнамасыз оқушылар арасындағы ынтымақтастық әрдайым жақсармайды, көбінесе ол жұмыс істемейді.

4-кезең. Оқушы өзінің мұғаліміне (яғни оны үйреткен адамға) бағдарлама-сауалнамасының 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-кезең. Оқушы бағдарлама-сауалнамасында 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- кезең. Алда келе жатқан оқушының, яғни білім алып отырған оқушының міндеттері мен мысалдарының шешілуін тексеру. Жаңа тақырыпты енгізіп, бағдарлама-сауалнама 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-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-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-сауалнама 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-сауалнаманың 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 конспекттер 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-сауалнамасына 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 оқушы¹² 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.

¹² Сол сияқты кез-келген басқа да оқу пәні бойынша.

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 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-сынып оқушыларымен жұмыс барысында жасалды.

Бұл кезеңдер 5 және 6-сыныптарда, сондай-ақ 2-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.

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 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 қалыптаспады¹³, 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 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.

¹³ 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.

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 таңдайды. 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 алып келмей, оқу процесінің технологиясынан туындауы керек.

1992/93 оқу жылында мен 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 конспектісін (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 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:

ТК-6 ТК-5 ТК-4 ТК-3 ТК-2
№ 1 → № 2 → № 3 → № 4 → № 5 → № 6 (ТК-1)...

Осы тізбектік схемадан №1 оқушы алты тірек конспектімен қамтылған барлық тақырыптарды пысықтағанын және қазіргі уақытта №2 оқушыны ТК-6 тақырыбы бойынша оқытуға дайын екенін көруге болады. Өз кезегінде №2 оқушы ТК-1-ден ТК-5-ке дейінгі тірек конспектілерінде ұсынылған барлық тақырыптарды зерттеді. №6 оқушы әзірге ТК-1-де ұсынылған үш тақырыпты ғана зерттеді және, әрине, тексеруден кейін ТК-2-де берілген оқу материалын

зерттей бастайды. Жанадан бастаушы пайда болуы мүмкін-№7 оқушы және оған №6 оқушы ТК-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 ТК-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 тапсырмаларын жүргізуші (бригадир) тексереді және кеңес береді, барлық жазбаша тапсырмалар 1-көмекшіні, барлық ауызша - 2- көмекшіні тексереді және кеңес береді.

5-эксперименттік сыныпта 20.10.93 жылы құрылған жағдайды талдайық (9-кесте):

9-кесте. 5-эксперименттік сыныпта 20.10.93 жылы құрылған жағдай

1-топ	2-топ	3- топ
1.Лазарев (6-сынып) ТК-6 – бастаушы	1.Гридин (6-сынып) ТК-6 - бастаушы	1. Сомова (6-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-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-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-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-сыныптың математикасының барлық бағдарламасында олар түсінді.

Төрт оқушы (Пермяков, Абрамов, Захаров, Сорокина) 5-сыныптарға емтихан беруге сайланады. Сыныпта (осылай жақында және болды) емтиханның табысты өткізуі жағдайында 6-сыныптың бағдарламасы бойынша математикаларды үйренетін 8 оқушылар болады. Сонымен бірге, 5-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-сыныптың математикасының барлық курсын қайталайды. Кобер жарты жылдағы эксперименталды сыныбында соңында келген адамдармен Автушко жұмыс істейді, 5-сыныпқа математиканың барлық курсын 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-сыныптың оқушылары бір-екі сағаттың өтуінде жаңа тақырыпты, жаңа мәліметті ала алды. 6-сыныптың бағдарламаларын түсінген оқушылардың тексерісі пайда болды. Бұны кейде ұстаз да істеді. Бастысы: тұрақты бақылау ұстазға қалып отырды.

2-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.

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) оқыды, 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-сауалнамасындағы сұрақтарға жауап береді және бірқатар бақылау жұмыстарын жазады. Осылайша, ауызша өзін-өзі тексеру және бір - бірін тексеру бағдарлама-сауалнамасы 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.

Оныншы буын. Емтиханға дайындық. Красноярлық нұсқасы бойынша емтиханға дайындық бағдарлама-сауалнамасы бойынша жүргізілді. Әр оқушы емтиханға дайындалып, бағдарлама-сауалнамасын 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-сауалнамасындағы 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.

1 буын. Осы мәтінді (тақырыпты) оқыған оқушының бақылауымен оқулық мәтінін оқу.

2 буын. Өзіңізге жаңа мәтінді оқу, мұғалім қойған немесе оқулықта берілген сұрақтарға жауап дайындау.

3 буын. Оқытушы оқушының жаңа тақырып бойынша теориялық материалды қалай меңгергенін тексереді.

4 буын. Оқушы тақырыптың теориялық мазмұнын жақсы түсіну және меңгеру мақсатында қарапайым тапсырмаларды (жаттығуларды) орындайды.

5 буын. Оқытушы оқушының осы жаттығуларды қалай орындағанын тексереді,

6 буын. Бір жылдық курсты немесе үлкен бөлімді бастапқы зерттеу: әр тақырып бойынша оқушы мұғалімнің функциясын орындайды.

II кезең. Қайталау, бекіту, бақылау.

7 буын. Жыл бойына барлық теориялық материалдарды қайталау (немесе курстың салыстырмалы түрде үлкен бөлігі), ағымдағы сипаттағы бақылау жұмыстары.

8 буын. Табысты оқушылар жоғары бағдарламалық материалдарды оқиды, жоғарылаған қиындықтардың тапсырмалары н шешеді, шығармашылық сипаттағы жұмыстарды орындайды.

9 буын. Бір жылдық бағдарлама үшін жазбаша және ауызша тексерулер.

III кезең. Емтихан және емтиханнан кейінгі кезеңдер.

10 буын. Емтиханға дайындық.

11 буын. Емтихан.

12 буын. 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 матчты 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- сауалнамасын 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.

Орыс тілінен бағдарлама-сауалнама

1. Для чего нужна речь? (с.9)
2. Какую речь называют устной, а какую – письменной? (с.10)
3. Как в устной речи одно предложение отделяется от другого и как – в письменной? (с.12)
4. Какой знак ставится в конце предложения? (с.12)
5. Как обозначаются звуки на письме? Чем отличается звук от буквы? (с.13)
6. Как отличить гласный звук от согласного? (с.15)
7. Какие слова, обозначающие приветствие, ты знаешь? (с.20)
8. Как произносятся согласные звуки? (с.21)

9. Почему гласную букву и в сочетаниях жи-ши надо запомнить? (с.27)
10. Почему гласную букву в сочетаниях ча-ща, чу-щу надо запомнить?
(с.32)
11. Какой звук ч – мягкий или твердый? (с.38)
12. Что такое алфавит? А что такое азбука? Почему их так называют?
(с.40-41)
13. Что такое слог? Как узнать, сколько в слове слогов? (с.43)
14. Может ли быть слог из одного согласного звука? А из одного гласного? (с.45)
15. Как нужно переносить слова? (с.47)
16. Какие слова переносить нельзя? (с.49)
17. Как переносятся слова с буквой й в середине? (с.50)
18. Что такое предложение? (с.52)
19. Когда ставится в конце предложения •□□ (с.54)
20. Что такое подлежащее? (с.58)
21. Что такое сказуемое? (с.59)
22. Что такое текст? (с.61)
23. Какие бывают тексты? (с.63)
24. На какие части можно поделить текст? (с.63)
25. Как обозначаются на письме твердость и мягкость согласных звуков?
(с.65)
26. Как обозначить мягкость согласного звука на конце слова? (с.68) А как обозначается мягкость согласных звуков в середине слова? (с.72-73)
27. Как переносить слова с мягким знаком (ь) в середине? (с.74)
28. Чем различаются звонкие и глухие согласные звуки? (с.76)
29. Почему слова с парными согласными звуками на конце нужно проверять? Какие слова являются проверочными? Почему? (с.78)
30. Как проверить парный согласный на конце слова? (с.80)
31. Что такое ударение? Какой слог называется ударным? (с.83)
32. Сколько гласных звуков и сколько гласных букв в русском языке? Какие гласные звуки называются безударными, а какие – ударными? (с.85)
33. Какие гласные буквы нужно проверять? Почему? Как проверить безударный гласный в словах из двух слогов? (с.86)
34. Когда пишется разделительный ь? (с.94)
35. Знаешь ли ты слова с двойными согласными? (с.100)
36. Как переносить слова с двойными согласными? (с.101)
37. Чем слово отличается от предложения? (с.104)
38. Какие слова отвечают на вопрос кто? или что? Как их называют? На какой вопрос отвечают слова, которые называют людей и животных? (с.104-105) Какие слова пишутся с заглавной буквы? (с.112)
39. Какие слова отвечают на вопросы что делать? Что делает? Что делал? Что будет делать? Что сделал? Что сделает? Как их называют? (с.117)
40. Какие слова отвечают на вопрос что делает?, а какие – на вопрос что делают? (с.120-121)

41. Какие слова отвечают на вопросы какой? Какая? Какое? Какие? Как их называют? (с.126)

42. Когда слово отвечает на вопрос какие? А когда – на какой? Какая? Какое? (с.129)

43. Какие ты знаешь слова, противоположные по смыслу? (с.130)

44. Для чего нужны предлоги в речи? (с.132-133)

45. Как пишутся предлоги? (с.134)

46. Зависит ли написание предлога от произношения? (с.136)

47. Какие слова называются родственными (однокоренными)? (с.139)

48. Как пишется корень в однокоренных словах? (с.145)

49. Как проверить безударный гласный в корне? (с.148)

50. Как проверить парный согласный звук в корне? (с.154)

Бұл сауалнама бағдарламасы Т.Г. Рамзаеваның «орыс тілінде оқытатын мектептердің 2-сыныбына арналған Орыс тілі» оқулығы бойынша құрастырылды-М.: ағарту, 1995 және Өскемен қаласының №4 ОМ-де іске асырылды.

3-сынып курсына арналған математикадан бағдарлама- сауалнама

1. Бірліктер класы қандай разрядтардан тұрады? Онда неше бірлік, ондық, жүздік бар? Онда қанша жеке бірлік бар?

2. Мың класы қандай разрядтардан тұрады? Онда неше бірлік, ондық, жүздік бар? Жеке бірліктер, жеке ондықтар неше?

3. Ұзындық бірліктерін атаңыз. Олардың арасындағы байланыс қандай?

4. Масса бірліктерін атаңыз. Олардың арасындағы байланыс қандай?

5. Уақыт бірліктерін атаңыз. Олардың арасындағы байланыс қандай?

6. Жылдамдық пен уақытты біле отырып, дененің жүріп өткен қашықтығын қалай табуға болады?

7. Қашықтық пен уақытты біле отырып, дене қозғалысының жылдамдығын қалай табуға болады?

8. Қашықтық пен жылдамдықты біле отырып, дене қозғалысының уақытын қалай табуға болады?

9. Белгісіз көбейткішті қалай табуға болады?

10. Бір таңбалы санды көп таңбалы санға қалай көбейтуге болады?

11. Шаршы сантиметр дегеніміз не? Шаршы дециметр? Шаршы метр?

12. Тіктөртбұрыштың ауданын қалай есептеуге болады?

13. Ауданы мен енін біле отырып, тіктөртбұрыштың ауданын қалай есептеуге болады? Ауданы мен ұзындығын біле отырып, тіктөртбұрыштың енін қалай табуға болады?

14. Санды көбейтіндіге қалай көбейтуге болады?

15. Санды көбейтіндіге қалай бөлуге болады?

16. Санды қосындыға қалай көбейтуге болады? Қосынды санға?

17. Санның бөлшегін қалай табуға болады? Оның бөлшегі бойынша сан?

18. Жылдың барлық айларын атаңыз. 30 күн, 31 күн бар барлық айларды

атаңыз...

Бұл сауалнама бағдарламасы «3-сыныпқа арналған Математика / М.И. Моро және т.б.» оқулығы бойынша құрастырылған-М.: ағарту, 1996 ж. және Өскемен қаласының №4 орта мектебінде іске асырылды.

Бейорганикалық химия курсы бойынша ұжымдық оқу сабақтарын тақырыптық жоспарлау (8-сынып)

Шартты белгілер мен қысқартулар:

ТӨАӘ - тапсырмаларды өзара алмасу әдістемесі.

КД – кіріспе дәріс.

ТӨТӨ – тақырыптарды өзара тасымалдау әдістемесі.

ТАӨ - тақырыптарды өзара алмасу әдістемесі.

ДМ – дидактикалық материал.

БЖ – бақылау жұмысы.

КС - киносабақ.

ҰОС – ұжымдық оқу сабағы.

ЗТ – зертханалық тәжірибе.

МӨ – мурмандық әдістеме.

ТК – тірек конспекті.

РӘКӨ - Ривин әдістемесіне кері әдістеме.

ТС – тірек сигнал.

ЖС – жалпылау сабағы.

ПЖ – практикалық жұмыс.

БТЕ – білімнің тақырыптық есебі.

ШГ – Шаталов-Границкаяның әдістемесі

ОС – оқу сағаты.

1-тақырып. Бастапқы химиялық ұғымдар

ОС 1, 2 Химия пәні. Заттар. Химиялық элементтердің белгілері. Таза заттар. Қоспалар. Кіріспе дәріс №1, ТС-1. 15-қосымшаны қараңыз, Б. 5-10,17-18, 20-22

ОС 3 Спиртпен және зертханалық штативпен жұмыс істеу тәсілдері. № 1 практикалық жұмыс. 15, б. 46-47

ТС 4 Ас тұзын тазарту. № 2 практикалық жұмыс. 15, б. 47

ОС 5, 6 Физикалық және химиялық құбылыстар. Атомдар. Құбылыстар. Молекулалар. Қарапайым және күрделі заттар. Химиялық элемент. Құрамның тұрақтылық заңы. Валенттілік. Химиялық формула. Кіріспе дәріс №2. ТС-1. 15, 12-18 б., 22-30

ОС 7

ҰОС-1 №1 (МӨ) кіріспе дәріс ұғымдарын пысықтау

ҰОС-2

ОС 8, 9 Заттар, денелер. Таза заттар мен қоспалар. Атомдар.

Молекулалар. Қарапайым және күрделі заттар. Химиялық элемент. Валенттілік. Химиялық формула. (ТӨАӘ)

ОС 10, 11 Атомдық-молекулалық ілім. Зат мөлшері. Салыстырмалы атомдық (Ar) және салыстырмалы молекулалық (Mr) массалар. Молярлық масса (M). элементтің массалық үлесі (W). Заттардың массасын сақтау Заңы. Кіріспе дәріс №3. ТС-3,4, ТС-2. 15, 31-34 б

ҰОС-3

ОС 12 №3 кіріспе дәріс ұғымдарын пысықтау(МӨ)

ҰОС-4

ОС 13, 14, 15 №3 кіріспе дәріс материалын пысықтау (ТӨАӘ)

ОС 16, 17 Химиялық теңдеулер. Химиялық реакциялардың түрлері. Кіріспе дәріс №4. ТС-2 15, 35-37 б.

ҰОС-5

ОС 18, 19 №4 кіріспе дәріс материалын пысықтау (ТӨАӘ)

ОС 20, 21 Химиялық теңдеулер бойынша есептеулер. Кіріспе дәріс №5 15, 40-42 ББ

ҰОС-6 №5 кіріспе дәріс материалын пысықтау (ТӨАӘ)

БТЕ Бақылау жұмысы, сынақ, семинар

2-тақырып. Оттегі. Оксидтер. Жану

ОС 1 Оттегін алу. Оттегінің физикалық және химиялық қасиеттері. Тотығу. Жануы. Оттегін қолдану. Кіріспе дәріс №1. ТС-5. 15, 48-53 ББ

ҰОС-1

ОС 2, 3 №1 кіріспе дәріс материалын зерделеу және пысықтау (РӨКӨ)

ОС 4 Оттегінің алынуы және қасиеттері. Практикалық жұмыс №3 15, 61 б.

ОС 5 Ауа құрамы. Жануы. Баяу тотығу (КС) 15, б. 54-56

ОС 6 Химиялық реакциялардың жылу әсері. Мәселелерді шешу. Кіріспе дәріс №2 15, б. 57-58

ҰОС -2

ОС 7, 8, 9 Оттегі. Оксидтер. Жануы. Химиялық реакцияның жылу әсері (ТӨАӘ)

ОС 10 Тақырып бойынша бақылау жұмысы: «Оттегі. Оксидтер. Жану»

3-тақырып. Сутегі. Қышқылдар. Тұздар

ОС 1, 2 Сутегі. Физикалық және химиялық қасиеттері. Зертханалық жағдайда алу. Қолдану. Кіріспе дәріс №1. ТС IV. АҚ 9,10 15, С. 62-66, 71

ОС 3, 4 Қышқылдардың құрамы мен қасиеттері. Тұздар. Тұздардың номенклатурасы. №2 кіріспе дәріс. Ақ 11, 12, 13; ТС-7 15, 67-71

ҰОС-1

ОС 5, 6, 7 №1, 2 кіріспе дәріс тақырыбы бойынша: «Сутегі. Қышқылдар. тұздар» Қышқылдар. Тұздар»(ТӨАӘ)

ОС 8 Қышқылдар. Тұздар (ЖС)

ОС 9 Мыс оксиді мен күкірт қышқылы арасындағы алмасу реакциясы. №4

практикалық жұмыс 15, 72 б
ОС 10 БТЕ. Бақылау жұмысы, семинар, сынақ

4-тақырып. Су. Ерітінділер. Негіздері

ОС 1, 2 Құрамы, құрылымы, физикалық және химиялық қасиеттері, суды тазарту әдістері. Кіріспе дәріс №1, ТС-8. 15, 73-80 б.

ОС 3, 4 Су – еріткіш. Шешімдер. Ерітіндідегі заттың массалық үлесі. Ерітінділердің түрлері. Кіріспе дәріс №2. 15, 73-76 б

ҰОС-1

ОС 5, 6, 7, 8 №№1, 2 «Су. Ерітінділер. Негіздер» тақырыбы бойынша кіріспе дәріс (ТӨАӘ)

ОС 9 Еріген заттың белгілі бір массалық үлесі бар тұз ерітіндісін дайындау. №5 практикалық жұмыс. 15, 84 б.

ОС 10, 11 Негіздері. Сілтілер. Бейтараптандыру реакциялары. №3 кіріспе дәріс. 15, 81-83 б.

ҰОС-2

ОС 12, 13, 14 № 3 кіріспе дәріс материалын пысықтау (ТӨАӘ)

ҰОС-3

ОС 15 БТЕ (ШГ)

5-тақырып. Периодтық заң және Д.И. Менделеевтің химиялық элементтерінің периодтық жүйесі

ОС 1, 2, 3 Химиялық элементтерді жіктеудің алғашқы әрекеттері. Табиғи отбасылар: галогендер, сілтілі металдар, инертті газдар.

Д.И. Менделеевтің мерзімді Заңы. кесте құрылымы. Атомның құрылымы. №1 кіріспе дәріс. ТК-9. 15, 103-115 б.

ҰОС-1

ОС 4, 5 №1 кіріспе дәрістің терминдерін, ұғымдарын, анықтамаларын пысықтау (МӨ)

ОС 6 Кеңес беру

ОС 7, 8 Атомдардың электронды қабықтарының құрылымы. Элементтер. Негізгі кіші топтар мен периодтардағы элементтердің қасиеттерін өзгерту. Химиялық элементтердің периодтық жүйедегі орны мен атомның құрылымы бойынша сипаттамасы. №2 кіріспе дәріс.

15, 115-120 б.

ҰОС-2

ОС 9, 10, 11 №№ 1, 2 кіріспе дәріс материалдарны пысықтау (ТӨАӘ)

ОС 12 Д. И. Менделеевтің өмірі мен қызметі (КС)

ОС 13 Периодтық заң және Д.И. Менделеевтің периодтық жүйесі (ЖС)

ОС 14, 15 БТЕ. Семинар, №2 қосымшаны қараңыз

6-тақырып. Химиялық байланыс. Заттың құрылымы

ОС 1, 2, 3 Химиялық байланыс, оның түрлері: ковалентті, иондық.

Кристалдық торлардың түрлері. Электртерістілік. Тотығу дәрежесі. Тотығу-тотықсыздану реакциялары. Кіріспе дәріс. ТС-10 15

ҰОС-1 ОС 4, 5, 6 Кіріспе дәріс материалын пысықтау (ТӨАӘ)

ОС 7, 8 «Химиялық байланыс. Заттың құрылымы» тақырыбы бойынша семинар (ЖС)

ОС 9 БТЕ

7-тақырып. Бейорганикалық қосылыстардың негізгі кластары туралы мәліметтерді жалпылау

ОС 1, 2, 3 Бейорганикалық қосылыстардың жіктелуі. Оксидтер. Қышқылдар. Негіздері. Тұздар. Сыныптар арасындағы генетикалық байланыс. Кіріспе дәріс. ТК-12,13,14. 15, 85-101 б.

ҰОС-1

ОС 4 Кіріспе дәріс ұғымдарын пысықтау (МӘ)

ҰОС-2

ОС 5, 6, 7 Заттардың жіктелуі, олардың қасиеттері. Сыныптар арасындағы генетикалық байланыс (ТӨАӘ)

ОС 8, 9 Эксперименттік есептерді шешу. №6 практикалық жұмыс

ОС 10 БТЕ

8-тақырып. Тапсырмаларды шешу

ОС 1, 2 Тақырыптар бойынша мәселелерді шешу:

а) элементтердің массалық үлестерін анықтау;

б) элементтердің белгілі массалық үлестері бойынша формулалар жасау;

в) химиялық реакцияда заттың (өнімнің немесе түпнұсқаның) массасы бойынша заттың (бастапқы немесе өнімнің) массасын табу;

г) зат мөлшерін анықтау;

д) химиялық реакцияда газдардың көлемдік қатынастарын табу; е) заттың (бастапқы немесе өнімнің) көлемін заттың (бастапқы немесе өнімнің) массасы бойынша табу және заттың массасын көлемі бойынша табу;

ж) шешімдерге есептерді шешу;

з) Авогадро тұрақтысын қолдана отырып есептерді шешу..

ҰОС-1

ОС 3, 4, 5, 6 Кіріспе дәріс. ТС-11. Бейорганикалық химия курсы бойынша типтік есептерді шешу (ТӨАӘ)

ОС 7 БТЕ

ОС 8, 9 Аукцион

Бейорганикалық химия курсы бойынша ұжымдық оқу сабақтарын тақырыптық жоспарлау (9-сынып)

Оқу уақыты Сабақ тақырыбы

№1 тақырып. 8-сыныпта бейорганикалық химия курсының негізгі сұрақтарын қайталау (6 сағат)

ОС. 1. Д.И. Менделеевтің мерзімді Заңы. Анықтамалық сигнал бойынша жұмыс (ТС-0).

ОС. 2. Химиялық байланыстардың түрлері. Кристалл торларының түрлері (ТС-0).

ОС. 3,4. Бейорганикалық қосылыстардың негізгі кластары және олардың қасиеттері.

ОС 5,6.

(ҰОС-1) Тотығу-тотықсыздану реакциялары (ТӨАӨ).

№ 2 тақырып. Электролиттік диссоциация (13 сағат)

ОС. 7,8. «Электролиттік диссоциация» тақырыбы бойынша сабақ-дәріс. (ТС-1).

ОС. 9. (ҰОС-2) Қышқылдардың, тұздардың, негіздердің электролиттік диссоциациясы (ТӨАӨ).

ОС. 10. «Ион алмасу реакциялары» тақырыбында сабақ-дәріс.

ОС. 11,12. (ҰОС-3) Ион алмасу реакциялары (ТӨАӨ).

ОС. 13, 14. (ҰОС-4) Тотығу-тотықсыздану реакциялары (ТӨАӨ).

ОС. 15. № 1 зертханалық жұмыс. «Ион алмасу реакциялары».

ОС. 16. Жалпылау сабағы.

ОС. 17,18. №1 тәжірибелік жұмыс «Эксперименттік есептерді шешу».

ОС. 19. №1 бақылау жұмысы.

№ 3 тақырып. Галогендер (10 сағат)

ОС. 20. Кіріспе дәріс «Авогадро заңы. Газдардың көлемдік қатынасы. Газдардың салыстырмалы тығыздығы» (ТС-2).

ОС 21, 22, 23. (ҰОС-5) Тапсырмаларды шешу (ТӨАӨ).

ОС. 24, 25, 26. (ҰОС-6) Галогендер (ТАӨ мен ТӨТӨ):

а) периодтық жүйедегі галогендердің орны;

б) хлор, оның құрылымы, қасиеттері;

в) хлорсутек, газдардың көлемдік қатынасы;

г) тұз қышқылы, оның қасиеттері, қолданылуы;

д) галогендердің салыстырмалы сипаттамасы.

ОС. 27 Жалпылама дәріс (ТС-3).

ОС 28. №2 практикалық жұмыс. «Галогендер» тақырыбы бойынша эксперименттік есептерді шешу.

ОС. 29. № 2 Бақылау жұмысы.

№ 4 тақырып. Оттегінің кіші тобы (6 сағат)

ОС. 30. «Күкірт және оның қосылыстары» тақырыбы бойынша кіріспе сабақ (КС).

ОС. 31, 32, 33, 34. (ҰОС-7) Оттегінің кіші тобы (РӨКӨ):

а) периодтық жүйедегі элементтердің орны; қарапайым заттардың құрылымы мен қасиеттері;

б) табиғаттағы күкірт; физикалық және химиялық қасиеттері; қолданылуы;

в) күкірт қышқылының жалпы қасиеттері;

г) концентрлі күкірт қышқылының ерекше қасиеттері (ТС-4).

ОС. 35. № 3 практикалық жұмыс. «Оттегінің кіші тобы» тақырыбы бойынша эксперименттік есептерді шешу.

№ 5 тақырып. Химиялық реакциялардың негізгі заңдылықтары (8 сағат)

ОС. 36. 37. «Химиялық реакциялардың жылдамдығы. Химиялық тепе-теңдік. Термохимиялық теңдеулер» кіріспе дәріс (ТС-5, ТС-6).

ОС. 38, 39. «Күкірт қышқылын өндіру» кіріспе дәрісі (ТС-7).

ОС. 40, 41, 42. (ҰОС-8) Химиялық реакциялардың заңдылықтары (ТӨАӘ).

№6 тақырып. Азоттың кіші тобы (19 сағат)

ОС. 43, 44. «Азот. Азот қосылыстары. Аммиак. Азот қышқылы» кіріспе дәріс

ОС. 45-52.

(ҰОС-9) Азоттың кіші тобы (РӘКӘ).

1. Азот кіші тобы элементтерінің салыстырмалы сипаттамасы. Азот.

2. Аммиак, оның құрылымы. Физикалық және химиялық қасиеттері.

Аммиак алу.

3. Аммоний тұздары. Аммоний ионына (ЗТ) сапалы реакция.

4. Азот және фосфор қышқылдары, олардың басқа қышқылдармен ортақ қасиеттері.

5. Азот қышқылының ерекше қасиеттері.

6. Тұздар-нитраттар, ортофосфаттар (ЗТ).

7. Табиғаттағы азот айналымы. Азот қышқылын алу.

8. Минералды тыңайтқыштар.

ОС. 53. «Аммиак өндірісі» кіріспе дәрісі (ТК-1).

ОС. 54. №4 практикалық жұмыс «Аммиак алу және онымен тәжірибе жасау».

ОС. 55, 56, 57. (ҰОС-10) «Теориялық тұрғыдан мүмкін болатын реакция өнімінің шығуының массалық үлесін анықтау» тақырыбы бойынша есептерді шешу. (ТӨАӘ).

ОС. 58. Азот және оның қосылыстары (КС).

ОС. 59. №5 практикалық жұмыс. «Азоттың кіші тобы» тақырыбы бойынша эксперименттік есептерді шешу.

ОС. 60. «Азоттың кіші тобы» тақырыбындағы жалпылама сабақ.

ОС. 61. БТЕ (бақылау жұмысы, сынақ, семинар).

№7 тақырып. Көміртектің кіші тобы (14 сағат)

ОС. 62. «Көміртектің кіші топтарына, оның қосылыстарына сипаттама» кіріспе дәріс (ТС-8).

ОС. 63-67.

(ҰОС-11) Көміртек. Кремний. Олардың қосылыстары, қасиеттері (ТАӘ, ТӨТӘ):

1. Көміртектің кіші тобы элементтерінің салыстырмалы сипаттамасы.

Көміртегі аллотропиясы.

2. Көміртек, кремний оксидтері. Жанармай.

3. Көмір және кремний қышқылдары.

4. Карбонаттар. Силикаттар.
5. Силикат өнеркәсібі.
- ОС. 68. №6 практикалық жұмыс «Көмірқышқыл газын алу және жүз қасиетін зерттеу».
- ОС. 69. Көміртек. Көміртек оксидтері. Мөлдір ғажайып (КС).
- ОС. 70-73.
- (ҰОС-12) Көміртек пен кремнийдің қасиеттері. Олардың қосылыстары. «Құрамында қоспалары бар бастапқы заттың белгілі массасына немесе көлеміне реакция өнімінің массасын немесе көлемін анықтау» тақырыбы бойынша есептерді шешу (ТӨАӨ).
- ОС. 74. БТЕ (бақылау жұмысы, семинар, аукцион).
- №8 тақырып. Металдар (8 сағат)
- ОС. 75. №1 кіріспе дәріс «Металдардың жалпы сипаттамасы» (ТК-2).
- ОС. 76-79.
- (КУЗ-13) Металдар. Қорытпалар. № 1 кіріспе дәріс материалын зерделеу және пысықтау (РӘКӨ):
- 1.Химиялық элементтердің периодтық жүйесіндегі металдардың орналасуы.
 - 2.Табиғатта металдарды табу, металдарды алу тәсілдері.
 - 3.Металл байланысы, металдардың физикалық қасиеттері. 4.Қорытпалар, оларды қолдану.
 - 5.Металдардың химиялық қасиеттері. Металл кернеулерінің электрохимиялық қатары.
- ОС. 80-81. №8 «Электролиз» кіріспе дәрісі.
- ОС. 82. «Металдардың коррозиясы» дәрісі.
- №9 тақырып. 1-3 топтың негізгі кіші топтарының металдары.
- Темір - қосалқы топша элементтерінің өкілі (10 сағат)
- ОС 83-87.
- (ҰОС-14)
- Негізгі және қосалқы кіші топтардың металдары (ТАӨ, ТӨТӨ):
1. Сілтілік металдардың сипаттамасы.
 2. Кальций мен магнийдің сипаттамасы. Кальций және оның қосылыстары.
- №7 практикалық жұмыс.
3. Судың кермектігі.
 4. Алюминий, оның қосылыстары.
 5. Темір, оның қосылыстары.
 6. Темір қосылыстары. №8 практикалық жұмыс.
- ОС. 88. №9 практикалық жұмыс. Эксперименттік есептерді шешу..
- ОС. 89-91.
- (ҰОС-15) Негізгі және жанама кіші топтардағы металдардың қасиеттері (ТӨАӨ)
- ОС. 92. БТЕ (бақылау жұмысы).
- №10 тақырып.Металлургия

- ОС. 93. Шойын өндірісі (КС).
- ОС. 94. «Болат өндірісі» кіріспе дәрісі.
- ОС. 95. Алюминийдің электрохимиялық өндірісі.
- ОС. 96. БТЕ (сынақ, семинар).
- № 11 тақырып. Бейорганикалық химия бойынша білімді жалпылау
- ОС. 97-99. Химия курсы бойынша негізгі ұғымдарды пысықтау:
1. Заттарға сапалы реакциялар.
 2. Генетикалық байланыс.
 3. Өндірістік мазмұны бар міндеттерді шешу.
- ОС. 100-101. БТЕ (бақылау жұмысы).

ҚОРЫТЫНДЫ

Қазіргі психологиялық-педагогикалық және әдістемелік әдебиеттерде педагогикалық (білім беру) деп аталатын технологияларға айтарлықтай орын беріледі, кейде оларды оқу технологиялары немесе оқыту технологиялары деп атайды. Олардың мәнін, ерекшеліктерін және жіктелуін түсіндірудің көптеген тәсілдері бар. Ең сәттісін таңдап, оларды практикалық қызметке енгізу керек сияқты көрінеді.

Бірақ тәжірибе, бақылаулар мен талдаулар көрсеткендей, егер біз оларды өткен ғасырдың 80-ші жылдарының аяғынан бастап игеру кезеңін қарастыратын болсақ, педагогикалық тәжірибеде нақты өзгерістер болмайды. Мұның себебі неде? Неліктен педагогикалық технологиялардың алуан түрлілігі мен полифониясы оқу-тәрбие процесін ішінара жақсартуға немесе оқыту мен оқудың оңтайлы стратегиялары мен әдістерін шексіз іздеуге ықпал етеді?

Мұның себебі, оқуды түсінуге ғылыми көзқарастың болмауы.

Педагогикалық технологияға ғылыми (немесе В.К. Дьяченко айтқандай, жаратылыстану, психологиялық-педагогикалық тұрғыдан саралау үшін) тәсілдеме бізге педагогикалық технологияның дәстүрлі идеялардан айырмашылығын бекітуге құқық береді – бұл оқыту мен тәрбиелеуде мұғалімнің жоспарланған мақсаттар мен нәтижелерге жету процесі емес, ал кәсіби мұғалімнің жетекшілігімен білім алушылардың өз бетінше және өзара білім алу процесі, білім беру мазмұнын меңгеру үшін оқу жоспарлары мен бағдарламаларда (силлабустарда) қарастырылған білім мазмұнын және іс-әрекет түрлерін меңгеру бойынша олардың жұмысының әрбір кезеңінде олармен не болып жатқаны. Ұйымдастырушылық сипаттағы барлық артықшылықтар, тіпті әдістемелік артықшылықтарды ескерместен, бұл тәсілдеме қазіргі заманғы талаптарға сәйкес келеді және оқу процесін ұйымдастырудың ең оңтайлы және тиімді нұсқасы болып табылады, өйткені сабақтың әрбір қатысушысы оқу пәндерін жеке жоспар бойынша оқиды, онда мерзімдер, реттілік, жұмыс пен бақылау формалары көрсетіледі (Дальтон зертханалық әдісі, М. Балабан мектеп-саябағы, Ж.А. Караев-Ж.У. Кобдиловтың үш өлшемді әдістемелік оқыту жүйесі, Висконсин жобасы, П.И. Третьяковтың проблемалық-модульдік технологиясы, Ю.А. Макаровтың жеке жүйе оқыту тәжірибесіндегідей және кейбір басқалары).

Бағдарламалық материалды игеруде ұжымның әрбір мүшесі оның ерекшеліктеріне, мүдделеріне, бейімділігі мен еңбекқорлығына сәйкес жеке қарқынмен алға жылжиды. Сабаққа қатысушыларға шаршаған кезде және олар үшін ыңғайлы сәтте тікелей педагогикалық процесс барысында демалу құқығы беріледі. Оқу процесі субъектілерінің негізгі құқық=міндеті – басқаларды оқыту, өзін-өзі басқаруды ұйымдастыруға қатысу болып табылады.

Педагогикалық технологияны дамытуға **табиғи-тарихи тәсілдеме** мектеп пен жалпы білім беру тарихында тек екі технология болғанын көрсетеді: оқытудың жеке тәсілі технологиясы (XVI-XVII ғасырларға дейін) және оқытудың топтық тәсілі технологиясы (XVI-XVII ғасырлардан бастап қазіргі уақытқа дейін).

Қазір үшінші технологияның қалыптасуы – ұжымдық (интерактивті) жүріп жатыр, оған оқу-тәрбие процесінің барлық қатысушылары қатысып, өзара қарым-қатынас жасайды. Біздің кітабымыз дәл осыған арналған, ол оқу-тәрбие процесінің қойылымында елеулі өзгерістер жасауға және барлық деңгейдегі заманауи білім беру ұйымдарында оқыту мен тәрбиелеудің тиімділігі мен сапасын түбегейлі арттыруға мүмкіндік береді.

Жаңа педагогикалық технология деп *ОТТ жағдайында «көлденең» ынтымақтастық әдістемелерін пайдалана отырып, оқу-тәрбие процесін ұйымдастыруы деп түсіну керек.*

ОҰТ жағдайында «тігінен» ынтымақтастық әдістемелерін қолдана отырып, оқу-тәрбие процесін ұйымдастыру деп ең жаңа педагогикалық технология болып саналуы мүмкін; немесе үздіксіз білім беру әдістемесі (Т.В. Яловец).

Мазмұнды жаңарту мәтінінде болып жатқан түрлендірулер тек ОҰТ технологиясы жағдайында көрініс табуы және жүзеге асырылуы мүмкін, сондықтан жаңа және ең жаңа педагогикалық технологияны игеруді талап етеді.

Осы кітапты оқығандардың барлығы өз сұрақтарына жауап тауып, ғылыми және практикалық қызметте біздің ұсыныстарымызды жүзеге асырады деп үміттенеміз.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ДЕРЕККӨЗДЕРДІҢ ТІЗІМІ

1. 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.
2. Серафимов Л., Айнштейн В. К вопросу о принципах технологии// Высшее образование в России. - 1995. - № 2. - С.36-45.
3. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. - М.: Педагогика, 1989. - 192 с.
4. Кушнир А. Есть ли место тройкам-пятеркам в развивающем обучении? //Народное образование. – 1997. - №8. – С.49-55.
5. Назарова Т.С. Педагогические технологии: новый этап эволюции?// Педагогика. - 1997. - № 3. - С.20-27.
6. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта. - М.: Знание, 1989. - 80 с.
7. Кусаинов Г.М. Педагогическая технология современной школы: Монография. – Астана: РНПЦ «Учебник», 2012. – 355 с.
8. Арстанов М.Ж., Пидкасистый П.И., Хайдаров Ж.С. Проблемно-модельное обучение: вопросы теории и технологии. - Алма-Ата: Мектеп, 1980. - 208 с.
9. Боголюбов В.И. Педагогическая технология: эволюция понятия// Советская педагогика. - 1991. - № 9. - С.123-128.
10. Weber G. The Cult of Individualized Instruction// Educational Leadership. - 1977. - № 5. - 327 p.
11. Талызина Н.Ф. Технология обучения и ее место в педагогической теории// Современная высшая школа. – Варшава. – 1977. - №1 (17). – С.92-99.
12. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. - М.: Изд-во МГУ, 1975. - 343 с.
13. Селевко Г.К. Альтернативные педагогические технологии. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 224 с.
14. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
15. Башарин В.Ф. Педагогическая технология: что это такое? - //Специалист. - 1993. - №9. – С.123-128.
16. Советский энциклопедический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1988. – 1600 с.
17. Большая советская энциклопедия: В 30 т./Гл.ред. А.М.Прохоров. – М.: Советская энциклопедия, 1976. – т.25. – 600 с.
18. Основы педагогического мастерства: Учеб. пособие для пед. спец. высш. учеб. заведений/Под ред. И.А. Зязюна. - М.: Просвещение, 1989. – 302 с.
19. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: Метод. пособие. - М.: Народное образование, 1996. - 158 с.
20. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ

зарубежного опыта. - М.: Знание, 1989. - 80 с.

21. Taxonomy of Educational Objectives/ Volume I. Ed. By B. Bloom. – New York: Longmans, 1956. – 124 p.

22. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: Учеб. пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.

23. Сибирская М.П. Педагогические технологии и повышение квалификации инженерно-педагогических работников. – СПб.: ЦИПК ПО, 1997. – 194 с.

24. Бабажанов М. Этнографиялық мақалалар. - Алматы: Қазақстан, 1993. - 80 б.

25. Кусаинов Г.М., Мажикеев Т.М. Организационные системы индивидуального (ИСО) и группового (ГСО) способов обучения. - Алматы: Пед. общ-во Каз.ССР, 1991. - 25 с.

26. Медынский Е.Н. Братские школы Украины и Беларуси, их роль в воссоединении Украины с Россией. - М.: Изд-во АПН СССР, 1954. - 176 с.

27. Сперанский Н. Очерки по истории народной школы в Западной Европе. - М.: Т-во тип. А.И.Мамонтова, 1896. - 454 с.

28. Шмидт К. История педагогики: В 4-х т. М.: Типография Мартынова и К° (быв. Грачева и К°), 1879. - т.2. - 479 с.

29. Суд над системой образования: Стратегия на будущее/Под ред. У.Д.Джонстона: Пер.с англ. - М.: Педагогика, 1991. - 264 с.

30. Сколько стоит уменьшить размер класса на одного ученика//Электронный ресурс: <https://osvitoria.media/ru/experience/skilky-koshtuvatyme-zmenschennya-rozmiru-klasu-na-odnogo-uchnyu-2/> (дата обращения 30.09.2022).

31. Иванов С.В. Возникновение классно-урочной формы организации учебных занятий// Сб. «Известия Воронежского госпединститута». Воронеж, 1946. - т.VIII.

32. Циглер Т. Руководство по истории педагогики. - Петроград – Киев: Изд-во «Сотрудник», 1911. - 501 с.

33. Балашова Н.Ю. Общественно-политические и педагогические взгляды немецкого реформатора образования Вольфганга Ратке: 1571-1635: Дис...канд. ист. наук. - М., 2003. - 274 с.

34. Казанцев И.Н. Урок в советской школе. - М.: Учпедгиз, 1956. - 351 с.

35. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. - М.: Педагогика, 1984.

36. Петров М., Потемкин А. Наука познает себя//Новый мир. – 1968. - № 6.

37. Шаталов В.Ф. Педагогическая проза: Из опыта работы школ г.Донецка. – М.: Педагогика, 1980. – 94 с.

38. Макаров Ю.А. Технология индивидуального обучения математике. – М.: РИПК РО, 1989. – 105 с.

39. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. - Мн.: Университетское, 1990. - 560 с.

40. Библер В.С. Два философских введения в двадцать первый век. - М.:

Политиздат, 1990. - 413 с.

41. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. - М.: Педагогика, 1990. - 424 с.

42. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. - М.: Педагогика, 1989. - 560 с.

43. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. - М.: Педагогика, 1986. - 240 с.

44. Кириллова Г.Д. Теория и практика урока в условиях развивающего обучения: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1980. – 159 с.

45. Менчинская Н.А. Психологические вопросы развивающего обучения и новые программы// Советская педагогика. - 1968. - № 6. – С.21-38.

46. Гальперин П.Я. Лекции по психологии: Учеб. пособие для студентов вузов. – М.: Книжный дом «Университет», Высшая школа, 2002. – 400 с.

47. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: Учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 1998. – 288 с.

48. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. – М.: Педагогика, 1988. – 208 с.

49. Якиманская И.С. Развивающее обучение. – М.: Педагогика, 1979. – 144 с.

50. Выготский Л.С. Педагогическая психология/ Под ред. В.В.Давыдова. - М.: Педагогика, 1991. - 480 с.

51. Дьяченко В.К. Общие формы организации процесса обучения. - Красноярск: Изд-во КГУ, 1984. - 184 с.

52. Дьяченко В.К. Наука об обучении и образование XXI века: Монография. - Красноярск- Москва - Усть-Каменогорск - Алматы: Изд. IST Company, 2004. - 418 с.

53. Дьяченко В.К. Основное направление развития образования в современном мире. - М.: Школьные технологии, 2005. - 512 с.

54. Педагогика/ Под ред. П.И.Пидкасистого. - М.: Рос.пед.агентство, 1996. – 604 с.

55. Дьяченко В.К., Кусаинов Г.М. Основы современной дидактики: Учебник для педвузов и ун-тов. - Алматы: Гылым, 1996. - 386 с.

56. Кусаинов Г.М., Кагазбаева А.К., Абыканова Б.Т., Айтбаева Д.Б., Мылтыкбаева Л.Р., Нугуманова С.Б. Наука об обучении и новая образовательная практика: Учеб.-метод. пособие: В 2-х кн.– Нур-Султан-Алматы: Изд-во Эверо, 2019. – т. 1. – 304 с.; т.2. – 296 с.

57. 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. – 432 с.

58. Антохина В.А. Развивающее обучение в современной школьной практике: тенденции, противоречия, перспективы// Психологическая наука и

образование. - 2003. - №3. - С. 58-67.

59. Галиев Т. Системный подход к интенсификации учебного процесса. – Алматы: Гылым, 1998. – 303 с.

60. 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.

61. Дьяченко В.К., Кусаинов Г.М. Диалоги о школе XXI века. - Алматы: Гылым, 1995. - 207 с.

62. Чаган З. «Дикий вуз»// Революция и культура. - 1929. - № 11.

63. Брейтерман М. Диалоги //Учительская газета. – 1989. – 31 января.

64. Вихман З.А. История «Дикого вуза»// Казахстанская правда. - 1991. - №278. – 4 декабря.

65. Архипова В.В. Коллективная организационная форма учебного процесса. – СПб.: Изд-во «Дорваль» и «Эксклюзив», 1995.

66. Агибалова Е.В., Донской Г.М. История средних веков – 7. - М.: Просвещение, 2000. – 254 с.

67. Шаталов В. Непрерывность поиска//Учительская газета. – 1987. - 9 мая.

68. Булановская М.Г. Мой класс//Воспитательная работа в школе-интернате. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959.

69. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении: О коллективном способе учебной работы. - М.: Просвещение, 1991. - 192 с.

70. Начальная школа. – 1993. - №2.

71. Бондаренко Л.В., Мкртчян М.А. Вариант организации самоуправления при коллективных занятиях. – Красноярск: КК ИПК РО, 1989.

МАЗМҰНЫ

Кіріспе	3
1. Заманауи педагогикалық технологиялардың теориялық негіздері	4
2. Заманауи педагогикалық технологияларды іске асырудың әдістемелік ерекшеліктері.	72
Қорытынды	144
Пайдаланылған дереккөздердің тізімі	146
1-қосымша. Орыс тілінен бағдарлама-сауалнама (2 сынып)	150
2-қосымша. 3-сынып курсына арналған математикадан бағдарлама-сауалнама	152
3-қосымша. Бейорганикалық химия курсы бойынша ұжымдық оқу сабақтарын тақырыптық жоспарлау (8-сынып)	153
4-қосымша. Бейорганикалық химия курсы бойынша ұжымдық оқу сабақтарын тақырыптық жоспарлау (9-сынып)	156