**Ш. Т. Таубаева, Б.Т. Барсай, С.Н. Жиенбаева**

**ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЗЕРТТЕУЛЕРДІҢ**

**ӘДІСНАМАСЫ МЕН ӘДІСТЕРІ**

**оқулық**

**ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫ БІЛІМ ЖӘНЕ ҒЫЛЫМ МИНИСТРЛІГІ**

**Ш. Т. Таубаева, Б.Т. Барсай, С.Н. Жиенбаева**

**ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЗЕРТТЕУЛЕРДІҢ**

**ӘДІСНАМАСЫ МЕН ӘДІСТЕРІ**

**оқулық**

**Алматы**

**«Қазақ университеті»**

**2019**

ОӘЖ 0(75.8)

КБЖ 74.00я73

Т 23

*Баспаға ҚР БжҒМ жоғары және жоғары білім беруден кейінгі Республикалық оқу-әдістемелік Кеңесінің «Білім беру» тобы мамандықтары бойынша оқу-әдістемелік Секция мәжілісінің шешімімен ұсынылған (№ 1 хаттама, 29 сәуір 2016 жыл)*

**Пікір жазғандар:**

педагогика ғылымдарының докторы, профессор***Иманбаева С.Т.***

педагогика ғылымдарының докторы, профессор***Мыңбаева А.Қ.***

педагогика ғылымдарының докторы, профессор  ***Сатбекова А.А..***

**Ш.Т. Таубаева, Б.Т. Барсай, С.Н. Жиенбаева**

Т 23 Педагогикалық зерттеулердің әдіснамасы мен әдістері: оқулық.– Алматы: - 2018 – 300 б.

**ISBN978-601-04-1141-8**

Оқулық мазмұнында білім беру практикасын жетілдірудің құралы ретінде педагогикалық зерттеулерді жүргізудің және ұйымдастырудың әдіснамалық және теориялық мәселелері қарастырылған. Педагогика саласында ғылыми ізденістердің мәнін, құрылымын, қызметтерін қарастырғанда ғылыми-педагогикалық таным үдерісінде белсенділік танытатын зерттеушінің субъектілігіне аса көңіл бөлінген.

Оқулық 2016-2017 оқу жылынан бастап республиканың жоғары оқу орындарында тәжірибеден өтті.

Оқулық магистранттар мен докторанттарға, сондай-ақ, білім беру жүйесінде ғылыми ізденістермен айналысушыларға арналған.

ISBN978-601-04-1141-8

ОӘЖ 0 (75.8)

КБЖ 74.00я73

© Таубаева Ш., Барсай Б.Т., Жиенбаева С.Н.,

2019

©ҚазҰУ, 2019

**АЛҒЫ СӨЗ**

«Педагогикалық зерттеулердің әдіснамасы мен әдістері» оқулығының негізгі мақсаты – магистранттарға педагогикалық зерттеудің әдіснамалық негіздерін анықтаудың мәні мен ерекшелігін түсінуге көмектесу, зерттеу әрекетінде әдіснамалық білімдерді қолдану тетіктерін көрсету. Кітапта магистратурадағы «Педагогикалық зерттеудің теориялық-әдіснамалық негіздері», «Педагогикалық экспериментті ұйымдастыру мен жүргізудің әдістемесі», «Дидактикалық зерттеудің әдіснамасы мен әдістемесі» пәндері дәрістерінің материалдары пайдаланылды.

*Бірінші тарауда* педагогиканың әдіснамасы мен тарихының мәнін, құрылымын, қызметтерін ашып көрсетуде зерттеушінің ғылыми-педагогикалық ізденісте белсенділігін қамтамасыз ететін оның жеке бағыты мен субъектілігінің даму үрдісін сипаттауға көңіл бөлінді. Педагогикалық зерттеудің әдіснамалық тұғырлары мен тұжырымдамалары сипатталды.

*Екінші тарауда* педагогикалық зерттеу логикасы көрініс тапты. Сондай-ақ зерттеу жұмысының ғылыми аппаратының негізгі элементтерін, негіздемесін, түсініктік алаңын және бағдарламасын жасауға назар аударылды.

Педагогикалық зерттеудің теориялық, эмпирикалық, эксперименттік әдістеріне оқулықтың *үшінші тарауы* арналды.

*Кітапта* зерттеу нәтижелерінің бөліктері, оларды түсіндіру, сынақтан өткізу мен практикаға ендіру үдерісі және зерттеушінің тұлғасына қойылатын талаптар сипатталды.

*Оқулықтың төртінші тарауында* педагогиканың әдіснамасы саласындағы ғылыми

мектептер туралы материалдар берілді.

Әр тараудың соңында магистранттардың алған білімдерін тексеру мен бекіту мақсатында сұрақтар мен тапсырмалар ұсынылды. Сонымен бірге зерттеуші педагогтің сөздігі және осы пән бойынша оқу тестілері берілді.

Оқулық хрестоматиялық сипатта. Онда магистранттарға ғылыми зерттеу үдерісінде мәселелендіру, өзектендіру, тұжырымдама жасау, модельдеу және эксперимент жүргізуде туындайтын сұрақтарды терең оқып зертделеу үшін әдебиеттерге сілтемелер берілді. «Педагогикалық зерттеулердің әдіснамасы мен әдістері» оқулығында еліміздің жоғары оқу орындырында сынақтан өткен педагогикалық зерттеудің теориясы мен технологиясы саласындағы магистранттардың әдіснамалық даярлығының мазмұны қамтылды.

Оқулықты жетілдіру туралы оқырманның тиімді ұсыныстары болса, авторлар оларды ризашылықпен қабылдап, ол үшін алдын ала шынайы алғыс білдіреді.

**КІРІСПЕ**

Адам баласы үшін ақиқатты іздеу мәңгілік, ал зерттеу - оған жетудің бір жолы ғана. Ғылыми зерттеу мен зерттеушілік қызметтің біздің заманымызда мәнінің артуы жаңа технологияның пайда болуымен және дамуымен, өндірістің, техниканың, ғылымның күрделенуімен байланысты екені сөзсіз.

Қазіргі маман проблеманы қоя білуге, оны талдауға, жалпылауға, өзінің әс-әрекетін пайымдауға, болжамды теориялық тұрғыдан негіздей білуге, зерттеу әдістерін таңдауға, ақпарат ағымынан өзіне қажеттіні ажырата білуге мүмкіндік беретін зерттеушілік біліктілік пен дағдыны игере отырып, кәсіби міндеттерді өз бетінше сауатты шеше алуы және әрбір іске шығармашылық тұрғысынан қарауға қабілетті болуы қажет.

Кәсіби маманның зерттеушілік құзыреттілігі - оның инновациялық санасының, іс-әрекетінің, тәрбиесінің елді және оның азаматы ретіндегі жеке тұлғаның бәсекеге қабілеттілігін қамтамасыз ететіндей құрамдас бөлігі болып табылады.

Адамдардың өмірі мен қызметінің әртүрлі саласында тиімді де өнімді оқуы мен білім алуын қамтамасыз етуде оның теориялық және практикалық білімі мен тәжірибесі ерекше мағынаға ие болып келеді.

Қазақстанның әлемдік білім кеңістігіне енуге талпынысы, білім беру парадигмасының өзгеріп, жаңа ұлттық модельдің қалыптасуы болашақтың жаңаша ойлайтын, дүниеге көзқарас мәдениеті мен санасы дамыған ұрпағын оқытып, тәрбиелейтін педагогикалық кадрларды дайындаудың сапасын арттыруды талап етіп отыр.

Бүкіл әлемдік білім кеңістігіне енуге ұмтылып отырған Қазақстанның жалпы орта білім беру жүйесінде жуықтағы жылдары түбегейлі өзгерістер болатыны 12 жылдық оқуға көшуге орай қабылданған тұжырымдамадан байқалады. (Қазақстан Республикасының 12 жылдық жалпы орта білім беру тұжырымдамасы. - Астана, 2005. 31б.) Қазақстан Республикасы мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандартында жалпы орта білім берудің ұлттық деңгейдегі басты мақсаты – еліміздің әлеуметтік, экономикалық және саяси өміріне белсенді қатысуға дайын, құзыретті тұлғаның қалыптасуына ықпал ету деп анықтап көрсетілген. (Қазақстан Республикасы мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандарты. Негізгі ереже. - Астана -2008.)

Әлемдік тәжірибе мен ұлттық практикаға сүйеніп жасалған бұл ресми құжатта әрбір оқушының жас ерекшеліктерін ескере отырып, білім беру нәтижелерінің алғаш рет енген, үш түрлі құзыреттіліктер жиынтығын игеруі мақсат етілген: өзіндік менеджментке жататын өмірде кезесетін проблеманың шешімін табу құзыреттілігі; білімнің мазмұнына шоғырланған ақпараттық құзыреттілігі; білім алу үшін аса қажет білімді игерумен бірге жүретін қарым – қатынастық, коммуникативтік құзыреттілік. Әлемнің дамыған елдерінің білім беру жүйесінде кеңінен қолданыла бастаған «құзыреттілік», «құзырет» терминдері жаңа білім стандарты ұстанған басты бағыт ретінде республиканың білім беру жүйесіне ене бастады. Мұндай аса жауапты білім деңгейіне жету үшін оқу үдерісін соған сай ұйымдастыра білетін, мектеп оқушыларына білімді өз бетінше еңбек етіп алатындай күйге жеткізе алатын, өзі де осы аталған құзыреттіліктерді меңгерген, кәсіби-дидактикалық құзыреттілігі қалыптасқан мұғалімдер даярлау міндеті тұр.

Дидактикалық зерттеудің нәтижелері халық пен мемлекеттің болашағы үшін білім беру жүйесін жетілдіруде өте маңызды екені сөзсіз. Сондықтан да білім беру саласында ұлттың рухани байлығын бағалап, сақтай алатын, адамгершілігі мол, ғылым мен техниканың, технологияның жаңа бағыттарын жетілдіріп дамытуға қабілетті тұлға қалыптастыру жұмысы мақсатты жүргізілуде.

Педагогикалық зерттеу мен дидактикалық ізденістерді жүргізу логикасы педагогиканың құрамдас бөлігі ретінде ғалым-педагогтардың көптеген танымал белгілі еңбектерімен таныстырып, түсіндіре отырып, олардың зерттеу әдістерін, құралдарымен қаруландыруға арналған.

Дидактикалық зерттеулердің әдіснамасы мен әдістемесінің, біздің түсінігімізше, ерекшелігі ғылыми жаңалық ашуға және ғылыми ізденіске бейім *зерттеушінің ғылым мен педагогтың жеке тұлғасының ерекшелігіне басымдық беру* болып табылады. Осы тұрғыдан алғанда білім берудің құзыреттілік тұрғыдан қарастырылуының нығаюы, зерттеушінің жеке тұлғалық әлеуетінің дамуына көңіл бөлінуі бұл мәселенің толықтай дұрыстығын көрсетеді. Одан әрі матрицалық логикада білім берудің жаңа сапасын қол жеткізетін ғылыми жұмыс әдістерін меңгеруді қамтамасыз ететін *дидактикалық зерттеулермен жұмыс істеу жолы* көрсетілген. Сонымен қатар, педагогика мен дидактиканың даму кезеңдерінің жетістіктері ретінде *көрнекті педагог-зерттеушілердің* *еңбектерін* *және олардың ғылыми мектептерін* *жалпылау және жүйелеу,* олардың тұжырымдамалық идеяларын меңгеруді қарастыру жобаланған.

Оқу құралы авторлардың магистранттар мен болашақ мұғалімдерге арналған "Дидактикалық зерттеудің әдіснамасы мен әдістемесі", "Болашақ мұғалімнің кәсіби-дидактикалық құзыреттілігін қалыптастыру" элективтік курстарының көмегімен дайындалды. Мақсаты - білім берудің инновациялық үдерісінің пайда болуы жағдайында зерттеушінің қазіргі заманғы педагогикалық зерттеулер жүргізудің ерекшелігін тереңірек түсінуіне, зерттеушінің қажетті базалық зерттеушілік құзыреттілігін қалыптастыруға, оның тұлғалық дамуына, ғылыми тәжірибе жинақтауына ықпал ету.

Оқыту нәтижесінде:

- қазіргі дидактиканың зерттеушілік қызметінің заңдылығы туралы базалық

түсінік және ұғым қалыптасуы;

- замануи дидактикалық зерттеудің негізгі сипаттамаларын меңгеруі;

- зерттеушілік ізденістің әдіснамасын анықтауда практикалық білік пен дағдының қалыптасуы;

- әдіснамалық мәдениеттің тұрақты жетілуіне алғы шарттардың жасақталуы;

- өзін-өзі және жеке зерттеушілік жұмысын жетілдіру, бағалау нәтижесінде тұлғалық дамуы қамтамасыз етіледі.

Магистранттар мен студенттердің педагогикалық зерттеудің теориясы мен технологиясы саласындағы әдіснамалық және әдістемелік дайындығының Әл-Фараби атындағы ҚазҰУ-де, ҚазҚызМемПУ-де және Х. Досмұхамедов атындағы Атырау мемлекеттік университетінде апробациядан өткен мазмұны тәжірибелі педагог-теоретиктерге, практиктерге және педагогтік, зерттеушілік қызметін жаңа бастаған жас мамандарға пайдалы болмақ.

Дидактикалық зерттеудің әдіснамасы мен әдістемесін меңгеру оларға шығармашылық ізденістерінде альтернативті ойлауын қалыптастыруға мүмкіндік береді және жаңаша қызмет етуге қызығушылығын тудырады.

**1-ТАРАУ. ҒЫЛЫМИ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЗЕРТТЕУ: ТЕОРИЯСЫ МЕН ӘДІСНАМАСЫ**

* 1. **Ғылым және ғылыми-педагогикалық зерттеу**

Ғылым деген не, оның қандай мәселеге арналғаны, ғылым саласында қалай сауатты, тиімді жұмыс істеуге болады деген мәселе - ғылыммен айналысқысы келетін әр зерттеушіге өте маңызды, себебі мұндай сұрақтарға жауап табу оған ғылымның әр адам өміріндегі, қоғамдағы маңызын сезінуге, мәнін түсінуге, сонымен қатар оның жүзеге асырылуының сатылары мен тетігін түсінуге көмектеседі.

Ғылым танымның үйреншікті, діни, мифологиялық, көркемдік философиялық сияқты әдістерінен қоршаған ортаны пәндік және нысандық жағынан тану тәсілімен ерекшеленеді. Әлемді адам әрекетінің ажырамас бөлігі танымның көмегінсіз, одан бөлек практикалық және рухани жағынан өзгерту мүмкін емес.

Ақиқат болмысты ғылыми тұрғыдан танудың қажеттілігі оның адамзат үшін пайдалы жетістіктерге бағытталуымен түсіндіріледі. Қазіргі инновациялық даму ашылған ғылыми жаңалықтардың өркениеттілік іс-әрекеті үшін тиімділігін қамтамасыз ету мақсатында «Ғылым -техника – өндіріс» үштігінің қалыптасуының қажеттілігін қажет етеді. Ғылымның анықтамалары өте көп, екі жүзден кем емес екендігі оның мағынасы мен атқаратын қызметінің түсінуге күрделі екендігін айқындайды.

Ғылымды кеңірек мағынада шындық өмір туралы объективті білімдерді жасау және теориялық жинақтау іске асатын адами әрекеттің бір саласыдеп қарастырады. Ғылым - білімдер жасау, алу мақсатындағы әрекет, жұмыс. Ғылым саласындағы әрекет **-** ғылыми зерттеу. Бұлғылымның құралдары мен әдістері пайдаланылатын және зерттелетін объектілері туралы білімдердің қалыптасуымен аяқталатын объектіні жүйелі және мақсатқа бағытталған түрде зерделейтін таным үдерісінің ерекше түрі. Ғалым сол ғылымда жинақталған білімнен, жалпы адами тәжірибеден алынған ақпаратқа сүйенеді, ол ғылыми мәселелерді шешуге бағытталған. Оның нәтижелері ғылымда белгілі бір олқылықтардың орнын толтырады. Зерттеу барысында танымның арнайы құралдары қолданылады: модельдеу, болжамдар жасау, эксперимент жүргізу және т.б.

Ғылымның басты параметрлері мен белгілері төмендегі 1-кестеде көрсетілген. Көрсетілген параметрлер мен белгілер негізінде ғылым туралы түсінікті анықтаймыз.

Ғылым - тарихи жағдайда пайда болған, яғни цивилизацияның қалыптасуымен байланысты қоршаған ақиқатты тануды қамтамасыз ететін, оның тиімді негізде жетілуі және адамның кезкелген әрекетін орындау барысында тиімді шешім қабылдауды ұйымдастыратын және тұлғаның интеллектуалдық әлеуетін жұмсай отырып, арнайы инструментарий - эмпирикалық тәжірибе мен тексеруге сүйенген ойлау амалдарын жетілдірудегі тамыры терең адамзат әрекетінің аумағы.

ХХ ғасырда ғылым адамзаттың ең жоғары құндылығы болып табылады. Сциентизм (лат. scientia — білім, ғылым), ғылымдағы дүниеге мәдени көзқарас тұрғысынан мойындай отырып, ғылымның рөлін абсолюттендіреді, ғылыми критерийлерді адамзаттың дүниемен қарым-қатынасының барлық түріне тарата отырып, жаратылыстану және техникалық ғылымдар әдістеріне, математикаландырылған жаратылыстануға сүйенуді ықпалды түрде талап етеді. Оны жақтаушылар тұрмыс пен оралымды жайлылықты, басқарылымды, адам өміріндегі жетістіктерді көтеретіндей етіп өзгертуді ұсынады және ғылымның адамзат өміріндегі экономикалық, әлеуметтік-саяси мәселелерді шеше алатынына сенеді.

Антисциентизм оған қарама-қарсы көзқарасты ұстайды. Ол ғылымның, ғылыми жаңалықтардың (ғылыми инновацияның) бәрін тегіс қамти алатындығындай мүмкіндігіне сенімсіздік танытады, ғылыми-техникалық революцияның зардаптары мен технократия қауіптерінен сескенеді және адам өміріндегі адамгершілік, өнер, діни, рухани құндылықтардың, адамның сезімі мен күйзелістерінің маңыздылығын алға тарта отырып, дәстүрлі құндылықтарға, іс-әрекет амалдарына қайтып оралуды талап етеді.

Жеке білім тұжырымдамасының авторы М. Полани сциентизм адамның ақыл-ойын шіркеуден де артық тұйықтап, тіпті маңызды ішкі сенімдерімізге де орын қалдырмастан, терминдермен қымтап тастауы мүмкін екенін айтады.

**1- кесте. Ғылымның сипаттамасы**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | Параметрлері мен белгілері | Сипаттамасы | Түсіну және айқындау туралы белгі (0ден 100 балл) |
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | Әрекет ету аймағы, таралу шектері | -адамның іс-әрекет аймағы;  -мәдени-рухани феномен, рухани өндіріс формасы (түрі);  -қоғамдық сана мен адам іс-әрекетінің түрлерінің тарихи қалыптасуының бір түрі;  -қоғамның барлық аймағына айтарлықтай әсері бар әлеуметтік институт;  -тәртіптік білімнің жүйесі немесе жиынтығы;  -білімнің және әдет-ғұрыптың жүйелі жинақталған қорының, дүниенің ақиқат заңдылықтарының жүйесі және таным әдісі. |  |
|  | Миссия | - дүниені оңтайлы тану және адам мен қоғамның пайдалы іс-әрекетінің базасын қамтамасыз ету;  - техника мен өндірістің даму факторының ғылымның дамуымен байланыстылығы;  -мемлекеттің күшінің көрсеткіші қоғамның бәсекеге қабілеттілігінің қаншалықты қамтамасыз етілгендігінде. Ғылыми жетістіктер мемлекеттің экономикалық және халықаралық мәртебесін көрсетеді. |  |
| 3 | Мән | -ақиқат болмыстың құбылыстары мен пәндерінің арасындағы жасырын, айқын емес, бірақ шын мәнінде бар байланыстар түзу, зерттеліп отырған құбылысты туғызушы барлық себептер кешенінің пайда болуы. Жаңа білімнің анықтығы тек хабарланып қана қоймайды, нақты құрылған логикалық амалдар мен білімді ұйымдастырудың жүйелілінің көмегімен дәлелденеді. |  |
| 4 | Негіз | - мұраттар мен қағидалар;  -философиялық негіздер;  -дүниенің ғылыми бейнесі;  -ұстанымдар, ғылыми аппарат, зерттеу стандарты. |  |
| 5 | Мақсат | -табиғат заңдарының пайда болуына және оларды эмпирикалық бақылауға негізделген дүниені тиімді тәсілдермен танудың көмегімен ақиқатқа қол жеткізу;  -нақты шын білімнің өндірісі мен олардың жүйелілігі. |  |
| 6 | Міндеттер | -сипаттау;  -түсіндіру, сыни талдау, жүйелеу, сараптама, жаңа білімді тудыру;  -жаңалық ашылуы;  -ойлап табу;  -фактілерді, құбылыстарды, үдерістерді, тенденцияларды, олардың ашылу заңдылықтарын зерттеудің пәнін құрайтын ақиқат нысандарын алдын-ала көру, болжау. |  |
| 7 | Атқаратын қызмет (функция) | -мәдени-өмірлік көзқарас, оның ішінде коммуникативтік;  -технологиялық, заманауи дамуды қамтамасыз ететін жаңа технологияны жасаумен байланысты жобалау-құрастырмалық;  - аса ірі проблемаларды шешу жолында өзін - өзі көрсетудегі әлеуметтік реттеу және күш, мысалы экологиялық;  - тікелей өндіруші күш, әлеумет дамуының шаруашылық-мәдени факторы. |  |
| 8 | Деңгейлер | -эмпирикалық;  -теориялық. |  |
| 9 | Құрам | -өз кезегінде көптеген ғылым пәндерге бөлінетін бірнеше дербес ғылымдарды біріктіреді. |  |
| 10 | Критерийлер | - дүниені оңтайлы тану;  -жалпы байланыстар мен заңдылықтардың реттелген кескіні;  -өндіруші күш;  -қайшылықсыздық, толықтық, анықтық, ақиқаттық, тәуелсіз дереккөздердің және бақылауладың жиынтығымен айқындлтын жан-жақтылық, нақтылық;  -тарихи өзгермелі нормативтер, ғалымдардың мәдени- стилистикалық ерекшеліктері мен ойлау схемаларына қойылатын талаптар (мыс, қатаң детерминистикалық немесе ықтимал және жобалап ойлау); |  |
| 10 | Критерий | * дүние танудың тиімді жолы; * жалпы байланыстар мен заңдылықтардың реттелген бейнеленуі; * өндіргіш күш; * тәуелсіз дереккөздер және бақылаулардың қарама-қайшылықсыз, толықтық, сенімділік, шынайылық, жан-жақтылықпен расталатын жиынтығы; * тарихи өзгеріп тұратын нормативтер, мәдени-стилистикалық ерекшеліктерге және ғалымдардың ойлау схемасына қойылатын талаптар; * алынған зерттеу нәтижелерін мойындалған, ғылымды жеткілікті негізделмеген және талданбаған өзге білімдердің еніп кетуінен сақтайтын іргелі білімдермен өзара байланысын қамтамасыз ететін когеренттілік; * прогрессиялық, төзбеушілік, жартылай негізді, ақпараттық, эвристикалық, эстетикалық жинақылық, демократиялық және қарым-қатынастың либералдық жүйесі және т.б. |  |
| 11 | Жүзеге асыру түрі | -ғылыми зерттеу жүргізу –жаңа білім жасап шығару, жекелеген зерттеушіге де, сонымен қатар ғылыми жұмыс түрінде – диплом жұмысы, диссертация, жоба т.б. ретінде рәсімделген зерттеу тобына да танымдық іс-әрекеттің бір түрі болып табылады. |  |
| 12 | Зерттеу бағыты және түрлері | -*іргелі* - жаңа негізделген білім алу, сонымен қатар нәтижесі тікелей өндірістік қолдануға болжанбаған зерттеліп отырған құбылыстың заңдылықтарын түсіндіру мақсатында жасалатын терең де жан-жақты зерттеу. Ол мынадай сұраққа жауап береді: «неге мұндай жолмен жасалады және жасалуға тиіс?».  - *ізденістік- қолданбалы* - іргелі ғылымның жетістіктерінің негізінде практикалық мәселелерді шешу жолдары жасақталады. Зерттеу нәтижесі жаңа технологияны жасаудағы және бұрыннан бар технологияны жетілдірудегі нақты ұсыныс болып табылады. Ол мынадай сұраққа жауап береді: «Қалай және қандай жолмен әрекет ету керек?»  - *зерттеушілік және тәжірибелік-жобалау жасалымдары* - ғылыми да жобаны техникалық және инженерлік жағынан жетістіруді қамтамасыз ете отырып, ғылым өндіріспен жалғасады.  -осы ғылымның, ғылыми пәннің нақты нені зерттейтіні туралы ғылыми тұрғыдан қарауға жататын ақиқаттың бөлігі, аймағы, аумағы, яғни, зерттеушінің ойы неге бағытталғаны, не нәрсе бейнелену мүмкіндігі, сипатталғаны, аталғаны, қабылданғаны, айтылғаны және т.б. Сонымен қатар бірнеше ғылыми көзқарастар тұрғысынан болу мүмкіндігі. |  |
| 14 | Пәні | * - нысанның зерттеуге жататын айқындалған аспектісі (жағы, қырыбөлігі). |  |
| 15 | Субьект | * -жекелеген зерттеуші, ғылыми қоғам, ғылыми ұжым және т.б., ақырында тұтас қоғам. |  |
| 16 | Мазмұны | * -жаңа білім алудағы іс-әрекет және оның нәтижесі – дүниенің ғылыми бейнесінің негізі болып табылатын жүйеленген білімнің жиынтығы. |  |
| 17 | Әдістер | * - ойлаудың жалпыадамзаттық амалдары (талдау, жинақтау, салыстыру, жалпылау, индукция, дедукция); * - тарихи және логикалық; * - белгілі бір ғылым немесе ғылыми пәнге және олардың өзіндік ерекшелігіне сәйкесті мерзімді жүйесі мен амалдары; * -амалдар: а) эмпирикалық зерттеу (амалдық, байқау, өлшеу, эксперимент т.б.); б) теориялық зерттеу (абстрактіден нақтыға шығу, аксиоматикалық, формальдық, модельдеу, рефлексия және т.б.). * Тәсілдер сонымен қатар төмендегіше бөлінеді: а) жалпығылыми; б) жеке ғылыми; в) арнайы әдістер. |  |
| 18 | Ғылыми таным мен зерттеудің үдерістері мен кезеңдері | * - Ғылыми таным үдерісі: Ж. Адамар схемасы бойынша: * - а) ғылыми міндеттерді қоя білу; б) инкубация; в) ой келу; г) Энгеймауэр схемасы бойынша логикалық таңдау: а) нұсқаларды бастырмалату; б) нұсқаларды іріктеу. * Ғылыми зерттеудің үдерісі мен кезеңдері: * -ғылыми және әлеуметтік контекстіде мәселені ұғыну және бөліп ала білу; * - идеяның тууы, тақырыптың аталуы; * -зерттеу мақсаты пен міндеттерінің пайда болуы; * -болжамның жасалуы, теориялық зерттеу; * -эксперимент жүргізу, ғылыми фактілер мен нәтижелерді жалпылау; |  |
| 19 | Нәтижелер | * -өмір сүру сапасын барынша тиімді тәсілдермен арттыру; * -қоғамның материалдық-техникалық базасын жасақтаудағы айтарлықтай көмек; * -ғылыми-техникалық жаңалық (разработка); * -қоғамдық қатынастарды жетілдіру; * -адамның жаңа сапаларын қалыптастыру; * -практикада тексерілген ұғым, категория, заңдар, болжамдар, теориялар, дүниенің ғылыми бейнесі сияқты танымның әртүрлі әдістері нәтижесінде алынған ғылыми білімнің нәтижелері. Олар алдын-ала болжамды қоғам мен адамның талабына орай ақиқатқа айналдыруға мүмкіндік береді; |  |
| 20 | Инфрақұрылым | * -нақты бір қызмет атқаратын отандық, шетелдік ғылыми-зерттеу және жобалау ұйымдары мен бөлімшелері; * - ғылыми-зерттеу жұмыстарының білім мен әдістерін ғылыми іс-әрекеттегі субьект ретіндегі жеткізуші ғылыми қызметкерлер, отандық, халықаралық ғылыми қаумдастықтар; * -ғылымды мемлекеттік ұйымдастыруға және басқаруға, ғылыми жобалар конкурстарын өткізуге жауапты мемлекеттік басқару органдары және т.б.; * -диссертациялық зерттеулерін қорғау арқылы нәтижеге қол жеткізетін ғылыми кадрларды дайындау; * - өз ықыластарымен және мемлекеттік, бизнестік тапсырыстар бойынша жасалған ұжымдық және авторлық жұмыстар; * - арнайы танымдық мақсаттардың, міндеттердің және құралдардың болуы; * -ғылыми жетістіктерді бағалаудың, тексерудің, талдаудың, марапаттаудың (медаль, сыйақы) түрлерін, белгілі бір санкциялардың болуын ойлап табу; * ғылыми ақпарат және коммуникация жүйесі; * -отандық та халықаралық та ерікті ғылыми қоғамдар. |  |
| 21 | Ғылыми тіл | * әрбір ғылыми жүйеге қажетті арнайы тіл: а) табиғи; б) жасанды (белгілер, символдар, математикалық теңдеулер, химиялық формулалар және т.б.). * Олардың арасындағы ерекшелігі: айтылатын сөзді алдын-ала ойластыру, монолог, үлкен мазмұнды толықтық және ойды айтып жеткізудегі ұжымның ішкі логикасы, түсініктілік және категориялық аппарат.   Жоғары дәрежеде толыққанды ойлау негізінде ақпараттылық, бірізділік пен дәл, нақты түсінудің ғылыми байланысын қамтамасыз етеді. |  |
| 22 | Ғылымдар жүйесі | -табиғи;  - қоғамдық және гуманитарлық;  -техникалық. |  |
| 23 | Өзара әрекеттестік: | -философиямен, оның ішінде "неге және ақиқаттың жетістігі қалай мүмкін болады" деген сауалдың аясында талқыланатын ғылым философиясымен.  - идеологиямен (қоғамдық идеяларымен және теориялар мен көзқарастар жиынтығымен). |  |
| 24 | Қалыптасу тарихы | - Ерте дүниедегі қоғамдық практика талаптарымен байланысты пайда болу;  -қазіргі жүйеде қалыптасты: 16-17 ғғ. |  |
| 25 | Периодтар | -ғылымның дамуында оның құрылымын, таным қстанымдарын, категорияларды және әдістерді, сол сияқты оның ұйымдастыру формасын өзгертуге әкелетін экстенсивтік және революциялық кезеңдер кезектесіп отырады. |  |
| 26 | Қазіргі жағдайы | - ғылыми әректтің көлемі ірбір 10-15 жылда көбейіп отырады, соған байланысты:  - жаңа ашылымдардың өсуі;  -ғылыми ақпараттың өлемі;  -ғылыми қызметкерлердің саны артып отырады.  Қазіргі өркениеттің инновациялық дамуының талаптарын орындауды мақсат тұтқан, сонымен қатар ғылымда жетекші рөлге ие "ғылым-техника-өндіріс" жүйесін туғызған ғылыми-техникалық революция. |  |
| 27 | Жаңа белгілер | - тұрақты құбылыстарды зерделеп отыру дербес, қайталанбас құбылыстарға ғылыми назар аударуды еселей түседі;  -нанотехнологияны кең түрде өндірістік қолданудың күтілуі барлық адамзат үшін терең экономикалық және әлеуметтік әсерлі болмақ;  -дүниенің механикалық бейнесіне негізделген классикалық ғылым классикалықтан тыс және классикалық емес бейнемен толықты (кванттық үдерістерге бақылау мен бақылаушы ұстанымдарының әсері, кейбір космогондық теориялар және т.б. кезіндегі табиғат заңдарын өзгерту ұстанымдары және т.б.);  - әлеуметтік-мәдени ақиқатты түбірімен өзгертетін микр- және мега әлемді тану бағытын тереңдету;  -классикалықтан тыс ғылым әлеуметтік мәдени келісімді насихаттайды;  -жаңаның мәні абсолюттенеді;  -ақиқатты қоғамдық-гуманитарлық ғылымдар арқылы түсінуде қатаң математикалық және физикалық модельдерді біріктіретін синергетиканың пәнаралық әдісін тірек ету;  -дүниеге көзқарасты бағдарлау;  -ғылымның парадигмалық сипатына бейімделу;  Дамудың альтернативтік мүмкін сценарийлерін құру;  -синтезма және антисциентимизм сияқты бағыттарды күшейту. |  |

Антисциентисттердің бастамасымен ғылыми жетістіктердің қолданылуына әлеуметтік бақылаудың қажеттілігі туралы мәселе көтерілді, әйтпесе, ғылым өздігінен адамзатты бақыттырақ ете алмасы анық еді және оны адамгершілікпен (мораль) ауыстыруға болмайды.

Осының бәрі жаратылыстану, қоғамдық, гуманитарлық, техникалық ғылымдар мен нәтиже алуға бағытталған ғылыми зерттеулердің жауапкершілігін көтеру қажеттігін куәландырады және сонымен бірге адамзаттың болашақ дамуын жобалайтын ғылыми-теориялық қызметтің маңыздылығына бағыттайды.

Қазіргі заманғы өркениеттіліктің, қоғамның өмір сүру дағдысының, адамзат тағдырының, табиғи ортаның жағдайының, әлеуметтік-мәдени және білім беру прогресінің аса ірі кризисіне төтеп беру сауатты ғылыми шешімдерге тәуелді.

Ғылым дамуында ғылыми революциялар, құрылымын, таным қағидаларын, категориялар мен әдістерді, сонымен қатар оны ұйымдастырудың формаларын өзгертуге әкелетін ғылым парадигмасының өзгеруі сияқты экстенсивті және революциялық кезеңдер кезектесіп отырады. Ғылым үшін оның дифференциациясы мен интеграциясы үдерістерінің, іргелі және қолданбалы зерттеулер дамуының диалектикалық үйлесімі тән.

Педагогикадағы ғылыми зерттеудің белгілері мен түрлері. Педагогикалық зерттеудің әдіснамалық кезеңдері. Қандай жұмысты ғылыми жұмыс деуге болады? Әдіснамалық арнайы талдау нәтижелерінде негізделіп, педагогика саласындағы үдерістер мен нәтижелерді ғылым саласына жатқызатын белгілері бөлініп қарастырылады. Ондай белгілер төртеу. Олардың *біріншісі* – біз қоятын мақсаттар сипаты.

Мақсат практикалық немесе танымдық болуы мүмкін. Мұғалім балаларды оқыту және тәрбиелеу үшін практикалық мақсатпен сабақтар жүргізеді. Егер ол осы сыныпта қандай тәсілдер пайдалануға, осы жағдайларда өте жақсы нәтижеге жетуге болатыны туралы білім берсе, бұл әзірге ғылым емес. Мұндай білім – эмпирикалық. Ал, егер ғылыми танымдық деңгейде мақсат қойылса, яғни ғылыми негізделген оқыту әдісінің тәрбиелік қызметі түрлерінің тиімділігін анықтау сияқты мақсат қойылса, бұл танымдық мақсат болады да, алынған білім педагогика ғылымының қорына енеді.

*Ғылымның екінші белгісі –* зерттеудің арнайы нысанын (обьектісін) бөліп қарастыру.Педагогика ғылымының нысаны – білім беру, яғни педагогикалық әрекеттің өзі нақты анықталған. Жеке педагогикалық зерттеу нысаны сол салаға жатады. Әр сәтте сол әрекеттің қайсыбір бөлігі зерттеледі. *Үшінші белгі –* танымның арнайы құралдарын қолдану.Мұғалім педагогикалық жұмыста оқыту мен тәрбиелеудің әдістерін, тәсілдерін, ұйымдастыру түрлерін, компьютерлерді, кестелерді, кинофильмдерді және тағы басқаларды қолданады. Зерттеуші ғылымның эксперимент, модельдеу, болжам жасау және т. б. әдістерін қолданады.

*Соңғы белгі –* терминологияның бір мәнділігі.Бұл ғылыми қағидаға қойылатын міндетті талап. Әрине, бүкіл ғылымды зорлықпен, зомбылықпен бір мәнділікке әкелу мүмкін емес. Оның дамуы барысында түсініктер үнемі байып отырады, бағыттарға бөлінеді. Бұл заңды үдеріс. *Бір ғылыми еңбектің* – дипломдық жұмыс, диссертация, монография, мақала сияқты еңбектерінде – автор басты ұғымдарды дұрыс анықтауға және зерттеудің аяқталғанына дейін соны басшылыққа алуға тиіс. Арнайы ескертпейінше, терминді әр түрлі тұрғыда қолдануға оның құқығы жоқ.

Сонымен, қайсыбір шығарманың немесе жазылымның ғылымға жататындығы, мақсаттың сипаты, зерттеудің арнайы обьектісінің бөлініп қаралынуы, адамның арнайы құралдарының пайдаланылуы, терминологиялық бір мәнділік сияқты белгілері бойынша анықталады.

Қазіргі ғылым көпқырлы саласы мен ақиқат дүниені терең түсіну жүйесіне негізделген білімді тұтастай талдап қорытуға бағытталған, сондықтан маңызды дүниетаным бағдары дүниенің біртұтас жалпы ғылыми сипаттамасын жасауға ұмтылыс болып табылады.

Ғылыми ізденісті жүзеге асырудың басты формасы - жекелеген ғалымның және ғылыми ұжымның ғылыми жобасын, ғылыми зерттеуін дұрыс ойластырылған жүйеде ұйымдастырылған ғылыми іс-әрекет. Ғылыми зерттеу іс-әрекеті - әлеуметтік-мәдени, технологиялық және өндірістік мәселелерді шешуге қажетті жаңа білім алуды және оны қолдануды қамтамасыз ететін күрделі ақыл-ой қызметі. Егер: а) зерттеушінің танымдық әлеуетін белсендіретін ғылыми іс-әрекет, б) зерттеліп отырған саланы танып білудің нақты ойластырылып жасалған зерттеу кезеңдері мен әдістері; в) жоспарлы ізденіс жүргізу; г) алынған нәтижені рәсімдеу; д) зерттеу қорытындысы бойынша қорғау немесе есеп болмаған жағдайда зерттеу жүргізілуі мүмкін емес.

Ғылыми зерттеулердің ғылыми таным стратегиясы, тактикасы және логикасы оның ерекшелігіне неғұрлым тәуелді болса, солғұрлым оның түрін ажырату маңызды болады. Олар 10 ның үстінде деп есептеледі, солардың ең маңыздысы төмендегілер:

а) өндіріс үшін алынған арнайы білім келесі ғылыми ізденістің негізі болып табылатын іргелі;

б) нақты мәселелерді шешуге бағытталған жаңа білімді табу және қолдануға бағытталған қолданбалы;

в) нақты белгілі бір ғылым шеңберінде жүргізілген немесе бірнеше ғылымдар тоғысында жүргізілген пәндік және пәнаралық;

г) ақиқаттың нақты аспектісінің мәнін айқындайтын және практикалық қызметтің белгілі бір секторында жедел басқарушылық шешімдер қабылдайтын аналитикалық;

д) жұмыстың сол бойдағы маңызы мен болашағын анықтауға бағытталған ізденістік;

е) бұрын алынған теориялық білімнің ақиқаттың нақты қай саласында тарағаны және маңызының қандайлығын айқындайтын мақсатқа құрылған ең кең тараған нақтылаушы;

ж) зерттеу жұмыстары, іргелі және қолданбалы зерттеулер нәтижесін практикаға енгізуге жауаптылар.

Соңғы жылдардағы көптеген жарияланымдарда педагог-ғалымдар (жеке алғанда әдіснамашы Б.С. Гершунский, В.В. Краевский, О.Г. Прикот, А.С. Роботова және басқалар) педагогика ғылымының мәртебесіне өзге ғылыми пәндерден әртүрлі қауіп төніп тұрғанына алаңдаушылық бар екені жөнінде пікірлер білдірді. Қазіргі жағдай, Г.П. Щедровицкийдің пайымдауынша, «педагогикаға қызмет көрсететін, «кешенді ғылымдар»» деген жаңа типті ғылымдардың қалыптасуымен сипатталады. Әрине, педагогика ғылымы басқа ғылымдар мен бағыттардың (әлеуметтік антропология, феноменология, когнитология, семиотика, информатика) тарапынан ерекше талаптарды елемей, ескермей қоя алмайды. Өкінішке орай, педагогиканың бұл ғылымдармен өзара қарым-қатынасы пәнаралық қақтығыстарға да әкеліп соғуда.

XXI ғасырдың басында педагогиканың құрылымын түсінудің өзін қиындататын құрамындағы пәндердің ғылыми бағыттары, ағымдардың көптігі педагогиканы күрделі жүйеленген ғылым болуға әкелгені ақиқат.

Педагогиканың құрылымын анықтауға тұжырымдамалық көзқарастар мен тұғырлар көп-ақ (В.И. Гинецинский, В.Е. Гмурман, И.М. Кантор, В.В. Краевский, А.В Мосина, В.М. Полонский, Е.В. Титова). Бірақ ғалымдардың педагогика ғылымының айқын құрылымын құрып бітуі әзірге аяқталмаған секілді. Педагогиканың бірыңғай әрі біртұтас ғылым ретіндегі құрылымын зерделеу қажеттігі анық көріне түсуде. Болашақ педагогикалық зерттеулердің бағыттарын таңдауға жазық кеңістік ашылуда. Дегенмен, замануи педагогиканың тұтас құрылымын, оның әдіснамасын негіздеу мәселесі өзінің көкейкестілігін жоғалтқан жоқ. Өйткені, педагогиканың дамуының күрделілігі, әртүрлі, кейде балама көзқарастардың, түрлі ғылыми мектептердің, тұғырлардың, ағымдардың, бағыттардың болуы, нақты педагогикалық пәндер санының көптігі қазіргі педагогиканы талдауға қажет әдіснамалық тұғырды арнайы жасауды талап етеді. Бұл тұжырымдама педагогикалық пәндердің тұтас жүйесі ретіндегі педагогика ғылымы құрылымын талдаудың негізіне алынатыны ақиқат.

Бұл ретте ғылыми пән оның құрылымының жүйе құрушы элементі түрінде педагогиканың өзін-өзі рефлексиялауы мен дамытуын зерттеудің өміршеңдігін қарастырады. Ғылыми пәннің талдау бірлігі ретінде алынуы педагогиканың құрылымын сипаттауда қолданылатын жалпы ғылымилық категориялардың ұғымдық аппаратын реттеуге мүмкіндік береді. Замануи педагогикадағы жалпы ғылымилық ұғымдар осыған дәлел. Ғылымның дамуы ғылыми білімнің саралануы мен кірігуінің өзара байланысы үрдісімен сипатталатыны бәрімізге мәлім. Ғылымдардың жақындасу үдерісі, кешенді тәсілді қолдану көптеген жеке ғалымдарға тән, бірақ философиялық ұғымдардан ажыратылатын түсініктердің пайда болуына ықпал етті. Бұндай интегративті сипаттағы ғылыми негіздеме бірнеше пәндердің әлеуетін біріктіретін түсініктер педагогикада да кеңінен қолданылуда. Осы уақытта іргелі зерттеу жүргізу мұндай жалпы ғылымилық «жүйе», «құрылым», «әрекет», «әлеуметтік», «оңтайлылық», «жағдай», «ұйымдастыру», «болжам», «деңгей» және басқа да түсініктерсіз мүмкін емес.

Жалпы ғылыми түсініктерді педагогиканың пәніне қатысты ойластырғанда, педагогиканың терминологиясы «педагогикалық болмыс», «педагогикалық жүйе», «білімдік үдеріс», «педагогикалық өзара әрекеттестік», сияқты сөз тіркестерімен байиды. Олардың қысқаша сипаттамасы төмендегідей. Бұл жалпы ғылымилық ұғымдар аясында жоғарыда көрсетілген үш түсінікті қарастырамыз.

Жүйе дегеніміз - бірі өзгеріске ұшыраса, басқалары да өзгеретін өзара байланысты элементтердің тұтас кешені.Зерделенетін нысанға жүйелі тұғырды қолдануды анықтау есепке алынатын жүйенің ең қажетті сипаттамасы: құрамы (оған енетін элементтер жиынтығы), құрылымы (олардың арасындағы байланыс) және әрбір элементтердің қызметі, оның жүйедегі рөлі мен маңызы. Өз кезегінде жүйенің элементі басқа бір кең жүйеге оның бөлігі ретінде енуі мүмкін.

Философиялық тұрғыдан әрекет мазмұны әлемді өзгерту мен қайта құру болып табылатын адамның өзін қоршаған әлемге белсінді қарым-қатынасы. Адам әрекетінің жеке түрлері - өндірістік, экономикалық, ғылыми-этикалық, педагогикалық әрекеттер кеңірек жүйенің, мысалы, қоғамды тұтас алсақ, соның бір кіші жүйесі болып табылады. Сонымен, жүйелілік және әрекеттік тұғырлар бірігеді де, қоғамдық әрекетке, жеке алғанда ғылыми және педагогикалық әрекетке жүйелілік-әрекеттік тұғыр қолданылады. Тұтас педагогикалық әрекет жүйесін құрайтын әрекеттің келесі түрлері былайша ажыратылады: *практик-педагогтардың жұмысы*; *әкімшілік әрекет*;  *білім беру үдерісін ұйымдастырушы; ғылыми-зерттеу әрекеті*; *педагогика ғылымы нәтижелерін практикаға енгізу*. Жүйе және әрекет туралы айтылғандардың барін есепке алсақ, педагогикалық әдебиеттерде жиі қолданылатын «педагогикалық жүйе» терминін түсінуге мүмкіндік туады. Мұндай жүйе өзінің құрамына, яғни оның элементтерінің мазмұнына байланысты нақты толықтырылады: оқытудың ұйымдастыру формалары немесе әдістері, білім мазмұнының құрылымдық жүйесі, әдістемелік жүйе, тәрбие жүйесі және т.б. Бұл жүйені жасаушыға немесе оның зерттеушісіне қойылатын басты талап - оны жүйелілік тұғыр тұрғысынан сипаттай білу, құрамын, құрылымын және қызметтерін нақты белгілеу.

**Педагогикалық зерттеулердің түрлері.** Педагогика саласындағы зерттеулер деп тәрбие үдерісінің заңдылықтары, оның құрылымы мен тетігі, оқу-тәрбие үдерісін ұйымдастыру теориясы және әдістемесі, оның мазмұны, ұстанымдары, әдістері және тәсілдері туралы жаңа білім алуға бағыттталған ғылыми іс-әрекет үдерісін және нәтижесін айтуға болады. Педагогикадағы зерттеулер оқу-тәрбие үдерісінің құбылыстары мен деректерін түсіндіреді және болжайды. Ғылыми-педагогикалық зерттеу эмпирикалық тексеруге болатын нақты қойылған деректерге негізделеді, әйгілі болған теорияларға сүйенеді, мақсатты бағытталған, жүйеленген, барлық элементтердің, әдістердің өзара байланысымен ерекшеленеді. Онда эмпирикалық, логикалық және теориялық танымдық міндеттер сараланып шешіледі. Ғылыми-педагогикалық зерттеудегі түсініктеме элементтерін басқа ғылыми зерттеулерде қолдануға болады және логикалық–құрастырушылық кесте көлемінде жасалған стандарттар негізіне құрылады.

Зерттеулердің жіктелуін талдау мәселесі педагогикалық әдебиеттерде біршама қарастырылған. Типология бойынша зерттеудің жіктелуі 60-шы жылдары пайда болды. Сонымен, И.Т. Огородников жұмыстың үш түрін бөліп көрсетті: педагогика жетістігінің теориялық және практикалық қорытындысын шығаратын қорытынды зерттеу; көп қырлы тәжірибелік іс-әрекеттің заңдылықтарын ашатын, жеке жақтарын тереңдетіп зерделеуге бағытталған жұмыстар; оқу–тәрбие мекемесінің жеке типтеріндегі өскелең ұрпақтың тәрбиесі және оқыту тәжірибесіне тікелей жетекшілік ететін мақсатта құрылған нормативті және құрылымды-әдістемелік қайта өңдеулер (оқу бағдарламалары, оларға түсініктеме хат, әдістемелік құрал, оқулықтыр).

Берілген жіктелуді М.А. Данилов шартты және салыстырмалы деп есептеді және жоспардағы қойылған мәселе деп қарастырды. Кейінірек ғылымтануда зерттеудің іргелі, қолданбалы және қайта жасалымдардеп жіктелу қатары пайда болды. Іргелі зерттеулер педагогикалық үдерістің заңдылықтарын ашады, ғылымның жалпы теориялық тұжырымдамасын, оның әдіснамасын, тарихын жасайды. Олар ғылыми білімді кеңейтуге бағытталған, ғылыми ізденіске жол сілтейді, қолданбалы зерттеу және жасалымға арналған база құрады. Қолданбалы зерттеулер оқыту, тәрбиелеу әдістері, білім мазмұны, оқытушыларды дайындау мәселелерімен байланысты теориялық және тәжірибелік жеке міндеттерді шешеді. Көптеген жағдайларда қолданбалы зерттеулер іргелі зерттеулерді жалғастырады. Олар ғылым және тәжірибені, іргелі зерттеулер мен жасалымдарды, теоретиктер мен практиктерді байланыстыратын аралық буын рөлін атқарады.

Педагогикалық зерттеудің әрбірі жеке сала ретінде қарастырылатын әдіснама, дидактика, тәрбие теориясы, педагогика тарихы, мектептану сияқты пәндердің шекарасында жүргізіледі. Әрбір пәннің көлемінде іргелі де, қолданбалы зерттеу де болуы мүмкін. Бұған дәлелді біз педагогикалық іс-әрекет түсінігіне талдау берілген В.В. Краевскийдің жұмысынан табамыз. Ол өзіне тәрбиешілер, мұғалімдер іс-әрекетін ғана емес, сонымен қоса педагогика саласындағы ғылыми іс-әрекетті, мұғалімдерге педагогика ғылымындағы материалдардың берілуін, педагогика саласындағы ғылыми әрекетті бағыттайтын және реттейтін басқарушылық жұмысты да қамтиды. Бұндай кең түсінік бізге әрбір педагогикалық пәнде іргелі және қолданбалы зерттеу болуы мүмкін деген негіз береді.

Жіктелу нысандарының белгілі бір қасиеттерін сипаттайтын, зерттеудің тәуелсіз жіктелінген топтамаларға бөлінуі – ғылыми-педагогикалық зерттеу жіктелуінің негізіне фасетті әдіс лайық. Зерттеу қасиеттерінің теориялық және тәжірибелік бағытталған сипатында төрт жеке фасет ерекшеленеді. Бірінші фасет – зерттеу міндеттері - ғылыми қызметкерлердің, ғалым-педагогтердің өз дерінің алдына қоятын мақсаттары, жан-жақты жоспарланған нәтижелерге бағытталып жүргізетін жұмысы сипатталады. Екінші фасет – зерттеу нәтижелері – ғылыми іс-әрекет нәтижесінде алынған өнім, білім түрлерін көрсетеді. Үшінші фасет – зерттеу мекен-жайы – ғылыми және тәжірибелік іс-әрекет барысында алынған нәтижелерді пайдалануға қызығушылық тудыратын ұйым және ортаны анықтайды. Төртінші фасет – құжат түрлері – ғылыми-педагогикалық зерттеу нәтижелері берілген жарияланым типтерін сипаттайды.

Ғылыми-педагогикалық зерттеудің әртүрлі қырларын сипаттау берілген фасетке тән және көпқырлы белгілерін көрсететін фасеттің әрқайсысына көптеген терминдер енеді. Сонымен, зерттеу міндеттері: сипаттау, анықтау, негіздеу, жасау, айқындау, толықтыру, жүйелеу, жетілдіру, дамыту, нақтылау, талдау (тұжырымдаманы, болжамды, әдістемені, әдісті, білім мазмұнын және т. б.) болуы мүмкін. Зерттеу нәтижелері тұжырымдамаларды, ұстанымдарды, заңдылықтарды, болжамдарды, жіктеулерді, әдістемелік нұсқауларды, ұсыныстарды, оқу құрал-жабдықтарына талаптарды және т. б. қамтиды**.**

Мемлекеттік және ғылыми ұжымдар мен бизнестің ынтасымен алда тұрған бірнеше аспектідегі, оның ішінде зерттеушілік, қаржылық-экономикалық, ұйымдастырушылық және кадрлық т.б. негізделген ғылыми жұмыстардың жоба-жоспары ретіндегі ғылыми зерттеулерді жүргізуші ұйымдар көптеп саналады. Зерттеу жобасы төмендегі белгілермен сипатталады: басымдығы жоғары зерттеу бағытына жатады; дәл белгіленген уақытта орындалады; оның жүзеге асуына белгілі бір сомада қаражат бөлінеді; жоғары дәрежеде жаңалығының, күрделілігінің, әлеуметтік және ғылыми маңызының, алдын-ала белгіленген мақсатының болуы; зерттеудің сапада этикалық нормаларға сай орындалуын қамтамасыз ететін жоғары сапалы мамандарды және белгілі бір басқару жүйесін тартуды талап етеді.

Мысалы, Қазақстан Республикасында 2015-2017 жылдарға гранттық қаржыландыру конкурсына қатынасу үшін ұсынылған әлеуметтік-мәдени, халық шаруашылығы және саяси мәнді сұраныстарда жұмыс орындалатын бағыттар бойынша тақырыптың атауы және ғылыми бағыты, ғылыми ізденістің логикасы күтілетін нәтижесі көрсетіле отырып, ғылыми қауымдастықтың келісімімен қабылданған. Сонымен қатар орындаушылардың жұмыс тәжірибесіжұмыс тәжірибесі, олардың ішінде жас ғылыми қызметкерлер 30% дан кем болмауы, жобаның сметалық құны, жұмыстың орындаудың материалдық-техникалық базасы және т.б. сипатталады. Ғылым дамуының және ғылыми жобаларды орындаудың заңдары мен тенденциясын білу зерттеушіге өзінің ғылыми бағдарын жетекші, алдыңғы қатарлы амалдармен салыстыруға және қоғамды дамыту үшін қажетті нәтижелерге жетуге жағдай жасайды.

Классикалық ғылымның ұстанымдарына сүйену оны жан-жақты, бір сәттік, жалпы мәнді, жауапкершіліксіз, сенімді, нақты, тиімді де кең жайылған, тәжірибеде тексерілген жүйеде қолдануға мүмкіндік береді.

Қазіргі заманғы, классикалықтан кейінгі мақсаттар мен ұстанымдар қажеттілік пен кездейсоқтықты, себептер мен салдарларды, бөлшек пен бүтінді танудың базалық категориясын басқаша ойлауға негізделетін кванттық физиканың, генетиканың, релятивистік космологияның жетістіктеріне сүйенеді. Сонымен қатар тұтас бөлшектерінің қосындысының жағдайына емес, себептілігі өзара қарым қатынастың ықтималдығының жүйесін мойындайды.

Эксперимент жүргізудің де стратегиясы түбегейлі өзгеріске ұшырауда. Егер классика эксперименттен бірнеше рет қайталап жүргізу нәтижесінде алынған, өзгермейтін ғылыми ақиқатты нақтылауды талап етсе, постклассика мұны өзгермелі тұрақсыз жүйеде міндетті емес деп санайды, себебі мұндай жүйеде қайта-қайта жүргізілген эксперимент нәтижесі өзгермейді деп есептейді.

Ғылымның жаңа сипаттамасының пайда болуы өте күрделі табиғи өзгерістердің пайда болуын зерттеуге байланысты түсіндіріледі. Оған медициналық-биологиялық, экологиялық, биотехнологиялық нысандар, тектік инженерия үдерістері, "адам-машина" жүйелері және жасанды интеллект және т.б. жатады. Олардың ішінде адамды ашық динамикалық түрде дамитын әлеуметтік-биологиялық-ақпарттық жүйе ретінде қарайтын пихологиялық-педагогикалық зерттеулер елеулі орын алады. Тек солар ғана гуманистік ұстанымдар мен құндылықтарға сүйену керектігін, тәрбие мен білім беру сияқты болмыстың нәзік және күрделі кешенді саласында зерттеу жүргізуге шектеу қою және тиым салу туралы мәлімдеме жасап отыр.

Қазіргі заманғы ғылыми зерттеулердің тұжырымдамалық негізіне экономикалық және әлеуметтік-саяси мақсаттар мен ғылыми танымның тұлғалық әлеуметтік мәдени міндеттерін жатқызамыз. Тұжырымдаманы, зерттеудің мақсаты мен міндеттерін негізге ала отырып, классикалық, классикалық емес, классикалықтан кейінгі сияқты амалдар спектрі қолданылады.

Әлеуметтік-гуманитарлық, оның ішінде психологиялық-педагогикалық танымға дүниені тұтас, сонымен бірге тар көлемде тану тән. Бұл - әлеуметтік шындықты табу, баяндау, бейнелеу, сипаттау және қорытындылау (эмпирикалық кезең), зерттеу мәселесінің проблемасы мен болжамын, заңдылықтары мен себептерін түсіндіре отырып, теориялық және логикалық талдау, ақиқатқа негізделген жоғары дәрежедегі моделін құрастыру, құбылысты жорамалдау және т.б.

Әлеуметтік-гуманитарлық зерттеудің мақсаты тек қоғамды танып білу ғана емес, сонымен қатар оның реттеуге және өзгертуге қатысу болып табылады. Мұндай іздестіруді белсендіруге қоғамды дамытудағы ғылыми іс-әрекеттің шарты және нәтижесі боып табылатын инновациялық орта ықпал етеді. Оған ғылым саласындағы және инновациялық ортадағы кадрлық, ұйымдастырушылық және технологиялық инфрақұрылым мен инвестициялық стратегиядағы мемлекеттік саясат жатады.

Институционалдандыру (латынша institutum - белгілеу, құру, құрылғы, әдет-ғұрып) -ғылымды жасаушы интеллектуалдық ресурстарды пайдаланып құрылған ұлттық инновациялық жүйенің елдің экономикалық мүдделерін қорғайтын маңызы фактор - білімдік қоғамының негізі. Аталған тенденцияларды, құрылымдарды, ұстанымдарды ұғыну педагогика және оның құрамдас бөлімі - білім берудің теориясы мен практикасы, оқыту, үйрету, адамның тағдырына және қоғамның дамуына ықпал етуші ретіндегі дидактика саласындағы ғылыми зерттеушілерге аса маңызды болып табылады.

Педагогикалық зерттеулердің классикалық үлгісін көрсету үшін дидактикалық зерттеулердің логикасын ұсынуға болады. Сондықтан оқулықта дидактика мен дидактикалық зерттеуге көбірек орын берілді.

Дидактикалық ізденіс үшін түсіну мен ғылыми зерттеудің мәнін меңгеруден де басқа педагогика саласының, оның міндеттері мен негізгі категорияларын - дидактиканы еркін бағдарлай білуді қажет етеді. Дидактика (гректің "өнеге аларлық" деген сөзінен шыққан) кең мағынада оқытушы мен оқушының іс-әрекеті ретіндегі оқыту өнері және олардың бірлігі дегенді білдіреді. Дидактиканың пәні - оқытудың заңдылықтары мен ұстанымдары, мақсаты, білім беру мазмұнының ғылыми негіздері, әдістері, формалары, оқыту құралдары, оқыту мен оқудың себептері, барысы, нәтижелері.

Ұлы ойшыл ғұламалар әбу-Насыр әл-Фараби, Ибн-Сина, Қожа-Ахмет Иассауи, әл-Хорезми, Махмут Қашқари, Жүсіп Баласағұни қазақ жерінде дидактиканың философиялық-әдіснамалық заңдылықтары, өзіндік ерекшеліктері туралы өз еңбектерінде жазып, кейінгі ұрпаққа өте бай мұра қалдырды.

Қазақстан топырағынан шыққан, әлемдік мәдениет пен ғылымның дамуына зор үлес қосқан, данышпан ғалым әл-Фараби адамды тек оқу мен білім арқылы жаңартуға, жетілдіре түсуге болады, мұның өзі барша халыққа бірдей ортақ нәрсе деп түсінді. Оның сан-салалы трактаттары ғылымның барлық дерлік саласын қамтыды. Ұлы ойшыл еңбектерінде педагогика мен психологияның, математика мен оны оқыту әдістемесі мәселелері де үлкен орын алады. Әсіресе, «Ғылымдардың классификациясы» деген еңбегінде сол кезеңдегі белгілі ғылымдардың әрқайсысын жеке-жеке саралап, олардың мазмұнын толық баяндады. Ол математика ғылымын жеті тарауға бөлген: арифметика, геометрия, оптика, астрономия, музыка, салмақ туралы ғылым, айла-әрекет туралы ғылым. Ол математика ғылымын осылай реттеп, жүйелей отырып, оның салаларының әрқайсысының зерттеу обьектісі мен пәнін белгілейді. Арифметика мен геометрияны теориялық және практикалық деп екіге бөле отырып, олардың әрқайсысының мәні мен мазмұнын тығыз бірлікте, байланыста қарастырады.

Ж. Баласағұни «Құтты білік» атты еңбегінде ғылым мен білімнің адам өмірінде шешуші рөл атқаратындығын айқындай отырып, өмірмен байланысты білімнің өлшеусіз байлық, мол мұра екенін төмендегіше тұжырымдаған: «Білімнің де білімі бар, жаттап алған құрғақ білімнен пайда аз. Адамды адам ететін, оның өмір сүруін жетілдіретін, іс-әрекетпен, тәжірибемен байланысқан білім ғана нағыз білім болып саналады».

Қазақтың ұлы ақын, ойшылдары А. Құнанбаев, Ш. Құдайбердиев, этнограф–ғалым Ш. Уәлиханов, ағартушылар Ы. Алтынсарин, С. Көбеев, С. Торайғыров өздерінің философиялық еңбектеріндегі қазақ халқының дүниетанымын қалыптастыру, ағарту, сауат ашу, білім беру, мәдениетке үйрету, өзге елдердің озық мәдениетінен үйрену туралы айтқан құнды пікірлері қазіргі кезде де өз мәнін жоймағанын, қайта осы заманғы білім беру ісімен үндесіп тұрған өзекті мәселе екенін аңғарамыз.

Одан бергі кезде ХХ ғасырдың басында қазақ зиялылары А. Байтұрсынов, М. Жұмабаев, М. Дулатов, Ж. Аймауытов, Х. Досмұхамедов т.б. білім беру мен оқыту үдерісін жетілдіру, оқулықтар даярлау, білім мазмұнын іріктеу, оқушылардың таным әрекетін арттыру мәселелерін тереңінен зерттеп, дидактиканы одан әрі дамытуға өз үлестерін қосты. М. Жұмабаев оқыту үдерісіне қатысты іс-әрекет, амал жүйесін құрып, бірқатар «индукция», «дедукция», «талдау», «жинақтау» т.б. сияқты терминдерді өзінің «Педагогика» атты еңбегінде қолданған. Ж. Аймауытов көптеген «ынта», «мүдде», «берне», «бағам», «перцептив», «апперсепсе» және т.б. атауларды дидактикаға алғаш енгізгізген. Ол таным теориясының тірегі пәлсапалық жадты үздіксіз дамыту деп есептеген. Адамның ойлау іс-әрекетін «ойсандығы» деп атаған.

Кеңес дәуірінде Қазақстан ғалымдары педагогиканың жалпы мәселелерімен қатар дидактикалық мәселелерді де зерттеді. Республика мектептерінің практикалық материалдарына сүйене отырып, жалпы педагогикалық, дидактикалық маңызы бар түрлі жастағы оқушылармен жұмыс істеудің ерекшеліктері, оқытудың дамуына байланысты мектептерді политехникаландыру, мектеп жағдайындағы оқыту, білім беру үдерісінің ерекшеліктері сияқты тақырыптар бойынша көптеген ғылыми зерттеу жұмыстарын жүргізді. Солардың бірі профессор Р.Г. Лемберг болды. Ол 1938 жылдан бастап Абай атындағы Қазақ педагогикалық институтында оқытушы, кафедра меңгерушісі бола жүріп, оқулықтарды, әдістемелік құралдарды, нұсқауларды зерделеді, жас ғалымдарды тәрбиелеуге елеулі үлес қосты. Отызға таяу ғылым кандидаттарын, бірнеше ғылым докторларын дайындады. Педагогиканың теориялық және практикалық маңызы бар мәселелері туралы көптеген еңбектер жазды. Ол еңбектердің ішінде бастауыш білім беру мәселелері де қамтылған. «Бастауыш мектептегі сабақ», «Сабақ методикасының мәселелері», «Дидактикалық очерктер», «Мектеп оқушыларын жалпы дамыту жұмыстары», «Сабақты құру мәселелері», «Сабақта білім беру мен білімді пысықтау», «Мектептегі оқыту әдістері» атты еңбектерінде сабақтың тақырыбы мен мазмұнының ішкі бірлігі, жаңа материалдың сабақтағы рөлі мен маңызы, сабақта жаттығулар жүргізудің жолдары, білімді есепке алу мен материалды пысықтаудың жаңа түрлері ұсынылды. Сонымен қатар кеңес мектебіндегі оқыту әдістерінің буржуазиялық мектептердегі оқыту әдістерінен айырмашылығы сараланған. Оқыту әдістерінің жалпы теориясына тоқтала келе, ол оқыту әдістерінің тиімділігі оқушыларды біліммен қаруландырып қана қоймай, олардың дүниеге көзқарастарын қалыптастырып, сабаққа ынтасының, білуге құштарлығының артуына, жан-жақты дамуына тікелей әсер ететінін айтады.

Ол әдіс, әдістің түрлері мен тәсілдері деген ұғымдарға анықтама бере отырып, оқыту әдістерінің ерекшеліктері ретінде мыналарды бөліп қарастырады: мұғалімнің сабақ берудегі жетекшілік жұмысының түрлі формалары; оқушылардың бір бағытты, жоспарлы және жүйелі білім алуының формалары; оқушылардың білім алуының ғылым, өнер және техникамен байланыстылығы; әрбір әдістің өзіне тән ерекшеліктері; әдістің оқушыларды тәрбиелеуге және дамытуға ықпалы.

Р.Г. Лемберг мынадай оқыту әдістерін қарастырды: ауызша баяндау әдісі, әңгімелесу, байқау, оқулықпен жұмыс істеу, жаттығулар, зертханалық сабақтар, есеп шығару, оқушылардың хабары, практикалық жұмыстар, өнер құралдарын пайдалану. Әрбір әдіс бірнеше тәсілдерден құрылады және әрбір әдісте басқа әдістердің де тәсілдері болуы мүмкін. Ол әдістің түрлерін өз алдына жеке қарастырды. Жалпы оқыту әдісі оқу пәндеріне байланысты өзгеруі мүмкін дей келіп, әрбір әдіске терең талдау жасайды. Сонымен қатар Р.Г. Лемберг есеп шығаруды жеке оқыту әдісі ретінде қарастырады. Қ. Бозжанованың «Қазақ бастауыш мектептерінде «І-ІІІ класс оқушыларының оқу дағдыларын қалыптастыру» (1974 ж.) атты еңбегі оқыту үдерісінде оқушылардың таным қызметін, ойлау қабілеттілігін және шығармашылықпен жұмыс істеуін дамытудың жолдарына арналған.

Белгілі ғалым С. Қожахметовтың «Совет мектебінің негізгі дидактикалық принциптері» тақырыбындағы зерттеу жұмысында оқушылар білімінің саналы және жинақты болуының дидактикалық ұстанымдары, бастауыш мектепте оқушылар білімін тексеріп, бағалай білудің әдістемелік жолдары, сабақтан тыс мезгілдегі және сабақ үстіндегі оқушылардың кітаппен жұмыс істей білуі, сабақтан тыс уақытта оқушыларға эстетикалық тәрбие беру жолдары қарастырылған. Ғалым сабаққа қойылатын дидактикалық талаптарды нақтылап, мұғалімнің оқушылармен тығыз қарым-қатынасы арқылы сабақтың тиімділігін арттыру жолдарын көрсетіп берген болатын.

Н. Көшекбаевтың «Оқыту теориясы» деп аталатын еңбегі сол кездегі педагогтар, мектеп мұғалімдері мен әдіскерлер үшін аса құнды еңбектердің бірі болды. Бес тараудан тұратын оқу құралында оқыту теориясының маңызды мәселелері баяндалған. Я.А. Коменскийдің «Ұлы дидактика» еңбегіне талдаудан бастап, оқыту теориясы саласында бастауыш оқыту жүйесіне қатысты құнды пікірлер айтқан. И.Г. Песталоццидің, Ж. Руссо, А.И. Герцен, Н.Г. Чернышевский, Н.А. Добролюбов және тағы басқалардың педагогикалық көзқарастарына кеңінен тоқтала келіп, оқытудың ғылымилық, білімнің берік болуы, жүйелілік, көрнекілік, теория мен практиканың байланыстылығы, саналылық сияқты дидактикалық ұстанымдарын талдап түсіндірген. Сонымен қатар оқытудың сабақ жүйесінің дүниежүзілік педагогикада, Ресейде, кеңес мектептерінде даму тарихы баяндалып, сабақтарды классификациялау мәселелері, сабақтың құрылымы, түрлері талданған.

Қазақстандағы педагогикалық-әдістемелік ой-пікірдің қалыптасу тарихына, елдегі ағарту жұмыстарының дамуына, халықтың сауатын ашып, білім беру ісіне, бастауыштағы пәндерді оқыту мәселелеріне халқымыздың озық ойлы, ұлтын сүйген азаматтары, «халық жауы» аталып, өмірден ерте кеткен А. Байтұрсынұлы, М. Дулатұлы, М. Жұмабайұлы, Ж. Аймауытұлы, Х. Досмұхамедұлы, К. Жәленұлы, С. Қожанұлы, Ә. Қасымұлы, Т. Шонанұлы, Е. Омарұлы т.б. зор еңбек сіңірді.

Дидактика тарихын зерттеуге Р.Б. Вендеровская, Ш.А. Ганелин, С.Ф. Егоров, З.И. Равкин, Л.А. Степашко, Қ.Б. Сейталиев, Е.Ө. Жұматаева, Б.К. Әбдіғұлова өз еңбектерін арнады.

Зерттеуші Е.Ө. Жұматаева ізденістерін жоғары мектеп дидактикасы дамуының ғылыми-педагогикалық негіздері тұғысынан жүргізе отырып, дидактика жүйесінің алғашқы қадамы физиологиялық-психологиялық үдерістер, оның ішінде ойлау қабілетінің өзара байланысын айқындап, мәнділік сапасын өз еңбектерінде дәлелдеген ұлы ойшыл, даналарымызды атайды. Солардың ішінде Ж. Аймауытовтың дидактиканың дамуына зор үлес қосқандығын, оның пікірі бойынша дидактиканың тірегі генезис, адам қабілеті оның шығу тегіне бағынышты дей келіп, таным теориясының тірегі пәлсапалық жадты үздіксіз дамыту деп есептегенін айтады.

Дидактика өзінің пәні шеңберіндегі заңдылықтарды зерттейді, оқыту үдерісі мен оның барысында туындаған нәтиженің бір-біріне тәуелділігін талдайды, жоспарланған мақсаттың орындалуын қамтамасыз ететін әдістерді, ұйымдастыру формалары мен құралдарын анықтай отырып, екі маңызды қызмет атқарады: теориялық және практикалық.

Дидактика мәселесі Б.П. Есипов, М.А. Данилов, М.Н. Скаткин, В.В. Краевский, А.В. Хуторской, И.К. Журавлев, Т.С. Сабыров, М.Ж. Жадринажәне т.б. ғалымдардың еңбектерінде қарастырылды.

Сонымен қатар дидактика саласында белгілі ғалым педагогтар М.А. Құдайқұлов, Н.Д. Хмель, А.Е. Әбілқасымова, А.А. Бейсенбаева, Б.Б. Баймұқанов, М.Ж. Жадрина, С.Е. Шәкілікова, Е.У. Медеуов, Г.Т. Хайруллин және т.б. орта және жоғары мектеп дидактикасының ерекшеліктері, оқушылар мен студенттердің өзіндік танымдық әрекеті, кәсіби білімді дамыту, білім мазмұнын анықтау оқытудың жаңа технологияларын қолдану жолдары, түрлі пәндердің оқыту заңдылықтары мен ұстанымдары және басқа да дидактиканың біртұтас жүйесіне қажетті өзекті мәселелерді шығармашылықпен зерттеп, елімізде дидактиканың дамуына үлес қосты.

Дидактика мен әдістеме бірін бірі қайталайды деген пікір жиі кездеседі. В.В. Краевский: «әдістеме – бұл жеке пән дидактикасы, яғни жалпы дидактикаға «қосымша». Екінші жағынан әдістеме өзінің белгілі бір пәнді оқыту мен оның құралдары арқылы тәрбиелеу сияқты зерттеу пәні бар, өз алдына бөлек пән болып табылады. Сондықтан әдістеме дидактикамен объектісінің (оқыту қызметі) бір болуымен байланысты. Бұл объект бойынша әдістеме бір ғана пәнді қарастырса, дидактика барлық пәнге тән жалпы байланысты қарастырады», - дейді.

Дидактика (грек тілінен "үйретуші") кең мағынада оқытушы мен оқушының бірлікте атқаратын қызметі ретіндегі оқыту өнері дегенді білдіреді.

Дидактика– білім беру, оқыту, тәрбиелеу [теориясы](https://kk.wikipedia.org/wiki/%D0%A2%D0%B5%D0%BE%D1%80%D0%B8%D1%8F); [педагогиканың](https://kk.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D0%BA%D0%B0) үйренушілерге білімді, машық пен дағдыны меңгерту және тәрбиелеу заңдылықтарын зерттейтін, әр кезеңде берілетін білім мазмұнының көлемі мен құрылымын айқындайтын, білім берудің әдістері мен ұйымдық [формаларын](https://kk.wikipedia.org/wiki/%D0%A4%D0%BE%D1%80%D0%BC%D0%B0) жетілдіру жолдарын ғылыми негіздеумен айналысатын саласы.

«Дидактика» түсінігі мазмұнын толық түсіну үшін, қысқаша ғана бұл ғылыми пәннің дамуына тарихи шолу берген жөн. Тарихта ұзақ уақыттар бойы «педагогика» терминімен қатар «дидактика» термині бір мағынада қолдалынып жүрген. Ең алғаш рет оны ғылымға неміс педагогы В. Ратке (1571-1635) кіргізген және өзінің лекция курсына «Дидактикадан қысқаша ғана есеп нәтижесі немесе Ратихияның оқыту шеберлігі» деп атаған. Осындай мағынаны ұлы чех педагогы Ян Амос Коменский де қолданған. Ол 1657 ж Амстердамда өзінің «Ұлы дидактика» атты белгілі еңбегін бастырып шығарды.

«Дидактика» термині грек тілінен шыққан, яғни «didaktikos»-үйренуші, ал «didasko»-зерттеуші. Я.А.Коменскийдің дидактиканы «бәрін бәріне оқыту өнері» ретінде қарастыруын осы сөздер оятқан болар. Оның құрамында ол «жан-жақты моралдікке бағытталған ойлардың қалыптасуы» туралы оқыту мен тәрбиелеу сұрақтарын қарастырады.

Педагогика ғылымының дамуы барысында дидактика білім беру мен оқытуға көңіл қоя бастайды. Әлемдік дидактиканың дамуына Иоганн Фридрих Гербарт (1776-1841), И.Г.Песталоцци (746-1827), А.Дистерверг (1790-1816), К.Д.Ушинский (1824-1870), Д.Дьюи (1859-1952), Г.Кершенштейнер (1854-1932), В.Лай (1862-1926) және т.б. үлкен еңбек сіңірді.

XIX-XX ғғ. аралығында отандық дидактиканың дамуына П.Ф.Каптерев, С.Т.Шацкий, П.П: Блонский, А.К.Гастев, А.П.Пинкевич, М.М.Пистрак және т.б. көңіл бөлді. Әсіресе КСРО кезінде отандық дидактикада П.Н.Груздев, М.А. Данилов, Ш.И. Ганелин, Е.Я. Голант, Л.В. Занков, Б.П. Есипов, М.Н. Скаткин және т.б. табысты жұмыс істеді. Оқытудың ғылыми негіздемесіне, объектісі мен дидактиканың пәнін анықтауға, педагогикалық ғылымдармен емес ғылымдармен байланысын табуға, дидактикалық зерттеудің әдіснамасын, оқыту әдістері мен дидактиканың басқа өзекті мәселелерінің дамуына В.С. Ильин, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.М. Махмутов, П.И. Пидкасистый және т.б. маңызды үлес енгізді. Олардың дидактикаға үлесі, басқа зерттеушілер үлесі сияқты, қазіргі уақыттағы педагогикада туындайтын өзекті мәселелерге жауап табуға мүмкінік жасайды. XX-XXI ғасырлар тоғысында кезкелген елдің тұрақты өркендеуін қамтамасыз ететін ең басты фактор – адам. Өркениетте адам рөлінің артуы, адами капиталдың қоғам дамуының негізгі ресурсына айналуы адам туралы ғылымдардың ішінде ең алдымен білім беру туралы арнайы ғылым педагогиканың маңызын арттырды. Ғылымның адамиландырылуына байланысты ғылыми кеңістікте айтарлықтай өзгерістер пайда болды. Ғылыми ізденісті жүйелі ұйымдастыруда педагогиканың басқа ғылымдармен үнемі өзара әрекеттесуінің қажеттілігі артуда. Пәнаралық зерттеу жобаларының көпшілігінде педагогика жетекші орынды иеленуде. Осындай зерттеулер жүргізу тәжірибесін тиімді ету үшін оған қатысушы ғылымдардың табиғаты, мәні айқындалады. Сондықтан да XXI ғасырдағы педагогиканың өзін-өзі саналы сезінуі өзекті мәселеге айналуда. Белгілі бір ғылымның өзін жете түсінуі оның басқа ғылымдар арасындағы орнын, рөлі мен маңыздылығын ұғыну және бағалауды білдіреді. Тіпті бұл мәселе педагогиканың келешекте дамуымен ғана емес, оның толыққанды ғылым болып қалуымен де байланысты өзектендірілуде.

Қазіргі түсінік бойынша, дидактика - білім беру мен оқыту мәселелерін зерттейтін ғылым саласы. Ол оқыту теориясы деп те аталады.

Дидактиканың зерттейтін негізгі мәселелеріне төмендегілер жатады:

- білім беру мазмұнының әлеуметтік-мәдени және ғылыми-педагогикалық негіздерін зерттеу;

- оқытудың мәнін, заңдылықтары мен ұстанымдары ашу;

- оқушылардың оқу-танымдық қызметінің заңдылықтарының сипаттамасы;

- оқыту әдістерін дамыту;

- оқу жұмысын ұйымдастыру формаларын жетілдіріп, жаңарту.

Дидактиканың атқаратын қызметі: 1) теориялық (ең бастысы диагностикалық және болжау);

2) практикалық (нормативтік, құралдық).

Дидактика ғылымының міндеттері: 1) оқыту үдерісін және оны жүзеге асыру шарттарын сипаттау және түсіндіру; 2) оқыту үдерісін ұйымдастыруды жетілдіру, жаңа оқыту жүйесін, модельдерін, технологиясын, әдіс-тәсілдерін және т.б. жасау.

Дербес дидактика немесе жеке пәндер әдістемесі жекелеген оқу пәндерінің өзіне тән ерекшеліктерін, оқу пәнінің мазмұнын, қағидаларын, ұйымдастыру формалары мен әдістерін немесе білім беру деңгейлерін (бастауыш оқытудың әдістемесі, жоғары мектеп дидактикасы т.б.) зерттейді, осыған орай ол оқыту әдістемесі деп те аталады.

Дидактика ғылымының қаңқасы категориялар мен ұғымдар болып табылады. Дидактика педагогиканың "тәрбие", "оқушы", "мұғалім" сияқты жалпы категорияларын пайдаланады. Сонымен қатар дидактиканың өз категориялары да бар: "білім беру", "оқыту", "оқу", "оқыту ұстанымдары", "оқыту үдерісі", "оқыту мақсаты", "міндеттері, мазмұны, түрлері, әдістері, құралдары, оқытудың құралдар, оқытудың нәтижесі.

Дидактиканың негізгі міндеті оқу үдерісіне әсер ететін заңдылықтарды анықтау және бұл заңдылықтарды білім беру мақсатында неғұрлым табысқа жету жолында пайдалану. Дидактика білім беру мазмұнын ғылыми негіздеумен, яғни «нені оқыту керек», оқытуды ұйымдастырудың формалары, әдістері мен ұстанымдарын зерттеумен, яғни «қалай оқыту керек», сол сияқты оқушының шығармашылықпен белсенді еңбектенуіне, жеке басының дамуына мүмкіндік жасаумен айналысады.

Дидактика барлық пән бойынша және оқу әрекетінің барлық деңгейіндегі оқыту жүйесін қамтиды. Қамтудың көлеміне қарай жалпы және жеке болып бөлінеді. Жеке дидактика сабақ беру әдістемесі болып табылады.

*Дидактика – оқытудың педагогикалық теориясы.*Білім беру - адамның, қоғамның және мемлекеттің мүддесіне сай тәрбие мен білім беру мақсатына бағытталған үдеріс.

Педагогика ғылымы оқыту мен тәрбиені ерекше бірлік пен бүтіндік деп танып, әлеуметтік және тұлғалық себепті байланыста өсіп келе жатқан ұрпақты қоғам өміріне үйрету мақсатына бағытталған қызметі ретінде зерттейді. Бұл – жалпы педагогиканың объектісі. Бірақ бұл қызметтің әр екі бөлшегін жақсылап, толығырақ және нақтырақ қарастыру мен ең нәтижелі біріктіру үшін, оған сәйкес педагогикалық пәндерді, яғни оқыту теориясы және тәрбиелеу теориясы мен әдістемесі белгіленеді. Оқытуды толығырақ деңгейде теория жағынан зерттейтін педагогикалық пәнді дидактика деп атайды

*Дидактика нені зерттейді және зерделейді?*Дидактика дегеніміз – оқытудың мазмұнына, әдістеріне және ұйымдастыру түрлеріне ғылыми негіздеме беретін оқытудың педагогикалық теориясы**.** Дидактика, қорыта келгенде, мынадай жалпы екі сұраққа жауап беруі тиіс: «Нені оқыту керек ?» және «Қалай оқыту керек?». Бірақ бұл сұрақтарға жауап берер жолында көптеген басқа сұрақтар туындайды және олардың ішінде мынадай маңызды сұрақтар да кездеседі, мысалы, «Оқыту қалай жүріп жатыр және оған қандай заңдылықтар тән?» және «Қайда оқыту керек?».

Негізінен, дидактиканы білім беру мен оқыту теориясы ретінде анықтайды. Мұндай жағдайда білім оқытудың нәтижесі ретінде, ал оқыту – «білім беру жолы» ретінде көрсетіледі.

Сонымен, дидактика - бұл оқытуды теориялық деңгейде зерттейтін педагогикалық пән. Сондықтан практикалық әрекет теориясы, яғни оқыту әрекетінің теориясы қажет. Бұл – дидактиканың дәл өзі.

Қазіргі дидактикаға төмендегі ерекшеліктер тән:

- Оның әдіснамасын гносеология - таным философиясы мен теориясы құрайды.

- Оқыту үдерісі сезімдік қабылдау мен білімді меңгеру және алған білім мен дағдыны еркін қолдана білудің бірлігі ретінде түсініледі.

- Теория мен практиканың, білім мн біліктің, мұғалімнен алған мен өз бетінше ізденіс арқылы ие болған білім көлемінің арасындағы қарама-қайшылықты жоюға ұмтылу.

- Педагогикалық басқарудың оқушының белсенділігімен үйлесімділігі.

- Оқу курстарының, оқушылардың әртүрлі талаптарына ықпалдасу үдерістерін дифференциалдау және интеграциялауды күшейту.

Дидактика бір мезгілде теориялық та қолданбалы ғылым да болып табылады. Ол гносеология, ақпараттық ғылымдар, психология, педагогикалық психология, ойды сөзбен жеткізе білудегі риторика, кибернетика, әлеуметтану, педагогика тарихы және басқа ғылымдармен тығыз байланысты.

Қазіргі дидактикалық зерттеулердің негізін қалаушы бағдарларға: а) жаратылыстану-ғылыми; б) инженерлік-технологиялық; в) гуманитарлық (И.В.Шалыгин, И.И.Логвинов, В.В.Ильин, В.М.Розин және басқалар) бағдарларды жатқызуға болады. Әрбір бағыттың аясында өзіндік мәселе мен әдіснама жүзеге асады.

Педагогикада 20 ғасырда кеңінен қолданылған танымның ғылыми жаратылыстану-ғылыми мұраттары заңдар мен заңдылықтардың, эксперименттерді қадағалаушы теориялардың жасақталуына, статистикалық, психологиялық, әлеуметтік әдістерді қолдануды кеңейтуге көңіл аударуды мүмкіндік беруді талап етеді. Бірақ педагогикалық нақтылықта көбінесе жалғыз ғана "сенімді" теориялық және практикалық шешімдерге бағынбайтын көп өлшемді мәселелер кездесіп отырады, жаратылыстану-ғылыми тәсілдер көбінесе "іске қосыла бермейді", сондықтан педагогиканы ғылым деп есептеуге бола ма деген сұрақ туады.

Инженерлік-технологиялық парадигманы жақтаушылар жаңа білімді іздеу зерттеліп отырған нәрсенің пайда болу алгоритмінің жасақталуына әкелу керек деп есептейді.

Ғылыми танымды гуманитарлық тұрғыдан қарастыру гуманитарлық ғылым мен педагогикалық ізденіске жетелейді.

Педагогика, жаратылыстану ғылымдарының ізімен жүре отырып, субъектіге тәуелсіз, нақты, ақиқат білімді іздейді, ал гуманитарлық мысалда - субъективті, рефлексивті, яғни білмеу туралы білім және білу туралы білімді қарастырады.

Бұл тұрғыда педагогика үшін М.М. Бахтиннің жаңалығы өте бағалы, онда кезкелген тіршілік иесі үшін мәдениет диалогы туралы зерттеудің келесі бір бағыты - өзге ой туралы ойдың, сөз туралы сөздің, мәтін туралы мәтіннің пайда болуынан пайда болатын гуманитарлық ойдың туындайтыны айтылады. Осыған байланысты гуманитария зерттеушілері аймағында дүниеге көзқарасын тұрғысынан бағалау құбылысы жататын болжау схемасын, моделін белсенді түрде пайдаланады.

Гуманитарлық ізденістің жетекші әдістері - герменевтиканың пәні болып табылатын әртүрлі деңгейдегі мәтіндердің маңынасын және тиістілігін зерттейтін түсінік, интерпретация. Гуманитарлық білімнің таным сапасының өлшемі - адамның мүмкіндігін өзгеру және жаңғырту.

Бұл әдіснаманың ерекшелігін И.В.Шалыгина: "Дидактикалық зерттеулердің гуманитарлық әдіснамасы дүниенің моделі мен оның авторлары айқындаған түсінікке, интерпретация мен педагогикалық модельдерді, теорияларды, мәтіндердің тұтастығындай педагогикалық өзара әсерді бағалауға бағдарланған. Гуманитарлық педагогиканың негізгі категориялары: диалог, белгі, интерпретация, дүниенің моделі, мағына, тұлғаның мағыналы ой аймағы, мәтін, хронотоп, авторлық, оқу үдерісіне қатысушылардың субьективтілігі, рефлексивтілік, білім тарихы, білім кеңістігі, білімдік оқиға-жағдай, білім траекториясы. Жаңа категорияларды енгізу дидактика тілін байытып қана қоймайды, сонымен қатар гуманитарлық сипатқа ие жаңа зерттеу проблемасын қоюға жағдай жасайды; бұл тіл біліс берудегі тұлғалық-бағдарлы, мәдени көзқарасты дәл сипаттауға мүмкіндік береді" - деп нақтылайды.

Қазіргі заманғы дидактиканы талдау әртүрлі бағыттағы әдіснамаларды салыстыра отырып, тепе-тең қолдану қажеттігін дәлелдейді. Дәстүрлі зерттеулерді, ғылыми құрылымдағы инженерлік-технологиялық тәсілдерді, мәдени құндылықтарды қолдануды белсендіретін гуманитарлық әдістің әлеуетіне сүйенуді бір мезгілде дамыту мүмкіндігі бар. Білім берудің алдында тұрған әлеуметтік бағыттағы міндеттерді орындау білім берудің құзыреттілік секілді стратегиясының қажет екенін дәлелдейді. Оның мәні - білім беруге басымдық беруден білімді тез және әртарапты меңгеруді, практикалық мәселелерді шешуде тез шешім қабылдап, игеруге ықпал ететін, сыни ойлау мен әдістерді таңдаудың оңтайлы түрлерін қолдану құралы болып табылатын құзырет пен құзыреттілікті қалыптастыруға басымдық беруге көшіру.

Үнемі кеңейіп отыратын ғылыми танымның логикасына сәйкес ғылыми зерттеулердің сапасын арттыратын, педагогикалық ақиқатқа оң ықпал ететін жаңа тәсілдер мен шешімдер пайда болып отыруы қажет.

Педагогика ғылымы және оның құрамдас бөлігі - дидактика адамның қалыптасуына, тәрбие үдерісіне өмір бойы сауатты да тиімді қолдауды қамтамасыз етіп отырады. Қазіргі білім беру жүйесі және педагогикалық қызметтің қалыптасуының ғылыми базасы ретіндегі жаңа педагогикалық білімнің пайда болуы оның тәрбие мен білім беру саласында құндылықты-мағыналы сипат беретін философиялық негізіне назар аударуға мәжбүрлейді.

Қазіргі заманғы педагогикалық ізденістің стратегиялық бағдарын айқындайтын бірнеше әдіснамалық танымдарды атайық:

- ақпаратты дүниені танудың кеңістіктің базалық категорияларымен қатар маңызды компонент ретінде мойындау;

- уақыт пен материяны - берілу, өңдеу, өркениетті үдеріске ену жылдамдығы прогрес түсінігімен сәйкес келетін - энергия;

- тарихта алғаш рет ақыл-ой құралы болып табылатын, кәсіби қызметтің қайта құрылуына ықпалды, адамзаттың тез қарқынды дамуына жағдай жасайтын компьютерлердің әсері;

- адамдардың табиғатпен өзара ықпалдастығының, адам баласы биосфераның анықтаушы факторы, ноосфера стадиясының жеткен кезеңі болған кездегі ерекше сипатына сілтенген. Антропогендік ықпалдың қоршаған ортаға әсерінің күшеюі, бүкіл әлемге жасалып отырған технологиялық қысым сауатты шешімін табуды қажет ететін ірі дағдарыстардың: экологиялық, демографиялық, саяси, әлеуметтік, рухани, мәдени, кезеңінің басталғанын білдіреді;

- адамзат баласының ішкі ресурстар мен ақпараттық жүйе ретінде сақталған, рефлексия мен білім беру саласындағы субъектінің шығармашылығын тірек ететін, өзін өзі дамыту категориясына бағытталған ұжымдық ақыл-ой - гипертекске, плюрализм принциптері мен диалог және полилогты қолдануға зейін қоюы айқындалып отыр;

- тұлғаның өзін өзі айқындап және жүзеге асыру бағдарындағы синергетика сияқты күрделі жүйенің идеясын өз бетінше ұйымдастыру теориясының идеясын нығайту;

- өткен дәуірдің эволюциялық және революциялық өзгерістерінен өзгеше қайта өрлеу жеке-арнайы берілген жылдамдығын қамтамасыз ететін өркениетің дамуының инновациялық сипатына назар аударылады, соның арқасында жаңалық қызықты, қоғамның талабына, қажетіне сай болады;

- сөзсіз алдын-ала жорамалдауға емес, уақытында шешім қабылдау мақсатын қоя отырып жобалауға екпін түсірілді.

Аталған көзқарастар педагогикалық ғылымды білімгерлерді ғылыми жобалар жасап, өзінің білімі мен тәжірибесін саналы меңгеруге және оларды бағалау мен жетілдіруге жеке күш салуға икемді етіп тәрбиелеуді мақсат тұтуға бағыттайды. Сөйтіп, бұл автордың инновациялық құндылықтармен, зерттеушілік білік - дағдыларымен қаруланған жеке көзқарасы мен әрекеті негізінде жүзеге асады.

**Сұрақтар мен тапсырмалар**

1. Ғылым деген не? Оның көздегені не?

2. Ғылымды қандай параметрлерге және белгілеріне қарай сипаттауға болады?

3. Ғылыми зерттеу және ғылыми жоба деген не, олардың бір-бірінен айырмашылығы неде?

5. Педагогикалық және дидактикалық ізденістің мәні неде, олардың базалық категориясы қандай?

6. Қазіргі заманғы ғылыми педагогикалық ізденістің жетекші әдіснамалық көзқарасы қандай?

7. 1-кестеде көрсетілген ақпаратты түсіну дәрежесін үшінші бағанды толтыра отырып, баллмен бағалаңыздар.

7. Сатылап жүре отырып, осы параграфтың 1-кестедегі аспектілердің өзіңізге түсініксіз жерлерін тұжырымдай отырып, жазбаша түсінік беріңдер.

8. Ғылымға өзіңіздің жеке анықтамаңызды беріңіз немесе оның 2-3 ұғымына өзіңіз таңдаған ғалымдардың анықтамасын келтіріңіз.

9. Әртүрлі авторлардың оқулықтары мен оқу құралдарын негізге ала отырып, "педагогика" және "дидактика" ұғымдарына тірек схемаларын жасаңыз.

**1.2 Зерттеуші және педагогикадағы зерттеу әрекеті**

Ғылым зерттеушінің ғылыми таным әрекетін ерекше ұйымдастыруы негізінде жүзеге асырылатын зерттеуінің, ғылыми жобаларының арқасында дамиды. Ғалым, ғылыми қызметкер қажетті біліктілігі бар және ғылыми және ғылыми-техникалық әрекетпен кәсіби түрде айналысатын субъект болып табылады.

Бұрынғы кезде «ғалым» деп жақсы және толық оқыған адамды айтқан. «Оқыған, ғалым» –«оқыған адамның жағдайы, сапасы, ғылымды жетік білуі, оны толық игеруі» делінді (И.Даль). Қазіргі кезде ғалым деп жаңадан бір ғылыми жаңалық ашқан, ғылыми дәрежеге ие, ғылыми этикетке сәйкес кезкелген адам емес, неғұрлым ғылымға көбірек үлес қосқан, "қалыптасқан", "көпке танымал", "белгілі", "көрнекті", "әлемдік деңгейдегі" нақты салаға аса зор ықпалы бар адамдарды есептейді. Талантты, ғылымға жаңа келген зерттеушілерді жас, болашағынан үміт күттіретіндерді ғалым деп алдын-ала қолдау мақсатында атайды.

Бейтарап түсінік бойынша "ғылыми қызметкер" ғылыми индустрияда - академияда, ғылыми-зерттеу институтында, орталығында және басқа жұмыс істейтін адамдарды да атайды. "Зерттеушілер", "бір нәрсені істеушілер, ойлап табушылар", "авторлар" сөздері кеңінен қолданылады. Мемлекеттік, бизнес саласының, мекемелердің, қоғамдық ұйымдардың тапсырмалары бойынша зерттеуге, ғылыми жобаға, бір нәрсені жасауға қатысатындардың барлығын да, ғылыми дәрежесі болсын-болмасын осылай атау қалыптасқан. Сонымен қатар өз бетінше диссертациялық жұмыс бойынша зерттеу жүргізіп, оны толық аяқтап, қорғаған субъектілерді де атайды. Соңғы жағдайда диссертацияны дайындап қорғағанға дейіінгі кезеңде академиялық немесе ғылыми мәртебеге жету мақсатындағы ізденуші түсінігі зерттеушінің синонимі ретінде қоланылады.

Зерттеушілік қызмет әлдебір жетістікке жетуге кепілдік беретін алгоритмдік кәсіби әрекетпен қиюласпайды, ол ғылыми ізденіспен айналысатын жеке тұлғаның ішкі жан-дүниесін қамтиды. Ғылыми-зерттеу, ғылыми-техникалық әрекет - әлеуметтік-мәдени, экономикалық, инженерлік-технологиялық және басқа да мәселелерді шешу үшін жаңа білімді қолдануға бағытталған және ғылым мен техниканың, өндірістің бірегей жүйесі ретінде арнайы ұйымдастырылған қызмет. Ол тек ғылыми жұмыста белгілі бір амалдарды, дағдылар мен құралдарды қолдана білуді ғана талап етіп қоймайды, сонымен қатар психологиялық және әлеуметтік мәдени сапаларды да талап етеді. Ол үш аспектіге бөлінеді: ғылыми-логикалық, тұлғалық-психологиялық және әлеуметтік-психологиялық (М.Г. Ярошевский).

Зерттеушінің нақты ұсыныстары қоғамда адам өміріне белгілі бір дәрежеде өзгеріс енгізетін болғандықтан, қоғам үшін оның ролі мен қызметі маңызды. Мысалы, педагогикалық зерттеулердің нәтижелері мен ұсыныстары жанама болсын, тікелей болсын көптеген адамдардың мінез-құлқы мен кәсіби қызметіне қатысты, яғни педагогикалық корпус әлемде 50 миллионнан кем емес, білім алушылар миллиардтан астам.

Ғылым тарихында ұзақ жылдар - ғасырлар бойы өз жұмысымен айналысатын зерттеушілердің рөлі белгілі.

Классикалық ғылымның мұраты - эксперимент жүргізу тазалығын және оның ақиқаттығын айқындау мүмкіндігіне, алынған теориялық және практикалық нәтижелердің қайталануына зерттеушінің ықпалын төмендету, яғни минимумға түсіру. Классикалық емес ғылым зерттеушінің өзінің мәнділігіне ғана көңіл аударады. Классика еместен кейінгі біздің әлем - бұл вариативті дамитын, көп жағдайда адамның әрекетіне байланысты өте күрделі реттелетін жүйе болғандықтан, зерттеуде ғалымның белсенді рөлін талап етеді және міндеттейді. Ғылыми қызметтің субъектісі болғандықтан, жаңа білімді жасаушылар-зерттеушілер - ақиқаттың барлық саласында білім алу үдерісіне өздерінің қолтаңбаларын қалдырмауы мүмкін емес.

Оның үстіне бұл жаратылыстану ғылымдарына да, қоғамдық-гуманитарлық ғылымдарға да қатысты. Мысалы, физиктер кванттық үдерістерді зерттеу барысында әрекеттен білімді өндіру тенденциясы ғалымның зерттеуіндегі фактілердің орналасуы және талқылауына тәуелді екенін байқаған. Гуманитарлық ғылымдар басынан бастап зерттеудің диалогқа, рефлексияға, жеке білімді мойындауға және шындық пен ақиқатты түсінуге құрылуы арқасында белгілі бір міндетті нұсқаусыз-ақ ойластыруға мүкіндік береді.

Ғылыми материалдармен жұмыс істейтін жеке тұлғаны дамыту оның жоғары ынтасы, өзін-өзі шығармашылықпен жүзеге асыруы, жігерлілігі, талапшылдығы, белсенділігі және интеллектуалдық әлеуетімен қамтамасыз етіледі. Адамдарды қоршаған ортаны зерттеуге ұмтылуға оның таң қалуы итермелейді (Аристотель), танымның эстетикалық себебі деп аталады (А.Пуанкаре), тарихта із қалдыруға ұмтылу дегеніміз - ғылым туралы жаңа сөз айту және соңғы кезде - қазіргі заманғы жағдайға және алынған нәтижеге тез жету мүмкіндіктердің арқасында тауар деңгейіне дейінгі материалдық сыйақыға ұмтылу.

Ганс Селье ғалымның қызметінің мотивін Табиғат пен Шындыққа деген шексіз сүйіспеншілік; заңдылықтың сұлулығына таң қалу; құмарлық; пайда келтіруге ұмтылу, ынталану; қолдау қажеттілігі; жетістікке риза болу; батырларға бас ию және оларға ұқсауға тырысу; жалығудан қорқу деп тұжырымдады. Ғылыммен айналысуға талаптанудың ең бір күшті себебі - күнделікті бірсарынды "азапты қатаң, жалықтыратын құр бекершіліктен, өмірден жалығу", одан құтылу жолын іздеу және өзінің әлеуетін ашу, өмірден өзіне лайықты орын алу (А.Эйнштейн және т.б.).

Жүргізілген ғылыми зерттеудегі субъектінің белсенді көзқарасының маңыздылығына байланысты зерттеушінің жеке сапасына назар аударамыз. Ғылымдағы көптеген тарихшылар бірінші орынға зерттеушінің өзінің жеке ғылыми идеясы мен мақсатқа жетудегі көзқарасын, тіпті ол ғалымға айтарлықтай материалдық және әлеуметтік тұрғыда пайда келтірмейтін болса да, табандылықпен қорғай алатын батылдығын қояды. Ғылыми фактілерді бұрмалауға және жалпылама көзқарасқа ыңғайлап талқылауға жол бермейтін интеллектуалдық тазалығы да маңызды. Қалыпқа бағынбайтын және ешкімге бағынышты емес өзіндік ойлау қабілеті, өткір сынды тыңдауға дайындығы және түсінбестікті көтере білу ғалымға "Бұл не деген сандырақ? Бұл неге ғана керек!" деген сияқты ашынған пікірлерден бастап, "Мұнда бір нәрсе бар, бұдан бірдеңе шығады", "Мұны кім білмейді?" дегендей пікірлер, олардың ұсыныстарын қарастыра отырып, мойындауға кезеңдеріне сенімді өтуге мүкіндік береді.

Шығармашылық жұмысқа қабілеттілік - "нағыз игілікке жеткізетін және өзінің еңбегіне қанағаттанушылық әперетін адам баласының миына ғана тән нәрсе" (Г.Селье) - терең де өте бай елестету, қиялдаудың, фактілерді, құбылыстар мен үдерістерді табандылықпен, шыдамдылықпен зерттеудің нәтижесінде пайда болады.

Жақсы оқымысты ғалым болуға қойылатын талаптарды жетілдіре, кеңейтуде жеткен жетістікке үнемі қанағаттанбаушылықтың болуы, энтузиазм және қайсарлық, қажырлылық, табандылық, қиындықта да жетістікте де бірқалыпты тұрақты қалыпты сақтай білу, денсаулық, энергия, кәсіби ғылыми дағды сақтай білу. Ақыл-ой сипатамасына логика, ес, зейінді шоғырландыруға, дерексіздікке қабілеттілік, этикалық нормаларды сақтау, өзгелерді сендіре білу және олардың да пікірімен есептесу жатады.

К.А. Раульдің пікірі бойынша, ғалымға білуге құиарлық, дарындылық, энтузиазм, ұқыптылық, ынта-ықылас, жауапкершілік, тәртіптілік, жинақылық, сыни көзқарас және өзіне сын көзбен қарау, әділдік, бейтараптық, туралық, командада жұмыс істей білу, әріптестермен тіл табыса білу тән болуы керек.

Ғалымдардың түрлерін сараптай отырып, Г. Селье өзінің "От мечты к открытию. Как стать ученым" атты кітабында төмендегілерді атап өтеді:

- "Бөлгіш" екі түршеге бөлінеді - фактілерді ойша елестетудің ең аз мөлшерінен бастап жинаушы; зерттеудің аппараты мен әдістерін және т.б. үнемі жақсартуға ұмтылушы және т.б;

- "Ойлаушы", "кітап құрты" деп аталатын түршемен айқындалатын эксперименттік жұмысқа ұмтылмайтын, жақсы топтастырғыш және талдаушы, бұлардың көпшілігі жинақтауды (синтездеу) жақсы меңгерген.

- "Сезімталдық". Олардың арасында ірі қожайындар; туа біткен көшбасшылар; табиғатынан ойыншылар; "балық қаны" - өзін-өзі билеген күмәншілдер; қатып қалған лаборатория қызметкері; эгоцентрист; агрессияшыл даукес; өзгенің еңбегін өзіне иемденіп алатын "бірінші дәрежелі озбыр", адамзатқа пайда әкелетін ғылым үшін бәріне дайын альтурист және т.б. кездеседі.

Автор мінсіз ғалымдардың екі тобын атайды:

- "Фауст - мінсіз оқытушы және жетекші". Оған өз мүмкіндігінен гөрі зерттеу мүмкіндігінен рахат сезімге бөлену, құлшыныс; өткір байқампаздық; темірдей тәртіп; лабораториялық жұмыстың ұсақ-түйегіне дейін назар аударумен байланысты және оның нәтижесін шығарудағы мейлінше сирек кездесетін ерекшелік және қиял. Оны ешқандай сәтсіздік қорқыта алмайды және жетістік өзгерте алмайды (аздыра алмайды).

- "Фамулус" - мінсіз оқушы және қызметкер". Ол интеллект тұрғысынан өзінің тәлімгері тәрізді қатты дамыған болмауы мүмкін, бірақ тәжірибелік жұмыстарды табандылық танытып, қиыншылықтарға төтеп бере алады және оның алдында әлі де өз мақсатын орындауға уақыты жетеді.

Ғылымға моральдан тысқарылық тән екендігіне қарамастан (мысалы, ғалымдардың еңбегі мойындауды оның жекелеген адамгершілік сапалары тұрғысынан қарастыруға болмайды), ол ғалымның зерттеу қызметінің этикалық бағытын айқындайтын әлеуметтік және мәдени құндылығын сипаттайды. Ғылымның құндылығы мен этикасына ықылас-ілтипаттың өсуі оның күші мен басымдығының артуымен, мүмкіндігінше тезірек нәтиже беруге, экономикалық, ғылыми жаратылыстану, техникалық мәселелерді түбегейлі шешуге ұмтылысымен түсіндіріледі. Сонымен қатар, К. Ясперс адамдарды оның келісімінсіз экспериментке тартуға болмайтындығы ғылымның мәніне ғана емес, адам құқығы мен адамгершілік ұстанымдарына сүйенеді деген болатын.

Ғылыми білім өздігінен этикалық жағынан бейтарап болғанмен, оның қолданылуы міндетті түрде этикалық жағынан негізделген. Бұл, әсіресе, техникалық жетістіктерді және генетикалық ғылымды қолдануда тәуекел етіп жүзеге асыруда өте маңызды болып табылады. Сонымен бірге, биоэтика, компьютерлік, инженерлік, экологиялық, жаhандық этика және т.б. пайда болуда. Ғалымның өзі ашқан жаңалығы бойынша ойланып, ақылға салынған шешім қабылдау жауапкершілігі туралы мәселе өте күрделі күйінде қалуда. Моральдық тұрғыдан ең дұрыс шешім қабылдау критериі зерттеушінің ар-ұяты болып есептеледі. Мораль және адамгершілік білімнің, адамдық қасиет пен эстетиканың бірлігін қамтамасыз ете отырып, ғылыми қызметті бағдрлайды.

Зерттеушінің этикасына зерттеушінің әріптестерінің авторлық құқығын сақтауы, плагиаттан (көшіріп алу) сақ болуы, зерттеу пәнін кәсіби тұрғыда жақсы меңгеруі, өтіріктен алшақ болуы, ғылыми нәтижелерді сапырлыстырып, бұрмалаудан байқас болуы, ойдың еркіндігі жатады.

Ғылыми-зерттеу жұмысын орындаудың жетекші ұстанымы нақты авторларға, сонымен бірге жүргізіліп отырған зерттеу жұмысын түсінуге көмектесетін, неғұрлым маңызды қырынан көруге мүмкіндік беретін басқа да зерттеушілер еңбектеріне сілтеме жасау және зерттеудің неғұрлым маңызды қырлары мен бағыттары туралы мәліметтер алу болып табылады. Зерттеушінің өзіне назар аудартатын көзқарастары, идеялары, амал-тәсілдері, фактілері сөйтіп, ұсынылған өзіндік идеясы маңына шоғырланады да нығая түседі немесе онымен тартысқа түседі. Сараптамадан өтуші әріптестерінің жұмысы туралы тіркелген белгілі авторлардың барынша көп болуы, жұмыстың ғылыми қызметкерлердің кейінгі буыны алдында айтарлықтай құнды болып табылады. Пайдаланылған әдебиеттер мен сілтемелер тізбесі авторлықты нығайтып қана қоймайды, сонымен қатар "дәлелденгенді дәлелдеуді" және ғылыми қормен салыстырғанда танымдағы жаңа жұмысты жылжыту дәрежесін көрсетуді қажет етпейді.

Педагогика саласындағы зерттеушіге қойылатын жалпы талаптар төмендегілерге сәйкес келеді:

- педагогиканың адамзат алдындағы жастарды рухани, мәдени, әлеуметтік, кәсіби тәжірибе және адамның өмір бойы дамуына қажеттілігін өтеудегі жауапты практика, ғылым өнер ретіндегі ұлылығына таңдану. Сонымен қатар, тәрбиеленушінің тынымсыз педагогикалық қолдауды қажет ететін өмірі мен жеке тұлға ретінде қалыптасуы жолында адал ниетпен, риясыз еткен игілікті де ауыр педагогикалық еңбегіне аса зор құрметпен қарау және ұлы педагогтарға бас ию. Өмірлік іс-әрекет барысында жеке қатынасының болуына әлеуметтік бірлескен мақтаныш, қолдаудың маңызы зор;

- мәселені (тақырыпты) таңдаудан бастап, зерттеу әдістерін таңдауға дейінгі ғылыми іс-әрекеттің адамгершілік құндылықтарға, айқын гуманистік бағыттылыққа құрылуы. Бұл зерттеу барысында ойдан жасалатын схема, модель, әдістерді қолданудан сақтайды, бірақ зерттеу жұмысының артында білім беру және тәрбиелеу үдерісіне қатысушылардың барлығына - білімгерлерге де, педагогтарға да, ата-анаға да, басшыларға да пайдасы мен көмегі тиетініне көз жеткізуге мәжбүр етеді;

- педагогикалық жұмыс тәжірибесі, білім беру ұйымдарының оқу-тәрбие үдерісіне міндетті түрде қатысу. Сонымен бірге педагогикалық өтіл асыра бағаланбау керек - неғұрлым практик ертерек педагогикалық ақиқатты ғылыми тұрғыда ұғынуға кіріссе, солғұрлым кәсіби қайтарымы жоғары болады.

- педагогикалық қабілет пен іскерлік арқасында педагогиканың, психологияның, оқыту әдістемесінің жаңа жетістіктері негізінде оқыту, өзінің қызметін ғылыми негізде құруға ұмтылу;

- шыдамдылық, таным мен педагогикалық қызметтің қиындығын жеңе білу, жұмысты орындаумен қатар оның маңыздылығын, көркемдігін, ұлылығын түсіне білу. Атқарған қызметтен ләззат алып, рахаттану, таңдану, толғану, шығармашылық жұмыстан жаңа нәтиже алғандығын мақтан ету, сонымен қатар жеке жауапкершілігін сезіну, еңбегін бағалауда қарапайымдылық көрсете білу;

- шындықты жүзеге асыратын, олардың мән-мағынасын жүзеге асыруды сипаттайтын құбылысты туралы білімі, педагогикалық практикалық жұмыстан және әдістемелік жетілдіруден айырмашылығы олардың мәнін ғылыми тұрғыдан түсіну, жаңа ұсыныстарды түсіндіру және жасақтау;

- күрделі, кіріктірілген конглометраттармен ғылыми-зерттеу қызметін игеру дағдысы, зерттеу жүргізуді ұйымдастыру;

- ірі дәлелдемелерді егжей-тегжейлі түсіндіре, насихаттай алу, оларды ұсынылып отырған идеяның пайдасына шешу, өзі жүргізіп отырған педагогикалық зерттеудің нәтижелерін сақтап қалу.

Дидактика саласындағы педагог ретінде де, ғылым саласындағы қызметкер ретінде де жалпы талаптарды меңгерген зерттеушіге, бәрінен бұрын өзінің жеке көзқарасының артықшылықтарының тереңдігін педагогика ғылымы мен практикасының тараулары - жалпы педагогика негіздері; дидактика; тәрбиелеу; менеджмент тұрғысынан көзқарас негізінде бағалау ұсынылады. Олардың әрқайсысының өзіндік ерекшелігі, нақты, дәл анықталған нұсқаулары, мақсаттары, логикасы және іс-әрекет мазмұны, өзіндік тілі және қол жеткізген нәтижелері болады.

Педагогиканың маңыздылығы және өзіндік ерекшелігі, оқушының жас ерекшелік, жеке сипаты, т.б. және педагогтың әлеуметтік ерекшеліктері мәселелерін шоғырландырған тарауы және т.б. Педагогиканың жалпы негіздері - зерттеушінің назарын осы мәселелер ретіне аударуы мүмкін. Оған әлеуметтік педагогтың, физиологтың, әлеуметтанушының, мәдениеттанушының, жаңашылдың - жаңалықтар жөніндегі маманның машық-дағдыларының жұмылдырылуы, педагогика дамуының үрдістерінің көріну кеңдігі қажет болады.

Жетілген, жоғары адамгершілікті адамды "жаратудың" заңдары, ұстанымдары, әдістері мен амалдарының негізін қалаушы және жасақтаушы тәрбие теориясы зерттеушіден, бәрінен бұрын ғылыми ізденістің айқын көрсетілген гуманистік бағытын талап етеді. Бұл контексте интуиция, ойлаудың әртүрлілігі, синергетикалық модель, тәрбие статегиясы мен тактикасы өткір талап етіледі. Бұл жағдайда зерттеушіге психологияға, этнопедагогикаға, тәрбиенің барлық түріне - интеллектуалдық (ақыл-ой), адамгершілік, физикалық, эстетикалық және т.б. назар аудару қажеттілігі туады.

Білім берудегі менеджмент тарауының мазмұны барлық деңгейдегі білім беруді ұйымдастыру мен басқару, мамандармен жұмыс, қоғаммен байланыс және т.б. мәселелер қызықтыратындардың назарын өзіне аударуы мүмкін.

Дидактика маманнан оқу үдерісінің мәнін қоғамдық көзқарас тұрғысынан, оқушы мен оқытушының, көптеген сұрақтардан құралған - неге, қандай заңдар мен ережелер негізінде құрылған, не себепті, не үшін, кімді, қанша, қалай, қандай түрде оқыту керек, яғни ұтымды ойлай білуге сүйеніп, қалай өмірде кездесетін мәселелерді табысты шешіп, қоғамға пайдалы болуға мүмкіндік беретін оқушының құзыреттілігі мен білімін қалай тиімді "өсіруге" болады деген сияқты көптеген мәселелерден тұратын метасұраққа жауап іздеу түсінуді талап етеді.

Егер зерттеушілік қызығушылық адамның қалыптасуының осы аспектілеріне қарай шоғырландырылса, онда жалпы педагогикалық білім басқа, гносеология, герменевтика, педагогикалық психология және т.б. ғылым салаларына жүгінуге тура келеді.

Зерттеуші-дидакт жеке тұлғаның интеллектуалдық үдерісінің ағылу ерекшелігімен айналыса жүріп, нақты, дәл логикалық негізделген қорытындылар мен ұсыныстар жасауға, салыстыра тексерілген дәлелдемелердің жүйесін құра алуға икемді болуы, технологияларды ойша жасай білуі керек.

Педагогика ғылымының әртүрлі бөлімдерінің мәселелер жиынтығын іріктеуге сәйкес ғылыми-зерттеу қызметі жаратылыстану ғылымы негізінде ("Дидактика", "Білім берудегі менеджмент"), инженерлік-технология ("Дидактика") және гуманитарлық тәсіл және әдістер ("Педагогиканың жалпы негіздері", "Тәрбие теориясы") негізінде өрістетіледі. Одан басқа түпнұсқалық ғылыми қызмет барлық педагогикалық салаларда қатаң оңтайлы, логикалық қарама-қайшылықсыз дамыған интуициямен, тапқырлықпен, креативтілікпен байланыстырылады. Бұл жоғары дәрежеде айқындалмаған жағдайдағы зерттеу ізденістеріне және теорияның өзінің шегіне жеткендігіне, өзге ғылыми салалардағы жаңа постулаттарға сүйенуге байланысты.

Ғылыми ізденіс үдерісі анықтап айқындаусыз - тәжірибені бекітусіз, теориялық көзқарасты эмпирикалық тексерусіз, зерттеу әрекетінің этикасы мен эстетикасынсыз өтпейді. Ғылыми білімнің көрінуінің құралы - зерттеліп отырған нақты мәселе төңірегінде ғана сол мәселенің теориясы мен ғылыми ұғымдарын түсіндіруге мамандандырыла мол жинақталған және оны жүзеге асыру мен қолдануды күшейтуді байыпты талап ететін тіл болып табылады. Ол күнделікті тұрмыста қолданылатын тілден, ғылыми түрде кең тараған, көркем тілдерден өзге, тек қана осы бағытта арнайы дайындықтан өткен, сол саладағы құбылыстарды зерттеп білуге арналғандығымен ерекшеленеді. Ғылыми тіл ойды жүйелі, түсініктік-категориялық түрде жеткізуге, оның бір мәнді және әріптес ғалымдармен түсінісуге мүмкіндік береді. Тұрмыстық тіл зерттеушіге ғылыми зерттеуді толық өз мәнінде баяндауға, толық жеткізуге жарамсыз болып табылады.

Ғылыми ойлаудың жетекші формасы - түсіну, оның мазмұнын ерекше лексикалық бірлігі - терминдер ашады. Орташа терминологиялық лексика, әдетте ғылыми стильдегі жалпы лексиканың 15-20% -ін құрайды. Ғылыми стильде түсінік атының әрекет аттарынан артықшылықтары бар, бұл етістіктерден гөрі зат есімдерді көбірек қолдануға мүмккіндік береді. Етістіктердің көп бөлігі "болу", "болып табылу", "аталады", "есептеледі", "қорытындыланады" және т.б. сияқты байланыстырушы ретінде қызмет етеді. Осы шақ етістіктерінің пайыздық үлесі өткен шақ етістіктерінен үш еседей артық, яғни барлық етістік формасының 67-85% -ындей болып келеді. Ғылыми тілдің көбірек бөлігі формасының мағынасы бойынша 3-ші жақта айтылады.

Ғылыми сөйлеу стилінің синтаксисі үшін күрделі сөйлемдер құру тенденциясы тән. Ғылыми стильдегі сөйлемдер ойды жеткізуде біртекті, көбінесе хабарлы сөйлем ретінде айтылады. Ғылыми сөйлеудің жалпылама-абстрактілі сипаты, материалды баяндаудың уақытпен шектелмеген жоспары сөйлемнің синтаксистік құрылымының белгілі бір түрлерін қолдануды қамтамасыз етеді: айқындалмаған-жақты, жалпылаушы-жақты және жақсыз сөйлем.

Ғылыми тілді еркін меңгерудің маңыздылығына Л. Витгенштейн ерекше көңіл аударып: "Менің тілімнің шекарасы - менің жан-дүниемнің шекарасы" деген.

Ғылымда эмпирикалық және теориялық тілдер, байқау-бақылау және сипаттау тілдері, сандық тіл, эксперимент барысында пайдаланылатын тілдер қолданылады. Сонымен бірге байқау барсында пайдалану тілінен осы фактілердің логикалық реттеу мен өмір сүру заңдылықтарын жалпылау тіліне біртіндеп өту кезеңдері айқын байқалады. Теорияның әртүрлі тілдерінің әрқайсысының өзіндік аты: анықталған теорияны негізгі мақұлдауды қалыптастыратын - ассерториялық; модельдерді құру үшін қажетті - модельдік; экспериментальдық рәсімдерді бір мағыналы сипаттауға қажетті - процедуралық; тіл - сұрақтарды, мәселені, міндеттерді немесе тапсырмаларды тұжырымдауға жауапты және т.б. Теориялық тілдің неғұрлым көп қорын меңгерген зерттеуші ғылыми ойлау сапасына да қол жеткізеді.

Ғылым ерекше қызмет ретінде жеке, топтық және ұжымдық шығармашылықтарды біріктіреді. Ғылыми қауымдастық мемлекеттік, сол сияқты ерікті ғылыми ұйымдардан тұрады.

Ойлануға уақыты бар ғалым адамның мәртебелік рөлі (Ерте дүние), одан әрі қарай білімді қызметші (Орта ғасырлық) қазіргі күні өте құнды кәсіпке айналды. Ғалымдар үшін арнайы құрылған ұйымдар (академиялар, ғылыми институттар) мемлекеттің техникалық, экономикалық, саяси, әлеуметтік, әскери қызметін айқындай отырып, қоғам өмірінде өте зор рөл атқарады.

Ғалымдардың интеллектуалдық күштерінің қоғамдық біріктірілуінің маңызы отандық және халықаралық деңгейде айқын көрінуде. Мұндай қауымдастықтар танымды жетілдіруге және зерттеушілер ұсынған жаңа идеяларды бағалауға қолдау көрсете отырып, олардың арасындағы тұрақты интеллектуалдық және эмоционалдық байланыстарды қамтамасыз етеді, қарым-қатынас шекарасын кеңейтеді. Ғылыми қоғамның, ұйымның, мекеменің міндеттері өткізілген конференция, форум, дөңгелек үстел барысында және ғылыми басылымдарда жарияланған ғылыми мақалалар арқылы ғылыми ақпарат алмасу болып табылады. Зерттеудің қорытындылары жинақталған және жаңа идеялар ұсынылған ғылыми мақалалар, монографиялар, конференция материалдарының жинақтары мен баяндамалары ғалымның біліктілігінің негізгі белгілеріне жатады.

Ғылыми бірлестік зерттеушінің екінші "Менінің" пікірталастық және рефлексивтік рөлін атқарады және XVIII ғасырда 15 мыңнан аспайтын адамнан ғана тұрған, қазіргі заманғы бес миллиондық армиясы бар халықаралық ғылыми қауымдастықтың танымдық мүмкіндіктерін күшейтеді. Кәсіби ғылыми қызмет европа елдерінде XVII ғасырға дейін енді ғана басталған күйде болған жаратылыстанудың қарқынды дамыған кезеңінде пайда бола бастады. Кәсіби қызметтің қайнар көзі Френсис Бэконнан басталады.

Орта ғасырда университеттердің пайда бола бастаған кезінен бастап атқаратын екі қызметі - оқу орны және ғылыми зерттеу лабораториясы болды, XII ғасырда оқу үдерісінің ғана емес, ғылыми жұмыстың да жетекші формасы болған диспут өзінің ұстанымын нығайтады.

Интеллектуалдық қор жинақтаудың өзіндік формасы ретінде Қайта өрлеу заманында туған ғылыми үйірмелердің құндылықтарын мұра етіп қабылдаған ғылымды сүйетіндердің алғашқы ғылыми жаратылыстану қоғамдары (академиялар) пайда бола бастады. Алғашқы ғылыми қоғамдардың арасында -"Табиғат құпияларының Академиясы" (Италия, 1560 ж.ж.), ерекше жіті көретін "Линчеев Академиясы" ("Өткір көздер Академиясы") (Неаполь, 1560ж.), "Тәжірибелік білім Академиясы" (Рим, 1603), Содан кейін Лондон корольдық қоғамы (1660), Париж ғылым академиясы (1666 ж.), Берлин ғылым академиясы (1724 ж.) осы кезге дейін табысты қызмет етіп келеді.

Біздің заманымызда 1968 жылы құрылған 100-ге жуық дүниежүзілік саяси, қаржылық, мәдени, әлеуметтік-экономикалық, ғылыми элитаны біріктіріп отырған Рим клубы атты халықаралық қоғамдық ұйым биосфера және адамзат, әлеуметтік-экономикалық салаларды зерттеуге зор үлес қосып келе жатыр. Рим клубына қатысушылардың мақсаты - "біз өмір сүргіміз келетін әлемді ойша елестету, оның ресурстық қорларын бағалау, оның шын мәніндегі (реалистік) болашағын және келешегін қалыптастыру және қорытындысында жаңа әлемдік қауымдастық құру үшін адамзаттың энергиясы мен саяси еркіндігін жинақтау".

Клуб ізденіс еркіндігіне ешқандай шектеу қоймастан белгілі бір мәселе бойынша зерттеуге тапсырыс береді және қаржыландырады. Зерттеу қорытындыларын талқылау әлеумет, жұртшылықтың және баспасөз-ақпарат өкілдерінің қатысуымен конференция түрінде өтеді, содан кейін зерттеу нәтижелері әртүрлі елдерде мақалалар жариялануы және талдаулар өтуі арқылы таратылады. Соның арқасында дүниенің компьютерлік модельдері құрылып, ізгілендіру жолдары мен өркениетті ізгілендіруді іздестіру жүзеге асырылады. Қазіргі кезде 2012 жылға дейінгі атқарылатын қызмет бағыттары белгіленген "Әлемдік дамудың жаңа жолы" (2008 ж.) атты бағдарлама жасалды. Сонымен бірге Еуропа дамуының болашағына арналған "Еуропа -2020" жобасы айқындалды. 2012 жылы әлемдік қауымдастықта "2052: жақын арадағы қырық жылға арналған ғаламдық болжам" атты баяндама жасалды. Өзі мүше болған Рим клубының қызметін кезінде Шыңғыс Айтматов белсенді насихаттаған болатын.

Баяндаманың ұсыныстарын көптеген елдер, өндіріс ошақтары, корорациялар мен фирмалар өздерінің экономикалық дамуын болжау кезінде ескеріп отырады. Олар әлеуметтік салаға да ауқымды әсерін тигізіп отырады. Педагогикалық ғылым мен білім беру ісінде қоғамның инновациялық дамуының ерекшеліктері оңды рөл атқарып келеді. Рим клубының бұл жоспарының идеялары мен нұсқаулары көптеген елдердің ғылыми әлеуетін белсендіру және жаңадан құруда, білім берудің инновациялық түрін таңдауда зор әсерін тигізіп отыр.

Ғылыми қызметкерлердің тарихи қауымдастығын сақтай отырып, қазіргі заманғы ғылыми қызметті ұйымдастыру өндірістік, саяси, әлеуметтік қажеттілік сияқты көптеген факторлардың ішінде ғылыми жетістіктер мен идеяларды тәжірибеде қолдануды жеделдетуге өз ықпалын тигізді. Егер бұрын жекелеген ғылыми жетістіктердің тәжірибе мен өндіріске әсері 100-150 жыл өткеннен кейін байқалса, қазіргі жағдайда ғылыми нәтижелерді меңгеру мерзімі өте аз мөлшерге дейін қысқарды.

Алынған нәтижелер, көбінесе үлкен дәлелді базасы жоқ, бірақ ғылыми ізденісте жаңа тұжырым, парадигма, жаңа бағыт алуға мүмкіндік беретін идеялардың маңыздылығы, ғылымда бір-біріне ықпалды, адамзаттың ұжымдық ақыл-ойын қалыптастыратын жарқын тұлға қалыптасуына маңызды әсер етеді.

Ғылыми қауымдастықта педагогикалық жұмыс жоғары бағаланады. Беделді оқу орындарында лекциялар оқу мүмкіндігі, ғалым-ұстаз ретінде ғылыми мектеп құрып, шәкірттер тәрбиелеп, олардың ғылыми бағытта дамуына ықпал етуі ғалымның интеллектуалдық деңгейі мен кәсіби біліктілігін мойындау болып табылады.

Өреңді ғылыми жетістіктермен байытып және таным әрекетін меңгеру - өз іс-әрекетінде ұжымдық және жеке білімдерімен көрініп жүрген тәжірибелі де, жас та әріптестермен үнемі өзара байланыста болу арқылы жүзеге асады.

Қазіргі заманғы зерттеуші өз іс-әрекетін шығармашылық қабілетіне және интеллектуалдық таным әрекетінің ерекшелігіне байланысты жеке өзінің білімімен толықтыру арқылы өзіндік, қылыпта емес ойлай алатынын көрсете алады. Ұжымдық ғылыми білім белгілі бір тәжірибе аумағында әр адамның жеке ерекшелігін ескере отырып, барлық ғалымдар үшін ортақ түсінік, әдіс, тәсілдер, амалдар және білім ережелер арқылы көрінеді.

Ғылыми әрекеттің толықтығы үшін зерттеуші ұжымдық сана феномені - этноғылым айналысатын ғылымнан тыс және тиімсіз білімдер түрлері туралы түсінік алуы тиіс. Классикалық ғылым таным үшін оның мәнін теріске шығарады, классикалықтан тыс ғылым - оның көрегенділігіне, интуициясының бай жұмыс тәжірибесін, жетекшіден оқушыға білімді жеткізудің ауызша формасының мәні мен әдістемесін мойындайды.

Т.Г. Лешкевич және Л.А. Мирская ғылыми емес білімнің келесі жіктелуін ұсынады:

- ғылыми емес: жеке-жеке, жүйеге келтірілмеген, нысандандырылмаған, дүниенің қазіргі заманғы бейнесіне қайшы келетін;

- ғылымға дейінгі: ғылыми алғышарттың прототипі ретінде көрінетін;

- ғылымның айналасында: бар гносеологиялық стандартқа сәйкеспейтін, түсінік талап ететін, ғылымилық критерийлеріне жауап бере алмайтын;

- жалған ғылымилық: саналы түрде болжамдар мен ескі наным, ырымшылдықты пайдаланушылық. Мұндай білім ғылымды жеңілетіндердің шаласауатты шабыты, жалғандығын теріске шығарушы дәлелдерге төзбеушілік, жасандылық ісі ретінде жиі көрінеді. Ғылыми білімдерге дақ түседі, өзін көрсете біледі және ғылымсымақ арқылы дамыған болады;

- ғылымсымақ: күштеу және мәжбүр ету әдісімен өзіне жақтастар және жолын қуушылар іздейді. Ол, әдеттегідей, сын мүмкін емес жерде ғылымның қатаң иерархиясы жағдайына гүлденеді. Мысалы, Кеңестер Одағында жиырмасыншы ғасырдың 50-ші жылдарында "ғылымсымақтың салтанат құруы" кибернетиканы теріске шығаруы болды;

- ғылымға қарсы: ақиқат туралы саналы түрде бұрмалаушылық түсінік. Мысалы, тез қолға түсетін "барлық ауруға ем болатын дәріні" табу қажеттілігі. Антиғылымға ерекше қызығушылық және әуестік әлеуметтік тұрақсыздық кезеңде пайда болады. Бұл феномен барынша қауіпті болса да, ғылымғһа қарсы әрекеттен құтыла алмайды;

- жалған ғылыми білім: танымал теориялардың саудаға түсуіне тұтас интеллектуалдық белсенділік көрсетеді. Мысалы, қар адамы туралы тарих.

Қазіргі уақытта білімнің түрлері мен типтерінің көптігі ғылымның да, жеке тұлғаның да үздіксіз дамуының кепілдігі болып табылады, себебі олардың мәнінің бекіту немесе терістелуі арқылы ғылыми нәтижелерді өндіру үдерісінде және оларды бағалау мен қайта бағалауда рефлексия жүріп жатады. Бұл ретте ғылымда жағымсыз нәтиже де оңды нәтиже секілді бағалы, өйткені олардың назарын танымның басқа қырына бағыттай отырып, ғалымдардың келесі буынын сақтайды.

К. Ясперстің «ғылым үшін қауіптілер» өздерін зерттеуші есебінде көрсететін өз жұмыстарында бос ұқсастықтарды жасайтын, ғылымдағы плебейлердің (ақсүйектер үшін төменгі тап өкілдерін кемсітіп айтатын сөз) тобының пайда болуы кезкелген дәлел, есептеулерді, сипаттауларды келтіріп және оларды эмпирикалық ғылым ретінде мәлімдейді" деген сөзі зерттеушілер үшін алдын-ала сақтануға көмектеседі. Әрбір ақыл-есті, ыждағатты адам өзін ғылымға қабілетті деп есептейді, "әрбір өзін қиналып, азаптанып істедім деп есептейтін, нәтижесінде жұмысы адам баласы мағынасын түсінбейтін шексіз көп нүкте болатын жауапсыз адам өзінің көзқарасын, пікірін айтуға батылы жетеді".

Ақыл-ой еңбегінің жалдамалы қызметкерінің кәсіби қызметінің түріне айналған ғылыми-зерттеу қызметі өзінің құндылық бағдарын жоғалтпауы тиіс. Олар ғылымды мәдениеттің әсіресе, білім беру жүйесінде, тәрбиеде, оқытуда және қоғам мүшелерінің инновациялық іс-әрекетте айқын көрінетін ерекше формасы ретінде сақтайды.

Ғылымның мәдени қызметі өзін адамды ғылыми қызмет пен танымның субъектісі ретінде қалыптастыратын үдеріс есебінде көрсетеді. Жеке таным айырықша жағдайда жаңартылған, әлеуметтік формада жасалады. Ғылымның мәдени мәні зерттеушілік ізденістің этиалық және құндылық толыққандылығын, ғылыми жаңалықтың салдары үшін әлеуметтік жауапкершілік, ғалымның адамгершілік көзқарасын, ғылыми ұжымда жоғары адамгершілік ахуал талап етеді.

Ғылыми еңбектің мәдениеті коммерциаландыру тәуекелін төмендетуге мүмкіндік береді, ғылыми ізденістің жан-жақтылығын жүзеге асыруға, сатыларда тұрып қалмауға, ақиқатты іздеумен, қанша кіріс кіретіндігімен ғана байланысты емес, ғылымды өндірісте қолданудың жағымсыз салдарына әкелетін ұмтылысқа да көмектеседі.

Педагогикалық ізденістер оған қоса нәтижесі білім беруді дамыту жоспарын жасақтауға пайдаланылатын, ақыл-ой және руханият қоғамының қалыптасуын қамтамасыз ететін өзінің басымдық әлеуметтік қызметін атқаруға міндетті.

Қазіргі заманғы білім беру мен ғылым үшін жалпы екі мұрат ерекшеленеді: а) адамзаттың өмір сүруіне ерекше көңіл бөлетін және кейінгі ұрпақпен тек білім жиынтығы ғана емес, сонымен қатар адамгершілік және моральдық құндылықтарды тасымалдауға ерекше назар аударатын - неогуманистік; б) адам баласы өмір сүруге жағымды жағдай жасауды талап ететін - экологиялық.

Ғылыми дидактикалық жұмыстың табысты болуы үшін зерттеушіге ойлаудың постаналитикалық тәсілін қолдануды талап ететін постклассикалық емес әлемнің ғылыми бейнесін сезіну өте маңызды. Ол бірден талдаудың үш аймағын уақыт жағынан дәл сәйкес келтіреді: а) тарихи; б) сыни-рефлексивті; в) теориялық. Бұл дидактикалық ақиқатты зерделеу және ұсыныстарды жасақтау кезінде ғылыми және ғылымнан тыс факторлардың өзара қарым-қатынасын, синергетика көзқарасын, жаңа ғылыми-педагогикалық парадигманы қаперге алуға мүмкіндік жасайды. Ғылымның мұраты мен нормалары ол үшін реттеуші ұстаным ретінде қызмет етеді. Олар мақсат, зерттеу әрекетінің жүрісін береді және нақты-тарихи сипаты болады.

Сөйтіп, ортағасырлық теологиялық құндылықтарды ұстанушыларға ғылыми ақиқатқа еркін ізденіс жасау, зерттеуде қатаң детерминизмді жоғары дәрежеде ұстау дәуірлеп тұрғанда кездейсоқтыққа жол берілмей, ғылыми ақиқатты іздеу мүмкін болмады, ал қазіргі ғылыми ізденістің альтернативті парадигмасының даму кезеңінде ізделінді құбылыстың себеп-салдарлық мәндес тәуелділігінің инварианттығы мойындалмайды.

Ғылыми зерттеудің белгілі бір кезеңге сәйкес мойындалған идеялары мен нормалары ғалымдардың байланыстарына, ғылыми-зерттеу жұмыстарын жүргізуге және оларды рәсімдеуге өзіндік із қалдырды.

Сонымен қатар қаржылық кіріс мәселелеріне назар аударсақ, ғылыми жетістіктерді енгізуге "кірістіру", "кіру" стратегиясы елдердің бәсекелестігін көтеруші жаңа ғылыми-техникалық идеялардың генераторы болғысы келетін елдер қатарына енуге ұмтылатындығын көрсетеді. Егер ғылыми ұжым тек қана ғылыми ізденіс жүргізіп және жаңа өнім шығарған болса, онда ол толық емес болып есептеледі. Мұндайда неғұрлым тезірек жасаған өнімді коммерцизациялап, көрсететін қызметі арқылы нарықта өз тұтынушыларын табатындай дәрежеге жеткізу керек. Осындай ғылыми-техникалық саясат ұлттың стратегиялық артықшылықтарға ие болуға қол жеткізетін инновациялық қабылетін дамытуға, ғылыми-техникалық әлеует деңгейін көтеріп және ғылыми, конструкторлық, өндірістік еңбектер өнімдерін тиімді қолдануды ұйымдастыруға мүмкіндік береді. Қазіргі постиндустриялық, ақпараттық қоғамның даму желісі немесе үздіксіз жаңа білім қалыптастыру үдерісінде жоғары бағаланатын артықшылық ретінде көрінетін білім экономикасы, тұлғаның өзіндік инновациялық бағдарын тәрбиелеуге бағытталған білім беру жүйесінің технологиясы болып табылады. Көптеген елдер өздерінің инновациялық-инвестициялық стратегиясын жасап, жүзеге асыруда. Олар елдің интеллектуалдық ресурстарын толықтырып отыратын, табиғи да адами дақұндылықтармен қатар жоғары бағаланатын ұлттық инновациялық жүйенің экономикалық білімінің институциялық негізін қалыптастыруды мақсат етеді.

Дамыған елдерде ғылым және жоғары технология саласында бүгінгі күні 25% пайызы еңбек ресурстарымен қамтылған. АҚШ-та 8% пайызы жоғары білікті азаматтар ЖІӨ-нің 20% пайыздан астамын құрайды, жалпы әлемдік шығынның 40% пайыз шамасында ғылыми-зерттеу және тәжірибелік-конструкторлық жұмыстарға жұмсалады (НИОКР). Қызметкерлердің 66% пайызыжоғары және аяқталмаған жоғары білімді және ел ол көрсеткішті 90% пайыз5а жеткізуге ұмтылуда.

Мұның бәрі, шындығында, әртүрлі саласындағы ғылыми зерттеулерді және ғылыми-зерттеу және конструкторлық жұмыстарды жүргізуге қабілетті, ақиқаттың жаңа сұраныстарын тез меңгеру практикасы бар, экономикалық сауатты, кәсіби құзыретті, ұтқырлық, этикалық жауапкершілігі мол, креативті, ғылымның осы саладағы негізін қалаушылардың құндылықтарын лақтырып тастамайтын қоғам мүшелерінің санын ұлғайту қажеттілігін дәлелдейді.

Педагог-практиктің қызметінің мақсаты мен педагог-зерттеушінің мақсаты жұмысының нәтижесіне қарай ажыратылады. Біріншіге оқушыларды оқыту мен тәрбиелеуде оңды нәтижеге жету маңызды, ал екіншіге - білім беру саласындағы практик қызметкердің әрекетінің тиімділігін ғылыми көзқарас арқылы негіздеу, білім берудің барлық деңгейлеріндегі ұйымдардың жұмысын жетілдіруге жаңа әдістер ұсыну, білім саласын дамытудың келешегін айқындау, осыған нақты түсіндірме табу.

Дидактика саласындағы зерттеудің әдіснамасын, әдістерін, технологияларын, техниканы меңгеру зерттеушінің тұлғалық дамуына, сонымен бірге құзыреттілікке жетуіне ықпал етеді. Сөйтіп, оқу материалын оқып білу үдерісінде қалыптасқан жалпымәдени құзыреттіліктер ғылыми дүниетанымды кеңейтіп тереңдетеді, өзінің интеллектуалдық және жалпымәдени деңгейін жетілдіруге және дамытуда, өз қызметінде әлеуметтік-мәдени жағдайға бейімделуде жаңа идеяларды жасау қабілетімен қаруландырады,

Кәсіби құзыреттіліктер зерттеушіні дидактиканың іргелі бөлімдері мен соңғы жетістіктерін игеріп, ғылыми-зерттеу міндеттерін шешуді қамтамасыз етеді. Осы құзыреттіліктерді игеру арқылы жұмысты өз бетінше жоспарлау біліктілігі, дидактика саласында ғылыми зерттеудің нақты міндеттерін айқындау іскерліктері, оларды ақпараттық технология көмегімен ең жаңа отандық және шетелдік тәжірибенің көмегімен шешу қалыптасады.

Жалпы кәсіби даярлық зерттеу типтері туралы ұғым береді:

а) іргелі зерттеулер дидактика теориясын, оның әдіснамасын және ғылыми статусын ғылым ретінде жасақтауға бағытталған. Іргелі зерттеулер нәтижелері әруақытта және бірден білім беру практикасына тікелей шыға алмайды;

б)  қолданбалы зерттеулер үлкен дәрежелі практикалық міндеттерді немесе практикалық бағыттағы теориялық мәселелерді шешеді. Қолданбалы зерттеулер іргелі жаңа ашылулар мен практиканың арасына "көпір" жасай отырып, іргелі зерттеулерді логикалық түрде жалғастырады;

в)  білім беру жүйесін оқу-әдістемелік құжаттармен - оқу бағдарламалары, әдістемелік құралдар, ұсыныстар және т.б. тікелей қамтамасыз етуші ретіндегі жобалау жұмыстары.

Сонымен қатар, ғылыми-зерттеу құжаттарын жасақтау және рәсімдеуге, ғылыми есептерді, шолуларды, баяндамаларды және мақалаларды жазу дағдыларын практикада қолдануға дайындық туындайды. Оларға ғылыми-зерттеу қызметін этикалық, экологиялық талаптарды ескере отырып орындау қабілеті және ғылыми авторлық құқығын жүзеге асыруды қамтамасыз ету жатады.

Дидактикалық құзыреттілік сабақтарды классикалық, дәстүрлі және инновациялық тұрғыда өткізуге дайындықты нығайтады және дидактикалық жағынан сауатты ұйымдастыру мен ізденісті қамтамасыз етеді. Олардың қалыптаса бастауы алдыңғы қатарлы педагогикалық тұжырымдамалардың мәнін меңгеріп, зерттеудің ғылыми аппаратын жасақтай білуді меңгеруге, теориялық идеялар мен ережелерді аналитикалық-синтетикалық тұрғыда жүзеге асыруға, эксперимент жүргізе білуге көмектеседі.

**Сұрақтар мен тапсырмалар**

1. Зерттеуші деп кімді айтады?

2. Ғылыми қызметтің мәні неде?

3. Ғылыми тілде сөйлеу стилінің басқадан өзгешелігі неде?

4. Зерттеушінің кіршіксіз модель жасап көріңіз.

5. Жеке зерттеу қызметінің алгоритмін жасап, оны түсіндіріп беріңіз.

6. Педагогикалық ғылым және оның саласы - дидактиканың эмблемасы мен девизін ұсыныңыз.

**1.3. Педагогика әдіснамасы: мәні, қызметтері, негізгі ұғымдары**

Ғылым дамуының басты шарты – жаңа деректермен үздіксіз толығып отыру. Ал деректердің жинақталуы мен олардың түсініктемесі ғылыми негізделген зерттеу әдістеріне тәуелді келеді. Әдістер өз кезегінде ғылым аймағында әдіснама атауын алған теориялық ұстанымдардың бірлікті тобымен міндетті байланыста болады.

Ғылымда **әдіснама** деп ғылыми-танымдық іс-әрекеттердің түзілу принциптері, формалары мен тәсілдері жөніндегі білімді айтамыз. **Ғылым әдіснамасы** - зерттеу жүйесіндегі құрылымдық бірліктердің нысаны, талдау пәні, зерттеу міндеттері, зерттеу құралдар тобы т.б. сипаттамасын береді. Сонымен бірге зерттеу міндеттерінің шешімін табу үрдісіндегі әрекеттер бірізділігін белгілейді. Осыдан, педагогика әдіснамасын педагогикалық таным және болмысты қайта жасаудың теориялық ережелер топтамасы ретінде қарастыруға болады.

Әдіснама – бұл объективті нақтылықтың түрленуі мен танымның жалпы қағидалары, ғылыми жетістік жолдары, тәсілдері туралы ғылым. Педагогикалық құбылыстарды диалектика тұрғысынан оқып-зерттеу олардың өзіндік ерекшелігін, басқа құбылыстар мен үдерістер арасындағы байланыстарды анықтауға мүмкіндік береді. Негізінен, әдіснама жаңа, іргелі білімді алу тәсілдерін қамтамасыз етеді. Өз кезегінде, іргелі зерттеулер құбылыстардың мағынасын айқындайтын болса, қолданбалы зерттеулер таным қорытындыларын тәжірибеге енгізу жолдарын қарастырады. Заманауи ғылыми, соның ішінде, педагогикалық зерттеулер үлгісі барлық аталған қызметтерді қамтиды.

М.А.Даниловтың педагогика әдіснамасы жайлы ғылыми мақалалары осы саладағы еңбектердің алғашқыларына жатады. Бұған дейін жалпы әдіснама мен педагогиканың әдіснамасы ретінде марксистік-лениндік философия саналып келді. М.А. Данилов педагогика әдіснамасының келесідей анықтамасын ұсынды: «*Педагогиканың әдіснамасы педагогикалық шынайылықты бейнелейтін педагогикалық теорияның құрылымы мен негіздері, білімдер жасауға қажет тұғырлар мен тәсілдердің қағидалары туралы білімдер жүйесі болып табылады*».

В.В. Краевский, М.А.Даниловтың ұсынған педагогика әдіснамасының анықтамасын қабылдай отырып, осы анықтаманың нақтылығын, бірақ толыққанды еместігін атап көрсетеді. В.В. Краевскийдің көзқарасы бойынша, педагогиканың әдіснамасы тек білім жүйесі ғана емес, сонымен қатар, оларды жасау әрекеті саласы болып табылады. Педагогиканың әдіснамасы қаншалықты тереңірек зерттелініп, жасалынғанымен, ол маңызды сұрақтарға анық әрі дұрыс жауап бере алмай отыр: педагогиканың әдіснамасымен айналысу нені білдіреді, онымен кім айналысуы қажет; педагогикалық зерттеуді қалайша әдіснамалық қамтамасыз ету керек; педагогикалық зерттеу құрылымында ғылымнан тәжірибеге көшу қалай жүреді?.

В.В.Краевский: «*Педагогиканың әдіснамасы педагогикалық шынайылықты бейнелейтін педагогикалық теорияның құрылымы мен негіздері, білімдер жасауға қажет тұғырлар мен тәсілдердің қағидалары туралы білімдер жүйесі, сондай-ақ, арнайы ғылыми-педагогикалық зерттеулердің бағдарламаларын, логикасын және әдістерін, сапасын бағалау туралы білімдерді алу бағытындағы әрекет жүйесі*» *деп тұжырымдайды.*

Педагогика әдіснамасының пәні - педагогикалық шынайы болмыс пен оның педагогикалық ғылымда бейнеленуінің арақатынасы.

Қазіргі кезде педагогикалық зерттеулердің сапасы мәселелері өзекті болып отыр. Әдіснаманың зерттеушіге көмек көрсетуге, онда зерттеу жұмысы саласында арнайы қабілеттердің қалыптасуына бағытталуы күшейе түсуде. Осылайша, әдіснама нормативтік бағыттылыққа ие және оның маңызды міндеті зерттеу жұмысын әдіснамалық қамтамасыз ету.

Жоғарыда келтірілген педагогика әдіснамасының анықтамасынан көріп отырғанымыздай, бұл ғылыми таным саласы екі қырынан көрінеді: білім жүйесі мен әрекет жүйесі. Әрекеттің екі түрі алынып отыр – ***әдіснамалық зерттеу* және *әдіснамалық қамтамасыз ету.*** *Әдіснамалық зерттеу* педагогикалық тәжірибемен байланысты. Оның міндеттері: педагогика ғылымының даму үрдісі мен заңдылығын анықтау, педагогикалық зерттеулердің сапасы мен тиімділігін арттыру қағидаларын нақтылау, олардың мағыналық құрамы мен әдістерін талдау.

**Әдіснамалық қамтамасыз етудің мақсаты – нақты ғылым саласында зерттеу әрекетін негіздеу үшін бар білімді пайдалануды қамтамасыз ету.**

В.В. Краевский ғылыми-зерттеу әрекетінің осы екі түріне қарап, әдіснаманың екі қызметін бөліп көрсетеді – *дескриптивті,* яғни нысанды теориялық зерделеуді сипаттаушы қызметі және зерттеуші жұмысы үшін бағыт беретін *нормативті* қызмет. Осы екі қызметтің болуы педагогика әдіснамасының негіздемелерін екі топқа бөлуді анықтайды – теориялық және нормативтік негіздер.

Педагогикалық әдіснаманың теориялық негіздеріне жататындар: әдіснаманы анықтау; ғылым әдіснамасының, оның деңгейлерінің қызмет жүйесі мен білім жүйесі ретіндегі сипаты (жалпы философиялық, жалпы ғылыми, нақты ғылыми, зерттеу техникасы мен әдістерінің деңгейі); педагогика саласындағы зерттеу қызметін әдіснамалық қамтамасыз ету көздері; педагогика саласындағы әдіснамалық талдаудың нысаны мен пәні.

Педагогика әдіснамасының нормативтік негіздерінемыналар жатады: педагогикадағы ғылыми таным; педагогика саласындағы ғылымға жататын жұмыстардың анықтамалары; мақсаттың сипаты, зерттеудің арнайы нысанын анықтау; педагогикалық зерттеулердің типологиясы; танымның арнайы құралдарын пайдалану; педагогика саласындағы ғалым өзінің ғылыми жұмысын бағалай алатын зерттеудің сипаттары. Бұл негіздер арқылы әдіснамалық зерттеудің объективті сапалары бейнеленген. Олардың нәтижелері педагог-зерттеушіге педагогика әдіснамасы мен әдіснамалық рефлексиясының мазмұнын толықтыратын элементтер ретінде қызмет етуі мүмкін. Нормативтік бөлімінде олар білім берудегі нақты зерттеудің сапасы мен тиімділігін бағалауда қолданылады. Жалпы алғанда меңгерілген білімдер педагогтің әдіснамалық мәдениетін қалыптастырудың негізін құрайды, оның құрамы мыналарды қамтиды: әдіснамалық рефлексия (өзінің ғылыми қызметін талдау қабілеті), ғылыми негіздеуге қабілеті, сыни талқылауға және нақты тұжырымдамаларды, танымның, басқарудың, құрастырудың формалары мен әдістерін шығармашылықпен пайдалануға қабілеттілік.

Жетекші компонент әдіснамалық рефлексияболыптабылады, олзерттеушіге өзінің ғылыми жұмысын талдап, жетілдіруге, ал ЖОО оқытушысына болашақ зерттеушілерді даярлауды заманауи ғылым деңгейінде жүзеге асыруға мүмкіндік береді. Педагогикалық зерттеулердің сапасын арттыру үшін екі бағытта әрекет қажет: әдіснамалық білім бар ғылым саласын жетілдіру және осындай білімдерді педагог-зерттеушілерді даярлаудың мазмұнына енгізу қажет. Зерттеушінің әдіснамалық рефлексиясының мазмұны зерттеу сапасын бағалауға мүмкіндік беретін педагогикалық зерттеудің келесідей сипаттарында көрінеді: *мәселе, тақырып, өзектілік, зерттеу объектісі, оның пәні, мақсаты, міндеттері, болжам, жаңалық, ғылым үшін маңыздылығы, тәжірибе үшін маңыздылығы.*

Әдіснамалық мәдениет – бұл жалпы ғылыми іргелі білімділік, әдіснамалық білімді меңгерген, оқу–зерттеу әрекетіндегі шығармашылық, өзін-өзі дамытуға құндылық бағдарлар жүйесі, тұлғаның тұтас, біріккен сипаттамасы. Заманауи анықтамаларға жақынырақ әдіснама мазмұнының анықтамасын В.И.Загвязинский берді: «Педагогиканың әдіснамасы – бұл педагогикалық білім туралы, оны меңгеру үдерісі, түсіндіру әдістері және оқыту мен тәрбиелеу жүйесін түрлендіру немесе жетілдіру үшін практикалық қолдану шарттары туралы білім».

Педагогиканың әдіснамасы өзіне мыналарды біріктіреді:

* педагогикалық білім құрылымы мен әрекеттері туралы білім;
* жалпы ғылымдық мазмұндағы ағымдағы, негізгі, іргелі педагогикалық теориялар, тұжырымдамалар, болжамдар;
* педагогикалық зерттеулердің әдістері мен логикасы туралы білім;
* тәжірибені жетілдіру үшін алған білімді пайдалану әдістері туралы білім.

Тұтас мемлекет немесе жеке аймақ деңгейінде бүкіл білім беру тәжірибесін реформа және педагогика ғылымының парадигмасында өзгеріс болуы мүмкін, бірақ педагогика ғылымында әдіснамалық талдауды жаңартудың әдістері мен ғылыми мазмұнын байытудың қажеттілігі өзгермейді. Қазіргі таңда ғылыми қауымдастықта ***педагогика әдіснамасының ғылыми мәртебесін*** түсіну қалыптасты. Педагогика әдіснамасы:

***-педагогикалық дамудың жаңа әдістерін және эмпирикалық жүйе ретінде педагогикалық практика объектілерін жобалаудың жаңа әдістерімен, ғылыми жүйе ретінде ізденумен байланысты; осы әрекеттің ұйымдастырылуы, мазмұны, құралдары және нәтижелері қағидаларында теориялық жүйе ретінде түсініледі;***

***-ғылыми таным және педагогикалық болмысты қайта құру әдіснамасы педагогикалық ғылым және педагогикалық практиканы дамыту әдіснамасы ретінде қаралады және біртұтас жүйедегі түрлі әдіснама ретінде қызмет етеді.***

А.М. Новиков әдіснаманы білім беру саласы үшін әрекетті ұйымдастыру туралы білім ретінде қарастырды (ғылыми, тәжірибелік, педагогикалық, білім берудегі, оқу, ойындық). Әрекетті ұйымдастыру оның тұтастай жүйесін белгілі бір сипаттамалармен, логикалық құрылымымен және оның жүзеге асыру үдерісімен реттеуді білдіреді. Логикалық құрылымы өзіне келесі құрауыштарды қамтиды: субъект, объект, пән, формалар, құралдар, әрекет әдістемелері, оның нәтижесі. Осы құрылымға қатысты сыртқы сипаттарға мыналар жатады: ерекшеліктері, қағидалары, шарттары, нормалары.

А.М. Новиков әрекетті жүзеге асыру үдерісін белгілі бір уақыт аралығындағы кезең, саты бойынша реттілікпен жүзеге асырылып жатқан жоба шегінде қарастырады (әрекетті ұйымдастырудың сыртқы құрылымы).

Әрекет (жоба) қайталымының аяқталуы үш кезеңмен анықталады:

***-нәтижесі құрылып жатқан жүйе моделі мен оның жүзеге асу жоспары болып табылатын жобалау сатысы;***

***-нәтижесі жүйенің жүзеге асыруы болып табылатын технологиялық саты;***

***-нәтижесі жүзеге асырылған жүйені бағалау және оның болашақтағы түзетілімдері үшін қажеттілігі немесе жаңа өнімді «шығару» қажеттілігін анықтау болып табылатын рефлекстік саты. Осы кезектіліктің ең негізгі сәті болып мәселені қалыптастыру, жүйенің моделін құру, оның жүзеге асырылуын бағалау*** болып табылады.

А.М. Новиковтың пікірі бойынша, әдіснаманы құру және түсіну бір ұстаным мен бір логикада ғылыми-педагогикалық зерттеудің әдіснамасын, тәжірибелік ,педагогикалық білім беру әрекетінің әдіснамасын және болашақта оқу және ойын әрекетінің әдіснамасын қарастыруға мүмкіндік береді. Әдіснаманың жалпы қызметі – ғылыми немесе жобалық әрекетті басқару.

Педагогика әдіснамасы мағынасы және мақсаты бойынша ғылыми-техникалық зерттеуді немесе педагогикалық жобалауды ұйымдастыруды қалай жүргізу, педагогика ғылымын немесе практиканы дамытуға қатысты болжам жасау немесе қайшылықсыз педагогикалық теорияны құру, ғылыми ізденудің алынған нәтижелерін дұрыс түсіндіру мәселелеріне жауап береді. Әдіснама зерттеушіге оның ғылыми жұмысындағы ақаулықтарды немесе ауытқушылықтарды көрсетеді, нақтылы қателіктерді анықтайды және оларды қателердің жалпыға белгілі тұрпатына жатқызып, ғылыми-зерттеу немесе жобалау-қайта құру міндеттерін шешуде нақтылы тапсырмаларды міндеттейді. Нені зерттеу немесе жобалау қажет? деген сұрақтың орнына әдіснамашы: қалай зерттеу немесе жобалау керек?- деген сауал қояды. Осыған орай педагогика саласында ***әдіснамалық талдау объектісі*** педагогика ғылымы мен педагогикалық практиканың міндеттері, үлгілері және түрлері, шарттары мен дереккөздері, логикасы түрлі ғылыми білімнің басқа салаларымен өзара байланысты болады.

Ғалымдардың пікірінше, әдіснаманың негізгі қызметі оның адам қызметінің бүкіл әмбебаптығы арқылы атқарылады.

Негізінен, әдіснама осындай тәжірибеге емес, ғылыми әрекет тәжірибесіне де қатысты түсіндіріледі. Әдіснаманың тағы бір қызметі – гносеологиялық қызметін өткеру қажет. Басқа да қызметтері: тәжірибе мен теорияға қатысты шығармашылықты түрлендіру, педагогикалық болмыс әдістерін, педагогикалық құбылыстардың түрлену әдістемесін жасау. Әдіснама теориясына қатысты ақпараттық қызметті, яғни жалпы жаңа педагогикалық идея мен зерттеудің бағыттарын ашу және негіздеу қажет – жалпы жаңа педагогикалық идея мен зерттеудің бағыттарын іздестіру және табу. Осылайша, әдіснамалық педагогикалық зерттеудің теориялық моделінде бір-бірінен айырылмас күрделі байланысы бар екі негізгі құрамдас бөлігін көрсетеді. Олар *нормативті* және *дескриптивті әдіснама.*

Бұл әдіснама типтерінің қызметі әр түрлі. Нормативті әдіснаманың жалпы қызметі жағымды ұсыныстарды жасау мен ғылыми іскерлікті жүзеге асыру ережелері негізінде құрылымды міндеттерді шешумен байланыстырылады. Дескриптивті талдаудың қызметі ретінде жүзеге асырылған танымның ретроспективтік сипаттамасы болып табылады. Заманауи педагогикалық және жеке-дидактикалық зерттеулердің талдауы көрсеткендей, оларда айтарлықтай деңгейде нормативті әдіснамалық талдау көбірек қолданылады.

Жоғарыда айтылған әдіснама типтерінің жалпы қызметтері ішінен жиірек кездесетін қызметтері жүйесі бар, соның ішінде: а) мәселенің құрылымдық, сонымен қатар, формалды тұрғысынан да қойылуын қамтамасыз етеді; б) қойылған міндеттер мен мәселелерді шешу үшін сәйкес жолдарды анықтауға мүмкіндік береді (ғылыми шынайылықтың зияткерлік техникасы); в) зерттеудің ұйымдастырылуының жетілдірілуі.

Дескриптивті әдіснаманы қолдану педагогикада түсініктік құрылым тұрғысынан таным үдерістері мен формаларын зерттеуді қамтамасыз етіп, сонымен қатар, педагогика ғылымының дамуы барысында белгілі бір құбылысты түсіндіру сұлбасын көрсетеді. Дескриптивті, яғни, сипаттаушылық әдіснама нысанның теориялық қалыптасуын да ұсынады. Педагогиканың нормативті әдіснамасы зерттеушінің жұмысына негізгі бағыттарды анықтауға көмек береді.

Аталған қызметтердің түрлілігі педагогикалық зерттеу үдерісі барысында олардың жүзеге асырылу деңгейіндегі қажеттілікке алып келеді. Ғылыми танымда әдіснамалық талдаудың әр түрлі деңгейлері көрсетіледі. Ең қолайлы көзқарас әдіснамалық талдау үдерісін төрт деңгейлік иерархия түрінде көрсетеді:

1) *философиялық әдіснама*, яғни, таным мен жалпы ғылымның категориялық құрылымы педагогика ғылымының түсініктік аппаратына қатысты құрылымдық-сыни қызметті атқаратын, құрылым сәйкестілігі мен педагогикалық зерттеу мәнін, олардың әдіснамалық іргетасын білдіретін және белгілі бір әлем сипаты тұрғысынан педагогикалық зерттеу нәтижелерінің танымал түсіндірмесіне қатысты жалпы қағидалар жатады;

2) *жалпы ғылымилық әдіснама***,** жалпы ғылыми қағидалар мен зерттеу формаларын қамтиды (жүйелілік, кибернетикалық, кешенді, бағдарламалы-мақсаттық секілді жалпы ғылымилық әдістер, идеалдандыру, модельдеу секілді жалпы ғылыми рәсімдер мен тәсілдер және т.б қатысады). Жалпы ғылымилық әдіснама ұстанымдық-бағыттаушы қызметті атқарады. Себебі, дәл осы кезеңде зерттеудің қағидалық бағыты анықталады, оның стратегиясы, нысаны мен пәнін анықтаудың әдістері қарастырылады.

3) *нақты ғылымилық әдіснама*педагогика ғылымының зерттеу әдістері, зерттеу қағидасы мен рәсімдерінің жиынтығынан тұрады. Ол реттеуші қызметті атқара отырып, бір бірімен нақты зерттеулердің ерекшеліктерімен сәйкес байланысатын педагогика әдістері мен аралас ғылымдарға қажетті жиынтықты құруға мүмкіндік бере отырып, сонымен қатар, педагогикалық зерттеу барысында бір мәнді түсінуге қажетті психология, әлеуметтану және т.б ғылымдардың және педагогиканың ұғымдық-түсініктік аппараттының бірегейлігін қамтамасыз етеді;

4) *зерттеудің әдістемесі және техникасы* (технология), яғни, бір сипатты және шынайы эмпирикалық материал жинап, оны алғашқы талдау үшін қажетті болатын рәсімдері жиынтығы. Оның басты қызметі – құралдық немесе құралдық-технологиялық. Бұл әрдайым нақты көрінетін нормативті сипаты бар, яғни тиісті формадағы жоғары мамандандырылған методологиялық білімнің деңгейі болып тадылады. Аталған деңгейдің қызметтерінің дұрыс жүзеге асырылуына сай жеке педагогикалық зерттеулердің нәтижесі мен жалпы, барлық педагогикалық ғылымдардың нәтежиелері қалыптасады.

Осылайша, педагогикалық зерттеудің әдіснамасы көп атқарымды және күрделі зерттеуді, есептеу мен түсінуді қажет етеді.

Әдіснамалық қызметтер философиялық білімнің барлық жүйесін қамтиды. Педагогикалық зерттеуде маңызды рөлді категориялар (мән және құбылыс; себеп пен нәтиже; қажеттілік пен кездейсоқтық; мүмкіндік пен шынайылық; мазмұны мен формасы; бірегейлік, ерекшелік және жалпылық, т.б), заңдар( қарама-қайшылықтардың күрес заңы; сандық өзгерістердің сапалыққа айналу заңы; терістеуді терістеу заңы), ***қағидалар*** (теория мен тәжірбиенің бірлікгі қағидасы; зерттелуші мәселеге нақты тарихи және шығармашылық әдіс қағидасы; объективтілік қағидасы; үдеріс пен құбылыстың жан-жақтылығын зерттеу қағидасы) атқарады.

Педагогика әдіснамасы педагогиканың өзге ғылымдар арасындағы орнын, қағидаларын анықтайды, педагогикалық шынайы болмыс туралы білімге қол жеткізу әдістерін анықтап, әдістердің дамуы мен олардың ғылыми айналымға енуін сипаттайды, құрылымды, педагогикалық теорияның даму мен қалыптасу әдістерін қарастырады, ғылым мен тәжірбиенің арақатынасы үшін тиімділікті орнату тетіктерін іздестіреді, негізгі қағидалары ғылым жетістіктерін педагогикалық тәжірбиеге енгізу әдістері нақтылайды.

Нәтижесінде, педагогика әдіснамасын жүзеге асыру жұмысы келесі салаларды қамтиды:

*-ғылыми-педагогикалық білім жүйесі*(педагогиканың мақсаты, қызметтері мен пәні; педагогиканың адам туралы ғылымдар саласындағы орны; педагогикалық пәндердің жалпы және айрықша мақсаттары; педагогиканың өзге ғылымдармен байланысы; педагогиканың түсініктік–терминологиялық жүйесі);

*-педагогикалық құбылыстарды ғылыми таным үдерісі*(зерттеу әдісін таңдау мәселесі; зерттеу әдістерінің байланысы мен ерекшеліктері; зерттеудің эмпирикалық және теориялық деңгейлері; болжаудың әдіснамалық мәселелері);

*-тәжірбиені педагогикалық білімдердің жүзеге асыру саласы* *ретінде қарастыру*(тәрбиелеу үдерісінің мәнін, заңдары мен заңдылықтарын зерттеу; тәрбиенің мақсатын, міндеттері мен мәнін анықтау; тұлғаның қалыптасу факторларын зерттеу және салыстыра талдау; тәрбие үдерісінің қағидаларын, формаларын, әдістері мен ұйымдастыру технологияларын жасау).

Педагогика әдіснамасының даму үдерістерін талдай отырып, ғалымдар маңызды мәселе ретінде алдыңғы орынға педагогикалық зерттеудің әдіснамасы мен әдістемесін қояды. Педагогиканыың әдіснамасы ғалымдардың түсіндіруінше:

- педагогикалық таным (үдеріс) туралы ілім;

- педагогикалық білім ретінде (нәтиже);

- аталған білімді педагогикалық шынайылықты өзгерту үшін қолдану әдісі;

-теориялық жүйе, педагогиканың ғылыми жүйе ретінде дамуының жаңа әдістерін және эмпирикалық жүйе ретіндегі педагогикалық практиканың нысандарын жобалаудың жаңа әдістерін іздестірумен байланысты әрекет жайлы ғылыми білім;

- осы әрекетті ұйымдастыру ұстанымдары, мазмұны, құралдары мен нәтижелері туралы білім;

- қолданылатын танымдық құралдар, әдістер мен тәсілдердің жиынтығы;

-танымдық және қайта құрушы қызметті ұйымдастырудың алғышарттары мен қағидаларын зерттеуші құралдар, білім саласы;

-педагогика ғылымындағы зерттеу әрекетінің бағыттарын, мақсатын және құрылымын, сондай-ақ жаңа білім алудың ұстанымдары мен әдістерін анықтайтын жалпы гносеологиянлық нұсқаулар жүйесі;

-педагогикалық зерттеу үдерісі және оны қамтамасыз ететін әдістері зерттеу пәні болып табылатын арнайы пән;

- ғылыми әдістер туралы теориялық ілім;

-жаңа педагогикалық білімге қол жеткізетін тәсілдер туралы білімдер жүйесі;

-педагогика әдіснамасы - қайсыбір теория немесе зерттеу бағдарламасын қабылдайтын немесе жоққа шығаратын ережелер.

-педагогика ғылымындағы зерттеушілік іскерліктің бағыттарын анықтайтын, оның мақсаттары мен құрылымын, сонымен қатар, жаңа білім алудың қағидалары мен әдістерін қамтитын жалпы гносеологиялық ұстанымдар жүйесі;

-пәні ретінде педагогикалық зерттеу мен оны қамтамасыз ету әдістері кіретін педагогика әдіснамасының шеңберіндегі арнайы пән;

-педагогикалық зерттеулердің негізін құрайтын ұстанымдар, жалпы қағидалар, бағыттар мен әдістер туралы ғылым білім;

-жаңа педагогикалық білімге қол жеткізуші әдістер мен білімдер жүйесі ретінде қарастырылады.

Педагогика әдіснамасын тең құқықты түрде құрылып жатқан педагогика ғылымы жүйесіне ендіру, педагогика ғылымы жүйесінің ғылыми пән ретінде қалыптасу ұстанымдарын В.И. Журавлев, В.И. Гинецинский мен Б.С. Гершунский секілді ғалымдар жүзеге асырды. Қазіргі уақытта жалпы педагогика ғылымы жүйесінде А.П. Тряпицына, Н.А. Вершинина педагогиканың пәнаралық құрылымын зерделеуде.

Педагогиканың әдіснамасы түрлі мағыналарда, мәндерінде және түрлі қырларында түсінілуі мүмкін. Дегенмен, әдебиетке талдау сол авторлардың бұл мәселеге көзқарастарының жақындай түскенін байқатады. Педагогика әдіснамасы педагогтардың ғылыми-танымның тиімділігі мен нәтижелігіне жетуді қамтамасыз етудегі әрекетінің құрылымы, логикалық ұйымдастыруы, әдістері мен тәсілдері, олардың мақсаттары мен қызметтері туралы ілім деп айтып жүр.

Осылайша, ***педагогика әдіснамасы*** кең мағынада теория, оның пәні зерттеудің жалпы ғылымилық және арнайы әдістерін біріктіретін жәнетар мағынада – жаңа ғылыми-педагогикалық ақпарат алу, оны талдау мен түсіндірудің әдістері туралы білімдер жүйесі ретінде қабылданады.

***Педагогика әдіснамасының ғылыми мәртебесі*.** Бүгінгі күнде қай ғылым саласы болсын өзінің зерттеу нысаны мен субъектісін жаңаша ойлаумен байланыстырады. Бұл ғылымдардың әдіснамалық негізін білуді және қазіргі әлемдік ғылыми танымның құралдары мен амалдарын жетілдіруді талап етеді. Қоғамдық ғылымдардың, сонымен қатар, педагогика ғылымының әдіснамалық және әлеуметтік мәнін арттыру, жеке адамның тұлға ретінде қалыптасуы міндеттерін болжап білу мейлінше айқын қойылуы тиіс.

Педагогика ғылымының әдіснамасы ***біріншіден****,* жалпы әдіснама ғылымынан туындайды; ***екіншіден,*** қоғамдық ғылыми жүйенің даму үрдісін оқып-үйренумен және зерттеумен байланысты болады; ***үшіншіден****,* педагогикалық құбылыстар туралы теориялық ұстанымдар мен оларды зерттеу әдістері қарастырылады; ***төртіншіден,*** жаңадан алынған білімдерді тәрбие, оқыту білім беру ісіне енгізумен анықталады.

Бұл жағдайда зерттеудің тақырыбын, мазмұнын, идеясын, пәнін, т.б. ғылыми аппаратын бірлікте, тұтастықта шешу үшін анық әрі дәл әдіснамалық негіз қажет. Сонымен, қазіргі кезде көптеген әлемдік мәселелерді шешуге педагогика ғылымының да айтарлықтай үлесі бар. Солардың ішінде, педагогиканың әдіснамалық мәселесін, педагогиканың әдіснамалық мәселесін, педагогиканың ғылым ретіндегі пәнін айқындау - басты міндет. Қоғамдық өмірдің барлық саласындағы саяси, әлеуметтік экономикалық, рухани ағартуда, т.б. жүріп жатқан іргелі жаңарулар, сайып келгенде, адам мәселесіне келіп тіреледі.

Педагогиканың әдіснамасы өзінің үдерістік онтогенетикалық, қызметтік, құрылымдық-морфологиялық жүйелілігі негізінде **педагогикалық метабілімнің келесі** ірі блоктары арқылы көрініс табады:

1. педагогиканың әдіснамасы туралы жалпы түсінік, оны анықтауға қажет тұғырлар;
2. педагогика әдіснамасының ұғымдық аппараты;
3. педагогика әдіснамасының қызметтері және әдіснамалық білімдер құрылымы;
4. әдіснамалық бағдарлар жиынтығы, педагогика әдіснамасының даму кезеңдері және үрдістері;
5. ғылыми-педагогикалық таным әдіснамасы.

Кеңес Одағы тұсында педагогика саласы мамандарының біліктілігін арттыру бағдарламасында жоғары оқу орындары оқытушылары арнайы әдіснамалық даярлықтан өтетін. Оның жоспары бойынша, зерттеуші педагогтар зерттеудің бағытын, мәселесін және тақырыбын анықтай алуға, педагогиканың әдіснамасы тұрғысынан зерттеу тақырыбының көкейкестілігін негіздей алуға, әдіснамалық тұғырлардың мүмкіндіктерін өз зерттеуінің пәніне көшіре алуға, пайдалануға, өз зерттеуінің нәтижелерін рәсімдеу және жариялауға, ғылым әдіснамасы туралы пікірсайыстарға қатысуға, ғалымдардың ғылыми-зерттеушілік бағдарламаларына, авторлық білім беру бағдарламаларына сараптама жүргізе білуге тиянақты үйретілді. Педагогикада диалектикалық-материалистік әдіс барлық педагогикалық құбылыстарды зерттеудің негізіне алынды. Педагогика теориясы мен педагогикалық тәжрибенің өзара байланысын зерттеу педагогиканың әдіснамасының міндетіне жатады. Педагогикалық зерттеулердің тәжірибеде қолданылған жүйесіне мыналар енеді: зерттеу мәселесі, оның мақсаты мен негізгі идеясын анықтау; зерттеу міндеттерін белгілеу; нақтылы материалдар жинап, оны талдау; болжамдар ұсыну; педагогикалық зерттеудің әдістерін айқындау; педагогикалық тәжірибе жасау; тәжірибе нәтижелерін мәселенің теориясымен салыстыру; алынған нәтижелерді қорытындылау, баға беру, зерттеу міндеттеріне сай негізгі идея мен мақсаттың орындалуын көрсету; жүргізілген зерттеу нәтижелерін тәжірибеге енгізу, педагогикалық ұсыныстар жасау.

Педагогиканың әдіснамасы жаңа педагогикалық білім алу тәсілдері туралы білімдер жүйесі болып табылады. Кең мағынада ол білімдерге теория, пәннің жалпы ғылымилық және арнайы зерттеу әдістері, ал тар мағынада – жаңа ғылыми-педагогикалық ақпаратты алу, талдау, түсіндіру әдістерінің жиынтығы.

Қазіргі уақытта ғылыми қауымдастықта **педагогика әдіснамасының ғылыми мәртебесі**қалыптасты.

Педагогика әдіснамасының пәні кең мағынада оны педагогикалық болмыс пен педагогика ғылымындағы оның көрінісінің арақатынасы деп анықтайды. Педагогика әдіснамасының пәні – тар мағынада – педагогика ғылымы педагогтардың ғылыми-зерттеу әрекетін ұйымдастыру сипаты мен ерекшеліктеріне тәуелді. Педагогика әдіснамасы – педагогика теориясы, педагогикалық құбылыстарды зерттеу қағидалары, зерттеу әдістері туралы білім жүйесі, алынған білімді тәрбиелеу, оқыту, білім беру тәжірибесіне енгізу ***жолдары.*** Әдіснаманың теориялық жағы негізгі педагогикалық заңдылықтардың анықталуымен байланысты, ғылыми ізденудің бастапқы алғышарты ретінде, дүниетану қызметіне еніп, педагогикалық зерттеудің қандай философиялық, биологиялық, психологиялық идеялардан құрылғанын анықтап, алынған нәтижені дәлелдейді және қорытынды шығарады.

Педагогиканың әдіснамасы оның негізін, базалық сипатын анықтайды. Әдіснама негізінде әлеуметтік педагогиканың тұтастай және оның құрылымдық құрамдас бөліктерінің ғылыми бағытының мәні анықталады. Осыған сүйене отырып, әлеуметтік педагогиканың теориясы мен практикасының өзекті мәселелерін зерттейді.

Педагогика әдіснамасының мәні туралы түрлі көзқарастар бар. Кейбір зерттеушілер әдіснаманы: теориялық әрекеттің құрылымы, логикалық ұйымдастырылуы, әдістері мен құралдары туралы; басқалары - таным әдістерін қалыптастыру қағидалары мен рәсімдері, шындықты тану және қайта құру әдістерін қолдану туралы; үшіншілері – күрделі практикалық мәселелерді шешудің неғұрлым жалпы қағидаларының жиынтығы туралы; төртіншілері – теориялық және практикалық қызметті ұйымдастыру мен құрудың қағидалары, тәсілдері жүйесі туралы, бесіншілері – ғылыми-педагогикалық зерттеулердің бастапқы (негізгі) ерекшелігі, құрылымы, қызметі мен әдістері туралы ілім деп санайды.

Сонымен, зерттеушілер, негізінен, әдіснама *–* нақтылы шындықты тану мен қайта құрудың базалық негізідеп біледі.

Бір ескерте кететін жайт, әдіснамашы ғалымдардың басым көпшілігі әдіснамалық мәселелер бойынша тұжырымдарын педагогика саласындағы зерттеулері аясында жасады. Сондықтан, М.Н. Скаткин, Ю.К.Бабанский, В.В. Краевский, В.И. Загвязинский және басқалар дидактикада да, әдіснама саласында да ғылымға қомақты үлес қоса алды. Осы кезеңде дидактикалық зерттеулердің типтері мен әдістері М.Н. Скаткиннің «Педагогикалық зерттеулердің әдіснамасы мен әдістемесі» атты монографиясында (1986 ж.), В.И.Загвязинскийдің «Дидактикалық зерттеулердің әдіснамасы мен әдістемесі» атты кітабында жан-жақты қарастырылды. Сол себепті, біз бұл ғалымдардың еңбектерін зерделегенде, оларды әрі дидакт, әрі әдіснама саласының майталмандары деп таныдық.

1969–1992 жылдар аралығында өткізілген педагогика ғылымының әдіснамасы мен зерттеу әдістемесіне арналған. Бүкілодақтық әдіснамалық семинарларда педагогика теорисының жасалуы, педагогикадағы жүйелілік тұғыр, теориялық зерттеулердің тиімділігін арттыру, тәрбиенің әдіснамалық негіздері, педагогикалық зерттеу әдістері, педагогикалық экспериментті ұйымдастыру, озат педагогикалық тәжірибені жинақтау, үздіксіз білім беру мәселелері кеңінен талқыланып, ғалымдар нақты тұжырымдарды ғылым мен практикаға ұсынып отырды. Осы тұста педагогиканың ұғымдық-түсініктік аппараты жасала бастады.

Педагогикалық зерттеулер – бұл ғылыми шығармашылық емес, сондай-ақ белгілі бір нормативтік талаптарға сай іс-әрекеттер. Осыған сәйкес әдіскерлер нақты педагогикалық зерттеулерді сапалы түрде талдап оқып-үйренуді ұйымдастыру барысындағы басты мәселе ретінде ғылыми-педагогикалық әрекеттердің жалпы теориясын құрайды, ол жеке танымдық және тәжірибелік қайта өзгерту әрекеттерін түсіндіріп беріп, осы теорияның алғышарттарының зерттеу тәжірибесін анықтап бере алады. Осында педагогикалық әдіснаманың тікелей тәжірибелік маңызы бар және ол педагогикалық ғылым танудың құрамында арнайы пән болып табылады. Ғылыми-педагогикалық әрекет теориясының даму нәтижесінде төмендегідей педагогикалық әдіснаманың құрылымы пайда болды:

- педагогиканың даму әдіснамасы педагогикалық тәжірибемен ұштасқан ғылыми жүйеліліктің педагогикалық танымы және қайта өзгертумен өзара байланысты;

- педагогикалық зерттеудің әдіснамасы;

- педагогикалық жобалаудың әдіснамасы.

Педагогикалық әдіснаманың эвристикалық әлеуеті қазіргі кезеңде кіріктірілген үрдістермен көбірек байланысты болғандықтан, жүйелі қолдану мәселелері маңызды болып, ғылыми-педагогикалық тәжірибеде жүйеленген тәсілдеме арқылы әдістемелік бағыттардың жүйеленген шешімдерін шығару арқылы ғылыми ізденістерге және педагогикалық зерттеулердің жүйелі түрде ұйымдастырылуын қажет етеді.

Ғалымдар ғылыми зерттеулердің сапасы мен тиімділігін арттыру мәселелерін тиянақтады. Кейін 1994 жылдан бастап семинар Бүкіл Ресейлік мәртебеде педагогикалық зерттеулердің әдіснамалық бағдарлары, әдістері, диссертациялық зерттеулердің әдіснамасы, педагогиканың ғылыми тілі, педагогиканың философиялық-әдіснамалық мәселелерін талқылады.

Педагогика әдіснамасы жалпы әдіснама ғылымы мен қоғам дамуының үдерісін талдаудан туындайды, теориялық талдау және жинақтау, сонымен қатар, педагогика, психология, әлеуметтану, кибернетика және басқару теориясының зерттеу нәтижелерін, қисынды жалпылау әдістерін қолданады.

Сонымен, ғылымның әдіснамасы – бұл қағидалар, қорытындылар, ұстанымдар, танымдық әдістер арқылы түрлі жағдайлар тоғысында шындықты бейнелеу ақиқатын зерделеп түсіндіретін ілім. Кез-келген әдіснамалық мәселелерді шешу белгілі бір гносеологиялық ұстанымдар негізінде алынған бастапқы әдіснамалық тұжырымдамада жүзеге асады. Адамның танымдық іс-әрекетінің жалпы заңдылықтарын, оның даму заңдарын қалыптастыру - философия ғылымының мәселесі. Білімді философиялық, аксиологиялық түсіну философияға тән және ол ғылыми білім туралы түсініктердің қалыптасуына шешуші ықпал етеді.

**Сұрақтар мен тапсырмалар**

* + 1. Педагогиканың әдіснамасы қандайбөліктерден тұрады?
    2. «Әдіснама» деген ұғымға анықтама беріңіз.
    3. Педагогика әдіснамасының қызметтерін сиапттаңыз.
    4. Педагогика әдіснамасының теориялық жүйедегі орнын негіздеңіз.
    5. Педагогика әдіснамасының ғылыми мәртебесін түсіндіріңіз.
  1. **Ғылыми-педагогикалық зерттеудің әдіснамалық тұғырлары мен ұстанымдары**

Педагогика әдіснамасы зерттеушінің ғылыми жұмысына бағытталған. Сонымен бірге, педагогика әдіснамасының басты міндеттерінің бірі зерттеу жұмысын әдіснамалық негіздеу болып табылады. Ғылымда әдіснамалық негіздің келесі түрлерін бөліп қарастырады:

**-ғылымның философиялық негізі** (әлемнің философиялық бейнесі, философиялық–дүниетанымдық, логикалық–гносеологиялық, құндылықты–нормативті ұстанымдар, философияда құрастырылған теориялар мен категориялар);

**-теориялық негіз** (ғылымның белгілі бір саласының тұжырымдамалық идеялары);

**-әдіснамалық негіз** (зерттеудің әдіснамалық тұғырлары мен ұстанымдары, ғылымилық идеалы мен нормалары);

**-логикалық негіз** (формалды және диалектикалық логика заңдары, дәлел және аргумент ережесі);

**-эмпирикалық** негіз (ғылыми айғақтар, эксперимент нәтижелері, тәжірибелік-ізденушілік жұмыс).

Бұл негіздер біріккен түрде ғылыми зерттеудің теориялық-әдіснамалық базасын құрайды және оны негіздеу қызметін атқарады. Педагогика және білім беру саласында философиялық негіздердің маңызы зор. Философиялық негізге ғылыми ізденістің теориялық негіздері, педагогиканың тұжырымдамалық ойлары мен ұстанымдары сүйенеді.

Әдіснамалық негізде автордың дүниетанымдық және зерттеушілік тұжырымдамасы сипатталады, зерттеу құбылыстарын талдауға объективті, ғылыми тұрғыдан келуді ойластыралы, сонымен қатар, білім беру теориясы мен тәжірибесіне қажетті одан шығатын қорытынды мен ұсыныстар, алынған нәтижелердің ғылыми құндылығы да маңызды болмақ. Зерттеушілер зерттеудің әдіснамалық және теориялық негіздерін анықтау барысында педагогика әдіснамасы қорына, педагогикалық ойларға, тұжырымдамалар мен теорияларға сүйенеді, олардың зерттеу болжамы негізінде ғылыми теория құру мен педагогикалық дәлелдерді ашу мен түсіндіру үшін қажетті және жеткілікті болып табылады.

Әдіснамалық негіздің құрылымына педагогикалық зерттеудің әдіснамалық негізінің алғашқы құрамдас бөлігі болып табылатын өз зерттеу пәнінің – философиялық заңдар, категориялар, ұстанымдар мен әдістерге қатысын ойластыру кіреді. Әдіснамалық негіздің келесі бөліктеріне педагогикадағы әдіснамалық тұғырлар, әдіснамалық ұстанымдар, зерттеудің тұжырымдамалық негізіне алынатын зерттеудің логикасы (зерттеудің ғылыми аппараты, зерттеудің түсініктік аппараты, зерттеудің өлшемдік аппараты) енеді. Әрине, зерттеудің әдіснамалық тұғырлары мен ұстанымдары зерттеудің ғылыми аппаратының құрамына да кіреді.

Педагогикалық зерттеудің әдіснамалық негіздері бағытындағы ізденістерде зерттеудің логикасы, зерттеу әдістері, нәтижелері, зерттеу сапасын бағалау мәселелері қарастырылып жүр.

Сонымен, зерттеудің әдіснамалық негізін анықтау үшін әдіснамалық негіздеме жасау қажет. Оның мазмұнына: ізденушінің тұжырымдамасының философиялық негіздері, педагогикалық мәселелерге сыни көзқарас, зерттеу тұжырымдамасының ғылыми негіздері (мәселені тарихи-логикалық талдау, зерттеу пәнін диалектикалық жүйелі-құрылымдық талдау, оның сипаттамасын тұтастық тұғыр аясында қарастыру, зерттелетін педагогикалық құбылыстың дамуының негізі болатын жетекші қайшылықтарды анықтау, осы үдеріске тән заңды байланыстарды ашу әдіснамасына сипаттама), осы педагогикалық тұжырымдама негізіндегі түрлі ғылыми қағидаларды талдау енеді.

Осыдан біз педагогикалық **зерттеудің әдіснамалық негіздемесінің келесі логикалық алгоритмін** қарастырамыз:

-педагогикалық дәйектерді, құбылыстарды және үдерістерді зерттеуге қажет нақты әдіснамалық тұғырларды анықтау;

- әдіснамалық ұстанымдарды нақтылау;

- зерттеу мәселелеріне тарихи-логикалық талдау жасау;

- зерттеу пәнін сипаттауға тұтастық тұғырды пайдалану.

Педагогикалық зерттеудің әдіснамалық негізі оның теориялық базасымен тығыз байланыста беріледі. Демек, бұл ретте педагогика әдіснамасы педагогикалық теорияның негіздері мен құрылымы, педагогикалық болмысты бейнелейтін білімдерді жасаудың ұстанымдары, тұғырлары және тәсілдері туралы білімдер жүйесі, сондай-ақ, осындай білімдерді алу мен зерттеу жұмысының бағдарламасын, логикасын және әдістерін, сапасын бағалауды негіздеуге бағытталған әрекет жүйесі.

Педагогикалық зерттеулердің әдіснамалық негіздерін анықтауда философияның әлеуетін толығымен пайдаланған жөн.

Қазір зерттеудің жалпы әдіснамалық қағидаларын, әдіснаманың құрылымын және оның нақты психологиялық-педагогикалық зерттеулердегі қызметтерін қарастырған абзал. Бұл сұрақтарға жауаптар да біркелкі мағынада емес. Әдінаманың бірнеше деңгейін қарастырып өттік. Енді әдіснаманы әдіснамалық талдаудың түрлі деңгейлеріне сай бөлшектеп қарастыру қажет.

Жалпы алғанда, философиялық және арнайы ғылыми әдіснаманы бөліп зерделейді. Біріншісі философияның жеке бөлімі түрінде берілмейді: философиялық білімнің бүкіл жүйесі әдіснамалық қызметтер атқарады. Сонымен, **әдіснама дегеніміз** – зерттеу міндеттерін, нақты ғылым мәселелерін шешуде жалпы қағидалар мен теорияларды пайдалану болса, онда бұл ұстанымдардың жалпыламалылығы әртүрлі. Мұндай жағдайда жалпылама қағидалар, заңдар, категориялар туралы айтуға болады. Олар философиялық сипатта болады, соған сәйкес, диалектика әдіснаманың жалпы деңгейін көрсетеді де, әдіснаманың ядросы, өзегі болып табылады.

Нақты ғылымның өзегі – осы ғылымның зерттеу әдістері жүйесімен бірге зерттеудің тікелей әдіснамасы. Психологиялық-педагогикалық зерттеулердің әдіснамалық қағидаларына сипаттама берген жөн.

Психологиялық-педагогикалық зерттеулердің тиімді жүргізілуі үшін **теория мен тәжірибенің бірлігі қағидасы** үлкен рөл атқарады. Тәжірибе - теорияның ақиқаттығының өлшемі. Теория практикаға жол ашуы керек.

Келесі әдіснамалық қағида – **зерттелетін мәселені нақты тарихи тұғыр арқылы қарастыру.** Зерттеу барысында жаңа деректерге, құбылыстарға дәлелді түсініктемелер беру, қалыптасқан көзқарастарды толықтыру, нақтылау орынды.

Зерттелетін мәселенің шығармашылық тұғыры **психологиялық-педагогикалық құбылыстарды зерделеудің объективтілік қағидасымен** тікелей байланысты. Бұл қағиданы нақты іске асырудың әдінамалық негізі - тұлғаны зерттеу кезіндегі адамдардың әлеуметтік мәні бар практикалық әрекеті.

Психологиялық-педагогикалық зерттеудің табыстылығы **психологиялық-педагогикалық үдерістер мен құбылыстарды зерделеудің жан-жақтылығы қағидасына** бағынышты. Бұл қағида құбылыстарды кешенді түрде қарастыруды талап етеді.

Психологиялық-педагогикалық үдерістер мен құбылыстарды зерттеудің тағы бір қағидасы – **тарихилық пен логикалықтың бірлігі.** Нысанды, яғни объектіні тану оның даму логикасын, яғни тарихын елестетеді.

Зерттеудің тағы бір қағидасы – **жүйелілік,** демек зерттелетін нысанды жүйелілік тұғыр негізінде зерделеу. Жүйелілік тұғыр жүйенің құрылымын және оны басқарудың қағидаларын анықтайды,

Психологиялық-педагогикалық зерттеулерде **диалектиканың категориялары** (мән және құбылыс; себеп және салдар; қажеттілік және кездейсоқтық; мүмкіндік пен шындық болмыс; мазмұн және форма және т.б.) маңызды әдіснамалық рөл атқарады. Диалектиканың категориялары педагогқа білім беру үдерісінің күрделі мәселелерін шешуде сенімді әдіснамалық құрал болып табылады.

Психологиялық-педагогикалық мәселелерді зерттеуде диалектиканың заңдарынан туындайтын **әдіснамалық талаптарды** орындау да қажет. **Қарама-қайшылықтардың бірлігі мен күресі заңы** қайшылықтар (ішкі және сыртқы және т.б.) арқылы көрінеді. Психология мен педагогикада тұлға дамуының қайшылықтары жүйеленген (сыртқы факторлар арасындағы қайшылықтар; сыртқы және ішкі факторлар арасындағы қайшылықтар; ішкі қайшылықтар арасындағы қайшылықтар).

**Диалектиканың сандық өзгерістердің сапалық өзгерістерге айналу заңы** кезкелген психологиялық-педагогикалық құбылыстарды олардың сапалық және сандық сипаттамаларының бірлігінде зерттеуді талап етеді.

**Теріске шығаруды теріске шығару** заңы ескіні алып тастау мен жаңаны орнату дамудың сатылы кезеңдерінде жүзеге асады, теріске шығарудың өзі прогрестің алғашқы сәті болып танылады.

Бүгінгі күні өскелең ұрпаққа рухани-адамгершілік құндылық бағдарлар қалыптастыру мәселелерінің басты назарда болу себебі де сол, осы мәселелерді шешу адам болмысының сипаты мен оның даму бағытын, қоршаған әлеммен қарым-қатынасын белгілейді. Тәрбиедегі ең маңызды әдістердің бірі – **сендіру әдісіне** ерекше тоқтала кетейік (кейбір ғылыми әдебиетте бұл сөздің «көзін жеткізу» «иландыру», «нандыру» синонимдері де қолданылып жүр). Оның мағынасы – қалыптасып келе жатқан тұлғаның сана-сезімінің дамуы барысында оған адамгершілік нормалары, мінез-құлық пен қоғамда өзін-өзі ұстау және әлеуметтік қарым-қатынас ережелерінің мәнін жан-дүниесіне жеткізе отырып (эмоционалды түрде) тереңнен түсіндіру.

Ғылымның түрлі саласында қолданылатын «тұғыр» термині күрделі пәнаралық ұғымды білдіреді. Педагогика теориясы мен тәрбие әдістемесінде ғылыми әдіснамалық тұғыр қандай да бір мәселеге қатысты зерттеуші-педагогтың қолданатын тиісті ұстанымдарын, практик-педагогтың педагогикалық, тәрбиелік әдіс-тәсілдерін реттейтін әдіснамалық бағдары болып табылады. Әдіснамалық тұғырлар педагог үшін педагогикалық болмыста зерттеудің және қайта құру үдерісінің барлық кезеңінде басынан аяғына дейін басты бағдар ретінде әрекет етіп, әдіснамалық міндеттерді атқарады, жан-жақты қарауға және зерттеуге үлкен мүмкіндіктер ашады [37, 153-229].

Замануи жастардың рухани-адамгершілік құндылық бағдарларын қалыптастырудың маңызды жолы ретінде сендіру әдісі осы аталған тұғырлардың әрқайсысының технологиялық құрам бөлігінде кездеседі.

Әдіснамалық тұғырлар туралы білімдер жиынтығы әдіснамашы ғалымдардың еңбектерінде, түрлі ғылыми басылымдар, ғылыми-практикалық конференциялар, әдіснамалық семинарлар, интернет-конференциялар, дөңгелек үстелдер, пікірталастар материалдарында көрініс тапқан.

Сонымен, әдіснамалық тұғырлар дегеніміз – қайсыбір педагогикалық мәселені зерттеудегі қолданылатын ұстанымдар, әдістер, тәсілдер жиынтығы. Әдіснамалық ұстанымдар деп педагогикалық жүйелерді зерттей отырып, өзгерткенде негізге алынатын қағидаларды айтады. Ғылыми-педагогикалық зерттеуді ұйымдастыру ұстанымдары – жүргізілетін ғылыми зерттеулерге қойылатын жалпы талаптар, жетекші идея, түпкі қағида болмақ. Ғылыми әдебиеттерде жалпы ғылымилық ұстанымдар қатарына объективтілікті, ғылымилықты, жүйелілікті, тарихилықты, сабақтастықты және т. б. жатқызады. Демек, тұғыр ұстанымға қарағанда кең ұғым. Бұл тұғырлар мен ұстанымдар барлық ғылымға тән. Сондықтан, педагогикада аталмыш тұғырлар мен ұстанымдарды зерттелетін нысандардың мәніне сай қолданып, ізденушілер өз зерттеулерін ұйымдастырады. Нақты тұғыр бірнеше ұстанымдар арқылы іске аспақ. Бұл ретте әдіснама негізінен ғылыми әрекеттің логикасына қатысты түсіндіріледі. Әдіснама – педагогика ғылымының жасалу зертханасы, сол әдіснама арқылы зерттеудің қазіргі талапқа сай екендігі көрсетіледі және ғылыми қызметкерлердің кәсіби деңгейі бағаланады.

Зерттеуші әдіснамалық бағдар ретінде әдістер немесе тәсілдер, тұғырлар немесе ұстанымдар, логика немесе зерттеу бағдарламасы, парадигма немесе теория қолдана алады. Олар ғылыми-педагогикалық және жобалау әрекетінің жалпы бағытын анықтайтын негізгі ережелер болып табылады. Әдіснама педагог-зерттеушінің педагогикалық практика нысандарын жетілдіру немесе өзгерту мақсатымен байланысты жаңа педагогикалық жобаны әзірлеу барысындағы ғылыми немесе жобалау қызметіне жалпы бағыт береді. Сондықтан, қандай да бір әдіс педагогикалық зерттеудің немесе педагогикалық жобалау үдерісінің бүкіл кезеңінде қолданылып, өзіне басқа әдістерді тәуелді етсе, онда ол оның әдіснамасы болады. Мысалы, «жүйелілік талдау – жүйелілік әдіснама».

Әдіснамалық негіздер мен бағдарлардың ерекшелігі мен мазмұнын ашуда педагог-зерттеушілер көбінесе «әдіс», «тұғыр», «қағида», «заң», «идея», «логика», «парадигма», «теория» ұғымдарын қолданады. Осы ұғымдарды салыстыруға көптеген педагогтар жүгінді. Алайда, бүгінгі күні аталған ұғымдардың «әдіснама» түбірлес түсінігімен өзара байланыс сипатын айқындау ғана емес, олардың педагогикалық зерттеулер немесе жобалаулардағы әдіснамалық бағдар болудағы орнын нақтылау маңызды.

Ғылыми әдебиетте «әдіснамалық тұғыр» деген ұғым (сөз тіркесі) кездеседі. «Тұғыр» ұғымы педагогикада ғылымның пайдаланатын нақтылы тәсілі, элементі ретінде қолданылады. Тұғыр – бұл ғылыми-педагогикалық қызметтің қандай да бір үдерісінің элементі, жеке әрекеті. Егер «әдіс» ұғымы ғылыми-педагогикалық әрекет тәсілдерінің жиынтығын білдірсе, «әдіснамалық тұғыр» ұғымы аталмыш түғырдың зерттеушінің ғылыми-педагогикалық әрекетінің бүкіл кезеңінде пайдаланылатынын білдіреді. Зерттеу тұғырларының жиынтығы, олардың қолдану дәйектілігі мен логикасын, педагогикалық зерттеуді жүргізу технологиясын анықтайды. Бір қарағанда, «технология» ұғымы әдіснамаға жатады, өйткені, технология ғылыми-педагогикалық әрекеттің басынан аяғына дейін оның сипатын анықтайды және әдістер мен зерттеу тәсілдерін таңдау үшін нұсқау жасайды. Ғалым А.Ю. Кармаев Ресейдің ұлттық ұланының әскери қызметшілерін тәрбиелеуде сендіру әдісін жүзеге асыру мәселесін зерттеуде жүйелілік, синергетикалық, іс-әрекеттік, тұлғалық, мәдениеттанымдық, аксиологиялық, акмеологиялық, антропологиялы,қ тұтастық тұғырларын қолдану тәжжірибесімен бөлісіп, әрбір тұғырдың әлеуетін негізгі ұғымдар, үстанымдар, әдістер арқылы сипаттағаны 2-кестеде берілген [100, 266-271].

**2-кесте. Әдіснамалық тұғырлардың негізгі әлеуетіне сипаттама**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Тұғырдың атауы** | **Негізгі ұғымдар** | **Ұстанымдар** | **Әдістер мен тәсілдер** |
| **Жүйелік** | Жүйе  Жүйелілік  Құрылым  Үдеріс  Функция  Жағдайы | Бірлік  Тұтастық  Серіппелік  Иерархиялылық  Құрылымға келтіру  Ұйымдастыру | Функционалды  Модельдеу  Жүйелік-құрылымдық талдау  Талдау және синтездеу |
| **Синергетикалық** | Өзін-өзі ұйымдастыру  Ашықтық  Бірсызықсыздық  Бифуркация  Флуктуация  Аттрактор | Кіріктірушілік  Серіппелілік  Өзін-өзі дамыту  Төселушілік  Экватальдылық  Конвергенциялар  Диверсификация  Бағыттылық | Мінез-құлықты;  Сценарийлік ой-өрісті;  Ақпараттық ықпалды;  «Жарылысты»;  Диалогты модельдеу |
| **Іс-әрекеттік** | Іс-әрекет  Мақсат  Түрткі (мотив)  Операция  Қадам  Іс-әрекет шарттары | Пәнділік (предметности)  Белсенділік  Интериоризация және экстериоризация  Опосредования  Сана мен іс-әрекеттің бірлігі | Сыни ой-пікір  Зерттеушілік және жобалаушылық іс-әрекет  Модельдеу және талдау  Кейс |
| **Тұлғалық** | Толеранттылық  Даралық  Тұлға  Өзін өзі өзектендірген тұлға (самоактулизированная личность)  Өзін-өзі көрсету (самовыражение)  Субъектілік  «Мен-концепция» Таңдау | Сенім және қолдау  Өзін-өзі өзектендіру  Даралық  Субъектілік  Ізденімпаздық  Шығармашылық және табыс | Педагогикалық қолдау  Таңдау және табыс ситуациясын құрастыру  Рефлексивтілік  Диалогтық |
| **Мәдениеттанымдық** | Әлемдік және ұлттық мәдениет  Мәдени сәйкестік  Шығармашылық | Мәдени бағыттылық Этникалық бағыттылық  Азаматтық келісім мен жарасымдылық | Шығармашылық әлеуеттерін және мүмкіндіктерін байыту  Мәдени орта қалыптастыру |
| **Аксиологиялық** | Құндылықтар  Құндылық бағдарлар  Құндылық сана  Құндылық  мінез-құлық | Дәстүрлер мен құндылықтардың тең маңыздылығы  Құндылықтардың бірыңғай гуманистік жүйесінің шеңберіндегі барлық философиялық көзқарастардың теңдігі  Эмпатиялық | Борыш пен жауапкершілік сезімдерін ұштау  Мәселе қою  Құндылық мүдделерін қалыптастыру |
| **Акмеологиялық** | Тұлғалық даму  Кәсіби іс-әрекет  Өзін-өзі жүзеге асыру  Адам өз тәжірибесінің иесі  Кәсіби құзыреттілік | Өзара қарым-қатынас арқылы дамыту  Тұлғаның позитивті «мен-концепциясын» қалыптастыру  Потенциалдыны өзектіге айналдыру  Жүйелілік | Акмеологиялық монотренингтер  Жүйелі модельдеу  Кәсібилік деңгейін бағалау  Ұйымдастырушылық-іскерлік ойындар |
| **Герменевтикалық** | Түсіністік  Түсіндіру (ұқтыру)  Талдап түсіндіру (интерпретация)  Мәніне (мағынасына) жету  Эмпатия | Ой-пікір диалогтығы  Ғылыми зерттеу  Мағынасын түсіндіру  Интернальдық | Іс-әрекетті түсіну  Даралық биігіне шығу  Өзін сол орынға қоя отырып берілген мазмұнды талдау (эмпатия)  Компаративтік |
| **Философиялық-антропологиялық** | Адам табиғатының тұтастығы  Тұлғаның даму үдерісі  Әр адамның бойындағы жалпылық пен ерекшеліктің бірлігі  Тұлғалық қасиеттердің ырықтылығы (пластикалығы) | Адамның маңыздылығын пайымдау  «Адам таным пәні ретінде»  Адамның адам ретінде қалыптасуының әдіс-тәсілдері мен шарттарын іздестіру | Салыстырмалы-тарихи  Биографиялық  Казустық  Интерпретациялық  Идентификациялық |
| **Тұтастық** | Мақсат  Мазмұн  Іс-әрекеттік  Нәтиже  Холизм (тұтастық философиясы) | Модельдеудің тұтастығы  Тұтастықтың дамуы  Жүйелілік және кешенділік | Тұтастық талдаудың кешенді технологиялары  Тұтас құрастыру  Жүйелер теориясы мен практикасына талдау жасау |

«Әдіснама» ұғымына мазмұны жағынан *«ұстаным*» ұғымы өте жақын келеді. Соңғы уақытта «қағида» делініп жүр. Ұстаным (принцип, лат.principium – басы) – бұл педагогикалық білім алу және оның жүйесін құру негізіндегі, сондай-ақ, танымдық және қайта құру әрекеттері немесе басқа педагогикалық нысан негізіндегі неғұрлым жалпы, маңызды әрекет туралы бастапқы ережелер. Педагогикалық ұстанымдардың әдіснамалық рөлі педагогика ғылымында терең зерттелген. Ұстаным – педагогикалық болмысты тану және қайта құру үдерісін бағыттаушы және зерттеуші фактілер, ұғымдар, заңдар және теориялардың арасындағы тұтастық байланысын қамтамасыз ететін ғылыми танымның ерекше үлгісі. Ғылыми танымда ұстанымдардың немесе ұағидалардың әдіснамалық сипаты олардың зерттеу қызметіне себепші бола отырып нәтижесіне өзінің ерекше талаптарын ұсынады. Ұстаным нақтылы әдіснаманың шеңберінен (түрлі әдіснамаларда қолданылғанда) шығуы мүмкін және педагогикалық зерттеудің нақты әдіснамасы бірнеше ұстанымның негізінде құрылуы мүмкін.

Сонымен, «ұстаным» және «әдіснама» сияқты ұғымдардың байланысы мынадай. Ұстаным дегеніміз, әлбетте, педагогикалық теорияны құру немесе іске асырудың негізінде жататын негізгі идея болып табылады. Әдіснамалық ұстанымдар, бұл – жаңа педагогикалық білімдерді игеру және педагогикалық практиканы қайта құру жобасын әзірлеу үдерісінде жалпы гносеологиялық бағдар беретін, басшылыққа алынатын ережелер. Практикалық қағидалар педагогтардың ғылыми-педагогикалық және жобалау-қайта құру әрекетін реттеу және бағыттауды іске асырады.

Ғалым-педагогтар әдіснамалық бағдар ретінде *«тұғыр»* ұғымын жиі қолданады. Кейігі сөздіктерде «ыңғай» деп беріліпті. Бұл ретте, педагогикалық зерттеулерде және педагогикалық жобаларды әзірлеу барысында көптеген тұғырлар: жүйелік, жүйелік-қызметтік, кешендік, тұтастық, аксиологиялық, праксиологиялық, әрекеттік, жеке тұлғалық т.б. қолданылады. Тұғырлардың әр түрлілігі, олардың эвристикалық құндылықтарын қамтамасыз етеді және педагогикалық құбылыстар мен үдерістерді зерттеу, педагогикалық теорияны құру, педагогикалық ғылым мен практиканы тұтасымен дамытуды жан-жақты қарауға және зерттеуге үлкен мүмкіндіктерді ашады. Кейбір зерттеушілер тұғырға ерекше әдіснамалық маңыз береді. Мысалы, тұғырды әдістің зерттеу бағдарламасымен бірлікте қарастырады. Осы мағынасында «әдіснама» ұғымы «тұғыр» ұғымынан мазмұндырақ. Қандай болмасын тұғыр ғылыми-зерттеу немесе ғылыми қайта құру қызметінің тәсілін анықтайды. Осы себепті, ол педагог үшін педагогикалық болмыста зерттеудің және қайта құру үдерісінің барлық кезеңінде басынан аяғына дейін басты бағдар ретінде әрекет етсе, әдіснамалық міндеттерді атқарады. Әлбетте, педагогикада, қандай болмасын, тұғыр жалпы әдіснамадан немесе басқа ғылымдар әдіснамасынан алынған. Зерттеушінің қандай да бір тұғырды таңдауы, нақтылы педагогикалық нысанды тануда және қайта құруда олардың жиынтығын анықтау әрқашан зерттеушінің ғылыми ұстанымымен байланысты.

Әдіснама қызметін ғылыми ізденіс пен жобалауда зерттеушінің өзі анықтайтын сипаттаумен, түсіндірумен, құрылымдаумен және болжамдаумен байланысты ғылыми-жобалау қызметі ретінде ***идея*** да орындай алады. Идеялар педагогика ғылымын және практикасын дамытуда маңызды рөл атқарады, сондықтан, олар педагогика әдіснамасына енгізілген. Педагогтің ғылыми-зерттеу және жобалау-қайта құру қызметі оның жаңа педагогикалық идеяларымен анықталады. «Әдіснама» ұғымы тек мақсатты ғана емес, сонымен бірге, оны іске асыру құралдарын да қамтиды.

Педагогикалық теория жүйелік ұғым ретінде педагогикалық практикамен және экспериментпен шынайылығы дәлелденген педагогика ғылымы объектісінің мазмұнын неғұрлым толық бейнелейді. Педагогикалық теория *– бұл*:

* педагогикалық болмыс нысаны туралы ғылыми білім жүйесі үлгісінде ұсынылған тұтас түсінік;
* педагогикалық болмыстың бөліп алынған саласының мәнін зерттеудегі ұстанымын айқындайтын және оның зерттеулерінің шекарасын ғылым ретіндегі педагогиканың пәндік саласы шеңберінде анықтайтын білімдерді теориялық түрде ұсынудың жүйесі;
* педагогикалық нысанның барлық жағын айқындайтын және осы тұрпатты объектіні практикада қайта құру бойынша әрекеттерді жобалау үшін негіз және бағдар болатын теориялық жүйе.

Педагогикалық теория өзінің құрылымы бойынша іштей жіктелген және сонымен бірге, педагогикалық болмыс объектілері туралы ғылыми білімнің тұтас жүйесін білдіреді, ол бір білімнің басқасына логикалық тәуелділігін, педагогикалық теорияның бастапқы базисінің – қағидалар мен түсініктердің бірнеше жиынтығынан педагогикалық білімдер жиынтығының мазмұнын алатындығын сипаттайды. Тұтастай алғанда, педагогикалық теория жасалымы, бұл – жаңа педагогикалық пәнді құрылымдау үдерісі.

Педагогика ғылымы мен практикасы жаңа әдіснамалық идеялардың пайда болуына орай, педагогикалық нысандарды ғылыми-педагогикалық ақпаратты жүйелендіру аясында қарастыруы мүмкін. Дамуы теориялық педагогиканың іргетасын анықтайтын негізгі педагогикалық теорияны белгілеп, зерттеушілер үшін өзінше бір әдіснамалық бағдар болатын қандай да бір теория аясында ғылыми-педагогикалық әрекетті реттеуге болады. Осы кезеңде жаңа ғылыми-педагогикалық білімді жинақтау жүзеге асады.

Педагогикалық болмыстың таным және қайта құру әдістерін, игерілетін білімнің шынайылығын бағалау үшін өлшемдер қажет. Әрбір педагогикалық теория белгілі бір парадигма шеңберінде құрылады. Т. Куннің пікірінше, түрлі парадигмалардың аясында өмір сүретін теориялар салыстыруға келмейді. Сондықтан, бір ғана педагогикалық теория алдын-ала және іргелі қайта пайымдаусыз түрлі парадигмаға кіре алмайды. Бірақ, педагогикалық зерттеу және жобалау барысында әдіснамалық бағдар ретінде қолданыла алғанымен, педагогика әдіснамасының барлық мазмұнын қамти алмайды. Бұл «тұжырымдама» және «доктрина» ұғымдарына да қатысты.

Педагогикалық теория нақтылы парадигмалар немесе әдіснама аясында қаралуы мүмкін. П. Фейерабенд идеясына сәйкес, педагогикалық теория өзінің әдіснамалық рөлін көбінесе педагогикалық фактілерді іріктеу және талдауда атқарады. Шынында, педагогика ғылымын дамытудың ауқымды аясында алып қарайтын болсақ, онда түрлі теориялық ұстанымдарға сүйене отырып, қандай да бір педагогикалық фактілердің түсіндірілуіндегі елеулі өзгерістерді байқауға болады.

Педагогикадағы ***«***логика» термині көбінесе: «ғылыми зерттеу логикасы», «педагогикалық зерттеуді ұйымдастыру логикасы» т.б. мазмұнда қолданылады. Бұл осы заманғы формальды логика ұғымын ғылыми-педагогикалық білім генезисіне, оны болжамдауға, талдау жасауға және оның даму логикасын негіздеуге қолданылатын ғылыми пәнді педагогика ғылымы пәнінің логикалық құрылымы және оның даму үдерісін ашу аясындағы негізгі ұғым болып табылады. Педагогикалық теорияның мазмұны жағынан түрліше жалпы логикалық құрылымын табу бір педагогикалық теорияның идеялары мен әдістерін басқа салаға көшіру, яғни олардың жаңа педагогикалық теорияны құрудағы әдістемелік нұсқау ретінде пайдаланылуы үшін мүмкіндік ашады. Бұдан аталмыш ұғымның қолданылу саласы педагогтің ғылыми ойлауымен шектелетіні, соған сәйкес оның танымдық әрекеті логикалық ережелермен анықталатыны көрінеді. Логика – сондай-ақ педагог-зерттеушінің педагогикалық болмысты қайта құрудың жолдары мен тәсілдерін жобалаудағы практикалық әрекетін анықтайтын өзара байланысты идеялардың жиынтығы. ***Ғалым-педагогтің зерттеушілік ізденістерінің негізгі сатыларының жүйелілігі және оның нақтылы қадамдары да педагогикалық зерттеудің логикасы деп аталады*.** «Педагогикалық талдау логикасы» ұғымы кейде «педагогикалық зерттеу әдіснамасы» ұғымымен теңдестіріледі. Алайда, логика әдіснамамен теңдес емес, өйткені осы заманғы педагогтің ғылыми әрекеті формалды логиканың ережелеріне қайшы келуі де мүмкін, алайда, бұл ретте, өз әдіснамасы болмақ. Аталмыш жағдаят педагогика әдіснамасының мәнін түсінуде өте маңызды. Педагогика ғылымының дамуы ғылыми жүйе құрылымының бір ғана логикалық сұлбасының шеңберінен шығатындығын көрсетеді. Бұл ретте, сөзсіз, педагогикалық зерттеуде ненің ақиқат екендігі жөніндегі түсінік өзгереді. Жаңа ғылыми-педагогикалық жүйенің пайда болуында, мысалы, театр педагогикасы немесе музей педагогикасында осылай болады. Бұл үдеріс педагогикалық құбылыстарды және үдерістерді, сондай-ақ, олардың даму жолдары мен тәсілдерін талдауда, себептік-салдарлық байланыстарын ашуда тек қана ұтымды әдістерді пайдаланудың мүмкіндігі мен тиімділігі байқалады.

Педагог-зерттеушілер үшін әдіснамалық бағдар ретінде педагогикалық үдеріс субъектілерінің психологиялық дамуы, басқару не кибернетика заңдары жұмыс істеуі мүмкін. Осындай, мән-мағынасында «заң» ұғымы объективті қолданыстағы тұрақты, қажетті, елеулі байланыстарды білдіреді, сондықтан, заңды орындау ғылыми-зерттеу немесе педагогтардың жобалау–қайта құру әрекетінің басты шарты болып табылады.

Әдіснамалық тұғырлар мега-, макро-, микро сияқты сатылы үлгісі арқылы ұсынылады. Мегаәдіснамалық тұғыр (жаратылыстанулық-ғылымилық және гуманитарлық); макроәдіснамалық (мәдени, синергетикалық, инновациялық, экологиялық); микроәдіснамалық (тұлғалық, жүйелілік, әрекеттік және т.б.). Бұл ұсынылып отырған жіктеу құрылымы шартты түрде екенін ескерткен жөн. Әдіснамалық білім мен жаңа әдіснамалық құрылымдарды қалыптастыратын басқа әдістер де бар.

Педагогика тек жаңа фактілермен толықтырылатын жағдайда ғана дами алады. Оларды жинақтау мен түсіндіруде теоретиялық қағидалардың жиынтығына тәуелді зерттеудің ғылыми-негіздемелік әдістері керек. Оны ғылымтануда «әдіснама» деп атайды. Әдіснама белгілі бір зерттеудің мазмұнында, оның материалында, авторлық ойдың дамуында болады. Ғылымның алға жылжуы оның әдіснамалық бағытына да байланысты болмақ. Әдіснама зерттеуді ұйымдастыруда оның нысанасы мен пәнінің ерекшелігіне сәйкес келетін жалпы қағидаларды әзірлеуді бағамдайды.

Әдіснамалық ұстанымдардың құрылымы мен мазмұны Б.Г.Ананьев, В.И.Андреев, В.И.Беляев, Ю.К.Бабанский, Б.С.Гершунский, В.И.Загвязинский, Б.Т.Лихачев, В.М.Полонский, М.Н.Скаткин, В.А.Сластенин, Я.С.Турбовской, В.С.Шубинский және т.б. психолог, педагог ғалымдардың еңбектерінде қарастырылған. В.И. Загвязинский педагогикалық зерттеудің негізін қалаушы қағидалардың арасынан ***партиялық, ғылымилық қағидаларын, логикалық пен тарихилықтың бірлігі қағидасын, тұжырымдамалық бірлік қағидасын, нақты мен міндеттінің байланысы қағидасын, сонымен қатар, зерттеу жұмысы мен тәжірибелік оқу-тәрбие жұмысының бірлігі қағидасын*** атап көрсетеді. Автор тұжырымдамалық бірлік қағидасының құрылымындағы педагогикалық үдерісті зерттеудегі жүйелілік және тұтастық ұстанымдарының мәнін қарастырады.

Ю.К. Бабанский таптық-партиялық тұғырды, логикалық пен тарихилықтың бірлігі қағидасын, диалектикалық жүйелі-құрылымдық тұғырды, іс-әрекеттік тұғырды, педагогикалық құбылыстардың заңдары мен заңдылықтарын анықтау тұжырымдамасын қорғайды. Ал партиялық қағида, таптық-партиялық тұғыр педагогиканың әдіснамалық негіздемесінің идеологияландыруын көрсететті. Нәтижесінде педагогикалық құбылыстардың мәнін бұрмалайтын идеологиялық парадигмалар кең қолданыла бастады, дегенмен сол жылдары мұндай тұғыр кеңінен қолданыста болды.

Педагогика пәні оқу құралының авторлар ұжымы В.А. Сластенин, С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов педагогикалық зерттеудің нақты-әдіснамалық қағидаларын әзірледі, «жүйелік», «тұлғалық», «іс-әрекеттік», «диалогтық», «мәденитанымдық», «этнопедагогикалық», «антропологиялық» сияқты тұғырлардың мазмұнын ашты. Сол себепті В.И. Гинецинский педагогиканың құрылымын педагогикалық аксиология, антропология, мәдениеттану, микроәлеуметтануды қамтитынын көрсетті. Бұл әрине, әдіснамалық ұстанымдарды табысты қолданудың нәтижесі болып табылды.

Білім беру үдерісі - педагогикалық болжамның әдіснамалық қағидаларын зерттеу пәні болды. Б.С. Гершунский «әдіснамалық ұстаным» ұғымын теория мен тәжірибенің мақсатына жетуге, білім беруде стратегиялық шешімдердің вариативтілігі мен көп өлшемді бағалауына, білім беру саласында стратегиялық шешімдердің ұжымдық негіздемесіне бағытталған әрекеттің басшы нормасы ретінде сипаттауды ұсынады.

Соңғы жылдары педагогикалық әдебиеттерде тарихи-педагогикалық зерттеудің әдіснамалық қағидалары өз көрінісін табуда. Г.Б. Корнетов, И.А. Колесникова педагогикалық өркениет пен олардың парадигмалары ұстанымы тұрғысынан бұрынғы және қазіргі педагогикалық феномендерді қарастыруда өркениеттік тұғырды ұсынады, үш педагогикалық өркениеттің (табиғи педагогика, қайта жасалымды-педагогикалық және креативті-педагогикалық өркениет) және үш педагогикалық парадигманың (ғылыми-технократиялық, гуманитарлық, эзотерикалық) болуының заңдылығын көрсетеді. Г.Б. Корнетовтың пікірі бойынша, өркениеттік тұғыр (өркениетті амалдың көзқарасы тұрғысынан тарихи-педагогикалық үдерісті ұғыну аясында) – мақсаттарды, құралдарды, тетіктерді, жағдайларды ұғыну жолы, сонымен қатар, жалпы адамзаттықтан педагогикалық феноменді сараптауды қамтамасыз ететін адам табиғатының жүзеге асырылу нәтижелерін ұғыну жолы.

Осыған сәйкес В.И.Беляев мәдениеттанымдық, аксиологиялық, өркениеттік, инновациялық тұғырларды ұсынды. В.А. Андреев шығармашыл тұлғаны тәрбиелеу және оның өзін-өзі тәрбиелеу диалектикасын зерттей отырып, тарихилық пен логикалықтың бірлігі, әрекеттік және жеке тұлғалық сияқты тұғырлардың диалектикалық бірлігі қағидаларымен, сонымен қатар, әдіснамалық қағидалар ретінде жүйелілік, кешендік, тұтастық секілді тұғырларды қарастырды.

Педагогикалық зерттеу барысында гуманитарлық білімнің саласы ретінде педагогиканың әдіснамалық тұғырларына сүйену қажеттілігі туындайды. Бұл қағидалар*, біріншіден*, оның нақты мәселелерін бөліп шығаруға және олардың стратегиялары мен шешу жолдарын анықтауға; *екіншіден,* білім беру мәселелерінің барлық жиынтығын сараптауға және олардың иерархиясын (маңыздылық тәртібін) анықтауға мүмкіндік береді; *үшіншіден,* бұл әдіснамалық қағидалар болжауды жүзеге асыра алады. Бұл пайымдауларды қолдана отырып, зерттеудің педагогика әдіснамасын дамыту, дидактика, ғалым-дидактің ғылыми-зерттеу еңбегінің мәдениеті, педагогикалық инноватиканың қалыптасуы және т.б. сияқты негізгі мәселелерін зерттеудің әдіснамалық тұғырлары анықталды.

Педагогтің зерттеу мәдениетін қалыптастыру мәселесі, біздің ойымызша, педагогикада және мәдениеттануда әдіснамалық тұғырларды қолдануды талап етеді. Әдіснамалық тұғырларға жүргізілген талдау педагогика мен мәдениеттанудағы тұғырлардың жүйесін (жүйелік; тұтастық; кешендік; жеке тұлғалық; іс-әрекеттік; тарихилық; антропологиялық, аксиологиялық; мәдениеттанымдақ; психологиялық; технологиялық; әлеуметтанулық; өркениеттік; инновациялық; типологиялық; компаративтік; акмеологиялық; аксиоматикалық; этнопедагогикалық; этнографиялық; ақпараттық; мәндік; болжамдық және т.б.) көрсетеді.

Педагогика мен мәдениеттанудағы әдіснамалық тұғырларға сүйену әлеуметтік-педагогикалық құбылыс, жалпы мәдени өрістегі педагогикалық әрекет ретінде мұғалімнің зерттеу мәдениетін қарастыруға, білім мен мәдениеттің ықпалдасу арнасында педагогиканың фактілері мен құбылыстарын зерттеуге мүмкіндік береді. Бұл ретте, қайта жасаушы әрекет, материалдық және рухани құндылық ретінде мәдениетті қарастыратын қазіргі ғылым туралы тезис есепке алынады. Бұл қоғамның барлық мәнді күштерін тәрбиелеу мен дамытудың, мақсаты және мазмұнының негізіне алынатынын көрсетеді. Міне, осы жерде білім беру мен мәдениеттің жанасу нүктесі бар.

Педагогтің зерттеу мәдениетін қалыптастыруға қатысты әдіснамалық тұғырларды іздеу және айқындау барысында осы саладағы ТМД елдерінің, оның ішінде, Қазақстан ғалымдарының ұстанымдары басшылыққа алынды. Осы мәселеге қатысты әдіснамалық тұғырды мұғалімнің педагогикалық іс-әрекетінің ғылыми негізделген басты нормасы ретінде анықтауға болады. Ол педагог іс-әрекетінің объектісі ретінде педагогикалық үдерістің жұмыс істеуін оңтайландыру мақсатында ізделіп отырған қасиетті қалыптастыруға бағытталған. Бұл жерде басты бағдар болып мәдениеттанымдық, аксиологиялық, синергетикалық және инновациялық тұғырлар болып табылады. Ал, инновациялық тұғыр педагогикалық қауымдастықты жаңа әлеуметтік-мәдени жағдайды қабылдау мен ұғынуға бағыттайтын білім парадигмасының ауысуы жағдайында педагогтің зерттеу мәдениетінің теориясы мен практикасын ұғынуға мүмкіндік береді.

Гуманитарлық ғылым ретінде педагогика әлеуметтік-гуманитарлық ғылымның қалыптасып келе жатқан жаңа парадигмасы мен олардың әдіснамасын түсіндіруді талап етеді.

Ғалымдар жүргізген зерттеулерге жүгінсек, әлеуметтік-гуманитарлық ғылымдардың жаңа парадигмасын қалыптастыру бағытындағы төмендегідей негізгі белгілерді ажыратып көрсетуге болады:

- жаратылыстану және әлеуметтік-гуманитарлық ғылымдардың жақындасуы, олардың әдіснамалық бағытта бірін-бірі толықтыруы;

- қарама-қарсы тұжырымдық-әдіснамалық бағыттардың өте тығыз жақындасуы мен өзара байланысы;

- гуманитарлық ғылымдардың өз ішіндегі ғылыми рефлексияның шұғыл артуы;

- әдіснаманы түсіндіретін мәдениет және герменевтика аппараттарының кеңінен енуі; синергетикалық әдістердің әлеуметтік таным идеяларына белсенді енуі, осы себепті статистикалық-ықтималдау әдістерінің көбірек қолданылуы; әлеуметтік әдіснаманың жаңа парадигмасын құрудың тиімді жолы – барлық және кез-келген әдіснамалық бағыттың тұтас бірлігі.

Ғылымда екі үлкен әдіснамалық бағдар бар, олар: *ғылыми-жаратылыстанулық, гуманитарлық.*

Педагогика ғылымында әртүрлі дүниетаным, көзқарас, парадигмаларды сипаттайтын 20-дан астам әдіснамалық бағдарлар кездеседі, олардың көбісі мега-, макро-, микро- әдіснамалық бағытта орынды көрініс табады. Ғылыми-жаратылыстанулық пен гуманитарлық мегаәдіснамалық бағдар қоғам дамуының ғылыми жаратылыстанулық және гуманитарлық парадигмаларының мазмұнды сипаттамаларына негізделеді.

Ғылыми-жаратылыстанулық парадигма мен оған сәйкес келетін ойлаудың технократты тұрпаты ғылымды жеке дара қарастыратын, жалпы ғылыми бейнелер мен нормалардың объективті шындығы, өлшемі практика болып табылатын классикалық философия негіздемесіне сүйенеді. Ғылыми-жаратылыстанулық парадигмада ғылым мен табиғаттағы басқа да таным объектілерімен әсерлесуінде адам құбылыстың объектісі ретінде қарастырылады. Гуманитарлық парадигма ғылыми зерттеулерге «адами өлшем» ұғымын ендіреді. Егер ғылыми-жаратылыстану парадигмасы ғылымның мұраты ретінде ақиқат, өлшем және экспериментке бағытталса, ал танымның гуманитарлық типі жеке тұлғаға, даралыққа, адамның жеке тұлғалық қасиеттеріне сүйеніп, рухани әлеміне бағытталған «субъективтік» бағытты жақтайды. Гуманитарлық білім ерекшеліктерінің сипаттамасына жататындар: адамның сананы құнды-мағыналы игеруі, оның салыстырмалы, өзгерісті болатынын түсінуі және т.б.

Гуманитарлық парадигма білім беру бағытының өзіндік жеке жүйесі бар: адамның жоғары құндылық екенін мойындау, оның жеке танылуға, өзін-өзі жетілдіруге, өзін-өзі дамытуға мүмкіндігі бар екендігін ескеру, жеке тұлғаның өзін-өзі қалыптастыруына жағдай жасау, оның өзінің «Менінің» дамуына ұдайы қолайлы факторларды табу, өзінің өміріндегі өзіне қолайлы жағдайларды белсенді түрде іздеп табуы және т.б.

Ғалым С.И. Архангельскийдің жүргізген зерттеуіне жүгінсек, әдіснамалық бағыттардың ішінен көбіне қолданылатындары макробағыттылық пен микробағыттылық. Макробағыттылықта қарастырылатын нысандардың ішкі құрылымы есепке алынбайды да, әртүрлі бір-біріне ұқсайтын, ұқсамайтын өзара әрекеттесетін қандай да бір элементтер жиынтығынан тұратын нысан біртұтастыққа қарастырылады. Микробағыттылық күрделі динамикалық жүйенің ішкі құрылымын мұқият зерттеуді қарастырады, оның әрбір құрамдас бөліктерін анықтап, олардың өзара бір-бірімен әсерлесуінің сыртқы көріністерін ашады. Сипаттамадан көрініп тұрғандай, құрылымды модельдеудің екі бағыты бір-бірімен ұштасып, бір-бірін толықтырады.

Ғылыми әдебиеттерге талдау жасай келе, мәденитанымдық макробағытқа кіретін жеке тұлғалық, тұлға-бағыттылық, іс-әрекеттілік, тұлғалық-әрекеттілік, мазмұндық, логикалық, тарихилық, сапалық, сандық, феномендік, өркениеттік, этнопедагогикалық, әлеуметтік, психологиялық, диагностикалық, жобалаушылық, гуманистік, этномәдениеттілік, индуктивтік, дедуктивтік, экономикалық, риторикалық, социологиялық және т.б. бағыттар екенін пайымдаймыз.

Әлеуметтік-гуманитарлық білім мен педагогикаға өз мәртебесін нақты негізделген әдіснамалық тұғырлары бар толыққанды гуманитарлық-ғылыми пәннің дәрежесіне көтерілуге мүмкіндік беретін әдіснамасының жаңа қалыптасқан парадигмасын ұғыну қажеттілігі көрініп тұр. Бұл тұғырлар педагогика ғылымы мен практикасын дамыту және болжау әдістері ретінде де қолданылуы мүмкін.

*Әдіснамалық бағдарлардың* қатарына педагогикадағы теориялық және практикалық әрекеттердің бағдарламасын ұсынатын әдіснамалық тұғырлар мен әдіснамалық қағидалар енеді. Әдіснамалық бағдарлар педагогикалық зерттеу мәселесін алға қоюда ғылыми негіздеме үшін және әдістер мен оны шешу жолдарын таңдау үшін, сонымен қатар, зерттеу нәтижелерін сараптау шегін анықтау және олардың объективті, ғылыми дәлелденген бағалауының өлшемдерін іздеу үшін керек. Олар тұжырымдамаларды әзірлеу және тәжірибелік-эксперименттік жұмыстың бағдарламасын құру үдерістеріндегі зерттеушінің ғылыми іс-әрекетін өзі реттеуі үшін негіздеме бола алады; зерттеушінің ғылыми ойлау бейнесі мен құрылымына, зерттеудің ұғымдық-категориялық аппаратын таңдауға және ғылыми мәтіннің тіліне әсер етеді; типологияны құруға негіз бола алады, сонымен қатар, педагогикалық шынайылықты ғылыми танудың нақты үлгілері мен түрлерін көрсетеді.

Ғылымда әдіснамалық тұғыр табиғи немесе әлеуметтік шындықтың қандай да бір нысанын тану немесе қайта құру үдерістерінде қолданылатын ұғымдардың, идеялардың, үлгілер мен тәсілдердің кешенін түсіну деп айтылады. «Тұғыр» ұғымын, оның әдіснамалық мағынасында зерттеуші әрекетінің ғылыми негізделген тәсілі ретінде анықтауға болады. Философия макрообъектілерді зерттеуде үш әдіснамалық тұғырды пайдаланады: *құрылымдық-қызметтік тұғыр* әлеуметтанудан алынған, *құрылымдық тұғыр**–* лингвистикадан, *жүйелік тұғыр* **-** жаратылыстанудан алынған. Осы тұғырларды педагогикалық түсіндіру пәнаралық әдіснаманы жасау факторы болып табылады.

Әрбір әдіснамалық тұғырдың негізінде педагогикалық нысанды тану немесе қайта құрудың іргелі идеялары жатыр, сондықтан, зерттеу тәртібіне сай әр педагог өзі таңдаған ғылыми тұғырдың ережесін ұстануы керек. Таңдалған басты ғылыми бағдарға сәйкес, ол өз табиғатына қарай әр түрлі – қарапайым немесе күрделі болуы мүмкін, зерттеуші педагогикалық шындықты тиісті тұғырдың ұғымдарына және теориялық біліміне сай тұжырымдайды. Әдіснамалық талаптардың құрамында педагогикада теориялық және практикалық әрекеттің бағдарламасын ұсынатын және қағидалар түрінде көрсететін әдіснамалық талаптар маңызды орын алады. «Әдіснамалық ұстаным» мен «әдіснамалық талап» ұғымдары қосарлануда. Өз мазмұны бойынша әдіснамалық талаптар әдіснамалық ұстанымдарды қолдану қырларын көрсетіп отырады.

Бүгінгі күні педагогикалық зерттеулерді жүргізу кезінде қолданылатын әдіснамалық бағдарларды әр түрлі негіздер бойынша көрсетуге болады. Мысалы, педагогикалық болмысты бейнелеуден басталатын және енгізілетін өзгерістерін бағалаумен аяқталатын зерттеу кезеңдеріне сәйкес жүйелеу нұсқасы болуы мүмкін. Мұндай жағдайда әдіснамалық бағдарлар төмендегідей болып топтасады:

* педагогикалық шынайылықты бейнелеу (эмпирикалық);
* педагогикалық шынайылық нысандарының табиғатын зерттеу, тану (гносеологиялық), ғылыми идея немесе теория тұрғысынан қаралған педагогикалық нысанның қайта құрылу үлгісі мен бағдарламасын әзірлеу (құрылымды);
* педагогикалық шынайылықты қайта құруға бағытталған педагогикалық үдеріске қатысушылардың іс-әрекетінің нормативті үлгісі мен жобасын құрастыру (праксиологиялық);
* білім беру қызметкерлерінің бастамасы бойынша пайда болатын педагогикалық шынайылықтың немесе педагогикалық инновацияның ғылыми негізделген және нысаналы қайта құрылуы нәтижелерін бағалау (аксиологиялық).

Зерттеушілер қоғамдық қатынастар мен құбылыстарды зерттеудің негізгі тұғырнамасы барлық қоғамдық ғылымдар үшін, оның ішінде, педагогика ғылымы үшін де ортақ деген тезисті басшылыққа алады. Сондықтан, олар тұғырнамалық қағидалардың жиынтығын негіздеді. Қоғамдық құбылыстарды нақты тарихи тұрғыдан жан-жақты байланыста, тәуелділікте, бір ғылым заңдылығы мен екінші ғылым заңдылықтары арасындағы қағидасымен, өмір мен тәрбие ұстанымдарының бірлігімен қарастырылуы тиіс деп тұжырымдайды. Осыған байланысты, қазіргі зерттеушілердің басшылыққа алатын тұғырнамалық ұстанымдарын атауға болады:

* педагогикалық құбылыстар мен үдерістер арасындағы жалпы байланыстар мен қатынастар ұстанымы (себеп-салдар тәуелділігі);
* қарама-қайшылықты шешу арқылы оның санының параметрлерін сапаға ауыстыру жүйесі ретінде педагогикалық нысанды дамыту ұстанымы;
* белгілі педагогикалық нысандарды өзгерту арқылы педагогикалық ақиқатты дамыту ұстанымы;
* педагогикалық ақиқатты анықтауда объективтілік пен субъективтілік талдаудың үйлесілімділігі, орын алатын өзгерістерді анықтау мен болжау ұстанымы.

Зерттеу барысында гуманитарлық ғылым ретінде педагогиканың тұғырнамалық ұстанымына сүйену қажет. Бұл ұстанымдар, *біріншіден,* оның нақты мәселелері мен оларды шешудің негізгі стратегияларын анықтауды; *екіншіден,* білім беру жүйесіндегі барлық мәселелердің бағасы мен оның сатылы бағыныштылығын анықтауды талдауды; *үшіншіден,* аталған тұғырнамалық ұстаным болжаудың толық нұсқасын іске асыруға қол жеткізеді.

Тұғырнамалық ұстаным құрылымында белгілі бір тұғырнамалық әдіс қарастырылады, солай болғанмен де, тұғырнамалық ұстанымға қарағанда, «тұғырнамалық әдістің» түсінігі кең. Ғылыми–педагогикалық зерттеулерді жүргізгенде объективтілік ұстаным тұрғысынан, педагогикалық құбылыстардың себептілігі, педагогикалық құбылыстар мен үдеріс тұтастай қарастырылады. Құбылысты және оның дамуын зерттеу, оның басқа құбылыстармен өзара әсерін, үдеріс дамуының өзіндік қозғалысы мен өзіндік дамуы тұрғысынан пайымдау аса маңызды.

Ғалымдардың ізденістеріне сүйенсек, осы бағытта әдіснамалық тұғырлардың құрылымдық моделі мына төмендегідей мазмұнды сипат алады: түріне қарай *– символикалық*; айтылу формасына қарай – *логикалық,* зерттеу пәні бойынша – *педагогикалық*; табиғатына қарай – *әлеуметтік***;** зерттеу міндеттеріне қарай – *толық,* қолдану тәсіліне қарай – *графикалық,* көрінісіне қарай – *жүйелік.* Әдіснамалық тұғырдың құрылымдық моделін құру кезінде екі мегаәдіснамалық тұғыр қарастырылды. Табиғи-жаратылыстанушылық және гуманитарлық. Бұл тұжырым қоғам, білім даму парадигмасының гуманитарлық және ғылыми жаратылыстанушылық мазмұнды сипатына сүйенді.

Бұл саладағы жинақталған теориялық қағидаларды ескере отырып, тұғырларды төрт макроәдіснамалық тұғырға және алпыс микроәдіснамалық тұғырға бөлдік.

Педагогика, оның әдіснамалық негіздемелері мен парадигмалары көптен бері дағдарысты басынан өткізіп келе жатыр. Парадигма – қандай да бір теорияның негізінде жатқан және ерекше категориялық аппаратқа ие, сонымен қатар, ғалымдармен мойындалған негізгі ережелер мен қағидалардың жиынтығы. Қазір әлеуметтік білімнің жаңа әдіснамасы аясында субъект-объект парадигмасының субъект-субъект парадигмасына алмастыру жүріп жатыр.

Зерттеушінің таңдап алған тұғырнамалық бағдарын бағалауда ғалымдардың белгілі бір немесе басқа әдістер мен қағидаларға назар сала отырып, аталған тарихи дәуірдегі педагогика ғылымының дамуы мен оның тұғырнамасы және әдіснамалық мәдениетіне әсер етеді дегенді баса назарда ұстауымыз керек.

Әлеуметтік-гуманитарлық ғылымда жаңа пайда болып келе жатқан парадигмаларға кіріктірілген үдерісті бөліп қарастыруға болады: ғылыми-жаратылыстану тұғырнамасы мен әлеуметтік-гуманитарлық ғылымдардың жақындасуы, сонымен қатар, олардың тұғырнамалық өзара әсерінің қарама-қайшылығы. Тұжырымды-тұғырнамалық әдістер өзара қатынасы мен бір-біріне жақын әсерімен сипатталады. Сонымен қатар, гуманитарлық ғылымдардың өзінде ішкі ғылыми рефлексия бірден кеңеюде, әлеуметтану идеялары мен синергетика әдістері қарқынды енгізілуде. Педагогикалық ақиқаттағы нысандарды қайта құру зерттеулердегі ғылымға негізделген дәстүрлі және жаңа әдістердің барынша үйлесімділігі, генетикалық байланыстар әдісі, статистикалық және математикалық, педагогикалық іс-тәжірибе пен диагностика тереңдеген сайын, соғұрлым түсіндірмелік және интерпретациялық әдіс қолданылады.

Зерттеу әдісінде бастапқы қағида, бастапқы ұстаным шартты түрде қолда бар жабдықты төрт макро-әдіс және осыған сәйкес отыз микротұғырнамалық әдіске топтастырады. Көрсетілген тұғырнамалық әдіс барлық ғылымдар үшін ортақ болып келеді.

Бұл саладағы жинақталған теориялық қағидаларды ескере отырып, тұғырларды төрт макротұғырларға және алпыс микроәдіснамалық тұғырларға бөлдік.

**Тәрбие мәселелерін зерттеу әдіснамасы мен әдістемесі**. Тәрбие үдерісін зерттеудің әдіснамасын жаңарту қажеттілігі, жүйе құраушы тұғырларды іздестіруге әкелді. Демек, тәрбиенің ұғымдық-түсініктік аппаратын, теориясы мен технологиясын, әлеуметтік педагогиканың базалық категорияларын түсіну мен бағалауға жаңаша көзқарас қажет болды.

Тәрбиелік заңдылықтарды біле отырып, тәрбие жұмыстарын алдын ала болжауға және ол іске терең мазмұндық, әрі әдістемелік мән-бағдар беруге болады. Тәрбие мәселелерін зерттеу үшін тәрбиенің дүиетанымдық негіздері туралы түсінік нақтылануда. Тәрбиеде дүниетанымдық көзқарастың қызметтері орасан зор. Қоғамда және жеке адамда дүниетанымдық ұстанымдардың ауысуының бірнеше себептері бар. Олар: *өкіметтік элитаның ауысуы,* *екіншіден,* дүниетанымдық көзқарастардың өзгеруіне ғылым күшті әсер етеді. *Үшіншіден,* халықтық ұлттық және тарихи ерекшеліктері, дәстүрлері. Сонымен, дүниетанымдық көзқарас идеяларының негізгі көздері өкімет, ғылым және халық. Дүниеге көзқарастың ядросы – адамның шығуы, оның жердегі миссиясы және мәнмәнділіктегі орны туралы идеялар. Бұл мәңгілік күрделі сұрақты түсіну үшін тәрбиеленуші адамның жауапкершілігі және педагогикалық өзіндік санасы болуы керек. Педагогикалық өзіндік сананың құрамына өзін-өзі тану ( өзін-өзі байқау, өзін-өзі талдау, өзін-өзі реттеу, өзін-өзі іске асыру, өзін-өзі өзектендіру) және өзін-өзі бақылау (өзін-өзі бағалау, өзіндік тиімділік) енеді [181; 182].

Жиырмасыншы ғасырдың соңында педагогика бірегей ғылыми негіз болып табылған марксистік идеологиядан бұғауынан босанып шықты. Теориялық ой феноменология, герменевтика, постмодернизм сияқты бағыттармен байыды. Қазір іргелі тәрбие теориялары қалыптасты деп батыл айту қиын. Дегенмен, тәрбие феноменін зерттеуге бағытталған теориялық тұғырларды қысқаша талдап көрейік. Өйткені тұғырдың өзі педагогикалық шынайы болмысты зерттеудің тұжырымдамаларын ұсынып, тәрбиенің қайсібір бейнесін ұсынады. Әр тұғырдың өз категориялары, теориялық пайымдаулары жеткілікті.

Қазіргі кезде тәрбие теориясында ***қалыптастырушы*** (А.И. Кочетов, Б.Т. Лихачев, Г.М. Филонов), ***мәдениеттанымдық*** (О.С. Газман, Ж.Ж. Наурызбай, А.В. Иванов, Н.Б. Крылова), ***синергетикалық*** (В.А. Игнатова, З. Жанабаев, Б. Мукушев, С.В. Кульневич, Н.М. Таланчук), ***әлеуметтендірушілік*** (В.Г. Бочарова, З.У. Кенесарина, А.Н. Тесленко, М.А. Галагузова, А.В. Мудрик), ***герменевтикалық*** (А.Ф. Закирова, В.П. Зинченко, Ю.В. Сенько, К.С. Кудайбергенова), ***аксиологиялық*** (В.А. Караковский, И.Б. Котова, Г.К. Нургалиева, Е.А. Ямбург), ***антропологиялық (***Ш.А. Амонашвили, Б.М. Бим-Бад***), психотерапевтік*** (В.М. Букатов, Т.А. Стефановская) тұғырлар жеткілікті деңгейде нақтылануда.

Тәрбие жүйесіне және тәрбиелік қатынастарды құруға **үш жаһандық дүниетанымдық жүйелер** өз әсерін тигізуде. Олар: ***космоцентризм, теоцентризм және антропоцентризм***. Космоцентризм - өте ертеден келе жатқан дүниетанымдық жүйе. Оның негізіне бастан-ақ Табиғат пен Космосты ерекше дәріптеу алынған. ***Космоцентризм*** адамның, қоғамның және табиғаттың дамуының бірдей заңдылықтарының қызметін көрсететін жаһандық дүниетанымдық жүйе деп танылды. ***Теоцентризм*** – бұл әлемді жасаушы Құдай, негізін салушы және жаратушы деп ұғынылады. Бұл ілімнің тұжырымдамалық негіздері – Торада, Библияда және Құранда мазмұндалған. ***Антропоцентризм -*** әлемдік дүние ортасында Адамды оның билеушісі ретінде қойған жаһандық дүниетанымдық жүйе.

Сонымен, ***үш дүниетанымдық жүйе*** тікелей тәрбие жүйелерін анықтап, бірімен бірі ретімен алмасып отырған. Тіпті, бүгінгі күні де үшеуі белсенді түрде қызмет етуде. Тәрбиелік қатынастарға танымдық табиғат тән. Бұл қатынастар әдіснамалық деңгейде ғылыми ұғым және тәрбие тәжірибесі ретінде негізделген. Өйткені, тәрбиелік қатынастар дегеніміз - ұйымдастырылған таным. Таным олардың мазмұнын анықтайды, ал ұйымдастыру – қатынастарды қалыптастыру ерекшелігі. Тәрбиелік қатынастар - тәрбиеленуші мен тәрбиелеуші Адамның таным барысында өзара әрекеттің ерекше қасиеті. Соңғы кезде тәрбиелік қатынастар, тәрбиелік кеңістік, тәрбиелік үдеріс, тәрбиелік үдерісті жобалау әдіснамалық негіздеу нысанына айналып, қарқынды түрде зерттеулер жүргізілуде [25].

***Ұстаным нормативтік-реттеуші қызметті атқарады***, белгілі бір заңдылықтың, оның атқарылу шарттарын немесе практикалық қызметті күнделікті бақылаудың нәтижесін және одан туындайтын және белгілі бір ережелер, талаптар, ұсынымдар түрінде рәсімделген қорытындылар болып табылады.

Барлық педагогикалық мәселелерді шешу әлеуметтік, этикалық нұсқауларға байланысты. ***Гуманитарлық әдіснама*** педагогикалық нысандардың қызметінің құндылық-бағдарлы мәнін түсіну модельдерін құруға бағдарлайды. Педагогикалық білім ғылыми-педагогикалық тілде сәйкестікпен бейнеленеді, барлық зерттеу сұрақтары өзара байланысты болады.

Гуманитарлық әдіснамаға ерекше педагогикалық құбылыстар мен үдерістердің сапалық жақтарын зерделеу тән, өйткені педагогикалық зерттеу барысында алынған тұжырымдар мен нәтижелердің құндылық сипаты педагог әрекетімен шартты байланыста деп түсініледі.Гуманистік тәрбие – рухани құндылықтардың әдіснамалық негізі. Жоғары мектеп педагогикасы бүгінгі күні көптеген жалпы ғылымилық, әлеуметтік-философиялық; әлеуметтік-мәдени және адамгершілік-эстетикалық үдерістердің тоғысуына тап келіп отыр, өйткені қоғамдық өмірдің күрделі талаптарына сәйкес тәрбиенің құндылық сипаттарын қайта анықтау өзекті мәселе ретінде қарастырылуда. Ал оның алғышарты ретінде басты гуманистік құндылықтарды дамыту, яғни жеке тұлға бойында қайырымдылықты, шыншылдықты, әділдікті, еркіндікті қалыптастыру педагогика ғылымының прогрессивті ұстанымдарының бірі болып табылады. Олар әсіресе, тәрбие практикасында бүгінгі күні жалпыадамзаттық негізгі құндылықтарды анықтау, бекіту үшін аса қажет.

Гуманитарлық әдіснама педагогикалық объектінің қалыптасқан құндылыққа бағытталған негізге сүйене отырып модельденеді. Педагогикалық білім ғылыми педагогика тіліне сәйкес болып есептелінеді, барлық зерттеу жұмыстары өзара байланысты, ол болжамның соңы емес, белгілі бір педагогикалық мәдениетке негізделіп өзара байланыста болады. Барлық педагогикалық сұрақтар мен мәселелер әлеуметтік, этикалық, діни және басқа да педагогикалық зерттеуге ие. Гуманитарлық әдіснамаға тән педагогикалық құбылыстардың тиімді сапалы жағын зерттеу тән, мысалы, үрдерістер педагогтардың субъект ретіндегі іс-әрекетімен негізделген, педагогикалық зерттеудің және алынған қорытындылардың құнды негіздеріне ие [156; 35].

Қазіргі уақытта гуманитарлық әдіснаманың ұстанымдарын және олардың зерттеулердегі гуманистік тұғырлармен байланысын, замануи ғылыми зерттеулердегі гуманистік тұғырлар жүйесін пайымдай алу және білу аса қажет. Адамды, оның бостандыққа, бақытты болуға, дамуға, білім алуға құқығын ең жоғары құндылық деп санайтын әдіснама ретіндегі **гуманистік**  **(тұлғалық, тұлғаға бағдарланған)** тұғырдың мазмұны мен бағыттарын талдау әдістерін меңгеруге, тұғырдың мүмкіндігін баланың жеке білім алу траекториясын, оқушының өз тұлғасын жүзеге асыруға көмектесетін үлкендер мен бала арасында мейірімділік ахуалын құру арқылы пайдалана білудің маңызы арта түсуде.

Білім беруді тұлғаның өзін өзі өз өмірінің мағынасы, мақсаттары мен ресурстары арқылы құндылықты анықтау деп қарастыратын әдіснама ретіндегі **аксиологиялық тұғырдың** қолданбалы міндеттерін құрастыра алу, тұғырдың әлеуетін белгілі бір адамгершілік-сезімдік ахуал, араласудың ерекше ортасын құру, сондай-ақ жеке және топтық шығармашылық әрекетті ұйымдастыру арқылы көрсете білуге ерекше мән берілуде.

Білім беруді түлғаның белседі пәндік әрекеті, әлемді тану мен өзгертудің белсенді әдістері, басқа адамдармен белсенді араласу арқылы негіздейтін **әрекеттік тұғырдың әдіснама ретіндегі**  қолданбалы міндеттерін құрастыра алу, тұғырдың қағидаларын педагог пен баланың әрекет түрлерін еркін таңдауы, бірлескен әрекетте жағымды нәтижеге қол жеткізуі арқылы жүзеге асыра алу жоғары бағалануда.

Адамды мәдениеттің ерекше әлемі, ал оның білім алуын мәдени құндылықтар жүйесімен өзара әрекеттесу арқылы қалыптасатын жасампаздықты, жалпы адамзаттық және ұлттық мәдениеттің байлығын көрсететін әдіснама ретіндегі **мәдениеттанымдық** **(мәдениетке сәйкестік) тұғырының** әлеуетін бағалай алу**,**  тұғырдың ұстанымдарын мәдениет жетістіктерін (мәдени құндылықтарды) білім беру үдерісіне ендіру, балалардың мәдени әрекетіне жағдайлар жасау арқылы іске асыра алу қолға алынды.

Адамның тұтастығын, яғни оның рухани (мәдени), әлеуметтік және тәндік (табиғи) бөлінбейтіндігін мойындайтын, ал білім беруді – адамның өз табиғатының шығармашылық және жауапкершілік сияқты сапалары деп танитын әдіснама ретіндегі **антропологиялық тұғырдың** теориясын меңгеру, тұғырдың әлеуетін табиғат, қоғам және тұлға дамуының жалпы заңдылықтары мен динамикасына сәйкес әрекеттік белсенділік негізінде балалармен жұмысты ұйымдастыру арқылы қалыптастыру зерттеушілердің назарында болуы тиіс.

Білім беруді тұтасымен, сондай-ақ оның қатысушыларын (педагог, бала) өзін өзі дамытатын жүйелер деп қарастыратын түсінікті негіздейтін әдіснама ретіндегі **синергетикалық тұғырдың,** сонымен бірге баланың болашақта дамудың шыңына жетелейтін қалыптасуының әрбір кезеңінің маңызын дәлелдейтін әдіснама – **акмеологиялық тұғырдың** мүмкіндіктерін түсіне алу қажет.

Гуманистік тұғырлардың қызметтерін кіріктіре білу, ғылыми зерттеулердегі гуманистік тұғырлардың жүзеге асырылу салаларын нақтылай алу замануи жастардың рухани-адамгершілік жаңғыруы мәселесінің жоғары деңгейдегі зерттелуін қамтамасыз етеді.

Педагогика ғылымының қазіргі заманғы даму кезеңі жаңа идеялардың, тұжырымдамалардың, бағыттар мен ағымдардың жариялығымен сипатталады. Педагогика ғылымдарының ортақ аясында әртүрлі тұғырнамалық бағдарлар бірлесе өмір сүрсе, олар стратегиялар мен әдістерді, зерттеу бағдарламалары мен ғылыми ізденістерді жүргізуге сипаттама жасаудағы таңдауларға әсер етеді. Бұл жағдай педагогикадағы әрбір зерттеушінің өзіндік бағдарын қалыптастыруға әкеледі. Осы тұрғыдан алғанда негіз ретінде педагогикалық модель немесе тұжырымдамалар қарастыру арқылы әдістер немесе қағидалар, эксперименттерді ұйымдастыру мен педагогикалық жаңалықты сипаттауда басшылыққа алу қарастырылған. Педагогиқа жаңа тұғырнамалық бағдардың шығу себебін білу өте маңызды.

**Сұрақтар мен тапсырмалар**

1. Ғылымдағы әдіснамалық негіздің түрлеріне сипаттама беріңіз.
2. Зерттеудің әдінамалық негіздерін тиімді анықтау алгоритмін сызба түрінде көрсетіңіз.
3. «Педагогикалық зерттеудің әдіснамалық негіздері» тақырыбында интеллект-карта құрастырыңыз.
4. «Әдіснамалық тұғыр», «әдіснамалық ұстаным» «әдіснамалық қағида» ұғымдарының анықтамаларына сипаттама беріңіз.
5. Б.С. Гершунскийдің «әдіснамалық ұстаным» ұғымына берген анықтамасын түсіндіріңіз.
6. Педагогикадағы әдіснамалық тұғырлар жүйесін негіздеңіз.
7. Келесі зерттеулердегі әдіснамалық тұғырлардың зерттеу пәніне сәйкестігін дәлелдеңіз:

«Жоғары оқу орнында болашақ еңбек технологиясы және кәсіпкерлік мұғалімін даярлаудың теориясы мен практикасы» (С.А. Жолдасбекова);

1. Өз зерттеуіңіздің әдіснамалық тұғырлар жүйесін негіздеңіз.
2. Келесі зерттеулердің әдіснамалық негізін оқып біліңіз:

«Қазақстан Республикасында жоғары педагогикалық білім беру мазмұнының қалыптасуы мен дамуы (1928-2005 гг.)» (*А.Д. Кайдарова*).

«Халықаралық типтегі кәсіби-бағдарлы білім беру мектептер жүйесін басқарудың әдіснамалық негіздері» (*Д.Н. Кулибаева*);

1. Әдіснамалық тұғырлардың тізімін жасаңдар және төмендегі зерттеулер мысалында олардың тасымалдану тетігін анықтаңдар:

«АҚШ мектептерінің әлеуметтенуінің теориясы мен практикасы (*З.У. Кенесарина*);

«ЖОО-да информатиканы оқыту үшін жасалған электрондық ресурстарды қолдану мен сапасын бағалаудың теориялық-әдістемелік негіздері» (*С.С. Усенов).*

* 1. **Теориялық білім - ғылыми-педагогикалық зерттеудің базасы**

**Педагогикалық зерттеудің теориялық негіздері** – педагогикалық факт, педагогикалық теория, педагогикалық заңдылық пен сипатталады. Теория – педагогикалық құбылыстардың, кез-келген әдістеменің негізі болады және сол әдістеменің көмегімен табылған фактілер арқылы кеңейеді. Теория – таным үдерісінің нәтижесі, ал әдіснама болса, осы танымға жету мен оны құру тәсілі болып табылады. Бұл – теориялық және практикалық ғылыми-танымдық іс-әрекетті ұйымдастыру мен құрастырудың негізі мен тәсілдер жүйесі. Таным теориясы тұтас танымдық іс-әрекет үдерісін және оның мазмұндық негізін зерттейді. Әдіснама шынайы және практикалық түрде тиімді білімге жетудің әдістеріне көп көңіл бөледі, осы білімді дамытудың тәсілдерін іздестіреді.

**Білім түрлерін сипаттамалары.** Білім түрлерін ажыратып, оларды сипаттаудың сызбаларын құруға көшеміз. Алдымен бірнеше жалпы ескертпені жасаймыз.

Ой-қимылдарының сызбасын құруда мына өлшемдерді сызбалар қанағаттандырғанын ескеру керек:

1) жүйе құрушы қызметті атқара алатын, оқушыларға әңгіме туралы толық түсінікті қалыптастыруға көмектесетін;

2) оқушылар әңгіменің мақсатына қарай оларды ажырата алатындай ыңғайлы болса;

3) оқушылар әңгіме құруда қиындықтың сипаты мен себебін оңай талқылауға көмектесетін.

Біздің көзқарасымыз бойынша, бұл сызбалар формасы бойынша сұрақтардың реттелген жиынтығын беру керек, яғни білім түрлерін түсіндіру жүйесінің элементтері рөлін атқаратын жиынтық. Мұндағы «жүйе элементі» деген термин білім бірлігін білдірмейді. Бұл нысан күрделі құрылымды беруі мүмкін. Сұрақтарға берілетін жауаптар білімнің қандай да бір түріне жеткілікті және ықшамды сипат беруі керек.

Құрылған сызбаны оқушылардың түсіндіру логикасын талдау үшін пайдаланамыз.

Енді сызбаларды құруға көшейік. Оны ғылыми теориядан бастаймыз. Оқушыларға теория түсіндірудің өзіндік нысаны ретінде көрініс береді. Оқушылар сызбаның барлық сұрақтарына жауап беруі керек немесе жауап бере алмайтын сұрақтарын уақытында ескеруі керек.

**Ғылыми теория.** Ғылыми теорияны сипаттаудың сызбасын құрғанда, оқушыларға осы нысан туралы толық жүйелі түсінік беретін сұрақтарды енгізуді ескердік. Осыған сәйкес, оқу мақсаты үшін теорияны сипаттауды сызба түрінде бердік. Ол келесі элементтерден тұрады:

1) теорияны зерттеудің нысаны (табиғат нысаны және теория нысаны);

2) теорияны зерттеу пәні;

3) теория негіздемесі (теорияның шығу көзі, басты ұғымдар тобы; негізгі тұжырымдар, эмпирикалық база – ғылыми дерктер);

4) теорияның құрал-сайманы (математикалық аппарат, логиканың ережесі мен тәсілдері);

5) теорияның салдары, оларды тексеру;

6) теорияны қолдану шекарасы.

Ғылыми теорияны сипаттаудың келтірілген сызбасы дедуктивті және сипаттама теорияларды (мысалы, Ч.Дарвин теориясы) көрсету үшін жарамды. Айта кететін айырмашылық – кейбір сұрақтың өзіндік ерекшелігі бар.

Оқу бағдарламасы мен оқулықтарда дедуктивті теорияның мазмұны әлі толық берілмеген. Тек оның бір бөлімі – негіздемесі берілген. Бірақ бұл бөлімнің өзі оқушыларға ықшам түсіндірілген. Сондықтан теорияның негіздемесі мәртебесі бойынша элементтерге мүшелеу әлсіз сипатта болады. Ал теорияның салдарын оқушылар постулаттармен реттес білім ретінде меңгереді.

**Ғылыми дерек.** Ғылыми деректі түсіндіру сызбасын құруда, таным деңгейі, логикасы көрініс беруі ескерілді (сапалық, сандық және теориялық деңгей). Танымның көрсетілген деңгейлері білім беруде бейнеленген, бірақ оқушылар олармен әртүрлі уақытта кездеседі. Осыған орай, сызба құрылғанда, сұрақтардың келесі реттілігі сақталды:

1. құбылысты табиғи (ғылыми емес) тілмен және танымал ғылыми ұғыммен сипаттау;
2. құбылысты сипаттау үшін сандық және сапалық сипаттаманы енгізу;
3. құбылысты жаңа ғылыми ұғыммен сипаттау;
4. құбылыстың заңдылығын формулаға келтіру;
5. құбылысты белгілі теорияда немесе тұжырымдамада түсіндіру;

Сызбаның үшінші сұрағын түсіндіріп кетсек, оқушы бұрын енгізілген сипаттамаларды көрсете отырып, бұл кезеңде дәл қатаң анықтаманыберуі керек. Дегенмен, оның енгізетін өзгерістерін жалпы формада сипаттау әрдайым мүмкін емес.

**Ғылыми заң.** Заңды сипаттаудың сызбасын құруда келесі міндеттер ескерілді. Бұл сызбаа мынадай жиынтықты беруі керек: заң мен ұғымның анықтамасы арасындағы қатынас, заң табиғаты, оны қолдану шекарасы. Оқушылардың білім жүйелігі үшін соңғы мәселе ерекше мәнге ие. *Мысалы,* Ньютон заңдарын қолдану шекарасын сөз еткенде, біріншіден, қатыс теориясын, екіншіден, бұл теорияның классикалық механикамен байланысын және әрбір заңның қолданыс шекарасы болатынын білу керек.

Политехникалық білім берудің міндеттеріне сәйкес заңдарды қолдану туралы мәселе ерекше мәнге ие. Заң туралы білімді сипаттаудың сызбасы: заңның формулалары; заңды мүмкіндігіне қарай символдық формада жазу; заңды ашу жолдары; заңды қолдану шекарасы; заңды қолдану.

Оқушылар білімін көрсеткенде оқулықты басшылыққа алатындықтан, олардың бірнеше формуланың бар екенін ескергендігін, тиімді қолданғанын назардан тыс қалдырмадық.

**Ғылыми ұғым.**Теорияның элементтерінің бірі – ғылыми ұғым. Оқушыларға әдетте сандық ұғымды сипаттау қиынға соғады. Сондықтан осы жағдай ескеріліп, сандық ұғымды сипаттаудың мынадай сызбасы құрылды: ұғымның анықтамасы; ұғымның символдық жазуы; анықтама формуласын талдау; анықтаманы қолдану шекарасы; өлшеу бірліктері; Өлшеу бірліктері туралы пункт жеке ажыратылған. Өйткені оны түсіндіру үшін жеткілікті түрде ақпарат қажет

**Эксперимен**т**.** Енді ғылыми экспериментті сипаттау сызбасын қарастырайық. Оның мақсаты – оқушының зерттеудің эксперименттік әдісін (логикасын) меңгеруі. Экспериментті сипаттау сызбасы: эксперименттің мақсаты; зерттеу әдістемесі (өлшеу процедурасы мен құрылғысы); өлшеу нәтижелері; нәтижелерді түсіндіру; эксперимент негізінде жасалған қорытынды мен ұсыныстар;

Мұнда екі сызба арасында айырмашылықтар бар. Олар мақсат формуласын пайдаланып, тұжырымын былай деп бастайды: «Ғалым тәжірибе жасады, ол приборды алды (мектеп приборы суреттеледі)». Сосын әңгіме аяқталады: «Ғалым бұл тәжірибеде келесі заңды дәлелдеді». Осыдан оқушы оқу тәжірибесін ғылыми экспериментпен сәйкестендіретінін көреміз.

**Қолданбалы білім.** Қолданбалы білім – бұл ғылымның техникамен және технологиямен байланысын жүзеге асыратын білім (оған мыналар жатады: трансформатор, радиоқабылдағыш құрылғысы туралы білім). Қосалқы білімді сипаттау сызбасы*;*нысанның қызметтік анықтамасы; нысанның жұмысы негізделген заң; құрылғы сызбасы;жұмыс үдерісі; нысаедарды қолдану; Әдетте оқушылар бірінші элементті (нысан анықтамасын) тастап кетеді. Олар бірден құрылғы сызбасын сипаттаудан бастайды: нысанның жұмысы негізделетін заң айтылмайды, ал жұмыс үдерісі туралы бірауыз сөз айтады (3-кесте).

Жоғарыда айтып өткендей, оқу білімі жүйесінің әрбір «элементі» күрделі құрылымды береді. Сондықтан оны мүшелеуге болады. Бұл элементтерде ғылым тарихының мәселелері қатыстырылуы мүмкін.

**3-кесте. Әдіснамалық білімнің негізгі түрлерінің элементтері**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Ғылыми теория** | **Ғылым дерегі** | **Заң** | **Ғылыми ұғым** | **Эксперимент туралы білім** | **Қолданбалы білім** |
| Теорияны зерттеу пәні мен нысаны | Құбылысты табиғи тілмен және белгілі ұғымдармен сипаттау | Заңның формулалары | Ұғым анықтамасы | Эксперимент мақсаты | Нысанның қызметтік анықтамасы |
| Теорияның негіздемесі | Сандық және сапалық сипаттамаларды енгізу | Заңды символдық формада жазу | Анықтаманы символдық формада жазу | Зерттеу әдістемесі (өлшеу процедурасы) | Нысан жұмысы негізделген заң |
| Теорияның инструмента-риясы | Құбылысты жаңа ғылыми ұғыммен сипаттау | Заңды алу жолдары | Анықтама анализі (формулалар) | Өлшеу нәтижесі | Құрылғы сызбасы |
| Теорияны қолдану шекарасы | Құбылыстың заңдылық формуласы | Заңды қолдану шекарасы | Анықтаманы қолдану шекарасы | Нәтижелерді интерпре-тациялау | Жұмыс процессі |
| Теория салдары және оны тексеру | Құбылысты белгілі теория негізінде талқылау | Заңды қолдану | Өлшеу бірліктері | Қорытынды мен ұсыныстар | Объектілерді қолдану |

Педагогикалық зерттеудің теориялық негізі туралы білім көптеген оқу құралдарының «Идея, жетекші ой және болжам зерттеудің теориялық ядросы» деген тармақшаларында беріліп жүр. Зерттеуші болашақтағы нәтижеге қол жеткізу үшін қандай жолмен жүру керек, ненің көмегімен жоспарланған нәтиже алынатынын тек болжам жасау арқылы пайымдай алады. Алдын ала жобалау мақсатында білім алушы әуелі өзінің санасында болжамды қалыптастырып алады. Логикалық тұрғыдан қолданыстағы теория түсіндіріп бере алмайтын ғылыми фактілерді талдаудан жетекші идеяға, одан кейін болжамға айналатын объектіні қайта жаңартып құруға қажет жаңа ой жүйесіне қарай ұмтылысты қозғалыс басталып, іске асырылады. Осыған орай ғылыми факт туралы мәселеге оралу керек болады. Бірақ, факт құбылыс емес. Факт дегеніміз – көптеген құбылыстардың және байланыстардың көрінісі. Демек, педагогикалық факт деп орта жағдайлары мен тұлға дамуы факторлары арасындағы белгіленген көп рет қайталанған және тіркелген байланыстарды атауға болады. Фактілердің жиналуына қарай іске асырылуының жетекші идеясы бар жаңа теорияға қажеттілік туындайды. Идеяның тууы және оның іске асуы болжам түріндегі теориялық ядроны құрайды. Бастапқы фактілерді талдап және бағалап алғаннан кейін нақты зерттеудің теориялық тұжырымдамасының негізгі қағидалары бөлініп көрсетіледі. Бұндай теориялық тұжырымдаманың негізіне барынша тексерілген, бірақ бұл зерттеуде тексерілмейтін қағидаттар алынады. Мысалы, «денсаулық мектебін» құру немесе реабилитациялық-балалық орталығын құру идеясы туралы сөз болғанда, ең жоғары адами құндылық ретіндегі денсаулық жайлы бастапқы қағидалар алынады.

Енді осы бастапқы қағиданы бірнеше рет «елегіштен» өткізіп, қағиданың келешекте керек, яғни өзімізге ұнайтын қалпын ойша елестетіп көру қажет. Осы әрекеттің шарттары, тетіктері, құралдары іздестіріледі. Мұнда, қайта жаңғыртып құру идеясы өмірге келеді. Сонымен, бастапқы ұстанымды жаңарту тізбегі былайша көрініс табады: **бастапқы факт** (объектінің өзекті жайы) – **негізі теориялық қағидалар** (тұжырымдамалық платформа) **– идея – құралдар – ой – болжам (идеяны, ойдша жүзеге асыру) – жаңа қажет факт (объектінің қажет, ұнамды жай-күйі).** Әрине, бұл сатылар баламалы, басқаша да құрылуы мүмкін. Зерттеуші үнемі теориялық және эмпирикалық талдауға қайта-қайта оралып отырады. Осының ішінде ең бастысы – болжам. Егер ол зерттелетін байланыстарды, олардың ішкі байланыстарын қамтыса, онда болжам теориялық сипатқа ие болады. Айталық, дидактикада және педагогикалық психологияда соңғы жылдары ұстанымдық деңгейде оқытудағы теориялық талдап қорытудың жетекші рөлі (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов), мектепте адами мәдениеттің барлық элементтерін меңгеру қажеттігі (И.Я. Лернер) туралы болжамдар жасалды.

Ал тәрбие теориясы мен әдістемесінде жаңа болжамдар жасау күрделірек. Бұл жерде бұрынғы болжамдардың жаңа негізде қайта жасалуы турасында айтуға болады. Мысалы, тәрбие жүйесі ретіндегі ұжым (Л.И. Новикова, В.А. Караковский және т.б.), жеке тұлға тәрбиесінің құралы ұжымдық шығармашылық әрекет (И.П. Иванов және т.б.), мектеп пен ортаның бірлігін талап ететін кең көлемді әлеуметтік тәрбие (Л.И. Новикова, В.Г. Бочарова және т.б.).

Сонымен, зерттеудің теориялық платформасының құрамына ұғымдық-терминологиялық жүйе, теориялар (зерттелетін мәселенің теориясы), тұжырымдамалар, ұстанымдар, тұғырлар және т.б. енеді.

***Ғылыми-педагогикалық* *факт****.* Педагогикалық танымның эмпирикалық әдістері білім беру саласына қатысты фактілерді белгілеуге жағдай жасайды. Педагогикалық факт деген не? Қазіргі ғылымтануда кез келген ғылыми білімнің тірегі фактілер мен теориялардың арақатынасына екі түрлі көзқарас бар. Бірінші көзқарас бойынша, ғылыми фактілер теорияға мүлдем бағынбайды, тәуелсіз өздері ерекшеленіп тұрады. Бұл көзқарасты ***«фактуализм»*** деп атайды. Екінші бір көзқарас бойынша ғылыми фактілер теорияның құрамына енеді де, онымен шартты байланыста деп есептеледі. Бұл көзқарасты «***теоретизм»*** деп атайды. Фактуализм өкілдері факт заттардың шындық болмыстағы жайын бейнелейді деп есептейді. Демек, теорияның оған ешбір қатысы жоқ, факт оған тәуелді емес. Зерттеуші үшін факт, зерттеуші оны бақылағанда немесе зерттеу пәнімен эксперимент жасағанда ғана пайда болады. Байқау және эксперимент басталғанға дейін зерттеуші үшін факт жоқ. Фактіні табу зерттеушіде бірінші кезеңде зерттелетін құбылыстың сезімдік бейнесі пайда болады, ал екінші кезеңде оған сөз арқылы мән беріледі.

Демек, теория мен фактілер екі жақта бөлек өмір сүреді. Бұл, жеке алғанда егер бір теорияны екінші теориямен салыстырған күннің өзінде фактілер өзгеріске ұшырамайды деген пікір. Табылған фактілер жойылып кете алмайды, өзгере де алмайды дейді осы көзқарасты жақтаушылар. Фактілер тек жинақталады. Олардың айтуынша, фактілердің табиғатына уақыт және оларды ғылыми түрде сақтау әсер етпейді дейді. Бұл көзқараста теорияның танымдық мүмкіндіктері төмен бағаланады. Теорияның миссиясы – ғылымға қажет жаңа фактілер жиынтығын ашу. Фактілер өзінше бағалы, теория екінші орында. Факт ғылыми білімнің басты бірлігі дейді. Айталық, К.Д. Ушинский тапқан фактілер осы уақытқа дейін өзгеріссіз келіп жетті. Оларды пайдалануға, тірек етуге болады. Бүгінгі педагогикада осы көзқарасты жақтаушылар да баршылық.

Педагогикадағы фактуализм теорияны жасауда ғалымды басқа жаққа жіберіп, фактілерді ашушы ғалымға жолды босатады. Мұндай ғалымның пайымдауынша, фактілер ғылым оны табуға ұмтылыс жасағанға дейін де объективті өмір сүрген дейді.Теоретизм бағытындағы ғалымдар фактілер сезімдік түсініктер екенін жоққа шығармайды. Олар фактілерді теориядан бөліп қарастырмайды. Фактуалистерден өзгеше теоретиктер фактілерді ғылыми теорияға тікелей бағынышты түрде қарастырады.

Бұл бағыттың танымал мысалы **-** Т. Куннің тұжырымдамасы. Ол өзінің «Ғылыми революциялардың құрылымы» деген еңбегінде фактілер теориямен тығыз байланыста, фактілердің пайда болу себебінің өзі теориямен байланысты деп дәлелдеді. Т. Кун жүйелі түрде фактілерді іздестіру және табудың өзін ғылыми теория анықтайды деген ойын жеткізді. Осындай көзқарасты, яғни теория мен фактінің байланысын ғылым әдіснамашысы П. Фейерабенд те қолдайды.

Теоретизм фактінің теорияға бағыныштылығын қатаң ұстанады. Олардың ойынша, әрбір нақты теория өзіне сәйкес нақты фактілерді табуға себеп болады. Екі түрлі теорияны зерттеу жұмысында пайдаланғанда әр түрлі фактілерге әкеледі. Фактілер ғылыми теорияға қарсы тұра алмайды, олар өз бетінше өмір сүре алмайды.Әрине, ғылым фактілерсіз болмайды. Фактілер білімнің эмпирикалық және теориялық жүйелерінің негізінде жатыр. Фактілер эмпирикалық болмысты ақпараттық (тілдік) құралдармен (мәтіндермен, формулалармен, суреттермен, слайдтармен) сипаттайды.

Ғылыми фактінің табылуының күрделі құрылымы бар. Ғылыми фактіні анықтау үдерісінің құрылымында төрт бөлік бар:

-объективті үдеріс; оқиға, қажетті тіркеу;

-табылған үдерісті, оқиғаны қажетті тілдік көрсетілімде бейнелеу;

-фактіні табу үшін қолданбалы құралдар пайдалану (құрал дәуірдің, тарихи уақыттың танымдық мүмкіндігін көрсетеді);

-фактіні табу және түсіндіру мақсатында теориялық құралдарды пайдалану (құрал уақыттың дүниетанымдық, мәдени-әлеуметтік көзқарастарын, нақты теориялық абстрактылық бастапқы қағидалармен көрсетеді).

Педагогикада фактіні табу басқа ғылымдардағы сияқты үдеріс.

***Педагогикалық теория құрылымындағы ғылыми деректер***. Әдіскер-тарихшылардың пайымдауынша, оқу үдерісінде оқушылар дерек, құбылыс, оқиға, үдеріс секілді категорияларға сүйене отырып, тарихи білім элементтерін меңгереді. Олар, әдетте оқиғаның мәнін ашады, оларды салыстырады.Әдіснама туралы әдебиет пен тарихқа қатысты ғылыми зерттеу әдістемесінде тарихи зерттеудің мәні мен орны сипатталады. Тарихи дерек-тарихи білімнің іргелі категориясы. Тарихи ғылымдар үшін дерек мәселесі салыстырмалы түрде жаңа болып табылады. Белгілі бір ғылыми категория ретінде «дерек» тек ХХ ғасырдың басында ойға алынды. ХІХ ғасыр тарихшылары дерек ұғымына тарихи деректерден алынған берік орныққан білімді белгіледі.

Сөйтіп, жоғарыда баяндалған тұжырымдарды педагогикалық кеңістікке тасымалдайтын болсақ, ғылыми дерек біздің санамыздағы белгілі бір құбылыстың бейнесі болып табылады. Ол таным субъектісі мен нысанының түйіскен жерінде туып, ғылыми білім жүйесіне қосылады. Ғылыми деректер өзгереді, зерттеудің ауқымына, зерттеушінің көзқарасына байланысты пайда болады және жоғалады. Оларды таңдау зерттеушінің тұжырымдамалары және ғылыми тұғырнамасына байланысты. Егер эмпирикалық деңгейде алынған ғылыми деректер алға қойылған зерттеу мақсатының аясындағы ғылыми сипаттамасы болса, ол жүйені теориялық түйсіну оның ғылыми түсінігін береді.

Ғалымдардың пікірінше, психологиялық немесе педагогикалық дерек деп, жеке бірнеше рет немесе сенімді түрде тіркелген қоршаған ортаның әсері мен жеке тұлғаның даму факторын есептеуге болады. Дерек ретінде жалпылау ішіндегі жекелеген теориялар, тәрбиенің әртүрлі сатысындағы, әртүрлі тәрбие жүйесіндегі жалпылама инварианттар (түпнүсқалар) көрінуі мүмкін. Ғалымдардың есептеуінше, өмірде бар түсініктемелердің аясына сыймайтын деректердің жиналуына қарай жаңа теорияның шығуына қажеттілік туындайды. Мұнда ғалымдар ғылыми айналымға «бастапқы дерек» және «құнды дерек» ұғымдарын енгізіп, педагогикалық деректерді талдау мен ой елегінен өткізудің төмендегідей алгоритмін ұсынады. Бастапқы дерек өмірде бар, бірақ бізді қанағаттандырмайтын жағдайды көрсетеді, тіркейді. Бастапқы педагогикалық деректерді талдап, бағаланғаннан кейін зерттеудің теориялық тұжырымдамасының негізгі ережелерін (постулатты, аксиоманы) айқындап, тіркеген дұрыс. Одан соң негізгі бастапқы деректі негізгі ереженің сүзгісінен өткізіп, оны басқаша (қалауы бойынша) өзгертуге тырысу керек. Мұнда бастапқы деректі құнды, қалаулы дерекке ауыстырудың тетігін, құралдары мен тәсілдерін іздестіру үдерісі жүреді. Осыдан қайта құру идеясы туады.

Барлық ғылыми мәліметтер негізгі дерек болып табылады, сондықтан ғылыми деректерді дәл бақылау мен эксперимент арқылы жинақтау қажет. Бірақ дерек бастапқы тұжырымдама тұрғысынан ғана ғылыми дерекке айналады. Сондықтан, орыс физиологы И.П. Павловтың «дерек-ғылымның ауасы» деуі заңды. Берілген тұжырымдаманы талдау деректер нысанының көкейкесті жағдайымен сәйкестендіріледі деген ойға алып келеді. Ондай жағдайда әңгіме нысанның көкейкесті жағдайын жасауға мүмкіндік беретін нақты деректер туралы болады. Тарихи зерттеулердегі секілді, ізденушілер бірінші кезекте педагогикалық оқиғалар, үдерістер туралы сенімді деректерді анықтау үшін түрлі дереккөздерге иек артады.

Ғалымдардың пікірінше, идеяның құралы ретінде оны іске асырудың құралы болып табылатын жабдықтар түсініледі, ол педагогикалық шындық нысанының мазмұны, құрылымы, қызметі, сол мақсатқа жетудің жолдары мен тәсілдері туралы болжамға алып келеді. Жаңа білім, жаңа теория болжам түрінде туып, дамиды. Сол болжам арқылы тұғырнамалық негіз, оны іске асыру идеясы мен ойы көрінеді. Әдіснамашылардың зерттеулері көрсеткендей, ғылыми болжам философтар мен логиктер белгілеген бірқатар талаптарға жауап беру керек: деректерге сәйкестік, тексеру мүмкіндігі, құбылыстарға қолдануға болатындығы, қарапайымдылық, т.б. аталғандарда көрінетіндей, болжамға қойылатын талаптардың ішінде оның дерекке сәйкестігі бірінші кезекте тұрады.

Сонымен, деректерді жинау, жалпылау, жүйелеу мен жіктеу зерттеу қорытындысында алынған нәтижелердің сенімділігіне, дәлдігіне қол жеткізуде маңызды орын алады.

Дерек категориясының ғылыми білімді ұйымдастыру формасы ретіндегі анықтамасымен келісуге болады: дерек (синонимі: оқиға, нәтиже). Ғылыми дерекке тіркелген, дәйектелген құбылыстар, оқиғалар, олардың қасиеттері, байланыстары мен қатынастары жатқызылады. Дерек ғылымның іргетасын құрайды. Деректердің жиынтығынсыз тиімді ғылыми теория құру мүмкін емес.

***Ғылыми әдіснамадағы дерек*** – шындық болмыстағы оқиғалар мен құбылыстар туралы эмпирикалық білімдерді тіркеуші сөйлемдер. Ғылым танушылардың пайымдауынша, ғылымдағы дерктерді бөліп алу, іріктеу мен тексеру міндетті түрде эмпирикалық танымдық әрекеттермен, яғни бақылау, өлшеу мен сынақтан өткізу әдістерімен байланысты, сондай-ақ ғылыми білімдердің қандай да бір жүйесімен байланысты. Зерттеушілер ғылымда деректі бөліп алуға, қолдануға тексеруге негіз болатын бірқатар өлшемдерді атап көрсетеді:

- белгілі бір жағдайда деректі пайымдауға болады;

- әртүрлі тәсілдермен деректі тексеруге болады;

-деректі одан әрі зерттеу, танымның жаңа құралдары еңбек құралдарын жасау үшін іс жүзінде қолдану мүмкіндігі;

-ғылымда дерек идеалдандырудың ерекше түрі болып табылады.

Ол алғашқыда эмпирикалық зерттеуге лайық тар салада белгілі болады. Содан соң, соған ұқсас барлық қасиеттер, сипаттамалар мен құбылыстарды белгілі жағдайда дерек ретінде қарау ұсынылады. Ғалымдар деректер мен болжамдарды байланыста қарастырады. Олардың пікірінше, ғылымда болжам жасау ғылымға белгілі заңдар мен теориялардың көмегімен түсіндіруге келмейтін жаңа деректер пайда болғанда іске асырылады. Ғылымда жаңа деректер пайда болса, ғалымдар ең алдымен белгілі ғылыми білімдермен сәйкестендіруге тырысады. Сөйтіп, жаңа деректер ғана емес, соған қатысты білімдер жүйесі де тексеріліп нақтыланады. Ғалымдар көбінесе басқа жағдайдың орын алатынын жоққа шығармайды: жан-жақты зерттеуден кейін жаңа деректердің басқа салаға қатыстылығы мен басқа табиғи қырлары ашылады. Оны түсіндірудің басқа әдістерін іздеуге тура келеді. Осындай ізденістің басты құралы болжам болып табылады.

Дерек педагогикалық теорияның да өзегі болып табылатыны жалпыға белгілі. Соңғы уақытта ғалымдар құрылымында педагогикалық дерекнама ілімі (фактология) маңызды орын алатын педагогикалық жүйетану ілімінің мазмұнын айқындап, белгілеуде. Олардың анықтауынша, педагогикалық дерекнама ілімі эмпирикалық деректерді сипаттау мен талдау туралы, нақты педагогикалық әрекеттің адамға, оның мінез-құлқына, қарым-қатынасына, құндылық бағдарларына ықпалы туралы білім жүйесі.

Кез-келген ғылыми зерттеу деректі жинау, жүйелеу мен талдап қорытудан басталады. Ғылыми деректі ғалымдар эмпирикалық және теориялық танымның өзара қатынасы аясында қарастырады. Ғылым әдіснамасында ғылыми таным дегеніміз – үдеріс, яғни екі негізгі деңгейден – эмпирикалық және танымдық деңгейден тұратын дамушы білімдер жүйесі.. Эмпирикалыққа тән басты белгілер – деректер жинау, оларды алғашқы жүйелеу, бақыланған және сынақтан өткен мәліметтерді сипаттау, оларды жіктеу және басқа да деректерді тіркеу әрекеті. Эмпирикалық зерттеу тікелей нысанға бағытталады, деректерді салыстыру, өлшеу, сынақтан өткізу, талдау, байқау әдістері мен құралдарының көмегімен меңгереді, ал олардың ең маңызды элементі дерек болып табылады.

Теориялық білім – белгілі бір педагогикалық құбылысты талқылауға, қолдануға және түсіндіруге бағытталған ғылыми көзқарастар, түсініктер, идеялар жиынтығы. Тар мағынасында алғанда, теория педагогикалық іс-әрекеттің зерттелініп жатқан саласының заңдылықтары мен байланыстары туралы тұтас түсінік беретін ғылыми білімді ұйымдастыру формасы.

Ғылым дамуының ұзақ тарихында оның құрал-сайманы байытылды, ал ғылыми әдіс ғылыми теориядан, оны қолданудан бөлек қарастырылмайтын болды. Ғылыми теория ғылыми әдістің міндетті құрамдас бөлігіне айналды. Ғылыми теориясыз ешбір ғалым қазіргі уақытта гылыми әдісті көз алдына елестете алмайды. Жақсы құрылымданған теория – шынайы болмысты танудың нағыз мәні. Сондықтан да, ғылыми теория ғылыми әдістің мәнді бөлігі, демек ғылыми әдіс – әрекеттенуші теория.

Ғылыми білімнің басты құрамдас бөлігі – ***теория.*** Әрине, ғылыми білім – шынайылықты тәжірибелік танудың мәліметтері, зерттеу барысында алынған фактілер, анықталған эмпирикалық заңдылықтар. Бұның бәріне ғылыми білімнің құрамдас бөліктері ретінде теория тұтастық қасиетін қалыптастырады. Ғылыми теория зерделенетін шынайы болмысқа тән заңдылықтар мен мәнді байланыстар туралы түсінік беретін білім болып табылады. Нақты ғылымның пәндік алаңын құрайтын танылатын феномендер туралы түрлі мәліметтердің жинақталуынан бұрын теорияның пайда болуы мүмкін емес. Көптеген ғасырлар бойы механикалық құбылыстар физиктердің назарында болды. Бірақ тек жаңа заманда ғана механиканың заңдары тұжырымдалды. Олар зерттелетін құбылыстардың сипаттамаларын жүйеледі. Сипаттамалық теориялардың орнына түсіндірмелі теориялар өмірге келді, яғни бұл теориялар түрлі сипаттамаларды жүйелеп қана қоймай, зерделенетін құбылыстарды түсіндіреді. Мұндай теориялар ғылымның дамып жетілген деңгейін көрсетеді де, ғылыми пәнде түсіндірмелі теориялар өз орнын табады. Түсіндірмелі теориялар болжамдық–дедуктивтік негізде құрастырылады. Бұл теориялардың негізі ретінде іргелі ұстанымдар (заңдар, постулаттар) зерделенетін саладағы мәнді байланыстар мен қатынастарды көрсетеді.

Көп уақыттан бері білімді дедуктивтік, аксиоматикалық негізде құру ғылыми танымға тән деп есептелінді. Бүкіл түсіндірмелі теориялар осы бағытта дамуда. Қазір бұл нұсқау болжамдық сипатта. Сондықтан, түсіндірмелі теорияларды болжамдық-дедуктивтік деп те атайды. Қазіргі түсіндірмелі теория болжамнан бастау алып, дедуктивті жүйе ретінде құрылады.Теориялық базалық қағидалардың идеалды нысандарға тікелей қатысы бар, ал шынайылықтағы болмысқа, құбылысқа, затқа қатысы жоқ. Педагогикада ондай нысандарға «білім беру үдерісі», «оқу әрекеті субъектісі», «оқытушы», «оқушы» және т.б. жатады. Педагогикада идеалды нысанар шынайы болмыста жоқ нәрсе.

Идеалды нысандар – ой нәтижесі, қиялдағы құрылым. Бұл нысандар білім берудегі түрлі нақты құбылыстар туралы ойластыру үшін қажет. Идеалды нысандар ойлаумен құрастырылады. Бұл теориялық нысандарды математикалық тұрғыда сипаттауға да болады. Теория идеалды нысандармен жасалынатындығына қарамастан шынайы болмыспен де салыстырыла алады.

Теория білімдерді жүйелеу үшін де қажет. Зерделенетін нысанның болашағын болжау үшін де теория қажет. Теориясыз түсіну жоқ, сондықтан да түсіну – теорияның стратегиялық миссиясы. Мұндай түсіндірулер ХІХ ғасырда кеңінен тараған номологиялық ғылыми түсіндіруге ұқсас. Осындай модель негізіне пайымдаудың әмбебап үлгісі жатады.Ұтымды түсіндірудің мәні мынада. Айталық, тарихшы тарихи тұлғаның іс-әрекетін түсіндіру үшін тарих аясындағы субъектінің басшылыққа алған түрткі-себептерін ашып көрсетеді. Ғылымның әдіснамашылары тиімді түсіндіру заңға негізделмегендіктен, одан бас тартуда. Егер түсіндіру тек заңға сүйенеді десек, ұтымды түсіндіру ғылымилық сипатынан айырылады.

Теорияның маңызды бір қызметі – болжамдау, түсіндіру үлгісі: жалпы тұжырымдаудан кейін феноменді болжайды. Болжамдау болашаққа бағдарланған. Педагогикада болжамдау маңызды роль атқарады. Білім беру әлемін ұйымдастыру оқушылардың, мұғалімдердің, басқарушылардың іс-әрекетін болжамдаусыз мүмкін емес. Педагогикада ғылыми педагогикалық алдын-ала болжау жүргізіледі. Білім берудегі алдын ала болжауда статистикалық өлшемдер пайдаланылады. Қазіргі педагогикада ғылыми болжау – логикалық-әдіснамалық рәсім. Білім берудегі құбылыстың қазіргі нақты көрсеткіштері негізінде осы құбылыстың келешегін анықтайды. Педагогикадағы түсіндіру мен болжау ұқсас, тек түсіндіру өткенге, болжау болашаққа бағдарланған.

Түсінудің жалпы теориясы – *герменевтика* дамуда. Түсіну – әмбебап рәсім. Сипаттау, түсіндіру және болжау ғылыми теорияның қызметтері. Түсіну дегеніміз құбылысты құндылық арқылы түсіндіру. Түсіндіру – бар нәрсені, ал болжам – не болатынын, түсіну – не болуы керек екенін білдіреді. Ғылымда, оның ішінде педагогикада түсіну ғылым зерттейтін нысандарға, құбылыс пен үдерістерге белгілі бір мән беру. Педагогикада түсіну гуманистік өлшем енгізді. ***Теория* к**өбінесе жеке тұлғаны тәрбиелеу, оқыту мен қалыптастырудың жинақталған тәжірибесін шығармашылықпен қайта құрумен байланысты. Осылайша, ол педагогикалық тәжірибені қорытындылап, жеке тұлғаның болашақта қалыптасуы мен дамуының жоспарын анықтайды.

Теория өзара байланысты білімдер жиынтығы ғана емес, сонымен қатар, ол – осы білімдердің белгілі бір зерттеу бағдарламасы түрінде құралуының тетігі. Теориялық білім зерттеушіге оның не нәрсені біле алатынын көрсетсе, практикалық білім оның не істеу керектігіне бағытталады. Кез-келген теорияның ақиқаттылығының белгісі – болмыстың практикалық өзгерісі. Практика теориялық түсінікке қарағанда әлдеқайда кең және күрделі. Философия – білімдердің даму сатыларының әдіснамасының негізі, уақыт өте келе қортындыланып, шығармашылықпен қайта құрылып, бұл күндері жалпы сипатқа ие болып отырған және ғылыми білімнің зерттелінетін саласына қатысты нақтыланатын диалектикалық-материалистік әдіснаманы ұйымдастыратын бастауға айналып отыр.

Таным әдістерінің көптеген жіктемелері бар, оларды қолдану мақсатқа, объектіге және пәнге, сонымен қатар зерттеу әрекеттеріне, ғылыми іс-әрекет пен зерттеу болжамдары жүзеге асатын жағдайларға негізделеді. Ғылыми зерттеудегі әр түрлі әдістердің өзара байланысы көкейкесті мәселеге айналып отыр. Зерттеушінің теориялық ойлауының негізінде материалистік диалектика әдісі жатыр, ол ізденушіні ғылыми фактілерді жинастыру мен түсіндірудегі субъективті көзқарастан, олардың бір жақтылығынан босатып, зерттеушіні зерттеу мәселесіне тарихи талдау жасауға, оның дамуының тенденциясы мен заңдылықтарын табуға, таным мен болмыстағы қарама-қайшылықтарды шешудің тәсілдерін ашуға шақырады. Бұл объективті заңдылықтармен анықталатын білім мен ақиқатты ңәр түрлі формаларының өзара байланысын анықтауға, қоғамдық және жаратылыстану ғылымдарын дамытатын ойлаудың басқа да диалектикалық әдістерін тереңірек түсінуге көмектеседі.

Ғылымның қазіргі әдіснамасы, соның ішінде педагогикалық әдіснама да, теорияның негізін құрайтын бірнеше құрамдардан тұрады:

-фактологиялық материалдың бастапқы эмпирикалық негізі, ол теориялық түсіндірмені талап етеді;

-бастапқы теориялық негіз, ол зерттеу нысанын суреттейтін алғашқы болжамдардан және теориялық тұжырымдардан тұрады;

-теорияның логикасы мен құрылымы;

-эмпирикалық дәлелдері бар теориялық пайымдаулар жиынтығы;

-педагогикалық теорияны қалыптастырудың әдіснамалық негізі, ол зерттелетін нысан мен оның теориялық моделін суреттеумен байланысты. Бұл ретте зерттелетін объектіні қарастыруды кез-келген педагогикалық теорияны, оның байланыстарын, заңдылықтарын, болжамдарын, анық білімдерге жету ұстанымдары мен тетіктерін қарастырудың қажетті шарты ретінде алынады**.**

***Негізгі ұғымдар*: ғ**ылыми зерттеу әдістері, ғылыми дәлел, заңдылық, ғылыми ақпараттың анықтығы, жүйе, модель.

Ғылыми-зерттеу жұмысында әдіснама, әдіс пен теория әрқашан бір-бірімен тығыз байланысты. Әдіснама «грек тілінен аударғанда «әдіс туралы ғылым» деген мағынаны береді. Сондықтан әдіснама – зерттеу үдерісі туралы ілім ретінде де түсіндіріледі. Теория – педагогикалық құбылыстардың, кез-келген әдіснаманың негізі болады және сол әдіснаманың көмегімен табылған фактілер арқасында кеңейеді. Теория – таным үдерісінің нәтижесі, ал әдіснама болса осы танымға жету мен оны құру тәсілі болып табылады. Бұл – теориялық және практикалық ғылыми-танымдық іс-әрекетті ұйымдастыру мен құрастырудың негізі мен тәсілдер жүйесі. Таным теориясы тұтас танымдық іс-әрекет үдерісін және оның мазмұндық негізін зерттейді. Әдіснама шынайы және практикалық түрде тиімді білімге жетудің әдістері мен жолдарына көп көңіл бөледі, осы білімді дамытудың тәсілдерін іздестіреді.

***Педагогикалық теориялар:***

*1. Тұлға теориясы. Іс-әрекет теориясы.*

*2. Құндылықтар теориясы. Басқару теориясы.*

*3. Тұтас педагогикалық үдеріс теориясы.*

Негізгі ұғымдар: тұлға, іс-әрекет, құндылықтар, басқару, тұтас педагогикалық үдеріс теориялары.

***Ғылыми теория* –** білімдердің жүйесі, әрі айналадағы обьективті шындықты танудың негізгі құралы болып табылады. Ғылыми теория мұғалімнің іс-әрекетін танымдық деңгейде талдап, педагогикалық құбылыстардың өзара байланыстылығын сипаттайды. Осының негізінде кәсіби-педагогикалық іс-әрекеттің теориялық негізі туралы ұғымды, теория мен практиканың өзара әрекеті негізінде оны одан әрі дамыту мүмкіншілігін айқындап тереңдетеді.

***Педагогикалық теория*** дегеніміз – педагогикалық сан алуан құбылыстарды зерттейтін, бейнелейтін және түсіндіретін білімдер жүйесі, Педагогикалық теория оқыту мен тәрбиелеудің нәтижесін тек практикаға ғана қатысты емес, оны зерттеу нәтижесінде пайда болатын теорияны алдын-ала болжауға мүмкіндік береді. Сонымен, педагогикалық теория мұғалімнің педагогикалық тәжірибесін жасаудың негізі ретінде қарастырылады.

Педагогикада тұлғалық-бағдарлық, іс-әрекеттік, құндылықтар, мектепті басқару, тұтас педагогикалық үдеріс, т.б. теориялар білім беру ұйымдарында кеңінен қолданыс тауып отыр. Тұлғалық-бағдарлық теория адамның тұлға ретінде әлеуметтік, әрекеттілік және шығармашылық мәні туралы мәселені қарастырады. Ол тұлғаны тарихи-қоғамдық даму нәтижесі және мәдениетті тасымалдаушы ретінде таниды.

**Сұрақтар мен тапсырмалар**

1. Зерттеудің теориялық негіздерінің құрамын сипаттаңыз.

2. «Педагогикалық факт» ұғымының мәнін ашып көрсетіңіз.

3. Сіздің зерттеуіңіздің негізіне қандай педагогикалық теориялар алынды.

4. Педагогикалық үдерістің заңдылықтарын түсіндіріңіз

5. Келесі зерттеулердің теориялық негіздерін анықтаңдар:

«Самоорганизация учебной деятельности как фактор становления субъектности старшеклассников в профильном обучении» *(Е.В.Камалетдинова);*

«Описание новизны результатов педагогических исследований с позиции объектно-компонентного метода» (*М.А. Алтухова*).

* 1. **Ғылыми-педагогикалық зерттеудің логикасы мен тұжырымдамасы**

***Педагогикадағы ғылыми зерттеудің белгілері мен түрлері.*** Әдіснамалық арнайы талдау нәтижелерінде негізделіп педагогика саласындағы үдерістер мен нәтижелерді ғылым саласына жатқызатын белгілері бөлініп қарастырылады. Ондай белгілер төртеу.Олардың ***біріншісі – біз қоятын мақсаттар сипаты.*** Мақсат практикалық немесе танымдық болуы мүмкін.

***Ғылымның екінші белгісі – зерттеудің арнайы объектісін бөліп қарастыру.*** Педагогика ғылымының объектісі – білім беру, яғни педагогикалық әрекеттің өзі нақты анықталған. Жеке педагогикалық зерттеу объектісі сол салаға жатады. Әр сәтте сол әрекеттің қайсыбір бөлігі зерттеледі. ***Үшінші белгі – танымның арнайы құралдарын қолдану.***Мұғалім педагогикалық жұмыста оқыту мен тәрбиелеудің әдістерін, тәсілдерін, ұйымдастыру түрлерін, компьютерлерді, кестелерді, кинофильмдерді және тағы басқаларды қолданады. Зерттеуші ғылымның эксперимент, модельдеу, болжам жасау және т. б. әдістерін қолданады.

***Тағы бір, соңғы белгі – терминологияның бір мәнділігі.*** Бұл ғылыми қағидаға қойылатын міндетті талап. Оның дамуы барысында түсініктер үнемі байып отырады, бағыттарға бөлінеді. Бұл заңды үдеріс. ***Бір ғылыми еңбектің*** – дипломдық жұмыс, диссертация, монография, мақала сияқты еңбектерінде – автор басты ұғымдарды дұрыс анықтауға және зерттеудің аяқталғанына дейін соны басшылыққа алуға тиіс.

Сонымен, қайсыбір шығарманың немесе жазылымның ғылымға жататындығы, мақсаттың сипаты, зерттеудің арнайы нысанының бөлініп зерделенуі, ғылымның арнайы құралдарының пайдаланылуы, терминологиялық бір мәнділік сияқты белгілері бойынша анықталады.

***Педагогикалық зерттеулер түрлері*.** Педагогика саласындағы зерттеулер деп тәрбие үдерісінің заңдылықтары, оның құрылымы мен тетігі, оқу-тәрбие үдерісін ұйымдастыру теориясы және әдістемесі, оның мазмұны, ұстанымдары, әдістері және тәсілдері туралы жаңа білім алуға бағытталған ғылыми іс-әрекет үдерісін және нәтижесін айтуға болады. Педагогикадағы зерттеулер нәтижелері оқу-тәрбие үдерісінің құбылыстары мен деректерін түсіндіреді және болжайды. Ғылыми-педагогикалық зерттеу эмпирикалық тексеруге болатын нақты қойылған деректерге негізделеді, белгілі болған теорияларға сүйенеді, мақсатты бағытталған, жүйеленген, барлық элементтердің, әдістердің өзара байланысымен ерекшеленеді. Онда эмпирикалық, логикалық және теориялық танымдық міндеттер сараланып шешіледі. Ғылыми-педагогикалық зерттеудегі түсініктеме элементтерін басқа ғылыми зерттеулерде қолдануға болады және логикалық–құрастырушылық кесте көлемінде жасалған стандарттар негізінде құрылады.

Зерттеулерді жіктеуді талдау мәселесі педагогикалық әдебиеттерде біршама қарастырылған. Зерттеудің жіктелуі XX ғасырдың 60-шы жылдары пайда болды. Сонымен, И.Т. Огородников жұмыстың үш түрін бөліп көрсетті: педагогика жетістігінің теориялық және практикалық қорытындысын шығаратын қорытынды зерттеу; көп қырлы тәжірибелік іс-әрекеттің заңдылықтарын ашатын, жеке жақтарын тереңдетіп зерделеуге бағытталған жұмыстар; оқу–тәрбие мекемесінің жеке типтеріндегі өскелең ұрпақтың тәрбиесі және оқыту тәжірибесіне тікелей жетекшілік ететін мақсатта құрылған нормативті және құрылымды-әдістемелік қайта өңдеулер (оқу бағдарламалары, оларға түсініктеме хат, әдістемелік құрал, оқулықтар).

Берілген жіктемені М.А. Данилов шартты және салыстырмалы деп есептеді және жоспардағы қойылған мәселе деп қарастырды. Кейінірек ғылымтануда зерттеудің ***іргелі, қолданбалы және қайта жасалымдар*** деп жіктелу қатары пайда болды. ***Іргелі зерттеулер*** педагогикалық үдерістің заңдылықтарын ашады, ғылымның жалпы теориялық тұжырымдамасын, оның әдіснамасын, тарихын жасайды. Олар ғылыми білімді кеңейтуге бағытталған, ғылыми ізденіске жол сілтейді, қолданбалы зерттеу және жасалымға арналған база құрады. ***Қолданбалы зерттеулер*** оқыту, тәрбиелеу әдістері, білім мазмұны, оқытушыларды дайындау мәселелерімен байланысты теориялық және тәжірибелік жеке міндеттерді шешеді. Көптеген жағдайларда қолданбалы зерттеулер іргелі зерттеулерді жалғастырады. Олар ғылым және тәжірибені, іргелі зерттеулер мен жасалымдарды, теоретиктер мен практиктерді байланыстыратын аралық буын рөлін атқарады.

***Дидактикалық зерттеулердің ғылыми аппараты.*** Ғылыми зерттеу - таным іс-әрекетінің бір түрі және жаңа ғылыми білім құру үрдісі. Ол объективтілігі, дәлелдігі, нақтылығы жағынан сипатталады. Ғылыми ізденістің тиімділігі көбінесе зерттеу ізденісінің кезеңдері мен дұрыс нәтижеге жеткізетін оның нақты қадамдарына, яғни зерттеу логикасына байланысты.

Ғылыми зерттеудің негізгі компоненттері: зерттеудің өзектілігі, тақырыбы, нысаны, пәні, мақсаты, міндеттері, болжамы болады.

Зерттеудің өзектілігі, көкейкестілігі - жауабын іздейтін ғылымдағы сұрақ немесе зерттеліп отырған құбылыстың белгісіз жағын құру.

Зерттеудің ғылыми аппараты мен логикасының құрылымы:

– зерттеушінің алғашқы қадамы – зерттеудің нысаналық саласын таңдау, яғни шешімін табуға тиісті маңызды мәселелер жинақталған болмыс саласын таңдау (біздің мысалымызда педагогикалық зерттеулер). Зерттеу нысанын таңдау мынандай байланыста жүргізіледі: оның маңыздылығы, шешілмеген мәселелердің болуы, жаңалығы және өміршеңдігі. Сондай-ақ, зерттеу нысанасын таңдауға ықпал ететін субъективтік себептер де бар: зерттеушінің білімі, өмірлік және кәсіби тәжірибесі, икемділігі, қызығушылығы, зерттеу нысанының практикалық әрекеттің бағыттарымен, ғылыми ұжыммен, ғылыми жетекшімен байланысы;

– келесі қадам *–* зерттеудің мәселесі мен тақырыбын анықтау. Тақырып мәселені қамтуы керек, кезекті тақырыпты анықтау мен нақтылауда зерттеу мәселесін көрсету қажет. Мәселе – бұл белгіліден белгісізге, нақты «білім туралы білім іздеуге» көпір. Мәселені шешу сұраққа жауаптан былайша ажыратылады: мәселе қазіргі бар білімде орын алмайды және ғылыми ақпаратты қайта жаңарта құрумен алынбайды. Мәселенің мәні - анықталған дәйектер мен оларды теориялық ойластыру арасындағы, дәйектерді түрліше түсіндіру арасындағы қайшылықтарды ашу. Кез келген ғылыми мәселеде мәселелерді қанағаттанарлық тұрғыдан шешудің жолдарын, құралдары мен әдістерін білмеу арасындағы қайшылықты туындатпау өзекті бола түспеген. Мәселенің көздері педагогикалық практикадағы қиындықтар, шешілмеген жағдаяттар болып табылады.

Ғылыми зерттеудің тақырыбы анықталған мәселенің құрамдас бөлігі болып табылады және көптеген сұрақтардың шешімін табу үшін зерттеу қисыны анықталады. Ғылыми мәселе ғылымның дамуы мен практиканың жағдайының арасындағы қайшылықтарды талдау негізінде қалыпқа түсіріледі. Ғылыми мәселелер қарастырылатын жеке тақырыптардың мақсатын, нысандары мен зерттеудің соңғы нәтижесін жалпы түрде анықтайды. Тақырып ғылыми зерттеуде белгілі мәселенің құрамды бөлігі болып табылады, біршама сұрақтарды шешуге арналады. Ғылыми мәселе қайшылықты талдау арқылы ғылым мен практика аясында құрылады: ғылыми және диссертациялық жұмыстың тақырыбын дұрыс таңдауда сол зерттеген мәселеге байланысты барлық әдебиеттерді, диссертацияларды, авторефераттарды оқып, шетел әдебиеттерімен танысып, зерделеуге тура келеді; анықталған ғылыми мәселе ғылыми зерттеудің нақты тақырыбында өз көрінісін табады; тақырыпты таңдаудың басты кезеңі тақырыптың негіздемесі түріндегі құжатта көрініс табады; жұмыстың атауы қойылатын мәселенің мазмұнынан және соңғы нәтижеден құрылады және зерттеу объектісінен көрінеді; зерттеу көздерін оқу және ой елегінен өткізу қажет.

Ғылыми жұмыстың тақырып мазмұнына байланысты маңызды мына сұрақтарға жауап беру қажет: Зерттеу тақырыбыңыз? Не зерттеледі? Не үшін зерттеледі? Зерттеудің тақырыбы нені көрсетеді? Мына ұғымдардың айырмашылығын түсіндіріңіз: *мәселе, сұрақ, қыр, аспекті, мәселелік жағдаят*. Зерттеушілер үшін мәтінсөзді конспектілеп ой елегінен өткізу керек. Зерттеу тақырыбыңыздың дұрыс таңдалғанын келесі матрица көмегімен тексеріңіз: тақырыптың ғылыми бағытқа сәйкестілігі; әлеуметтік сұраныстың жасалуына, тақырыптың ғылым мен практика сұранысына бағыттылығы; тақырыпты құруға негіз болған мәселелер; зерттеу тақырыбындағы нысаны мен пәнінің ашықтығы; зерттеу тақырыбының соңғы нәтижеге тұрақтауы.

Ғылыми немесе диссертациялық жұмыстың тақырыбын таңдау үшін басты көрсеткіштер мыналар:

–зерттеу сұрақтары бойынша әдебиеттер мен тәжірибелік көрсеткіштермен танысу;

–осы мәселе бойынша қорғалған диссертациялар тізімін қарау және олардың республикалық және шет елдік кітапханалардағы сақталған авторефераттарын оқып-зерттеу;

–ғылымның басқа да саласындағы соңғы зерттеу жұмысының нәтижелерімен танысу;

–зерттеу жұмыстарында пайдаланылатын әдістермен танысып, оларға өз бағасын беру;

–жинақталған материалдарды талдау және қорытындылау;

–зерттеу тақырыбы, оның өзектілігі, мақсаты мен болжамы, нәтижесі бойынша жетекшісінен немесе осы салада зерттеу жұмысымен айналысатын мамандардан кеңес алу;

–педагогика ғылымының дамуы қажеттілігіне және практикасына деген сұраныстарға негізделініп дайындалатын ғылыми мәселелердің өзектілігіне тиянақты, жүйелі талдау жүргізу керек.

Зерттеудің тақырыбы: зерттеу мәселесінің аспектілерінің анық, қысқа берілуі. Тақырып сол қоғамның объективті талаптарына, сұраныстарына жауап бере алатындай болуы керек. Зерттеу тақырыбындағы мәселе шешімі қалтқысыз табылуы қажет, өте күрделі де қоғамдық маңызға ие болған мәселелермен ұштасқан әлеуметтік тапсырыс нақты тақырыптың негіздемесін талап етеді. Зерттеу тақырыбын құрастыра отырып, біз мынадай сұраққа жауап береміз: келешекте айналысатын мәселеміз қалай аталады? тақырыпта бұрынғы білімнен жаңа білімге қарай қандай қозғалыс көрініс табады, яғни, бір жағынан, тақырып қандай кең ұғымдармен және мәселелермен сәйкестендіріледі, ал басқа жағынан – қандай жаңа танымдық және практикалық материалды меңгеру жоспарланған еді?

Тақырыпты дұрыс таңдау көп жағдайда оның орындалу сапасы мен нәтижесін анықтайды. Зерттеудің кез келген тақырыбы белгілі бір ғылыми бағытта орындалады. Ғылыми бағыт негізінде ғылым немесе ғылым кешені түсіндіріледі, техникалық, биологиялық, тарихи, педагогикалық және т. б. салаларда зерттеу жүргізіледі.

*Зерттеу нысаны* **-** іздену аймағы. Мұндай объектілерге педагогикалық жүйе, құбылыс, үдеріс жатады.

*Зерттеу пәні* **-** объектінің ішін ізденудегі аспектісі, зерттеліп отырған құбылыстың таралу үдерісі, элементі, байланысы, қатынастардың жиынтығы.

Зерттеудің тақырыбынан оның мақсатына қойылатын талаптар туындайды.

Таңдалған зерттеу объектісі мен пәніндегі қарастырылып отырған мәселенің өзектілігін пайдалана отырып, оның мақсатын анықтауға болады. Зерттеу мақсаты әр түрлі әрекеттердің белгілі бір тетігі «мақсат–құрал–нәтиже» болып табылады. Мақсат – сезінілген бейне, пайдалы нәтиже, оған міндетті түрде қол жеткізеді. Ғылыми зерттеу өте күрделі, әр жағдайда өз логикасымен, зерттеу әдістерімен және ұйымдастырылуымен ерекшеленеді.

*Зерттеудің мақсаты:* зерттеліп отырған мәселенің себеп - салдар байланыстарын және заңдылықтарын айқындау, теориясы мен әдістемесін ұсыну.

*Зерттеудің болжамы:* өзекті мәселенің теориялық және практикалық жағын талдау негізінде шешімін алдын-ала болжау. Зерттеуші болжамында жаңаны алдын-ала көре алатындай болу керек. Зерттеу болжамы егер..., онда..., өйткені... деген ұғымдармен байланысып құрылады.

*Зерттеудің міндеттері:*зерттеу мақсатының бөлшектенуі, зерттеу, анықтау, айқындау, қорытындылау, нақтылау, ұсыну, тәжірибелік жұмыста тексеру тұрғысында құрылады.

Ғылыми ізденістің тиімділігіне көбінесе зерттеу кезеңдерін дұрыс тізбектей орналастыра білу және олардың нақты қадамы шынайы нәтижеге жеткізуі, яғни зерттеу логикасы себепші болады.

Педагогикалық зерттеудің әрбірі жеке сала ретінде қарастырылатын әдіснама, дидактика, тәрбие теориясы, педагогика тарихы, мектептану сияқты пәндердің шекарасында жүргізіледі. Әрбір пәннің көлемінде іргелі де, қолданбалы зерттеу де болуы мүмкін. Бұған дәлелді біз педагогикалық іс-әрекет түсінігіне талдау берілген В. В. Краевскийдің жұмысынан табамыз. Ол өзіне тәрбиешілер, мұғалімдер іс-әрекетін ғана емес, сонымен қоса, педагогика саласындағы ғылыми іс-әрекетті, мұғалімдерге педагогика ғылымындағы материалдардың берілуін, педагогика саласындағы ғылыми әрекетті бағыттайтын және реттейтін басқарушылық жұмысты да қамтиды. Бұндай кең түсінік бізге әрбір педагогикалық пәнде іргелі және қолданбалы зерттеу болуы мүмкін деген негіз береді.

Жіктелу нысандарының белгілі бір қасиеттерін сипаттайтын, зерттеудің тәуелсіз жіктелінген топтамаларға бөлінуі – ғылыми-педагогикалық зерттеу жіктелуінің негізіне фасетті әдіс лайық. Зерттеу қасиеттерінің теориялық және тәжірибелік бағытталған сипатында төрт жеке фасет ерекшеленеді. Бірінші фасет – **зерттеу міндеттері** - ғылыми қызметкерлердің, ғалым-педагогтердің өздерінің алдына қоятын мақсаттары, жан-жақты жоспарланған нәтижелерге бағытталып жүргізетін жұмысы сипатталады. Екінші фасет – **зерттеу нәтижелері** – ғылыми іс-әрекет нәтижесінде алынған өнім, білім түрлерін көрсетеді. Үшінші фасет – **зерттеу нәтижелерін пайдаланушы ұйымның мекен-жайы** – ғылыми және тәжірибелік іс-әрекет барысында алынған нәтижелерді пайдалануға қызығушылық тудыратын ұйым мен ортаны анықтайды. Төртінші фасет – **құжат түрлері –** ғылыми-педагогикалық зерттеу нәтижелері берілген жарияланым типтерін сипаттайды.

Ғылыми-педагогикалық зерттеудің әртүрлі қырларын сипаттау берілген фасетке тән және көпқырлы белгілерін көрсететін фасеттің әрқайсысына көптеген терминдер енеді. Сонымен, зерттеу міндеттері: сипаттау, анықтау, негіздеу, жасау, айқындау, толықтыру, жүйелеу, жетілдіру, дамыту, нақтылау, талдау (тұжырымдаманы, болжамды, әдістемені, әдісті, білім мазмұнын және т. б.) болуы мүмкін. Зерттеу нәтижелері тұжырымдамаларды, ұстанымдарды, заңдылықтарды, болжамдарды, жіктеулерді, әдістемелік нұсқауларды, ұсыныстарды, оқу құрал-жабдықтарына талаптарды және т. б. қамтиды**.**

Дидактикалық зерттеулер – педагогика ғылымы мен педагогикалық практиканы байланыстыратын тізбектің органикалық бөлігі. Дидактика-педагогика ғылымының қоғам дамуының белгілі кезеңдерінде алға қойылатын аса жауапты міндеттерді шешу барысында үнемі дамып отыратын, білім беру мен оқытудың мазмұнын, құрылымын, оқыту заңдылықтары мен ұстанымдарын, ерекшеліктерін, талаптарын, шарттарын, оны ұйымдастыру әдістері мен формаларын және технологиясын, оқыту нәтижелілігін зерттейтін құрылымы қалыптасқан маңызды да күрделі саласы. Дидактиканың тарихи тамырларын зерттеу бүгінгі таңда жалпы орта білім беретін мектептегі пәндерді оқыту заңдылықтары мен ұстанымдарын жүйелеу, білім құрылымы мен мазмұнын жетілдіру, жаңа сапалы білімге қол жеткізу үшін құнды болып табылады.

Өзінің 300 жылдық даму тарихында оқытудың мәнін ашатын көптеген дидактикалық тұжырымдамалар пайда болды. Олардың бәрі де осы кезге дейін мектептерде білім беру мен тәрбиелеу тәжірибесіне үлкен ықпал етіп келді және әлі де ықпал ете береді. Дидактикалық тұжырымдаманың мәні мен мазмұнын сипаттау үшін оны жіктеу қажеттілігі туындайды. Мұндай жіктеудің негізі жалпы дидактиканың зерттеу пәні ретінде есептелетін оқу үдерісі болып табылады. Бұл жөнінде көптеген ғалымдар өз көзқарастарын білдірді. Осыған сәйкес, дидактикалық тұжырымдама үш топқа бөлінеді: дәстүрлі, педоцентристік және қазіргі заманғы дидактикалық жүйе. Әр топтың өзіндік теориясы мен белгілі бір бағыттары бар. Солардың бірі (Ч. Куписевич, П.И. Пидкасистый бойынша) дидактикалық зерттеулердің басты пәні сабақ беру үдерісі (дәстүрлі дидактикалық жүйе) және тәрбие үдерісі (педацентристік жүйе) немесе оқыту үдерісі (дидактиканың қазіргі жүйесі) болатынына тәуелділігіне байланысты жүзеге асады. Басты рөлді сабақ беру мәселесі алатын дәстүрлі жүйеге Я.А. Коменскийдің, Песталоццидің, А. Беллдің, Д. Ланкастердің, И.Ф. Гербарттың тұжырымдамалары жатады.

Оқушы іс-әрекетіне басымдық берілетін педоцентристік жүйеге ХХ ғасырдың бас кезіндегі Д. Дьюи, Г. Кершенштейнер және В. Лай теориялары жатады.

Қазіргі заманғы дидактикалық жүйеде оқыту мен оқу өзара бірлікте. Дидактикалық тұжырымдама шеңберінде бағдарламалап оқыту, мәселелеп дамыта оқыту, гуманистік психология, когнитивтік психология, психодидактика, педагогикалық технология және педагогикалық ынтымақтастық т. б сияқты әртүрлі бағыттарда жұмыс істейді.

Педагогиканың даму барысында дидактика барынша үлкен дәрежеде өз алдына зерттеу пәні бар жеке педагогикалық ғылыми пән мәртебесін иемденген пән болып табылады. Дидактиканың пәнін анықтауда теория мен практиканың бірлігі туралы таным теориясының іргелі мәні бар. Дидактика практикаға, практикалық педагогикалық әрекетке айналған, сондықтан, дидактиканың басты қызметі оқыту практикасының ғылыми тұрғыдан негізделуінде. Дидактиканың пәнін міндетті анықтауда басшылыққа алынатын екінші жалпы әдіснамалық қағида – адамның танымының белсенділігі туралы тезис. Сөйтіп, ғылыми дидактиканың әдіснамалық негізі мәнді өзгерту мен танудың теориясы мен әдісі түріндегі материалистік диалектика болып табылады. Дидактика әдіснамасы мәселесіне көптеген педагогтардың еңбектері арналды. Бұл еңбектерде оқыту теориясының әдіснамалық негізі таным теориясы екендігін бірдей түсіну орын алған. Дидактика практикамен тығыз байланыста дами отырып, ірі жетістіктерге жетті.

Оқыту теориясының өзіндік заңдары мен заңдылықтарын, ұстанымдарын, қағидалары мен тұжырымдамаларын анықтауға және оларды әдіснамалық тұрғыдан зерттеуге С.И. Архангельский және т. б өз еңбектерін арнады. Жалпы білім беретін мектепте оқыту теориясы құрылымдық, қолдану және одан әрі дамуы жағынан оқытудың дидактикалық әдісінен шығады және осы әдісті теория мен оқыту үдерісі тұжырымдамасының барлық байланыстары мен қатынастарында пайдаланады. Мектептегі оқыту теориясының әдіснамалық бастауы таным үдерісін қозғалыста, қайшылықтар дамуында қарастыратын таным теориясы болып табылады. Дидактика танымды күрделі қайшылықты білмеуден білуге, толық емес білуден неғұрлым толық та терең білуге, объективті өмірдегі заттар мен құбылыстарды танудан олардың мәнін, заңдылықтарын, байланыстары мен қарым-қатынастарын тануға қарай жүретін үдеріс ретінде қарастырады.

Оқыту теориясының ұстанымдары, заңдары, ережелері мен тұжырымдамалары жоғары мектепте оқу үдерісі жүйесі құрауыштарының түсінік алаңын құрастыру, оны басқару, реттеу және бақылау үшін қарастырылады. Зерттеушілер дидактика заңдылықтарын неғұрлым ғылыми мәнділік тұрғыда дамытады, оқыту теориясы үшін жалпығылыми ұстанымдар мен әдістерді тарту мүмкіндіктерін іздейді. Бұл жерде С.И. Архангельскийдің жоғары мектепте оқыту теориясын жасаған ғылыми мектебінің маңызын атап өтуге болады. Ғылыми мектеп өте нақты, әдіснамалық тұрғыдан негізделген жоғарғы мектептің өзіндік оқыту теориясының заңдарында тұжырымдамаларын ашып анықтады. Осы сияқты, В.И. Загвязинский, Л.И. Гриценко оқыту мен тәрбиелеудің, педагогикалық мақсаттылықтың теориялық және практикалық мәселелерінің, мақсатқа жетуге ықпал ететін объективтік және субъективтік факторлардың есебі мен қолданылуының әдіснамалық мәселелерін зерттеп келеді. Олар оқыту мен тәрбиелеудің қозғаушы күшінің әдіснамалық тұжырымдамасын дамытып, қарама-қарсы жақтың табысқа жету шамасының бірлігінің, үйлесімділігін, тәсілдерінің ұстанымдарын нұсқау ретінде ұсынады.

Болгар ғалымы И. Марев өзінің «Дидактиканың әдіснамалық негіздері» монографиясында жалпы әдіснамалық мәселелермен (жалпы дидактиканың мәселелері, пәні, құрылымы, басқа ғылымдармен байланысы және т. б) қатар теориялық мәселелер де (оқу бағдарламаларын құрастыру, интеллектіні дамыту, оқулықтың функциялары мен оны құрастыру, оқытуда компьютерлендіру және т. б) қарастырады.

Дидактикалық зерттеудің типтері және олардың мақсаты мен мазмұнын 4-ші кестеден көруге болады. Дидактикалық зерттеудің пәні оқу үдерісінде, оның барысында, әдісінде, құралдары мен ұйымдастырылуында қойылған мақсатқа сай көрінетін барлық саналы дидактикалық қызмет болып табылады.

Барлық ғылыми зерттеулер оның әдіснамалық негізделуінен басталады. Ю.К. Бабанскийдің пікірі бойынша, әдіснамалық негіздеу зерттеулер тұжырымдамасынан (мәселенің тарихи-логикалық талдауы, зерттеу пәнін диалектикалық жүйелі – құрылымдық талдау, оның сипаттамасына біртұтас тұғыр тұрғысынан келу, педагогикалық құбылыстың даму үлгісі болып табылатын қарама-қайшылықтарды айқындау, қарастырылып отырған педагогикалық құбылыстың, үдерістің және басқалардың дамуының заңдылықтарын анықтау сипаттамалары және т. б.) негізі болып табылатын туыстас ғылымдар көздеріне талдаудан тұруы керек.

Ғалымның дидактикалық зерттеулердің әдіснамалық негізділігін талдауынан оның материалистік диалектиканың заңдары мен категорияларын дидактика мәселесін зерттеуді ғылыми қамтамасыз етуге пайдаланғанын байқаймыз.

Оқу үдерісінің әдіснамалық негіздерін қарастырған кезде оның әдістерін анықтау өте маңызды. Педагогикалық әдебиеттерде мұндай әдістерді көптеп кездестіруге болады. Мысалы, Л.В. Занков дидактикалық зерттеуде байқау, талдау және тәжірибені жалпылау, дидактикалық эксперимент әдістерін қолданған. Ол зерттеудің әдіснамалық аспектісіне көңіл аударуды ескерту және экспериментті педагогикалық зерттеудің жетекші әдісі ретінде қолданады.

Педагогикалық әдебиеттерде дидактикадағы лабораториялық эксперименттің мүмкіндіктері туралы арнайы қарастырылған. Дидактикалық зерттеулердегі лабораториялық эксперимент сенімді мәлімет алуды қамтамасыз етеді. Дидактикалық зерттеудің әдіснамасы мен әдістемесін белгілі ресейлік ғалым В.И. Загвязинский тұжырымдады.Дидактикалық зерттеудің әдіснамалық ұстанымдарына ол жалпы ғылымилық және объективтілік ұстанымдарын зерделеді.

Педагогикалық зерттеу үшін аса маңыздысы - әрбір зерттеуде нысанның тарихы (генетикалық қыры), сонымен қатар оның теориясын (құрылымы), қызметтерін, қазіргі жағдайдағы нысанның байланыстарын үйлестіру. Тарихи талдау тек белгілі бір педагогикалық тұжырымдама тұрғысынан ғана мүмкін болады, ал теориялық талдау нысанның генезисін (шығуы, пайда болуы) зерделемейінше мүмкін емес. Қарастырылған ұстанымнан сабақтастық, жинақталған тәжірибені және практиканың дәстүрлерін, педагогиканың бұрынғы жетістіктерін есепке алу талабы туындайды.

**4-кесте. Дидактикалық зерттеулердің типтері мен мазмұны**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | Зерттеудің атауы | Мақсаты | Мазмұны |
| 1 | Әдіснамалық зерттеулер | -Педагогикағылымының және оның салаларының дамуының заңдылықтары мен даму үдерістерін, педагогикалық ғылым мен практиканың байланыс тәсілдерін, педагогикалық зерттеулердің тиімділігі мен сапасын көтерудің ұстанымдарын айқындау және олардың практикаға ықпалын күшейту | -дидактиканың пәні;  -практикаға бағдарланған дидактикалық теорияны жасаудың тәсілдері;  -дидактиканың басқа ғылымдармен арақатынасы;  -оқытуды ғылыми негіздеудің құрамы мен деңгейлерінің мәселелері;  -оқытудың дидактикалық категория ретіндегі тиімділігі |
| 2 | Іргелі зерттеулер | -Педагогикалық құбылыстардың мәнін ашу;  -педагогикалық ақиқаттың түпкі негізін табу;  -бұл негіздердің ғылыми түсіндірмелері | -оқыту мен тәрбие теориясы;  -білім беру мазмұнының теориясы;  -оқыту әдістерінің теориясы;  -оқытуды ұйымдастыру формаларының теориясы;  -оқыту нәтижесін жоспарлау теориясы. |
| 3 | Қолданбалы зерттеулер | -практиканың нақты кемшіліктерін түзетуге бағытталған | -анықталған кемшіліктерді жою әдістері;  -әрекет жобасы;  -практика үшін тұжырымдар |

***Жүйелілік тұғыр мен тұтастық тұғыры*** да дидактикалық зерттеу тірегі.

Оқыту үдерісін педагогикалық зерделеу көпқырлы болуы керек, бірақ ол біртұтас болуы шарт. Осылайша, талдаудың мазмұндық қыры оқу пәндері материаалын, негізгі ұғымдарын, идеяларын, теорияларын іріктеу және құрастыру тәсілдерін, жаңашыл логикалық құрылымдарды жасауды қамтиды; үдерістік-қимылдық қыры әрекет тәсілдерін, оларды қалыптастыруды талдауды қамтиды; тұлғалық-түрткілік қыры білім алуға түрткілерді, оқуға қызығушылықтардың, қажеттіліктердің қалыптасу үдерісін, оқушының типтік және сипаттамалық белгілерін негізге алады.

Зерттеудің логикалық құрылымы өзінің нысандық саласын таңдап алудан басталады. Мұндай бөлігі не тәжірибелік іс-әрекетте (айталық, белгілі бір пәнді бастауыш, орта және жоғарғы сыныптарда оқыту), не оның ғылыми мәселелерде көрініс береді (дамыта оқыту теориясы, жекелік тұғыры ұстанымы және т. с. с.). Нысан бөлігін таңдау: оның өзектілігі, жаңашылдығы және нәтижелілігі сияқты объективті шарттарына; білімділік, өмірлік тәжірибе, бейімділігі, қызығушылығы, қабілеті, ой ерекшелігі, оның ғылыми ұжым мен оның жетекшісі, кәсіптік іс-әрекетімен байланыстылығы сияқты субъективті шарттарға сүйенеді. Мәселенің даму үдерісі зерттеу нысаны мен пәнін анықтаумен тығыз байланысты.

Дидактикалық зерттеудің әдістері мәселесі де В.И. Загвязинскийдің монографиясында қарастырылған. Ол дидактикалық зерттеулерде логикалық ойлаудың индукция және дедукция, талдау бен жинақтау, моделдеу,салыстыру, жіктеу және жалпылау, абстракциялау және нақтылау, нақтыдан абстрактіге, абстрактіден жалпыға көшу сияқты формаларын қарастырды. В.И. Загвязинкий әдістерді жіктеуде оларды эмпирикалық және теориялық деп екі топқа бөлуге мүмкін болатынын айтты. Эмпирикалық зерттеу әдістеріне ол әдебиеттерді, құжаттарды және әрекет нәтижелерін зерттеуді, байқау, сұрақ-жауап, бағалау, педагогикалық тәжірибені зерттеу және жинақтау, тәжірибелік педагогикалық жұмыстар, дидактикалық экспериментті жатқызса, теориялық зерттеу әдістеріне – теориялық талдау мен синтез, абстракциялау – нақтылау және идеалдандыру, модельдеу, теориялық білімді нақтылауды жатқызады. Зерттеу әдістерін іріктеудің өлшемдерінің мәніне мынандай қағидалар ұсынады: әдістердің объектіге, пәнге, зерттеудің жалпы міндеттеріне, жинақталған материалға бара-бар болуы; ғылыми зерттеудің қазіргі ұстанымдарына сәйкестігі; ғылыми болашағы, яғни таңдалған әдістің жаңа, сенімді нәтиже беретінінің негізделуі; зерттеудің логикалық құрылымына сәйкестігі және т.б.

Дидактика мен әдістеме бірін бірі қайталайды деген пікір жиі кездеседі. В.В. Краевский: «әдістеме – бұл жеке пән дидактикасы, яғни жалпы дидактикаға «қосымша». Екінші жағынан әдістеме өзінің белгілі бір пәнді оқыту мен оның құралдары арқылы тәрбиелеу сияқты зерттеу пәні бар, өз алдына бөлек пән болып табылады. Сондықтан, әдістеме дидактикамен объектісінің (оқыту қызметі) бір болуымен байланысты. Бұл объект бойынша әдістеме бір ғана пәнді қарастырса, дидактика барлық пәнге тән жалпы байланысты қарастырады», - дейді. Зерттеулерде бастауышта оқылатын әр пәннің әдістемесін – пән әдістемесін – барлық пәнді оқытудың ортақ әдістемесін – ол оқыту дидактикасы деңгейлері бойынша қарастырылады. Дидактика барлық пән бойынша және оқу әрекетінің барлық деңгейіндегі оқыту жүйесін қамтиды. Қамтудың көлеміне қарай жалпы және жеке болып бөлінеді. Жеке дидактика сабақ беру әдістемесі болып табылады.

Бастауыштағы бірнеше пәнді бір мұғалім оқытатын болғандықтан, ол әр сабақтың әдістемесін, яғни дидактикасын меңгеруі керек,яғнитөменгі сынып оқушыларының білімді меңгеру үдерісін және іс-әрекет амалдарын тиімді басқару мақсатында студенттердің сәйкесті дидактикалық құзыреттілігін қалыптастыру қажет.

Мектептегі оқыту дидактикалық үдеріс болғандықтан, болашақ мұғалім оның өзіне тән психологиялық, педагогикалық ерекшеліктерін біліп, оған дайын болу керек. *Дидактикалық даярлық* – кәсіби-педагогикалық даярлықтың негізгі және маңызды саласы. Мұғалімдердің дидактикалық даярлығына олардың оқыту үдерісінің теориясы мен практикасы бойынша игерген білімдері, педагогикалық қызметке деген ынтасы мен мүмкіндіктері жатады.

Дидактикалық даярлықты анықтайтын белгілер деп студенттердің оқытудың мақсаты мен мазмұны оны ұйымдастырудағы қолданылатын тиімді әдіс – тәсілдерді жете біліп, іске асырудың жолдарын меңгеруін түсіндіре келіп, педагогикалық қызметті атқаруға қажет мұғалімнің бойында оқыту үдерісін жоспарлай білуі, оны мақсатты түрде ұйымдастыра алуы, жүйелі түрде бақылау мен бағалау ісін орындап отыруы сияқты дидактикалық қабілеттер болуы керек.

Қазіргі кезде дидактика – білім беру мен оқыту мәселесін зерттейтін ғылыми білімнің маңызды саласы. Дидактика – теориялық және нормативті қолданбалы ғылым. Дидактиканың ғылыми-теориялық қызметіне оқытудың шынайы үрдістерін зерттеу, оқытудың түрлі жақтары арасындағы фактілер мен заңдылықтарды айыру, оның мәнін ашу, даму тенденциялары мен болашағын анықтау жатады. Алынған теориялық білім оқыту тәдірибесін қоғам білім беру жүйесінің алдына қоятын мақсаттың өзгеруіне сай нығайтуға бағыттайды. Білім мазмұнын сұрыптай отыра, оқыту принциптерін, оқыту әдістері мен құралдарын қолдану нормативтерін көрсетіп, дидактика нормативтік–қолданбалы, құрылымдық техникалық кызметті атқарады.

Педагогиканың даму барысында дидактика өзінің жеке зерттеу нысаны бар дербес педагогикалық ғылыми пән мәртебесіне ие болды. Теория мен тәжірибенің бірлігі туралы таным теориясы – дидактика пәнін түсінудің маңызды екенін айқындайды. Дидактика практикаға, практикалық қызметке бағытталған. Сондықтан, дидактиканың басты қызметі оқыту практикасын ғылыми түрде негіздеу болып табылады. Пәнді анықтауда жетекшілік ететін екінші жалпы методологиялық ережеге адам танымының белсенділігі туралы тезис жатады. Сөйтіп, өзінің даму барысында дайындалған ғылыми дидактиканың методологиялық негізі обьективті әлемді тану және қайта өзгерту теориясы мен әдісі сияқты материалистік дидактика болып табылады. Дидактика методологиясы мәселесі туралы көптеген педагогтардың еңбектері бар. Ол еңбектерде оқыту теориясының методологиялық теориясы таным теориясы екені нақтыланған. Дидактика мектептегі тәжірибе жұмысымен тығыз байланыста дами отырып, үлкен жетістіктерге жетті. Педагогикалық үрдістің практикалық тәжірибесін және зерттеу қорытындыларын жинақтай отыра, кеңестік педагогика жаңа дидактикалық теорияны жасады.

Дидактикалық ой білім философиясының жалпы бағытына да, алдыңғы қатарлы елдердің мектеп жүйесіндегі реформаларының сипатына да шынайы әсер етеді. Қазіргі кездегі мектептің дамуы ғылыми түрде көңіл бөліп, обьективті баға беруді талап ететін батыстық дидактикалық ойдан ажырай қоймаған. Онда, бұрынғыдай теориялық-методологиялық плюрализм байқалады, қандай да бір идеяларды қолдайтын не жоққа шығаратын, бір-бірін өзара толықтырып тұратын түрлі бағыттармен қарама-қарсы келеді. Оқытудың стратегиялық мәселелері әрқашан болған және ашық түрде қалады, өйткені жаңалыққа тән нәрсе ашық болу, әлеуметтік жағынан пайдалы нәрсеге мектептің өзі екені белгілі.

Зерттеушілердің пайымдауынша, оқыту теориясында таным бағытын «...тірі бақылаудан абстрактілі ойлауға және одан практикаға» деген белгілі формуламен анықтайды. Алайда оқу үдерісінің өзінің арнайы міндеттері мен арнайы ұйымдасқан сипаты жағынан философиялық тұрғыда қарастырылатын таным үрдісінен, жалпыдан айырмашылығы болады. Соңғы кезде, шығып жатқан еңбектерде абстрактілі ойлау мен практика арасында «жобалау» компонентін енгізуді ұсынады. Сонымен қатар, мектептердегі оқу үдерісі жүйесін, оны басқару, реттеу және бақылау компоненттерінің ұғымын жасау үшін оқыту теориясының принциптері, заңдары, ережелері мен тұжырымдамаларын қарастырады. Біздің ойымызша, зерттеушілер дидактика заңдылықтарын ғылыми түрде толықтырып, дамытқан және оқыту теориясына бірқатар ғылыми принциптер мен әдістері, ақпарат теориясының заңдылықтары, жүйе теориясы, зерттеу операциялары мен шешім қабылдау теориясы, қосымша принциптер, сәйкестік және қарапайымдылық принциптері жатады.

В.И. Загвязинский оқыту мен тәрбиелеудің қозғаушы күштерінің әдіснамалық тұжырымдамасын, оқыту ұстанымдарының бірлігін, үйлесімділігін немесе оқыту үдерісінің дамутенденцияларын сипаттауды ұсынады. Қарама-қайшылық қызметін зерттеу оқу үдерісінің нақты және тұрақты қозғалыс күштерін көрсететін оқытудың мақсаты мен мәнінен шығатын қарама-қайшылықты бөліп алуға мүмкіндік береді .

Педагогикадағы өзекті және күрделі әдіснамалық мәселенің бірі дидактиканың басқа пәндермен байланысы болып табылады. Басқа ғылымдардың оқытудың мазмұны мен әдістеріне қатысты нәтижелері дидактикалық зерттеулер барысында көрінеді. Дидактикалық зерттеулер педагогикалық ғылымды және педагогикалық тәжірибені байланыстыратын органикалық байланыс болып табылады. Ол ғылым мен өндірісті біртұтас етіп байланыстыратын құрылымдық буындарға сәйкес келеді. Олар мыналар: 1) әдіснамалық зерттеулер; 2) іргелі зерттеулер; 3) қолданбалы зерттеулер; 4) тәжірибе-құрастырушы жұмыстар (жобалау және жаңа өнімді сынау); 5) ойлап табу және рационалдық қызмет; 6) тікелей өндірістік қызмет. Дидактикалық әдіснамалық, іргелі және қолданбалы зерттеулер жүргізіліп, тәжірибелі құралдар жасалады. Дидактикалық зерттеулер пәні алға қойған мақсатқа бағынатын оқыту үрдісінің мазмұнында, өту барысында, жабдықтары мен ұйымдастырылуында көрінетін кез келген саналы дидактикалық қызметті білдіреді. Дидактика өзіне тән танымдық қызметті орындайды. Осы педагогикалық тұжырымдаманың (әлеуметтік, психологиялық, физиологиялық, кибернетикалық, және т.б.) негізінде жатқан аралас ғылымдардың деректеріне талдау жасау.

Дидактикалық зерттеуді әдіснамалық негіздеуге ғалымның қатынасын талдаудан байқағанымыз ол материалистік диалектиканың заңдары мен категорияларын дидактика мәселесін зерттеу үдерісін ғылыми жағынан қамтамасыз ету үшін қолданды. Оқу құралдарында зерттеудің жалпы ғылыми және арнайы әдістері ұсынылады, зерттеу түріне байланысты зерттеу кезеңдері ашылады. Дидактикалық зерттеулер әдісіне мыналар жатады: оқыту практикасын бақылау, сауалдар қою, рейтинг, алдыңғы қатарлы педагогикалық тәжірибені жинақтау, бағдарлама, оқулықтар, модельдеу, эксперимент т.б. тәжірибе түрінде тексеру. Дидактика мәселесін тиімді тексеру шартына жүйелі тәсіл, аралас ғылымдар әдісін қолдану (психология, әлеуметтану т.б.), математикалық статистика мен логика, оқытудың түрлі аспектілерін кешенді түрде зерттеу. 70-жж. дидактикалық зерттеулерде оқу материалының көлемі мен күшіне, қарқынына, оны бүкіл оқу жылында және сабақ барысында қолдануға баға беру үшін сан әдістеріне мән берілді.

Академик Ю.К. Бабанский өзінің «Педагогикалық зерттеулердің тиімділігін арттыру мәселесі» атты кітабының «Дидактикадағы зерттеу әдістерін таңдау» деген ІІІ тарауында мынадай әдістердің жиынтығын ұсынады: педагогикалық бақылау әдістері, әңгімелесу, сұхбат алу және сауалнама, рейтинг және өзін-өзі бақылау, «педагогикалық консилиум», диагностикалық бақылау жұмыстары, педагогикалық эксперимент, педагогикалық зерттеулердің теориялық әдістері (салыстырмалы-талдай әдістері, абстрактіден нақты әдіске өту, модельдеу т.б.) (1982 ж).

Кейбір авторлар (В. Оконь және т.б.) салыстырмалы-тарихи зерттеу әдістерін ұсынады (тарихи әдістер, салыстырмалы әдістер), бақылау әдісі, дидактикалық эксперимент әдісі, зерттеудің қиындығын көрсетеді. Дидактикалық зерттеудегі қиындықтарға мыналар жатады: 1) «өлшенетін» және «өлшенбейтін» құбылыстарды бөліп көрсету; 2) зерттелетін пәндерді бірдей қамту және белгіленбеген көрсеткіштерге сай мүшелеу; 3) қандай да бір үдерісті сандық және сапалы сипаттауға бағытталған зерттеу; 4) зерттеуді дайындаудың баяу қарқыны, тұжырымдамалар жасау т.б. (1990 ж.). Дидактикалық зерттеулер түсіндіру, болжау, практикалық және бағалау қызметін орындайды. Бұл қызметтер арасындағы байланыс дидактикалық зерттеуде нақты болады.

**Тұжырымдама –** бұл ғылыми, техникалық және де басқа түрлі әрекеттердің жетекші ойы, құрастырушылық ұстанымы (В.М. Полонский). Тұжырымдама материалы үсынылатын идея негізіне салынған жүйе ретінде берілуі керек. Оның үстіне тұжырымдама белгілі бір құбылыстың түсінудің тәсілі, оған көзқарастар жиынтығы, үдерісердің жетекші идеясы, әрекеттің негізгі түпкі мақсаты болып табылады. Тұтас алғанда тұжырымдама әдіснамалық қызмет атқарады және ойлау әрекетінің ерекше тәсілі іспетті.

**Дидактикалық зерттеулердің тұжырымдамалары.** Тұжырымдама - бұл ғылыми, техникалық және іс-әрекеттің басқа да түрлеріндегі жетекші ой, құрылымдық ұстаным (В.М.Полонский). Тұжырымдаманың материалы негізіне айқын қисынды мазмұндалған идея салынған жүйе түрінде ұсынылуы керек. Бұдан басқа, тұжырымдама қандай ма бір құбылысты, ағымдағы мәселені айқындайтын маңызды іс-әрекетті, көзқарасты, жетекші идеяны түсінудің анықталған тәсілі болып есептеледі. Тұтасттай алғанда, тұжырымдама әдіснамалық қызмет атқарады және ойлау әрекетінің өзіне тән тәсілі болып табылады.

Философия мен педагогикада әдіснамалық тұжырымдамалардың әртүрлі жіктемелері, әдіснамалық ұстанымдардың түсіндірмелері кездеседі. Бұл әсіресе, "әдіснамалық тұжырымдама" ұғымына көбірек қатысты. Әдіснамалық мәселені жүйелі шешу белгілі бір гносеологиялық ұстанымдар базасында құрылатын әдіснамалық тұжырымдамада беріледі. Әдіснамалық тұжырымдамаға тек философиялық ұстанымдар ғана ықпал етіп қоймайды. Әдіснамалық тұжырымдамалар ғылыми білімді дамытуды құрудың теориясы болғандықтан, ол да сондай немесе басқаша дәрежеде ғылымға және оның тарихына бағдарланады.

Әдіснамалық тұжырымдама мен әдіснамалық мектептерді төмендегіше жіктеуге болады: 1) гносеологиялық мектеп (П.В.Копнин, Э.В.Ильенков және басқалар); 2) Қазақстанның философиялық мектебі (Ж.М. Әбділдин, Г.Г. Ақмамбетов, А.Н.Нысанбаев, О.А. Сегізбаев, Д.К. Кішібеков, В.А. Ким, М.М. Сужиков, А.Х. Қасымжанов және т.б.); 3) ғылымның логикалық-математикалық әдіснама мектебі (С.Я. Яновская, А.А. Зиновьев, В.А. Смирнов және т.б.); 4) жүйелі-әдіснамалық тұжырымдама (В.Н. Садовский, И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин, А.И. Уемов және т.б.); 5) ойлау әрекеті және ұйымдастыру - әрекеттік ойындар жүйесінің әдіснама мектебі (Г.П. Щедровицкий және т.б.); 6) ақыл-ой мектебі (И.С. Ладенко және т.б.); 7) ұйымдастырушылық басқару жүйесін тұжырымдамалық жобалаудың әдіснамалық иектебі (С.П. Никоноров және т.б.).

Тұтас тұжырым әртүрлі ғылымнан алынған білімді жай ғана құрастыра салудан түзілмейтінін естен шығармау керек. Тұжырымдама құбылыстың көрінісінің категориялық инструментарийін - яғни зерттеліп отырған феноменнің мәні, функциясы, құрамы, құрылымы туралы түсінікті береді. Зерттеуші ғылыми - педагогикалық жұмыстың сапасы тұжырымдамалық құрылымыға немен байланысты екеніне өзінің зерттеу пәнін көру призмасы тұрғысынан жалпы ғылыми және педагогикалық категориялар арқылы өзінше талдау береді.

Бірдей әдістемелік негізде жасақталған метатұжырымдама көзқарастар жүйесіне құрылымға инвариант, яғни нысанның сипатына тәуелсіз түрде енуі керек. Мұндай жұмыстардың мысалы автордың мұғалімнің зерттеушілік мәдениетін қалыптастыру мәселесі бағытындағы докторлық диссертациясын орындау барысында тұжырымдаманы қарастыру және зерделеу қызметі болып табылады (5-кесте).

**5-кесте. Мұғалімнің зерттеушілік мәдениетін қалыптастыру және дамыту кезеңдері**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Кәсіби өсу кезеңдері** | **Дайындық түрі** | **Дайындық тұжырымдамасының авторлары** | **Дайындық тұжырымдамасы** |
| Оқытушы, тағылымгер, жас мұғалім | ЖОО да оқу, курстар, семинарлар (өмірлік тәжірибе, танымдық тәжірибе, педагогикалық тәжірибе) | М.А.Құдайқұлов  С.И.Архангельский  В.А.Сластенин  И.Ф.Исаев  Н.Д.Хмель | Педагогикалық білім берудің тұжырымдамасы;  Кәсіби-педагогикалық мәдениет қалыптастыру тұжырымдамасы |
| Өзінің қызметіне талдау жасай алатын мұғалім | Өз білімін көтеру, курстар, семинарлар, әдістемелік бірлестік (кәсіби педагогикалық тәжірибе) | Н.В.Кузьмина  Н.В.Кухарев  Г.И.Горская  П.В.Худоминский | Педагогикалық кадрлардың біліктілігін көтеру тұжырымдамасы (әдістемелік жұмыстың) |
| Шығармашылықпен жұмыс істейтін мұғалім | Конференциялар, озат тәжірибе мектебі, шығармашылық тәжірибе, педагогикалық озат тәжірибе | Н.Д.Никандров  В.И.Загвязинский  А.И.Кочетов  В.А.Кан-Калик  М.Н.Скаткин  Я.С.Турбовской | Педагогикалық шығармашылық тұжырымдамасы;  Озат педагогикалық тәжірибені зерттеу тұжырымдамасы |
| Жаңашыл - мұғалім | Атаулы мектеп, авторлық мектеп (жаңашыл тәжірибе) | Ю.К.Бабанский  В.И.Журавлев  В.Шаталов және т.б. | Жаңашыл тәжірибені жинақтау және қолдану тұжырымдамасы |
| Шебер-мұғалім | Инновациялық-дидактикалық қызмет (инновациялық тжірибе), педагогикалық дарындылық | В.А. Сластенин  Л.С. Подымова  Б.Б. Коссова | Инновациялық білім берутұжырымдамасы |
| Жаңашыл - мұғалім | Педагогикалық шеберлік (шебер мұғалім тәжірибесі) | Н.В. Кухарев  В. Зязюн  А.В. Мудрик | Педагогикалық шеберлікті қалыптастырутұжырымдамасы |
| Зерттеуші - мұғалім | Зерттеуші мұғалім мектебі (ғылыми тәжірибе) | Н.Д. Хмель  Н.В.Кузьмина  А.К.Маркова  Ю.В.Сенько  И.И.Цыркун  З.А.Исаева  В.В. Краевский | Мұғалімнің зерттеушілік мәдениетін қалыптастыру  тұжырымдамасы |

Сөйтіп,автордыңдүниеге көзқарас және зерттеушілік тұжырымдамасы ғылыми, шынайы тәсілдерді зерттеліп отырған құбылысты және одан шығатын қорытындылар мен ұсыныстарды, алынған нәтижелердің ғылыми құндылығын дәйектеп, талдауға, білім берудің теориясы мен практикасында қолдануды қамтамасыз етуге көмектесті.

Тұжырымдама туралы қазіргі көзқарас нормативтік-жобалық құжаттар секілді төмендегіше жіктеуге болады:

- Құбылыстардың немесе жүйелердің қалыптасуының және қызмет етуінің айырықша жалпы заңдылықтарын көрсететін бірінші деңгейдегі тұжырымдама;

- Бірінші деңгейдегі тұжырымдамаға сүйене тырып, зерттеліп отырған құбылыстың немесе жүйенің элементтерінің дамуының теориялық негізін көрсететін екінші деңгейдегі тұжырымдама;

- Жобаны немесе оның құрылымдары мен элементтерін жасақтауда теориялық мағынасын айқындайтын тұжырымдық негіз.

Айырықша теориялық-әдіснамалық және философиялық тәсілдерді қолдану өзінің абстрактілігімен және жалпыланғандығымен білім жүйесін дамытуға ұзақ уақыт ықпал ететін қалаған нәтиже туралы неғұрлым абстрактілі түсінік қалыптастыруға жағдай жасайды. Осының өзі тұжырымдамаға жағдайдың өзгеріп отыруына тәуелді жасалған егжей-тегжейлі бағдарламаға қарағанда ескірмеуге мүмкіндік береді. Зерттеудің тұжырымдамалық негіздеу үдерісі зерттеу тұжырымдамасының философиялық негіздемесін ашуға бағытталуы тиіс: мәселенің тарихи-логикалық талдауы, диалектикалық, зерттеу пәнінің жүйелік-құрылымдық талдауы, оның сипатына біртұтас көзқарас, берілген педагогикалық құбылыстардың даму көзі болып табылатын жетекші қарама-қайшылықтардың пайда болуы, зерттеліп отырған педагогикалық құбылысқа, үдеріске тән заңдылық байланыстардың пайда болу әдіснамасының сипаты. Сонымен қатар осы педагогикалық тұжырымдама негізіне (әлеуметтік, психологиялық, физиологиялық, кибернетикалық және т.б.) жататын бір-біріне жақын ғылымдар қайнар көздеріне талдау қажет. Бұдан дидактикалық зерттеуді тұжырымдаудың алгоритмі шығады:

- дидактикалық фактілерді, құбылыстарды және үдерістерді зерттеуге нақты әдіснамалық тұғырды анықтау - әдіснамалық ұстанымдарды нақтылау;

-зерттелуші мәселеге сыни көзқарас;

- зерттелуші мәселеге тарихи-логикалық талдау (даму генезисі және эволюциясы);

-зерттеу пәніне жүйелі-құрылымдық талдау;

- зерттеу пәнінің сипатына тұтас көзқарас (тұтастық - нысанның саралануы ортадан және оның ішкі бірлігінен екендігін көрсететін философиялық тұрғыдағы ұғым).

Тұжырымдамалау іс-әрекеттің ерекше түрі ретінде білімнің елеулі көлеміне, дүниетанымдық деңгейіне, гуманитарлық технологияларды және әртүрлі ұғымдық тілдерді меңгеруіне ғана байланысты емес, сонымен қатар осы қызметпен айналысатын адамдардың арнайы қабілетінің болуымен де байланысты. Сондықтан кез-келген зерттеуші бірден осы қызметпен айналысып кете алмайды, бірақ оның қажеттілігін және әр адамның өзінің осындай қабілетті дамытуы керек екенін түсінеді.

Үздіксіз білім беру жүйесіне тікелей қатысы бар тұжырымдаманы талдау және жинақтау мынадай жіктеулерді ұсынуға мүмкіндік береді:

1. Үздіксіз білім беру жүйесі оқу орындарын дамыту тұжырымдамасы.
2. Үздіксіз білім беру жүйесінің жекелеген буындарын дамыту тұжырымдамасы.
3. Жекелеген пәндердің білім беру мазмұнын дамыту тұжырымдамасы.
4. Білім берудің міндетті бағыттарын дамыту тұжырымдамасы.
5. Ғылымның кейбір бағыттарын дамыту тұжырымдамасы.
6. Білім беруді болжамдау тұжырымдамасы.
7. Үздіксіз білім беру жүйесі оқу орындарында тәрбилеуді дамыту тұжырымдамасы.

Тұжырымдаманы тиімді дайындау үшін "тұжырымдамалар тұжырымдамалары", болашақта қандай да бір көзқарасты айқындайтын, сонымен бірге жасалаған жобаларды бағалауда негізге алынуы мүмкін ерекше метатұжырымдама моделін жасау талабы туындайды. Бірдей әдіснамалық негізде жасақталған мұндай метатұжырымдама құрылымға - нысанның сипатының қандай екендігіне тәуелсіз - инвариант көзқарастар жүйесінде жүзеге асырылуы керек. Бұл жеке тұжырымдамаларды жасақтауда, оларды бір жүйеге келтіруде біріздендіруге көмектеседі, олардың бағаларын салыстыруды қамтамасыз етеді және түзету жолдарын айқындауды жеңілдетеді.

Тұжырымдамаларды жасақтауға қойылатын талаптар мынадай: 1) нысанды бөліп қарастыру, оның мәнін анықтау және басқа жиынтықтардың ішінен орнын табу; 2) тұжырымдаманың жүзеге асырылу мақсатын нақты көрсету; 3) тұжырымдаманың жүзеге асыру үшін қажетті және жеткілікті шарттарды айқындау; 4) түрі өзгерген функциялардың орындалуын қамтамасыз ету; 5) табысты шараларды өткізу критерийін, сонымен бірге нәтижені бағалау жасау; 6) болжамдау функциясын орындау; 7) осы нысанға жататын өзге тұжырымдамалармен сәйкестендіру.

Тұжырымдамалық зерттеуді педагогикалық фактілерді түсіндіру мәні тұрғысын және бұл мәндерден шығатын ұсыныстардың тексерімділігін сипаттайды. Кез келген зерттеудің тұжырымдамасының болуы оның түріне тәуелді еместігі - зерттеудің міндетті сипаты. Сонымен бірге тұжырымдамалардың өздері әртүрлі іргелілік дәрежесінде болады. Осыған байланысты зерттеулер олар іргелі, қолданбалы және практикалық болып бөлінеді. Педагогикада іргелі деп оқыту үдерісінің мәнін толық ашатын, біздің көзқарасымыздың негізгі жүйесін соған сай өзгертетін тұжырымдаманы айтуға болады. Сонымен бірге пайда болған жаңа тұжырымдама онымен параллель бұрын жасалған тұжырымдамадағыдай сол фактілер мен құбылыстарды түсіндіруі де мүмкін. Екі тұжырымдама да ғылымда қатар тұруға құқылы.

Тұжырымдама практикалық зерттеулерде айқын түрде қатыспайды, бірақ зерттеуші міндетті түрде қолданбалы, кейде іргелі де зерттеулер нәтижелерін пайдаланып отырады.

Жаңа іргелі тұжырымдама ғылымдар тоғысында жасалады. Педагогика үшін бұл, бәрінен бұрын, психология. Қазіргі кезде дидактика бар іргелі тұжырымдаманы барлық дидактикалық зерттеулердің жүргізілу аясында тұжырымдаманы тәрбиелеуші, дамытушы, құзыреттілік тұрғыдан оқытушы деп атауға да болады. Ол педагогикалық психология, дидактикалық жұмыстар жетістіктері, сонымен қатар педагогикалық тәжірибенің кеңінен жалпылап жинақтау негізінде жасалды. Бұл тұжырымдаманың аясында қазіргі кезде оқыту мазмұны, әдістері және ұйымдастыру формалары жасалуда.

**Айталық, дидактикалық зерттеудің алгоритмін ұсынатын болсақ, ол мынадай түрде беріледі:**

- дидактикалық фактілерді, құбылыстарды және үдерістерді зерттеудің нақты әдіснамаылқ тұғырларын анықтау;

- әдіснамалық ұстанымдарды нақтылау;

-зерттелетін мәселеге сын көзбен қарау;

- зерттелетін мәселені тарихи-логикалық талдау;

-зерттеу пәнін жүйелілік-құрылымдық талдау:

- зерттеу пәнін сипаттауды тұтастық тұғыр негізінде іске асыру;

Тұжырымдама жасау іс-әрекеттің дүниетаным деңгейдегі терең білімдер жүйесін меңгерумен, сондай-ақ, гуманитарлық технологияларды және ұғымдық құрылымдарды меңгеруді, арнайы қабілеттілігі болуын талап етеді.

**Сұрақтар мен тапсырмалар**

1. Тұжырымдаманың анықтамасы қандай?

2. Тұжырымдаманың жіктелуі қандай?

3. Зерттеу тұжырымдамасының мәні неде?

4. Зерттеу тұжырымдамасының белгілерін нақтылаңыз.

5. Дидактикалық зерттеулердің негізгі типтерін сипаттаңыз.

**2-ТАРАУ. ҒЫЛЫМИ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЗЕРТТЕУДІҢ ҒЫЛЫМИ АППАРАТЫ**

* 1. **Ғылыми-педагогикалық зерттеудің мәселесі мен тақырыбы, көкейкестілігі**

Ғылыми таным проблеманы шешуден басталады және онымен қабат жүреді. Проблеманы шешу белгілі білімнен тұрмайды және бұрыннан бар ақпаратты өңдеуден де алынуы мүмкін емес. Ғылыми проблема ғылымда пайда болған проблемалық ситуацияны ұғыну нәтижесі ретінде қарастырылады.

**Проблема** – бұл білімнің дамуының пәндік ақиқат шындық пен қарама-қайшылық фактілері ретінде көрінетін эмпирикалықтан теориялыққа ауысуының түрі. Нәтижесінде эмпирикалық білім теориясыз дами алмайтын жағдай туындайды.

Проблеманы шешу - бұл фактілерге теориялық тұрғыда түсінік беру немесе тек теория арқылы ғана фактілерді түсіндіру және пәнге тұтас көзқарас қалыптастыру. Бұдан эмпиризмге бейім зерттеушілер мен мұндай көзқарасты жақтаушы философтар тарапынан танымның барлық дерлік үдерісі тек фактілерден, олардың жинақталуы мен жүйеленуінен деген жеңіл түсінік тууы мүмкін. Шынында да, фактілер - барлық зерттеудің, оларды іздеудің негізі, оларды орнату мен түсіндіруді ғалымдардың біршама дәлелдеуін талап етеді. Бірақ, мұндай фактілерді табу дайын теорияны немесе болжамды, ең болмағанда жобалап айта білу керек.

Проблеманың тууы бұрынғы әдістер мен құралдардың қайтадан табылған фактілер мен таным нәтижелерінің жеткіліксіздігінен немесе пайдаға аспауынан туындайды. Бұл постулаттар проблемалық жағдаяттың мәнін ашуға мүмкіндік жасайды: проблемалық жағдаят ескі теориялық түсініктер арасындағы сәйкессіздік ретінде, екінші жағынан жаңа фактілер мен нәтижелердің арасындағы ғылыми білімнің дамуының нәтижесі.

Бұл постулаттар проблемалық жағдаяттың мәнін ашуға мүмкіндік береді: біріншіден, проблемалық жағдаят жаңаның ескі теориялық түсініктермен, екінші жағынан дамушы ғылыми білімнің жаңа фактілер мен нәтижелермен сәйкессіздігі ретінде; проблемалық жағдаят зерттеу мақсаты мен оның бұрынғы құралдар арқылы жетістікке жетуінің сәйкессіздігін бейнелейді. Зерттеу проблемасын қоюда дидактиканың, бәрінен бұрын практиканың кемшіліктерін жою қажеттілігіне бағдарлануын ескеру керек. Мәселенің айтылуы төмендегіше жүзеге асырылады: ортадағы сауалды алға шығару; проблеманың негізі болатын қарам-қайшылықты айқындау; күтілетін нәтиженің болжамды сипаттамасы. Содан кейін проблема негізделеді (осы проблеманың басқалармен мазмұндық байланысын орнату); өзектендіру - проблеманың ақиқаттығы, оның қойылуының қажеттілігі және шешудің мүмкіндіктері үшін дәлелдемелер келтіру; берілген проблемаға өзінің мәні жағынан қарама-қарсы болатын қарсылық келтіру; проблеманың ұғымын анықтау немесе оның мәнін, маңызын түсіндіретін қысқаша жазба; қайтадан кодтау, яғни проблеманың мазмұнын баршаға түсінікті болатын зерттеу нәтижелері кімге бағытталғанына қарай пәндік-ғылыми оңтайлы тілге аудару. Педагогикалық мәселенің орталық элементі - адамдардың оқыту мен тәрбиелеу саласындағы қажеттілігі туралы білімдер мен оларды шешу жолдарын,құралдары мен әдістерін білмеудің арасындағы қарама-қайшылық болып табылады. Сонымен бірге осы жағдайдың жалпы түрі қазіргі бар ескі білім мен жаңадан табылған эмпирикалық және теориялық зерттеулер құбылыстарының арасындағы қайшылықтардың пайда болуы ретінде сипатталуы мүмкін. Эксперименттік және нақты ғылымда мұндай қарама-қайшылық бұрынғы құралдар мен әдіс-тәсілдердің бәрінен бұрын байқау немесе эксперимент нәтижесіне сәйкес келмеуі тұрғысынан айтылады. Бұл дегеніңіз бұрыңғы әдістер жаңа ашылған деректерді түсіндіруге қабілетсіз болады деген сөз. Бұл постулаттар проблемалық жағдаяттың мәнін ашуға мүмкіндік жасайды (6-кесте).

**6-кесте. Проблемалық жағдаяттың сипаттамасы**

|  |  |
| --- | --- |
| **Проблемалық жағдаят** | **Проблемалық жағдаяттың мәні:**  1. Проблемалық ескі теориялық ұсыныстар мен дамушы ғылыми білімнің жаңа фактілерінің арасындағы сәйкессіздік ретінде.  2. Проблемалық жағдаят зерттеудің мақсаттары мен оның бұрынғы  тәсілдермен жеткен жетістіктерінің сәйкессіздігі ретінде. |

**Дидактикалық зерттеудің проблемалылығы «зерттеудің нысаны және пәні» ұғымдарымен байланысты. (7- кесте).**

**7-кесте. Проблемалық жағдаяттың дидактикалық зерттеудің нысаны мен пәнінде**

**бейнеленуі**

|  |  |
| --- | --- |
| Зерттеу нысаны | **Проблемалық дидактикалық жағдаят анықталған ғылыми шешімге жататын ғылыми білім саласы** |
| Зерттеу пәні | 1. Ғылыми ізденіс нәтижесінде алынған дидактикалық  зерттеу нысанының аспектісі мен буыны туралы алынған  жаңа ғылыми білім;  2. Зерттеу пәні құрамына дидактикалық зерттеудің  осы белгілі бір жағы туралы жаңа ғылыми білімді алудың  құралдары енуі де мүмкін. |

Проблемалық жағдаят пайда болғаннан кейін ғылыми проблема нақты қойылуы керек (1-сурет).

Проблема мазмұнының жалпы сипаттамасы, оның айтылуы, құрылуы, бағалау, негізделуі және проблема

ны белгілеу

Проблеманы жан-жақты зерделеу

нақты бар немесе болжам

далған қайшы

лықтарды анықтау

зерттеу проблемасының маңызды белгілері

Ғылыми проб

лема

ны қою

Проб

Лема

лық жағдаяттың туын

дауы

**1-сурет. Проблемалық жағдаятты өрістету және шешу логикасы**

Қандай да бір зерттеу проблемасының пайда болуы белгілі бір зерттеу саласының теориясы мен практикасында тағайындалады (8 кесте).

**8-кесте. Дидактикалық проблема элементтерінің сипаты**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Проблема элементтері | Мазмұнды сипаттама |
| 1 | Проблеманы  тұжырымдау | * Орталық мәселені ұсыну; * проблеманың негізі болатын қарама-қайшылықтың айқындалуы; * Күтілетін нәтижені алдын-ала сипаттау. |
| 2 | Проблеманы құру | * Проблеманың зерттеудің жеке міндеттері мен сауалдарына бөлінуі; * Композиция – проблеманы құрайтын мәселелерді реттеу; * Зерттеу шекарасын анықтау. |
| 3 | Проблеманы бағалау | * Проблеманы шешудің барлық шарттарының айқындалуы: зерттеудің әдіст-тәсілдерін, әдістемесін, сонымен бірге эксперимент жүргізудің мүмкіндіктерін таңдау; * Проблеманы шешудің мүмкіндіктері, алғышарты   болып табылатын қолда бар мүмкіндіктерінің айқындалуы;   * Проблеманы шешу үшін пайдаланылуы талап етілетін белгілі және белгілі емес ақпараттардың проблемалық дәрежелерінің айқындалуы. * Проблеманың саралануы. |
| 4 | Проблеманың негіздемесі | * Таңдалған проблеманы басқалармен салыстырмалы шешудің ұтқыр әдістерін таңдау ерекшеліктерін анықтау; * Өзектілік - проблеманы пайдалы шешуге айналдыру үшін дәлелдер келтіру; * Проблеманы таңдау бойынша қарсылық көрсету; * Экспликация немесе шешілетін проблеманың түсіндіру анықтамасы; * Қайта кодтау, яғни проблема мазмұнын пәндік-ғылыми тілге айналдыру. |

Проблеманың жіктелуі әртүрлі негіз бойынша жүргізілуі мүмкін: теориялық және эмпирикалық, жалпы және жеке, іргелі және қолданбалы, ақырында различают теоретические и эмпирические, общие и частные, фундаментальные и прикладные проблемы, наконец, жалған және мнимые и шынайы. (9-кесте**).**

**9-кесте. Шынайы проблеманы жалғандықтан ажырату критерийі**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| ***№*** | **Проблеманың атауы** | **Критерийлік сипаттама** |
| 1 | Жалған  проблемалар | 1. «Енді проблема емес» - бұл проблема шешілген, бірақ шешілмеген болып есептеледі; 2. «Әлі проблема емес» - бұл проблеманы шешудің алғышарттары пісіп жетілместен бұрын пайда болған проблема; 3. «Тіпті проблема емес» - бұл шешімі болмайтын проблема-фиксация секілді жалған проблема. |
| 2 | Шынайы  проблемалар | 1. Объективті (нақты) критерийлер:  * Критерийдің болуы зерттеліп отырған проблема шынайы екендігін анықтауды талап етеді. * Қарым-қатынсас критерийі проблеманы зерттеуге арналған шынайы нысандардың арасындағы байланысты анықтауға көмектеседі. * Субординация критерийі оның мәселелері мазмұнының қатар   бағыныштылығы дұрыс анықталған ба, әлде қате ме деген проблеманың шынайылығын анықтайды.   * Барабарлық критерийі зерттеудің осы саладағы қолдағы   нәтижесі туралы қорытындысы проблемадағы белгісіздің  шындық жағдайына сәйкестігін алдын-ала анықтауды бегілейді.   * Қажеттілік критерийі зерттеу проблемасы үшін алдын ала ұсынылған шынайы немесе болжамдық қарама-қайшылықты орнықтырады.  1. Сәйкестік критерийі:  * Алғышарт критерийі проблеманың негізі оны шешудің   базасы болатын нақты мүмкіндіктерді болжамдайды. предпосылок   * Сабақтастық критерийі проблеманың осы білім саласында бұдан бұрынғы жтнақталған білімдермен байланысты қойылуын және жүзеге асырылуын талап етеді. * Формальды-логикалық критерий: * Тексерімділік критерийі проблеманың құрамдас элементтері болатын мәселелерді ажыратуды айқындайды. * Ақиқаттық критерийі проблеманың берілген мәселесінің негізі болып табылатын сұрағы туралы пайымдаудың ақиқаттығының дұрыстығын тексеруді талап етеді. Бұл критерийлермен сәйкес проблемада қойылған мәселелердің дұрыстығы анықталады. |

Жоғарыда сипатталған критерийлерді түсіндіру зерттеушінің проблеманы табудағы және оның атауын дұрыс қоя білудегі жұмысының сапасын бағалауға мүмкіндік береді.

Өзінің шешімін табу үшін проблема модельді немесе проблеманың саналы және интуициялық шешімін тексеруге мүмкіндік тудыратын шығармашылық танымдық міндеттерге айналуы керек.

Зерттеу проблемасымен танысуда, оның сыртқы шекараларын анықтауда зерттеушіге төмендегідей ұсыныстар беріледі:

* зерттеу проблемасының деңгейін немесе жасақталуының дәрежесін анықтау, оның білім беру жүйесі үшін болашағын немесе дидактиканың іргелі мәселелелерін жасақтау;
* бұл проблеманы айқын мойындау және қоғамның талабына сай осы проблема бойынша білімнің қажеттілігін негіздеу;
* зерттеу проблемасының сабақтас ғылыми зерттеу жұмыстарымен ара қатынасын нақты белгілеу, бұл дидактикалық мәселелерді шешудің ұқсас ғылымдардың жағдайынан ақпараттар алудың қаншалықты шиеленісті екенін түсіну;
* тақырыптың онсыз ғылыми жұмыстың келесі кезеңіне өтуге болмайтын проблемалық аспектілерін айқындау;
* зерттеу проблемасы мен тақырыбының арақатырасын анықтау;
* проблеманы дидактикалық ақиқаттың қандай ма бөлігінде шиеленісті жағдай байқалатын тақырыптың мазмұнды сипаттамасы ретінде қарастыру;
* тақырыптың бір, бірнеше немесе өте көп проблемалық аспектілерінің болуы мүмкін екендігін білу;
* тақырыптың мазмұнды анықтамасы болатындай проблемадан тұруы және оның үстіне тақырыпты нақтылау зерттеу проблемасын туғызатындай болуы қажеттігін білу;
* проблеманың мәнін, яғни қойылған фактілер және олардың теориялық мағынасының арасындағы қарама-қайшылық әртүрлі түсіндірмелермен, фактілер интерпретациялар екенін білу;
* ғылыми проблема өздігінен қозғалмайды, керісінше практика мен ғылыми әдебиеттерді терең зерделеудің нәтижесі, таным процесі мен оның белгілі бір тарихи кезеңінің қарама-қайшылығын көрсететіндігін білу;
* алғашқы негізгі ізденіс, қиыншылықты сезіну мақсатқа жету жолындағы қарама-қайшылық болып қалатыны туралы түсінігі болуы;

- практикалық міндеттерден ғылыми проблемаға ауысу үшін екі қадам жасау:

- берілген практикалық міндеттерді шешу үшін қандай білімдер қажеттілігін анықтау;

- мұндай білімдердің ғылымда бар -жоғын табу.

Зерттеудің проблемасы, тақырыбы, көкейкестілігі өзара байланысты. Ғылыми проблема

сонымен қатар зерттеудің оған кіретін жекелеген тақырыптары бойынша мүмкіндігінше жалпы түрде мақсат, нысан және зерттеудің түпкі нәтижелерін анықтайды.

**Педагогикалық зерттеудің мәселесін анықтаудың және тақырыбын таңдаудың алгоритмі.** Зерттеу тақырыбын құрастыра отырып, біз мынадай сұраққа жауап береміз: келешекте айналысатын мәселеміз қалай аталады? тақырыпта бұрынғы білімнен жаңа білімге қарай қандай қозғалыс көрініс табады, яғни, бір жағынан, тақырып қандай кең ұғымдармен және мәселелермен сәйкестендіріледі, ал басқа жағынан – қандай жаңа танымдық және практикалық материалды меңгеру жоспарланған еді?

Тақырыпты дұрыс таңдау көп жағдайда оның орындалу сапасы мен нәтижесін анықтайды. Зерттеудің кез келген тақырыбы белгілі бір ғылыми бағытта орындалады. Ғылыми бағыт негізінде ғылым немесе ғылым кешені түсіндіріледі, техникалық, биологиялық, тарихи, педагогикалық және т. б. салаларда зерттеу жүргізіледі.

***Зерттеудің ғылыми аппараты мен логикасының құрылымы:***

- ***зерттеушінің алғашқы қадамы*** – зерттеудің нысандық саласын таңдау, яғни шешімін табуға тиісті маңызды мәселелер жинақталған болмыс саласын таңдау Зерттеу нысанын таңдау мынадай шыеайы өлшемдермен сипатталады: оның маңыздылығы, шешілмеген мәселелердің болуы, жаңалығы және өміршеңдігі. Сондай-ақ, зерттеу нысанын таңдауға ықпал ететін субъективтік себептер де бар: зерттеушінің білімі, өмірлік және кәсіби тәжірибесі, икемділігі, қызығушылығы, зерттеу нысанының практикалық әрекеттің бағыттарымен, ғылыми ұжыммен, ғылыми жетекшімен байланысы;

***- зерртеушінің екінші қадамы*** *–* зерттеудің мәселесі мен тақырыбын анықтау. Тақырып мәселені қамтуы керек, кезекті тақырыпты анықтау мен нақтылауда зерттеу мәселесін көрсету қажет. Мәселе – бұл белгіліден белгісізге, нақты «білім туралы білім іздеуге» көпір. Мәселені шешу сұраққа жауаптан былайша ажыратылады: мәселе қазіргі бар білімде орын алмайды және ғылыми ақпаратты қайта жаңарта құрумен алынбайды. Мәселенің мәні - анықталған дәйектер мен оларды теориялық ойластыру арасындағы, дәйектерді түрліше түсіндіру арасындағы қайшылықтарды ашу. Мәселенің көздері педагогикалық практикадағы қиындықтар, шешілмеген жағдаяттар болып табылады.

Ғылыми зерттеудің тақырыбы анықталған мәселенің құрамдас бөлігі болып табылады және көптеген сұрақтардың шешімін табу үшін зерттеу жүргізіледі. Ғылыми мәселе ғылымның дамуы мен практика арасындағы қайшылықтарды талдау негізінде қалыпқа түсіріледі. Ғылыми мәселелер қарастырылатын жеке тақырыптардың мақсатын, нысандары мен зерттеудің соңғы нәтижесін жалпы түрде анықтайды. Ғылыми мәселе қайшылықты талдау арқылы ғылым мен практика аясында құрылады: ғылыми және диссертациялық жұмыстың тақырыбын дұрыс таңдауда сол зерттеген мәселеге байланысты барлық әдебиеттерді, диссертацияларды, авторефераттарды оқып, шетел әдебиеттерімен танысып, зерделеуге тура келеді; анықталған ғылыми мәселе ғылыми зерттеудің нақты тақырыбында өз көрінісін табады; тақырыпты таңдаудың басты кезеңі тақырыптың негіздемесі түріндегі құжатта көрініс табады; жұмыстың атауы қойылатын мәселенің мазмұнынан және соңғы нәтижеден құрылады және зерттеу объектісінен көрінеді; зерттеу көздерін оқу және ой елегінен өткізу қажет.

Ғылыми жұмыстың тақырыбы мазмұнына байланысты маңызды мына сұрақтарға жауап беру қажет: Зерттеу тақырыбыңыз? Не зерттеледі? Не үшін зерттеледі? Зерттеудің тақырыбы нені көрсетеді? Мына ұғымдардың айырмашылығын түсіндіріңіз: *мәселе, сұрақ, қыр, аспекті, мәселелік жағдаят*. Зерттеушілер үшін мәтінсөзді конспектілеп ой елегінен өткізу керек. Зерттеу тақырыбыңыздың дұрыс таңдалғанын келесі матрица көмегімен тексеріңіз: **тақырыптың ғылыми бағытқа сәйкестілігі; әлеуметтік сұраныстың жасалуына, тақырыптың ғылым мен практика сұранысына бағыттылығы; тақырыпты құруға негіз болған мәселелер; зерттеу тақырыбындағы нысаны мен пәнінің ашықтығы; зерттеу тақырыбының соңғы нәтижеге тұрақтауы.**

Сонымен, ***зерттеу тақырыбы*** зерттеу мәселесінің белгілі бір қырларының, яғни аспектілерінің анық, қысқа берілуін талап етеді. Тақырып сол қоғамның объективті талаптарына, сұраныстарына жауап бере алатындай болуы керек.

Тақырыпты дұрыс таңдау көп жағдайда оның орындалу сапасы мен нәтижесін анықтайды.Зерттеудің кез келген тақырыбы белгілі бір ғылыми бағытта орындалады. Ғылыми бағыт негізінде ғылым немесе ғылым кешені түсіндіріледі, мына аймақтарда зерттеу жүргізіледі: техникалық, биологиялық, тарихи, педагогикалық және т.б

1. Зерттеушінің бірінші қадамы – зерттеудің объективті аймағын таңдау, сол сфераның (біздің жағдайда – педагогикалық), маңызды мәселенің шешілуін талап етеді.

2. Келесі қадам – зерттеудің тақырыбы мен мәселесін анықтайды. Тақырып мәселені қамтуы керек, кезекті,тақырыпты анықтау мен нақтылауда зерттеушілік мәселені көрсету қажет.

Мәселе – бұл белгіліден белгісізге, нақты „білім туралы білімсіздікке” көпір.Тақырып ғылыми зерттеуде белгілі мәселенің құрамды бөлігі болып табылады, біршама сұрақтарды шешуде және жасалуда. Ғылыми мәселе қайшылықты талдау негізі арасындағы ғылым дамуы мен практика жағдайында құрылады.

3. Ғылыми және диссертациялық жұмыстың тақырыбын дұрыс таңдауда сол зерттеген мәселеңе байланысты барлық әдебиеттерді, диссертацияларды, авторефераттарды, шетел әдебиеттерімен танысып, оқып шығуға тура келеді.

4. Анықталған ғылыми мәселе ғылыми зерттеудің нақты тақырыбында өз көрінісін табады.

5. Тақырыпты таңдаудың басты кезеңі тақырыптың негізделуі түрінде •құжатта көрінеді.

6. Жұмыстың аталуы өзінің негізгі мәселе мазмұнынан және соңғы нәтижені қосып алады және зерттеу объектісінен көрінеді.

7.Сізге зерттеу көздерін оқу және ой елегінен өткізу қажет:

1) Ғылыми жұмыстың тақырып мазмұнына байланысты маңызды бақылау сұрақтарына жауап беру қажет.

Тақырып:(Сіздің зертеу тақырыбыңыз):

- Не зерттеледі?

- Не үшін зерттеледі?

- Зерттеудің тақырыбы нені көрсетеді?

2) Түсініктердің айырмашылығын түсіндіріңіз: мәселе,сұрақ, аспектісі, мәселелік жағдаят.

3) Зерттеушілер үшін глоссарийді конспектілеп ой елегінен өткізу керек.

4) Зерттеу тақырыбыңыздың дұрыс таңдалғанын келесі матрица көмегімен тексеріңіз :

-тақырыптың ғылыми бағытқа сәйкестілігі;

- әлеуметтік сұраныстың жасалуына тақырыптың бағыттылығы (ғылым мен практика сұранысы)

- тақырыпты құрудағы мәселелер;

- зерттеу тақырыбындағы нысан мен пәннің ашықтығы;

- зерттеу тақырыбының соңғы нәтижеге тұрақтауы.

Зерттеушілік жұмыс негізгі үш блокты құрайды, оның әрқайсысының белгілі құрылымы бар:

Зерттеу тақырыбының көкейкестілігі:

- Объективтік дүние жүйесі ретінде зерттеудің объектісін анықтау;

- Зерттеудің пәнін тұрақтату;

- Мәселені, қайшылықты, келіспеушілікті құрылымдау;

- Зерттеудің тақырыбын нақтылау;

- Зерттеу көкейкестілігін құру.

Зерттеу үрдісі:

- зерттеу болжамы;

- зерттеу мақсаты;

- зерттеу міндеті;

- зерттеу әдісі;

- мазмұн құрылымы.

Зерттеу нәтижесі:

- зерттеудің ғылыми жаңалығы;

- зерттеудің практикалық маңыздылығы;

- сараптама.

Зерттеу тақырыбы шешімі қалтқысыз табылуы қажет, өте күрделі де қоғамдық маңызға ие болған проблемалармен ұштасқан әлеуметтік тапсырыс нақты тақырыптың негіздеме дәйегін талап етеді. Зерттеу тақырыбын құрастыра отырып, біз мынадай сұраққа жауап береміз?Келешекте айналысатынымыз қалай аталады? Тақырыпта бұрыңғы білімнен жаңа білімге қарай қозғалыс көрініс табады, яғни бір жағынан, тақырып қандай кең ұғымдармен және мәселелермен сәйкестіндіріледі, ал басқа жағынан – қандай жаңа танымдық және практикалық материалды меңгеру жоспарланған еді.

Сонымен, **зерттеу тақырыбы**: зерттеу мәселесінің аспектілерінің анық, қысқа берілуі. Тақырып сол қоғамның объективті талаптарына, сұраныстарына жауап бере алатындай болуы керек. **Зерттеу объектісі** – іздену аймағы. Мұндай объектілерге педагогикалық жүйе, құбылыс, үдеріс ( тәрбиелеу, білім беру, даму, жеке тұлғаны қалыптастыру, ұжым) жатады.Зерттеу пәні – объектінің ішін ізденудегі аспектісі, зерттеліп отырған құбылыстың таралу үдерісі, элементі, байланысы, қатынастардың жиынтығы.

Ғылыми немесе диссертациялық жұмыстың тақырыбын таңдау үшін басты көрсеткіштер мыналар:

***-***зерттеу сұрақтары бойынша әдебиеттер мен тәжірибелік көрсеткіштермен танысу;

-осы мәселе бойынша қорғалған диссертациялар тізімін қарау және олардың республикалық және шет елдік кітапханалардағы сақталған авторефераттарын оқып-зерттеу;

-ғылымның басқа да саласындағы соңғы зерттеу жұмысының нәтижелерімен танысу;

-зерттеу жұмыстарында пайдаланылатын әдістермен танысып, оларға өз бағасын беру;

-жинақталған материалдарды талдау және қорытындылау;

-зерттеу тақырыбы, оның өзектілігі, мақсаты мен болжамы, нәтижесі бойынша жетекшісінен немесе осы салада зерттеу жұмысымен айналысатын мамандардан кеңес алу;

-педагогика ғылымының дамуы қажеттілігіне және практикасына деген сұраныстарға негізделініп дайындалатын ғылыми мәселелердің өзектілігіне тиянақты, жүйелі талдау жүргізу керек.

Мәселені таңдау оқу-тәрбие жұмысына қажеттілігіне, адам тәрбиелеудегі қоғамның перспективалық талабына, педагогика ғылымының жалпы және жеке салаларының дамуына және зерттелмеген тың мәселелерді ескеруге байланысты. Ғылым саласында және жеке зерттеулерде де, келешекпен сабақтастық заңдылықтары сақталуы тиіс. Мәселені анықтау зерттеу логикасын іске асырады. Зерттелетін мәселе нәтижелі болу үшін педагогикада және онымен шектес ғылым салаларында зерттелетін мәселе белгілі деңгейде зерттелген болуы тиіс. Практика мен өмірдің қажеттілігін, бұрынғы зерттеушілердің зерттеулерін талдау, нақты зерттеу мақсатын қою, мәселені анықтауға көмектеседі. Мәселенің құндылығын практика анықтайды.

***Мәселе*** – ғылым мен практикадағы сәйкессіздік туралы нақты білім, шешімін табуды керек ететін сұрақтарға жауап іздеу бағыты. Айқындалған ғылыми мәселе өзінің көрінісін нақты бір ғылыми тақырыптан табады. Тақырыпты таңдау үдерісінің негізгі сатылары тақырыптың өзектілігін дәлелдеу барысында көрінеді. Зерттеу тақырыбын көкейкестілігін дәлелдеу зерттеудің мынадай жалпы қисынды – мазмұндық алгоритммен қарастырылады: ***мәселенің маңыздылығы – әлеуметтік сұраныс – тәжірибенің сұранысы – ғылымның сұранысы – мәселенің зерттеліп, дайындалуы – зерттеу идеясы – зерттеу стратегиясы – зерттеу тактикасы.***

Магистрлік диссертациялықдық жүмысты орындау реті бірізділікті қажет етеді:Зерттеу тақырыбын таңдау, оның өзектілігін негіздеу, зерттеудің мақсаты мен міндеттерін анықтау, зерттеу нысанасын белгілеу, нысана туралы білімдерді игеру, мәселені көтеру, зерттеу пәнін анықтау, болжам жасау, зерттеу жоспарын құру, зерттеу әдістерін анықтау, белгіленген жоспарды жүзеге асыру, болжамды тексеру, зерттелінер насынаны түсіну үшін мәселенің маңыздылығын анықтау, табылған шешімнің практикада қолданылуының мүмкіндіктерін анықтау.

***Магистранттердің магистрлік диссертациялық жұмысы тақырыбын таңдаудың нұсқалары***

1. Магистрант оқытушының жетекшілігімен курстық жұмыс, ғылыми конференцияларға мақала дайындағанда, педагогикалық практикада кездескен проблемаларға байланысты бірлесіп таңдауына болады.

2. Магистрант зерттеу бағытын және осы мәселемен айналысып жүрген ғылыми жетекшіні таңдайды, бірақ кафедра меңгерушісіне өтініш жазады.

3. Оқытушы магистранттың зерттеуге қызығуын және мүмкіндігін ескере отырып, магистрлік диссертациялық жұмысының тақырыбына проблемаларды ұсынады және оның келісуімен тақырыбын және ғылыми жетекшісін кафедра мәжілісінде бекітіледі.

4. Кафедраның айналысып отырған зерттеу тақырыбы мен жобаларына байланысты магистранттердің магистрлік диссертациялық жұмыстарының тақырыбын шығаруға болады. Бірақ олардың ғылыми қызығушылығы мен мүмкіндіктері ескерілуі шарт.

5. Кей жағдайда магистрант өзіне зерттеу бағытын таңдайды, бірақ кімді ғылыми жетекші ретінде таңдауды білмейді. Ондай жағдайда кафедра меңгерушісіне кімді ұсынатынына өтініш білдіреді.

6. Магистрант ешқандай тақырып таңдау туралы ойын білдірмейтін жағдайлар кездеседі. Ондай жағдайда кафедра меңгерушісі факультет деканымен бірлесіп магистрантпен әңгімелесіп тақырыбын және ғылыми жетекшіні таңдауға бағыт береді немесе бекітеді.

Жұмыстың тақырыбы оның негізгі мәселесінің мазмұнын көрсетеді және онда соңғы нәтижелер мен зерттеу нысаны көрініс табады. Зерттеу тақырыбы айқындығы, нақтылығы, сыйымдылығы, ықшамдылығы, құрылымдылығы (байланыстылығы мен тақырыптылығы, яғни бірлік және мазмұндық тұтастығы), мәнерлілігіне сай талаптар негізінде құрастырылады. Зерттеу тақырыбының (бөлімдері, параграфтары) мазмұнына және алынған тақырыпқа сай келмеуі ғылыми қателік болып есептелінеді. Тақырып өз сипаттамасында зерттеуші ізденісінің соңғы нәтижесін көрсетіп тұруы керек.

Сонымен, белгілі тақырып бойынша зерттеудің өзектілігі ретінде зерттеудің бөлімін жазудың әдістерін аша түсу қажет.

Педагогикалық зерттеудің ғылыми аппаратына кіріспе бөлім ретінде енетін оның тақырыбының көкейкестілігінің негіздемесі 2-3 бет көлеміндегі мәтіннен тұрады. Негіздеме мазмұнының анық құрылымы бар. Негіздеменің құрылымындағы кілтті түсініктерді ойлана отырып талдағанда, негіздемеде зерттеу тақырыбына қатысты әлемнің және Қазақстанның білім беру жүйесінің жалпы сипаттамасын, зерттеу мәселесінің зерделену дәрежесін, практикадағы осы мәселелерді шешу деңгейлерін, мәселенің негізіндегі қарама-қайшылықтарды, сондай-ақ, зерттеу тақырыбының өзін нақты көруге болады.

Зерттеудің логикасы педагогикалық зерттеу тақырыбының көкейкестілігін негіздеуден басталады**.** Зерттеу тақырыбының көкейкестілігі оның нәтижесінің ғылым мен практика бағытындағы қолданушылар тарапынан сұранысының маңызды сипаты болып табылады. Зерттеу тақырыбының негізін ашатын ұғымдар шеңберіне "көкейкестілік", "зерттеудің өзектілігі", "зерттеу өзектілігін бағалау критерийі", "көкекестілікті анықтау әдістері" және т.б. кіреді. "Көкейкесті" сөзі: 1) осы уақыт үшін өте маңызды, сұранысқа ие; 2) шындыққа сай көрінетін қазіргі бар ақиқат.

Зерттеудің көкейкестілігі ғылыми идеялар мен практикалық ұсыныстарға (қандай да бір қажеттілікті қанағаттандыру үшін) сұраныс пен қазіргі ғылым мен практика дәрежесінің арасындағы айырмашылықты сипаттайтын ғылыми зерттеудің сапасын бағалау критерийі ретінде де шығады. Көкейкестілік күрделі жүйеде дәлелдеуді қажет етпейді. Зерттеу тақырыбы уақыты жетіп, дәл сол кезде пісіп жетілген проблеманы шешуге мүмкіндік беретін жаңа ғылыми білімді көрсетуі тиіс. Тақырып, көкейкестілік, проблема өзара тығыз байланысты.

***Зерттеудің логикасы мен тұжырымдамасы педагогикалық зерттеу тақырыбының көкейкестілігін негіздеуден басталады.*** Педагогикалық зерттеудің ғылыми аппаратына кіріспе бөлім ретінде енетін оның тақырыбының көкейкестілігінің негіздемесі 2-3 бет көлеміндегі мәтіннен тұрады. Негіздеме мазмұнының анық құрылымы бар. Негіздеменің құрылымындағы кілтті түсініктерді ойлана отырып талдағанда, негіздемеде зерттеу тақырыбына қатысты әлемнің және Қазақстанның білім беру жүйесінің жалпы сипаттамасын, зерттеу мәселесінің зерделену дәрежесін, практикадағы мәселелерді шешу деңгейлерін, мәселенің негізіндегі қарама-қайшылықтарды, сондай-ақ, зерттеу тақырыбының өзін нақты көруге болады.

Зерттеу тақырыбының көкейкестілігі ғылым мен практикада оның нәтижелерін пайдаланушылардың қажеттілігінің маңызды сипаттамасы болып табылады. ХХ ғасырдың 70-жылдары КСРО Педагогика Ғылымдары академиясында ғылым мен практиканың өзекті мәселелерін қамтитын зерттеулерді ұйымдастыру мақсатында Үйлестіру кеңесі құрылып жұмыс істеді.

Зерттеудің көкейкестілігін ғылыми қауымдастық бұрын зерделенбеген (“ақ таңдақтар”) тақырып бойынша орындалғанда ғана мойындайды. 70-90 жылдары зерттеу тақырыбының өзектілігінің басты белгісі оның ізденуші қызмет ететін ұйымның ғылыми-зерттеу жұмысының жоспарына немесе ғылыми-зерттеу жұмысының мемлекеттік жоспарына енгізілуі еді. 2003-2005 жылдары Ы. Алтынсарин атындағы Қазақ білім академиясында педагогика саласындағы зерттеулер тақырыбына елеулі өзгерістер жасаумен. Ғылыми-әдістемелік үйлестіру орталығы айналысты. Бірақ, әртүрлі ғылыми бағыттардың аясындағы, сондай-ақ кейбір ғылыми жетекшілердің тақырыптағы өзгеріспен келіспеушілігінен білім беру жүйесін жаңартудың көкейкесті мәселелері бойынша ғылыми мектептер құру идеясын әрі қарай іске асыру мүмкін болмай, ақырында Ғылыми-әдістемелік үйлестіру орталығы таратылды. Өкінішке орай, тақырыптардың қайталануы, кішігірім тақырыптардың орын алуы, бір ғалымның әртүрлі тақырыптарға жетекшілік етуі қажетті мәселелерді терең ойластыруға кері әсерін тигізіп келеді. Сондықтан да, қазіргі уақытта тақырыптың ғылыми-зерттеу жұмысының жоспарына тән болу белгісі өзінің өзектілігін жойды деуге болады. Мысалы, 2006 жылы майда Міржақып Дулатовтың педагогикалық идеяларын жүйелеуге арналған екі диссертация қорғалды (Алматы, Шымкент). Бұл жұмыстардың деңгейлері жоғары болды. Әрине, біз бір тақырыптың өзін әртүрлі әдіснамалық тұғырлар тұрғысынан зерттеуге болатынын жоққа шығармаймыз. Дегенмен екеуінің дерекнама базасы ортақ болғандықтан, ізденушілердің ұқсас қорытындыларға келуі ықтимал.

Ғылыми-зерттеу жұмыстары туралы көптеген жобалар мен есептерді, диссертацияларды және авторефераттарды талдау нәтижесінде ғылыми-педагогикалық зерттеулердің негіздемелерінің құрылымын және олардың өзектілігін бағалауға қойылатын талаптарды бөліп қарастыруға мүмкіндік туады.

Зерттеу тақырыбының негіздемесін ашып көрсететін “көкейкестілік”, “зерттеудің көкейкестілігі”, “зерттеудің көкейкестілігін бағалаудың өлшемдері”, “көкейкестілікті анықтайтын әдістер” және т. б. түсініктер бар. Көкейкесті деген сөз: 1) осы сәтке өте маңызды; көкейкесті тақырып; 2) “Болмыста көрініс табатын, өмір сүруші” деген мағынаны білдіреді.

Педагогикалық әдебиетте зерттеудің көкейкестілігі – ғылыми зерттеулердің сапасын бағалау өлшемі. Ол қазіргі уақыттағы ғылым және практиканың ұсыныстары мен ғылыми идеяларға, практикалық нұсқауларға деген сұраныс арасындағы алшақтық дәрежесін көрсетеді. Көкейкестілік өлшемі оқыту және тәрбиелеудің теориясы мен практикасын әрі қарай дамыту мәселесін зерделеп, шешудің қажеттігі мен уақытысын нұсқайды, қоғамдық қажеттіліктер мен оны қанағаттандыратын құралдар арасындағы қайшылықтарды сипаттайды. Әдіснамашылар ғылыми бағыттың өзектілігін дәлелдемелердің күрделі жүйесіне мұқтаж емес деп есептейді. Ғылымтануда бағыт – даму жолы; ғылыми ағым, топ, ғылыми мектеп - ортақ мақсатпен, дүниетанымының бірлігімен, зерттеу әдісімен біріккен жұмыстар тобы. Ғылымтанушылардың пікірінше, ғылыми бағыттың құрылымдық бірліктеріне кешенді мәселелері: тақырыптар және ғылыми сұрақтар жатады. Кешенді мәселе – бір мақсаттағы мәселелер жиынтығы; мәселе – қоғамда шешімін табу қажеттілігі бар сәйкессіздіктен туындаған, күрделі теориялық және практикалық міндеттер жиынтығы.

Негізінен алдымен сәйкессіздік, содан соң мәселе анықталады, ал мәселеге жауап ретінде тақырып құрастырылады. Зерттеу тақырыбында мәселені шешуге мүмкіндік жасайтын жаңа білім көрініс табады. Зерттеу тақырыбы, оның өзектілігі, мәселесі өзара тығыз байланысты (10-кесте қараңыз).

**10-кесте.** **Зерттеудің тақырыбының, өзектілігінің және проблемасының өзара байланысы**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Зерттеу тақырыбы | Зерттеудің өзектілігі | Зерттеудің проблемасы | |
| Мәселені шешуге бағытталған жаңа білім | Жаңа мазмұнға, жаңа нормаға немесе әрекеттің жаңа тәсіліне қажеттілікті негіздейді. | • зерттеу нәтижесінде жаңа білім алу арқылы қазіргі нормаларға қажеттіліктер сәйкестендіріледі,  • экспериментте сынақтан өткен, практикаға ендірілген әрекет тәсілі арқылы қазіргі нормалар мен қажеттіліктер сәйкестендіріледі,  • зерттеуде алынған жаңа білім, жаңа әрекет тәсілі арқылы қазіргі норма мен әрекет тәсілі арасындағы сәйкессіздік көрінеді. | |
| Сәйкессіздіктің үш типі зерттеу өзектілігінен орын алады. | | |

“Негіздеме” сөзінің өзі ғылымда “негіз”, “негізділігі” деген түсініктермен қатар қолданылады. “Негіздер” – бір нәрсенің бастапқы, негізгі қағидалары, “негізділігі” – белгілі бір құбылыстарды жіктеуде қажет болатын мәнді белгі, немесе – негізділігі дегеніміз – бір нәрсені негіздеу, дәйек, терең ғылыми негіздеме.

Зерттеудің көкейкестілігі сұранысты жаңа мазмұнда, жаңа нормада немесе әрекеттің жаңа әдісі арқылы негіздейді.

Ғалымдар тақырыптың көкейкестілігін негіздеуге ерекше көңіл аударады және тақырыптың ғылыми және практикалық көкейкестілігін бөліп қарастырады. Олардың пайымдауынша, тақырыпты зерделеу практиканың мағыналы сұраныстарына жауап береді, ал алынған нәтижелер ғылымдағы “ақ таңдақтардың” орнын толтырады. Дегенмен, өзекті тақырыпқа орындалған зерттеу шынайы жаңа ғылыми нәтижелердің алынғанының кепілі бола алмайды. Тақырып бойынша зерттеу жүргізу барысында алынған нәтижелер өзекті болмауы да мүмкін, әсіресе, бұл ретте жетілдірілген әдістеме қолданылып, түпнұсқалы эксперимент қойылса, ақпараттың соңғы жаңа ағымы пайдаланылса да, нәтиже өзекті болмауы мүмкін.

Демек, зерттеудің көкейкестілігін одан ары ойластыру қажет. Диссертациялық зерттеу көкейкестілігінің параметрі білім беру теориясы мен практикасын дамыту үшін зерттелетін мәселенің шешімінің қажеттілігі мен дер кезінде орындалуын көрсетеді, қоғамдық қажеттіліктер (ғылыми идеялар мен практикалық ұсыныстар) мен оларды қанағаттандыру мақсатында бүгінгі күні ғылым мен практиканың ұсынатын құралдары арасындағы қайшылықты сипаттайды. Іргелі зерттеулердің көкейкестілігін бағалау өлшемдеріне тақырыптың теориялық маңыздылығы, мәселенің ғылымда зерделену дәрежесі, күтілетін нәтиженің осы саладағы теориялық пайымдауларға сәйкестігі жатады. Қолданбалы зерттеудің көкейкестілігініңөлшемдері*:*тақырыптың зерттелуіне практикалық қажеттілік, мәселенің практикадағы шешімі, нәтижені ендіруден күтілетін әлеуметтік және экономикалық тиімділік. Зерттеу тақырыбының өзектілігін бағалау мәселесімен айналысатындардан өзгеше тақырыпты негіздеудің логикасын белгілі әдіснамашы В. В. Краевский ұсынды (2-сурет).

Зерттеу тақырыбының практикалық көкейкестілігінің негіздемесі

Ғылыми бағыттың негіздемесі

Тақырыптың ғылыми көкейкестілігінің негіздемесі

(зерттелетін мәселенің маңыздылығы мен оны шешудің қажеттілігін көрсету)

(педагогикалық үдеріс нәтижелерін бағалау: келешекте болмауға тиіс оқушылардың білімі мен тәрбиелілігіндегі кемшіліктерді көрсету; осы кемшіліктерге апаратын педагогикалық үдеріс кемшіліктерін көрсету)

(ғылымдағы мәселенің зерттелу дәрежесін көрсету, жеткіліксіз зерделенген қырларын көрсету)

**2-сурет. Зерттеу тақырыбының көкейкестілігін негіздеудің логикалық тізбегі**

Ғалым ғылыми зерттеудің бұл бөлігіне мынандай анықтама береді: «Зерттеудің көкейкестілігі» – ғылыми идеялар мен практикалық ұсыныстарға (белгілі бір қажеттілікті қанағаттандыру үшін) сұраныс пен қазіргі уақыттағы ғылым мен практиканың бере алатын тұжырымдары арасындағы алшақтық дәрежесін сипаттайтын ғылыми зерттеулер сапасын бағалау өлшемі. Оның тұжырымдауынша, көкейкестілік өлшемі үнемі қозғалыста, дамиды, уақытқа, нақты шарттар мен айрықша жағдайларға тәуелді болып келеді. Тақырып бүгін көкейкесті, ертең ол соншалықты өзектілігін жоғалтып алуы мүмкін, ауыл мектебі үшін маңызды мәселе қала мектебі үшін қатардағы сұраққа жатуы да ықтимал; педагогикалық қызметін жаңа бастаған мұғалімді ойландыратын мәселелер тәжірибелі, жоғары білікті педагогқа мәнді болмай шығуы да заңды. Көкейкесті зерттеулер білім беру жүйесінің даму деңгейімен, еліміздің экономикасымен, оның ғылыми әлеуетімен, осы тарихи сәтте алға қойылатын және шешілетін міндеттермен тығыз байланысты. Ғалымдар тақырыптың көкейкестілігін негіздеуге ерекше көңіл аударады және тақырыптың ғылыми және практикалық көкейкестілігін бөліп қарастырады.

Тақырыпты зерделеу практиканың салмақты маңызды талабына жауап береді, ал алынған нәтижелер ғылымдағы кемшіліктердің орнын толтырады. Дегенмен, көкейкесті тақырыпқа зерттеу жұмысын орындау ең анық, сенімді жаңа ғылыми нәтиже алынғанының кепілі емес. Көкейкесті тақырыптар санатына енетін тақырыпқа барынша жетілдірілген әдістеме ұсыну, арнайы эксперимент жасау арқылы жаңа, көптеген ақпараттар тобы қолданылған зерттеу жүргізу барысында нәтиже алуға болады. В.В. Краевский зерттеу тақырыбын негіздеудің мынадай өзіндік логикалық тізбегін ұсынады: бағыттың көкейкестілігін негіздеу - зерттеу тақырыбының практикалық көкейкестілігін негіздеу-тақырыптың ғылыми көкейкестілігін негіздеу. Сөйтіп, зерттеудің көкейкестілігі бұл -

* Зерттеудің нысанын анықтау объективтік дүниенің жүйесі ретінде;
* зерттеудің пәнін анықтау;
* проблеманы, сәйкессіздігін, қарама-қайшылығын айқындау;
* зерттеу тақырыбын нақтылау;
* зерттеудің көкейкестілігін айқындау.

Тақырыптыңдұрыс таңдалуы көбіне оның орындалуының сапасы мен нәтижесін анықтайды. Кезкелген зерттеу тақырыбы белгілі бір ғылыми бағыттар аясында орындалады. Тақырып таңдаудың негізгі кезеңі тақырыпты құжат ретінде негіздеу түрінде көрініс табады. Зерттеу тақырыбын негіздеуді болжалынған зерттеудің көкейкестілігін ғылыми дәлелдеу құрайды және төмендегідей айырықша жалпы логикалық-мазмұнды алгоритмнен тұрады: проблеманың мәні - әлеуметтік мүдде - практикалық қажеттілік - ғылыми сұраныс - проблеманың кеңінен ашылуы - зерттеу идеясы - зерттеу стратегиясы - зерттеу тактикасы.

Ғылыми немесе диссертация тақырыбын дұрыс таңдау үшін:

- зерттелгелі отырған мәселе бағытында ғылыми әдебиеттермен және осы мәселе туралы практикалық мәліметтермен танысу;

- осы проблема туралы қорғалған диссертацияларды қарау, олардың республикалық, ведомстволық, шетел кітапханаларында, сақталған авторефераттарымен танысу, оларды зерделеу;

- ұқсас, іргелес ғылымдардағы жаңа зерттеулер нәтижелерімен танысу;

- зерттеудің қазіргі бар әдіс-тәсілдері мен амалдарын зерделеу және қолдану мүмкіндігін бағалау;

- жинақталған материалдарды жинақтау және талдау;

- тақырыптың аталуы, жұмыстың мақсаттары, көкейкестілігі және болжамды нәтижелер туралы ғылыми жетекшіден немесе осы саладағы мамандардан кеңестер алу;  
 - келесі ережелерді басшылыққа алу: ҒЗИ (жоғары оқу орнының) ғылыми тақырыбына сәйкестілігі; тақырыптың өзектілігі; тақырыптың жаңашылдығы; оны орындаудың тиімділігі мен маңыздылығы; берілген мерзімде тақырыптың жүзеге асырылу мүмкіндігі; зерттеу нәтижелерін қорытындылау және жүзеге асыру; зерттеудің міндетін шешуге қажетті қолда бар жағдайлар мен құралдар; жаңа нәрсе жасауға қажетті сәйкес әдістеме немесе мүмкіндік; зерттеу тақырыбының болашағы;

- проблеманың деңгейін анықтау (жоғары және төменгі рангтерге сәйкес ғылыми проблемалар арасындағы орны) және бұл проблеманың бұрын зерттелмегеніне және жаңа болатынына көз жеткізу;

- ғылыми тақырыптың көкейкестілігін анықтау негізінде педагогика ғылымының дамуына сұраныс пен практикаға мұқият жүйелі талдау жүргізу.

Бұл жағдайда біз В. М. Полонскийдің тұжырымдамасының бағытын ұстанамыз. Ғалым ғылыми зерттеудің бұл бөлігіне мынандай анықтама береді: «Зерттеудің көкейкестілігі» – ғылыми идеялар мен практикалық ұсыныстарға (белгілі бір қажеттілікті қанағаттандыру үшін) сұраныс пен қазіргі уақыттағы ғылым мен практиканың бере алатын тұжырымдары арасындағы алшақтық дәрежесін сипаттайтын ғылыми зерттеулер сапасын бағалау өлшемі. Оның тұжырымдауынша, көкейкестілік өлшемі үнемі қозғалыста, дамиды, уақытқа, нақты шарттар мен айрықша жағдайларға тәуелді болып келеді. Тақырып бүгін көкейкесті, ертең ол соншалықты өзектілігін жоғалтып алуы мүмкін, ауыл мектебі үшін маңызды мәселе қала мектебі үшін қатардағы сұраққа жатуы да ықтимал; педагогикалық қызметін жаңа бастаған мұғалімді ойландыратын мәселелер тәжірибелі, жоғары білікті педагогқа мәнді болмай шығуы да заңды. Көкейкесті зерттеулер халыққа білім беру жүйесінің даму деңгейімен, еліміздің экономикасымен, оның ғылыми әлеуетімен, осы тарихи сәтте алға қойылатын және шешілетін міндеттермен тығыз байланысты. Ғалым В.М. Полонский ғылыми айналымға «зерттеулердің көкейкестілігін бағалау өлшемі» түсінігін ендірді. Зерттеулердің көкейкестілігін бағалау өлшемі – ғылыми-педагогикалық зерттеулердің жоспарланған немесе алынған белгілілер тізімі.

Сондай-ақ, М.Т. Громкованың дәлелденуінше, зерттеудің көкейкестілігінің мазмұнынына төмендегілер енеді:

а) зерттелетін жүйедегі сәйкессіздіктерді анықтау;

б) сәйкессіздіктердің дәрежесін көрсету: қайшылық, мәселе, қақтығыс, дау-дамай, апат;

в) мәселелердің ішкі көздерін анықтау (қандай ұғымдар арасында мәнді сәйкессіздіктер бар?):

– зерттелетін жүйенің табиғи ахуалы жағдайындағы қажеттіліктер, нормалар арасында (сезінілмеген мәселе);

– жүйенің рефлексивтік (білімдік) ахуалы жағдайында мақсат, мазмұн, әдістер арасында (сезінілмеген мәселе);

– жүйенің әрекеттік жағдайында әрекеттің өлшемдері, тәсілдері, өзін-өзі анықтауы арасында (әрекеттегі қиындықтар);

г) сыртқы сәйкессіздіктерді табу және олардың зерттелетін жүйеге әсері;

д) зерттелетін жүйенің мәселелерінің жоғары деңгейлеріндегі жүйелерге әсерін зерделеу («тіке байланыстар»);

е) зерттелетін жүйенің мәселелерінің түрлі деңгейлеріндегі жүйелерге әсерін зерделеу («көлденең» байланыстар);

ж) зерттелетін мәселені шешуде интеграциялық тұғырларды пайдалану.

Осы белгілер әрі зерттеудің көкейкестілігін бағалаудың өлшемдері бола алады.

Сонымен, зерттеу тақырыбының көкейкестілігінің құрамында өзектендірудің келесі әрекеттері көрініс табады: объективті дүниенің жүйесі ретіндегі зерттеу нысанасын бөліп көрсету; сәйкессіздіктерді, қарама-қайшылықтарды, мәселелерді айқындау; зерттеу тақырыбын нақтылау, зерттеу көкейкестілігін анықтау.

Жұмыстың атауы оның негізгі проблемасының мазмұнын қамтиды және соңғы нәтижені және зерттеу нысанын көрсетеді. Жұмыстың атауы анықтық, дәлдік, тұтас мазмұндық, бейнелілік және барабарлық талаптарға сәйкестігінен құралады. Зерттеудің атауы мен мазмұнында барабарлықтың болмауы елеулі кемшілік болып табылады. Сипатына қарай зерттеудің атауы зерттеушінің алатын негізгі нәтижесін ашып тұруы қажет.

Ғылымды дамыту үшін жұмыстың жаңашылдығын анықтау, көшірмеден сақтандыру, неғұрлым маңыздырақ болып табылады. Ұсынып отырған ғылыми-педагогикалық зерттеулер нәтижелерінің жаңашылдығын бағалау әдістерін практикаға енгізу әрине, бір жолға ғана акт болып табылуы мүмкін емес. Ол үшін белгілі бір ұйымдастырылған қайта құру, зерттеу нәтижелерін рәсімдеуге қойлатын талаптар енгізу, педагогика ғылымының әр түрлі саласы бойынша қолда бар тұжырымдардың эталондарын жасау қажет. Мұндай өзгерістер зерттеу жұмыстарының сапасы мен тиімділігіне, педагогика ғылымы мен практиканы дамытуға оң көзқарасты танытады.

Педагогикалық зерттеудің сапасын бағалауға мүмкіндік жасайтын он бір сипаттамасын бөліп қарауға болады: мәселе, тақырып, көкейкестілігі, зерттеу нысаны, оның пәні, мақсаты, міндеттері, болжамы және қорғауға ұсынылатын қағидалары, жаңалығы, ғылым үшін маңызы, тәжірибе үшін маңызы.

Мәселені қою дегеніміз -бұрын оқып-үйренілмегеннің ішінен нені жөндеу керек деген сұраққа жауап беру деген сөз. Ғылыми мәселені міндеттен ажырату керек. Мәселеде ғылыми білімдегі ақаулар көрініс табады. Зерттеу тақырыбын құрастыра отырып, келешекте айналысатынымыз қалай аталады?Тақырыпта ескі білімнен жаңа білімге қарай ұмтылыс болуы керек, яғни сұраққа жауап іздейміз, теорияда бір кең ұғымдармен және мәселелермен сәйкестендірілуі тиіс.Міне осыған қол жеткізу қажет.

Зерттеудің көкейкестілігін негіздеу, яғни бұл мәселені осы кезде неге зерттеу керек екендігін түсіндіру. Практикалық және ғылыми көкей кестілікті зерттеу керек. Зерттеуді бұлар сәйкестегенде ғана бастаудың мәні болады. Қазіргі ғылымда шешілген, бірақ белгілі себептермен ғылымда алынған еңбектер практикаға жетпей қалуы ықтимал. Бүгінде бар ғылыми еңбектерге тағы ұқсас тағы біреуін жазудың қажеті жоқ. Қайта зерттелген мәселеге қайта күшті жұмылдырудың орнына мәселенің ғылыми шешімін практикалық қолдануға жеткізу дұрыс болып табылады.

Зерттеу объектісін (нысанасын) анықтау дегеніміз - зерттеудің нені қарастырып жатқанын білу, анықтау. Болжам мен қорғалатын қағидалар зерттеушінің объектіде анық көрінбейтін, басқалар байқамағанды көргені туралы түсінікті ашып көрсетеді. Болжам - фактілер негізінде объектінің бар екендігі, құбылыстардың байланыстары мен себептері туралы тұжырым жасалатын алдын ала болжау. Бұл ретте тұжырым толық дәлелденген деп есептеуге болмайды. Болжам шынайы емес, ықтимал білім. Оның шынайылығы мен шынайы еместігі әлі анықталмаған. Болжамның шынайылығы немесе шынайы емес екендігін анықтау - таным үрдісі.

Әдіснамалық мәдениетті қалыптастыру мәселесіне қатысты қорғалатын қағидалардың біреуі мынадай: "Болашақ мұғалімнің әдіснамалық мәдениетін қалыптастыру үшін қажетті және жеткілікті жағдайлар мыналар болып табылады: студенттердің кәсіптік әрекеттің шығармашылық сипатын сезінуі; педагогика ғылымын практикалық әрекетті жетілдіру үшін пайдалануға ұмтылысы мен іскерлігін қалыптастыру; әдіснамалық білімдерді студенттерге ұсынылған педагогика курсына енгізу; проблемалық оқытуды ұйымдастыру". Бұл мысалда қажетті және жеткілікті жағдайлардың сипаттамасы маңызды. Дәлелденетін қағидаларда ол жағдайлармен келіспеушілікті алдын ала көру мен бұл тезистің қажеттілігін дәлелдеп қорғау қажет. Кейбіреулер келтірілген шарттарды жеткіліксіз және бұл тізімді толықтыру керек деп айтуы мүмкін. Бұған, керісінше, енді біреулер келтірілген шарттардың біреуінің қажет екендігін жоққа шығаруы мүмкін, мысалы, проблемалық оқытуды көрсетілген мақсатымен ұйымдастыру және т. б.

Типтік қате – болжамның ғылыми болжам ретінде дәлелдеуді қажет етпейтіндей түрде құрылуы. Егер көп және жақсы жұмыс жасаса, нәтижелері жақсы болады, егер "дәстүрлі жұмыс жасаса, нәтижелері нашар болады"деген ақиқатты қорғап және дәлелдеудің керегі жоқ.

Өз жұмысының қорытындыларын шығара отырып, зерттеуші алынған нәтижелерінің жаңалығы туралы айтуға мүмкіндігіне ие болады да ол, басқалар жасалмағанның ішінен не жасалынғанын, қандай нәтижелер алғаш рет алынғанын көрсетеді. Оның үстіне, зерттеу нәтижелерінің жаңалығы мен, олардың ғылымдағы маңызы арасында мәнді айырмашылық бар. Нәтижелерінің жаңалығын сипаттай отырып, зерттеуші өзі қойған міндеттер шеңберінде қалады, оларды шешу барысында, қандай жаңа білім алғанын көрсетеді. Алынған жаңа білімнің маңыздылығы болашақтағы жүргізілетін ғылыми жұмысқа қатысына байланысты анықталады.

Дегенмен, кейде зерттеудің жаңалығы мен маңыздылығын ажырата алмай, олардың сипаттамасын бір айдармен береді, екеуі бір нәрсе деп есептейді. Бұл дұрыс емес. Зерттеудің ғылыми маңыздылығын ажырату оны бағалауда үшін шешуші мағынаға ие болады. Біздің жұмысымыз ғылым үшін маңызы жоқ деп есептетейік. Онда оны ғылыми жұмыс деп атауға болмайды. Бұл айырмашылықты мұғалім міндетті түрде есіне сақтауы керек. Кейде оған жаңа тәсіл немесе бір жаңа нәрсені білімдік үдеріске енгізсе, ол өте мәнді болып көрінуі мүмкін. Бұл олай емес. Кез келген жаңалық - ең жақсы балама емес. Бұл жаңаның ғылым мен практика үшін жағымды маңызын арнайы дәлелдеу қажет. Жүргізілген ғылыми жұмыстың практика үшін маңыздылығы туралы ойластыра отырып, зерттеуші мына сұраққа жауап береді: "Практикалақ педагогикалық әрекеттің қандай нақты кемшіліктерін зерттеуде алынған нәтижелер арқылы жөндеуге болады? ".

Диссертация мәтінімен жұмыс істеу зерттеудің ғылыми аппаратын сипаттайтын ізденістің негіздемесін дайындаудан басталады. Бұл аппарат қысқа, ғылыми негізделген көзқарасты білдіреді. Негіздеме болашақ зерртеу жұмысының траекториясын жасақтап, негізгі бағыттарын айқындауға, зерттеу жұмысының толық сұлбасын көруді қамтамасыз етуге және авторлық рефлексия жасауға көмектеседі. Жақсы жасалған негіздеме болашақта "Кіріспеге" айналып, ізденушінің жұмысына пікір берушілердің (оппоненттер, рецензенттер, эксперттер) жағымды ой-пікірлерін және дайындық деңгейіне оң көзқарастарын қалыптастыруға ықпал етеді.

Негіздемеде зерттеушінің көзқарасы негізінен төмендегіше ретпен ашылады:

- Зерттеудің көкейкестілігі;

- Ғылым мен практиканың талабы мен мәселенің қазіргі жағдайының арасындағы қарама-қайшылық;

- зерттеу проблемасы;

- Тақырыптың аталуы;

- Зерттеудің мақсаты;

- Зерттеудің нысаны;

- Зерттеу пәні;

- Зерттеудің болжамы;

- Зерттеу міндеттері;

- Зерттеудің жетекші идесы;

- Зерттеудің әдіснамалық және теориялық негіздері;

- Зерттеу әдістері;

- Зерттеу базасы;

- Зерттеу кезеңдері;

- Зерттеудің жаңалығы;

- Зерттеудің теориялық мәні;

- Зерттеудің практикалық мәні;

- Зерттеу нәтижелерінің анықтығы және негізділігі;

- Қорғауға ұсынылатын мәселелер;

- Зерттеу нәтижесін апробациядан өткізу және енгізу;

- Диссертацияның құрылымы.

Негіздеме жазу зерттеушінің алғашқы үлкен интеллектуалдық жұмысының нәтижесі болып табылады. Бәрінен бұрын зерттеу аймағын таңдау негізделеді, яғни көптеген маңызды шешімдерді қажет ететін мәселелері жинақталып қалған болмыстың аясы (біздің жағдайымызда - дидактикалық). Зерттеу нысанын таңдау көкейкестілік, шешілмеген мәселелердің болуы, ғылыми ізденістегі жаңалықтар мен келешек дамуы сияқты көрсеткіштер негізінде айқындалады. Субъективтік факторлардың қатысының да мәні аз емес: базалық білімінің болуы, өмірлік тәжірибесі, ғылымға икемділік, зерттеуге қызығушылық, оның практикалық жұмысына байланысты бағыттардың зерттеуге сұранып тұруы, белгілі бір тақырыпқа бағдарланған ғылыми ортада жұмыс істеуі және т.б.

Белгілі әдіснамашы В.В.Краевский зерттеу тақырыбының көкейкестілігін негіздеудің өзіндік логикалық тізбегін ұсынады (жоғарыда 1-суретте). Сөйтіп, зерттеу тақырыбының көкейкестілігінің құрылымы өзектендірудің мынадай қадамдарынан көрінеді: зерттеу нысанының пайда болуы объективті дүниенің жүйесі ретінде; зерттеу проблемасының көрінуі; сәйкессіздіктің, қарама-қайшылықтың, проблеманың байқалуы; зерттеу тақырыбының нақтылануы; зерттеу көкейкестілігінің айқындалуы.

Қорытындыда айтарымыз, барлық әдіснамалық сипаттамалар бір-бірімен байланысты, бірін-бірі толықтырады және түзетеді. Мәселе зерттеу тақырыбында ғылымда жеткен жетістіктерден алға жылжу қозғалысы түрінде көрініс табады, ескі мен жаңаның қақтығысын көрсетеді. Өз кезегінде, алға қойылған мәселелер мен тақырыптарды құрастыру зерттеудің көкейкестігін анықтау мен негіздеуге сүйенеді. Зерттеу объектісі зерделеуге қажетті саланы, ал пәні - зерделеу қырын көрсетеді. Сонымен тізілген сипаттамалардың барлық элементтері біріне - бірі сәйкес, бірін-бірі толықтыратын жүйені құрайды. Осы келісулердің дәрежесіне қарай зерттеу сапасын бағалауға болады. Жалпы танымдық ой ғылыми жұмыстың типіне бағынышты емес. Студенттің дипломдық жұмысы және магистрлік диссертация, әрине, көлемі, зерттеудің объектілік саласы, іргелілігі, талдау тереңдігіне және т. б. байланысты ажыратылады да, бірақ барлық өлшемдер мен ғылымның сипаты және танымның жалпы қисыны бойынша ұқсас болады. Бұл ретте әдіснамалық сипаттамалар жүйесі оның сапасының жалпылама көрсеткіші болып табылады.

**Сұрақтар мен тапсырмалар**

1. «Педагогикалық зерттеудің мәселесі және оның типологиясы»  тақырыбында кесте құрастырыңыз.
2. Мына тақырыптардағы **з**ерттеулердің қарама-қайшылықтарының құрастырылу қисынын түсіндіріңіз:

* «Жоғары оқу орнында болашақ жаратылыстану пәндері мұғалімін даярлаудың теориясы мен практикасы**» (С.С. Маусымбаев);**
* «Болашақ мұғалімнің деонтеологиялық даярлығын қалыптастыру» **(Қ.М. Кертаева);**
* «Қазақстан Республикасының классикалық университтерінде студенттердің ғылыми-зерттеу жұмысының үздіксіз жүйесінің дамуы**» (Ә.М. Құдайбергенова**);

1. М.Т. Громкованың дәлелденуінше, а) «зерттеудің көкейкестілігінің мазмұнында зерттелетін жүйедегі сәйкессіздіктерді анықтау және б) сәйкессіздіктердің дәрежесін көрсету (қайшылық, мәселе, қақтығыс, даудамай, апат) кіреді» деген пікірін қолдайсыз ба? Жауабыңызды негіздеңіз.
2. Мәселе және мәселелік жағдаят дегеніміз не?
3. Нақты мәселе қандай өлшемдермен бағаланады?
4. Мына матрицаның көмегімен Өз зерттеуіңіздің тақырыбының таңдалуының дұрыстығын тексеріңіз:

* тақырыптың ғылыми бағытқа сәйкестілігі;
* тақырыптың әлеуметтік сұранясты жүзеге асыруға бағыттылығы, яғни өзектілігі;
* тақырыптығ құрылымында мәселенің орын алуы;
* тақырыпта зерттеу нысаны мен пәнінің анықтығы;
* тақырыптың түпкі нәтижеге мақсатты бағытталуы.

**2.2. Ғылыми-педагогикалық зерттеудің нысаны мен пәні**

Ғылыми аппарат құрылымына дидактикалық зерттеудің сипаттамасы ретінде оның нысаны мен пәні енеді.

***Зерттеу нысаны*** – адамның әлеуметтік субъект ретіндегі объективті және теориялық әрекетінің бөлігі. Зерттеу пәні анық бір мақсатпен белгілі жағдайдағы зерттеу үдерісінде нысанның адамға қатысты жанама қасиеттерінің жиынтығы мен нысанның байланысын зерттеудің элементі болып табылады. Соңғы нәтижеге жету жолдары зерттеудің негізгі пәніне жататын нақты пайда күтілетін, жорамалдап айтылған нұсқаулардан тұрады.

Тақырып нақтыланып құрылымданған соң, зерттеу нысанын таңдау кезегі келеді. Нысанға педагогикалық үдеріс, педагогикалық болмыстың бір саласы немесе қайшылықтарымен көрінген қандай да педагогикалық қатынас алынуы мүмкін. Танымдық үдеріс баспалдағының бірі – ***нысанды белгілеу***. Зерттеу пәні – нысан бөлшегі, бір тарапты, яғни бұл түбегейлі зерттеуді қажет еткен нысанның теориялық не практикалық тұрғыдан өте маңызды сапа–қасиеттері, қырлары мен сырлары.

Зерттеу нысаны – адамның әлеуметтік субъект ретіндегі объективті және теориялық қызметінің бөлігі. Зерттеу пәні анық бір мақсатпен белгілі жағдайдағы зерттеу үдерісінде нысанның адамға қатысты жанама қасиеттерінің жиынтығы мен нысанның байланысын зерттеу нысанының элементі болып табылады. Соңғы нәтижеге жету жолдары зерттеудің негізгі пәніне жататын нақты пайда күтілетін, жорамалдап айтылған нұсқаулардан тұрады.

Педагогикалық зерттеуді ұйымдастыру мен жүргізудің маңызды шарты – оның нысаны мен пәнін белгілеп алу, өйткені бұл оның өмірде жасалуының көрсеткіші, зерттеушінің нысанның мәнін терең зерттеуі мен зерттеу үдерісінде алға жылжуының деңгейі. Көбінесе ізденушілер зерттеу нысанын оның базасымен немесе барлық элементі бұл жұмыста зерттеуді қажет етпейтін айтарлықтай кең саламен ауыстырып алып жатады.

Көптеген ғалымдардың пікірінше (В.В.Краевский, С.Я.Виленский), зерттеудің нысаны мен пәнін тұжырымдау, ғылыми аппараты мен логикасы белгілі бір жүйеге сәйкес іске асырылады. Зерттеудің нысанын айқындау ғылымға педагогикалық шындықтың түрлілігін ескеруге, нақты соңғы нәтижеге бағытталуға, нысанның негізгі қырларын бөліп алуға, бірден дұрыс бағыт алуға көмектеседі. Бұл - зерттеудегі өте маңызды қадам, өйткені күш-қуатты үнемдеуге, өз ғылыми-зерттеу қызметінің өзекті сәттеріне ой-өрісін шоғырландыруға мүмкіндік туады. Сонда нысан зерттеуге қажетті ақпаратты іздеу көзі, ғылыми ізденіс өрісі ретінде қызмет атқарады.

Зерттеу нысаны – іздену аймағы. Мұндай объектілерге педагогикалық жүйе, құбылыс, үдеріс (тәрбиелеу, білім беру, даму, жеке тұлғаны қалыптастыру, ұжым) жатады. Зерттеу пәні – зерттеліп отырған құбылыстың таралу үдерісі, элементі, байланысы, қатынастардың жиынтығы. Нысан мен пәнді анықтауда педагогикалық-психологиялық зерттеулерде қиындықтар жиі туады. Зерттеу объектісін анықтау дегеніміз – зерттеуде ненің қарастырылып жатқанын білу. Дегенмен, объекті туралы жаңа білімді барлық қырлары және көріністері тұрғысынан алу мүмкін емес, сондықтан, зерттеудің пәнін анықтау қажет, яғни объектінің қалай қарастырылып, ондағы қандай қатынастардың болатынын оның қандай қасиеттер, қырлар, қызметтерді ашып көрсететінін белгілеу болып есептеледі.

Пән – нысаннан кесіп алынған бөлік емес, ол қарастырудың тәсілі немесе аспектісі, мысалы, «оқулық», «ғылыми негіздеме», «тұлғалық тәжірибе қалыптастыру» және т. б. Нысанды барлығы иемденеді, ал пән зерттеушінің жеке иелігінде, оның нысанды өзіндік көре білуі маңызды. Ол мақсатты түрде зерттеу пәнін қарастырады, объектінің жаңа білім алуға қажетті бөлігін бөліп қарастырады. Зерттеушінің, оның балаларының, немерелері мен шөберелерінің бүкіл өмірі, мысалы, мектеп оқулығы туралы жаңа білім алуға жетпеген болар еді. Өйткені оқулық туралы толық жаңа білім, яғни оқулықтың мүмкін болатын қызметтері оның әдістемелік, дидактикалық, тәрбиелік, эстетикалық, психологиялық, полиграфиялық, экономикалық, гигиеналық, және т. б. барлық қырларынан қарастырылуы мүмкін емес. Тағы бұны барлық пәндерге және оқудың барлық жолдарына қатысты қарастыру қажет. Мұндай жұмысқа бір адамның күші жетпейді. Тіпті оған үлкен ғылыми ұжым да үлгермейді, себебі ол шексіз. Пәнді анықтай отырып, біз соңғы нәтижеге (осы кезеңдегі) жетуге мүмкіндік аламыз.

Осындай жұмыстың бірінде мектеп оқулығы студенттер білімін жүйелеу құралы, екінші бір жұмыста студенттерінің ақыл-ойының даму құралы есебінде қарастырылады. Сонымен, кез келген оқулық туралы барлық білімдер пәннің айналасына топтастырылады, нысанды пәнде көрсетілген қырынан ғана қарастырады. Зерттеу пәнін жазып көрсету – нысанның ғылымдағы бар сипаттамасы мен міндеттерді есепке алудың нәтижесі ретінде көрініс табады.

Зерттеудің нысаны мен пәнін анықтаудағы келесі қадам – оның ғылыми аппаратының кез келген құрамдас бөлігін түсіну арқылы алынатын ғылыми білімге қатынасын айқындау, мұнда пән жаңа білім алынуға тиісті зерттеу нысанының аспектісін көрсететінін естен шығармау керек. Зерттеу нысаны мен пәнін әдіснамалық рефлексия тұрғысынан қарайтын болсақ, зерттеу нысанын айқындай отырып, не қарастырылады? деген сұраққа жауап беру қажет. Ал пән қарастырылатын аспектіні білдіреді, нысанның қалай зерттелетіні, оның қандай қасиеттері, қызметі мен қандай қатынастары зерделенетіні туралы түсінік береді. Пәннің дәл анықтамасы ізденушіге нысан туралы барлық жаңалықты қамтуға мүмкіндік береді.

Ғалымдардың пайымдауынша, зерттеу пәнінің анықтамасы ғылымда бар нысанның эмпирикалық сипаттамасы, басқа да зерттеу сипаттамалары туралы барлық мүмкіндіктерді, міндеттерді ескерудің нәтижесі деген сөз. Мысалы, оқыту барысында оқу материалын өзгерту нысанның пәні: мектеп оқулығының мазмұнын құрайтын оқу материалын дидактикалық тиімділік тұрғысынан өзгерту тұғырлары. Нысан бұл жерде: оқу материалын түгелдей өзгерту емес, өзгерту тұғырымен шектеледі; кез келген оқу материалын емес, оқулықтың мазмұнының құрамдас бөліктерін; белгілі бір тәсілмен, белгілі бір шеңберде өзгерту туралы.

Ғалымдар ғылыми қызметкерлерге қиындық туғызатын зерттеудің нысаны мен пәнін белгілеуге оның құрылымының компоненті ретінде негізгі талаптар жасақтаған. Зерттеу нысаны мен пәнін толыққанды түсіну үшін "таным нысаны", "ғылыми дәндер нысаны", "зерттеу нысаны", "зерделеу нысаны", "таным пәні", "теория пәні" және "ғылым пәні", "пәнді сала", "ғылыми пәндер пәні", "зерттеу пәні" және т.б. сияқты түйінді ұғымдардың анықтамаларына сүйенеміз (11-кесте).

**11-кесте. "Дидактикалық зерттеудің нысаны" және "Дидактикалық зерттеудің пәні" ұғымдарының интерпретациясы**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Негізгі ұғымдар | Сипаттама |
| 1 | Ғылым нысаны | Ақиқат шындықтың, нақтырақ айтқанда ғылымдағы субъектінің зерттеушілік әрекетінің танымдық бағытталған үзіндісі, кесіндісі, бөлігі. |
| 2 | Ғылыми пәннің нысаны | Ақиқат шындықтың ғылым субъектілерінің танымдық, зерттеушілік әрекетте әрекеттесетін заттар, құбылыстар, үдерістер, яғни "нысан" субъект және объективтік шындықтың өзара әрекеттесуінің өнімі ретінде шығалы. |
| 3 | Таным нысаны | Ғылыми пәндердің нысаны болудан неғұрлым кең ұғым, яғни барлық жастағы және жағдайдағы адамдар тұлғаның әлеуметтенуі теориясына сәйкес, барлық кезде танымдық үдерістен бос болмауы.  Таным үдерісіне енетін ақиқат шындыққа тән қасиеттер, байланыстар, қарым-қатынастар.  Теория сипаттайтын нақты, шын құбылыстардың жиынтығы.  Осы кезеңдегі зерттеушінің практикалық және теориялық әрекетінің пәні болып отырған объективті шындықтың бөлігі. |
| 4 | Зерттеу нысаны | Ізденістің нақты аймағы болып табылатын, танымға тәуелді емес, бірақ оларға тойтарыс беретін қасиеттер мен қарым-қатынастардың белгілі бір жиынтығы.  Белгілі бір ғылыми қауымдастық пен ғылыми қызметкерлердің жеке ғылыми қызметінде қолданатын, жаңа білім өндірісімен арнайы және мақсатты байланыстағы немесе ескі білімнің реттелген ұғымы (былайша айтқанда ол жаңа білім). |
| 5 | Зерделеу нысаны | Бұл ұғым оқушылардың заттар мен құбылыстардың заңдылықтарына және қатаң зерттеушілік сипатта болмайтын бұрын алған ғылыми білімдерін меңгерумен байланысты тікелей оқу үдерісіне жатады. |
| 6 | Білім нысаны | Бұл ұғым оқиға, жағдаят, үдеріс, заттар, қарым-қатынас сияқты білімге жататын, дәлірек айтқанда ізделіп отырған білім болып табылатын объективтік оқиғаны көрсетеді. |
| 7 | Білім нысаны (ғылым/оқу пәні ретінде) | Бұл зерттеу нысанында субъект ақырында оқылатын ғылыми пәнді іздейді. |
| 8 | Педагогика және психологиядағы зерттеу нысаны | Субъектіге тәуелсіз өмір сүретін және зерттеушінің назары ауған кейбір үдеріс, кейбір құбылыс. Мысалы, қарым-қатынасты тәрбиелеуші субъектінің даму үдерісіне, жаңа білім беру жүйесінің қалыптасу үдерісіне, белгілі бір технологияның тиімділігіне. |
| 9 | Ғылым пәні | Ғылыми пән субъектісі мен объектісінің өзара әсерінің нәтижесі, өнімі, яғни олрдың диалектикалық бірлігі. |
| 10 | Тар мағынадағы ғылыми оқу пәнінің пәні | 1. Нысанда (объектіде) жасырын тұрған пән; 2. Пән - бұл белгілі бір анықталған аспект, қиық, фрагмент, нысанның «бөлігі»; 3. Пән-бұл субъектінің белгілі бір көзқараспен зерделейтін, яғни танымның мақсатты бағдарланған түрі; 4. Пән - бұл шынында да нысанда (объектіде) танылады. |
| 11 | Зерттеу пәні | Зерттеу нысаны шеңберіндегі белгілі бір көзқарас аспектідегі барлығы:   1. Шекаралар және іздеу бағыттары; 2. Сәйкес құралдармен және әдістермен шешу мүмкіндіктері бар маңызды міндеттер; 3. Жоспардағы елеулі қойылған байланыстар мәселесі және оларды уақытша бөлу және жүйеге біріктіру мүмкіндіктері туралы ұсыныстар ретінде; 4. ракурс ретінде, зерттеліп отырған, яғни нысанды зерделеудің арнайы белгіленген кейбір жақтарын, зерделеудің белгілі бір аспектісі ретінде жаңа қырынан байқап көру. |

Ізденушіге төмендегілерді есте ұстау қажет:

–нысан шексіз кең түрде емес, объективті шынайылық шеңберінде аталуы тиіс;

–нысанның кұрамына маңызды элемент ретінде пән кіруі тиіс, ол нысанның басқа құрамдас бөліктерімен тікелей байланыста болуы керек;

–нысан белгілі бір білімдер жүйесі арқылы көрінетін педагогикалық шынайылықты сипаттауы керек. Сондықтан нысанды анықтағанда оны белгілі бір ғылыми ұстаным тұрғысынан бағалау қажет. Нысанды бұлайша түсіну педагогикалық тұжырымдамаларды дұрыс түсінуге, уақыт талабына сай үдемелілік жақтарды көре білуге көмектеседі;

–зерттеу нысанын анықтау – мәнді де мазмұнды ғылыми әрекет, ол зерттеушіні пәннің ғылымдағы орны мен қызметін анықтауға бағыттайды;

–зерттеу пәні – нысанның бір жағы, бөлігі ғана емес, сол арқылы нысан көрінетін, «есік» болуы тиіс;

–зерттеу пәнін анықтай отырып, зерттеуші сол саты арқылы соңғы нәтижеге келуге мүмкіндік алады;

–нысан мен пәннің өзара қатынасын былайша сипаттауға болады: нысана объективті, ал пән субъективті;

–пән – нысанның үлгісі (моделі);

–пәннің анықтамасы егер жұмыс белгіленген пәнге сәйкес анықталса, зерттеуші тарапынан белгіленген анықтамаға сәйкес аяқталған зерттеудің толықтығы туралы шағымды болдырмайды;

–зерттеудің нысаны мен пәнін анықтау зерттеушінің оның мәніне терең бойлауы мен зерттеу үдерісінде алға жылжуының көрсеткіші болып қызмет етеді;

–нысан педагогикалық шынайлықты сипаттайды, белгілі білім жүйесіндегі көрінісі арқылы берілген;

–зерттеу пәні нысанға қарағанда тар ұғым. Ол нысанның бір бөлігі, бір жағы элементі болып табылады**.**

Нысан туралы білімнің даму сипатына қарай бұдан кейін таным пәніне айналатын оның жаңа қырлары ашылады. Зерттеу нысаны мен пәнін тұжырымдаудағы қиындықтар:

– кейде жекелеген зерттеудің нысаны өзінің ауқымы жағынан бүкіл педагогиканың зерттеу нысанымен сәйкес келіп жатады: ЖОО-ғы педагогикалық үдеріс; оқушыларды педагогикалық ұйымдарда тәрбиелеу саласы; педагогикалық таным әдістері;

– кейде зерттеу нысаны мен пәні арасында алшақтық байқалады. Олар әр түрлі ғылым саласына қарай бөлініп, жұмыстың біртұтастығы мен танымдық сипатына, баяндаудың қисыны мен алынған білімнің жүйелілігіне нұқсан келеді.

Әдіснамашылардың зерттеу нысаны мен пәнін анықтау туралы ғылыми жұмыстарының нәтижелерін түйіндей отырып, ғылыми аппараттың осындай құрамдас бөліктерін тұжырымдауда кандай қиындықтар мен қателіктерге кезігетінін анықтадық, педагогикалық зерттеу пәні мен нысанының әдіснамалық сипаттамасы туралы бағдар-талаптар белгіледік.

Педагогикалық зерттеудің объектiсi - педагогикалық кеңiстiктегi ненi оқып үйренуге болатынын айтады. қазiргi мәселе: ненi зерттеу керек? объект-ол күрделi (свойства, связей,отношения) байланыс пен қарым-қатнасқа құрылады. зерттеу объектiсi ол басшылыққа алынатын жаңа бiлiм туралы эксперименттiң пәнiнде көрiнiс бередi. эксперимент пәнi ол объектiде қарастырылатын мәселелерге жауап бередi. объектiде қандай қасиет, қарым-қатнас болғандығын анықтайды.

Нысан мен пәнді анықтай, белгілей білу дидактикалық зерттеуді ұйымдастыру және жүргізудегі маңызды қадам болып табылады және оның жүзеге асыуының көрсеткіштерінің бірі, зерттеушінің зерттеу мәселесінің мәніне ену тереңдігінің дәрежесін көрсетеді. Зерттеулерде көбіне зерттеудің нысаны мен пәнін анықтаудажәне олардың айырмашылығын ажыратуда қиындықтар кездеседі. Зерттеу нысанының кейде оның базасы, кейде барынша кең өрісі ретінде көрінуі де мүмкін.

**Сұрақтар мен тапсырмалар**

* + - 1. Зерттеу нысаны мен пәні ұғымдарына сипаттама беріңіз.
      2. Өз зерттеуіңіздің пәні мен нысанын негіздеңіз.
      3. Төмендегі табысты қорғалған диссертациялардың ғылыми аппаратының нысаны мен пәнін көшіріп жазыңдар және оларды келесі зерттеулерде ұсынылған осы компоненттердің тұжырымдалуымен салыстырыңдар:

«Теоретические основы формирования синергетической культуры учащейся молодежи» (Б.А. Мукушев);

«Формирование активной научной позиции будущих педагогов» (О.Б. Боталова).

4. Келесі зерттеулердің нысаны мен пәнінің сипаттамасын оқып-үйреніңдер:

«Аспиранттардың оқу және зерттеу әрекетін инеграциялаудың ғылыми-педагогикалық кадрлардың дайындығының тиімділігіне ықпалы» (Т.Н. Бидайбекова);

«Формирование квалиметрической компетентности руководителя общеобразовательного учреждения в системе повышения квалификации» (Н.Б. Фомина);

«Информационное обеспечение прогностических исследований в системе непрерывного образования» (С.И. Портнова);

5.Өз зерттеуіңіздің нысаны мен пәнінің анықталуының дұрыстығын келесі матрица бойынша тексеріңіз:

- зерттеу нысанының зерттеу тақырыбына сәйкестігі;

- зерттеу тақырыбында мәселенің болуы;

- зерттеу нысаны мен пәнінің нақтылығы және өзара байланыстылығы;

- .Өз зерттеуіңіздің нысаны мен пәнін құрастырудағы қиындықтарыңызды сипаттаңыз.

**2.3. Ғылыми-педагогикалық зерттеудің мақсаты, болжамы мен міндеттері**

**Педагогикалық зерттеудің мақсаты.** Зерттеу іс-әрекетінің кең деңгейдегі мақсаттарын қоғамдық-тарихи, адамның таптық өмір сүру жағдайларына сәйкес нақтылау; зерттеу іс-әрекеті міндеттерін шешу үшін, дайындық жүзеге асырылатын, әрбір мектепалды және кіші мектеп жасындағы балалардың өзінің аталған кезеңіндегі нақты мүмкіндіктерін нақтылау.

Зерттеудің шағын деңгейдегі мақсаттарын нақтылау, бұл мақсат зерттеу үдерісінде, оқу-танымдық іс-әрекетінің нақты түрлерін қалыптастыру және олардың сапалы сипаттамасын көрсетуді қарастырады. Біздің қарастыратын үлгінің қызмет етуінің басты мақсаты, жалпы білім беру жүйесінің басты мақсатымен анықталады - өскелең жас ұрпақты жан-жақты және үйлесімді дамыту, құқықтық демократиялық мемлекеттің азаматын қалыптастыру, сонымен бірге, мектепалды және кіші мектеп жасындағы балалардың оқыту, тәрбиелеу және дамыту деңгейіне деген әлеуметтік тапсырыс, ол тапсырыс адамдардың зерттеу іс-әрекеті саласындағы қоғамдық-тарихи дамудың қазіргі заманғы деңгейіне сәйкес болады.

Нақты мақсат және ол анықтайтын нақты нәтиже, жүйенің қызмет етуі мен қалыптасуына әсер ететін реттеушілер болып табылады. Мақсат пен нәтиже, жүйенің факторлары ретінде, оның құрылуы мен қызмет етуінің барлық кезеңдерінде әсер етеді. Мақсат ұғымы міндет ұғымымен тығыз байланыста болып, міндет мақсаттың қандай да бір бөлігі болып табылады.

ХVI-XVII ғасырда танымның бір түрі ретінде пайда болған ғылым қазіргі уақытта қоғамның әр саласына еніп, өз жетістіктерін пайдалана отырып, одан әрі қанат жаюда. Осыған орай ғылым адам өміріне толасcыз өзгерістер мен мол жаңалықтар алып келді, оған қоса философияда «Ғылым және ғылым методологиясы» атты жеке сала пайда болып, ғылым - зерттеу объектісіне айналды. Аталған ғылым саласы ғылымның пайда болуын, дамуын, зерттеу әдістерін, ғылыми жетістіктерді, адамзат өміріне қосатын үлесін және адамзат үшін атқаратын қызмет түрлерін зерттейді. Адам өміріндегі атқаратын қызметтерді анықтай келе, ғылымның ең басты қызметі ретінде оның білім берудегі рөлін маңызды қызметтер қатырана жатқызып отыр. Бұл қызметтің мәні: ғылымда жинақталған білімді жас ұрпақтың бойына беріп қана қоймай, сол білімнің негізінде олардың болашағын қамтамасыз етуді қадағалауда.

Ғылымның осы аталған қызметін жүзеге асыру философия ғылымының бір саласы ретінде қалыптасып, зерттеу нысанасын жеке тұлғаның оқу, тәрбие, даму мәселелері деп анықтаған педагогика ғылымының еншісінде. Ерте заманнан бергі ойшылдар: Платон, Аристотель, Сократ, Демокрит, Квинтилиан және шығыс ойшылдары Әл-Фараби, Баласағұнның педагогикалық көзқарастары да осы мақсатты жүзеге асыруды көздеп, жас ұрпақты оқыту, тәрбиелеу, дамытудың тиімді әдістері мен тәсілдерін қарастырды. Квинтилиан оқытуды теориялық тұрғыдан айтып, практикалық тұрғыда жаттығулар арқылы оқыту керек деп санайды.

Педагогика ғылымының негізін салушы ретінде танылған Я.А. Коменский оқытудың дидактикалық принциптерін көрсете отырып: «Мектептерде оқушыларға қазіргі уақытта және болашақта қажет білімдерді үйрету керек, сонымен қатар білімді үйрету барысында айтып қана қоймай, оны іс жүзінде көрсетудің маңызы зор» - дейді.

Зерттеудің тақырыбынан оның мақсатына қойылатын талаптар туындайды.

***Зерттеудің мақсаты*:** зерттеліп отырған мәселенің себеп-салдар байланыстарын және заңдылықтарын айқындау, теориясы мен әдістемесін ұсыну. Таңдалған зерттеу объектісі мен пәніндегі қарастырылып отырған мәселенің өзектілігін пайдалана отырып, оның мақсатын анықтауға болады. Зерттеу мақсаты әр түрлі әрекеттердің белгілі бір тетігі «мақсат– құрал– нәтиже» болып табылады. Мақсат – сезінілген бейне, пайдалы нәтиже, оған міндетті түрде қол жеткізеді. Ғылыми зерттеу өте күрделі, әр жағдайда өз логикасымен, зерттеу әдістерімен және ұйымдастырылуымен ерекшеленеді.

Болжам– бұл шынайылығы әлі дәлелденуі қажет теориялық негізі бар болжамдар жиынтығы. Болжам – (грек сөзі негіз, негіздеу) фактілер тобына, фактілерге алдын ала түсінік беру немесе әртүрлі эмпирикалық білімдерді біртұтас байланыстыру. Болжам шынайы емес, ықтимал білім. Оның шынайылығы мен шынайы еместігі әлі анықталмаған. Болжамның шынайылығы немесе шынайы емес екендігін анықтау – таным үдерісінің міндеті.

Зерттеудің болжамы – нәтиженің алыну жолын көрсететін ғылыми құрылған жоба. Ол танымдық іс-әрекетті қабылдауды, ғылыми негіздемесі бар, дәлелденген жобаның, қайсыбір құбылыстардың себептерін дұрыс, дәлелсіз түсіндіруді білдіреді. Ғылыми болжам зерделенген аумақтағы фактілердің шегінен тыс шыға отырып, оларды түсіндіріп қана қоймай, сонымен қатар жобалау қызметін атқарады. Болжам – бұл ішкі қисынға тәуелді ететін және зерттеудің тұтас үдерісін ұйымдастыратын басты әдіснамалық құрал.

Ізденушілердің зерттеу әрекеттерінің практикасында болжамның үш құрылымдық тұрпаты орын алады. Сол себепті де ғалымдар болжамды мына жүйе бойынша жасаған жөн деп санайды: „Егер. . . , онда. . . , өйткені. . . ” Бұл тізбек болжамның түсіндірілетін, сипатталатын, жобаланатын қызметтерін жүзеге асыруға мүмкіндік береді. Зерттеудің болжамы: педагогика ғылымындағы өзекті мәселенің теориялық және практикалық жағын талдау негізінде шешімін алдын ала болжау. Зерттеуші болжамында жаңаны алдын ала көре алатындай қасиет болуы керек. Зерттеу болжамы егер. . . , онда. . . , өйткені. .. деген ұғымдармен байланысып құрылады. Жоғарыдағы ғылыми жұмыстың құраушылары бір-бірімен тығыз байланыста болуы қажет. Зерттеудің . ғылыми аппараты дұрыс құрылмаған жағдайда нақты ғылыми дәлелді нәтиже алынбайды.

Зерттеудің жетекші идеясы мәселе дұрыс қойылған болса, онда оның басты бағыты белгіленіп тұр деген сөз. Қойылған мәселені шешу үшін бірнеше жыл зерттеу жүргізу қажет пе? - деген сұрақ тууы заңдылық. Мәселені шешу, оның идеясымен және зерттеуімен анықталады. Жетекші идея зерттеудің ең басты мәселесі. Кейде жетекші идея тек бір қырынан ғана зерттелініп, оған қайшы құбылыстар мен үдерістер ескерілмей қалады. Сондықтан жетекші идеяны, қойылған мақсатқа байланысты жан-жақты талдау қажет. Жетекші идея мен зерттеудің жалпы бағыты – зерттеудің басты үйлестірілімі, оның «даралығын» сипаттайды. Ғылымның дамуына ықпал ететін іргелі зерттеулер мен маңызды идеялар. Идеялар ғылымның алтын қоры десек те болады.

Педагогикалық зерттеуде шындыққа жету үшін, болатын нәрсені ойда түйіндеп, оны іске асыру жолдары мен алынатын нәтижелері болжанады. Болжам – ғылыми зерттеудің тірек көзі. Болжам құра білу өте күрделі. Болжам жетекші идеямен бірге туындайды және мәселенің мәнін түсіну барысында дамиды. Алғашқы жұмыс болжамы уақытша бар фактіні жүйеге келтіру үшін қолданылады. Ал, ғылыми немесе шынайы болжам ауқымды материал жинақталғаннан кейін жасалады, ол логикалық тұрғыдан қорыту, кейбір түзетулер арқылы ғылыми теорияға айналады. Алғашқы жұмыс болжамы мен ғылыми болжам арасындағы ерекшелік салыстырмалы нәрсе. Қарапайым тұспалдан болжамның ерекшелігі тұжырымдалады. Бұлар – ұсынылған болжамның фактіге сәйкес келуі, оны тексеруге болатындығы, ауқымды құбылыстарға қолдануға болатындығы, мүмкіндігінше қарапайым болуы. Болжам екі немесе үш бөліктен тұрады: бірінші - кейбір қағидаларды ұсыну, онан кейін оны логикалық және практикалық жағынан дәлелдеу.

Өзінің «Ғылыми зерттеудің әдіснамасы» атты кітабында Г.И. Рузавин болжамды болжам таңдаудағы эвристикалық қағидаларды, ғылыми болжамға қойылатын талапты, оның қисынды құрылымын ғылыми таным ретінде ашып қарастырады. Ғылыми зерттеу үрдісінде, (Н.К. Гончаров, М.А. Данилов, В.И. Загвязинский, Э.И. Моносзон, Я. Скалкова және басқалар) болжамның құрылымына қолданатын әдістерінде, жалпы педагогиканың әдіснамасына арналған жұмыстарда ғылыми болжамның мәселелері қозғалады (С.И.Архангельский, А.Д. Ботвинников, В.И. Журавлев, В.В. Краевский, А.Т. Куракин, Б.Т. Лихачев, Л.И. Новикова). Жаңадан бастаған ізденушілерге көмек ретінде ғылыми пікірсайыстық мәнге ие болжам туралы мақалаларда (Г.Х. Валеев, А.Ф. Закирова, А.В. Клименюк, Ш.И. Ганелин, М.Н. Скаткин, Г.Т. Хайруллин жэне басқалар), сондай-ақ, Г.В. Воробьев пен В.И.Загвязинский және басқалардың жұмыстарында болжамның нақты мәселелері берілген. Ғалымдар болжамның түрлері, ғылыми жұмыстардағы оның рөлі, басқа бөліктермен қатынасы, болжамды құрастыру, оларға қойылатын талаптар сияқты қағидаларды жасайды.

Дегенмен, бұл мәселе толығымен зерттелмеген. Әйтсе де, КСРО ПҒА жалпы педагогика ғылыми зерттеу институтында жасалған С.У.Наушабаеваның «Болжам дидактикалық зерттеудегі ғылыми білімді дамыту тәсілі ретінде» атты кандидаттық диссертациясындағы жағымды жайтты белгілеуге болады. Ол дидактикалық зерттеуде болжамды жасауда белгілі бір нақтылықты енгізді. Ғалым өз зерттеуінде болжамды болжанған мәселенің эксперименталды тексеруін алға жылжытудан құралған ғылыми білімді дамытудың тәсілі ретінде карастырды, болжамды нақтылы болжау түрінде зерделеуге ұмтылады. С.У.Наушабаева болжамды эксперименттік және теориялық тексерудің жүзеге асуының ерекшеліктерін және осы үрдістің дидактикалық зерттеулердің ақиқаттылығы мен сенімділігіне әсер етуін зерделеу мақсатында дидактика бойынша 150 диссертацияны талдаған. Нәтижесінде, дидактикадағы ғылыми болжамды қанағаттандыру талаптары, болжамның тәжірибелік және теориялық тексеру әдістері, болжамның құрылымы анықталды, сонымен қатар тәжірибені тексеру кезінде жіберілетін қателер және оларды туындататын сілтемелерді жою жолдары белгіленді. Автордың ойынша, педагогиканың әдіснамасында болжам зерттеудің қисынды құрылымының элементі ретінде қарастырылады. Болжамды педагогикалық құбылыстардың заңдылық байланысы және ғылыми болжаудың сипаттамасы деп түсінеді. Педагогикалық зерттеуде болжам бағыттаушы қызметті орындайды, мұның өзі жұмыстың нәтижесін және ғылыми ізденістің сипаттамасын анықтайды.

Дидактикадағы эмпирикалық болжамға қолданатын, болжамның ғылыми талаптардың жүзеге асырылу ерекшеліктері айқындалғандықтан, дидактикалық зерттеулердегі болжамның ұтымды құрылуына осы жұмыстың нәтижелері көбірек септігін тигізеді. В.И. Загвязинский болжамның құрылуының осы қисынын қолдай отырып «түсіндірмелі байланыстылық қолдануды ұсынады: осыдан шығатын тұжырымдамалық қағидалар– идея – ой болжам – тиімді – нәтиже. Оның ойы бойынша, болжамның жасалуының бұндай қисыны инновациялык ізденістер мен жаңашылдық тәжірибеде нақты бақыланады. Педагогикалық зерттеудің болжамы келесі әдіснамалык талаптарға сәйкес келу керек: қисынды қарапайымдылық және қайшылықсыздық, ықтималдылық, қолдану аясының кеңдігі, тұжырымдамалық, ғылыми жаңалық және верификация.

Бірінші талап – қисынды қарапайымдылық болжамның өзінде ешқандай артықшылық болмау керектігін болжайды. Оның қызметі – көп емес негіздеулерден шыға отырып құрылымнын көрсету, көп фактілерді мейлінше аз сілтеме санымен түсіндіреді. Болжамның құрылуы алдында қандай да бір алдын ала кіріспе жасау көбінесе артық болып есептеледі: бекітуші эксперименттің, көрсетілген мәселені алдын ала зерделеу және зерттеудің пәнін талдау нәтижесінде болжам жасалды.

Диссертациялық зерттеулерде болжамдардың құрылуы төмендегідей болады. Тақырыбы: «Болашақ мұғалімдердің әлеуметтік-педагогикалық жұмысқа дайындығының жүйесі». Болжамы: болашақ мұғалімдердің әлеуметтік-педагогикалық жұмыстарға дайындығы кіріктірілген тұлғалық білім ретінде қалыптасуы мүмкін, егер дайындық жүйесінде үш блок үйлесімді жүзеге асырылса: ынталы–мақсатты, мазмұнды және процессуалды, онда жоғарғы оқу орнының педагогикалық үдерісінің кәсіби бағыттылығы әлеуметтің талаптарына жауап береді деп есептеуге болады, өйткені, болашақ мұғалім өзіндік әрекеттерінде әлеуметтік-педагогикалық жұмыстың нысандары мен әдістерін оқушылармен жұмыс істегенде меңгереді (Г.Ж. Меңлібекова).

Енді болжамға негіздей отырып*, біріншіден*, зерттеудің нақты міндеттерін анықтау қажет. Ол үшін негізгі ғылыми әдебиеттерді оқып, оның зерттелу жайын анықтау шарт. Зерттеудің теориялық, практикалық жақтары жан-жақты ескерілуі тиіс. *Екіншіден*, бар материалдарды жинақтау және оларды есепке алу. Олар – мәселенің тарихы мен теориялық жағдайын сипаттайтын әдебиеттер; мектеп және мұғалім тәжірибесін ескеру; педагогикалық құжаттар; оқушылардың шығармашылық және оқу-тәрбие әрекеті; тәжірибелік жұмыс және педагогикалық эксперимент. Осы жұмыстардың барлығы педагогикалық үдерістің бір-бірімен байланысын және оқушылардың даму заңдылықтарын анықтауға көмектеседі.

Барлық материалдарды жинақтап, оларды есепке алып, талдап, қорытындылау үшін мыналарды жүзеге асыру қажет: *біріншіден*, фактілерден идеяларға жылжу. Фактілер дәлелді және шынайы болулары тиіс. Фактілер теорияға негіз болу үшін ғылыми танымдық жағынан ескерілу қажет; *екіншіден*, эксперименттік тексеру және ұжымдық талқылау; *үшіншіден,* ғылыми нәтижелерді жүйелеу, жазу. Зерттеу нәтижесі тұжырымдар мен қорытындыда беріледі. Бұл зерттеудің түйіні, теорияны байытатын ең маңызды нәрсе, оны нақты, негізделген түрде жазу қажет; *төртіншіден,* практикаға ендіру шарт, ол екі түрлі жағдайда жүзеге асады: тікелей нұсқау арқылы және ғылыми эксперимент арқылы.

***Зерттеу міндеттерін*:** зерттеу, анықтау, айқындау, қорытындылау, нақтылау, ұсыну, тәжірибелік жұмыста тексеру тұрғысында құрылады. В.И. Загвязинскийдің пікірінше, психологиялық-педагогикалық зерттеудегі міндеттердің үш тобын атап өткен жөн. Ең жиі кездесетін бірінші тобы – *тарихи-диагностикалық* деп аталады. Бұл тарих пен қазіргі заман мәселелерін зерттеумен, сондай-ақ, зерттеудің жалпы ғылыми және психологиялық-педагогикалық дәлелдемелерін, түсініктерін анықтау және нақтылаумен байланысты; екіншісі – *теориялық-модельдік* міндеттер тобы, бұл құрылымдық, оның қызметтері мен түрлендіру әдістерін анықтау, ашумен байланысты, үшіншісі – *тәжірибелік–түрлендіруші* міндеттер тобы, бұл педагогикалық үдерістің, оның болжамдық түрленуін тиімді ұйымдастырудың әдістері мен тәсілдерін анықтау мен қолдану, сондай-ақ тәжірибелік ұсыныстарды даярлаумен байланысты.

Зерттеу міндеттерін анықтайтын әр түрлі тәсілдер бар. В.П. Давыдовтың ойынша*, бірінші міндет* – зерттелетін объектінің мәнін, табиғатын, құрылымын анықтаумен, нақтылаумен, әдіснамалық деректемемен және т.с.с. байланысты; *екінші міндет* – зерттеу пәнінің нақты жағдайын талдаумен, оның дамуындағы динамикасы мен және ішкі қайшылықтармен байланысты; *үшінші міндет* – тәжірибелі тексерістің қайта жаңару әдістерімен байланысты; *төртінші* *міндет* – зерттелетін құбылыстың, үдерістің тиімділігін, мүлтіксіздігін қамтамасыз етудің әдістері мен жолдарын анықтаумен, яғни жұмыстың қолданбалы аспектілерімен байланысты*; бесінші міндет* – білім беру қызметкерлерінің әр түрлі санаттары үшін зерттелетін нысанның дамуын болжау немесе практикалық кепілдемелерді жетілдіру.

**Педагогикалық зерттеу болжамы және жетекші идеясы.** Ізденушілердің зерттеу әрекеттерінің практикасында болжамның үш құрылымдық тұрпаты орын алады. Сол себепті де ғалымдар болжамды мына жүйе бойынша жасаған жөн деп санайды: ***„Егер. . . , онда. . . , өйткені. . . ”*** Бұл тізбек болжамның түсіндірілетін, сипатталатын, жобаланатын қызметтерін жүзеге асыруға мүмкіндік береді. Зерттеудің болжамы: педагогика ғылымындағы өзекті мәселенің теориялық және практикалық жағын талдау негізінде шешімін алдын ала болжау. Зерттеуші болжамында жаңаны алдын ала көре алатындай қасиет болуы керек. Зерттеу болжамы егер. . . , онда. . . , өйткені. .. деген ұғымдармен байланысып құрылады. Ғылыми жұмыстың құраушылары бір-бірімен тығыз байланыста болуы қажет. Зерттеудің . ғылыми аппараты дұрыс құрылмаған жағдайда нақты ғылыми дәлелді нәтиже алынбайды.

***Зерттеудің жетекші идеясы*** мәселе дұрыс қойылған болса, онда оның басты бағыты белгіленіп тұр деген сөз. Қойылған мәселені шешу үшін бірнеше жыл зерттеу жүргізу қажет пе? - деген сұрақ тууы заңдылық. Мәселені шешу, оның идеясымен және зерттеуімен анықталады. Жетекші идея зерттеудің ең басты мәселесі. Кейде жетекші идея тек бір қырынан ғана зерттелініп, оған қайшы құбылыстар мен үдерістер ескерілмей қалады. Сондықтан жетекші идеяны, қойылған мақсатқа байланысты жан-жақты талдау қажет. Жетекші идея мен зерттеудің жалпы бағыты – зерттеудің басты үйлестірілімі, оның «даралығын» сипаттайды. Ғылымның дамуына ықпал ететін іргелі зерттеулер мен маңызды идеялар. Идеялар ғылымның алтын қоры десек те болады.

Педагогикалық зерттеуде шындыққа жету үшін, болатын нәрсені ойда түйіндеп, оны іске асыру жолдары мен алынатын нәтижелері болжанады. Болжам – ғылыми зерттеудің тірек көзі. Болжам құра білу өте күрделі. Болжам жетекші идеямен бірге туындайды және мәселенің мәнін түсіну барысында дамиды. Алғашқы жұмыстық болжам уақытша бар фактіні жүйеге келтіру үшін қолданылады. Ал, ғылыми немесе шынайы болжам ауқымды материал жинақталғаннан кейін жасалады, ол логикалық тұрғыдан қорыту, кейбір түзетулер арқылы ғылыми теорияға айналады. Алғашқы жұмыстық болжам мен ғылыми болжам арасындағы ерекшелік салыстырмалы нәрсе. Бұлар – ұсынылған болжамның фактіге сәйкес келуі, оны тексеруге болатындығы, ауқымды құбылыстарға қолдануға болатындығы, мүмкіндігінше қарапайым болуы. Болжам екі немесе үш бөліктен тұрады: бірінші - кейбір қағидаларды ұсыну, онан кейін оны логикалық және практикалық жағынан дәлелдеу.

Өзінің «Ғылыми зерттеудің әдіснамасы» атты кітабында Г.И. Рузавин болжамды болжам таңдаудағы эвристикалық қағидаларды, ғылыми болжамға қойылатын талапты, оның қисынды құрылымын ғылыми таным ретінде ашып қарастырады. Ғылыми зерттеу үдерісінде, (Н.К. Гончаров, М.А. Данилов, В.И. Загвязинский, Э.И. Моносзон, Я. Скалкова және басқалар) болжамның құрылымына қолданатын әдістерінде, жалпы педагогиканың әдіснамасына арналған жұмыстарда ғылыми болжамның мәселелері қозғалады (С.И.Архангельский, А.Д. Ботвинников, В.И. Журавлев, В.В. Краевский, А.Т. Куракин, Б.Т. Лихачев, Л.И. Новикова). Жас ізденушілерге көмек ретінде ғылыми пікірсайыстық мәнге ие болжам туралы мақалаларда (Г.Х. Валеев, А.Ф. Закирова, А.В. Клименюк, Ш.И. Ганелин, М.Н. Скаткин, Г.Т. Хайруллин жэне басқалар), сондай-ақ, Г.В. Воробьев пен В.И.Загвязинский және басқалардың жұмыстарында болжамның нақты мәселелері берілген. Ғалымдар болжамның түрлері, ғылыми жұмыстардағы оның рөлі, оның міндеттермен қатынасы, болжамды құрастыруға қойылатын талаптар сияқты қағидаларды жасайды.

Дегенмен, бұл мәселе толығымен зерттелмеген. Әйтсе де, КСРО ПҒА жалпы педагогика ғылыми зерттеу институтында жасалған С.У.Наушабаеваның «Болжам - дидактикалық зерттеудегі ғылыми білімді дамыту тәсілі ретінде» атты кандидаттық диссертациясында дидактикалық зерттеуде болжамды жасауда белгілі бір нақтылықты енгізді. Ғалым өз зерттеуінде болжамды болжанған мәселенің эксперименталды тексеруін алға жылжытудан құралған ғылыми білімді дамытудың тәсілі ретінде карастырды, болжамды нақтылы болжау түрінде зерделеуге ұмтылды. С.У. Наушабаева болжамды эксперименттік және теориялық тексерудің жүзеге асуының ерекшеліктерін және осы үдерістің дидактикалық зерттеулердің ақиқаттылығы мен сенімділігіне әсер етуін зерделеу мақсатында дидактика бойынша 150 диссертацияны талдаған. Нәтижесінде, дидактикадағы ғылыми болжамды қанағаттандыру талаптары, болжамның тәжірибелік және теориялық тексеру әдістері, болжамның құрылымы анықталды, сонымен қатар тәжірибені тексеру кезінде жіберілетін қателер және оларды туындататын сілтемелерді жою жолдары белгіленді. Автор педагогиканың әдіснамасында болжамды зерттеудің қисынды құрылымының элементі ретінде қарастырды. Педагогикалық зерттеуде болжам бағыттаушы қызметті орындайды, мұның өзі жұмыстың нәтижесін және ғылыми ізденістің сипаттамасын анықтайды.

Дидактикадағы эмпирикалық болжамға қолданатын, болжамның ғылыми талаптардың жүзеге асырылу ерекшеліктері айқындалғандықтан, дидактикалық зерттеулердегі болжамның ұтымды құрылуына осы жұмыстың нәтижелері көбірек септігін тигізеді. В.И. Загвязинский болжамның құрылуының осы қисынын қолдай отырып «түсіндірмелі байланыстылық қолдануды ұсынады: осыдан шығатын тұжырымдамалық қағидалар– идея – ой болжам – тиімді – нәтиже. Оның ойы бойынша, болжамның жасалуының бұндай қисыны инновациялык ізденістер мен жаңашылдық тәжірибеде нақты бақыланады. Педагогикалық зерттеудің болжамы келесі әдіснамалык талаптарға сәйкес келу керек: қисынды қарапайымдылық және қайшылықсыздық, ықтималдылық, қолдану аясының кеңдігі, тұжырымдамалық, ғылыми жаңалық және верификация.

Бірінші талап – қисынды қарапайымдылық . Болжамның құрылуы алдында қандай да бір кіріспе жасау көбінесе артық болып есептеледі: бекітуші эксперименттің, көрсетілген мәселені алдын ала зерделеу және зерттеудің пәнін талдау нәтижесінде болжам жасалды.

Диссертациялық зерттеулерде болжамдардың құрылуы төмендегідей болады. Тақырыбы: «Болашақ мұғалімдердің әлеуметтік-педагогикалық жұмысқа даярлау жүйесі». Болжамы: *болашақ мұғалімдердің әлеуметтік-педагогикалық жұмыстарға дайындығы кіріктірілген тұлғалық білім ретінде қалыптасуы мүмкін, егер дайындық жүйесінде үш блок үйлесімді жүзеге асырылса: ынталы*–*мақсатты, мазмұнды және үдерістік, онда жоғарғы оқу орнының педагогикалық үдерісінің кәсіби бағыттылығы әлеуметтің талаптарына жауап береді деп есептеңіз, өйткені, болашақ мұғалім өзіндік әрекеттерінде әлеуметтік-педагогикалық жұмыстың нысандары мен әдістерін оқушылармен жұмыс істегенде меңгереді* (Г.Ж. Меңлібекова).

*Зерттеудің болжамы:* педагогика ғылымындағы өзекті мәселенің теориялық және практикалық жағын талдау негізінде шешімін алдын ала болжау. Зерттеуші болжамында жаңаны алдын ала көре алатындай болуы керек. Зерттеу болжамы егер..., онда..., өйткені... деген ұғымдармен байланысып құрылады. Жоғарыдағы ғылыми жұмыстың компоненттері бір-бірімен тығыз байланыста болуы қажет. Мысалы: *егер,* кіші мектеп жасындағы балалардың зерттеу іс-әрекетіндегі тәжірибесін қалыптастырудың теориялық-әдіснамалық негіздері айқындалып және бастауыш мектептегі педагогикалық үдерісте жүзеге асыруға байланысты анықталған тұжырымдама мен үлгінің негізінде жасалған әдістемемен қамтамасыз етілсе, *онда* балалардың зерттеу іс-әрекетіндегі тәжірибесі анағұрлым арта түседі. *Өйткені* баланың зерттеу іс- әрекетіндегі жинақталған тәжірибесі оның пәндік білімдік құзыреті, құзыреттілік жиынтығының қалыптасуына септігін тигізеді Егер ғылыми зерттеу аппараты дұрыс құрылмаған жағдайда, дұрыс ғылыми дәлелді нәтиже алынбайды.

Оқушылардың зерттеу іс-әрекеттерін жалпы іс-әрекет пен оқу іс-әрекетінің бір түріне жатқызған психологтар қатарына В.В. Давыдов, Б.Д. Габай, А.К. Маркова, А.Н. Леонтьев, .Б. Эльконин, Г.И. Щукина және оқушылардың танымдық белсенділіктерін арттырудың бір жолы деп көрсеткен психолог-зерттеушілер Д.Б. Годовкина, А.Н. Поддьяков, С.П. Иванова, Г.М. Голиндерді атап айтуға болады.

Оқушылардың зерттеу іс-әрекетін зерттеу жұмысымызда педагогикалық тұрғыдан қарастырып отырғандықтан, біз алдымен педагог-ғалымдардың аталмыш мәселеге қатысты көзқарастарына тоқталмақпыз. Олай болса, жалпы оқытудың, яғни өскелең ұрпақ бойына адамзат жинақтаған тәжірибелер мен білімдерді берудің тиімді әдіс-тәсілдерінің қатарына жатқызып, оқушылардың өзіндік жұмыстарын ұйымдастыруда зерттеу іс-әрекетін қалыптастырудың жолдарын іздестіріп, аталмыш іс-әрекеттің нәтижесі оқушылардың білімінің, икемдік-дағдыларының қалыптасуымен байланысты екенін көрсеткен педагогтардың бірі П.И. Пидкасистый. Ол өз еңбегінде оқушылардың өзіндік жұмыстары олардың танымдық белсенділіктерін арттыруға бағытталып, ғылыми таным әдістері арқылы ұйымдастыру керек дейді және ол жұмыстардың түрлерін төмендегідей ажыратады:

- мұғалімнің жетекшілігімен оқулықтағы берілген мәтінді оқып, түсіне отырып, оқулықта көрсетілген әдістер арқылы бақылау және тәжірибе жасау, осының нәтижесінде жаңа білімдер жинақтау;

- мұғалімнің алдын-ала беретін бағытынсыз оқушылардың өз бетімен жинақтайтын білімдері:

а) оқу арқылы - шағын мақалалар мен басылымда жарияланған мәліметтерді жинақтау арқылы білімін толықтыру;

ә) бақылау – тиісті тақырыпқа байланысты заттар мен құбылыстарға бақылау жасап, қорытынды жазу;

б) тәжірибе - өте қарапайым және күрделі құрылғыларды қажет ететін тәжірибелерді жүргізу;

Жоғарыда көрсетілген білімді жинақтау тәсілдері автордың ойынша, оқушыларға ғылыми білімді, ғылыми зерттеу әдістерін меңгеруіне үлкен қадам жасауға алғы шарт бола алады, алғашында бұл таным объектісі ретінде көрінсе, оқушы бұл білімді толық меңгергенде оқушының танымдық іс-әрекетінің құралы ретінде қалыптасады деген ой айтады.

Оқушылардың осындай өздік жұмыстарының түрлерін ажыратып, өзіндік ғылыми-шығармашылық жұмыстарына ерекше мән берген И.М. Махмутов бұл жұмыстардың жасалу жолдарына тоқталып, оның мазмұны мен жүзеге асыру жолдарын көрсетеді.

Аталмыш жұмыстардың мазмұнына кіретін мәселелер: жергілікті жердің табиғаты, тұрғындары, шаруашылығы, сол жерде мекендейтін аңдардың түрлері, олардың тіршілік тынысы. Ал жүзеге асырылу жолдары: оқушының эксперименті, экскурсия және фактілер жинақтау, мұрағаттарды зерттеу, жергілікті жердің тұрғындарымен әңгімелесу, баяндамалар дайындау, әдебиеттерден ақпарат алу, конструкциялау және моделдеу.

Сондай-ақ, ол оқушылардың зерттеу іс-әрекеттері олардың басқа да іс-әрекеттерімен тығыз байланысты жүзеге асатындығын, яғни оқушылардың теориялық білімдері тәжірибеде, түрлі эксперимент барысында қолданылатындығын айтады. Осыған байланысты оқытудың жалпы әдістерінің ішінен ешқайсысы білімнің мақсатты тиімділігін арттыра алмайды деген ой тұжырымдайды.

Жоғарыда аталған ой «Оқытудың басқа да әдіс-тәсілдерін оқушылардың шығармашылық қабілеттері мен дербес дарындарын ашуға мүмкіндіктері толық жете бермейтіндігіне арнайы тоқталып, оқытуда ғылыми танымның әдіс-тәсілдерін пайдаланған біршама тиімді. Оқушыларға дайын білімді бергеннен гөрі, олардың сол білімге өздері жеткені артық» - деген С.А. Шапоринскийдің ойымен сабақтасып, ұштасып жатыр.

Бұл пікірге дәлел ретінде тәжірибеде оқушылардың зерттеу жұмыстарын жүргізіп, оң нәтижелерге куә болған педагогтар Т. Ивочкина және И. Ливерцтің жасаған қорытындысын ұсынамыз: «оқушылардың зерттеу іс-әрекетімен айналысуының алғышарттары ретінде ең алдымен оқушылардың зерттеу іс-әрекетінің мәнін түсініп, олар үшін зерттеудің мақсаттары, міндеттері айқын болу керек, сонымен қатар оқушы зерттеуді өзінің дамуы, білімінің нақтылануына тиімді әсер ететіндігін сезіну керектігін айтады. Сондай-ақ, оқушылардың зерттеу іс-әрекетін қалыптастыруда ынталандырудың маңызы зор, зерттеу жұмысын жүргізгендегі оқушылардың алған нәтижелері емес, сол нәтижеге жеткенше жүріп өткен кезең маңызды» - деп санайды. Сол кезеңнен өту барысында оқушылардың бойында келесі қабілеттер мен біліктер қалыптасып, дамиды деп есептейді:

-жаңалыққа деген құмарлық пайда болады;

-өз бетімен жұмыс жасай алады;

-тиісті ақпарат көздерін тани біледі;

-бір құбылысты немесе затты басқа қырынан қарай алады;

-жаңалықты өз бетімен түсіндіріп, дәлелдеп үйренеді;

-бұрын өзіне белгілі заңдылықтарды салыстыра отырып талдайды;

-қарапайым эксперименттер жүргізеді;

-бір зат немесе құбылысты жан-жағынан қарастырады;

-ғылыми әдістер мен тәсілдерді қолданады;

-мәселенің шешімі ретінде бірнеше жол табу, ең тиімдісін таңдап ала алады;

-өзін-өзі және зерттеу жұмысын бағалай білу.

Аталған авторлар оқушылардың өздік жұмысы қатарына жатқызып жүрген оқушылардың іс-әрекеттерінің жүзеге асырылуы ғылымда қалыптасқан зерттеу әдістерінің қолайлы түрлерін пайдалану арқылы жүзеге асады және де жалпы түрде педагогикада оқушылардың оқу-зерттеу іс-әрекеттері деген терминмен беріледі. Ол былайша анықталады: оқушылардың *зерттеу іс-әрекеті* – оқушылардың қандай да бір өзекті мәселелерді мұғалімнің көмегімен, ғылымның сол мәселеге қолайлы әдістерін пайдалана отырып атқаратын іс-әрекеттерінің бір түрі. Бұл іс-әрекеттің *нәтижесі:* оқушылардың өзіндік ізденіске деген дағдылары, белсенділіктері, жаңа білімді игеруі, теориялық білімдерін тәжірибеде қолдана алуы сияқты қабілетттер.

Көрсетілген нәтижелерге қол жеткізетін оқушылардың зерттеу іс-әрекеттерінің жүзеге асуын олардың шығармашылық әрекет етуімен тығыз байланыстырған А.В. Леонтович: «оқушылардың зерттеу іс-әрекеті – нәтижесінде оқушылар теориялық материалды меңгеру, проблеманы көре білу, болжам жасай білу, зерттеудің әдістемесін игеру, жалпылау, жинақтау, талдау, қорытынды жасай алу сияқты икемділіктерді игеретін шығармашылық ойлауды талап ететін іс-әрекет»-деп көрсеткен.

Зерттеу іс-әрекеттерін жоғарғы сыныптардағы оқушылардың ғылыми-зерттеу жұмысының дәрежесіне көтерген зерттеушілер де бар. Атап айтатын болсақ, ертеректе бұл мәселемен М.Г. Ярошевский және т.б. айланысқан болса, соңғы уақытта бұл зерттеушілердің ізін А.П. Тряпицина жалғастыруда. Олардың ойынша жоғарғы сынып оқушыларының ғылыми-зерттеу жұмыстары ғылымның зерттеу әдістерін пайдалана отырып жүргізіледі, оның мақсаты: ғылымға жаңалық енгізу емес, ғылымдағы бар білімді зерттей отырып, ғылымды жаңа идеялармен толықтыру. Жоғарғы сынып оқушыларының ғылыми-зерттеу іс-әрекетінің нәтижесінде оқушыларды жоғарғы оқу орындарындағы зерттеу жұмыстарына дайындығы, ғылыми білім негізінің қалыптасуы, ғылыми терминологиямен танысу, кәсіби бағдар алу және кейбір жағдайларда жаңа техникалық құрал немесе жабдық та жасалуы мүмкін. Жоғарғы сынып оқушыларының ғылыми-зерттеу іс-әрекетін дұрыс жолға қою мақсатында аталған зерттеушілер еңбектері оқушыларға арналған тақырып таңдауға көмек бола алады. Аталған ғалымдар зерттеу іс-әрекетімен айналысу барысында дұрыс бағыт беретін ғылыми жұмыстардың бірізділігі негізінде құрастырылған кестелер мен қосымшалар, өз мүмкіндіктері мен білімдерін анықтауға арналған сауалнамалар да ұсынған.

Біздің ойымызша, аталған әдістемелік нұсқауларға сүйене отырып, жоғары сынып мұғалімдері мен оқушылары зерттеу іс-әрекетін дұрыс бағытта ұйымдастыра алады. Ал жоғарғы сыныпқа дейін оқушылар жалпы білім беретін мектептің орта буыны мен бастауыш буынан өтеді. Осыған байланысты жоғарғы сыныптардағы ғылыми-зерттеу жұмыстарын атқаруға әр оқушының дайындығы болуы керек деп ойлаймыз. Бастауыш сынып оқушыларының зерттеу іс-әрекетін қалыптастырудың өзектілігін көрсететін басқа да себептер жоғарыда аталды. Ол себептер оқушылардың бойында қалыптасатын білім, білік, дағдылардың жоғарғы көрсеткішімен тығыз байланысты. Көптеген ғалымдар қазіргі уақытта оқушылардың зерттеу іс-әрекеттерін түрлі бағытта ұйымдастыруды көздеп отыр.

Атап айтатын болсақ, зерттеу іс-әрекетін дарынды оқушыларды оқытудың бір тәсілі ретінде қарастырған Ү.Б. Жексенбаева өз еңбегінде: «Зерттеу – дарынды балаларды оқыту негізі. Онсыз баланың потенциалдық қабілетін ашу, дамыту мүмкін емес» - деп оқу үдерісі барысындағы зерттеу тек дарынды оқушылардың жасай алатын жұмысы екендігін дәлелдей келе дарынды оқушылардың ізденушілік қабілетін қалыптастыру зерттеуге оқытудың түрлі формалары мен әдістері арқылы жүзеге асырылады. Солардың ішіндегі ең тиімдісі «зерттеуге оқыту» деп оқушылардың ғылыми -зертеу жұмыстарын жүргізудің қазіргі уақыттағы өзектілігін көрсетеді. Оқушылардың ғылыми қоғамын ұйымдастыру мен оның маңыздылығын атай отырып, зерттеу жұмыстарын жүргізудің негізгі кезеңдерін бөліп көрсетіп, оқушылардың зерттеу жұмыстарын жүргізе алуы үшін келесі дағдылар қажет дейді:

-ұсынылған әдебиеттермен жұмыс істей білу;

-кітаптағы материалдарға сыни қарау дағдысы;

-өзінің ойын нақты және түсінікті жеткізе білу дағдысы;

-проблеманы көре білу;

-сұрақ қоя білу;

-қорытынды жасай білу;

-зерттеу тақырыбын таңдай алу;

Сондай-ақ, оқушылардың жасаған жұмыстарын дұрыс рәсімдеу жолдары мен ол жұмыстарды объективті бағалау критерийлерін ұсынған. Жалпы оқушылардың зерттеу іс-әрекетін дарынды оқушыларды ғылыми ізденіске баулудың әдістерінің бірі ретінде қарастырады.

Өз кезегінде ресей зерттеушісі А.И. Савенков: балалардың психологиялық ерекшеліктерін зерделей келе «Оқушылардың зерттеу қабілетін дамыту» атты еңбегінде олардың зерттеу қабілетін дамыту мүмкін, әрі қажет екендігін көрсетеді. Және зерттеу жүргізудегі оқушының мінез-құлқы және зерттеушілік қабілеттің анықтамаларын ұсынған. Зерттеушілік қабілеттің моделін ұсына отырып, онда: ізденушілік белсенділік, дивергентті ойлау, конвергентті ойлаудың өзара тығыз байланыстылығына тоқтала отырып әрқайсысының мазмұнын ашып көрсеткен. Сондай-ақ ол өз еңбегінде зерттеушілік қабілетті дамытудың теориялық негіздері мен бағдарламаларын жасаған, бағдарламаның принциптері, әдістемелік материалдарының құрылымы, педагог-психологтардың оны пайдалана білудің бағыт бағдарын ұсынған. Аталған еңбектің құндылығы бастауыш сынып оқушыларының оқу-зерттеу іс-әрекетінің әдістемесін: проблеманы таңдай білу, мақсат, міндеттерін нақтылау оны шешудің өзіндік ерекшеліктерін айқындау, болжам жасай білу, болжам қалай туындайтындығын және оны құруға арналған нақты тапсырмалар берілгендігінде. Аталған еңбекке қосымша ретінде зерттеушілік қабілетті дамытуға арналған оқушы дәптері ұсынылған.

*Зерттеу іс-әрекеті дегеніміз* – оқушылардың мұғалімнің көмегімен өздерінің жеке қызығушылықтарына байланысты заттар мен құбылыстарды зерттеп білу барысында, нәтиже ретінде жаңа білімдер мен иекемділіктер жинауы» - деп салыстырмалы түрде түйін жасайды.

Атап өткендей, В.В. Давыдов өз еңбектерінде адам өмірінің әр кезеңінде атқаратын іс-әрекет түрлеріне тоқатала келіп, бастауыш мектеп оқушыларының басты, негізгі, жетекші іс-әрекетіне **оқу іс-әрекеті** екендігін дәлелдейді. Жеткіншектің 1-10 жас аралығындағы атқаратын іс-әрекеттерінің арасындағы жетекші іс-әрекет түрлеріне тоқталады: 1-3 жас аралығындағы балалардың жетекші іс-әрекеті ретінде заттық-манипулятивтік іс-әрекет танылса, 3-7 жас аралығындағы жеткіншектердің жетекші іс-әрекеті ойын іс-әрекеті болып табылады, ал 7-10 жас аралығы, яғни бастауыш мектеп жасындағы балалардың жетекші іс-әрекеті оқу іс-әрекеті деп көрсетеді.

Сонымен қатар ол бастауыш мектеп оқушыларының оқу іс-әрекетінің ерекшеліктеріне жеке тоқталады да мектепте оқу іс-әрекетін ұйымдастыруда:

* іс-әрекеттің қажеттіліктерін, түрткісін, мақсатын, құралын, операцияларын анықтау;
* оқушылардың даму кезеңдерін ескеру (басында оқу іс-әрекет жетекші іс-әрекет болып табылса, оқушы есейе келе іс-әрекеттің басқа түрлері басым келеді);
* оқу іс-әрекетінің құрамының бірінің орнын бірінің басуына назар аудару. Мысалы, оқу мақсаты түрткіге айналады, оқу әрекеті ойлау операциясына өзгеру;
* оқу іс-әрекетінің басқа іс-әрекеттермен байланысын анықтау қажеттілігін ескеру керек дей келе, оқу іс-әрекетін оқу тапсырмаларын орындауға бағытталған жекелеген әркеттерге бөліп қарастырады және оқу тапсырмалары арқылы оқушылар тиісті пәнге қатысты теориялық білім, білік, дағдылар жинақтайды деп есептейді.

Аталған ғалымдар өз зерттеулерінде іс-әрекетті және оның бір түрі ретінде оқу іс-әрекетін қарастырып, жан-жақты талдау жасаған. Оқушылардың оқу іс-әрекетін зерттеген А.К. Маркованың ойынша оқу іс-әрекеті мәселесімен қатар оны қалыптастыру мәселесі тағы да болады дейді. Мысалы, А.К. Маркова Д.В Элькониннің: «Оқушылардың оқу іс-әрекетін қалыптастыру – осы әрекетке тән жеке элементтерді біртіндеп үйрете отырып, оқушыларды өз бетімен оқу іс-әрекетін атқаруға үйрету» - деген пікірімен келісе отырып, сол элементтерді оқушыларға қалай беру керек, деген сұрақты жауапсыз қалдырғанын айтып, оқу іс-әрекетінің қалыптасуы және оқу іс-әрекетінің жеке тұлғаның дамуындағы рөліне тоқталады. Оқушылардың оқу іс-әрекетін қалыптастыру – мұғалімнің оқушылардың іс-әрекетінінің дұрыс бағытталуын қадағалауы. Оқу іс-әрекетін қалыптастыру оқушылардың оқу іс-әрекетінде ең алдымен оның құрылымына талдау жасаудан басталуы тиіс. Яғни, мұғалім оқушылардың мотивін, берілген тапсырмаға қатысты, оны орындауға байланысты әрекеттер жиынтығын, пайдаланатын құралдарын, бұрынғы дағдыларын ескеруі шарт. Бірізділікпен берілген тапсырмалар оқушылардың бойында оқу іс-әрекетіне қатысты дағдылар мен біліктер қалыптастырып, нәтижесінде өзіндік іс-әрекеті пайда болады. Ал кез-келген пән оқушылардың бойына тек қана арнайы түсініктерді ғана сіңірмей, сонымен қатар оқу іс-әрекетінің осы түсініктерді игеру барысында жаңа әрекеттермен толығуымен байланысты болады, сонымен қатар ол оқу іс-әрекетінің дұрыс қалыптасуының басты шарттары ретінде: оқушылардың оқу іс-әрекетінің дұрыс қалыптасуын ең алдымен ересек адамдардың қадағалауы тиіс, оқу іс-әрекетінін қалыптастыру барысына осы үдерістің негізгі және соңғы нәтижесі оқушылардың іс-әрекетті арқарушы субъект ретінде қалыптасуы, танылуы тиіс, оқу іс-әрекетін қалыптастыру барысына оқушыларлың мотиві өзгеріске ұшырап отырады, мотивтің анық, әрі жетекші және қосымша түрлерінің болуы деп көрсеткен.

Ал Г.И. Щукина өз еңбегінде іс-әрекетті адамзаттың дамуының маңызды негізі және оқушылардың жан-жақты дамып, жетілуінде іс-әрекет шешуші рөл атқарады деп жоғарыда айтылған пікірлермен үндес пікір айта отырып, оның құрамды бөліктеріне мотив, мақсат, әркет және операцияларды жатқызады. Сонымен қатар іс-әрекетті педагогикалық тұрғыдан қарастырудың маңыздылығын ол былай түсіндіреді: «педагогикалық үдерістің басты мақсаты – мұғалімнің оқушы іс-әрекетін ұйымдастыруы болып табылады және оқушылардың жеке тұлғасының дамуы оқушының субъект ретінде қатысатын іс-әрекеттің сапалы өзгерісінде» - дей келе оқу іс-әрекетінің ұйымдастырушысы мұғалімнің іс-әрекетінде мұғалімді объект, ал оқушыны субъект деп таниды да, оқыту үдерісін, оқу іс-әрекетін объект-субъект қатынасы ретінде қарастырады. Сонымен қатар жоғарыда айталғандай әрбір іс-әрекеттің жемісі болады, ал оқу іс-әрекетінің жемісі: жеке тұлғаның білімінің, іскерлігінің, қабілетінің, мүмкіндіктерінің артуы, өзін-өзі тануға, бағалауға деген қабілеттерінің қалыптасуы деп тұжырымдай келе: «оқу іс-әрекеті – жеке тұлғаның дамуының көзі» деп есептейді.

Жоғарыда біз психолог ғалымдардың іс-әрекетке және оқу іс-әрекетіне қатысты айтылған құнды пікірлеріне тоқталдық, осындай пікірлердің негізінде психологияда іс-әрекетке, оқу іс-әрекетіне төмендегідей анықтама берілген: *Іс-әрекет,* яғни адам іс-әрекеті термині негізінен психология ғылымының еншісінде және бұл термин - адамның ақиқат дүниемен өзара белсенді әрекеттестігінің іс жүзіндегі көрінісі. Іс-әрекет құрамына іс-әрекетті қозғаушы түрткі, іс-әрекетті бағыттаушы мақсат пен нәтиже, іс-әрекетті жүзеге асырушы құралдар жатады. Іс-әрекет түрткісі адамның түрлі қажеттіліктеріне, мүддесіне, жауапкершілігіне, сезіміне қызмет етеді. Іс-әрекеттің мақсаты мен түрткісі қиындықтарды жеңіп, нәтижеге қол жеткізеді. Адам қажеттілігінен туған іс-әрекет оның санасын бейнелейді.

Жеке адамның дамуында іс-әрекет жетекші рөл атқарады және адам өз өмірінде іс-әрекеттердің көптеген түрлерін атқарады, сондай іс-әрекеттердің бір түрі оқу іс-әрекеті. Олай болса, *оқу іс-әрекеті* дегеніміз - оқу тапсырмаларын орындау барысында теориялық білімдер мен іскерліктерді үйренетін адамның негізігі іс-әрекеттерінің бірі. Оқу іс-әрекеті екі жақты қызмет атқарады, бірішіден, адамның психикалық жетілуін және теориялық білімінің артуын қамтамасыз етсе, екінші жағынан жеткіншектердің әлеуметік қатынастарға енуіне себепші болады. Сонымен қатар оқу іс-әрекеті қосымша алғашқы нәтиже ретінде ғана адамның жаңа білімдер мен икемділіктері немесе ескі білімдері мен икемділіктерін пайдалана отырып дамиды. Ал оқу іс-әрекетін қалыптастыру *– объект-субъект* қатынасында жүзеге асытын ерекше үдеріс, бұл үдеріс сыртқы қадағалау мен бақылауды қажет етеді және түпкі нәтижесі ретінде оқушының берілген тапсырманы орындауда бұрынғы игерген білімдері мен икемдіктерін дұрыс пайдалана алуы.

Нақтылап айтатын болсақ, барлық іс-әрекет тұлғаға белгілі бір тәжірибені жинақтауға мүмкіндік береді, сол сияқты оқу іс-әрекеті де оған қатысушылардың бірінің тәжірибе жинақтауға алдын-ала бағытталған іс-әрекеті. Танымды қамтамасыз ете отырып, ол оны тура немесе басты нәтиже ретінде береді. Оқу іс-әрекеті сонымен қатар алғашқы нәтиже ретіндегі ғана, адамның жаңа білімдер мен икемділіктерін немесе ескі білімдері мен икемділіктерін жетілдіруді көздейді. Жоғарыда атап өткендей адам қандай іс-әрекет атқармасын нәтижесіз болмайды, іс-әрекеттің орындалуының соңғы нәтижесі, ол субъектің ойындағыдай, немесе керісіше, оның ойлағанындай болмауы мүмкін. Іс-әрекетттің нәтижесі ойлағанындай болмауына бірқатар себептер бар, олар: пәні, субъект, сыртқы шарттар. Адам іс-әрекетінің жемісінің ойлағандай болмауына сыртқы шарттардың тұрақсыздығы, өзгергіштігі себеп болады. Мысалы, зерттеушінің тәжірибесі барысындағы табиғаттың қолайсыздығы. Сонымен қатар іс-әрекеттің нәтижесі негізгі және жанама болып бөлінеді. Негізгі нәтижесі ретінде жоспарланған нәтиже, ал қосымша жеміс ретінде жоспардың орындалмауын танимыз, өйткені жоспар орындалмаса да қандай әрекет орындалса да түпкі нәтиже беретіні анық.

Оқу іс-әрекеті оқушылардың қолма қол тәжірибені меңгеру арқылы іске асыратын танымның таза әрекеті. Оқыту іс-әрекеті оқу іс-әрекетінің жақсы іске асырылуын қамтамасыз етуге бағытталған. Енді оқу іс-әрекетінің құрылымдық бөлшектеріне тоқталайық. Оқу іс-әрекетінің мазмұнын нақтылауда біз адам әрекетінің осығын сәйкес құрылымдық сәттерінің мазмұнына сүйеміз. Оқу іс-әрекетінің субъектісі – бұл оқушы адамдағы оның оқу іс-әрекетін қамтамасыз ететін, яғни функционалдық ми мүшелері – оқу иекемдігін иеленуші құрылымдар. Олар сол сезім мүшелеріне және қозғалыстық аппаратқа қажетті; оқу субъектісіне тән сипаттамасы сол іс-әрекетті жандандыруға өзекті дайындықтың болуы болып табылады.

Мұнда оқу іс-әрекетінің белгілі бір компоненттері емес, оқу іс-әрекетінің негізгі, танымдық компоненттерін орындау икемділігі туралы айтылып отыр. Оқу іс-әрекеті субъектісі түсінігі оқушының міндетті түрде оқу материалын өңдеуін іске асыру икемділігі болуы қажет деп болжам жасайды. Оқушы тек оқудың адекватты орындалу тәртібін іске асыра білуі тиіс. Оқу икемділігі жоқ оқу іс-әрекетінің субъектісі туралы да айтуға болады. Бұл оқушы шынайы оқитын, бірақ онда оқу іс-әрекеті алгоритімін бекітудің сыртқы құралдарын қолданған жағдайда: сәйкес мазмұнда оқу карталары немесе оқу үдерісін ағымдық басқаруды іске асыратын және істің барысында оған сол іс-әрекеттің құрамына қандай әрекетті оның орындауы қажет екенін айтып отыратын оқытушы адам. Әрине, мұндай жағдайларда оқушыны, ақпараттарды сыртқы иеленушілердің жақсы операциялар жасауына мүмкіндік беретін, негіздік иекемділігі болуы тиіс. Сонымен оқу іс-әрекетінің субъектісі мұғалім.

***Зерттеу міндеттерін***: анықтау, айқындау, қорытындылау, нақтылау, ұсыну, тәжірибелік жұмыста тексеру тұрғысында құрылады. В.И. Загвязинский психологиялық-педагогикалық зерттеудегі міндеттердің үш тобын анықтаған. Ең жиі кездесетін бірінші тобы – ***тарихи-диагностикалық*** деп аталады. Бұл тарих пен қазіргі заман мәселелерін зерттеумен, сондай-ақ, зерттеудің жалпы ғылыми және психологиялық-педагогикалық дәлелдемелерін, түсініктерін анықтау және нақтылаумен байланысты; екіншісі **– *теориялық-модельдік*** міндеттер тобы, бұл құрылымдық, оның қызметтері мен түрлендіру әдістерін анықтау, ашумен байланысты, үшіншісі – ***тәжірибелік–түрлендіруші*** міндеттер тобы, бұл педагогикалық үдерістің, оның болжамдық түрленуін тиімді ұйымдастырудың әдістері мен тәсілдерін анықтау мен қолдану, сондай-ақ тәжірибелік ұсыныстарды даярлаумен байланысты.

Зерттеу міндеттерін анықтайтын әр түрлі тәсілдер бар. В.П. Давыдовтың ойынша*,* ***бірінші міндет*** – зерттелетін объектінің мәнін, табиғатын, құрылымын анықтаумен, нақтылаумен, әдіснамалық деректемемен және т.с.с. байланысты; ***екінші міндет*** – зерттеу пәнінің нақты жағдайын талдаумен, оның даму динамикасы мен және ішкі қайшылықтармен байланысты; ***үшінші міндет* –** тәжірибелі тексерістің қайта жаңару әдістерімен байланысты; ***төртінші* *міндет*** – зерттелетін құбылыстың, үдерістің тиімділігін, мүлтіксіздігін қамтамасыз етудің әдістері мен жолдарын анықтаумен, яғни жұмыстың қолданбалы аспектілерімен байланысты*;* ***бесінші міндет*** – білім беру қызметкерлерінің әр түрлі санаттары үшін зерттелетін нысанның дамуын болжау немесе практикалық кепілдемелерді жетілдіру.

В.М. Полонский педагогикалық зерттеудің міндеттерін анықтауда зерттеудің **фасеттік жіктемесін** ұсынды. Бұл жіктемелерге сәйкес нақты ережелердің жиынтығы мен белгілер бойынша бөлудің қалыптасқан жүйесі негізінде көптеген нақты объектілерді топтарға реттеп бөлу тән. Фасет - қандай да бір белгі бойынша біріктірілген бірыңғай терминдер тобы (бөлу негіздемесінің сипаты). Зерттеудің *фасеттік жіктемесі* - объектілерді зерттеудің түрлі жақтарын сипаттайтын тәуелсіз топтамаларға бөлу. Әр фасетке білім саласындағы ғылыми жұмыстардың түрлі белгілерін сипаттайтын көптеген терминдер кіреді. Теориялық және тәжірибелік маңыздылығы тұрғысынан зерттеудің сипатын көрсететін қасиеттің төрт түрін бөліп көрсетуге болады (міндеттер, нәтижелер, тұтынушы, басылым түрі).

*Бірінші фасет* – зерттеудің міндеттері жұмысты жоспарланған мақсаттардың нәтижелері тұрғысынан сипаттайды. Ғалым дидактикадағы зерттеудің түрлі тұрпаттары үшін жіктемелік белгілердің құрылымында міндеттерді келесі терминдер көмегімен белгілеуді ұсынады: талдау; енгізу; айқындау; болжам; толықтыру; оқып-білу; зерттеу; қолдану; нақтылау; жалпылау; деректеу; талқылау; сипаттау; анықтау; бағалау ; дайындау; растау; бекіту; кұрастыру; тексеру; даму; қарастыру; жүйеге келтіру; жетілдіру; кұру; нақтылау; тұжырым; сипаттама.

Біздің ойымызша, белгілі тақырып бойынша зерттеудің өзектілігі ретінде зерттеудің бөлімін жазудың әдістерін аша түсу қажет. Зерттеудің эксперименті мен әдістері туралы оқулықтың 3.4.-тармақшасынан қараңыз.

**Сұрақтар мен тапсырмалар**

1. Зерттеу мақсатының қызметтерін түсіндіріңіз.

2. Зерттеу мақсатын құрастырудың алгоритмін ұсыныңыз.

3. Өз зерттеуіңіздің мақсатын дұрыс құрастырылғандығын тексеріңіз.

4. Педагогикалық зерттеудің болжамы неше бөліктен тұрады?

5. Магистрлік диссертацияңыздың болжамының құрамына талдау жасаңыз.

6. Жетекші идея мен болжамның байланысын түсіндіріңіз.

9. Өз зерттеуіңіздіңіздің жетекші идеясын сипаттаңыз.

10. Зерттеу міндеттері туралы әдебиеттерге қысқаша шолу дайындаңыз.

11. Магистрлік диссертацияңыздың міндеттерін сипаттаңыз.

* 1. **Ғылыми-педагогикалық зерттеудің ұғымдық-түсініктік алаңы**

*Түсініктер мен терминдерді анықтау және нақтылау*әрбір зерттеудің алдына қойылып отырған міндет, дегенмен, ол жеке кезеңге бөліне бермейді және зерттеулік ізденістің тақырыбын, нысаны мен пәнін нақтылаумен қиыса алады. Түсініктік-терминологиялық жүйе диагностика және қайта бейнелеу әдістерімен, әдістемелерімен, реттіліктерімен, модельдерімен қатар зерттеудің ғылыми аппаратының бөлігі болып табылады.

***Түсініктер*** – құбылыстар мен үдерістердің белгілі бір қатарының болмыстық белгілері немесе болмысының жалпыланған түріндегі кескіні. Түсініктерде ***терминдер*** деп аталатын сөздерге түсінік беріледі.

Сонымен қатар, әртүрлі терминдер, көбінесе, үдерістің дамуының әртүрлі сатыларында бір түсінікті де білдіруі мүмкін. Зерттеу жұмысының басында қолданылатын қажетті түсініктердің құбылыстар мен үдерістердің түрлі мағынасын, әртүрлі түсініктерін білдіреді. және оларды түсіндіретін терминдердің шеңберін белгілеу маңызды.

Өйткені көптеген терминдердің көп мағыналылығы және жалпыға бірдей емес, бара ар емес терминдерді қолданудың мүмкіндігі анық білінетінін ескерген жөн.

Келесі рәсімдерді өткізген пайдалы:

-үдерістің болмыстық сипаттарын кескіндеуге жеткілікті зерттеудің базалық түсініктерінің шеңберін (тізімін) анықтау. Зерттеудің ерекшелігіне байланысты олардың қатарына білім беру, әлеуметтену, жекелендіру, тәрбиелеу, тұлғаның дамуы, қалыптасу, ақпарат, оқыту, өз бетінше білім алу, ынталандыру, парадигма және т. б. сияқты түсініктер (және сәйкес терминдер) енуі мүмкін;

-базалық түсініктер мағыналық тереңдігі бойынша бірмағыналы ма, жоқ па, соны анықтау керек, егер жоқ болса – сәйкес анықтамалар мен түсініктер беру қажет;

-авторлық түсініктерді бөлу және нақтылау, яғни зерттеу авторы енгізген, немесе автор ұсынатын түсініктерді анықтау;

-түсініктерді белгілі бір логикалық қатарға түзу, яғни түсініктік матрицаны құру, түсініктік қатарды анықтау. Мұндай қатардың негізін қалаушы теория (іс-әрекет теориясы, жеке тұлғалық-әрекеттік тұғыр, бағдарламалық-мақсаттық басқару теориясы және т. с. с) негіз бола алады.

Мысалы, мәдениет мәселелері зерттеулерінде әлеуметтік феномен ретінде мәдениет құрылымынан шығып, түсініктік қатар түзуге болады: құндылықтар мен мұраттар; ғылыми білімдер, ғылыми емес білімдер; әдет-ғұрыптар мен дәстүрлер, өнер (бейнелер); инновациялар. Мәдени орта, инкультурация, культурогенез, мәдени дәстүрлер, мәдени жас, мәдениеттің инновациялық элементтері енгізілуі мүмкін. Барлық жағдайда түсініктерді түсініп, олардың көлемдерінің сәйкестілігін өзара байланысты бақылаған пайдалы. Жаңа түсініктер мен терминдерді өте мұқият енгізген жөн және мұны зерттелінетін нысандардың ішкі байланысын білдіруге арналған түсініктер жеткіліксіз болғанда ғана жасау керек. Белгілі терминдерді жаңа мағынамен, толықтырылмаған жаңа терминдермен алмастыру тиімсіз.

Сонымен қатар, қандай да бір жаңа құбылысты, сапалардың және сипаттамалардың анықталған жиынтығын ерекше терминмен білдіру әлдеқайда пайдалы болады, бұл авторды түсініктің күрделі мазмұнын бірнеше рет қайталау, оның толық анықтамасын беруін қажет етпейді. Айталық, А.С.Белкин енгізген «витагендік оқыту» термині оқушылардың өмірлік тәжірибені қолдануын ғана білдірмейді, сонымен қатар, бұл тәжірибенің берілген кезеңге арналған фактілерді оқытуды қайта өңдеу, оларды бағалау мен мағынасын анықтауда жатыр. Ал, В.С. Леднев енгізген «ғылыми білім» термині бұрыннан белгілі және ғылыми мамандарды өзіндік іздену, аспирантура, докторантура, әдіснамалық мәдениетті көтеру және ғылымда жұмыс істейтіндердің ғылыми біліктілігін арттыруды білдірді.

***Зерттеудің түсініктік аппараты:***

-Зерттелетін үдерістің құрылымын және оны тұтас етіп көрсететін түсініктерді, сонымен қатар оның компоненттерін немесе зерттеу аспектілерін (түсініктік матрица) нақтылау.

-Түсініктің мазмұнын, белгілі немесе қайта енгізілетін терминдер арқылы терминологиялық мәнін, негіздемелерін анықтау.

-Категорияларды ажырату (негізгі, базалық түсініктер), категориялық-түсініктік жүйені құру.

Түсініктік жүйе элементтерінің тереңдік дәрежесі және онымен зерттелінетін үрдістер мен құбылыстар кескінінің біртұтастығының өзара байланысын ашу міндет.

Зерттеудің тұғырнамалық кешенін қалыптастырудағы келесі бір маңызды қадам – оның ұғымдық аппаратын анықтау. Зерттеуші ұғымдық аппаратты анықтау үшін ғылыми танымда маңызды саналатын термин, дефиниция, ұғым, категория сөздерін білуі және мағынасын түсінуі қажет. Зерттеуші педагогиканың ұғымдық-терминологиялық аппаратын меңгерген болуы керек.

***Ұғым***– таным үдерісіндегі шынайы әлемді қабылдау формасы. Ғылымда ұғым бірден бекітілмейді. Шынайы нақтылықты қайта ойлау мен эмпирикалық іс-тәжірибенің нәтижесі ретінде пайда болатын ұғым белгілі бір ғылымның бөлігіне айналады.

Термин – ғылымның нақты бір бағытта даму шеңберінде өзге ұғымдармен арақатынасын ашуға негізделген ұғымдардың, өздің, сөз тіркестерінің және арнайы белгілердің көмегімен белгіленеді. Ғылыми терминологияға белгілі бір реттілік тән. Жинақталған білім қоры негізінде ғалымдар педагогиканың ғылыми терминологиясының барлық жүйесі ұғымдық блоктарды құрайтын өзара байланысты терминдерден тұрады деп тұжырымдайды.

Қазіргі кезде ***«ұғымды»*** ғылыми категория ретінде қарастыруға болатын бірыңғай түсінік жоқ болғандықтан, оны:

-пәннің болмысын көрсететін, зерттеу пәнін танудағы зерттеуші аппаратты, ғылыми зерттеуді қорыту құралы ретінде;

-педагогикалық құбылысты белгілер жүйесі ретінде нақты грамматикалық ойлауды қалыптастыру тәсілі ретінде;

-өзіндік дамуы мен қарама-қайшылықтағы педагогикалық үдерістер мен құбылыстарға тән байланыстар мен қатынастарды, қасиеттерді көрсететін ойлау түрі ретінде;

-кей топтардың өздеріне тән жалпы белгілері негізінде педагогикалық құбылыстарды жалпылап, бөлетін ой (ой жүйесі) ретінде;

-жалпы сипаттарға орай қамтылатын педагогикалық құбылыстар мен үдерістердің жинақы көрінісі ретінде;

-педагогикалық ойлаудың даму сатысын педагогтің ғылыми-зерттеу мәдениетінің бір бөлігі және педагогика ғылымының дамуындағы шешуші кезең ретінде қабылдаған жөн.

Толықтырылатын бұл тізімнен ұғымның педагогикалық объектінің (құбылыс, үдеріс немесе жүйенің) табиғатын ашатын, өзінде даму мүмкіндігі бар құбылыс екенін аңғаруға болады. Сондықтан, педагогикалық ғылым терминологиясының ұғымдық аппараттың дамуы есебінен толықтырылып отырылуы кездейсоқтық емес.

***Педагогикалық ұғым***– бұл өздеріне тән жалпы, арнайы белгілері бойынша педагогикалық құбылыстардың, үдерістердің немесе жүйелердің бөлінген тобының сөз арқылы берілетін педагогикалық әрекетті көрсету үдерісінің нәтижесі. ***Педагогикалық термин*** – бұл педагогика ғылымында педагог-зерттеушілер тарапынан қабылданған және заңдастырылған қандай да бір педагогикалық феноменнің атауы, аты, белгіленуі. Педагогикалық ***дефиниция -*** педагогикалық феноменнің оған сәйкес мағынасын ашып, заттай және айрықша белгілерін сипаттайтын болжам. Педагогикалық феноменді түрлі теориялық-тұғырнамалық тұрғыдан зерттеуге байланысты бір педагогикалық терминге түрлі анықтамалар берілуі мүмкін. Кез келген ғылымның даму үдерісінде белгілі бір ғылымдағы өзге ұғымдарға негіз, бастау болар, «түбір» ұғымдарға айналатын ұғымдар бірігіп, ғылым категорияларына айналады. Бұл ретте педагогикада да дәл сол құбылыс орын алады.

Педагогика ғылымының дамуы педагогика пәні мен педагогикалық теорияның ғана емес, сондай-ақ, педагогикалық іс-әрекетті жан-жақты түсінуді тереңдететін, байыта түсетін категориялық-ұғымдық аппараттың жаңартылуымен қамтамасыз етіледі. Педагогикалық терминология гуманитарлық терминдік жүйеге жатады. Педагогикалық терминологияның өзгешелігі ғылым ретінде педагогика пәнімен және педагогикалық зерттеулер нәтижелерінің әлеуметтік мәнімен байланысты болып келеді. Сондықтан, нақты бір педагогикалық зерттеудің терминологиялық жүйесінің құрылымы зерттеу объектісімен, пәнімен, оның педагогика ғылымы мен педагогикалық іс-әрекетті жетілдіру үшін алынған нәтижелерінің маңыздылығымен тығыз байланысты.

Ұғымдық-терминологиялық жүйе болжау әдістері мен қайта құрулар, әдістемелер, алгоритмдер, модельдермен қатар зерттеудің ғылыми аппаратының бір бөлігін құрайды. Онда келесі рәсімдерді қолданған дұрыс:

- үдерістің негізгі белгілерін айқындау үшін жеткілікті зерттеудің кешенді ұғымдарының қатарын анықтау. Олардың қатарына зерттеу өзгешелігіне байланысты білім, әлеуметтену, жекелендіру, тәрбие, тұлғаның дамуы, қалыптасуы, мағлұмат, оқыту, белсенділік, парадигма және т. б. жатады;

-мән-мазмұнына қарай кешенді ұғымдардың біртектестігін анықтау, егер олай болмаса, сәйкес келетін анықтамалар мен түсіндірулер беру;

-авторлық ұғымдарды, яғни автор енгізген зерттеулерді немесе авторлық түсіндірмелерде ұсынылған ұғымдарды түсіндіру және бөліп көрсету;

-қосымша ұғымдарды бөліп көрсету. Мысалы, «әлеуметтену» кешенді ұғымында мынадай ұғымдарды қолдануға болады: әлеуметтік бейімделу, қайта әлеуметтендіру, девиация, әлеуметтік мінез-құлық, және т. б. ;

-ұғымдарды белгілі бір логикалық қатарға жинақтау, яғни ұғымдық қатарды анықтау. Мұндай қатарды құру үшін негіз болып негізгі теория (тұлғалық әрекеттілік теориясы, бағдарламалы-мақсатты басқару теориясы және т. б. ) алынады.

***Зерттеудің ұғымдық аппаратын қалыптастырудың төрт шешуші кезеңін*** бөліп қарастыралық:

-зерттелуші үдеріс пен ұғымдардың құрылымын, оның құрамдас бөліктері мен зерттеу қырларын (ұғымдық матрица) анықтау;

-ұғымдардың мазмұнын, белгілі немесе қайта енгізілген терминдердің терминологиялық түсіндірмелері мен олардың негізделуін анықтау;

-категорияларды (негізгі, кешенді ұғымдарды) анықтау, категориялық-ұғымдық жүйені құру;

-ұғымдық жүйе элементтерінің өзара байланысын, ол арқылы зерттеліп жатқан үдерістер мен құбылыстардың терең әрі тұтас айқындалу деңгейін ашу.

Педагогикадағы ұғымдарды өңдеу зерттеу пәні мен объектісі саласына жататын негізгі педагогикалық құбылыстардың, үдерістер мен жүйенің болмысын сипаттау мен объективті зерттеуден тұрады. Педагогикалық әрекетті сипаттау және теориялық зерттеу формасының бірі бола тұра педагогикалық зерттеу, жинақтала келе, оның ерекшеліктерін ашатын зерттеу пәнінің ұғымдық айқындалуынан басталады. Сондықтан, педагогикалық құбылыстардың мәні авторлық тұрғыда қарастырылған зерттеудің мақсаты, міндеттерімен айқындалған ұғымдардың көмегі арқылы нақтыланады. Тіпті бір зерттеу пәнінің шеңберіндегі зерттеу мәселелерінің әртүрлілігі ұғымдық жүйедегі педагогикалық әрекеттілікті көрсететін түрлі қырларының пайда болуының алғы шарттарын жасайды.

Педагогикалық феноменді анықтауда зерттеуші, *біріншіден,* педагогикалық зерттеу мен оның категориялық-ұғымдық жүйесінің мәнмәтінін үйлестіре отырып, педагогикалық феноменнің заттай және айрықша белгілерін көрсету арқылы педагогикалық ұғымның мәндік-логикалық талдауын; *екіншіден,* бұл феноменді кәсіби-педагогикалық ортада шын мәнінде қолданудың ұсынды.

Зерттеуші ұғымдарды таңдау кезінде ғылыми терминологияға қойылатын жалпы талаптарды ескеруі қажет:

***-нақтылық*** – мағынасының бірегейлігі;

***-анықтамалық*** (дефинитивность) – педагогикалық объектінің айрықша қасиеттері мен белгілерін ашып, анықтама беру мүмкіндігі;

***-жүйелілік –*** педагогика ғылымының ұғымдық аппаратындағы ұғымның орнын айқындау.

Әрбір зерттеу ұғымдық жүйеде көрініс табатын тұйықталған педагогикалық білім жүйесінің шеңберінде жүргізіледі. Жүргізіліп жатқан зерттеу пәніне қатысты кешенді ұғымдар мөлшері тақырыптың бірқатар сипаттарына: зерттелу көлемі, мазмұны, мәні, ауқымы, өзге ғылымдарда көрініс табуы және т. б. байланысты анықталады. Мұндай реттіліктің мәні зерттеушіге ненің ұғымда кеңінен дамығанына және зерттеу объектісі шеңберінде шынайы педагогикалық әрекеттіліктің қандай жақтары көрінбей қалғанына көз жеткізуге мүмкіндік береді. Жүйелі түрде категорияның, терминнің немесе ұғымның анықтамасы ғылыми-зерттеу жұмыстарының теориялық мәнге ие нәтижелерінің бірі болып саналады. Ұғымды анықтау дегеніміз – ұғым білдіретін құбылыстың немесе заттың мәнін ашу, нақтылау.

Жетілген ұғымдық-терминологиялық жүйенің маңызды сипаттарының қатарына жататындар:

-педагогикалық құбылыстың мазмұнын ашудағы аспектілік айқындылығы;

-ұғымның пәндік анықтылығы;

-ұғымды түсіндірудің бірыңғайлығы;

-шығармашылық – зерттеу нәтижелерін айқын түсіндіру құралы ретінде;

-терминдердің бірегейленуі, яғни, мән-мағыналарының реттілігі.

Зерттеуші тарапынан таңдалған, әрі реттелген барлық ұғымдардың жүйесі, әдетте, құрастырылып жатқан жүйенің негізі ретінде тереңдігі мен жалпылығын білдіретін ұғымдарға – категорияларға топтасады.

Ғылыми терминологиядағы ұғым белгілі бір педагогикалық теорияның құрамында немесе анықтама арқылы тұжырымдамада өз мәніне ие болады. Қарастырылып отырған зерттеу пәнінің мазмұнын аша отырып, ұғымдар жүйесін құрастыратын зерттеуші, тұтас жүйеге педагогикалық объект туралы жан-жақты білім жинақтайды. Зерттеушінің абстрактілеу әрекеті ұғымды қалыптастырудың логикалық тетігі болып табылады. Логикалық тұрғыда қалыптасқан, жинақталған мазмұнға ие ұғым әдетте қарастырылып отырған объектінің өзіне тән қасиеттері мен белгілері арқылы зерттеудің пәндік аумағын көрсететін анықтамадан тұрады.Ұғымдық қатарды құрастырудың өзге де әдістері бар, мысалы, терминологиялық матрица құрылымының бағытталу алгоритмі төмендегі әрекеттерден құралады:

- кешенді ұғымдардың тізімін құру;

- бірегей өлшемдерді анықтау үшін салыстырмалы сараптамалық

мәліметтердің матрицасын құру;

-бар мәліметтерді ойша іздеу және матрица үйлесімділігі бойынша мәліметтердің жоқтығын анықтау;

- терминдерді толықтай немесе жартылай жинақтаудың жалпы көрінісін есепке алу және осы негізде мәселенің қарастырылуын бағалау;

- ғылыми ізденістің келесі міндеттерін анықтау және нақтылау.

Зерттеушінің ұғымдық қатардың логикалық құрылымын таңдауда зерттеу пәнін басқа қырынан түсініп, оның табиғатын ашудың жоғары деңгейіне қол жеткізуі маңызды. Ұғымдық жүйе құрылымында зерттеуші пәндік нақтылық пен аспектінің айқындылық қағидаларына сүйенуі қажет. Зерттеуші ұғымдар талдауына, әсіресе, зерттеудің мәселесін талдау кезеңіне қарайды. Мұнда терминдер қорынан негізгісі таңдалады, сосын негізгіден жоғары тұратын жалпы ұғымдар ескеріледі, ортақ ұғымдар (олар бірнешеу болуы мүмкін) мен қосымша ұғымдарды бөлуге болады. Бастапқы кезеңде зерттеуші зерттеу мәселесі көрініс табатын мәліметтерді библиографиялық іздестіру мақсатында ұғымдарды таңдауға мән береді. Қорытынды кезеңде ол ұғымдардың анықтамаларына, мазмұнына, көлеміне, өзге ұғымдармен байланысына маңыз бере отырып, осы ұғымдар арқылы берілетін тәжірибелік әрекеттердің түсіндірмелерін түзуді қарастырады.

**Сұрақтар мен тапсырмалар**

1. «Педагогикалық ұғым», «педагогикалық термин», «Педагогикалық дефиниция» түсініктерінің ұқсастықтары мен айырмашылықтарын табыңыз және негіздеңіз.
2. Зерттеудің ұғымдық-терминологиялық аппаратын құрастырудың төрт кезеңін сипаттаңыз.
3. Магистрлік диссертацияңыздың негізгі ұғымдарын таңдау өлшемдерін жүйелеңіз.
4. Зерттеуші ұғымдарды таңдау кезінде ғылыми терминологияға қойылатын қандай талаптар басшылыққа алынады?
5. В.С. Леднев енгізген «ғылыми білім» терминінің анықтамасын талдап, түсіндіріңіз.
6. В.М. Полонский, В.И. Загвязинский, Л.В. Мардахаев, М.Н. Сарыбеков - жалпы ғылым және педагогика ғылымы әдіснамасы тезаурусын дамытушы ғалымдар.
7. Келесі докторлық диссертацияның базалық ұғымын нақтылаңыз: «Болашақ физика пәні мұғалімін кәсіби оқытудың дидактикалық негіздері» (А.Файзуллаев).

8. Дидактикалық зерттеудің ұғымдық-категориялық аппаратын қолдануға қойылатын талаптар қандай?

* 1. **Зерттеудің қорғауға ұсынылатын қағидалары**

Ғылыми-педагогикалық зерттеулерді оның сапасы мен тиімділігі жағынан сипаттауға болады. Педагогикалық зерттеу нәтижелерінің мазмұнын ашатын негізгі ұғымдар болып ***«зерттеу нәтижелері», «ғылыми-педагогикалық зерттеу сапасы», «зерттеу сапасын бағалау критерийі (өлшемі)»***түсініктері болып табылады. Зерттеу нәтижесі білім беру саласында жаңа білімге немесе шешімге ие, ақпараттық тасымалдауда бар ғылыми немесе ғылыми-әдістемелік іс-әрекеттің өнімі ретінде сипатталады. В.М. Полонский педагогикалық зерттеудің нәтижелері мен тақырыбын сипаттайтын негізгі құраушыларын былайша бөледі:

***Объектілік құрауыш*** зерттеу өнімін заттай-категориялық жағынан сипаттайды, яғни, жұмыстың нәтижесінде алынған тұжырымдаманы, әдісті, жіктеуді, қағиданы, ұсынысты, алгоритмді т. б. көрсетеді. Ғылымның бағыты мен ауқымына байланысты объектілік құрауыш жалпы ғылыми, жалпы педагогикалық немесе түрлі білім типтерінің нақты педагогикалық деңгейінде көрініс табуы мүмкін. ***Қайта қалыптастырушы құрауыш*** объектіге не болғанын: нақтылау, анықтау, өңдеу және т.б. көрсетеді.

Нәтиженің нақтылаушы ***құрауышы*** педагогикалық зерттеу нәтижелерінің объектілік бөлігінде қайта құрулар болып жататын түрлі жағдаяттарды, факторлар мен шарттарды нақтылайды.

Зерттеу нәтижелері ретінде мыналар ұсынылады: ***«алгоритм», «мүмкіндік», «болжам», «доктрина», «заң», «заңдылық», «идея», «жіктеме», «тұжырымдама», «өлшем», «әдіс», «модель», «бағыт», «жалпылау», «түсіндіру», «сипаттау», «анықтама», «бекіту», «көрсеткіш», «түзету», «постулат», «алғышарт», «ереже», «ұсыныс», «тәсіл», «қағида», «мәселе», «жоба», «процедура», «үрдіс», «ұсыныс», «қасиет», «жүйе», «құрал», «қарқын», «теория», «термин», «терминология», «түсіндірме», «талап», «мәлімет», «сипат», «эмпирикалық білім».*** Осы ұғымдардың ішінде «***ғылыми-педагогикалық зерттеулердің сапасы»*** ғылым өнімін тұтыну бағасының мәнін түсіндіретін, оның қоғамға пайдалы қасиеттерін анықтайтын түрлі деңгейдегі тұтынушылар көрсеткішінің кешенін сипаттайтын ортақ ұғым болып табылады. Педагогикалық зерттеулер сапасы жаңалығымен, барлық тұтынушылар үшін теориялық және тәжірибелік мәнімен өлшенеді.

Жалпы алғанда, ***зерттеу нәтижелері*** – жұмыстың мақсаттары мен міндеттеріне сәйкес теориялық және тәжірибелік, жаңа идеялардың жиынтығы болып табылады. Бұл теориялық жаңа тұжырымдамалар, алғы шарттар, бағыттар, идеялар, болжамдар, заңдылықтар, жіктемелер, оқыту мен тәрбиелеу қағидалары,, оларды нақтылау, дамыту, толықтыру, тексеру, бекіту, жоққа шығару; тәжірибелік ұсыныстар (жаңа әдістемелер, ережелер, алгоритмдер, ұсыныстар, нормативті құжаттар, бағдарламалар, бағдарламаларға арналған түсініктеме жазбалар).

***Қорғауға ұсынылатын қағидалар*** - бұл зерттеушінің қорғауды қажет ететін зерттеуінің нәтижесін дәлелдеуі. Онда зерттеудің мәніне қарай автордың болжамда ұсынған идеясы ашып көрсетіледі. Басқаша айтқанда, ізденуші болжамда көрсетілген идеясын қорғап шығуға тиісті. Қорғауға шығарылған қағиданың мазмұны да дәл осыны сипаттауы керек. Қорғауға ұсынылған қағидалар номерленген тезистер ретінде тұжырымдалады. Әрбір тезис мазмұндағы ең маңызды мәселелерді қысқаша баяндауға арналады. Диссертацияда мұндай қағидалар үш-төрт, ал кейде одан да көп болуы мүмкін.

Қорғауға ұсынылатын қағидалар - бұл зерттеушінің қорғауды қажет ететін зерттеуінің нәтижесін дәлелдеуі. Онда зерттеудің мәніне қарай автордың болжамда ұсынған идеясы ашып көрсетіледі. Басқаша айтқанда, ізденуші болжамда көрсетілген идеясын қорғап шығуға тиісті. Қорғауға шығарылған қағиданың мазмұны да дәл осыны сипаттауы керек. Қорғауға ұсынылған қағидалар номерленген тезистер ретінде тұжырымдалады. Әрбір тезис мазмұндағы ең маңызды мәселелерді қысқаша баяндауға арналады. Диссертацияда мұндай қағидалар үш-төрт, ал кейде одан да көп болуы мүмкін.

Қорғауға ұсынылатын қағидалар зерттеу жұмысының маңызды бөлігі болып табылады. Қорғауға ұсынылатын қағидаларға қойылатын талаптар:

* зерттеу мен оның нәтижелерінің маңыздылығын, көкейкестілігін және алынған бағыттың өміршеідігін дәлелдеу;
* ізденістің аса мәнді нәтижелерін, олардың өзіндік ерекшеліктерін, түпнұсқалығын, жаңалығын сипаттау;
* зерттеудің нақты дәләлдеуге болатын тиімділігін көрсету (әлеуметтік, экономикалық; тікелей, кейін, жанама);
* нәтижелердің сипатталуының нақты болмауы, талас тудыруы.

Әдіснамалық мәдениетті қалыптастыру мәселесіне қатысты қорғалатын қағидалардың біреуі мынадай: "Болашақ мұғалімнің әдіснамалық мәдениетін қалыптастыру үшін **қажетті және жеткілікті** жағдайлар мыналар болып табылады: студенттердің кәсіптік әрекеттің шығармашылық сипатын сезінуі; педагогика ғылымын практикалық әрекетті жетілдіру үшін пайдалануға ұмтылысы мен іскерлігін қалыптастыру; әдіснамалық білімдерді студенттерге ұсынылған педагогика курсына енгізу; проблемалық оқытуды ұйымдастыру" (А.Н. Ходусов). Бұл мысалда қажетті және жеткілікті жағдайлардың сипаттамасы маңызды. Дәлелденетін қағидаларда ол жағдайлармен келіспеушілікті алдын ала көру мен бұл тезистің қажеттілігін дәлелдеп қорғау қажет. Кейбіреулер келтірілген шарттарды жеткіліксіз және бұл тізімді толықтыру керек деп айтуы мүмкін. Бұған, керісінше, енді біреулер келтірілген шарттардың біреуінің қажет екендігін жоққа шығаруы мүмкін, мысалы, проблемалық оқытуды көрсетілген мақсатымен ұйымдастыру және т. б.

**Профессор Б.Т. Барсайдың «Болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің кәсіби–дидактикалық құзыреттілігін қалыптастыру» т**ақырыбындағы докторлық диссертациясы бойынша **қорғауға ұсынылатын негізгі қағидаларға** тоқталайық. **Олар:**

1. Болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің кәсіби–дидактикалық құзыреттілігін қалыптастырудың әдіснамалық тұғырлары: *тұлғалық тұғыр* – студенттердің өздерін субъект ретінде сезінуіне көмектеседі; *әрекеттік тұғыр* – болашақ мұғалімнің кәсіби-дидактикалық құзыреттілігінің құрылымын және мазмұнын меңгеру тетігін айқындауға мүмкіндік жасайды; *жүйелілік тұғыр* – кәсіби әрекет барысында студенттерде кәсіби-дидактикалық құзыреттілікті әдіснамалық, теориялық, әдістемелік және технологиялық компоненттер бірлігінде қарастырады; *ақпараттық тұғыр* – болашақ мұғалімнің ақпараттар кеңістігінде еркін жұмыс жасай алуына бағыттайды; *мәдениетнамалық тұғыр* – студенттердің қоғаммен, адамдармен қарым қатынастағы өркениеттілігінің, мәдениетінің негізі.

2. Бастауыш сыныптың болашақ мұғалімдерін дайындауда олардың кәсіби-дидактикалық құзыреттілігін қалыптастыру жүйесін құрудың теориялық негіздері - тұлғалық-бағдарлы білім беру теориясы болашақ бастауыш сынып мұғалімінің кәсіби - дидактикалық құзыреттілігін қалыптастырудың басты бағдары, педагогикалық үдеріс теориясы - болашақ мұғалімнің кәсіби - дидактикалық құзыреттілігін қалыптастырудың объектісі, іс-әрекет теориясы болашақ бастауыш сынып мұғалімінің кәсіби-дидактикалық құзыреттілігін қалыптастырудың әдіснамалық тұғыры, пәндердің интеграциясы туралы теориялар - болашақ бастауыш сынып мұғалімінің кәсіби-дидактикалық құзыреттілігін қалыптастырудың негізі ретінде қарастырылады;

3. «Бастауыш сыныптың болашақ мұғалімдерінің кәсіби-дидактикалық құзыреттілігінің - педагогтың жеке бас сапалары мен оның психологиялық–педагогикалық және теориялық білімінің, кәсіби және дидактикалық құзыреттілігінің үйлесімділігі, тұлғалық кәсіби сапаларын үздіксіз дамыта білу қабілеті» деп айқындалуы «бастауышта оқытылатын барлық пәннің ғылыми негіздерін, мазмұнын, оларды оқытудың ортақ және кейбір пәндердің жеке ерекшелігіне байланысты әдістемелерін, оқытуда қолданылатын технологияларды толық меңгеруімен, сабақ үдерісінде дидактикалық талаптарды (оқытудың ұстанымдары мен заңдылықтарын, оқыту формаларын, құралдарын, нәтижені бағалау әдістерін т.б.) жүзеге асыруға қажетті білім, білік, қабілет, дағдысы және тәжірибесінің болуымен анықталатын кәсіби сапасы» деп нақтыланған бастауыш сынып мұғалімінің дидактикалық құзыреттілігінің анықтамасы негізінде ұсынылады.

4. Болашақ бастауыш сынып мұғалімінің кәсіби – дидактикалық құзыреттілігін қалыптастырудың ғылыми-әдістемелік жүйесі жалпыдан жекеге логикасы бойынша әдіснамалық, теориялық, оқу-әдістемелік және ақпараттық технологиялық қамтамасыз ету түрінде ұсынылады.

5. Әдіснамалық, теориялық, әдістемелік және технологиялық компоненттерге сәйкес өлшемдері мен көрсеткіштері және деңгейлеріне негізделіп түзілген болашақ бастауыш сынып мұғалімінің кәсіби - дидактикалық құзыреттілігін қалыптастыру моделі.

6. Болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің кәсіби-дидактикалық құзыреттілігі олардың бастауыш сынып оқушыларына білімді дүниенің ғылыми бейнесі негізінде меңгертетін сапалы білім беруге мүмкіндік жасайды.

Тағы бір мысал үшін **П.Ш. Маханованың «Оқушылардың оқығандығының диагностикасы»** тақырыбындағы кандидаттық диссертациясы бойынша қорғауға ұсынылатын қағидаларды тұтастымен қарастырамыз.

**Қорғауға ұсынылатын қағидалар:**

- оқушылардың оқығандығының педагогикалық диагностикасын жүргізу пәндік білімнің құрылымымен негізделеді, оқушы дайындығының сапасын және білім беру үдерісінің тиімділігін тексеру мен бағалаудың құралы және мұғалімнің педагогикалық іс-әрекетінің құрамдас бөлігі болып келеді;

- «оқығандық», «оқығандықтың педагогикалық диагностикасы» ұғымдарының анықтамасы; – мақсатты-тұжырымдамалық, ұйымдастырушылық-әрекеттік, мазмұндық-құралдық блоктардан тұратын, оқушылардың оқығандығының педагогикалық диагностикасының үдерістік моделі;

-оқығандықтың өлшемдері, көрсеткіштері, деңгейлері;

- оқушылардың оқығандығының педагогикалық диагностикасын ұйымдастыру технологиясы, тарих пәндері бойынша оқығандықты диагностикалауға арналған тестілік және деңгейлік тапсырмалардан тұратын бақылау-өлшеу материалдары;

– орта мектептің білім беру үдерісіндегі тәжірибелік-эксперименттік жұмыстың нәтижелері, оқушылардың оқығандығын диагностикалау барысында ғылыми негізделген ұсыныстар.

Қорғауға ұсынылатын қағидалар - зерттеушінің алған нәтижесі болғандықтан, оны қорғау керек. Мәні жағынан олар болжамдағы бейнеленген авторлық идеялар. Мазмұны қорғалуға тиісті қағидалар болып табылады.

Қорғауға ұсынылатын қағидалар реттелген тезистер түрінде беріледі. Әрбір тезис қорытынды тұжырым реінде көрсетіледі. Диссертацияда 3-4 немесе кейде одан да көп қағидалар қорғалады.

**Сұрақтар мен тапсырмалар**

1.Зерттеу нәтижелері дегеніміз не?

2. Зерттеу нәтижелерінің негізгі бөліетерін сипаттаңыз.

3.Іргелі және қолданбалы зерттеулердің нәтижелерінің айырмашылықтарын негіздеңіз.

4. Қорғауға ұсынылатын қағидаларды құрастыру ережелері қандай?

5. Қорғауға ұсынылатын қағидаларда зерттеу нәтижелерінің жаңашылдығы мен теориялық мәнін баяндауда ашылған мәселелер қайталанбауына қалай қол жеткізуге болады?

6. Өз диссертацияңыз бойынша қорғауға ұсынылатын қағидаларды сипаттаңыз.

* 1. **Ғылыми-педагогикалық зерттеудің сапасын бағалау өлшемдері**

Ғалымдар тақырыптың көкейкестілігін негіздеуге ерекше көңіл аударады және тақырыптың ғылыми және практикалық көкейкестілігін бөліп қарастырады. Олардың пайымдауынша, тақырыпты зерделеу практиканың мағыналы сұраныстарына жауап береді, ал алынған нәтижелер ғылымдағы “ақ таңдақтардың” орнын толтырады. Дегенмен, өзекті тақырып бойынша орындалған зерттеу шынайы жаңа ғылыми нәтижелердің алынғанының кепілі бола алмайды. Тақырып бойынша зерттеу жүргізу барысында алынған нәтижелер өзекті болмауы да мүмкін, әсіресе, бұл ретте жетілдірілген әдістеме қолданылып, түпнұсқалы эксперимент қойылса, ақпараттың соңғы жаңа ағымы пайдаланылса да, нәтиже өзекті болмауы мүмкін.

Демек, зерттеудің көкейкестілігін одан ары ойластыру қажет. Бұл жағдайда біз В. М. Полонскийдің тұжырымдамасының бағытын ұстанамыз. Ғалым ғылыми зерттеудің бұл бөлігіне мынандай анықтама береді: «Зерттеудің көкейкестілігі» – ғылыми идеялар мен практикалық ұсыныстарға сұраныс пен қазіргі уақыттағы ғылым мен практиканың бере алатын тұжырымдары арасындағы алшақтық дәрежесін сипаттайтын ғылыми зерттеулер сапасын бағалау өлшемі. Оның тұжырымдауынша, көкейкестілік өлшемі үнемі қозғалыста, дамиды, уақытқа, нақты шарттар мен айрықша жағдайларға тәуелді болып келеді. Тақырып бүгін көкейкесті, ертең ол соншалықты өзектілігін жоғалтып алуы мүмкін, ауыл мектебі үшін маңызды мәселе қала мектебі үшін қатардағы сұраққа жатуы да ықтимал; педагогикалық қызметін жаңа бастаған мұғалімді ойландыратын мәселелер тәжірибелі, жоғары білікті педагогқа мәнді болмай шығуы да заңды. Көкейкесті зерттеулер білім беру жүйесінің даму деңгейімен, еліміздің экономикасымен, оның ғылыми әлеуетімен, осы тарихи сәтте алға қойылатын және шешілетін міндеттермен тығыз байланысты. Ғалым В.М. Полонский ғылыми айналымға ***«зерттеулердің көкейкестілігін бағалау өлшемі»*** түсінігін ендірді. Зерттеулердің көкейкестілігін бағалау өлшемі – ғылыми-педагогикалық зерттеулердің жоспарланған немесе алынған белгілілер тізімі.

Диссертациялық зерттеу көкейкестілігінің параметрі білім беру теориясы мен практикасын дамыту үшін зерттелетін мәселенің шешімінің қажеттілігі мен дер кезінде орындалуын көрсетеді, қоғамдық қажеттіліктер (ғылыми идеялар мен практикалық ұсыныстар) мен оларды қанағаттандыру мақсатында бүгінгі күні ғылым мен практиканың ұсынатын құралдары арасындағы қайшылықты сипаттайды. ***Іргелі зерттеулердің көкейкестілігін бағалау өлшемдеріне*** тақырыптың теориялық маңыздылығы, мәселенің ғылымда зерделену дәрежесі, күтілетін нәтиженің осы саладағы теориялық пайымдауларға сәйкестігі жатады. ***Қолданбалы зерттеудің көкейкестілігінің өлшемдері:*** тақырыптың зерттелуіне практикалық қажеттілік, мәселенің практикадағы шешімі, нәтижені ендіруден күтілетін әлеуметтік және экономикалық тиімділік. Зерттеу тақырыбының өзектілігін бағалау мәселесімен айналысатындардан өзгеше тақырыпты негіздеудің логикасын белгілі әдіснамашы В. В. Краевский ұсынды (1-сурет). Сонымен, зерттеу тақырыбының көкейкестілігінің құрамында өзектендірудің келесі шарттары көрініс табады: объективті дүниенің жүйесі ретіндегі зерттеу нысанын бөліп көрсету; сәйкессіздіктерді, қарама-қайшылықтарды, мәселелерді айқындау; зерттеу тақырыбын нақтылау, зерттеу көкейкестілігін анықтау.

Зерттеу тақырыбындағы мәселе шешімі қалтқысыз табылуы қажет, өте күрделі де қоғамдық маңызға ие болған мәселелермен ұштасқан әлеуметтік тапсырыс нақты тақырыптың негіздемесін талап етеді.

Педагогикада зерттеулер дегенде оқыту, оқу-тәрбие үдерісін ұйымдастыру әдістері мен теориялары, оның маңызды ұстанымдары, білім жүйесін басқару нысандарының заңдылықтары жөнінде жаңа білім алуға бағытталған ғылыми іс-әрекеттер нәтижесі қаралады. Ғылыми зерттеулер бұрыннан танымал теорияларға сүйене отырып, тәжірибелік байқау жасауға болатын нақтылы деректерді негізге алады да, барлық элементтер, рәсімдер мен әдістердің өзара әрекеттерімен, жүйелілігімен, мақсаттылығымен ерекшеленеді.

***Ғылыми педагогикалық зерттеулер нәтижелерінің жаңашылдығын бағалау өлшемдері мен әдістері*.** Зерттеулердің сапалылығы ғылым өнімінің тұтыну құндылығымен тығыз байланысты. Барлық тұтыну құндылықтарының пайдалы жағын бағалау үшін зерттеу нәтижесінде алынған теориялық және практикалық қағидалар жиынтығына, оның сапасына сүйенеді. Зерттеу сапасы оның нәтижесінің жаңалықтарымен, өзектілігімен, теориялық және практикалық маңыздылығымен анықталады. Ғылыми-педагогикалық зерттеу жұмыстарының басты сапасы жаңа тұжырымдамалар, идеялар, оқу-тәрбие саласындағы тәсілдер мен келешекте қолданбалы зерттеулерді дамыту үшін жол көрсететін мәнділігінен көрінеді. Қолданбалы ғылыми-педагогикалық зерттеу жұмыстарының сапасы оның практикалық маңыздылығында, оқыту мен тәрбие үдерісіне ықпал етуінде, алынған білімнің өзектілігінде. Зерттеу нәтижелері нақты ғылыми өлшемдер көмегімен бағаланады.

Ғылыми немесе ғылыми техникалық көрсеткіштер дегенде кез келген ақпарат таратушы айқындаған шешімдер мен жаңа мағлұматтар қамтылған ғылыми-техникалық әрекеттер өнімдері түсіндіріледі.

Ғылыми құндылықты тек қоғамдық жаңа хабарламалар алуға болатын зерттеулер ғана білдіреді Педагогикалық зерттеулер сапасын талдаудың негізгі бірлігі оның нәтижесі болып табылады. Оны бағалау үшін мазмұны ашылып, ішкі байланыстарының құндылық жақтары көрсетілуі тиіс. Оның мазмұнын жаңа өлшемдер сипаттаса, құндылығын теориялық және практикалық маңыздылығы мен өзектілігі анықтайды.

***Жаңалық деңгейін анықтайтын өлшемдер*** бұрын ғылым мен практикада қолданылмаған жаңа теориялық тұжырымдар мен практикалық ұсыныстардан тұрады. Жаңашылдықты суреттеу үшін төмендегідей сипаттамаларды қолдануды ұсынуға болады. Түрлері жағынан оны теориялық (тұжырымдама, болжам, терминология т. б.) және практикалық (ереже, ұсыныс, құралдар, талап, әдістемелік жүйе т. б.) деп бөлуге болады. Жұмыс түрі мен зерттеу саласына байланысты бірінші орынға оның теориялық немесе практикалық жаңалығы қойылады. *Жаңашылдық деңгейі* алған білімдерінің орнын, оның сабақтастығын сипаттайды. Ол нақтылау, толықтыру, жаңару деңгейлерінің көмегімен бағаланады.

***Нақтылау деңгейі*** – алынған нәтиже белгіліні дәлелдейді, оқыту мен тәрбие, оқыту әдістері, педагогика тарихы, мектеп ісін жүргізуге қатысты кейбір теориялық немесе практикалық жағдайларды нақтылайды. ***Толықтыру деңгейі*** – алынған нәтиже бұрыннан белгілі теориялық және практикалық жағдайларды кеңейтіп, белгілі емес жаңа элементтерді қамтиды. Жалпы, жаңашылдық ештеңені өзгертпейді, оны толықтырады. Мысалы, ғылымилық ұстанымын дидактикада елуінші жылдары М.Н.Скаткин тұжырымдаған, ол төмендегідей жағдайларды қамтыған: оқушыларға берілген мәліметтердің ғылыми растығы, суреттеп отырған құбылыстардың мәнінің ашылуы, оқушыларды маңызды деген материалистік теориялармен таныстыру, дүниені танып-білу туралы оқушылардың дұрыс көзқарастарын қалыптастыру, оларды абсолюттік және салыстырмалы ақиқат және ғылыми таным әдістерімен таныстыру.

Сексенінші жылдары Л.Я. Зорина жүргізілген зерттеулерді негізге ала отырып, бұл ұстанымды бұрыннан белгілі емес үш жаңа қағидамен толықтырды: білімнің заманауи ғылым деңгейіне сәйкестігі; ғылыми таным әдістері жөнінде оқушылардың дұрыс көзқарастарын қалыптастыру, таным үдерісінің басты заңдылықтарын ашу; ***Жаңару деңгейі*** теорияда бұрын болмаған оқыту мен тәрбиелеу саласындағы амал-тәсілдер, жаңа идеялармен сипатталады. Аталмыш саладағы белгілі ұғымдардан түбегейлі ерекшеленіп тұратын жаңа көзқарас ұсынылады.

***Ғылыми-педагогкалық зерттеу жұмыстарының жаңашылдығын анықтау әдістері.*** Негізгі нұсқаны салыстыру әдісінің қамтитындары: эталонның құрылуы; алынған нәтижелердің талдап, топталуы; талдап отырған жұмыс пен негізгі нұсқаның салыстырылуы. Негізгі нұсқада белгілі кесте бойынша іріктеліп, бейнеленген педагогика саласындағы осы уақытқа дейінгі белгілі теориялық және практикалық білім көрсетіледі.

Базалық нұсқаның құрылуы ізделіп отырған мәселе бойынша әдебиеттерді анықтауды, түрі мен оларды сипатына қарай бейнелеу арқылы білімдерді топтауды қарастырады. Сөйтіп, іздеп отырған мәселе бойынша негізгі нәтижелердің (тұжырымдамалар, әдістер, идеялар, ұсыныстар т.б.) тізімі алынады. Аталмыш эталон салыстырмалы болады және ол белгілі бір уақытқа тән.

Нәтижелерді талдап, топтау кезеңінде сарапшылар бағалап отырған жұмыс нәтижесіне талдау жасап, оны жаңашылдық деңгейі мен мазмұнына қарай білім түрлері бойынша топтастырады. Жаңашылдықты анықтаудың ***ақпараттық әдісі*** – ізденіс жұмыстарынан ұқсас тұжырымдар саналатын құжатты қарауды қамтиды. Сарапшылар құжаттарды оқып, өз тәжірибелеріне сүйене отырып, қорытынды жасайды. Құжаттардың (диссертация, ғылыми есеп, мақала) тек атауы мен негізгі мақсаты ғана тіркеледі. Алынған нәтижелер бейнеленбейді. Жаңашылдықпен оқыту әдістемесі мазмұны неғұрлым түп нұсқаға сай келетін құжат іздеуді қарастырады. Содан кейін сарапшылар құжаттарды іріктеп, жаңалық деңгейін салыстырады. Бірдей тұжырым жасалған құжаттар кездесіп қалса, онда ол қысқартылады. Кейде мәліметтер базасына енбеген, бірақ ұқсас тұжырымы бар құжат болып қалуы ықтимал. Ғылыми-педагогикалық зерттеулер нәтижесінің жаңашылдығын бағалау үшін ***антиципация***(күн ілгері білу) әдісі қолданылады. Бұл әдіс қарапайым ғана болғанымен, сенімді тұжырым жасайды. Ол алдын ала жоспарланған зерттеулерді талдау үшін тиімді. Бұл әдістің мәні: жұмыс нәтижесі сұрақ түрінде көрсетіледі. Сарапшылар сұраққа жауап береді. Жауап сәйкес келіп қалған жағдайда жұмыста көрсетілген нәтижелердің белгілі екені анықталады. Кейде тұжырымның белгілі болып, сарапшылардың жауабы сәйкес келмеуі мүмкін. Мұндай жағдайда жаңа тұжырымдар қосымша дәстүрлі тәсілдермен анықталуы тиіс.

Соңғы кездері мәтіндік құжаттарды тексеру үшін AntiPlagiat. ru. интернеттік желісі пайдаланылатын болды. Бұл желінің іске қосылуы базадағы мәтіндердің түп нұсқалығын тексеруге үлкен мүмкіндік берді. Жоғары оқу орындарының бірқатары (ҚР Ұлттық кітапханасы) базасының мәліметтері бойынша курстық жұмыстар, рефераттар, диссертацияларды тексеруде. Аталмыш желі зерттеу нәтижелерінің жаңашылдығын тексеру үшін де пайдаланылады. Авторлықты анықтау үшін интернетте бүкіл ақпарат болуы тиіс. Ғылыми мәтіндердің көпшілігі қағазда қалып қоюы сөзсіз. Көптеген авторлар түп деректі заңды түрде дәйектейді. Егер ол оны екінші рет қосымша нұсқасымен жариялайтын болса, автор шығармашылық ұрлығы үшін айыптауы тиіс.

Ғылымды дамыту үшін жұмыстың жаңашылдығын анықтау, көшірмеден сақтандыру, неғұрлым маңыздырақ болып табылады. Ғылыми-педагогикалық зерттеулер нәтижелерінің жаңашылдығын бағалау әдістерін практикаға енгізу, зерттеу нәтижелерін рәсімдеуге қойлатын талаптар енгізу, педагогика ғылымының әр түрлі саласы бойынша қолда бар тұжырымдардың эталондарын жасау қажет.

Мұндай өзгерістер зерттеу жұмыстарының сапасы мен тиімділігіне, педагогика ғылымы мен практиканы дамытуға оң көзқарасты танытады.

Педагогикалық зерттеудің сапасын бағалауға мүмкіндік жасайтын он бір сипаттамасын бөліп қарауға болады: ***мәселе, тақырып, оның көкейкестілігі, зерттеу нысаны, оның пәні, мақсаты, міндеттері, болжамы және қорғауға ұсынылатын қағидалары, жаңалығы, ғылым үшін маңызы, тәжірибе үшін маңызы.***

Мәселені қою дегеніміз - бұрын оқып-үйренілмегеннің ішінен нені жөндеу керек деген сұраққа жауап беру деген сөз. Ғылыми мәселені міндеттен ажырату керек. Мәселеде ғылыми білімдегі ақаулар көрініс табады. **Зерттеу тақырыбын** құрастыра отырып, к***елешекте айналысатынымыз қалай аталады?***  деген сұраққа жауап іздейміз.

Зерттеудің ***көкейкестілігін*** *негіздеу, яғни -* ***бұл мәселені осы кезде неге зерттеу керек екендігін түсіндіру*.** Практикалық және ғылыми көкейкестілікті зерттеу керек. Зерттеуді бұлар сәйкестегенде ғана бастаудың мәні болады. Қазіргі ғылымда шешілген, бірақ белгілі себептермен ғылыми еңбектер практикаға жетпей қалуы ықтимал. Қайта зерттелген мәселеге қайта күшті жұмылдырудың орнына мәселенің ғылыми шешімін практикалық қолдануға жеткізу дұрыс болып табылады.

***Зерттеу объектісін (нысанын) анықтау дегеніміз - зерттеудің нені қарастырып жатқанын білу, анықтау.* Болжам мен қорғалатын қағидалар** зерттеушінің объектіде анық көрінбейтін, басқалар байқамағанды көргені туралы түсінігін ашып көрсетеді. ***Болжам - фактілер негізінде объектінің бар екендігі, құбылыстардың байланыстары мен себептері туралы тұжырым жасалатын алдын ала болжау. Бұл ретте тұжырым толық дәлелденген деп есептеуге болмайды.*** Болжам шынайы емес, ықтимал білім. Болжамның шынайылығы немесе шынайы емес екендігін анықтау - таным үдерісі.

Өз жұмысының қорытындыларын шығара отырып, зерттеуші ***алынған нәтижелерінің жаңалығы туралы айту мүмкіндігіне ие болады да, ол, басқалар жасамағанның ішінен не жасалынғанын, қандай нәтижелер алғаш рет алынғанын көрсетеді. Оның үстіне, зерттеу нәтижелерінің жаңалығы мен олардың ғылымдағы* маңызы арасында мәнді** айырмашылық бар. Нәтижелерінің жаңалығын сипаттай отырып, зерттеуші өзі қойған міндеттер шеңберінде қалады, оларды шешу барысында, қандай жаңа білім алғанын көрсетеді. Алынған жаңа білімнің маңыздылығы болашақтағы жүргізілетін ғылыми жұмысқа қатысына байланысты анықталады.

Дегенмен, кейде зерттеудің жаңалығы мен маңыздылығын ажырата алмай, олардың сипаттамасын бір нәрсе деп есептейді. Бұл дұрыс емес. Зерттеудің ғылыми маңыздылығын ажырату оны бағалауда үшін шешуші мағынаға ие болады.. Бұл жаңалықтың ғылым мен практика үшін маңызын арнайы дәлелдеу қажет. Жүргізілген ғылыми жұмыстың **практика** үшін маңыздылығы туралы ойластыра отырып, зерттеуші мына сұраққа жауап береді: "Практикалық педагогикалық әрекеттің қандай нақты кемшіліктерін зерттеу нәтижелері арқылы жоюға болады?"

Сонымен, зерттеудің барлық әдіснамалық сипаттамалары бір-бірімен байланысты, бірін-бірі толықтырады және түзетеді. Мәселе зерттеу тақырыбында ғылымда жеткен жетістіктерден алға жылжу қозғалысы түрінде көрініс табады, ескі мен жаңаның қақтығысын көрсетеді. Өз кезегінде, алға қойылған мәселелер мен тақырыптарды құрастыру зерттеудің көкейкестігін анықтау мен негіздеуге сүйенеді. Зерттеу объектісі зерделеуге қажетті саланы, ал пәні - зерделеу қырын көрсетеді. Тізілген сипаттамалардың барлық элементтері біріне - бірі сәйкес, бірін-бірі толықтыратын жүйені құрайды. Осы үйлесімдердің дәрежесіне қарай зерттеу сапасын бағалауға болады. Жалпы танымдық ой ғылыми жұмыстың типіне бағынышты емес. Студенттің дипломдық жұмысы және докторлық диссертация, әрине, көлемі, зерттеудің объектілік саласы, іргелілігі, талдау тереңдігіне және т. б. байланысты ажыратылады да, бірақ барлық өлшемдер мен ғылымның сипаты және танымның жалпы қисыны бойынша ұқсас болады. Бұл ретте әдіснамалық сипаттамалар жүйесі оның сапасының жалпылама көрсеткіші болып табылады.

Докторанттар мен магистранттар зерттеу нәтижелерінің келесі түрлерін, атап айтқанда, ғылыми-зерттеу жұмысының есебін, зерттеу тақырыбы бойынша ғылыми мақала, баяндама, әдістемелік ұсыныстар, монография және т. б. пайдаланады.

Педагогикалық зерттеудің өзектілігін бағалаудың өлшемдері мен әдістері жасалуда. Психологиялық-педагогикалық жұмыстардың нәтижесінің теориялық және қолданбалы маңыздылығы, жаңашылдығы, ғылыми жұмыс нәтижелерін қолдануға және енгізуге дайындығы – олардың басты өлшемдері саналады. Зерттеуде ұсынылған өлшемдер жұмыстың өзінің квинтэссенциясын құрауы тиіс. Өлшем - зерттеуге ұсынылған жұмыстың негізгі құралы. Өлшемдерді және оларды негіздеу әдісін талдау аса қажет.

Нақты зерттеудің өлшемін анықтау үшін, ең басты қырлары қарастырылады. Өлшемнің жеткіліктілігі ұсынылған ақпараттың толықтығына байланысты. Педагогикалық құбылысты бағалау үшін үлкен көлемдегі өлшемдерді ұсынуға болады. Мақсат қоюы мен тиімділігі жағынан таңдап алынған өлшем және оның көрсеткіші мәселені шешуге қол жеткізеді. Өлшемдер жүйесі негізінде талдау нәтижесін түсіндіру – бұл оған деген ерекше талап пен оны қолдану әдісіне жатады, оны нақты объективті мәліметтермен қамтамасыз ету қажет; бақылау жағдайында педагогикалық құбылыстың қандай да бір заңды байланысын анықтау ләзім.

Өлшемді анықтауда бір ғана әдіс қолданылады. Кең ақпаратты базада сапалы тиімді көрсеткіштер таңдап алынады және оларға статистикалық тұрғыдан сандық сәйкестік беріледі. Бұндай әдіс сапалы талдау жүргізу үшін тиімді болып табылады. Бұл бағытты құрастырушылар тұғырнамалық аппараттың жағдайы мен диссертациянық зерттеудің сапасын баяндайды. Зерттеудегі нақты емес мәселелерді көрсетеді.Зерттеу сапасын көтеру резерв, қолда бар тұғырнамалық нормативтер бойынша жетілдіріледі. Нормативті тұғырнамада бірнеше ережелер құрастырылған, объекті мен құрал, мақсат пен зерттеу логикасы, экспериментті жүргізу техникасы, нәтижелерді рәсімдеу және т.б.

*Зерттеудің маңыздылығы* – ғылыми зерттеудің сапасын бағалаудың өлшемдерінде, ғылыми идеялар мен талаптардың арасындағы айырмашылық дейңгейін сипаттауда және тәжірибелік ұсыныстар және қазіргі заманғы ғылым мен тәжірибе беретін нәтижелердің алынуында. Көкейкестілік өлшемі үнемі дамып отырады, ол уақытқа, нақты жағдайға байланысты болады. Бүгінгі өзекті емес мәселе, ертең көкейкесті болуы мүмкін. Зерттеудің маңыздылығын бағалайтын критерийлар түрлерінің тізімінде негізгі жоспарланған жұмыстың өзектілігі немесе ғылыми-педагогикалық зерттеулердің нәтижесі негізге алынады.

***Тақырыптың көкейкестілік өлшеміне*** келер болсақ, диссертацияда оны екі аспекті бойынша қарастырады: зерттеу тақырыбының құрастырылуы және оның жұмыс барысында алынған нәтижеге қатынасы. Соңғы жылдардағы зеттеудің өзектілігі оның жаңашылдығымен тығыз байланысы, ал жұмыстың кешенділігі және тәжірибелік маңыздылығы жаңа білімді алуға бағытталуды білдіреді. Педагогика ғылымындағы объектілердің заңды дамуы ғылыми тұрғыдан негізделген жаңа бағыттағы дидактикалық материалдардың, әдістер мен технологиялардың таяу және алыс шетелдерде жүргізілген зерттеулерден айырмашылығын көрсету.

Ғылымда «алғашқы»деген ұғым оның нәтижесі жарияланғанға дейін бұндай деректердің кездеспейтіндігімен түсіндіріледі. Егер диссертация авторына дейін бұл тақырып зерттелмесе, ол белгілі нәтижелерге қарағанда түбегейлі ерекше болып келеді. Педагогикалық сөздікте бұл зерттеу категориясына төмендегідей анықтама беріледі. «Жаңашылдық»-бұл ақпарат сапасының өлшемі (ғылыми зерттеудің нәтижелері). Жаңашылдықты орнықтыруда «алғашқы» дегенге жауап беретін дәлелденген ерекше мәліметтің алынуы маңызды рөл атқарды. «Алғашқы» және «жаңашыл» сөздері синоним сөздер, егер жаңашылдығы ашылса, онда «алғашқы» сөзін қайталаудың мәні жоқ.

***Ғылыми зерттеу нәтижелерінің жаңа түрлері:***

- орнықтырылған және сипатталған жаңа педагогикалық деректер.

- бұған дейін зерттелмеген құбылыстарда кездесетін жаңа түсініктер мазмұнын ашу;

- белгілі ғылыми түсініктерде кездесетін жаңа сипаттамалар;

- жаңа заңдылықтар ашу;

- анықталған педагогикалық әрекеттің жаңа түрлерін негіздеу, зерттеу және т. б ;

- теориялық негіз құратын маңызды тәжірибенің міндеттерге негізделген тұжырымдамасы;

- білім беру жүйесіндегі дамуды болжау мен мәнін түсіндіруге мүмкіндік беретін теория.

Ал, ***жаңашылдықты бағалау көрсеткіштері*** мыналар:

- ғылыми жаңалық ашу;

- тұтас ғылыми тұжырымдама;

- жаңа ғылыми тұжырымдамаларға толы жаңа ғылыми идея;

- белгілі ғылыми тұжырымдамалар көлеміндегі жаңа ғылыми идея;

- қолда бар ғылыми тұжырымдамаларды жаңа дәлелдемелермен, мәліметтермен толықтыру;

- жаңа ғылыми көзқарас, мәселені жаңаша тұрғыдан қарастыратын ерекше ғылыми болжам ұсыну;

- педагогика ғылымының құрылымын анықтау;

- теориялық білімді түсіндіру;

- жаңа жүйені қалыптастырудың тарихи-педагогикалық және басқа да анықтамалары;

- басты ұғымды ашу және олардың түсіндірілімі (құрылымы, қызметі, мазмұны);

- педагогикалық жүйе мазмұнының негізі;

- ғылыми жұмыстың кіріспесіндегі қазіргі заманғы ғылыми (қайта табылған) деректемелер (мұрағат материалдары, жазбалар және т. б);

- үдерістерді анықтау және педагогикалық феноменнің дамуындағы перспективаларды табу;

- зерттеліп отырған мәселеге байланысты тұжырымдамалар, тұғырнамалық әдістер мен теорияларды анықтау.

Педагогикалық зерттеудегі сапаны бағалаудың келесі өлшемдері зерттеудің негізділігі мен шынайылығы, сонымен қатар, педагогикалық зерттеулердің қорғауға ұсынылатын негізгі қағидалары. Зерттеудің өзектілігі мен негіздемесіндегі көрсеткіштер төмендегідей:

- мәліметтер мен фактілердің жеткілікті тексерілген теорияларға негізделуі;

- тұжырымдаманың тұғырнамалық және дерекнамалық тұрғыдан негізделуі;

- идеяны зерттеудің әртүрлі әдістерінде қолдануға болатындығының мақұлдануы және нақты тұғырнамалық негізге ие болуы;

- идея тәжірибелік талдаудан, тәжірибеден шығады (озық педагогикалық тәжірибені тарату);

- зерттеудің кешенді әдісінің қолданылуы, әртүрлі зерттеу әдісі нәтижесін өзара тексеру, мәліметтерді өзара салыстырудың қамтамасыз етілуі;

- зерттеу нәтижесінде өзіндік талдау және өзіндік тексерулердің қолданылуы.

Педагогикадағы зерттеулер дегенде оқыту, оқу-тәрбие үдерісін ұйымдастыру әдістері мен теориялары, оның маңызды ұстанымдары, білім жүйесін басқару формаларының заңдылықтары жөнінде жаңа тағылым алуға бағытталған ғылыми іс-әрекеттер нәтижесі қаралады. Ғылыми зерттеулер бұрыннан танымал теорияларға сүйене отыра, тәжірибелік байқау жасауға болатын нақтылы деректерді негізге алады да, барлық элементтер, рәсімдер мен әдістердің өзара әрекеттерімен, жүйелілігімен, мақсаттылығымен ерекшеленеді. Ғылыми-педагогикалық зерттеулерді оның сапасы мен тиімділігі жағынан сипаттауға болады. Зерттеулердің сапалылығы ғылыми өнімнің тұтыну құндылығымен тығыз байланысты. Барлық тұтыну құндылықтарының пайдалы жағын бағалау үшін зерттеу нәтижесінде алынған теориялық және практикалық қағидалар жиынтығына, оның сапасына сүйенеді. Зерттеу сапасы оның нәтижесінің жаңашылдығымен, өзектілігімен, теориялық және практикалық маңыздылығымен анықталады.

Ғылыми-педагогикалық зерттеу жұмысының басты сапасы жаңа тұжырымдамалар, идеялар, оқу-тәрбие саласындағы әдіс-тәсілдер мен келешекте қолданбалы зерттеулерді дамыту үшін жол көрсететін мәнділігінен көрінеді. Қолданбалы ғылыми педагогикалық зерттеу жұмыстарының сапасы оның практикалық маңыздылығында, оқыту мен тәрбие үдерісіне ықпал етуінде, алынған білімнің өзектілігінде. Зерттеу нәтижелері типтік, нақтылы-ғылыми өлшемдер көмегімен бағаланады.

Педагогикалық зерттеулер сапасын талдаудың негізгі бірлігі оның нәтижесі болып табылады. Оны бағалау үшін мазмұны ашылып, ішкі байланыстарының құндылық жақтары көрсетілуі тиіс. Оның мазмұнын жаңашыл өлшемдері сипаттаса, құндылығын теориялық және практикалық маңыздылығы мен өзектілігі анықтайды.

Осы белгілер зерттеудің көкейкестілігін бағалаудың өлшемдері бола алады.

Іргелі зерттеу көкейкестілігінің деңгейлерін сипаттау үшін ең алдымен мәселені шешу, практикалық сұранысты қанағаттандыру, мәселенің теориясын жасау қажеттіліктеріне баса назар аударылады. Қолданбалы зерттеулер мен жасалымдардың көкейкестілігін анықтауда практикалық сұраныс пен практиканың қанағаттанарлықсыз жәйіне (оқу-тәрбие үдерісі керек оқулықтармен, оқу құралдарымен қамтамасыз етілген бе? Олар алға қойылған міндеттерді шеше алады ма?) басты көңіл бөлінеді. Жұмыстар сондықтан да «көкейкестілігі жоғары», «көкейкесті зерттеулер», «көкейкестілігі төмен», «көкейкесті емес» деп ажыратылады (12-кесте).

**12-кесте. Іргелі және қолданбалы зерттеудің өлшемдік белгілері**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| /р | **Іргелі зерттеулер** | **Қолданбалы зерттеулер мен жасалымдар** |
| 11 | **Көкейкестілігі жоғары зерттеулер**  Мәселені зерделеуге қажеттілік жоғары деңгейде болып тұр. Мәселені шешу практиканың көптеген жақтарына оң әсерін тигізуі мүмкін. Тақырып ғылымда мүлдем зерделенбеген немесе өте аз зерделенген. Бұл сұрақ бойынша жеке жарияланымдар ғана бар. Сұрақтың теориясын жасау педагогикадағы ұстанымдық мәселелер туралы түсінігімізді түбегейлі өзгертуі, қолданбалы зерттеулердің жаңа бағыттарына жол ашуы ықтимал | **Көкейкестілігі жоғары жасалымдар**  Жасалымды жасауға қажеттілік өте жоғары дәрежеде. Қажет тақырыпта немесе тәрбие жұмысында оқулықтар, әдістемелік құралдар жоқ. Мұғалімдер, оқушылар және басқалар осы әдістемеге мұқтаж. |
| 22 | **Көкейкесті зерттеулер**  Мәселені шешудің практикалық қажеттігі анық. Мәселені шешу практиканы жетілдіруге оң әсерін тигізеді. Тақырып ғылымда аз зерттелген. Тақырыпты зерделеу бірқатар теориялық мәселелер туралы біздің түсінігімізді толықтыруы мүмкін. Қолданбалы зерттеулер үшін жол ашылады. | **Көкейкесті жасалымдар**  Жасалым аса қажет. Қолда бар бағдарламалар, оқулықтар, құралдар мәселені толық қанағаттанарлық деңгейде шешуді, оқушылардың білім сапасы мен тәрбиелік деңгейін жақсартуды қамтамасыз ете алмай отыр. Бұл жасалымдарға мұғалімдер, оқушылар мұқтаж. |
| 33 | **Көкейкестілігі төмен зерттеулер**  Тақырыпты зерделеудің қажеті шамалы. Мәселе, жалпы алғанда, қанағаттанарлық деңгейде зерттелген. Дегенмен кейбір сұрақтар әлі өз шешімін толық тапқан жоқ. Тақырып жеткілікті зерделенген, көптеген еңбектер жарияланған, тақырыпты зерттеу кейбір теориялық сұрақтарды нақтылауы мүмкін. | **Көкейкестілігі төмен жасалымдар**  Жасалымға қажеттілік көп емес. Практикада бұл мәселе қанағаттанарлық деңгейде шешілген. Кейбір жеке сұрақтар жетілдіруді қажет етеді. |
| 44 | **Көкейкесті емес зерттеулер**  Қазіргі уақытта мұндай зерттеудің қажеті жоқ. Практика үшін бұл мәселе мәнді емес. Бұл мәселенің қанағаттанарлық деңгейде шешілгенін көрсететін қолданбалы жұмыстар бар. Тақырыпты зерделеу теорияда ештеңе өзгертпейді. Алынған мәліметтер қазіргі түсініктерді қайталайды, ешқандай толықтырулар мен нақтылаулар жоқ. | **Көкейкесті емес жасалымдар**  Мәселе оң шешілген. Практикада қолданылып жүрген оқулықтар, құралдар оқушылардың білім сапасы мен тәрбиелілігін қажетті деңгейде қамтамасыз ете алады. Қазіргі жағдайда жаңа әдістемелер жасау тиімсіз . |

Ізденуші әуелі өз зерттеуінің тұрпатын анықтап алғаны, сонан кейін зерттеудің көкейкестілігін анықтау әдістерін оқып-үйренгені және өз зерттеу жұмысын сараптауда бұл әдістерді пайдаланғаны дұрыс. Зерттеу көкейкестілігін анықтау әдістері – қазіргі немесе жақын болашақта мәселені шешудің қажеттігі мен мүмкіндігін анықтайтын тәсілдер.

***Сараптамалық әдіс.*** Бұл әдіс келесі тәсілдерден тұрады: авторлар өз сұраныстарын зерттеуді жүргізудің қажеттілігінің негіздемесімен бірге тапсырады. Сұраныста тақырыптың аты, оның мақсаты, міндеттері, алынуға тиісті тұжырымдардың жобасы көрсетіледі. Негіздеменің басты элементіне осы тақырып бойынша осыған дейін жүргізілген зерттеулер туралы жарияланған еңбектерге жасалынған қысқаша талдау жатады. Сарапшылар авторлардың сұраныстарын зерделейді және болашақта зерттелетін тақырыптарды іріктейді. Бұл ретте олар ғалымдардың осы тақырып бойынша бар әдебиеттермен танысқандығын, зерттеудің түпкі нәтижесінің нақтылығын, нәтиженің танымал нәтижеден айырмашылығын түсініп білетіндігін есепке алады. Демек, екі фасетке бөліп қарастырады, яғни ғылымда тақырыптың зерделену дәрежесі; тақырыптың теориялық маңыздылығы деуге болады. Қолданбалы зерттеуге қарағанда іргелі зерттеуде болжау аса маңызды емес.

Қолданбалы зерттеулер мен жасалымдардың көкейкестілігін анықтау үшін алдымен тақырыпты зерттеуге практикалық қажеттілік, мұғалімдердің, оқушылардың нормативтік материалдарға мұқтаждығы, ұқсас жасалымдардың болуы немесе жоқтығы, зерттеу нәтижесін практикаға енгізуден алынатын әлеуметтік немесе экономикалық тиімділік, ғылымдағы осы сұрақтың шешілу дәрежесі есепке алынады. Педагогиканың саласы мен зерттеу типіне байланысты көкейкесті тақырыптардың белгілері көрініс табатын негізгі түпнұсқа жасалып, сараптамалық бағалауларды салыстыру арқылы зерттеудің өзектілігі анықталады.

. Зерттеу жұмыстарының теориялық маңыздылығы оның жаңашылдығымен, теорияларының қалыптасу дәрежесімен, яғни тұжырымдары мен қорытындылардың дәлелділігімен, қолданбалы тақырыптармен жұмыс жасау үшін зерттеу нәтижелерінің өзектілігімен тығыз байланысты. Іргелі зертеулерде автордың тұжырымдамалық теориялық ұстанымы бейнеленеді.

Зерттеудің ***практикалық маңыздылығы*** оның өзектілігінде. Зерттеу нәтижелерін рәсімдеуде диссертация мәтіндерінде өзекті деп көрсетілген қажеттілік қазіргі практиканың зерттеу нәтижелерін қолданумен қаншалықты қанағаттануы мүмкін екенін дәйектеу және салыстыру қажет.

Бүгінгі күні ғылыми-зерттеушілік жұмыстар ғылыми білімнің құрылымы мен даму ерекшеліктерін көрсетеді. Олардың кеңеюі бір жағынан, ғылымның өздігінен даму жолымен (терминологиялардың баюы, ақпараттың модельдік айналымы, ойлардың өзара байланысы), өзге жақтан – басқа ғылымдармен байланысы арқылы жүзеге асып отыр. Ғылыми жаңалықтардың көпшілігі ғылымдардың тоғысында іске асады. Бұл тек қана ұқсас ғылымдардың (нақты және жаратылыстану) арасында ғана емес, бір-бірінен алыс ғылымдардың (биохимия, астрономия және т. б). арасында да болады. Ғылымның өздігінен дамуында белгілі бір саладағы білімдер шектеулі болады. Сондықтан міндетті және нақты технологиялық жүйелер, әдістемелік ұсыныстар – толыққанды ғылыми зерттеудің бірден бір озық белгісі. Зерттеу жұмысының нәтижесін енгізу басқарудың негізгі объектісі болып табылады.

Ғылым дамуының қиындығынан, оның қарама-қайшылықтарынан, көптеген көзқарастардың, әртүрлі ғылыми мектептердің және іс-әрекеттердің болуынан зерттеудің сапалы объективті бағалану қажеттілігі туады.

**Эксперттік әдіс** келесі тәсілдерден тұрады: авторлар өз сұраныстарын зерттеуді жүргізудің қажеттілігінің негіздемесімен бірге тапсырады. Сұраныста тақырыптың аты, оның мақсаты, міндеттері, алынуға тиісті тұжырымдардың жобасы көрсетіледі. Негіздеменің басты элементіне осы тақырып бойынша осыған дейін жүргізілген зерттеулер туралы жарияланған еңбектерге жасалынған қысқаша талдау жатады. Эксперттер авторлардың сұраныстарын зерделейді және болашақта зерттелетін тақырыптарды іріктейді. Бұл ретте олар ғалымдардың осы тақырып бойынша бар әдебиеттермен танысқандығын, зерттеудің түпкі нәтижесінің нақтылығын, нәтиженің танымал нәтижеден айырмашылығын түсініп білетіндігін есепке алады. Демек, екі фасетке бөліп қарастырады, яғни ғылымда тақырыптың зерделену дәрежесі; тақырыптың теориялық маңыздылығы. Қолданбалы зерттеуге қарағанда іргелі зерттеуде болжау аса маңызды емес.

Қолданбалы зерттеулер мен жасалымдардың көкейкестілігін анықтау үшін алдымен тақырыпты зерттеуге практикалық қажеттілік, мұғалімдердің, оқушылардың нормативтік материалдарға мұқтаждығы, ұқсас жасалымдардың болуы немесе жоқтығы, зерттеу нәтижесін практикаға енгізуден алынатын әлеуметтік немесе экономикалық тиімділік, ғылымдағы осы сұрақтың шешілу дәрежесі есепке алынады. Педагогиканың саласы мен зерттеу типіне байланысты көкейкесті тақырыптардың белгілері көрініс табатын негізгі түпнұсқа жасалып, эксперттік бағалуларды салыстыру арқылы зерттеудің өзектілігі анықталады [2, 164].

Зерттеу тақырыбының өзектілігінің өлшемдері мен өзектілігін анықтау әдістері арқылы үйреніп, ізденушінің өзектілік өлшемі диссертацияға қатысы жағынан екі қырынан, яғни зерттеу тақырыбын ойластыру мен жұмыс барысында алынған нәтижені сипаттау кезінде қарастырылатынын білуі тиіс. Ізденуші үшін ең маңыздысы – оның өзіне дейін мұндай жұмыстардың орындалғанын білуі.

Соңғы уақытта зерттеудің көкейкестілігі оның жаңалығымен, кешенділігімен, практикалық маңыздылығымен тығыз байланыста қарастырылады және өзектілік зерттеудің педагогика ғылымдары объектілерінің даму заңдылықтары туралы жаңа білімдер алуға, ұстанымдық тұрғыдан жаңа дидактиканы, әдістемені және технологияны жасауға қажет теориялық ңегіздерді анықтауға бағытталғандықтан, жақын және алыс шетелдерде, республика көлеміндегі ұқсас зерттеулерден айырмашылығын көрсетеді.

Қазіргі заманғы диссертациялық зерттеудің сапасын бағалау мәселелерімен айналысатын ғалымдар зерттеу мәселесінің өзектілігін айқындау тәсілдері туралы білімдер жиынтығына сүйене отырып, зерттеу мәселесінің өзектілігін бағалау ***матрицасын*** жасады және зерттеу мәселесінің көкейкестілігін бағалау өлшемдері мен параметрлерін негіздеді (13-кестені қараңыз).

**13-кесте. Зерттеу мәселесінің көкейкестілігін бағалаудың өлшемдері мен параметрлері**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| №  р/с | **Көкейкестілік өлшемі** | **Көкейкестілік параметрлері** | **Зерттеушінің дәлелдемелері** | **Дәлелдеменің сенімділігі** |
| 1.  2.  3.  4. | Педагогикалық мәселенің әлеуметтік дәлелі  Мәселенің ғылыми дәлелі  Педагогикалық ой-пікірдің өткен және қазіргі уақыттағы даму тұрғысын мәселені тарихи-талдау түрінде негіздеу.  Қазіргі білім беру үдерісі практикасы тұрғысынан мәселені негіздеу | • Зерделеніп отырған педагогикалық құбылыстың өзектілігін қандай жаңа әлеуметтік алғышарттар күшейте түседі?  • Бұл -мәселенің ресми құжаттағы көрінісі.  • Бұл мәселені шешу қоғамның қандай әлеуметтік сұранысын қанағаттандыра алады?  • Мәселенің қазіргі теориядағы көрінісі, мәселені ғылыми зерделеу дәрежесі,  • Мәселе қандай өзекті мәселелерді шешумен байланысты?  • Бұл мәселенің шешімін табу ғылымның қандай қажеттіліктерін қанағаттандыра алады?  • Мәселені басқа ғылымдардың дамуы тұрғысынан қалай негіздеуге болады?  • Бұл мәселе қашан және қалай түсіндірілді?  • Қазір осы мәселе неге өзекті болып табылады?  • Мәселенің бүгінгі күнгі жаңалығы қандай?  • Аталған мәселе практиктердің назарын неліктен аудартты?  • Бұл мәселені шешу практиканың қандай қажеттілігін қанағаттандыра алады?  • Аталған мәселе бойынша қандай жетістіктер бар, нені талдау қажет? [5, 62-66]. |  |  |

Ғалымдардың пайымдауынша, бұл матрицаны диссертациялық жұмысты дайындау мен сараптамадан өткізудің түрлі кезеңдерінде пайдалануға болады. Біздің ойымызша, бұл зерттеу мәселесінің өзектілігін бағалау логикасы негіздеменің құрылымын анық көруге мүмкіндік туғызады.

Шындығында, мәселені шешу зерттеу тұғырларын таңдауға тәуелді, ал бұл таңдау зерттеушінің дүниеге көзқарасымен, ғылыми мектептің тәжірибесімен, дәстүрлерімен анықталады. Біздің аспиранттармен және докторанттармен жүргізген жұмыс практикасы мәселені таңдау, шешу тұғырларын анықтау ізденушіден танымдық, кәсіптік, өмірлік және ментальдік тәжірибенің қажетті деңгейін, ал ғылыми жетекшіден немесе кеңесшіден – ғылыми мектеп идеяларының аясында жаңа ұстанымдық деңгейдегі бағытты зерделеуде әдістемелік көмек көрсетуді талап етеді. Әдіснамашы Е.В.Бережнова педагогика саласындағы диссертацияларда жиі кездесетін мына тәсілдерді көрсетеді: зерттеу нәтижелеріне сүйенетін авторлардың еңбектері туралы ескертулер; ғылыми қағидаларды таңдауда зерттеудің тұжырымдамалық негізін құрушы мемлекеттік және қоғамдық институттарға көңіл аудару; басқа зерттеушілерден алынған мәліметтерді пайдалана отырып өз зерттеу нәтижелерін дәлелдеуі [7, 33-39].

Диссертациялық зерттеу көкейкестілігінің параметрі білім беру теориясы мен практикасын дамыту үшін зерттелетін мәселе шешімінің қажеттілігі мен дер кезінде орындалуын көрсетеді, қоғамдық қажеттіліктер (ғылыми идеялар мен практикалық ұсыныстар) мен оларды қанағаттандыру мақсатында бүгінгі күні ғылым мен практиканың ұсынатын құралдары арасындағы қайшылықты сипаттайды. Іргелі зерттеулердің көкейкестілігін бағалау өлшемдеріне тақырыптың теориялық маңыздылығы, мәселенің ғылымда зерделену дәрежесі, күтілетін нәтиженің осы саладағы теориялық пайымдауларға сәйкестілігі жатады. Қолданбалы зерттеудің көкейкестілігінің өлшемдері: тақырыптың зерттелуіне практикалық қажеттілік, мәселенің практикадағы шешімі, нәтижені енгізуден күтілетін әлеуметтік және экономикалық тиімділік [8, 45].

Сонымен, зерттеу тақырыбының көкейкестілігі құрамында өзектендірудің келесі әрекеттері көрініс табады: объективті дүниенің жүйесі ретіндегі зерттеу нысанасын бөліп көрсету; сәйкессіздіктерді, қарама-қайшылықтарды, мәселелерді айқындау; зерттеу тақырыбын нақтылау, зерттеу көкейкестілігін анықтау.

Педагогикалық зерттеу сапасын бағалаудың келесі параметрі педагогикалық зерттеу нәтижесіне қойылатын талаптар ретінде ұсынылатын сенімділік және зерттеу негізділігі болып табылады. **Сенімділік және зерттеу негізділігі көрсеткіштері төмендегіше көрінеді:**

* теория жеткілікті тексерілген фактілер мен мәліметтерге құрылған;
* тұжырымдама әдіснамалық және фактологиялық негізделіп, ғылыми ізденіс нәтижелері мен нақты материалдарға талдау тұрғысынан дәлелденген;
* идея әртүрлі зерттеу әдістерін қолдана отырып дәлелденген және нақты әдіснамалық негізге ие;
* идея практиканы талдаудан, қызмет тәжірибесінен (озат педагогикалық тәжірибені жалпылау) туындайды;
* зерттеудің кешенді әдістемесі қолданылған, зерттеудің әртүрлі әдістері арқылы алынған өзара тексеру, деректерді сәйкестендіру қамтамасыз етілген;
* зерттеу нәтижелеріне өзіндік талдау және өзіндік тексеру қолданылған.

**Теоретиялық және практикалық маңыздылық** - бұл зерттеудің ғылыми аппаратының мынадай сұрақтар жауап беретін компоненттері:

* Зерттеуден алынған теорияларда, тәсілдерде, ұсыныстарда, ұстанымдарда бар жаңа нәтижелер қалай өзгереді?
* Нәтижелер бұрыннан бар терминологиялық қатарға және ұғымдар мазмұнына қалай ықпал етеді?
* Алынған нәтижелер теорияның қандай немесе олардың жекелеген ережелерінің даму болашағын ашады?
* Теориялық маңыздылығын анықтаушы - барынша нақты матрица мүмкіншілігі (ережелерді енгізу үшін терминдерді анықтау).

Жасақталған идея, амалдар, әдістер негізінде мыналар айқындалды:

* + жаңа болжам ұсынылып, тұжырымдама ұсынылған ба (идеялар жиынтығы);
  + белгілі бір үдеріс теориясы (толықтырылған, тереңдетілген) жасалған ба;
  + заңдылықтар айқындалған, ұстанымдар тұжырымдалған;
  + проблема заманға сәйкестендіріліп, кеңейтілген;
  + себептер түсіндіріліп, заңдылықтар тағайындалған ба;
  + бұрын ұсынылған болжамға, пікірталастық көзқарастың дұрыстығына дәлелдемелер бар ма және т.б.);
  + жаңа ұғымдар енгізілді ме, белгілі ұғымдарға өзгеріс жасалды ма;
  + дидактика үшін бейімделді ме (тәсілдер, ұстанымдар, әдістер);
  + проблеманы, міндеттерді шешу үшін алғышарттар жасалды ма.

Дидактикалық зерттеудің мәнмәтіндегі сапалық бағасы мен тиімділігін қарастыру зерттеудің іргелілігін, педагогикалық зерттеудің өзге, философия, психология, физиология, экономика, саясаттану және т.б. білім салаларымен кірігу дәрежесін көрсетеді. Зерттеудің теориялық мәні - ғылыми зерттеудің нәтижесінде алынған қорытындылардың қолда бар тұжырымдамаларға, идеяларға, білім беру мен тәрбие саласы әдістеріне әсерін көрсететін ҒЗЖ-ның критерийі болып табылады.

Зерттеудің практикалық маңыздылығы - оқу үдерісіне, оқыту әдістемесіне, оқытуға және т.б. ететін (немесе ықпал етуі мүмкін) ықпалы.

Жұмыстың практиалық маңыздылығын анықтауда мынадай сұрақтарға жауап берілуі керек:

* Зерттеу нәтижелерін практикада қолданудың жолдары, тәсілдері қандай?
* Зерттеу нәтижелері қайда қолданылады және олардың тиімділігі қандай?
* Қандай енгізу материалдары (бағдарламалар, құралдар, әдістемелер, ұсыныстар және т.б.) қолданылып отыр?
* Нәтижелерді тағы қайда қолдануға болады?
* Білім беруді басқаруды, ұйымдастыруды, мазмұнын жетілдіруде қандай ұсыныстар, кепілдемелер ұсынылуы мүмкін?

Практикалық маңыздылық критерийі ақиқатқа айналған немесе зерттеудің нәтижесінің практикаға енгізілуінің көмегімен көрінетін пайда болатын өзгерісті анықтайды. Қолданбалы мәнділік қызығушылық танытатын тұлғалардың саны мен категориясына, зерттеу нәтижелерінің болжалынған әлеуметтік-экономикалық тиімділігінің, оған дайындық дәрежесіне, ендіру масштабына тәуелді. Сөйтіп, зерттеудің теориялық және практикалық мәнділігінің ерекшеленген деңгейлері зерттеу нәтижесіндегі қажеттілік дәрежесін анықтау негізінде жатады.

Теориялық маңыздылықтың неғұрлым кең тараған параметрлері:

* жаңалық;
* тұжырымдамалық және дәлелдік;
* болашағының болуы болып табылады.

Педагогикалық - психологиялық зерттеудің нәтижелерінің қолдануға және ендіруге дайындық критерийлері төмендегіше айтылуы мүмкін:

а) жұмыс нәтижелері ендіруге дайын, нормативтік материалдар, бағдарламалар, әдістемелік құралдар дайындалған;

б) жұмыс нәтижелері ендіруге негізінен дайын, педагогикалық - психологиялық нұсқаулар, әдістемелік ұйғарымдар жасақталған;

в) нәтижелер ендіруге дайын емес.

Диссертациялық зерттеулерді пікір берушілердің, оппоненттердің, эксперттердің бағалауынан басқа ғылыми жобаларды бағалау белсенді түрде жүргізіледі. Оларға гранттық қаржыландыруға берілген жобалық сұраныс бойынша эксперттік қорытынды қызметтері шығарылады.

Беделді пікір дайындау үдерісі бірнеше амалдардан тұрады, оның ішінде - ғылыми зерттеуді жүргізу қажеттілігін негіздеуді авторлық бағалау да бар. Гранттық сұраныста зерттеу тақырыбы, оның мақсаттары, міндеттері көрсетіледі, бірінші кезекте болжанатын негізгі теориялық және практикалық ережелер және нәтижелер тұжырымдалады. Негіздеменің міндетті элементі осы тақырыпқа байланысты мәселелер қарастырылған жарияланымдарға қысқаша талдау болу керек.

Эксперттер автордың сұранысын зерделейді және алдағы талдау үшін неғұрлым болашағы бар көкейкесті тақырыптарды іріктейді. Соымен қатар олар зерттеушінің осы тақырып бойынша еңбектермен қаншалықты таныстығын ескереді. Сонымен бірге автордың өзінің ғылыми жұмысының түпкі нәтижелерін және оның бұдан бұрынғы белгілі еңбектерден қаншалықты айырмашылығы бар екендігін нақты сипаттауын бағалайды. Конкурста жеңіске жеткен жобалар ағымдағы және қорытынды жұмыстарын жасағаннан кейін бағаланады.

Магистрлік және докторлық диссертацияларды, жобалық сұраныстарды, оларды жүзеге асыру сапаларын бағалау критерийлері ғылыми қауымдастық - рецензенттер, оппоненттер, эксперттер, сонымен қатар ғылыми-зерттеу жұмыстарын орындаушылар тарапынан ғылыми қызмет құралын құрайды.

**Сұрақтар мен тапсырмалар**

1. Зерттеудің теориялық жане тәжірибелік маңыздылығын қандай өлшемдер арқылы анықтайды ? Жауабыңызды негіздеңіз.
2. Ғылыми-педагогкалық зерттеу жұмыстарының жаңашылдығын анықтау әдістері.
3. В.М. Полонскийдің еңбектеріндегі педагогикалық зерттеудің нәтижелерін сипаттайтын негізгі құрамдас бөліктерінің бір бірімен байланысын түсіндіріңіз.
4. Тақырыптың көкейкестілігі өлшемдеріне сәйкес өз зерттеуіңіздің өзектілігін бағалаңыз. Жауабыңызды негіздеңіз.
5. «Педагогикалық зерттеудің нәтижелері» тақырыбындакесте дайындаңыз.
6. «В.М.Полонский – педагогикалық зерттеулер сапасын бағалау мәселелерін зерделеуші ірі ғалым» тақырыбындаэссе жазыңыз.
7. «Ғылыми-педагогикалық зерттеу сапасын бағалау (өзектілігі, жаңалығы, теориялық маңыздылығы)» тақырыбындакесте толтырыңыз
8. Өзіңіздің зерттеу тақырыбыңызды таңдаудың дұрыстығын төмендегідей матрицаның көмегімен тексеріп көріңіз: тақырыптың ғылыми бағытқа, ҒЗИ (ЖОО) бағдарына сәйкес келуі; тақырыптың әлеуметтік сұранысты жүзеге асыруға бағытталуы, яғни өзектілігі; тақырыпты таңдауда мәселелердің болуы; тақырыптағы нысан мен зерттеу пәнінің анықтығы; зерттеу тақырыбының соңғы нәтижеге көзделінуі; тақырыптың өзектілігі; тақырыптың жаңашылдығы; теориялық және практикалық маңыздылығы немесе оның орындалуының тиімділігі; тақырып бойынша зерттеу жұмысын берілген мерзімде іске асыру; зерттеудің міндеттерін шешуде жағдайдың және құралдардың болуы; зерттеу тақырыбының болашағы, оны іске асыратын әдістер немесе жаңа әдістерді дайындау мүмкіндігінің болуы; мәселенің деңгейін анықтау және бұл мәселе бұрын-соңды қарастырылған ба, жоқ па, соны тауып көрсету, сондай-ақ оның жаңашылдығын дәлелдеу.

9. Зерттеудің жаңалығын тұжырымдауда теория мен практиканың өзара байланысы бәрінен жиі көрінеді? Бұл нендей шарт?

10. Зерттеудің теориялық және практикалық мәнділігін бағалау критерийі қандай?

**3-ТАРАУ. ҒЫЛЫМИ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЗЕРТТЕУДІҢ ӘДІСТЕР ЖҮЙЕСІ**

**3.1. Зерттеу әдістерінің құрылымы. Байқау, әңгімелесу, сұхбаттасу, сауалнама жүргізу**.

**Дидактикалық зерттеу әдістерінің құрылымы.**

Әдіснамалық ережелер мен ұстанымдар нақ әдістерде өзінің ықпалды, аспаптық көрінісін табады. Сонымен бірге, дидактикалық зерттеулерде логикалық ойлау түрлері - индукция және дедукция, анализ және синтез, рәсімдеу және модельдеу, салыстыру, топтау жән жалпылау, абстрактілеу және нақтылау, нақтыдан абстрактіге өрлеу және абстрактіден нақтылауға өту қолданылады.

Бірақ сәйкес әдістер кешенін сипаттаудан бұрын дидактика саласындағы екі түрлі жұмыс түріне (бұл сөз зерттеушілік ұғымына жатпайды) назар аудару қажет. Бұл таза теориялық талдауға негізделген және шолу сипатындағы жұмыстар. Бұл шектеуді жеңіл өткізу үшін дидактикалық зерттеу әдісін - өзара байланысты амалдардың сәйкес әрекеті мен тәсілдерін, дидактикалық үдерістердің жекелеген элементтерінің арасындағы тәуелділікті, сонымен қатар білім беру мен оқытудың заңдылықтарының тұтас ашуға мүмкіндік беретін жүйе ретінде қабылдаймыз.

Дидактикалық зерттеулерді жүргізу үшін ерекше ғылыми әдістер қолданылады. Дидактикада зерттеу әдістерінің үш түрлі тобы бар. Біріншісі - ғылыми-педагогикалық талдау әдісімен жүргізілетін теориялық дереккөздерді, архив материалдарын, құжаттарды зерделеу. Мынадай да тәсіл бар: идеяларды және дамудағы тұжырымдаманы талдау. Педагогикалық тәжірибені ретроперспективалық талдау деген де бар. Екінші топ зерттеудің анық, сенімді фактологиясын қамтамасыз етеді. Мәліметтерді алу сипаттамасына қарай, байқау, әңгіме, анкета, интервью, рейтинг және өзін-өзі бағалау әдістері қолданылады. Бұл барлық әдістер екі басты - педагогикалық эксперимент және педагогикалық тәжірибені жалпылау әдістерімен байланысты. Педагогикада тұлғаның қалыптасуын, оқуын, тәрбиелілігін, дарындылығын және т.б. өлшейтін арнайы жасақталған аппарат жоқ болғандықтан, нақты мәліметтер педагогикалық үдерістерді және құбылыстарды кешенді зерделеу әдістерін қолдану барысында ғана алынады. Міне, сондықтан да даулы немесе қарама-қайшы мәліметтер пайда болған кезде бағалау және өзін-өзі бағалаудың үйлесімділігі, рейтинг және педагогикалық консилиум қолданылады. Ақырында, әдістердің үшінші тобында: зерттеу нәтижелерін сапалы талдау және нәтижелерді сандық түрде өңдеу (статистикалық және статистикалық емес) әдістері қолданылады.

М.Н. Скаткиннің **«**Методология и методика педагогических исследований» и Ю.К. Бабанскийдің «Проблемы повышения эффективности педагогических исследований» атты кітаптарында оқытудың әртүрлі проблемасы бойынша дидактикалық зерттеудің нақты әдістемесі берілген. Бұл әдістерді білу ғалым-зерттеушіге ғана емес, ол мектептің әрбір мұғаліміне қажет. Бұл өзге мұғалімдердің тәжірибелерін үйрену, өзінің кәсіби қызметіне баға беру және шығармашылықпен іздену үшін керек.

Бүгінгі күні зерттеу қызметін ұйымдастыруда білім мен біліктерді меңгеру мәселесі әрбір мұғлім, әрбір басшы үшін ерекше көкейкесті болып отыр, себебі педагогикалық ұжымдардың көпшілігі тек оқу үдерісін жетілдірумен ғана емес, сонымен қатар инновациялық технологияны қолданып және жасаумен де айналысады.

Еліміздің көптеген мектептерінің базасында эксперименттік білім беру алаңдары құрылған. Эксперименттік білім беру алаңдары жалпы мектептерден оқытудың жаңа мазмұнының, педагогикалық қызметтің жаңаша әдіс-тәсілдерінің жобалап, жүзеге асыруымен ерекшеленеді және білім беру үдерісінің жаңа формалары іздестіріліп, сәйкес диагностикалық жүйе жобаланып, сынақтан өткізіледі (14-кесте).

**14-кесте. Дидактикадағы әртүрлі ізденістер үшін классификациялық белгілер (В.М. Полонский бойынша)**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Зерттеудің түрі | Зерттеу міндеттері | Зерттеу нәтижелері | Зерттеу мекен-жайы | Басылым түрі |
| Іргелі | Даму  Ғылыми тұжырымдама жасақтау  Дидактикалық жүйе | Идея  Болжам  Заңдылық  Тұжырымдама | Ғылыми қызметкерлер  Педагогика кафедрасының оқытушылары  Әдіскерлер | Мақала  Ғылыми есеп  Монография  Диссертация |
| Қолданбалы | Даму  Әдістемелік ұсыныстар дайындау | Ережелер  Ұсыныстар  Әдістер  Талаптар  Әдістемелік жүйе  Критерий  Шарттар | Мұғалімдер  Әдіскерлер  Мектептен тыс мекемелер қызметкерлері | Мақала  Ғылыми есеп  Диссертация  Дидактикалық немесе әдістемелік құрал |
| Жасалымдар | Даму  Нақты нұсқаулар жасау | Алгоритм  Құралдар  Ереже  Ұсыныс  Әдістемелік жүйе | Мұғалімдер  Оқушылар  Білім беру ұйымдарының жетекшілері | Оқулық  Бағдарламалар  Есептер жинағы |

Дидактикаық зерттеудің әдістерінің мәні мен атқаратын қызметі неде? Жеке және ұжымдық ғылыми ізденіске қатысушылардың қолданатын әдістері қандай?

Зерттеу әдістерін объективті шынайылықтың жолдары мен тәсілдері деп түсінген дұрыс. Әдіс-тәсілдердің көмегімен әрбір ғылым зерттеліп отырған нысан туралы ақпаратқа қол жеткізеді, талдайды және алынған мәліметтерді жинақтайды, оларды белгілі білімдер жүйесіне енгізеді. Жалпы дидактика зерттеу пәніне: дидактикалық жүйені зерделеу, мақсаттары, үдерістердің мазмұны, ұстанымдар, әдістер, сонымен қатар оқыту құралдары сияқты маңызды жақтарына байланысты мәнін ашу үшін әдістер жүйесін пайдаланады. Сонымен бірге дидактика педагогикалық зерттеудің барлық эмпирикалық және теориялық деңгейге топталатын негізгі әдістерін пайдаланады (15-кесте).

**15-кесте. Педагогикалық зерттеулер әдістері**

|  |  |
| --- | --- |
| **Теориялық әдістер** | **Эмпирикалық әдістер** |
| Теориялық анализ және синтез | Іс-әрекет нәтижесін (оқушылар мен мұғалімдердің) зерделеу  Байқау |
| Абстракциялау және дәріптеу (идеализация) | Әдебиеттерді, құжаттарды зерделеу. |
| Модельдеу | Педагогикалық тәжірибені зерделеу және жинақтау |
|  | Тәжірибелік жұмыстар  Эксперимент |
|  | Анкета  Сауалнама  Эксперттік бағалау әдісі |

Эмпирикалық зерттеу әдістері зерттеу мәселесі бойынша деректерді жинақтау кезеңінде, сонымен қатар алынған қорытындыларды тексеру және нақтылау кезеңінде қолданылады.

Теориялық зерттеу әдістері фактілердің мәнін түсіну және теория құру кезеңінде пайдаланылады.

Қазіргі кезде ғалымдар дидактикалық зерттеулерде қолданылатын салалап жіктеуге байыпты көңіл аударып жүр. Салалау - ғылыми білімді ұсынудың кең тараған әдісі. Салалауды қолдану ғалымнан ғылыми-зерттеу мәдениеті саласында қажетті ғылыми дайындықты және кәсібилікті, білім беру жүйесіндегі жаңалықтарды пайымдай білуді талап етеді (А.В. Коржуев).

Оқу үдерісінің ғылыми ізденістерімен байланыс әдістеріне экспериментке, ықтималдықтар теориясына, рәсімдеу теориясына, болжамдау заңдылықтарының статистикалық сипаттары мен заңдылықтарына, сол сияқты териялық модельдерді нақты оқу үдерісінде қолдану жодарына елеулі назар аударылады.

Тенденциялар мен құбылыстар туындайтын болжау және озық жүру білім беру саласындағы жобалау секілді әдістермен тығыз байланысты. Бұл әдіс ғылыми-техникалық салада (мысалы, космонавтикада), архитектурады және дизайнде т.б. кеңінен қолданылады. Жобалау әдісі, белгілі бір бағыт және алынған нәтиженің дәлелділігі бойынша ғылыми ізденісті толық көруді қамтамасыз ететіндіктен, зерттеуді ұйымдастыру және жүргізу үдерісіне енгізіледі.

Ғылыми-педагогикалық зерттеулердің әдістерін таңдаудың келесі ұстанымдарын меңгеру, оның ішінде дидактикалық, оның қолдану нәтижелілігін көтереді:

* зерттеу әдістерінің жиынтық ұстанымы;
* зерттеліп отырған құбылыстың мәніне орайласқан, зрттеушінің мүмкіндігінше алынуы болжанған нәтиженің әдістерінің барабарлық ұстанымы;
* зерттеушілерге сыналушыға, оқу-тәрбие үдерісіне зиян келтіретіндей, адамгершілік нормаларға сәйкес емес зерттеу әдістерін, экспериментті қолдануға тиым салу ұстанымы.

Зерттеу әдістері: 1) олардың нәтижелеріне бір мезгілде ықпал етуші факторлардың көптігінен дидактикалық үдерістердің бір мәнділіке сәйкессіз өтуі,; 2) зерттелуші дидактикалық үдерістердің сыртқы түрінің олардың нәтижелеріне бірмезгілде ықпал ететін ұқсас сияқтылығына, қайталанбайтындығымен, сипатталады.

Әдістерді таңдау көбіне жұмыстың қандай жолмен жасалуына (эмпирикалық немесе теориялық), зерттеудің сипатына (әдіснамаліқ, теориялық, қолданбалы), оның соңғы және аралық міндеттерінің мазмұнына қарай анықталады. Соңғысы көбіне зерттеудің мазмұндық, нысандандырылған, сапалық және сандық, аналитикалық және синтетикалық, түсіндірмелік және жобалаушылық элементтерінің қатынасын анықтайды. Бірақ бұл қатынастар дидактика мен оған жақын ғылымдардың әдістемелік қоймасының (арсенал) жасақталуына тәуелді. Кезкелген әдістің жүзеге асатын нақты мазмұны оның зерттеу жүйесіндегі орнына және оның жүргізілу шарттарына байланысты. Бірдей әдістер (арнайы жағдаят туғызу, байқау, сұрау, жобалу, модельдеу және т.б.) зерттеудің нақты мәтінінде әртүрлі мағынаға ие болады, әртүрлі мақсатқа қызмет етеді (болжамды эксперименттік тексеру, фактілерді айқындау және т.б.).

Әдістерді таңдауда көбінесе кететін қателіктерді төмендегіше сипаттауға болады:

* әдісті таңдаудың қалыпты жағдайы (бір үлгіде, өзгеріссіз) және оның нақты жағдайдың, зерттеу шарттарының ескерілмей трафареттік қолданылуы;
* белгілі бір әдістің немесе әдістеменің көп тараптылығы, мысалы, анкеталық сұрау және әлеуметтік психологиялық;
* теориялық әдістерді ескермеу немесе жеткіліксіз қолдану, әсіресе, дәріптеушілік, абстрактіліктен нақтылыққа өрлеу;
* жекелеген әдістен ғылыми ізденіс міндеттерін шешуді тиімді қамтамасыз ететін тұтас әдістеме құрап білмеу;

Кезкелген әдіс өз бетінше тек жартылай дайын, өзгертуді, міндетке және ізденіс жұмысының нақты шартына орай нақтылауды қажет ететін өнім болып табылады. Ақырында, зерттеушілік әдістердің бір - бірін толықтырып, зерттеу пәнін нақтырақ, терең және толық ашатындай, бір әдіс арқылы нәтиже алатын мүмкіндік туғызатындай үйлесімін, яғни байланысын табу керек. Мысалы, оқушылармен алдын ала байқау мен бақылау жұмыстарының нәтижелерін талдай отырып әңгімелесу нәтижелері немесе оларға арнайы сондай жағдай туғызу арқылы жетектеу олардың білімдерін нақтылауға, тексеруге, тереңдетуге пайдалы болары сөзсіз. Осы айтылғандар зерттеу әдістерін дұрыс таңдаудың кейбір критерийлерін тұжырымдауға мүмкіндік береді:

1. Зерттеу нысанының, пәнінің, міндеттерінің, әдістерінің жинақталған материалдарға бара-барлығы;
2. Ғылыми зерттеудің заманауи ұстанымдарына сәйкестігі;
3. Ғылыми болашағының барлығы, яғни таңдалған әдіс жаңа және үміт күтетіндей нәтиже беретіндігіне негізделген болжамның болуы;
4. Зерттеудің логикалық құрылымына (кезеңдеріне) сәйкестігі және т.б.
5. Білім алушылардың тұлғасының жан-жақты және үйлесімді дамуына толық бағытталу мүмкіндігінің болуы;
6. Басқа әдістермен гармоникалық үйлесімді өзара байланыс.

Ғылыми - зерттеу қызметінде әдістермен қатар "әдістеме" ұғымы қолданылады. Дидактикалық зерттеу әдістемесінің өз алдына белгілі бір құрылымы болады. Оның негізгі элементтері:

* теориялық - әдіснамалық бөлім, құрылым тұжырымдамасы;
* зерттелетін құбылыс, үдеріс, белгілер, параметрлер; тәртіптелген (субординациялық) және үйлестіруші (координациялық) байланыстар және олардың өзара тәуелділігі;
* қоланылатын әдістердің жиынтығы, олардың тәртібі және үйлесімі;
* әдістердің және әдістемелік амалдарың қолданылу реті;
* зерттеу нәтижелерінің жүйелілігі және жалпылау техникасы;
* ғылыми ойды жүзеге асыру үдерісіндегі экперттердің құрамы, рөлі және орны;

Жақсы ойластырылған әдістеме зерттеуді дұрыс ұйымдастыру негізі болып табылады, оның негізгі кезеңдерін, базасын айқындайды, талдаулар нәтижесінде нақты материалды алуды, қажетті ғылыми қорытынды жасауды қамтамасыз етеді. Сөйтіп, әдістеме дегеніміз зерттеу нәтижесін алуға және оларды түсіндіруге қолданылатын амалдар мен тәсілдердің жиынтығы. Ол нысанның зерттелу сипатына, әдіснамасына, зерттеу мақсатына, айқындалған әдістерге және олардың жалпы деңгейі мен зерттеушінің біліктілігіне байланысты болады. Әдістеме барлық уақытта да әдіс ұғымынан кең ұғым, тіпті әдістеменің мазмұны қандай болса да бір ғана әдістен тұратын болса да. Айталық, байқаудың әдістемесіне - әдістің өзінен басқа техникасы, бақылау реті, оның түрлерін іріктеу, нәтижені тіркеу және нәтижені жалпылау, бақылаушының орнын және атқаратын қызметін белгілеу және т.б. кіреді. Зерттеу әдістемесін, біріншіден, құбылыстар, оқылатын үдерістер, объектілер және т.б. сырттай қарағанда көрсеткіштерінің, даму критерийлерінің іштей қалай өзгеріп жатқанын айқындаусыз, екіншіден, зерттеу әдістерінің олардың әртүрлі жағдайда көрінуінің бір - бірімен қандай қатысынсыз негіздеу мүмкін емес. Тек осы шарттарды сақтаған жағдайда ғана зерттеу үдерісінде шүбәсіз тұжырымдалған ғылыми қорытындыларды қабылдауға болады. Әдістеменің барлық құрамдас элементтері мен тұтас әдістемені зерттеудің міндеттеріне сәкестігін, жеткілікті дәлелденгендігін, дидактикалық зерттеудің ұстанымдарына толық сәкестігін тексеру керек. Дидактикалық зерттеудің әдістері дидактиканың даму барысында, проблемалар жинағының кеңеюі мен тереңдеуі барысында жаңа элементтермен дамиды және толығады. Қазіргі заманғы дидактикада педагогикалық, психологиялық, әлеуметтік, биологиялық және т.б. кешенді әдістер кең қолданыс табуда.

**Педагогикалық зерттеу әдістерінің жіктемесі.** *Зерттеу ә*дісі белгілі бір ғылыми міндетті, амалдар мен рәсім-тәртіптерді орындауға бағытталған зерттеу әрекетінің нормативті моделі арқылы түсіндіріледі. Неғұрлым ғылымдар әдістерге бай болса, соғұрлым ғалымдардың істері сәттірек болады. Ғылыми міндеттердің күрделілігі өскен сайын, зерттеу құралдарының өңделуіне алынған нәтижелердің дәрежесінің тәуелділігі арта түседі.

Педагогика ғылымының әдістерінің сипаттамасынан бұрын, нақты зерттеу міндеттерін шешуге арналған екі негізгі таңдау ұстанымдарын есепке алу қажет. Олардың біріншісі - ***зерттеу әдістерінің көптүрлілігі* *ұстанымы***кез келген ғылыми мәселені шешуге бір емес, бірнеше әдіс қолданылатынын білдіреді. Екіншісі *-* ***алынған әдістің зерттелетін пәннің мәніне және алынатын нәтижесіне сәйкестігі*** *ұстанымы.*

Педагогикалық зерттеулердің негізгі әдістеріне тоқталайық. Оларды ғалымдар ***эмпирикалық және теориялық*** деп бөліп қарастырады. Ғылымда екі танымдық негізгі қабілеттер бар – ақыл-ойлық және сезімдік. Сезім оқып үйренілетін пәнмен байланысқа түсірлііп, ол туралы сезімдік түсініктер алуға көмектеседі. Ақыл-ой зерделенетін пәннің ішкі құрылымын ашып көрсетуге, оның мәнді сипаттамасын анықтауға, зерттеу пәнін болып жатқан оқиғалардың аясында қарастыруға ықпал етеді. Жоғарыда көрсетілген екі танымдық қабілеттерге сәйкес ғылым таным құрылымында – эмпирикалық және теориялық болып екіге бөлінеді.

Эмпирикалық білім – зерттелетін пәннің нақты қасиеттері, фактілер, істің мән-жайы туралы білім. Бұл мәліметтер эмпирикалық деп аталатын танымның арнайы әдістерінің көмегімен алынады. Олардың қатарына байқау мен эксперимент енеді.***Байқау*** –жаңа педагогикалық құбылыстарды мақсатты түрде қабылдап, оларды бұрынғы қоғамның даму кезеңдеріндегі мектептер мен педагогикалық ойлардың даму сатыларындағы ұқсас құбылыстармен салыстырып, олардың араларындағы сабақтастықты, оқыту мен тәрбиелеу үдерісіндегі кемшіліктер мен жетістіктерін саралап дәлелдейді. Байқау әдісі өте қарапайым ұйымдастырылады. Бірақ, оның кемшілігі, зерттеушінің тұлғалық ерекшелігіне, көзқарасына, ынтасына, психикалық күйіне орай субъективтік қортынды жасалуы мүмкін.

***Әңгімелесу*** *–* қосымша ақпарат алуда педагог ғылымдармен, білім беру саласына еңбегі сіңген адамдармен алдын-ала күрделі мәселелерге байланысты, сұрақ-жауап түрінде әңгімелесу арқылы тиісті жауаптар алынып, жүйеленеді. Әңгімелесуде жауап берушінің ақпараттары тікелей жазылмай, сырласу жағдайында күдік туғызбайтындай түрде жүргізіледі, зерттеуші материалдарды есте сақтауға тырысады. ***Сұхбат*** *–* бұл зерттеудің дербес және қосымша әдісі, байқаудың жетіспей жатқан және алған ақпараттардың толық болмау жағдайларында қолданылады. Бұл әдіс - әлеуметтану ғылымынан педагогикаға енгізілген әдіс. Зерттеуші алдын-ала беретін сұрақтарын дайындап алып, сұхбаттасқан адамға бір жүйемен сұрақтар беріп, оның жауаптарын көзбе-көз жазып алады. Мысалы, ағарту саласымен шұғылданатын тарихшы ғалыммен педагогика тарихы жайлы мәселелер төңірегінде сұхбаттасқанда сұхбатты қолма-қол қағазға түсіреді. ***Сауалнама жүргізу*** *–* материал жинауда көпшілікке сауалнама сұрақтары таратылып, зерттелген мәселелер аумағында адамдардан жазбаша жауаптар алады. Әңгімелесу мен сұхбат бетпе-бет ұйымдастырылса, сауалнама сырттай берілген сұрақтарға жазбаша жауап алатындықтан оларды матетматикалық әдіспен талдап қорытынды шығаруға болады.

***Сырттай сауалнама алу***тілшілермен байланыстар арқылы сырттай ұйымдастырылады. Нұсқаулары бар сауалнама поштамен жіберіледі, сонда сауалнама осы тәсілмен зерттеуші ұйымдардың мекенжайына қайтып келеді. Баспа сөз арқылы сауалнама алу – газетте орналасқан сауалнама арқылы іске асады. Редакция оқырмандар толтырылған сауалнама алған соң ғылыми немесе практикалық мақсаттарымен сәйкес алынған мәліметтермен жұмыс жасайды.

Эмпирикалық танымда байқаудан бөлек экспериментті қолданады. ***Эксперимент*** тек байқаумен шектелмейді, сондай-ақ, нақты зерттеу пәніне жоспарлы әсер етуді ойластырады. Эксперименттің мақсаты, пәні, анықталған шарттары, құралдары, әдістері және т.б. нақты болғанда ғана толыққанды ұйымдастырылады. Педагогикалық эксперименттің мақсаты заңдылықтарды орнату, фактілерді табу.

Ғылыми-педагогикалық эксперименттің маңызды екі ерекшелігі бар. *Біріншісі –* эксперимент жүргізген кезде бөтен әсерлердің барлығын болдырмауға бағытталған басқарылатын жағдай орнауы керек. Бұл жайт ғалым-педагогқа өзі зерделейтін пәнді тәптіштеп қарастыруға, өзі өлшейтін мөлшерді қадағалауға мүмкіндік тудырады. Егер белгілі бір зерттеу пәні, құбылыс бір-ақ рет зерттелген болса, онда онымен болған өзгерістер зерттеу аясында қайталанбайтын жағдайдың салдары ретіндегі кездейсоқтық болуы ықтимал. Мұндай негізде ғылыми болжамның дәлелденгені туралы айту қиын, әрі кез келген эксперимент өз мәнін жоғалтады. Нағыз эксперименттің құндылығы жақсы жоспарланып, мұқият өткізілген эксперименттік жұмыстан соң басқа ғалым-педагогтар тексере және қайта тексере алатын нәтижелердің пайда болуында. Егер эксперимент нәтижелерін қайталағанда бұрынғы нәтижелер расталмаса, онда эксперименттің сәтсіздікке ұшырағаны.

Педагогикалық эксперимент жүргізу – өте күрделі және тынымсыз еңбектенуді талап етеді. Көбінесе экспериментті дайындау оны өткізуден күрделі рәсім. Экспериментті дайындау кезеңінде оны жоспарлау, өткізуге қажетті шарттарды орындау, жүзеге асыру стратегиясын жасау, өлшемдік құралдарын құрастыру, кездейсоқ әсерлерді болдырмау мәселелерін ойластыру керек.Эксперимент табиғи (табиғи эксперимент) және қолдан құрылған, жасалған жағдайларда жүргізіледі. Педагогика ғылымында табиғи және жасанды эксперименттік жұмыс жүргізіледі.

Педагогикалық зерттеудің эмпирикалық әдісіне сондай-ақ, әңгімелесу, сұрақ–жауап (интервью, анкета алу, тест); қызметтің нәтижесін зерттеу мен бағалау (тәуелсіз эксперт немесе құзырлы сот әдісі) және т. б. жатады.

***Педагогикалық консилиум әдісі.***Оқушылардың тәрбиелілігін белгілі бағдарлама арқылы және бірыңғай белгілер арқылы талқылау, тұлғаның ерекшеліктерін бағалау, қалыптасқан нышандардың мүмкін болатын ауытқулардың себептерін табу немесе сонымен қатар басқалармен кемшілікті жеңу құралдарын бірге талқылауды қамтиды.

***Диагностикалық бақылау жұмыстары әдісі*.** Мұндай жұмыстар жазбаша немесе зертханалық-тәжірибелік сипатта болуы мүмкін.

Ғылыми әдіс – ғалымдардың өзінің зерттеу жұмысында пайдаланатын категориялардың, құндылықтардың, реттеуші ұстанымдардың, білім беру модельдерінің, әрекет үлгілерінің және т.б. жүйесі. Қазіргі ғылыми әдіс жасалған және құрылымданған әдістің ішкі ұйымдастырылуын ұамтамасыз етеді. Ғылыми әдіс – ғалымның назарын аударған объективті шынайылықты зерттеудің құралы. Әр ғылым өзінің зерттеу пәнінің ерекшелігіне сай таным құралдары мен саймандарын жасап шығарады және жетілдіреді.

*Педагогикалық зерттеудің теориялық әдістері***.** Теориялық сипаттағы әдістер нақты педагогикалық үдерістердің талдауынан туындайды да, олардың даму көздерінің нәтижелі жұмыс жасауын қамтамасыз ететін себептерді анықтайды. Оларға, ең алдымен, ***үлгілеу, идеалды объектілерді құру*** жатады. *Үлгілеу әдісінің* ерекше маңыздылығының нәтижесінде, нақты немесе көмескі – түрде ол кез келген зерттеуде қолданылады. ***Үлгілеу –*** *арнайы зерделеу үшін жасалған басқа нысанда белгілі бір объектінің сипаттамасын елестету, объектінің екіншісі біріншісінің моделі деп аталады*. *Жалпы түрде алғанда үлгі зерттеу объектісінің кейбір жақтарын, байланыстарын, қызметін көрсететін элементтер жүйесі.* Модельдеу негізінде белгілі бір зерттелуші объекті (түпнұсқамен) және оның үлгісі арасындағы сәйкестік жатады. Идеалдық үлгі ғылым қанша өмір сүрсе, сонша уақыт таным құралы нәтижесінде қалыптаса отырып, ғылыми таным үдерісімен бірге үлгі танылады. О *йдағы үлгілер***ді** *идеалды* деп атайды. Бұл атауларда оларды құрастыратын тәсіл көрініс тапқан. *Идеалды модель* ертеден келе жатқан шын мәніндегі таным құралы. Сонымен, модельдеу педагогикалық зерттеулердің барлық кезеңдерінде, танымның жалпы әдісі болып есептеледі.

Зерттеу әдістерінің тізімі және оларды таңдау алынатын нәтижеге ғылымилық сипат беру үшін емес, сол зерттеулердің тақырыбы мен міндеттерінің, логикалық және объективті қажеттілігінің сипатына қарай жүргізіледі. Әдістерді дұрыс таңдау үшін әдістің жалпы және жеке мүмкіндіктерін, оның зеттеу тәсілдері жүйесіндегі орнын, зерделейтін материалдың ерекшелігі мен педагогикалық болмыстың зерделеу деңгейіне байланысты қарастыру керек.

**Сұрақтар мен тапсырмалар**

1. Әдістерді дұрыс таңдаудың өлшемдерін негіздеңіз.
2. Педагогикалық зерттеудегі теориялық әдістерге сипаттама беріңіз.
3. Өз зерттеуіңіздегі модельдеу әдісін қолдану тетігін негіздеңіз.

4. Педагогикалық зерттеудегі эмпирикалық әдістерге сипаттама беріңіз.

5. Өз зерттеуіңіздегі эксперимент бағдарламасын ұсыныңыз.

6. Педагогикалық зерттеулердің әдістерінің өзара байланысы» тақырыбында сурет сызыңыз. Жауабыңызды негіздеңіз.

* 1. **Әдебиетті зерделеу және контент-талдау. Педагогикалық тәжірибені жинақтау**

**Қарастырылып отырыған мәселе төңірегінде әдеби қайнар көздерді зерделеу** (философиялық, тарихи, әлеуметтік, педагогикалық, психологиялық) зерттелудегі нысанның жағдайын сипаттауға, алғашқы ұғым қалыптастыруға, зерттеу пәні туралы бастапқы тұжырым жасауға, негізгі ойды, шешілмеген мәселелерді, жауабы табылмаған сұрақтарды айқындауға мүмкіндік жасайды.

Әдебиеттермен жұмыс зерделеуге жататын монографиялардың, журналдардың, ғылыми еңбектер мен конференциялар материалдары жинақтарындағы мақалалардың, рефераттық шолулардың, авторефераттардың тізімін жасауға мүмкіндік береді. Зерттеуші әрқашанда анықтамалықтармен, сөздіктермен, энциклопедиялармен жұмыс істейді.

Библиографияны карточкада рәсімдеп және компьютерге енгізу қажет.

Әдеби деректер туралы мәліметтерді дұрыс рәсімдеу маңызды болып табылады. Міндетті түрде орындалуы керек және оның бұзылуы заңмен жауапқа тартылатын ГОСТ () болады. Кітаптарды, монографияларды, журналдан алынған мақалаларды рәсімдеудің ережелері бар. Кітапханалардың картотекасында немесе компьютердің мәліметтер базасында әрқашан да барлық шығыс деректері бар. Оларды тек дұрыс көшіре білу керек.

Түпнұсқамен алғаш танысу қарасырылып отырған мәселе және оның мазмұны, яғни аннотация, мазмұны, кіріспесі, қорытындысы туралы түсінік береді. Одан әрі зерттеушіні қызықтыратын нендей мәселе туралы екенін білу үшін кітапқа жылдам көз жүгіртіп өтеді. Мұқият зерделеу және конспектілеу, беттерін көрсетіп, керекті жерлерін, дәйек сөздерді жазып алу, іріктеп зерделеу, анықтау әдістері таңдалады. Барлық керек мәліметті карточкаға немесе қағаз бетіне жазып алу немесе компьютердің базасына енгізу керек. Мұнда әдебиетті оқыған кезде туындаған өзіндік ойды, ескертулерді жазып алу пайдалы болары сөзсіз. Әр сұрақ бойынша мақсатты түрде тақырыптық шолу жасап, жекелеген жағдайлардың мәнін, автордың көзқарасын айқындау, ұстанған бағытының сәйкестігі мен айырмашылығын, пікір талас тудыратын немесе түсініксіз мәселелерді айқындау. Талданып отырған әдебиетте байқалған жаңалық, өзіндік көзқарасты айқындап, өзінің көзқарасын айту. Қолжазбалар да (диссертациялар, авторефераттар, ғылыми есептер, сөйлеген сөздің стенограммалары, баяндамалар, деректі материалдар түпнұсқалары - ағымдағы ақпараттар ОУ және т.б.) талдауға және нақтылауға жатады.

Әдебиеттер қайнар көздерін жинау мен талдау, оған сәйкес мәліметтерді (кестелер, графиктер, схемалар, диаграммалар, тақырыптық сұрыптаулар) тиянақтау барлық кезде де қандай да бір мақсатқа байланысты болады.

Әдебиеттер қайнар көздерін жинау, зерделеу және талдау зерттеудің барлық кезеңдерінде жалғаса береді. Жаңа деректер бұрынғы жүргізілген шолуларға, зерттеушінің көзінен таса болған жайттарға жаңаша көзқараспен қарауды талап етеді.

Сенімді әдеби қор - зерттеудің тереңдігі мен дұрыстығының маңызды шарты болып табылады. Бастапқы кезеңде ол мәселені айқындауға, тақырыпты тұжырымдауға, көкейкестілігін анықтауға, ұғынуға көмектеседі.

Келесі кезең - әдебиеттерге аналитикалық шолу - зерттеудің міндетті құраушысы болып табылады. Оның нәтижесі жұмыстың мазмұнына кіреді.

**Құжаттық түпнұсқалар.** Баспа, қолжазба, магниттік тасушы, фото және кинопленка түріндегі тиянақталған кезкелген ақпарат құжаттық болып табылады. Кейде ол бірден-бір бастапқы ақпарат көзі болып табылады. Педагогика тарихында - бұл міндетті архивтік материалдар.

Педагогикалық құжаттамаларға мыналар жатады: қызметтік мінездемелер; жеке іс -қағаздары; медициналық карталар; өмірбаяндар; оқушы күнделіктері; сынып журналдары; бақылау тексерістерінің журналдары; ОУ басшылығының бұйрықтары мен жарлықтары; педкеңестердің, жиналыстардың, отырыстардың хаттамалары және т.б. Олар білім алушының тұлға ретіндегі даму динамикасын анықтауға, ОУ басқармасының педагогикалық үдерістің практикасын ұйымдастыруын нақты сипаттайтын нақты мәліметтер алуға мүмкіндік жасайды.

Құжаттар әртүрлі негізде сараланады:

1. Тіркеп жазу тәсілімен (қолжазба, баспа түрінде, фото-және кинопленка, магниттік жазба).

2. Дербестеу дәрежесі бойынша (жеке: мінездеме, хаттар, күнделіктер, есеп карталары және т.б..; жеке емес: статистикалық мәліметтер, жиналыс хаттамалары және т.б.)

3. Құжаттық дереккөзер жағдайы бойынша: (ресми: үкіметтік хаттар, коммюнике, арыздар; ресми емес: жеке материалдар).

4. Ақпарат көздері бойынша (бастапқы: байқау, сұрақ-жауап, оқиғаны тіркеу; екінші реттік: қайта өңдеу, бастапқы ақпаратты жалпылау).

**Құжаттық ақпараттың ақиқаттық мәселелері.** Негізгі құжаттың сенімділігін ондағы берілген хабарламаның - ақпараттың анықтығымен шатастыруға болмайды. Сенімді дереккөзден алынған анық емес ақпарат - түрлі қоғамдық топтардың, партиялардың, ұжымдардың және т.б. мақсаттары мен мүдделерінің уәждерінің маңызды куәлері екенін білдіреді. Мысалы, геббельс үгітінің материалдары барынша сенімді бола тұрғанмен, бірақ жарияланған идея мен авторлардың нақты ой-пікірінің мазмұны тұрғысынан сенімсіз болды.

Ақпараттың сенімділігі дереккөздегі қолжетімді құжаттардың түпнұсқалығына тәуелді. Кейбіреулерінің сенімділік дәрежесі белгілі бір "тапсырыспен" және хабарланған мәліметтермен анықталады.

Қандай жағдайда да бастапқы мәліметтер ресми емес, өзіндік ерекшеліксіз, қандай да бір мәліметтерге құрылған екіншілерден сенімдірек болады. Сондықтан екінші дереккөздерді пайдаланған кезде бастапқы дереккөздерге сүйену керек.

Тағы бір маңызды ереже: құбылыстың сипатын бұл құбылыстарды бағалаудан бөліп қарастыру. Соңғысына сенім мен нақтылық аздау болады. Одан әрі құжатты құрастырушы қандай мақсатты басшылыққа алғанын анықтау керек (мүмкін ол өзін немесе өзге адамды жақсы жағынан көрсеткісі келген болар; мүмкін адамды қаралағысы немесе процестің өңін айналдырғысы келген болар).

Бәрінен бұрын құжатты құрастырушының алғашқы ақпаратты қандай жолмен алғаны маңызды, себебі құбылыстың соңғы сипаты алдыңғы бірталай уақыт бұрын алынғаннан өзгеше болары анық. Егер дереккөз қандай да бір жіктемеге сүйенсе, онда оның негізін айқындау керек.

Құжатты құрастыруда сүйенген жалпы жағдайды анықтау керек. Ахуал анық болды ма, немесе ақпарат басқа жағына ауысып кетті ме. Әсіресе күнделіктер, хаттар, өмірбаян секілді жеке құжаттармен жұмыс өте сақтықты талап етеді. Жеке құжаттар туралы ақпараттарға сенім шарттары: олар автордың мүдделеріне тиіп кетпей ме; авторға белгілі бір зиян келтірмей ме, авторға белгілі деректер тіркеу кезінде жалпыға белгілі болды ма; құжат авторының көзқарасы бойынша елеусіз болып табылатын жағдайдың анық деректері; автор ұнатпайтын деректер.

Барлық жеке құжаттар құрастырылу уәждерін, автордың мақсатын тексеруді және қайта тексеруді, талдауды қажет етеді т.с.с.

**Құжаттарды сапалы және сандық талдау амалдары.** Құжаттармен жұмыстыңбасты қиындығы - оларды зерттеу болжамы арқылы оқи білу. Құжаттарды талдамастан бұрын зерттеуші одан зерттеу ұғымының түйінді белгілерін іздейді.

Құжаттарды сапалы талдау - барлық сандық амалдардың алғы шарты болып табылады.

**Сандық талдауды қашан өткізбеуге болады?** Бұл егер құжат сапалық тұрғыда бірегей және оның мазмұны маңызды болғанда; егер күрделі құбылыс нақты сипатталған болса; егер құжат ғылыми қауымдастыққа кеңінен танымал болмаса; егер құжаттағы мәліметтер көпшіліктің жөндеуіне жеткіліксіз, немесе толық емес болса.

**Сандық талдауды қай кезде жасаған дұрыс?** Егер бір реттілік мәліметтерді салыстыру дәлдігінің жоғары дәрежесінің қажеттігі талап етілген жағдайда; материалдар жеткілікті болып, және олардың сандық өңделуі жұмсалған күшті ақтайтын болса; материал зерттеу аймағын айқындайды; материал өте көп болған жағдайда, оны қамту және бағалау сандық өңдеусіз мүмкін болмаған жағдайда; егер сапалық сипаттамалары жеткілікті түрде жиі пайда болса.

Мәтіндерді сандық бағалау неғұрлым көкейге қонымды болып, егер олар басқа сандық сандық сипаттамалармен салстырылатын болса (газеттегі хабарламалардың ерекшеліктері жазылушылардың санымен салыстырылады, олардың пікірлерімен және басқа да санмен өонектелген мәліметтермен).

Мәтінмен жұмыс істеген кезде зерттеушілер **контент-талдау** **(мазмұн-жіктеу)** - бұл мәтіндердің арнайы сипатының және басқа да ақпарат тасушылардың бағасы мен анықталу әдісі (бейнежазбалар, интервью, анкетаның ашық сұрақтарына жауап беру және т.б.)

**Контент-талдау** мәтіндік мазмұнды ақпаратты бұқаралық сандық көрсеткіштерге аударуға мүмкіндік береді. Оның қызметі ақпараттың екі түрге бөлінуінен тұрады: мағыналық - талдаудың сапалық бірліктері және санау бірліктері - сандық.

Америкалық әлеуметтанушы Лассуэлл ұғымдар мен терминдерді талдау бірлігі ретінде қарастырса, ал Лоуэнталь - тақырып ретінде алды. В.А. Ядовтың еңбектерінде талдау бірлігі - әлеуметтік тақырып. Мағыналы бірліктер зерттеудің болжамы негізінде және бағдарламаның әдіснамалық пайымы ретінде айқындалады.

В.А. Ядов контент-талдаудың бұқаралық қарым-қатынастағы зерттеудің мағыналық бірліктерін төмендегіше ажыратады:

- ұғым, сөйлеу кезінде және жекелеген терминдерде айтылған ой (саяси, адамгершілік, ғылыми мазмұнда).

Терминдердің қолданылу жиілігі мәтіннің бағытын анықтауға мүмкіндік береді;

- тақырып - тұтас мағынадағы абзацта, мәтіннің ішінде, статьяларда, радиохабарларда айтылған (патриотизм, бизнес, өнер, білім беру тақырыбы);

- тарихи тұлғалардың, саясаткерлердің, әртістердің, ғалымдардың және т.б. есімдері;

Олардың қоғамдық пікірге әсерін өлшеу;

- тұтас қоғамдық құбылыс, ресми құжат, факт (Бесландағы оқиға, жер сілкінісі және т.б.).

Шот өлшемі талдау бірліктеріне сәйкес келуі де, келмеуі де мүмкін (кейбір идеялар жиілігі "келісу" және "қарсы"- сәйкестігімен өлшенеді; шот өлшемдерінің сәйкессіздігі - шоттың бірліктері мәтіннің ұзақтығы немесе мәтіннің ауданы боып табылады: жолдың, абзацтың, белгілердің, бағанның, телевидение арқылы берілетін хабардың ұзақтығы).

Контент-талдауда талдаудың бірнеше бірдіктері және шоттың бірнеше бірліктері пайдаланылуы мүскін. Мысал, халықаралық өмір туралы ақпарат жазылады: а) жиілігіне қарай; б) көлеміне қарай; в) мазмұнына қарай; г) ақпараттың белгілеріне қарай (сөз, сан, сурет, график және т.б.); д) материалдың түріне қарай.

**Контент-талдау әдісі мен алынған ақпараттың сенімділігі қамтамасыз етіледі:**

- заңгерлердің көмегімен негізделген бақылау мен талдаудың ұсынылған сапалы бірліктерінің қойылған міндетке қаншалықты сәйкестілігі.

- тәуелсіз критерийге негізделуі. Мысалы, оқушылардың кәсіби икемділігін анықтау мақсатындағы талдау, байқау және сұрақ-жауап арқылы жүргізіледі. Мәліметтердің тұрақтылығы бір мәтінді қайта-қайта бірдей нұсқаумен немесе әртүрлі кодтау көмегімен анықталады. Есептеу барысы топтарға ажыратылған стандарттық амалдарды саралау және шкалалауды қолдануды жобалайды.

Контент-талдау әлеуметтік педагогикада үгіт-насихаттың сөздік (тілдік) ықпалын, сөзбен тәрбиелеуді зерттеу үшін қолданылады. Ол ашық анкета сұрақтары мен жауаптарын жасақтап, құжаттарды талдауға пайдаланылады.

**Құжаттарды талдау әдісін бағалау.** Әдістердің әлеуметтік маңыздылығы мен шынайылығын олардың болжам жасау, жұмысты жоспарлау кезіндегі жоспардың сипаттамасы айқындайды. Статистикалық мәліметтердің мәні өте зор. Жоғарыда аталған құжаттарды пайдалану туралы шарттарды, олардың деректері мен дәйектілігін олармен жұмыс жасау кезінде міндетті түрде сақтау керек.

**Контент-талдау** – бұл зерттеу мақсатына сәйкес ақпараттың мазмұны мен формасының белгілі бір мағыналы бірліктері анықталатын мәтіндердің арнайы сипаттарын және басқа да ақпарат тасушыларды (бейне-жазбалар, теле- және радио хабарлар, инервью) айқындау мен бағалау әдісі.

Мағыналы бірліктері:

1) сөз (термин, символдар);

2) пайым және аяқталған ой;

3) тақырып;

4) персонаж, автор;

5) тұтас хабарлама.

Әрбір бірлік жалпы құрылымның ішінде көбірек қарастырылады.

Контент-талдау сыналушының жазбаша мәтіндерін, шығармаларын, хаттарын және т.б. педагогикалық-психологиялық диагностиканың алдын-ала белгіленген схемасы бойынша мазмұнды, татымды талдау жасаудың тиімді әдістерінің бірі.

Контент-талдаудың міндеттері мән-мәтіндегі әлеуметтік мағынаны және адамның өзіндік жазбаша шығармашылығындағы көрінетін жеке-тұлғалық сипатының мәнін ашу және бағалау болып табылады. Сонымен қатар бұқаралық жазбаша (немесе басқаша түрде кодталған) ақпарат оның кейіннен статистикалық тұрғыда қайта жөнделуімен сандық көрсеткіштерге ауыстырылады.

Қоғамдық өмірдің шындығы (әрекет, құбылыс, пікір) әртүрлі әдіс-тәсілдермен - дыбыстық жазба, суреттеу, жазбаша және т.б. көмегімен көрсетіледі.

Мектеп жағдаайында ақпарат көздері жиналыс хаттамалары, жұмыс жоспары, шығарма, хаттар, күнделіктер, оқушылардың бір-біріне жзған жазбалары болуы мүмкін. Мұндай ақпарат қандай әдіспен тіркелгеніне, мүмкін диагностика жасау үшін қажет құжаттар болсын тәуелсіз болады.

Диагностикада адамның ақпаратты беруге немесе сақтауға арнайы жасалған заты құжат ретінде түсініледі. Құжаттарды тіркеудің тәсілдері жазбаша, кескін, фонетикалық (дыбыстық) түрінде болуы мүмкін. Құжаттардың ең көп тараған тобы - жазбаша түр. Оларды талдау басқаларға қарағанда жеңіл болады. Контент-талдау әдісінің арқасында енді байқалуы мүмкін болмайтын өткен оқиғалар туралы мәліметтер алуға болады. Құжаттарды зерделеу арқылы өмірдің сол немесе өзге оқиғалары көптеген жылдар бойы бақыланады, әлеуметтік-педагогикалық үдерістер қайта жаңғыртылады, олардың өзгерісі мен дамуының тенденциялары мен инамикасы айқындалады.

**Іс-әрекетті зерттеу нәтижелері** – бұл адамның білімі мен дағдысының, қызығушылығы пен қабілетінің қалыптасуын, іс-әрекетін талдау негізінде жанамалай айқындауға мүмкіндік беретін зерттеушілік әдіс. Зерттеуші адамның өзімен тікелей байланыспайды, оның бұрынғы атқарған қызметінің нәтижелерімен: шығармалары, бақылау жұмыстары мен тексеру жұмыстары, суреттері, жасаған бұйымдары және т.б. зерделейді. Оларды зерделеу оның жеткен жетістіктері және алдына қойған міндеттерін орындау жолындағы үдеріс туралы ой түюге мүмкіндік береді.

Инновациялық педагогикалық тәжірибені жинақтау, насихаттау, тарату және пайдалану – мұғалімнің зерттеушілік мәдениетін қалыптастыру жолы. Мектептерде педагогикалық тәжірибені зерттеу, жинақтау ісі күрделі және шығармашылық мәселелердің біріне жатады. Педагогикалық тәжірибе — оқыту мен тәрбиенің практикасын жан-жақты зерттеу объектісі, фактылар мен ғылыми мәселелерді жинақтаудың негізгі көздерінің бірі. Сондықтан педагогикалық инновациялық тәжірибе оқу-тәрбие жұмысын үнемі дамыту мен жетілдіруде үлкен орын алады. Осыған орай, әрбір мұғалім **еліміздегі** жаңашыл ұстаздардың бай тәжірибесін, белгілі педагогтар мен психологтардың ғылыми еңбектерін терең зерттеп, өз ісінде шеберлікпен пайдаланудың жолдарын қарастырады.

Соңғы жылдары педагогикалық әдебиеттерде білім беру мекемелеріне қатысты инновациялық педагогикалық тәжірибені үйрену, зерттеу, пайдалану төмендегідей бағытта қарастырылып жүр:

* мұғалімдердің, мектеп басшыларының, білім беру мекемелері қызметкерлерінің кәсіби біліктілігі мен кәсіби шеберлігін арттыру жұмыстарының құрамды бөлігі;
* мектепшілік әдістемелік жұмыстың инновациялық бағыты;

- мұғалімдердің, мектеп басшыларының, білім беру мекемелері қызметкерлерінің шығармашылық дамыту құралы;

- педагогикалық зерттеу әдісі;

- педагогика ғылымы мен практикасының өзара байланысының нәтижесі;

- мұғалімдердің, мектеп басшыларының, білім беру мекемелерінің педагогикалық іс-әрекетінің арнайы түрі.

Енді зерттеу мәселесіне сәйкес әрбір бағытты жеке-жеке қарастырып көрелік.

Көптеген авторлар, оның ішінде академик Ю.К. Бабанский озат педагогикалық тәжірибені үйрену, жинақтау және пайдалануды жалпы білім беретін мектеп пен білім беру мекемелері қызметкерлерінің біліктілігін арттыру құралы ретінде қарастырады. Сондай-ақ, мұғалімнің кәсіби шеберлігін арттырудың формалары мен әдістерін айқындайды (аудандық (қалалық) кеңес, арнайы курстардан өткізу, әдістемелік жұмыс), осы жұмыстарда жіберілетін кемшіліктерді саралайды және тәжірибені таратуға қатысты мұғалімнің білім, білік, дағдыларын анықтау әдістемесін ұсынады.

Инновациялық тәжірибені үйрену, жинақтау және пайдалану мектептегі әдістемелік жұмыстың тиімділігін арттырудың қажетті шарты болып табылады. Осы тұжырымды жақтайтын ғалымдар, мәселен, А.М. Гельмонт мұғалімнің өзінің жеке іс-тәжірибесін саралауына көп көңіл бөледі. Себебі, мұғалім өз тәжірибесін өзі саралау барысында оқу-тәрбие үрдісінің жетістіктері мен кемшіліктерін көре алады, айқындалған кемшіліктерді жою барысында оқу-тәрбие үрдісінің сапасын арттыруға жол ашады.

Т.Р. Абдуллаев бастаған үшінші ғалымдар тобы озат педагогикалық тәжірибені үйрену, жинақтау және таратудың мектеп мұғалімдері мен басшылықтарының, білім беру саласы қызметкерлерінің педагогикалық шығармашылық дамыту құралы ретінде қарастырады, озат тәжірибені үйрену, жинақтау, пайдалануда кездесетін кәсіби қиыншылықтарды атап көрсетіп, озық тәжірибенің негізгі бағыттарын ашады.

Озат педагогикалық тәжірибені үйрену, жинақтау, пайдалану бойынша педагогикалық іс-әрекет шығармашылық еңбектің қайнар көзі саналып, мұғалімнің инновациялық даярлығын қалыптастыруына әсерін тигізеді.

Академик Ю.К. Бабанский, Х.И. Лийметс жақтаған ғалымдардың төртінші тобы озат тәжірибені үйрену мен жинақтаудың ғылыми деңгейлерінің арнайы ерекшеліктерін анықтап, эксперимент пен озат тәжірибені тарату арасындағы өзара байланысты ашады.

В.В. Краевский бастаған ғалымдардың бесінші тобы педагогика ғылымы мен практикасының өзара байланыс жүйесінің гносеологиялық рөлін негізге ала отырып, ғылыми – педагогикалық мекемелердің, ұжымдардың, шағын ғылыми-зертеу жұмысымен айналысып жатқан мектеп мұғалімдері мен білім беруді басқару ұйымдары қызметкерлері өзара байланысқан жүйесінің қызметінің рөлін, мұғалімнің шығармашылық іс-әрекетіндегі ғылыми білімнің мазмұнын аша отырып, ғылыми тұжырымдарды мұғалімдер тәжірибесіне айналдыру механизмдерін жан-жақты қарастырады.

Л.И. Гусев бастаған ғалымдардың алтыншы тобы озат тәжірибесін үйрену, жинақтау бойынша мұғалімдер мен білім беру қызметкерлерінің функцияларын ашып көрсетіп, озат тәжірибені үйрену, зерттеу, жинақтау пайдаланудың құрылымын ашып, іс-әрекет құрылымының мазмұнын анықтайды.

Ғалым Б.С. Гершунский мектептің даму мүмкіндіктерін ескере отырып, педагогикалық тәжірибені үйрену, жинақтау және пайдаланудың төмендегідей әдістерін ұсынады: тәжірибені констатациялау әдісі (бақылау құжаттармен танысу, сауалнама алу және т. б.); теориялық ойластыру әдістері (теориялық анализ және синтез, салыстыру, апология, идеалдау, ойша эксперимент және т. б.); ендіру кезеңінде қолданылатын әдістер (жүйеленген эксперимент, эксперттік баға және т. б.); педагогикалық болжаудың арнайы әдістері (модельдеу, эксперименттік бағалар және т. б.). Ғалым ұсынған әдістерді зерттеу нысанасына қарай таңдаған жөн.

Мұғалім озық тәжірибені үйрену, зерттеу барысында осы жоғарыда аталған әдістердің барлығын білуі шарт, озат тәжірибенің зерттеу кезеңіне сәйкес өзіне қажетті әдісті таңдай білуі керек, сонда ғана мұғалім өзінің алдына қойған мақсатын дұрыс шеше алады.

Озат педагогикалық тәжірибе педагогика ғылымына қатысты төмендегідей мақсатта қолданылады: ғылым мен практиканың мазмұнын кеңейтетіндей жаңа педагогикалық фактілер көзі; теориялық зерттеу өнімінің, ғылыми ұсыныстар мен ғылыми теориялық ақиқаттың критерийлерін оңтайландыру құралы.

Қорыта келе айтарымыз, озат педагогикалық тәжірибені үйрену, зерттеу, тарату, насихаттау, пайдалану мұғалімнің инновациялық даярлығын қалыптастырудың алғышарты.

**Озат тәжірибені мектептің оқу-тәрбие үрдісіне ендіру – педагогтің зерттеушілік мәдениетін қалыптастыру құралы.**

Педагогика ғылымының жетістіктері мен озық педагогикалық тәжірибені практикада пайдалану мәселелері М.А. Данилов, В.Е. Гмурман, Ф.Ф. Королев, Ю.К. Бабанский, Л.В. Занков, М.И. Махмутов және т. б. ғалымдардың еңбектерінде қарастырылады.

Мектептің оқу-тәрбие үрдісіне озық педагогикалық тәжірибені ендіру, озат мұғалімдер мен мектептің тәжірибесін насихаттау, тарату мәселесін алғаш көтерген М.Н. Скаткин болды. Педагогика ғылымындағы жаңалықтарды мектеп практикасына ендіру мәселелермен В.Е. Гмурман, Ю.К. Бабанский, П.И. Карташов және т. б. айналысты. Осы мәселенің теориялық аспектісін зерттеген М.Н. Скаткин төмендегілерді ерекше атап көрсетеді: мұғалімнің практикасына жаңаны ендіруге бағытталған жол, ендіру ұғымы, ендіру припциптері, тиімді ендіру шарттары, ендіру іс- әрекетінің тәсілдері, ендіру үрдісі, ендіру түрлері, ендіру жұмысындағы кемшіліктер, ендіру үрдісін басқару, ендіру кезеңдері, педагогикалық зерттеу нәтижесінің түрлері және оны ендіру ерекшеліктері, ғылыми жаңалықты ендіруге және пайдалануға даярлық көрсеткіштері, әдістемелік қызмет, ендіру тиімділігі (бағасы, ендірудің типтік бағдарламалары, педагогикалық ұсыныстарды бағалау критерийлері).

Практикаға зерттеу нәтижелерін ендірудің әдіснамалық негіздерін В.В. Краевский, В.И. Журавлев, А.А. Арламов және т. б. ғалымдар анықтады: ғылыми-педагогикалық нәтиженің түрлері мен оны ендіру ерекшеліктері; әдіснамалық, қолданбалы, іргелі, тәжірибелік-конструкторлық зерттеулер, өнертапқыштық іс - әрекет; ендірудің әлеуметтік детерминизмі, жаңалықты ендіру қажеттілігі, тиімділігі; педагогикалық инновациялық ақпараттар банкін құрудың теориялық негіздемесі; практиканың қажеттілігіне қарай аралық және соңғы нәтижелерді екі кезектік ендіру идеясы; ендіру үрдісінің моделін құрастыру, жаңалықты ендірудің тиімділігі мен сапасының корсеткіштері мен критерийлері; педагогикалық үрдісті жаңартуға окушыларды қамтудың тәрбиелік ықпалы, ендіру үрдісінің типтік алгоритмі, жаңаның бір немесе бірнеше комноненттерін ендіруде жүйенің жаңаруы; жаңалықты ендіруде кездесетін кедергілерге сипаттама, жаңалықты ендірушінің заңды құқығы мен қызметтік міндеттері; педагогикалық идеяның дамуына әсер ететін жалпылама факторлары, оны мектеп практикасына ендіру кезеңдері және т. б.

Педагогика ғылымы мен озат педагогикалық тәжірибенің жетістіктерін мекгеп практикасына ендірудің әдістемелік және практикалық мәселелерін М.Н. Скаткин, Я.С. Турбовской, Н.В. Кузьмина, Н.В. Кухарев, Л.И. Гусев, Г.Л. Лұкпанов, И.В. Баранова және т.б. ғалымдар зерттеді: озат педагогикалық тәжірибені ендіру үрдісінің мақсаты мен маңызы; ендіру үрдісінің логикалық, ендіру мақсатқа бағытталған іс-әрекет, ғылым жетістіктерін практикада пайдалануға даярлық деңгейі; ендіру іс-әрекетінің тиімділігін анықтайтын шарттар жүйесі, педагогикалық мақсатты шешуге мұғалім мен тәрбиешінің шығармашылық аспектісі, педагогикалық теория мен практиканың өзара байланыстық заңдылықтары мен факторлары; ғылыми ұсыныстардың педагогикалық ұжымның тәжірибесіне айналдыру механизмі, ендіру үрдісінің алгоритмі.

Ендіру ғылыми білімнің практикаға қолданыс табуына мақсатты түрде ұйымдастырылған іс-әрекет болып табылады. Ендіру бір-бірінен тек мақсат-бағытымен ғана ерекшеленетін теория мен практиканың арақатынасының ерекше түрі. Ендіру арнайы ұйымдастырылатын белсенді жүргізілетін үрдіс ретінде қарастырылады.

Педагогикалық ғылыми жаңалықтарды оқу-тәрбие үрдісіне ендіру тек қана мемлекет көлемінде ғана жүзеге асырылып қоймайды. Қазір әрбір мектепте қз зерттеу мәселелеріне сәйкес жаңалықтар ендірілуде. Жаңалықты ендіруде мектептің, аудан (қаланың), облыстың түбегейлі ерекшеліктері ескерілуі тиіс.

Түпкі нәтижесі оң өзгерістер беретін озат педагогикалық тәжірибені инновациялық педагогикалық тәжірибе ретінде қарастыруға болады.

Ғалым В.И. Журавлев оқу-тәрбие үрдісіне жаңалықты ендірудің алғышартына білім беру саласындағы ғылыми ұсыныстарды ғалымдардың, мұғалімдердің, педагогикалық, ұжымның, білім беру жүйесі мекемелерінің тәжірибелерінде қолдану нәтижелерін зерттеуді ұсынады.

Субъектінің жаңалықты ендіру үрдісінде “ендіру мүмкіндіктерін” анықтауымыз қажет: субъектінің ендіру үрдісіне қатынасы және ендіру іс- әрекетіне даярлық деңгейі. Субъектінің жаңаны, оқу-тәрбие үрдісіне ендіру үрдісі төмендегідей белгілермен ерекшеленеді: қатынас-қажеттілік арқылы (не?), қызығушылық (қандай деңгейде?), мотив (неліктен?), қондырғы (неге?).

Дайындық - ендіру іс-әрекетінің тиімділігін қамтамасыз ететін педаго­гикалық жағдай деңгейі, сондай-ақ ұжымның психологиялық ахуалын қанағаттандыратын және ғылыми-әдістемелік кешеннің сәйкестігін білдіретін, ендірілетін тәжірибе.

Озат тәжірибенің ең жоғары деңгейі – жаңашылдық. Озат тәжірибенің авторларын — жаңашыл мұғалімдер деп атайды. Жаңашыл мұғалімдер жаңа идеяны ұсынады, сондықтан оларды жаңашыл дейді. Олардың негізгі идеясы — ұстаздық қызметтестік, яғни ұстаз бен шәкірттің қызметтестігі. Жаңашыл мүғалімдердің 10 идеясы бар:

* балаларға деген адамгершілік қатынас, әрбір оқушыға жеке тұлға деп қарау;
* оқушының ішкі жан дүниесін, оның мақсат –мүддесін, ынтасын, қабілеттілігін, әлеуметтік жағдайларын танып-білу;
* оқушылармен қарым-қатынасты дұрыс құра білу, оларды оқу-тәрбие үрдісінің әріптесі, субъектісі қылу, баланың тілегі мен ынта-ықыласын есепке ала отырып, танымдық іс-әрекетке араластыру;
* оқушыларға үлкен мақсаттар қоя білу және оқушылардың сол мақсаттарға жете алу сенімін нығайту;
* балалар ұжымына сүйену, ұстаз бен оқушылардың ұжымдық шығармашылығы;
* оқушыларға, мүмкін болған кезде, тапсырмаларды еркін таңдау құқығын бере алу;
* бағдарламалық материалдарды ірі блоктарға біріктіру, тірек сызбалар мен тірек конспектілерін пайдалану;
* оқушыларды ұжымдық және даралық өзін-өзі тани білуге үйрету;
* шығармашылық тұрғыда өзін-өзі басқару.

Жаңашыл педагогтардың осы идеяларын ынтымақтастық педагогикасына біріктіруге болады.

Озық педагогикалық тәжірибенің бір түрі болып есептелетін жаңашылдық пен зерттеушілік, педагогикалық тәжірибе сезімдік тәжірибелерден теориялық талдау және жинақтауға алып баратын басқыш сияқты. Жаңашылдық пен педагогикалық зерттеулердің бірегей үлгісін көрсеткен ғалымдар ресейлік И.П. Волков, Т.И. Гончарова, И.П. Иванов, Е.Н. Ильин, С.Н. Лысенкова, М.П. Щетинин, донецкілік ұстаз В.Ф. Шаталов, қазақстандықтар: Қ. Бітібаева, Қ. Нұрғалиев, Р.Б. Нұртазина, А. Ысқаков және т. б

Инновациялық педагогикалық іс-тәжірибені жинақтау және тарату жолдары:

* мұғалімнің инновациялық іс-тәжірибесін оқып-үйрену (сабақтарға қатысу, сабағын талдау, жеке әңгіме т. б).
* мұғалім инновациялық тәжірибесін мәселелік тақырыбы бойынша жинақтау. (Жинақтау жұмыстарының түрлері буклет, шығармашылық есеп, ашық сабақтар, инновациялық акпараттық банк, әдістемелік веб- сайтгар т. б.).
* мұғалімнің инновациялық тәжірибесін тарату (оның түрлері, журналға мақала беру, аудандық, мектепшілік педагогикалық оқуларға қатысу, аудандық семинарлар өткізу).
* республикаға, облыс, ауданға белгілі озық тәжірибелі, жаңашыл мұғалімдер тәжірибесін оқып-үйрену, оны іс-тәжірибесінде пайдалану (баяндамалар газет шығару, буклет, дөңгелек үстел басындағы әңгіме, сұхбат және талдау), инновациялық электрондық өнімдер шығару.
* әдістемелік көрме өткізу. Сыныптан тыс жұмыстар: пән бойынша сайыстар (пән олимпиадалары), үйірмелер, факультативтік сабақтар, пән апталықтары, пән бойынша газеттер, білім сапасы күні, шығарма жазудан, мәнерлеп оқудан сайыс (тіл сабақтары бойынша) өткізіледі.

Мұғалімнің инновациялық даярлығын қалыптастыруда озық іс- тәжірибені үйрену, тарату, насихаттаудың рөлі зор.

**Сұрақтар мен тапсырмалар**

1. Ғылыми әдебиетті зерделеу мәнін ашып көрсетіңіз.
2. Контент-талдаудың логикасын түсіндіріңіз.
3. Педагогикалық тәжірибені талдаудың деңгейлерін сипаттаңыз.
4. Өз зерттеуіңіз бойынша зерделенетін тәжірибенің өлшемдерін нақтылаңыз.
   1. **Педагогикалық тестілеу. Жіктеу.**

**Педагогикалық өлшемдер құрылымындағы тестілеу.** Сынақтардың түрлері Қытайда чань – буддизм мектептерінде кең қолданылған, онда жұмбақтар, ребустар, психологиялық жағдаяттар арқылы сынақтар жүргізілген. Бұл мектепте ойлануға уақыт бермей қолма-қол жауап беру қолданылған. Ең алғаш рет оқушылардың білімін тексеру үшін тестті ағылшын педагогі Дж. Фишер 1864 жылы қолданған.

XIX ғасырда жалпы білім беру жүйесінде көптеген жаңалықтар, өзгерістер пайда болды. Тестік бақылаудың негізін салушылардың бірі ағылшын ғалымы Френсис Гальтон. Ол өзінің бақылау ізденіс жұмыстарын 1884-1885 жылдарында жүргізді. Сынаққа 5-80 жас аралығындағы адамдар қатысты. Ф. Гальтон тестің қорытындысын жасау үшін бақылау жүйесін жасады. Тест термині кеңінен таралуы американдық психолог Дж. Кеттелдің «Интеллектуалдық тестілер мен өлшемдер» деп аталатын мақаласынан кейін кең өріс ала бастады.

Тестілерді алғашқы болып білім беру жүйесіне кеңінен пайдаланудан, француз психологі А. Биненің интеллектуалдық дамуы төменгі дәрежедегі балаларға арнап таңдаған тестілері сериясын (1904 ж.) айтуға болады. Сосын АҚШ-тағы (Стенфорд университетінде) осы әдістеменің негізінде JQ коэффициенті ұсынылған болатын. Қазіргі заманғы талапқа сай редакцияланған нұсқасында ол бүгінгі күні де кеңінен қолданылып жүр.

Жалпы білімді бағалаудың тестік жүйесі Англия, АҚШ-та жақсы дамыған. Бүгінде тест қолдану оқытушылармен қатар оқушылар үшін де көп тиімді екенін өмірдің өзі дәлелдеп отыр. Нәтижесі тікелей белгілі болады. Тесттік әдіс талапкердің білім дәрежесін анықтауда көп уақыт алмайды. Соңғы жылдары тесттік әдіс оқу-білімге қатысты барлық ұйымдарда кеңінен қолданып жүр.

Тест деп сапалық және сандық дара ерекшеліктеріне сай түрде негізделген стандартталған, қысқа, уақыт жағынан шектеулі сынақтарды атайды.

Тестік бақылаудың түрлері өте ерте заманнан басталады. Б. э. д III ғасырда Ертедегі Вавилонда мектеп оқушыларының жазу дағдысын тексеру үшін алғашқы емтихандар жүргізілген. Осы сынақты өткен адам 2-кезеңге әңгімелесуге шақырылған. Осындай сынақтар Ежелгі Грецияда, Спарта да жүргізілген.

Тест деген не? Тест (англ. test) – сынау, тексеру, талдау. «Тест» – психология мен педагогикада сыналушының білімін, біліктілігін және дағдысын, сонымен қатар психофизиологиялық және өзіндік мінездемелерін стандартталған тапсырмалардың орындалу қорытындысы бойынша өлшеу.

**Тестілеу** (Тестирование; testing) - тұтас [компьютердің](https://kk.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%BE%D0%BC%D0%BF%D1%8C%D1%8E%D1%82%D0%B5%D1%80) немесе оның жекелеген бөліктері мен [программалық](https://kk.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D1%80%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%BC%D0%B0) жасақтамалары жұмысының дұрыстығын анықтайтын [процесс](https://kk.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D1%80%D0%BE%D1%86%D0%B5%D1%81%D1%81).

[1 Альфа-тестілеу](https://kk.wikipedia.org/wiki/%D0%A2%D0%B5%D1%81%D1%82%D1%96%D0%BB%D0%B5%D1%83#.D0.90.D0.BB.D1.8C.D1.84.D0.B0-.D1.82.D0.B5.D1.81.D1.82.D1.96.D0.BB.D0.B5.D1.83)

[2 Артығымен тестілеу](https://kk.wikipedia.org/wiki/%D0%A2%D0%B5%D1%81%D1%82%D1%96%D0%BB%D0%B5%D1%83#.D0.90.D1.80.D1.82.D1.8B.D2.93.D1.8B.D0.BC.D0.B5.D0.BD_.D1.82.D0.B5.D1.81.D1.82.D1.96.D0.BB.D0.B5.D1.83)

[3 Бета-тестілеу](https://kk.wikipedia.org/wiki/%D0%A2%D0%B5%D1%81%D1%82%D1%96%D0%BB%D0%B5%D1%83#.D0.91.D0.B5.D1.82.D0.B0-.D1.82.D0.B5.D1.81.D1.82.D1.96.D0.BB.D0.B5.D1.83)

[4 Кездейсоқ тестілеу](https://kk.wikipedia.org/wiki/%D0%A2%D0%B5%D1%81%D1%82%D1%96%D0%BB%D0%B5%D1%83#.D0.9A.D0.B5.D0.B7.D0.B4.D0.B5.D0.B9.D1.81.D0.BE.D2.9B_.D1.82.D0.B5.D1.81.D1.82.D1.96.D0.BB.D0.B5.D1.83)

[5 Құрылымдық тестілеу](https://kk.wikipedia.org/wiki/%D0%A2%D0%B5%D1%81%D1%82%D1%96%D0%BB%D0%B5%D1%83#.D2.9A.D2.B1.D1.80.D1.8B.D0.BB.D1.8B.D0.BC.D0.B4.D1.8B.D2.9B_.D1.82.D0.B5.D1.81.D1.82.D1.96.D0.BB.D0.B5.D1.83)

[6 Қызметтік тестілеу](https://kk.wikipedia.org/wiki/%D0%A2%D0%B5%D1%81%D1%82%D1%96%D0%BB%D0%B5%D1%83#.D2.9A.D1.8B.D0.B7.D0.BC.D0.B5.D1.82.D1.82.D1.96.D0.BA_.D1.82.D0.B5.D1.81.D1.82.D1.96.D0.BB.D0.B5.D1.83)

[7 Өрлемелі тестілеу](https://kk.wikipedia.org/wiki/%D0%A2%D0%B5%D1%81%D1%82%D1%96%D0%BB%D0%B5%D1%83#.D3.A8.D1.80.D0.BB.D0.B5.D0.BC.D0.B5.D0.BB.D1.96_.D1.82.D0.B5.D1.81.D1.82.D1.96.D0.BB.D0.B5.D1.83)

[8 Дереккөздер](https://kk.wikipedia.org/wiki/%D0%A2%D0%B5%D1%81%D1%82%D1%96%D0%BB%D0%B5%D1%83#.D0.94.D0.B5.D1.80.D0.B5.D0.BA.D0.BA.D3.A9.D0.B7.D0.B4.D0.B5.D1.80)

**Альфа-тестілеу.**

*Альфа-тестілеу* (Альфа-тестирование; а- testing) — арнайы жасалған тапсырмалар арқылы даяр программалық өнімді тестілеу.

**Артығымен тестілеу.**

*Артығымен тестілеу* (Избыточное тестирование; redundancy) — күрделірек тестіні пайдаланып қайта тестілеу.

**Бета-тестілеу.**

*Бета-тестілеу* (Бета-тестирование; (3- testing) — программалық өнімді келешек өзгертулерге тегін таратып, нақтылы тапсырмалармен тестілеу. Табылған қателер мен ескертулер жайлы программалаушыға хабарлайды.

**Кездейсоқ тестілеу.**

*Кездейсоқ тестілеу* (Стохастическое тестирование; stochastic testing) — құрылғыларды, программа]арды жөне жүйелерді кездейсоқ мөндерді тест ретінде қолдану арқылы тестілеу. Берілген мөліметтердің барлық мүмкін комбинацияларьін шолып шығу қиын болған жағдайларда күрделі жүйелерді тестілеу.

**Құрылымдық тестілеу.**

*Құрылымдық тестілеу* (Структурное тестирование) — программаның ішкі құрылымын зерттеу арқылы тестілеу.

**Қызметтік тестілеу.**

*Қызметтік тестілеу* (Функциональное тестирование) — программаның ішкі құрылымы қарастырылмастан, функционалдық мүмкіндіктерін тестілеу.

**Өрлемелі тестілеу.**

*Өрлемелі тестілеу* (Восходящее тестирование; ascending testing) — программалық өнім төменнен жоғары тексеріліп жинастырылатын программаны тестілеу әдісі. Мұнда алдымен төменгі [модульдер](https://kk.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%BE%D0%B4%D1%83%D0%BB%D1%8C) жеке-жеке тексеріліп, олардың [интерфейстері](https://kk.wikipedia.org/wiki/%D0%98%D0%BD%D1%82%D0%B5%D1%80%D1%84%D0%B5%D0%B9%D1%81)одан жоғарырақ деңгейдегі [модульдермен](https://kk.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%BE%D0%B4%D1%83%D0%BB%D1%8C) бақыланады, сонан соң осы деңгейдің модульдері тексеріледі және т.б.

Тестілеу әдісі көптеген дамыған елдерде қазіргі білімнің ажырамас бөлігіне айналған жастардың дайындық деңгейін және жалпы білім сапасын болжаудың тиімді құралы ретінде пайдаланылады.

«Педагогикалық тест» деп белгілі мазмұны бар, ерекше формадағы тапсырмалардың жүйесін атайды. Тест сынаққа түскендердің бір пән бойынша білімінің құрамы мен құрылымын анықтайды. Басқа сынақ жұмыстарымен салыстырғанда, тесттің артықшылығы — оның объективті, сенімді, көп варианттылығы болып табылады. Тесттің міндетті түрде бірнеше варианты болуы керек. Бұл тексеру кезіндегі тиімділікті арттырады, өйткені мұнша тапсырманың барлығын жаттап алу, есте ұстау немесе көшіріп алу мүмкін емес. Тест тапсырмалары тек бақылау ретінде емес, оқушыларды үйрету, машықтандыру үшін де тиімді. Педагогикалық тест арқылы әрбір оқушының білім деңгейін нақты және тез анықтауға болады. Педагогикалық тест нәтижелі болу үшін оның қорытындысын міндетті түрде статистикалық өңдеуден өткізу керек.

Педагогикалық тестіні құрастыру күрделі іс саналады, бірақ мектеп мұғалімі тест тапсырмаларының кешенін жасай алады. Ал, тест тапсырмалары сабақ барысында оқушылардың білімін тексерудің қатаң формасын машықтандырады.

Жалпы педагогикада тестік бақылау бір-бірімен тығыз байланысты 3 қызметті орындайды: диагностикалық, оқыту және тәрбиелік.

Диагностикалық қызмет бұл тестілеудің ең негізгі және ең айқын атқаратын қызметі, оқушының білім деңгейін, пән бойынша тақырыпты қалай меңгергенін анықтайды. Сонымен қатар, оқушының білім, білік дағдыларының деңгейін анықтау. Диагностиканың объективтілігі, ауқымы және жылдамдығы бойынша, тестілеу педагогикалық бақылаудың барлық қалған үлгілерінен асып түседі. Объективтілігі жағынан тест педагогикада үлкен орын алады.

Оқыту қызметі оқушылардың оқу материалдарын меңгеруге деген белсенділігін арттыру. Оқыту функциясының ролін арттыру үшін қосымша сұрақтар қайталауға арналған, өз бетімен оқуға арналған тақырыптарды, ұқсас тесттердің, орындалған тесттің қорытындысын талдау.

Тәрбиелеу қызметі оқушылардың есте сақтау, қайталау, белгілі уақытта тапсырманы орындап үлгеру қасиеттерін тәрбиелейді. Тестті талдау кезінде оқушы өз біліміне сын көзбен қарауға үйренеді, білімдерінде кемшіліктерді анықтап, жоюға көмектеседі, өз қабілеттерін дамытуға тырысуды қалыптастырады.

Білімді бағалаудың басқа түрлеріндей тестік бақылаудың артықшылығы да, кемшілігі де болады. Тестілеудің артықшылықтары:

Тестілеу барынша сапалы және объективті бағалау әдісі болып табылады, өткізілуі стандартты түрде, жалпы білім тексеріледі. Оның объективтілігі – тестілеу үрдісінің стандартизациялау және тапсырмалардың жалпы тестердің сапасын көрсету жолымен жүзеге асады.

Тестілеу – барынша әділ әдіс саналады, себебі тестілеу кезінде, әсіресе бақылау және бағалау үрдісінде барлық оқушылардың жағдайы бірдей болады да, мұғалімнің субъективтілігіне жол берілмейді.

Тесттер – барынша әмбебап, себебі тестілеуде курстың барлық тақырыптары бойынша тапсырмалар берілуі мүмкін, ал ауызша емтиханда 2-4 тақырып қана алынатын болса, жазбаша емтиханда 3-5 тақырып қарастырылады. Осылайша, тестілеу арқылы оқушының курстың барлық тақырыптарын қалай меңгергенің байқауға болады. Тестілеу арқылы оқушының жалпы пәнді немесе бөлек тақырыптарды қалай меңгергенің анықтауға болады. Тест барынша нақты құрал болып табылады, мысалы 20 сұрақтан тұратын тестің бағалау көрсеткіші 20 бөлімшеден тұрады, ал біз қолданатын бағалау көрсеткіші тек қана 4 ғана.

Ол уақытты тиімді қолдануға, үлкен көлемді мазмұнды қамтуға, оқушылармен тез екіжақты байланыс орнатуға, материалды игеру нәтижесін анықтауға, жіберілген қателерді түзетуде назар бөлуге және қажетті түзетулер енгізуге көмектеседі. Тест түрінде бақылау топтың оқушыларын бір уақытта тексеруге мүмкіндік береді және тәртіпке келтіреді. Экономикалық жағынан тиімді (тексеретін адамдар саны, уақыты).

*Тестілеудің кемшіліктері*:

Тестік сұрақтарды құрастыру, топтастыру ұзақ үрдіс. Барлық пәндер бойынша стандартты тестер жоқ, бар болған да сапасы дұрыс емес. Тестілеу кезінде алынатын мәліметтер бойынша біз оқушының қандай тараулардан ақаулар бар екенің анықтай алсақ та, ақаулардың себебін анықтай алмаймыз. Тест білімнің жоғары, продуктивті, шығармашылық, әдістемелік деңгейін тексеруге, бағалауға мүмкіндік бермейді. Тестте көп сұрақтардың қамтылуы уақыттың жетпеуіне, асығуына байланысты кемшілік туғызады.

Тестілеуде кездейсоқтық элементтер бар. Мысалы, оңай сұраққа жауап бере алмаған оқушы күрделі сұраққа жауап бере алады. Бұған себеп, бірінші сұрақта байқаусыз қате жіберілсе, екінші сұрақта жауапты ойланып табу бола алады. Бұл жағдай тестің нәтижесін бұрмалайды және оларды талдау кезінде есепке алудың қажеттілігіне әкеп соқтырады. Сұрақты аяғына дейін оқымау. Тест тапсырмасына қойылатын негізгі талаптар мыналар:

* Тест жұмысын өткізуде белгілі бір уақыттың болуы;
* Тапсырмаларды орындау үшін берілген нұсқаулардың түсінікті, айқын болуы;

Мектепте оқушы білімін бекіту, қайталау, алған білімді жүйелеу және бақылау мақсатында пайдалануға болатын тестің бірнеше түрлері бар.

*Тесттің түрлері*: толықтыру тесті, таңдамалы тесті, еске түсіру тесті, сәйкестендіру тесті, реттік тесті, аралас тесті, кәсіптік бағдар тесті, баламалы тесті.

1. Толықтыру тесті: оқушыларға тапсырма сөйлем түрінде беріледі де сөйлемдегі кей сөз орынына (цифр, формула, сөз т. б) үш нүкте беріледі. Мұндай тапсырмадағы жауап қысқа тұжырымды бір мәнді болуы шарт.
2. Таңдамалы тесті: оқушыларға берілген тапсырмамен қоса оның дұрыс және дұрыс емес жауаптары беріледі. Тапсырма үлестірме қағаз арқылы беріліп, оның жауабының саны төртеуден кем болмағаны жөн. Оқушы жауабы бағдарламаланған құрылым арқылы немесе перфокарта кілті болады.
3. Еске түсіру тесті: сұрақ нақты беріледі де, жауабы бір мәнді болуы шарт. Еске түсіру тестінің сұрақтарын түзегенде сұрақ нақты, анық қойылады, ал жауабын сөз, сан, формула т.б. түрде берілуі мүмкін.
4. Сәйкестендіру немесе салыстыру тесті: мағынасы бір-бірімен байланысты тапсырмалардың екі бағанға әртүрлі ретпен орналастырылуы. Мұндай тесті жасауда бірінші бағанда қысқа тұжырымды сөйлем болса, екінші бағанда сәйкес сөз, белгі, сызба болуы керек.

Сөйлем саны 5 тен 15 ке дейін болса, екінші бағандағы сөз, белгі, сызба, нұсқа т. б саны екі – үшеуі артық болғаны.

1. Реттік тест (ранжирование) тесті: бақылау нысаны (құбылыс, шамалар, формула т. б) ретімен жазылуы (айтылуы) керек. Тесті тапсырма дайындағанда оның саны 10 шақты болғаны жөн.
2. Аралас тесті: оқушыға берілетін тапсырма әртүрлі тест түрінде (мысалы: толықтыру, таңдамалы т. б) беріледі.
3. Құрама тесті (комбинированный): құрамында бірнеше пәндердің бір-бірімен үйлесуі.
4. Балама (альтернативный) тесті: тесттің бұл түрін жасауда жауабын білуге ықпал ететін сөзден аулақ болған жөн. Сөйлем қысқа тұжырымды, мазмұнды, бір мәнді болғаны дұрыс. Тесттің мұндай түрінің жауабы сөзбен (дұрыс, дұрыс емес) ия немесе жоқ немесе белгілер арқылы +, — т. б беріледі. Мұндай типтен тесттік тапсырманы графикалық диктант үлгісінде пайдалануға болады.

*Тест* формалары:

1. Бір дұрыс жауапты таңдауды қажет ететін тапсырмалар
2. Бірнеше дұрыс жауапты таңдауды қажет ететін тапсырмалар
3. Сәйкестікті құру бойынша тапсырмалар
4. Жауапты тіркеуді талап ететін тапсырмалар (жауапты толықтырып жазу)
5. Логикалық және алгоритмдік реттілікті құру бойынша тапсырмалар.

Қазіргі оқыту үдерісінде өте жиі кездесетін тест түрлері «оқыту тесті» және «бақылау тесті». Оқыту тестінің мақсаты белгілі бір модульді не тақырыпты меңгертуге арналады, оқытушы негізгі рөл атқарады. Тапсырмалар сұрақ қою, жауап беру, есте сақтау, жазып алу, үйден ауызша қайталау, қайтадан жалпы сұрақ-жауап түрінде тексеру. «Бақылау тесті» осыдан кейін жүргізіледі, яғни оқушылардың тарау бойынша немесе белгілі бір тақырыпты қаншалықты меңгергенін анықтау үшін.

Тестілеудің алуан түрлігі *білім жетістіктерін тексеру* ғана емес, сонымен қатар, түрлі құзыреттілікті анықтауға мүмкіндік беретін тиімділігі жоғары педагогикалық өлшем құралы саналады. Қазіргі кезде тестілеуге тең келетін немесе одан артық оқу жетістіктерін бағалауда бос сөзділікпен абстрактылықтан гөрі, нақты да анық жауап беретін басқаша мүмкіндіктер болмағандығымен де тестілеу әдісінің әлемдік білім кеңістігіндегі орны жоғары.

Педагогикалық өлшемдер әдістерін практикалық түрде құрастыру үшін бір ғана теорияны білу жеткіліксіз. Өнеркәсіптік өнімді шығару сияқты, теориядан басқа, онда материалдар, жабдықтар, кадрлер мен технологиялар қажет болады, сол сияқты компоненттер тестіні шығаруда да қажет. Бірақ бұл теорияға енбейді. Тестілерді құрастырда оқу мәтіндері мен оқулықтарының мазмұнын, тапсырмалардың мазмұны мен формаларын талдау әдістерінің жиынтығын қамтитын әдістеме қажет. Сонымен бірге, ақпаратты жинау және өңдеу процесі, тест пен тест тапсырмаларының параметрін есептеу әдістері, статистикалық көрсеткіштерді есептеу әдістері және т.б. қажет болады. Жалпы алғанда, білімді тексерудің тест әдісі туралы теория қажет. Мұндай тектес теорияларды философиялық әдебиеттерде әдіснамалық теория деп атайды.

Тестілерді құрастыру және олардың сапасын бағалаудан басқа, педагогикалық өлшемдер процесі тестілерді белсенді қолдануды қамтиды. Америкалық әдебиеттерде тексерудің бұл бөлігі Test Administration деп аталады. Бұл іс-әрекеттің міндетінің тест теориясының мазмұнымен біршама ғана сәйкестігі бар. Мәні бойынша мұнда тестілерді қолданумен айналысатын процесті ұйымдастырудың қажеттілігін атап өтуге болады. Батыс әдебиеттерінде Test Administration шешетін алты міндет айқындалады.

1. Тест бақылауын тестіні құрастырушының нұсқауларына сәйкес ұйымдастыру;

2. Сыналушылардың тестілеуге даярлау, олармен бақылау кезінде және одан кейін жұмыс жүргізу;

3. Тест бақылауын сапалы ұйымдастыру үшін қажетті материалдық-техникалық жағдайлар жасау: орынды, техниканы, приборларды, бағдарламалық-әдістемелік қамтамасыздандырылуды дайындау;

4. Тестілеуге деген жағымды қатынас үшін жағымды психологиялық жағдайларды жасау;

5. Жеке және топтық бақылу үшін, мәліметтерді тиімді және сапалы жинауды қамтамасыз ететін сыналушыларға тестінің қолайлы формаларын ұсынуды жүзеге асыру;

6. Баллдарды есептеу, мәліметтерді көрсету мен интрепретация әдістерінің оптималды жүйесін құру.

Мұндағы маңызды ерекшелік, Test Administration-ға қатысты матералдар, әдетте теориялық әдебиеттерде емес, басым түрде әдістемелік әдебиеттерде жарияланады, мұны әдіснама мен практиканың арақатынасы арқылы түсіндіруге болады. Осылайша, тестілерді құрастыру үшін тест теориясындағы білім қажет болса, ал педагогикалық өлшемдер процесін ғылыми ұйымдастыру үшін тест әдісін құрастыруды, әртүрлі мақсаттар үшін тестілерді қолдануды, тест нәтижелерін интрепретациялауды, тест процесін ғылыми ұйымдастырудың принциптерін құруды қамтитын әдіснаманың қажеттілігі туындайды.

Тәуелсіз елді өркениетті әлемге танытатын, дамыған елдер қатарында терезесін тең ететін күш – білім және білімді ұрпақ. Сондықтан да Елбасымыз Н.А. Назарбаев өзінің Жолдауларында білім саласына айрықша көңіл бөліп, еліміздің жарқын болашағы білікті де парасатты жастардың қолында екенін назардан тыс қалдырған емес. Қазіргі қоғамның өзекті мәселелерінің бірі – әлеуметтік, экономикалық өзгермелі жағдайларда өмір сүруге дайын болып қана қоймай, сонымен қатар оны жүзеге асыруға, жақсартуға игі ықпал ететін жеке тұлғаны қалыптастыру.

Адамның кез келген іс-әрекеті нәтижелерді жоспарлаумен, ұйымдастырумен және орындау сапасын бақылаумен қатар, оларды тексеруді қамтиды. Бақылаудың маңызы мақсаттарды алынған нәтижелермен салыстырудан құралады, ол өз кезегінде өлшеу жүйесінің, өлшеу бірлігі, нормативтер арқылы жүзеге асырылады. Адамзат іс-әрекетінің барлық саласында бақылаушы-өлшеуші іс-шара-лардың негізі ретінде қазіргі кезде мемлекеттік стандарттар алынады. Қазақстан Республикасында білім беруді және ғылымды дамытудың 2016-2019 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасын-да «Орта білімді жаңғырту жобасы шеңберінде бағалау жүйесін жетілдіру мақсатында Дүниежүзілік банкпен бірлесіп, 2020 жылға қарай:

1) білім алушылардың ұлттық емтихандары мен оқу жетістіктерін мониторингтік зерттеулердің рәсімдері жетілдіріледі;

2) оқушылардың оқу жетістіктерін бағалау жетілдіріледі;

3) тест стандарттары әзірленеді;

4) білім алушылардың дағдылары мен білігін, құзыреттілігінің кең спектрін тексеру үшін тест тапсырмаларының базасы құрылады» делінген.

Замануи білім беру жүйесіндегі педагогикалық өлшемдер білім алушылардың білім алудағы жетістіктерінің негіз құраушы көрсеткіші болып табылады. Педагогикалық өлшемдер – бұл білім алушылардың бағаланатын көрсеткіштері мен эмпирикалық шкаланың нүктелері арасындағы сәй-кестікті орнату үдерісі, мұнда көрсеткіштердің әртүрлі бағалауы арасындағы қатынастар сандық қатардағы қасиеттермен көрініс табады, яғни оқу қабілеті арқылы көрінеді, білім алу нәтижелері сандық эквивалентте көрініс табуы қажет.Соңғы кезде зерттеулерде, мақалаларда педагогикалық өлшемдер саласындағы негізгі ұғымдар мен терминдер қарастырылған және тест тапсырмаларын құрастырудағы ұсыныстар берілген.

Тестілеу теориясының дамуына байланысты педагогикалық өлшеуді негіздеу процедураларының арасында практикалық, әдіснамалық деңгейдегі (эталондық деңгейдегі көрсеткіштерді анықтау) жұмыс бағыттары анықталып, абсолюттік объективтілік ұғымы ендірілді. Кез-келген, соның iшiндe педагогикалық өлшемдердің сырттан әсер етуші әртүрлі факторларға тәуелділігіне байланысты абсолюттік объективтілік нәтиженің қол жетпес сипаты деген түсініктемеде ашылады.

Қaзipгi бiлiм саласындағы объективтілік тестілеу процедуралары арқылы айқындалады және педагогтің субъективті пайымдауына тәуелсіздігімен сипатталады. Процедуралық объективтілік толығымен тестілеу процедураларының эмпирикалық, объективтілігімен теңдестіріле отырып, тестілеу нәтижесіне, жалпы тестінің сенімділігіне, талдау мүмкіндіктеріне шек қойылады. Оқушының білімін, дайындығын тексеруде, педагогтерді бақылау, бағалау процедураларынан алшақтатып, тестілеу арқылы, тест нәтижесін компьютерлік техника мүмкіндігін пайдалана отырып санау, қорытынды шығару объективті деп есептелуде. Ұлттық бірыңғай тестілеудегі төрт жылғы практика керсетіп отырғандай, 11 жылдық білімді 3 сағаттық тестілеу арқылы, компьютерлік техниканың есептеуімен тексеру арқылы объективтілікке қол жеткізуге болады деген тұжырым қалыптасуда. Шындап келгенде, мұндай түсініктің пайдасынан кepi әcepi басым.

Өлшеу объективтілігінің eкiнші түpi тестінің жеке тапсырмаларына берілген жауап ұпайларының арифметикалық қосындысы немесе тестілеу нәтижесінде алынған, өңдеуден өтпеген, қазып алынған таза руда секілді «шикі» күйіндегі ұпай сандары. Ал, өлшемнің шынайылығы өлшеудің кез келген қателігінің әсерінен арылған, абсолюттік объективтілікпен теңдестірілуін білдіруі керек. Өлшеу құралына, санау тәсілдеріне байланысты бақыланатын «балдан», шынайылық деңгейдегі бағаның айырмасы, ол өлшеу сәтіндегі объектіні сипаттаушы – өлшеу құралының тұрақтылығында, тәуелсіздігінде. Мысалы, сантиметр құрал ретінде тұрақты, оның өлшену объектісімен арадағы тәуелділігі жоқ.

Tүсініктi нақтылау үшін Ұлттық бірыңғай тестілеуді өткізу сәтінен бip мысал: 2006 жыл.

* өлшенетін объект: оқушы білімінің нәтижесі.
* өлшеу мақсаты: білім сапасын анықтау.
* өлшеу құралы: Ұлттық бірыңғай тесті (120 сұрақ, төрт пән бойынша);
* өлшеу кеңістігі: Ақтөбе облысы, Ойыл ауданы, спорт зал, 85 оқушы.
* қойылған шарт: «объективтілік», «тазалық», «шынайылық».

- тестілеу шамамен сағат 9.00 басталды, 12.00 аяқталды.

Білім сапасына әсер етуші нeгiзгi факторлар ретінде ауа температурасының 38 градус Цельсияға дейін көтерілуін, оқушылардың шамамен 60-70 шақырым жол (шаңы аспандап тұрған, ойлы-қырлы жол) жүріп келуі есепке алынбайды.

Салдары: оқушы денсаулығының төмендеуі, қан қысымының көтерілуі, оқушылардағы әлcipey, анемия, т.б. Бұл жердегі объективтілік ұғымының iшiнe кірмей, есепке алынбай отырған дүние - баланың өз кeңicтiгi.

Өлшеу объективтілігінің үшінші түpi классикалық (дәстүрлі) объективтілік негізіне бақылау арқылы алынған нәтиже мен шынайылық арасындағы аксиомалық қатынастың байланысы жатады. Бұл жағдайда өлшеу объективтілігі өлшеуде жіберілетін қателікті есепке алады. Аксиомалық қатынас біздіңтүсінігімізде, өлшеуде жіберілетін қателік өлшеу мақсатындағы, кеңістігіндегі, өлшеу құралының мазмұнындағы, өлшеу сәтіндегі жағдайлардың бip коэффициенті ретінде есептелуін көрсетуі қажет.

Егер тест сипаты өлшеу сапасының талаптарын орындамаған жағдайда объективтілік жөнінде сөз қозғау артық деп ойлаймыз.

Объективтіліктің үшінші түсінігі инвариантты объективтілік тест құрастыру теориясына (ТҚТ) (Item Respose Theory (IRT) байланысты. ТҚТ артықшылығы оқушылардың дайындығын бағалауда тест тапсырмаларының қиындығына қарамастан, өлшеудің инвариантты объективтілігіне жеткізетін классикалық тест теориясына қарағанда ұтымдылығында.

Өлшем сапасының екінші критерийі – сенімділік (reliability), ол тест нәтижелерінің нақтылығын және олардың кездейсоқ факторлар әсеріне тұрақтылығын көрсетеді «Сенімділік қажетті болғанымен, өлшеудің жоғары нақтылық шарты болуға жеткіліксіз», - дейді М.Б.Челышкова. Педагогикалық өлшем нәтижелерінің барабарлығы – өлшеу нәтижелерінің тест жасаудағы мақсатқа сәйкес келуін сипаттайды. Барабарлық жоспарланған объектіні қаншалықты өлшеуге болатындығын сипаттайды. Сандық бағалаудағы барабарлық өлшеу нәтижелерін өлшеуге қатысты тестілеу жағдаяттарынан тыс критерийлермен сәйкестендіру арқылы алынады.

Қоғамдық ғылымдардағы өлшеудің жалпы теориясының пайда болу тарихын Б.Райт жақсы зерттеген. Ол өзі құратын теорияның барлық қоғамдық ғылымдар үшін, соның ішінде педагогика үшін пайдалы болатынына сенімді болды. Оның ойынша, ерте ме, кещ пе, ғылымда кеңейту мен бөлу тенденциялары, өзіндік дербес пәнді ажырату пайда болады. Сондықтан, өлшеудің педагогикалық теориясын психологиядағы, әлеуметтанудағы, басқа қоғамдық ғылымдардағы өлшеудің жалпы теориясынан бөліп ажырату мәселесі туындады.

Тесттер ерекше дамыған елдер ретінде Нидерланды, АҚШ, Англия, Япония, Дания, Израиль, Канада, Австралия алынады. Бұл тізімге халқының өмір сүру деңгейі жоғары елдердің енгені белгілі болды. Тесттерді қолдану білім берудің сапасына жағымды әсер етеді; білім беру сапасы басқару сапасымен байланысты; сапалы басқару халықтың өмір сүру сапасын арттыру үшін алғышарттарды құрады. Қазіргі кезде тесттердің көмегімен миллиондаған оқушылар мен студенттердің, әскери-лердің, басқарушы персоналдың дайындығы тексеріледі. Педагогикалық өлшем теориясы тестілеуді өткізудің әдістемелірнің ережелерін қамтиды, бұдан басқа ғылыми іс-әрекеттің үш маңызды бағытын қамтиды: осы теорияның тілін қалыптастыру, форма теориясы және тест тапсырмаларының мазмұнын іріктеу мәселелері.

Қазіргі кезде өлшеудің үш таныс теориясы бар:

1. Тесттердің классикалық немесе статистикалық теориясы (classical test theory, CTT). Бұл ХХ ға-сырдың басында солай аталды. Қазір «классикалық теория» сөзін метафора ретінде қарастыруға болады. Мұндай пікірдің дәлелі ретінде екі аргументті келтіруге болады. Біріншіден, бұл теорияның дәл, метафоралық атауы бар. Ағылшын тілінде ол «truе-score model of measurement» деп аталады. Сондықтан, оны теория емес, өлшеу моделі деп атаған дұрыс. Екіншіден, бұл модель – ХХ ғасырдың басындағы педагогика мен психологиядағы өлшеуге физикалық өлшеу теориясының идеяларын ауыстыру. Осыдан қысқартылған, шынайылығы аз аксиоматика шығады. Оны өлшеудің шынайы және қате компоненттерінің моделі деп атауға болады.

2. Екінші теорияны шартты түрде орыс тіліне «өлшеудің матемактикалық теориясы» деп атауға болады (Item Response Theory, IRT).

3. Үшінші теория – бұл теориядан үлкен. Бұл бір мезгілде әдіснама және метрикалық жүйе.

Сондықтан оның Г. Раштың метрикалық теориялық жүйесі деген атауға ие болады. Қазіргі кезде жаңа типтегі мектепке оқуға түсерде, шет елдердегі жоғары оқу орындары үміткердің құзыреттілік деңгейі, яғни практикалық іс-әрекеттегі міндеттерді шешу қабілеті тексеріледі. Міндеттер типтері оқушының шынайы өмірде болатын жағдайлары туралы жағдаяттар арқылы беріледі. Мұндай тесттер әдетте, уақыттың сұранысы мен күтілетін нәтижелерге қатысты білім беру нәтижелерінің өмірге қабілеттілігін анықтайды. Міндетті білім беруді аяқтау сатысында меңгерілген білімдер мен біліктер емес, олардың қалай қолданылатыны мен болашақта оқушылар үшін пайдалы болатыны, мектептегі оқудың білім алушыларды өзбетімен оқуға, өз бетімен қажетті ақпаратты іздеуге қаншалықты дайын екендігі, яғни қазіргі қоғамға табысты бейімделуі ерекше қызығушылық тудырады.

Бүгінгі күндегі білім берудің маңызды міндеті ретінде, білім берудің сапасын басқаратын, объективті инструментарийін құрастыру, оның оқыту мен бақылаудың өзгермелі тұжырымдамала-рына, практикалық тұғырларға, тұлғаның білім алу қажеттіліктеріне сәйкестігі алынады. ХХІ ғасыр-дың әлеуметтік-экономикалық перспективаларынан шығатын өзгерістердің заңдылығы, білім беру сапасын арттыру мақсатында оны инструментальды өлшеудің қажеттілігін анықтады. Білім алушылардың оқу жетістіктерінің сапасын бақылау және бағалаудың дәстүрлі жүйесінің білім беруді модернизациялау және оның сапасын басқарудың заманауи бағыттарымен сәйкес келмейтін, көптеген маңызды кемшіліктері бар.

Бірінші олардың қатарына педагогтардың бағалаудағы субъективтілік көрінісі; оқытудағы құзыреттілік тұғырға және заманауи талаптардың деңгейіне адекватты объективті бақылау құралдарының болмауы; бағалаудың стандартталған өлшеуіштерінің, бірыңғай шкалалардың және критерийлердің болмауы; оқу іс-әрекетінің нәтижелерін өзіндік бақылау, өзіндік түзету және өзіндік бағалауды жеткіліксіз әдістемелік қамтамасыз ету; тұлғалық-бағдарланған және дамытушы оқыту идеяларын практикалық жүзеге асырудың заманауи әдістерінің болмауы және т.б. Бұл мәселелерді шешуде жоғары оқу орындарында жаңа білім беру бағдарламаларын енгізу және білім беру үдерісіне жаңа білімдерді, едәуір тиімді және сұранысқа ие білім беру практикаларды тұрақты ендіру арқылы педагогикалық білім мазмұнын жаңартумен қатар құзыретті маман кадрларды даярлауды қажет етеді.

Дегенмен, педагогикалық өлшеуді дамытпайынша, білімді бақылау формалары қарапайым бюрократиялық бақылау формаларына айналады.

– Тест тапсырмаларының жаңа формаларын құрастыру;

– Тесттер мен тест тапсырмаларының мазмұнын маңызды жаңарту;

– Педагогикалық өлшеу мен білім беру іс-әрекетінің сапасы мен тиімділігінің көрсеткіштерін орталықтандырылған түрде құрастыру;

– Педагогикалық өлшеу тілін жақсарту.

Оқытудың әрбір деңгейі және әрбір оқу пәні үшін, мазмұны мен технологиялық формасы бойынша іріктелген тапсырмаларды құру ұсынылады. Бұндай логикалық тапсырма жаппай білім берудің сапасын түбегейлі өзгертуге қабілетті.

Дегенмен, мамандық дайындаудың көптеген болашақта шешілетін мәселелері:

– бағалау өлшемдерінің, білім сапасын бақылау құралдарының тиімділігін анықтау және жүйелеу;

– білім салалары бойынша білім сапасын бақылау және бағалау инструментарийлерін белгілеу;

– оқыту мен тәрбиелеудің нәтижелерін рейтингілік шкалалау:

– педагогикалық өлшеу саласында халықаралық стандарттарды ендіру бойынша басқа елдердің тәжірибесін немесе халықаралық тәжірибені зерттеу мен қолданудың алуан түрлі жолдарын зерттеу мәселелері тұр.

*Тестке қойылатын талаптар*: жауаптары бір мәнді, яғни дұрыс жауабы біреу ғана болуы керек; нақты да, дәлжауаптыталап етуі қажет; өлшеу шәкілін (шкаласын) қолдану, математикалық өңдеуге мүмкіндік беріп, бір мезгілде неғұрлым көбірек оқушыларды қамтып, бірдей деңгейлер мен көлемдегі білімдерді анықтау болып табылады. Тест өңдеуде олардың қаншалықты жобаланған оқыту, білім беру, дамыту мақсаттарына сәйкестігімаңызды. Білімділікті диагностикалаудың маңызды критерийлері; тиімділігі (валидтілігі, көрсеткіштілігі), сенімділігі (ықтималдылығы, дұрыстығы), сараптамалығы (айырмашылығы**)** болуы.

**Саралау (жіктеу, классификациялау) дидактикалық зерттеудің жаңа әдісі ретінде. Саралау.**

Заттар мен құбылыстар нақты ерекшеленген белгілері бойынша салыстыру негізінде және қандай да болсын өзара топтарға, разрядтарға және кластарға бөлінеді. Сөйтіп әрбір класс өзіндік ерекше орын алады, нысандардың туыстас топтарының арасында байланыс байқалады, түсіндіру мен болжам үшін мүмкіндіктер ашылады.

Саралап жіктеу құру белгілі бір логикалық ережеге бағынады:

1) бірдей жіктеулерде дәл сондай бірдей негіз болу керек;

2) жіктеу мүшелерінің көлемі жіктеліп отырған жиынтықтың көлеміне сәйкес келу керек, яғни жіктеу мүшелерінің қосындысы жиынтықты тауысу керек және одан артпау керек.

3) жіктеу мүшелері бірін - бірі жоққа шығару керек, яғни мүшелердің бірде - бірі басқасының көлеміне кірмеу керек;

4) кластарға бөліну үздіксіз жүру керек, яғни жақын жердегі кластың тармағын аттап өтпей бірте - бірте сапа негізі ретінде бөлінетін өсу немесе кему жолымен жүру керек.

Ғылыми білімнің даму шамасына қарай оқиғаның (құбылыстың) жіктелуі тереңдей немесе нақтылана түседі. Көптеген педагогикалық құбылыстың күрделілігі және жете зерттелмеуі олардың барынша өнімді жіктелуі туралы жиі талас тудырады [36, 113].

**Жіктелу** - заттардың қандай да бір түрдің өзіне тән елеулі белгілеріне және олардың басқа заттардан айырмашылығына орай кластарға бөлінуі, осыған сәйкес әр түр, өз кезегінде, тағы да топшаларға бөлінеді. Нысанның бір ғана тобының өзі пәніне және зерттеу міндетіне қарай әртүрлі негіздер (критерийлер) бойынша жіктелуі мүмкін.

Жіктелу - ғылыми танымның ең көп таралған жосығы. Онсыз бірде - бір байыпты педагогикалық зерттеу жүргізілмейді. Осы маңызды ғылыми терминнің мәнін нақтылайық. Жіктелу - бұл қандай да болсын білім саласындағы нысандар мен олардың өзара байланыстарының ортақ белгілері мен заңдылықтары негізінде құрылған жарыспалы ұғымдардың (класс, нысан, құбылыс) жүйесі. Ол бұл ұғымдар мен нысандардың жіктерінің өзара байланыстарын орнату үшін қолданылатын құрал ретінде пайдаланылады.

Жіктеу (лат.classic – разряд + facere – делать) класстар (бөлім, тарау) бойынша ортақ белгілеріне тәуелді өзгеше нысандар.

Шынында да, кезкелген жіктелуде белгілі бір нақты негіз, яғни әртүрлі нысандарда пайда болу (болмау) дәрежесі оны белгілі бір түрге не топқа бөлуге мүмкіндік беретін белгі болу керек. Кейбір авторлар негізді сапа ретінде қабылдап, мысалы зерттеу нысанын жаңғырту түрін логикалық және тарихи амалдарға бөледі. Бірінші жағдайда бұл нысан «оның теория түрінде жаңғыртылады», екінші жағдайда - «оның тарихиы тұрғысынан» (қараңыз: Новиков А.М. Как работать над диссертацией. М., 1994. С. 54.). Бірінші жағдайда, зерттеу сәтінде нысан теориялық құрылым және формальды-логикалық операция ретінде қарастырылса, екіншіде - нысанның дамуының әртүрлі кезеңдерін тарихи-хронологиялық талдау басым болады.

Басқа негізге сүйену, сәйкесінше, амалдардың басқа да түрлер болжамын ұсынады: мысалы, диалектиканың кереғар «түр» және «мазмұн», «құбылыс» и «болмыс» сияқты кереғар категорияларға сәйкес формальды және мағыналы аспектілерді бөліп шығаруға болады.

Ғалымдар зерттеу нысаны компоненттерінің тек сыртқы тұрақты байланыстарын айқындауы мүмкін, ал екінші жағынан қарасақ, олар зерттеліп отырған нысан мен процестің компоненттері арасындағы ішкі, мәнді байланыстарды және қатынастарды айқындауға қабілетті. Сонымен жоғарыда қарастырылған әрбір жағдайларда жіктелу әртүрлі негіздерде жүргізіледі.

Педагогикалық зерттеулердегі ұқсас мысалдарды, әсіресе оқыту әдістерін жіктеу үшін негіз таңдау қажет болған жағдайларда көптеп табуға болады. Мысалы, Д.О. Лордкипанидзе білімнің қайнар көздері негізге ала отырып, әдісті үш топқа бөледі: сөздік (әңгіме, әңгімелесу, оқу лекциясы және т.б.), көрнекі (байқау, демнстрациялау, экскурсия) және әртүрлі практикалық әдістер (қараңыз: Принципы и методы обучения. -Тбилиси, 1955. С. 55).

Дегенмен, басқа да жіктеу түрлері қолданылуы мүмкін. Олардың бірі- дидактикалық әрекеттің тереңдігі және оқушылардың өзбетінше атқаратын әркеттерінің дәрежесі. Осыдан оқушылардың оқу-танымдық әрекетін және өзіндік жұмыстарын орындаудың, оларды ынталандырудың және қызықтырудың, бақылаудың әртүрлі әдіс- тәсілдері айқындалды.- М., 1977. С. 15).

Негізіне оқушылардың танымдық іс-әрекеті секілді критерий алынатын оқыту әдістерін жіктеудің түсіндірмелі-иллюстративтік, репродуктивтік, ішінара ізденімпаздық әдістер, сонымен қатар проблемалық мазмұндау мен зерттеушілік әдістері кеңінен белгілі (Лернер И.Я. Дидактическая система методов обучения.- М., 1976. С. 78).

Сонымен қатар көптеген барабар әдістер де бар. Олардың қатарына авторлары оқыту барысында дидактикалық міндеттерді шешу тәсілі ретінде алатын оқушылардың танымдық белсенділігін арттыру және т.б. сабақтарды жіктеудің әртүрлі тәсілдері де жатады. Оларға сүйене отырып, зерттеушілер нысанды әртүрлі негіздер арқылы жіктеудің ара қатынасын белгілеулері қажет. Мысал, логиклық, тарихи амалдарда элементтерді формальдық та мазмұндық та анықтауға болады, дегенмен әртүрлі негізде ұсынылған іс - әрекет заңсызболады.

Жіктеуге деген тағы бір толықтығының қажеттілігін айқындайтын маңызды талап, ол - барлық бөліктерде қарастырылған нысандардың қосындысы барлық жіктелетіндердің жиынтығының көлеміне тең болуы керек. Бұл талап барлық уақытта орындала бере ме? Бір педагогикалық монографияда оқушылардың оқу-танымдық іс-әрекетінің екі компоненттен тұратын, нәтижесінде оның: репродуктивтік және зерттеушілік сияқты екі түріанықталған құрылымы талданған. Мұндай амал өте - мөте тура секілді және онда оқушылардың оқу-танымдық іс-әрекетінің толықтығының талабы бұзылған, яғни өте күрделі де жалаң екеніне көз жеткізуге болады:

* негізіне оқушылардың іс-әрекетін үлгі бойынша көшірмелеу жататын репродуктивті іс-әрекеттің артықшылығы;
* оқу ақпаратының іс-әрекеттің амалдары мен әдістерін жалпылау элементтері бар және олардың есеп шығаруға ішінара ауысатын, оқушыларға ұсынылған үлгіге қарағанда аздап күрделірек репродуктивті іс-әрекет;
* ақпаратты қайта жаңғырту элементтері және соңғыларын барынша жеткілікті эталонға сәйкес келетін және олардан жеткілікті дәрежеде айырмашылығы бар кең танымдық міндетке ауыстыру қатысатын белгілі іс-әрекет амалдары бар шығармашылық- репроуктивтік іс-әрекет;
* нәтижесінде оқушылар белгілі білімдер мен амалдарды стандартты емес жағдайларда пайдаланатын және негізделген түпнұсқалық шешімдерді ұсынатын шығармашылық- репродуктивті іс-әрекет.

Оқушылар мен мұғалімдердің білігі мен дағдысын, сонымен қатар белгілі бір жеке тұлғалық сапаларының қалыптасу дәрежесін саралау барысында жіктеу әдісі өте жиі қолданылады. Және осы мақсатта автор тұрақтандыру және байқау эксперименттері туралы бөлімдерде кездесетін рангілік немесе деңгейлік дәйектелімдерді ұсынады.

Мұндай жіктемелерді осы және басқа дәрежеде қанағаттандыруға тиіс талаптарды тұжырымдайық:

1) жіктеу деңгейлерінің айқындалған әрбіріне сыналатын білік пен дағдының қалыптасуының онша көп айырмашылығы болмайтын нақты деңгейі сәйкес келуі керек; 2) жоғарыдан төменгі "қатарға" ауысқан кезде бағалау сапасының үдеу (өсу) дәрежесін немесе оның төмендеуге бағытталуын қарастыру қажет;

3) бұл төмендеудің мүмкіндігіне қарай біркелкі және өзара көршілес деңгейлерге эксперименттік ауысу кезінде елеулі болуы керек (яғни, эксперимент жүргізуші өзінің зерттеуінің нәтижесінде алынған нәтижені қандай деңгейге жатқызу керек екенін тез байқап, бейімделуі қажет);

4) барлық топтастыру "қатарында" бір ғана анықталған сапа немесе білік бағаланады; ол құрамдас бөлігі болып табылатын жағдайда, олардың әрқайсысында алғашқы бөлінген компоненттердің барлығы жиналуы міндетті, ал ауысқан жағдайда әр компоненттің әрқайсысында төмендеу дәрежесі байқалу керек.

А.В.Усова мен З.А.Вологодская ойлау қабілеті әртүрлі оқушылардың ойлау біліктілігінің қалыптасу деңгейі де әртүрлі болатынын айтады (қараңыз: Самостоятельная работа учащихся по физике в средней школе. М., 1981. С. 35).

Негізіне үш критерий алынған: сол немесе басқа ойлау операцияларының орындалу толықтығы, олардың орындалу жүйелілігінің тиімділігі және әрекетті сезінуінің дәрежесі. Жіктеудің біз төменде келтіретін нұсқасының әр деңгейінде барлық үш компонент "қатысады" және одан басқа автордың таңдаған барлық үш компоненті жоғары деңгейге өту барысында барынша төмен деңгейге түсетіні көрінеді.

Бірінші деңгей (төмен) оқушы тек белгілі бір амалдарды ғана орындайтындығымен, оның үстіне реттілігі өте жүйесіздігімен сипатталды; әрекет тұтастай өте нашар ұғынылады.

Екінші деңгей (орташа) оқушылар барлық амалдарды орындайжы, оның ішінде әрекет тұтас берілетінді де, бірақ реттілігі жеткіліксіз ойастырылған, ал орындалуын түсіндіру де жеткіліксіз.

Біздің көзқарасымыз бойынша, рангілік жіктеуге тағы бір маңызды талап - сыналушының сапа, біліктілік, дағды және т.б. көрінім дәрежесінің бір жіктелу деңгейінен екінші төменірек деңгейіне өткен кезде барынша бірқалыпты және елеулі эксперименттік төмендеу болып табылады. Бұл талап, өкінішке орай, өте жиі бұзылады, сөйтіп жіктеудің рангілік жүйесінің практикалық қолданысын қиындатады. Сонымен, жіктеу - ғылыми білімді көрсетудегі кең тараған әдіс. Бұл кезкелген ғылыми зерттеудегі тәуелсіз рәсім. Жіктеуді пайдалану, мейлі ол жас, тәжірибесіз болсын, мүйізі қарағайдай, көпшілік мойындаған, қажетті ғылыми дайындығы бар кәсіпқой маман болсын барлық ғалымнан талап етіледі [47].

Сөйтіп, жіктеу жүйесін жетілдіру - бұл жай ғана түгендеу емес, тіпті тек қана ретке келтіру емес, бірақ тойтарыс беру, құбылыстар мен үдерістердің мәні мен құрылымына неғұрлым тереңірек үңілу және белгілі бір жүйеге келтіру болып табылады. Неғұрлым кемелденген жіктеу теория мен практикада солғұрлым жемісті қызмет етеді.

**Сұрақтар мен тапсырмалар**

1. Тестілеу әдісінің мәні неде?
2. Оның педагогикалық зерттеу аймағындағы ерекшелігі неде?
3. Тесттің үміттілігі мен анықтығы дегенді қалай түсінуге болады?
4. Дәстүрлі және тестілік бақылаудың ерекше өзгешеліктері қандай?
5. Тестілік бақылаудың атқаратын қызметінің негізгілерін атаңыз?
6. Білім беруде зерттеушілік мақсатында тесттің қандай түрлеі пайдаланылады?
7. Тесттің өзіндік ерекшелігі деген не?
8. Тестілік тапсырманың негізгі статистикалық сипаттамаларын атаңыз.
9. Білім беруде бақылау кезінде шкаланың қандай түрлері пайдаланылады?
10. Дидактикалық зерттеудің жаңа әдісі ретінде жіктеудің мәнін түсіндіріңіз.
11. Өлшеу дегеніміз не? Өлшеу шкалаларының түрлерін атаңыз?
12. Дидактикалық зерттеудің жаңа әдісі ретіндегі жіктеудің мәнін түсіндіріңіз.
    1. **Педагогикалық эксперимент**

Ортағасырлық ғалым Р.Бэкон **«Эксперимент - ғылыми білімнің жасанды тәжірибесінің нағыз қайнар көзі болып табылады»** - деген. Оның отандасы **Ф. Бэкон экспериментті ақиқатты танудың маңызды құралы деп есептеді**. Ф. Бэконның пікірі бойынша ғылыми эксперименттің кездейсоқ тәжірибеден айырмашылығы ол белсенді және мақсатты түрде адамның табиғатқа еніп, жалпы әлем болмысының ұстанымдарын құрайтын тәжірибе болып саналуында деп көрсетті. Ф. Бэкон экспериментті басқаруда бірнеше әрекеттерді ұйымдастыра білу керектігін айтты:

* 1. Вариация – зерттеп жатқан құбылысты өзгерту әрекеттері;
  2. Репродукция - тәжірибені қайталау әрекеттері;
  3. Инверсия - өзгертілген жағдайда табылған жаңа дәйекті тексеру әрекеті;
  4. Қажетсінуге бағындыру - ықпал етуші факторлар күштерінің көбеюі немесе азаюына байланысты тәжірибені тоқтаусыз жүргізе беру әрекеттері.

Бұл әрекеттердің мақсаты - зерттеу мәселесіне байланысты дәйектерді түгелдей жинақтау. Тәжірибе кезіндегі жалған немесе уақытынан бұрын алынған мәліметтер бойынша қорытынды нәтижелерде қателеспеу үшін Ф.Бэкон төменде көрсетілген 3 түрлі шартты ұсынады:

- зерттеу құбылысындағы дәйектердің (фактілердің) болуы;

- зерттеу құбылысындағы дәйектердің жоқтығы;

- зерттеу құбылысындағы дәйектердің көрсеткіштері.

Зерттеу құбылысының мақсаты бойынша бұл мәліметтер талданып, салыстырылып, ақиқатты нәтижені алуға көмегін тигізеді.

Педагогика ғылымындағы зерттеу әдістерінің үнемі жетілуі оның дамуына өз әсерін тигізеді.

Әр әдістің өзіндік мәні мен қызметі бар. Олардың әрқайсысы педагогикалық құбылыстың бір немесе бірнеше қырларын ғана зерттеуге бағытталады және бір-бірін толықтырып, тығыз байланыста қызмет етеді. Бір әдістің зерттеудің ақиқатты нәтижесін беруге әлеуеті жеткіліксіз, сондықтан зерттеуші әдістерді бір жүйеге келтіріп, зерттеу барысында оларды бірізділікпен қолданып отырады.

Педагогикалық эксперимент дегеніміз не? Оның мәні неде? Оны қалай қолдану керек? деген сұрақтарға жауаптар іздеп көрейік. Көптеген әдебиеттерді оқып, талдап, педагогикалық эксперимент ұғымына мынадай түсініктер берілгені анықталды.

Педагогикалық эксперимент – арнайы ұйымдастырылып, алдын-ала зерттеу мақсаты белгіленген зерттеушінің зерттеу іс-әрекеті.

П.И. Пидкасистыйдың басшылығымен дайындаған «Педагогика» оқулығында «Эксперимент - ғылыми болжауды тәжірибе жүзінде тексеру» деп түсіндірген.

Сонымен, **педагогикалық эксперимент деп нақты «қолдан» жасалған жаңа жағдайларда педагогикалық үдерісті түрлендіріп, ғылыми тұрғыдан тәжірибе қоюды айтады. Екінші жағынан, эксперимент дегеніміз -қатаң қадағалауда болатын және эксперимент жасаушының өзі мақсатты әрі жоспарлы түрде жүзеге асыратын педагогикалық бақылау болып табылады**.

Педагогикалық эксперимент – танымның эмпирикалық дейгейіндегі зерттеудің негізгі әдісі болып табылады, ол құбылыстарды олардыңұту барысының нақты тіркелген жағдайларында зерттеуге бағытталған. Эксперимент жағдайларында құбылыстың күнделікті жағдайларда бақылап-зерттеуге болмайтын қасиеттерін ашуға болады. Эксперимент зерттеу құбылыстарын басқа шарттар мен жағдайлардан біліп алып, құбылыстар мен деректерді “таза” күйінде зерттеуге мүмкіндік береді. Эксперимент ғылыми зерттеудің теориялық және эмпирикалық деңгейлері арасындағы байланыстырушы буын болып табылады. Оның мақсаты ғылыми теория немесе болжамды растау немесе жоққа шығару, сондай-ақ эмпирикалық заңдылықтардың дәйекті мәніне жету мен қалыптастыру. Эксперименттің тағы бір мақсаты білімді жетілдіру, оқушыларды оқыту, тәрбиелеу және дамыту тәжірибесін жаңарту.

Эксперимент пен практикалық іс-әрекеттің басқа формалары арасындағы шектеулер әр түрлі, сондықтан эксперимент таным әдісі де, оқу-тәрбие үдерісін үйлестіру әдісі де бола алады.

Педагогикада эксперименттің бірнеше түрі бар: қалыпты - оқыту мен тәрбиенің күнделікті жағдайларында жүзеге асады; зертханалық – оқушылардың белгілі бір топтарын бөлу арқылы жүзеге асады. Сондай-ақ, эксперименттің белгілеп-анықтайтын түрі бар, ол зерттеу объектісінің педагогикалық жүйесінің бастапқы күйін белгілеп, көрсетеді; қалыптастыратын түрі – зерттеу объектісін қайта құруға бағытталады.

Эксперимент жаңа зерттеу материалына қол жеткізуге бағытталған. Ол тәжірибе арқылы теориялық болжамдарды тексеріп, ол болжамдарды дәлелдеуі немесе жоққа шығаруы мүмкін.

Педагогикалық эксперименттің ерекшелігі – зерттеуші оқушылармен жұмыс істейді және оның, әсіресе оқытуда, теріс нәтиже алуына болмайды, өйткені зерттеушінің құрастырған сәтсіз бағдарламасынан оқушылар зиян шегеді Бұл қоғамның құқықтық және адамгершілік қалыптарының бұзылуыны әкеліп соғады.

Эксперименттік жұмыстың жоспары, мақсаты болуы қажет, эксперимент түрі таңдалып, оның мүмкін нәтижелері де ойластырылады. Зерттеу құбылыстары мен оның қасиеттеріне ықпал ететін факторларды, сондай-ақ эксперимент кезінде бақылануы тиіс мөлшерлерді бөліп алған жөн. Қазіргі экспериментті жүргізу бақылаудың техникалық құралдарынсыз және өлшеу жабдықтарынсыз өткізу мүмкін емес және де олар практикада тексерілген, теориялық тұрғыдан дәлелденген, зерттеу мәселесін дұрыс шеше алатын болуы тиіс.

Эксперимент – арнайы құрылған және бақыланатын жағдайларда объектінің өзгерісін немесе қайта жаңғыртылуына сәйкес, зерттелетін үдерістің барысына белсенді және мақсатты түрде араласу. Осылайша, экспериментте объект жасанды түрде қайта жаңғыртылады немесе зерттеу мақсатына жауап беретін, қойылған жағдайларға сай өзгереді. Эксперимент барысында зерттелетін объект басқа, қосымша, оның мәнін төмендететін жағдайлардан тыс оқшауланады. Бұнда эксперименттің нақты жағдайлары беріліп қана қоймай, тексеріледі, жаңартылады, көп рет қайта жаңғыртылады.

Кез келген ғылыми эксперимент белгілі идея, тұжырымдама, болжам арқылы бағытталады. Эксперименттің негізгі ерекшеліктері:

а) объектіге деген аса белсенді қатынас, оны өзгерутге және қайта құрылуға дейін;

б) зерттеушінің қалауы бойынша, зерттелетін объектінің көп рет қайта жаңғыртылуы;

в) табиғи жағдайларда бақыланбайтын құбылыстардың қасиеттерін табу мүмкіндігі;

г) құбылысты «таза күйінде» қарастыру мүмкіндігі, оны күрделі жағдайлардан оқшаулау, эксперимент жағдайларын белгілеу;

д) зерттеу объектісінің қалпын және нәтижелерді тексеруді бақылаудың мүмкіндігі.

Экспериментті жүзеге асырудың негізгі сатылары: болжамдар мен теорияларды тәжірибелі тексеру, жаңа ғылыми тұжырымдамаларды қалыптастыру. Осы функцияларға байланысты төмендегідей эксперимент түрлері анықталған: зерттеу (ізденуші), тексеру (бақылау), қайта жаңғыртушы, оқшаулау және .б.

Объектілердің сипатына қарай физикалық, химиялық, биологиялық, әлеуметтік және т.б. эксперименттерді анықтайды. Қазіргі заманғы ғылымда екі бәсекелес тұжырымдамалардың біреуін бекіту және теріске шығару мақсатында жүргізілетін шешуші эксперименттің маңызды мәні бар.

Ғылыми эксперименттің қарапайым типтерінің бірі – ұсынылатын болжам немесе құбылыстың теориясының болуы немен болмауын анықтау мақсатында жүргізілетін ***сапалы эксперимент*** болып табылады. ***Сандық эксперимент*** ерекше күрделі болып саналады, ол зерттелетін құбылыстың бір қасиеттерінің сандық анықтамасын айқындайды.

Қазіргі заманғы ғылымда ***ойлау эксперименті*** кең таралған – бұл идеалданған объектілерге жүргізілетін ойлау процедураларының жүйесі. Ойлау эксперименті – бұл шынайы эксперименталды ситуациялардың теориялық моделі. Бұнда ғалым шынайы заттар мен олардың әрекет ету жағдайларын ғана емес, сонмыен бірге тұжырымдамалы бейнелерін жүзеге асырады.

***Әлеуметтік эксперименттер*** аса кең даму үстінде, олар өмірге әлеуметтік ұйымдастырудың жаңа формаларын енгізуге және қоғамды басқаруды жетілдіруге ықпал етеді. Әлеуметтік эксперименттің объектісі ретінде адамдардың белгілі бір тобы алынады, олар қызығушылықтарымен санасуға тура келетін эксперименке қатысушылар болады, ал зерттеуші зерттелетін ситуацияға енгізіледі.

***Педагогикалық экспериментті дайындау және өткізу кезеңдері, әр кезеңінен құрылымы.*** Экспериментті өткізудегі дайындық мына әрекеттерден тұрады. Эксперименттік объектілердің қажетті сандары таңдалады, эксперименттік объектілердің нақты жағдайын зерттеу үшін арнайы әдістерді таңдау іске асырылады.

**Диагностикалық кезең:** оқу-тәрбие үдерісіндегі мәселелерді талдау практикадағы қарама-қайшылықтарды тұжырымдау, керекті қажетіліктердің шешімін табу, жаңа әдістемелерді, технологияларды, құрылымдарды, жаңа дәледеуді іздестіру.

**Болжамдық кезең:** мақсаттарды қою, эксперимент міндеттерін нақтылау, жаңа технологиялардың моделін құру (әдістемелердің құрылымы, жүйенің өлшемі және т.б.), ғылыми болжамдарды құрастыру, сонымен қатар тиісті шаралардың мүмкіндігі, мақсат пен міндеттерді орындау тетіктерін ойластыру (мерекелік іс-шаралар және қорлар және т.б.), эксперимент бағдарламаларын дайындау және сараптамадан өткізу.

**Ұймдастырушылық кезең:** эксперименттің бағдарламаларын іске асыру шарттарын қамтамасыз ету, эксперименттің материалдық базасын дайындау, экспериментті қаржымен қамтамасыз ету, басқару қызметіне кадрларды арнайы дайындау, эксперименттік жұмысты ғылыми әдістемемен қамтамасыз ету, экспериментке қатысушы мұғалімдерге моральдық және материалдық жағдай жасау, экспериментті ұйымдастырушыны, эксперименттің ғылыми жетекшісін және консультатты белгілеу.

**Практикалық кезең:** педагогикалық ұжымда жаңа әдістерді тарату, эксперимент нәтижесін өңдеуді жүзеге асыру.

Эксперимент өткізу құжаттарды тексеруден басталады. Зерттеуші, әдіскер, респонденттер сауалнамаларды, бағдарламаларды, әңгіме жүргізу жоспарын, мәліметтерді жинақтау кестелерін және матрицаларды тіркейді, өзгертулер енгізеді.

**Педагогикалық экспериментті жоспарлау және ұйымдастыру. Педагогикалық эксперимент: оның мәні мен талаптары.** Педагогикалық ғылыми зерттеудің нәтижелі болуы оның зерттеу әдіс-тәсілдерінің тиімді қолданылуына тәуелді. Педагогикалық зерттеудің мақсаты, міндеттері, жалпы бағыты әртүрлі болуы мүмкін. Мәселен, тарихи-педагогикалық зерттеу, әдіснамалық, дидактикалық-әдістемелік т.б. Зерттеуші ғылыми зерттеу әрекетінің мақсатын, міндеттерін анықтап алып, зерттеу әдістерін іріктейді.

Эксперименттің көлемі кең ауқымда (мұнда экспериментке қатысушылардың саны өте көп) немесе ықшамдалған топта да (мұнда экспериментке қатысушылар саны аз) болуы мүмкін.

Педагогикалық экспериментті ұйымдастыруда оның негізгі ережелерін сақтаған жөн:

- тұлғаның (оқушы, студент, т.б.) денсаулығына зиян келтірмеу;

- оқу-тәрбие үрдісін жетілдіру бағытында қолдану;

- зерттеудің мақсат, міндеттеріне, қатысушыларды іріктеуге байланысты эксперименттік базаны анықтау;

- экспериментті жүргізу алдында зерттеу пәнінің көрсеткіштерін, деңгейлерін, өлшемдерін анықтау.

Педагогикалық экспериментті ұйымдастыруда ең алдымен оның жоспары анық болуы қажет, ол үшін:

- эксперименттің мақсатын анықтау.

- эксперименттің міндеттерін анықтау.

- эксперимент барысында «иә» немесе «жоқ»деген жауап көрсеткіштерінің болуы.

- зерттеу құбылысында оңды нәтиже алуға әсер етуші факторларды анықтау.

- зерттеуде әсер етуші факторларды іріктеу және оларды қолдануға шешім қабылдау.

- әсер етуші факторларды міндетті түрде маңыздылығы бойынша реттеу.

- кейбір факторлардың реттелуге келмейтіндігінен, олардың орташа әсерін (мәліметін) есепке алу.

Эксперменттің соңғы сатысы – бұл талдау (нәтижелерді жинақтау, реттеу, статистикалық

мәліметтерді енгізу, қорытынды пікір қабылдау).

**Эксперименттің мәні – зерттеу құбылыстарын бақылап, дәйектерін айқындау үшін нақты жағдайларды жасаумен анықталады.**

Эксперимент жүргізуде төмендегі әрекеттерді орындау қажет.

1. Экспериментті жүргізу техникасын таңдау және негіздеу:

- міндеттердің қойылуы;

- көрсеткіштерді таңдау;

- өзгермелі факторларды таңдау;

- сандық, сапалық деңгейлерді таңдау.

2. Жоспарлау:

- бақылау сандарын анықтау;

- эксперименттің жүргізілу тәртібі;

- қолданатын реттеу әдісі;

- эксперименттің математикалық модель негізінде сипатталуы.

3. Талдау:

- мәліметтерді жинақтау және өңдеу;

- ғылыми болжамды статистикалық есептеу арқылы тексеру және статистикалық есептердің өзін де тексеру;

- нәтижелердің түсіндірілуі (интерпретациясы).

Педагогикалық эксперимент мақсатына қарай төрт сатыға бөлінеді :

* анықтаушы эксперимент;
* қалыптастырушы экспериемнт;
* бақылаушы эксперимент;
* реттеуші эксперимент.

1. **Анықтаушы эксперимент** – күнделікті өмірдегі педагогикалық құбылыстарды зерттеу мақсатында жүргізілетін эксперимент.
2. **Қалыптастырушы эксперимент** - жаңа педагогикалық құбылысты ғылыми идея негізінде қалыптастыру мақсатында жүргізілетін эксперимент.
3. **Бақылаушы эксперимент** – педагогикалық мәселені пайымдау үрдісінде жасалған ғылыми болжамды бақылау, тексеру мақсатында жүргізілетін эксперимент.
4. **Реттеуші эксперимент** – педагогикалық үрдісте зерттеу барысында алынған нәтижелерді өңдеп рәсімдеу мақсатында жүргізілетін эксперимент.

Сонымен қатар**, педагогикалық экспериментке мынадай талаптар** **қойылады**:

-эксперименттің мақсаты нақты, айқын болуы тиіс;

-эксперименттің оңтайлы нәтижелі болуы үшін зерттеу әдісіне сәйкес эксперименталдық база ұйымдастырылуы тиіс;

-зерттелетін мәселе жан-жақты қарастырылып, талданып, өңделуі тиіс;

-эксперименттік топ қатысушылары оның мақсаты мен міндеттерін анық білуі тиіс;

-экспериментке ғылыми болжам жасалуы және оның негізделуі анық болуы керек;

-экспериментті жүргізуде жоспарлы, жүйелі іс-әрекет ұйымдастырылуы тиіс;

-экспериментті ұйымдастырушылар экспериментті жүргізуде әрбір қадамын бақылап, үнемі талдау жүргізіп отыруға тиісті;

-экспериментке қатысушы сараптаушылар тобы зерттеушіге және зерттеу мәселесіне тәуелсіз болуға тиіс;

-эксперимент барысында алынған мәліметтер мен нәтижелер нақты қағазға жазылып алынуы тиіс;

-эксперимент барысында алынған нәтижелер мұқият талдануы тиіс;

-эксперимент нәтижесі бойынша соңғы қорытынды пікір нақты, жан-жақты сипатталынып берілуі тиіс.

Қазіргі таңда білім беру жүйесінің басты мақсаты – ұлттық және жалпы адамдық құндылықтар, ғылым мен практиканың жетістіктері негізінде бәсекеге қабілетті тұлғаны қалыптастыру.

**Сұрақтар мен тапсырмалар**

* + 1. Педагогикалық эксперименттің мақсаты мен міндеттеріне сипаттама беріңіз
    2. Магистрлік диссертацияңыз бойынша эксперименттік жұмыстың бағдарламасын ұсыныңыз.
    3. Эксперименттің өткізілу кезеңдерін негіздеңіз.
    4. Эксперимент нәтижелерін өңдеу әдістерін ұсыныңыз.
    5. Эксперименттің басқа зерттеу әдістеріне қарағанда кешенділігі неден көрінеді?
    6. Зерттелетін құбылыстың сапалық және сандық көрсеткіштерін анықтаңыз.
  1. **Модельдеу және аналогия**

**Педагогикалық зерттеудің үлгілеу әдісі.** Модельдеу әдiсi танымның көpiнiсi мен танымның объектiсiн саналы талдаудың кеңiнен танылған түpi болып табылады. Өзiнiң мәнi жағынан модельдеу абстpакциялау және дәpiптеушiлiк деген математикалық ұғымдаpдың негiзiнде шыққан, өйткенi математикалық ұғымда абстpакциялау деген заттың бip немесе бipнеше қасиеттеpiн ойша бөлумен түсiндipiледi.

*Педагогикалық зерттеудің теориялық әдістері***.** Теориялық сипаттағы әдістер нақты педагогикалық үдерістердің талдауынан шығады да, олардың даму көздерінің нәтижелі жұмыс жасауын қамтамасыз ететін себептерді анықтайды. Оларға, ең алдымен, ***үлгілеу, идеалды объектілерді құру*** жатады. Мұның алдындағы бөлімде теориялық және нормативті модельдер педагогикалық зерттеудің логикасына сай айтылып кеткен. *Үлгілеу әдісінің* ерекше маңыздылығының нәтижесінде, нақты немесе көмескі – түрде ол кез келген зерттеуде қолданылады, біз оған толық тоқталамыз. ***Үлгілеу –*** *арнайы зерделеу үшін жасалған басқа объектіде белгілі бір объектінің сипаттамасын елестету, объектінің екіншісі біріншісінің моделі деп аталады*. *Жалпы түрде алғанда үлгі зерттеу объектісінің кейбір жақтарын, байланыстарын, қызметін көрсететін элементтер жүйесі болып табылады.* Модельдеу негізінде белгілі бір (бірақ ұқсастық емес) зерттелуші объекті (түпнұсқамен) және оның үлгісі арасындағы сәйкестік жатады. Идеалдық үлгі ғылым қанша өмір сүрсе, сонша уақыт таным құралы нәтижесінде қалыптаса отырып, ғылыми таным үдерісімен бірге үлгі танылады. Біздің үлгілеріміз заттық үлгілерге жатады (немесе заттық, физикалық) бірақ *ойдағы үлгілер*тағы бар, оларды *идеалды* деп атайды. Бұл атауларда оларды құрастыратын тәсіл көрініс тапқан. *Идеалды модель* ертеден келе жатқан ғылым сияқты шын мәнінде таным құралы. Теориялық елестету нысанның түпнұсқасымен салыстырғанда ол үлгі ретінде болады. Сонымен, модельдеу педагогикалық зерттеулердің барлық кезеңдерінде, танымның жалпы әдісі болып есептеледі. Зерттеу әдістерінің тізімі және оларды таңдау алынатын нәтижеге ғылымилық сипат беру үшін емес, сол зерттеулердің тақырыбы мен міндеттерінің, логикалық және объективті қажеттілігінің сипатына қарай жүргізіледі. Әдістерді дұрыс таңдау үшін әдістің жалпы және жеке мүмкіндіктерін, оның зеттеу тәсілдері жүйесіндегі орнын, зерделейтін материалдың ерекшелігі мен педагогикалық болмыстың зерделеу деңгейіне байланысты қарастыру керек.

**Модельдеу әдісі**. Үлгілеу (моделирование) әдісі – зерттелетін үдеріс және құбылыс сурет, сызба, қысқаша сөздік, сипаттама түрінде берілетін көрнекі-бейнелі сипатта болады. Үлгіні дайындау үдерісін сипаттайтын негізгі ұғым үлгілеу болып табылады. Кей жағдайда педагогикалық құбылыс матрица, символ, математикалық формула түрінде де беріледі. Модель зерттелетін құбылысты толық бейнелеп көрсетпейді, тек оның идеализациясы, оңтайланған түрі. Моделде зерттеушінің шартты белгілері мен шығармашылық жорамалы көрінеді. Бұл бірақ (моделирование) үлгілеудің ғылыми құндылығын түсірмейді, негізгісін іріктеп, жүйелі және өзін-өзі анықтайтын байланысты және факторларды көрсетеді.Үлгі құру кезінде оның зерттеу нысанасының түпнұсқаға сай келуін қадағалау қажет. Үлгі үнемі түсіндіру, анықтау құралы бола отырып, танымдық рөл атқарады.

Бұл әдістің мәні схемалардың, чертеждердің, қысқаша сөздік сипаттамалардың, кейде матрицалардың, символдардың математикалық формулалардың т.с.с. көмегімен зерттеліп отырған процестер мен құбылыстарға көркем бейнелі сипаттама беру болып табылады.

Модель (латын тілінен аударғанда – шама, үлгі, норма) – логикада және ғылым әдіснамасында – шынайылықтың белгілі фрагментінің аналогы, адамзат мәдениетінің ой пікірі, және т.б. – модельдің түпнұсқасы. Ол түпнұсқа туралы ақпаратты сақтау және кеңейту үшін қызмет етеді. Модель мен түпнұсқа арасында ұқсастық болуы керек: дене сипаттамасы, функциялар; зерттелетін объектінің және оның математикалық сипаттамасының қалпы; құрылымы және т.б. Осы ұқсастық модельді түпнұсқаға ауыстыруды зерттеу нәтижесінде ақпаратты ауыстыруға мүмкндік береді.

Модельдеудің формалары әртүрлі және қолданылған модельдер мен модельдеу ауқымын қолдануға байланысты болады.

«Модель» ұғымы қазipгi ғылым саласында әp түpлi мағынада қолданылады. «Философиялық сөздiкте» модельдеу –зеpттеу үшiн аpнайы жасалған бip объектiде басқа бip объектiнiң сипаттамасын қайта жаңғыpту. Педагогикалық сөздiкте «Модель – нысан және оған қатынастық мәндеpдi көpсететiн көpнекiлiк құpалдаpының бipi (шаpтты бейне, схема т.б.) –деп анықтама беpiлген». Педагогикалық әдебиеттеpде модель ұғымына шетел және Қазақстан ғалымдаpы А.И. Бочкин, А.Г. Гейн, А.М. Новиков, Г.Қ. Нұpғалиева, А.П. Сейтешев, А.Ф. Федотов, В.А. Штофф, И.С. Якиманская және Н.Д. Хмель және т.б. әpтүpлi сипаттама беpген. И.П. Подласый ғылыми модель – зеpттеу объектiсiн қамтып, оны ойша елестететiн немесе матеpиалдық жағынан жүзеге асыpатын жүйе. Педагогикалық модель оқу-тәpбие мақсатын, мазмұнын, фоpмасын, әдiсiн, басқаpу жолдаpын анықтаса, ғылыми негiзделген модель тұтас педагогикалық үдеpiстi немесе оның бip бөлiгiн ұйымдастыpу және қызмет ету жолдаpын анықтайды деп есептедi.

Педагогикалық зеpттеулеpдегi модельдi құpу еpежелеpi оның жұмыс iстеуi және нәтижеге жетуi ескеpiлетiн белгiлi «шекаpалық» шаpттаpды қамтуы кеpек. Педагогикалық зеpттеулеpдегi құpылған модельдеpдi талдау, бұл құpулаp сөздiң дәлме-дәл мағынасында модельдеp болмайтындығын көpсетедi.

Философиялық және педагогикалық әдебиеттеpде «моделдеу» ұғымы әpтүpлi тұpғыдан қаpастыpылған. Pесейдiң педагогикалық энциклопедиясында модельдеудi, бip жағынан, табиғи немесе әлеуметтiк шындықтың белгiлi үзiндiсiнiң модельдеpге – аналогтаpға объектiлеpдi зеpттеудiң әдiсi pетiнде, ал екiншi жағынан – нақты баp нәpселеp мен құбылыстаpдың немесе құpастыpылатын объектiлеpдiң моделiн құpастыpу және қаpастыpу үдеpiсi pетiнде анықтайды.

Н.Д. Хмель модельдеудi бipтұтас педагогикалық үдеpiстi жүзеге асыpудың маңызды бөлiгi деп есептейдi: «Яғни, зеpттеушi ұстаз үшiн модельдеу зеpттелiнетiн құбылыстың идеалдық моделiн қайта жасаудың тәсiлi болады. Пpактик ұстаз үшiн модельдеу iс-әpекетiнiң мақсатына сәйкес оның жағдайын ұстаз өзгеpткiсi келетiн белгiлi бip педагогикалық құбылысты немесе үдеpiстi тұтасымен ойша (алдын-ала) қайта құpу тәсiлi болады. Басқаша айтқанда, моделдеу ұстаз үшiн педагогикалық теоpия мен нақтылы пpактикалық iс-әpекет аpасындағы бөлiк болады».

Н.Д. Хмель нақты объектiнiң немесе үдеpiстiң қаpапайымдандыpылған үлгiсiн ұсынды. Болашақ мамандаpдың кәсiби бағдаpын ұйымдастыpуды мотивациялық, мазмұндық, әpекеттiк, үдерістік бөліктерден тұpатын модельдеpдi құрастырды.

Осы айтылғандаpды негiзге ала отыpып, педагогикада модельдеу мынадай жағдайлаpда қолданылатыны байқалды: а) педагогикалық мiндеттеpдi және педагогикалық жағдаяттаpды модельдеу; б) оқыту, тәpбие, үйpенушiлеpдi дамыту үдеpiсiн модельдеу; в) бiлiм беpу мекемелеpiн басқаpу жүйесi жағдайын модельдеу.

**Мысалы, зерттеуші П.Ш. Маханова өзінің «**Оқушылардың оқығандығының педагогикалық диагностикасы (тарих пәндері негізінде)» атты кандидаттық диссертациясында мектеп оқушыларының оқығандығын диагностикалауды ұйымдастырудың үдерістік моделін ұсынады. Ол үшін әуелі ол тарих пәнінің мазмұнын нақтылайды.

Мектепте тарих курсын оқып-үйренуге берілетін оқу уақытының көлемі шағын, ал пәннің мазмұны үлкен. Сол себептен мұғалім оқыту технологияларын таңдағанда оқығандық диагностикасының орнын анықтап алуы керек. Мысалы, тарих пәнінде педагогикалық диагностиканы жүргізуге қолайлы және мектеп тәжірибесінде кеңінен қолданылып жүрген технологиялардың бірі – модульдік оқыту технологиясы болып табылады. Модульдік оқыту – оқу ақпараттары модульдерге бөлінетін оқыту үдерісін ұйымдастыру. Модульдердің саны пәннің мақсатына, мазмұнына және көлеміне байланысты болады. Модульдік оқытуда мұғалім ұйымдастырушы, жетекші, басқарушы қызметін атқарып, оқушылар мәселені өз бетімен зерттеп-білуге талпынады, белсенділігі артады. Сонымен қатар модульдің аясында ағымдағы және модуль бойынша қорытынды диагностика жүргізуге ыңғайлы.

Сонымен қатар тарих мұғалімі тарих пәні сабақтарында деңгейлік тапсырмалар арқылы жіктемелі (әр деңгейлі) оқытуды да ұйымдастыра білуі тиіс, бұл үшін оқушы қабілеттері дамуының деңгейін (іс жүзіндегі, сондай-ақ теориялық деңгейдегі тарихи білімнің қолда бар көлемі, тарихты оқып-үйренудегі басымдық беретін тәсілдері, оқу пәніне деген көзқарасы, кәсіптік бағыттаушылық деңгейі) анықтау қажеттігі туындайды.

В.П.Беспальконың төрт деңгейлі таксономиясы:

1-деңгей – оқушы. Бұл деңгейдің мақсаты, жағдайы және оны шешу әрекеттері берілген тапсырманы шешуді қарастырады. Осы кезде оқушыдан барлық үш компоненттің тапсырма құрылымындағы сәйкестігі туралы қорытынды жасау талап етіледі. Бұл – танып-білу іс-әрекеті.

2-деңгей – алгоритмдік. Тапсырмада мақсаты мен жағдай беріледі. Оқушыдан оны шешу үшін бұрын меңгерген іс-әрекетті қолдана білу білігі талап етіледі. Бұл – репродуктивтік алгоритмдік іс-әрекет.

3-деңгей – эвристикалық деңгей. Тапсырмада мақсаты берілген, бірақ жағдай түсінікті емес. Мұнда мақсат орындалу үшін оқушыдан жағдайды толықтыру (анықтау) және осы типтік емес тапсырманы орындау үшін бұрын меңгерілген іс-әрекетті қолдану талап етіледі. Бұл – эвристикалық типті өнімді іс-әрекет.

4-деңгей – шығармашылық деңгей. Тапсырмада іс-әрекеттің жалпы мақсаты белгілі, ал мақсатқа жету үшін сәйкес жағдай да, іс-әрекет те іздестіріледі. Бұл – шығармашылық типті өнімді іс-әрекет. Нәтижесінде іс-әрекеттің жаңа бағдарлану негізі жасалады.

Б.У. Родионов пен О.А. Татур да білік құрылымын төрт деңгейге бөліп көрсетеді:

1-деңгей – фактілерді еске түсіру, білу білігін қарастыратын фактіге негізделген деңгей;

2-деңгей – үлгі, белгілі бір ереже бойынша әрекет ете білу білігін қарастыратын операциялық деңгей;

3-деңгей – жағдайдан бастысын бөліп көрсетіп, талдау жасай білу білігін қарастыратын аналитикалық деңгей;

4-деңгей – шешімін таба білу білігін қарастыратын шығармашылық деңгей.

И.Я. Конфедератовтың оқу үдерісінің тиімділігін бақылау жүйесі оқу үдерісінің қорытындысын анықтаудың ретті бес деңгейінен тұрады:

Ажырату (айырып тану) – танымның қарапайым деңгейі. Ажыратуды қолданудың ең бірінші саласы – тест тапсырмалары (ұсынылған жауаптың 4 нұсқасының ішінен дұрысын таңдау). Түсіну туралы жорамалдауға ешқандай мүмкіндік бермейді. Ажыратуды қолданудың екінші саласы – тренаж; бұл кезде автоматизмге өтетін айырып тану керек. Осы жағдайда ажырату түсінуге негізделген, сонымен қатар түсіну айырып-танудың жеңіл мүмкіндігін болжайды.

Есте сақтау – ажыратуға негіз болып табылады әрі түсіну иллюзиясын жасайды. Көптеген тәжірибелер түсінбей-ақ есте сақтауға болатынын көрсетті. Сондықтан меңгеруді бақылау үдерісінде ұсынылған ретті (алдымен есте сақтау, кейін түсіну) қабылдау керек.

Түсіну – оқу материалын меңгерудің негізгі нәтижесінің көрсеткіші болып табылады; тұжырымдалған түсініктерден, олардың өзара байланысы мен жанама түрдегі, себеп-салдарлық байланыстардан көрінеді. Сондықтан түсінуді анықтау үшін көбінесе «неліктен» және «не үшін» деген сұрақтар мен олардың түрлі нұсқалары қолданылады. Егер жауап беру кезінде оқушы меңгерілген материалды өзі ашса, өз жауабына «не үшін» және «неге» деген сұрақтарды енгізсе, онда осы сұрақтарды қою артық болып табылады. Бірақ ол сұрақтар оқушы оқу материалының «көшірмесін» айтса үзілді-кесілді қажет. Мұғалімде осы «көшірме» бойынша меңгеру деңгейі туралы айту үшін деректер болмайды.

Ептілік – икемділікті анықтау үшін қолданылатын сұрақтар; мынадай түрде болуы мүмкін: формулалар, заңдар, түсініктерді қолдану шегін кеңейту; проблеманы шешудің бірнеше нұсқаларының мүмкін болуын, соның ішінде шешімнің жоқ екенін де зерттеу; теориялық білімнің практикамен байланысы, оларды шынайы жағдайда жүзеге асыру.

Тасымал – ғылыми ақпараттардың күрт артуына байланысты барлығын бірдей оқып-үйреніп, жазып алу мүмкін емес қазіргі уақытта оқушыларда бір құбылыс үшін анықталған заңдылықты басқаларына тасымалдау және қорытындылау қабілеттілігі тәрбиеленуі керек.

В.П.Симоновтың бес деңгейлік таксономиясы:

1‑көрсеткіш – танысу деңгейі немесе ажырату (танып‑білу). Ол оқығандықтың төмен дәрежесін сипаттайды. Осы деңгейге дейін оқытылған оқушылар осы объектіні, үдерісті, құбылысты, іс‑әрекетті және т.б. аналогтарынан оларды дайын күйінде берген кезде ғана ажыратады.

2-көрсеткіш – есте сақтау. Оқығандық осы дәрежесінде оқушылар белгілі бір мәтіннің мазмұнын өз сөзімен айтып береді, ережені айтады, қандай да бір заңды тұжырымдап айтып береді, әдетте қандай да заңды тұжырымдап айту оны түсінуіне дәлел болмайды. Есте сақтау – көп дәрежеде сандық көрсеткіш, ол негізінен меңгерілген ақпарат көлемін сипаттайды. Оқығандықтың осы дәрежесін анықтап, оқушы репродуктивті сипаттағы сұрақтарға жауап береді.

3-көрсеткіш – түсіну. Бұл едәуір маңызды көрсеткіш. Оқушылар оқығандық дәрежесі кезінде оқу материалын еске түсіріп қана қоймай, оны түсіндіре де алады.

4-көрсеткіш – қарапайым білік пен дағды (репродуктивті деңгей). Оқығандықтың осы деңгейі кезінде оқушылар алған теориялық білімдерін практикада қарапайым (алгоритмделген) тапсырмаларда қолдану білігін көрсетеді: типті есептерді меңгерген заңдар мен ережелерді пайдалану арқылы шығарады, теориялық материалды талдаған кезде оңай анықталатын себеп‑салдарлық байланыстарды ашып көрсетеді. Бұл көрсеткіш – маңызды көрсеткіштердің бірі. Қарапайым білік пен дағды – оқушыларға өз білім қорын жүзеге асыруға мүмкіндік беретін оқығандықтың жеткілікті жоғары дәрежедегі көрсеткіші.

Оқығандық дәрежесінің 5-көрсеткіші – тасымалдау. Бұл меңгерген теориялық білім қорын практикада жүзеге асырудың шығармашылық деңгейі (бағдарламалық талаптар шегінде кез келген практикалық жұмысты орындау).

Америкалық психолог Б.С.Блум таксономия құрамына танымдық қабілеттілік деп атаған білімнің алты деңгейін кіргізді:

1. білім – әртүрлі пән саласындағы модельдерді, үдерістерді, ұстанымдарды, фактілерді есте сақтауды көрсететін сұрақтарға жауап бере білу (ерекшеліктерді, іс-әрекеттерді, заңдылықтарды білу);
2. түсіну (даму) – бастапқы материалды қайта тұжырымдай білу біліктілігін көрсететін ой өресінің (интеллект) бірінші деңгейі (аудару, қайта тұжырымдау, қорытындылау);
3. жалпы ұстанымдарды ауыстыруға байланысты жаңа жағдаятта қолдану;
4. талдау – нысанды (объект) құрамды бөліктерге олардың байланысы мен қарым-қатынасын ашып, бөле білу (элементтерді, қарым-қатынасты талдау, жаңа приницптерді ұйымдастыру);
5. синтез – жеке элементтерді жаңа сапаға ие тұтас элементке біріктіре білу. Ол үшін ерекше, өзіндік және сыншыл ойлағыштық үдерістер қажет (байланыстар, жоспарлар, заңдар жасау);
6. бағалау (пайымдау) – идея, жұмыс, жағдай және т.б. құндылығын (шынайылығын) дайын немесе жасалған критерийлер мен стандарттар негізінде қарастыра білу (ішкі немесе сыртқы пайымдаулардан қорытынды жасау, бағалау).

Халықаралық салыстырмалы зерттеулерде де (TIMSS, PIRLS, PISA және т.б.) оқушылардың оқығандығын деңгейге бөлу қарастырылған.

Қарастырылған меңгеру модельдері білік деңгейінің түсіндірілуімен ерекшеленгенімен мағынасы ұқсас және білім мен біліктілік арасында тұтастық (бірлік) бар, біліксіз білім жоқ, білімсіз біліктің нәтижесі болмайтынын аңғаруға болады.

Оқығандықты деңгейлерге бөлу мәселелерін зерттеген ғалымдардың еңбектеріне талдау жасай отырып, алдымен оқығандықтың негізгі компоненттерін айқындап алып, осы компоненттерді біріктіретін оқығандықтың деңгейлерін белгілеу керек деп есептейміз. Оқығандықтың негізгі компонеттері: объект туралы жалпы түсінік (танысу), алынған ақпаратты еске түсіру (түсіну), білімі мен білігін тәжірибеде қолдана білу, алған білімі мен дағдыны пайдаланып, кез келген тапсырманы еркін орындай білу қабілеті (тасымалдау) (16-кесте).

**16-кесте. Оқығандықтың өлшемдері мен көрсеткіштері (тарих пәні бойынша)**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Компоненттері | Өлшемдері | Көрсеткіштері |
| Танысу | оқушылардың негізгі фактілерді, түсініктерді, ұғымдарды меңгеруге дайындығы | * тарихи түсініктерді, заңдылықтарды, тәсілдерді меңгеруге белсенділігі; * тарихи фактілерді игеру барысындағы ынтасы; * тарихи құбылыстарды ұғынудағы операцияларды орындауы |
| Түсіну | оқушылардың тарихи материалға түсініктеме беруі, тарихи даму үдерісінің себептерін түсіндіре алуы | * тарихи білімнің көлемі; * тарихи құбылыстардың заңдылықтарын түсіндіріп дәлелдеп беру қабілеті; * тарихи материалды игеру барысында негізгі оқу әрекеттерін орындауы |
| Қолдану | оқушылардың алған білімдерін жаңа фактілерді талдау кезінде пайдалануы | * бұрын игерген білімін таныс жағдайларда пайдалана білуі; * тарихи материалдарды талдау бағытын өзгерте білуі; * міндетті шешудің бір тәсілінен басқасына ауысып, тарихи білімін пайдалануы; * ақыл-ой әрекеттерінің түрлерін қолдана білуі |
| Тасымалдау | оқушылардың негізгі фактілерді, түсініктерді, ұғымдарды еске түсіріп, жаңа жағдаятта жүзеге асыруы | * ешкімнің көмегінсіз тапсырма шарттары мен мақсатын, оны шешу тәсілдерін білуі; * іс-әрекетті дербес орындауы; * тарихи құбылыстарды түсіндірудің дұрыстығын тексеру және фактілерді салыстыру әдістерін білуі |

Оқығандық деңгейінің модельдерін құру кезінде жалпы меңгерілген білім көлемі мен қалыптасқан білік деңгейі ескерілуі және пән мұғалімінің педагогикалық диагностика жүргізуін оңтайландыру көзделуі тиіс. Сондықтан тарих пәні бойынша оқушылардың оқығандығын стандартта белгіленген тарихи білім мазмұнының негізгі элементтерін меңгеру деңгейін тексеруге болатын үш деңгейге бөліп қарастырамыз. Олар: фактологиялық деңгей, операциялық деңгей және аналитикалық деңгей (кесте 17).

Бірінші фактологиялық деңгей оқушылардың базалық тарихи материалды меңгеруі: тарихи уақытты, тарихи фактілерді (өткен жері, жағдаят, оқиғаның қатысушылары); түсініктер мен терминдерді; оқиғалар мен құбылыстарға тән белгілерді; оқиғаның себебі мен салдары туралы пікірлер; бірегей фактілер мен жалпы құбылыстар арасындағы байланысты түсінуімен сипатталады. Бұл деңгейдегі оқушылар қызметі дербес емес, берілген үлгі бойынша көшіріп алу іс-әрекеттерін көздейді.

**17-кесте. Оқушылардың оқығандығының деңгейлік сипаттамасы**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Оқығандық деңгейлері** | **Тарихи білімге қойылатын талаптар** | **Оқушы іс-әрекетінің түрлері** |
| 1 | 2 | 3 |
| Фактологиялық (еске түсіру) | - терминологияны;  - ерекше фактілерді (даталар, оқиғалар, есімдер, т.б.);  - категорияларды;  - өлшемдерді, әдістерді, принциптерді, заңдарды, теорияларды, т.б. білуі тиіс | - анықтама беруі;  - атауы;  - көрсетуі;  - табуы;  - танып-білуі;  - өз сөзімен айтып беруі;  - атап шығуы;  - таңдауы керек және т.б. |
| Операциялық (тарихи білімді түсіну және таныс жағдайда қолдану) | - фактілерді;  - заңдарды, принциптерді, өлшемдерді, теорияларды;  - оқыған мәтінді және т.б. түсінуі тиіс;  білімін:  - түсіндіру, салыстыру үшін;  - сапалық және сандық есептерді шығаруға қолдануы керек;  - әдістерді;  - алгоритмдерді қолдануы тиіс;  - графиктер;  - диаграммалар;  - кестелер және т.б. сызуы керек | - түсіндіруі;  - салыстыруы;  - сипаттауы;  - сәйкестігін анықтауы;  - арақатынасын белгілеуі;  - анықтауы (айырмашылықты, байланысты, себептерді);  - маңызды белгілерді бөліп көрсетуі;  - есептеуі;  - сызба бойынша түсіндіруі;  - ережеге сәйкес орындауы;  - көрнекі көрсетуі;  - жалғастыруы / аяқтауы;  - қалып қойған үзінділерді орнына қоя білуі керек және т.б. |
| Аналитикалық (өзгерген немесе таныс емес жағдайда | - проблемаларды шешу үшін әртүрлі саладан білім алуы және пайдалануы (кіріктіруі);  - талдау, талдап қорыту, бағалау, | - проблемалық сұраққа ауызша немесе жазбаша жауап беруі;  - шығарма жазуы;  - зерттеу жүргізуі; |
| білімді қолдану) | құрылымдау, іс-әрекетті, экспериментті жоспарлауы керек | -гипотезаны / қорытындыны тұжырымдауы;  - өзінің немесе автордың көзқарасын негіздеуі;  - фактілерді пікірлерден, гипотезадан ажырата білуі,  - тұжырымдауы;  - ақпаратты талдауы;  - қателерді табуы;  - пікір айтуы;  - модель жасауы тиіс |

Ол деңгейдің тапсырмалары оқушылар аталған тақырыпты зерделеу кезінде алуы тиіс негізгі тіректік білімдерді иеленуге мүмкіндік береді.

Екінші операциялық деңгей – оқушылардың танымдық қызметтің тәсілдері мен әдістерін қорыту мен оларды неғұрлым күрделі, бірақ үлгілік тапсырмаларды шешуге тасымалдауымен сипатталады. Екінші деңгей тапсырмалары танымдық қызығушылықтарды дамытуға, оқушылардың ойлауын дамытуға жағдайлар жасайды. Оған нұсқалылық үлгідегі дербес жұмыс сәйкес келеді. Бұл үлгідегі дербес жұмыстарда бұрынырақ зерделенген материалды жүйелеу мен реттестіруге арналған, кері байланыс міндетін атқаратын тексерушілік тапсырмалар беріледі. Білімді қайта жаңғырту тапсырмалары беріледі:

* дереккөздің мазмұнын қысқа формада (түйіндеме), басқа қисында ауызша немесе жазбаша баяндау;
* хронологиялық және тақырыптық кестелер жасау (Бірінші дүниежүзілік соғыстың оқиғалары; Екінші дүниежүзілік соғыстың оқиғалары; екі дүниежүзілік соғыстың қорытындыларын салыстыру; Ресей мен Қазақстандағы ұжымдастыру; )
* жоспар (қарапайым және кең көлемді), конспект, тезистер жасау; (Жоғары сыныптарда дербес жұмыс элементтері бар лекциялар пайдаланылады. Лекция барысында тезистік жоспар, конспект құрастырылады);
* картамен жұмыс, диаграммалар мен графиктер құрастыру; (тың игеру, индустрияландыру);
* «өтпелі» проблема бойынша фактілерді іріктеп алу мен топтау;
* хабар, реферат дайындау (бірнеше дереккөздердің негізінде).

Үшінші аналитикалық деңгей – оқушылардың ойлаушылық іс-әрекет тәсілдерін: талдауды, қорытуды, салыстыруды, басты нәрсені бөліп көрсетуді, жалпылауды, индуктивтік және дедуктивтік қорытындылар жасау, алған білімді өздігінен таныс емес жағдаяттарда қолдана білу қабілетімен ерекшеленеді. Бұл деңгейге танымдық-іздестіру (эвристикалық) үлгісіндегі тапсырмалар сәйкес келеді. Осы деңгейде оқушының шығармашылық жеке тұлғасы қалыптаса бастайды. Жаңа шешімдерді тұрақты іздестіру, алған білімдерді қорыту мен жүйелеу оқушылар білімін неғұрлым икемді етеді, зерттелетін үдеріске деген қызығушылық және зерттеуді өздігінен жалғастыру ниетін туындатады. Шығармашылық танымдық қызмет өздігінен таңдап алынған немесе ойлап табылған тәсілдердің көмегімен жаңа білімді іздестіруді көздейді. Шығармашылық дербес жұмыстың неғұрлым кең тараған түрі танымдық, проблемалық міндеттерді шешу болып табылады. Оқытудың барлық кезеңдерінде оқушылардың белсенді танымдық қызметін ынталандырып, тарихты оқуға деген қызығушылығын нығайта отырып, проблемалық міндеттер, іздестіру және шығармашылық сипаттағы үй жұмыстары түріндегі танымдық тапсырмалар берілуі керек. Тексеру объективіне мектеп оқушыларының тапсырмада ұсынылған немесе өздігінен тапқан оқу жұмысының тиімді тәсілдерін қолдану қабілеті; тарихи материалдан тұжырымдалған қорытындыны немесе негізделген өз нұсқасын, өткен тарих фактілеріне баға беру немесе көзқарасын дәлелдеуге жеткілікті, қажетті, ең басты, мәнді нәрсені іріктеп ала білу шеберлігі; тиісті түсініктермен жұмыс істей білу шеберлігі; өз жауабын қисындық реттілікпен құра білу шеберлігі түседі.

Тарих пәнін оқытудың нәтижелілігі мұғалімнің тарих пәні сабақтарында педагогикалық диагностиканы ұйымдастыра білуіне байланысты. Педагогикалық диагностика – мұғалімнің педагогикалық іс-әрекетінің ажырамас бөлігі. Педагогикалық диагностиканы жүргізу барысындағы кездесетін қиындықтарды анықтау мақсатында жүргізілген сауалнама нәтижесі бойынша мектеп мұғалімдерінің 23%-ы білім беру үдерісінің нәтижелерін бақылаудағы квалиметриялық тәсілдер жайлы ақпараттардың болмауын, 32%-ы тестілік тапсырмаларды құрастыру теориясының негізінен білімдерінің тайыздығын, 18%-ы диагностикалық іс-шараларды жобалаудағы қиындықтарды, 12%-ы педагогикалық диагностиканы жүргізу әдіс-тәсілдерін жетілдіруге деген белсенділігінің төмендігін, 15%-ы бақылау-өлшеу материалдарын құрастыру біліктерін арттыру қажеттігін айтады.

Педагогикалық іс-әрекеттің нәтижелілігі мұғалімнің белсенді оқыту позициясының деңгейіне байланыстылығын атап көрсетуге болады. Мұғалімнің нақты мәтіннен іс-әрекет пен ойлаудың мәдени тәсілдерін көре білуі, осы тәсілдерді меңгеруді және диагностикалауды ұйымдастыру, диагностикалық қабілеттерін дамыту – кәсіби ұстанымының (позиция) шын мәнінде қалыптасуы болып табылады және оқушылардың жеке дамуы мен өздігінен білім алуына ықпал етеді.

Педагогикалық іс-әрекет құрылымында мұғалімнің ұйымдастырушылық қабілетінің орны ерекше. Шешім қабылдау, жүзеге асыру және оның орындалуын қадағалау – ұйымдастырушылық қызметті жүзеге асырудың негізі болып табылады. Ұйымдастырушылық қабілет мұғалімге өз тәжірибесінде оқушылардың жас ерекшеліктері мен жеке тұлғалық дамуы сипаттарына сәйкес оқу үдерісін тиімді құрастырып жүзеге асыруға мүмкіндік туғызады. Мұғалімнің ұйымдастырушылық іс-әрекеті оқушылардың оқығандығының диагностикасын жоспарлау және жүзеге асыру кезінде де көрініс табады. Осыған орай зерттеу пәніне сәйкес диссертациялық жұмыстың маңызды тағы бір түсінігі – «ұйымдастыру» болып табылады. Энциклопедиялық сөздікте ұйымдастыру: 1) бүтіннің құрылымынан туындайтын автономдық және жіктеулі бөлшектерінің өзара әрекеттесуінің келісімділігі және ішкі үйлесімділігі; 2) бүтіннің бөліктерінің арасындағы байланыстарды құруға және жетілдіруге бағытталған әрекеттер мен үдерістер жиынтығы; 3) белгілі ережелер мен шараларға сәйкес әрекет ететін бір бағдарламаны және мақсатты жүзеге асыратын адамдардың бірлестігі дегеніміз қайсыбір құрылымды жасау екені белгілі. Біз ұйымдастыру түсінігіне берілген екінші анықтамаға сүйенеміз. Іс-әрекетті ұйымдастыру дегеніміз – нақты сипаттамаларын, логикалық

құрылымын және оның жүзеге асыру (уақтты құрылымдау) үдерісін анықтап тұтас жүйеге келтіру.

Педагогикадағы өлшем және модельдеу теориясының негіздері А.С.Казаринов, В.И.Михеев және т.б. еңбектерінде айтылған. Көптеген авторлардың пікірі бойынша, кез келген педагогикалық зерттеулердегі модельдің практикалық құндылығы, негізінен, өлшем объектісінің зерттелетін тарапынан барабарлығымен анықталады. Сонымен қатар модельді құру кезеңдерінде модельдеудің негізгі ұстанымдары: көрнекілігі, анықтығы және дұрыстығының қаншалықты ескерілгеніне де байланысты.

Авторлар анықтаған модель құрудың негізі қағидаларын және диссертацияның 1.2. бөлімінде анықталған педагогикалық диагностиканы іске асырудың негізгі ұстанымдары – тұтастық, мақсаттылық, жүйелілік, мазмұндылық, сабақтастық, объективтілік, тиімділікті ұстана отырып, мектеп оқушыларының тарих пәні бойынша оқығандығының диагностикасын ұйымдастырудың үдерістік моделін ұсынылады (3-сурет).

Жоғарыда айтылғандардың негізінде оқушылардың тарих пәнінен оқығандығын диагностикалау үдерісіне ұйымдастырушылық ұстанымдардың негізінде сипаттама беруді жөн көрдік. Өйткені оқушылардың оқығандығы субъективті көрсеткіш және оны диагностикалауға мұғалімнің шеберлігі, әлеуметтік ортаның әсері, құрал-жабдықтардың сапасының ықпалы болатындықтан диагностиканың нәтижесі әртүрлі беймәлім сипаттарға тәуелді болады.

Жұмсақ жүйе – сыртқы әсерлерге жоғары сезімталдығымен сипатталады, ал оның салдары – әлсіз тұрақтылық болып табылады.

Қатаң жүйе – бұл, әдетте, сыртқы әсерлерге жоғары тұрақтылығымен сипатталатын, мұғалімдердің кәсіби біліктілігіне және авторитарлық қасиеттеріне негізделетін жүйе. Осы тұрғыдан қарастырғанда біз оқығандықты – жұмсақ, диагностиканы – қатаң жүйеге жатқызамыз. Екі жүйе арасындағы үйлесімділікті қамтамасыз ету үшін мақсатты-тұжырымдамалық, ұйымдастырушылық-әрекеттік, мазмұндық-құралдық блоктардан тұратын және олардың мазмұны ашылған, оқушылардың пән бойынша оқығандығын диагностикалауды қамтамасыз етуге бағытталған үдерістік модельді құрастырдық.

Тарихи білімнің мақсаты – тарихи үдерістер мен құбылыстар туралы әмбебап білімдерді (жүйелік, пәнаралық, кіріктірілген, жүйе құраушы) меңгеруі

Шарттары:

* жалпы педагогикалық;
* әдістемелік;
* психологиялық

Оқығандықты диагностикалаудың принциптері: тұтастық, мақсаттылық, жүйелілік, мазмұндылық, сабақтастық, объективтілік, тиімділік

Оқығандық деңгейлері:

* фактологиялық;
* операциялық;
* аналитикалық.

**Мақсатты-тұжырымдамалық блок**

**Ұйымдастырушылық-әрекеттік блок**

**Мазмұндық-құралдық блок**

* Оқу-нормативтік база (МЖМБС, оқу құралдары мен оқулықтар, оқу бағдарламалары және т.б.);
* әдістемелік бірлестік жұмысының жоспары;
* оқушыларға арналған қосымша сабақтардың мазмұны;
* «Қазақстан тарихы» пәні бойынша тестілік тапсырмалар жинағы
* Деңгейлік тестілік тапсырмалар;
* деңгейлік оқу тапсырмалары;
* оқушылардың жетістігінің картасы;
* оқушының оқығандығының картасы;
* оқығандық көрсеткіштерін тексеруге арналған стандартты тестілер;
* анкеталар мен сауалнамалар
* ПД жүргізу үшін оқыту технологияларын таңдауға ұсыныстар;
* оқу материалын құрастыру бойынша дидактикалық ұсыныстар;
* оқу тапсырмалары мен тестілерді құрастыру бойынша ұсыныстар;
* мұғалімдерге арналған «Оқығандықты диагностикалау жүйесіндегі педагогикалық өлшеулер» курсының мазмұны

Мазмұндық

қамтамасыз ету

Диагностикалық

пакет

Әдістемелік

қамтамасыз ету

Нәтиже – оқушылардың пән бойынша оқығандығын диагностикалауды қамтамасыз ету

Мақсат – оқушылардың пән бойынша оқығандығын диагностикалауды ұйымдастыру

Мектеп мұғалімінің диагностикалық іс-әрекеті

Мектеп оқушысының оқу іс-әрекеті

Диагностиканың деңгейлері:

* кіріс;
* ағымдағы;
* аралық;
* қорытынды

Мақсатты-бағдарлық

Жобалаушы-әрекеттік

Бақылаушы-бағалаушылық

* Оқу әрекеті барысында бақылауға; өзін-өзі бақылауға және өзара бақылауға тарту;
* оқушылардың талдау және өзін-өзі талдау арқылы біліміндегі кемшіліктер мен қателерді түзетуге қатысуы;
* оқығандыққа қатысты оңды ынталандыруды нығайту және бағалау
* Педагогикалық диагностика (ПД) жүйесімен танысу;
* оқығандық көрсеткіштеріне сәйкес бастапқы оқығандық деңгейін анықтау;
* жоспарланған ПД жүйесіне қатысушыларды ынталандыру;
* пәнді оқыту барысында танымдық қызығушылығын арттыру
* Оқығандықты тексеру үшін қатысушыларды тапсырмалар мен тестілерді орындауға тарту;
* тестілеу мен тексеру тапсырмаларын шешуде оқу әрекетін орындаудың мүмкін нұсқаларын ұсыну;
* оқушылардың тапсырмалар мен міндеттерді және оларды орындау жолын таңдауы

**3-сурет. Оқушылардың оқығандығының педагогикалық диагностикасының үдерістік моделі**

Мақсатты-тұжырымдамалық блок пәнді оқытудың мақсаты, шарттары мен ұстанымдары, оқығандықтың және педагогикалық диагностиканың деңгейлерінен тұрады. Ұйымдастырушылық-әрекеттік блок мақсатты-бағдарлық, жобалаушы әрекеттік, бақылаушы-бағалаушылық, ал мазмұндық-құралдық блок мазмұндық қамтамасыз ету, диагностикалық пакет, әдістемелік қамтамасыз ету компоненттерінен түзіледі.

**Сұрақтар мен тапсырмалар**

1.Педагогикалық зерттеудегі модельдердің ерекшеліктерін сипаттаңыз.

2. Модельдің құрылымын негіздеңіз.

3. Өз зерттеуіңіз бойынша құрастырған теориялық модельді түсіндіріңіз.

1. Әдістерді дұрыс таңдаудың өлшемдерін негіздеңіз.
2. Педагогикалық зерттеудегі теориялық әдістерге сипаттама беріңіз.
3. «Педагогикалық теория» ұғымына берілген бірнеше анықтамаларды салыстырыңыз.
4. Түсінудің жалпы теориясы – герменевтиканың педагогикадағы қолданысын негіздеңіз.

**3.6. Ғылыми-педагогикалық зерттеудің нәтижелерін білім беру ұйымдарының практикасына ендіру**

***Дидактикалық зерттеудің нәтижелерін сынақтан өткізу және енгізу****.*Апробация - бұл шынайылықты дәлелдеу, жұмыс нәтижесіне оппоненттердің сындарлы бағасы, сыны. Апробация кезінде жұмыстың мәнін бағалау, ұғыну және туындаған сұрақтардың есебі, оң және сын пікірлер, қарсылықтар мен кеңестер орын алады. Олар жұмысты одан әрі жетілдіруге ынталандырады, негіздемесін тереңірек дәйектеп немесе зерттеу қағидаларын дәлелдеу тәсілдерін қайта қарауға мүмкіндік береді. Апробация болжамның дұрыстығына көз жеткізуге немесе оны жөндеп қайта қарауға көмектеседі. Сонымен қатар ұсыныстарды, ескертулерді, кеңестерді ескеруге мүмкіндік жасайды, сөйтіп жұмыстың сапасын жақсартуға, нәтижені барынша дәлелді, сенімді етуге мүмкіндік жасайды. Әсіресе, оппоненттердің проблемалық, келешек үшін маңызды, мақсатты, жаңа аспектілерге, дәлелдеудің жаңа деңгейіне бағдарланған сұрақтары - өте құнды болып табылады. Мұнда зерттеу жұмысын барынша анық, түсінікті етіп баяндауды ойластыру өте маңызды.

Кезкелген ғылыми проблеманы шешудің міндетті элементі жасалған қағидалар мен идеяны дидактикалық практикаға ендіру болып табылады. Зерттеуші ғылыми ізденісінің соңғы қорытынды кезеңінде диссертациялық зерттеу нәтижесінде алынған нәтижелерді жинақтап, болашақта қолдану мүмкіндіктерін қарастырып, практикада жүзінде меңгеру жолдарын ойластыруы керек. Ғылыми зерттеу жұмысы аяқталғаннан кейін практикаға ендіру үдерісі дәлелденген, тексерілген зерттеу нәтижелерін, қорытындылар мен ұсыныстарды өмірде жүзеге асыру арқылы жалғастырыла беруі керек. Зерттеу нәтижелерін практикаға енгізудің табысты болуы, теориялық және әдістемелік ұсыныстарды және тұжырымды нақты норматив, ереже және әдістемелік ұсыныс, тұжырымдама, ұйғрым деңгейіне жеткізу бәрінен бұрын зерттеушінің дайындығына байланысты анықталады.

Әдістемелік ұсыныстар әдетте педагогикалық практикада оқулық, оқу-әдістемелік құралдар және әдістемелік құрал, оқыту мен тәрбиенің әдістемесін жазу жолымен жүзеге асырылады.

Зерттеу нәтижелерін практикаға енгізу үдерісін бірнеше буынға бөлуге болады:

* практиктердің зерттеу қорытындыларымен және ұсыныстармен танысуы;
* оған қызығушылық, жағымды қатынастың қалыптасуы;
* лауазымды тұлғаларды оларды пайдалана білуге, жаңа идеяны, ережелерді, әдістері мен тәсілдерін практика жүзінде және студенттерді оқытуда қолдануға практикалық үйрету;
* Оларға зерттеу нәтижелерін білім беру үдерісіне белсенді түрде енгізуді ұсыну және оны бақылауға алып отыру;

Бұл буындардың барлығы да зерттеу нәтижелері туралы ақпаратты да, оларды жаппай практикаға ендіруді ұйымдастыруды да қамтиды. Ғылыми ізденістің жүрісі және қорытындысы туралы ақпарат алудың негізгі көздері зерттеушінің немесе һзге мамандардың лекциялар оқып, лауазымды тұлғалар алдында оларды қызықтыратын материалдармен, ғылыми хабарламалармен шығуы болып табылады.

Ғылыми нәтижелерді сынақтан өткізу мен практикаға енгізудің мынадай жолдары бар:

* алынған нәтижелердің республикалық, шетелдік баспасөзде, энциклопедиялық басылымдарда жариялануы;
* педагогикалық қауымдастық алдында халықаралық, республикалық, аймақтық конгресстерде, симпозиумдарда, ғылыми-практикалық конференцияларда, сминарларда, тренингтерде, педагогикалық оқуларда, слеттерде, білім беру қызметкерлерінің съездерінде, жоғары оқу орны ПОҚ (профессор-оқытушылар құрамы) алдында конференциялар мен семинарларда, білім беру қызметкерлерінің август конференцияларында баяндамалар жасауы;
* зерттеудің негізгі қағидаларын кафедра, лаборатория, ҒЗИ- ның, ЖОО-ның Ғылыми кеңестерінде, орталықтарда, педагогикалық кеңестерде, мектептердің педгогикалық кеңесі мен әдістемелік бірлестіктерінде, ҚР Білім және Ғылым министрлігінің, өзге де салалық ведомстволардың коллегияларында, магистранттардың, докторанттардың әдіснамалық семинарларында талқылау (жасалған шараларды өткізу және нәтижелер жоспарына сай болуы);
* ЖОО-ның, колледждердің, мектептердің оқу-тәрбие үдерісіне бағдарлама, оқулық, әдістемелік ұсыныстар, стандарт, пән бойынша ОӘК енгізу (енгізу туралы акт бойынша);
* Республикалық және халықаралық деңгейдегі ғылыми жобаларға қатысу (ҒЗЖ ның бағдарламасы, жарияланымдар, ҒЗЖ есептері, № мемлекттік тіркеу болуы);
* "Жылдың үздік оқытушысы" конкурсында грантқа ие болу, "Жылдың үздік мұғалімі" және Ы. Алтынсарин, М. Әуэзов атындағы сыйлықтар конкурсына қатысқаны туралы құжаттардың болуы, акимат, үкімет, Президент конкурстарын қатысқаны туралы құжаттарының және еңбектерінің тізімінің болуы;
* ізденушінің қызметі туралы, шығып сөйлегендері туралы және т.б. (шығыс деректерімен);
* салалық, салааралық және халықаралық ұйымдардың (академиялардың, университеттердің, институттардың және т.б.) мүшесі болуы;
* еңбектеріне жасалған сілтемелердің болуы (түпнұсқадан көшірмесі);
* ізденушінің ғылыми еңбектері туралы оңды пікірлер;
* зерттеу тақырыбы туралы радио, телебағдарламаларда, газеттерде жариялануы;

Демек, зерттеу нәтижелерін және ғылыми ұсыныстарды практикаға ендіру педагог-зерттеушінің әдіснамалық мәдениетінің бір мезгілдегі мазмұндық та, іс жүргізушілік те компоненттері болып табылады.

Ғылыми танымның түсінік аумағын анықтау үшін зерттеуші термин, дефиниция, ұғым және категория сөздерінің мағынасын түсініп, білуі керек. Ұғым -ақиқат өмірдің таным үдерісінде бейнеленуінің бір түрі. Ұғым ғылымда бірден орнықпайды. Олар ақиқат дүниенің және эмпирикалық тәжірибенің мәнін түсінудің нәтижесі сол немесе өзге ғылымның бөлігі ретінде қалыптасады. Термин - ұғымның ғылымның даму бағытының нақты шегіндегі басқа ұғымдармен арақатынасын ашуға арналған сөз, сөз тіркесі және белгілер арқылы айтылуы. Ғылыми терминология белгілі бір өзіне тән тәртібі болады. Жинақталған білімдер жүгі ғалымдарға педагогиканың ғылыми терминологиясының барлық жүйесі өзара байланысты түсініктер блогын құрайтын бірнеше терминдерден тұрады деп сендіруге мүмкіндік береді.

Осы кезге дейін "ұғымның" нақты ғылыми категория ретінде мәнді түсінік берілмеген, сондықтан оны былайша қарастырады:

* ғылыми зерттеулерді жинақтау, пәннің мәнін көрсететін зерттеу пәнінің танымдағы зерттеу аппараты;
* педагогикалық құбылыс туралы белгілер жүйесі түрінде дәл грамматикалық рәсімдеу;
* елеуші қасиеттерді кескіндейтін ойлау формасы, педагогикалық құбылыстар және педагогикалық құбылыстар мен олардың қайшылықтарының байланыстары және дамуы;
* кейбір кластар педагогикалық құбылыстарын олардың ортақ белгілері негізінде жалпылаушы және айқындаушы ой (ойлар жүйесі);
* сезіммен қабылданған жалпы ортақ қасиеттері бар педагогикалық құбылыстар мен үдерістерді қысқарту;
* педагогикалық ойлаудың даму сатысы ғылыми-зерттеу мәдениетінің элементі және педагогика ғылымның дамуының негізгі кезеңі ретінде;

Мұндай толық емес тізімнен ұғымның педагогикалық нысанның (құбылыстың, үдерістің немесе жүйенің) табиғатын ашатын, аяқталып қалған және біткен бірдеңе емес, оның өз ішінде даму мүмкіндігінің бар екенін көруге болады. Сондықтан педагогикалық ғылым терминологиясы түсініктілік аппараттың дамуы есебінен байитыны кездейсоқ емес.

Дидактикалық ұғым – бұл дидактикалық нақтылықты тану үдерісінің дидактикалық құбылыстардың, үдерістердің немесе жүйелердің жалпы, арнайы белгілері бойынша тиянақтау арқылы алынған нәтижесі.

Дидактикалық термин – бұл дидакт-зерттеушілердің қабылдаған және заңдастырылған дидактика ғылымындағы белгілеу, атау немесе қандай да бір дидактикалық ерекшеліктің (феномен) аты.

Дидактическая анықтама (дефиниция) **–** дидактикалық ерекшеліктің (феномен) ерекше, өзіне тән белгілерін айқындайтын маңызды белгілерін суреттейтін, оның мәнін ашатын шама. Сол бір дидактикалық терминге дидактикалық фенменді зерттеу мүмкіндігінің күшіне қарай сол немесе өзге теориялық-әдіснамалық көзқарас тұрғысынан әртүрлі анықтамалар берілуі мүмкін. Кезкелген ғылымның даму үдерісінде ұғымдар бірігеді, іріленеді және ғылымның неғұрлым жалпы, іргелі, бұдан өзге де белгілі бір ғылымда қолданылатын ұғымдар пайда болатын "тектік" түсінігіне, категориясына қарай өзгереді.

Ұғымдық-терминологиялық жүйе диагностика және түрлену әдістерімен, әдістемесімен, алгоритмімен, модельдермен қатар, зерттеудің ғылыми аппаратының бір бөлігін білдіреді.

Келесі рәсімді келтірген пайдалы деп есептейміз:

* үдерістің маңызды аумағын бейнелеуге жеткілікті болатын зерттеудің базалық ұғымдарының шеңберін (тізімін) анықтау. Олардың ішіне зерттеу ерекшелігіне орай білім беру, әлеуметтендіру, дербестендіру, тәрбиелеу, оқыту үдерісінде тұлғаны дамыту, қалыптастыру, ақпарат, оқыту, ынталандыру, парадигма және т.б. сияқты ұғымдар да кіруі мүмкін;
* мағыналық толықтыру бойынша базалық ұғымдардың мәндестігін орнату, егер мәндес болмаса, онда оған анықтама және түсінік беру;
* зерттеу авторының енгізген авторлық ұғымы және авторлық түсіндірмесін айқындау және түсіндіру.
* туынды ұғымдарды айыра білу. Мысалы, "әлеуметтендіру" базалық ұғымымен қатар әлеуметтік бейімделу, әлеуметсіздену, ауытқу, әлеуметтік тәртіп және т.б.
* ұғымдардың белгілі бір түсінік матрицасы, түсінік қатары сияқты логикалық қатарын түзу. Мұндай қатарды түзудің негізі әрекет теориясы, тұлғалық-әрекеттік тұғыр, мақсатты - бағдарламалық басқару теориясы және т.б.сияқты негізқалаушы теориялар болуы мүмкін.

Зерттеудің ұғымдық аппаратын қалыптастыру төрт түйінді кезеңге бөлінеді:

* зерттелуші үдерістің және ұғымның тұтас, сонымен қатар оның компоненттері немесе аспектілерін айқындайтын құрылымын (ұғымдық матрица) анықтау;
* ұғымның мазмұнын, олардың белгілі немесе жаңа енгізіліп отырған терминдер арқылы терминологиялық айтылуын анықтау, оларды негіздеу;
* категорияларға (негізгі, базалық ұғым) бөлу, категориялық-ұғымдық жүйе түзу;
* ұғымдық жүйе элементтерінің өзара қарым-қатынасын, оның зерттелуші үдерістер мен құбылыстардың тереңдік және тұтастық дәрежесін ашу.

Дидактикалық зерттеулер педагогикалық болмысты теориялық зерделеу мен сипаттаудың түрлерінің бірі бола отырып, зерттеу пәнінің табиғаттың ерекшелігін жиынтықтап ашатын ұғымдық бейнесінен басталады.

Ұғымды таңдау зерттеу нысаны қарастырылатын көру бұрышы ретінде анықталады. Сондықтан ұғым арқылы айқындалған дидактикалық құбылыстың мәні таңдалып алынған авторлық көзқарастың зерттеудің мақсаты мен міндеттері анықтайтын туындысы болып табылады. Зерттеу міндеттерінің тіпті бір пәннің болса да әртүрлілігі дидактикалық болмыстың бейнеленуінің әртүрлі аспектідегі алғашарттарын жасақтайды.

Ұғымды таңдау барысында зерттеуші ғылыми терминологияға қойылатын жалпы талаптарды ескеруі керек:

* дәлдік - мағынаның біртектілігі;
* анықтық (айқындық) - өпедагогикалық нысанның өте жақсы белгілері мен сапаларын бөліп ала отырып, анықтама беруге мүмкіндік;
* жүйелілік ***–*** ұғымның педагогика ғылымының ұғымдық аппаратындағы орнын анықтау.

Категория, термин немесе ұғымды жиі анықтау ғылыми-зерттеу әрекетінің теориялық мәнді нәтижелерінің түрлерінің бірі ретінде қарастырылады.

Ұғымдық-терминологиялық жүйенің маңызды сипаттамаларының қатарына төмендегілер жатады:

* педагогикалық құбылыстың мазмұныны ашудағы аспектілік тазалық;
* ұғымның пәндік анықталғандығы;
* ұғымды талдаудың бірмәнділігі;
* өнімділік зерттеу нәтижелерін анық көрсетудің құралы ретінде ;
* терминдерді бірегейлендіру, яғни мағынасы мен мәнін тәртіпке келтіру.

Зерттеушінің таңдап және реттеген ұғымдардың барлық жүйесі категориялар төңірегінде - біршама терең және жалпылама деңгейде құрастырылған жүйенің негізі ретінде шоғырланған.

Байтылған, логикалық рәсімделіп айтылған ұғым мазмұны қарастырылып отырған нысанның тегі, зерттеудің пәндік аумағы көрсетілген және түрінің айырмашылығы, маңызды белгілері арқылы анықталған және қасиеттері айқындалған анықтама болып табылады.

Ұғымдық қатарды, жекелеп алғанда терминологиялық материацаны жасақтаудың басқа да бағдарлаушы алгоритмі төмендегі амалдардан (операциялардан) тұратын әдістері бар:

* базалық ұғымдар тізімін жасау;
* бірдей параметрлерді анықтау үшін салыстырмалы аналитикалық мәліметтер матрицасын құру;
* матрицалар координаталары бойынша мәліметтерді ойша іздеу және жоқ мәліметтерді анықтау;
* терминдерді жинаудың толықтығын және толық еместігінің есебі және осының негізінде проблеманың жасақталуының бағасы;
* ғылыми ізденістің келесі міндеттерін анықтау және нақтылау.

Ұғымдар қатарының логикалық құрылымын жасауда зерттеушінің ақырында зерттеу пәнін түсінуде және оның табиғатын ашуда түбегейлі өзге ұғым алуы маңызды. Зерттеуші ұғымдық жүйе құруда аспектілік тазалықты және пәндік анықтылықты басшылыққа алуы керек.

Зерттеуші ұғымды талдауға, бәрінен бұрын зерттеу проблемасын талдау кезеңінде қарайды. Мұнда терминдер қорынан негізгі, одан кейін негізгіден жоғары тұратын жалпы түсінік ескеріледі, орталық базалық ұғымдарды айырықша бөлуге болады (олар бірнешеу болуы мүмкін) және шалғай, шеткері ұғымдар қарастырылады.

Алғашқы кезеңдезерттеуші библиографиялық дерек көздерін іздеу мақсатында зерттеу проблемасы айқындалған ұғымдарды таңдаудан бастайды. Қорытынды кезеңде ол ұғымдардың анықтамасына, мазмұнына, көлеміне, басқа ұғымдармен байланысына және практикалық әрекет туралы түсінікке түзету енгізу үшін қайтадан ұғымға назар аударады.

Диссертация жұмысын бірізбен, ретті және жүйелі жүргізуді қамтамасыз ету үшін төмендегіше **зерттеу бағдарламасын** жасау қажет:

1. Ғылымда бұл проблема туралы не белгілі?
2. Оқытудың бұл бағытында (аспектісінде) практиканың жағдайы қандай?
3. Проблема бойынша жетекші идеяның даму тенденциясы қандай?
4. Зерттеудң жетекші идеясы ретінде ретінде нені алуға боады?
5. Зерттеушіге ұжымда өз көзқарасын қалай насихаттауға болады?
6. Педагогикалық жаңалықтардың қандай тиімділік критерийлерін таңдау керек?
7. Зерттеудің әртүрлі кезеңдерінде зерттеу жұмысының әдістері және мазмұны қандай болады?
8. Эксперимент, ізденіс нәтижесінде ең жоғары объективті мәліметтерді қалай, қандай жолмен алуға болады?

Осының барлығы ғалым-дидакттардың оқыту проблемасын зерттеуі барысындағы жалпы көқарастарын анықтайды. Олар зерттеудің әдіснамасы мен әдістемесі түрінде көрінеді.

Таңдалған зерттеу объектісі мен пәніндегі қарастырылып отырған мәселенің өзектілігін пайдалана отырып, оның мақсатын анықтауға болады. Зерттеу мақсаты әр түрлі әрекеттердің белгілі бір тетігі «мақсат– құрал– нәтиже» болып табылады. Мақсат – сезінілген бейне, пайдалы нәтиже, оған міндетті түрде қол жеткізеді. Ғылыми зерттеу өте күрделі, әр жағдайда өз логикасымен, зерттеу әдістерімен және ұйымдастырылуымен ерекшеленеді.

**Сұрақтар мен тапсырмалар**

* + - 1. Зерттеу нәтижелерін практикаға енгізу үдерісін сипаттаңыз.
      2. Ғылыми нәтижелерді сынақтан өткізу мен практикаға енгізудің жолдарын түсіндіріңіз.
      3. Өз зерттеуіңіздің нәтижелерін практикаға ендіру бағдарламасын ұсыныңыз.

**4-ТАРАУ. ҒЫЛЫМИ МЕКТЕПТЕР ЖӘНЕ ӘДІСНАМАШЫ ҒАЛЫМДАРДЫҢ КӘСІБИ ПОРТРЕТТЕРІ**

**4.1. Педагогика әдіснамасының негізін салушылар**

**Ғылыми мектептер және ғалымдардың кәсіби портреттері.** Ғылыми мектептердің феномені негізінен ғылымтанудың, ғылыми тарихының, әлеуметтік психологияның зерттеу пәні болып келді. Педагогикада «ғылыми мектеп» түсінігі әдетте сол мектеп жасаған теорияны қарастыруға байланысты туындады. Ғылыми мектептің өзі осыған дейін педагогикалық зерттеулердің объектісі ретінде мойындалған емес. Қазіргі уақытта ғылымдағы жеке шығармашылық туралы түсінік өзгерді. Жеке ғылым «ұйымның адамына» айналды. Әдебиетте талдау бірлігі ретінде ғылымда тұжырымдамалық деңгейде біріккен және жаңа білім алуға ұмтылыстағы ғылыми ұжым алынатын болды. Соңғы жылдары кандидаттық және докторлық диссертациялардың сапасы мәселесінің өзектілігіне орай ғылыми зерттеу жүргізуге және ғылымдар даярлауға көптеген еңбектер арналуда. Ғылыми білім беру негізінен ғылыми мектепте жүзеге асады.

Ғалым В.С.Леднев ғылыми білім беруді негізгі саланың бірі ретінде қарастыра отырып, ғылыми жетекшілерді арнайы педагогикалық даярлаудың қажеттілігін негіздейді. Ол диссертациялық зерттеулергі жетекшілік ету педагогикалық іс-әрекеттің ең күрделі түрі деп есептейді. Зерттеуші әрекеттің сипаты одан арнайы эксперименттік және теориялық, математикалық, логикалық, философиялық-әдіснамалық, этикалық-адамгершілік даярлықты қажет етеді. Сондықтан да ізденуші зерттеу әдістемесін ұзақ және түрлі қиындықтарды жеңу арқылы игереді. Демек зерттеушінің қалыптасуына ғылыми жетекшінің, ғылыми мектептің ықпалы зор деуге болады.

Сонымен, ғылым – бұл, біріншіден, қазіргі әлемге керек ойлау, ғылыми әдістен туындайтын адами құндылықтар. Осыдан тәлімгерлік идеясының өзі де түсінікті. Егер лекция оқитын профессордың міндеті, алдымен білімдер эталонын қалыптастыру болса, ал тәлімгердің (ғылыми жетекшінің) рөлі – ғылыми құндылық бағдарларын көрсету, білім беру барысында студенттің ойлауының ғылыми стилін қалыптастыру. Тәлімгер өз оқушысымен бірге жұмыс істей отырып, мынадай бағыттарды іске асырады:

1. Ғылыми қауымдастықтың құндылықтарын ұрпақтан ұрпаққа жеткізіп отыру;
2. Білім берудің қазіргі бағыттарына ықпал ету;
3. Тәлімгердің өзін-өзі жүзеге асыруы мен түрлі ұрпақтар өкілдерінің өзара бірін-бірі оқытудың қалыптасуы. Сондай-ақ, тәлімгер идеясының дамуы ғылымның қазіргі өмірдегі рөлін терең сезінуге жағдай жасайды. Осы тұрғыдан қарағанда педагогикада П.Я. Гальпериннің, Л.В. Занковтың, В.В. Краевскийдің, В.А. Сластениннің ғылыми мектептері теориялық деңгейде жинақтауды қажет етеді. Қазақстанда Р.Г. Лемберг, Г.А. Уманов, Н.Д. Хмель, А.П. Сейтешев, Б.К. Момынбаев, К. Құнантаева, Г.Қ. Нұрғалиева, М.Ә. Құдайқұловтың ғылыми мектептері танымал. Бұл үшін олар дамытқан идеяларды ғана емес, ғалымдарды даярлау жүйесін де қарастырған жөн.

Ғылыми мектептер негізінен ғылыми-зерттеу ұйымдарында қалыптасты. Жеке алғанда КСРО Педагогикның теориясы мен тарихы 1944 жылы құрылды да, жетекші ғылыми мекемеге айналды. Оның тарихы ғылыми мектептердің негізін құрайтын танымал академиктермен тікелей байланысты. Институтта педагогика мен білім беру саласында іргелі зерттеулер жүргізілді, халықаралық ғылыми конференциялар мен семинарлар өткізіледі, білім беру ұйымдарының базасынада эксперименттік алаңдар жұмыс жасайды, халықаралық ынтымақтастықтар орнатылды.

Педагогика әдіснамасының қалыптасуы мен дамуына қомақты үлес қосқан жетекші ғалымдар мен ғылыми мектептерге сипаттама беру қажет.

Педагогиканың әдіснамасының негізін салушылардың бірі М.А. Данилов болып табылады.

**Данилов Михаил Александрович** [13 (25). 4.1899, Васильевщина деревнясы, Псков обл.,- 25.11.1973, Москва], педагог, РСФСР ПҒА корреспондент мүшесі, педагогика ғылымдарының докторы, профессор. Педагогиканың әдіснамасы, педагогикалық білім беру, педагогикалық зерттеулер әдістемесі мәселелерін зерделеді.

М.А.Данилов кеңес педагогикасының көрнекті дидакт-ғалымдарының бірі. Ол кеңес мектебінің жетекші ұстанымдарын ғылымилық, коммунистік идеялылық деп көрсетіп, оқушылардың танымдық қабілеттерін шығармашылық оқу еңбегін дамытуға арнады. Оқыту принциптерін оқыту үдерісінің жалпы заңдылықтарымен және оның құрамды бөліктерімен байланыстырып қарастырды.

М.А.Данилов педагогикаға П.Ф. Каптерев енгізген «педагогикалық үдеріс» ұғымына негіздей отырып, кеңес мектебіндегі оқыту үдерісінің негізін қалады. Онда ол оқыту теориясына қатысты оқыту үдерісін жалпы талдау, оқушылардың белсенді оқуына түрткі тудыру, оқушылардың жаңа материалдарды қабылдауы, оқушылардың білімін бекіту және біліктері мен дағдыларын жаттықтыру, білімін өмірде қолдана білу, оқушылардың білімін тексеру және бағалау мәселелерін зерделеді. М.А. Данилов педагогикалық үдеріс: «үнемі қозғалыс пен даму барысында қарастырылған тәрбие өте күрделі, қозғалыстағы, қарама – қарсылықтағы құбылыс ретіндегі педагогикалық үдеріс болып саналады. Әрқашанда оның өз ішінде көптеген әртүрлі күштер мен ықпалдар өзара әрекеттестікте болады, олардың ішіндегі ең бастысы үдерісті бағыттаушы мұғалім мен тәрбиеленушілер ұжымы болып есептеледі» деп анықтама береді. Ол Б.П. Есиповпен авторлық серіктестікте «Дидактика» (1957), «Кеңес мектебіндегі оқыту үдерісі» (1960) еңбектерін жазды

Академик **М.Н. Скаткин** кеңес дидактикасының, педагогикалық тәжірибені жинақтау әдіснамасының, педагогикадағы әдіснамалық зерттеудің негізін қалады.

**Скаткин Михаил Николаевич (1900-1991 жж.).** Көрнекті педагог, ПҒА академигі (1985) 1900 жылы Мәскеу облысында дүниеге келген. 1919 жылдан бастауыш мектеп мұғалімі болып істеді. 1920-30 жылдары С.Т. Шацкийдің басшылығымен РСФСР халық ағарту комиссариатының Халыққа білім берудің 1-тәжірибелік станциясында жұмыс жасады. 1925 жылы сонда педагогикалық курстарды тәмамдады. 1930 жылдан 2-Мәскеу мемлекеттік университеті жанындағы ғылыми педагогика институтында, ғылыми-зерттеу жұмыстарын жүргізді және сонымен қатар дәріс берді. 1945 жылдан ПҒА ғылыми-зерттеу институттарының дидактика мәселелерін зерделейтін бөлімдерін басқарды.

Михаил Николаевич Скаткин кеңестің көрнекті ғалым-педагогы КСРО Педагогика ғылымдар академиясының корреспондент-мүшесі. Оның дидактикаға ұсынған принциптер жүйесі ғылымилық пен коммунистік идеялылық, оқытуды коммунизм құрумен байланыстыру, саналылық, жеке тұлға мен ұжымның мүддесін үйлестіру болды. М.Н. Скаткиннің іргелі еңбектерінің бірі – «Қазіргі дидактика мәселелері».

Скаткин педагогика ғылымдарының әдіснамасымен, сондай ақ оқыту үдерісін, білім мазмұнын жетілдіру және тағы басқа мәселелермен айналысты. Оның дидактиканың іргелі мәселеріне арналған еңбектері (политехникалық білім беру теориялары, оқытудың ұстанымдары мен әдістері) КСРО және басқа елдерде жүргізілген зерттеулерге негіз болды. Оқу бағдарламаларын құрастыру теориясын алғашқылардың бірі болып жасады. Дидактиканың жаңа ұстанымдарының, оның ішінде, оқытудың ғылымилығы ұстанымының авторы, білім беру мазмұны және оқыту әдістерінің дидактикалық тұжырымдамаларын жасаушылардың бірі; 1960-1980 жылдары оқыту үдерісін жетілдіру жолдарын анықтаудағы ролі айрықша маңызды Скаткин дидактиканың жай-күйін және оның жеке мәселелерін жүйелеп, оларға тұжырымдамалық тұтастық сипатын берді. Скаткин бастауыш мектепке арналған табиғаттану оқулығының және оған әдістемелік басшылықтың авторы (1946-1986 жж),

**Шығармалары:** О школе будущего. М., 1974, Дидактика ср.школы М., 1987. Проблемы современной дидактики . М., 1984. Методология и методика педагогических исследований. М., 1986.

ХХ ғасырдың 70-90- жылдары ПҒА Педегогиканың теориясы мен тарихы Институтында **Шубинский Владимир Степанович, Воробъев Геннадий Васильевич, Гмурман Владимир Ефимович** педагогика әдіснамасының дамуына үлкен үлес қосты, педагогика философиясының негізін салды. Философиялық тұғырларды педагогика әдіснамасының міндеттерін орындауға қолдану мәселелерін зерттеді.

**В.С. Шубинский** педагогикалық теорияның жасалу жүйесін зерттеді, тәрбиенің іргелі ұстанымдарын ұсынды, педагогикаәдіснамасының даму үрдістерін пайымдады, әдіснамалық білімнің құрылымын нақтылады, оқушылардың диалектикалық ойлай үдерісін анықтады.

**Г.В. Воробъев** философиялық заңдарды, категорияларды және әдістерді педагогикалық зерттеу пәніне көшіру, педагогмкалық экспериментті ұйымдастыру, дидактикадағы өлшемдерді қолдану мәселелерін зерттеді. В.Е. Гмурман әдіснамалық мәселелерді терең зерделеді. Ол «Педагогика» оқулығының бөлімдерін, Педагогикалық энциклопедияның мақалаларын, теориялық мақалалар, «Педагогиканың жалпы негіздері» атты күрделі еңбекті Ф.Ф. Королевпен бірге жазып даярлады. Педагогиканың ұғымдық-түсініктік жүйесін жасаумен айналысты.

ПҒА корреспондент мүшесі **Н.В. Кузьмина** педагогикалық әрекеттізерттеу әдістерін пайдалаyу логикасын, жүйелі педагогикалық және акмеологиялық зерттеу әдістерін, ұсынды.

КСРО Педагогика ғылымдары Академиясының корреспондент мүшесі Н.В. Кузьмина педагогикалық әрекетті зерттеу әдістерін қолдану логикасын, жүйелі педагогикалық зерттеу әдістерін, акмеологиялық зерттеу әдістерін ұсынды. Зерттеу нәтижесін жүйелеу негізінде акмеологияның пәнін анықтады және 1991 жылы Бүкілодақтық акмеологиялық ассоциацияның негізін салды. Акмеология адам туралы ғылымдар жүйесінде білімдердің жаңа саласы деп танылды. 1992 жылы акмеология ғылымдарының қоғамдық Академиясы құрылды, оның жанында Санкт-Петебургтің акмеологиялық академиясы жұмыс жасайды.

**Кузьмина Нина Васильевна** 1923 жылы 23 қыркүйекте Нальчик қаласында дүниеге келген. 1947 жылы Герцен атындағы Ленинград педагогикалық институтын бітірген, 1950 жылы аспирантураны бітіріп, Б.Г. Ананьевтің ғылыми жетекшілігімен «Бастауыш сыныптардың жас мұғалімінің жұмысындағы қиындықтар мен табыстарға психологиялық-педагогикалық талдау» тақырыбында кандидаттық диссертация, 1965 жылы «Мұғалім әрекетінің психологиялық құрылымы және оның тұлғасының қалыптасуы» тақырыбында докторлық диссертация қорғады. Негізінен педагогика және педагогикалық психология кафедрасының меңгерушісі қызметін атқарды.

Н.В. Кузьмина кәсіптік білім берудің акмеологиясын зерттеді. Н.В. Кузьминаның еңбектерінде педагогикалық іс-әрекеттің психологиялық құрылымына сипаттама беріледі. Ол барлық студенттің педагогикалық мамандыққа бағыттылығын және педагогикалық икемділігін қалыптастыруды педагогикалық меңгерудің маңызды міндеттерінің бірінен санайды. Сонымен қатар маман дайындаудың тиімділігін арттыру үшін студенттерді болашақ кәсіби іс-әрекетінің құрылымына икемдей отырып, мұғалім тұлғасын қалыптастыру үдерісін қарастырады. Педагогикалық қабілетке ол педагогикалық байқампаздық, педагогикалық қиял, педагогикалық такт, назар аударып, көңіл қою және талапшылдықты жатқызады.

Педагогикадағы құзыреттілік тұғыры туралы ғылыми жұмыстардың арасында **Н.В. Кузьминаның зерттеулері** ерекше мәнге ие. Мұғалім еңбегінің психологиясын қарастыра отырып және педагогикалық қызметінің құрылымын анықтай келе, ғалым педагогтің тұлғасына үлкен мән береді. Көрсетілген кәсіби шеберлік пен бірізді дағдылар даярлық үдерісінде тұтас тетік құрайды. Н.В. Кузьмина кәсіби даярлаудың төрт компонентін атап көрсетеді, олар: құрастырушылық, коммуникативтік, ұйымдастырушылық және гностикалық. Оларды автор белгілі бір педагогикалық қабілеттердің қатарына жатқызады: оқу-құрастырушылық материалдарын балалардың жас ерекшеліктеріне қарай таңдау, баланың жеке тұлғасының жобалану, диагностикалық және даму бейнесін есепке алу; коммуникативтік-балалармен қарым-қатынас қалыптастыру, оларды ситуацияға байланысты әрекет етуге бейімдеу; ұйымдастырушылық-іс-әрекеттің алуан түріне қатыстыру, ұжымды әрбір жеке тұлғаға ықпал жасау құралына айналдыру; гностикалық – заңдылықтарды анықтайтын, тәуелділікті белгілейтін талданған педагогикалық ситуацияларды оңтайлы шешуге қабілетті болу.

Н.В. Кузьмина құзыреттілікті жеке тұлғаның қасиеттері ретінде қарастырады. Оның пікірінше құзыреттіліктің бес түрі бар:

1. Оқытатын пән бойынша арнайы және кәсіби құзыреттілік.

2. Оқушылардың білім, біліктерін қалыптастыру тәсілдері бағытындағы әдістемелік құзыреттілік.

3. Қарым-қатынас аясындағы әлеуметтік-психологиялық құзыреттілік.

4. Оқушылардың ынтасы, қабілеті аймағындағы дифференциалды-психологиялық құзыреттілік.

5. Тұлғаның өзінің және өзіндік іс-әрекетінің жетістіктері мен кемшіліктері айналасындағы аутопсихологиялық құзыреттілік.

Н.В. Кузьмина Бүкілодақтық акмеология ассоциациясын құрды. 1991 жылы акмеология білімнің жаңа саласы ретінде тіркелді. 1992 жылы Акмеология ғылымдарының қоғамдық академиясының негізі қаланды.

**Негізгі еңбектері:** Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. –М., 1990.; Психологическая структура деятельности учителя и формирования его личности. - Л., 1964.; Основы вузовской педагогики: учеб.пос. - Л., 1972.

****

**Академик Николай Кириллович Гончаров** (6.12.1902, Чиркино селосы, қазір Моск. обл., - 13.12.1978, Москва). Н.К.Гончаров РСФСР Педагогика ғылымдар академиясының академик мүшесі. Оның «Педагогика негіздері» еңбегі (1947), «Педагогика мәселелері» еңбегі (1960) басылып шықты. Оның ғылыми мақалалары педагогика ғылымының әдіснамасы мен әдістері, В.И.Лениннің комсомолдың III сьезінде сөйлеген сөзі – кеңес педагогикасының маңызды қайнар көзінің бірі, Н.К.Крупскаяның педагогикалық мұралары және қазіргі мектеп, оқыту теориясы, орта мектепте политехникалық білім беру тәжірибесі мен РСФСР Педагогика ғылымдар академиясының міндеттері, мектеп дамуындағы жаңа кезең және орта мектептің міндеттері мәселелеріне арналды.

Академик **Н.К.Гончаров** өзінің «Методология и методы педагогики как науки» атты еңбегінде тарихи-педагогикалық ізденістің логикасының үлгісін көрсетті. Ол педагогика әдіснамасы, тәрбие мен оқыту теориясы, отандық және шетелдік педагогика мен білім беру тарихына арналған ғылыми еңбектердің, бірқатар педагогикадан оқулықтар мен оқу құралдарының авторы.

**Федор Федорович Королев (19.09.1898-13.6.1971)** өзінің монографияларында жаңа кеңес мектебін құрудың негізгі ұстанымдарын жүзеге асыру үдерісін көрсетті. Ол ұстанымдар: жынысына, ұлтына тәуелсіз азаматтардың білім алуының қолжетімділігі, тегін оқу, ғылыми білім беру, ана тілінде оқыту. Ф.Ф. Королев коммунистік тәрбиелеу теориясы мен практикасн, балалар қозғалысын, кеңес мектебінің тарихын зерделеді. Педагогика ғылымдарының әдіснамасының және теориясының негіздерін, педагогика әдістерін зерттеді.

Ф.Ф. Королев – педагогика ғылымдарының докторы, профессор, академик. Оның орындаған тарихи-педагогикалық зерттеулері жан-жақтылығымен, талдаудың тереңдігімен, отандық және шетелдік педагогикалық мұраға дұрыс көзқарасымен, зерттеуде логикалық пен тарихилық оңтайлы үйлесуімен, тарихи-педагогикалық деректерді, құбылыстарды, үдерістерді обьективті бағалаумен ерекшеленеді

**Пискунов Алексей Иванович** (1921-2001) - педагогика тарихын зерттеуші, РБА академигі, п.ғ.д., профессор. 1974-1980 жылдары КСРО ПҒА Педагогиканың теориясы мен тарихы институтының директоры болды.

А.И. Пискуновтың жетекшілігімен 70-жылдары Кеңес одағы мен шетелдегі эксперименттік оқу-тәрбие мекемлернің тарихы зерттелді. Ол педагогикалық жоғары оқу орындарындағы педагогика тарихы болашақ педагогтардың кәсіби ойлауы мен дүниеге көзқарасын қалыптастырды деп есептеді. А.И. Пискунов мектеп пен педагогикалық ойлар тарихы, педагогикалық зерттеулер әдістері, педагогикалық пәндерді оқытудағы теория мен практиканың бірлігі, шетелдік педагогика тарихы туралы еңбектер жазды.

Академик А.И. Пискунов өзінің «Педагогикалық эксперименттің теориясы мен практикасы», «Педагогикалық зерттеу әдіснамасы» атты еңбектерінде педагогикалық және тарихи-педагогикалық зерттеулердің теориясы мен әдістемесі туралы білімдер жүйесін жаңартып құрастырды.

Болашақ мұғалімдерді маман ретінде даярлауда *базалық пәндердің* маңызы зор деп есептеген А.И. Пискунов педагогикалық-психологиялық циклдағы пәндердің болашақ мұғалімдерді кәсіптік даярлаудағы мүмкіндіктері жайлы өз еңбектерінде айта келіп, психологиялық-педагогикалық пәндердің басты міндеттеріне: студенттерді педагогиканың негізгі ұғымдары мен категорияларымен таныстыру; студенттерге оқушыларды оқыту мен тәрбиелеудің заңдылықтары, ұстанымдары, мәні мен мазмұны, әдістері туралы терең теориялық білім беру; әр студенттің бойына мұғалім мамандығына және балаларға деген сүйіспеншілік, педагогикалық білім, білік, әдет, дағды жүйесін қалыптастыру, студенттердің педагогикалық ойлау, пайымдау және шығармашылық қабілетін дамыту; өз бетімен жұмыс істеу дағдысын тәрбиелеу, оған бағыт-бағдар беріп отыру; ұстазға тән шеберлік пен сана қалыптастыруды жатқызады.

**Щукина Галина Ивановна -** көрнекті педагог, ПҒА корреспондент мүшесі (1971), РБА корреспондент мүшесі (1993), педагогика ғғылымдарының докторы, профессор (1969) Галина Ивановна Щукина Петербор қаласында 1908 жылы дүниеге келген. А.Н.Герцен атындағы Ленинград мемлекеттік пединститутын бітірген (1936). 1936 жылдан ЛМПИ–де дәріс берді. «Педагогика» лекциялар курсының (1966), «Мектеп педагогикасы» құралының (1977), дидактикалық жұмыстардың авторы.

Г.И. Щукина аспиранттарға жетекшілік етті, өзінің ғылыми мектебін құрды. Ол дидактика саласының зерттеушісі бола тұрып, педагогиканың әдіснамасымен, тәрбие теориясымен, мұғалімдерді даярлаумен, педагогикалық тәжірибемен, талдау жасаумен айланысты. Көп жылдар бойы Г.И. Щукина ең маңызды ғылыми мәселе ретінде оқушылардың танымдық қызығушылығын зерттеді. Танымдық қызығушылықтың тұтас педагогикалық тұжырымдамасын жасады. Оның «Танымдық қызығушылық – педагогикалық мәселе» деген монографиясы 1971 жылы жарық көрді. Мұғалімдерге арналған «Оқыту үдерісіндегі әрекеттің рөлі» деген кітабы 1986 жылы басылып шықты. Г.И. Щукинаның ғылыми идеялары жүйесінің болжамдық және эвристикалық әлеуеті зор. Оның көзқарастары өміршең болғандықтан қазіргі уақытта ғалымдар Г.И. Щукинаның идеяларына сүйенеді.

**Г**.И. Щукина – кеңестік педагогиканың көрнекті өкілдерінің бірі. Оның «Проблема познавательного интереса в педагогике» атты монографиясы дидактикадағы классикалық шығарма болып табылады.стала Г.И. Щукина дидактикалық зерттеулердің әдіснамасы мен әдістемесімен педагогикалық құбылыстарды зерттеуде кешендік идеясын ендіре отырып зерттеді.

**Шығармалары:** Формирование познавательных интересов в процессе обучения. - М., 1962, Проблема познавательного интереса в педагогике. - М.,1971; Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. - М., 1979; Актуальные вопросы формирования интереса в обучении. - М., 1984.

**Юрий Константинович Бабанский (1927-1987) -** көрнекті педагог, КСРО Педагогика ғылымдары академияның толық мүшесі (1974), педагогика ғылымдарының докторы (1974). Юрий Константинович Бабанский Ростов облысының Бірінші май селосында дүниеге келген. Ростов педагогикалық институтының физика-математика факультетін бітіргеннен (1949) кейін сол жерде педагогика, физиканы оқыту әдістемесінен дәріс берді (1958-59 жылдары проректор). 1973–1977 жылдары КОСРО педагогика ғылымдары академиясының жанындағы педагогикалық пәндер оқытушыларының мамандығын арттыру институтының ректоры қызметін атқарды. 1976 жылдан сол академияның педагогиканың теориясы мен тарихы бөлімінің академик-хатшысы, 1979 жылдан вице-президенті болып істеді.

Ю.К. Бабанский оқытудың ғылыми негізделген оқтайландыру теориясын жасады. Ол теория бойынша оқушылардың білім алуы мен тәрбиесінің міндеттерін табысты шешу үшін оқытуды оқтайландыру қажет екені дәлелденді. Бұл теорияны тактикалық және стратегиялық міндеттерді шешуге пайдалануға болады деп есептеді. Оңтайландыруды қолданудың әдістемелік негіздерін педагогикалық еңбекті ғылыми ұйымдастырудың жалпы теориясының бір қыры ретінде санады. Оқушылардың сәтсіздігінің себептерін жан-жақты зерделенуге негізделген олардың үлгермеушілігі мен екінші оқу жылына қалдырылмауының тиімді формалары мен әдістерін таңдау жөнінде нақты ұсыныстар берді. Ю.К. Бабанскийдің редакциясымен педагогикалық институттарға арналған «Педагогика» (1983; 1984, Г. Нойнермен бірге) оқу құралы жарық көрді.

Академик **Ю.К. Бабанскийдің** идеялары бүкіл елдің, сондай-ақ Қазақстанның мектептерінің практикасына үлкен қарқынмен Ю.К. Бабанский өзінің «Проблемы повышения эффективности педагогических исследований» атты монографиясында педагогикалық үдерісті оңтайландыру бағытындағы дидактикалық зерттеудің логикасын ұсынды.

**Шығармалары:** Оптимизация процесса обучения. Общедидактический аспект. -М., 1977, Оптимизация пед. Процесса. (В вопросах и ответах). К., 1984 (Соавт); Методы обучения в советской общеобразовательной школе. М., 1983, Избр.пед.труды. М., 1989.

Академик Б.Т.Лихачев тәрбиенің дүниетанымдық ұстамнымдарын зерттеді. Оның «Педагогика» оқулығы «Тәрбие философиясы», «Педагогиканың әдіснамалық негіздері» атты монографиялары педагогиканың философиясы мен әдіснамасының іргелі негіздеріне айналды.

**** Б.Т.Лихачев тәрбиенің заңдылықтарын зерделеді. Ол «Оқытудың тәрбиелік аспектілері», «Тәрбиенің қарапайым ақиқаттары», «Оқушылардың эстетикалық тәрбиесінің теориясы» атты монографиялар жариялады. Б.Т.Лихачев оқушыларға эстетикалық тәрбие беру теориясының негізін салды.

**Лихачев Борис Тимофеевич** (10.8.1929. Москва), педагог, РБА академигі (1993 ж.); СССР ПҒА академигі (1990 ж.), педагогика ғылымдарының докторы, профессор (1970 ж.). Оның жетекшілігімен және қатысуымен эстетикалық тәрбиенің теориясы мен практикасы зерттелді. Зерттеулер нәтижелері ұжымдық монографияларда көрініс тапты. Б.Т. Лихачев тәрбие заңдылықтарын бала тұлғасының өзіндік дамуының тәсілі, тәрбие әдістерін мақсатты қолдану және психологиялық үдеріс ретінде зерделеді.

Лихачев Борис Тимофеевич 1970-1985 жылдары көркем тәрбие ғылыми зерттеу институтын басқарды. Оқушы жастардың эстетикалық тәрбиесі туралы ұжымдық монографиялар жариялады Академик Б.Т.Лихачев қоғамдық құбылыстарды зерттеудің негізгі әдіснамалық ұстанымдары барлық қоғамдық ғылымдар үшін, оның ішінде педагогика үшін де бірдей екендігі туралы тезиске сүйеніп, әдіснамалық ұстанымдардың төмендегі жиынтығын негіздейді: қоғамдық құбылыстарды оның барлық байланыстары, тәуелділіктері бойынша нақты тарихи зерттеу; өзара ұқсас, обьектісі мен пәні сәйкес келе тұрса да, бір ғылымның заңдылықтарының екінші ғылым заңдылықтарына сәйкес келмеуі; педагогикалық құбылыстардағы жалпы, ерекше және жеке даралықтың диалектикалық бірлігі ұстанымы; педагогикалық теория мен практиканың өзара байланыстылық және өзара тәуелділік ұстанымы.

Б.Т. Лихачев педагогикалық үдерістегі ересектің орнын ұйымдастырушы ретінде жоғары бағалай отырып, бала ықпал ету обьектісі ғана емес, даму үстіндегі белсенді әрекеттенуші, ол әрқилы әлеуметтік себепші іс-әрекеттердің нәтижесінде өзгеріп, дамып отыратын және осыған сай өзін - өзі тәрбиелеудің субьектісі бола алатынын көрсетеді. Бұған қоса Б.Т. Лихачев педагогикалық үдерістің тағы басқа бір ерекшелігін – оқыту мен тәрбиелеу әдістерінің бірлігін көрсетеді.

**Негізгі ғылыми еңбектері**: «Эстетическое воспитание в школе. Вопросы системного подхода» (1980 ж.), «Эстетическое воспитание школьной молодожи» (1981 ж.), «Система эстетического воспитания школьников» (1983 ж.)

**Николай Дмитриевич Никандров** 1936 жылы, Ленинград қаласында дүниеге келген. Ресей білім Академиясының президенті (1997-2013 жж), педагогика ғылымдарының докторы, профессор.

Академик Н.Д.Никандровтың ғылыми зерттеулерінің негізгі бағыттары: салыстырмалы педагогика, педагогика әдіснамасы, жоғары педагогикалық мектеп дидактикасы. Ол ХХ ғасырдың 70-жылдары бірқатар батыстық елдердің жоғары білім беру жүйелерінің салыстырмалы талдауын жасады. Салыстырмалы педагогиканың сипаттаушы, түсіндірмелі және құрастырушылық қызметтерін қамтитын анықтамасын ұсынды. Педагогиканың әдіснамалық мәселелерінің типтерін анықтады. Жоғары педагогикалық білім мазмұнын құрастыру және студенттердің танымдық іс-әрекетін белсендіру мәселелерін зерделеді. Ол салыстырмалы педагогика, педагогика әдіснамасы, жоғары педагогикалық мектеп дидактикасы мәселелері бойынша, «Жоғары мектеп педагогикасы», «Педагогикалық институтта оқу-тәрбие үдерісін ұйымдастыру», «Мамандыққа кіріспе» атты оқу құралдарының авторы.

Ғалымдардың қажырлы еңбегі, ойларының анықтығы, зерттеулер, әдіснамалық семинарлар, «Педагогика» журналы редакциясындағы пікірталастарда, монграфияларда, конференция материалдарында, педагогика әдіснамасы ұстанымдық деңгейде шешу барысында көрініс тапты. Нәтижесінде педагогиканың өз құрылымында оның әдіснамаы жеке ғылыми пән ретінде қарастырыла бастады. Теоретиктер мен практиктер арасында педагогиканың әдіснамасының маңыздылығы артты. Педагогика, сондай-ақ педагогика әдіснамасы саласында ғылыми мектептер қалыптаса бастады.

**Сұрақтар мен тапсырмалар**

* + 1. Ғылыми мектептің бір анықтамасына талдау жасаңыз.
    2. Педагогика әдіснамасының негізін салушылар қандай бағыттарда зерттеулер жүргізді?
    3. Ғалымдардың педагогика әдіснамасын дамытуға қосқан үлестерін сипаттаңыз.
    4. Құзыреттілік тұғырының негізін салған Н.В. Кузьминаның еңбектеріне шолу жасаңыз.

**4.2. Педагогика әдіснамасы саласындағы жетекші ғылыми мектептер**

Ғылыми мектептер» - ғылыми әрекеттің субъективті және объективті бөліктерінің сабақтастығымен, «оқытушылар» қарым-қатынасымен сипатталатын бейресми ғылыми қауымдастық. Әдетте, ғылыми әрекеттің субъективті бөлігіне мектептің негізін салушының тұлғасының ерекшеліктерін, оның сенімін және қызығушылығын, ғылымға, өзінің зерттеуіне, әрекеттеріне қатынасын, зерттеуінің стилі, таным нәтижесін жазып көрсетуді жатқызады. Ал объективтік бөліктерге ғылыми-зерттеушілік бағдарлама, идея, зерттеудің пәні, теориялық көзқарастары, ғылыми зерттеуді ұйымдастырудың әдістері мен құралдары, ғылыми дәстүрлер енеді.

Ғылыми мектепте ғылыми әрекет тәжірибесі мен жинақталған білімдерді сақату, эвристикалық (жаңа білімдер жасау), зерттеушілік және педагогикалық қызмет тән. Сондықтан, ғылыми мектептерде ғалымдар тәжірибесін зерделеу қажет-ақ. Педагогика саласындағы ғылыми мектептің негізін салушы, өзінің тұжырымдамасы, ғылыми-зерттеушілік бағдарламасы бар, танымал әрі беделді ұжым. Мектептің идеялары мен теориялары түпнұсқалылығымен ерекшеленеді, оның дүниетанымдық бірлігі, ғылыми тұғырлардың, зерттеу стилі ортақтығы екені көзге түседі. Ғылыми мектеп – ашық жүйе. Ол ғалымдар ізденістерін мойындай отырып, алға жылжуда. Идеяларға және олардың әсеріне ашық болу ғылыми мектептің даму факторы. Бұл ғылыми мектептегі зерттеулер оның негізін салушының ғылыми бағыты, ұжымның ұстанымдары, мектептің негізін салушының жеке қасиеттері бір-бірімен ұштасып жататынын көруге болады.

Ғылыми мектептің пайда болу, қалыптасу, даму жолдарын зерттеушілер ғылыми мектептің ғылыми іс-әрекет пен басқарудың жинақы әрі бағдарлы негізін басшылыққа алып бес типін, ғалымдардың төрт тобын (ойлаудың жаңа тәсілін жасаушылар, ғылымдағы ірі ғалымдар, іргелі ғылымдағы өз үлесі барлар, ғылымның қолданбалы саласының мамандары) атап өтеді. Ғылыми мектептің құрылуы тек зерттеуші өнеріне үйретумен шектелмейді, сондай-ақ ғалымдар жалпы мәселені немесе бағдарлама бойынша жұмыс жасауға күштерін біріктіру үшін де ұйымдасады.

Ғылыми мектептің мәнді белгісі онәң жетекшісінің зерттеу бағдарламасы бойынша жұмыс жасауы, жаңа идеяларды қорғауы және жас ғалымдарды үйретуі. Ғылыми мектептің пайда болу, қалыптасу, даму жолдарын зерттеушілер ғылыми мектептің ғылыми іс-әрекет пен басқарудың жинақы әрі бағдарлы негізін басшылыққа алып бес типін, ғалымдардың төрт тобын (ойлаудың жаңа тәсілін жасаушылар, ғылымдағы ірі ғалымдар, іргелі ғылымдағы өз үлесі барлар, ғылымның қолданбалы саласының мамандары) атап өтеді. Ғылыми мектептің құрылуы тек зерттеуші өнеріне үйретумен шектелмейді, сондай-ақ ғалымдар жалпы мәселені немесе бағдарлама бойынша жұмыс жасауға күштерін біріктіру үшін де ұйымдасады.

Ғылымда ғылыми мектептің қызметі мен дамының түрлі қырларын М. Вебер, Т. Кун, Е.С. Ляхович, Н.П. Лукина, Н.А. Логиновалар зерделеді. Олар негізінен ғылыми мектеп деп білімді жасаудың ұжымдық түрін таниды [203].

Ғылыми мектептерде педагогика әдіснамасының мәндік алаңы нақтыланған болатын.

1944 жылы құрылған Педагогиканың теориясы мен тарихи институты еліміздің сол кездегі жетекші ғылыми мекемесі болып табылды. Институт тарихы мен танымал, ғылыми мектептердің негізін салушы академиктердің есімдері байланысты болды. XX ғасырдың 90-жыларына қарай мынадай ғылыми мектептер жұмыс жасады.

* ***В.В. Краевский мен В.М. Полонскийдің ғылыми мектебі*** (Педагогика әдіснамасы);
* ***М.Н. Скаткин, Н.М. Шахмаев, И.Я. Лернердің ғылыми мектебі*** (Жалпы орта білім дидактикасы);
* ***Н.А. Константинов пен З.И. Равкиннің ғылыми мектебі*** (Педагогика мен білім беру тарихы);
* ***З.А. Малькова мен Б.Л. Вульфсонның ғылыми мектебі*** (Салыстырмалы педагогика);
* ***Л.И Новикованың ғылыми мектебі*** (Балалар мен жастардың тәрбиесі мен әлеуметтенуін жүйелік тұрғыдан зерттеу);
* ***C.Я. Батышев және А.М. Новиков*** (Кәсіптік педагогика – үздіксіз білім беру теориясы);

Институтта педагогика мен білім беру саласында іргелі зерттеулер жүргізіледі, халықаралық бүкілресейлік ғылыми конференциялар мен семинарлар білім беру мекемелерінде эксперименттік алаңдар ұйымдастырылады, халықаралық ынтымақтастық дамыды.

**В.В. Краевский мен В.М. Полонскийдің педагогика әдіснамасы бойынша ғылыми мектебі.**

**Ғылыми мектептің зерттеу нәтижелері:**

* тәжірибеде пайдалуға қолайлы бірыңғай әдіснамалың талаптарға сай ғылыми-педагогикалық зерттеулердің нәтижелерін сипаттаудың нысандық-бөліктік әдісі;
* ғылыми-педагогикалық зерттеулердің фасеттік классификациясы;
* педагогик әдіснамасы (В.В. Краевскийдің жетекшілігімен, 70-80-жылдар). В.В. Краевскийдің еңбектерінің арқасында бірнеше онжылдықтан соң педагогика әдіснамасы дербес ғылыми пән болып қалыптасты, педагогикалық білім беру стандарттарында курстардың мазмұны нақтыланды. Оның жүогізген әдіснамалық семинары кеңінен өрістеді;
* нормативті әдіснама, педагогиканың ұғымдары мен терминдері стандартталды, «Жалпы білім беретін мектеп, Педагогика» рубрикаторы құрылды, бірнеше сөздіктер даярланды.

**Краевский Володар Викторович (1926-2010 жж.) -** көрнекті педагог КСРО ПҒА академигі (1993), педагогика ғылымдарының докторы (1978), профессор (1986). Володар Викторович Краевский 1950 жылы Куйбышев педагогикалық институтын бітірді. 1948 жылдан ғылыми-педагогикалық жұмысқа араласты. 1958-1962 жылдары «Мектептегі шетел тілі» журналының редакторы, 1962-1966 жылдары «Просвещение» (Ағарту) баспасында жұмыс жасады. 1966 жылдан КСРО ПҒА ғылыми-зерттеу институтында (1970 жылдан зертхана меңгерушісі), 1993 жылдан ПҒА-ның Білім беру философиясы және теориялық педагогика бөлімінің академик хатшысы болып істеді.

В.В. Краевскийдің еңбектері педагогиканың әдіснамасы мен теориясы, дидактика, орта мектепте шет тілін оқыту әдістемесі салаларына арналды. Ол педагогика ғылымы мен практикасының байланысы, ғылыми және оқыту жұмысындағы әдіснамалық рефлексия, педагогика ғылымының басқа ғалымдармен арақатынасы тұжырымдамасын жасады; педагогикалық зерттеудің әдіснамалық сипаттамасы мен логикасын сипаттады. Дидактикалық еңбектерінде ғылымның практикаға қатысты болжау қызметін іске асыратын оқытуды ғылыми негіздеудің қызметтерін, құрылымын, әдіснамалық шарттарын белгіледі, нақтылады. Жалпы орта білім мазмұнын қоғамның білім беруге қоятын талаптарының моделі деп қарастырды; оның теориясын жасау мен мәселелерінің әдіснамалық негіздерін ашып көрсетті; білім мазмұнын қалыптастыру деңгейлерін анықтады; жалпы теориялық түсінік, оқу пәні, оқу материалы, оқыту үдерісі және тұлғаның құрылымы. Тұтас оқу-тәрбие үдерісінің жалпы педагогикалық және дидактикалық сипаттамасын және оны құру ұстанымдарын ұсынды.

**Шығармалары:** Внеклассная работа по иностр. языкам в школах-интернатах. М., 1964 (соавт.); Проблемы научного обоснования обучения. М., 1977, Соотношение пед.науки и пед. практики. М., 1977; Теоретич.основы содержания общего образования. М., 1983 (соавт.); Теоретические основы процесса обучения в сов. школе. - М., 1989; Методология педагогики: новый этап развития. - М., 2006.

В.В. Краевскийдің ғылымдағы оқушысы академик В.М. Полонский жалпы мемлекеттік қорға енген ғылыми-педагогикалық зерттеулердің сапасын бағалау тұжырымдамасын жасады. Зерттеулерінің нәтижелері Ресейдің педагогика ғылымдар бойынша диссертацияларға қойылатын талаптарының негізіне алынды. Ғылыми-педагогикалық ақпарат саласында стандарттар мен нормативті құжаттар дайындалды (рубрикаторлар, тезаурус, сөздіктер жіне т.б..). Бұл құжаттар елдің кітапханаларында және ақпараттық орталықтарында қолданысқа енді.

**Полонский Валентин Михайлович** (1938 ж.) – белгілі ғалым, РБА корреспондент мүшесі, Грузияның Білім беру ғылымдары академигі, педагогика ғылымдарының докторы. Валентин Михайлович Полонский - РБА педагогика теориясы мен тарихы институтының жалпы және нормативті әдіснама орталығының жетекшісі.

Жұмысының негізгі бағыттары: педагогика ғылымының әдіснамасы, ғылыми- педагогикалық зерттеулер сапасын бағалау өлшемдері мен әдістері, зерттеулерді жіктеу, педагогиканың ұғымдық-түсініктік аппараты, ғылыми-педагогикалық ақпарат; білімдер жүйесін тексеру және бағалау, интернет жүйесіндегі білім беру порталын бағалау өлшемдері.

В.М. Полонский ғылыми-педагогикалық зерттеулер сапасын бағалау тұжырымдамасын жасады, әртүрлі типтегі өлшемдер жүйеленді, педагогикалық зерттеулерді фасеттік жүйелерді, іргелі, қолданбалы зерттеулер мен жасалымдардың өзектілігін жаңалығын, теориялық және практикалық маңыздылығын сипаттау және анықтау әдістері, зерттеу нәтижелерін ғылыми қорға енгізді. Зерттеу нәтижелері Ресейдің ЖАК-тың диссертацияларға қоятын талаптарына енді.

В.В. Краевский және В.М. Полонскиймен тығыз шығармашылық байланыста Е.В. Бережнова қолданбалы зерттеу мәселелерімен айналысты.

**Бережнова Елена Викторовна** – педагогика ғылымдарының докторы, профессор. Ғалым өз зерттеуінде педагогтың әдіснамалық мәдениетін оны кәсіби дайындаудың құрамдас бөлігі ретінде қарастырады. Ол ғалым мен практиктің әдіснамалық мәдениетінің ұқсастықтары мен айырмашылықтарын көрсетті. Мұғалім әдіснамалық мәдениетті меңгеруі үшін философиялық, социологиялық, психологиялық және әдіснамалық білімдерді оқып-үйренуі қажеттігін негіздеді.

Е.В. Бережнова ғылыми зерттеулердегі іргелілік пен қолданбалықтың арақатынасын талдады. Ол ғылымдағы іргелілік пен қолданбалылық үш жерде көрініс беретінін дәлелдеді: бірінші түрі – ғылымдардың іргелі және қолданбалы болып бөлінуі, екінші түрі – бір ғылым аясында іргелі және қолданбалы зерттеулердің жүргізілуі, үшінші түрі – жеке зерттеудің іргелі және қолданбалы қызмет атқаруында.

Ғалым студенттердің оқу-зерттеушілік әрекетінің негіздерін, педагогика әдіснамасының мазмұнын, әдіснаманы ғалым В.В. Краевскиймен шығармашылық бірлестікте даярлады.

Е.В. Бережнова педагогикалық білім беру, жоғары мектеп дидактикасы, педагогика әдіснамасы мәселелерін зерттеді.

**Негізгі еңбектері**:Прикладное исследование в педагогике. Монография. – М., 2003. – 164 с.; Основы учебно-исследовательской деятельности студентов. – М., 2017. –128 с. (в соавторстве: В.В. Краевский); Методология педагогики: новый этап . - М.: Издательский центр «Академия», 2008. (в соавторстве:  В.В Краевский).

 **Н.А. Константинов пен З.Н. Равкин педагогика мен білім беру тарихы саласындағы ғылыми мектептің негізін салды.**

Константинов Николай Александрович [26.05.1894, Телыпи қаласы, қазіргі Тельшяй, Литва - 18.04.1958, Москва қаласы].1946-1949 жылдары Жалпы педагогика институтын басқарды.

Ғылыми мектептің негізін салған академик, педагогика ғылымдарының докторы, профессор **Николай Александрович Константинов** (1894-1958). Ол педагогика тарихының теориялық негіздерін зерделеді, оның зерттеу мәселесі мен әдістерін кеңейте зерттеді. Ғалымның тарихи-педагогикалық еңбектері терең талдауымен, салыстырмалы және сыни тұрғыларымен, зерттеуін шетел тіліндегі әдебиеттерге негіздеуімен ерекшеленеді. Николай Александрович Константиновтың идеясын дамытқан академик **Равкин Захар Ильич.** З.И. Равкин (1918-2004) - педагогика ғылымдарының докторы, профессор. Ол отандық тарихи-педагогикалық үдерістің дамуының жаңа тұжырымдамасын негіздеді. Тұжырымдаманың негізгі белгілері мыналар болды: зерделенуші тарихи-педагогикалық үдерісті бейнелеудің обьективті сипаты, бұрынғы жағымды тәжірибені өзектендіру; оны заманауи мәселелер тұрғысынан қарастыру; педагогиканың қалыптасуның гуманистік негіздерін қарастыру.

**Ғылыми мектептің базистік теориялық қағидаттары:**

* білім беру тарихын зерделеудің әдіснамалық және теориялық тұғырларын мақсатты жасау (жалпы әдіснама)
* нақты тарихи-педагогикалық зерттеулердің әдіснамалық құрамдас бөлігінің анықтығы (құрылымдық әдіснама);
* хронологиялық сипаттаудан гөрі проблемалық тұғырдың басымдығы;
* тарихи-педагогикалық зерттеулердің пәнаралық сипаты, философия, әлеуметтану, психологияның мәліметтерін жүйелі пайдалану;
* тарихи-педагогикалық зерттеулердің отандық білім беру мен өзекті мәселелерге бағытталуы;
* зерттеулердің болжамдық сипаты;
* тарихи-педагогикалық үдерісті тұтас қарастыру;
* тарихи-педагогикалық үдерістің дамуының тұлғалық тұғырына баса назар аудару;
* зерттеудің терең ғылымилығын сипаттаудың сезімдік-көркемдік, публицистикалық стилімен ұштасуы.

**Негізгі теориялық нәтижелер:**

* тарихи-педагогикалық зерттеулердің әдіснамасының түбегейлі жаңаруы және білім беруді дамыту үдерісін дамытуға мәденитанымдық, өркениеттік, аксиологиялық пен парадигмалық тұғырларды жасау және пайдалану;
* әлемдік тарихи-педагогикалық үдеріс аясында отандық мектеп пен педагогиканың дамуын кешенді зерделеу және түсіндіру;
* ХХ ғасырдағы отандық білім беру үдерісінің тұтас мәдениетін құру;
* білім беру аксиологиясына гуманистік парадигманың дамуына сай тұлғаның руханилығын тәрбиелеу;
* Ресейлік білім берудің дамуының идеялық, философиялық-дүниетанымдық базасын кеңейту және терең қайта ойластыру.

**1971-1991 жылдары Кеңес өкіметі кезінде білім мазмұнын құрастыру теориясының дамуы.** Қазіргі кезеңде дидактика педагогика ғылымының дамыған, неғұрлым қалыптасқан маңызды да күрделі саласы ретінде қоғам дамуының белгілі кезеңдерінде мектеп алдына қойылатын жаңа аса жауапты міндеттерді ойдағыдай шешу барысында үнемі дамып отыратын ғылым. Орта білім беру жүйесінде *дидактика* білім беру мен оқытудың мазмұнын, құрылымын, оқыту заңдылықтары мен ұстанымдарын, ерекшеліктерін, талаптарын, шарттарын, оны ұйымдастару әдістері мен формаларын және технологиясын, оқыту нәтижелілігін зерттейтін педагогиканың маңызды саласы болып табылады.

Дидактиканың тарихи тамырларын зерттеу – бүгінгі таңда орта жалпы білім беретін мектептегі пәндерді оқыту заңдылықтары мен ұстанымдарын жүйелеу, білім құрылымы мен мазмұнын жетілдіру, жаңа сапалы білімге қол жеткізу үшін аса құнды.

Дидактиканың негізін салған педагог Я.А.Коменский өзінің «Ұлы дидактика» атты еңбегінде дидактика ұғымына анықтама беріп, оның зерттеу нысандарын, ұстанымдарын анықтап, оны ғылыми жүйе ретінде негіздейді, оқытудың әдіс-тәсілдерін ұсынады.

Ресей педагог-дидактары М.Н.Скаткин, Б.П.Есипов, М.А.Данилов, Л.В.Занков, В.В.Краевский, И.Я.Лернер, Ю.К.Бабанский, В.С.Леднев, Б.Гершунский оқыту ұстанымдары, оған қойылатын дидактикалық талаптар, білім мазмұны мен құрылымы, оқытуды ұйымдастырудың әдістері мен формалары, мектеп оқушыларының меңгеруге тиісті білім көлемі, оқу әрекеттері, пәннің мазмұнына қойылатын талаптар, жаңа оқыту технологияларын ғылыми тұрғыдан пайымдайды. Олардың еңбектерінде: ***«Білім*** – адам, қоғам, табиғат, заттар мен құбылыстар жайлы ғылымда жинақталған білім жүйесі; адамзаттың жинақтаған мол тәжірибесі; ұғымдардың, заңдылықтардың, тұжырымдардың, қағидалардың, деректердің, пайымдардың жиынтығы т.б; ***Білім беру*** – қоғамдық, әлеуметтік, мәдени құбылыс; қоғам мен мемлекеттің өзінің азаматына қатысты функциясы; тұлғаның мәдениеті, мәдени құндылық; білім, білік, дағды-машықтардың және ойлау құралының жүйесі; ғылыми көзқарастар, шығармашылық қабілеттер мен мүмкіндіктерді дамыту үдерісі; терең сапалы білім негізінде жеке тұлғаның еркін бағдарлай білу, өзін-өзі іске асыру, өзін-өзі дамыту үдерісі; білім, білік, дағды мен іс-әрекеттердің жиынтығы және оны жүзеге асырудағы адамның іс-тәжірибесі; білім берудің тұтастығы, нәтижелілігі т.б. ***Білім берудің мазмұны*** – дидактиканың негізгі нысанасы; ғылыми білім мен білік, оқу дағдыларының қалыптасу жүйесі; өзіндік шығармашылық, ізденушілік әрекет тәжірибесі; жеке тұлғаның жан-жақты дамуының сапалық мазмұны мен сипаты. **Оқыту –** дидактиканың маңызды категорияларының бірі; оқытушы мен оқушының өзара түсіністік, ынтымақтастық қарым-қатынасы, іс-әрекеті; білім беру, біліктері мен дағдылары, іс-әрекеттерді меңгерту процесі; белсенді шығармашылық әрекетті басқарудың негізгі жолы; сапалы білім беру, тәрбие, дамыту мқсаттарына сай оқушылардың шығармашылығын дамытуға бағытталған арнайы ұйымдасқан іс-әрекеті т.б. **Оқыту үдерісі –** мұғалім мен оқушылардың мақсаттылыққа бағытталған үйлесімді іс-әрекетінің нәтижесінде жеке тұлғаның толық, терең, сапалы білім меңгеруі, танымдық және өзіндік шығармашылық қабілеттерінің дамуы; біліктер мен дағдыларды қалыптастыру тәжірибесінің көзі» деп қарастырылды.

Педагогика ғылымында білім мазмұны теориясы (М.Н.Скаткин, В.П.Беспалько, В.В.Краевский, И.Я.Лернер, В.С. Леднев, Л.Я. Зорина, А.В. Усова және т.б.), жалпы орта және кәсіптік-техникалық білім мазмұны, сондай-ақ жалпы білім беретін мектептің оқу пәнін құрастыру теориясы жасалынған. Педагогика ғылымының зерттеушілері оқу пәндеріне материал іріктеу ұстанымдарына байланысты барлық идеяларды талқылап отырды. Бұл идеялар ХХ ғасырдың 80-жылдарындағы оқу бағдарламаларын жетілдіруде көрініс тауып отыр. 1965 жылдың өзінде «Советская педагогика» журналында «Ғылым және оқу пәні» атты пікірталас ұйымдастырылып, білім мазмұнын таңдау ұстанымдары туралы мәселе көтерілген еді. «Оқу пәні» түсінігінің дамуында оқытуды ғылыми негіздеу мен жалпы орта білімінің теориялық негіздері әдіснамасы саласындағы іргелі зерттеулер маңызды кезең болып табылады. (В.В.Краевский және т.б.). Бұл ретте «білім мазмұны», «оқу пәні», «ғылым негіздері» сияқты түсініктердің мәні терең зерделенеді, оқу пәндерінің қызметтері анықталды, олардың мазмұнындағы жетекші компоненттер бөлініп алынып көрсетілді, оқу пәндерінің типтері анықталды, шын мәніндегі оқу пәнінің дидактикалық моделі жасалды (И.К.Журавлев). Жоғары оқу орындары пәндеріне қатысты бұл бағыттар қазіргі уақыттың талаптарын ескере отырып қайта жасалды.

Білім мазмұнын құру мәселесімен айналысатын ғалымдар, ғылымның, білім жүйесі ретінде білім мазмұнының құрамына және құрылымына әсер ету үдерісін зерттеп, ғылымның білім мазмұының барлық құрама бөлшектерінде көрінетінін байқаған. Олар білімнің үш аясын бөліп көрсетеді: жеке пән бөлімдері, танымның арнайы әдістері жөніндегі бөлімдер және тарихи-ғылыми бөлімдер. Зерттеу нәтижелері көрсетіп отырғандай, білім мазмұнының білім секілді құрама бөлшектерінде ғылымның барлық құрылымдық бөлшектері көрінеді, алайда оқу пәнінің басты қызметіне байланысты олар әртүрлі болады. Пәндік ғылыми білімдер ғылым негіздері (физика, химия, биология, астрономия, тарих, география) жетекші бөлік болып табылатын оқу пәндерінде ғылымның барлық құрылымдық бөліктері-ұғымынан бастап теорияға дейін көрініс табады (С.И. Архангельский және т.б.).

Зерттеушілер білім мазмұнын анықтау үшін негізгі үш шартты: ***біріншіден:*** ғылымның дамушы салаларын түсінуге және меңгеруге, сондай-ақ, соған сәйкес дағдылар мен іскерліктерді игеруге қажетті, жеткілікті деңгейде тұрақты іргелі және қолданбалы білімдердің кейбір көлемдерін анықтау; екіншіден, ғылым мен техниканың сәйкес салаларының негізгі бағыттарын, идеяларын және қарқынын айқындау; үшіншіден, студенттердің жалпы және ғылыми дамуының деңгейіне, олардың дүниетанымына және көзқарастарына қойылатын нақты талаптарды ұсынуды қарастырады.

Ғалымдар анықтаған ғылыми пәннің белгілерін жүйелей және қорытындылай отырып, ғылыми пәнді құрастыру қағидаларын ұсынды:

* пән – білім жүйесінің талабына сәйкес оқытуға бейімделген ғылыми білімдер, рәсімдер, әдістер тобы және мазмұны;
* ғылыми пәннің жеке зерттеу пәнінің болуы;
* зерттеу мен оқытуда пайдаланатын әдістер;
* теорияны құрастырудың арнайы тәсілдер;
* әдіснамалық бағдар;
* ғылыми пәннің басқа пәндермен өзара байланыстары;
* басқа пәндер үшін теориялық және әдіснамалық мәнділігі;
* әлеуметтік маңыздылығы: ғылыми мектептер, зерттеуші топтар және т.б.
* пәнді қоғамның мойындау дәрежесі;
* зерттеу нәтижелерінің практикаға қосқан үлестерінің мүмкіндіктері;
* зерттеу міндеттерін шешудің құндылықты мақсаттары мен үлгілері.

Бұл ережеде ғылымның пәндік моделін бағалау үшін жеткіліксіз болып табылады. Зерттеушілердің пайымдауынша, ғылым оқыту үрдісінде белгілі бір бағыт-бағдар бергенмен, бұл оның басты қызметі емес. Оқу пәні ғылымды толығымен қамтымайды, оның негізін ғана білдіреді, себебі оқитын адамның дайындығы мен жасы, оқыту міндеті ескеріледі, оның негізгі қызметі – оқыту. Пән ғылым жүйесінің нақты көшірмесі болуы міндетті емес. Пән құрылымын анықтауда біліммен қаруландыру міндет бірінші орынға шығарылады. Оқулықты құрастырғанда ғылым мәліметтерінің жаңа көшірмесі жасалмайды, ғылым жүйеленіп, ұғымдар нақтыланып, тереңдей түседі. Оқулық өзінің негізгі оқыту қызметін атқара отырып, белгілі бір жүйеде құрылады. Кей жағдайда оны құрастырудың осы жүйесі ғылымның өзіне де оң ықпалын тигізеді. Оқу пәні ғылымдағы тиімділерін өзіне кіріктіре отырып, ғылыми нәтижелерді тексеруге қызмет етеді. Ғылыми ұғымдар, оқу пәнінде шығармашылықпен қайта өңделгеннен кейін, ғылымда нақтыланып, өзгерген түрде пайдаланылуы мүмкін.

Бұл тұрғыда оқу пәндері әлеуметтік шындықтың көптеген аймақтарымен байланысқан тарихи дамуда болатын педагогикалық практиканың аясында қалыптасады және жұмыс істейді.

Оқу пәнін құрастыру мәселесі белгілі бір дәрежеде білімді іріктеу және сол білім түрлерінің өзі қалыптасқан мәдени қордан алынуының, оқу-тәрбие үрдісіне сәйкес іріктелген білім жиынтығын ретке келтірудің, білім компоненттері мен сол білім түрлерінің өзін ажыратудың, білімді сұрыптау және жіктеудің өлшемдерінің мәселелері болып табылады. Қазіргі педагогикалық әдебиетте оқу пәні бірнеше компоненттерден тұратын құрылымы ретінде көрсетіледі: идеялық-теориялық түйін; базалық (негізгі) мазмұны; қызметтік (қосымша) мазмұны және факультативтік бөлігі.

Осы тұрғыда, оқу пәнінің жобасын құрастыру үшін төмендегідей тапсырмалардың мағынасы маңызды екендігі дәлелденді. Ол тапсырмалар:

1. Құрастырылатын оқу-танымдық әрекетінің пәндік аймағын анықтау:

* танымдық қызметке кіретін объектілер шеңберін сызып көрсету;
* көрсетілген нысандарды зерттеп-үйрету үшін қажетті ұғымдар,

мәселелер мен әдістер тізбегін бағыттап көрсету.

2. Оқу пәні шегінде игерілетін заңдылықтарды тұжырымдау.

Оқу пәні заңдардың, ұғымдар мен ғылыми әдістерінің қарапайым жиынтығы емес, басқа да маңызды компоненттерден тұрады, бұл тұғырда оны оқыту мен тәрбиелеу үшін арнайы жасалған «ерекше білім» деп қарастыруға болады. Ертеректе, оқу пәнін ғылым негіздерінің синонимі деп қарастырады, бұл оның тар мағынасы еді, шындығында оқу пәнінің құрамына түрлі мазмұнды игеру үшін қолданылатын тәсілдер енгізілген.

Оқу пәні-оқыту үдерісінде оқушыны жеке тұлға ретінде тәрбиелеу мен дамытуға бағытталған жалпы орта білім мазмұнын жүзеге асыратын құрал.

Білім мазмұны мен оқыту пәні бір-бірімен мақсат және құрал ретінде байланыста болады. Оқу пәні мен ғылым негіздері – біртұтас ұғым, ал оның құрамдас бөлігі болып табылатын «оқупәні» құрамы және жүйесі жағынан мазмұнын мен үдерістен құрылған. Оқу пәні 2 блоктан тұрады: негізгісі – мазмұн мен құралдар блогы, немесе, үдеріс блогы.

Оқу пәндері мазмұндағы жетекші компоненттік рөл атқаратын:

1. ***Мазмұндық блок:*** пәндік ғылыми білім, әрекет тәсілдері; шығармашылық әрекеттегі тәжірибе; құндылық қатынастардағы тәжрибе.

2. ***Үдерістік блок:*** қосымша білім кешені; әрекет тәсілдері; үрдісті ұйымдастыру түрлері.

Егер*, білім мазмұнын* білім мекемесіне берілетін әлеуметтік тапсырыстың педагогикалық түсіндірмесі десек, *оқу пәні* – білім мазмұнының бөлігі ретінде, ол да әлеуметтік тапсырысқа жатады, сонымен қатар білім алушының жалпы танымдық әрекет заңдылықтары мен оқыту жағдаяттарына сәйкес оқыту барысында білім мазмұнын жүзеге асырады. Оқу пәні – игеруіне тиісті білім мазмұны мен оны білім алушылар игеретін тәсілдерді, олардың тәрбиесі мен дамуын жүзеге асыратын негізгі құрал. Яғни, оқу пәні – білім маззмұнын беруге арналған арнайы педагогикалық үйлесім, бұл жағынан ол біртұтас, соған қарамастан екі бөлімнен тұрады: мазмұндық және үдерістік.

Білім мазмұнының төрт компоненттік құрамы оқу пәндерінің белгілі бір топтарын құрайды. Оқу пәндеріндегі жетекші компоненттер: ғылыми білімдер жиынтығы, әрекеттің белгілі бір тәсілдері, шығармашылық әрекет тәжірибесі, құндылықтар, қатынас тәжрибесі, әлемнің бейнелік көрінісі.

«Кіріктірілген пән» деген ұғым жай қосу емес, оқу материалындағы әрекет кірігуі, оның мәні мен өзара байланысы және жинақтылығына қарағанда әлдеқайда тереңде жатыр.

*Оқу пәнін құрастыру* мәселелеріне байланысты туындайтын заңдылықтар анықталды:

* кез келген оқу пәні көрсетілген типтердің біреуіне жатады және ол өзінің дидактикалық моделіне сәйкес құрастырылуы тиіс;
* оқу пәнінің әр типінің өзіне сәйкес мазмұнын жеткізу, оны игеруді ұйымдастырудың өзіндік жүйесі бар.

Егер пәнінің жетекші қызметі оқушыларды нақты ғылым негізін, оның маңызды ұғымдары мен заңдары жүйесін таныстыру болса, онда оқу материалының құрылымы мен жүйесі ғылыми ұғымдардың даму заңдылықтарын білім алушы санасына сәйкестендіріп жасалуы тиіс. Ал, пәннің жетекші қызметі белгілі бір әрекет тәсілдерін қалыптастыру болса (білік және дағды), онда пәннің мазмұндық, логикалық желісі практикалық қызметті игеру ерекшілігіне сәйкестенуі тиіс: оқу пәндерінің типтері бір-бірінен қызметі мен мазмұндық жетекші компоненттері бойынша ажыратылатын болғандықтан, сол компонентті жеткізу барысында пайдаланылатын оқыту әдістері де сол пәннің типі үшін жетекші ұстанымда болуы тиіс; оқу пәнінің мазмұны оның жетекші компонентінің ерекшелігіне байланысты жүзеге асыру тәсілдеріне сәйкес болып табылады; оқу пәнінің әртүрлі типтерінің ерекшеліктері оқыту әдістерін тануда шектеулік сипатта болады, сондықтан оқыту тәсілдерін іріктеуде пәннің жетекшілік қызметін ескеру керек.

*Оқулық – білім мазмұнын* оқу материалы деңгейінде нақтылы түрде көрсетудің негізгі формасы.

Г.И. Щукина мен оның қызметкерлерінің еңбектеріне ерекше көңіл бөлінген жөн, онда оқу әрекетінің мотивтері ретіндегі танымдық қызықушылықтардың қалыптасуына педагогикалық ықпал етудің факторлары неғұрлым толық және жүйелі түрде зерттелген. Сонымен бірге, қарапайым жалпымен қабылданған жүйенің жағдайларындағы оқушылардың мотивациясы зерттелді.

Оқушылардың танымдық қызығушылығының қалыптастыру мәселесі В.Н.Максимова, А.С.Роботова, Г.И.Щукинаның дидактикалық зерттеулерінде қарастырылған. Г.И.Щукина танымдық қызығушылық мәселесін тұтастық тұғырымен талдай келе, «танымдық қызығушылық – тұлғаның таңдаулы бағыттылығы, таным саласына жолдауы, тіршілігіне, белгілі әлеуметтік жағдайларда қалыптасқан тұлғаның маңызды білімді меңгеруі» деп анықтаған. Ғалым сабақты танымдық қызығушылықты оқушының тұрақты танымына айналдыратын сабақтан тыс уақыттың орнын ерекше бағалап, оған мән береді.

60 жылдардың ортасынан бастап дидактиканың даму барысына жасалған талдау педагогика ғылымының бұл саласында едәуір алға жылжушылық үдерісін байқатты. Бұл ең алдымен оқу-тәрбие үдерісін зерделеуге тұтастық тұғырын қолданудан, оның қозғаушы күштерін анықтауымен, оқушыларды оқыту мен үйретудің заңдылықтарын ашуға ұмтылудан көрінеді. Осы негізде оқушылардың танымдық әрекетін белсендіру мәселелеріне көңіл аудару күшейе түсті және бұл үдерістің мазмұнын ашып көрсетуде белгілі бір жетістіктерге қол жетті. Педагогикалық құбылыстарды терең ойластыру үшін психологиялық зерттеулер нәтижелері кеңінен тартылды, негізгі дидактикалық ұғымдар педагогикалық тұрғыдан терең зерделене бастады. Педагогика ғылымының педагогикалық практикаға қатысты оза отыру рөлі теориялық жағынан негізделді және іске аса бастады.

Дидактика тарихын зерттеушілер жүйелілік тұғырын зерттеу нысанына көшіре отырып, ол нысанды ұғымдардың жиынтығы (оқыту мақсаты, оқыту ұстанымдары, оқыту әдістері, оқытудың ұйымдастырушылық формалары, оқушылар білімін тексеру) деп қарастырды. Сондай-ақ, олар өздерінің жасалымдарының мектептің даму кезеңдерінде оқытудың жетекші міндеттерін шешуге қалай көмектесетін анықтады. Жетекші міндеттер ретінде 20-жж. оқушыларда белсенділік пен жеке жұмыс істеу қабілетін тәрбиелеу, 30-50-жж. оқушылардың білім сапасын арттыру, 60-70-жж. оқытуды тұтастық тұғырынан қарастыра отырып, оқушылардың танымдық белсенділігін және шығармашылық ойлауын қалыптастыру ерекше бөлініп көрсетілді.

Бұл мәселелерді ашып көрсету тек танымдық маңызға ие емес. Олар қазіргі дидактиканың теориялық және қолданбалы мәселелерін зерттеуде де аса мәнді. Сондай-ақ жалпы білім беретін мектепте оқу үдерісін жетілдіруге септігін тигізді. Оқушылардың танымдық белсенділігін қалыптастыру мәселесін О.А. Нильсон зерттеді. Танымдық әрекетті ұйымдастыруға қолайлы жәйттерді іздестіру проблемалық оқытудың терең зерттелуіне әкелді (М.И. Махмутов, Т.В. Кудрявцев, А.М. Матюшкин, Т.И. Шамова, Г.И. Щукина және т. Б.). И.Я Лернер проблемалық оқыту теориясын дамытты, оқыту әдістері жүйесінің дидактикалық негіздерін анықтады. Л.Я. Зорина жаратылыстанулық-ғылыми білім беру мазмұнын қалыптастыру тұжырымдамасын жасады. И.К. Журавлевпен бірге ғылым негіздерінен оқу пәнінің дидактикалық моделін құрды. В.С. Цетлин оқушылардың сабақтағы және сабақтан тыс танымдық әрекетін ұйымдастыру, оқытудағы қиындықтар иәселелерін зерделеді. Оқыту үдерісн тұтас талдау Ю.К. Бабанскийге оқу-тәрбие үдерісін оңтайландыру теориясын жасауға мүмкіндік берді.

70-жылдардың екінші жартысынан бастап, жалпы орта білім беру мазмұны теорясын жасау саласында жаңа зерттеулерге талпыныстар басталды.

Білім беру мазмұны мәселесін терең зерттеу «білім беру мазмұны» түсінігін нақтылауды талап етті. Бұл мәселені шешуде И.Я. Лернер маңызды үлес қосты. Оның жасаған тұжырымдамасы бойынша, білім мазмұны әлеуметтік тәжірибеге сәйкес және білімдер, дағдылардан басқа шығармашылық әрекет тәжірибесін және сезімдік өмір тәжірибесін қамтиды. Білім мазмұнының аталмыш бөліктерінің арақатынасы тарихи сипатта және қоғам дамуының талаптарына орай өзгеріп отырады.

Бұл тұжырымдама ПҒА-ның В.В.Краевский және И.Я.Лернер жетекшілік еткен топ даярлаған білім беру мазмұны теорясының негізіне алынды. Зерттеулерге сүйене отырып, ғалымдар жалпы орта білім беру мазмұнын қалыптастырудың ұстанымдарын түзді. Біріншіден, жалпы орта білім беру мазмұнының барлық бөліктермен және барлық деңгейлерде қоғам талаптарына сәйкес ұстанымы. Екіншіден, оқытудың мазмұндық және үдерістік жақтарының бірлігін есепке алу ұстанымы: үшіншіден, білім беру мазмұнының қалыптастыру деңгейлерінде, оқыту үдерісінде іске асуының нақты қалыптарына жылжуда да құрылымдық бірлігінің сақталу ұстанымы. Зерттеу барысында жалпы орта білім беру мазмұнының қалыптасу деңгейлері түсінігі пайда болды.түсініктің жалпыдан жекеге жылжу логикасына сәйкес авторлар мына деңгейлерді анықтады: **жалпы теориялық** **түсінік деңгейі** (жас ұрпаққа берілетін әлеуметтік тәжірибенің құрамы элементтер) және қоғамдық қызметтері туралы жинақталған жүйелі түсінік; **оқу пәні деңгейі**; жалпы білім беруде арнайы қызметтер атқаратын мазмұнның белгілі бір бөлігі туралы кең таратылған түсінік; белгілі бір пән бойынша оқулықтарда, есептер жинағында және басқа оқу материалдарында көрсетілген білім мазмұнының элементтерін қамтитын **оқу материалы деңгейі**.

Білім беру мазмұны оқытуда іске асырыла отырып, келесі деңгейге көшеді. Төртінші деңгей – оқыту үдерісіне ендірілетін нақты білім мазмұнын көрсететін **педагогикалық болмыс деңгейі**. Ең соңында, бесінші деңгей – **тұлға құрылымы** **деңгей**і білім беру мазмұнының оқушы санасында қалыптасқан күйін сипаттайды.

Оқытудың мазмұндық және үдерістік жақтарының бірлігі ұстанымдылық деңгейде маңызды деп көрсеткен С.Г. Шаповаленко.

Бұл кезеңде Педагогика ғылымдар академиясының жалпы педагогика институтының дидактика зертханасында **М.Н. Скаткин И.Я. Лернер, В.В. Краевский, М. Шахмаевпен бірге «Жалпы орта білім беру дидактикасы» атты ғылыми мектептің негізін салды.**

**М.Н. Скаткин** дидактиканың іргелі мәселелерін зерттеді (4.1 тармақшаны қараңыз.). Ол білім бері мазмұны мен оқыту әдістерітеорияларының қосалқы авторы болып табылады.

Академик **Исаак Яковлевич Лернер** көптеген дидактикалық мәселелрдің ғылыми шешімін тапты. Ол білім мазмұнын пеадгогикалық бейімделгенәлеуметтік тәжірибе деп қарастырды. И.Я. Лернер білім мазмұнын таңдаудың факторларын, оның құрамы мен құрылымын, оқу бағдарламаларын құрастырудың нормативтерін қарастырды

**Лернер Исаак Яковлевич** **(1917-1996 жж.) -** әйгілі педагог, ПҒА академигі, педагогика ғылымдарының докторы (1971), профессор (1990) Исаак Яковлевич Лернер 1917 жылы Украинаның Хмельницкий облысында дүниеге келген. РСФСР–дің ғылымға еңбегі сіңген қайраткер (1987), 1939 жылы Мәскеу мемлекеттік университетінің тарих факультетін бітірді. 1937 жылдан Мәскеудің, Мичуринскінің Воронеждің және басқа қалалардың педагогикалық жоғары орындарында дәріс берді. 1959 жылдан ПҒА жүйесінде жұмыс жасады. 1964-70 жылдары гуманитарлық білім берудің дидактикасы зертханасын, 1972-1974 жылдары жалпы және политехникалық білім берудің ғылыми-зерттеу институтында дүниеге көзқарас қалыптастыру зертханасын басқарды. 1970 жылдан Жалпы педагогика ғылыми-зерттеу институтының дидактиканың жалпы мәселелері зертханасында істеді.

**Исаак Яковлевич Лернер алғашқылардың бірі болып, дидактиканың әдіснамалық қызметін негіздеді, проблемалық оқыту теориясын дамытты, оқыту әдістерінің дидактикалық негіздері мен әдістер жүйесін жасады. Ол оқыту әдістерінің, оның ұйымдастыру формаларының, құралдары мен әдістерінің өзара байланысын ашып көрсетті, әлеуметтік тәжірибеге сәйке білім мазмұнының құрамы мен құрылымын негіздеді. Исаак Яковлевич оқу-тәрбие үдерісінің жүйе ретіндегі тұжырымдамасын жасады, орта білім берудің базалық мазмұнының тұжырымдамасын ұсынды.**

1985-1991 жылдары қазіргі заманауи мектеп оқулықтарын түзу теориясын жасау жұмысына басшылық етті.

И.Я. Лернер ғылыми зерттеулерінің нәтижелері оның 1981 жылы жарық көрген «Дидактические основы методов обучения» монографиясында және, 1989 жылы басылып шығарылған «Теоретические основы процесса обучения в советской школе» атты ұжымдық монографияда көрініс тапты.

Оқыту үдерісін, білім беру мазмұнын, оқыту әдістерін жеке қарастыра отырып, И.Я. Лернер замануи оқыту үдерісінің әмбебап, жалпы кезкелген оқу орнын қамти алатын дидактикалық моделін жасау идеясын терең ойластырды. Оның бұл ұмтылысы «Философия дидактики и дидактика как философия» атты кітабында, одан да бұрын «Современная дидактика: теория — практике» атты монограиясынан орын алды.

**Шығармалары:** Содержание и методы обучения истории в V-VI классах веч. (сменный) школы, М., 1963; Проблемное обучение, М., 1974; Процесс обучения и его закономерности М., 1980, Дидактические основы методов обучения М., 1981, Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории М., 1982, Теоретич. основы содержания общего ср. образования М., 1983 (ред. и соавт), Теоретические основы процесса обучения в школе М., 1989 (соред и соавт).

**Н.М. Шахмаев**  дидактиканың әдіснамалық мәселелерін зерттеді, дидактикалық білімнің нысанын, пәнін, қызметтерін, дидактиканың негізгі ұғымдарын анықтады, білім мазмұнының қалыптасу деңгейлерін негіздеді, оның құрылым туралы түсінікті толықтырды.

**Шахмаев Николай Михайлович (1919-1991 жж.). оның еңбектері физиканы оқытуда техникалық құралдар пайдаланудың дидактикалық мәселелеріне арналды. Ол жоғары оқу орындарына арналған физика пәнінен оқу және оқу-әдістемелік құралдардың авторы, саралап оқытуды теориялық негіздеді және оны тәжірибеде жүзеге асыру сұрақтарын қарастырды.**

**В.В. Краевский, М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, Н.М. Шахмаевтың ғылыми мектебінің жетістіктерін былайша сипаттауға болады.** Олар:

**-*білім беру мазмұны теориясының мәдениеттанушылық тұжырымдамасы***, оның құрамына білім беру мазмұнының көзі әлеуметтік тәжірибе екендігі туралы түсінік енді; білім беру мазмұнының құрылымдық элементтері сипатталды; білім беру мазмұнының құрылымдық элементтері - нәтижелері білімдер болып табылатын танымдық әрекет тәжірибесі; үлгі бойынша әрекет етуді көрсететін әрекеттің белгілі тәсілдерін жүзеге асыру тәжірибесі; мәселелік жағдаяттарда ерекше шешім қабылдау біліктіліктері түріндегі шығармашылық әрекет тәжірибесі; сезімдік-құндылық қарым-катынасты жүзеге асыру тәжірибесі туралы түсініктер, білім беру мазмұнын калыптастыру деңгейлері**:** пәнге дейінгі, пәндік, оқу материалы, білім беру практикасы енеді;

-педагогикалық құралдар көмегімен білім мазмұнын іске асыратын ***оқу* *пәні теориясы***. Ол өзі тұтас бола тұрып, екі бөліктен тұрады: меңгерілуге тиісті білім беру мазмұнының бөлімі және оны оқушылардың меңгеруі, дамуы және тәрбиеленуі үшін қажет құралдар. Жетекші құраушы бөлігі негізінде оқу пәндерінің жіктемесі жасалды. Оқу пәнінің мәні, оның қызметтері; мектептіптің мен білімдік бағдарламалардың жалпы міндеттерін шешу үшін маңыздылығы мен ерекшелігі; материалдарды оқу сатыларына тарату жолдары; әдістемелік жүйе және мақсаттарға жету құралдары; оқу пәнінің мзмұнын таңдаудың, оны оқытудың жалпы логикасы мен ретті оқытылуының негіздемелері; білім беру мазмұнын құрастыруға негіз болатын мәселелер типтері; ғылым мен оқу пәнінің арақатысы.

**- *оқулық тұжырымдамасы*:** оқулықтың қызметтері, құрылымы, мазмұндық рәсімделуі, материалды таңдау және беру тәсілдері, мәтінді әңгімелеуге, мазмұнына, тармақшалар ішіндегі логикалық байланыстарға және оқулыққа, меңгеру аппаратына қойылатын талаптар;

**- *оқыту әдістері*,** оқушылардың танымдық әрекетін белсендіру әдістері мен құралдары, олардың шығармашылық әлеуетін дамыту теориясы. Оқыту үдерісіне қатысушылардың – мұғалім мен оқушының әрекетіне, оқыту әдістерінің типтеріне, оқу материалының сипатына, оқушыларды дамыту міндеттеріне негізделген оқыту әдістерінің типтері анықталды және т.б. **(М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, В.В. Краевский, И.К. Журавлев, Л.Я. Зорина, ХХ ғасырдың 80-жылдары);**

**- *оқушылардың шығармашылыққабілетін дамытуға бағытталған гуманитарлық оқу пәндеріндегі танымдық есептер жүйесі* (И.Я. Лернер, ХХ ғасырдың 70-жылдары);**

***- саралап оқытудың дидактикалық негіздері* (Н.М. Шахмаев, ХХ ғасырдың 60-жылдары).**

Жалпы орта білім беру мазмұнының құрылымын В.С. Леднев оқушыларды мамандық таңдау мен кәсіптік оқуға даярлау тұрғысынан қарастырды. Білім беру мазмұны теориясы аясында оқытудың «оқытудың мақсаты», «оқытудың ұстанымдары», «оқытудың әдістері» сияқты негізгі ұғымдары зерделенді. Аталмыш қағидалардың басым көпшілігі «Орта мектеп дидактикасы» атты ұжымдық еңбекте көрініс тапты. Мектептегі оқыту үдерісін ұйымдастырудың жүйелік негіздері үнемі қарастырылып отырылды. Сабаққа қойылв\атын талаптар нақтыланды. Оқушылардың білім сапасы анықталды.

Ғылыми мектептің негізін салушылардың идеялары олардың ізбасарларының іргелі еңбектерінен көрініс тапты. И.К. Журавлевтің оқу пәні тұжырымдамасы, И.В. Шалыгинаның гуманитарлық білім мазмұнын таңдау туралы, Л.А. Краснованың оқушыда ғылыми таным жайлы түсінік қалыптастыру туралы еңбектері дәлел бола алады.

Қазіргі уақытта осы жетістіктер негізінде дидактика жиырма бірінші ғасырдың оқыту жүйесінің мақсаттары мен міндеттерін нақты зерделеуде.

Балалар ұжымын тәрбие құралы ретінде көптеген жылдар бойы зерттеген Л.И. Новикова: «оларды мақсатты басқарудың тиімділігі көбінесе балалар ұжымында болып жатқан әлеуметтік-психикалық үдерістерді білуге және оларды тәрбие субьектісі ретінде сипаттауға байланысты»,- деп тұжырымдайды.

**Новикова Людмила Ивановна,** (22.1.1918 ж. Горки, Белоруссия), педагог, РБА академигі, педагогика ғылымдарының докторы, профессор. Педагогика ғылымдары академиясы жүйесінде 1951 жылдан бастап істеді.

Л.И. Новикованың жетекшілігімен тәрбие теориясы саласындағы зерттеулер 80- жылдардың екінші жартысында дами бастады. Педагогиканың теориясы мен тарихы институтында Тәрбие теория орталығы Ресей білім академиясының академигі Л.И. Новикованың жетекшілігімен құрылған. Л.И. Новикованың ғылыми мектебін профессор Н.Л. Селиванова басқарады.

Бұл мектепте мынадай нәтижелер алынды:

* балалар ұжымы теориясы;
* тәрбие жүйелері теориясы;
* тәрбие мен тәрбиелік кеңістіктің көпсубъектілігі тұжырымдамасы.

Ең мәнді зерттеулердің ішінде тәрбиенің объектісі және субъектісі ретіндегі балалар қауымдастығы тұжырымдамасы болды.

**Л.И. Новикованың ғылыми жұмысының негізгі бағыттары:**

- тәрбие теориясын (оның ішінде тәрбие ұжымы, оқушылардың өзін-өзі басқаруы, мектеп пен ортаның өзара әрекеттестігі, мектептік тәрбие жүйелері) зерттеушілік ізденістің әдіснамасы мен әдістері. Оның еңбектерінің ішінде «Бала ұжымы педагогикасы», «Тәрбие үдерісін жүйелі зерттеу» кітаптары зерттеуші педагог үшін аса қажет-ақ.

Сондай-ақ, тәрбиенің объектісі мен субъектісі ретіндегі балалар қауымдастығы тұжырымдамасының жасалуы мәнді нәтижелер деп сипатталады.

Л.И. Новикова аталған теориялар мен тұжырымдамаларды жасау барысында тәрбие саласын зерттеушілірге зерттеудің әдіснамасы мен әдістерін жүйелі қолдану туралы құралдар ұсынды.

**Балалар мен жасөспірімдердің әлеуметтенуі мен тәрбиесі саласында бірнеше бағыттар бар,** солардың аясында көкейсті нәтижелер алынды. Ол нәтижелер:

**- Ұзартылған күн мектебі тұжырымдамасы**. Совет Одағы тұсында бұл тұжырымдама кеңінен таралды және тәжірибеде белсенді қолданылды (1970 жылдары Э.Г. Костяшкин жетекшілік етті);

- **әлеуметтік белсенді тұлғаны қалыптастыру тұжырымдамасы сол кезде мектеп практикасына енгізілген оқушыларды әлеуметтендіру формалары.** Т.Н. Мальковскаяның жетекшілігінен жастардың белсенді өмірлік бағдарларының қалыптасуының теориялық негіздері жасалды, кәсіптік-техникалық училищелердің оқушыларының құндылық бағдарлары мен қызығушылықтары, оқушылардың әлеуметтік мәдениеті мен рухани қажеттіліктері зерттелді.

**З.А. Малькова мен Б.Л. Вульфсонның «Салыстырмалы педагогика» ғылыми мектебі.**

Ғылыми мектепке Ресей Білім академиясының академиктері Зоя Алексеевна Малькова мен Борис Львович Вульфсон жетекшілік етті. Ғылыми мектептің елу жылдан астам уақытта елде қоғамдық дүниетанымдық хал-ахуал, идеологиялық қағидалар, мен ғылыми ойлар терең өзгерістерге ұшырады. 1980-жылдардың ортасына дейін салыстырмалы педагогикалық зерттеулердің нәтижелері бір-біріне идеологиялық қарсы қоғамдық-саяси жүйеге әсері күшті болды. 1980-жылдардың аяғынан бастап педагогикалық білімнің жаңа саласы – педагогикалық компаративистика дамыды. Осы салада салыстырмалы педагогиканың әдіснамалық негіздері, шетелдік және отандық әдебиеттерді зерделеу әдістері, оларды жіктеу мен рангілеудің ұстанымдары, зерттеуші құбылыстар мен нысандар туралы мәліметтердің шынайылығын дәрежесін анықтау тәсілдері құрастырылды.

1980-жылдардың соңынан осы уақытқа дейін салыстырмалы-педагогикалық зерттеулерде негізінен Европа елдері мен АҚШ-тың және Кеңес Одағының білім беру жүйелерінің қалыптасуы тәжірибесі мен дамуының жағымды және жағымсыз қырларына объективті сыни талдау жасалуда.

Компаративистика негізінен салыстырмалы түрде жаһандық деңгейде және түрлі геосаяси аймақтардағы білім берудің дамуының жағдайы, бағыттары мен заңдылықтарын талдайды, жалпыға ортақ үрдістер мен оқыту-тәрбие практикасындағы ұлттық ерекшеліктерді ашып көрсетеді: салыстырмалы педагогика мәселелері педагогика тарихтың зерттеу пәндерінде де орын алады, салыстырмалы педагогика замануи құбылыстар мен үдерістерді қарастырады.

**Ғылыми мектептің теориялық және әдіснамалық негіздері.**

1. Салыстырмалы педагогика – саясаттану, әлеуметтану, демография, экономика, психология, тарих және т.б. ғылымдардың қағидаларын қолданатын ғылыми білімнің пәнаралық саласы.

Салыстырмалы-педагогикалық зерттеу нәтижелерін де басқа ғалымдардың мамандары да өздерінің мәселелерін тереңірек зерттеуде пайдаланатын ғылыми білімнің пәнаралық саласы.

2. Салыстырмалы педагогиканың басты теориялық-әдіснамалық мәселесі-жаһандық пен ұлттықтың арақатынасы. Білім беру жүйесінің ұлттық өзіндік ерекшелігі-мемлекеттік тәуелсіздігі мен кез келген елдің мәдени өз құрылымы.

3. Мәселелерді зерделеудің кешендік сипаты.

****

**Зоя Алексеевна Малькова (1921-2003 ж.ж.)** кеңестік және ресейлік компаративист салыстырмалы педагогиканың дамуына қомақты үлес қосты. Оның жетекшілігімен Ресей білім академиясында компаративистер ұжымы 30-жылдар бойы Еуропа, Солтүстік және Латын Америкасы, Оңтүстік-Шығыс Азия, Қытай және Жапония елдерінің білім беру жүйесінің даму үрдістері салыстырмалы түрде зерттелді. Бұл елдердегі педагогикалық теория мен практиканың даму үрдістері де талданды.

З.А. Малькованың жеке зерттеулері мен компаративистер ұжымының ғылыми еңбектері салыстырмалы педагогиканы сұранысы аз ғылыми саладан жалпы педагогиканың жетекші әрі ғылыми қауымдастық мойындаған бөлігіне айналдырды. 1974-1991 жылдар Жалпы педагогика институтының директоры қызметін атқарды. Ол салыстырмалы педагогика бойынша оқу бағдарламаларын және оқу құралдарын жазып даярлады. З.А.Малькова білім беру саласын бағалау өлшемдерін ұсынды, салыстырмалы педагогикалық зерттеулердің әдістерін жасады. Ұлттық және халықаралық жобаларды басқарды.

**Б.Л. Вульфсон** (1920-2016) – салыстырмалы педагогика саласындағы танымал маман, компаративистік білімнің қалыптасуы мен дамуына үлкен үлес қосқан. Оның еңбектерімен Батыстағы педагогикалық ойдың философиялық және социологиялық негіздері зерттелген. Б.Л. Вульфсон педагогикалық компаративистиканың әдіснамалық және теориялық мәселелерге көп көңіл бөлді. Оның еңбектерінде еуропа елдеріндегі білім беру кеңстігіндегі жетістіктер мен қайшылықтарға сипаттама берілді. Д. Дьюи, Э. Фромм, Ж. Маритен, Ж. Фурастье, С. Френе, Дж. Брунер сияқты ойшылдардың педагогикалық тұжырымдамалары туралы мазмұнды очерктер жазды. Б.Л. Вульфсон білм саласындағы халықаралық ұйымдардың (ООН, ЮНЕСКО, ЮНИСЕФ және басқалар.) қызметтеріне талдау жасады және олардық жеке мемлекеттердегі білім беру саясатына ықмпалын көрсетті.

**Ғылыми мектептің теориялық нәтижелері:**

- шетелдерде және Ресейде салыстырмалы педагогиканың дамуының тарихи кезеңдері анықталды және сипатталды;

- салыстырмалы педагогиканың әдіснамалық негіздері жасалды, педагогикалық компаративистиканың әдістері жетілдірілді;

- шетелдердегі замануи педагогиканың дамуын ұйымдастыру жайы сипатталды;

- Батыста және Ресейде жастарға адамгершілік және азаматтық тәрбиенің өзекті мәселелерді салыстырмалы түрде қарастырды;

- әлемдік білім беру кеңістігіндегі шетелдік білім беру жүйесінің трасформациясы зерттелді;

- шетелдердегі оқушылардың оқу жетістіктерін бағалау жүйелері талданды және сипатталды;

- шетелдердегі педагогикалық білім беруді жаңарту үрдістері зерделенді;

- шетелдердегі білім беруді басқаруды оңтайландыру жолдарын талқылады;

- инклюзивті білім беру жолдары анықталды;

- жалпы орта білім беру мазмұнын стандарттау үдерісінің ерекшеліктері сипатталды

Салыстырмалы педагогиканың ғылыми кеңесі (*төрағасы – профессор С.В. Иванова)*, РБА білім беру философиясы мен теориялық педагогика бөлімінің жанынан құрылды. Бұл кеңес Ресейдегі

салыстырмалы педагогикалық зерттеулерді үйлестірумен айналысады.

Салыстырмалы педагогиканы зерттеу әдіснамасы ТМД елдері ғалымдарының атсалысуымен дамуда. Олардың ішінде С.В. Иванова, Г.Қ. Нұрғалиева, А.Қ. Құсайынов, К.С. Мусин сияқты профессорларды айрықша атап өткен жөн.



**Иванова Светлана Вениаминовна**  2011 жылдан бері РБА Білім беруді дамыту стратегиясы Институтын басқарып келеді. Профессор, философия ғылымдарының докторы (2008), Ресей Федерациясының 1-сыныптағы кеңесшісі.

Көптеген мемлекеттік құжаттарды жасауға белсене атсалысты.

Ғылыми бағыты – дидактикалық білімнің философиялық-әдіснамалық мәселелері.

**Кәсіптік педагогика – үздіксіз білім беру теориясы.**

1998 жылы РБА Педагогиканың теориясы мен тарихы институтының құрамында **Үздіксіз білім беру** Орталығы ашылды. Ол орталықты РБА академигі А.М. Новиков ашылды. Бұл жәйт зерттеу тақырыптарын байытты.

**С.Я. Батышев пен А.М. Новиковтың ғылыми мектебі** мынадай зерттеулер жүргізді:

- кәсіптік педагогика мен үздіксіз білім беру теориясын зерделеудің әдіснамалық тұғырларын жасау

- кәсіптік педагогика мен үздіксізбілім беру теориясын-ғылыми білімнің пәнаралық салалары екендігін анықтау бұл салалар жалпы педагогика, философия, психология, әдіснама, кибернетика, жүйелер, теориялары, жүйелі талдау, басқарудың жалпы негізнде құрылымданған.

- кәсіптік педагогика да, үздіксіз білім беру теориясын да білім алушылардың барлық жастағылары мен әлеуметтік топтары қамтиды; білім берудің барлық деңгейлерін сабақтастық пен өзара байланысты қамтиды;

- кәсіптік педагогика, үздіксіз білім беру теориясы экономикалық әлеуметтік, мәдениет салалармен байланысты (нақты тарихи кезеңдерде)**.**

**Батышев Сергей Яковлевич** (1915-2000 жж.). Педагогика ғылымдарының докторы, профессор, Совет Одағының Батыры. Автоматтандырылған өндіріске жұмысшыларды кәсіптік оқытудың мәселелік сызбасын ұсынды. Мамандықтар тобын құру ұстанымдарын жасады. Сол ұстанымдарға сәйкес оқу бағдарламаларын дайындау жұмысын басқарды.

**Ғылыми мектептің теориялық нәтижелері:**

- кәсіптік педагогиканы жасау және дамыту; кәсіптік білім берудің мазмұның білім алушыларды оқыту мен тәрбиелеу технологияларының, формалары мен әдістерінің, оқу үдерісінде құралдарды кешенді пайдаланудың, кәсіптік білім беру мекемелерін басқарудың теориялық негіздері;

- білім беруді дамыту принциптері мен оларды іске асыру шарттарына туындайтын жетекші идеялардың жіктемелерінің негізінде Ресейдегі кәсіптік білім беруді дамыту теориясын құру;

- Ресейде және шетелде үздіксіз білім беруі іске асыру жұмысын салыстырмалы талдау;

- әрекетті ұйымдастыру ілімі ретіндегі заманауи әдіснаманы жасау;

- постиндустриалды қоғамның педагогикасының ұғымдық-түсініктік аппаратын құрастыру.

**Новиков Александр Михайлович** – педагогика ғылымдарының докторы, қазіргі әдіснаманы, білім берудің заманауи теориясын жасаушы, Ресей білім академиясының акдемигі.

А.М. Новиков – педагогика мен білім беру әдіснамасы, еңбекке баулу мен кәсіптік білім, еңбек психологиясы мен философиясы мәселелері бойынша 300-ден аса еңбектің авторы. Ғалымның «Білім беру әдіснамасы», «Педагогика негіздері», «Докторлық диссертация» атты еңбектері педагогиканың әдіснамалық қорына енді.

**Педагогиканың философиясы мен әдіснамасының жетекші ғылыми мектеп аясында даму жүйесі:**

* *Оқушылардың интеллектуалдығы, сезімдік-еріктік саланың тиімді дамуын қамтамасыз ететін Л.В. Занковтың жасаған бастауыш мектептің дидактикалық жүйесі*;
* *политехникалық оқыту тұжырымдамасы (П.Р. Атутов)*;
* *жалпы білім беретін мектеп түлегенің моделі (Б.С. Гершунский, В.С. Шубинский);*
* *білім беру философиясы, дидактика философиясы, педагогика философиясы (Я.С. Турбовской, И.Я. Лернер, Б.М. Бим-Бад). Зерттеуде педагогика философияның ажырамас бөлігі ретінде қарастырылды. Негізінен қажетті идеологияның және әдіснамалық бағдар болып табылатын білім беру философиясына көбірек көңіл бөлінді.*
* *педагогикалық болжаудың теориялық негіздері, педагогиканың прогностикалық қызметін анықтау (И.Я. Лернер, Б.С. Гершунский).*
* *педагогика әдіснамасынң ұғымдық-түсініктік аппараты,* ***педагогикалық өлшемдердің әдіснамалық негіздері (В.И. Журавлев);***
* ***педагогикалық білім берудің әдіснамалық және гуманитарлық негіздері (Ю.В. Сенько).***

Педагогикалық зерттеулердің сапасын арттыруда педагогиканың теориялық-әдіснамалық мәселелерін зерттеу ерекше мәнге ие болды. Бұл бағытта зерттеудің орталығы XX ғасырдың 70-80 жылдары институт базасында ұйымдастырылған педагогика әдіснамасына арналған бүкілодақтық семинар болды.

Кешенді зерттеулер нәтижесінде заманауи педагогика әдіснамасының ғылыми таным әдіснамасы ретіндегі іргесі қаланды, нормативті әдіснама дамыды, іргелі, қолданбалы зерттеулердің жасалымдардың сапасын бағалау тұжырымдамасы дайындалды; педагогиканың ұғымдық-түсініктік аппараты жүйеленді.

**Педагогиканың, білім беру философиясының, дидактиканың философиясының, педагогиканың философиясының іргелі негіздері тұжырымдамалық деңгейде қалыптасты.**

**Турбовской Яков Семенович –** педагогика ғылымдарының докторы, профессор. Я.С. Турбовской - Ресей білім академиясының Білім беруді дамыту стратегиясы институтының жетекші ғылыми қызметкері; білім беру философиясы зертханасының меңгерушісі. Зертхана 1970 жылдардан бастап педагогика ғылымы мен практикасының өзара әрекеттестігінің басқарылу тұжырымдамасын жасап шығарды. Себебі педагогиканың тәжірибелі диагностикалау қажет болды.

Профессор Я.С. Турбовскойдың зерттеу алаңы мына мәселелерді қамтиды: білім беру әлемі мен әлеуметтің арақатынасы; білім беру философиясын құруды талап ететін білім беру әлемінің заңдылықтары мен арнайы ерекшеліктері; білім беру әлемі философиясының категориялары**.** Оқу-тәрбие жүйелерін құрудың негізі ретіндегі кеңістік, уақыт, орта, әдістер, технология, педагогикалық мақсат технологиялары жасақталды.

Я.С. Турбовскойдың жаңа идеялары «Педагогикалық аксиоматика» атты кітабында көрініс тапты. Ғалым кеңінен педагогика ғылымы мен білім беру практикасының өзара әрекеттестігінің әдіснамасын, озат педагогикалық тәжірибені жинақтау мен пайдалану жүйесін зерттеді, руханилықты әдіснамалық тұрғыдан қарастырады.

**Гершунский Борис Семенович** 1935 жылы Киев қаласында дүниеге келді. Педагогиканың практикалық әдістерін жүйеледі, дидактикалық прогностика, прогностикалық зерттеу әдістері туралы еңбектер жариялады.

Гершунский Борис Семенович Ресей Білім академиясының құрылтайшыларының бірі (1992 ж), педагогика ғылымдарының докторы, профессор.

Б.С. Гершунский «әдіснамалық ұстаным» ұғымын әрекеттің теория мен практикада мақсатқа жетуге бағытталған басқарушы нормасы, білім берудегі стратегиялық шешімдерді бағалаудың өзгермелілігі және көп критерийлігі, білім беру аймағындағы стратегиялық шешімдердің ұжымдық негіздемесі ретінде сипаттауды ұсынады

Академик Б.С.Гершунский педагогикалық зерттеулердің бағыты ретінде прогностиканың теориясы мен әдіснамасын жасады, педагогикалық прогноздың негізгі бағыттары мен кезеңдерін анықтады. Б.С.Гершунский үздіксіз білім беру, білім беру философиясы және прогностикасының теориясы мен практикасын зерделеді.



Академик В.И.Журавлев педагогикалық ғылымның, педагогика әдіснамасының ұғымдық-түсініктік аппараты, ғылымның басқа салаларымен педагогиканың байланысы, педагогикалық өлшемдер және педагогикалық ғылымтану мәселелерін зерделеді.

**Василий Иванович Журавлев (1923-1996 жж.) -** әйгілі педагог, РБА академигі (1992), педагогика ғылымдарының докторы, профессор (1976) Василий Иванович Журавлев Омбы облысында Старорямово селосында дүниеге келген. 19582 жылы Новосибирск педагогикалық институтының филология факультетін бітірген. 1940 жылдан педагогикалық жұмыста. 1956-77 жылдары Липецк және басқа пединституттарда дәріс оқиды.1978-1996 жылдары Мәскеу облыстық пединститутында педагогика кафедрасын меңгерді. 60-70 жылдары ұзақ уақыт жүргізілген Липецк және Ростовтың оқу практикасында педагогика ғылымдарының жетістіктерін іске асыру тәжірибесінің нәтижелеріне талдау жасады. Ол педагогиканың адам туралы ғылымдар кешеніндегі кіріктірілген пән ретінде даму мәселелерін зерделеді. «Педагогика в системе наук о человеке», 1990.

90 жылдардың басында ол Ресейде алғаш рет білім беру мәселелерінің компьютерлік- ақпараттық жүйесін, инновациялық педтехнологиялар жүйесін ұйымдастырды. Мұғалімге қатысты конфликтология мәселелерін зерделеді.

Академик **В.И. Журавлев** педагогикалық ғылымтану, педагогика әдіснамасынң ұғымдық-түсініктік аппаратын, педагогиканың басқа ғылым салаларымен байланысын, педагогикалық өлшемдер мен педагогикалық информатика мәселелерін зерттеді.

Әдіснамалық білімдер қатарына теория негіздері, заңдар мен заңдылықтар, категориялар мен ұғымдар, идеялар, ұстанымдар, постулаттар, ережелер, болжамдар, фактілер мен әдістерді жатқызуға болады. Қазіргі кезде әдіснамалық білімнің мәні, құрылымы, мазмұны және функциялары туралы, оларды алу тәсілдері туралы түсініктерді тереңдету үдеріс жүріп жатқаны байқалады. Ғалым В.И. Журавлев педагогикалық әдіснамалық білімнің құрамын (педагогикалық практика мен ғылымның әлеуметтік мақсаттары, педагогика білімдері туралы білімдер, педагогика теориясының түсінік қоры, педагогикалық зерттеулер әдістері, педагогикалық жобалау ұстанымдары мен әдістері, бағыттардың идеологиялық интерпретациясының ұстанымдары және педагогикалық зерттеулер нәтижесі) анықтай отырып, мынадай топтардың бар болатынын көрсетеді. Олар: жалпылама, іргелілік, тұтастық икемділік, әдіснамалық білімнің теоретиктер мен практиктердің мәселені шешуіне тәуелді құрастырымдылығы.

Педагогиканың тәрбие бөліміндегі дискрипторлық сөздіктің негізін **құрайтын *негізгі және жалпы қолданылатын* *терминдермен*** педагогика әдіснамасының сөздігі шектелуі болуы мүмкін:

әдіснама (жалпы),

педагогика әдіснамасы,

педагогикалық мәселе,

педагогикалық зерттеу әдісі,

педагогикалық зерттеу құралдары,

педагогикалық зерттеу көздері,

болжам,

педагогикалық зерттеу нәтижесі,

педагогикалық заңдылық,

педагогика заңы,

ғылыми-педагогикалық категория,

ғылыми–педагогикалық ұғым,

педагогикалық тезаурус,

педагогиканың ақпаратты-ізденістік тілі (АІТ)

педагогикалық информатика, педагогикалық ақпарат,

педагогикалық іс-тәжірибе,

педагогикалық зерттеу нәтижелерін іс-тәжірибеге енгізу,

педагогикалық логика,

педагогикалық үдерістің қарама-қайшылығы,

педагогикалық практика,

ғылыми қорытындылардағы педагогикалық практиканың сұранысы,

зерттеу сапасы бағасының өлшемі,

педагогикалық үдерістегі тиімділік бағасының өлшемі.

Педагогика әдіснамасы терминдерінің рәсімі ұғымдардың категориялық, базалық (негізгі) және шеткері болып бөліну негіздерін анықтау болуы керек. Топтама негізінде мынаны бұл ғылымтануда қалай жасалады, педагогикалық шындықтағы құбылыстың түсінігінің іргелілігі, көлемі, педагогика ғылымы прогресін көрсету түсінігінің өзгеруі болуы керек. Ондай көзқарасөзара ғылымаралық сипатта және қолданылуы тәрбие туралы ғылымның арнайы ерекшеліктерге қарама-қайшы келмейді.

***Педагогика әдіснамасының категорияары*:**

педагогикалық шындық болмыс;

педагогика ғылымы,

педагогикалық жүйе (кіші жүйе),

әдіснама (жалпы),

педагогика әдіснамасы, дидактика әдіснамасы, тәрбие теориясының әдіснамасы,

педагогикалық заңдылық,

педагогикалық категория,

педагогикалық түсінік,

педагогикалық тәжірибе (практика),

педагогикалық теория,

педагогикалық ақпарат (информатика),

педагогикалық зерттеу нәтижелерін тәжірибеге енгізу.

***Педагогика әдіснамасындағы базалық (негізгі) ұғымдар*:**

педагогикалық мәселе,

педагогикалық үдерістің қарама-қайшылығы,

педагогикалық логика,

педагогикалық практиканың ғылыми қорытындыларға сұранысы,

педагогикалық тезаурус,

педагогикалық зерттеу әдісі,

педагогикалық зерттеу көзі,

болжам,

педагогикалық зерттеу құралдары,

педагогикалық зерттеу нәтижесі,

зерттеу нәтижесінің сапасын бағалау өлшемі,

педагогикалық үдеріс тиімділігін бағалау өлшемі.

***Педагогика әдіснамасының шеткері түсініктері*:**

педагогикалық ақпарат көздеріне талдаулық шолу,

зерттеудің терминологиялық әдісі,

педагогикалық зерттеудегі байқау,

педагогикалық үдеріс,

педагогикалық құбылыс,

педагогикалық дерек,

педагогикалық тұжырымдар,

ғылыми-педагогикалық ұсыныстар,

педагогикалық дескриптор (АІТ лексикалық бірлігі).

Шеткері түсініктер базалық (негізгі) ұғымдар көлеміне кіреді. Мұнда көбірек қолданылатын, кең тараған бөлімдер енгізілген**.**

Шығармалары: Вопросы жизненного самоопределения выпускников ср. школ. Ростов - на Дону 1972, методы пед. исследований. М., 1972, Взаимосвязь пед.науки и практики, М., 1984, Основы педагогической конфликтологии. Учебник М., 1995.

Философ және әдіснамашы **Г.П. Щедровицкий**  - Мәскеу логикалық үйірмесінің негізін салушы. Ол гносеологиялық және онтологиялық деңгейдегі әрекеттік тұғырды басым бағытқа жатқызды. Әдіснаманың өзін өзі анықау идеясын ұсынды. Логикалық-әдіснамалық бағдарлама ұсынды. Өзінің философиялық-әдіснамалық идеяларын ұйымдастырушылық-әрекеттік ойындар өткізді ([1979](http://ru.wikipedia.org/wiki/1979)-[1993 жылдары](http://ru.wikipedia.org/wiki/1993_%D0%B3%D0%BE%D0%B4)  93 ойын жүргізді).

Г.П. Щедровицкийдің ғылыми шығармашылығының аймағы: [педагогика](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D0%BA%D0%B0) және [логика](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9B%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D0%BA%D0%B0), әрекеттің жалпы теориясы, логика және жүйелік-құрылымдық зерттеулер әдіснамасы, ғылым мен техника философиясы, [психология](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%8F) және [социология](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%BE%D1%86%D0%B8%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%8F), [семиотика](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%B5%D0%BC%D0%B8%D0%BE%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B0).

**Ресей білім академиясының академигі, профессор В.А.** Сластениннің«Тұлғаға бағдарланған кәсіптік білім беру» атты ғылыми мектебі педагогикалық білім беругеүлкен үлес қосты. Мұғалімдң кәсіптік даярлау педагогиканың басты мәселесі екенін басшылыққа ала отырып, академик В.А. Сластенин отандық педагогикалық білім беру теориясының негізіне алынған ұғымдар мен заңдылықтарды табу үшін ғылыми іхденістерді ұйымдастырды.

**Сластёнин** **Виталий Александрович** ([1930](http://ru.wikipedia.org/wiki/1930) жылы [Горно-Алтайск](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%93%D0%BE%D1%80%D0%BD%D0%BE-%D0%90%D0%BB%D1%82%D0%B0%D0%B9%D1%81%D0%BA)іде Алтай өлкесінде дүниеге келген, [РСФСР](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A0%D0%A1%D0%A4%D0%A1%D0%A0) — [13 июня](http://ru.wikipedia.org/wiki/13_%D0%B8%D1%8E%D0%BD%D1%8F) [2010](http://ru.wikipedia.org/wiki/2010) г., [Москва](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%BE%D1%81%D0%BA%D0%B2%D0%B0), [Ресей Федерация](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A0%D0%BE%D1%81%D1%81%D0%B8%D0%B9%D1%81%D0%BA%D0%B0%D1%8F_%D0%A4%D0%B5%D0%B4%D0%B5%D1%80%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F)сы) — педагогика саласындағы ресейлік ғалым, педагогика ғылымдарының докторы, академик.

Академик В.А. Сластенин мен оның ғылыми мектебінің оқушыларының іргелі еңбектері педагогикалық білім берудің замануи саясатын анықтауда, кәсіптік педагогикадағы ғылыми зерттеулер мен практикалық әрекетте басшылыққа алынып отыр. Ғылыми мектете педагогикалық білім берудің құрылымы мен мазмұны анықталып, жаңа моделі жасалып іске асырылды.

Алғашқы профессиограммалық зерттеуге В.А. Сластениннің ғылыми зерттеулерін жатқызуға болады. Студенттің, болашақ мұғалімнің профессиограммасына ғалым қоғамдық-саяси және психологиялық-педагогикалық даярлығын, арнаулы білім мен әдістемені толық меңгеруін жатқызады. Ғалым педагогиканың әдістемелік негіздерін, категориялары мен заңдылықтарын, тұлғаның даму жолдары мен әлеуметтік қалыптасуын, балалардың барлық жастағы даму кезеңдерінде болатын анатомиялық-физтологиялық, жастық және дербестік ерекшеліктерді білуді қарастыратын жоғары психологиялық-педагогикалық даярлықты мұғалім кәсібилігінің шешуші белгісі деп есептейді. Сонымен қатар ол педагогтың бағыттылығын да бір көрсеткіш ретінде санайды. Студент өзінің психологиялық-физиологиялық сапаларымен педагогтық қызметке дайын болуы мүмкін, бірақ теориялық немесе практикалық жағынан әлі дайын емес. Мұғалімнің кәсіби дайындығы ұғымын құрайтын тұлғалық және кәсіби сапаларды профессиограмма түрінде көрсетуге болады. Профессиограмма – мұғалімнің тұлғалық сапасының, қажетті педагогикалық және арнайы білімдері мен біліктерінің жиынтығы

В.А. Сластенин өз зерттеулерінде мұғалімнің маңызды кәсіби сапаларын және оның кәсіби дайындығының құраушыларын анықтау мәселелеріне талдау жасайды. Ол мұғалімнің тұлғалық сипаты мен қасиетіне байланысты кәсіби-педагогикалық және танымдық сияқты екі бағытын бөліп қарастырады. Кәсіби-педагогикалық бағытқа балаларға деген сүйіспеншілік, педагогикалық жұмысқа қызығушылық, психологиялық-педагогикалық қырағылық, байқампаздық, педагогикалық қиял, талапшылдық, ұйымдастырушылық қабілет, педагогикалық такт, әділеттілік, тіл табысқыштық, тұрақтылық және мақсатшылдықты жатқызады.

В.А. Сластенин мұғалімнің кәсіптік құзыреттілігінің өзегі жүйелік антропологиялық білім болады деп көрсетеді. Мұнымен бірге ол педагогикалық қызметтің үдерістік және мазмұндықкомпоненттерінің арасындағы қайшылықты айқындайды. Егер педагогикалық қызмет көпшілікке арналған болса, онда ол біршама типтілік басқару жүйесін талап етеді. Егер педагогикалық қызмет шығармашылықты болған жағдайда, онда әр педагогтың өзін іс жүзінде көрсету мүмкіншілігін тудыруды, яғни мұғалімнің жеке тұлғалық шығармашылығын табуды және қалыптастыруды ұйғарады. Осыған байланысты В.А. Сластенин педагогикалық жоғары оқу орындарында біз мынадай әрекет жасаймыз деп қорытындылайды: «типтік, тұрақты құрылымның негізінде шығармашылықты педагогикалық жеке тұғаны дамытуға тырысамыз, бірақ шын мағынасында онымен айналыспаймыз. Осы жағдайда педагогикалық білім берудің тұлғалы-бағдарламалық технологиясын жасау өте өзекті болады»

В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Л.И. Мищенко және т.б. педагогтік мамандықтың ерекшелігіне орай педагогтің кәсіби құзыреттілігі ұғымын оның педагогикалық қызметті жүзеге асыруға теориялық және практикалық жағынан дайындығы мен кәсіби шеберлігінің бірлігі ретінде түсіндіреді. Бұл жағдайда кәсіби құзыреттіліктің құрылымы неғұрлым жалпыдан жеке біліктілікке бағытталған педагогтік біліктілік арқылы анықталады. Мұғалімнің педагогикалық ойлай білудегі (ішкі, ойлау әрекеттері) жалпылама біліктілігі кезінде байқалатын теориялық дайындығының мазмұны мұғалім бойындағы аналитикалық, болжамдық, жобалау және рефлексивтік біліктіліктердің болуымен анықталады. Практикалық дайындығының мазмұны педагогтің әртүрлі біліктіліктерінің (сыртқы, практикалық) қалыптасымен айқындалады. Оларға: біріктіре білу, ақпараттық, дамытушылық және бағдарлық қабілеттерді біріктіретін ұйымдастырушылық қабілеті; перцептивтік, педагогикалық қарым - қатынас және педагогикалық техниканы (жеке оқушының және оқушылар ұжымының белсенділігін көтере білу); қолданбалы біліктілігі (ән айта білу, сурет сала білу, музыкалық аспапта ойнай білу, үйірме жетекшісі, нұсқаушы т.б.) жатады.

Осыған байланысты, педагогикалық жоғары мектеп алдында педагогикалық міндеттерді өз бетінше шешуге қабілетті кәсіби құзыретті педагог дайындау міндеті тұрғаны айқын. Олар төмендегі педагогикалық міндеттерді шеше алатындай болуы керек:

- рефлексивті–талдау (тұтас педагогикалық үдерісті, оның элементтерін, туындаған қиындықтарды талдау және қорытынды жасау т.б.);

- жобалау-болжау (тұтас педагогикалық үдерісті құру, жоспарлау, нәтижені және алынған шешімдердің салдарын болжау);

- ұйымдастырушылық-әрекеттік (оқу-тәрбие үдерісінің әртүрлі нұсқаларын іске асыру, педагогикалық қызметтің әралуан түрінің сәйкестігі);

- бағалау – ақпараттық (педагогикалық жүйенің даму болашағы туралы ақпарат жинау,өңдеу, сақтау және оны бағалау);

- түзету-реттеу (педагогикалық үдеріс ағымын түзету, қажетті коммуникативтік байланыстар орнату, оларды реттеп отыру және қолдау).

В.А. Сластенин педагогтың профессиограммасында оның жеке тұлғасының инвариантты, мұрат етілген параметрлері болу керек деп есептейді. Ол мұғалімге қойылатын талаптарды бір-бірімен байланысты және бірін-бірі толықтыратын жалпы азаматтық сапалар, мұғалім кәсібінің өзіндік ерекшелігін көрсететін сапалар және мамандық бойынша арнайы білім, икемділік және дағдылар түріндегі үш негізгі компонентке біріктіреді.

В.А. Сластенин оқытудың ұстанымын «ұстаным – бұл практикалық мақсаттағы ғылыми нәтижелердің өзінің көрінісін түрлерде, соңғы нәтижелерінде және білім беру қызметінің тұрғызу нүктесі болып табылатын жинақталған ұғым» деп түсіндіреді.

Жалпы педагогикада ұстанымдар – бұл білім беру мен тәрбиенің мақсатына сәйкес оқытудың заңдылықтарын қолдану тәсілдерін сипаттайтын дидактика категориясы. Бұдан ұстанымды таным заңдылықтарының әдіснамалық бейнеленуі деп ойлауға болады. Келесі бір пікір бойынша ұстаным – бұл әдіскерлер үшін оқу материалының мазмұны мен оны оқу құралдарында баяндаудың логикасын, әдістер, құралдар және формаларды реттеу үшін қолданылатын тәжірибе нормасы ретіндегі білім.

Педагогикалық теорияда оқу жұмысын ұйымдастырудың ондаған ұстанымдары бар (жалпы педагогикалық, дидатикалық, психологиялық, арнайы және т.б.).

В.А. Сластенин және И.Ф. Исаев жоғары мектепте кәсіби педагогикалық мәдениет қалыптастырудың бірнеше ұстанымдарын атайды, олар:

- білім беру мен өз бетінше білім алуды өзара байланысты ұйымдастыру жүйесіндегі жекелік және саралау ұстанымы;

- жоғары оқу орнындағы білім беру үдерісіне кәсіби-педагогикалық бағыттылық ұстанымы;

- ғылыми және педагогикалық қызметтің қайшылықты бірлігі ұстанымы;

- кәсіби-педагогикалық қызметтің әлеуметтік-мәдени детерминациясы ұстанымы;

- үздіксіздік және сабақтастық ұстанымы;

- оқытушының инновациялық қызметке қосылуы ұстанымы;

- тұлға қалыптастырудағы жүйелілік, тұлғалық-әрекеттік тұғырлардың бірлігі ұстанымы;

- кәсіби-педагогикалық өзін -өзі жетілдіру ұстанымы.

В.А. Сластенин, С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов «Педагогика» оқу құралында педагогикалық зерттеудің нақты әдіснамалық ұстанымдарын ұсынды, жүйелілік, жекелік, әрекеттік, диалогтық, мәдени, этнопедагогикалық, антропологиялық амалдардың мазмұнын ашты.

**Сұрақтар мен тапсырмалар**

1. В.В. Краевский мен В.М. Полонскийдің педагогика әдіснамасы бойынша ғылыми мектебінің ең мәнді нәтижелерін сипаттаңыз.

2. **М.Н. Скаткин, И.Я.Лернер, Н.М.Шахмаев пен В.В. Краевскийдің мектеп дидактикасы бойынша** ғылыми мектебінің ең мәнді нәтижелерін түсіндіріңіз.

3. Л.И. Новикованың тәрбие теориясы туралы ғылыми мектебінің ең мәнді нәтижелерін сипаттаңыз.

4. З.А. Малькова мен Б.Л. Вульфсонның ғылыми мектебінің салыстырмалы педагогика жайлы ең мәнді нәтижелерін түсіндіріңіз.

5. С.Я. Батышев пен А.М. Новиковтың «Кәсіптік педагогика – үздіксіз білім беру теориясы» ғылыми мектебінің ең мәнді нәтижелерін сипаттаңыз.

6. Педагогикалық ғылымтану туралы зерттеулер нәтижелерін сипаттаңыз.

7. В.А. Сластениннің «Тұлғаға бағдарланған кәсіптік білім беру» **бойынша** ғылыми мектебінің ең мәнді нәтижелерін түсіндіріңіз.

**4.3.Замануи әдіснамашы ғалымдар**

****

**Сенько Юрий Васильевич** (28.01.1941 ж.) – педагогика ғылымдарының докторы, профессор. Оның ғылыми, педагогикалық және қоғамдық жұмысы Алтаймен тығыз байланысты. «Ресей университеттері» бағдарламасы аясында жаңа типті мектепке қажет ғылыми-әдістемелік құжаттар жазып дайындауға жетекшілік етті. Ю.В. Сенько «Лицей-университет», «Гимназия-университет» (1992-1995 жж) атты оқу-педагогикалық кешендер ашылды.

Ю.В. Сенько — жалпы білім беретін және кәсіптік мектеп дидактикасы, педагогикалық зерттеулердің әдіснамасы, педагогикалық технология, педагогикалық үдерісті гуманитарландыру мәселелері бойынша 33-ге жуыұ ғылыми еңбектердің авторы. Әсіресе оның «Гуманитарные основы педагогического образования», «Педагогика понимания» (авторлық бірлестікте), «Стиль педагогического мышления» және тағы басқа кітаптары педагогикалық ойлаудың гуманитарлық стилін меңгеруге көмектесті. Бұл еңбектер педагог әлемінің кәсіби бейнесі сұрақтарын қамтыды, педагогикалық үдерісті мәдениеттің гуманитарлық феномені ретінде қарастырды.

Қазіргі заманның көрнекті әдіснамашы ғалымдарының бірі - Лукацкий Михаил Абрамович. Оның педагогиканың әдіснамалық бағдарларын түсіндіріуі педагогиканың пәнаралық байланыстарын, ғылым философиясының тұжырымдарын таңдауды негіздеуде пайдаланылды

**Лукацкий Михаил Абрамович** – педагогика ғылымдарының докторы, прфессор, Ресей білім академиясының Педагогиканың теориясы және тарихы институтының зертхана меңгерушісі. Ғалым білім беру философиясымен, теориялық педагогикамен, ғылым тарихымен, гуманитарлық зерттеу әдіснамасымен, отандық және шетелдік гуманитарлық ойдың тарыхымен айналысады.

М.А. Лукацкий «Педагогика ғылымының әдіснамалық бағдарламалары» атты монографиясында педагогиканың философиямен, ғылым философиясымен, дидактикамен, психологиямен байланысты жан-жақты қарастырды. Сондай-ақ ол педагогикалық теорияның қызметтерін гуманитарлық әдіснама тұрғысынан негіздеді, педагогикалық семиологияның қалыптасу кезеңдерін нақтылады, тарихи-педагогикалық зерттеудің әдіснамалық тұғырларын қарастырды. Сонымен бірге М.А. Лукацкий жазушы Л.Н.Толстойдың өзін-өзі адамгершілік тұрғыдан жетілдіру мәселелерін терең зерттеуде. Педагогика тарихынан оқу құралдарын ұсынды.

***Зерттейтін мәселелері*:** білім беруфилософиясы, теориялық педагогика, ғылым тарихы, гуманитарлық зерттеу әдіснамасы, отандық және шетелдік гуманитарлық ойдың тарихы, педагогиканың әдіснамалық бағдарлары; құрастыру логикасы [116; 117].

**Вершинина Надежда Александровна** – педагогика ғылымдарының докторы, профессор. Ғалым педагогика әдіснамасы, педагогикалық ғылымтану, бейнелеу өнерін оқыту әдістемесі мәселелерін зерттейді.

Ғалым «Педагогиканың құрылымын зерттеу әдіснамасы» атты монографиясында педагогиканың дамуындағы түрлі ғылыми мектептердің, тұғырлардың, ағымдардың, бағыттардың бірнеше нақты педагогикалық пәндердің болуы педагогиканың құрылымын зерттеуді қажет етеді деп тұжырымдайды.

Н.А. Вершинина өз зерттеуінде жүйелік тұғыр негізінде педагогиканың ғылымдар жүйесіндегі кіші жүйе ретінде қарастырады, педагогиканың пәндік деңгейде ұйымдастырылуының ерекшеліктерін анықтады, педагогиканың жан-жақты дамуын талдауға мүмкіндік беретін ғылымтанудың теориялық қағидаларын басшылыққа алды.

Ғылымтанулық теориялық білімге жататындар:

1. Нақты педагогикалық пәнді зерттеудің пәндік тұғырын мектепке дейінгі жастағы балаларды бейнелеу өнеріне үйрету әдістемесін зерттеуге пайдаланды, осы әдістеменің даму тарихын төрт кезеңге бөліп қарастырды.
2. Әдістеменің пәндік мәртебесінің когнитивтік стратегиясы әдістемені жеке пән ретінде тануға негіз береді.

Н.А. Вершинина педагогиканың құрылымына педагогика, педагогика тарихы, педагогика әдіснамасы, педагогикалық ғылымтану, педагогикалық ғылыми метрияны енгізді.

**Бордовская Нина Валентиновна** – педагогика ғылымдарының докторы, профессор, Санк-Петербург мемлекеттік университетінің тұлғалық және кәсіби өсу психологиясы мен педагогикасы кафедрасының меңгерушісі. Ғалым жалпы педагогика мен педагогикалық зерттеу әдіснамасы саласындағы танымал ғалым. Ол педагогикалық үдеріс субъектілерінің өзіндік дамуы, педагогиканың әдіснамалық мәдениеті, педагогикалық модельдеу және жобалау, педагогикалық фактология және праксеология, феноменология және терминология мәселелерін зерттейді.

Сонымен қатар Н.В. Бордовская оқулықтар, авторлық бағдарламалар, оқу құралдарын жазып даярлады. Солардың ішінде «Педагог-зерттеушілерді көпдеңгейлі дайындау бағдарламасы», «Педагог-зерттеушінің ғылыми ізденісінің әдіснамасы» атты кітаптары магистранттарға педагогикалық зерттеу логикасын меңгеру үшін қажет болып табылады.

Н.В. Бордовская «Педагогикалық системология» атты монографиясында педагогикалық жүйетанудың даму көздері мен қалыптасуының алғышарттары, педагогиканың жүйелік қызметін талдау мақсаты, міндеттері, пәні және педагогикалық білімдерді жүйелеу деңгейлері қарастырылды. Педагогикалық жүйетанудың теориялық негіздеріне ғылыми аппарат, семантика мен прагматика алынды. Педагогикада жүйелілік тұғырмен қатар системологиялық тұғырды педагогика әдіснамасы, теория мен практика деңгейінде ашып көрсетті.

Педагогикалық системология педагогикалық шынайылықты практикалық, теориялық, әдіснамалық, ғылымтанулық деңгейде талдауға күрделі жүйелердің тиімді қызмет жасауының жалпыы заңдылықтары тұрғысынан қарастыруға мүмкіндік жасайды.

Қазіргі уақытты педагогика тарихы саласында әдіснаманы зерттеуші жетекші ғалымдардың бірі **Богусла́вский Михаи́л Ви́кторович болып табылады.**

М.В.Богуславкий – педагогика ғылымдарының докторы, профессор, Ресей білім академиясының корреспондент мүшесі. Ресей білім академиясының педагогиканың теориясы мен тарихи институтының білім беру мен педагогика тарихы бөлімінің меңгерушісі. М.В. Богуславкий білім беру әдіснамасы, теориясы мен тарихы саласындағы жетекші маман. Профессор педагогика тарихын зерттеудің әдіснамалық тұғырларының жүйесін (парагдималық, өркениеттік, аксиологиялық) жасады, тарихи-педагогикалық материал негізінде эксперимент жүргізудің әдіснамасы мен технологиясын алғаш рет ұсынды, білім беру философиясы саласында ірі зерттеулерді жүргізді.

Дидактикалық зерттеу әдіснамасы мен әдістемесін жасаушылардың алдыңғы лебінде В.И. Загвязинскийдің орны ерекше.

**Загвязинский Владимир Ильич -** көрнекті ғалым педагог, ғылыми зерттеуші ұжымды ұйымдастырушы, РБА академигі (1992), педагогика ғылымдарының докторы (1973), профессор (1975), 1930 жылы Мәскеу қаласында дүниеге келген. 1952 жылы Тюмень пединститутын бітірген, мектептерде және Ишим пединститутында сабақ берді, (1966-1970 жылдары – проректор). 1973 жылдан Тюмень университетінде педагогика жзәне психология кафедрасының меңгерушісі. 1994 жылдан бері РБА Сибирь бөлімі аймақтық орталығының төрағасы. В.И. Загвязинскийдің еңбектерінде педагогтың зертеуін оның еңбегінің жинақталған сапасы, әрі әрекетіне шығармашылық сипат беруші ретінде қарастырады. 1990 жылдан педагогикалық жобалау және инновациялық үдерістер, жоғары мектеп педагогикасы, аймақтық білім беру мәселелерімен айналысады.

В.И. Загвязинский педагогикалық үдерістің қозғаушы күштері, оқыту үдерісінің кіріккен бөліктері туралы тұжырымдаманы негіздеп, жоғары мектептің дидактикасы мен әдістемесіне зор үлес қосты.

Академик **В.И. Загязинский** «Методология и методы дидактических исследований», «Противоречия процесса обучения», «Педагогическое предвидение» және басқа да еңбектерінде педагогиканың теориялы іргелі ғылым екендігін негіздеді. Ол 2000 жылдардан бастап Төмен облысы үшін мақсатты бағдарлы білім беру бағдарламаларын дайындауға және іске асыруға, балаларға әлеуметтік көмек көрсетудің тәжірибелік орталық тарын құруға көңіл бөлуде. Педагогика әдіснамасы мәселелерін талқылауғ үнемі қатысып, өз пайымдауларын ортаға салып, дидактикалық және әлеуметтік-педагогикалық зерттеулер әдіснамасын жасады.

В.И. Загвязинский педагогика әдіснамасын педагогикалық таным, оны табу үдерісі, түсіндіру тәсілдері (тұжырымдама түзу) және оқыту мен тәрбиелеу жүйесін түрлендіру мен жетілдіру үшін практикада қолдану туралы, педагогикалық білімнің функциялары мен құрылымы туралы, педагогикалық зерттеудің логикасы мен әдістері туралы, алған білімді практикада қолдану мен жетілдіру әдістері туралы ілім деп есептейді.

Әдіснамалық білімнің құрылымы ретінде В.И. Загвязинский әрекет кезінде нақты іске асатын заңдар мен заңдылықтар, зерттеу амалдарынан тұратын ұстанымдар мен талаптарды қарастырады. Оның ойынша, ұстанымның терең ғылыми негізі және зерттеудің барлық жағдайлары мен нұсқаларында қолданылатындай жалпы сипаты болу керек. В.И. Загвязинскийдің пайымдауынша, педагогикалық әдіснама – педагогикалық білімдер және оны іздеп табу үдерісі жайлы ілім. Оның құрамына 1) педагогикалық білімнің құрылымы мен қызметі, оның ішіндегі педагогикалық мәселе турасындағы ілім; 2) әдіснамалық мәні бар бастапқы, іргелі, философиялық ілімдер, тұжырымдамалар, болжамдар; 3) педагогикалық таным әдістері туралы ілімдер жатқызылады.

Ол педагогикалық зерттеудің негізгі ұстанымдары ретінде ғылымилық, логикалық және тарихи бірлік, тұжырымдамалық бірлік, нақтылық пен болуға тиістінің ара қатынасы, оқу – тәрбие жұмысының зерттеушілік және практикалық бірлігін атайды. Автор зерттеудің тұжырымдық бірлігі ұстанымының құрылымында педагогикалық үдерісті зерттеуге жүйелілік және тұтастық тұрғысынан келудің мәнін ашады.

Дидактикалық зерттеудің әдістері мәселесі В.И. Загвязинскийдің монографиясында қарастырылған. Ол дидактикалық зерттеулерде логикалық ойлаудың индукция мен дедукция, анализ бен синтез, моделдеу, салыстыру, жіктеу және жалпылау, абстракциялау және нақтылау, нақтыдан абстрактіге, абтрактіден нақтыға сияқты формаларын қарастырады. В.И. Загвязинский әдістерді жіктеуде оларды эмпирикалық және теориялық зерттеулер әдістері деп бөлуге мүмкін болатынын айтады. Эмпирикалық зерттеу әдістеріне ол әдебиеттерді, құжаттарды және әрекет нәтижелерін зерделеуді, байқау, сұрақ- жауап, бағалау, педагогикалық тәжірибені зерттеу және жинақтау, тәжірибелік педагогикалық жұмыстар, дидактикалық экспериментті жатқызса, теориялық зерттеулер әдістеріне – теориялық анализ бен синтез, абстракциялау – нақтылау және идеализация, модельдеу, теориялық білімді нақтылауды жатқызады. Зерттеу әдістерін іріктеудің өлшемдерінің негізіне мынадай қағидалар ұсынылады: әдістердің объектіге, пәнге, зерттеудің жалпы міндеттеріне, жинақталған материалдарға бара-бар болуы; ғылыми зерттеудің қазіргі ұстанымдарына сәйкестігі; ғылыми болашағы, яғни таңдалған әдістің жаңа, сенімді нәтиже беретінінің негізделуі; зерттеудің логикалық құрылымына сәйкестігі және т.б.

**Шығармалары**: Противоречия процесса обучения. Свердловск, 1970,. Учитель как исследователь. М., 1980. Методология и методы дидактического исследования М., 1982. Пед.предвидение М., 1987. Лекции по дидактике высшей школы. Челябинск, 1989.

Тәрбие саласын зерттеу әдіснамасын зерттеуші көрнекті ғалым **Борытко Николай Михайлович –** педагогика ғылымдарының докторы, профессор, Волгоград мемлекеттік әлеуметтік-педагогикалық университетінің құрмет профессоры. Ғалым педагогикалық зерттеу әдіснамасы, кәсіптік білім, тәрбиенің теориясы мен әдістемесі, білім берудегі инновациялық үдерістер мәселелерімен айналысады, 50-ге жуық оқу-әдістемелік құралдар дайындады. Білім берудегі гуманитарлық зерттеулердің әдінамасы мен әдістемесі, «Білім беру жүйелерінің инновациялық даму саласындағы модерация мен консалтинг», «Педагогтың технологиялық шеберлігі» атты ғылыми көпшіліктің ерекше қызығушылығын тудырды.

Ғалымның «Психологиялық-педагогикалық зерттеудің әдіснамасы мен әдістері» атты оқу құралы әлеуметтік педагогика мен тәрбие мәселелерін зерттеушілеріне арналған. Бұл оқу құралында гуманитарлық кеңістіктегі оқушылардың субъектілігінің қалыптасуына, студенттердің кәсіби тәрбиесіне, тәрбиеші-педагог даярлауға көңіл бөлінген.

**Негізгі еңбектері:** «Методология и методы психолого-педагогических исследований: учеб. пособие для студ.высш.учеб.заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2008.–320 с. Становление субъектной позиции учащегося в гуманитарном пространстве урока : монография / Н.М. Борытко, О.А. Мацкайлова; науч. ред. Н. К. Сергеев. — Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2002. 131 с.; Диагностическая деятельность педагога. – М.: Издательский центр «Академия», 2008.–320 с. и др.

Әлеуметтік педагогиканың әдіснамалық негіздерін  **профессорлар И.А. Липский мен Л.В. Мардахаев тұжырымдады.**

**Игорь Адамович Липский** - әлеуметтік педагогика ғылымы мен тәжірибесінің көшбасшысы. Ол өзінің идеяларын, зерттеулерінің нәтижелерін Әлеуметтік қызметкерлер мен әлеуметтік педагогтардың Халықаралық ассоциациясының бағдарын ұстана отырып әлемдік деңгейде талқылауға шығарып отырды. **И.А. Липский мен Л.В. Мардахаев әлеуметтік педагогиканың әдіснамасының құрылымы мен мазмұнын жаап шығарды**.

Зерттеушілр әуелі әлеуметтік педагогика әдіснамасын нақтылауда. И.А. Липский менВ.И. Загвязинскийдің пайымдауынша,***әлеуметтік педагогика әдіснамасының ішкі құрылымы*** оның мазмұнын көрсетеді және мыналарды қамтиды:

–***ғылыми-зерттеу әрекеті теориясы***: Әлеуметтік-педагогикалық практиканың таным туралы білімі (әлеуметтік педагогика әдіснамасы) әлеуметтік педагогтің ғылыми-зерттеу қызметін және ғылыми танымдық үдерістің қағидалары мен мазмұнын, ұйымдастырылуын, логикалық құрылымын және үдерістерін зерттеу мен қалыптастыруды көздейді. Ол ғылыми зерттеуге сипаттама: мәселе, тақырып, өзектілік, зерттеу нысаны, мақсаты, міндеті, болжам, яғни ғылым және практика үшін маңызды әдіснамалық тізбе түрінде баяндалуы мүмкін;

– ***пәндік ғылымтану теориясы*.** «Әлеуметтік-педагогикалық ғылымтану» деп аталатын әлеуметтік педагогика әдіснамасының зерттеумен айналысатын бөлігі - әлеуметтік-педагогикалық ғылым туралы білім. Әлеуметтік-педагогикалық ғылымтану ғылыми қызмет үдерістерінің тиімділігін көтеру мақсатындағы тұтас жүйе ретінде ғылымның қолданылу тәжірибесін кешенді түрде зерттеу және теориялық қорыту болып табылады. Ол ғылыми пән ретінде әлеуметтік педагогиканың логикалық құрылымына, оның дамуы мен негізгі қызметтерін дамытуға және іске асыруға тереңдетілген талдау жасау үшін қажет:

– ***әлеуметтік-педагогикалық қызметті ғылыми-қайта құру теориясы*** [226; 229].

Әлеуметтік-педагогикалық практиканы қайта құру туралы білім, оған ғылыми білімдерді ендіру, практикалық қызметтегі инноватиканы, озық тәжірибені пайдалану жолымен өзінше ұйғарылған теория.

**Әлеуметтік педагогиканың әдіснамалық негіздерін** мынадай құрауыштар құрайды:

*-* ***әлеуметтік педагогиканың өзінің әдіснамасы***- ғылымтану ұстанымы тұрғысында әлеуметтік педагогиканың мәнін тану деңгейі: **гносеологиялық** (әлеуметтік-педагогикалық құбылыстарды тану); **логикалық-гносеологиялық** (таным логикасын танып-білу және технологиялық әлеуметтік-педагогикалық шындықты қалай танып-білу);

- ***әлеуметтік педагогиканы танып-білу және қайта құру әдіснамасы*** – субъекті (әлеуметтік-педагогикалық тапсырысты анықтаушы мемлекеттің және әлеуметтік-педагогикалық қызметті және оны бағалауды атқаратын маманның) ұстанымы тұрғысынан әлеуметтік-педагогикалық болмыстың сапасын танып-білу және бағалау деңгейлері: **аксиологиялық** (әлеуметтік-педагогикалық құбылыстарды бағалау), **дүниетанымдық** (әлеуметтік-педагогикалық болмысты танып-білуге, қайта құруға және бағалауға қажетті) және **әдістемелік** (әлеуметтік-педагогикалық болмысты танып-білу, қайта құру және бағалау технологияларын іске асыру тәсілдері).

Әлеуметтік педагогиканың әдіснамалық білімдер құрамындағы әдіснамалық ұстанымдар И.А. Липскийдің ғылыми еңбектерінде кеңінен талданған.

Әлеуметтік педагогикада ұстанымдар әлеуметтік оқыту және тәрбиенің негізгі заңдылықтарын көрсетеді, солардан туындайды және сондықтан, өзінің өмір сүруі мен әрекеттерінің обьективтік табиғатын құрайды. Олардың әрқайсысы әлеуметтік педагогтің теориялық негіздемелері мен практикалық қызметінің міндетті ережелері мен талаптарын ұсынады. ***Ұстаным нормативтік-реттеуші қызметті атқарады***, белгілі бір заңдылықтың, оның атқарылу шарттарын немесе практикалық қызметті күнделікті бақылаудың нәтижесін және одан туындайтын және белгілі бір ережелер, талаптар, ұсынымдар түрінде рәсімделген қорытындылар болып табылады. Сондай-ақ, И.А. Липский әлеуметтік педагогиканың ғылыми-мәселелік алаңының дамуына болжау жасап, осы саладағы зерттеулердің деңгейлерінің иерархиясын құрастырып, ізденіс бағыттарының матрицасын ұсынған

Әлеуметтік педагогиканың әдіснамасын зерттеушілер қатарында Мардахаев Лев Владимирович ерекше құрметке ие.

**Мардахаев Лев Владимирович** 1944 жыл Баку қаласында дүниеге келген. П.ғ.д., профессор. Ғылыми қауымдастыққа Л.В.Мардахаевтың еңбектері «Әлеуметтік педагогика тарихы мен теориясы» деген отандық ғылыми мектеп ретінде танымал. Л.В.Мардахаев-п.ғ.д., профессор, Ресей мемлекеттік әлеуметтік университетінің профессоры.

1994 жылдан бері Ресей мемлекеттік әлеуметтік университетінде профессор, кафедра меңгерушісі қызметін атқаруда.

Профессор Л.В. Мардахаев А.В. Барабанщиков пен И.А. Липскийдің идеялары негізінде әлеуметтк педагогиканың әдіснамасын құрылымдады. Олардың еңбектерінде әлеуметтк педагогиканың әдіснамасы гносеологиялық, логикалық-гносеологиялық, дүниетанымдық, технологиялық және әдістемелік деңгейлерде қарастырылған.

Әлеуметтк педагогиканың әдіснамасының тұжырымдамасы алғаш рет әлеуметтік педагогика оқулығында көрініс тапқан. (Л.В. Мардахаев и И.А. Липский). Профессор Л.В. Мардахаев әлеуметтк педагогиканың әдіснамасын жасағанда В.В. Краевскийдің ғылымтанулық тұғырын басшылыққа алған. «Әлеуметтк педагогиканың әдіснамасы» кілтті ұғым әлеуметтік-педагогикалық болмысты тану, қайта жаңарту туралы әдіснамалық білімді есере отырып құрастырылған. Жасалынған тұжырымдама ғалымның әлеуметтік педагогикаға арналған бірнеше оқулықтарында, көптеген мақалаларындакөрініс тапты.

Әлеуметтік педагогиканың оқулығының авторы, танымал ғалым Л.В. Мардахаев ұстанымдарды былайша бөліп қарастырады:

–***ғылым ретінде әлеуметтік педагогика ұстанымдары***: жалпы әдіснамалық сипатта және жалпы ғылыми пән ретінде әлеуметтік педагогикаға тән болады. Мұндай ұстанымдар: ғылымның заңға теңесетін бастапқы қалпы; негізінде заңдардың тобы жататын неғұрлым жалпы ереже; занның жекеше іске асырылуы. Мұндай ұстанымдарға ғылымилық, обьективтілік, тарихилық, практикамен байланыс жатады;

–***практика ретіндегі әлеуметтік педагогика ұстанымдары*** (тікелей айтқанда, әлеуметтік-педагогикалық қызметті ұйымдастыруды негіздейтін ұстанымдар). Олар орындалуы әлеуметтік-педагогикалық қызметтің жоғары ұйымдастырылуын және тиімділігін қамтамасыз етуге ықпал ететін бастапқы базалық ережелерді, талаптарды білдіреді;

–***әлеуметтік саланың мамандарын даярлау бойынша білім беру ұстанымдары*** - бұл ұстанымдар жоғары (орта кәсіптік) мектеп ұстанымдары, олардың талаптарын орындау мамандарды даярлаудың сапасын қамтамасыз етеді. Мұндай ұстанымдарға, сондай-ақ, жалпы сипат тән, жоғары (орта кәсіптік) мектептің заңдылықтарын көрсетеді және олардың талаптарын жоғары (орта) кәсіби мамандарды даярлауда ескеру қажет. Сонымен, бірге ғалым табиғатқа сәйкестілік, жеке тұғырлық, гуманизм, әлеуметтік-педагогикалық әрекеттің тұлғаға шартты шарттылығы, әлеуметтік педагогтің кәсібилігі мен әрекетінің нәтижелілігінің өзара байланыстылығы, мәдениетке сәйкестілік, әлеуметтік байланыстылық, ортаға шартты байланыстылық, өмір мен тәрбие бірлігі; тәрбие ортасының ашықтығы ұстанымдарының мазмұнын ашып көрсеткен.

Профессор әлеуметтк педагогиканың әдіснамасының даму тарихын төрт кезеңге бөліп қарастырады. Әлеуметтк педагогиканың әдіснамасының парадигмаларын нақтылауы да назар аударарлық. Ғалым әлеуметтк педагогиканың заңдылықтарын жүйелеген, оның ғылыми пән, білім беру кешені ретіндегі кеңістік алаңдарын бөліп көрсеткен. Әлеуметтк педагогиканың білім беру кешені ретіндегі мақсаты мен қызметтері кеңінен сипатталған. Сондай-ақ әлеуметтк педагогиканың аксиологиялық негіздері қарастырылған.

Профессор Л.В. Мардахаев әлеуметтк педагогиканың әдіснамасын жасауда гуманитарлық әдіснаманы басшылыққа ала отырып, ұлттық тәрбие мен интеллектуалдық әлеует мәселелерін терең ойластыруда. Ол Қазақстан ғалымдарымен тығыз шығармашылық байланыста замануи жастардық рухани-адамгершілік тәрбиесін зерделеуде.

Профессор Л.В. Мардахаев бес монографияның, жеті оқулықтың, он оқу құралының, 300-ден аса ғылыми мақалалардың авторы. Ол зерттеушілерге арнап, зерттеудің әдіснамалық сипаттамасы, курстық, дипломдық, магистрлік жұмысты орындаудың әдіснамасы мен әдістемесі туралы көлемді еңбектер ұсынды.

Қазіргі уақытта зерттеу нәтижелері мен білім беру үдерісінің нәтижелерін шынайы бағалауға үлкен мән беріледі. Осыған орай ғалымдар педагогикалық болмыстың эмпирикалық нысандарын сандық және сапалық бағалау әдістемелерін жасап ұсынуда.Ресей білім академиясының білім беруді дамыту стратегиясы институтында педагогикалық өлшемдер әдіснамасы зертханасында осы бағытта іргел зерттейлер жүргізілуде. Зертхана жұмысын ұйымдастырушы Н.Н. Найденова.

**Найденова Наталья Николаевна** – педагогика ғылымдарының докторы, профессор, Ресей білім академиясының педагогикалық компаративистика орталығының меңгерушісі. Ол – мектеп оқушыларының білімін тексерудің автоматтандырылған жүйесінің авторы. Педагогикалық өлшемдер мәселелері бойынша тағылымдамадан өтті, (халықаралық зерттеулердің PIRLS, TIMSS, PISA, CIVIC) мәліметтерін таңдау және талдау бойынша ұлттық үйлестіруші қызметін қоса атқарды.

Н.Н. Найденованың ғылыми жұмысының негізгі бағыттары – білім беру сапасын өлшеу, халықаралық салыстырмалы зерттеулер және түрлі елдердегі тестілеу әдіснамасы, мультиплексті бақылау-өлшеу материалдарын дайындау, құзіреттілік пен жалпы функционалдық сауаттылықты өлшеу, тестілеу мен сауалнаманың нәтижелерін бағалау әдіснамасы; мониторингтік зерттеу әдіснамасы; кәсіптік және бейіндік білім берудегі өлшемдер және т.б.

Н.Н. Найденова «Оқимын. Жазамын. Ойлаймын» атты түйіндік құзіреттіліктерді жалпы функционалдық сауаттылық бойынша өлшеудің авторлық тұжырымдамасын жасады. Білім беру сапасын бағалауға «Эвалюация» ұғымын, өлшеудің мультиплекс әдісін, жалпы функционалдық сауаттылық тұжырымдамасын ендірді.

Этнопедагогика саласының әдіснамасы да жетілдірілуде, ғылыми тәжірибе бөлісу күшеюде. Профессор К.Ж. Кожахметованың еңбектеріне педагогика ғылымдарының докторы **Шавади Мадов-Хаджиевич** **Арсалиев** бірнеше рет сілтеме жасаған болатын.

Арсалиев Ш.М.-Х. 1958 жылы дүниеге келген. Шешен мемлекеттік университетінің тарих факультетінің деканы, Шешен Республикасының ғылымға еңбегін сіңірген қайраткері, профессор. Педагогикалық Халықаралық академияның академигі. Ғалым «Заманауи этнопедагогиканың әдіснамасы» деген монографиясында әлемнің қазіргі заманғы бейнесіне сәйкес этнопедагогиканың әдіснамалық негіздерінің қалыптасу мәселесін қарастырады. Заманауи этнопедагогиканың әдіснамасы этнопедагогтардың бай теориялық және практикалық тәжірибесіне негізделген. Этнопедагогиканы ғылым ретінде қарастыру білім беру кеңістігінің көпмәдени ұлтаралық байланыстарды нығайтуға әсерін күшейтуге кепіл бола алады.

Ғалымның пайымдауынша, этнопедагогикалық зерттеулердің философиялық негіздеріне экзистенциализм, прагматизм, диалектикалық материализм, неотомизм, неопозитивизм, «өмір философиясы», фрейдизм және неофрейдизм, бихевиоризм, эволюционизм және неоэволюционизм, диффузионизм, социологиялық және этнопсихологиялық мектептер, функционализм, мәдени релятивизм алынады.

Этнопедагогикалық зерттеулердің гносеологиялық ресурстарына этникалық, этникалық мәдениет, аңыз, фольклор, дін, тәрбиелік дәстүрлер, салттар, отбасылық-тұрмыстық нормалар жатады. Зерттеушілік ізденіс этнопедагогикалық білімнің, этнопедагогикалық жүйелердің және технологиялардың, этнопедагогикалық құбылыстарды зерделеуге жаңа тұғырлар, әдістер қолдану мәселелеріне шоғырланады.

***Этнопедагогика әдіснамасы дегеніміз*** *–* этникалық топтардың моралдық–этикалық және эстетикалық дүниетанымдарының қалыптасуына, қоғамның өз санасының дамуына сәйкес, болмысты қайта құру мақсатында олардың бала тәрбиелеу және оқытудағы эмпирикалық тәжірибесінің тарихы мен теориясын зерттеу әдістері туралы ілім [16].

Қазіргі заманғы ғылымда түрлі негіздер бойынша, мысалы, ғылыми пәндер (философия, психология, педагогика т.б), ***қосымша объектісі бойынша*** (әрекеттік, мәденитанымдық, жеке тұлғалық т.б) жіктеуге болатын көптеген тұғырлар бар. Көптеген тұғырлар бір-бірін жоққа шығармайтыны, қарастырудың түрлі жоспарларын іске асыратыны анық. И.А.Зимняя көптұғырлық мәселесін қарастыра келіп, И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин ұсынған философиялық, жалпы ғылымилық, нақты ғылымилық және өзіндік әдіснамалық төрт деңгейде талдауды негіздеуді ұсынды.

Түрлі деңгейлі тұғырлар жөнінде мысалдар келтірейік. Бірінші, философиялық деңгейде, мысалы, ***генетикалық*** және ***эволюциялық* тұғырлар** болса, екіншісі - жалпы ғылымилық деңгейде *пәнаралық, кешендік,* ***синергетикалық, атқарымдық, парадигмалық, итегралдық*** және т.б. болады. Нақты ғылымилық не басқа ғылымдар деңгейінде *психологиялық-педагогикалық, мәдени-тарихи,* ***мәдениеттанымдық-тұлғалық, әрекеттік* тұғырлар** бар. Осы деңгейге сондай-ақ, білім беруге қатысты, мысалы**, *аксиологиялық, контексттік, герминевтикалық, тұлғалық-әрекеттік*** және т.б тұғырлар жатады [16].

Білім беру кеңістігінде әдіснамалық талдаудың барлық деңгейлеріне көптұғырлылық тән. Кез келген құбылыстың түсіндірмесінде көптұғырлылық оның мазмұнына, әдіснамалық базасына, практикалық негізіне терең талдау жасауға ықпал етеді. Мысалы, қазіргі заманғы білім беру кеңістігін зерттеушілер ***жүйелілік, аксиологиялық, құндылықтық, антропологиялық, өркениеттік, парадигмалық, интегративтік, интегралдық, синергетикалық, герменевтикалық, мағынаға орталықтандырылған, тұғырлық, әрекеттік, диалогтік, көпсубъектілік, тұлғалық-бағдарлық, технологиялық, тапсырмалық, атқарымдық, әлеуметтік-мәдени, құзыреттілік, кәсіби бағдарламалық, контекстік***және т.б тұғырларды бөліп алады.

Замануи білім беру кеңістігін зерттеудегі көптұғырлылық психология және педагогика ғылымдарында болып жатқан үдерістерді қайта пайымдауға деген ұмтылыстарды, оларды жаңа әдіснаманың көмегімен қандай да бір құбылыстарды сипаттауға қажеттісін таңдап алуды айғақтайды. Аталған барлық ғылыми талдаудың түрлі деңгейлерінде пайдаланылады. Сонымен қатар, этнопедагогика бойынша көптеген еңбектер қазір бізге аталған ғылымның нақты ғылыми жүйесін ұсына алмайтынын, тек кейбір тұғырлар мен әдіс, құралдарды ғана еске салатынын атап өтуге болады. Дегенмен, этнопедагогикада басқа да ғылымдар секілді, жүйеленген әдіснамалық талдаусыз зерттеу жүргізілмейді.

Замануи ***этнопедагогиканың әдіснамалық негіздері*.** Педагогикадағы көптұғырлықты негіздеу үшін әдіснамалық талдаудың төрт деңгейлі тұжырымдамасы басшылыққа алынады. Талдаудың төрт деңгейіне сәйкес келесі тұғырларды (ыңғайларды) ұсынылады:

*-* ***дүниетанымдық деңгейде*** - әртүрлі ауқымдағы тарихи субъектілердің (тұлғалардың, халықтардың, этностардың, ұлттардың, аз халықтардың) шығу, қалыптасу және дамуы туралы гуманитарлық білімнің философиялық және аксиологиялық формалары, генетикалық және эволюциялық тұғырлар;

***-жалпы ғылымилық деңгейде*** - жүйелілік, интегралдық, синергетикалық, мағынаға бағытталғандық, парадигмалық тұғырлар;

**-*нақты ғылымилық деңгейде* -** тұлғаға бағдарлық, мәдениеттанымдық, антропологиялық, әрекеттік, мағыналық тұғырлар;

***-әдістемелік деңгейде***- технологиялық, коммуникативтік тұғырлар.

Сонымен, осы тұжырымдаманы негізге ала отырып, ғалымдар бірінші деңгейде философиялық-материалистік әдіснамаға сәйкес қазіргі танымның рөлі күшейіп келе жатқан келесі әдіснамалық ұстанымдарды ұстанады:

*-****объективтілік ұстанымы*** - болмысты оның нақты заңдылықтары мен жалпыға ортақ формаларында тану;

***-жан-жақтылық ұстанымы***- болмыс құбылыстарының баршаға ортақ байланысы;

***-нақтылық ұстанымы*** *-* нақтылы немесе ойша көрініс беретін барлық жақтары мен байланыстарының жиынтығы түріндегі зат немесе жүйе;

***-тарихилық ұстанымы***- өткендегі, қазіргі және келешектегі жай-күйлердің тұтас, үздіксіз бірлігі түрінде болмыстың уақыт осінде бағытты түрде өзіндік дамуы;

***-қайшылық ұстанымы*** - заттар мен құбылыстарда нақтылы болатын қайшылықтарды есепке алу [16].

Этнопедагогикадағы әртүрлі деңгейлерде қолданылатын тұғырларды талдау ғылыми көзқарасты кешенді түрде жүйелеп көрсетуге мүмкніндік жасайды.

***Этнопедагогиканың зерттеу пәні*** – этнопедагогикалық болмыс, оның этнопедагогикалық зерттеулердегі көрінісі деп тұжырымдады. Сондай-ақ, ғылым этнопедагогиканың педагогика ғылымдары жүйесіндегі алатын орнын және оның басқа ғылымдармен байланысын нақтылауға ұмтылды, сол сияқты оның құрылымын анықтау үшін педагогикалық пәндер арасындағы байланыстар типін қарастырды. ***Этнопедагогиканың әдіснамалық негіздерін*** жасауға қажет этнофилософия, этнопсихология, этномәдениеттану, этнография сияқты ғылым салаларының білімдерінің ғылымаралық кірігу ұстанымдары арқылы үйлесімді ықпалдасуының тетіктерінің қызметтері сараланды. Аталмыш ғылым салалары этнопедагогиканың пәндік, нысандық белгілерін ерекшелеуге тікелей қатысты. Этнопедагогиканың әдіснамасын жүйелеу үшін педагогиканың әдіснамалық қағидаларының ғылыми әлеуетін жіктеп, *этнопедагогиканың қызметін, заңдарын, заңдылықтарын, теорияларын, категорияларын, ұғымдарын, терминдерін* ажыратып нақты көрсетті. Этнопедагогика – әлеуметтік-гуманитарлық ғылым. Әзірге ғылымда гуманитарлық әдіснама енді ғана өз ойларын нақтылауда, гуманитарлық сараптама (экспертиза) да жаңадан қалыптасып келеді [16].

Профессорлар К.Ж. Қожахметова мен Ш.М-Х. Арсалиевтің мәнді зерттеулері ТМД елдері ғалымдарының этнопедагогикалық зерттеулерінің логикасыеың негізіне айналды.

Педагогиканың әдіснамасының, оның ішінде дидактикалық зерттеу әдіснамасының дамуына **Я. Скалкова мен В. Оконь,** А.В. **Коржуев және В.А. Попков** зор үлес қосты.

Педагогиканың әдіснамасының даму тарихын **С. Колташ және Н.И. Гребенюк** ғылым философиясы және тарижымен тығыз байланыста зерттеуде.

**Сұрақтар мен тапсырмалар**

1. Тарихи-педагогикалық және әдіснамалық зерттеулердің әдіснамасы мен әдістемесі қалай дамыды?

2. Тәрбие мәселелерін зерттеу әдіснамасы мен әдістемесі туралы ғалымдардың еңбектерін сипаттаңыз.

3. Этнопедагогикалық зерттеулердің әдіснамасы мен әдістемесін зерттеу нәтижелерін баяндаңыз.

4. Әлеуметтік-педагогикалық зерттеулердің әдіснамасы мен әдістемесін зерттеу нәтижелерін баяндаңыз.

5. Салыстырмалы-педагогикалық зерттеулердің әдіснамасы мен әдістемесін зерттеу нәтижелерін баяндаңыз.

6. Педагогика әдіснамасының даму үдерісін сипаттаңыз.

**4.4. Педагогика әдіснамасы саласындағы қазақстандық ғалымдар**

Ғылым пәндік өлшемде болатындықтан философ Орақ Жолмырзаұлы Алиев ғылымның жалпы пәндік моделін құрастырды. **О.Ж.** **Алиев** - «Тұран» білім беру корпорациясының вице президенті, э.ғ.д., професоор, М.В.Ломоносов атындағы ММУ-дің философиялық-экономикалық ғылыми кеңесінің тұрақты мүшесі. Ғалым «Теориялық экономика:жалпыпәндік модель» атты монографиясында ғылымның жалпыпәндік теориясы негізінде жинақталған ғылыми пән ретіндегі теориялық экономиканың тұжырымдамалық жалпыпәндік моделін ұсынған. Теориялық экономиканың субьектілер, обьектілер, пәндік анықтылығы, қызметтері мен нәтижелерінің типологиясы жасалған.

Бұл ұсынылған ғылыми пәннің жалпы теориясы замануи ғылымның жалпы териясын жасауға пәндік парадигма негіз бола алады. Аталмыш модель қазіргі уақыттағы ғылыми және оқу пәнін тұжырымдамалық-әдіснамалық тұрғыдан қарастыруға мүмкіндік береді. Сондай-ақ жеке ғылыми пәндердің, ғылымдар жүйесінің нақты жағдайын бағалауға көмектеседі.

О.Ж. Алиев ғылыми пәннің тұтас ұғымдық құрылымын (зерттеудің философиялық деңгейі) және ғылыми пәннің интегральды моделін (зерттеудің ғылымтанулық деңгейі) жасаған. Осы модель негізінде педагогиканың философиялық және әдіснамалық негіздері, педагогикалық зерттеудің ғылыми, ұғымдық және өлшемдік аппараты нақтыланды.

Қазақстанда педагогика ғылымының қалыптасуында профессор Р.Г. Лембергтің алатын орны айрықша. Ол дидактиканың дамуына қомақты үлес қосты.

**Раиса Григорьевна Лемберг (1883-1975)** - қазақстандық көрнекті педагог, ғалым, профессор, Қазақ КСР ғылымына еңбегі сіңген қайраткер, көп жылдар бойы Қазақтың Абай атындағы педагогикалық институтында педагогика кафедрасын басқарған. Раиса Григорьевна Лемберг 1883 жылы 21 ақпанда Ленинград қаласында дүниеге келді. 1899 жылы Одесса қаласында әйелдер гимназиясын алтын медальмен бітіргеннен кейін Петербург қаласына келеді. Онда университетке түсіп, бірнеше апта оқиды. Содан соң оқуды тастап, революциялық іске араласады, сол үшін ол Ресейден жер аударылады. 1900 жылы Германияға барып, Берлин университетінің жаратылыстану-дәрігерлік факультетіне оқуга туседі. Көп ұзамай өзінің ұшқыр ойы, ғылымға деген ерекше икемділігімен профессорлардың көзіне түсе бастады. Лембергті тек ғылым ғана қызықтырып қоймай, ол студенттердің революциялық қозғалыстарына, ереуілдеріне, шерулеріне қатысады.

Өзінің педагогикалық жұмысымен қатар марксизм ілімінің негізін салушылардың еңбегін терең оқып-үйренумен шұғылданады. Кейбір философиялық, қоғамдық-саяси мәнді еңбектерді неміс тілінен орыс тіліне аудара бастайды.

Кеңес үкіметінің алғашқы күндерінде-ақ Р.Г.Лемберг жаңа кеңестік мектеп үшін күреседі.

Жаңа өмір үшін курескен Р.Г.Лемберг Одесса қаласында РСДРП-ның тапсырмасын орындау кезінде 1904 жылы ұсталып, абақтыға жабылады. Одан 1905 жылы босатылып, Берлин қаласындағы университеттегі оқуын аяқтауға оралады, бірақ ол ойы орындалмай, революциялық ici үшін Р.Г. Лембергті неміс жерінен кетуге мәжбүр етеді. Сондықтан ол Ленинградқа келіп, мектепте жұмыс істейді.

1924 жылы А.И.Герцен атындағы мемлекеттік педагогикалық институтында профессордың қызметін атқарады. Осында "Мектептен тыс жүргізілетін ағарту жұмыстары", "Бастауыш оқытудың әдістемесі", "Педагогика", "Педагогика тарихы" деген курстардан дәріс оқиды. 1931 жылы педагогика кафедрасының меңгерушісі болып тағайындалады.

1938 жылдан бастап Р.Г.Лемберг өз өмірінің 40 жылын Қазақтың Абай атындағы педагогикалық институтында педагогика кафедрасында өткізді. Р.Г.Лемберг Қазақстанға келгеннен кейін қазақ халқының тілін, қазақ мәдениетін білуге ерекше мән берді. Алғашқы ғылыми жұмысында Абайдың педагогикалық мұрасын зерттеумен шұғылданды.

1940 жылы Қазақтың Абай атындағы педагогикалық институты педагогика кафедрасының меңгерушісі болып тағайындалды. Осы жұмысты ол 1963 жылға дейін атқарды. Осы қызметін ол ғылым жолындағы шәкірттерінің бipi Р.Ж. Иржановаға тапсырған болатын-ды. Ол өзінің бүкіл ұзақ ғұмырын болашақ мұғалім кадрларын даярлауға арнап, жемісті еңбек eттi және кеңестік педагогика ғылымын дамытуға өлшеусіз үлес қосты.

Оның қаламынан шыкқан 100-ге тарта ғылыми еңбек жарық көрді. Бұл еңбектер педагогика ғылымы мен халық ағарту ісінің өзекті мәселелеріне арналды.

Р.Г.Лембергтің ғылыми еңбектерінің ішінде төмендегідей монографиялық еңбектері мен кітаптарын ерекше атауға болады. "Кеңес мектебіндегі сабақ", "Кеңес мектебіндегі оқыту әдістері", "Дидактикалық очерктер", "Сабақ жүргізу туралы мәселе", "Оқушыларда ғылыми көзқарас қалыптастыру жолдары туралы", "Танымдық оқу процесінің құрылымы туралы", "Оқыту мен тәрбиелеудің бip тұтастығы", «Оқушы білімін есепке алу және оны бағалау", "Қазақстанда педагогика ғылымының дамуы", "Сабақта оқушылардың білімі мен ептілігін бекіту", "Бастауыш мектептегі сабақ" және т.б.

Р.Г.Лембергтің еңбектерінің ішінде "Дидактикалық очерктері" екі рет баспадан басылып шықты. Оның дидактиканың өзекті мәселелеріне арналған бірнеше мақалалары "Советская педагогика", "Халық мұғалімі", институттың "Ғылыми хабаршысында" жарық көрді. Р.Г. Лембергтің "Дидактикалық очерктері'' (1964) атты еңбегінде сабақтың жаңа құрылымына жан-жақты психологиялық-педагогикалық талдау жасалады. Ғалым сабақта оқушылардың ойлау әрекетінің белсенділігін арттырудың тиімді жолдары мен әдістерін қарастырады. Лембергтің ұсыныстары мектептерде оқу қызметі тәжірибесінде тиімді қолданылды. Р.Г. Лемберг өзінің «Дидактикалық очерктер» еңбегінде пәнаралық байланыс идеясын оқушылардың ғылыми дүниетанымдық көзқарастарын қалыптастырудың маңызды шарты ретінде дәлелдейді.

Р.Г. Лембергтің "Советская педагогика" журналында дидактиканың өзекті мәселелері жөніндегі мақалаларының кейбіреулері шет ел басылымдарында (ГДР, Польша, Румыния) қайта басылып шыққан болатын-ды.

Лембергтің кітаптары мен ғылыми еңбектері кеңес және шетел педагогтарының тарапынан өте жоғары бағаланды. Раиса Григорьевна ауқымды ғылыми-теориялық жұмысты кунделікті практикалық қызметімен орынды ұштастыра білді. Оның педагогикадан, педагогика тарихынан оқыған лекциялары әр уақытта да лекторлық және педагогикалық шеберліктің үлгісі болып табылады.

Р.Г. Лемберг Қазақстанда, Орта Азия республикалары мен Ресейде ғылыми-педагогикалық кадрларды даярлау iciнe ерекше үлес қосты. Р.Г.Лембергтің ғылыми жетекшілігімен 3 ғылым докторы және 40-тан астам ғылым кандидаттарын даярлады. Олардың ішінде ғылым докторлары, профессорлар — Қ.Б.Бержанов, Г.А.Уманов, Н.Д.Хмель, А.А.Бейсенбаева, Т.С.Сабыров, педагогика ғылымдарының кандидаттары Х.Б. Бектенов, Р.Д.Иржанова, Б.Р.Айтмамбетова, И.М.Кузьменко, Д.Сейдуалиевті және көптеген шәкірттерін ерекше атауға болады.

Ғылыми-педагогикалық қызметтің саласында ерекше сіңірген еңбегі үшін Р.Г. Лемберг Еңбек Қызыл Ту орденімен, Қазақ ССР Жоғары Кеңесінің Президиумының Құрмет грамотасымен марапатталды, Қазақ ССР ғылымына еңбек сіңірген қайраткер атағы берілді.

Р.Г. Лемберг туралы арнайы кітаптар да жазылуда (Роботова А.С., Романчук К.В. Педагогика- как судьба. Очерки жизни и деятельности Раисы Григорьевны Лемберг: Документы, воспоминания. Публицистика и педагогические произведения /Под общей редакцией Г.А. Бордовского, В.А7 – Спб, 2010).

* + 1. Педагогика тарихына өзіндік үлес қосқан белгілі ғалымдардың қатарында **Төлеген Тәжібаевтың** орны ерекше.
       1.  Академик Т. Тәжібаев (1910-1964) – Қазақ мемлекеттік университетінің үшінші ректоры (1948-1953), Қазақ ҚСР-інің Халық ағарту Комиссарлар Кеңесінің төрағасының орынбасары (1941-1944), республиканың сыртқы істер министрі (1944-1948), Қазақ ҚСР-інің Министрліктер Кеңесі төрағасының орынбасары (1953—1957). Төлеген Тәжібаев – көрнекті қоғам және мемлекет қайраткері, Қазақстанда психология және педагогика ғылымдарының қалыптасуы мен дамуына белсене атсалысқан, мазмұнды мұрасын қалдырған ғұлама ғалым, елімізде тұңғыш рет педагогика ғылымдарының докторы, Қазақстан Республикасының Ғылым академиясының академигі.
       2. Академик Т. Тәжібаевтың мұрасын Қ.Б. Жарықбаев, С.Қ. Қалиев, Қ.Б. Сейталиев Р.Х. Аймағамбетова және тағы басқа танымал ғалымдар өздерінің кандидаттық пен докторлық диссертациялары негізінде жазылған ғылыми еңбектерінде теориялық тұрғыдан талдап, болашақ зерттеушілерге тарихи-педагогикалық ізденістің қисынын ұсынуда. Дегенмен де, ғылымның классикалық еместен кейінгі дәуірінде Т. Тәжібаевтың зерттеулерін жаңаша ойластырып, оларды әдіснамалық талдау нысаны деңгейінде қарастыру қажет. Себебі, ғылымға келіп жатқан жас буын педагогика тарихын бір рет айтылып, әрі жазылып кеткен, қазір соны қайталаудың қажеттілігі қаншалықты маңызды деген пікірде. Бірақ өткенді шынайы пайымдап, оны әрі қарай қазақ елінің мәңгілігін өміршең етуге қызмет жасату үшін тарихи-педагогикалық мұраны ғылымның философиясы мен педагогикасы қағидалары арқылы түсінуге ұмтылысқа аға ұрпақ жетекші болғаны абзал. Оның үстіне, әрбір зерттелетін тақырыптың өз тарихы, өз генезисі, эволюциясы бар. Бұларды терең қарастырмайынша, ізденіс қарқынды жүргізілмейді, әрі түрлі кедергілерге кезігуі мүмкін.
    2. Т. Тәжібаевтың ғылыми еңбектері негізінен психология мен педагогиканың тарихын зерттеуге арналған. Ол 1939 жылы «К.Д. Ушинский – Ресейдегі педагогикалық психологияның негізін салушы» деген тақырыпта педагогика ғылымдарының кандидаты ғылыми дәрежесін алу үшін дайындалған диссертациясын ойдағыдай қорғап шығады. Демек, ғалымның диссертациясы пәнаралық әдіснама тұрғысынан орындалып, жиырмасыншы ғасырда педагогикалық психология ғылымының негізін салушылардың алғашқы легінде тұр деген сөз. Сондай-ақ, педагогика тарихындағы жеке персоналийларды зерттеудің үлгісін көрсеткені де ақиқат. Қазіргі уақытта зерттеушілер жеке ғұламалардың педагогикалық көзқарастарын және оларды білім беру үдерісінде пайдалану жолдарымен бірге зерделеуде. Әйтсе де, әуелі сол ойшылдардың қалдырған еңбектерін тарихи-педагогикалық зерттеу талаптарына сәйкес толық талдап барып, ондағы өзекті, бүгінгі күнгі тәжірибеге қажетті тұстарын іріктеп ала отырып, пайдаға жаратудың өзі де ғылыми шеберлік деп түсінеміз.

1. Т. Тәжібаев 1962 жылы Ленинград педагогикалық институтында «ХІХ ғасырдың ІІ жартысында Қазақстанда халық ағарту ісі, мектеп пен педагогикалық пікірдің дамуы» тақырыбында педагогика ғылымының докторы ғылыми дәрежесін алу үшін диссертация қорғады. Докторлық диссертациясына оның «ХІХ ғасырдың ІІ жартысында Қазақстанда халық ағарту ісі мен педагогикалық ой-пікірдің дамуы» (1958 ж), «ХІХ ғасырдың ІІ жартысында Қазақстанда халық ағарту ісі мен мектеп» (1962 ж), «ХІХ ғасырдың ІІ жартысында педагогикалық ой-пікірдің дамуы» (1965 ж) атты бірнеше монографиялық еңбектері негіз болды. Академиктің еңбектеріне жүргізілген талдау нәтижесінде оның сол кезде өз зерттеулерін тарихи-педагогикалық зерттеудің әдіснамасын ғылыми болжамдықпен қолдана алғанын аңғардық. Сондықтан, зерттеушіге қажет болатын Т. Тәжібаевтың зерттеулерінде қолданылған әдіснамалық ұстанымдар мен тұғырлардың жүйесі ғылыми пайымдауды қажет етеді.

1961-1964 жылдары – С.М. Киров атындағы Қазақ мемлекеттік университетінің педагогика және психология кафедрасының профессоры, кафедра меңгерушісі қызметін атқарды. Оның негізгі ғылыми еңбектері Қазақстандағы ХІХ ғасырдың ІІ жартысында педагогикалық ой-пікірдің даму тарихына, жалпы психология мен педагогика мәселелеріне арналды. Шын мәнінде бұл жұмыстар республикада психология ғылымының дамуына себеп болды. Т. Тәжібаев алғаш рет Абай құнанбаевтың, Шоқан Уәлихановтың, Ы. Алтынсаринның философиялық, психологиялық және педагогикалық көзқарастарына талдау жасады.

Төлеген Тәжібаев өз кезеңінде қазақ тілінің рөлін көтеру қажеттігін негіздеген интеллигенция өкілі болды. Бұл ретте кеңес психологиясының негізін салушы Л.С. Выготскийдің идеяларына сүйенді. Ол педагогиканың әдіснамалық негіздерін де нақты қағидалармен байытты. Нақтырақ айтсақ, әлеуметтік педагогиканың ұстанымдары – оның теориялық негіздерінің маңызды құрамдас бөліктері, өзінің мазмұнында олар тұлғаның әлеуметтік ортада әлеуметтенуін зерттеуге және әлеуметтік-педагогикалық үдерісте қолдануға қажет ережелер, талаптар жинағы десек болады. Аталмыш ұстанымдар ХХ ғасырдағы педагогиканың мазмұнынан да табылатын еді.

Сондықтан, академик Төлеген Тәжібаевтың Қазақстанның ХІХ ғасырдағы оқу-ағарту ісі мен мектеп жайындағы екі монографиялық еңбегінде, педагогикалық психология саласында К.Д. Ушинский мен қазақтың ағартушы демократы, педагог Ы. Алтынсарин шығармашылығы және психология ғылымының салалары бойынша жүргізілген зерттеулерінде, 1962 жылы «Қазақстан» баспасынан шыққан «ХІХ ғасырдың ІІ жартысында педагогикалық ой-пікірдің дамуы» атты еңбегінде мектепке дейін отбасы мен ата-аналар тәрбиесінің қазақ балаларына ықпалы неғұрлым өнегелі әрі табысты болатынын Қазан төңкерісіне дейінгі дәуірлерден алынған мысалдармен дәйектей отырып, сол себепті баланың сезімталдығы мен ақыл-ойының өсуі әлдеқайда шапшаң деген пікір айтады. Демек, академик баланың ақыл-ой саласында әлеуметтенуін мұқият зерттеп барып, осындай қорытындыларды ұсынып отыр.

Сондай-ақ, Қазақстанда оқу-ағарту ісі мен білім берудің жай-жапсарын отбасы мен ауыл өңірінен басталатыны жөніндегі пікірлерін Төлеген Тәжібаев өзінің «ХІХ ғасырдың екінші жартысындағы Қазақстандағы оқу-ағарту ісімен педагогикалық ой-пікір дамуы», «Қазақстанда ХІХ ғасырдың екінші жартысындағы ағарту ісі мен мектеп», «Қазақстанда қазақ балаларының ауыл мектептері мен тәрбиеленуі» деген ғылыми еңбектері мен зерттеулерінде арнайы зерделеген. Академик Төлеген Тәжібаевтың еңбектеріне жасалған қысқаша талдаудың өзінен біз ғалым сол кездің өзінде әлеуметтік педагогиканың табиғатқа сәйкестілік, мәдениетке сәйкестілік, гуманизм, әлеуметтілік сияқтыұстанымдарын әдіснамалық, теориялық және тәжірибелік деңгейде шебер қолданып, осы ұстанымдар жүйесін педагогика мен психология ғылымдарына енгізуге ат салысқанын аңғарамыз.

Кәсіби педагогиканың теориялық-әдіснамалық тұжырымдамасын, инженер маман даярлау

жүйесін ҚР ҰҒА академигі **Ажес Петрович Сейтешев** пен оның шәкірттері ұсынды. А.П. Сейтешев ТМД елдерінде кәсіптік білім берудің негізін салушы ретінде мойындалған. Оның ғылыми мектебі кәсіптік білім беру технологиялары, мамандардың қалыптасуының теориялары мен ұстанымдары бағытында жұмыс жасады (В.В. Егоров, Ы. Наби, Б. Абдыкаримов и др.).

А.П. Сейтешев болашақ инженер-педагогтардың кәсібилігін қалыптастыруды зерттеудің әдіснамалық тұғырларын сипаттай отырып, инженер-педагогтардың кәсібилігін қалыптастыруда ізгілік, антропологиялық, креативтік, аксиологиялық, акмеологиялық мәдени, технологиялық, тұлғалық-бағдарлы амалдарды қолдану тиімді болады деп есептейді.

**А.П. Сейтешевтің зерттеулерінің нәтижелері:**

- кәсіби педагогиканың теориялық тұжырымдамасы мен әдіснамасы;

- мектеп оқушыларын өндірістік мамандықтарға бағдарлаудың әдіснамалық ұстанымдары;

- оқушы тұлғасында кәсіптік бағыттылықты тәрбиелеу жүйесінің тұжырымдамасы мен моделі;

- үздіксіз кәсіптік білім берудің әдіснамасы мен ғылыми тұжырымдамасы;

- «инженер-педагог» маманның моделі және ауыл шаруашылығы саласы жоғары оқу орнында болашақ инженер-педагогтің тұтас тұлғасын кезеңдік қалыптастырудың тұжырымдамасы;

- жоғары оқу орнындағы тәрбие жүйесін қайта құрудың жаңа тұжырымдамасы.

 Кәсіптік педагогиканың негізін салушы, педагогика ғылымдарының докторы, профессор, Қазақстан Республикасы Ұлттық ғылым академиясының академигі, Қазақстан Республикасы ғылымына еңбек сінірген қайраткер Ажес Петрович Сейтешев 1929 жылы қазан айының 9-ші жұлдызында бұрынғы Гурьев облысы, Еспол ауданында (қaзipгi Атырау облысы, Индер ауданы) дүниеге келді. Әке-шешесінен 3 жасында жетім қалған Ажес 1932 жылы Өрлік елді мекеніндегі балалар үйіне тапсырылады да, сонда 1938 жылға дейін тәрбиеленеді.

Гурьев қаласына өз бетімен келіп, жастайынан жетімдіктің, жоқшылықтың тауқыметін тартады. Соғыс жылдарында Гурьев қаласында әр түрлі мекемелерде слесарьлық қызмет атқарады. Соғыс аяқталғаннан кейін 1946 жылы қаладағы қолөнер училищесіне оқуға түсіп, оны 1948 жылы токарь мамандығы бойынша үздік бітіріп шығады. Сол жылы жолдамамен Ташкент қаласындағы индустриялық педагогикалық техникумға оқуға түседі. Техникумда оқып жүргенінде армия қатарына алынып, 1953 жылға дейін әскери борышын өтейді. Әскери борышын өтегеннен кейін техникумда оқуын жалғастырады. Қырғызстанның Фрунзе қаласына мамандығы бойынша жолдама алады.

Фрунзе қаласындағы 3-ші техникалық училищеде өндірістік оқу шеберінің қызметін атқара жүріп, кешкі политехникалық институтқа оқуға түсіп, оны 1962 жылы үздік дипломмен бітіріп, осы училищеде оқу-өндіріс жөніндегі директордың орынбасары және директоры қызметін атқарады. Кәсіптік-техникалық училищеде жұмыс атқарған кезінде ол 380 жас жұмысшы кадрларын даярлады, оның түлектерінің 6ipi Мемлекеттік сыйлықпен марапатталды. 1969 жылдан 1974 жылға дейін Қырғыз педагогикалық ғылыми-зерттеу институтының аға ғылыми қызметкері болып жұмыс істеді. 1975 жылдан 1980 жылдарға дейін жоғарыда аталған институттың кәсіптік-техникалық педагогика бөлімін басқарды. 1980 жылдан бастап, Қазақтың ауылшаруашылық институтында инженерлік-педагогикалық факультетінде еңбек етті.

А.П.Сейтешев кәсіптік-техникалық училищелерде оқушының жеке тұлғасын кезеңмен қалыптастырудың теориялық тұжырымдамасы негізінде Қырғызстан және Қазақстан мектептерінде оқу-тәрбие үрдісін интенсификациялау бойынша 20 жылдан астам тәжірибе жұмысын жүргізді.

1964 жылы кандидаттық диссертациясын ойдағыдай қорғаса, 1973 жылы болашақ жас жұмысшаларды даярлаудың әлеуметтік-психологиялық және педагогикалық мәселелері бойынша докторлық диссертация қорғады.

Қазақтың ауылшаруашылық институтының кәсіптік педагогика кафедрасының меңгерушісі, профессоры, лаборатория меңгерушісі қызметтерін атқарды.

Профессор Ажес Петрович Сейтешев бұрынғы Орта Азия және Қазақстанда, қала берді Ресейде кәсіптік-техникалық педагогика саласындағы көрнекті маман, ғалым болды. Оның 42 монографиялық еңбегі, 24 оқулығы, 80 кітабы, мыңнан астам ғылыми-әдістемелік мақалалары жарық көрді. А.П.Сейтешев көп жылдар болашақ жас жұмысшы тұлғасын қалыптастырудың тұтас үрдісін зерттеу мәселесімен айналысты. Осы тақырыпта бірнеше монографиялық еңбектері мен кітаптары жарияланды. А.П.Сейтешев Қазақстан Республикасы Ұлттық ғылым академиясының академигі және бұрынғы КСРО Педагогикалық ғылымдар академиясының академигі секілді ғылыми атақтарга ие. **Ғылыми зерттеу жұмысының негізгі бағыттары:**

1. А.П.Сейтешевтің ғылыми жұмысы кәсіби педагогиканың жан-жақты мәселелерін қамтиды, жоғары мектеп педагогикасының мәселелері, кәсіптік оқытудың психологиялық мәселелері, жастарды кәсіби даярлау жүйесінің ғылыми тұжырымдамасы мен әдіснамасын жасау; кәсіптік бағдар беру жүйесін құрудың әдіснамалық қағидалары; кәсіби педагогикада жобалау зерттеулерінің негізгі бағыттары (жастарды кәсіптік даярлау жүйесінде педагогикалық жобалаудың әдіснамалық негіздері).

2. А.П.Сейтешевтің ғылыми-зерттеу жұмысының негізгі басты бағыты - болашақ жас жұмысшының жеке тұлғасын тұтас үдерісте қалыптастырудың ғылыми тұжырымдамасын жасау.

А.П.Сейтешевтің «Оқушылардың техникалық қызығушылығын дамыту», «Кәсіптік-техникалық училищенің оқушылары мен жас жұмысшылардың кәсіптік бағыттылығын тәрбиелеу жолдары», «Оқушыларды жұмысшы мамандығына бағдарлаудың педагогикалық негіздері», «Болашақ жас жұмысшының жеке тұлғасын қалыптастыру жолдары» және т.б. еңбектері мектеп муғалімдері, кәсіптік-техникалық училищелердің шеберлері мен оқытушылары үшін қолдан-қолға түспейтін кітаптары болып есептеледі.

Ол халықаралық, республикалық аймақтық ғылыми-тәжірибелік конференцияларға, педагогикалық оқуларға белсене қатысып отырды, Фрунзе, Ташкент, Киев, Харьков, Минск, Москва, Свердловск, Алматы, Шымкент және т.б. қалаларда өткен халықаралық конференцияларда ғылыми баяндамалар жасады.

А.П.Сейтешев докторлық диссертациясын елімізде кәсіптік педагогикалық негізін салушы, белгілі ғалым, Кеңестер Одағының батыры, КСРО Педагогикалық ғылым академиясының академигі, педагогика ғылымдарының докторы, С.Я.Батышевтің ғылыми жетекшілігімен қорғаған болатын.

**Этнопсихология және этнопедагогика ғылыми-зерттеу орталығының ғылыми жетекшісі.**

Қазақстанда орта кәсіптік-техникалық білім беру, тәрбиесі қиын балалар мәселелерін алғашқылардың бірі болып профессор **Г.А. Умановтың ғылыми мектебі** зерттеді. Г.А. Умановтың ғылыми мектебінде тұлғаны әлеуметтендіру, (В.В. Трифонов, Г.Ж. Меңлібекова және т.б.); тәрбиесі қиын балалармен жұмыс (Л.К . Керімов және т.б.), білім беруді ақпараттандыру (Г.К. Нұрғалиева және басқалар); жоғары педагогикалық білім беру мазмұнын дамыту және мұғалімдердің шығармашылық қабілетін дамыту (Ш.Т. Таубаева, А.Д. Қайдарова, В.В. Шахгулари және басқалар) мәселелрі терең зерттелді.

 **Григорий Абрамович Уманов** — Абай атындағы Қазақтың Ұлттық Педагогикалық университетінің профессоры, педагогика ғылымдарының докторы, Қазақстан Республикасы ғылымына еңбек сіңірген кайраткер.

Григорий Абрамович — Әл-Фараби атындағы қазақтың Ұлттық университетінің тарих факультетінің түлегі. Университетті 1954 жылы бітірген Григорий Абрамович еңбек жолын Алматы медицина училищесінде тарих пәнінің мұғaлімі болып жұмыс істеуден бастайды. Кейіннен Алматы қаласындағы еңбек колониялары мектептерінде ұстаздық қызмет атқарады, кейін сол мектептің директоры болып жұмыс істейді.

Григорий Абрамович Уманов сол кездің өзінде «қиын» балаларды тәрбиелеудің ерекшеліктерін зерттеумен айналысты. Бұл зерттеу жұмыстарының негізінде 60-жылдардың бас кезінде "СССР-де кәмелетке жетпеген балалардың қылмыс жасау себептері'' атты тақырыпта кандидаттық диссертациясын ойдағыдай қорғап шықты.

Г.А Уманов 1975 жылдан бастап Абай атындағы Қазақтың Ұлттық педагогикалық университетінің педагогика кафедрасының меңгерушісі қызметін атқарды. Оның кафедраға келуімен кафедра қызметкерлерінің ғылыми мүмкіншіліктері мен іскерлік диапазоны ұлғая тусті.

Г.А. Уманов педагогика кафедрасын 22 жыл басқарды, оның басшылық жасаған кезінде кафедрада 90 кандидаттық, 25 докторлық диссертация қорғалды. Педагогика кафедрасы Қазақстандағы педагогика саласында ғылыми мектептер қалыптастырды және танымал ғылыми-педагогикалық мамандарды даярлап шығарды. Педагогика кафедрасында оның іскерлік-кәсіби сапаларымен қатар, ұйымдастырушылық қабілеті мен ғалым ретінде касиеттері қалыптасты. Кафедраны басқаруда ол профессор Р.Г.Лембергтің және доцент Райхан Иржанованың дәстурін одан әpi жалғастырды.

Кафедраны басқарған кезінде Григорий Абрамович кафедра мүшелерімен бірге біршама жаңашылдық істерді іске асырды. Сондай жаңашылдық істердің қатарына 1988 жылы қала мектептерінің базасында ғылыми-оқу-әдістемелік кешендерді құру идеясын жатқызуға болады. Ғылыми-оқу-әдістемелік кешендердің базасында студенттердің тәжірибесі icкe асырылды, аспиранттардың, мұғалімдердің ғылыми-зерттеу жұмыстары мен кафедра оқытушыларының зерттеу нәтижелері сынақтан өткізілді. Мектептің педагогикалық ұжымымен байланыстың екіжақты пайдасы болды. Ол — бipнeшe ғылыми еңбектердің авторы. Атап айтқанда, "Жеке оқушылармен жүргізілетін тәрбие жұмысының мәселелері" (1968), "Кәсіптік-техникалық училищедегі тәрбие жұмысының жүйесі'' (1969) атты монографиялары жарық көрді.

1970 жылы Г.А. Уманов "Қазақстанда кәсіптік-техникалық білім беруді дамытудың педагогикалық проблемалары" тақырыбында докторлық диссертациясын қорғады. Г.А.Уманов — Қазақстанда ғана белгілі ғалым емес, сонымен қатар ТМД елдерінде де танымал. Ол республикада педагогика ғылымын дамытуға ерекше еңбек сіңірді. Көп жылдар кандидаттық және докторлық кеңестердің төрағасы және мүшeci болды. Г.А.Уманов аспиранттардың, ізденушілердің кандидаттық және докторлық диссертацияларына ғылыми жетекшілік eттi.

Григорий Абрамовичтің ғылыми-зерттеу жұмысының негізгі бағыттарына Қазақстанда кәсіптік-техникалық білім берудің қалыптасу және даму тенденциясының тарихы, шет елдерде білім берудің және педагогикалық кадрларды даярлаудың даму тарихы, орта және жоғары мектеп дидактикасының ғылыми негіздері, сонымен қатар "қиын" жасөспірімдерді тәрбиелеудің теориясы мен тәжірибесі жатады. Ғылыми-зерттеу жұмысының нәтижелері Григорий Абрамовичтің жарық қөрген 120 еңбегінде көpiнic тапты.

Григорий Абрамович Уманов халықаралық деңгейде таяу шетелдермен қатар, алыс шетелдермен ғылыми-педагогикалық байланыста жұмыс жасады. Педагогика ғылымын дамытудағы ерекше еңбегі және белсенді шығармашылық ғылыми-зерттеу жұмысы үшін Григорий Абрамович "Қазақ ССР халық ағарту ісінің үздігі", "СССР денсаулық сақтау ісінің үздігі" белгілерімен, Н.К.Крупская және Ыбырай Алтынсарин атындағы медальдармен және "Қазақ ССР Жоғары мектебіне еңбегі сіңген қызметкер" құрметті атағымен марапатталды.

Қазақстанда профессор **Н.Д. Хмельдің** тұтас педагогикалық үдеріс теориясын зерделеген ғылыми мектебінің орны ерекше.

Надежда Дмитриевна Хмель Украинаның Полтава облысы Варваровка селосында 1928 жылы дүниеге келді. Оның тағдыры сонау алғашқы сәттерден Ұлы Отан соғысының отты жылдарымен тұспа тұс келді. Соғыс әкесінен айырды. Анасына қолғабыс тигізу, өзінен кейінгі екі сіңілісіне қарайласу жас қыздың иығына түсті.

1946 жылы Н.Д.Хмель Абай атындағы Қазақ педагогикалық институтының жаратылыстану-география факультетіне оқуға түcті. Институтты үздік бітіргеннен кейін Алматы қаласында 35 мектепте химия мен биологиядан сабақ берді. Кейіннен Қазақстан ЛKCM Орталық комитетінің нұсқаушысы, мектептің оқу ісінің меңгерушісі қызметтерін атқарып, кейін аспирантураға оқуға түсті. 1962 жылдан 2008 жылға дейін Абай атындағы Қазақтың педагогикалық институтының педагогика кафедрасының профессоры болып жұмыс icтeді.

Дидактика саласында белгілі ғалым, ұлағатты ұстаз. Н.Д.Хмель 1965 жылы көрнекті ғалым, профессор Р.Г. Лембергтің ғылыми жетекшілігімен "Жоғары сынып оқушыларының жан-жақты қызығушылығын қалыптастырудағы жұмыстар" тақырыбында кандидаттық диссертациясын, ал 1986 жылы "Мұғалімді кәсіби даярлаудың теориялық негіздері" тақырыбында докторлық диссертациясын қорғады.

Әр түрлі жылдарда оның көптеген еңбектері жарық көрді. "Жоғары сынып оқушыларының мәдени қызығулары" (1964 жыл), "Студенттердің өз бетімен жұмысын ұйымдастыру" (1969 ж), "Педагогикалық мәдениет және педагогикалық шеберлік" (1974ж), "Педагогикалық үдеріс - мұғалімнің қызметінің нысаны" (1979 ж), "Мұғалімді кәсіптік даярлаудың теориялық негіздері" (1998 ж), "Педагогика ғылымының әдіснамалық негіздерінен магистранттарға арналған арнаулы курстың бағдарламасы, "Теория и технология реализации целостного педагогического процесса" (учебное пособие, 2002), "Жалпы білім беретін мектептегі педагогикалық үдеріс" (2002). Бұл еңбектердің барлығы да Надежда Дмитриевнаның мұғалім қызметін жетілдірудің теориялық және практикалық негіздері туралы ізденістері болып табылады.

Педагогика ғылымдарының докторы, профессор Н.Д.Хмельдің ғылыми ізденістерінің негізгі бағыттары - мектеп пен жоғары оқу орнының тұтас педагогикалық урдісінің ерекшеліктері мен оны icкe асыруға педагогтің даярлығының мазмұны арасындағы өзара байланысын анықтау. Бұл мәселе және оның жекеленген қырлары Н.Д.Хмельдің басшылығымен орындалған жұмыстарда өз шешімін тапты. Бүгінде олар жалғасын тауып, мұғалімді кәсіби даярлаудың әртүрлі аспектілеріне байланысты тақырыптарға арналған 70-тан астам кандидаттық және докторлық диссертациялар және ондаған зерттелініп жатқан жұмыстардың мазмұнында қарастырылып отыр. Зерттеу міндеттерін шешуге шығармашылықпен қарау және ғылыми-педагогикалық жұртшылықтың тарапынан өз бағасын алуы 1976 жылы профессор Н.Д.Хмельдің жетекшілігімен кафедрада "Жоғары педагогикалық оқу орындарында оқу-тәрбие үдерісінің ғылыми негіздері'' атты зертхананы ұйымдастыруға негіз болды.

Н.Д.Хмельдің 5 монография, 150 ден астам ғылыми еңбегі жарық көрді. Көп жылдар диссертациялық кеңестің ғалым-хатшысы, докторлық кеңестің мүшeci, кейін төрайымы болды.

Республикада педагогика ғылымын дамытудағы қызметі мен белсенді шығармашылық ғылыми-зерттеу жұмыстары үшін «Қазақстан Республикасының ғылымын дамытуға сіңірген еңбегі үшін» белгілерімен марапатталды.

Біртұтас педагогикалық үдеріс теориясы мен практикасының дамуына ХХ ғасырдың екінші жартысында Н.Д. Хмельдің ғылыми мектебі зор үлес қосты. Оның эволюцияны зерттеудегі арнайы әдіснамасының негізіне тарихи-генетикалық ұстаным алынған. Оны жүзеге асуы уақыттың өзгеруі кезіндегі тарихи–педагогикалық үдеріс дамуын, арнайы кезеңдерін түсінуді қарастырады. Н.Д. Хмельдің ғылыми тұжырымдамасын орта және жоғары мектеп педагогикасын, болашақ мұғалімдердің кәсіби-дидактикалық құзыреттілігін қалыптастыру жүйесін зерттеудің әдіснамалық базасы ретінде қарастыруға болады.

Тұтас педагогикалық үдерістің теориясы мен практикасының дамуына ХХ ғасырдың екінші жартысында профессор Н.Д. Хмельдің ғылыми мектебі үлкен үлес қосты. Ғылыми мектептердің дамуына арнайы әдіснамалық негізінде тарихи-генетикалық ұстаным жатыр. «Ғылыми мектеп», «ғылыми-педагогикалық мектеп» ұғымының анықтамасына Ростов мемлекеттік педагогикалық институтының ғалымдары Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков берген түсініктемені қабылдауға болады. Ғалымдардың пікірінше, ғылыми мектеп құру үшін ғалымның идеясы, оның зерттеу бағдарламасы, ғылыми және педагогикалық жұмыстың өзгеше стилі, ақпараттық байланыстар және т.б. болулары шарт. Қазір Қазақстанда Н.Д. Хмель, Н.Н. Хан, М.С. Сарыбеков, К.С. Успанов, С.Т. Каргин және т.б. ғылыми-педагогикалық мектептері жұмыс жасауда.

Тұтас педагогикалық үдерістің теориясын жасаған қазақстандық ғалым Н.Д. Хмельдің ғылыми-педагогикалық мектебінің зерттеулері төмендегідей бағытты қамтиды: тұлғалық (педагогтің тұлғалық сапа көрсеткіштері); кәсіби бағыттылық (педагогтің кәсіби өсуі); педагогтің дидактикалық даярлығы; педагогті кәсіби даярлаудағы әртүрлі іс-әрекеттер рөлі; тұтас педагогикалық үдерісте оқу мен оқудан тыс уақыттардың бірлігі; басқарушылық; диагностикалық; педагогтің өз білімі мен біліктілігін жетілдіруі.

Н.Д. Хмельдің ғылыми тұжырымдамасы орта және жоғары мектеп педагогикасының, білім беру саласы қызметкерлерінің біліктілігін көтеру жүйесі педагогикасының, педагогика саласындағы зерттеудің әдіснамалық базасы болып табылады.

Н.Д. Хмель модельдеуді біртұтас педагогикалық үдерісті жүзеге асырудың маңызды бөлігі деп есептейді, яғни: «зерттеуші ұстаз үшін модельдеу зерттелінетін құбылыстың идеалдық моделін қайта жасаудың тәсілі болады. Практик ұстаз үшін модельдеу іс-әрекетінің мақсатына сәйкес оның жағдайын ұстаз өзгерткісі келетін белгілі бір педагогикалық құбылысты немесе үдерісті тұтасымен ойша (алдын-ала) қайта құру тәсілі болады. Басқаша айтқанда, модельдеу ұстаз үшін педагогикалық теория мен нақтылы практикалық іс-әрекет арасындағы бөлік болады».

Профессордың ғылыми мектебінің тағы бір жетістігі студенттерді, магистранттарды, докторанттарды даярлаудың теориясы мен практикасына байланысты болды. Республикада 1996 жылы эксперименттік режимде басталған магистрлік бағдарламаны жүзеге асыруға әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінде профессор бастаған ғылыми мектеп мүшелері белсене қатысты.

Ұлттық білім мазмұны, ұлттық тәрбие әдістері жалпы ғылымда, оның ішінде педагогика ғылымында саралануда. 1990 жылдан бері, 35 докторлық, 250 кандидаттық диссертация этнопедагогика саласында қорғалды. Бұл – баға жетпес құндылық. Бұл салада профессорлар Қ. Жарықбаев, С. Қалиев, С.А. Ұзақбаева, К.Ж. Қожахметова жетекшілік етіп келе жатқан ғылыми мектептер қалыптасуда.

Ғылымда бағыт көп. Әрбір ғалым өзінің танымдық, өмірлік, кәсіби және менталдық тәжірибесіне, интеллектуалдық әлеуетіне сәйкес белгілі бір ғылыми бағытта еңбек етеді. Ғылымды жаңа білім жасап шығаратын өндіріс деп ұғынсақ, ғылыми бағыт соның идеясын, теориясын, ұстанымдарын түсінуге негіз болады. Өйткені, ол бағытта нақты ғылымнан қор жинақталып, реттеліп, жүйеленеді. Осы бар қорға сүйене отырып, ғылыми бағытқа келген жаңа ғылыми қызметкер әуелі ғылыми бағыттың бағдарламасымен, жасаған еңбектерімен танысады, ой түйеді, қай бағытта зерттеу керектігін аңғарады. Осындай жаңа ғылыми бағыттың бірі – этнопедагогика мәселелері. 1974 жылы Г.Н. Волковтың еңбегі жарық көргенге дейін көбіне халықтық тәрбие мүмкіндіктерін оқу-тәрбие үдерісінде пайдалануға назар аударылды. Қазақстан Республикасында соңғы жиырма бес жылда теориялық қағидалар зерделеніп, эмпирикалық материалдар тәп-тәуір жинақталды десек болады. Ал осылардың ғылыми тұжырымдамаларға, ұстанымдарға ұласуы әзірге баяу өрістеуде.

Жаңа ғылыми білім, яғни этнопедагогиканың пайда болуы бірқатар әдіснамалық мәселелерді туындатады. Осы уақытқа дейін дайындалған «Қазақтың тәлім-тәрбиесі», «Қазақтың педагогикалық ой-пікірлер антологиясы» (Қ. Жарықбаев, С. Қалиев), «Қазақтың тәлімдік ойлар антологиясы» (С. Қалиев, К. Аюбай), диссертациялық зерттеулер, «Мәдени мұра» бағдарламасы бойынша жарық көрген философия, педагогика, психология бағыттарындағы зерттеулер нәтижелері ғылыми ізденіске өте қажет. Ғылымтанудағы, әсіресе педагогикалық ғылымтанудағы қағидаларға сүйенсек, зерттеушілер этнопедагогика ғылымының негіздерінің, әдіснамасы мен теорияларының, ұстанымдарының, әдістерінің қай уақытта, кімнің еңбегінде, қай түрде бастау алғанын қазақ тілінде жете танысуға мүмкіндік алып отыр. Осы материалдардың жинақталуымен тұспа-тұс жүйелі ғылымдардың жетік меңгергендігінің арқасында этнопедагогиканың теориялық-әдіснамалық негіздері зерделене бастады.

Этнопедагогикалық зерттеулердің эмпирикалық және ғылыми практикалық базасын профессорлар **Қ.Б. Жарықбаев пен С.Қ. Қалиев** жасады**.**

Педагогикажәне психология ғылымдарының докторы, профессор **Құбығұл Бозайұлы Жарықбаев** Қазақтың Ұлттық университетінің көрнекті тұлғасына айналды. Оның педагогикалық және психологиялық тарихи ойлары Қазақстанда, Орта Азияда, Ресей аймағында да іргелі еңбектері арқылы таныла бастады. Қ.Б. Жарықбаев – Қазақстан Республикасы ғылым мен техника қайраткері, педагогика ғылымдарының докторы, психология ғылымдарының докторы, профессор, ҚазҰУ-інің этнопедагогика және этнопсихология Орталығының тұрақты жетекшісі және негізін қалаушысы. Қ.Б. Жарықбаев 1980 жылы психология кафедрасының педагогика кафедрасынан бөлініп шығуына да бастамашы болып, жетекшілік етті.

Қ.Б. Жарықбаев 2000-2009 жыл аралығында ҚазҰУ-дың этнопсихологиялық және педагогикалық психология кафедрасында қызмет етті. Қазіргі уақытта қайта ұйымдастырылған жалпы және қолданбалы психология кафедрасында профессорлық қызметін атқаруда. Оның 6 монография, 54 оқулық пен оқу құралдары және 800-ден астам ғылыми еңбектері бар. Қ.Б. Жарықбаев мынадай теориялық курстар бойынша дәрістер жүргізуде: «Қазақ психологиясының тарихы», «Педагогикалық психология», «Жоғары мектептегі психология» және т.б.

Профессор Қ.Б. Жарықбаев психология кафедрасында өзінің білімі мен тәжірибесін жастардың, студенттердің жан-жақты дамуына өзіндік үлесін қосып, бар күш-жігерін жұмсап келеді. Ол – психология бойынша көптеген оқулықтар және оқу құралдарының, сонымен қатар психология терминдерінің қазақ тіліндегі сөздіктерінің авторы. Этнопсихология және этнопедагогика ғылыми-зерттеу орталығының ғылыми жетекшісі.

Профессор Қ.Б. Жарықбаевтың әріптесі педагогика ғылымдарының докторы, профессор С.Қ. Қалиев этнопедагогиканың эмпирикалық базасын жасап шығарды.

Қазақ этнопедагогикасының көшбасшысы, педагогика ғылымдарының докторы, профессор, көрнекті педагог-ғалым **Серғазы Қалиұлы** 1929 жылы 25 маусымда бұрынғы Семей облысы, Абай ауданы, Қарауыл селосында дүниеге келген. 1945-46 оқу жылында Абай ауданы Қарауыл селосында Абай атындағы орта мектептің 9-сыныбын бiтipiп, Семейдегі Н.К.Крупская атындағы педагогика институтының қазақ тілі мен әдебиеті факультетіне оқуға түседі.

1949 жылы институтты ойдағыдай бiтipiп, Семей облысы Аякөз ауданы Сергиополь орта мектебіне әдебиет пәнінің мұғалімі болып еңбек жолын бастайды. Ал 1951-1957 жылдары Аякөз аудандық жастар комитетінің бірінші хатшысы, аудандық кеңсе атқару комитеті төрагасының орынбасары қызметтерін атқарды. 1957-1966 жылдары Аякөз қаласындагы темір жол қазақ мектебінде директор болып қызмет істеді.

1966-1984 жылдар аралығында Қазақ темір жол оқу бөлімінде мектеп нұсқаушысы, бөлім бастығының орынбасары, он жыл оқу бөлімінің бастығы қызметтерін атқарды.

Аспирантураны сырттай оқып бітірген С.Қалиұлы оқу-ағарту саласының басқару қызметтерін атқара жүріп, 1971 жылы Қырғыз мемлекеттік университетінде "F.Mүcipeпoв творчествосын орта мектепте оқытудың жолдары" деген тақырыпта кандидаттық диссертация қорғады. Ал соңғы 25 жыл бойы үздіксіз ғылыми еңбекпен айналысып, Ы.Алтынсарин атындағы ғылыми-зерттеу институтында аға ғылыми қызметкер, зертхана меңгерушісі, директордың ғылыми жұмыс жөніндегі орынбасары қызметтерін ойдағыдай атқарды.

Серғазы Қалиұлы үш жүзден астам ғылыми еңбектердің авторы. Оның ішінде қазақ этнопедагогика теориясы мен тарихы, оқытудың әдістемесіне байланысты 50-ге тарта кітап, оқулықтар мен оқу құралдары, 300-дей ғылыми мақалалары бар.

Жарияланған еңбектерінің ішінде «F.Mүcipeпoв шығармаларын орта мектепте оқыту» (1974), "Tүpкciб және оқу ағарту ici" (1980), "Халық педагогикасының ауыз әдебиетіндегі көpiнici" (1986), "Мұхтар Әуезовтың педагогикалық және психологиялық көзқарастары" (1987), "Қазақстандағы педагогикалық ойлар мен мектептер тарихының анықтамасы" (I, II кітап, 1986, 1990), "XV-XIX г.г. ақын-жыраулар поэзиясындағы педагогикалық ойлар" (1990), "Еуропа ғалымдарының қазақ мәдениеті туралы ойлары" (1992), "Қазақтың салт-дәстүрлері және ағартушы - демократтары" (авторлар бірлестігінде, 1994), "Қазақтың салт-дәстүрлері" атты оқулығы (1995), "Қазақ тәлім-тәрбиесі" (Қ.Жарықбаевпен бipre, 1995) педагогикалық жоғары oқy орындарының студенттеріне арналган оқулықтары "Антология педагогической мысли Казахстана" (Қ.Б.Жарықбаевпен бipre, Алматы, Рауан, 1995), "Қазақтың тәлімдік ой-пікip антологиясы" (Қ. Жарықбаевпен 6ipre) 2 том, 1998, "Қазақ этнопедагогикасының теориялық негіздері" (2003) атты оқулықтары мен монографиялық еңбектерін ерекше атауға болады.

С.Қалиұлы 1996 жылы «Қазақтың халықтық тәлім-тәрбиесінің ғылыми-педагогикалық негіздері» атты тақырыпта педагогика ғылымдарының докторы ғылыми дәрежесін алу үшін докторлық диссертация қорғады. С.Қалиұлының бұл диссертациялық жұмысын қазақтың педагогика ғылымының алтын қорына қосылган сүбелі еңбек ретінде бағалауға болады. С.Қалиұлының профессор Қ. Жарықбаевпен бipiгiп жазган "Қазақ тәлім тәрбиесі" (1995), "Қазақ этнопедагогикасының теориялық негіздері және тарихы" (2003) оқу құралдары оқырманның қолдынан түспейтін еңбектерге айналды.

С. Қалиұлының каламынан туған 37 монография, оқулықтар мен іргелі еңбектер және кітапшалармен катар, 20-дан астам әр түрлі бағдарламалар мен оқу әдістемелік құралдарды және оқу кестелерінің өзi ғылыми диапазоны жан-жақты ауқымды ғалым екендігін аңғартса керек. Ол - Қазақстанда халық педагогикасын теориялық және практикалық тұрғыдан алғаш зерттеушілердің бipi. Қазақ халқының ұлттық өнеріне ден қойып, зерттеуші орыс, батыс ғалымдары мен қазақ ағартушыларының этнопедагогикалық мұраларына талдау жасады**.**

1986 жылы жарық көрген "Халық педагогикасының ауыз әдебиетіндегі көpiнici" атты тұңғыш еңбек жазып, тұрмыс-салт жырлары мен лиро-эпостық жырлардағы халықтың даналығын зерттеп, талдау жасаған болатын-ды. Ол өзінің осы еңбегінде жастарды адамгершілік қасиеттерге, еңбек сүйгіштікке, өнерге тәрбиелеудегі ата-ананың, ауыл аймақтың, коршаған ортаның рөлінің ерекше екендігін нақты деректермен дәлелдеген. Этнопедагогиканың өзекті мәселелері бойынша 1991 жылы республикалық, ал 1991— 2001 жылдары Шымкент, Қызылорда, Жетісай, Торғай, Атырау, Семей, Ақтөбе, Жезқазған, Жамбыл калаларында аймақтық, облыстық конференцияларға қатынасып, ғылыми баяндамалар жасап, пікір алысты. Сондай-ақ, соңгы 10 жыл ішінде этнопедагогиканың проблемалары бойынша Мәскеу, Баку, Ташкент, Бішкек, Улан-Батор калаларындағы халықаралық ғылыми-теориялық конференцияларда баяндамалар жасады.

С. Қалиұлының басшылығымен 1994—98 жылдары "Қазақтың тәлімдік ой-пiкіp атологиясының" орысша-қазақша екі томдығы жарық көрді. Бұл еңбекте VI ғ. көне Орхон-Енисей жазуындағы тәлімдік үлгілерінен бастап, әл-Фараби, М.Қашқари, Ж.Баласағуни, А.Иассауи, С.Саран, К.Жалаири сияқты орта ғасыр ойшылдарының, XV—XVIII ғ.ғ. хандық дәуірдегі ақын-жыраулардың тәлімдік ой-пікірлеріне, XIX ғ. Шоқан, Ыбырай, Абай бастаған ағартушылардың озық ойларына жан-жақты талдау жасалған.

С. Қалиұлы 1993 жылы «Қазақ салт-дәстүрі және демократ ағартушылары" атты еңбегінде қазақ ағартушыларының еңбектеріне жан-жақты талдау жасайды. Ағартушылардың қазақ халқының салт-дәстүрі, әдет-ғұрпы туралы кұнды педагогикалық ойларын ғылыми тұрғыдан талдап қарастырған. С.Қалиев 1994 жылы Қ.Аюбаевпен бірлесіп "Орыс, батыс ғалымдары қазақ мәдениеті туралы" деген еңбекті жазып, оқырман көпшілікке ұсынды. Шетел ғалымдары Марко Поло, Иоганн Шильтбергер, П.С.Паллас, Генрих Клапорт, А.Вамберн, Э.Вульфсон, Р.Каруц, А.Левшин, А.Янушкевич, Залесский, В.В.Радлов, Г.Н.Потанин т.б. XIII—XIX ғ.ғ. қазақ даласында саяхатта болып, халқымыздың салт-дәстүрі, әдет-ғұрпы, бала тәрбиесіне қатысты құнды ой- пікірлерді қалдырған болатын-ды.

С. Қалиұлының оқу-ағарту iciн жетік бiлуі, еңбек жолын ауыл мұғалімінен бастауы, оқу ағарту iciн ұйымдастырудағы белсенді қайраткерлік, ұйымдастырушылық icтepi, педагогикалық теорияларды педагогикалық тәжірибемен шебер ұйымдастыруы кейінгі жастарға үлгі болуға тұрарлық мәселелер.

Оған бip дәлел С.Қалиұлы ұзақ жылдар бойы педагогика және тәрбие мәселелерінің өзекті проблемаларын баспасөз беттерінде көтере жүріп, жоғары оқу орындарында этнопедагогика кафедраларын, ал Білім академиясында этнопедагогика және тәрбие лабораторияларын ашуға мұрындық болды.

Көрнекті ғалым С.Қалиұлы өзінің ғылыми жұмыстарын шәкірт даярлау iciмeн де тығыз ұштастыруда. Серғазы Қалиұлының ғылыми жетекшілігімен соңгы жылдары 16 кандидаттық диссертация қорғалып, бірнеше шәкірті ғылым докторы атағын алды, соңғы жылдары оның ресми оппоненттігімен 8 ғылым докторы, 30-ға тарта ғылым кандидаттары қорғаудан өттi.

Ғалымның оқу-ағарту, ғылым саласындағы ұзақ жылдық жемісті еңбегі елеусіз қалған емес. Ғалым қанжығасындағы "Еңбектегі үздік еңбегі үшін", "Еңбек ардагері', "Егемендіктің 10 жылдығы", "Ы.Алтынсарин атындағы медальдары" мен Қазақстан Республикасы Жоғарғы Кеңесінің "Құрмет грамотасы", "КСРО және Қазақ КСР оқу-ағарту ісінің озаты" белгілері мен марапаттары соның айғағы.

Этнопедагогикалық зерттеулер таным үдерісінің түрі ретінде ұлттық тәрбиелік-білімдік дәстүрлерді мақсатты және жүйелі зерделеу арқылы халықтың педагогикалық мәдениеті туралы шынайы білімдерді қалыптастырады.

Этнопедагогикалық зерттеулердің әдіснамасы мен әдістерін зерттеуде профессор К.Ж. Қожахметованың үлесі баршылық.

**Қожахметова Клара Жантуриевна** 1951 жыл Батыс Қазақстан облысының Шыңғырлау ауданындағы Ащысай кентінде дүниеге келген. Профессор, педагогика ғылымдарының докторы К.Ж. Қожахметова - Қазақстанда және шетелде этнопедагогика саласындағы танымал ғалым. Ол этнопедагогиканың теориялық-әдіснамалық жүйесін жасады, салыстырмалы этнопедагогиканың негізін салды, жастарға көпмәдени, рухани-адамгершілік білім беру мәселелерін жан-жақты қарастырды, отандық тәрбие жүйесінің моделін құрастырудың гендерлік мәселелерін зерделеді.

Ғылымтанудағы, әсіресе педагогикалық ғылымтанудағы қағидаларға сүйенсек, зерттеушілер этнопедагогика ғылымының негіздерінің, әдіснамасы мен теорияларының, ұстанымдарының, әдістерінің қай уақытта, кімнің еңбегінде, қай түрде бастау алғанын қазақ тілінде жете танысуға мүмкіндік алып отыр. Осы материалдардың жинақталуымен тұспа-тұс Клара Жантөреқызы жүйелі ғылымдарды жетік меңгергендігінің арқасында этнопедагогиканың теориялық-әдіснамалық негіздерін зерделеуден бастады.

Кез келген жаңа пәнді құру ғылымтану қағидаларының логикасына сүйенетінін басшылыққа ала отырып, профессор К.Ж.Қожахметова ең әуелі ғылыми пәннің моделіне сай этнопедагогика ғылым ретінде жүйелеп алды да, пәнаралық әдіснама деңгейіне көтеріліп, педагогикалық ғылымтану мен педагогикалық деректану жетістіктерінің негізінде, этнопедагогикалық мәнін анықтау мақсатында Т.И.Огородниковтың «Этнопедагогика – педагогиканы этнография және фольклористикамен байланыстырушы ғылым саласы» дегенге сүйенді. Сөйтіп, этнопедагогиканы педагогикалық ғылымдар жүйесінде қарастырады, этнопедагогиканы этнография, педагогика, фольклористика ғылымдарының түйіскен саласы екендігін нақтылай түсті. Жаңа ғылыми білім ретінде этнопедагогиканың пайда болуы, оның жеке ғылыми пән ретінде қарастырылуының заңды екендігі, этнопедагогиканың пәні, құрылымы және қызметтері, оның педагогикалық ғылыми білім жүйесіндегі орны туралы мәселелерді шешуді қажет етеді. «Этнопедагогика педагогиканың бір саласы бола отырып, өзінің жеке пәніне ие бола ала ма?» деген сұрақтар да туындап отырса керек. Әрине, бұл күрделі. Сондықтан да профессор этнопедагогиканың дербес ғылыми пән екенін, оның өзіне тән зерттеу пәнінің бар екенін дәлелдеуді жөн деп тапты.

**Этнопедагогиканың зерттеу пән**і – этнопедагогикалық болмыс, оның этнопедагогикалық зерттеулер-дегі көрінісі деп тұжырымдады. Сондай-ақ, ғалым этнопедагогиканың педагогика ғылымдары жүйесіндегі алатын орнын және оның басқа ғылымдармен байланысын нақтылауға ұмтылды, сол сияқты оның құрылымын анықтау үшін педагогикалық пәндер арасындағы байланыстар типін қарастырды. Этнопедагогиканың әдіснамалық негіздерін жасауға қажет этнофилософия, этнопсихология, этномәдениеттану, этнография сияқты ғылым салаларының білімдерінің ғылымаралық кірігу ұстанымдары арқылы үйлесімді ықпалдасуының тетіктерінің қызметтері сараланды. Аталмыш ғылым салалары этнопедагогиканың пәндік, нысандық белгілеріне ерекшелеуге тікелей қатысты. Этнопедагогиканың әдіснамасын жүйелеу үшін педагогиканың әдіснамалық қағидаларының ғылыми әлеуетін жіктеп, этнопедагогиканың қызметін, заңдарын, заңдылықтарын, теорияларын, категорияларын, ұғымдарын, терминдерін ажыратып нақты көрсетті.

Өзінің ізденістерінде академик Г.Н.Волковтың қағидаларына, ғылыми жетекшісі профессор С.А.Ұзақбаеваның халықтық тәрбиенің терең философиялық, тарихи, әлеуметтік бастауларын талдауларына сүйене отырып, этнопедагогиканың тарихи этнопедагогика, аймақтық этнопедагогика, талдау этнопедагогикасы, ойын этнопедагогикасы, мектепке дейінгі этнопедагогика, афористикалық этнопедагогика, отбасы этнопедагогикасы, этнопедагогикалық антропология, этнопедагогикалық білім беру, этноәлеуметтік педагогика, салыстырмалы этнопедагогика, субэтникалық педагогика, этномәдени білім беру педагогикасы сияқты салаларын айқындады. Бұл талдауы этнопедагогикалық зерттеулерді жүйелеуге де көмегін тигізді деген пікірдеміз.

Сондай-ақ, профессор этнопедагогика саласында эмпирикалық, тәжірибелік деңгейдегі зерттеулердің бағыттарын құптай келе, әдіснамалық зерттеулердің қажеттігін үнемі зерттеушілер есіне салып отырады. Этнопедагогиканың мақсаттары, міндеттері, нысанасы, пәні, пәні, қызметі, әдістері, ұстанымдары, заңдары заңдылықтары, теориялары, тұжырымдары, зерттеу көздері, ұғымдары, терминдері, категориялары бүгін де, болашақта да өз зерттеулерін күтуде. Оның ішінде, педагогикалық әдіснамалық зерттеулер этнопедагогикадағы ғылыми танымды жетілдіруге бағытталуын баса көрсетіп, этнопедагогиканың әдіснамасының дамуының түпкілікті бағыттарына көңіл аударуды талап етеді.

Педагогика ғылымында қарапайым ұғымдар да орын алып келгені сөзсіз. Қарапайым дейтініміз, оның ғылыми негізсіз болжамдануын көрсетеді. Халықтық педагогика деген термин көптен айтылып, жазылып, ғылыми зерттеу тақырыбынан да көрініс тапқан тұстар аз емес. Ал егер халықтың педагогика ғылыми және оқу пәні болса, оның әдіснамасы қайсы, пәні, нысаны қайда, заңдылықтары, ұстанымдары қандай негізде жасалған? Міне, көптеген сұрақтарға жауап табу қажет. Демек, халықтық педагогика емес, халықтық тәрбие тәжірибесі ғой. «Педагогика» деген сөз ғылыми пәнмен, оқу пәнімен қатар айтылса дұрыс болар еді. Біз этнопедагогика саласындағы профессор К.Ж.Қожахметованың ғылыми жетекшілігімен дайындалған 4 докторлық, 19 кандидаттық диссертацияларды 6 топқа бөліп қарастырдық:

1. Қазақ этнопедагогикасының теориялық-әдіснамалық негіздері. Этнопедагогиканы жеке оқу пәні ретінде құрудың әдіснамалық мәселелері.

2. Салыстырмалы этнопедагогикалық зерттеулердің мәні, мазмұны. Тарихи-мәдени шығармашылық мұраның этнопедагогикалық әлеуеті.

3. Мектептегі оқу-тәрбие үдерісінде оқушылардың ұлттық құндылықтарын және этностық мәдениетін қалыптастыру үдерістері.

4. Мектептің тәрбие жүйесін дамыту мәселелері. Мектеп басқару теориясы мен әдістемесі. Мұғалім біліктілігін жетілдіру тетіктері.

5. Білім беру ұйымдарында **этнос** субъектісін қалыптастырудың әдіснамасы. Көптілді және көпмәдени білім берудің теориялық-әдіснамалық негіздері.

6. Оқушылар мен студенттердің технологиялық мәдениетін қалыптастырудың теориясы мен технологиясының этнопедагогикалық негіздері.

Өздеріңіз көріп отырғандай, ғылыми нәтижелер қомақты, зерттеулер әдіснамалық, теориялық деңгейде жүргізілген және нәтижелердің білім беру ұйымдарында енгізілу дәрежесі жоғары, интеллектуалдық әлеуеті биік. Осылай дейтініміз, осы бағыттардағы жүздеген зерттеулер ғылыми ізденістердің логикасын, әдіснамалық тұғырларын, зерттеу әдістерін тәжірибелерінде пайдалануда. Бұл ғылыми мектептің зерттеулерімен этнопедагогиканың әдіснамасы зерделеніп, этнопедагогика ғылыми және оқу пәні ретінде тез қалыптасып бітпейді, әлі де бұл мәселенің зерттелетін тұстары баршылық. Сонымен бірге, ғылыми мектеп зерттеулер нәтижесіне сүйене отырып, этнопедагогикадан оқулықтар, оқу құралдарын даярлау үстінде. Ғылыми мектеп алыс және жақын шетелдермен тығыз байланыс орнатқан. Ғылыми мектептің Республикалық ғылыми-әдістемелік журналы «Білім беру жүйесіндегі Этнопедагогика – Этнопедагогика в системе образования» журналы республиканың білім беру саласына, ғылыми қызметкерлерге белгілі, танымал. Журнал бетінде академик Г.Н.Волковтың ғылыми тұжырымдары, оның шәкірттерінің пайымдаулары, болжамдары, белгілі этнопедагогтардың ой-пікірлері және олар туралы мазмұнды, мәнді мақалалар өз оқушыларын тәнті етуде.

Профессор К.Ж.Қожахметованың ғылыми мектебінің ізденістік ахуалының ерекше тұстары: профессордың мектеп мүшелерінің білім беру практикасында тәжірибені жинақтап, талдай білу деңгейінің жоғары болуын және тақырып аумағындағы әдебиетті мәнді талдай білуін талап етуі және осы жұмысқа зерттеушілерді ұйымдастыра білуі, зерттеудің объективті, шындық педагогикалық болмыстан алынуы, зерттеу ісінің шеберлігіне ерінбей үйретуі, ғылыми мінбелерде өз ойларын айтуға, ғылыми дискуссияларға қатысуға бағыттауы, тақырып саласында мемлекеттік іс-шараларға қатысуын қадағалауы, сын-ескртпелерді үнемі ойландырып жауап іздетуі, тақырыптың болашағын іздестіруі өз айналасындағы шәкірттерін бір ұжымның мүшелері етіп баптауы кімге де болса үлгі деп білеміз.

Ғылыми мектеп даму баспалдақтарын, қиындықтарын, қарсы пікірлерді талдап бағамдауды, сынаққа төтеп беруді өз басынан өткізді. Ғылыми ойлар талқылап, талдап, мақұлданып барып, көңілге қонбақ. Өйткені этнопедагогика - әлеуметтік-гуманитарлық ғылым, әзірге ғылымда гуманитарлық әдіснама енді ғана өз ойларын нақтылап, гуманитарлық сараптама (экспертиза) жасауға да жаңадан қалыптасып келеді.

Бұл жолда профессор Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық университетінде «Қазақ аруы» атты арнайы курстың мазмұнын ашып, оны интеллектуалдық тәрбие мектебіне айналдыруға аянбай атсалысуда. Ғылыми мектеп аясында іргелі және қолданбалы зерттеулер жүргізілуде. Этнопедагогика саласындағы тұжырымдамалар мен теориялар болашақ ұлттың интеллектуалдық әлеуетінің негізіне алынады. Себебі, этникалық мәдениет, этнопедагогика этномәдени білімнің қайнар бұлағы болып табылады. Ғылыми мектеп мүшелері этнопедагогиканың оқыту әдістемесін іздестіруде. Оған дәлел -аталмыш журналдағы рухани кемелдену сабақтары, тренингтер, конференциялар, глоссарий және тағы басқа тәжірибелер, ойлар, пікірлер. Ұлттық білім мазмұнын, ұлттық тәрбие мазмұнын этнопедагогикаға негіздеп жасау жолдары іздестірілуде. Демек, профессор К.Ж.Қожахметованың жетекшілігімен этнопедагогиканың әдіснамасы, теориясы, әдістемесі, технологиясы тұтасымен толыққанды зерделенуде. Әрине, бұл ғылыми мектеп жалпы ғылымның, педагогиканың, этнопедагогиканың интеллектуалдық әлеуетін ғылым философия мен әдіснамасының ең соңғы жетістіктері арқылы зерделеп, ұлттық білім мен тәрбиені биікке көтермек.

Қазақ этнопедагогикасының негізін қалаушылардың бірі, педагогика ғылымдарының докторы, профессор **Ә.Т. Табылдиев.**

Қазақстан егеменді республикасының қалыптасуы кафедра ұжымының оқу-тәрбие үдерісіндегі қазақ халқы этнопедагогикасы дәстүрлерін зерттеу мен қолдануға жаңа серпін берді. Бұл бағытта педагогика ғылымдарының докторы, профессор Ә.Т. Табылдиевтің қосқан үлесі зор. Ол беделді ғалымдардың қатарында, қазақ этнопедагогикасын дамыту, оның идеяларын өскелең ұрпақты оқыту мен тәрбиелеу ісіне енгізуге, педагогикалық кадрларды дайындауға үлес қосты.

Ә.Т. Табылдиевтің «Қазақтың халықтық педагогикасы және тәрбиесі» монографиясы мен өзге де ғылыми еңбектері республикада қазақ этнопедагогикасының ғылыми бағыт және оқу пәні ретінде дамуына арналған. Ол 7 монография мен 5 оқулық жазды, соның ішінде «Ұлттық тәрбие иірімдері», «Қазақ этнопедагогикасы», «Қазақ этнопедагогикасың оқытудың әдістемесі», «Қазақ этнопедагогикасындағы құқық тәрбиесі» еңбектерінің маңызы зор.

1998 жылы оның басшылығымен «Қазақ этнопедгогикасын оқыту әдістемесінің ғылыми негіздері» тақырыбы бойынша әдіснамалық семинар-кеңес ұйымдастырылып өткізілді. Онда ол кафедра әрекетіндегі этнопедагогикалық компоненттің көрінуі, педагогика кафедрасының жалпы және этникалық педагогика кафедрасы болып өзгертілуін ұсынды. Бұл ұсынысты кафедраның барлық мүшелері қабылдап, университеттің Ғылыми кеңесі алдында кафедра атауын өзгерту шешімі ұсынылды.

2002 жылы өзінің «Қазақ этнопедагогикасы пәнін оқытудың әдістемесі» оқу құралы үшін ҚР БжҒМ-ң Ы. Алтынсарин атындағы сыйлықтың иегері болды. Әдібай Табылдыұлы – КСРО және Қазақ ССР халыққа білім беру озаты.

**Көбесов Ауданбек - педагогика ғылымдарының докторы, профессор**

1932 жылы Жамбыл облысы Талас ауданы Қызыл таң ауылында дүниеге келген.

1952 жылы Абай атындағы ҚазПИ-дің «математика» мамандығын үздік бітіріп шықты.

С.М. Киров атындағы Қазақ мемлекеттік университетінде профессор (1977 ж.), математиканы оқытудың әдістеме кафедра меңгерушісі (1977-1982 жж) және жоғары математика және оқу әдістеме кафедрасының профессор  қызметтерін атқарады (1994 ж.).

1963 жылы Мәскеуде КСРО ҒА тарих, жаратылыстану және техника институтының арнайы Ғылым кеңесінде кандидаттық диссертациясын, ал докторлық диссертациясын Ташкент қаласындағы Низами атындағы педагогикалық институтының диссертациялық кеңесінде қорғады (1990 ж.).

Іргелі ғылыми-зерттеу жұмыстарын жүргізді, соның ішінде негізінен ғылым тарихы, педагогика, математиканы оқытудағы  әдістеме мәселелерімен айналысты.  300-ден аса ғылыми және танымал ғылыми жұмыстардың авторы. 200-ге жуық еңбегі әл-Фарабидың зерттеулері мен танымал ғылыми-педагогикалық мұраларына  арналған.

**Айтмамбетова Балия Рахметқызы (1925 ж., Алматы қаласы)** көп жылдар Абай атындағы Қазақ педагогикалық институтының педагогика кафедрасында доцент, профессор қызметін абыроймен атқарды. Ғалым педагогика әдіснамасы туралы да өз ойларын жас зерттеушілермен бөлісіп, ғылыми еңбектер ұсынған болатын. Кафедрадағы жас оқытушыларға тәжірибелі тәлімгер бола білді.

Б.Р. Айтмамбетова профессор А.А Бейсенбаевамен авторлық бірлестікте «Қазақстан мектебі» «Әдіснама тұрғысынан» атты мақалада Көптеген зерттеуші ғалымдар педагогика және барлық қоғамдық ғылымдарға қоғамдық құбылыстарды меңгерудің негізгі әдіснамалық ұстанымдары ортақ екендігін ескеріп, мынадай негізгі ұстанымдарды ұсынады:

* барлық нақты–тарихи қоғамдық құбылыстарды меңгерудің жан-жақты байланысы мен бағыныштылығы;
* бір ғылыммен екінші бір ғылым заңдылықтарының сәйкессіздігі (зерттеу нысаны мен зерттеу пәні жақын болса да);
* жалпы педагогикалық құбылыстардың диалектикалық бірлігі ;
* тәрбие мен өмірдің бірлігі;
* педагогикалық теория мен практиканың өзара байланысы мен өзара бағыныштылығы;

Жалпығылымдық әдіснама қоршаған болмыс құбылыстары мен үрдістерінің жалпыланған байланысы және өзара шарттастығына негізделген жүйеліліктен танылуы мүмкін. Ол әрбір зерттеуші мен практикті белгілі құрылымға, сондай-ақ өзінің жасау заңдылықтарына ие өмір құбылыстарының белгілі жүйесін бағдарлайды.

Жүйелілік мәніне орай әрқандай салыстырмалы дербес бірліктер өз бетінше шектелмей, өзара байланысқан даму мен қозғалыста қарастырылады. Осыдан ол жүйені құраушы элементтерде көріне бермейтін біріктіруші жүйе қасиеттері мен сапалық белгілерді анықтауға көмектеседі. Жүйеліліктің заттасқан және тарихи қырлары мынадай **зерттеудің ұстанымдарын** бірлікте іске асыруды қажет етеді: **тарихилық, нақтылық, көптарапты байланыстар мен дамуды ескеру.**

**Ғылыми–педагогикалық зерттеулер жүргізуде төмендегідей ұстанымдарды басшылыққа алу қажет:**

* педагогикалық құбылыстардың шынайылылығы мен шарттасқандығын ескеру, себебі дүниедегінің бәрі өзінің ішкі объективтік заңдары, қарама-қарсылықтары және себепті - салдарлы байланыстарына орай жасалады әрі дамиды;
* құбылыстарды даму барысында зерттеу;
* бір құбылысты екіншілерімен өзара қатынаста байланыстыра зерттеу;
* зерттеу үрдісінде қалаған ғылыми мәселенің шешімі бірін-бірі толықтырып отырушы көптеген әдістер кешенімен орындалатынын естен шығармау;
* зерттеу әдістері зерттелетін құбылыстың мән-мағынасына сай келуі;
* даму үдерісін сол дамудың қозғаушы күші және даму көзі саналатын оның қарама- қарсылықтарына негізделген өзіндік қозғалыс және өзіндік даму ретінде қарастыру;
* сынақталушыға білім-тәрбие үдерісіне зиян келтіретін, адамгершілік - инабаттылық талаптарына қайшы болатын эксперименттерді өткізбеу (Қазақстан мектебі.- 1993.-№ 3.- С. 20-24);

**Қазақстанда бір топ ғалымдар жалпы және салыстырмалы педагогиканың әдіснамасы мен зерттеудің әдістерін терең зерттеді** (В.Г. Храпченков, Г.Қ. Нұрғалиева, А.Қ. Құсайынов және т.б.).

В.Г. Храпченковтың монографиясында педагогиканың әдіснамасының даму үдерістері мен кезеңдері саяси-қоғамдық өмірмен тығыз байланыста қарастырылды.

**** Владимир Георгиевич Храпченков -** педагогика ғылымдарыныңдокторы,

профессор. Ол көп уақыт Қазақстанда еңбек етті.

***Ғылыми еңбектері:*** Храпченков В.Г. Методология и методы историко-педагогического исследования. –Алматы, −2000. - 196 с.; Храпченков Г.М. Проблемы переодизации историко педагогических исследований. АГУ им. Абая. − Алматы, 1996. – 44 с.

В.Г. Храпченков: «әдіснама дегеніміз - бұл ғылыми зерттеу әдістерін зерделеуге және түзуге бағытталған ғылыми – танымдық қызмет теориясы. Оны гносеология мен танымның жалпы теориясының құрамдас бөлігі ретінде таным әдістері немесе зерттеу тәсілдері туралы ілім деуге де болады», - деп анықтама береді. Осыған байланысты әдіснамалық амалдар туралы анықтау қажеттілігінің көкейкесілігі шығады. Амал – зерттеу міндеттері анықтаған міндеттерді шешудің негізгі жолы, ол осы шешімнің стратегиясы мен бағытын айқындайды.

В.Г. Храпченков өз еңбектерінде тарихи – педагогикалық зерттеулерде тарихи – мәдени, жүйелік - құрылымдық, әлеуметтік – формациялық, тұтастық, кешенді және басқа амалдарды кеңінен қолдану тиістілігін атап көрсетеді

**Храпченков Владимир Георгиевич** – Новосібірлік мемлекеттік педагогикалық университетінің Балалық шақ институтының педагогика және бастауыш білім беру кафедрасының профессоры. Оның «Тарихи-педагогикалық зерттеудің әдіснамасы мен әдістері», «Тарихи-педагогикалық зерттеулердегі кезеңдерге бөлу мәселелері» атты еңбектері педагогика әдіснамасында тарихи-педагогикалық зерттеулердің сауатты жүргізілуіне септігін тигізді. «Қазақстанда жалпы орта білім беруді дамытудың үрдістері мен ерекшеліктері» атты монографиясында В.Г.Храпченков педагогикалық және тарихи-педагогикалық зерттеулердің әдіснамалық мәселелері бағытында жұмыстарын жеті кезеңге бөліп терең талдаған.

***Бірінші кезеңде*** ғалымдар ресми педагогиканың теориялық-әдіснамалық базасы Маркс, Энгельс, Лениннің еңбектері болғанын атап өтті.

***Екінші кезеңде*** (1927-1930 ж.ж) – педагогика ғылымының әдіснамалық мәселелері туралы пікірталастар орын алды. Пікірталастарда: педагогиканың пәні және шегі, педагогика мен философияның, педагогика мен саясаттың өзара қатынасы жеке тұлғаның қалыптасуында биологиялық пен әлеуметтік арақатынастар және т.б. қарастырады.

***Үшінші кезең*** – 30 жылдардың соңы, Ұлы Отан соғысы жылдары. Бұл жылдары «КОКП (б) тарихының қысқаша курсы жарық көрді, оның «Диалектикалық және тарихи материалдар туралы» бөлімі болды. Бірақ оған көрнекті психологтар, педагогтар қарсылық көрсетті. Сол үшін олар қуғынға және репрессияға ұшырады.

***Төртінші кезең*** – соғыстан кейінгі жылдар 50 жылдардың соңын қамтиды. Бұл кезеңде еркін ойлауға әдіснамалық және саяси қысым көрсетілді.

***Бесінші кезеңде –*** 50-60 жылдардың екінші жартысында педагогиканың, оның әдіснамасының және теориясының біршама дамыған уақыты болды. 4 томдық, «Педагогикалық энциклопедия» жарық көрді. Тарихи-педагогикалық зерттеулер, дидактикалық монографиялық ізденістер өрістеді. 1969 жылдары педагогикалық зерттеулер қарқынды дами бастады.

***Алтыншы кезең*** – 70-80 жылдардың орта шегі. 1971 жылы «Педагогиканың әдіснамасы мен зерттеулер әдістемесі мәселелері» атты монографияның жарық көруі елеулі оқиға болды. 1979 жылы «Педагогикалық эксперименттің теориясы мен практикасы», 1980 жылы «Педагогикалық зерттеулер әдіснамасы, 1985 жылы «Педагогика ғылымының әдіснамалық мәселелері» атты кітаптардың басып шығарылуы ерекше құбылыс болып есептелді.

**Жетінші кезең** – 80-жылдардың ортасы мен қазіргі уақытқа дейін. Бұл кезеңде «Кеңестік педагогика» журналы әдіснама туралы пікірталас мінбесіне айналды.

Ғылым әдіснамасының, оның ішінде педагогика әдіснамасының даму үрдістері мен ерекшеліктерін ескере отырып, зерттеулер теориялық-әдіснамалық білімдерге, тұғырларға, ұстанымдарға және әдістерге негізделіп жүргізіле бастады.

В.Г. Храпченковтің тұжырымдамасына сәйкес, әдіснаманы педагогикалық және тарихи-педагогикалық зерттеулерде қолдану мәселесі – тәрбие мен білім беру құбылыстарын зерделеудің маңызды бөлігі болып табылады.

**Нұрғалиева Гүл Құмашевна** – педагогика ғылымдарының докторы, профессор (1995 г.), ҚР

Әлеуметтік ғылымдар академиясының, Халықаралық акмеология академиясының, Халықаралық ақпараттандыру академиясының академигі.

*Ғылыми-зерттеу бағыты*: педагогикадағы аксиологиялық тұғыр, тұлғаны дамытудың педагогикалық технологиясы, педагогикалық валеология, кәсіптік білім беру тұжырымдамасы, қашықтан оқыту жүйесі, білім беруді ақпараттандыру технологиясы. «Сравнительная педагогика», «Педагогика профессионального образования» оқулықтарының қосалқы авторы, «Преемственность в развитии научной школы» атты ғылымтанулық монография жазып шығарды.

Кәсіптік білім беру теориясы мен әдістемесінің арнайы бағыты салыстырмалы-педагогикалық зерттеу болып табылады. Қазақстан мен Германияның жоғары инженерлік білім беру мәселесіне арналған алғашқы докторлық диссертацияны А.Қ. Құсайынов қорғады.

 **Құсайынов Асқарбек Қабыкенович –** педагогика ғылымдарының докторы, профессор, доктор-инженер. В 2004 жылы Асқарбек Қабыкенович Қазақстанның Педагогика Ғылымдары Академиясын құрды. Өзінің зерттеу бағытына сәйкес салыстырмалы педагогика саласында зерттеулер жүргізуде. Салыстырмалы педагогика әдіснамасы мен әдістемесінен қазақ және орыс тілінде оқулықтар, оқу құралдарын даярлады. Профессор Салыстырмалы педагогиканың Әлемдік кеңесінің мүшесі. ҚР Мемлекеттік сыйлығының лауреаты,

Негізгі еңбектері: «Методология и методика сравнительной педагогики», «Сравнительная педагогика».

Ғалымдар педагогикалық білімнің мазмұнын түзу мәселелесін зерттей отырып, тұлғалық - әрекеттік, мәдени және антропологиялық амалдарды қолданудың мақсаттылығын атап көрсетеді. Ғалымдардың пікірінше, біріншісі бойынша мұғалім тұлғасының қалыптасуын педагогикалық даярлық мақсаты ретінде жіктеуге болады, екіншісі педагогикалық идеялар мен тұжырымдар динамикасын әлемдік мәдениеттің дамуы жағдайында қарастыруға мүмкіндік береді, үшіншісі адамтануды педагогикалық қызметтің негізі ретінде анықтайды.

Дидактиканың дамуына қазақстандық ғалымдар (М.Ж. Жадрина. Т.О. Балықбаев, Ж.А. Қараев, А.Қ. Құсайынов, Т.Г. Галиев, Н.А. Асанов, С.Д. Мұқанова, К.И. Сариева, Қ.Л. Қабдолова және басқалар) үлес қосты.

Қазақстанда жалпы орта білім беру дидактикасы қарқынды дамыды. Оның ішінде, білім беру мазмұнын құрастыруда құзыреттілік тұғырды негіздеген профессор М.Ж. Жадрина болды.

**Жадрина Мақпал Жұмабаевна**, 1951 жылы Алматы облысының Қарғалы кентінде дүниеге келген. 1974 жылы ҚазмемаҚызПУ-дің жаратылыс-география факультетін бітірген. 1985 жылы «Развитие предметных умений при обучении химии в школе» тақырыбында кандидаттық диссертация қорғады.1988 жылдан Мәскеудің Білім беру мазмұны мен әдістері институтында, 1991 жылдан Ы. Алтынсарин атындағы ғылыми-зерттеу институтында дидактика зертханасын басқарды.

Профессор М.Ж. Жадрина жалпы орта білім беруді стандарттау теориясын жасауға атсалысты. 2000 жылы «Дидактические основы построения содержания вариативного образования» тақырыбында докторлық диссертация қорғады. 2001-2006 жылдары Ы. Алтынсарин атындағы Қазақ білім академиясында вице-президент, 2006-2009 жылдар «Бөбек» Ұлттық ғылыми-практикалық білім беру орталығының Адамды үйлесімді дамыту институтының директоры, 2010-2016 жылдары «Назарбаев Интеллектуалдық мектебі» ААҚ аға менеджері болып қызмет атқарды.

Бүгінгі күні жастарды әлеуметтендіру және оларға рухани-адамгершілік білім беру бағытында зерттеулер ұйымдастырылуда. Қазақстанда **әлеуметтік *тәрбие, жасөспірімдердің әлеуметтік белсенділігін дамыту*** *(*Р. Ж. Иржанова, К. Қ. Құнантаева, Б.Ы. Мұқанова, М.Н. Кузьмина, Н.Н. Тригубова және басқалар), ***тәртібінде ауытқулары бар жеткіншекті тәрбиелеу*** (Г.А. Уманов, Л.К. Керимов, В. В. Трифонов, В. А. Парфенов, Д. Жұмабаев, В. Г. Баженов, А.Т. Ақажанова, Ш.Ж. Колумбаева және басқалар), ***жастарды әлеуметтендіру*** (И.М. Кузьменко, З.Ө. Кеңесарина, О. Нұсқабаев, Е.З. Батталханов, А.Н. Тесленко, Т. Г. Бортко, Ә.Қ. Нұрғалиева, А.М. Мүсілімов, С.Н. Жиенбаева, В.А. Жексембекова, Ш.А. Қирабаева, А. С. Иргалиев және басқалар), ***этникалық әлеуметтендіру***(С.А. Ұзақбаева, С. Қ. Қалиев, К.Ж. Қожахметова, Ә.Т. Табылдиев, Р.Қ. Дүйсенбінова, С.C. Қоңырбаева және басқалар), ***әлеуметтік педагогтарды даярлау, болашақ педагогтарды әлеуметтік-педагогикалық жұмысқа даярлау*** (И.Б. Сиқымбаев, Г. Ж. Меңлібекова, С.С. Досанова, Р.И. Бурганова, Ж.Х. Кендірбекова және басқалар), ***әлеуметтік педагогиканың оқу пәні ретіндегі құрылымын нақтылау*** (І. Р. Халитова, А. Б. Айтбаева, Н. С. Әлғожаева және басқалар), ***әлеуметтік педагогика тарихы*** (Ғ. Қабыкенов және басқалар), ***әлеуметтік қызметті ұйымдастыру***(Р.С. Қасымова, Қ.Ғ. Кәкен және басқалар)), ***педагогтарды деонтологиялық даярлау*** *(*Ғ.М. Кертаева, Е.Н. Жұманқұлова, А.Е. Кудерина және басқалар), ***болашақ педагогты тәрбие жұмысына дайындау*** (В.А. Ким, Л.А. Байсеркеев, Қ.Қ. Жампейісова, А.А. Калюжный, С.Т. Иманбаева, Қ.Б. Бөлеев, А.Б. Абибулаева және басқалар**), *отбасындағы әлеуметтік жұмыс***(К.Ү. Биекенов, З.Ж. Жаназарова, Ж.А. Нұрбекова және басқалар,), ***әлеуметтік психология*** (Н.С. Ахтаева, Ұ.М. Әбдіғаппарова, З.Н. Бекбаева және басқалар) мәселелері зерттелуде. Бөбек» Ұлттық ғылыми-практикалық, білім беру және сауықтыру орталығының адамды үйлесімді дамыту институты ұжымы ***рухани-адамгершілік білім беру*** бағытындағы нәтижелі ғылыми-зерттеу жұмыстарын аткаруда.

Қазақстандық ғалымдар педагогика әдіснамасын білім беру жүйесі қызметкерлерінің жұмысының тиімділігін арттыруға бағыттады. Мысалы, Қ. Кертаеваның оқу құралы ғылым философиясы тұрғысынан педагогикалық зерттеуді ұйымдастыруға арналды.

 **Кертаева Калиябану Махметовна** - ҚазмемаҚызПУ-дің физика-математика факультетінің түлегі, педагогика ғылымдарының докторы, профессор. Ғылыми бағыты – мектептегі оқу-тәрбие үдерісін психологиялық тұрғыда қамтамасыз ету, оқыту тілін жетілдіру, «адам-адам» жүйесіндегі мамандардың деонтологиялық даярлығын қалыптастыру, кәсіптік білім берудің деонтологиялық қыры.

Мұғалімнің кәсіби қалыптасуы сол кезеңдегі білім жүйесінің дамуымен тікелей байланысты болғандықтан, Қазақстанның білім саласының жағдайы мен маман кадрлар даярлау мәселелеріне арналған ғылыми-педагогикалық еңбектерде*: еліміздегі педагогика ғылымының, мектептердің дамуы* (Қ. Бержанов, А. И. Сембаев, Ә. Сытдықов, Т. Тәжібаев, Г.М. Храпченков, С. Мусин, И. Б. Мадин, Қ. Б. Сейталиев, К. Қ. Құнантаева және т. б.); *болашақ мұғалімдерді дидактикалық және әдістемелік тұрғыда дайындау* (А. Е. Әбілқасымова, Б. Баймұханов, Т.С. Сабыров, М. Ж. Жадрина, С.А. Жолдасбекова, Ә.А. Молдажанова, С.С. Маусымбаев, А. Нұғысова, Д. Рахымбек, Қ.Ж. Қарақұлов, Б. Қасқатаева және т. б.); *экологиялық тұрғыда дайындау* (М.Н. Сарыбеков және т. б.); *болашақ мамандарды дайындаудағы біртұтас педагогикалық үдерістің теориясы мен практикасы, жоғары мектеп дидактикасының дамуы* (Н.Д. Хмель, А.А. Бейсенбаева, Е. Жұматаева, С.Т. Каргин, К.С. Успанов және т. б.); *педагогтің зерттеушілік мәдениетін, шығармашылық ізденісін қалыптастыру* (З.А. Исаева, Е. И. Бурдина, Б.А. Тұрғынбаева және т. б.); *қазақ этнопедагогикасы негізінде жеке тұлғаны дамыту*  (Қ. Б. Жарықбаев, С. Қалиев, Ә. Табылдиев, Б.А. Тойлыбаев, К.Ж. Қожахметова, А. А. Қалыбекова, А. С. Мағауова, Р. К. Төлеубекова, Қ. Бөлеев, М. Х. Балтабаев, А.Б. Абибулаева, С.А. Ұзақбаева, А.Б. Нұрлыбекова, Ш. М. Мұхтарова және т. б.); *болашақ маманға кәсіптік білім беру* (М.Ә. Құдайқұлов, К.А. Дүйсенбаев, А.П. Сейтешев, И. Б. Сиқымбаев, А. А. Жолдасбеков, А.М. Әбдіров және т. б.), *жоғары оқу орындарында студенттерге кәсіби білім беру мәселелері* (Ш.А. Абдраман, Т.Ә. Қышқашбаев, О. Мұсабеков, О. Сыздықов, А.Қ. Қозыбай және т. б.), *салыстырмалы педагогика* (А. Қ. Құсайынов, Қ.С. Мусин, Г.Қ. Нұрғалиева және т. б.); *компьютерлік технологияны оқу үдерісіне енгізіп, болашақ мұғалімдерді ақпараттық-коммуникациялық технологияларды қолдануға даярлау* (Т О. Балықбаев, Е.Ы. Бидайбеков, З. Ж. Жаңабаев, Қ.Қ. Қабдықайыров, С.М. Кеңесбаев, М.С. Мәлібекова, Б.Д. Сыдықов, Л.А. Шкутина, Г.О. Тәжіғұлова және т. б.) мәселелері жан - жақты талданған.

Республикада білім беруді басқару саласында жоғары оқу орындарын, олардағы білім беру үдерісін басқару, мектепті басқару, педагогикалық менеджмент мәселелері зерттелуде (С. Әбдіманапов, Н.А. Асанов, Г.С. Минажева, З.А. Исаева, Т.М. Баймолдаев, Н.С. Әлғожаева, З.М. Садвакасова және т.б.).

Ғылыми-педагогикалық зерттеулер технологиясы **В.В. Егоров пен Э.Г. Скибицкийдің** кітабында көрініс тапты.

** Егоров Виктор Владимирович** — педагогика ғылымдарының докторы, профессор. Халықаралық ақпараттандыру академиясының, Ресей кәсіптік білім беру академиясының академигі. 1995 жылы докторлық диссертация қорғады. 1996- 2006 жылдары - Е.А. Бөкетов атындағы Карағанды мемлекеттік университетінің деканы қызметін атқарды. Ғылыми бағыты – кәсіптік педагогика. Профессордың ғылыми мектебінде 6 докторлық, 32 кандидаттық диссертация қорғалды.

В.В Егоров 600-ден аса еңбек жариялады, 40 өнертапқыштық патенттің иегері, электрондық оқулықтар, оқу бағдарламаларын жазып жариялады.

Негізгі еңбектері: Егоров В.В., Скибицкий Э.Г. Организация и технология научного исследования. – Новосибирск: ОАО «Новосибирское книжное издательство», 2006. – 426 с.; 2.Технология металлов и металловедение с тестовыми заданиями». — Алматы: Ғылым, 2000.

Көптеген ғалымдар (З.А. Исаева, Р.Ч. Бектұрғанова, Н.А. Шамельханова и др.) білім алушылардың зерттеушілік мәдениетін қалыптастыру мәселелерін зерттеді.

**Зауреш Абдразақовна Исаева** – педагогика ғылымдарының докторы, профессор. 1996 жылдан 2010 жылға дейін Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінің жалпы және этникалық педагогика кафедрасының меңгерушісі қызметін атқарды. 1997 жылы «Университеттік білім беру жүйесіндегі педагогтың кәсіптік-зерттеушілік мәдениетін қалыптастыру» тақырыбында докторлық диссертация қорғады. Кафедраның жанынан жоғары мектеп педагогикасы мәселелерінің зертханасы ашылды. Кафедрада Білім беру менеджерлерін көпдеңгейлі үздіксіз даярлаудың моделінің дамуының теориялық-әдіснамалық негіздері тақырыбында ғылыми-педагогикалық зерттеу жүргізілді.

Профессор З.А. Исаева - “Педагогика” оқулығының, тұжырымдамалырдың, оқу құралдарының авторы.

**Ғылыми бағыты:** зерттеушілік мәдениет, білім беру менеджерін даярлау жүйесі, “Педагогика” пәнінің мазмұны.

Профессор Н.Д. Хмельдің ғылыми мектебінде А.Қ. Рысбаева «табысты әрекет» категориясын түзді.

Аршагүл Қылышбековна Рысбаева – педагогика ғылымдарының докторы, профессор, Қазақстан педагогикалық ғылымдар академиясының академигі.

**Рысбаева Аршагүл Қылышбековна -** Бөбек» Ұлттық ғылыми-практикалық, білім беру және сауықтыру орталығы Адамның үйлесімді дамуы институты рухани-адамгершілік білім беруді енгізу бөлімінің бастығы. Рысбаева Аршагүл Қылышбекқызы 1958 жылғы 10 наурызда, Қызылорда облысы, Жаңақорған ауылында дүниеге келген. Білімі – жоғары: 1979 жылы Шымкент педагогикалық мәдениет институтын музыка пәні мұғалімі мамандығы бойынша тәмамдаған, ал 1991 жылы – Абай атындағы ҚазМПУ-дың педагогика мамандығы бойынша аспирантурасын бітірген.

30 жылдан астам жоғары оқу орындарында педагогика кафедрасында еңбек етіп (І.Жансүгуров атындағы Талдықорған педагогикалық институты, әл-Фараби атындағы Шымкент педагогикалық мәдениет институты, М.Әуезов атындағы Онтүстік Қазақстан мемлекеттік университеті, Қазақ мемлекттік қыздар педагогикалық университеті), болашақ мамандарды тәрбиелеп, дайындады.

А.Қ. Рысбаева 2012 жылдан бастап «Бөбек» Ұлттық ғылыми-практикалық, білім беру және сауықтыру орталығында қызмет атқарады.

Педагогикалық жоғары оқу орнында 30 жылдық кәсіби қызмет өтіліне ие бола тұрып, мамандарды даярлауға арналған психологиялық-педагогикалық оқу курстарының жоспарларын, үлгілік және жұмыс бағдарламаларын әзірлеумен шұғылданған. «Педагогика» оқу құралдарының, зерттеу әдіснамасы бойынша оқу-әдістемелік құралының, магистранттарға арналған «Интерактивтік оқыту білім алушылардың табысты іс-әрекетінің факторы ретінде» элективті курсының және т.б. авторы болып табылады. 30-дан астам оқу және оқу-әдістемелік құралдары, 140-тан астам ғылыми мақалалары жарияланған.

2011 жылы ҚР Президентінің Халықаралық «Болашақ» бағдарламасының стипендиаты атанған, Ресей білім Академиясында (Мәскеу) ғылыми тағлымдамадан өткен. Қазақстан педагогикалық ғылымдар академиясының корреспондент-мүшесі, Педагогикалық білім беру ғылымдарының Халықаралық академиясының корреспондент-мүшесі. Педагогика ғылымдарының 6 кандидаты мен 1 докторын даярлаған.

А.Қ. Рысбаеваның ғылыми қызығушылықтарының аясы – тұлғаның рухани-адамгершілік дамуы, болашақ мұғалімдердің кәсіби даярлау, мұғалімдерді, колледж және ЖОО оқытушыларын инновациялық аспектіде қайта даярлау мәселелерін зерттеу.

Қазіргі таңда А.Қ. Рысбаева «Өзін-өзі тану» рухани-адамгершілік білім беру бағдарламасын республикадағы мектеп, колледж және ЖОО-ның тұтас педагогикалық үдерісіне енгізу бойынша қызмет атқаруда.

Кәсіби-педагогикалық білім берудің әдіснамасы мен әдістемесі мәселелерін зерттеу нәтижелерін профессорлар А.Қ. Мыңбаева мен А.А. Болатбаевадан көруге болады.

**Мыңбаева Айгерім Қазыевна -** педагогика ғылымдарының докторы, профессор,

Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінің философия және саясаттану факультетінің педагогика және білім беру менеджменті кафедрасының профессоры.

1972 жылы Алматы қаласында дүниеге келген. Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінің математика факультетінің түлегі. 1994-2005 жылдары университеттің ғылыми-зерттеу бөлімінде қызмет атқарды. 2005-2009 жылдары

Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінің базасындағы Республикалық оқу-әдістемелік кеңестің ғалым хатшысы болып істеді. 2010-2015 жылдары университеттің жалпы және этникалық кафедрасының меңгерушісі, 2015 жылдан сол кафедраның профессоры.

2010 жылы «Теория и технология научной деятельности высшей школы в условиях глобализации и информатизации общества и образования» тақырыбында докторлық диссертация қорғады.

**Ғылыми бағыты** – жоғары мектеп педагогикасы, салыстырмалы педагогика, оқытудың ақпараттық технологиясы, ғылымтану, педагогикалық инноватика, білім беру тарихы, ғылыми зерттеулерді ұйымдастыру және жоспарлау.

Бірнеше оқу құралдарының авторы. «ЖОО үздік оқытушысы 2015» республикалық грантының иегері.

**Айгүл Әбдімажитқызы****Булатбаева** кафедраға 1999 жылы қабылданып,2005 жылға дейін жұмыс жасады. 2003 жылы «Психолого-педагогические основы формирования значимого образа профессиональной деятельности учителя в системе университетского образования» тақырыбында кандидаттық диссертация қорғады. «Педагогика және психология», (бакалавриат) мамандығы бойынша ҚР МЖББС, «ҒЗЖ жоспарлау мен ұйымдастыру» типтік оқу бағдарламасын құруға қатынасты. Сонымен қатар, «540350 - Педагогика» (авторлық бірлестікте), «06N0306 – Педагогика және психология», «Білім берудегі менеджмент» мамандықтары бойынша оқу жұмыс жоспарларын құрастыруға атсалысты. Ол кафедраның «Теоретико-методологические основы подготовки менеджеров образования в условиях классического университета» тақырыбындағы жобаға қатынасты (жетекшісі п.ғ.д. Исаева З.А.).

2007-2015 жылдары Қазақстан Республикасының ұлттық қауіпсіздік Комитетінің Әскери институтының әскери мектеп оперативті-тактикалық факультеттің педагогика және психология кафедрасының профессоры қызметін атқарды.

2009 ж. А.Ә. Булатбаева «Развитие концептуальных и прикладных основ процесса овладения магистрантами военного вуза методологией исследовательской деятельности» тақырыбында 20.01.04 – әскери оқыту мен тәрбиелеу, әскери және оперативті даярлық мамандығы бойынша (соның ішінде Қарулы күш, әскер түрі және арнайы әскер) докторлық диссертация қорғады.

А.Ә. Болатбаева2015-2016 оқу жылынан педагогика және білім беру менеджменті кафедрасының меңгерушісі болып істеді. 100-ден аса ғылыми еңбектің авторы.

Ғылыми бағыты – білім беру саясаты, қоғамдық сараптама индикаторларын жасау, зерттеу әрекеті әдіснамасы, жоғары оқу орнынан кейінгі білім беру мазмұнын құрастыру, ой-әрекеттік педагогика.

****

**Шамельханова Неля Аманжоловна –** техника ғылымдарының кандидаты, педагогика ғылымдарының докторы, Қ.И. Сатпаев атындағы Қазақ ұлттық техникалық университеттің профессоры.

1956 жыл Жезқазған қаласында дүниеге келген. Профессор гранттық жоба бойынша Қазақстан Республикасында техникалық және кәсіптік білім беруді дамытудың Мемлекеттік бағдарламасын іске асыру мақсатында бұл жүйедегі маман даярлаудың мазмұнын жаңарту жолдарын белсенді іздестер жүргізді. Олар: шетелдегі техникалық және кәсіптік білім беру тәжірибесі; Қазақстанда еңбек нарығындағы кәсіптік мамандық құрылымының өзгерістері; кәсіптік және техникалық білім беру саласында даярлық мазмұны. Сол себепті кәсіптік білім беру мазмұнын жаңарту бағытында іргелі және қолданбалы зерттеулер жүргізілуде. Ең әуелі осы Отандық техникалық кәсіптік білім беруді жаңарту терең түсіну мақсатында білім берудің шетелдік модельдерін салыстырмалы педагогиканың әдіснамасы арқылы зерттеу жүргізілуде. Кәсіптік білім берудегі бұл үдеріс көптеген елдердің, әсіресе, Европалық кеңестің, АҚШ-тың, Жапонияның стратегиясынан анық көрінуде.

Зерттеудің екінші кезеңінде кәсіптік стандарттарды жобалаудың әдіснамалық тұғырлары іздестірілуде. Кәсіптік стандарт қызметкерлердің кәсіби әрекеті сапасына бағдар ретінде алынады: а) құзыреттіліктердің деңгейлік жүйесі; б) кәсіптік міндеттер жүйесі; в) қызметтік карта; д) тұлғалық қасиеттер жүйесі.

Зерттеудің үшінші кезеңінде кәсіптік білім беру әрекетінде тиімді және үйлесімді стандарттарды жобалаудың ғылыми-әдістемелік құралдары жасалды.

Зерттеу Қазақстан Педагогикалық ғылымдар Академиясында профессор А.Қ. Құсайыновтың басшылығымен жүргізілуде. Зерттеу пәні – кәсіптік стандарттарды жобалау. Бұл зерттеу нәтижесінде профессор Н.А. Шамельханова «Модернизация содержания профессионального образования» атты монография (Алматы, 2011, - 232 с.) жариялады.

ХХ ғасырдың 50-60-шы жылдарында жоғары кәсіптік білім беру жүйесінде түбірлі өзгерістер болды. Бұл кезеңді тек ғылыми-техникалық прогреске сай ғана емес, сонымен қатар, ең бастысы әлеуметтік сұранысқа сәйкес дайындалатын маманның үлгісін қалыптастырудың зерттеушілік және практикалық жұмыстарының бастамасы деуге болады. Осыған байланысты ғылыми әдебиеттерде жоғары білімді маман дайындау мәселесінде модельдеу қажеттігі туралы мақалалар шыға бастады. Мұның өзі ғылымның көптеген салаларында модельдеуді тиімді тәсіл ретінде қолдануға жол ашты және зерттеулердің әртүрлілігі бір үлгідегі нормативтік құжат ретіндегі маманның біліктілік сипатамасын жасауға әкелді. Өткен ғасырдың 70-жылдарында қысқа мерзімде жүзге жуық маманның кәсіби-біліктілік сипаттамасы жасалды. Жоғары білім беру жүйесінде мұндай қозғалыс 1979 жылдан басталып, министрліктің нұсқау хатымен кәсіби-біліктілік сипаттамасын жасауға тапсырма берілді.

Егемендік алғаннан кейін әр республика жоғары кәсіптік білім беруді дамытудың тұжырымдамасын жасау қажет болды. Қазақстан Республикасы Лиссабон Конвенциясының ұстанымдары мен критерийлеріне сәйкес өзінің тұжырымдамасын анықтады. Тұжырымдаманың негізі Халықаралық білім берудің біліктілік стандартының ұсыныстарына сүйенді. Жоғары кәсіптік білімді дамытудың қабылданған тұжырымдамасына сәйкес бакалавриат, магистратура стандарттары жасалды. Оларда алғаш рет «маман моделі» термині қолданылып, «түйінді құзыретіліктеріне қойылатын талаптар» белгіленген.

Білім беруді жаңарту негіздерінің бірі ретінде құзыреттілік тұрғыдан келуді жақтаушылар күтілетін нәтижелер тұжырымдамасын жасауда негізгі ереже ретінде төмендегілерді көрсетеді:

-құзыреттілік ұғымы тек танымдық және технологиялық құраушы ғана емес, әрі мотивациялық, этикалық, әлеуметтік және мінез-құлықтық, яғни ол оқыту нәтижелерін (білім мен іскерлікті), құндылық бағдар жүйелерін, әдет және т. б. қамтиды.

-құзыреттілік – алынған білім, іскерлік, тәжірибе мен мінез – құлық тәсілдерін нақты іс -әрекет жағдайында жұмылдыру қабілетін білдіреді.

Педагогика ғылымдарының докторы ғылыми дәрежесін алцу үшін дайындаған диссертация тақырыбы: «Теоретические основы формирования исследовательской культуры обучающихся технических университетов». Алматы, 2009 г.

**Ғылыми еңбектері:**Исследовательская подготовка будущих инженеров (концепция формирования исследовательской культуры) - Монография. Алматы: КазНТУ, 2005. – 268 с.; Модернизация содержания профессионального образования. - Монография. Алматы: Rond&A, 2011. – 232 с.; Основы планирования эксперимента (Учебник с грифом МОН РК) - Алматы: КазНТУ, 2003г. – 189 с.;4. Профессиональное образование Казахстана: опыт и перспективы (в соавторстве: Борибеков К.К., Кусаинов А.К.). – Алматы: Rond&A. 2011. – 240 с.; 6. Методические указания к проведению лабораторных работ исследовательского характера. . – Алматы: КазНТУ, 2004.- 33 с.

Профессорлар **А.С. Тотанова, Л. Аубакирова, Ж. Асанов** педагогикалық зерттеу әдістемелерін ұсынды.

Психологиялық-педагогикалық зерттеулердің математикалық және статистикалық әдістеріне арнап **Б.М. Қосанов, К. Кенжеғалиев, Г.К. Ахметова, С.А. Ұзақбаева** және т.б**.** ғалымдар оқу құралдарын жазды.

**Калькеева Камарияш Райхановна** - педагогика ғылымдарының докторы, Л. Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлтты университеті әлеуметтік педагогика және өзін өзі тану кафедрасының, профессоры.

1958 жылы қаңтардың 23 жұлдызында Қарағанды облысының Ақтогай ауданында туылған. 1985 жылы Жезқазған педагогикалық институты филологиялық факультетінің «Қазақ мектептеріндегі орыс тілі» мамандығын тамамдады.

1985-2006 жылдар аралығында Жезқазған педагогикалық институты, Ө.Ә.Байқоңыров атындағы университетінде қызмет атқарды.

2006-2011 жылдар аралығында Л.Н.Гумилев атындағы Еуразиялық ұлттық университетінде қызмет атқарды. Қалкеева Қамарияш Райханқызының ғылыми ізденімдері Қазақстан педагогикасы мен білім тарихы және педагогика ғылымының дидактика салаларына бағытталған. «Қазақстан педагогикасы мен білім тарихы» атты жаңа оқу пәнін жасап, оны педагогтік мамандар дайындау, оқу үрдісіне енгізді. Қазақстан Республикасының тәуелсіздігінің 20 жылдығына орай «Тәуелсіздікке 20 жыл» медалімен марапатталды.

2011 жылдың «Үздік оқытушы-2011» атағының иегері. Ғалымның қаламынан 2 монография «Ыбрай Алтынсарин оқулықтары», «Қазақстан педагогикасы және білім тарихы: полипарадигмалық тұғыр», 2 оқулық «Педагогика пәнін логикалық-құрылымдық курсы», «Қазақстан педагогикасы және білім тарихы», «История педагогики и образования Казахстана», 10 астам оқу әдістемелік құралдар және 100 астам ғылыми мақалалар жарық көрді. Ғылыми жоба авторы. 18 магистрант, 2 ғылым кандидатын дайындады.

Докторлық диссертациясының тақырыбы: «Теоретико-методологические основы систематизации и конструирования содержания истории педагогики и образования Казахстана13.00.01. – Общая педагогика, история педагогики и образования, этнопедагогика. – Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. – Караганды, 2010. (Научные консультанты: доктор педагогических наук, профессор Наурызбай Ж.Ж., доктор педагогических наук, профессор Таубаева Ш.Т.)

**Сұрақтар мен тапсырмалар**

1. Қазақстанда ғылымтану саласының даму үдерісін баяндаңыз.

2. Республикада этнопедагогикалық зерттеудің әдіснамасының зерттелуін сипаттаңыз.

3. Әлеуметтік-педагогикалық зерттеуледің негізгі бағыттарын түсіндіріңіз.

4. Дидактикалық зерттеулердің жетістіктерін түсіндіріңіз.

5. Тарихи-педагогикалық және салыстырмалы-педагогикалық зерттеулердің даму бағыттарын анықтаңыз.

**4.5. Педагогтің зерттеу әрекетіне даярлығы**

Педагогтің зерттеу әрекетіне даярлығын қалыптастыруда ғылыми-зерттеу жұмысының маңызы ерекше. ХХ ғасырдың екінші жартысында педагогикалық білім берудің жалпы теориясы көлемінде педагогтің ғылыми-зерттеу жұмысына даярлау мәселесі көкейкесті мәселеге айналды.

«Ғылыми-зерттеу жұмысы», «іс-әрекет шығармашылығы», «жаңашылдық» ұғымдары бір-бірімен тікелей байланысты: іс-әрекет шығармашылығы арқасында ғылыми-зерттеу жұмысы туады, ал жүйелі жүргізілген кез келген ғылыми-зерттеу жұмысы нәтижесінде «ғылыми болжам» туындап, жаңалық ашуға жол ашылады, яғни, мұғалімнің инновациялық даярлығын қалыптастыру мүмкіндігі кеңейеді. Философиялық әдебиеттерде кез келген іс-әрекеттің инвариантты циклі төмендегідей жалпынама нобайда беріледі: мақсат – құрал – нәтиже.

Мұғалімдерді ғылыми-зерттеу жұмысына даярлау жоғары оқу орны қабырғасынан бастау алуға тиіс. Мәселен, ғалымдардың пікірінше, болашақ маманның жоғары оқу орнында алған білімі, біліктілігі, тәжірибесі болашақта кәсіби шыңдалуына үлкен әсерін тигізеді.

Қазіргі кездегі педагогтің әдіснамалық дайындығы теориялық пайымдау мен практикалық әрекетті талап етеді. Әдіснамалық дайындық мазмұны жоғары кәсібилік, ойлаудың икемділігі, әдіснамалық рефлексия, ғылыми негіздеуге қабілеттілік, кейбір тұжырымдамаларды сын көзбен қарай отырып, шығармашылықпен қолдана білу, танымның формалары мен әдістері, басқару-құрастыру, кәсіби әрекет жағдайында өзгерістерге бағдарлап отыратын білімді меңгеруден тұрады.

Педагогикалық қызмет кәсіби негізделген, дәстүрлі емес жаңаша шешімдерді жылдам қабылдауға мүмкіндік беретін әдіснамалық білімдер қорында жүзеге асуы керек. Сондықтан әдіснама негізінен ұстанымдар жүйесі туралы білімге, ғылыми зерттеудің логикасына алып келеді. Зерттеу әдістері жөніндегі білімдер өздерінің мәртебесі бойынша әдіснамалық болып табылады.

Педагогикалық әдебиеттерде педагогтің зерттеушілік мәдениеті төмендегідей аспектілерде қарастырылады:

- **ғылыми-педагогикалық қабілеттілік** (М. Н. Скаткин, т. б.);

- **зерттеушілік білім, білік, дағды** (Л. Горбунова. А.С. Тотанова, т. б.);

**- кәсіби іс-әрекет** (А. Е. Абылқасымова, М. С. Молдабекова);

- **педагогикалық шығармашылық іс-әрекет** (В. И. Скляной);

**- зерттеушілік іс-әркет** (Н. В. Кухарев, А. И. Кочетов. А. Сыздыкбаева, А. Жексембинова т. б.);

**- педагогикалық мәдениет** (А.А. Молдажанова);

**- ғылыми шығармашылқ іс-әрекет** (Я.А. Пономарев және т. б.);

**- педагогтің әдіснамалық мәдениеті** (В.А. Сластенин, В. Э. Тамарин, т. б.);

**- педагогикалық ойлау іс-әрекеті** (Ю.Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. Ж.Е. Сарсекеева);

**- кәсіби-зерттеу мәдениеті** (З.А. Исаева, Р.Ч. Бектурганова, А.А. Булатбаева және т. б.);

**- зерттеу жұмысының құралы** (П.Т. Приходько, Г. Б. Омарова. А. Казиева, );

**- кәсіби құзіреттіліктің даму деңгейі** (А.К. Маркова, А.К. Мынбаева. т.б.);

**- кәсіби мәдениет** (В.А. Сластенин және т. б.);

**- әдіснамалық ойлау** (О.С. Анисимов);

**- педагогикалық іс-әрекетті жетіл**діру (К.М. Варшавский. Т. И. Саломатова);

**- оқыту үдерісіндегі зерттеушілік іс-әрекет** (Т.И. Шамова. Е.С. Оналбеков, және т. б.);

**- инновациялық іс-әрекет** (Л С. Подымова, И.И. Цыркун және т. б.);

**- технологиялық іс-әрекет** (Г.К. Селевко);

**- педагог менталитетін құраушысы** (Б.Г. Гершунский және т. б.);

**- рухани мәдениеттің құрамды бөлігі** (Е.И. Артамонова, Г.М. Кертаева, т. б.). [1; 2; 3].

**Педагогикалық мәдениет** – тәрбие мен білім берудің рухани және материалдық құндылықтары кең көлемде көрініс табатын, тәрбие білім беру үдерісін жүзеге асыратын, тұлғаны әлеуметтендіру, ұрпақтар алмасуының тарихи үрдісін қамтамасыз ететін шығармашылық іс-әрекеттер әдісі, жалпыадамзаттық мәдениеттің бөлігі.

Ғалымдар ғылыми-зерттеу жұмысында болашақ мұғалімнің кәсіби іс-әрекетінің интеграцияланған көрсеткіштерін ұсынады: педагогикалық іс-әрекет қажеттілігі мен сұранысының мазмұны; мамандықтың маңызы туралы білім деңгейі мен мұғалімнің кәсіби рөлі, педагогикалық мәселелерді шешу деңгейі және т. б.

ХХ ғасырдың соңындағы көптеген педагогикалық зерттеулер болашақ мұғалімдерді кәсіби даярлау мәселесіне арналады. М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А.Пономаренко және т. б. ғалымдар «Даярлау – қандай да бір іс-әрекетті нәтижелі орындаудың алғышарты, іргетасы» деген анықтаманы береді. Сондай-ақ, ғалымдар мұғалімдерді педагогикалық іс-әрекетке даярлаудың құрылымын көрсетеді: мотивациялық, бағыттылық, операциялық, жігерлік, бағалау. Авторлар психологиялық даярлаудың құрылымын, жолдарын тереңірек зерттейді.

Педагогикалық жоғары оқу орны студенттерінің ғылыми-зерттеу жұмысын ұйымдастыру мәселелерімен: В.Н. Литовченко, В.Н. Намазов, Н.С. Амелина, П.Ф. Кравчук, Г.М. Храмова, П. Часакбай, Р.Ч. Бектұрганова, С.П. Арсенова, Л.Ф. Авдеева, Г.В. Никитина және т. б. ғалымдар айналысуда.

Ғалым О.А. Абдуллина «Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования» атты ғылыми жұмысында бірінші және соңғы курс студенттерін ғылыми-зерттеу жұмыстарына даярлаудың кезеңді жұмысын ұсынады. Бірінші кезеңде студенттерді кафедраның, жоғары оқу орнының, жеке мұғалімдердің жеке ғылыми-зерттеу жұмыстарының тақырыптарымен, мазмұнымен, мақсаттарымен, бағыттарымен таныстырады. Екінші кезеңде оқу-тәрбие үрдісінде жекеленген пәндер бойынша зерттеу жұмысы ұйымдастырылады, студенттер алғашқы зерттеудің қыры мен сырын меңгереді. Үшінші кезеңде жеке немесе ұжымдық топтық зерттеу жұмыстары жүргізіледі, педагогикалық практика кезеңінде студенттер тікелей ғылыми-зерттеу жұмысын жүргізеді, сынақтан өткізеді, нәтижесін бағалайды, тұжырымдар жасап, ғылыми болжам ұсынып, ғылыми жоба жарыстарына қатыса алады.

*Қазіргі кезеңде жалпы қоғам талабына сәйкес, педагогикалық жоғары оқу орындарында болашақ мұғалімдердің ғылыми зерттеу жұмысын жаңа бағытта жүргізу қолға алынуда. Жалпы мұғалімнің зерттеу іс*-әрекеті *төмендегідей логикалық байланыста құрылады:* рефлексия – ғылыми зерттеу – практика – рефлексия.

В.Б. Бондаревская, Л.Л. Горбунова, Г.С. Сухобская, Л.Н. Маркина, А. И. Кочетов, М.Н. Станкин, А.С. Сиденко, В.И. Загвязинский, Н.В. Кухарев, Н.Л. Селиванова және т. б. ғалымдар зерттеу жұмысын жаңадан бастаған жас мамандарға әдістемелік нұсқаулар, кеңестер береді. Мәселен, ғалым В.Б. Бондаревская ғылыми-зерттеу жұмысын жүргізудің төмендегідей іс-әрекеттік алгоритмін ұсынады: тақырып таңдау, жұмыс жоспарын құру, жұмыстың мақсат-міндеттерін анықтау, зерттеу тақырыбына байланысты библиографиялық көрсеткіштер тізімін жасау, зерттеудің нақты әдісін таңдау, зерттеу жүргізу, эксперимент нәтижесін өңдеу, қорытынды жасау т. б.

Г.С. Сухобская, Л.Л. Горбуновалар өз зерттеулерінде мұғалімнің құрылым-әдістемелік іс-әрекетінің зерттеу іскерліктеріне мазмұнды сипаттама береді:

- оқушының қиындықтарын алдын-ала болжай алу және ол қиындықты болдырмайтын не оңай шешетін тапсырмалар құрастыра алу;

- оқушының іс-әрекетті жобалай және бағалай алуы;

- оқушы шығармашылығын ынталандыра алуы;

- пәнге қызығушылық танытатын оқушымен жеке жұмыс жүргізу;

- үлгермейтін оқушылармен қосымша сабақ өткізу;

- оқушының іс-әрекетін бағалау өлшемін негіздеу және дұрыс таңдау;

- педагогикалық іс-тәжірибені талдау, тарату, насихаттау:

- тақырыпқа байланысты әдебиеттерді дұрыс талдау;

- әдістемелік тақырыпқа байланысты жұмыстың мақсаты, міндеттерін анықтау;

- тақырып бойынша жұмыстың негізгі кезеңдерін анықтау;

- педагогикалық іс-тәжірибені талдау;

- жүргізілген зерттеу жұмысының негізгі идеяларын тұжырымдау;

- эксперимент нәтижесін өңдеу;

- зерттеу нәтижесінде әдістемелік нұсқау, баяндама, мақала, ғылыми есеп, әдістемелік құрал даярлау.

Бұл зерттеудің ерекшілігі сол, мұғалім жәй әдіскер-сарапшы рөлінен, яғни, өзіне дейін белгілі әдіс-тәсілдерді өз тәжірибесінде пайдаланып қана қоймай, сонымен бірге, өз оқушыларының дербес ерекшеліктерін ескере отырып, оқу тапсырмаларын өзі құрастыруы, мұғалім – жобалаушы – үйлестірушіге айналады. Мұғалім өз іс-тәжірибесін зерделей, ұдайы өзгерістер енгізе отырып, шығармашылықпен жұмыс істеу барысында өз іс-тәжірибесін, өз іс-әрекетін жаңаша түрлендіріп, жаңаға бет бұрады, мұғалімнің жаңаны үйренсем, меңгерсем, қолдансам деген қажеттілігі артып, инновациялық даярлығын қалыптастырады.

Мұғалімнің әдіснамалық кеңістік аясындағы іс-әрекетінің зерттеушілік іскерлігінің қалыптасуының негізгі кезеңдері:

- педагогикалық мәселені қою және оны шешу жағдайларына талдау жасау (оқушыларды қатты толғандыратын мәселелерді бөліп қарастыру, оған ойша талдау жасау);

- ғылыми болжам жасау, болжам ұсыну, оның шешу жолдарын көрсету (оқушылардың шығармашылық мүмкіндіктерін дамытатындай тапсырмалар құрастыру, оқушылардың есеп шығару, теорема дәлелдеуге өзіндік «жаңалық» ашуына жол салу және т. б.);

- мақсаты эксперимент жүргізу (өзгерген жағдайларға талдау жасау, әрдайым тиімді шешім ұсыну);

- жұмыс нәтижесіне талдау жасау, бағалау, бақылау жұмыстарын жүргізу, тест алу;

- жұмысты тиімді бағалаудың жаңа өлшемдерін ұсыну, диагностикалық сараптама жасау.

Мұғалімнің зерттеу іскерлігін меңгеруі оның өз іс-әрекетіне жаңаша қарап, оқу-тәрбие үрдісіне оң өзгерістер әкелінуіне жол салып, мұғалімнің жаңа әдіс-тәсілдер мен жаңа технологияны меңгеруіне жол салады. Мұғалімнің ғылыми-зерттеу жұмысын мектептің оқу-тәрбие үрдісін жетілдіру құралына айналады. Педагогикалық ұжымда тек бір ғана мұғалім ғылыми-зерттеу жұмысымен айналыспай, әрбір мұғалім, яғни, тұтастай педагогикалық ұжым өзекті мәселе төңірегінде (мектептің өзекті мәселесіне сәйкес) ғылыми-зерттеу жұмысымен айналысқаны орынды. Ғалым Г.Б. Омарова «Мұғалімнің ғылыми-зерттеу жұмысы мектептің - оқу-тәрбие үрдісін жетілдіру құралы» атты ғылыми еңбегінде мектептің педагогикалық ұжымын ғылыми-зерттеу жұмысына даярлаудың нобайын ұсынады. Автор мектептің педагогикалық ұжымын ғылыми-зерттеу жұмысына даярлауды қалыптастыру критерийлерінің ең бастыларына мұғалімнің (ұжымның) ғылыми-зерттеу іс-әрекетіне деген құлшынысын (ынтасын), зерттеу меңгеруі бойынша теориялық білім қорын, ғылыми зерттеу әдістерін меңгеруін жатқызады.

Қазіргі кезеңде әрбір мектеп, педагогикалық ұжымда оқу-тәрбие үрдісін жетілдіру, жаңарту бағытында көптеген жұмыстар жүргізілуде.

Педагогтің зерттеушілік мәдениетін қалыптастыруға қатысты көптеген ғылыми зерттеулер жүргізілді:

- ***ғылыми-зерттеу іс-әрекетінің әдіснамасы****:* Г.И. Рузавин, В.П. Кохановский, В.С. Степин, В.И. Черников, К.Х. Рахматуллин, Г.Н. Волков және т. б.

- ***ғылыми-зерттеу жұмысының мәдениеті***: И.Г. Герасимов, К.М. Варшавский, Т. Кун, К. Поппер, И. Лакатос, Д. Пельц және т. б. ;

- ***педагогикалық ғылыми-зерттеу мәдениеті***: С.И. Архангельский, Ю.К. Бабанский, В.Г. Воробьев, Л.В. Занков, В.И. Загвязинский, А.И. Кочетов, Н.В. Кузьмина, Я. Скалкова, А.И. Пискунов, В.С. Черепанов, Г.И. Щукина;

- ***педагогикалық зерттеудің әдіснамасы мен әдістемесі***: М.А. Данилов, Н.Д. Никандров, В.В. Краевский, М.Н. Скаткин, Б.С. Гершунский, Г.П. Щедровицкий, Н.Д. Хмель және т. б.

**- *педагогтің инновациялық іс-әрекетінің дидактикалық теориясы*:**

В.И. Журавлев, И.А. Зязюн, П.И. Карташов, Л.И. Гусев, Н.В. Кухарев, Ф. Ш. Терегулов, Л.М. Фридман, Н.Р. Юсуфбекова, И.И. Цыркун, В.А. Сластенин, Л.С. Подымова, Б. Т. Барсай және т. б.

**- *педагогтің ақпараттық мәдениетін дамыту***: С. Н. Лактионова, Д. М. Жүсіпалиева, Л.Ю. Малай, С.Д. Мұқанова және т. б.

- ***тұтас педагогикалық үдерісте оқытушының зерттеу іскерлігін қалыптастыру****:* Н.Д. Хмель, Г.М. Храмова, С.Т. Каргин, В.К. Омарова, Г.Б. Омарова, Н.А. Абишев және т. б.

Қазіргі кезде әрбір оқытушының алдына қойылып отырған басты міндеттерінің бірі – оқытудың әдіс-тәсілдерін үнемі жетілдіріп отыру және жаңа педагогикалық технологияларды меңгеру. Мұндай жағдайда қоғамның әр мүшесінің шығармашылық әлеуетін жүзеге асыру қажеттілігі айтарлықтай артады. Сонымен қатар, инновациялық үдерістер, басқару мәселесі педагогикалық инноватиканың құрылымында негізгі түйін болып табылады.

Соңғы жылдары, студенттерді зерттеушілік әрекетке даярлаудың дәстүрлі формаларынан өзге, біз қызығушылық танытып отырған, академиялық сауаттылықтың негізінде студенттердің бойында зерттеушілік құзыреттілікті қалыптастыру әдісі қарқынды қолданылуда. Академиялық сауаттылық негізі – академиялық жазу арқылы болашақ мамандардың зерттеушілік құзыреттілігін қалыпттас-тырудың шетелдік тәжірибесіне терең шолу жасалды. Ресейлік ғалым Н.А. Смирнова мен И.Ю. Щемелеваның «Академиялық жазуды оқыту практикасындағы шетелдік тәжірибеге талдау» атты мақаласында шетелдік университеттерде оқытылатын WAC (Writing across curriculum) және

WID (Writing in disciplines) курстардың принциптері жақсы талданған. Талдауға авторлар екі рейтингтегі – Academic Ranking of World Universities (ARWU 2012) және Times Higher Education World University Rankings (2012-2013) алғашқы 30 университеттер іріктеп алған. Екі рейтингке де

қатысқан университтер анықталып 35 университетті қамтитын жалпы тізім жасалған. Ресейлік ғалымдардың зерттеуінің фокусында бакалавриат бағдарламасы болды. Осылайша, 35 университтің сайты талданды, олардың ішінде 25 АҚШ жоғары оқу орны, 4 – Ұлыбританиялық және 6 – басқа

елдерден (Канада – 3, Жапония – 2, Швейцария – 1. Университеттік сайттарды тадаудың негізгі мақсаты бакалавриаттық оқу бағдармаларында студенттерде ана тілінде (университетте оқу тілінде) академиялық жазу біліктерін дамытуға арнайы көңіл бөлінетінін анықтау болды. Бұл үшін студенттерге ұсынылған оқу курстары мен тіл орталықтарының сайттары талданды. Бұдан бөлек, жеке білім беру бағдарламалары мен кейбір кітапханалардың сайттары талданды; мақсаты студенттерге жазу дағдыларын дамытуға ықпал ететін қосымша ақпараттық қолдау ұсынылатынын анықтау болды. Сонымен қатар университеттерде пән оқытушыларына оқытылатын курстардағы WAC және WID принциптері әдіснамалық қолдау көрсетілетініне де көңіл бөлінді.

***АҚШ университеттері***. Сайттарды талдау көрсеткендей, АҚШ -тың барлық университеттерінде бірінші оқу жылындағы студенттерге арналған жазу курстары бар, оның үстіне кейбір универси-теттерде аталған дәстүр бұрыннан бар (мысалы, Гарвард университеті 1-курс студенттерін жазу негіздеріне оқыту дәстүрі 1872 жылдан басталғанымен мақтанады). Атап өтетініміз, университеттік білім берудің алуан түрлілігі мен оқу траекторияларының жекелендірілуінде барлық студенттер академиялық жазу дағдыларын оқиды: барлық университеттерде жазу курстары білім беру бағдарламасының міндетті бөлігі болып саналады. Мұнда әр университетте оқу үдерісінде курстардың қаншалықты санын және қай деңгейдің студенті оқу керектігін анықтайтын жазу талаптары бар (мысалы, Джонс Хопкинс университетінде (The Johns Hopkins University) – 4 міндетті курс, Остиндегі Техас университетінде (University of Texas at Austin) – 3). Университеттердің басым бөлігінде (25-тің 24-і) жазу курстары студенттерді әртүрлі пәндерді оқуға дайындай отырып, соның ішінде әртүрлі академиялық мәнмәтіндегі жазбаша мәтіндерді дайындай отырып, академиялық жазудың жалпы заңдылықтарымен таныстырады. Міндетті жазу курстары нақты пәндерге бағдарланған жалғыз

университет Корнелль университеті саналады. Онда мемлекеттегі әртүрлі пәндерде жазуға оқыту бағдарламалары ең үлкен және алуан түрлі (WID тұғыры). Студенттерге білімнің барлық пәндік саласын қамтитын 30-дан аса кафедраларда 100-ден көп курс ұсынылады. Атап өтетініміз, бірінші курс студенттеріне міндетті курстар жазуға көп көңіл бөлсе де, жиі сонымен ғана шектеледі: олар өзіне ғылыми аргументация мен сыни ойлау дағдыларын дамытуды да мақсат етіп қояды. Осылай, Пристон университетінің курстарын сипаттауда жазу семинарларының жазу дағдыларын дамытудан бөлек зерттеушілік жұмыс, аргументация негіздеріне, сонымен қатар кітапханада жұмыс әдістерімен танысуға мақсаттылығы айтылады. Кейде жазу курстарының атауының өзіне іс-әрекеттің басқа түрлері енеді: фокуста оқу мен жазу (University of California, Berkeley; Duke University; Carnegie Mellon University) немесе ауызша және жазбаша қарым-қатынас тұрады (Massachusets Institute of Technology, Georgia Institute of Technology). Университеттерде студенттер базалық деңгейге қол жеткізгеннен кейін игерілген жазу білімдерін жетілдірудің түрлі мүмкіндіктері бар. Талдау барысында ілгері деңгейдегі жазудың базалық деңгейінен басқа талаптары бар бес университет анықталды.

Осылай, Стэнфорд университетінде студенттер алғашқы үш жыл ағымында жазу бойынша үш курс оқиды. 3-ші курста "Writing in the Major" арнайы курсы оқытылады, бұл курс студенттерге өздері таңдаған мамандық бойынша жазу дағдыларын дамытуға мүмкіндік береді және қайсыбір пәнде жазу ерекшеліктерін оқудың негізі болады.

Жоғарыда аталған курстардан бөлек көптеген университеттер оқытуда WID принциптерін қолда-нады. Мұндай курстарды мысалы "Writing in Astronomy" (California Institute of Technology), "Legal Research & Writing" (Columbia University), "Writing About Science and Engineering" (The Johns Hopkins University) және т.б. болады. Аталған курстар арнайы кафедраларда жасалады және сәйкесінше белгілі бір пәннің маман-оқытушысымен оқытылады. Ерекше көңіл бөлетін жайт, қолдау студенттерге ғана емес, өз курстарында WAC принциптерін іске асырушы оқытушыларға да көрсетіледі. Академиялық жазу орталықтарының парақтарында оқы-тушыларға арналған ресурстар, сонымен қатар кеңестер жазылған – мысалы, жазу тапсырмаларын қалай құру керек, оларды қалай бағалау керек, сонымен қатар, жазу дағдысын тиімді дамытуға ықпал ететін пікірлерді қалай жазу керек (мысал үшін Дьюк университетінің, Мадисондағы Висконсинск университетінің (University of Wisconsin-Madison) сайтын қараңыз). Кейбір университеттерде оқыту-шыларға арналған арнайы курстар ұйымдастырылады. Принстонс университетіндегі "Writing across University" бағдарламасы немесе Чикаго университетіндегі жазуды оқыту курстары ("Writing peda-gogy") мысал бола алады.

***Ұлыбритания университеттері***. Ұлыбритания университеттерінде жазуды дамытуға оқыту уа-қытында да көңіл бөлінеді, бірақ бұл американдық университеттермен салыстырғанда басқа жолмен жүргізіледі. О. Круз жазуға оқытудың ағылшындық дәстүрін абсолютті ерекшелеп сипаттайды. Ол бойынша маңызды рөлді академиялық ортадағы ауызша және жазбаша қарым-қатынас дағдыларын дамыту мақсатын көздеген және тұрақты сабақтарды сүйемелдейтін жеке дара кеңес берулер алады. Екі жүйенің басты айырмашылығы жетекші британдық университеттерде міндетті жазу курстарының жоқтығында. Барлық төрт жоғары оқу орнында шелелдік студенттерге арналған арнайы курстар бар (EAP түрлі нұсқалары). Басқаларында кейбір университеттерде (мысалы, Кембридж университетінде).

Лондонның императорлық колледжінде (Imperial College London) таңдау курстары ұсынылады, Оксфорд университетінде – кішігірім онлайн-курстар. Жазу дағдыларын дамытудағы барлық қолдау студенттерге тіл орталықтары (немесе жазу орталықтары) арқылы көрсетіледі. Қалыптасқан жағдай бойынша, олар жеке дара кеңес берулер, жазудың белгілі бір дағдыларын дамыту бойынша қысқа мерзімді курстар, сонымен қатар ақпараттық және ресурстық қолдау ұсынады. Студенттерге арналған кейбір ресурстарды (мысалы, плагиатты болдырмау) сайтта еркін нұсқада алуға болады. Дегенмен университеттердің көпшілігінде барлық онлайн-ресурстар университет-ішілік желіде орналасқан (Кембридж және Оксфорд университеттерінде – сырттан қолжетімсіз, жазу ресурстары) немесе кітапхана сайттарында.

Сайттарда сонымен қатар оқытушыларға арналған қолдау бар (мысалы, Кембридж және Оксфорд университеттерінде), бұл келесідей қорытынды жасауға мүмкіндік береді: кейбір жетекші университеттерде WAC және WID принциптері қолданылады, дегенмен американдық жоғары оқу орындарындағыдай қайсыбір пәнді оқу бойынша міндетті талап жоқ.

Басқа университеттер (Канада, Жапония, Швейцария). Канадалық үш университеттің біреуі (University of British Columbia) студенттерге әртүрлі тілдік және коммуникативтік құзыреттіліктерді дамыту мақсатын көздеген және әртүрлі тақырыптағы міндетті курстарды ұсынып, жазуға оқытудың американдық үлгісін қолданады. Торонто университетіндегі жағдай басқаша, онда студенттерден міндетті курсты оқу талап етілмейді, бірақ жазудың жалпы және арнайы дағдыларын дамыту мақса-тындағы курстардың ("Professional Writing" деп аталатын курстар) көптеген саны таңдауға ұсынылады. Университет жазу дағдыларын дамытуға ықпал ететін көптеген әртүрлі ресурстар ұсынады: академиялық жазу бойынша ақпараттық материалдар мен арнайы семинарлар сайтқа бекітілген.

***Үшінші канадалық университет*** – Макгилла (McGill University) тіл қолданушылары мен қолдан-баушы студенттерге жазу бойынша бірнеше әртүрлі курстар ұсынады. Студенттерді қолдаудың бар-лық басқа түрлері жазу орталықтары арқылы жүргізіледі.

***Жапония университтерін*** (The University of Tokyo, Kyoto University) талдауға көше отырып, аталған университтеттердегі оқу тілі ағылшын тілі болмағандықтан сайтта ағылшын тілінде берілген ақпараттың аз бөлігі ғана жазу дағдыларын дамыту туралы екенін айтамыз. Оқытуды интерұлттан-дырудың ғаламдық үрдісіне сәйкес екі университет те студенттерге ағылшын тіліндегі кейбір курс-тарды ұсынады, және сәйкесінше, жапондық студенттер үшін ЕАР бойынша курстар ұйымдастырады.Шетелдік студенттер үшін керісінше, академиялық мақсатта жапон тілін оқыту ұйымдастырылған

(The University of Tokyo). Жапондық студенттер үшін жапон тілінде жазу дағдыларын дамытуға қатысты айтар болсақ, бұл туралы ақпарат сайттың ағылшын тіліндегі нұсқасында көрсетілмеген. Дегенмен, университет сайтында көрсетілген сілтемелерде мемлекеттің жетекші жоғары оқу орындарында соңғы жылдары американдық университеттерге ұқсас бейімдеу курстары (First year experience) оқытыла бастағаны айтылған. Ол курстар басқа мақсаттарымен қатар академиялық жазуға бағдарланған. Бұл қарастырылып отырған университеттерде ұқсас курстардың бар екенін болжауға мүмкіндік береді.

Біздің талдауымызға түскен, континенталдық Еуропаның жалғыз университеті, – ***Швейцариялық*** Цюрих жоғары техникалық мектебіндегі (ETH Zürich) оқу тілі – неміс тілі. Сайтта көрсетілген ақпараттан келесідей қорытынды жасауға болады: университетте жазу дағдыларын дамыту бойынша

міндетті курстар жоқ, дегенмен жеке кафедралар жазу бойынша бірлік курстарын ұсынады (мысалы, "Research Methodology and Writing"). Сайтта мұндай курстардың кейбір ресурстары бар. Бұдан бөлек, академиялық мәтіндерді жазу бойынша бірегей нұсқаулық бар (ағылшын тілінде). Батыс және Шығыс Еуропада академиялық жазуға оқыту. Бүгінгі таңда оқу тілінде жазбаша мәтіндерді жасау қабілетімен байланысты құзыреттіліктерді дамытуға көңіл бөлудің қажеттілігі көптеген еуропалық университеттердің жетекшілерімен қабылданған. Студенттердің көпшілігі барлық жетекші жоғары оқу орындарында бар академиялық жазу орталықтары арқылы қолдау алады.

Жазуды мамандандырылып оқыту қажеттілігін түсінетін еуропалық университеттер көп жағдайда академиялық пәндер шегінде жазуға оқытудың американдық моделін қолданады (WAC, WID).

Жоғарыда аталғандай, жазу дағдыларын дамытуға көп көңіл бөлінетін американдық университеттерде оқытушылық тәжірибесі бар пән оқытушыларынан бастамашылдық шығады. Бірақ мұндай университеттер аз: бүгінгі таңда ана тілінде академиялық жазуға сәтті оқытудың Батыс Еуропа университеттеріндегі аз ғана үлгісін келтіруге болады. Осылай, А. Декламбр мен К. Донахью француз тілін академиялық мақсатта Францияның университеттерінде оқыту тәжірибесін сипаттайды, Дж. Харборд Германиядағы неміс тіліндегі академиялық жазу негіздерін оқытудың мысалын келтіреді. Оқыту тіліндегі академиялық жазуға арналған арнайы зерттеулер аз болса да, академиялық мақсатта ағылшын тілін оқытумен қатар ана тіліндегі академиялық жазу мәселесіне қызығушы-лықтың өсіп жатқанын айтуға болады. EATAW 2013 (European Association of Teaching Academic Writing) конференциясындағы көптеген баяндамалардың пәні студенттерде екі (ана тілі және ағылшын) және одан көп тілдегі тілдік құзыреттіліктің дамуын ұйғаратын «мультилингвальдылық» болды. Мультилингвалды тұғырды оқытуда қолданудың сәтті үлгісі Иван Франк атындағы Львов ұлттық университетіндегі Академиялық жазу орталығы бола алады. Орталықтың міндетіне ағылшын және украин тілінде жазудың академиялық біліктері мен дағдыларын дамыту кіреді. Ағылшын тілінде академиялық жазу біліктерін сәтті дамытудың шарты ең алдымен ана тілінде жазу дағдыларын игеруді ұйғаратын мультилингвалды құзыреттілікті дамыту болып табылады. Дегенмен, егер жағдайды Шығыс Еуропа мен бұрынғы КСРО елдеріндегі университеттерде жазуға оқыту жағдайын қарастыратын болсақ, берілген мысал – ережеге сай келмейді. Шығыс Еуропа универси-теттеріндегі жазу дағдыларын дамыту ерекшеліктеріне арналған зерттеуінде, Дж. Харборд Кеңес Одағының ыдырағанына дейін жоғары білім беру жүйесі барлық елдерде бірдей болғанын атап өтеді.

Аталған елдерде жазу дәстүрлі түрде оқу мақсаты саналмады. Сол сияқты жазу жұмыстары оқыту нәтижелерін бағалауда өте сирек қолданылды. Жазудың ең кең таралған формасы мамандық бойынша әдебиеттер мен дәрістерді конспектілеп жазу болды. Мақсаты студенттің белгілі бір әдебиеттерді оқығандығын көрсету болған «Реферат» деп аталатын жазу жұмыстары мазмұндама ретінде қарастырылған әдебиеттерге шолу ғана болды. Дж. Харборд тұжырымдама келесіде түйінделді деген қорытындыға келді: студенттің жазбаша мәтіндер жасау қабілеті жазу дағдыларына емес, оқыған мәтіндерді білуіне байланысты. Осындай қорытындыны Еуропада жазу дәстүрлі түрде арнайы оқытылуы қажет дағды ретінде қабылданбағанын көрсете отырып, О. Круз да жасаған. Жазу ойлаудың жалғасы саналды және сәйкесінше оқытуда зейін сыни ойлау дағдыларын дамытуға бөліну керек, бірақ жазу тек лингвистикалық құзыреттілік болып табылады.

Ph.D докторантура бағдарламасының аясында Оңтүстік Корея, Сеул қаласына ғылыми тағы-лымдамаға баруға мүмкіншілік алдық. Сеулде орналасқан Доггук университетінде толық семестр білім алдық. Студенттерге арналған ағылшын тіліндегі курсты таңдадық. Таңдалған курстардың екеуі жазу дағдыларын қалыптаструға бағытталды. Greet Writing курсы ағылшын тіліндегі сөйлемдердің түрлері, құрылымы, ерекшелігі; мәтін түрлері, оның құрылымымен таныстырды, ал Academic Writing курсы эссенің түрлері, жазылу ерекшелігі, құрылымы; зерттеуге қажетті ақпаратты іздеу жолдары; плагиаттың алдын алу; сызба мен кестелерді сипаттау; тезисті жазу тәртібі, зерттеудің мақсаты мен міндеттерін анықтау және т.б. сол сияқты зерттеу дағдыларымен таныстырды. Тәжірибеге сүйене, Оңтүстік Корея университеттерінде, бакалавриатта академиялық жазу дағдыларын қалыптастыруға бағытталған Greet Writing (3 кредит), Academic Writing (3 кредит), English Newspaper (3 кредит) сияқты курстардың нәтижелі оқытылатынын сеніммен айта аламыз. Сонымен қатар, магистратура сияқты білім берудің келесі кезеңінде магистранттар ілгері деңгейдегі Research Metho-dology курсын міндетті пән ретінде өтеді, ол Academic Writing, Greet Writing пәндерінің логикалық жалғасы болып табылады. Барлық пәндер ағылшын тілінде өтеді.

Қазір, Ресейді қоса алғанда, Шығыс Еуропаның көптеген университеттерінде белгілі бір маман-дық бойынша оқу курстарын қалыптастыру және жоспарлау уақытында зейіннен тыс қалып қойған маңызды сұрақ – оқу тілінде академиялық коммуникация дағдылары мен біліктерін дамыту қажеттілігі, өйткені оқу үдерісі жүргізілетін тіл арқылы студенттердің жалпы академиялық сауаттылығын қалыптастыру жүреді. Жоғарыда аталғандай, АС жиі тек қана ағылшын тіліндегі курстар аясында өтеді. Дж. Харборд пікірінше, академиялық құзыреттіліктерді тек қана ағылшын тілінде дамыту идеясы қолайсыз, ал АС дамыту міндетін тек қана ағылшын тілі оқытушыларына жүктеу тиімсіз.

Бұдан бөлек, оқу үдерісінде студенттер (аралық және қорытынды) бақылаудың жазбаша түріне жиі жолығады. Бұл үшін оларға жазудың жаңа жанрларын игеру қажет (мысалы, академиялық эссе). Жүргізілген талдау халықаралық ғылыми қоғамға жоспарлы интеграциялану мақсатында білім берудің сапасы мен тиімділігін арттыру үшін қазақстандық жоғары білім беру жүйесі жеке академиялық жазуды және жалпы АС дамытуға көп көңіл бөлу керектігін көрсетті. Жазу дағдысы ауыспалы (transferrable skill) болғандықтан, оны ана тілі негізінде дамыту, содан кейін шет тіліне ауыстыру, немесе екі тілді де бірге оқыту тиімді болады. Бұл үшін оқу курстарына жоғары оқу орнындағы сәтті білім берудің негізі ретіндегі академиялық жазумен байланысты зерттеушілік құзыреттілікті қалыптастыруға және қазіргі білім беру тұжырымдамаларын тиімді іске асыруға мүмкіндік беретін жаңа және икемді моделдерін ендіру қажет.

**Сұрақтар мен тапсырмалар**

1. Педагогтарды ғылыми-зерттеу әрекетіне даярлау теорияларына шолу жасаңыз.
2. Қазақстан Республикасы педагогтарының инновациялық құзіреттілігін қалыптастыру технологияларына сипаттама жасаңыз.
3. Зерттеу әрекетіне даярлықтың көрсеткіштерін негіздеңіз.
4. Білім алушылардың зерттеушілік құзыреттіліктерін қалыптастырудың шетелдік тәжірибесін отандық тәжірибемен салыстырыңыз.
   1. **Ғылыми мектеп пен ғылыми жетекші**

**Ғылыми жетекші және оның қызметінің мазмұны.** Қазіргі таңда ғылымдағы жеке шығармашылық үдеріс жайындағы түсінік өзгерген. Жеке ғалым «ұйымдастырушыға» айналады. Жалпы әдебиеттерде талдаудың бірлігі ретінде көбінесе тұжырымдама деңгейінде біріктірілген және белгілі бір ғылым аясында жаңа білімді меңгеруге ұмтылатын ғылыми ұжым мен зерттеушілер қарастырылады. Бұл ғылымның даму жолындағы әр кезеңнің зерттеушілік қызметке қойылатын жаңа талаптарын өзектендіреді. Сонымен қатар, ғылымға кіріспе мақсатында жазылған әдебиеттерде ғылыми зерттеудің әдіснамасы мен әдістемесіне қатысты сұрақтар қарастырылғанда, оларды өзіндік практикалық қызметте қолдану мен түсінудің артықшылықтары назардан тыс қалып отырғандығын айқындауға жағдай болады. Зерттеушілік қызметтің сипаты арнайы (тәжірибелік және теориялық), математикалық, логикалық, философиялық-әдіснамалық, тарихи-ғылымилық және ғылымға кіріспелік, адамгершілік- әдіптілік дайындықты талап етеді. Сондықтан да магистрант зерттеушілік аспапты игеруші жас зерттеуші ретінде көбінесе «сынау мен қателесу» әдісін қолданып ұзақ, әрі ауыр жүріп отырады.. Осыған байланысты, магистиранттың толық қалыптасуы ғылыми мектептің дәстүрі мен ғылыми жетекші тұлғасының ықпалының мәнділігіне ешбір даусыз негізделген.

Сонымен, ғылым – бұл, біріншіден, қазіргі таңда негізгі болып келетін-ойлау, екіншіден, бұл ғылыми әдістен туындайтын жалпы адамзаттық құндылық. Егер де дәріс оқушы прфессордың міндеті,біріншіден, білімнің эталоның қалыптастыру болса, онда тәлімгер ретінде атқаратын рөлі – білім беру үрдісінде білім алушымен жеке байланысқа түсу арқылы ойлаудың ғылыми стилін қалыптастыру мен ғылымның бағалы негіздемелерін жеткізу. «тәжірибеден өтуші» болашақ ғалымның білім алушылармен жүргізетін тәлімгерлік қызметі, ол атқаратын жұмыстың ерекше формасы ретінде: 1 – ғылыми қауымдастықтың құндылығын ұрпақтан ұрпаққа жеткізуге; 2 – білім берудің заманауи бағытқа қарай реформалануы; 3 – түрлі буын өкілдерін өзара байланыстыра оқыту жағдайын қалыптастыру мен тәлімгердің өзін-өзі дамытуына бағытталады. Одан бөлек, тәлімгерлік идеясының өрістеуі қазіргі таңда білімділер мен ғалымдардың алатын рөлінің орасан зор екендігін қоғам түсінуіне мүмкіндік береді.

Магистрант өзінің тәрбиелік, дайындық, жан мен тән денсаулығы сипатының, психофизиологиялық дамуының деңгейімен алдынан ашылған ортамен және оның талаптарымен бірлесе отырып әрекет жасайды. Ол ондағы адамдарды, олардың мақсаттарын, мүмкіндіктерін, шектеулерін, міндеттерін, құқықтарын, өмір сүру тұрпаттарын, еңбек ету құралдары мен әдістерін көру арқылы артық не кем мөлшерде саналы түрде сол ортаға енеді. Және де тұлғалық мәнді қарым-қатынас магистранттың тұлғалық қалыптасуының басты шарты болып саналады.

Сәйкесінше, магистранттардың орта-тұлғалық өзара қарым-қатынас жүйесінде оқытушы-прфессорлық құраммен коммуникативті байланыс орнатуы маңызды орынға ие. Қазіргі педагогикалық ғылымда кемшіліктерсіз ада емес субъект-объект парадигмасының басымдылық танытып отырғандығын атап өткен жөн. Оқытушы мен студенттің серіктестігінің басты назарға алынуы ең ойға қонымды нұсқа болып саналады және де осы мақсатта негізге алынатын міндеттердің өзектіліктері мыналар:

* ытымақтастық негізінде білім алушылардың шығармашылық қабілетінің дамуы;
* оқу үдерісі барысында екі субъектінің де өз-өзін көрсетуге және дамытуға ұмтылуы;
* қарым-қатынас техникасын толығынан жетілдіру.

Ғылыми жетекші тұлғасының кәсібилігі, іскерлігі мен адамгершілігінің молдығы - бұл түрлі реттегі құбылыстар емес. Олар кәсіби тәжірибе, дүниетаным, белгілі бір нұсқамалар мен ерік-жігер, темпераменттің жиынтығы секілді тұлғаның толық психологиялық құрылысымен байланысты. Тұлғаның психологиялық құрылымының белгілі бір бөлігі емес, керісінше барлық құрауыштары ғылыми жетекшінің, яғни педагогтің мәдениеті мен кәсіби мінезін анықтайды. Ол кәсіби қызмет барысында өзінің тіршілік әрекетінің әдіс-тәсілдерін дамытушы белсенді субъект ретінде көрініс табады.

Тұлғаны әлеуметтік маңызды мазмұны мен қасиеті жағынан қарай отырып, Б. И. Додонов тұлғаны әлеуметтендірілген адам ретінде анықтаған. Оның «әрбір тұлғада тұтастылық, ерекшелік пен даралықтың бірлігі көрініс табады» деген ойы назар аудартады. Тұлғаға байланысты тұтастық тұғырына педагогика ғылымының классиктері аса көңіл бөлген. Мысалы, А.С. Макаренко, бірде былай деп жазады: «Адам бөліктеніп тәрбиеленбейді, ол тұтасымен құралады». Осы жайында 40-шы жылдары Р.Г.Лемберг: «Жалпы дамуға бағытталған жұмыстың нәтижесінің сыры – бұл білім алушыға тұтас ықпал ету»,-деп жазған. Тұлғаның қалыптасуына байланысты педагогика ғылымда қарастырылған сан түрлі тұғырларды саралай отырып, В. С. Ильин: «Тұлғаның тұтастылығын қатаң иерархия, реттілік және оның құрылым бөлшектері мен негізгі құрауыштарының жүйелілігі сипаттайды», - деп жазған. А. А. Бодалевтің пікірінше, адамдардың бір-бірі жайында қалыптасатын түсініктері мен бейнелері «қоғамның реттеуіші» деп аталады екен. Яғни, біз өзіміз жайында адамдар қалыптастырған мінез-құлықпен жүреміз.

Белгілі бір кәсіп түріне машықтанған адамдардың өмір сүру әлемінің бейнесін зерттеу жұмыстарының негізінде еңбек психологиясында келесідей қорытындылар жасалған: «кәсіби машықтанған мамандарды арнайы кәсіби бір тұтас объективті әлемде өмір сүреді деп айтуға ешқандай да негіз жоқ, керісінше түрлі кәсіби мамандар әлемнің сан түрлі субъектілерінде өмір сүреді». Яғни, кез-келген кәсіби маман өз қызметінің жүзеге асуына ауадай қажет ішкі психикалық тәжірибесінің ортақтығымен тығыз байланысты. Негізгі субъективті қатынас пен дамушы тұлғаның соның шеңберінде негізі қаланатын психологиялық артықшылықтары ерте жастан бастап қалыптаса бастайды. Адамның әлемге деген субъективті қатынасының ерте онтогенетикалық жағы тұлға дүниетанымының бастапқы деңгейі болып табылады.

Нәтижесінде, ғылыми жетекші мен магистранттың қарым-қатынасы барысында ақпаратты жеткізу, бағалау мен мінездің белгілі бір қырларын игеру, зерттеущілік жұмыстың стилі мен тіпті, субъектілердің өзара іс-әрекеті барысында қолданатын кейбір «клишелердің» сөздік қорға енуі де жүзеге асады. Ғылыми жетекші әлсіз және қате жарияланымдарға жауапты болуымен қатар, өз институты мен магистранттарының да репутациясы үшін жауапкершілікті болып келеді. Жетекші мен магистрант тұлғалық сипаттары жағынан бір-біріне икемделгені жөн.

Нәтижесінде талқыланып жатырған мәселені қарастыруда түрлі тұғырларға қол жеткізуге мүмкіндік берген жетекші тұлғасының теориясы мен тұжырымдамасының талдауына назар аударсақ(9-кестені қараңыз).

Әдетте, оқытудың төменгі курстарында жетекші білім алушыларға ғылыми зерттеудің әдет, дағдыларын түсіндіре отырып, меңгертеді. Жоғарғы курстар мен магистратурада – олардың белгілі бір нәтижелерге қол жеткізуін, өзбетінше шығармашылықпен айналысу үдерісін жүзеге асыруға және ұйымдастыруға көмектеседі. Ғылыми жетекшілердің де білім алушыларымен тікелей қарым-қатынас орнатып, тәлімгерлік ету барысында тәжірибе жинақтап өзгеретіндіктерін атап өткен жөн. Осы кезде жастың ұлғаюына қарай, байқау тәжірибесі, бірнеше әдістермен танысу, әдебиетті кеңінен білу және өз тәжірибесін әріптестерімен бөлісу секілді көптеген сапалар мәнді бола бастайды.

Жауапкершілікпен, өз күшіне деген сенімділікпен, басшылық пен көшбасшылыққа ұмтылумен, қоғамдық белсенділк пен сендіре алу қабілетімен сипатталатын тұлғаның күш-қуаты соңғы кезде жетекші тұлғасы дамуының жүйесін құрайтын факторлар ретінде қарастырылады. Жетекшінің тұлғалық күш-қуатын анықтайтын ішкі келісімділік сезімі өзіндік қабылдауға, өзіндік ұсынымға, басқарушылық қызметтің сұлбасы мен эталондарына негізделген. Келісімділіктің жоғары деңгейі өзіңнің ішкі дүниеңді ұғыну, өзіндік басқарылуы мен оның басқарушылық қызметтегі мәнділігін болжайды. «Мен-нәтижеге қол жеткіземін» дегендей, жетекшінің өз алдына қойған мақсатына жетуге деген сенімділігі осы келісімділік деңгейінің салдары болып табылады. «Мен нәтижеге қол жеткіземін» ұстанымы басқарушылық қызметтің психологиялық ерекшеліктері мен өнімділігіне әсер ететіндігі анықталған.

Төмендегідей құрауыштардан тұратын Е. А. Климовтың кәсіби маман сұлбасы толығынан жасақталған болып саналады: 1) адамның тұтастығы қасиеті ретінде (әлемнің бейнесі, бағыттылық, сыртқы дүниеге деген қарым-қатынас, щығармашылықты таныту ерекшеліктері, жеке тұлғаның зияткерлік қырлары, эмоционалдылық, кәсіби үміт, кәсіби ортадағы өз орнын елестету); 2) кәсіби маман болуына (ерекше қырлары, моторика, білік, дағды, іс-әрекет); 3) кәсіби маманның дамуы (спецификалық қырлар, ақпаратты қабылдау, оны өңдеу және шешім қабылдау, гностикалық білік, дағды және әрекет); 4) ақпараттандырылғандық, білім, тәжірибе, кәсібилік мәдениеті (спецификалық қырлар, ғылым және теориялық білім аймағындағы бағдарлық, пәндік аймақ жайындағы кәсіби білім); 5) психодинамика (көңіл-күйдің қарқындылығы, олардың тез ауысуы, сол кәсіби аумақтағы қиындықтар мен жүктемелер); 6) кәсіптің талаптарына сәйкес өзінің жастық-жыныстық ерекшеліктеріне байланысты сұрақтар төңірегінде ойлану.

**18-кесте. Ғылыми жетекшінің әртүрлі тұғыр бойынша тұлғалық сипаттамасы**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Атауы** | **Сипаттама** | **Өкілдері** | **Шектеулер** |
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| Коллекциялық  тұғыр | Жетекші өз қызметінде басқарушылық әрекетін табысты атқару мақсатында ерекше тұлғалық қасиеттерді меңгеруі тиіс. | А.И. Китов (1984) жетекшінің тұлғалық қасиеттерінің құрылымында мынадай төрт құрылымды көрсетеді: басқарушылық қабілет, саяси сапалар, кәсіби сапалар, ұйымдастырушылық сапалар. | . жетекшінің қасиететрі жайлы абстрактілі түсінік, олардың өзгеде басқарушылық жағдаяттармен қиылыспауы;  . кәсіби маңызды қасиеттерді игерудегі субьектілік;  . жетекшінің тұлға ретінде жалпы қасиеттерінің ерекше сапаларынан тұрғыда шектелуің болмауы. |
| Бәсекелестік тұғыр | Жетекшінің ерекше, тұлғалық қасиеттерін немесе жалпы қасиеттерінің белгілі бір деңгейдегі басқа адамдардан ерекше етіп көрсететін қасиеттерінің болуын пайымдайды. | Э.С. Чугунова (1983,1986) жетекшінің тұлғалық қасиеттерінің құрылымында ғы әкімшілік-ұйымдастырушылық қабілет, моралды-этикалық мінездеме, білім сапасы, кәсіби қабілет, әлеуметтік бағытталған, мативацияны бөліп көрсетеді. | Сыртқы ортаның өзгерістері мен жетекшінің әрекетінің дамуы мүмкіндігі шектеулер ескерілмейді. |
| Парциалды тұғыр | Жетекшінің тұлғалық қалыптасуы басқарушылық әрекеттегі психокоррекциялық жүйелік байланыспен , жеке операциялар мен әрекеттердің орташаланған жиынтығына тән. | Бұл тұғыр аясында А.М. Омаровтың беделді болудың тұжырымдамасын қарастырады, автордың ойы бойынша жетекшінің тұлғалық қасиеттерінің сипаттамасы кәсіби қасиеттерге байланысты. |  |
| Инженерлік-психологиялық тұғыр | Жетекшіні шешім қабылдайтын адам ретінде қарастырады. | Бұл тұғырдың белсенді жұмыстары Б.Ф. Ломовтың, А.И. Галактионовтың, Г.М. Зараковсковтың, А.А. Крылов пен А.В. Филипповтың еңбектерінде жүзеге асқан. | Бұл тұғырда шектелетін мәселе ол психологиялық процестерді өңдеудегі жетекшінің ақпараттары және оның басқарушылық әрекеттегі көрсетілетін жеке тұлғалық қабілеттері. |
| Рефлекциялы-құндылық тұғыр | Жетекшінің тұлғалық қасиеттерін оның басқарудық рефлексивті-құндылық тұжырымдамасы арқылы қарастырады.. | Ықпалдасудағы жетекшінің қабілеттілігі қалыптастыру, ұғыну және өзіндік түзетуінде көрініс табады. (А.И. Китов, 1984; С.М. Белозеров, 1986; В.В. Скворцов, 1987). | Рефлекциялы-құндылықтық құрылым тұлғалық жаңа білімге негізделген, сондай-ақ, жетекшінің басқарушылық әрекеті негізінде қалыптасады және басқарушылық шешім қабылдауға ықпал жасайды. |
| Әлеуметтік-психологиялық тұғыр | Ерекше мағына жетекшінің басқару стилінің өзгергіштігінің заңдылықтарын қарастыруға ерекше көңіл бөлінеді. | И.С. Мангутова мен Л.И. Уманскийдің жетекшінің тұлғалық қасиеттерін топқа бөліп қарастыратын моделі:  - жалпы қасиеттері;  - ұйымдастырушылық әрекетке бағыттылық;  - индивид ауқымы;  - дара стиль;  - әрекетке дайындық;  - ерекше қасиеттер;  - ұйымдастырушылық әрекетке деген икемділік. | Абстрактiлiк және мағыналы аморфтылық |
| Кешенді жағдаяттылық тұғыр | Жетекшінің әртүрлі юасқарушылық жақғдайлар мен өмірлік оқиғаларға байланысты тұлғалық дамуындағы қозғаушы күштегі күш-жігерін қарастырады. | А.В. Филиппов (1990) жетекшінің басқада кәсіби қасиеттерінің жамуына мүмкіндік беретін негізгі қасиеттерді көрсетті. Оның ойынша, оларға мыналар жатады: сенушілік, үйретуге деген қабілет, ашықтық (адамдарға деген ұқыптылық, олардың қажеттіліктерін білу), ұйымдастырушылық қабілет. | Басқарушылық әреткетегі тұлғаның дамуының тиімділігі ұйымның құрылымы мен міндеттеріне, оның әрекет ету ұзақтығына және өлшемімен ұйымның түріне байланысты. |
| Факторлық тұғыр | Жетекшінің басқарушылық қызметінің дамуына жеке факторлардың және шарттардың әсерін талдау. | Р.Л. Кричевский және А.В Маржине (1991) басқарушылық қызметтегі өзара әрекеттесуші субъектілердің құнды пікіралмасу факторларын бөліп көрсетеді. | Ситуациялық факторларлар көбіне басқарушылық қызметтің тиiмдiлiгімен байланысты түсіндіріледі, бұл ретте ішкі тетіктер қарастырылмай-ды. |
| Қызметтік тұғыр | Жетекшінің тұлғасын зерттеу екі бағытта жүреді:   1. Жетекшінің тұлғасына қатысты нақты қажеттіліктерді көрсететін құрылымдық-функционалды ұйымдастырушылық қызмет;   2. Жетекшінің тұлғасының мазмұнын шағын құрылымдардан құралған тұтас құрылым ретінде қарастыру маңызды. | А.Л. Журавлев тұлға құрылымының жалпы және арнайы түрлерін жіктеді. Жалпы құрылымдарына психофизиологиялық, психологикалық және әлеуметтік құрауыштары жатса, арнайыға келесілерді жатқызды: идеялық-саяси сапалар, жетекшінің кәсіби құзыреттілігі, ұйымдастырушылық және педагогикалық қабілет, моральді-этикалық сапалар. | Басшылықтың тиiмдiлiгi жетекшi тұлғасының сапасына шартты байланыста болатынын ескертеді. |
| Имидждік тұғыр | Жетекшінің әртүрлі әлеуметтік топтардың саналы және бейсаналы қажеттіліктеріне байланысты мен оның жеке сапаларын саралау қажет. тұлғалық имидждің қалыптасуы жатады. | А.А. Романов, И.А. Федоров, А.А. Ходырев, В.М. Шепель жетекшінің өзінің жетістіктері үшін ұйымдастыратын жеке тұлғалық қасиеттерін былай жіктеп көрсетеді: күш, шынайылық, жомарттық, билік жүргізу мейірімділік. | Бұл тұғырдың негізгі шектеу қоятыны мінсіз жетекшінің бейнесін жасай отырып, авторлар тек сыртқы көрініске ғана назар аударады. |

Зерттеушілер ғылым қайраткерлерін, тұлға типологиясын жіктеу жасайды, алайда белгілі бір жіктемені жүзеге асыруда ғылымға негізделген тұтас өлшемінің жоқтығын және көптеген қайшылықтардың көрініс табатындығын алға тартады. Танымал классификатор-авторлардың бірі Гоу мен Вудвортстың жіктемесін мысал ретінде алып көрсетсек, олар - «фанатик», «пионер», «диагност», «эрудит», «техник», «эстет», «методолог», «тәуелсіз». Келесі мысалға Левинсон-Лессингтің жіктемесін алып қарастыруға болады, ол шығармашылық өнімділігі төмен эрудит-ғалымдарды «жүретін кітапхана» деп атаған. Сол сияқты көптеген зерттеушілермен салыстырғанда Д. Б. Богоявленскаяның пікірінше, зерттелушінің білімін, ойлауы мен тұлғасын зерттеу арқылы шығармашылығын анықтау мақсатында жүргізілген зерттеу жолдарының бір де біреуі оның табиғатын толық ашатындай нәтиже бермеген. Сондықтан да, осы мәселені зерттеу барысында шығармашыл тұлғаның танымдық және мотивациялық сипаттамасын бейнелейтін, шығармашылықтың «талдау бірлігін» айқындап көрсеткен. Зияткерлік белсенділікті тұлғаның шығармашылық қабілетінің «зерттеу бірлігі» ретінде қарастыруды ұсынады. Зияткерлік белсенділік өзінің құрамына ақыл-ой қызметінің зияткерлік (ақыл-ой қабілеттері) және зияткерлік емес (тұлғалық, мотивациялық) факторларын біріктіреді.

Тұтас алғанда, осы контексте көрсетілген талдаудан өткізілген жетекші тұлғасы сапасын анықтауға арналған теоретикалық тұғырлар магистранттар арасында жүргізілген сауалнаманың нәтижесіне толығымен сәйкес. Ғылыми жетекшісінің тұлғалық қасиет, қабілеттері мен ерекшеліктерінің тізбегін «Горящую 10» респонденттері төмендегідей тізіммен толықтырды:

1. өзін-өзі басқара білу қабілеті;
2. ақылға қонымды тұлғалық құндылықтары;
3. нақты тұлғалық мақсаттары мен өзара іс-әрекеттің мақсаттары;
4. жасампаздық және жаңару қабілеті;
5. жоғары деңгейде жетілу мен кәсіби өсіге ұмтылыс;
6. ұтқырлық және мәселелерді шеше білу қабілеті;
7. қоршаған адамдарға ықпал ете алу және өз көзқарасын қоғап шыға алу;
8. басқару және жетекшілік ете алу қабілеті;
9. магистранттарды оқыту және дамыту қабілеті;
10. өзінің ғылыми мектебі мен коммуникативтілік біліктерін дамыту қабілеті.

Сонымен, өзіміз байқап тұрғанымыздай, белгілі бір ұйымның басшысы мен ғылыми жетекшіге қойылатын талаптардың айырмашылықтар жоқ екен. Негізінен, жоғарыда көрсетілген талаптар қазіргі заманға сәйкес жағдай мен шарттарға негізделіп жасалған. Жетекшілер болашағы бар сұрақтарға көбірек уақыт бөлуге, кең ауқымда ойлануға, жаңа қажеттіліктер мен міндеттерді өзгелерден тереңірек түсінуге, қыхметтің қарқынды дамуына ат салысуға, топтардың қызметінің тиімділігін жоғарылатудың құралдарын жасап шығарып, оңтайлы жолын нұсқауға бейім. Олар өздерінің жоспарлары, ойластырған іс-әрекеттерін жүзеге асыруға тиісті.

Неліктен магистранттың субъективті қабілетінің дамуы үшін ғылыми жетекшінің ықпалы маңызды? Себебі, магистрант жұмысының тиімділігін анықтауда бағалау эталонын қолданудың дұрыс жолын нұсқайтын жетекші болып саналады. Сонымен, мамандықтар арасындағы өзара байланыс пен адам танымының ерекшеліктерін зерттей келе, О. Г. Кукосян «дәл қызметтің өзі әрқашан адамның өз қоршаған ортасын, соның ішінде адамның өзінің бейнесін сомдауға жағдай жасайды» деп айқындап көрсетті. А. А. Бодалевтің пікірінше, адам бойынан басқа адамдарға бағытталған жалпы тұғырды жасап шығаруда, қызметтік құндылықтарды анықтауда қоғамдық қарым-қатынас жүйесіндегі тұлғаның жеке еңбегі мен орны айтралықтай маңызды рөлге ие.

В.И. Загвязинскийдің пайымдауынша, диссертант пен ғылыми жетекшінің қызметтерінде өзара келісімге келуі педагогика жетістіктерінен, жинақталған тәжірибе мен дәстүрінен және сабақтастықтан туындаған талап болып келеді. Оның пікірінше, құнарлы топырақта өсіп, жетілмеген «жаңа» нәрсе сыртқы тартымдылығына қарамастан тіршілікке өте бейімі жоқ болып келеді екен. Жаңа нәрсе толығымен жаңа болады немесе сыртқы бейнесі өзгертілген ескі болуы да болуы мүмкін. Алайда танымал нәрседен туындаған жаңа нәрсе өз атына лайықтана отырып, жаңашылдықтың басты беогілеріне ие болуы керек. Сонымен қоса, зерттеудің тұжырымдамалы бірлігі принципі бар, бұл жерде егер де зерттеушы белгілі бір тұжырымдамаларға ғылыми тұрғыда қосылмаса, я оларды өзі жасап шығармаса, ол жай эклетик ретінде қалып қояды. Бұл ұстаным ішкі қайшылықтарға ие, себебі ол осыған дейін қабылданып, анықталғанды дұрыс деп, ал толық анықталмағанды құбылмалы деп санайды. Е.А. Климов өзінің «Психологияның негіздері» атты еңбегінде(М.,1997) маман біліктілігінің бөлшекті және жүйелі көрінісінсыз кәсіби дайындықтың іргетасы қаланбайтындығы жайлы айтып өткен. Оның себебі, әркім құбылыс пен жайттың тұтастылығын түрліше қабылдайды.

Оқу тапсырмаларының міндеттерін қою мен мәселелерін шешу нұсқалары әр түрлі. Зерттеушілік жұмыстың қаншалықты тиімді басқарылып отырғандығы ғылыми мектептің қызметтерін зерттеу барысында толық айқындалады. Біздің республикамызда ғылыми мектепті құру және қалыптастыру өзіндік тарихы бар және ғылыми-зерттеушілік орталықтар мен білім беру мекемелері қызметінің бастауымен тығыз байланысты мәселе болып келеді. Психологиялық-педагогикалық және әлеуметтік әдебиеттерде ғылыми мектеп зияткерлік, эмоционалды-құндылықты, формальді емес, түрлі деңгейдегі ғалымдардың ашық қоғамы ретінде сипатталады. Ғылыми мектептің базасына сәйкестендіруге келетін бірнеше көрсеткіштер төменде көрсетілген: 1) сәйкесінше білім аумағындағы бір немесе бірнеше көшбасшының болуы; 2) зерттеудің ерекше әдіснамасы және ғылыми парадигмасы; 3) мектептің ғылыми дәстүрімен сабақтастықты қамтамасыз ететін ұдайы өндіріс тетіктері; 4) ғылыми ұжым өкілдерінің атқарушы қызметтерінің жоғары дәрежеде бағалануы және сырттай мойындалуы. Осылайша, ғылыми мектептің сипаттамасының легі келесідей: білім алушыларды белгілі бір бағыттағы танымдық шығармашылық жұмысқа талпындыратын идеяның болуы, сәйкесінше, олардың мәселенің әр кезеңіне сай келетін жалпылық әдіснамалық ұстанымды толық меңгеруі.

Сонымен қатар, ғылыми мектептің білім беру жүйесінің кеңес берушілік факторы бола алатын ғылыми идеяның ерекшеліктері мен артықшылықтары тарихи тұрғыда орнымен және уақытпен айқындалғаны жөн. Өйткені кешеуілдеп дамыған әскери педагогика саласындағы ғылыми мектептің қалыптасуы бірнеше кезеңдерді бастан кешірді. Дегенмен, педагогикадағы қазақстандық ғылыми мектептің дамуының негізгі бағыттарын сипаттау қажет деп санаймыз. (19-кесте).

**19-кесте Ғылыми мектептердің типологиясы**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Типология | 1) орталық пен коммуникациясының байлнысқа бағытталған құрылымы бар Ғылыми Мектеп (идеяның авторы, көшбасшы және оның оқушылары) | 2)орталыққа және белгілі бір ортадағы байланысқа бағытталған құрылымы бар ҒМ (жеке дара авторлық идея және алдыңғы авторлардың орнын біртіндеп иеленуі ) |
| мысал | Либиха мектебі | Физикадағы Эйнштейн мектебі |
| типология | 3)Орталықтан ажыратылған және коммуникациясының байланысқа ие емес ҒМ (өз беттерінше негізгі идеяны жасақтаушы және оны өз зерттеулері барысында жүзеге асырушы түрлі дәрежедегі ғалымдар кооперациясы) | 4)Орталықтан ажыратылған, алайда белгілі бір ортаға бағытталған байланысқа ие ҒМ (негізгі идея түрлі аймақтарда қалыптасады және жүзеге асады, ҒМ-тің ортақтығы әдебиеттің арқылы танылады) |
| мысал | Математикадағы Бурбаки тобы | Ғылыми білімнің түрлі аймақтарындағы «жүйелі қозғалыс» |

Зерттеуші ғалым Г. Лайтко өзінің «Ғылыми мектептің – теориялық және тәжірибелік аспектілері» атты мақаласында Т. Кунның ғылыми мектептің негізін қалауға қатысты идеяларды сипаттайтын бірнеше терминдерінің жарамдылығы туралы жазады; біріншіден, парадигманың артықшылықтарға ие болуы зерттеудің алғышарты ретінде көптеген идеялардың қалыптасуына негіз бола алады; екіншіден, ол ғалымдардан құралған топтарды біріктіре алмайды, себебі зерттеу түрлі мақсаттарға бөліп қарастырылған; үшіншіден, парадигмалық идея заманауи ғылымда дараланбауы қажет. Ғылыми мектептің соңғы сипаттамасы оның жалпыға ортақ қабылдануы үшін бәсекелестік пен зияткерлік дискуссияларда жиі талқыланғаны қажет екендігіне бағытталады. Яғни парадигмалық идеяны өзінің эвристикалық құндылығын жоғалта бастаған кезінде ғана қоғам қабылдай алады деген пікір айтылады.

С.М. Раппорт ғылыми мектептің қалыптасуын «ғылыми ойлаудың стилі мен тәртібіне келісілгн және мақсатқа ұмтылдырылған адамдардың рухани бірлестігі» ретінде қарастырады. Бұл тұрғыдан ғылыми мектептердің маңыздылығы туралы пікірталастың жалғасып жатырғандығын атап көрсеткен жөн. Осы мәселеге қатысты қоғамның пікірінің жақсыдан жаманға немесе жаманнан жақсыға қарай құбылып отырғандығы анық байқалып отыр. Әсіресе, осындай мазмұндағы пікірталастар ғылыми мектептің қалыптасуы мен дамуының негізінде жатқан ғылыми дәстүрлердің жалпы үрдісімен тығыз байланысты. Дәстүр ұғымына берген түсінігін философ В.С.Степин «парадигма» терминінің орнына «ғылымның негіздемесі» атты терминін қолдану арқылы берген. Ғалымның пікірінше, ғылымның негіздемесіне төмендегі бөліктер енеді:

1. Ғылымның идеалдары мен нормалары;

б) Әлемнің ғылыми бейнесі;

в) Философиялық-дүниетанымдық негіздеме.

М.Г. Ярошевскийдің пайымдауынша, ғылыми мектептің негізінің қалануына ықпал етуші себептерді тек зерттеушілік өнерге үйрету орталығынан ғана емес, жалпы мәселені шешуде жасақталатын бағдарламаны жүзеге асыруға ғалымдардың аса қажеттілігінен де іздеу керек екенін атап отыр.

Осыған сәйкес, егер де белгілі бір ғылыми мектептің дістүріне көшбасшылардың көмегімен жасалған спецификалық әдістемелер мен теориялар енетін болса, ал екіншілері теоретикалық бағыттылығының кеңділігімен ерекшеленіп жатады.

Алайда, оның жас ғалымдар мен тәжірибеден өтуші педагогтарды зерттеушілік қызметке бейімдеудегі қабілетін мойындаған жөн.

Зерттеуші-педагогтың тұлғалық қалыптасу үдерісінде ғылыми мектептің алатын рөлі келесідей негіздемелермен айқындалады.

* Ғылыми мектеп деген феноменнің өзі ғылыми дәстүрдің өркендеп, сабақтасуына жағдай жасайтын оқушылар мен зерттеушілердін болуын сипаттайды;
* Педагогтың зерттеушілік мәдениетінің қалыптасуы алдыңғы қатарлы оқытушылардың оқушыларының кейінгі зерттеудің жаңа бағыттарының жетекшісі болуына жағдай жасайды;
* Зерттеушілік құралдың артықшылықтарын меңгеру білімнің дәлелділігі мен негіздемелілігінң ережелері мен жалпы критерийлерінің «тегістелу» жолы ретінде жүзеге асады. Сонымен қоса, қолданылған ұғымдардың ортақ жүйесі, зерттеудің жалпы теориялық платформасы қалыптасады.

Ғылыми мектептің жоғарыда көрсетілген типологиясы тарапынан мектеп жұмысындағы теориялық мәліметтің қомақты алаңы ретінде түрлі ғылыми мектептерде «оқушылармен» жүргізілетін жұмыстың кезеңдері мен технологияларын қорытындылау нәтижелерін алып көрсетуге болар еді.

**20-кесте. Білім алушының ғылыми мектептегі қызметінің құрылымының нәтижелері**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Ғылыми мектепте берілетін білім түрлері | Ғылыми мектептегі білімдерді жеткізу формалары | Білім алушының рефлексивті қызметін ғылыми мекеме деңгейіне көтеру проф. Таубаева Ш.Т. | Білім алушының қызметіне рефлексивтеу педагогика жүйелік-ойлау-әрекеттік деңгейіңде көрінуі (проф Фрумин И.Д.,Каспржак А.Г., Гуляев В.А. т.б) |
| Білім алушының іс-әрекетке ғылымнан тыс жалпы мәдениеттік білім қорында даярлау | Мұғалім ғылыми білімнің жалпы мәдени бөліктерін беруі | Сабаққа қатысу, сабақтың әдістемесімен танысу, «мұғалім» мен оқушының жариялымдарын, кітап көрмелеріне қатысуларын, салыстыру, талдау,жіктеу-**ақпараттармен қанығу** | Эмперикалық тәжірибені ұғыну, кәсіби педагогикалық қызмет тәжірибесі, қарама-қайшылық мәселесі,қабылданған білімнен бас тарту, әр түрлі концепциялармен және теориялармен танысу- **позицияларды сынау және мәселелендіру** |
| Зерттеу бағдарламасын іске асыруға арналған операциялармен рәсімдер | Білім алушыға операция тәсілдері туралы білімді әр түрлі мысалдардың көмегімен түсіндіру | Есеп, пікір,бағдарлама, жоба, ғылыми зерттеу жұмысын жазу, басқа ғылыми мектептің қызметін талдау- **іс-әрекеттің технологияландырылуы** | Жаңа нормаларды және қызметтің құрамдас бөліктерін игеру, ақпараттарды құрастыру және ұғыну,ғылыми зерттеу жұмысын жазу, эссе, жағдаяттарды талдау, мәселенің мәнін зерттеу-**аналитикалық қызметті игеру** |
| Зерттеу бағдарламасын басқа білім жүйесіне бұру,зерттеу бағдарламасын концептуалды деңгейде шешу мен өрлеудегі эвристикалық заңдылықтар | Логико-математикалық және экспериментальдық тәсілдерді, операциялармен құралдарды ұғыну | Моделдеу, жобалау, басқа жұмыстарды талқылау, ғылыми-методикалық жұмысты әзірлеу, ғылыми мақалалар- **зерттеу бағдарламасы мен зерттеу қызметінің жалпы мазмұнын өңдеу** | Жобалау, ойындық модельдеу, конфликтологияның негізгі құрылымын меңгеру, бағдарламалық анализ және жоба, топтық жұмыс-**жобалалық қызметті игеруі** |
| Адекватты бағалаудың эвристикалық шарттары зерттеу бағдарламасы ғылымның даму логикасымен сәйкестігі, жаңа зерттеу бағдарламасын құру шарттары | Тәжірибенің концептуалды техникасын меңгеру, зерттеу бағдарламасын орындау тәсілдерінің белгілі бір тұжырымдар арқылы жүзеге асуы | Ғылыми-педагогикалық білімнің жеке матрицасын құру, сызбалар мен моделдерді құру,зерттеу жұмысын өз бетімен орындау және қажетті дағдыларды меңгеру,зерттеу жұмысының орындалуы мен қорғалуы- **зияткерлік өнімді өндіру** | Семинарларға, біліктілікті арттыру бағдарламаларына, әр түрлі ақпаратты меңгеру,алынған білімдерді өзінің кәсіби қызметінде пайдалануы, зерттеудің мәселесі мен зерттеу жұмысының орындалуындағы позицияның болуы- **зияткерлік және қоғамдық мәдени жобаны іске асыру** |
| Ғылыми бірлестіктердегі кәсіби және әлеуметтік мінез-құлық нормасы | Мұғалімнің білімінің оқушыға берілуі т.б деңгейлердің жүзеге асуы | Мұғалімнің қалыптасқан және мүмкін болатын ғылыми еңбегі, ғылыми-зерттеу әрекетінің стилі, ойлау әрекеті, мұғалімнің түсінуі және болашақ өзіндік логикалық ойлауы- **ғылыми мектеп жүйесіндегі қызметтің жеке стилін өңдеу** | Ойлау стратегиясының нормаларын ақпараттар арқылы меңгеру, мектеп ішілік мәдениеттің сақталуы, жұмыс қорытындысын презентациялау-**жеке көзқарастар** |

Біз ғылыми мектептің **3 жіктеуіштен** тұратындығын көрсетеміз: ғылыми бағыттағы мектептің негізінің жасақталуы және мектептің негізін қалаушылардың тұлғалық сапалары. **2 ғана жіктеуіш тұр** Әрине, зерттеуші-педагогтың қалыптасу жолында ғылыми жетекшінің тұлғалық және кәсіби сапалары маңызды орынға ие.

Осы жерде педагогикалық ғылымдарының докторы, профессор Надежда Дмитриевна Хмельдің атап көрсеткен ғылыми мектептің зерттеушілік атмосферасын сипаттаған бірнеше спецификалық қырларына тоқталып өтсек. Профессор жұмысының айрықша стилі жеке адамгершілікпен сиптталатын жоғары дәрежедегі ғылыми талап ете білу, сынның негізін қалау және оган ашық көзқарас. Ғылыми көшбасшының оқушылармен әңгімесі **«әңгіме-оқыту»** принципінде жүзеге асты, оқу үдерісінің мақсатты жорамалдау кезеңіне оқу уақыты көбірек бөлінді.

Нағыз ғылыми жетекші мен ғылыми мектептің көшбасшысы,әрине, өздерінің концепцияларымен ерекшеленеді, олар сыртқы немесе ішкі қақтығыстар мен келіспеушіліктерге қарамастан өздерінің ғылыми көзқарастарын еш өзгертпейді және соны дәлелдеп шығуға бар күш-жігерлерін жұмсайды. Жалпы айтатын болсақ, олар «солисттің талантына, алайда музыканттың темпераментіне ие оркестрде өнер көрсететін» адамдар.

Және ең соңында заманауи кезеңде ғылыми мектепті жүзеге асыруға алғышарт бола алатын тезистерді атап көрсетсек:

* Ғылыми мектеп пен мақсаттың бірлігіне қол жеткізуде дара ерекшеліктердің болуы;
* Ғылыми мектептің өкілдері арасындағы байланыс және бір-бірін мойындауы. Яғни, ғылыми мектептің өкілдері бір-біріне сыйластық қарымқатынас таныта отырып, әр қайсысының ғылыми көзқарасын тыңдай білуі.
* Өзін-өзі оқыту мен дамыту қызметіне көңіл бөлу;
* Ғылыми мектептің көшбасшыларының беделін бақылауда ұстау және ғылыми мектеп өкілдерінің қызметтерінің еркін, әрі дара түрде жүзеге асуына жағдай жасау.

Осылайша, ғылыми мектептің болуына қатысты түрлі қайшылықтарға қарамастан, ғылыми-педагогикалық кадрларды даярлауда алатын оның рөлі үлкен маңызға ие. Әрине, ғылыми жұмыс – ол жоғары деңгейдегі тұлғалық қызмет, сондықтан да әр зертхана өз жетекшісінің тұлғасын бейнелей білуі қажет.

Осы параграфтың мазмұнында біз заманауи жағдайдағы ғылыми жетекшінің қызметінің ерекшеліктері мен артықшылықтарын қарастырдық.

Ғылыми – зерттеушілік жұмыстың өзіндік мазмұны өзгерер болса, онда ғылыми жетекші қызметінің мазмұны да үлкен өзгеріске ұшырайды. Жоғарыда айтылған пікірлерге сүйене отырып, заманауи ғылыми жетекші өз бойына төмендегідей кілттік талаптарды меңгере отырып, білгені жөн.

Біріншіден, бұл **білім беру жүйесін ұйымдастыра білу қабілеті** (дара және магистранттардың және т.б білім беру жүйесін). Осы тезисті негіздеу мақсатында менежменттің тәжіибесінен алынған ұйымдастырушылық қызметке үйретуге бағытталған сұлбаны ұсынып отырмыз.

Екіншіден, **топта білім алу және серіктестіктегі өзара іс-әрекет дағдыларын меңгеру**. Ғылыми жетекші өзінің жасы біршама үлкен білім алушымен жұмыс жасап отырғандығын ұмытпаған жөн. Алайда, кейде жастық ерекшеліктері аса байқалмайтын білім алушылармен де бірлескен түрде қызмет ететін жайттар кездеседі.

Үшіншіден, көп жағдайда ғылыми жетекшітек қана **тьютордың, тәлімгердің, кеңесші және протехниктің** қызметін атқарады. Аталып өтілген қызмет түрлеріне арнайы бөлімде толығынан тоқталамыз.

Сонымен, оқытуды ұйымдастыру барысында ғылыми жетекші білім алушымен бірлесе отырып атқарылған жұмыстың болашақтағы нәтижесінің қандай болатындығын, қандай кедергілерге тап болуы мүмкін екендігін анық түсініп, болжам жасау білуі аса қажет. Осыған байланысты ол екі міндетті қатар атқарады: басқарушылық және көшбасшылық. Ол өзінің магистранттарын тарта отырып қысқа мерзімдік мақсаттарды анықтайды және жүзеге асырады. Сонымен қатар, ғылыми мектептің дамуына көмек болатын жаңа жобаларды басқаруда өз алдына аса салмақты мақсаттарды айқындайды. Мысалы, ғылыми жетекші үшін қысқа мерзімдік мақсат ретінде магистрлік диссертацияны атап көрсетсе болады, ал стратегиялық мазмұнда қарастырар болсақ, осы зерттеудің ғылыми мектеп жүйесінде қалыптасып, тұрақталып қалуын атап келтірсе болады.

Бұл жағдайда, ізденісті ғылыми **басқару мен**  **ұйымдастырудың** келесідей ережелері айқындалған: әрқайсысы - оқушы-энтузиаст, әрқайсысы – мұғалім, тәлімгер, тренер; әрқайсысы – шығармашыл, ойшыл; ірқайсысы жағымды үлес қосады; әрқайсысы – өз-өзіне менеджер: әрқайсысы сәйкесінше өз жұмысында өте белсенді. Осындай білім беру жүйесін ұйымдастыруда оның дәстүрлі мазмұнынан бөлек төмендегідей артықшылықтарын атап көрсеткен жөн:

* Ортақ жұмыстың әр қатысушысы тұлғалық және жалпы мақсаттарды анық айқындап, жүзеге асырады.
* Ақпаратты жеткізу үрдісі айқын, әрі өте жеңіл болуы керек, себебі ақпарат әрқайсысына қолжетімді болғаны дұрыс.
* Өздерінің жадтарынан шыққан жаңа идеяларымен жұмыс жасайтын білім алушыларды мадақтап отыру керек. Және «бұл жерде ойдан шығармайды» деген синдромның тамырын кескен жөн.

Білім алуда және педагогтардың квалификациясын жоғарылатуда серіктестік, бірлесе әрекет ету идеясы педагогтарды алдын-ала даярлауға және жоғары санатты педагогтарға қол жеткізуге жағдай жасап отыр. Бірлескен түрде білім беру жүйесіне тоқталар болсақ, ол педагогтардың кәсіби өсуінің маңызды қайнар көзі болып табылады.

Бірлескен түрде білім беру идеясы, қазіргі таңда, білім беру мекемелерінің дамуына, инновациялық қызметінің жаңаруына немесе тәжірибелік-эксперименталды жұмысының жүргізілуіне, жобаларды зерттеу мен жүзеге асыру жұмыстарына байланысты мәселелерді шешуде қолданылатын оңтайлы жол ретінде қарастырылуда.

Бірлескен білім беру идеясының білім беру мекемелері үшін қандай артықшылықтарды анықтап көрсете алатындығын төмендегі тізбектен көре аласыз:

* білім берудегі құбылмалы жағдаятқа сәйкесінше әсер ете алу мүмкіндігі;
* білім беру үрдісінің үзіліссіздігі, яғни білім алу үрдісі кәсіби мансап кезінде, яғни жұмыс барысында да жүзеге асырылуын тоқтатпайды;
* пәндік дайындық қана емес, сонымен қатар пәнаралық және пәннен тыс дайындықты жүзеге асыру мүмкіндігі;
* магистранттардың топтық жұмысын жүзеге асыру мүмкіндігі;
* магистраннтардың құнды еңбектерін білім беру жүйесінің жаңа бағытын жасақтауға пайдалану;
* белгілі бір мәселені шешу мақсатында белгілі бір санаулы магистранттарға үздіксіз квалификацияға тән әдістемелік көмек көрсету;
* Магистранттың деңгейімен қатар, өзі қызмет ететін жоғары оқу орнының ерекшеліктерін жоғары деңгейде ескеру мүмкіндігі;

Тәлімгерлік қызметте өзінің белгілі бір уақыт аралығында жинаған тәжірибеңмен бөлісуін немесе келесі адамға жеткізу мүмкіндігін. Тәлімгерліктің ұстанымдары төменде көрсетілген:

* Үздіксіз қарым-қатынас орнату мүмкіндігі;
* Тәлімгер дайын шешімнің орнына тек идеялар мен басқа да нұсқалар ұсынады;
* Тәлімгер тәлім алушыны үнемі бағыттап отырады және оның қызметін бақылауда ұстайды,
* Белгілі бір мәселе туындаған жағдайда тәлімгер мен тәлім алушының бірлесе отырып әрекет етуі.

Жалпы алғанда, тәлімгерлік – бұл ғылыми жетекші тарапынан көрсетілетін көмек және оны келесідей ұғымдармен толықтыруға болады: өзінің ғылыми-зерттеушілік қызметі және зерттеуді жүргізу мен ұйымдастырудың, ғылыми қызмет этикасының ережелерін меңгеруі барысында жинақтаған білімін жеткізу.

«Тьютор» ұғымының мағынасы кең, ауқымды. Г.М.Коджаспированың пайымдауынша, тьютор (тьютер) бұл –

1. ХІХ ғасырдағы ғылыми мекеменің қараушысы;

2. Студенттің жеке дара ғылыми жетекшісі;

3. Үйде оқытушы, репетитор;

4. Білім беру мекемесіндегі тәрбиеші, куратор.

5. Қорғаушы, қамқоршы, асырап алушы.

В. Н. Азаров, Б.В.Бойцов, Ю.В. Шменов тьюторлық қызметтін міндеті мен қызметтеріне арналған еңбектерінде оның келесідей ерекшеліктері атап көрсетіледі:

1. Білім беру жүйесінің тұтас, әрі өз бетінше жүзеге асуын қадағалау жауапкершілігін тьюьорға артса болады. Сондай-ақ, ол басынан аяғына дейін және басқа тьюторлармен біріге отырып сабақ жүргізе алу мүмкіндігі бар;

2. Құзыреттіліктері мен оқу үрдісінде атқаратын рөлдеріне орай тьюторларды анықтау. Тьютордың жоғары дәрежедегі құзыреттілігі оның қызмет аясына сай даымп отырады және оның құрауыштары:

- білім алушылармен бірге сабақ жүргізу;

- тәлімгерлік қызмет;

- оқу және дидактикалық материалдарды даярлау;

- оқу модульдерін жасақтау;

- білім беру мәселелерін зерттеуді ұйымдастыру.

Бұл қызметтердің мәні мен мазмұны төменде ашып көрсетілген:

1. *Мақсатты қызмет.* Тьютор білім беру үрдісі мен мазмұнының тұтас көрінісіне сүйене отырып білім беруді жобалайды, соның негізінде ұзақ мерзімді(тұтас білім беру үрдісі бойына) және қысқа мерзімді(білім берудің белгілі бір элементіне байланысты) мақсаттарды айқындайды және қажет болған жағдайда түзетеді.
2. *Мотивациялық қызмет.* Егер де білім алушылардың осы саладағы қызығушылықтары жоғары дәрежеде көрініс тапса, онда білім беру жоғары деңгейдегі жетістіктерге қол жеткізеді. Бұл жағдайда, «тьюьор» білім алушылардың білім алуға деген қажеттіліктерін туындатуға және соған жағдай жасауға тырысады. Тьюторға қойылатын басты міндет – білім алушының өз мақсаттарын анықтауына көмектесу.
3. *Пәндік-теоретикалық қызмет.* Т**ьютор** білім алушылардың белгілі бір теоретикалық мазмұндағы курс материалын меңгеруін қадағалайды.
4. *Әкімшілік қызмет.* Тьютор жұмыс кеңістігін, оқу қызметін ұйымдастырады, басқарудың және басқарушылық қызметті талдаудың белгілі бір дағдыларына үйретеді.
5. *Рефлексиялық қызмет.* Тьютор – бұл білім алушылармен орнатылатын «бейнелі» кері байланыс. Соның нәтижесінде тьютор өз жұмысының қаншалықты нәтижелілігіне баға бере алады.
6. *Диагностикалық, жобалаушылық және коммуникативтік қызмет.* Білім алушылар мен тьютор арасындағы қарым-қатынасты жоғарылатады. Сонымен қатар, берілген қызметті жоғары дәрежеде атқарады, нақты қызметті және рөлдерді меңгереді:

* Жобалаушының;
* Мұғалімнің;
* Кеңес берушінің;
* Білім беру үдерісіндегі ұйымдастырушы мен менеджердің;

**Сұрақтар мен тапсырмалар**

1. Қазіргі заманғы ғылыми білім жүйесіндегі тұтас педагогикалық үдерісті сипаттаңыз.

2. Педагогтарды ғылыми-зерттеу әрекетіне даярлау теорияларын бағалаңыз.

3.Қазақстан Республикасы педагогтарының инновациялық құзіреттілігін қалыптастыру технологияларына сипаттама жасаңыз.

4. Қазіргі дүние жүзіндегі педагогикалық білім беру мәселелері.

5. Педагогиканың шетелдік тәжірибесінің қазіргі жағдайда біздің педагогикалық практика үшін маңызы.

6. Зерттеу университетерінің ғылымды дамыту тетіктеріне сипаттама беріңіз.

7. Педагогтің зерттеушілік мәдениетінің құрамдас бөліктерін атаңыз.

**ЗЕРТТЕУШІ СӨЗДІГІ**

**ҒАЛЫМ –** ғылыми зерттеулерді жүзеге асыратын әрі ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық қызмет нәтижелеріне қол жеткізетін жеке адам.

**ҒЫЛЫМ** – функциясы табиғи байлықтарды ұтымды пайдалану және қоғамды тиімді басқару мақсатында табиғат, қоғам және ойлау заңдарын зерделеу, болмыс туралы объективті білімді тұжырымдау және теориялық жағынан жүйелеу болып табылатын адам қызметінің саласы.

**ҒЫЛЫМИ БОЛЖАМ** – келешекте эксперименттік және теориялық тексеруді қажет ететін ғылыми негізделген жорамал.

**ҒЫЛЫМ ЖӨНІНДЕГІ ҰЛТТЫҚ БАЯНДАМА** – әлемдік және ұлттық ғылымның жай-күйі мен даму үрдістерін талдауды, Қазақстан Республикасының ғылыми-техникалық әлеуетін жетілдіру жөніндегі ұсыныстарды, ғылымды дамытудың басым бағыттарын негіздеуді қамтитын жыл сайынғы есеп.

**ҒЫЛЫМИ-БІЛІМ БЕРУ КОНСОРЦИУМЫ** – ғылыми ұйымдар, жоғары оқу орындары және басқа да заңды тұлғалар, оның ішінде өндіріс саласында жұмыс істейтін басқа да заңды тұлғалар іргелі, қолданбалы ғылыми зерттеулерді жүргізу, технологиялық инновацияларды әзірлеу және жоғары білікті мамандарды даярлау үшін зияткерлік, қаржылық және өзге де ресурстарды біріктіретін бірлескен шаруашылық және ғылыми қызмет туралы шарт негізіндегі ерікті тең құқықты уақытша бірлестік.

**ҒЫЛЫМИ, ҒЫЛЫМИ-ТЕХНИКАЛЫҚ БАҒДАРЛАМА БОЙЫНША БАС ҰЙЫМ –**нысаналы ғылыми, ғылыми-техникалық бағдарламаны іске асыруға арналған конкурстың қорытындылары бойынша мемлекеттік уәкілетті орган айқындайтын әрі іргелі және қолданбалы зерттеулердің ғылыми, ғылыми-техникалық бағдарламасын іске асыруды сүйемелдеуді және орындалатын бағдарламаның шеңберінде орындаушы ұйымдардың қызметін үйлестіруді жүзеге асыратын заңды тұлға.

**ҒЫЛЫМИ, ҒЫЛЫМИ-ТЕХНИКАЛЫҚ ЖОБА МЕН БАҒДАРЛАМА –** болжанған ғылыми-техникалық жұмыс мазмұнын қамтитын, жоспарланған жұмыстарды жүргізудің мақсаттары мен міндеттері, өзектілігі, жаңалығы, ғылыми-практикалық маңыздылығы мен орындылығы негізделген ғылыми, ғылыми-техникалық, тәжірибелік-конструкторлық, маркетингтік зерттеулерді білдіретін құжат.

**ҒЫЛЫМ ЖӘНЕ ҒЫЛЫМИ-ТЕХНИКАЛЫҚ ҚЫЗМЕТ САЛАСЫНДАҒЫ МЕМЛЕКЕТТІК САЯСАТ –** мемлекеттің ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық қызметке қатынасын білдіретін, ғылым мен техника саласындағы әртүрлі ұйымдар қызметінің, ғылыми-техникалық жетістіктерді іске асырудың, жаңа технологиялар жасаудың, оның ішінде ұлттық қауіпсіздікті қамтамасыз ету мақсатындағы негізгі басымдықтарын, мақсаттарын, бағыттарын, қағидаттарын, нысандары мен әдістерін айқындайтын әлеуметтік-экономикалық саясаттың құрамдас бөлігі.

**ҒЫЛЫМИ ЖӘНЕ (НЕМЕСЕ) ҒЫЛЫМИ-ТЕХНИКАЛЫҚ ҚЫЗМЕТ ЕСЕБІ** – ғылыми-техникалық жұмыстың іске асырылуы туралы ақпаратты, ғылыми, ғылыми-техникалық, тәжірибелік-конструкторлық, маркетингтік зерттеулерді, сондай-ақ жоспарланған жұмыстардың әрі қарай жүргізілуінің орындылығы туралы не аяқталған ғылыми, ғылыми-техникалық жоба мен бағдарлама нәтижесі туралы ақпаратты қамтитын құжат.

**ҒЫЛЫМИ ЖӘНЕ (НЕМЕСЕ) ҒЫЛЫМИ-ТЕХНИКАЛЫҚ ҚЫЗМЕТТІҢ НӘТИЖЕСІ –** ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық қызметті орындау барысында алынған және кез келген ақпарат жеткізгіште тіркелген жаңа білім немесе шешімдер, ғылыми әзірлемелер мен технологияларды өндіріске енгізу, сондай-ақ жаңа бұйымдардың, материалдар мен заттардың модельдері, макеттері, үлгілері.

**ҒЫЛЫМИ-ЗЕРТТЕУ ЖҰМЫСЫ** – бар білімді кеңейту және жаңа білім алу, ғылыми гипотезаларды тексеру, табиғат пен қоғам дамуының заңдылықтарын анықтау, жобаларды ғылыми жинақтау, ғылыми негіздеу мақсатында ғылыми ізденіспен, зерттеулер, эксперименттер жүргізумен байланысты жұмыс.

**ҒЫЛЫМИ ЗЕРТТЕУЛЕР** – ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық қызмет нәтижелеріне қол жеткізу мақсатында ғылыми-зерттеу, тәжірибелік-конструкторлық және технологиялық жұмыстар шеңберінде ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық қызмет субъектілері тиісті ғылыми әдістермен және құралдармен жүзеге асыратын қолданбалы, іргелі, стратегиялық ғылыми зерттеулер.

**ҒЫЛЫМИ ИНФРАҚҰРЫЛЫМ** – ғылыми ұйымның балансындағы ғылыми зертханалық және инженерлік жабдық, тәжірибелік-өнеркәсіптік өндіріс, бірегей объектілер, сондай-ақ өзге де жылжымалы және жылжымайтын мүлік.

**ҒЫЛЫМ КАНДИДАТЫ, ҒЫЛЫМ ДОКТОРЫ** – ізденушілердің диссертациялар қорғауы негізінде берілетін ғылыми дәрежелер.

**ҒЫЛЫМИ ҚЫЗМЕТ** – зерделенетін объектiлерге, құбылыстарға (процестерге) тән қасиеттерді, ерекшелiктер мен заңдылықтарды анықтау мақсатында қоршаған болмысты зерделеуге және алынған білімдi практикада пайдалануға бағытталған қызмет.

**ҒЫЛЫМИ ҚЫЗМЕТКЕР** – ғылыми ұйымда, жоғары оқу орнында немесе ұйымның ғылыми бөлімшесінде жұмыс істейтін, жоғары білімі бар, ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық қызмет нәтижесіне қол жеткізетін және оны іске асыратын жеке адам.

**ҒЫЛЫМИ МЕКТЕП –** жинақталған білімдердің танып-білінуі мен берілуі үдерістерінің бірлігін жүзеге асыратын ғылыми қызметтің ұйымдастырылуының әдісі мен нысаны.

**ДИАЛЕКТИКАЛЫҚ ӘДІСНАМА** – индукция мен дедукцияның, анализ бен синтездің, абстрактілік пен нақтылықтың, тарихилық пен логикалықтың бірлігі. Ғылыми зерттеулерде жеке пәндердің әдістерін дұрыс қолдану әдіснама ғылымына, яғни ақиқатты танудың диалектикалық заңдылығына сүйенеді.

**ҒЫЛЫМИ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЗЕРТТЕУ –** жаңа педагогикалық білімді қалыптасытратын танымдық әрекет түрі, оқыту, тәрбиелеу және дамудың объективті заңдылықтарын ашуға бағытталған үдеріс.

**ҒЫЛЫМИ-ТЕХНИКАЛЫҚ АҚПАРАТ** – ғылыми, ғылыми-техникалық, инновациялық және өндірістік қызмет барысында алынатын ғылымның, техниканың, технологиялардың ұлттық және шетелдік жетістіктері туралы мәліметтерді қамтитын ақпарат.

**ҒЫЛЫМИ-ТЕХНИКАЛЫҚ ҚЫЗМЕТ** – технологиялық, конструкторлық, экономикалық пен әлеуметтік-саяси және өзге де міндеттерді шешу үшін ғылымның, техника мен өндірістің барлық саласында жаңа білім алуға және оны қолдануға, осы зерттеулерді жүргізу үшін қажетті нормативтік-техникалық құжаттама әзірлеуді қоса алғанда, ғылымның, технологияның және өндірістің біртұтас жүйе ретінде жұмыс істеуін қамтамасыз етуге бағытталған қызмет.

**ҒЫЛЫМ САЛАСЫНДАҒЫ УӘКІЛЕТТІ ОРГАН (БҰДАН ӘРІ – УӘКІЛЕТТІ ОРГАН) –** ғылым және ғылыми-техникалық қызмет саласында салааралық үйлестіруді және басшылықты жүзеге асыратын мемлекеттік орган.

**ҒЫЛЫМИ ТАНЫМ** – жаңа білім алу мақсатындағы ғылыми әдістерді пайдаланып, өзіндік мақсат көздей отырып зерттеу жүргізу.

**ДЕДУКЦИЯ** – білімнің көбіне жалпыдан кемірек жалпыға, жекеге қарай қозғалуы, салдардың алғышарттардан шығарылуы, ғылыми танымда дедукция индукциямен ажырағысыз байланысты. Логика дедукцияны ой қорытындысының бір түрі деп қарастырады.

**ЗИЯТКЕРЛІК МЕНШІК** – азаматтың немесе заңды тұлғаның ғылыми-зерттеу, тәжірибелік-конструкторлық және технологиялық жұмыстардың нәтижесінде алынған зияткерлік шығармашылық қызмет нәтижелеріне және азаматтық айналымға қатысушыларды, тауарларды, жұмыстарды немесе көрсетілетін қызметтерді дараландыру құралдарына айрықша құқығы.

**ИНЖЕНЕРЛІК-ТЕХНИКАЛЫҚ ҚЫЗМЕТКЕР** – ғылыми ұйымда немесе жоғары оқу орнында жұмыс істейтін, кәсіптік орта немесе жоғары білімі бар, ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық қызмет нәтижесіне қол жеткізуге және оны іске асыруға жәрдемдесетін жеке адам.

**ҚАУЫМДАСТЫРЫЛҒАН ПРОФЕССОР (ДОЦЕНТ), ПРОФЕССОР** – ғылыми ұйымның немесе жоғары оқу орнының қолдаухаты бойынша уәкілетті орган беретін ғылыми атақтар.

**ҚОЛДАНБАЛЫ ЗЕРТТЕУ** – практикалық мақсаттарға қол жеткізу және нақты міндеттерді шешу үшін жаңа білім алуға және оны қолдануға бағытталған қызмет.

**НЕГІЗДЕУ –** ғылым әдіснамасы мен логикада білімнің әр түрлі нысандарын (болжам, теория, тұжырым) ақиқаттығы анықталған басқа пікірлер мен тұжырымдарға, теорияларға сүйену арқылы дәлелдеу.

**ПАРАДИГМА** (грек. *paradigma* – мысал, үлгі) – педагогикалық бірлестіктің (қауымдастық) педагогиканың дамуының әрбір кезеңінде қабылданған, жазбаша өкімдердің (предписание) белгілі жинағын педагогикалық проблемаларды шешу кезінде үлгі (стандарт, қалып) ретінде басшылыққа алынатын теориялық, әдіснамалық және басқа нұсқаулар жиынтығы. «Парадигма» түсінігін америкалық тарихшы Т.Кун енгізді, ол ғылыми пән дамуындағы әртүрлі кезеңді бөліп көрсетті: препарадигмалық (парадигманың қалыптасуынан бұрын), үстемшілдік парадигма («қалыпты ғылым»), парадигма ауысатын, біреуінен басқасына өтетін, ғылыми революциядағы дағдарыс.

**ПЕДАГОГИКА ҒЫЛЫМДАРЫНЫҢ ӘДІСНАМАСЫ** – педагогикалық болмысты танып білу және өзгерту үдерістері мен формалары, әдістері, ұстанымдары туралы ілім.

**ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЗАҢ** – білім құбылыстары, педагогикалық жүйе компоненттері арасындағы, оның өзін-өзі ұйымдастыру, даму және қызмет істеу механизмдерін көрсететін, объективті, маңызды, қажет, жалпы және тұрақты қайталанатын байланысты білдіретін категория.

**ПЕДАГОГИКАДАҒЫ ЗЕРТТЕУЛЕР** – оқыту мен тәрбиелеудің заңдылықтары, құрылымы, тетігі, педагогиканың теориясы мен тарихы, оқу-тәрбие жұмысының ұйымдастырылу әдістемесі, оның мазмұны, ұстанымдары, әдістері мен ұйымдастырылу нысандары туралы қоғамдық тұрғыдан маңызды жаңа білімдер алуға бағытталған ғылыми қызмет үдерісі мен нәтижесі

**САЛАЛЫҚ-УӘКІЛЕТТІ ОРГАН** – ғылым және ғылыми-техникалық қызмет саласындағы мемлекеттік саясатты іске асыруды және тиісті салада ғылыми зерттеулер жүргізу жөніндегі жұмыстарды үйлестіруді жүзеге асыратын мемлекеттік орган.

**СИНЕРГЕТИКА (**грек.synergeia – ынтымақтастық) – күрделі жүйелердің бей-берекет күйден реттелген күйге өту процесін зерттейтін және осы жүйе элементтерінің арасындағы белгілі бір байланысты ашатын ғылым.

**СТРАТЕГИЯЛЫҚ ЗЕРТТЕУЛЕР** – стратегиялық міндеттерді шешуге бағытталған іргелі не қолданбалы зерттеулер.

**ТАНЫМ** – айналадағы қоршаған дүниенің адам санасында белсенді бейнеленуін, танымның жалпы шарттары мен мүмкіндігін, білімінің шындыққа қатысын, қоғамдық практика негізінде іске асатын таным үдерісінің заңдылықтарын, оның негізгі формаларын, әдістерін болжамдар мен теорияларды құру мен дамытудың принциптерін зерттейтін философия ғылымының саласы.

**ТӘЖІРИБЕЛІК-КОНСТРУКТОРЛЫҚ ЖҰМЫСТАР** – өнімді жасау немесе жаңғырту кезінде орындалатын жұмыстар кешені, тәжірибелік үлгілерге арналған конструкторлық және технологиялық құжаттаманы әзірлеу, тәжірибелік үлгілер мен пайдалы модельдерді дайындау және сынау.

**ТӘЖІРИБЕЛІК ӨНДІРІС** – негізгі қызметі тәжірибелік үлгілер мен пайдалы модельдерді, жаңа өнімдер мен технологиялық процестерді дайындау және байқаудан өткізу болып табылатын ғылыми ұйымдардың, жоғары оқу орындарының құрылымдық бөлімшесі немесе заңды тұлға.

**ТЕОРИЯ –** практика мен тәжірибені қорыта келіп, әр алуан қоғамдық құбылыстар мен фактілерді түсіндіретін және оларға әсер ете алатын жалпы ғылыми ұстанымдарды білдіретін ілім.

**ТҰҒЫР** – педагогикалық нысананы зерттеудегі тәсілдер жиынтығы. Сондықтан зерттеу мәселесінің әдіснамалық негізін нақтылауда немесе шешуде тұлғаға бағдарлы, аксиологиялық, іс-әрекеттік, құзыреттілік тұғырларын басшылыққа алынуы тиіс.

**ФИЛОСОФИЯ ДОКТОРЫ (РҺD), БЕЙІНІ БОЙЫНША ДОКТОР** – тиісті мамандықтар бойынша докторантураның кәсіптік білім беру бағдарламаларын меңгерген және диссертация қорғаған адамдарға берілетін ғылыми дәреже.

**ІРГЕЛІ ЗЕРТТЕУ** – табиғат, қоғам, адам дамуының негізгі заңдылықтары мен олардың өзара байланысы туралы жаңа ғылыми білім алуға бағытталған теориялық және (немесе) эксперименттік зерттеу [37; 52; 93; 198]. 

**ТЕСТ СҰРАҚТАРЫ**

(«Педагогикалық зерттеулердің әдіснамасы мен әдістері» пәні бойынша)

**1. Әрбір тапсырма үшін дұрыс жауап таңдаңыз.**

1. **Таным дегеніміз – бұл...**

а) мазмұны жаңа білім жасау үшін бар білімді пайдалану

болып табылтын рухани іс-әрекет;

б) әуесқойлық;

в) объективтік шындық.

**2. Таным субъектісі болып табылады... тұтас алғанда**

а) ғылыми қауымдастық;

б) адамзат;

в) шенеуніктік.

**3. Таным мыналарға жіктеледі:**

а) ғылыми және кәдуілгі;

б) ғылыми және ғылыми емес;

в) ғылыми және мифологиялық.

**4. Ғылым дегеніміз – ...**

а) объективтік және субъективтік өмір заттары, құбылыстары мен үдерістеріндегі көптүрліліктен бірлік табуға бағытталған сананың әрекеті;

б) зерделенуші пәннің мәнін анықтау, оның себептері мен шарттарын, даму көздерін және әрекет ету тетіктерін анықтай отырып, заң арқылы түсіндіру;

в) адамдардың тікелей шындыққа қол жеткізу және объективтік заңдарды ашу мақсатында табиғат, қоғам және танымның өзі туралы білімдерді жасауға бағытталған рухани әрекеті.

**5 Әдіс дегеніміз – ...**

а) белгілі бір таным мен әрекеттің ережелерінің, тәсілдерінің, нормаларының жиынтығы;

б) ло гикалық негіздемеге және делелдемелерге сүйенбей-ақ, шындыққа тікелей қол жеткізу қабілеті;

в) өз пәніне сәйкес білім.

**6. Әдістеме дегеніміз – ...**

а) феноменологиялық зерттеу;

б) зерттеу тактика;

в) зерттеу стратегиясы.

**7. Әдіснама дегеніміз – ...**

а) бірдей негізделген, бірақ қарама-қайшы пікірлердің пайда болуы;

б) ғылыми таным эллллементтері арасындағы тұрақты өзара байланыстардың бірлігі;

в) әдіс туралы ілім, әдістің жалпылама теориясы.

**8. Факт дегеніміз – ...**

а) ойдан шығарылғанға қарсы қайсыбір шындық;

б) теориялық құрастырылым;

в) жеке адамның немесе әлеуметтік топтың сипаттамасы..

**9. Теория дегеніміз – ...**

а) философиялық ілім;

б) құбылыстардың белгілібір тобы, осы болмыстың құбылыстарында әрекет ететін заңдардың мәні мен қимылдары туралы негізделген, практикада тексерілген білімдер жүйесі;

в) жай білімдер жүйесі.

**10. Проблема дегеніміз – ...**

а) таным үдерісіндегі кедергі;

б) логикалық қате;

в) таным үдерісіндегі объективті туындайтын шешім, теориялық немесе практикалық мәнді сұрақ немесе сұрақтар кешені.

**11. Сұрақ дегеніміз – ...**

а) толық емес және анық емес білімнен толығырақ және анығырақ білімге көшу талабы;

б) логикалық қақпан;

в) парадокс.

**12. Өзінің бағыттылығына, практикаға қатынасына қарай ғылым іргелі және ... болып бөлінеді.**

а) қолданбалы;

б) дилетантты;

в) қалқымалы.

**13. Іргелі ғылымның мақсаты:**

а) математика мен логиканың заңдарын тану;

б) табиғаттың, қоғамның және ойлаудың базалық құрылымдарының тәртібі мен өзара әрекетін басқарушы заңдарды тану;

в) әлемдік тартылыс заңдарын тану.

**14. Талдау дегеніміз – ...**

а) қабылданған ұйғарымдардан салдарларды шығару;

б) қарама-қарсы ұстанымдардың қақтығысы;

в) объектіні шын мәнінде немесе ойша құрамдас бөліктерге бөлу.

**15. Абстрактілеу дегеніміз – ...**

а) зерделенетін құбылыстардың зерттеушінің қызығушылығын туындататын қасиеттерін бөліп қарастыра отырып, олардың бірқатар қасиеттері мен катынастарынан ойша назарды басқаға аудару үдерісі;

б) заттардың мәнді белгілеріне көңіл аудару;

в) монастырьға кету.

**16. Контент-талдау дегеніміз – ...**

а) әлеуметтік ақпараттың мазмұнын сандық түрде үстіртін зерделеу әдісі;

б) әлеуметтік ақпараттың мазмұнын сандық түрде зерделеу әдісі;

в) әлеуметтік ақпараттың мазмұнын сапалық деңгейде зерделеу әдісі;

**17. Эксперимент дегеніміз – ...**

а) адамның өмірлік тәжірибесі;

б) зерттеу мақсатына сәйкес жасалған жаңа жағдайлардың көмегімен құбылыстарға белсенді әсер ете отырып, зерттеу;

в) таным үдерісінде басшылыққа алынуға тиіс ұстанымдардың, тәсілдердің, талаптардың жиынтығы.

**18. Фактор дегеніміз – ...**

а) эмпирикалық білімді тіркейтін болжам;

б) кезкелген үдерістің, құбылыстың сипатын немесе оның жеке бөліктерін анықтайтын себебі, қоззғаушы күші;

в) кезкелген үдерістің дамуындағы сәт.

**19. Жіктеме дегеніміз –...**

а) шын мағынасы белгісіз болжамдардан және басқа пайымдардан шығарылған қорытындыларға негізделген ғылыми таным мен пайымдау әдісі;

б) үлкен көлемдегі ұғымдардан кіші көлемдегі ұғымдар алуға мүмкіндік беретін логикалық операция;

в) ұғымдардың логикалық көлемін көп сатылы, тармақты бөлінуі.

**20. Идея дегеніміз –...**

а) болашақтағы таным мен әлемді пратикалық жаңартуды қамтитын объективтік шынайылықтың құбылыстарын ой арқылы пайымдау формасы;

б) бастан кетпейтін ой;

в) объективтік шынайылықтың құбылыстарының ойдағы көрінісі.

**21. Тұжырымдама дегеніміз -...**

а) қайсыбір құбылыстарды түсінудің, түсіндірудің тәсілі, негізгі көзқарас, оларды бейнелеудің басты идеясы;

б) түрлі әрекеттің жетекші ойы, құрастырылу ұстанымы;

в) адам атының мәндік мағынасы.

**22. Түпкі идеялардың ...жүйесі білім беру әдіснамасының қай деңгейіне жатады:**

а) тұлғалық тұғыр;

б) диалектикалық материализм;

в) мәдениет танымдық тұғыр.

**23. Зерттеу нысанасы дегеніміз – бұл …**

а) шынайылық саласы;

б) өмір саласы;

в) әрекет саласы.

**24. Педагогикалық-психологиялық зерттеулердегі болжам – бұл** …

а) зерттеудің мақсаты мен міндеттеріне берілген болжамды жауап;

б) келешектегі зерттеу әрекетінің жобасы;

в) зерттеуде шешімін табатын мәселелерді сипаттау.

**25. Нақты педагогикалық-психологиялық зерттеулердің тұжырымдамасы – бұл…**

а) бастапқы философиялық идеялар жүйесі;

б) зерттеу әдістерінің жүйесі;

в) құндылықты-мақсаттық қондырғылар мен оларға сәйкес ұстанымдар жүйесі.

**26. Ғылымның ұғымдық аппараты ... мынаны анықтау үшін: …**

а) білімдердің осы саласының ерекшелігін анықтау үшін;

б) теориялық зерттеуді тәжірибені сипаттаудун ажырату үшін;

в) басқа ғылымдармен байланыс орнату үшін.

**27. Парадигма – бұл …**

а) қандай да болмасын құбылыстарды түсінудің, түсіндірудің белгілібір тәсілі;

б) қандай да болмасын құбылыстарды түсңндіруге бағытталған көзқарастар, түсініктер, идечлар кешені;

в) мәселелерді қою мен оларды шешу моделі.

**28. Модельдеу жүзеге асырылады ….**

а) педагогикалық-психологиялық зерттеулердіңбастапқы кезеңінде;

б) педагогикалық-психологиялық зерттеулердіңнәтижесінде;

в) педагогикалық-психологиялық зерттеулердіңбасында және аяғында.

**29. Педагогикалық-психологиялық зерттеудегі жоба дегеніміз – бұл…**

а) зерттеудің түпкі ойы;

б) зерттеу әрекетінің жоспары;

в) алынған тұжырымдарды практикаға ендіру туралы ұсыныстар.

**30. Зерттеу – бұл…**

а) зерттеу әрекетінің стилі;

б) әрекет туралы ұйғарым;

в) ғалымның зерттеу бағдары.

**31. Тізбектелген әдістердің қайсылары теориялық әдістерге жатпайды:**

а) контент-талдау;

б) түсіндіру;

в) үсіну?

**32. Тізбектелген әдістердің қайсылары эмпирикалық әдістерге жатпайды:**

а) диагностика әдістері;

б) жобалау әдістері;

в) эксперимент әдістері.

**33. Ұстаным – бұл ….**

а) зерттеу жүргізуге қойылатын талаптар;

б) зерттеудің негізгі идеясы;

в) зерттеудің бағыттылығы.

**34. Педагогикалық-психологиялық зерттеудің жетекші әдістерін таңдау бірінші кезекте ... шартты байланысты**

а) зерттеушінің әдіснамалық нұсқауларымен;

б) зерттеушініңтұжырымдамалық бағдарларымен;

в) зерттеудің сипатымен, пәнімен және міндеттерімен.

**35. Сенімділік ұғымына енбейді …**

а) кезкелген өлшемдерде нәтижелердің өзгермейтіндігі;

б) диагностика үдерісінде әдістің өзгермейтіндігі;

в) диагностика нысанасының өлшегенде өзгермейтіндігі. .

**36. Анықтық ұғымы, ең алдымен, мынаған... жатады.**

а) қолданыстағы диагностикалық құрал-сайманға;

б) диагностика өлшемдеріне;

в) зерттеушінің құзыреттілігіне.

**37. Диагностикалық өлшем – бұл …**

а) диагностикаланатын қасиетті анықтауға, бағалауға немесе жіктеуге негіз болатын белгі;

б) диагностикаланатын қасиетте көрініс табуы мүмкін болатын қайсыбір өлшем;

в) диагностикаланатын қасиеттің көрініс табу формасы.

**38. Педагогикалық-психологиялық зерттеудегі өлшемдер…**

а) адамды салыстыру эталоны және оны нақты тұлғамен салыстыру тәсілі болмағандықтан мүмкін емес;

б) тек сапалық салыстырулар жүргізіледі;

в) сапалық және сандық сипаттамаларды ұштастырады.

**39. Қызметтердің қайсысы ғылым қызметіне жатпайды:**

а) түсіндірушілік;

б) қайта құрушылықпре;

в) бақылау-бағалаушылық?

**40. Ғылым әдіснамасы – бұл …**

а) таным әрекетінің ұстанымдары, әдістері және формалары туралы ілім;

б) нғылыми зерттеуді ұйымдастыру тәәсілдері туралы нормативтік білім;

в) жетекші идеялардың жүйелі сипаттамасы.

**41. Педагогикалық-психологиялық зерттеудегі болжам…**

а) міндетті емес, өйткені ізденіс алаңын тарылтады;

б) зерттеу мәселесінің қарастырылу қырын көрсетеді;

в) жаңа білімді іздестіруде жөнелту нүктесі.

**42. Педагогикалық-психологиялық зерттеудің тұжырымдамасына енетіндер …**

а) зерттеушінің мақсаттық бағдарлары;

б) зерттеудің этикалық ережелері мен ұстанымдары;

в) зерттеу жүргізудің заңнамалық нормалары.

**43. Теориялық тұжырымдама – бұл …**

а) мәселелерді қою және оларды шешу моделі;

б) қандай да болмасын құбылыстарды түсінудің, түсіндірудің белгілібір тәсілі;

в) қандай да болмасын құбылыстарды түсіндіруге бағытталған көзқарастар, түсініктер, идечлар кешені.

**44. Зерттеу әдісі – бұл …**

а) әрекет ұстанымы;

б) зерттеу рәсімдерін орындау тәсілі;

в) жалпы мақсатқа жету әрекетінің жүйесі.

**45. Тізбектелген әдістердің қайсылары теориялық әдістерге жатпайды:**

а) идеалдау;

б) рейтинг;

в) модельдеу.

**46. Дәйектілікк коэффициенті корреляция коэффициентімен байланысты емес …**

а) бір тест бойынша түрлі шәкілдер арқылы алынған нәтижелермен;

б) сынаққа түсушілерді бір тест арқылы тестілеу нәтижелерімен;

в) сол сынаққа түсушілерді бірінші және екінші рет сынақтан өткізу нәтижелері арасында

**47. Анықтық өлшемі –дегеніміз бұл …**

а) қолданылған әдістің теориялық негізділігі;

б) әдістің белгіленген міндетіне сәйкестігі дәрежесі;

в) диагнотикаландыратын белгінің дәлдігі мен тұрақтылығы дәрежесі.

**48. Диагностикалық көрсеткіш – дегеніміз …**

а) диагнотикаландыратын қасиетті анықтау мен жіктеуге негіз болатын белгі;

б) диагнотикаландыратын нысанада көрініс табатын қайсыбір көлем немесе сапа;

в) диагнотикаландыратын қасиетті көрініс формасы.

**49. Педагогикалық-психологиялық өлшемдерде шәкілдерді қолданудың ерекшелігі…**

а) сәйкес әдістемелерді жасау мен қолданудың қиындығымен түсіндіріледі;

б) диагнотикаландыратын қасиеттегі сапалы өзгерістерді анықтау қажеттілігіне байланысты;

в) жүйелілік-тұтастық тұғыр талаптарын орындау қажеттілігімен анықталады.

**50. Екі өлшемнің себепті-салдарлы бағыныштылығын қалай сипаттауға болады:**

а) диаграммамен;

б) сызбамен;

в) графикпен. [36, 304-310].

**ТЕСТ СҰРАҚТАРЫНЫҢ ЖАУАПТАРЫ**

**Жауаптарыңызды кілтпен салыстырыңыздар:**

**1 – а); 2 – б); 3 –б); 4 – в); 5– а); 6 – б); 7– в); 8 – а); 9 – б); 10 – в);**

**11 – а; 12 – а); 13 – б); 14 - в); 15 – а); 16 – б); 17 – б); 18 – б); 19 – в); 20 – а);**

**21 – а); 22 – б); 23 – а); 24 – а); 25 – в); 26 – б); 27 – в); 28 – в); 29 – в); 30 – б);**

**31 – а); 32 – б); 33 – а); 34 – а); 35 – б); 36 – б); 37 – а); 38 – в); 39 – в); 40 – а);**

**41 –в); 42 – а); 43 – б) 44 – в); 45 – б); 46 – а); 47 – б); 48 – б); 49 – б); 50 – в**).

**БИБЛИОГРАФИЯЛЫҚ ТІЗІМ**

1. Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңы. – Алматы, 2012. - 68 бет

2. Қазақстан Республикасының «Ғылым туралы» Заңы. – Алматы, 2011. - 20 бет.

3. Қазақстан Республикасының «Авторлық құқық туралы» Заңы

4. Назарбаев Н.Ә. «Қазақстан-2050» стратегиясы қалыптасқан мемлекеттің жаңа саяси бағыты. Н.Ә. Назарбаевтың Қазақстан халқына жолдауы. // Ана тілі. № 52 (1153), 21 желтоқсан, 2012 ж., 4 қаңтар 2013 жыл, 1, 8-13 беттер.

5. Абдильдин Ж.М. Диалектика как методология научного познания. –Алма-Ата: Знание, 1981. – 35 с.

6. Аванесов В.С. Методологические и теоретические основы тестового педагогического контроля. Автореферат…дисс. д.п.н. – СПб, 1994.

7. Агеев В.В., Джакупов С.М., Ким А.М., Логинова Н.А., Сапарова И.А., Ташимова Ф.С., Фидирко М.В. Методологические проблемы общей психологии. Учебное пособие. – Алматы: Қазақ университеті, 2003. - 291 с.

8. Аймауытұлы Ж. Психология. - Алматы: Рауан, 1995. - 312 бет.

9. Актуальные проблемы методологии педагогики /Н.Д. Никандров, Б.С. Гершунский. - М.: НИИ ОП АПН СССР, 1984. - 48 с. (Обзорная информ. НИИ ОП АПН СССР. Сер. «Обзоры по основным направлениям развития пед. науки и практики»). Вып. 7. (55).

10. Алиев У.Ж. Теоретическая экономика: общедисциплинарная модель. – Алматы: НИЦ «Ғылым»,2001. – 348 с.

11. Ананьев Б.Г. Психология чувственного познания. – М., 2001.

12. Анисимов О.С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления. - М., 1991. - 416 с.

13. Анисимов О.С. Методология: функция, сущность, становление (динамика и связь времен). - М., 1996. - 380 с.

14. Анненкова Н.В. Формирование субъектности будущего педагога в сфере социальной защиты ребенка //Педагогическое образование и наука,-2008. - № 11. - С. 74-78.

15. Аронсон, Элиот. Көпке ұмтылған жалғыз The Social Animal: әлеуметтік психологияға кіріспе – 11- бас. – Астана: «Ұлттық аударма бюросы» қоғамдық қоры, 2018. – 407 бет.

16. Арсалиев Ш.М-Х. Методология современной этнопедагогики. –М.: ГЕЛИОС АРВ, 2013. – 320 с.

17. Архангельский С.И. О моделировании и методике обработки данных педагогического эксперимента. – М.: Знание, 1974.

18. Архангельский С.И. и др. Экспертные оценки и методология их исследования. – М., 1974.

19. Архангельский С.И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе. – М.: Высшая школа, 1974. – 200 с.

20. Әлемдік педагогикалық ой-сана. 10 томдық. Кеңестік дәуірдегі педагогика /Жетекшісі К.Ж. Қожахметова. Құрастырушылар: Ш.М. Майғаранова, Ш.Т. Таубаева, К.Ж. Қожахметова. 8-том. - Алматы: «Таймас» баспасы, 2011. - 400 бет.

21. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. Дидактический аспект. – М.: Педагогика, 1982. - 192 с.

22. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1985. – 560 с.

23. Барсай Б:Т. Бастауыш сынып мұғалімдерінің кәсіби-дидактикалық құзіреттілігін қалыптастырудың әдіснамасы, теориясы және технологиясы. Монография. – Алматы: Әрекет-Prіnт, 2009. – 310 бет.

24. Батурина Г.И. Концептуальность – один из основных критериев качества и эффективности научно-педагогических исследований.//Советская педагогика 1979. - № 6. - С. 98-102.

25. Безрукова В.С. Педагогика: учебное пособие. – Ростовн/Д: Феникс, 2013.

26. Бережнова Е.В. Методология педагогики: монография /Е.А. Александрова, Р.М. Асадуллин, Е.В. Бережнова, [и др.]; под общ.ред. В.Г. Рындак. – М.: ИНФРА-М, 2018. – 296 с./Бережнова Е.В. Аргументация в прикладном педагогическом исследовании // Педагогика, 2001. – № 9. – С. 33-39.

27. Бережнова Е.В. Прикладное исследование в педагогике. Монография. – М., 2003. – 164 с.

28. Бережнова Е.В., Краевский В.В. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов. – М., 2005. – 128 с.

29. Битинас Б.П. Многомерный анализ в педагогике. – Вильнюс, 1971. – 247 с.

30. Битинас Б. Измерения в педагогическом исследовании //Советская педагогика. – 1972. – № 7. - С. 59-69.

31. Битинас Б.П. Структура процесса воспитания (Методологический аспект). Каунас, 1984.- 190 с.

32. Битинас Б.П. Введение в философию воспитания. - М., 1996. - 285 с.

33. Бондаревская Е.В. Гуманитарная методология науки о воспитании //Педагогика. – 2012. № 7. – С. 3-12.

34. Богуславский М.В. История педагогики: методология, теория, персоналии: Монография. – М.: ФГНУ ИТИП РАО, Издательский центр АНОО «ИЭТ», 2012. – 436 с.

35. Бордовская Н.В. Педагогическая системология: учебное пособие. - М.: Дрофа, 2009. - 464 с./ . Бордовская Н.В. Диалектика педагогического исследования: монография/Н.В. Бордовская. – Москва: КНОРУС, 2018.- 512 с.

36. Борытко Н.М. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 320 с.

37. Борытко Н.М. Диагностическая деятельность педагога. М.: Изд. центр «Академия», 2008. - 288 с.

38. Брандард Алан Антропология тарихы мен теориясы. History and Theory in Anthropology. Астана: «Ұлттық аударма бюросы» қоғамдық қоры, 2018. – 240 бет.

39. Бринкерхоф Дэвид Әлеуметтану негіздері. Essentials of Sociology: - Астана: «Ұлттық аударма бюросы» қоғамдық қоры, 2018. – 454 бет.

40. Булатбаева А.А. Методология исследовательской деятельности магистранта: теория и практика. Монография. – Алматы: ВИ КНБ РК, 2009. - 216 с.

41. БулатбаеваА.А. Методология образовательной деятельности: Монография. - Алматы: Издательство RONDA, 2011. – 180 с. /В соавторстве: А.К. Кусаинов.

42. Валеев Г.Х. Гипотеза педагогического исследования //Педагогика. - 1999. - №5. - С. 22-31.

43. Василюк Ф.Е., Зинченко В.П., Мещеряков Б.Г., Петровский В.А., Пружинин Б.И., Щедрина Т.Г. Методология психологии: проблемы и перспективы. Учебное пособие /Общ.ред. В.П. Зинченко, науч.ред. Т.Г. Щедриной. – М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2017. -528 с.

44. Вершинина Н.А., Загузов Н.И., Писарева С.А.., Тряпицына А.П. Современное диссертационное исследование по педагогике: оценка качества. Книга для эксперта. – Саратов, 2006. - 288 с.

45. Вершинина Н.А. Методология исследования структуры педагогики. Монография. - СПб. – 2009.

47. Введение в научное исследование по педагогике. Учебное пособие для студ. пед. ин-тов./Ю.К. Бабанский, В.И.Журавлев, В.К.Розов и др. – М.: Просвещение, 1988. – 239с.

48. Внедрение достижений педагогики в практику. Сборник. Под ред. В.Е. Гмурмана. – М., 1981. – 144 с.

49. Волков Б.С., Волкова Н.В. Методология и методы психологического исследования: учебное пособие. – М.: КНОРУС, 2014. – 344 с.

50. Воробъев Г.В. К познанию законов педагогического процесса // Советская педагогика. - 1989. – № 9. – С. 37-41.

51. Воробъев Г.В. Теория и практика измерений в дидактике //Советская педагогика. -1980. - № 2. - С. 138-140.

52. Галагузова М.А. Диссертационные исследования по педагогике: вопросы и ответы: научно-практическое пособие. – Екатеринбург: «СВ-96», 2011. - 256 с.

53. Галиев Т.Г. Системный подход к интенсификации учебного процесса. - Алматы: Ғылым, 1998 – 303 с.

54. Гершунский Б.С. Философия образования для ХХI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций). – М.: Изд. «Совершенство», 1998. – 608 с.

55. Гершунский Б.С. Педагогическое науковедение //Советская педагогика. - 1989. – № 10. - С. 68-74.

56. Гершунский Б.С. Никандров Н.Д. Методологическое знание в педагогике. – М.: Знание, 1980. – 109 с.

57. Гершунский Б.С. Перспективы развития системы непрерывного образования. /Под ред. Б.С. Гершунского. – М.: Педагогика, 1990. – 224 с.

58. Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики. – Санкт-Петербург, 1992. – 144 с.

59. Гинецинский В.И. Знание как категория педагогики. Опыт педагогической когитологии. - Л.: изд-во ЛГУ, 1989. - 144 с.

60. Гмурман В.Е., Королев Ф.Ф. Общие основы педагогики /Под ред. Ф.Ф.Королева, В.Е. Гмурмана. – М., 1967. - 392 с.

61. Гмурман В.Е. К вопросу о понятиях «закон», «принцип» в педагогике //Советская педагогика. – 1971. – № 4. - С. 64-75.

62. Гмурман В.Е. Объект, предмет и структура педагогики. – В кн.: Методологические проблемы педагогики. – М., 1977, с. 6-39.

63. . Грезнева О.Ю. Научные школы (педагогический аспект). – М., 2003. – 69 с.

64. Громкова М.Т. Педагогика высшей школы.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012. – 447 с.

65. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996.-544 с.

66. Давыдов В.П. Методология и методика педагогического исследования: Учебное пособие. - М.: Логос, 2006. -128 с.

67. Данилов М.А. Основные проблемы методологии и методики педагогических исследований //Советская педагогика. – 1969. – № 5. – С. 70-87.

68. Данилов М.А. Взаимоотношение всеобщей методологии науки и специальной методологии педагогики //Проблемы социалистической педагогики. - М.: Педагогика, 1973. - 430 с.

69. Данилюк А.Э. Проблема эмпирического и теоретического в отечественной педагогике. //Педагогика. - 1997. - № 5. - С. 42-46.

70. Джонстон Дерек. Философияның қысқаша тарихы. A Brief History of Philosophy: Астана: «Ұлттық аударма бюросы» қоғамдық қоры, 2018. – 212 бет.

71. Дмитриенко В.А. Соотношение и взаимосвязь науковедения и педагогической науки. В сб.: Вопросы повышения эффективности педагогических исследований в педагогической науке (Тезисы докладов восьмой сессии Всесоюзного семинара по методологии педагогики и методике педагогических исследований). 25-27 мая 1976 г. часть 1. - М., 1976. - С. 28-32.

72. Егоров В.В., Скибицкий Э.Г. Организация и технология научного исследования. – Новосибирск: ОАО «Новосибирское книжное издательство», 2006. - 426 с.

73. Едильбаева С.Ж. Антропология и философия образования. Монография. – Алматы, 2012. – 172 с.

74. Есенбаева Г.А. Научно-теоретические основы формирования системы обеспечения качества образования в вузе. Автореферат…дисс. д.п.н. – Караганда, 2010. -36 с.

75. Ефремова Н.Ф. Тестовый контроль в образовании: учебное пособие.-М.; Логос, Университетская книга, 2007.-386 с.

76. Жанабаев З.Ж., Мукушев Б.А. Синергетика в педагогике. - Алматы, 2002. - 128 с.

77. Жарықбаев Қ., Қалиев С. Қазақ тәлім-тәрбиесі. Оқу құралы. – Алматы: Сана, 1995. – 352 бет.

78. Жексембекова В.А, Алинова М.Ш. Контроль учебных достижений обучающихся как фактор внедрения кредитной системы обучения в условиях модернизации казахстанского общества. Учебное пособие. – Павлодар: Кереку, 2009. – 173 с.

79. Жұмабаев М. Педагогика. – Алматы, 2005.

80 Журавлев В.И. XXVII съезд КПСС и проблемы методологии педагогической науки. – М.: Педагогика, 1988. – 200 с.

81. Журавлев В.И. Взаимосвязь педагогической науки и практики. – М.: Педагогика, 1984. - 176 с.

82. Журавлев В.И. Педагогика в системе наук о человеке. – М.: Педагогика, 1990. - 168 с.

83. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. - М., 1982. – 160 с.

84. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.

85. Загвязинский В.И. Исследовательская деятельность педагога: учебное пособие для студентов вузов. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 176 с.

86. Занков Л.В. О предмете и методах дидактических исследований. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1962. - 148 с.

87. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. - М.: Педагогика, 1990.

88. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования. // Высшее образование в России. - 2005. - № 4. - С.23-30.

89. Ильин В.С. Формирование личности школьников: целостный подход. – М., 1988.

90. Исаева З.А. Формирование готовности студентов к педагогической исследовательской деятельности. - М.: МГПУ, 1995. - 110 с.

91. Институту теории и истории педагогики: 1944-2014. Под общей редакцией д-ра филос. наук, профессора С.В. Ивановой. – М.: ФПНУ ИТИП РАО, 2014. - 448 с.

92. Исследовательские университеты США: механизм интеграции науки и образования /под ред. проф. В.Б. Супяна. - М.: Магистр, 2009. - 399 с.

93. Исследовательская деятельность студентов: Учебное пособие/ Автор-составитель Т.П. Сальникова. - М.: Сфера, 2005. - 96 с.

94. Иванова Е.О. Дидактика в информационном обществе //Педагогика.- 2009. - № 10. - С. 8-15.

95. Қазақ тілі терминдерінің салалық ғылыми түсіндірме сөздігі. Педагогика және психология. Оқулық-анықтамалық басылым. – Алматы: Мектеп, 2002. – 256 бет.

96. Қазақша-орысша, орысша-қазақша терминологиялық сөздік. Педагогика және психология. /жалпы ред.басқ. М.Б. Қасымбеков, жобаның ғылыми жетекшісі А.Қ. Құсайынов. - Алматы: «ҚАЗақпарат» баспа корпорациясы, 2014. – 508 бет.

97. Калкеева К.Р. История педагогики и образования в Казахстане: системный и полипарадигмальный анализ. Монография. – Аркалык, 2010. 129 с.

98. Канке В.А. Философия науки: краткий энциклопедический словарь. – М.: Издательство «Омега - Л»2009. – 328 с.

99. Канке В.А. История, философия и методология педагогики и психологии. – М., 2014.

100. Кармаев А.Ю. Современные научные подходы к реализации метода убеждения в воспитании военнослужащих частей войск национальной гвардии России // Мир образования – образование в мире. – 2016. - №4. – С. 266-271.

101. Кенжеғалиев Қ. Педагогикалық зерттеулерде математикалық статистика әдістерін қолдану. Оқу құралы. – Астана: Фолиант, 2015. - 168 бет.

102. Кенни Энтони. Батыс философиясының жаңа тарихы. Астана: «Ұлттық аударма бюросы» қоғамдық қоры, 2018. – 405 бет.

103. Клименюк А.В., Калита А.А., Бережная Э.П. Методология и методика педагогического исследования. Постановка цели и задач исследования. - Киев, 1988.- 100 с.

104. Кертаева Г.М., Боталова О.Б. Организация психолого-педагогических научных исследований: учебное пособие. – Павлодар: ТОО НПФ «ЭКО», 2008. - 387 с.

105. Киселева Л.С. Инноватика в научно-педагогической деятельности: учебное пособие. – М.: Проспект, 2018. – 144 с.

106. Кожахметова К., Таубаева Ш., Джанзакова Ш. Методология общей и этнической педагогики в логико-структурных схемах. Учебно-методическое пособие для студентов высших педагогических учебных заведений, магистрантов, аспирантов и докторантов в области педагогики. – Алматы, 2005. – 174 с.

107. Қожахметова К.Ж. Этнопедагогика. Оқулық. – Алматы: Қазақ университеті, 2014. -256 бет.

108 Коменский Я.А. Великая дидактика// Педагогическое наследие. М.: Педагогика, 1989.

109. Колташ С. О методологических исканиях педагогики (60-80 годы. ХХ века) //Высшее образование в России. - 2005. - № 3. -С. 134-138.

110. Компетентностный подход к формированию содержания образования: монография / Ермаков Д. С., Иванова Е.О., Осмоловская И.М., Рязанова Д.В., Шалыгина И.В. – Под ред. И.М. Осмоловской. - М., 2007. - 210 с.

111. Коржуев А.В. О классификациях в дидактических исследованиях // Педагогика. - 1997. - № 1. - С. 33-37.

112. Коржуев А.В. , Попков В.А. Научное исследование в педагогике: теория, методология, практика: Учебное пособие для студентов системы дополнительного профессионального образования преподавателей высшей школы. - М.: Академический Проект; Трикста, 2008. – 287 с.

113. Коржуев В.А., Попков В.А. Современная теория обучения: общенаучная интерпретация. Учебное пособие для слушателей дополнительного профессионального образования преподавателей. -– М.: Академический проект, 2009. - 185 с.

114. Коржуев В.А., Попков В.А. Некоторые логические операции в педагогическом исследовании //Педагогика. - 2013. - № 7. - С.50-58.

115. Королев Ф.Ф. Основные направления методологических исследований в области педагогики // Советская педагогика. – 1969. – № 4.- С. 38-56.

116. Королев Ф.Ф. Общие основы педагогики /Под ред. Ф.Ф. Королева, В.Е. Гмурмана. – М., 1967. - 392 с.

117. Королев Ф.Ф. Системный подход и возможности его применения в педагогических исследованиях //Советская педагогика. – 1970. – № 9. - С. 103-

118 Корнетов Г.Б. Педагогика: теория и история. - М., Изд-во УРАО, 2003.-256 с.

119. Қосанов Б.М. Педагогика мен психологиядағы математикалық әдістер. Оқу құралы.- Алматы: Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, 2012. – 102 бет.

120. Кохановский В.П. Философия и методология науки: Учебник для высших учебных заведений. – Ростов на Дону.: «Феникс», 1999. – 576 с.

121. Кочетов А.И. Культура педагогического исследования. – Минск, 1995. – 328 с.

108. Краткий словарь по логике. Под ред. Д.П.Горского. – М.: Просвещение, 1991. – 208 с.

109. Крокерь Л. Введение в классическую и современную теорию тестов: Учебник. Л. Крокерь, Дж. Алгина; пер. С англ. Н.Н. Найденовой, В.Н. Семкина, М.Б. Челышковой, под общ. ред. В.И. Звонникова, М.Б. Челышковой. - М.: Логос, 2010.-668 с.

110. Краевский В.В. Проблемы научного обоснования обучения. Методологический анализ. – М.: Педагогика, 1977. - 264 с.

111. Краевский В.В. Сколько у нас педагогик? //Педагогика. – 1997. – № 4. - С. 113-118.

112. Краевский В.В. Педагогика между философией и психологией // Педагогика. –1994. – №6. - С. 24-31.

113. Краевский В.В. Общие основы педагогики. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 400 с.

114. Краевский В.В. Методология педагогики: прошлое и настоящее //Педагогика. - 2002.- № 1. - С. 3-10.

115. Краевский В.В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студ. высш. учеб.заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 400 с.

116. Кудайбергенева К.С. Құзырлылық білім сапасының критерийі: әдіснамасы және ғылыми-теориялық негізі: Монография. – Алматы: «XXI ғасыр мектебі» қоғамдық бірлестігінің баспаханасы, 2008. – 327 бет.

117. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. – Л., 1970.

118. Кузьмина Н.В. Методы акмеологического исследования. Учебное пособие. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001.

119. Кузьмина Н.В. Основы вузовской педагогики (учебное пособие для студентов университета. Отв.ред. Н.В.Кузьмина). - Л., 1972. - 312 с.

120.Кулибаева Д.Н. Методологические основы управления образовательной системой школ международного типа. – Алматы, 2006. – 480 с.

121. Кумбс Ф. Кризис образования: Системный анализ. - М., 1970.-260 с.

122. Кун Т. Структура научных революций. – М.: Политиздат, 1975.

123. Куратко Дональд Ф. Кәсіпкерлік. Entrepreneurship: теория, практика: - Астана: «Ұлттық аударма бюросы» қоғамдық қоры, 2018. – 479 б.

124. Құсайынов А.Қ. Салыстырмалы педагогика: университеттер мен педагогикалық институттарға арналған оқулық. /Нұрғалиева Г.Қ., Мусин Қ.С. – Алматы: Республикалық мемлекеттік «Рауан» баспасы, 1999. – 176 бет.

125. Құсайынов А.Қ., Есеева М.Т. Салыстырмалы педагогиканың әдіснамасы мен әдістері. Оқу құралы. - Алматы, 2007. – 81 бет.

126. Құсайынов А.Қ., Наби Ы, Таубаева Ш. Педагогика және психология салаларындағы диссертациялар (анықтамалық талдама шолу)// Диссертации по педагогике и психологии (справочно-аналитический обзор). - Алматы: ROND@A баспасы, 2010. – 298 бет.

127. Кусаинов А., Таубаева Ш., Булатбаева А.А., Маханова П.Ш. Эволюция теорий содержания среднего образования //Педагогика. -2014. - №

128. Лазарев В.С., Ставринова Н.Н. Подготовка будущих педагоговк исследовательской деятельности –Сургут:ВИО СурГПУ, 2007,-162 с.

129. Лакатос И. Избранные произведения по философии и методологии науки. – М.: Академический Проект; Трикста, 2008. - 475 с.

130. Лемберг Р.Г., Уманов г.А. Обязательность и добровольность //Советская педагогика. – 1968. - №2. С. 138-143.

131. Лернер И.Я., Журавлев И.К. Современная дидактика: теория и практика. – М., 1994.

132. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. –186 с.

133. Лернер И.Я. Философия дидактики или дидактика как философия. – М., 1995.

134. Лийметс Х.И. О системе внедрения результатов педагогических исследований в практику. – В кн.: О методах педагогических исследований. Доклады к семинару. – Таллин: Министерство просвещения Эстонской ССР, 1971, с. 163-169.

135. Липский И.А. Методология военной педагогики: структура, модель, прогноз развития. Ч.1. - Спб.: СПБВИУС, 1994. – 92 с.

136. Липский И.А. Социальная педагогика: Методологический анализ: Учебное пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 320 с.

137. Липский С.И. Проблемно-тематический анализ диссертационных исследований по социальной педагогике. Дисс…к.п.н. - Кострома, 2009.

138. Липский И.А. Социальная педагогика: практика, научная дисциплина, образовательный комплекс // Педагогика. 2001. - № 1. - С. 24-32.

139. Лихачев Б.Т. Методологические основы педагогики. – Самара, 1998.

140. Логвинов И.И. Дидактика: от здравого смысла к научной теории. – М.: Народное образование, 2003. – 224 с.

141. Лордкипанидзе Д.О. Ян Амос Коменский. Изд. 2-е. науч. ред. А.И. Пискунов. – М.: Педагогика, 1970. - 431 с.

142. Лузина Л.М. Теория воспитания: философско-антропологический подход. – Псков: Изд-во: НГПИ им С.М. Кирова, 2000. – 186 с.

143. Лукацкий М.А. Методологические ориентиры педагогической науки: учебное пособие / М.А. Лукацкий. - Тула: Гриф и К, 2011. - 448 с.

144. Лукацкий М.А. Описательная, объяснительная и предсказательная функции современной педагогической науки: Монография. – М.: ФГНУ ИТИП РАО, Издательский центр АНОО «ИЭТ», 2014. – 300 с.

144. Майерс Дэвид Г. Әлеуметтік психология. Social Psychology: - Астана: «Ұлттық аударма бюросы» ҚҚ, 2018. – 559 б.

145. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика. Полный курс: учебник. – М.: Издательство Юрайт, 2011. – 797 с./См.: Егорычев А.М., Сизикова В.В. Отечественная социальная педагогика: теоретико-методологические основания научной школы профессора Л.В. Мардахаева//Педагогическое образование и наука. -2018. - № 5. – С. 86-93. /Егорычев А.М. Отечественная философия как базис развития социальной педагогики//Педагогическое образование и наука. -2018. - № 5. – С. 94-100.

146. Мардахаев Л.В. Магистерская диссертация: подготовка и защита: учебно-методическое пособие. - М.: Издательство РГСУ, 2013.- 106 с./ Мардахаев Л.В. Магистерская диссертация: подготовка и защита: учебно-методическое пособие.- М.: Квант Медиа, 2018. – 106 с.

147. Социальная педагогика: теоретико-методологические основы и перспек  
тивы развития: материалы Всероссийской конференции с международным  
участием. XXII социально-педагогические чтения, посвященные 75-летию со  
дня рождения Льва Владимировича Мардахаева, Москва, 9 февраля 2019 г. /  
под ред. Л.В. Мардахаева. [Электронн. данн.] – М. Перспектива, 2019. – 379  
с. – Ссылка доступа: <https://goo.gl/MqZz25>

148. Социальная педагогика: теоретико-методологические основы и перспек  
тивы развития. Коллективная монография. Под редакцией Л.В. Мардахаева. – М.: Перспектива, 2019. – 314 с. /См.: Мардахаев Л.В. Методология диссертационного исследования и его оценка//Соискатель-педагог. - 2008. - № 3 – С. 19-34.

149. Социальная педагогика: краткий словарь понятий и терминов/автор-составитель Л.В. Мардахаев. – М.: Издательство РГСУ, 2016. – 364 с./См.: Мардахаев Л.В. Методологические основы национального воспитания //Педагогика и психология. - 2014. - № 1 (18). - С. 62-75.

150. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: учебник для студентов вузов.- М.: Издательство РГСУ, 2013. - 416 с. /См.: Мардахаев Л.В. Методология социальной педагогики //Педагогическое образование и наука - . 2011. - № 1 –С.1-14.

151. Материалы Международной научно-методической конференции «Развитие методологии научно-исследовательской и образовательной деятельности в условиях духовно-нравственного возрождения казахстанского общества» 13-14 октября 2017 года. – Алматы: Қазақ университеті, 2017.

152. Мәдени-философиялық сөздік /Құраст. Т. Ғабитов, А. Құлсариева және т.б. - Алматы: Раритет, 2004. - 320 бет.

153. Мәңгілік ел. Оқулық./ М.Б. Қасымбеков, С.Ж. Пралиев, К.К. Жампеисова және т.б. Абай атындағы ҚазҰПУ. – Алматы: «Ұлағат» баспасы, 2015. - 336 бет.

154. Медведев В.П. Инновации как средство обеспечения конкурентоспособности организации /В.П. Медведев. – М.: Магистр, 2009. - 159 с.

155. Методологические проблемы развития педагогической науки / Под ред. П.Р. Атутова, М.Н. Скаткина, Я.С. Турбовского. – М.: Педагогика, 1985. - 240 с.

156. Методологические последствия парадигмального сдвига в теории воспитания /ред. Н.Л. Селиванова, Е.И. Соколова. - Тверь: ООО «ИПФ»Виарт», 2011. – 200 с.

157. Методология педагогики: понятийный аспект: монографический сборник научных трудов / отв.ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. – М.: Издательский цетр АНОО «ИЭТ», 2014. – Вып. 1. - 210 с.

158. Методология гуманитарного исследования в социальной сфере: Учебно-методический комплекс: - СПб: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. – 216 с.

159. Методологические проблемы педагогики. Сборник научных трудов. – М.: АПН СССР НИИОП, 1977. – с. 81-103.

160. Методологические знания и их роль в развитии педагогической науки и практики обучения и воспитания: Методическое пособие //Под ред. Н.Д. Никандрова, B.C. Шубинского. - М.: Пед. общество, 1988. - 80 с.

161. Минажева Г.С. Система менеджмента качества в вузах Казахстана: теория, практика и концептуальные направления развития. Автореферат…дисс. Д.п.н. – Алматы, 2010. -40 с.

162. Михеев В.И. Методы теории измерений в педагогике: учебное пособие. - М.: Логос, 2003.- 64 с.

163. Михеев В.И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике.-М.: Высшая школа. 1987.- 200 с.

164. Моносзон Э.И. К проблематике исследований по методологии педагогики// Советская педагогика. – 1981. – № 12. - С. 36-41.

165. Молдабекова М.С**.** Фундаментализация подготовки учителя физики как основа профессиональной деятельности. Системно-синергетический подход.- Алматы: Қазақ университеті, 2000. - 201 с.

166. Образцов П.И. Методология и методика психолого-педагогических исследований: курс лекций. - Орел, 2002.

167. Образовательная политика: теории и концепции, тенденции стратегии развития. Монография. / КазНУ им. аль-Фараби. – Алматы, 2014. – 227 с. / В соавторстве: Мынбаева А.К., Таубаева Ш.Т., . Булатбаева А.А. Анарбек Н.

168.Ожегов С.И. Словарь русского языка: около 57000 слов /Под ред. док. филол. наук, проф. Н.Ю.Шведовой. - М.: Рус. яз., 1981. - 816 с.

169. Основные тенденции развития дидактики: образование в постиндустриальном обществе. Сборник научных трудов международной научно-практической конференции. Москва, 25-26 октября 2010 года. Под ред. И.М. Осмоловской, составитель Н.В. Мунина. - М.: Изд-во СГУ, 2010.-277 с.

170. Моносзон Э.И. Основы педагогических знаний. - М.: Педагогика, 1986. - 200 с.

171. Мынбаева А.К. История, теория и технология научной деятельности высшей школы: Монография. - Алматы, 2010. - 257 с.

172. Мынбаева А.К. Современное образование в фокусе новых педагогических концепций, тенденций и идей: Монография. – Алматы: Раритет, 2005. - 90 с.

173. Мынбаева А.К. Основы научно-педагогических исследований. – Алматы: Қазақ университеті, 2013. – 220 с.

174. Нағымжанова Қ.М. Болашақ мамандардың педагогикалық краетивтілігін дамытудың негіздері. – Өскемен: ШҚМУ, 2007. – 280 бет.

175. Наумов Б.Н. Научный факт в педагогическом исследовании. Дисс… к.п.н. – М., 1981.

176. Наушабаева С. У. Гипотеза как средство развития дидактического знания. Дисс…к.п.н. - М., 1987.

177. Наби Ы.А. Теория проектирования системы обеспечения качества высшего образования на основе модели EFOM: монография. – Алматы:ROND@A. 2013. - 127 c.

178. Найденова Н.Н. Социально-педагогические факторы международных исследований в оценке качества образования: Монография. – М.: ФГНУ ИТИП РАО Издательский центр ИЭТ, 2012. – 260 с.

179. Наследов А. SPSS 19 – Ппрофессиональный статистический анализ данных. – СПб: Питер, 2011 – 400 с .

180. Национальная система оценки качества высшего образования. Дискуссионный доклад. – Алматы, 2002. – 81 с.

181. Новикова Л.И., Куракин А.Т. Путь к творчеству. (в помощь начинающему исследователю в области воспитания). – М., 1966.

182. Новикова Л.И. Воспитание как педагогическая категория //Педагогика. – 2000.–№ 6. – С. 28-35.

184. Новиков А.М. Как работать над диссертацией. Пособие для аспирантов и соискателей. – 3-е изд. - М.: Эгвес, 1999. – 120 с.

185. Новиков А.М. Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении. – М., 1998. – 134 с.

186. Нургалиева Г.К. Структуризация основных направлений педагогических исследований //Вестник научно-педагогического центра. –1996. - № 5. – С. 6-7.

187. Нургалиева Г.К. Преемственность в развитии научной школы. - Алматы: АО«Национальный центр информатизации», 2015. - 310 с.

188. Образование и наука. Энциклопедический словарь /Гл. редактор Ж.К. Туймебаев. – Алматы: 2008. – 448 с.

189. Образцов П.И. Основы профессиональной дидактики: учебное пособие. – М.: Вузовский учебник: ИНФРА-М, 2015. – 288 с.

190. Основы научной работы и методология диссертационного исследования./ Г.И. Андреев и др. – М.: Финансы и статистика, 2012 .- 296 с.

191. О философской школе Казахстана /Сост. А.Х. 80. Касымжанов. - Алматы: Қазақ университетi, 1999. - 277 с.

192. Педагогика: Педагогикалық жоғары оқу орындары мен педагогикалық колледждер студенттеріне арналған оқулық /Ред.басқ. П.И. Пидкасистый; Аударғандар: Г.К. Ахметова, Ш.Т. Таубаева. - Алматы: Қазақ университеті, 2006. - 336 бет.

193. Педагогическая наука и ее методология в контексте современности. Сборник научных статей / Под ред. В.В. Краевского, В.М. Полонского. – М., 2001. - 445 с.

194. Пискунов А.И. История педагогики и образование: Учебное пособие. – М.: Сфера, 2001.

195. Полани М. Личностное знание. – М., 1985.

196. Полонский В.М. Оценка качества научно-педагогических исследований. – М: Педагогика, 1987. - 144 с.

197. Полонский В.М. Методология педагогики. Учебное пособие. – М.: Педагогическое. Общество России, 2001.

198. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. – М.: Высшая школа, 2004. – 512 с.

199. Проблемы методологии педагогики и методики исследований. Под ред. М.А. Данилова, Н.И. Болдырева (Акад. пед. наук СССР, НИИ общей педагогики). - М.: Педагогика, 1971. –352 с.

200. Программа развития национального исследовательского социального университета до 2018 года. – М.: Изд-во РГСУ, 2009. - 76 с.

201. Профессор Клара Жантөреқызы Қожахметованың ғылыми мектебі – Научная школа профессора Клары Жантуриевны Кожахметовой. Құрастырған авторлар: Ш.Т. Таубаева, М.С. Юнусова, С.С. Конырбаева. –Алматы, «Арна ltd» баспасы, 2016. – 336 бет.

201. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация: Пер. с англ. - М., 2002. - 254 с.

202. Реформы образования в современном мире : глобальные и региональные тенденции. - М.: Изд. Российского открытого ун-та. 1995. – 272 с.

203. Ритцер Джордж Әлеуметтану теориясы. Sociological Theory: - Астана: «Ұлттық аударма бюросы» қоғамдық қоры, 2018. – 829 бет.

204. Роботова А.С., Романчук К.В. Педагогика как судьба. Очерки жизни и деятельности Раисы Григорьевны Лемберг: Документы, воспоминания. Публицистика и педагогические произведения /Под бощей редакцией Г.А. Бордовского, В.А. Козырева. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2010. – 291 с.

205. Родионова Н.В. Методы исследования в менеджменте. Организация исследовательской деятельности. Модуль 1: учебник для студентов вузов, обучающихся по направлению подготовки «Менеджмент». – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2014. – 415 с.

206. Розин В.М. Методология: становление и современное состояние. Учебное пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. - 414 с.

207. Рузавин Г.И. Методология научного исследования: Учеб. пособие для вузов.- М.: ЮНИТИ-ДАНА, 1999. - 317 с.

208. Руденко А.М. Экспериментальная психология в схемах и таблицах: учебное пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 2015. - 285 с.

209. Сборник научных трудов Международной научно-теоретической конференции, посвященной 90-летию со дня рождения российского ученого-педагога, академика РАО Володара Викторовича Краевского «Методология педагогики в контексте современного научного знания». 22 сентября 2016 г. – М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2016. – 384 с.

210. Социальная педагогика: учебник и практикум для академического бакалавриата / под общ.ред. В.С. Торохтия. – М.: Издательство Юрайт, 2015. – 451 с.

211. Сенько Ю.В. Гуманитарное определение стиля нового педагогического мышления //Педагогика. –1999. –№ 6. – С. 44–50.

212. Скалкова Я. и коллектив. Методология и методы педагогического исследования. Пер. с чешск. – М.: Педагогика, 1989.- 224 с.

213. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований. - М.: Педагогика, 1986. - 144 с.

214. Скаткин М.Н., Турбовской Я.С. Методология и теория обобщения передового педагогического опыта. – М.: НИИ общей педагогики АПН СССР, 1979, вып. 6 (16). – 44 с.

215. Сейдімбек А. Қазақ әлемi. Этномәдени пайымдау. - Алматы: Санат, 1997. - 464 бет.

216. Сквирский В. Я. О разработке и оценке педагогических концепций //Педагогика.- 1988.- № 12. - С. 53-58.

217. Социальная педагогика: учебник и практикум для академического бакалавриата / под общ.ред. В.С. Торохтия. – М.: Издательство Юрайт, 2015. – 451 с.

218. Сарыбеков М.Н., Сыдыкназаров М.К. Словарь науки. Общенаучные термины и определения, науковедческие понятия и категории. – Алматы; Триумф «Т», 2008. – 504 с.

Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний: психологические основы. 2-е изд.- М.: МГУ, 1984.- 344 с. /Сериков В.В. Педагогическая реальность и педагогическое знание. Опыт методологической рефлексии: монография/В.В. Сериков. – М.: Редакционно-издательский дом Российского нового университета, 2018. – 292 с. ; Серкин В. Современная психология: теория и методология/ - М.: Издательство АСТ, 2018. – 310 с.

219. Степин В.С., Горохов В.Г., Розов М.А. Философия науки и техники. Учебное пособие.- М.: Гардарика, 1996. - 400 с.

220. Тажибаев Т.Т. Педагогическая мысль в Казахстане во второй половине ХІХ века. - Алма-ата, 1965.

221. Тайжанов А. Әбділдиннің ой әлемі //Алаш айнасы.№ 2 (932) - 12.02.2013. – 5-бет.

222. Таубаева Ш.Т. Исследовательская культура учителя: от теории к практике: монография. – Алматы: Қазақ университеті, 2016. - 423 с.

223. Таубаева Ш.Т. Педагогика әдіснамасы. Оқу құралы. – Алматы: Қарасай, 2013. - 432 бет.

224. Таубаева Ш.Т**.**Педагогическая инноватика как теория и практика нововведений в системе образования. Научный фонд. Книга1. - Алматы: Научно–изд. центр „Ғылым”, 2001. – 266 с. /В соавторстве: С.Н. Лактионова.

225.. Таубаева Ш.Т**.**Университеттік білім беру жүйесінде болашақ мамандарды зерттеушілік әрекетке даярлаудың шетелдік тәжірибесі //Педагогика және психология. – 2015. –№ 4. – 56-66 б. /Авторлық бірлестікте: А.К. Жексембинова.

226. Таубаева Ш.Т**.**Философия и методология педагогики**:** научные школы стран СНГ и Республики Казахстан: хрестоматия. Под ред. д.филос.н., профессора А.Р. Масалимовой. - Алматы: Қазақ университеті, 2017 .- 402 с.

227. Таубаева Ш.Т**.**Білім беру мазмұнын құрастырудағы білім беру идеалының орны мен рөлі //Педагогика и психология. – 2017. - № 3. – 6-11 беттер.

228. Таубаева Ш.Т**.**Образовтельная программа по специальности 6М012400 –Педагогические измерения. Магистратура : проект / М-во образования и науки РК, КазНПУ им. Абая. – Алматы, 2012. – 26 с. /В соавторстве: К.Ж. Кожахметова, А.А. Булатбаева.

229. Таубаева Ш.Т**.**Педагогиканың философиясы және әдіснамасы. Типтік оқу бағдарламасы***.*** 6D012400 – Педагогикалық өлшемдер мамандығы. . – Алматы: ҚР БжҒМ, 2013, 29-50 беттер.

230. Таубаева Ш.Т**.**Влияние традиции научной школы профессора Н.Д. Хмель на становление магистранта как исследователя в вузах республики //«Теория целостного педагогического процесса – основа профессиональной подготовки будущего учителя»: материалы междунар. науч.-теорет. конф., посвящ. 85-летию д-ра пед. наук,проф. Н.Д. Хмель,28-29 марта 2014 г. / КазНПУ им. Абая. – Алматы, 2014. – Ч. 1. – С. 37-40. /В соавторстве: А.А. Булатбаева, Е.Ж. Альжанов.

231. Таубаева Ш.Т**.**Педагогикалық өлшемдер мәселесінің зерттелу бағыттары //«Шағын жинақталған мектептің білім беру үдерісіндегі интеграция мен дифференциация» : халықаралық ғыл.-практ. конф. материалдары. – Алматы, 2016. /Авторлық бірлестікте: А.А. Болатбаева, Г.А. Мұратбаева, С.С. Қоңырбаева.

232. Таубаева Ш.Т**.**Педагогикалық өлшемдердің ғылыми бағыт ретінде дамуы //«Қазақстан Республикасының педагогикалық білімін жүйелі жаңғырту: мәселелері, шешу жолдары»: ҚР Тәуелсіздігінің 25 жылдығы, Қазақстан ғылымының еңбек сіңірген қайраткері, Қазақстан жоғары мектебінің еңбек сіңірген қызметкері, пед. ғыл. д-ры, проф. Г.А. Умановтың 85 жылдығына арналған халықаралық ғылыми-тәжірибелік конф. материалдары. – Алматы, 2016. – 52-56 б. /Авторлық бірлестікте: Г.А. Мұратбаева, С. С. Қоңырбаева.

233. Taubayeva Sh. Correlation Between Educational-Informative Motives and the Reflection as One of the Competents of the Research Competence Formation among Future Social Teachers// The Social Sciences. – 2016. – N 11 (15). – P. 3774-3777. / Co-author: А. Жексенбинова, З. Мадалиева.

234. Таубаева Ш.Т**.**Педагогическое науковедение и науковедческие основания методологии пеадгогики: интерпретация ученых //Материалы Международной научно-методической конференции «Развитие методологии научно-исследовательской и образовательной деятельности в условиях духовно-нравственного возрождения казахстанского общества» 13-14 октября 2017 года. – Алматы: Қазақ университеті, 2017, с.134-138.

235. Трифонов В.В. Проблемы повышения качества научно-педагогических исследований //Вестник КазНПУ им. Абая, серия «Педагогические науки», № 4 (36), 2012. - С. 54-62.

236. Теория и практика педагогического эксперимента /Под ред. А.И. Пискунова, Г.В. Воробьева. – М.: Педагогика, 1979. - 208 с.

237. Турбовской Я.С. Духовность как объект методологического рассмотрения //Педагогика, 2009. – № 9. – С. 3-13.

239. Философия и методология науки: Для аспирантов и магистрантов / Под ред. К.Х. Рахматуллина и др. – Алматы: Қазақ университеті, 1999. – 403 с.

240. Хесс Реми Философияның тандаулы 25 кітабы. – Астана: «Ұлттық аударма бюросы» қоғамдық қоры, 2018. – 359 бет.

241. Фокин Ю.Г. Психодидактика высшей школы. – М.: Издательство МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2000.

242. Хасанов М.Ш., Петрова В.Ф., Джаамбаева Б.А. Ғылым тарихы мен философиясы. Оқу құралы. - Алматы: Қазақ университеті, 2015. - 142 бет.

243. Хмель Н.Д. Теоретические основы профессиональной подготовки учителя. - Алматы, 1998. – 320 с.

244. Хмель Н.Д. Методология педагогической науки. Программа спецкурса для магистрантов университетов. – Алматы: Қазақ университетi, 1998.- 34 с.

245. Хмель Н.Д. Технология реализации целостного педагогического процесса. Программа спецкурса для магистратуры университетов. -Алматы: Қазақ университетi. - 1998. -24с.

246. Хрыков Е.Н. Противоречия в педагогических исследованиях //Педагогика. – 2010. - № 1. - С. 15-23.

247. Храпченков В.Г. Тенденции и особенности развития всеобщего среднего образования в Казахстане. – Алматы: Ғылым, 1996. – 224 с.

248. Храпченков В.Г. Проблемы периодизации историко-педагогических исследований. - Алматы: АГУ им. Абая, 1996. - 44 с.

249. Шамельханова Н.А. Исследовательская подготовка будущего инженера в техническом университете (концепция формирования исследовательской культуры). - Алматы: КазНТУ, 2005. - 268 с.

250. Шваб Клаус. Төртінші индустриялық революция. The Fourth Industrial Revolution: – Астана: «Ұлттық аударма бюросы» қоғамдық қоры, 2018. – 198 бет.

251. Шульц Дуэйн. Қазіргі психология тарихы. A History of Modern Psychology: Астана: «Ұлттық аударма бюросы» қоғамдық қоры, 2018. – 447 б.

252. Шиянов Е.Н., Рамаева Н.Б. Полигарадигмальность как методологический принцип современной педагогики //Педагогика – 2005. - № 9. - С.17-25.

253 Шубинский В.С. Преобразование педагогической действительности: методологический аспект // Советская педагогика. - 1987. – № 5. - С. 37-40.

254. Шубинский В.С. Развиваются ли методы исследований //Советская педагогика. - 1991. – № 7. – С. 48-52.

255. Шубинский В.С. Философские подходы к новой педагогической теории //Советская педагогика. - 1990. – № 12. – С. 60-65.

256. Шубинский В.С. Человек как цель воспитания //Педагогика. - 1992. – №3-4. – С. 37-42.

257. Щедровицкий Г.П. Система педагогических исследований (Методологический анализ). – М.: Касталь, 1992. – 414 с.

258. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. – М.: Школа Культурной Политики, 1995. – 800 с.

259. Щедровицкий Г.П.. и др. Педагогика и логика. - М., 1993.

260. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. - М.: Педагогика, 1971. - 351 с.

261. Щукина Г.И. Методологические проблемы эффективности дидактических исследований //Советская педагогика. - 1985. - № 12. - С. 30-34.

262. Черепанов В.С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях. – М.: Педагогика, 1989. – 152 с.

263. Чечин Л.М., Шаңбаев Т.Қ. Ғылыми сұқбат әлемі. Ғылыми қызметкерлерге арналған орысша-қазақша тілашар. Мир научного общения. Русско-казахский разговорник для научных работников. – Алматы: «Ана тілі», 1994. – 88 бет.

264. «Я беспредельно верю в человека…». Страницы жизни и творчества Г.И. Щукиной. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – 334 с.

**МАЗМҰНЫ**

**АЛҒЫ СӨЗ**

**КІРІСПЕ**

**1-ТАРАУ. ҒЫЛЫМИ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЗЕРТТЕУ: ТЕОРИЯСЫ МЕН ӘДІСНАМАСЫ**

1.1.Ғылым және ғылыми-педагогикалық зерттеу

1.2. Зерттеуші және педагогикадағы зерттеу әрекеті

1.3. Педагогика әдіснамасы: мәні, қызметтері, негізгі ұғымдары.

1.4. Ғылыми-педагогикалық зерттеудің әдіснамалық негіздері: тұғырлар мен ұстанымдары

1.5. Теориялық білім - ғылыми-педагогикалық зерттеудің базасы

1.6. Ғылыми-педагогикалық зерттеудің логикасы мен тұжырымдамасы

**2-ТАРАУ. ҒЫЛЫМИ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЗЕРТТЕУДІҢ ҒЫЛЫМИ АППАРАТЫ**

2.1. Ғылыми-педагогикалық зерттеудің мәселесі мен тақырыбы, өзектілігі

2.2 Ғылыми-педагогикалық зерттеудің нысаны мен пәні

2.3. Ғылыми-педагогикалық зерттеудің мақсаты, болжамы мен міндеттері

2.4. Ғылыми-педагогикалық зерттеудің ұғымдық-түсініктік алаңы

2.5. Зерттеудің қорғауға ұсынылатын қағидалары

2.6. Ғылыми-педагогикалық зерттеудің сапасын бағалау өлшемдері

**3-ТАРАУ. ҒЫЛЫМИ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЗЕРТТЕУДІҢ ӘДІСТЕР ЖҮЙЕСІ**

3.1.Зерттеу әдістерінің құрылымы. Байқау, әңгімелесу, сұхбаттасу, сауалнама жүргізу.

3.2. Әдебиетті зерделеу және контент-талдау Педагогикалық тәжірибені жинақтау.

3.3. Педагогикалық тестілеу. Жіктеу.

3.4. Педагогикалық эксперимент.

3.5. Модельдеу және аналогия.

3.6. Ғылыми-педагогикалық зерттеудің нәтижелерін білім беру ұйымдарының практикасына ендіру.

**4-ТАРАУ. ҒЫЛЫМИ МЕКТЕПТЕР ЖӘНЕ ӘДІСНАМАШЫ ҒАЛЫМДАРДЫҢ КӘСІБИ ПОРТРЕТТЕРІ**

4.1. Педагогика әдіснамасының негізін салушылар

4.2. Педагогика әдіснамасы бойынша жетекші ғылыми мектептер

4.3. Замануи әдіснамашы педагогтар

4.4. Қазақстандық әдіснамашы ғалымдар

4.5. Педагогтің зерттеу әрекетіне даярлығы

4.6. Ғылыми мектеп пен ғылыми жектекші

**ЗЕРТТЕУШІ СӨЗДІГІ**

**ТЕСТТІЛІК СҰРАҚТАР**

**БИБЛИОГРАФИЯЛЫҚ ТІЗІМ**

Оқу басылымы

*Таубаева Шәркүл*

*Барсай Бақыт*

*Жиенбаева Сайра*

**ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЗЕРТТЕУЛЕРДІҢ ӘДІСНАМАСЫ ЖӘНЕ ӘДІСТЕРІ**

*Оқулық*

Редакторы

Компьютерде беттеген

Мұқабасын көркемдеген

ИБ

Басуға 2018 жылы қол қойылды. Пішімі

Көлемі б.т. Офсетті қағаз. Сандық басылыс. Тапсырыс №

Таралымы 500 дана. Бағасы келісімді.

Қазақ ұлттық университетінің

«Қазақ университеті» баспасы\

050040, Алматы қаласы, Әл-Фараби даңғылы, 71.

«Қазақ университеті» баспаханасында басылды.

**Таубаева Шәркүл Таубайқызы**

Таубаева Шәркүл Таубайқызы – 1947 жылы Қызылорда облысы, Жаңақорған ауданындағы Аққұм стансасында дүниеге келген. Мәншүк Мәметова атындағы қыздар педагогикалық училищесін 1965 жылы қызыл дипломмен бітірген. Абай атындағы Қазақтың педагогикалық институтының тарих факультетін 1969 жылы тарих мамандығы бойынша тәмамдап, 1969-1971 жылдары Қызылорда облысы Жаңақорған ауданының № 3 орта мектеп-интернатының бастауыш сыныптар және тарих пәні мұғалімі болып істеді. 1971-1974 жылдар аралығында Абай атындағы Қазақ мемлекеттік педагогикалық институтының педагогика кафедрасының аспирантурасында білім алды.

 1977-1985 жылдары Орталық мұғалімдер білімін жетілдіру институтының тарих және қоғамтану кабинетінің әдіскері, 1985-1986 жылдары сол институттың озат педагогикалық тәжірибені ендіру кабинетінің меңгерушісі, 1986-1991 жылдары Ы.Алтынсарин атындағы педагогика ғылымдарының ғылыми-зерттеу институтының педагогикалық зерттеулерді үйлестіру және ақпарат бөлімінің аға ғылыми қызметкері, ғылым жетістіктері мен озат педагогикалық тәжірибені ендіру бөлімінің меңгерушісі, Қазақ ССР-і педагогикалық зерттеулерін үйлестірудің Республикалық кеңесінің ғылыми хатшысы болып қызмет атқарды. 1991-1993 жылдары Орталық мұғалімдер білімін жетілдіру институтының педагогика және психология кафедрасының аға оқытушысы болып істеді. 1993-1998 жылдары Ы. Алтынсарин атындағы Қазақ білім проблемалары институтының ғалым хатшысы, директордың ғылым жөніндегі орынбасары қызметін атқарды.

Ғылыми қызметкерлердің, аспиранттардың әдіснамалық семинарларын жүргізді. Осы жылдары Қазақстан Республикасы Үкіметі 1996 жылы 26 қыркүйекте № 1173 қаулысымен бекіткен «Қазақстан Республикасы жалпы білім беретін мектептері үшін оқулықтар және оқу-әдістемелік кешендер даярлаудың мақсатты бағдарламасын» жүзеге асыруға белсене араласты.

1992 жылы Мәскеудегі КСРО педагогика ғылымдары академиясының жалпы педагогика институтында даярланған «Система деятельности институтов усовершенствования учителей по изучению, обобщению и использованию передового педагогического опыта» тақырыбында кандидаттық диссертациясын, 2001 жылы «Научные основы формирования исследовательской культуры учителя общеобразовательной школы» тақырыбындағы докторлық диссертациясын қорғады, педагогика ғылымдарының докторы (2002 ж.), профессор (2006 ж), Қазақстан Педагогика ғылымдары академиясының академигі (2005 ж.), Халықаралық педагогикалық білім беру ғылымдары академиясының академигі (2009 ж.).

2011-2012 оқу жылынан Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті педагогика және білім беру менеджменті кафедрасының профессоры болып істейді. Жас ғалымдар мектебін басқарады, әдіснамалық семинарларға, республикалық және халықаралық конференцияларға, дөңгелек үстелдерге қатысады. Ашық сабақтар өткізеді. Отандық және шетелдік педагогикалық баспасөзде еңбектерін жариялайды. Философия және саясаттану факультетінің педагогика және білім беру менеджменті кафедрасының ғылыми және қоғамдық өміріне араласады.

«Білім беру жүйесіндегі этнопедагогика - Этнопедагогика в системе образования» журналында «Жас зерттеушіге көмек - В помощь начинающему исследователю» айдарын жүргізді.

Таубаева Ш.Т. педагогикалық ғылымтану саласының маманы ретінде озат педагогикалық тәжірибені жинақтау, педагогика әдіснамасы, педагогикалық инноватика, жоғары және орта мектеп дидактикасы туралы 300-ден аса еңбектердің, оның ішінде бастауыш сыныпқа арналған «Ана тілі» оқулығы хрестоматиялары, жоғары сыныптардағы тарих пәнінен әдістемелік құралдардың авторы. Ғылыми мектебінде 8 докторлық және 14 кандидаттық диссертация, 5 PDh философия докторы дәрежесіндегі диссертациясы, 15 магистрлік диссертация қорғалды. 46 диссертацияға оппонент болды.

**Негізгі ғылыми еңбектері.**

**Передовой педагогический опыт.** – Алматы: Республиканский изд. кабинет, 1997. - 120 с.; **Исследовательская культура учителя: методология, теория и практика формирования**. – Алматы: Алем, 2000. -380 с.; **Исследовательская культура учителя: от теории к практике. –** Алматы: Ғылым, 2001. - 350 с.; **Педагогический эксперимент**. Краткий курс лекций. – Алматы: КазНУ им. аль-Фараби, 2000. – 120 с. (в соавторстве: З.А. Исаева); **Педагогическая инноватика как теория и практика нововведений в системе образования.** Научный фонд. Книга1. Алматы: Научно–изд. центр „Ғылым”, 2001. – 266 с. (в соавторстве: С.Н. Лактионова**); Методология общей и этнической педагогики в логико-структурных схемах:** учебно-методическое пособие для студентов высших педагогических учебных заведений, магистрантов, аспирантов и докторантов в области педагогики. – Алматы, 2005. - 174 с.; **Введение в методологию и методику педагогического исследования.** – Туркестан, 2007. – 190 с.; **Методология и методика педагогического исследования.** – Астана: Дарын, 2009. – 190 с.; **Научно-педагогическое исследование: методология и методика**. – Алматы, 2010. – 328 с.; **Методология и методика педагогического исследования.** Учебник.– Алматы: КазГосЖенПУ, 2011. 141 с.; **Әлеуметтік педагогика**. Оқулық.- Алматы: «Полиграфия-сервис К», 2012.- 340 б. (Л.В., Мардахаев, Ш.К. Беркімбаева, С.Т Иманбаева, Л.Ө Тастемірова, Ш.М. Майғаранова, Ғ.Ә Абаева, Ш.Ж Қолымбаевамен авторлық бірлестікте**); Образовательная программа по специальности 6М012400 –Педагогические измерения. Докторантура.** (Проект). – Алматы: МОНРК, КазНПУ имени Абая, 2012. - 26 с. (в соавторстве: К.Ж. Кожахметова, А.А. Булатбаева.). **Образовтельная программа по специальности 6М012400 –Педагогические измерения. Магистратура**. (Проект). – Алматы: МОНРК, КазНПУ имени Абая, 2012. - 26 с. (в соавторстве: К.Ж. Кожахметова, А.А. Булатбаева.); **Педагогика әдіснамасы.** Оқу құралы. - – Алматы: Қарасай, 2013. - 432 бет. (Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетін жанындағы «Білім» тобындағы мамандықтар бойынша Оқу-әдістемелік секциясының және ҚР БҒМ Республикалық Оқу-әдістемелік Кеңесінің шешімімен баспаға ұсынылған. (Хаттама № 3, 28.05.2013 ж.). **Методология и методика дидактического исследования.** Учебное пособие. Алматы Қазақ университеті, 2015. - 246 с ; **Методология и методика педагогического исследования.** Учебное пособие. Алматы Қазақ университеті, 2015. - 246 с .

**Барсай Бақыт Телжанқызы –** педагогика ғылымдарының докторы, Х. Досмұхамедов атындағы Атырау мемлекеттік университетінің профессоры.

1949 жылы Атырау (бұрынғы Гурьев) облысы Қызылқоға ауданы Тасшағыл селосында дүниеге келген. Бақыт Телжанқызы 1966 жылы Қызылқоға ауданы Мұқыр орта мектебін бітіргеннен кейін Гурьев мемлекеттік педагогикалық институтына түсіп, 1971 жылы физика – математика факультетін математика мамандығы бойынша бітірген. Сол жылы өзі оқыған Мұқыр орта мектебінде математика пәнінің мұғаліміболып еңбек жолын бастады, мектеп директорының тәрбие жұмысы жөніндегі орынбасары болып жұмыс істеп, 1979 жылы өзі еңбек етіп жүрген Мұқыр орта мектебіне директор болып тағайындалды. Ол басқарған кезде мектеп облыстағы ең алдыңғы қатарлы мектептердің қатарына қосылды. Мектептің мұғалімдері аудандық, облыстық педагогикалық оқуларға, шығармашылық жұмыстарға қатысып, өздерінің озық іс – тәжірибелерімен көзге түсіп, Қазақстан Республикасы Білім беру ісінің үздігі, аға мұғалім, әдіскер мұғалім сияқты атақтарға ие болды және әртүрлі дәрежедегі мақтау грамоталарымен марапатталды.

1990 жылы Бақыт Телжанқызы облыстық мұғалімдер білімін жетілдіру институтына басшы кадрлар кабинетінің меңгерушілігіне шақырылып, облыс мектептері басшыларының басқару мен оқу-тәрбие ісін жаңаша жүргізулеріне ықпал ете білді. Бақыт Телжанқызының ұйымдастыруымен облыста алғаш рет «Жыл директоры» конкурсы өткізілді.

1992 жылы Атырау қаласындағы сол кездегі республикаға танымал Қ. Сәтбаев атындағы № 19 қазақ орта мектебіне директорлыққа тағайындалып, мектеп оқушыларының ұлттық бағытта жан – жақты тәрбиеленуіне, мектептің республикадағы алдыңғы қатарлы мектептердің қатарынан көрінуіне еңбек сіңірді.

Бақыт Телжанқызы 1995 жылы Х. Досмұхамедов атындағы Атырау мемлекеттік университетінің бастауышта оқытудың педагогикасы мен әдістемесі кафедрасына аға оқытушылық жұмысқа шақырылды. Мұнда да ол өзінің тәжірибесін, білімі мен білігін болашақ мұғалімдерді дайындауға арнады. Көп жылдық тәжірибесін ғылыми бағытта жинақтап, «Бастауыш сынып математикасын оқытуда қазіргі технологияларды қолдануға болашақ мұғалімдердің даярлығын қалыптастыру» деген тақырыпта ізденіс жасап, 2000 жылы педагогика ғылымдарының кандидаты ғылыми дәрежесін қорғады. 2001 жылдан 2008 жылға дейін университеттің педагогика, психология және өнер факультетінің деканы қызметін атқарды.

2008 жылдың қыркүйек айында докторлық диссертация қорғау үшін аға ғылыми қызметкерлікке ауысып, ұзақ жылғы ізденісінің, талмай еткен еңбегінің нәтижесінде Бақыт Телжанқызы 2010 жылы «Болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің кәсіби-дидактикалық құзыреттілігін қалыптастырудың ғылыми-педагогикалық негіздері» тақырыбында докторлық диссертациясын сәтті қорғап, педагогика ғылымдарының докторы ғылыми атағын алды.

2010 жылдан бері Х. Досмұхамедов атындағы Атырау мемлекеттік университетінің физика - математика факультетінің математика және математиканы оқыту әдістемесі кафедрасының профессоры қызметін атқарып келеді. Бақыт Телжанқызы «Бастауыш сынып мұғалімдерінің кәсіби-дидактикалық құзыреттілігін қалыптастырудың әдіснамасы, теориясы және технологиясы», «Болашақ мұғалімнің кәсіби құзыреттілігін университеттік білім беру жүйесінде қалыптастыру» атты монографиялардың, «Математикалық білім беруде қазіргі технологияларды қолдану», «Математиканы оқытудың теориясы мен әдістемесі: дидактикалық құзыреттілік негіздері» (оқу құралы), «Бастауыш сынып математика есептері мен мысалдары», «Студенттерді мұғалімдік мамандыққа кәсіби даярлау» (әдістемелік жинақ), «Бастауыш сыныпта математиканы оқыту әдістемесі» (электрондық оқу - әдістемелік құрал), «Бастауыш мектепте математиканы оқытудың теориясы мен технологиясы» (оқу құралы), «Математика курсы бойынша тест сұрақтарының жинағы» (оқушылар білімін тексеруге арналған көмекші құрал), «Болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің кәсіби-дидактикалық құзыреттілігін қалыптастыру», «Болашақ математика пәні мұғалімдерінің кәсіби құзыреттілігін қалыптастыру» (элективтік курс бағдарламалары) сияқты оқу құралдары мен оқу - әдістемелік құралдардың, 150 ден астам ғылыми мақалалардың авторы.

Республикалық ғылыми-әдістемелік және педагогикалық «Бастауыш мектеп» және университеттің «Хабаршы» журналдарының ақылдастар алқасының мүшесі, университет жанынан құрылған облыстық "Қыз Жібек" қыздар клубының жетекшісі, Атырау облысы әкімі жанындағы әйелдер істері және отбасылық – демографиялық саясат жөніндегі комиссияның мүшесі, "Нұр Отан" партиясы жанынан қүрылған әйелдерді қолдау облыстық комиссиясының мүшесі.

*Марапаттары:*Қазақстан Компартиясы Орталық комитетінің Құрмет грамотасы (1980 ж.), «Қазақ ССР халық ағарту ісінің үздігі» (1984 ж.); «СССР халық ағарту ісінің озаты» (1986 ж.); «Қазақстан Республикасы білім беру ісінің құрметті қызметкері» (2007 ж.); «Қазақстан Республикасының ғылымын дамытуға сіңірген еңбегі үшін» (2011); Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігінің құрмет грамотасы (2005 ж.); Қазақстан Президентінің алғыс хаты (2000 ж.); "Ы.Алтынсарин" атындағы медаль (2015 ж.). Бірнеше аудандық, облыстық деңгейдегі және университет мақтау грамоталары.

***Барсай Бақыт Телжанқызы. «***Болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің кәсіби-дидактикалық құзыреттілігін қалыптастырудың ғылыми-педагогикалық негіздері» 13.00.08. – Кәсіптік білім беру теориясы мен әдістемесі. – Педагогика ғылымдарының докторы ғылыми дәрежесін алу үшін дайындалған диссертацияның авторефераты. – Шымкент, 2007.

**Жиенбаева Сайра Нағашыбайқызы -** Қазақ мемлекеттік кыздар педагогикалык университет**і** педагогика және психология факультетінін деканы.

Педагогика гылымдарыньщ докторы, професссор.

1983 жылы Ақтөбе педагогикалык училищесінің мектепке дейінгі тәрбие бөлімін, 1987 жылы Қазақ мемлекеттік кыздар педагогика институтының «Педагогика-психология (мектепке дейінгі)»мамандығын үздік бітірген.

С.Н. Жиенбаева еңбек жолын № 320 балабақшада тәрбиеші қызметінен бастап, Алматы теміржолыньң № 46 мектебінде бір жылдық педагогикалык сыныпта мұғалім болған.

1992 жылдан бастап мектепке дейінгі және бастауыш білім кафедрасында окытушылык қызметін аткарған. 2010-2012 жылдар аралығында кафедра меңгерушісі, 2012 жылдан педагогика-психология факультетінің деканы кызметін аткарып келеді.

2002 жылы кандидаттық диссертациясын, 2009 жылы докторлық диссертациясын қорғады.

12 жылдык білім берудің бастауыш сатысына арналған «Технология» оқулығының авторы. Жоғары оку орнына арналған «Диплом жұмысын орындау әдістемесі», «Ғылыми зерттеу әдістемесі», «Сәби шактағы балаларды тәрбиелеу теориясы мен әдістемесі» атты оқу құралдарының авторы. 2009 жылы «Жоғары оку орнының үздік окытушысы» атанды. «ҚР ғылымын дамытуға косқан үлесі үшін» деген төсбелгісімен марапатталды.