**ДӘРІСТЕР МАЗМҰНЫ**

**1-дәріс. «Педагогиканың философиясы және әдіснамасы» пәнін оқытудың нысандары мен әдістері, бұл пәннің басқа ғылымдар арасындағы рөлі мен орны. Философияның педагогика әдіснамасын дамыту әлеуеті. Ғылым тұжырымдамалары және олардың педагогикадағы көрінісі**

Қазіргі уақытта «Педагогиканың философиясы және әдіснамасы» пәні педагогика саласында докторанттар даярлауда маңызды орын алып отыр. Пәннің мазмұны, нысаны және әдістері «Ғылым философиясы және әдіснамасы» оқу курсына сүйеніп анықталып, жасалуда**. Пәннің нысаны** – педагогика ғылымы. 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 алудың, талдаудың, түсіндірудің әдістерінің жиынтығы. Бүгінгі күні педагогиканың әдіснамасы:

* педагогика ғылымындағы зерттеу әрекетінің бағыттарын, мақсатын және құрылымын, сондай-ақ жаңа білім алудың ұстанымдары мен әдістерін анықтайтын жалпы гносеологиянлық нұсқаулар жүйесі;
* педагогикалық зерттеу үрдісі және оны қамтамасыз ететін әдістері зерттеу пәні болып табылатын педагогиканың әдіснама аясындағы арнайы пән;
* ғылыми әдістер туралы теориялық ілім;
* әдіс, педагогикалық зерттеудің негізін құратын жалпы ұстанымдар, қағидалар мен әдістер жүйесі;
* жаңа педагогикалық білімге қол жеткізетін тәсілдер туралы білімдер жүйесі;
* қайсыбір теория немесе зерттеу бағдарламасын қабылдайтын немесе жоққа шығаратын ережелер деп түсінеді.

Зерттеуші педагогтар ғылыми ізденістің немесе өз әрекетінің әдіснмалық бағдарларының ерекшелігін және мазмұнын ашып көрсетуде «әдіс»**,** «тұғыр», «ұстаным», «заң», «идея», «логика», «парадигма», «теория» ұғымдарын қолданады.

Қазіргі уақытта ғылыми қауымдастықта **педагогикалық әдіснаманың** ғылыми мәртебесі қалыптасты деуге болады. Педагогикалық әдіснаманы ғалымдардың түсіндіруінше:

* 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;
* педагогикалық болмысты ғылыми тану мен қайта құру әдіснамасы педагогика ғылымын және педагогикалық практиканы дамыту әдіснамасы ретінде араласып кетпейді және әртүрлілік ретінде тұтас бірлікте болады.

Педагогиканың әдіснамасының пәні – тар мағынада – педагогика ғылымы педагогтардың ғылыми-зерттеу әрекетін ұйымдастыру сипаты мен ерекшеліктеріне тәуелді.

Педагогикалыұ әдіснама (грекше. metodos – зерттеу немесе таным жолы және logos – сөз, ілім) түрлі мағналарда, мәндерде және қырларда түсінілуі мүмкін. Әдебиетке талдау әртүрлі авторлардың бұл мәселеге көзқарастары жақындай түскен тәрізді. Педагогикалық әдіснаманы педагогтардың ғылыми-танымның тиімділігі мен нәтижелілігіне жетуді қамтамасыз етудегі әрекетінің құрылымы, логикалық ұйымдастыруы, әдістері мен тәсілдері, олардың мақсаттары мен қызметтері туралы ілім деп айтылып жүр.

Педагогикалық әдіснаманың пәні кең мағынада оны педагогикалық болмыс пен педагогика ғылымындағы оның көрінісінің арақатынасы деп анықтайды.

Бұл пән докторанттардың педагогикалық зерттеудің әдіснамасы мен әдістемесі, сондай-ақ оның сапасын бағалау туралы білімдерін кеңейтеді, тереңдетеді.

**«Педагогиканың философиясы және әдіснамасы» пәнінің дамуының негізгі кезеңдерін көрсететін қысқа тарихи очерк.**

Педагогикалық әдіснаманың тарихын зерделеу, дамуының логикасы мен үдерістерін ашып көрсету педагогика ғылымының XIX ғ. соңынан және XX ғасыр бойы төмендегі жәйттерді мумкін етуімен шартты байланыста болады:

* педагогика ғылымы мен практикасының негізіне жататын ғылыми-педагогикалық ізденістегі жаңа әдіснамалық негіздемелер мен бағдарламалардың пайда болу көздерін, олардың жаңа идеялармен немесе болжамдармен баюының көздерін нақтылау және ашып көрсету;
* ғылыми қауымдастықта танымал және мойындалған педагогикалық идеялардың, тұжырымдамалардың немесе теориялардың дамуының әдістері мен тәсілдерін жүйелеу.

Бұл отандық педагогикада әдіснамалық дәстүрлердің – педагогикалық әдіснаманың кезеңдік даму тарихының қалыптасып келе жатқанын көрсетеді.

XX ғасыр мен XXI ғасырдың басында педагогикалық әдіснаманың жеке ғылыми бағыт ретінде дамуының іргелі негіздері салынды. Олар:

* педагогикалық әдіснаманың нысаны мен пәні (П.Ф. Каптерев, А.С. Макаренко, Ф.Ф. Королев, М.А. Данилов, В.В. Краевский және басқалар);
* педагогикалық әдіснаманың мәні мен ерекшелігі, оның қызметтері және филисофиядан ұстанымдық өзгешелігі, ғылымдардың жалпы әдіснамасындағы орны ( Ф.Ф. Королев, М.А. Данилов, М.Н. Скаткин, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, В.Е. Гмурман, В.И. Загвязинский, Г.В. Воробьев және басқалар);
* педагогикалық зерттеулер әдістері және олардың даму логикасы (Ю.К. Бабанский, В.И. Загвязинский, М.Н. Скаткин, В.С. Шубинский және басқалар);
* педагогикалық зерттеулер типологиясы және ұйымдастыру логикасы (В.И. Загвязинский, В.М. Полонский және басқалар);
* педагоггикалық болмыс туралы табиғатынан диалектикалық болып табылатын эмпирикалық және теориялық білімдер жүйесінің дамуы және жаңаруы (Н.В. Бордовская және басқалар).

Әдіснамашы ғалымдардың әрекетінің нәтижелері белсенді ғылыми-әрекет кезеңдеріне сәйкес педагогикалық әдіснаманың дамуының жалпы барысына енгізілді.

• 1960 жылдардыңаяғы 1970 жылдардың басындағы педагогикадағы әдіснамалардың үрдісінің **бірінші кезеңі** педагогикалық әдіснаманың пәндік алаңын нақтылаумен, педагогикалық әдіснаманың құрылымы мен қызметтерін ашып көрсетумен, педагогиканыың философиямен әрекеттесуінің тиімді тәсілдерін анықтаумен ерекшеленеді.

• Педагогикадағы әдіснамалық дәстүрдің қалыптасу үрдісінің **екінші кезеңі** (1980-1990-шы ж.ж). педагогикалық зерттеулердің әдіснамалық мәселелерінің кеңейтілуімен және ол мәселелердің ғылыми қауымдастық мақұлдаған белгілі бір әдіснамалық бағдардың басым болумен сипатталады. **Үшінші кезеңде** (XX ғ.соңы мен XIX ғ. басы) ғалымдар тағы да педагогика ғылымы мен прктикасының даму үрдісін талдауда әдіснамалық мәселелерге қайта оралды.

Гносеология - ғылыми зерттеудің жалпығылымдық әдіснамалық негізі. Гносеология (грек. «gnosis» - таным, «logos»-түсінік, ілім) – бұл таным және бейнелеу теориясы. Таным теориясы- танымның мазмұны, заңдылықтары мен түрлері туралы ілім, ал таным- адам санасындағы объективті ақиқатты бейнелеуге бағытталған адам қызметінің қоғамдық-тарихи процесі.

Ақиқат адам санасында танымдық қызметтің белгілі бір түрлерінің көмегімен белгіленеді:

1. Сезімдік таным түрі (қабылдау, сезіну, түйсік);
2. Рационалдық таным түрі (абстрактілі ойлау түрлері- ұғым, пікір, ой тұжырымы).

Осы жерде сол екі форманың, яғни, сезімдік және рационалдық танымдардың қандай айырмашылықтары бар деген сұрақ туады. Олардың айырмашылықтары атқаратын қызметтерінен көрінеді. Адам сезім мүшелері арқылы сыртқы дүниедегі заттар мен құбылыстар туралы түсінік алады. Сезім мүшелері заттар мен олардың жеке қасиеттерінің сезімдік көрнекілік бейнесін береді. Ал абстрактілі ойлау түрлерінде (рационалды танымда), яғни, ұғым, пікір және ой тұжырымында заттардың, құбылыстардың, заңдылықтар арасындағы байланыстар және олардың дамуы бейнеленеді.

Осылайша, таным абстрактілі ойлаудың формасы ретінде ойлау қызметінің негізгі бірліктерінің бірі болады. Осы логикалық форма жәрдемінде басқа ойлау формалары (пікір, ой тұжырымы) құралады. Таным сезім, қабылдау және түйсікке қарағанда болмысты тереңірек тануға жағдай жасайды. Сезімдік - көрнекілік тәжірибені бейнелейтін сезіну, қабылдау және түйсік негізінде тек адамға ғана емес, сонымен бірге жануарларға да тән, ал таным, пікір мен ойлау тұжырым сезімдік тәжірибеден тыс жатады.

Танымның пайда болуы сыртқыдан ішкіге, құбылыстан мәнге енуге жәрдемін тигізетін абстракция арқылы іске асады. Еңбек қызметі процесінде тіл- сонымен бірге абстркатілі ойлау, яғни заттарды қолмен ұстап көрмей-ақ оларда түсініктерді пайымдау мүмкіндітері пайда болды. Міне, осыдан бейнелеудің белсенді мазмұны айқын көрінеді, яғни, адам дүниені бейнелеп қана қоймай, сонымен қатар идеал дүниені, рухани мәдениетті де жасайды.

Адам санасы бейнелеудің ең жоғарғы және күрделі формасы. Бейнелеу қызметі әр түрлі жағдайда көрінеді:

1. Жас табиғаттағы қарапайым бейнелеу түрлері (жер бетіндегі шұңқыр, іздер, т.б);
2. Жанды организмдердегі бе йнелеудің сапалық жаңа формасы-тітіркену (өзіндік жапырақтарының жарыққа қарай бет бұруы т.б.);
3. Жоғары дамыған жануарлардағы бейнелеу формасы- психика. Ол заттың бейнесін және оның жеке қасиеттерін тану қабілетінде көрінеді. Жоғары дамыған жүйелі жануарлар психикаыс адам санасының тууына негіз болды.

Жоғарыда біз, абстракция арқылы сыртқыдан ішкіге, құбылыстан мәнге өту іске асатынын айтқан едік. Осыған қатысты мән мен құбылыс заттың өзара диалектикалық байланыстағы мазмұны екендігін айта кеткеніміз жөн. Мән заттың алуан түрлі қасиетінің бірлігін ашады.

Құбылыс- сезімдік таным (қабылдау, сезіну, түйсік), яғни, заттың қасиеттері мен белгілері. Құбылыста заттың мәнін құрайтын заңдар болады.

Философия тарихында мән мен құбылыс туралы түрлі пікірлер бар. Мысалы, қант-мәнді танып білуге болмайтын «өзіндік зат», ал құбылыс-адам санасына тән болған қандайда бір субъективті нәрсе деп түсіндірді.

Таным- объективті дүниені бейнелеу деңгейі, таным әдістері мен формалары жағынан бір-бірінен ерекшеленетін белгілі сатылармен (эмпириялық танымнан теориялық танымға) ауысады. Эмпириялық танымға тән әдістерге бақылау, белгілеу, қадағалау жатады. Таным процесінің бұл сатысында заттардың сыртқы көріністерін, қасиеттерін белгілейтін мәліметтерді жинау іске асырылады.

Теориялық таным- бұл құбылыстың ақиқат мәнінде адам ойлауының тереңдей енуі. Мұна ғылыми (теориялық) таным модельдеу, гипотезалар, теориялар және т.б. әдістерін пайдаланады. Сонымен қатар, таным процесінде адам түрлі логикалық, яғни, анализ, синтез, дедукация, индукция, абдукция секілдіілдерді (кейбір авторлар мұны ой әрекетінің тәсілдері, ал басқалары-ойлау операциялары деп атайды) қолданады. Таным теориясына қайта оралайық. Таным теориясында филосифияның негізгі мәселелерін шешуде материалистік және идеалистік екі бағыт бар. Олардың басты ерекшелігі – фиасофияның негізгі мәселесі болған материя мен сананың қайсысы алғаш пайда олды деген сұраққа жауап беруінде жатыр. Осыдан заттық болмыс, яғни зат туралы ілім туындайды. Материя-бұл объективті шындық. Материяның өмір сүру тәсілдері-қозғалыс түрлері.

Субъективті және объективті идеализмде сананы бірінші, ал материяны одан туындайды (Платон, гегель, т.б.) деп қарайды. Ал кейбір акностицизм бағытындағы философ-идеалистер (Юм, Кант және т.б.) болмыстың, заттың мәнін танып –білуге болмайды деп түсіндірді. Материалистер (Демокрит, Бэкон, Дж. Локк, XVIII-ғасырдағы француз материалистері және т.б.) материя, зат бірінші, ал сана болмыстың бейнесі деп дәлелдеді. Таным процесіндегі негізгі моменттер туралы да түрлі пікірлерді кездестіреміз. Осылайша таным теориясында эмпериялық, рационалдық, иррационалдық, материалистік диалектика бағыттары пайда болды.

Эмпиризм танымның сезімдік немесе эмпириалық түрлерін негізге алады, рационализм теориялық танымға, абстракатілі ойлауға ерекше назар аударады, иррационализм затты толығымен тану құралы ретінде ақыл, ой интеллектіне сезінуді қарсы қояды. Материалистік диалектика танымның күрделі диалектикалық мазмұнын санада бізден тыс өмір сүретін заттар мен құбылыстардың бейнеленуімен байланыстырады, диалектика мен таным теориясының бірлігін, таным мен практикалық қызметтің өзара тығыз байланысын қолдайды.

Таным объектілері адамның прктикалық қызметімен тығыз байланысты және оған тәуелді болады. Таным процесінің негізінде адамның объективті дүниеге тигізетін белсенді әсері жатады. Ол, прктика таным процесінің негізгі қозғаушы күші және танымның дамуында пркатикалық қызметтің шешуші орнын мойындамайтын, танымды ақиқаттың көшірме бейнеленуі деп қараған Маркске дейнгі материализмнен ерекшеленеді. Жоғарыда біз, гносиалогия-бұл таным процесі деген едік. Сондықтан енді «теория» түсінігіне тоқталайық.

Теория (грек. theona – бақылау, қадағалау, зерттеу) – ойлаудағы ақиқаттың жалпы бейнелену формасы. «Теория » термині негізгі екі мағнада қолданылады. Кей мағнасында – ол ғылым, адамның прктикалық қызметіне қарағанда жалпы таным, ал тар мағынасыннда теория – белгілі бір қатаң формаға ие болған таным.

Анау немесе мынау объектіні тану барысында адам оны сырттай түсіндіруге, оның жеке қасиеттерін белгілеуге ұмтылады. Объектінің бағынатын заңдары ашылған соң, адамзаттың белгілі бір ішкі логикалық құрылымға ие толық жүйесін анықтап, заттың жекелеген қасиеттерін біріктіріп түсіндіреді. Осылайша, алынған зат туралы жан жақты, терең білім – теория деп аталады. Кез-келген ғылым теориядан тұрады (мысалы қазіргі физика – кванттық теория, салыстырмалы теория, элементті бөлшектер теориясы, т.б.).

Теория объектісі тек ақиқат құбылыс пен заттар ғана емес, сонымен бірге теорияның өзіде болуы мүмкін. Мұндай жағдайда теория туралы теория метатеория деп аталады. Ешқандай теория зат туралы аяқталған абсалютті танымды бере алмайды. Дамып бара жатқан таным жаңа фактілерді, ережелерді, заңдарды тауып отырады.

*Педагогика және философия*. Философиямен байланыс - педагогикалық ойлардың дамуының бұлтартпас шарты. Философиялық білімдер педагогикалық зерттеуді әдіснамалық қамтамасыз етудің құрамына кіреді. Олар теориялық зерттеу – тәжірибемен тікелей, педагогикалық болмыспен – жанама, ал философиямен тікелей байланыста болатындықтан, педагогикалық теорияны құру үшін керек. Бірақ философия мен педагогиканың арақатынасы мәселесінде бәрі анық десек, дұрыс болмаған болар еді. Соңғы жиырма жылдықта біздің санамызда көлемді ұғыммен аталатын құндылықтар жүйесін құрайтын дүниетанымдық пайымдау өзгерді. Бір-ақ нәрсе қалды – педагогикадағы философиялық тұжырымдардың орнына келген екі тарихи шартты көзқарастар қалды.

*Біріншіден,* бұған, педагогиканы “қолданбалы философияға” жатқызуға ұмтылатындар енеді. *Екіншіден,* керісінше, философиядан педагогиканы бөліп қарастыруды ұсынатындар жатады.

Бұл екі көзқарасты да тарихи тұрғыдан түсіндіруге болады. Педагогика басқа ғылымдар сияқты, ерте кезден философиялық жүйенің бір бөлігі болып келді. Оның ғылым ретінде философиядан “бөлектенуі” басқа ғылымдармен қатарлас болды. Бірінші көзқарасты білдірушілер пікірінше, педагогиканы білімнің практикалық қолданбалы саласы ғана деп білуін философиялық ғылымдар – этика, логика, эстетика тәрбиенің мақсаттарын жалпылама қарастырудан деп түсіндірді. Екінші бағытты қолдаушылар педагогикада философиядан бас тартуға әрекеттенуде. Олар ХІХ ғ. аяғында, бірінші үрдіс өз күшінде тұрғанда әрекеттенді. Бұл екі бағыт бүгін де педагогикада, кей уақытта бір-бірімен жанжалжасып қалуға дейін барып та қатар өмір сүруде. Бұл мәнді сұрақтарға көзқарастағы айырмашылықтар педагогикалық зерттеулердің барысына, нәтижелеріне және бағасына мәнді әсер ететіндіктен, бұл екі бағыттың көріністерін тәптіштеп қарастыру керек.

*Педагогиканың философиямен байланысы*. Қазіргі күні философияның педагогикада әдіснамалық қызмет атқаратыны күдік тудырмайды, алайда, осы заманғы жағдайда педагогиканың пәнаралық байланысы жаңаша даму үстінде. Бұл үрдістің ХХ ғ. ортасында басталуы ойлау қызметінің бөліп қарауға, оқытуға және дамытуға мүмкін ортақ үлгісі болатындығын Мәскеу әдіснамалық үйірмесі жұмысының нәтижелері дәлелдеді. Осы көзқарасқа сәйкес әдіснама қызметі ойлау және ойлау қызметі рәсімдерін ұйымдастырумен байланысты туындайды.

Педагогика ғылымын дамытудағы басты (беталыс) үдеріс – объективті түрде жаңа педагогикалық білімді іздеу. Философияда да мұндай үдеріс бар және оның мәнісі – осы білімді және оның басқа ғылыми білімдер арасындағы орнын іздеу болып табылады. Осылайша, философия ғылымда бар әдістер «жұмыс істемегенде», әдіснама ретінде қажет болмақ. Философия ғылымды іздену бағытымен қамтамасыз етеді, өзіндік әдіснамасын жасауға көмектеседі. Осымен философияның міндеті аяқталады. Нақтылы ғылыми зерттеулермен ол айналыспайды. Бұл философия ілімінің өз сипатына байланысты.

Педагогикадағы пайда болған жаңа әдіснамалық бағдарлар ғылыми танылған соң педагогтардың танымдық және тәжірибелік қызметінің логикасына әсер етеді, яғни әзір қайта қарауға жатпайтын шүбәсіз білімге айналады. Екінші мыңжылдықтың соңындағы оқиғалар дәл қазір осындай сәт туғанын көрсетеді [6].

Философтар ғылымның әдіснамасының іргелі мәселелерін және жеке ғылым салаларының әдіснамалық пайымдауларын зерттеуде: *диалектиканың, логиканың және таным теориясының бірлігі* (М. Ж. Әбділдин, Б.М. Кедров, П.В. Копнин және баскалар); *материалистік диалектиканың категориялар* жүйесін (А. Н. Нысанбаев, А.П. Шептулин, Ф.И. Георгиев, А.Е. Фурман және баскалар); *қарама-қайшылықтың бірлігі мен күресі заңы* (С. П. Дудель, В.П. Тугаринов, Ф.Ф. Вяккеров және т, б.); *тарихилық пен логикалықтың өзара қарым-қатынасы* (А. Г. Спиркин, М.Н. Алексеев, С. Добриянов); *теориялық жүйені құру ұстанымдары* (А. И. Ракитов, П.В. Йолон, В.Н. Голованов, М.Ш. Хасанов); *жаратылыстану ғылымы саласындағы диалектиканың мәселелері* (М. С. Сабитов, В.А. Фох, М.Э. Омельяиовский, А.Д. Александров, П.К. Анохин, Н.П. Дубинин және басқалар), *қоғамдық ғылымдардағы диалектикалық мәселелер* (П. Н. Федосеев, Ф.В. Константинов, А.М. Румянцев және т. б.). Бұл талдаудан жеке ғылымдардың әдіснамалық мәселелері мен танымның жалпы әдіснамасының жасалуының өзара шартты байланыстс екендігі көрініп-ақ тұр. Сонымен, *ғылым әдіснамасы* — ғылыми білімнің құрылымын, негіздеу және даму әдістерін, ғылыми танымның әдістері мен құралдарын зерттейтін ғылымтанудың бөлімі.

Педагогиканың әлем назарындағы философиялық бағдарлары: *Неомарксизм, Экзистенциализм, Феноменология, Структурализм, Прагматизм, Герменевтика, Аналитикалық философия, Персонализм, Постмодернизм, Философиялық антропология. Қараңыз: Қосымша А.* *Педагогиканың философиялық бағдарлары.*

*X*X ғасырда философия ғылымы танымды мәдени-әлеуметтік феномен ретінде қарастырады. Оның негізгі мақсатына ғылыми білімді қалыптастыру әдісінің тарихи өзгерісі, ғылыми білімді қалыптастыру жолдары мен осы үрдіске мәдени әлеуметтік факторлардың әсерлері қандай екенін зерттеу кіреді. Ғалымдар В.С. Степин, В.Г. Горохов, М.А.Розов өздерінің “Ғылым мен техника философиясы” атты оқу құралында ғылыми танымның ерекшеліктерін, оның қазіргі өркениеттегі алатын орны, ғылыми революциялар мен ғылыми өнертапкыштың келу кезендерін сипаттайды (1996 ж).

Философия ғылымы ғылыми әдіснамамен толығып отырады.. Диалектикалық әдіснама (қыскаша, диалектика) күрделі кешенді білім беру:

1) дамудың жеке өз алдына табиғатпен, адаммен өзара бірлікте дамудың объективті шындык бейнесін керсетеді;

2) адамның ойлауы және тануы субъективті шындығының философиялық бөлімі ретінде көрсетіледі;

3) адам мен табиғаттың, адам мен коғамның объективті-субъективті, материалды-рухани, практикалык өзара қарым-қатынасының ақиқатын бейнелейді.

Ғалымдар әдіс пен әдіснаманың өзара байланысын қарастырып, әдістердің классификациясын береді, әдіснамалық білімнің көпдеңгейлік тұжырымдамасын ұсынады: философиялық әдістер, жалпығылыми бағыттар мен әдістер, жалпығылыми әдістер, зерттеудің пәнаралық әдістері.

Терминдердің этимологиялық мағынасына сәйкес әдіснаманы әдіс жайындағы ілім, кеңінен ашқанда, теориялық және практикалық іс-әрекетті ұйымдастыру, реттесу, құру бойынша ұстанымдар жүйесі жайындағы ілім деп қарастыруға болады.

Қоғамдық практиканың кеңеюі мен баюы таным әдістерін қайта қарастыруды, жетілдіруді талап етеді. Ғылыми танымның дамуы барысында ойлау әдіс-тәсілдері жетіліп, әдіснаманың қайта құрылуына әкелінеді. Сондықтан әдіснама философия білімінің жеке бөлігі ретінде қарастырылады. Қазіргі кезеңдегі ғылымның дамуы оның әдіснамалық негізін жете зерттеумен сипатталады. Бұл бір жағынан, ғылымның алдында тұрған жаңа міндеттермен, сондай-ақ ғылымға казіргі кезеңде белгілі білім мен әдістер көмегімен шешуге болмайтындығымен, ал екінші жағынан — ғылымның артқан эвристикалык әлеуеті бойынша түсіндіріледі. Қазіргі кезеңде әлемдегі болып жаткан құбылыстарды және пәнді тану сол үрдістің «өзіндік танымымен», оның өзіндік дамуының шарттары және заңдылыктарымен анықталады. Бұдан шығатын қорытынды: білім беру саласындағы ғалым-теоретиктер мен ғалым-практиктердің барлық күш-жігерін ғылымның тиімді жақтарын зерттеуге ғылымның әрі әдіснамалық таным, әрі жеке ғылымдардың әдіснамалық мәселелерімен бірлікте қарастыруын қажет етеді.

**2-дәріс**. **Ғылымның философиясы мен әдіснамасы. Ғылыми революция, парадигма және өркениет туралы ұғымдар. Ғылымның даму кезеңдері және әдіснама типтері. В.П.Кохановскийдің, В.М.Розиннің, Г.И.Рузавиннің еңбектеріндегі ғылыми философиясы мен әдіснамасы. Қазіргі заманғы ғылым философиясы мен әдіснамасы**

**ҒЫЛЫМ ДАМУЫНЫҢ ТҰЖЫРЫМДАМАЛАРЫ**

**ҒЫЛЫМ ДАМУЫНЫҢ МАКРО ТҰЖЫРЫМДАМАЛАРЫ**

Ғылым дамуының диалектикалық тұжырымдамасы

**ҒЫЛЫМ ДАМУЫНЫҢ МИКРО ТҰЖЫРЫМДАМАЛАРЫ**

Ғылымның кумулятивке қарсы революциялық-экстерналистік тұжырымдамасы

Ғылымның кумулятивтік-эволюциялық- интерналистік тұжырымдамасы

(Р. Метрон, К. Менхейм, Дж. Сартон, Р. Татон, Р. Хан, Дж. Рэнделл-кіші және басқалар)

Ғылымдарды жіктеу тұжырымдамасы мен олардағы гуманитарлық білімнің орны

* В.С. Казаковцев,
* Б.М. Кедров,
* В.С. Леднев

Ғылымның фальсификациялық тұжырымдамасы (К. Поппер)

позитивизм

Ғылымның парадигмалық тұжырымдамасы (Т. Кун)

Ғылым философиясы саласындағы Ресей ғалымдары әзірлеген ғылыми білімді дамыту тұжырымдамасы

* Г.М. Добров,
* В.В. Ильин,
* Э.Г. Мирской,
* А.П. Огурцов,
* В.С. Степин,
* Б.Г. Юдин және басқалары

постпозитивизм

Зерттеу бағдарламасының тұжырымдамасы (И. Лакатос)

Анық көрінбейтін білім тұжырымдамасы

(М. Полани)

Ғылым теорияларын дамытқан

Ғылыми мектептер

Ғылыми білімді әлеуметтік құрастыру тұжырымдамасы (М. Маклей)

Ғылымды тақырыптық талдау тұжырымдамасы (Дж. Хелтон)

«Эпистомологиялық анархизм» тұжырымдамасы (П. Фейерабенд)

Ғылым философиясы мен әдіснамасы саласындағы Қазақстандық мектеп

(Ж.М. Абдильдин, А.Н. Нысанбаев, К.Х. РАхматуллин, М.З. Изотов, Р.К. Кадыржанов, А.Г. Косиченко, М.Ш. Хасанов, М.С. Сабитов, О.Ж. Әлиев және басқалар)

Ғылым дамуының эволюциялық тұжырымдамасы (С. Тулмин)

Ғылым дамуының фазалық ауысуларының тұжырымдамасы

(Э. Эзер)

**3 сурет** – Ғылым дамуының тұжырымдамалары

XX ғасырда философия ғылымы танымды мәдени-әлеуметтік феномен ретінде қарастырады. Оның негізгі мақсатына ғылыми білімді қалыптастыру әдісінің тарихи өзгерісі, ғылыми білімді қалыптастыру жолдары мен осы үрдіске мәдени әлеуметтік факторлардың әсерлері қандай екенін зерттеу кіреді. Ғалымдар В.С. Степин, В.Г. Горохов, М.А.Розов өздерінің “Ғылым мен техника философиясы” атты оқу құралында ғылыми танымның ерекшеліктерін, оның қазіргі өркениеттегі алатын орны, ғылыми революциялар мен ғылыми өнертапкыштың келу кезендерін сипаттайды [89, 208-291].

Философия ғылымы ғылыми әдіснамамен толығып отырады. Мәселен, философ В.Г. Черников “диалектикалык әдіснама” ұғымын енгізеді. Диалектикалық әдіснама (қыскаша, диалектика) күрделі кешенді білім беру:

1) дамудың жеке өз алдына табиғатпен, адаммен өзара бірлікте дамудың объективті шындык бейнесін керсетеді;

2) адамның ойлау және тану субъективті шындығының философиялық бөлімі ретінде көрсетіледі;

3) адам мен табиғаттың, адам мен коғамның объективті-субъективті, материалды-рухани, практикалык өзара қарым-қатынасының ақиқатын бейнелейді [90].

В. П. Кохановский әдіс пен әдіснаманың өзара байланысын қарастырып, әдістердің классификациясын береді. Автор әдіснамалық білімнің көпдеңгейлік концепциясын ұсынады: философиялық әдістер, жалпығылыми бағыттар мен әдістер, жалпығылыми әдістер, зерттеудің пәнаралық әдістері[91, 180].

Терминдердің этимологиялық мағынасына сәйкес әдіснаманы әдіс жайындағы ілім, кеңінен ашқанда, теориялық және практикалық іс-әрекетті ұйымдастыру, реттесу, құру бойынша принциптер жүйесі жайындағы ілім деп қарастыруға болады.

Қоғамдық практиканың кеңеюі мен баюы таным әдістерін қайта қарастыруды, жетілдіруді талап етеді. Ғылыми танымның дамуы барысында ойлау әдіс-тәсілдері жетіліп, әдіснаманың қайта құрылуына әкелінеді. Сондықтан әдіснама философия білімінің жеке бөлігі ретінде қарастырылады. Қазіргі кезеңдегі ғылымның дамуы оның әдіснамалық негізін жете зерттеумен сипатталады. Бұл бір жағынан, ғылымның алдында тұрған жаңа міндеттермен, сондай-ақ ғылымға казіргі кезеңде белгілі білім мен әдістер көмегімен шешуге болмайтындығымен, ал екінші жағынан — ғылымның артқан эвристикалык әлеуеті бойынша түсіндіріледі. Қазіргі кезеңде әлемдегі болып жаткан құбылыстарды және пәнді тану сол үрдістің «өзіндік танымымен», оның өзіндік дамуының шарттары және заңдылыктарымен анықталады. Бұдан шығатын қорытынды: білім беру саласындағы ғалым-теоретиктер мен ғалым-практиктердің барлық күш-жігерін ғылымның тиімді жақтарын зерттеугеғ ғылымның әрі әдіснамалық таным, әрі жеке ғалымдардың әдіснамалық проблемеларымен бірлікте қарастыруын қажет етеді.

*Ғылыми философия тұрғысынан педагогиканың генезисіне көзқарас.* Ғылымның қалыптасу үдерісіне ғалымдар ХХ ғасырда ғылыми білім тез қарқынмен дамыған кезде, оның адам өміріне әсері күшейген уақытта аса назар аударды. Ғылымның өзі де зерттеу мәселесіне айналды. Өз зерттеулерінде ғылымның қалыптасу мәселесін ең басты зерттеу пәні ретінде қарастырған ғылым философиясының ойшылдары (К.Поппер, Т.Кун, М.Полани, С.Тулмин, И.Лакатос, П.Фейерабенд және басқалар) ғылым деген не, ғылыми таным ерекшелігі неде, ғылымның құрылымы мен қызметтері қандай, оның даму сипатына не әсер етеді деген сұрақтарға жауап іздеді. Ғылым туралы пайымдауларды қайта қарастыру қазіргі педагогиканың қалыптасуына тікелей қатысы бар болғандықтан да қажет. Бұл үшін ХХ ғасырға дейін ғылым философиясы өкілдері «ғылыми заң» деп нені түсіндіргенін еске түсіру керек. Сол тарихи кезеңде көпшілік ғалымдар әлемді зерттеушілердің байқауына тәуелсіз деп таныды. Әлемдегі тәртіпті ньютондық түсінік осыған алып келді. Барлығы да заңдармен басқарылады деп түсінілді. Ғалымдар ғылыми әлем құпиясын ашуға, оны түсіндіруге, ондағы әрекеттенуші күштерді тануға қабілетті деген күмәнсіз пікірде болды.

Әрине, барлық ғалымдар дәл осылай ойлаған жоқ. Олар адам айнала қоршаған дүниемен танысуда әлем туралы сезімдік куәліктер-мәліметтер бар деп айтты. Ғылымдағы бұл бағыт *логикалық эмпиризм* деп аталды. Осы бағытты қолдаушылар ғылымды жоққа шығаратын адасуларды, ойдан құрылғандарды «ғылымнан қуу» керек, ғылымның негізгі қызметі, олардың көзқарасына – сезімдік шындық болмысты сипаттау. Бұл бағыт өкілдері нағыз ғылымның моделін ұсынды. Ғалым әрі сезімдік қабылдауды, әрі зерттеу барысында алынған сезімдік мәліметтерді негіздейтін «хаттамалық сөйлемдерді құрастыра алатын болуы керек» деп шешті. Кез келген ғылымның эмпирикалық базисі осылайша түсінілді. Ғылыми қағиданың өлшемі верификация болды. Бірақ осындай ғылымды негіздеу бағдарламасының орындалуы мүмкін емес еді. Сонымен бірге логикалық эмпиризм ғылымның эмпирикалық базисі мен тілінің шынайылығы туралы ойлануға мәжбүр етті. Бұл педагогикаға да өз әсерін тигізді. Педагогика өзінің ұғымдық тілін, эмпирикалық базасын қайта тексерді және пайымдады, педагогика ғылымының құрылымы, оның теорияларының құрамы туралы ойланды. Жалпы алғанда, логикалық эмпиризм ғылымилықтың жаңа көкжиегіне жетуге ықпал жасады.

Бертінде ғылым феноменін басқа құралдармен сипаттау және түсіндіру қажет болды. Ғылымға оның тарихы арқылы қарауға ұмтылыс жасалды. Ғылымның тарихы ғылыми әрекеттің ерекшелігін зерделеу кілтіне айналды. Зерттеушілер назарын осылай қайта бағдарлауда Карл Раймонд Поппер үлкен рөл атқарды. К.Поппер индукция әдісі ғылымды негіздеуде ішінара ғана қолданатынын дәлелдеді. К.Поппердің бұл ойлары оны *фальсификационизм* деп аталатын әдіснаманың, кез келген қағидалық ғылымилығын анықтаудың әдіснамасын жасауға әкелді. К.Поппер ойшыл ретінде әлемнің объективті өмір сүруіне сенді. Ол ғалым осы әлем туралы шындық білім алуға ұмтылатынын жоққа шығарған жоқ. Ғалымдар әлемді тану үшін болжамдар жасайды, теорияларды құрастырады, тіпті заңдар ашады. Бірақ олардың ешқайсысы ашылған жаңалықтар шынайы деп айта алмайды.

Поппердің пайымдауынша, ғылыми білімнің ғылымилығы оның жоққа шығарыла алуында (фальсифицируемость). Бір білім басқа біліммен (әсіресе жоққа шығарылмаған, бірақ жоққа шығарылатын әлеуеті бар) жоққа шығарылу үдерісі ғылымның даму үдерісі деп түсіндіріледі. Поппер фальсификациялану ұстанымын ұсынып, ғылым туралы таралған пікірді өзгертті. Ол ғылымның негізгі міндеті пән туралы шынайы білімге қол жеткізу емес, ғылыми теорияларды ұсыну, қалыптастыру және өз кезегінде фальсификациялау деді. Поппер ғылымның логикасынан ғылымның тарихына қарай ауысты.

Педагогика ғылым институтының тарихилығын тез арада көңіл аударып, фальсификациялану педагогикалық ұғымдық аппараттан орын алды. Сонымен педагогика өзінің теориялық құрылымдарына, қолданбалы жасалымдарына тереңірек үңілетін болды.

К.Попперден кейін ғылымның өз тарихына терең бойлауға жол ашылды. Осы жолға ғылым дамуының тарихилығы негізінде көп зерттеушілер назарын аударған тұжырымдаманы Томас Кун жасап шығарды. Т.Кун ғылым философиясына ғылыми білімнің өсуін сипаттауда және түсіндіруде негізгі болып табылатын *«парадигма»* ұғымын енгізді. «Парадигма» ұғымын тарихтың нақты бір кезеңінде ғылыми қауымдастық мойындаған ғылыми жетістіктер жиынтығы деп түсіндірді. Парадигмалық білімдер үлгісіне әлем туралы жаңа білім жасауда ғалымдардың көпшілігі пайдаланатын Ньютонның, Максвеллдің, Бордың, Эйнштейннің теориялары жатады.

Кун үшін *парадигма –* теория ғана емес, әрі ғылыми әрекет үлгісі. Бұл үлгі өзін пайдалану барысында жан-жағынан үшкірленген,әрі қырланып жаңарып отырады. Біртіндеп ол анық бола бастайды да, зерттеу жүргізуде аса қажет құралға айналады. Парадигма, сондай-ақ, зерттеу алаңын белгілі бір деңгейде тұжырымдай алады, шындық болмыс ғылыми зерделеу аясындағы сұрақтарды топтастырып анықтауға мүмкіндік туғызады. Сонысымен парадигма зерттеу әрекеті аясында қандай фактілер алынатынын анықтайды. Парадигма ғылыми қауымдастықтың санасын игеріп алады. Парадигманы қабылдай отырып, ғалымдар зерттеушілік әлеуетін күшейтіп отырады.

Қайсыбір парадигманы өз әрекетіне үлгі еткен ғылымды Кун *«нормадағы ғылым»* деп атады. Нормадағы ғылымда парадигма белгілеп берген нақты міндеттерді шешу жолы беріледі. Зерттеу әрекетін парадигма анықтайды. Тек сол ғана ғылымға қандай әдістер мен құралдарды пайдалануға болатынын хабарлап отырады. Парадигмаға сүйене отырып, жаңа білім, жаңа заңдар, заңдылықтар ашылады, фактілер табылады, орнығады. Бірақ тарих көрсеткендей, парадигма кейбір зерттеу міндеттерін шешуге мүмкіндік жасай алмайтын уақыт та келеді. Кунның айтуынша, ғылымда аномалиялық жағдаят туындайды, парадигманың жеткіліксіздігі сезініле бастайды. Демек дағдарыс туындап тұр. Енді бұрынғы парадигма ғылымдарды біріктіре алмайды. Ғылым дамуының *нормалық кезеңі* аяқталды. Оның орнына *ғылыми революция* келеді. Осы кезде ғана, дейді Т. Кун К.Поппердің айтқаны болып жатады. Ғалымдар бәсекелес болжамдарды тексереді және қайта тексереді. Ең соңында жаңа парадигма пайда болады. Осы жаңа парадигманы қабылдаған ғалымдар өз ғалымының пәндік алаңын жаңаша көріп, жаңаша зерделейді. Жаңа парадигмаға негізделген зерттеулер көбейе түседі. Ғылымға оның дамуының нормадағы кезеңі қайтып оралады. Кунның пікірінше, ғылыми білім үдерісінің мәселесін шешетін *ғылымның циклдік дамуы* осылайша жүреді. Ғылым тарихы, логика мен гносеологияға қарағанда, күрделі жағдаяттарды шешу жолдарын жақсырақ көрсетеді дейді Т.Кун.

Т. Кун парадигмалық білімдер туралы айтқанда жаратылыстану ғылымдары жетістіктеріне сүйенді. Ол бұл ғылымдарды, гуманитарлық ғылымдарға қарағанда, қалыптасқан ғылымдар деп есептеді. Кунның тұжырымдамасын қабылдаған ғалымдар оны гуманитарлық ғылымдарға да таратты, көшірді. Олар парадигмалық білім үлгісіне Платон мен Аристотельдің, Августин Блаженный мен Фома Аквинскийдің, Кант пен Гегельдің көзқарастарын жатқызды. Осындай көзқарас педагогикада да орын алды. Педагогикалық таным үдерісін де Т.Куннің әдіснамалық схемасын пайдаланып, түсіндіруге болады деді. Педагогикада парадигмалар, ғылыми революциялар туралы айтыла бастады. Педагогикада ғылымды түсінудің Кунның үлгісіне аса қызығушылық таныту осы күнге дейін жалғасуда. Демек, К.Поппер мен Т. Куннің ғылымды талдаудың тұжырымдамалық схемалары ғылыми білімнің дамуында түпнұсқалы және қызықты. Ғылымға ғылым тарихы арқылы қарау теорияларды, заңдарды, ғылыми нәтижелерді тарихи шартты салыстырмалы түрде, яғни тарихи-әлеуметтік шарттарға байланысты қарастыруға әкеледі. Ғылыми білімнің осындай тарихи шарттылығын ХХ ғасырдың екінші жартысында Пол Фейерабенд өз тұжырымдамасын *«эпситемологиялық анархизм» деп*  атап, өз көзқарасын анық білдірді.

Оның түсінігінше, ғылымдағы өзара өлшемсіздік ұстанымдарының салдары ретінде *әдіснамалық анархизм* туындайды. Әрбір ғалым өз тұжырымдамасын басқа тұжырымдамалармен салыстырмай жасаса, оны болмайтындықтан, онда анархизм ғылым үшін «норма» болып табылады. Тарихта ғалымдардың бірыңғай әдіснамалық ережелерді басшылыққа алмағаны белгілі. П. Фейерабендтің эпистемологиялық анархизмі ешуақытта қалыптасқан әдіснамалық бағдарларды жою және басқалармен айырбастау мақсатын қойған жоқ. Бұл бағыт ғылымның әмбебап нормаларына, заңдарына, ұғымдарына қарсы шықты. П. Фейерабенд ғылым, дін және аңыз ды тең деп санады. ХХ ғ. – ХХІ ғ. басында педагогикада постмодерндік көзқарастың таралуына П.Фейерабендтің идеялары себеп болды.

ХХ ғ. 60-жылдары Стивен Тулмин ғылымды түсіну эволюциялық сипатта, таным ұғымдар арқылы іске асады деп тұжырымдады. Осы кезде педагогикада да ұғымдық аппаратқа көңіл бөлінді.

**3-дәріс. Философия және педагогика: өзара әрекеттестік Педагогиканың философиялық бағдарлары**

Білім берудің жаңа парадигмасының пайда болуы мәдени-өркениеттің дамуының негізгі көрінісі болып табылады. Білім берудің жаңа парадигмасын практикада жүзеге асыру үшін педагогтың кәсіби-зерттеушілік мәдениетін қалыптастыру қажет. Педагогтың кәсіби- зерттеушілік мәдениетін қалыптастыру: әлемдік бәсекеге кабілетті білім беруді жүзеге асыратын жаңа парадигманың қоғамды дамытудағы үлесі, жалпы орта білім беретін және жоғары мектептердегі инновациялық реформаларды жүзеге асыру, білім беру саласындағы инновациялык өзгерістер, оку-тәрбие үрдісіне жаңа ақпараттык, коммуникациялық технологияларды кеңінен пайдалану және т.б.

Педагогтың зерттеушілік әлеуетін қалыптастыру білім беру теориясын түсінуге мүмкіндік беретін философиялық және білім беру практикасында өзінің идеясын жүзеге асыруға көмектесетін практикалық бағыттылығы бар әдіснамалық білімдер жиынтығын құрайды. Сондықтан да педагогиканың философиялық бағдарларын пайымдау аса қажет деп білеміз.

**Педагогика және философия.** Философиямен байланыс - педагогикалық ойлардың дамуының бұлтартпас шарты. Философиялық білімдер педагогикалық зерттеуді әдіснамалық қамтамасыз етудің құрамына кіреді. Олар теориялық зерттеу – тәжірибиемен тікелей, педагогикалық болмыспен – жанама, ал философиямен тікелей байланыста болатындықтан, педагогикалық теорияны құру үшін керек.

Бірақ философия мен педагогиканың арақатынасы мәселесінде бәрі анық десек, дұрыс болмаған болар еді. Соңғы жиырма жылдықта біздің санамызда көлемді ұғыммен аталатын құндылықтар жүйесін құрайтын дүниетанымдық пайымдау өзгерді. Бір-ақ нәрсе қалды – педагогикадағы философиялық тұжырымдардың орнына келген екі тарихи шартты көзқарастар қалды**.**

Біріншіден, бұған, педагогиканы “қолданбалы философияға” жатқызуға ұмтылатындар енеді. Екіншіден, керісінше, философиядан педегогиканы бөліп қарастыруды ұсынатындар жатады.

Бұл екі көзқарасты да тарихи тұрғыдан түсіндіруге болады. Педагогика басқа ғылымдар сияқты, ерте кезден философиялық жүйенің бір бөлігі болып келді. Оның ғылым ретінде философиядан “бөлектенуі” басқа ғылымдармен қатарлас болды. Бірінші көзқарасты білдірушілер пікірінше, педагогиканы білімнің практикалық қолданбалы саласы ғана деп білуін философиялық ғылымдар – этика, логика, эстетика тәрбиенің мақсаттарын жалпылама қарастырудан деп түсіндірді. Екінші бағытты қолдаушылар педагогикада философиядан бас тартуға әрекеттенуде. Олар ХІХ ғ. аяғында, бірінші үрдіс өз күшінде тұрғанда әрекеттенді. Бұл екі бағыт бүгін де педагогикада, кей уақытта бір-бірімен жанжалжасып қалуға дейін барып та қатар өмір сүруде.

Бұл мәнді сұрақтарға көзқарастағы айырмашылықтар педагогикалық зерттеулердің барысына, нәтижелеріне және бағасына мәнді әсер ететіндіктен, бұл екі бағыттың көріністерін тәптіштеп қарастыру керек.

**Философия мен педагогиканың өзара байланысының қүрделілігі.** Бұрын да, енді де жалпы философиялық қағидаларды педагогикалық болмысқа “жапсыру” шындығында педагогика ғылымын айналып өте отырып жасалынды. Мысалы, физиканы оқыту әдістемесі бойынша бір құралдың авторы адамзат танымының жалпы қағидаларын педагогикалық практикадағы оқу жұмысы түрлеріне әкеліп пайдаланған. “Тірі түйсіктен абстрактылы ойлауға және одан практикаға көшу” формуласы алынады. Тірі түйсік деп оқушылардың “тікелей” сабақтарда, оқу-шеберханаларында, оқу-тәжірибиелік үлестерде, кәдуілгі өмірде қабылдағанын айтады. Тұжырымдар мен жалпы қорытулар – бұл абстрактылы ойлауға көшу, ал оқу үдерісіндегі практика деп оқушыларға практикалық әрекетте зерделенген құбылыстар мен заңдардың қолданылуын көрсету деп түсінеді. Негіздеудің бұл тәсілі оқытудың өзі туралы, тіпті қалай оқыту керектігі туралы ешбір білім қоспайды. Сабақты кез келген жерінен бастауға болады: тақтаға жазылған формуладан немесе адами практика туралы әңгімеден. Бұл жағдайда философияны қолдану белгіліден белгісізге өту әдісі бола алмайды.

Егер өткенде негіздеудің бұл тәсілі қайсыбір дәрежеде қажет, сол кездегі ғылым мен педагогикалық практиканың жай-күйіне шартты байланыста болса, қазіргі уақытта педагогика ғылымы тұрғысынан арнайы зерделемейінше, философиялық пайымдауларды педагогикалық жағдаяттарға тура пайдалану әрекеттері туралы айтуға болмайды. Бірақ осы көзқарасты жақтаушылар, көптеген елдерде тарағандай педагогика іс жүзінде жоқ – білім беру философиясы болсын деп, педагогика ғылымын басқа педагогикалық пәнмен айырбастап отыр. Бүгінгі күні қалыптасқан педагогика ғылымы мен педагогикалық теорияны айналып өтіп, білім беруді, педагогикалық талдауды философиялық талдаумен айырбастауды ұсынады. Білім беру мәселелерін шешу ушін, бірінші кезекте философияны, ғылымның басқа салаларының белгілерін пайдаланатын теориялық және қолданбалы пән ретіндегі педагогиканың бар екендігін көрмеу дұрыс болмас еді.

Мұндай айырбас болған жерде педагогика педагогикалық білім беруге шамалы ғана қатысы бар, немесе мүлдем қатысы жоқ білім мұхитына еріп кетеді. Сондықтан ғылым мен практика үшін әмбебап мағынадағы жаңалықтарға және “ дәстүрлі ” педагогиканы жаңа тәсілдермен және тұжырымдамалармен айырбастауға өте сақтықпен қарау керек. Мысалы, қазіргі уақытта салыстырмалы түрде табиғи және әлеуметтік жүйеге синергетикалық тәсілмен қараумен байланысты жаңа философиялық пайымдауларға үлкен үміт артады. Бұлар ол пайымдауларды шын мәнінде қолдануға, ең бастысы нақты педагогикалық міндеттер мен мәселелерді шешуге қажеттігін мұхият талдаған соң педагогикаға пайдалы болып көрінуі мүмкін. Әйтпесе бәрі бір сөздермен ойынға келіп тіреледі. “Мұғалім мен оқушының синергетикалық өзара әрекеттесуінің” жаңа түрі тексеріп келгенде, “мұғалім мен оқушының өзара әрекеттесуі” болып шығады. Жаңа сөз өзінен- өзі бұрын белгілі нәрсеге ештеңе қоса алмайды.

Бұл философиялық талдау керексіз дегенді білдірмейді. Қандай жағдайда да ол қажет және оның ерекше пәні қандай екенін нақты анықтап алу қажет. Мұны нақты мысалда жасап көреміз.

Педагогиканың аумағынан тыс “Адамның әлеуметтік қызметтері және білім мазмұны тұжырымдамасы” тақырыбы бойынша, бір жағынан, адамның қоғамдағы орны туралы пайымдаулармен, екіншіден, педагогикалық тұжырымдамаларға берілген анықтамалар арасындағы байланыс зерделенді. Білім мазмұны туралы, біріншіден, ол педагогикалық бейімделген ғылымдар негізі, екіншіден, білімдер, іскерліктер, дағдылар жиынтығы, үшіншіден, педагогикалық бейімделген әлеуметтік тәжірибе болып табылады деген түрлі пайымдауларды салыстыру, қазіргі кезде гуманистік ойлаудың осы күнгі нұсқауларына сәйкесетін ең соңғы анықтама екенін көрсетті. ( Қараңыз: Краевский В.В. Содержание образование - бег на месте // Педагогика. 2000.№7). Бұл және осы сияқты жағдайларда философиялық талдаудың пәні педагогикалық болмыспен бірге әлеуметтік, қоғам және ондағы адам орны туралы кеңейтілген пайымдаулар мен оның білім беру туралы ғылыми- педагогикадағы көрінісінің арасындағы байланыс болып табылады. Философия педагогиканың орнына емес, онымен бірге өз ісімен айналысқаны аса маңызды. Философиялық талдау орындалған соң, ол философиядағы емес, педагогикалық теорияның құрамына және оның бір бөлігіне енеді, педагогикадағы бұдан былайғы теориялық жұмыстың бастапқы бекеті (нүктесі) болып табылады.

Істің басқа жағынан қарасақ, белгілі бір философиялық көзқарассыз педагогиканың қызметі мүмкін болмайды. Педагогиканың философияға теңестірілмеуі және онымен

айырбасталмауы керек, педагогика философиясыз жасалынбайды. Педагогиканың философиялық және жалпы теориялық негіздерін мойындамау әрекеті міндетті түрде сәтсіздіктерге әкеледі.Бұндай әрекеттер сапалы немесесезінбей-ақ өзінің

негізінде сциентистік пайымдауларды иемденеді. Сциентизм дүниетанымдық бағдар түрінде адами қоғамның мәдениеті жүйесінде ғылым рөлін басым бағдарлауды бейнелейді. Сциентистік нұсқаулар нақты ғылымдарға сырттай еліктеуді көрсетеді: математикалық рәміздерді шебер пайдалануда; дәл ғылымдарға тән форманың философиялық-дүниетанымдық және әлеуметтік-гуманитарлық пайымдауларға берілуінде.

Педагогикада ғылыми дәлелділік (шынайылық) пен “тұтас” түр беруге келе бермейтін көпқырлы адами қатынастар арасындағы айырмасы нәзік және бір мағыналы емес. Бұл жағдайды елемеу әрекеттері көзбояушылыққа, мазмұнсыз болжамдарға және белгілі тұжырымдарға алып келмек.

Соңғы онжылдықтарда оқыту мен тәрбиелеудің табиғатын қазіргі математикалық құралдар арқылы жазып сипаттау орын алған. Бірақ мұндай құралдар олар қолданылатын объектінің мәні айқын болғанда ғана пайда тигізеді. Бұндай объектілер ерекшілігін ескермей, нақты ғылымдар әдістерін пайдаланудың нәтижесіздігін көптеген ғалымдар атап өтті. Осындай практикаға қарсы шыққан академиктер А.Д.Александров, А.Н.Крылов, Ю.А.Митрольский. А.Н.Крылов математиканы диірменмен салыстырады. Егер математикалық әдістің күшін ақымақтыққа пайдаланса, бұрынғыдан да үлкен ақымақтық шығады. Сонымен, бұл екі шеткері бағыттардың ешқайсысы да – бір жағынан, педагогиканы “қолданбалы философиямен” шектесе, ал баска жағынан, педагогиканы философиялық және өзіндік теориялық негіздерден ажырату әрекеттері- ғылымға да көмектеспейді әрі білім беру практикасын жетілдіруге әсер етпейді.

Дегенмен, осы уақытта философиямен байланыс- педагогикалық ойдың дамуының қажетті шарты. Философиялық қағидалар педагогикалық зерттеулерді әдіснамалық тұрғыдан қамтамасыз ететін жалпы бағдарлар болып табылады. Олар педагогикалық теорияларды құрастыру және олардың мәнін ойластыру, сондай-ақ, педагогикалық идеялар мен жазылымдардың қоғамға тигізетін әсерін болжау үшін қажет. Философия мен педагогиканың арақатынасын талдау адами білімнің бұл салаларының күрделі байланыста екенін көрсетеді. Философиялық бағыттар мен мәселелердің білім беру мәселелерімен ара қатынасының табиғатын түсіну қателер мен шектен тыс шешімдерден құтқарады.

**Педагогиканың пәнаралық байланысы**. Қазіргі күні философияның педагогикада әдіснамалық қызмет атқаратыны күдік тудырмайды, алайда, осы заманғы жағдайда педагогиканың пәнаралық байланысы жаңаша даму үстінде. Бұл үрдістің ХХ ғ. ортасында басталуы ойлау қызметінің бөліп қарауға, оқытуға және дамытуға мүмкін ортақ үлгісі болатындығын Мәскеу әдіснамалық үйірмесі жұмысының нәтижелері дәлелдеді. Осы көзқарасқа сәйкес әдіснама қызметі ойлау және ойлау қызметі рәсімдерін ұйымдастырумен байланысты туындайды.

Ғылымда философия мен педагогиканың ара салмағы туралы мәселе даулы күйінде қалып отыр. Ғылыми-педагогикалық білімді дамытудың диалектикалық сипаты мойындалады. Жаңа ғылыми-педагогикалық білім диалектиканы құру және дамытудың негізі, яғни философияны педагогикада пайдалану, сонымен бірге, философияның өзінің де дамуының салдары болып саналады. Педагогика ғылымының материалын философияны дамыту мақсатында пайдалану күрделі рәсім болмақ, өйткені, мәселе философияның осы заманғы педагогика ғылымының толығатыны турасында емес, педагогикалық ғылымды дамыту деңгейі осы заманғы философияның зерттеу қырларына сәйкестігі белгіленуі тиіс. Философия педагогикалық болмысты гуманитарлық және әлеуметтік білімде бейнелейтін болмыстай талдамайды. Ол педагогикалық ғылымдағыдан басқаша педагогикалық тәжірибеге емес, сондықтан, педагогикалық тәжірибе объектісін емес, осы объектінің «мағынасына» мән береді. Философия осы тұрғыда жаңа педагогикалық білім бермейді, жаңа білім ретінде нақтылы ғылымды тудырады. Ол қолда бар педагогикалық білімді жаңа қырынан көруге мүмкіндік береді, басқаша айтқанда, жаңа материал берместен жаңаша көзқарас енгізеді. Тап осы тұста педагогикалық әдіснама мен философияның педагогиканы дамытудағы әдіснамалық рөлінің айырмашылықтары білінеді. Педагогика ғылымын дамытудағы басты (беталыс) үрдіс – объективті түрде жаңа педагогикалық білімді іздеу. Философияда да мұндай үрдіс бар және оның мәнісі – осы білімді және оның басқа ғылыми білімдер арасындағы орнын іздеу болып табылады. Осылайша, философия ғылымда бар әдістер «жұмыс істемегенде», әдіснама ретінде қажет болмақ. Философия ғылымды іздену бағытымен қамтамасыз етеді, өзіндік әдіснамасын жасауға көмектеседі. Осымен философияның міндеті аяқталады. Нақтылы ғылыми зерттеулермен ол айналыспайды. Бұл философия ілімінің өз сипатына байланысты. Оның категориялары мен қағидаларының тұтастық шегі оған нақтылы педагогикалық зерттеулермен айналысуға мүмкіндік бермейді.

Осылайша, философияның қазіргі заманғы педагогиканың дамуындағы рөлі айқын емес. Философия педагогтарға, ең бастысы: **ғылым неге педагогиканың мәселелеріне жауап бере алмайды?** –деген сауалдарына жауап іздегенде қажет болмақ.

Философтың назарын кез-келген қайшылықтар, соның ішінде педагогиканың қайшылықтары да аударатыны белгілі. Философ үшін әсіресе педагогикалық тосын пікірлер қызғылықты. Философиялық білім табиғатының қызметін мойындау философияның педагогикадағы әдіснамалық қызметін атқару мүмкіндігін түсіндіреді, бірақ, философияның философиялық білім ықпалының ерекше сипатын білдіретін педагогикадығы жаңа әдіснамалық серпіліісін қамтамасыз ететіндігі туралы ештеңе айтпайды. Педагогикалық ізденісте философия, философиялық сынның ықпалымен өзгеретін қолданыстағы жалпы ғылыми және жекеше ғылыми әдістер турасында сыни қызметін атқарады. Бұл жағдайда философия сындарлы міндетін орындайды.

Философия педагогика ғылымын дүниетанымдық деңгейде де талдайды. Зерттеудің бұл саласы педагогика ғылымының философиясы, білім беру философиясы немесе тәрбие философиясы деп аталады. Педагогтардың ғылыми қызметін философиядан бөліп алу мүмкіндігі, жекелей алғанда, онда сциентизм мен технократизмнің, кейде тіпті гуманистік және гуманитарлық негіздерге залалын тигізе отырып, төрелік етуіне алып келеді.

Педагогикадағы пайда болған жаңа әдіснамалық бағдарлар ғылыми танылған соң педагогтардың танымдық және тәжірибелік қызметінің логикасына әсер етеді, яғни әзір қайта қарауға жатпайтын шүбәсіз білімге айналады. Екінші мыңжылдықтың соңындағы оқиғалар тап қазір осындай сәт туғанын көрсетеді.

Философтар ғылымның әдіснамасының іргелі мәселелерін және жеке ғылым салаларының әдіснамалық пайымдауларын зерттеуде: **диалектиканың, логиканың және таным теориясының бірлігі** (М. Ж. Әбділдин, Б.М. Кедров, П.В. Копнин жэне баскалар); **материалистік диалектиканың категориялар** **жүйесін** (А. Н. Нысанбаев, А.П. Шептулин, Ф.И. Георгиев, А.Е. Фурман және баскалар); **қарама-қайшылықтың бірлігі мен күресі заңы** (С. П. Дудель, В.П. Тугаринов, Ф.Ф. Вяккеров және т, б.); **тарихилық пен логикалықтың өзара қарым-қатынасы** (А. Г. Спиркин, М.Н. Алексеев, С. Добриянов); **теориялық жүйені құру ұстанымдары** (А. И. Ракитов, П.В. Йолон, В.Н. Голованов, М.Ш. Хасанов); **жаратылыстану ғылымы саласындағы диалектиканың мәселелері** (М. С. Сабитов, В.А. Фох, М.Э. Омельяиовский, А.Д. Александров, П.К. Анохин, Н.П. Дубинин және басқалар), **қоғамдық ғылымдардағы диалектикалық мәселелер** (П. Н. Федосеев, Ф.В. Константинов, А.М. Румянцев және т. б.). Бұл талдаудан жеке ғылымдардың әдіснамалық мәселелері мен танымның жалпы әдіснамасының жасалуының өзара шартты байланыстс екендігі көрініп-ақ тұр.

Сонымен, **ғылым әдіснамасы** — ғылыми білімнің құрылымын, негіздеу және даму әдістерін, ғылыми танымның әдістері мен құралдарын зерттейтін ғылымтанудың бөлімі.

**Педагогиканың философиялық бағдарлары.**

**-Неомарксизм**

**-Экзистенциализм**

**- Феноменология**

**-Структурализм**

**- Прагматизм**

**- Герменевтика**

**-Аналитикалық философия**

**-Персонализм**

**- Постмодернизм**

**- Философиялық антропология**

**ҚОСЫМША А**

**Кесте 1. ПЕДАГОГИКАНЫҢ ФИЛОСОФИЯЛЫҚ БАҒДАРЛАРЫ**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № Р/С | Философиялық бағдар | Мазмұны |
| 1 | Жаңа марксизм (В.И. Ленин, Н.К. Крупская, А.В.Луначарский, П.П. Блонский, С.Т. Шацкий, А.С..Макаренко) | Философиялық ағым ретінде марксизм, яғни Карл Маркстің ілімі ХХ ғасырдың әлеуметтік және экономикалық ойының тағдырына мәнді әсер етті. Неомарксизм – адам мен қоғамның болмысының заңдылықтарын жете білуге ұмтылған, Маркс ұсынған әлеуметтік және экономикалық құбылыстарды түсіндіру моделіне сүйенген ерекше ілім. Неомарксизмді Марктің құрылымдарына сүйенбей түсіну мүмкін емес. Маркс дүниетанудың діни және метафизикалық үлгілерін, ондағы адам орнын елес және аңыз деп білді. Маркс шындық болмысты тек материалистік тұрғыдан қарастырды. Маркстің әлеуметтік-педагогикалық көзқарасында өндіріс күштерінің дамуы өндірістік қатынастарды озып дамиды деген тұжырым жатты. Бұл қайшылықты тек революциялық жолмен шешуге болады деп түсінді. Адамзаттың экономикалық тарихы – өндіріс тәсілінің ауысуы – тарихты материалистік тұрғыдан түсіндіру құралы болды. Адамдар, яғни, әлеуметтік антогонистік қайшылықтарға негізделгенін азиаттық, антиктік, феодалдық, буржуазиялық өндіріс тәсілдерін бастан кешіреді. Буржуазиялық қоғамды пролетариат қозғалысы жояды деген пікірін ұсынды. Таптық жіктеуден арылған коммунистік идеологиясы ретінде мемлекет өмірінің барлық саясатын анықтады. Марксизмді В.И.Ленин дамытып, Совет Одағында марксизм-ленинизм ғылыми-зерттеу ізденістерінің негізіне алынды. Материалистік диалектика, таным теориясы, диалектикалық логика, ғылым әдіснамасы мәселелерін зерттеуде Э.В.Ильинков, М.М.Розенталь, П.В.Копнин және адамтануда – Б.Г.Ананьев, Д.Н.Узнадзе, А.Н.Леонтьев, А.Р.Лурье, С.Л.Рубинштейн және басқалар іргелі және өзіндік нәтижелерге қол жеткізді. Марксизм-ленинизм – жұмысшы таптың дүниеге көзқарасын құрайтын философиялық, экономикалық және әлеуметтік-саяси көзқарастардың ғылыми жүйесі әлемді тану мен революциялық қайта құру қоғамның, табиғаттың және адами ойлаудың, капитализмді құрту мақсатындағы жұмысшы таптың революциялық күресінің, социалистік және коммунистік қоғам құрудағы жасампаз әрекетінің заңдары туралы ғылым болды.  Марксизмнің теориялық көздері: немістік философия, ағылшындық саяси экономия, француздық утопиялық социализм еді. Марксизм өзара байланысты үш құрамдас бөліктен тұрады: диалектикалық және тарихи материализм, саяси экономия және ғылыми коммунизм.  В.И.Лениннің марксистік философияға қосқан үлесі – оның негізі болып табылатын таным теориясын, шындық туралы ілімін, диалектиканың заңдары мен категорияларын түсінуді тереңдетуі. Ол материалистік диалектиканы қоғам дамуының мәселелеріне қолданудың классикалық үлгісін берді. Батыстағы неомарксизм К.Корштың «Марксизм және философия», «Тарих және таптық сана» деген кітаптарының ХХғ. 20-жылдары жарық көруінен бастау алады.  .ХХ ғасырда жаңа марксистік көзқарастар педагогика ғылымының ізденістеріне өзінің дүниетанымдық және әдіснамалық бірегейлігімен әсер етті. Батыста сыни педагогиканы дамытты. Кеңес одағында педагогика ХХ ғасырдың 80-жылдары марксистік ілімге құрылды, коммунистік тәрбиені негіздеді. |
| 2 | Экзистенциализм | Экзистенциализм – нақты болмыстағы жекетұлғалық адам тірлігіне негізделген философиялық ілім. Ойлаудың бұл тәсілі Декарт философиясына һәм барлық рационалды жүйелерге қарсы, бұл адам философиясының ақыл мен идея филосфиясына деген тойтарысы. Табиғи тірлігі ақылға тәуелді болмағандықтан, адамның басты қасиеті – жоқ болу және мәнсіз тірлік ету. Бір сөзбен айтқанда, адам мағынаға ие болудан бұрын тірлік етеді.  Сартрдың әйгілі тұжырымын еске түсірсек, «тірлік ету мәннен бұрын пайда болады». Демек, адам өз өміріне өзі мағына беріп, ақылды мақұлыққа айналуға тиіс. Адам өз-өзінен не жасаса, сол болғаны. Басқаша айтқанда, бар болу дегеніңіз-өз-өзіңе еркін міндет жүктеу арқылы өзіңді таңдау. Бұл еріктіліктен бас тарту мүмкін емес, себебі бұл толық еркіндік, адам тек еркіндік үшін жаралған. Міне, осыдан оның метофизикалық жан түршігуі ол өзінің жоқтан пайда болғанын сезінумен қатар мағынаға жетудегі таңдау көмескілігін де сезінеді.  Тарихи тұрғыдан келсек, экизистенциализм ұғымын Хайдеггер өзінің 1927ж. «Болмыс пен уақыт» деген жұмысында ұсынған. Оны Яспер «Тірлік ету философиясы» деген шығармасында (1938) қолдаған. Бұл ағымның Франциядағы өкілдері ретінде Марсель, Мерло-Понти және әсіресе Сартрды атауға болады. Әдетте, Э. философиясын екі бағытқа бөледі. Христиандық Э.(Ясперс,Марсель) және атеисттік Э.(Сартр,Камю). Іс жүзінде бұл жіктеу таяздау, сондықтан Э.-ді бүкіл нұсқауларын қамтымайды. Дидье Жюлинның айтуынша, Э. Адамның әлемдегі және тарихтағы нақты өмірін пайымдауға, оның негіз қалаушы ұстамнымдарын суреттеуге (Ясперс,Мерло, Понти) арналған ағымға және адам болмысын, онтологиялық ақиқатты пайымдауға бағыталған (Хайдекгер, Сартыр) бағдарға жіктеген дұрыс. Біріншісі – Экзистенсияны тәжірбие арқылы суреттеу, екіншісі – оның негіз қалаушы мағынасын табудағы метафизика. |
| 2 | Феноменология | Феноменология – 20 ғасыр философиясының ықпалды бағыты. Ф.-ның тура мағынасы құбылыстарды суреттеу немесе зерттеу. Ф. классикалық бағытқа айналуы Э. Гуссерльдің есіміне байланысты. Ф. ұстанымдары бойынша, әлем дегеніміз-әлемнің санада құбылуы. Зерттеушінің назары әлемге емес, әлемдегі заттарға емес, соларды ұғынудағы сананың әрекетіне аударылуға тиіс. Әлемнің санада құбылуы феномен деп аталады. Болмыс оның санадағы құбылуы ретінде алынғанда ғана біз нағыз танымға таза ақиқатқа жетеміз. Сананың басты сипаты ретінде Ф. интенция саналады. Интенция дегеніміз- сананың затқа бағытталуы. Егер жоғарыда санадан тыс болмыс жоқ десек, іс жүзінде таза сананың болуы да мүмкін емес. Сана тек бір нәрсе жөніндегі сана ретінде тірлік етеді. Заттың санада берілуі емес, сананың затты қабылдау нұсқасы қымбат. Міне, осыны түсінгенде ғана ф-лық редукция жасалады. Ондай жағдайда өзге әлемнің бәрі жақшаға шығарылып, зерттеуші оның санадағы бейнесімен ғана қалады. Осы бейнені зерделеу барысы интенционалдық талдау деп аталады. Мұндай талдаудың негізінде, бір жағынан, белгілі мағнасы бар сананың объектісі бөлінсе, екінші жағынан, құбылудың өзгермелі тәсілі, сананың өзгермелі нұсқалары дараланады. Бұл бір-бірімен тәуелді құбылыстарды Гуссерль ноэзис және ноэма деп атайды. Ноэзис - сананың интенционалды нұсқасы, ноэма – санаға өзгеріс енгізетін оның нақты мағынасы. Сөйтіп, феноменологиялық редукция арқылы сананың ноэтикалық және ноэматикалық құрылымын суреттеуге болады. Ф. маңызды ұғымдарының бірі интерсубъектілік. Гуссерль феноменологиялық редукцияны үш түрге бөлген, психологиялық, эйдетикалық, трансенденталды. Осыған байланысты Ф зерттеудің үш дәрежесі бар, дескриптивтік, эйдетикалық және трансенденталды Ф. психологиялық редукция психикалық тәжірибенің таза нәтижелеріне арналған. Ф. редукцияның бұл сатысында зерттеуші тәжірибе шеңберінде қалады. Эйдетикалық редукция жасалғанда феномендердің тәжірибеден тыс таза мағынасы зерделенеді. Бұл тәсіл қиялдың еркін нұсқалары деп аталады. Трансценденталды редукцияда субъекті мен объекті бір-біріне кірігіп, жаңа мағына жасайды.  Шығармашылығының соңғы кезеңінде Гуссерль «өмірлік әлем» ұғымын енгізеді. Өмірлік әлем – трансенденталды субъектіліктің жемісі. Әрбір тұлғаны қоршаған орта қалыптастырса, жеке субъектіні тану аз, оны өмірлік әлемімен бірге тұтас зерделегеніміз жөн. |
| 4 | Структурализм | Структурализм (лат. struktura – құрылым, байланыс, рет) – 20ғ. 20ж. бастап гуманитарлық білімдер (лингвистика, әдебиеттану, тарих, этнография және т.б.) саласында қалыптасып келе жетқан бағыт. Бұл бағыттың ерекшелігі оның құрылымдық тәсілді, модельдеуді, семиотика элементтерін пайдалануында жатыр. С.-нің зерттеу нысанасы – белгілер жүйесінен құрастырылған мәдениет (тіл, ғылым, өнер, мифология, салт-дәстүр, мода, жарнама, және т.б.). Бұл бағыттың С. деп аталу себебі де оның мәдениеттің түрлі салаларындағы құрылымдарды тауып, суреттеу мақсатымен тікелей байланысты. С. өзінің даму барысында бірнеше эволюциялық сатылардан өтті: біріншіден, құрылымдық лингвистикада С.-нің өзіндік тәсілі пайда болады: екіншіден, философиялық С. дүниеге келді: үшіншіден, С. постструктурализм мен мәтін семиотикасына ыдырап кетті.. 50-60 жж. әсіресе Фрацияда шарықтап шықты. С. сол кезеңнің өктем интеллектуалдық парадигмасына айналды. К. Леви-Строс француз С.-нің негізін қалаушы болып есептеледі. Өйткені ол тілдің жүйелік талқыламасын өзінің антропологиялық ізденістерінде алғашқылардың бірі болып қолданды. Леви-Стростың түсінуі бойынша, адамдардың некелік қарым-қатынас ережелері мен туысқандық байланыстары адамзат мәдениетінде жеке тұлға мен ұжымды коммуникация түріндегі байланыстырушы буын - әйел. Ол отбасы, ата, тайпа арасын жақындастырушы, дәнекер рөлін атқарады. Аталастар арасындағы қыз алысу әуелде жақын туыстар арасындағы жыныстық қатынасты болдырмау үшін жасалған шара еді. Кейінірек ол мәдени символизмге айналды. |
| 5 | Прагматизм  (Чарлз Пирс, Уильям Джеймс, Джон Дьюи) | Прагматизм философиялық бағыт ретінде Америкада пайда болды. Адам әрекетін философиялық түсінудің негізінде шындық болмысты, ойлау типін басқаша пайымдарын ұсынды. Адам әрекеті өзін қамтамасыз ететін ойлау құрылымдары, сана тетіктері тұрғысынан зерделенуі керек деп тапты. Пирс дедукция мен индукцияны пайдалану үлгілерін зерделеді. Ол негіздеудің абдукция сияқты тәсілін ұсынды. Оның ойынша индукция мен дедукция абдукция арқылы бірігеді. У.Джеймс біздің әрқайсысымыздың өз философиямыз бар деді. Джеймс танымның басты тұрғысы тәжірибе деп санады. У.Джеймстің «мұғаліммен психология туралы әңгімелер» атты кітабы әлі күнге дейін өзекті еңбек. Джон Белгілі американдық ойшыл Дьюи өмір бойы психологиямен, білім беру философиясымен, педагогикамен айналысты. Ол мектепті өмірдің ерекше формасы деп атады. Мектептің негізгі міндеті – өмірлік жағдаяттарды шешу дағдыларын қалыптастыру деп түсінді. Д.Дьюи мен Джеймс үшін философияның негізгі ұғымы – тәжірибе. Дьюи инструментализм теориясын жасады, философиямен ғылым болжам мен идеяларды таңдау үдерісі ретінде адамға өз өмірін жақсартуға көмектеседі деді.  Зерттеу логикасы, Дьюи бойынша: бірінші кезеңде – қиындықты сезіну, екінші кезеңде – мәселені тану, үшінші кезеңде – болжам жасау, төртінші кезеңде – мәселенің салдарын сыни қарастыру, бесінші кезеңде – болжамды экспериментте тексеру.  Білім берудегі прагматизмнің негізгі тезисі: «Мектеп – өмір құралы». Негізгі ұғымдары – «тәжірибе, іс». Білім адам қабілеттерін дамытуға қызмет көрсетеді, практикалық әрекет барысында алынған білім адамға пайдалы деп қорытады. Мектеп балаға білім беріп қана қоймай, оны қоғамдағы өмірге даярлауы керек. Прагматизмнің маңызды қағидасы – әрбір адамның табиғи, генетикалық оқшаулығында деген идея. Бұл идея педагогикада педоцентризм ілімін негіздеуге мүмкіндік берді. Бұл ілімге сәйкес білім беру үрдісінің назарында өз қызығушылықтарымен, қажеттіліктермен баланың болуы маңызды болды. Прагматизм философиясы Батыс Европа мен АҚШ-та кеңінен таралған. |
| 6 | Герменевтика | Герменевтика (грек. Hermeneutike – түсіндіру өнері) – алғашқы мазмұнында көрнекіліктен немесе көпмаңыздылықтан түсініксіз мәтіндерді түсіндіру өнері және ілімі. Г. ежелгі антиктік дәуірде көне ақындардың (ең алдымен – Гомердің) шығармаларындағы рәміздерді, таңбаларды, құпиялап айтуларды түсіндіру тәсілі ретінде қалыптасқан. Қазіргі мәдениеттануда Г. «тұлғаны түсінуші тәжірибемен» (Г.Гадамер) байланыстырады. Гадамер бойынша, тарихи құрылымдар мен мәдени деректерді түсіндіру тіл мүмкіндіктеріне негізделген. Табиғи тіл өз мағыналарымен ойын жағдайында болады. Г. міндеті - өзімен өзі тұтас мәтінді дәл жеткізу. |
| 7 | Аналитикалық философия  (Б.Рассел, Л.Витгенштейн, Г.Фреге және т.б.) | Кез келген философиялық ілімнің екі құрамдас бөлігі бар. Біріншісінде – әлем, ондағы адам орны, адамзат тарихының даму бағыты мен мазмұны, ізгілік, жақсылық, жамандық, өмірдің мәні, адам болмысындағы әдеміліктің рөлі және т.б. дүниетанымдық түсініктер. Екіншісінде – өз ойларының шындық екендігін келтіретін ойшылдың дәлелдері, пікірлері, пайымдаулары (талдау философиясы). Сонымен талдау философиясы пайда болды. Бұл философиялық бағыттың негізіне талдау әдістерін басым қарастыру тән. Талдауды ойша да жасауға болады. Философия үшін бұл кең таралған әдіс. Талдау – философтардың белгілі бір типіне жататын әрекет. Аналитикалық философия өкілдері философиялық таным алдындағы міндеттерді қайта қарастырады. Оның қысқаша қағидалары:   * философ дүниетанымдық сызбалар жасамауы керек, оның ісі – нақты мәселелерді талдау; * философтың артықшылығы – тиімді дәлелдемелерге сүйену, ішкі күйзелістерге, сезімдік күйлерге жүгіну, философиялық ойлауды әдеби құралдар әлсеретеді; * дәлдік және анықтық – философиялық ойлау стилі; * философиялық тіл болмысты да, ойды да сәйкес бейнелейді; * логикалық талдау қажет, логикалық талдау – философиялық ойлаудың ажырамас бөлігі; * философия түрлі ғылымдардың мәліметтерін пайдалану керек; * философ нақты ғылыммен айналысатын ғалым емес; * философ ұғымдардың, категориялардың табиғатын анықтауы керек.   Философ кәдуілгі идеяларды сыни тұрғыдан зерттейді және пайымдайды. Психолог баланың тілді меңгеру үдерісін зерттесе, философ «сөздерге мән не береді?» деп сұрайды. Аналитикалық философия – философиялық ойлау стилі, қолданылатын терминологияның дәлдігін бәрінен де жоғары қоятын ілім. Педагогикадағы ойлаудың дәлдігі, ұғымдық-категориялық аппараттың игерілгендігі қажет болғандықтан аналитикалық философияны зерделеу өте маңызды. Педагогикадағы эмпирикалық-аналитикалық бағыт теориялық педагогиканы педагогикалық білім құрылымы, педагогикалық теория мәртебесі және т.б. зерделеуге итермеледі. Эмпирикалық-аналитикалық педагогика – педагогика ғылымы білімінің ғылымилығы талабын орындауға көмегін тигізді. |
| 8 | Персонализм | Персонализм – мәдениеттің басты құндылығы мен шындығы адам болып табылады деген түсінікті басшылыққа алатын 20ғ. философиялық-мәдениеттанушылық бағыт. П. тұлғаны абсолют ретінде түсінеді. Бұл түсінік тұлғаның еркіндігі идеясына жетелейді. П. тұрғыдағы тұлға үш негізгі белгімен спаттталады: экстериоризация (адамның өзін сыртқы ортада жүзеге асыруы), интероризация (адамның жан-дүниесіне үңілуі, оның рухани әлемі) және трансцеденция (сананың жоғары, құдайлық құндылықтарға – ақиқатқа, сұлулыққа, ізгілікке бағытталуы). Персоналистер тұлғалық қарым-қатынасты адам өмірінің басты мақсаты деп санап, басты назарды соған аударды. Онда тұлғалық қарым-қатынастың нақты сипаты орнығады, себебі әрбір индивидтің «мақсаты өзінде, сонымен қатар басқаларда да», ол Сен мен Меннің және Біздің кездесуіміз ерекше персоналистік тәжірибені – жан дүние қарым-қатынасын қалыптастырады деп айтты. |
|  | Постмодернизм | Постмодернизм – дәл мағынасында модерннен кейінгі, қазіргі заман дегенді білдіреді. «Қазіргі заман» ұғымының нақты анықтамасы жоқ. Жаңа дәуір рационализмі, Ағартушылық дәуірінің ағымы, сондай-ақ 19ғ. екінші жартысы әдебиет, 20ғ. басындағы авангард та қазіргі заман ретінде қарастырылуы мүмкін. Сол себепті осы дәуірден кейінгінің бәрін П. деп атайды. П. термині 1917ж. бастап қолданысқа енгенмен, оның кең таралуы мен терең түсінілуі 1960 ж. басталды. 20 ғ. архитектурадағы стиль атауы ретінде пайда болып, ол кейін әәдебиет пен өнердегі өзгерістерді, сол сияқты әлеуметтік-экономикалық, технологиялық және саяси аймақтағы өзгерістерді сипаттау мақсатында қолданылды. Француз философы Ж.Лиотардың «Постмодернизм тағдыры» еңбеінің негізінде П. термин-ұғым статусына ие болды. Ол П. туралы пікірталасты философия мен мәдениет аймағына да таратты. Ол белгілі бір парадигманың үстемдігін жоққа шығарып, орталықсызданыдру ұстанымын орнықтырды. Философияда П. онтология мүмкіндіктерінің сарқылғандығын түсіну ретінде қалыптасады. П.-тік эстетиканың ұстанымдары лабиринт пен ризома болып табылады. П. Батыста индустриалдық қоғамның орнына келген жаңа постиндустриалдық қоғамның серігіне айналды. Енді құнды тауар ақша да емес, билік те емес, ақпарат болып табылады. П. үшін нақты шындық жоқ, тек виртуалды шындық қана бар (П. компьютерлер, видео мен интернеттің гүлденген кезінде пайда болуы да тегін емес). Сондықтан П. мәтіндердің нақтылығы мен олардың плюрализмін бекітеді. Лабиринт ұстанымы бойынша құрылып, БАҚ гипершындығын тудыратын «гиепрмәтін» ұғымы пайда болады. Ақпарат ағымы адамды виртуалды шындық жағдайына әкеледі. |
| 10 | Философиялық антропология  (Н.А.Бердяев, А.Гелен, М.Шенер, Х.Плеснор, Э.Ротхакер, М.Ландманн, Л.Лотц және т.б.) | Философиялық антропология – адамның мәні, оның өзіне, басқаға, табиғатқа, өзінің шығуы, қоғамдық болмысының ерекшелігі туралы философиялық пән. Философиялық антропологияның негізін салушы ойшылдар адам өзіне өзі мәселе ретінде туындағанын ескеріп отырды. Ол көзқарастар:   * ХХ ғасырда адамның Құдай жаратушылық мәні туралы діни идея (діни философияның антропологиялық ілімдерге жалғасын тапты); * есті адам туралы идея; * еңбек құралдарын жасаушы адам идеясы (марксизм ілімі бұл идеяны басшылыққа алды); * психоанализ бағытындағылар адамда ұяттың пайда болуы идеясын ұсынды (З.Фрейдтің «Төтем және табу» кітабы); * адамды символ түріндегі жануар деп тану «табиғаттың еркіне жіберілген баласы» идеясы) және тарих аясындағы туындаған тірі адам идеясы, ол табиғат туындысы.   Философиялық антропологияға қызығушылық танытқан педагогикада 60-70 жылдары педагогикалық білімнің саласы ретінде педагогикалық антропологияны өмірге әкелді. Бұл бағыт білім беруді антропология тұрғысынан негіздеді. Педагогикалық антропология білім алушы және тәрбиеленуші адамға өз назарын аударды, өзінің ғылыми және қолданбалы бағыттарын нығайтты. Отандық педагогикалық антропология қалыптасуда. |

Әдебиет

1.Мәдени-философиялық сөздік/Құраст. Т. Ғабитов, А. Құлсариева және т.б.- Алматы: Раритет, 2004. 320 бет**.**

2. Лукацкий М.А. Методологические ориентиры педагогической науки: учебное пособие. Тула: Гриф и К, 2011. 448 с.

**4-дәріс.** Педагогика ғылымының өзін өзі ұйымдастыру мәселелері. Педагогика – жеке ғылыми пән. Педагогиканың ғылыми жүйе ретіндегі қалыптасуы тарихы.

*Педагогика ғылымының объектісі мен пәні.* «Педагогика» деген сөздің бірнеше мағынасы бар. Біріншіден, педагогика ғылымын осылай атайды. Екіншіден, педагогика өнер, сондықтан да ол практикаға теңестіріледі деген де пікір бар. Кейде педагогика деп оқу материалдарында, әдістемелерде, ұсыныстарда, нұсқауларда жобаланатын әрекет жүйесін түсінеді. Соңғы уақытта бұл сөзбен оқытуға деген түрлі көзқарастар, әдістер және ұйымдастыру формалары туралы түсінік көрсетіп жүр (ынтымақтастық педагогикасы, қауіп-қатер педагогикасы, даму педагогикасы, мұражайлық педагогика және т.б.). Дегенмен, осылайша терминді екі мағынада сипаттау анық түсіну мен ғылыми түрде көрсетуге кесірін тигізіп отыр. Күрделі педагогикалық мәселелерді түсіндіруден бас тартпау үшін бір мағынадағы түсініктің анықтамасын қабылдаймыз: педагогика «педагогика ғылымын» білдіреді және бұл сөзді осы мағынада ғана қолданатын боламыз.

Ғылымды кеңірек мағынада шындық өмір туралы объективті білімдерді жасау және теориялық жинақтау іске асатын ***адами әрекеттің бір саласы*** деп қарастырады. Бұлғылымның құралдары мен әдістері пайдаланылатын және зерттелетін объектілері туралы білімдердің қалыптасуымен аяқталатын объектіні жүйелі және мақсатқа бағытталған түрде зерделейтін таным үдерісінің ерекше түрі.

Педагогикалық шынайылық – жалпы шынайы болмыстың педагогикалық әрекетке енетін бөлігі. Бұл оқушы, мұғалім, олардың әрекеттері, оқыту мен тәрбиелеу әдістері, оқулықтар мен олардың мазмұны және т.б. мұндай әрекет тек ғылымда ғана көрініс таппайды. Ғылым – қоғамдық сананың бір түрі. Ғалым сол ғылымда жинақталған білімнен, жалпы адами тәжірибеден алынған ақпаратқа сүйенеді. Көркемдік шығармашылықтағы жалпы адами және жеке тұлғалық тәжірибе ара қатынасында жеке тәжірибенің маңызы үлкен. Жеке тәжірибені сипаттау А.С.Макаренконың «Ұстаздық дастанындағы» көркемдік бейнелік ойластырумен қосылып кеткен. Бұл бағыт басқа жазушы-педагогтардың публицистикалық шығармаларында жалғастырылады. Екі жанр арасындағы айырмашылық – көркемдік жинақталудың негізгі түрі типтерге бөлу болса, ғылымда осы қызметті түсініктердегі, болжамдардағы, теориялардағы абстрактілі, қисынды ойлау атқарады. Шындық болмысты рухани игерудің басқа түрі – эмпирикалық таным. Педагогика танымының осы екі түрін – ғылыми және эмпирикалық танымды жеткілікті деңгейде ажырата алмайтындығы, тіпті практик-педагог өзінің алдында арнайы ғылыми мақсаттар қоймай-ақ, және ғылыми танымның құралдарын пайдаланбай-ақ, зерттеушінің жағдайында болуынан көрінеді. Ғылыми таным үдерісі – ерекше үдеріс. Ол адамдардың танымдық қызметінен, таным құралдарынан, оның нысандарынан және білімнен тұрады.

Ғылыми танымды адамдардың арнайы топтары, ал эмпирикалық танымды барлық іс-әрекетпен айналысушылар жүзеге асырады. Білімнің көзі түрлі практикалық іс-әрекет болып табылады. Бұл бір арнайы қосымша алынбаған білім. Ғылымда арнайы танымдық мақсаттар қойылады және ғылыми зерттеу жүйелі және мақсатты бағытталған сипат алады, ол ғылыми мәселелерді шешуге бағытталған. Оның нәтижелері ғылымды белгілі бір олқылықтардың орнын толтырады. Зерттеу барысында танымның арнайы құралдары қолданылады: модельдеу, болжамдар жасау, эксперимент жүргізу және т.б.

Практикалық әрекеттерді ғылыми мәселелерден ажырата алу керек. Мысалы, оқушылардың оқудағы артта қалушылығын болдырмау – бұл практикалық міндет. Бұны ғылыми зерттеу жүргізбей-ақ шешуге болады. Бірақ оны ғылыми негізде шешкен жақсырақ болады.

Ғылымның ***объектісі***мен***пәнін*** ажырата білу керек. Объект – осы ғылым зерттейтін шынайы болмыстың саласы. Пәні – осы ғылым саласын көре білу тәсілі. Біз осы арқылы болмысты көреміз, ал осы болмыстың міндетке сай жақтарын, осы ғылымға тән түсініктерді пайдалану арқылы болмыс салаларын сипаттауға керек бір көзілдірік іспетті. Педагогика әрекеттің ерекше түрін зерделейді. Бұл әрекет – педагог өз алдына белгілі бір мақсат қоятын болғандықтан, мақсатты бағытталған әрекет: белгілі нәрсеге үйрету және тұлғаның мынадай қасиеттерін тәрбиелеу (ізгілік, адамгершілік, өз бетінше жұмыс жасауға, шығармашылыққа қабілеті). Егер осы іске кең мағынада қарасақ, бұл – адамзат қоғамының мәңгі өмір сүретін қызметін орындау әрекеті: жаңа ұрпақтарға жинақталған әлеуметтік тәжірибені жеткізу, беру, кейде мұны «мәдениет трансляциясы» деп те атайды. Осы негізде педагогиканы қоғамдық өмірге баулу мақсатындағы ерекше, әлеуметтік және тұлғалық себепті байланыстылық, педагогикалық мақсаттылық және педагогикалық басшылықпен сипатталатын әрекетті зерттейтін ғылым ретінде анықтауға болады. Жеке тұлғаның әлеуметтік тәжірибені меңгеруіне және өзін-өзі дамытуына бағытталған әрекеттің осы түрі педагогика ғылымының өз пәні болып табылады [6; 9].

Ғылымның пәнін анықтау оның теориялық мәртебесіне бағынышты. Егер педагогикада теориялық деңгей бар екені мойындалса, онда оның пәнін былайша көрсетуге болады: ***педагогика ғылымының объектісі болып табылатын әрекеттегі қарым-қатынастар жүйесі***. Мысалы, педагогикалық ғылыми пәннің бірі – дидактикадағы оқытудағы қатынастар жүйесінде оқушы оқытудың объектісі және білім алудың субъектісі болып табылады.

Енді осы әрекетті қалай атауға болатынын ойластыруға болады. Дәстүр бойынша оны **тәрбие** терминімен белгілеуге болар еді. Тәрбиенің түсінілуі: кең әлеуметтік мағынада – тәрбиені адамға бүкіл қоршаған болмыстың әсері деп атайды; кең педагогикалық мағынада – бүкіл оқу-тәрбие үдерісін қамтитын мақсатты бағытталған әрекетті тәрбие деп қарастырады; тар педагогикалық мағынада – тәрбие дегеніміз – арнайы тәрбие жұмысы; бұдан да тар мағынада – тәрбие белгілі бір міндетпен, мысалы адамгершілік қасиеттердің (адамгершілік тәрбиесі), эстетикалық түсініктер мен талғамдардың (эстетикалық тәрбие) қалыптасуымен байланысты қарастырылады. Бұл ретте тәрбие термині тәрбиелік күш-жігерді белгілі бір аймақтың бөлігіне қолдану деп түсініледі.

Педагогика ғылымы зерделейтін жоғарыда келтірілген әрекеттің ерекше түрін бейнелеуге өз мағынасы жағынан ең жақын тұрған ұғым – **«әлеуметтендіру».** Әлеуметтендіру деп өскелең адамның тұлға ретінде тарихи жинақталған мәдениетті, әлеуметтік тәжірибені меңгеруі және жасауы арқасында өскелең адамның қоғамға ену үдерісі түсініледі. Педагогикаға қатысты бұл әрекетті тұлғаның мақсатты бағытталған әлеуметтенуі деп белгілеуге болады. Өйткені кез келген педагогикалық әрекет белгілі бір мақсатпен жасалады және қоғамға жеке тұлғаның енуі педагогтың басшылығымен, тәрбиеленушінің педагогпен өзара әрекеттесу үдерісінде жүзеге асырылады.

Бірақ «әлеуметтендіру» ұғымының мағынасы педагогикалық түсініктер шеңберінен шығып кетеді. Бір жағынан, ол кеңірек философиялық және әлеуметтанулық ғылымдар нысанасына жатады да, педагогикалық болмыстың нақты сипаттамасынан алыстап, абстракцияға айналады. Екінші жағынан, ол адамның қоғамға енуіне, жекеленуіне қажет болатын, яғни тұлғаның қалыптасуының мәнді жағын, педагог үшін аса маңызды жәйтті көлеңкеде қалдырады. Тек жеке тұлға ғана өмір мен шығармашылыққа өзіндік қатынас жасай алуға қабілетті.

Біз қарастырып отырған тұрғыда «білім беру» түсінігі тәрбиеге өте жақын. Білім беру әрі қоғамдық құбылысты, әрі педагогикалық үдерісті білдіреді. Ол педагогиканың объектісін жалпы әлеуметтік нысанаға ендіріп қоймай, сондай-ақ нақты түсініктер арқылы оның мәнін ашуға мүмкіндік тудырады. Сонымен, жалпы қабылданған соңғы шешім бүгінгі күні жоқ. Осы көзқарасты қолдаушылар өз дәлелдерін келтіреді, олардың ойынша, білім беру педагогикалық әрекетті кеңірек көрсететін түсінік болып есептеледі. Демек, біздің ғылымның объектісі «тәрбие» болуы тиіс. Олар негізінен дәстүрлерге сілтеме жасайды. Шындығында, егер бұрынғыша білім беруді жеке тұлғаның тек интеллектуалдық қасиетін қалыптастыру деп қарастырсақ, онда білім берудің мазмұнына адамда сезімдік-құндылық қатынастар мен оларға сәйкес мінез-құлық, тәртіп қалыптасуы кірмей қалады да, мұны білім беруден тыс іздестіруге тура келеді. Біздің көзқарасымызша, егер осы айтылғандарға көңіл қойсақ, онда біз педагогика ғылымының объектісі – білім беру десек, қате болмайды. Шын мәнінде, білім беруді, сондай-ақ басқа ғылымдар да зерттейді. Педагогикалық психология, білім беру философиясы, білім беру социологиясы бар. Бірақ педагогика – бұл білімдік әрекеттің түрлі жақтарын зерттейтін басқа ғылымдар қатарындағы білім беру туралы арнайы, бірден бір ғылым. Бұл білім беруді өзінің құрамдас бөліктерімен бірлікте қарастырып зерттейтін, өзінің зерттеу объектісі ретінде санайтын бірден бір ғылыми пән.

*Педагогика ғылымының ерекшеліктері*. Педагогика ғылымы да кез келген басқа ғылыми пән сияқты қызметтер атқарады: сипаттау, түсіндіру және өзі зерделейтін шындық болмыстың бөлігіндегі құбылыстарды алдын ала болжай білу. Бұл қызметтер өзара байланысты. Айталық, алдын ала болжау (болжамдық қызмет) үшін алғышарт осы жағдайлардағы қағида шығатын заңдылықтарды іздестіру арқылы нәтижелердің шығу жәйін түсіндіру. Мысалы, мына немесе басқа оқыту әдісінің тиімсіздігін түсіндіру – сол әдісті қолданған кезде оқушылардың нақты оқу материалын меңгере алмауын көрсететін дәлелдерді сипаттау негізінде жүзеге асады.

Бірақ педагогика ғылымының объектісі әлеуметтік-гуманитарлық салада болғандықтан, оның өзіндік ерекшелігі бар. Дегенмен, педагогикалық білім алу үдерісі ғылыми танымның жалпы заңдылықтарына бағынады және бұл үрдіске нақты ғылыми әдістерді ендіру қажет, педагогикалық зерттеудің сипаты мен нәтижелері негізінен әлеуметтік-гуманитарлық салаға тән практикалық құндылық сананың әсерімен анықталады. Сондықтан педагогика ғылымын жаратылыстану ғылыми циклі пәндерінің үлгісімен құруға мүмкіндік жоқ. Сондай-ақ, бұл жүйені қалай жақсартуға, жаңартуға болатынын көрсету қажет. Міндет өзара байланысты екі бөлікті тек зерттеп қоймай, сондай-ақ құрастыру қажет. Ғылымның жоғарыда келтірілген қызметтеріне кейбір толықтырулар жасау керек. Шындық болмысты теориялық немесе эмпирикалық білім деңгейінде бейнелейтін педагогикадағы білім алу үдерісінің физика, химия немесе мысалы, тарихтағы болып жатқан үдерістерден ұстанымдық айырмашылығы жоқ. Бірақ педагогикалық болмыс зерделеніп отырғанда, тіпті ол нақты дәлелді болса да, бейнеленумен шектелмеу керек. Одан педагогикалық болмысқа әсер ету, жаңарту, жетілдіру талап етіледі. Өйткені педагогика басқа ғылымдарда түрлі пәндер арасында бөлінген екі қызметті атқарады: *ғылыми-теориялық және құрастырушылық-техникалық (нормативтік, реттеушілік).* Ғылыми-теориялық қызмет физика, химия, биология сияқты іргелі ғылымдарға, құрастырушылық-техникалық қызмет техникалық ғылымдарға, медицинаға және т.б. ғылымдарға тән. Педагогикада бұл екі қызмет біріктірілген. Педагогиканы тек теориялық ғылым немесе тек қолданбалы ғылым деп қарастыруға болмайды. Ол, бір жағынан, педагогикалық құбылыстарды сипаттайды және түсіндіреді, екінші жағынан қалай оқыту және тәрбиелеу керек, соған нұсқау береді. Ғылыми-теориялық қызметті іске асыра отырып, зерттеуші педагогикалық болмыстың мәнін көрсетеді. Нәтижесінде мұғалімдердің жаңа оқулықпен жұмысының табысты немесе табыссыз өтуінің себебі, оқушылардың белгілі бір типтегі оқу материалдарын оқып-үйренудегі қиындықтары, білім мазмұнының құрамы, қызметтері мен құрылымы туралы білімдер алынады [3].

Зерттеуші құрастырушылық-техникалық қызмет атқара отырып, педагогикалық болмысты нақты күйінде көрсетеді. Бұл керек білімдер – оқу-тәрбие үдерісінің мақсаттарына сәйкес педагогикалық әрекетті қалай жоспарлау, іске асыру және жетілдіру туралы білімдер. Бұған оқыту мен тәрбиелеудің жалпы ұстанымдары, жеке пәндерді оқыту ұстанымдары, педагогикалық ережелер, әдістемелік нұсқаулар және т.б. жатады.

***Педагогиканың ұғымдық аппараты.*** Педагогикада қандай ұғымдар мен түсініктер бар? Әрбір ғылымның пайдаланатын түсініктерінде жинақталған білім көрініс табады. Барлық ғылыми түсініктер негізгі екі топқа бөлінеді: философиялық және жеке ғылымилық, яғни ерекеше сол ғылымға ғана тән.. Педагогика барлық осы топтарға жататын түсініктерді қолданады.

***Педагогикадағы философиялық ұғымдар.*** Философияға жататын сөздер болмыстың ең жалпы белгілері мен байланыстарын, жақтары мен қасиеттерін көрсетеді, педагогикамен оның зерделейтін болмыс бөлігінің даму заңдылықтары мен үрдістерін түсінуге көмектеседі. Педагогиканың объектісі туралы “әлеуметтену” сөзін және теория туралы немесе *“мән”* және *“құбылыс”,* *“жалпылық”* және *“бірлік”* сияқты түсініктерді қолданбай педагогиканың объектісі туралы айтуға болмайды. Мұндай ғылымдар қатарына *“қарама-қайшылық”, “себеп және салдар”, “болмыс”, “сана”, “практика”* сияқты ұғымдар жатады.

***Педагогиканың өз түсініктері.*** Оларға жататындар: *“педагогика”, “тәрбие”, “педагогикалық әрекет”, “педагогикалық болмыс”, “педагогикалық өзара әрекеттестік”, “педагогикалық жүйе”, “білімдік үдеріс”,“оқыту мен білім алу”, “оқу пәні”, “оқу материалы”, “оқу жағдаяты”, “оытқу әдісі”, “оқыту тәсілі”, “мұғалім”, “оқушы”, “сабақ”* және басқалар. Бұл барлық түсініктер өзара байланысты, өздері көрініс табатын болмыстың құбылыстары сияқты олар жылжымалы және икемді. Ғылыми және практикалық жұмыс барысында олардың мазмұны қайта ойластырылады, байиды. Қазақстан Республикасының Білім туралы заңында көрсетілгендей және жоғарыда келтірілгендей, білім берудің анықтамасын басшылыққа ала отырып, білім үдерісін құрайтын екі негізгі құрамдас бөліктер – тәрбие мен оқыту туралы түсініктерімізді нақтылаймыз. Педагогиканың объектісінің педагогиканы оқыту мен тәрбиені біріктіретін тұтастық деп қарастыратын анықтамасын негізге аламыз. Екеуінің де жалпы мақсаты – адамдарды қоғам өміріне баулу, яғни, адамды мақсатты бағытта әлеуметтендіру. Осы бүкіл үдеріс екі құрамдас бөліктерден немесе кезеңдерден тұратынын қарастырайық. ***Бірінші бөлігі – оқыту дегеніміз оқушыларды (кез келген білім алушыларды) оларға әлеуметтік тәжірибені беру арқылы өмірге даярлау, екіншісі – тәрбиелеп және оқытып отырған оқушыларымызды өмірге баулу мақсатындағы тәрбие.***Шындығында, білім беру үдерісінде, әрекеттің бірлігін қамтамасыз етуге арналған арнайы жұмыстың қажеттігі туралы мәселе одан әрі талқылана береді. Осымен, бір жағынан, оқушыларды оқытудың әдістері арқылы өмірге дайындаудың, ал екінші жағынан тәрбие әдістері арқылы оларды өмірге ендірудің айырмашылықтары шартты байланысты болады.

Педагогика ғылымы үшін тәрбие мен оқыту тұтас оқу-тәрбиелік әрекеттің екі аспектісі болып есептеледі. Бірақ бұл бірлік айырмашылықтар арқылы іске асады. Оқыту тәрбиеленушіні өмірге енгізуден бөлінбейді. Бұл ретте ол оқу- тәрбие үрдісінің өмірге даярлау ісі басым бөлігінде орын алады, қанат жаяды. Өз кезегінде тәрбие оқушыны өмірге даярлаудың табиғи жалғасы болып табылады. Сонымен, оқытудағы тәрбие және тәрбиедегі оқыту бар. Шындығында, істің мәні осылай. Бірақ шындық – өмірдегі тұтас құбылыс, ғылыми талдау мақсаттарында, жеке бөліктерге, қырларға ажыратылып, қарастырылуы мүмкін. Оқытуды дидактика өзінің объектісі ретінде, бұл құбылыстың мәңгілік мәнін тану барысында оның шығуы мен дамуын, сондай-ақ басқа оқу пәндері тұрғысынан қарастырылуының түрлі қырларын есепке алу қажет.

**5-дәріс.** Педагогика ғылымының объектісі мен пәні, қызметтері және міндеттері. Педагогика ғылымының ұғымдық-категориялық аппараты. Негізгі педагогикалық ұғымдар. **Педагогикалық теория құрылымындағы ғылыми деректер**

Әдіскер-тарихшылардың пайымдауынша, оқу процесінде оқушылар дерек, құбылыс, оқиға, процесс секілді категорияларға сүйене отырып, тарихи білім элементтерін меңгереді. Олар, әдітте оқиғаның мәнін ашады, оларды салыстырады. Бұл категориялардың мәні мен маңызы 4-кестеда ашылған.

**Тарихи ғылымдағы дерек, құбылыс, оқиєа, процесс категорияларының мәні**

4-кесте

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | Категория және оның мәні | Маңызы | Қызметі |
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | Дерек  Дерек сөзі латын тілінен аударғанда, «істелген», «жїзеге асқан» деген мағынаны білдіреді. Тарихта дерек орын алған шындықтың, нақты жағдайдың көрінісі ретінде қарастырылады.  Деректік материалға кіретіндер:  а) басты деректер:  - метериалдық-кеңістік ортаның бейнесі;  -материалдық заттардың бейнесі;  -адамдардың, типтік тұлғалардың бейнесі;  -бір қалыптағы біртұтас бейнелер;  -қозғалыстағы біртұтас бейнелер;  б) басты емес деректер:  -хронологиялық материал;  -картографиялық материал;  -статистикалық материал; | -Дерек қайталанбайды, оны жаңғыртуға,бақылауға болмайды.  -Тарихшылар сондай-ақ «дереккөз» дерегін бөліп қарастырады.  -Көптеген зерттелген деректерден «білім» дерегін алады.  -Әр түрлі деректер тізбегінен тарихи жағдайдың бейнесі туады.  -Көлемі, күрделілігі, мәні жағынан деректер төмендегідей бөлінеді:  - дерек- оқиғалар бірлі жарым (мысалы Куликов шайқасы,1861)  -дерек-құбылыстар көп рет қайталанады (мысалы ортағасырлық жәрмеңке).  -дерек-процестер себеп-салдарлық байланыстарды бейнелейді (мысалы,мануфактураның шығуы). | Тарихты тану процесінде деректер құны және тарихи байланыстар анықтау мен салыстыру, оларды жүйеде жалпылау мен меңгеру үшін қажет. |
| 2 | Қалыпты және қозғалыстағы басты емес деректер.  Оқиға.  Маңызды бірлі-жарым деректер оқиға деп аталады.Оған, мысалы Ресейдегі азамат соғысы кіреді. | Бұл оқиєа нақты жағдайда, белгілі бір тұлғалардың қатысуымен өткен; олар кеңістік пен уақытта оқшауланған | Жекелеген қайталанбайтын деректерді зерттеу типтік құбылыстарды түсініп, игеруге көмектеседі. |
| 3 | Құбылыс.  Құбылыс деп нақты құбылыстарға қатыссыз, өткен жері мен уақыты, қатысушылары көрсетілмеген жалпы деректерді айтады. | Тарихи құбылыстар көбінесе тарихтың немесе дәуірдің белгілі бір кезеңіне тән сипаттарды бейнелейді. Мысалы, крепостнойлық дәуір үшін салық (барщина) тән. | Зерттелетін деректер негізінде оқушылардың санасында нақты түсініктер қалыптасады, тарихи түсініктердің белгілі жүйесі пайда болады. |
| 4 | Процесс.  Процесс дегеніміз- даму барысындағы жағдайдың жүйелі түрде ауысып отыруы.Тарихта-уақыт жағынан өзара байланысты қатынастар тізбегі. | Деректерді байланыстырушы желі-себеп пен салдар.Мысалы, өнеркәсіптік төңкеріс-мануфактурадан машина өндірісіне көшуді сипаттайтын процесс. | Ғалымдар тариххи түсініктің үш түрін бөліп көрсетеді. Бұл-өткендегі деректер туралы түсінік (адамдардың материалдық, әлеуметтік-саяси,тарихи-мәдени өмірі); тарихи уақыт (тарихи оқиғаның реті мен ұзақтығы), тарихи кеңістік (оқиғалардың нақты орынмен байланыстылығы) (13,85-87). |

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. Содан бергі кезеѕде қарапайым санада «дерек бағынбайтын зат», «дерекөзі сөйлейді» деген тїсініктер орнықты.

Негізінен тарихшылар «тарихи дерек» ұғымының үш мәнін көрсетеді:

1) дерек тарихи шындықтың оқиғасы немесе құбылыс ретінде;

2) дерек дереккөз туралы хабарлама, яғни оқиға туралы белгілі бір ақпарат;

3) ғылыми-тарихи дерек тарихи ғылымның логикалық элементі ретінде қарастырылады.(4,95).

Сөйтіп, жоғарыда баяндалған тұжырымдарды педагогикалық жазықтыққа 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 қызығушылық 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. (4,105).

В.И.Загвязинский мен Р.Атахановтың 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 оѕ теориялар, тәрбиенің әртүрлі сатысындағы, әртїрлі тәрбие жүйесіндегі жалпылама инварианттар көрінуі мїмкін. Ғалымдардың есептеуінше, өмірде бар тїсініктемелердің аясына сыймайтын деректердің жиналуына қарай жаңа теорияның шығуына қажеттілік туындайды.

Егер осы постулаттарды келтілірген мысалдар арқылы жүйелейтін болсақ, төмендегідей сызба беруге болады.

**Ғылыми дерек**

Құнды дерек, яєни нысанның ќалаған жағдайы

Үлгермеушілікті алдын алу жүйесі жасалады

Бекітілген дерек

Көп тіркелген құбылыстар

-екінші жылға қалғандар нашар оқиды:

-оқуєа көзқарас дұрыс емес;

-мектепті жиі тастайды;

-ме

-мекккииаиаиа

-тјттттттттторомвом

Екінші жылға қалғандар жеке тұлғалар мен қоғамға зиян келтіреді, педагогикалық жағынан өзін ақтамайды.

Ой пайда болады

Педагогикалық құбылысты ой елегінен өткізгенде:

Идея туады

ы

+

**1-сурет. Бар деректерді бекіту логикасы мен жаңа деректерді іріктеу.**

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 тіркейді. Бастапқы педагогикалық деректерді талдап, бағаланғаннан кейін зерттеудің теориялық тұжырымдамасының негізгі ережелерін (постулат, аксиомаларды) 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 механизмін, құралдары мен тәсілдерін іздестіру процесі жүреді. Осыдан қайта құру идеясы туады.(5,65-70).

Әдіскерлердің пайымдауынша, деректемелік материалдарды классикалық деңгейде өңдеу төрт сатыдан тұрады:

* Деректің мәнін анықтау;
* Оның шығу себептерін анықтау;
* Деректің қоршаған шындықпен өзара әсерін білу;
* Деректің шыққан мезгілі мен қазіргі кез үшін маңызын айқындау (13,269)

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.Павлов айтқандай, «дерек-ғалымның ауасы» деу заңды.

ой

құрал

идея

Негізгі теориялық ережелер (концептуалды тұғырнама)

2. Құнды дерек (қалаулы, нысанның ќажетті жағдайы)

1.Бастапқы дерек (нысанның көкейкесті жағдайы)

Берілген тұжырымдаманы талдау деректер нысанының көкейкесті жағдайымен идентификацияланады 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, процестер туралы сенімді деректерді анықтау їшін 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.(5,71-74).

Әдіснамашылардың зерттеулері көрсеткендей, ғылыми болжам философтар мен логиктер белгілеген бірқатар талаптарға жауап беру керек: деректерге сәйкестік, тексеру мүмкіндігі, құбылыстарға қолдануға болатындығы, қарапайымдылық, т.б. аталғандарға көрінетіндей, болжамға қойылатын талаптардың ішінде оның дерекке сәйкестігі бірінші кезекте тұрады (5,14,15)

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

Біз дерек категориясының ғылыми білімді ұйымдастыру формасы ретіндегі анықтамасымен келісеміз: 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 (16,29).

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:

а) белгілі бір жағдайда деректі шығаруға болады;

б) әртүрлі тәсілдермен деректі тексеруге болады;

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

г) ғылымда дерек идеалдандырудың ерекше болып табылады. Ол алғашқыда эмперикалық зерттеуге лайық тар салада белгілі болады.Содан соң соған ұқсас барлық қасиеттер, сипаттамалар мен құбылыстарды белгілі жағдайда дерек ретінде қарау ұсынылады (11, 19-193). Ғалымдар деректер мен болжамдарды байланыста қарастырады.олардың пікірінше, ғылымда болжам жасауға көп жағдайда ғылымға белгілі заңдар мен теориялардың көмегімен түсіндіруге келмейтін жаңа деректер пайда болғанда иек артады. 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 (11-198).

Деректің педагогикалық теорияның да өзегі болып табылатыны жалпыға белгілі. Соңғы уақытта ғалымдар құрылымында педагогикалық деректеме ілімі (фактология) маңызды орын алатын педагогикалық жүйелеу ілімінің мазмұнын айқындап, белгілеуде.Олардың анықтауынша, педагогикалық деректеме ілімі эмпирикалық деректерді сипаттау мен талдау туралы, нақты педагогикалық актілердің (әрекеттің) адамға – оның мінез-құлқына, қарым-қатынасына, құндылық бағыттарына ықпалы туралы білім жүйесі (10-30).

Кез-келген ғылыми зерттеу деректі жинау, жүйелеу мен жалпылауда басталады. Ғылыми деректі ғалымдар эмпирикалық және теориялық танымның өзара қатынасы аясында қарастырады. Ғылым әдіснамасында – ғылыми таным дегеніміз – процесс, яғни екі негізгі деңгейден – эмпирикалық және танымдық деңгейден тұратын дамушы білімдер жүйесі. Эмпирикалық деңгейде тірі табиғи шығармашылық басым болады, сондықтан зерттелуші нысан негізінен сезімдік таным арқылы қол жеткізілетін және ішкі қарым-қатынастарды бейнелейтін ішкі байланыстар мен көріністер арқылы бейнеленеді.Эмпирикалықтән басты белгілер – деректер жинау, оларды алғашқы жалпылау, бақыланған және сынақтан өткен мәліметтерді сипаттау, оларды жүйелеу, жіктеу және басқа да деректерді тіркеу әрекеті.Эмпирикалық зерттеу тікелей нысанға бағытталады, оларды салыстыру, өлшеу, бақылау, сынақтан өткізу, талдау, байқау әдістері мен құралдарының көмегімен меңгереді, ал олардың еңмаңызды элементі дерек болып табылады (лат.-істелген, жүзеге асқан).

«Дерек» ұғымы төмендегідей негізгі мәнді білдіреді:

1) шындықтың, объективті оқиғаның кейбір үзіндісі; объективті шындыққа қатысты нәтиежелер (шындық деректері), немесе сана мен таным саласына

қатысты нәтиежелер(сана деректері);

Педагогика дегеніміз не? Педагогика ғылымының объектісі мен пәні. «Педагогика» деген сөздің бірнеше мағынасы бар. Біріншіден, педагогика ғылымын осылай атайды. Екіншіден, педагогика өнер, сондықтан да ол практикаға теңестіріледі деген де пікір бар. Кейде педагогика деп оқу материалдарында, әдістемелерде, ұсыныстарда, нұсқауларда жоьаланатын әрекет жүйесін түсінеді. Осындай бір мағыналықтың болмауы шым- шытырыққа әкеледі, педагогиканың мәнін түсінудің анық болмауын туындатады. Соңғы уақытта бұл сөзбен оқытуға деген түрлі көзқарастар, әдістер және ұйымдастыру формалары туралы түсінік көрсетіп жүр (ынтымақтастық педагогикасы, қауіп-қатер педагогикасы, даму педагогикасы, мұражайлық педагогика және т.б.)

Дегенмен, осылайша терминді екі мағынада сипаттау анық түсіну мен ғылыми түрде көрсетуге кесірін тигізіп отыр. Мұндай жағдайда дәлел керек етпейтін ереже былай: негізгі түсініктер, дәлелдемелер анық және айқын бейнеленуі керек. Күрделі педагогикалық мәселелердітүсіндіруден бас тартпау үшін бір мағынадағы түсініктің анықтамасын қабылдаймыз: педагогика «педагогика ғылымын» білдіреді және бұл сөзді осы мағынада ғана қолданатын боламыз.

Ғылым дегеніміз не? Бұл сұраққа жауап беру үшін ғылым деп нені түсінеміз, соны қарастырайық. Бұл түсініктің көптеген анықтамалары бар. Тек бір анықтама дұрыс деп табу негізсіз болар еді. Қисын ережесінің біріне сай, ұқсас анықтаманы таңдау осы анықтама көмегімен шешілетін міндеттің ерекшелігіне сүйенеді. Мысалы, дін мен ғылымның айырмашылығын анықтау мақсатында бағытталған жұмыста ғылымды «институционалдаудың күдікті облысы » деп атаған. Институционалдау- жекеден қоғамдық салаға көшіру деген сөз. Бұл ретте күдік әрбір адамның жеке жетістігі болудан қалады және ол ғылыми танымның жинақталған, жалпыланған сипаттамасына айналады. Дін болса күдікті мойындамайды. Сенуші тек қана сенеді, күдіктенбейді. Автор, сонымен, әлемде рухани меңгерудің екі саласының- ғылым мен сенімнің арасындағы айырмашылықты: ғылымның негізгі белгісі- діннен бөлек ол әрнәрсені сеніммен ғана қабылдамайды және де ғылым әлеуметтік институттардың бірі болып табылатынын баса көрсетті.

Біздің міндетіміз - басқа. Ол адамдық әрекеттің бір саласы білім берудің құрылымын, әдістерін және ғылыми таным қисынын талдаумен байланысты болғандықтан, жоғарыда өте тар шеңберде келтірілген анықтама сәйкес келмейді.

Ғылымды кеңірек мағынада шындық өмір туралы объективті білімдерді жасау және теориялық жинақтау іске асатын **адами әрекеттің бір саласы** деп қарастырады. Ғылымның тек білімдерге теңестірілмеуі маңызды нәрсе. Бұл кейбіреулер айтқандай, тек жай білімдер жүйесі емес, білімдер жасау, алу мақсатындағы әрекет, жұмыс. Ғылым саласындағы әрекет**-**ғылыми зеттеу. Бұлғылымның құралдары мен әдістері пайдаланылатын және зерттелетін объектілері туралы білімдердің қалыптасуымен аяқталатын объектіні жүйелі және мақсатқа бағытталған түрде зерделейтін таным үрдісінің ерекше түрі.

Педагогикалық шындық- жалпы шындықтың педагогикалық әрекетке енетін бөлігі. Бұл оқушы, мұғалім, олардың әрекеттері, оқыту мен тәрбиелеу әдістері, оқулықтар мен олардың мазмұны және т.б. мұндай әрекет тек ғылымда ғана көрініс таппайды. Ғылым- қоғамдық сананың бір түрі. Шындық өмір, сондай-ақ кәдуілгі (эмприкалық-ретсіз) таным үрдісінде және көркемдік бейнелік түрде де бейнелене алады.

Ғылымды қаншалықты сыйласақ та, ол бәрін жасай алады деп есептемеу керек. Ғылыми бейне немесе көріністің басқа бір түрін жақсырақ немесе басқадан «биік» деп қарастыруға мүлдем болмайды. Шекспир формулалар арқылы ойын білдіріп, ал Энштейн драмалар мен сонеттер жазсын десек, екеуі де ақылға сыйымсыз болар еді. Бір жағынан, ғылымда тәжірибенің орны мен рөлін пайдалану сипатында, ал көркемдік шығармашылықта- басқа жағынан айырмашылықтар бар. Ғалым сол ғылымда жинақталған білімнен, жалпы адами тәжірибеден алынған ақпаратқа сүйенеді. Көркемдік шығармашылықтағы жалпы адами және жеке тұлғалық тәжірибе ара қатынасында жеке тәжірибенің маңызы үлкен. Жеке тәжірибені сипаттау- А.С.Макаренконың « Ұстазды дастанындағы » көркемдік бейнелік ойластырумен қосылып кеткен. Бұл бағыт басқа жазушы-педагогтардың публицистикалық шығармаларында жалғастырылады. Екі жанр арасындағы айырмашылық- көркемдік жинақталудың негізгі түрі- типтерге бөлу болса, ғылымда осы қызметті түсініктердегі, болжамдардағы, теориялардағы абстрактілі, қисынды ойлау атқарады. Көркемдік шығармашылықта типтеудің негізгі құрамы көркем бейне болып табылады.

Шындық болмысты рухани игерудің басқа түрі- ретсіз-эмприкалық таным. Педагогика танымының осы екі түрін – ғылыми және эмприкалық танымды жеткілікті деңгейде ажырата алмайтындығы, тіпті пратик-педагог өзінің алдында арнайы ғылыми мақсаттар қоймай-ақ және ғылыми танымның құралдарын пайдаланбай-ақ, зерттеушінің жағдайында болуынан көрінеді. Ғылыми білімді практикалық педагогикалық әрекет барысында ғылыми ойластырумен өзіңді қинамай-ақ алуға болады деген пікір айтылып жүр, сондай-ақ педагогикалық теория өзінен-өзі практикадан «өсіп шығады» деген де пікір бар. Бірақ бұл дәл олай емес. Ғылыми таным үрдісі- ерекше үрдіс. Ол адамдардың танымдық қызметінен, таным құралдарынан, оның нысандарынан және білімнен тұрады. Кәдуілгі таным одан мән жағынан ерекшеленеді. Негізгі айырмашылықтар мыналар.

Ғылыми танымды адамдардың арнайы топтары, ал эмприкалық танымды барлық іс-әрекетпен айналысушылар жүзеге асырады. Білімнің көзі түрлі практикалық іс-әрекет болып табылады. Бұл бір қосымша арнайы алынбаған білім. Ғылымда арнайы танымдық мақсаттар қойылады және ғылыми зерттеу жүйелі және мақсатты бағытталған сипат алады, ол ғылыми мәселелерді шешуге бағытталған. Оның нәтижелері ғылымды белгілі бір олқылықтардың орнын толтырады. Зерттеу барысында танымның арнайы құралдары қолданылады: моделдеу, болжамдар жасау, эксперимент жүргізу және т.б.

Практикалық әрекеттерді ғылыми мәселелерден ажырата алу керек. Мысалы, оқушылардың оқудағы артта қалушылығын болдырмау- бұл практикалық міндет. Бұны ғылыми зерттеу жүргізбей-ақ шешуге болады. Бірақ оны ғылыми негізде шешкен жақсырақ болады. Дегенмен, ғылыми мәселе практикалық міндетпен сәйкес келмейді, екеуі бір нәрсе емес. Осы жағдайда мәселенің атын былай құрастыруға болады, мысалы, оқушыларда өзіндік танымды қалыптастыру мәселесі немесе олардың оқу іскерліктері мен дағдыларын қалыптастыру мәселесі. Бір практикалық міндет бірнеше ғылыми мәселелерді зерттеу нәтижелерінің негізінде шешілуі мүмкін. Басқа жағынан, бір мәселені шешу, бірнеше практикалық мәселелерді шешуге септігін тигізуі ықтимал.

Ғылымның **объектісі** мен **пәнін** ажырата білу керек. Объект – осы ғылым зерттейтін шынайы болмыстың саласы. Пәні – осы ғылым саласынан көре білу тәсілі. Біз осы арқылы болмысты көреміз, ал осы болмыстың міндетке сай жақтарын, осы ғылымға тән түсініктерді пайдалану арқылы болмыс салаарын сипаттауға керек бір көзілдірік іспетті.

Педагогика әрекеттің ерекше түрін зерделейді. Бұл әрекет – педагог өз алдына белгілі бір мақсат қоятын болғандықтан, мақсатты бағытталған әрекет: белгілі нәрсеге үйрету және тұлғаның мынадай қасиеттерін тәрбиелеу (ізгілік, адамгершілік, өз бетінше жұмыс жасауға, шығармашылыққа қабілеті). Егер осы іске кең мағынада қарасақ, бұл – адамзат қоғамының мәңгі өмір сүретін қызметін орындау әрекеті: жаңа ұрпақтарға жинақталған әлеуметтік тәжірибені жеткізу, беру, кейде мұны «мәдениет трансляциясы» деп те атайды.

Осы негізде педагогиканы қоғамдық өмірге баулу мақсатындағы ерекше, әлеуметтік және тұлғалық себепті байланыстылық, педагогикалық мақсаттылық және педагогикалық басшылықпен сипатталатын әрекетті зерттейтін ғылым ретінде анықтауға болады.

Жеке тұлғаның әлеуметтік тәжірибені меңгеруіне және өзін-өзі дамытуына бағытталған әрекеттің осы түрі педагогика ғылымының өз пәні болып табылады.

Ғылымның пәнін анықтау оның тәрбиелік мәртебесіне бағынышты. Егер педагогикада теориялық деңгей бар екені мойындалса, онда оның пәнін былайша көрсетуге болады: **педагогика ғылымының объектісі болып табылатын әрекеттегі қарым-қатынастар жүйесі**. Мысалы, педагогикалық ғылыми пәннің бірі – дидактикадағы оқытудағы қатынастар жүйесінде оқушыны оқытудың объектісі және білім алудың субъектісі болып табылады.

Енді осы әрекетті қалай атауға болатынын ойластыруга болады. Дәстүр бойынша оны **тәрбие** терминімен белгілеуге болар еді. Терминнің бір мағыналы болмауы қиындықтар тудыруда. Кем дегенде оның төрт мағынасы ажыратылып көрсетіледі: (Қараңыз: Педагогика/Под ред. Ю.К.Бабанского.-М., 1983. С.7-8.). Тәрбиенің түсінілуі: кең әлеуметтік мағынада – тәрбиені адамға бүкіл қоршаған болмыстың әсері деп атайды; кең педагогикалық мағынада – бүкіл оқу-тәрбие үрдісін қамтитын мақсатты бағытталған әрекетті тәрбие деп қарастырады; тар педагогикалық мағынада – тәрбие дегеніміз – арнайы тәрбие жұмысы; бұдан да тар мағынада – тәрбие белгілі бір міндетпен, мысалы адамгершілік қасиеттердің (адамгершілік тәрбиесі), эстетикалық түсініктер мен талғамдардың (эстетикалық тәрбие) қалыптасуымен байланысты қарастырылады. Бұл ретте тәрбие термині тәрбиелік күш-жігерді белгілі бір аймақтың бөлігіне қолдану деп түсініледі.

Мұндай түрлі анықтамалардың болуы түсініспеушілік әкелуі мүмкін. Барлық уақытта тәрбиенің қай мағынада айтылып тұрғанын нақтылауға тура келеді. Мысалы, екінші (кең педагогикалық) мағынадағы тәрбиеге үшінші (тар) мәніндегі оқыту мен тәрбие енеді.

Басқа қиындық «тәрбие» сөзіне синонимдердің көптігіне келіп тіреледі, әрбір синоним ғылымның объектісі ретінде танылуға құқы бар: оқу-тәрбие үрдісі, практикалық педагогикалық әрекет, педагогикалық шындық болмыс, әлеуметтендіру, білім беру. Бұл түсініктердің әрқайсысы белгілі басқа түсініктермен тікелей байланысты педагогиканың объектісін белгілі мағынада көрсете алады.

Педагогика ғылымы зерделейтін жоғарыда келтірілген әрекеттің ерекше түрін бейнелеуге өз мағынасы жағынан ең жақын тұрған түсінік – **«әлеуметтендіру».**

Әлеуметтендіру деп өскелең адамның тұлға ретінде тарихи жинақталған мәдениетті, әлеуметтік тәжірибені меңгеруі және жасауы арқасында өскелең адамның қоғамға ену үрдісі түсініледі. Педагогикаға қатысты бұл әрекетті тұлғаның мақсатты бағытталған әлеуметтенуі деп белгілеуге болады. Өйткені кез келген педагогикалық әрекет белгілі бір мақсатпен жасалады және қоғамға жеке тұлғаның енуі педагогтың басшылығымен, тәрбиеленушінің педагогпен өзара әрекеттесу үрдісінде жүзеге асырылады.

Бұл жерде әрине, әлеуметтенуді тек қоғамның өзгермеген және өзгерілмейтін түрінде, оған жеке тұлғаның бейімделуі емес, ұйымдастырылған әлеуметтендіру туралы айтылған. Демек, мектеп бітіруші қоғамда өзінің қызметін тек жақсы орындаушы ғана емес, сондай-ақ, өз бетінше әрекеттене алатын болуы керектігі туралы айтылып отыр. Ол қазіргі өмірге тек қана бейімделіп қана қоймай, И.В.Сталиннің атақты сөзіндегідей, мемлекеттік машинаның «бұрандасы» ғана болып қоймай, орнатылған тәртіпке, оны қайта құруға дейін өзіндік үлес қосатын мүмкіндік алуы керек.

Бірақ «әлеуметтендіру» терминінің мағынасы педагогикалық түсініктер шеңберінен шыгып кетеді. Бір жағынан, ол кеңірек философиялық және әлеуметтанулық ғылымдар нысанасына жатады да педагогикалық болмыстың нақты сипаттамасынан алыстап, абстракцияға айналады. Екінші жағынан, ол адамның қоғамға енуіне, жекеленуіне қажет болатын, яғни тұлғаның қалыптасуының мәнді жағын, педагог үшін аса маңызды жәйтті көлеңкеде қалдырады. Тек жеке тұлға ғана өмір мен шығармашылыққа өзіндік қатынас жасай алуға қабілетті.

Біз қарастырып отырған тұрғыда «білім беру» түсінігі тәрбиеге өте жақын. Білім беру әрі қоғамдық құбылысты, әрі педагогикалық үрдісті білдіреді. Ол педагогиканың объектісін жалпы әлеуметтік нысанаға ендіріп қоймай, сондай-ақ нақты түсініктер арқылы оның мәнін ашуға мүмкіндік тудырады. Мысалы, Ресей Федерациясының Білім беру туралы заңында: білім беру – адам, қоғам және мемлекет мүдделері тұрғысындағы тәрбие мен оқытудың мақсатты бағытталған үрдісі. Бұл жерде білім беру кең педагогикалық мағынадағы тәрбие сияқты көрсетілген. Мұндай мазмұнды таңдаудың жағымды жағы белгілі бір дәрежеде көп мағыналылық жойылады. Сондай-ақ, бірінші немесе екінші мағынадағы білім беру деп айту қажетсіз болғанмен, бұл түсініктің мазмұны заңдағы көрсетілген шектеулерден шыға алады.

«Білім беру» терминінің пайдасына тағы бір дәлел бар. «Тәрбие» сөзін кең педагогикалық мағынада қолданушы педагогтарда (яғни, «Білім берудің» Білім беру заңында қолданылғаны сияқты), шетелдік әріптестермен сөйлескенде, әсіресе әңгіме ағылшын тілінде жүргізілсе, қиындықтар тууы мүмкін. Ал осы ағылшын тілі қазір халықаралық ғылыми қарым-қатынас тілі болып отыр. «Тәрбие» сөзін жоғарыда айтылған ескертпелерді сақтай отырып, ағылшын тіліне аудару мүмкін емес. Оның мәнін тәрбиенің мағынасына жуықтатып бірнеше сөзбен беруге болады, бұл ретте education – «білім беру»; attitude education, valve education, яғни қарым-қатынастардың құрылуы (қалыптасуы) және «құндылық» білім беру, яғни оқушыларда құндылық қатынастардың қалыптасуы. Тағы to bring up етістігі бар, бірақ ол тек «тәрбиелеуді» емес, «өсіру» (растить), «баптап өсіру» (выращивать) деген сөздерді білдіреді.

Сонымен, жалпы қабылданған соңғы шешім бүгінгі күні жоқ. Осы көзқарасты қолдаушылар өз дәлелдерін келтіреді, олардың ойынша, білім беру педагогикалық әрекетті кеңірек көрсететін түсінік болып есептеледі. Демек, біздің ғылымның объектісі «тәрбие» болуы тиіс. Олар негізінен дәстүрлерге сілтеме жасайды. Шындығында, егер бұрынғыша білім беруді жеке тұлғаның тек интеллектуалдық қасиетін қалыптастыру деп қарастырсақ, онда білім берудің мазмұнына адамда сезімдік-құндылық қатынастар мен оларға сәйкес мінез-құлық, тәртіп қалыптасуы кірмей қалады да, мұны білім беруден тыс іздестіруге тура келеді. Терминді ауыстыру оның құқығын шектеп, қызметін руханилықтан, адами сезімнен айырып, оқу пәніне «зорлап үйретуге» , интеллектуалдыққа, демек, ғылым негіздеріне үйретуге ғана әкелуі мүмкін. Бірақ бірінші білім беру, сондай-ақ оның құрамындағы оқыту тек адамға пайдалы жағын ғана ойластырып қоймай, адами сезімдерді, бүкіл үйлесімділікті дамытуды қарастырады. Бұл жайлы оқулықтың келесі бөлімдерінде айтылған. Мүмкін дәстүрге қайта оралуға «коммунистік тәрбие» сияқты кейбір орын алған сөз тіркестеріне үйренген әдет әсер еткен болар. Қай жағынан алсақ та, таңдау әр педагогтың өз қалауында. Бұл – оның біліктілігінің, өмірлік тәжірибесінің, ғылыми талдауға бейімділігінің көрінісі, ісі.

Біздің көзқарасымызша, егер осы айтылғандарға көңіл қойсақ, онда біз педагогика ғылымының объектісі – білім беру десек, қате болмайды. Шын мәнінде, білім беруді, сондай-ақ басқа ғылымдар да зерттейді. Педагогикалық психология, білім беру философиясы, білім беру социологиясы бар. Бірақ педагогика – бұл білімдік әрекеттің түрлі жақтарын зерттейтін басқа ғылымдар қатарындағы білім беру туралы арнайы, бірден бір ғылым. Бұл білім беруді өзінің құрамдас бөліктерімен бірлікте қарастырып зерттейтін, өзінің зерттеу объектісі ретінде санайтын бірден бір ғылыми пән.

Тағы қайталап айтсақ, ең бастысы – тек сөз емес, сол сөздің артында не тұрғаны. Шындығында педагогикалық мақсат қоя білушілік пен педагогикалық басқарумен сипатталатын әрекеттің ерекше түрі зерделеніп отыр. Бұл, әрине, сөздер яғни ұғымдар, түсініктер – онша мәнді емес дегенді білдірмейді. Керісінше, біздің мына немесе басқа түсінікке берген мағынамызға, ол түсінік басқа ғылым үшін қандай мәні бар, осыған көптеген мәселе байланысты. Нәтижесінде, бұл бүкіл ғылыми жұмыстың тиімділігіне әсер етеді. Біз тек сөздің мағынасын көре білудің маңыздылығын баса көрсеткіміз келеді.

Педагогика ғылымының ерекшеліктері. Педагогика ғылымы да кез келген басқа ғылыми пән сияқты қызметтер атқарады: сипаттау, түсіндіру және өзі зерделейтін шындық болмыстың бөлігіндегі құбылыстарды алдын ала болжай білу. Бұл қызметтер өзара байланысты. Айталық, алдын ала болжау (болжамдық қызмет) үшін алғышарт осы жағдайлардағы қағида шығатын заңдылықтарды іздестіру арқылы нәтижелердің шығу жәйін түсіндіру. Мысалы, мына немесе басқа оқыту әдісінің тиімсіздігін түсіндіру – сол әдісті қолданған кезде оқушылардың нақты оқу материалын меңгере алмауын көрсететін дәлелдерді сипаттау негізінде жүзеге асады.

Бірақ педагогика ғылымының объектісі әлеуметтік-гуманитарлық салада болғандықтан, оның өзіндік ерекшелігі бар. Дегенмен, педагогикалық білім алу үрдісі ғылыми танымның жалпы заңдылықтарына бағынады және бұл үрдіске нақты ғылыми әдістерді ендіру қажет, педагогикалық зерттеудің сипаты мен нәтижелері негізінен әлеуметтік-гуманитарлық салаға тән практикалық құндылық сананың әсерімен анықталады. Сондықтан педагогика ғылымын жаратылыстану ғылыми циклы пәндерінің үлгісімен құруға мүмкіндік жоқ. Педагогикалық теорияның болжамдық қызметінің физикадағы теориядан айырмашылығы, оның үрдістің (бұл жағдайда педагогикалық) «өзінен-өзі», біздің араласуымызсыз қалай жүргізілетінін болжау ғана емес, және осы негізде біз зерттеп отырған жүйе өзін қалай алып жүретінін болжау да маңызды. Сондай-ақ, бұл жүйені қалай жақсартуға, жжаңартуға болатынын көрсету қажет. Міндет өзара байланысты екі бөлікті тек зерттеп қоймай, сондай-ақ құрастыру қажет. Ғылымның жоғарыда келтірілген қызметтеріне кейбір толықтырулар жасау керек. Бұл сұраққа кеңірек тоқталайық.

Шындық болмысты теориялық немесе эмпирикалық білім деңгейінде бейнелейтін педагогикадағы білім алу үрдісінің физика, химия немесе мысалы, тарихтағы болып жатқан үрдістерден ұстанымдық айырмашылығы жоқ. Бірақ педагогикалық болмыс зерделеніп отырғанды, тіпті ол нақты дәлелді болса да, бейнеленумен шектелмеу керек. Одан педагогикалық болмысқа әсер ету, жаңарту, жетілдіру талап етіледі. Өйткені педагогика басқа ғылымдарда түрлі пәндер арасында бөлінген екі қызметті атқарады: ғылыми-теориялық және құрастырушылық-техникалық (нормативтік, реттеушілік). Ғылыми-теориялық қызмет физика, химия, биология сияқты іргелі ғылымдарға, құрастырушылық-техникалық қызмет техникалық ғылымдарға, медицинаға және т.б. ғылымдарға тән. Педагогикада бұл екі қызмет біріктірілген. Педагогиканы тек териялық ғылым немесе тек қолданбалы ғылым деп қарастыруға болмайды. Ол, бір жағынан, педагогикалық құбылыстарды сипаттайды және түсіндіреді, екінші жағынан қалай оқыту және тәрбиелеу керек, соған нұсқау береді. Ғылыми-теориялық қызметті іске асыра отырып, зерттеуші педагогикалық болмыстың мәнін көрсетеді. Нәтижесінде мұғалімдердің жаңа оқулықпен жұмысының табысты немесе табыссыз өтуінің себебі, оқушылардың белгілі бір типтегі оқу материалдарын оқып-үйренудегі қиындықтар, білім мазмұнының құрамы, қызметтері мен құрылымы туралы білімдер алынады.

Зерттеуші құрастырушылық-техникалық қызмет атқара отырып, педагогикалық болмысты болуға нақты күйінде көрсетеді. Бұл керек білімдер – оқу-тәрбие үрдісінің мақсаттарына және оның өту жағдайларына сәйкес педагогикалық әрекетті қалай жоспарлау, іске асыру және жетілдіру туралы білімдер. Бұған оқыту мен тәрбиелеудің жалпы ұстанымдары, жеке пәндерді оқыту ұстанымдары, педагогикалық ережелер, әдістемелік нұсқаулар және т.б. жатады.

**Педагогиканың ұғымдық аппараты.** Педагогикада қандай ұғымдар мен түсініктер бар? Әрбір ғылымның пайдаланатын түсініктерде жинақталған білім көрініс табады. Барлық ғылыми түсініктер негізгі екі топқа бөлінеді: философиялық және жеке ғылымилық, яғни ерекеше сол ғылымға ғана тән. Одан басқа да түсініктердің ерекше тобын жалпы ғылымилық түсініктерді бөліп қарастыру мүмкін болды. Педагогика барлық осы топтарға жататын түсініктерді қолданады.

**Педагогикадағы философиялық ұғымдар.** Философияға жататын сөздер болмыстың ең жалпы белгілері мен байланыстарын, жақтары мен қасиеттерін көрсетеді, педагогикамен оның зерделейтін болмыс бөлігінің даму заңдылықтары мен тенденцияларын түсінуге көмектеседі. Педагогиканың объектісі туралы “әлеуметтену” сөзін және теория туралы немесе “мән” және “құбылыс ”, “жалпылық” және “бірлік” сияқты түсініктерді қолданбай педагогиканың объектісі туралы айтуға болмайды. Мұндай ғылымдар қатарына “қарама-қайшылық”, “себеп және салдар”, “болмыс”, “сана”, “практика” сияқты ұғымдар жатады.

**Педагогиканың өз түсініктері.**

Оларға жататындар: “педагогика”, “тәрбие”, “педагогикалық әрекет”, “педагогикалық болмыс”, “педагогикалық өзара әрекеттестік”, “педагогикалық жүйе”, “білімдік үдеріс”,“оқыту мен білім алу”, “оқу пәні”, “оқу материалы”, “оқу жағдаяты”, “оқу әдісі”, “оқу тәсілі”, “мұғалім”, “оқушы”, “сабақ” және басқалар. Бұл барлық түсініктер өзара байланысты, өздері көрініс табатын болмыстың құбылыстары сияқты олар жылжымалы және икемді. Ғылыми және практикалық жұмыс барысында олардың мазмұны қайта ойластырылады, байиды. Қазақстан Республикасының Білім туралы заңында көрсетілгендей және жоғарыда келтірілгендей, білім берудің анықтамасын басшылыққа ала отырып, білім үрдісін құрайтын екі негізгі құрамдас бөліктер – тәрбие мен оқыту туралы түсініктерімізді нақтылаймыз.Педагогиканың объектісінің педагогиканы оқыту мен тәрбиені біріктіретін тұтастық деп қарастыратын анықтамасын негізге аламыз. Екеуінің де жалпы мақсаты- адамдарды қоғам өміріне баулу, яғни, жоғарыда көрсетілгендей, адамды мақсатты бағытты әлеуметтендіру. Осы бүкіл үрдіс екі құрамдас бөліктерден немесе кезеңдерден тұратынын қарастырайық. **Бірінші бөлігі- оқыту дегеніміз оқушыларды (кез келген білім алушыларды) оларға әлеуметтік тәжірибені беру арқылы өмірге даярлау, екіншісі- тәрбиелеп және оқытып отырған оқушыларымызды өмірге баулу мақсатындағы тәрбие.** Шындығында, білім беру үрдісінде, әрекеттің бірлігін қамтамасыз етуге арналған арнайы жұмыстың қажеттігі туралы мәселе одан әрі талқылана береді. Осымен, бір жағынан, оқушыларды оқытудың әдістері арқылы өмірге дайындаудың, ал екінші жағынан тәрбие әдістері арқылы оларды өмірге ендірудің айырмашылықтары шартты байланысты болады.

Педагогика ғылымы үшін тәрбие мен оқыту тұтас оқу- тәрбиелік әрекеттің екі аспектісі болып есептеледі. Бірақ бұл бірілік айырмашылықтар арқылы іске асады. Оқыту тәрбиеленушіні өмірге енгізуден бөлінбейді. Бұл ретте ол оқу- тәрбие үрдісінің өмірге даярлау ісі басым бөлігінде орын алады, қанат жаяды. Өз кезегінде тәрбие оқушыны өмірге даярлаудың табиғи жалғасы болып табылады. Сонымен, оқытудағы тәрбие және тәрбиедегі оқыту бар. Шындығында, істің мәні осылай. Бірақ шындық- өмірдегі тұтас құбылыс, ғылыми талдау мақсаттарында, жеке бөліктерге, қырларға ажыратылып, қарастырылуы мүмкін. Оқытуды дидактика өзінің объектісі ретінде, бұл құбылыстың мәңгілік мәнін тану барсында оның шығуы мен дамуын, сондай-ақ басқа оқу пәндері тұрғысынан қарастырылуының түрлі қырларын есепке алу қажет.

Егер педагогикалық теорияның практикалық бағыттылығын және педагогикалық әркетті жобалаудың қажеттілігін есепке алсақ, онда бұл көзқарастардың айырмашылықтары анық көріне түседі. Осыған байланысты, кезінде В.В.Гмурман мен Ф.Ф.Королевтің педагогиканың жалпы негіздеріне арналған кітабында көрсеткен тәрбие теориясының объектісінің сипаттамасын зерделеу пайдалы болар.

Бұл ғалымдар тәрбиедегі ең бастысы- тәрбиеленушілердің жағымды жеке тұлғалық тәжірибені меңгеруі деп есептейді. Оны кейбір адамгершілік ережелерін және сәйкестіктегі әрекеттерді қалыптастыру деп қарауға болмайды,себебі ол қажеттіліктерді, қызығушылықтарды, мотивтерді, сезімдерді қалыптастыруды қамтиды. Мысалы, айталық, оқушыға арифметиканың немесе грамматиканың қайсібір ережесін түсіндіруге болады, оған сол ережелерге сәйкес мысалдар мен есептер беруге болады; нәтижесінде ол бұл ережені меңгереді. Бірақ қайырымдылық пен көмекке келу туралы әңгіме өткізіп, сәйкес тапсырмалар беріп қайырымды адам тәрбиелей аламын деп үміттенуге болмайды. Мұндай әдістеме қолдану барысында өзімшіл менмен және екіжүзді адам өсіруіміз мүмкін. Оқу бағдарламасы материалын тақырыптарға, сабақтарға, семинар сабақтарға бөлуге болады.Бірақ адамгершілік тәрбиесінің бағдарламасы бұл құрылыммен (қыркүйекте- адалдық, қазанда- ізгілік) құрастырылмайды. Адалдық сабақтары физика сабақтарына ұқсамайды. Алғашқыларын өмірдің озі беретіндіктен, олада қатаң ұйымдастырушылық нормалары болмайды.

Жоғарыда айтылғандай, педагогиканың пәні оның объектісінде пайда болған қатынастар жүйесі болып табылады. Осы педагогика ғылымдарының жүйесін құрайтын педагогикалық пәндер қатарына қатысты. Солардың негізгілерінің бірі – дидактика- оқыту мен білім алу арасындағы алдын ала ойластырылған, жасалған оқу жағдаяттарымен белгіленеді. Осы жағдаят **табиғи жағдайдан тыс** іске асады. Тәрбие теориясы қарастырып отырған тәрбиелік қатынастар **өмірмен тікелей байланысты**, ал тәрбиенің өзі тікелей және сырттан келетін әсерлерге ашық, жабық емес жүйені құрайды.

Тәрбие әдістері арқылы берілетін мазмұн ерекше. Оны былайша анықтауға болады: **адамның әрекеттерінің түрлерінің жиынтығы ретінде бұл әрекет шындығында іске асатын шарттармен бірлікте қарастырылатын өмір бейнесі. Басқа сөзбен айтқанда, бұл күнделікті өмір динимикасын көрсететін және тұлғаның өзін іске асыру үрдісі.** Күнделікті өмірдің шарттары мен динамикасын сөз еткенде біз жеке адамдардың, оқушылар мен тәрбиешілердің өмір сүру болмысындағы әрекетін айтамыз.Оқытудың мазмұндық жағы сөз болғанда, шындық, болмыс ойластырылған, “кристалданған”, өкшеленген әлеуметтік тәжірибе ретінде қарастырылады. Бұл болмыс бүгін және осы жерде қазіргі уақыттың тілімен айтсақ, **тәрбие мазмұнын** құрайды. Әлеуметтік тәжірибені меңгеруөмірге енгізудің алғышарттары және оның кәдуілгі шарты болып табылады: тәрбие шарты- оқыту.

Айтылған айырмашылықтарды түсіну педагогиканың бұл ұғымдарын дұрыс түсіну үшін және тәрбие теориясы, дидактикалық зерттеулер мен оқыту теориясы беретін білімдерді тиімді пайдалану үшін қажет.

Сондай-ақ педагогика үшін аса маңызды “өздігінен білім алу” және “өзін-өзі тәрбиелеу” ұғымдары тағы бар. Екеуі де әрекеттің ерекше түрлері ретінде, бұлар оқушыларға және тәрбиешілерге тәрбие мен білім беру жүйесінде педагогтардың басшылығымен тұрғанда үйретілуі керек. Бірақ қазіргіше құралған педагогикалық үрдіс басшылықтың өзін керек етпеуі орынды, сонымен әрі қарай мектеп бітіруші өз тағдырына өзі ие болу керек те, өзі оқып және өзін жетілдіруі керек. Бұл қазіргі уақыттың талабы және қазіргі үздіксіз білім беру жүйесі осыған бағдарланған. 1980 жылдардың басында-ақ тамаша педагог М.Н.Скаткин дидактикадағы бар ұстанымдарға оқытудың өздігінен оқуға көшу ұстанымын қосуды ұсынған.

Белгілі бір мағынада білім беруді өздігінен білім алуға даярлық, ал тәрбиені өзін-өзі тәрбиелеуге даярлық деп түсіну қажет.

**Жалпы ғылымдық түсініктер.** Ғылымның дамуы ғылыми білімнің саралануы мен кірігуінің өзара байланысты үрдісімен сипатталатыны бәрімізге мәлім. Ғылымдардың жақындасу үрдісі, кешенді тәсілді қолдану лөптеген **жеке ғалымдарға тән жалпы, бірақ философиялық ұғымдардан ажыратылатын түсініктердің пайда болуына әкеп соқты.** Бұндай интегративті сипаттағы ғылыми негіздеме бірнеше пәндердің әлеуетін біріктіретін түсініктерпедагогикада да кеңінен қолданылуда. Осы уақытта іргелі зерттеу жүргізу мұндай жалпы ғылымдық “жүйе”, “құрылым”, “қызмет”, “әлеуметтік”, “оңтайлылық”, “жағдай”, “ұйымдастыру”, “түрге ену”, “болжам”, “деңгей” және басқа да түсініктерсіз мүмкін емес.

**Терминологиядағы жалпы мен ерекшенің бірлігі.** Біз жалпы ғылыми түсініктерді өзіміздің пәнімізге қатысты ойластырсақ, педагогиканың терминологиясы “педагогикалық болмыс”, “педагогикалық жүйе”, “білімдік үрдіс”, “педагогикалық өзара әрекеттестік”, сияқты сөз тіркестерімен байиды. Олардың қысқаша сипаттамасын берейік.

Ең алдымен, бұл және басқа да педагогикалық түсініктерге түсініктеме беру үшін жүйе және жүйелілік тәсіл туралы жалпы ғылымилық түсініктерді есепке алу қажет. Қазіргі кезеңде әрбір күрделі объектінің осы бағыттарда қаралуы әбден қажет. Өйткені педагогика дегеніміз- осы әрекеттердіғ бір түрі туралы ғылым болғандықтан, оның объектісін зерделеудің ғылыми тәсілін жүйелілік- әрекеттік деп атағанымыз жөн болар. Бұл жалпы ғылымилық ұғымдар аясында жоғарыда көрсетілген үш түсінікті қарастырамыз.

**Жүйе дегеніміз- бір өзгеріске ұшыраса, басқалары да өзгеретін өзара байланысты элементтердің тұтас кешені.**

|  |
| --- |
| Зерделенетін объектіге жүйелі тәсілді 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 мазмұныәлемді өзгерту мен қайта құру болып табылатын адамның өзін қоршаған әлемге белсінді қарым- қатынасы. |

Адам әрекетінің жеке түрлері- өндірістік, эканомикалық, ғылыми этикалық, педагогикалық әрекеттер кеңірек жүйенің, мысалы, қоғамды тұтас алсақ, соның бір кіші жүйесі болып табылады. Сонымен, жүйелілік және әрекеттік тәсілдер бірігеді де, қоғамдық әрекетке, жеке алғанда ғылыми және педагогикалық әрекетке жүйелілік- әрекеттік тәсіл қолданылады.

Енді тек мұғалім жұмысымен шектелмейтін “**педагогикалық әрекет**” ұғымы мазмұнын нақты анықтауға болады. Жалпы әлеуметтік мағынада, өндірістік, саяси, эканомикалық және т.б. әрекеттерімен қатар әрекеттің бұл кіші жүйесінен құралатын осындай әрекет адамдарды қоғам өміріне қатысуға үйрету қызметін атқарады. Тұтас педагогикалық әрекет жүйесін құрайтын әрекеттің келесі түрлері былайша ажыратылады:

-практик-педагогтардың жұмысы; олар өздері оқытып және тәрбиелеп отырғандарға олармен тікелей қарым- қатынас барысында адамзаттың мәдени мұрасын жеткізеді, олардың қабілетін дамытады, жеке тұлға болып қалыптасуына әсер етеді.;

-әкімшілік әрекет- білімдік үрдісті ұйымдастырушы; онымен көптеген білім саласы басшылары, ұымдастырушылары айналысады;

-ғылыми-зерттеу әрекеті- онымен ғылымдық- білімдік мекемелердің, яғни педагогика ғылыми- зерттеу институттары және жоғарғы оқу орындары педагогика кафедраларының қызметкерлері айналысады; ол қоғамдық институт ретіндегі ғылыми білім жасайтын қоғамдық саланың бір бөлігі болып табылады;

-педагогика ғылымы нәтижелерін практикаға жеткізу; бұған мамандық арттыру және қосымша білім мекемелері,жалпы мұғалімге әдістемелік көмек көрсететіндердің бәрі жатады;

Жүйе және әрекет туралы айтылғандардың барін есепке алсақ, педагогикалық әдебиеттерде жиі қолданылатын “**педагогикалық жүйе**” терминін түсіну аса қиынға соқпайды. Бұндай жүйе өзінің құрамына, яғни оның элементтерінің мазмұнына байланысты нақты толықтырылады: оқытудың ұйымдастыру формалары немесе әдістері, білім мазмұны элеметтер жүйесі, әдістемелік жүйе, тәрбие жүйесі және т.б. Бұл жүйені жасаушыға немесе оның зерттеушісіне қойылатын басты талап - оны жүйелілік тәсіл тұрғысынан сипаттай білу, құрамын, құрылымын және қызметтерін нақты белгілеу.

Біз “**педагогикалық болмыс**” деген сөздерді бірнеше рет қолдандық. Оның себебі түсінікті. Педагогика кез келген ғылым сияқы объективті болмысты бейнелейді.Бұл ретте ғылым осы ғылымдарда қалыптасқан түсініктер арқылы өз зерттеу объектісін бөліп көрсетеді. Мысалы, физика физикалық шынайы болмысты зерделейді.Педагогика ғылымы назарында арнайы талдау объектісі болып педагогикалық әрекетке енгендер алынады. Сондықтан педагогикалық болмысты педагогиканың әрекет аспектісінде ғылыми қарастыруға алынған болмыс деп анықтауға болады.

Мынадай мысал келтіруге болады. Сабақ үстінде бөлмеге ұшып келген шыбын мұғалім столының үстіндегі кітапқа келіп қонды. Бұл болмыстың бір бөлігі болып табыла ма? Әрине, тек жалпы болмыстың, арнайы иедагогикалық болмыстың емес, ал ол педагогикалық болмысқа ену үшін оқулық авторы ол туралы сәйкес бөлімде әңгіме беруі керек, ал мұғалім болса, генетика заңдарын баяндай отырып, ғалымдардың кішкентай шыбындармен жүргізген эксперименттерінің мәліметтері негізінде дәлелдер айтуы қажет.

**Жүйе және әрекет туралы түсініктер мен “білім беру үрдісі” түсінігі арақатынасын қарастыру керек. Үрдіс - жүйенің күй жайының ауысуы,** демек, білім беру үрдісі - әрекет ретінде білім беру жүйесінің күй - жайының ауысуы. Сондықтан педагогикалық (білімдік) әрекет және педагогикалық үрдіс - екеуі бір нәрсе емес. Педагогикалық үрдіс – қозғалыстағы, дамудағы әрекет. Тек оны ойша ғана тоқтатып, біз педагогикалық әрекеттің бөліктерін алаңсыз талдай аламыз. Енді бір маңызды ұғым “**педагогикалық өзара әрекеттестік**”, практикалық педагогикалық әрекеттің мәнді белгісі – екі жақты сипатын бейнелейді. Бұл қасиет арқылы педагогикада мақсат қоюмен және басшылық етумен байланыстының бәрін сипаттайды. Судың кез келген молекуласындағыдай екі заттың, сутегі мен оттегінің атомдары бар болатыны сияқты, педагогикалық әрекеттің кез келген элементінде, оның “молекуласында” екі жақ: мұғалім мен оқушы, тәрбиеші мен тәрбиеленуші қатысады. Егер осы екеуінің біреуін педагогикалық үрдістен алып тастаса, үрдістің өзі ыдырайды, педагогикалық әрекет тоқтатылады.

Бірақ оқушы немесе тәрбиеленуші педагогикалық үрдіске жай ғана қатыспайды. Бұл – тірі адам және ол мұғалім сияқты қатысатын кейіпкер болып табылады. Егер дәлірек айтсақ, өзара әрекеттесушілік, себебі ол педагог әсеріне белсенді түрде жауап береді, ал мұғалім болса оқушының жауабын есепке ала отырып, одан әрі қарай жасалатын жұмысты құрады. Кейде бейнелеп айтқанда (әрине, белгілі деңгейде асыра сипаттап), ештеңеге үйрету мүмкін емес, әркім өзі ғана үйренуі керек дейді. Осы айтылғанмен білім беру үрдісіне қатысушы екінші жақтың, яғни оқушының қатысуының белсенді сипаты мен бұл үрдістегі қатар әрекеттер емес, оның қатысушыларының өзара әрекеттесуі сөз болып отыр.

Ең соңында педагогикалық зерттеулерде **іргелес ғылымнан алынған ұғымдарды** бөліп көрсетуге болады: психология (“қабылдау”, “меңгеру”, “ақыл-ойдың дамуы”, “еске сақтау”, “іскерліктер”, “дағдылар”), кибернитика (“кері байланыс”, “динамикалық жүйе”).

Математика, физика немесе логика сияқты ғылымдардан өзгеше педагогика негізінен жалпы қолданыстағы сөздерді пайдаланады. Бірақ сөздер ғылыми айналымға түскен соң, табиғи тіл сөздері ғылыми терминнің өзіндік қасиетіне – осы саланың ғалымдары бірдей ұғынатын бір мағыналық қасиет алады. Сөз ғылыми терминге айналғанға, ол үлкен ғылыми еңбектің көрінісі болып табылады. Сондықтан кейде “ғылыми сияқтыны” енгізгенде болатын қарсылықты ғылыми терминологиядан бас тарту деп түсінуге болмайды.

Педагогика әдіснамасының тарихын зерделеу, дамуының логикасы мен үдерістерін ашып көрсету педагогика ғылымының XIX ғ. соңынан және XX ғасыр бойы төмендегі жәйттерді мүмкін етуімен шартты байланыста болады:

-педагогика ғылымы мен практикасының негізіне жататын ғылыми-педагогикалық ізденістегі жаңа әдіснамалық негіздемелер мен бағдарламалардың пайда болу көздерін, олардың жаңа идеялармен немесе болжамдармен баюының көздерін нақтылау және ашып көрсету;

-ғылыми қауымдастықта танымал және мойындалған педагогикалық идеялардың, тұжырымдамалардың немесе теориялардың дамуының әдістері мен тәсілдерін жүйелеу.

Әдіснамашы ғалымдардың ізденістерінің нәтижелері белсенді ғылыми-әрекет кезеңдеріне сәйкес педагогикалық әдіснаманың дамуының жалпы барысына енгізілді.

Бұл педагогикада әдіснамалық дәстүрлердің – педагогикалық әдіснаманың кезеңдік даму тарихының қалыптасып келе жатқанын көрсетеді.

XX ғасыр мен XXI ғасырдың басында педагогикалық әдіснаманың жеке ғылыми бағыт ретінде дамуының іргелі негіздері салынды. Олар:

1. **педагогикалық әдіснаманың нысаны мен пәні** (П.Ф. Каптерев, А.С. Макаренко, Ф.Ф. Королев, М.А. Данилов, В.В. Краевский және басқалар);
2. **педагогикалық әдіснаманың мәні мен ерекшелігі, оның** **қызметтері және философиядан ұстанымдық өзгешелігі, ғылымдардың** **жалпы әдіснамасындағы орны** (Ф.Ф. Королев, М.А. Данилов, М.Н. Скаткин, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, В.Е. Гмурман, В.И. Загвязинский, Г.В. Воробьев және басқалар);
3. **педагогикалық зерттеулер әдістері және олардың даму** **логикасы** (Ю.К. Бабанский, В.И. Загвязинский, М.Н. Скаткин, В.С. Шубинский және басқалар);
4. **педагогикалық зерттеулер типологиясы және ұйымдастыру** **логикасы** (В.И. Загвязинский, В.М. Полонский және басқалар);
5. **педагогикалық болмыс туралы табиғатынан диалектикалық болып табылатын эмпирикалық және теориялық білімдер жүйесінің дамуы және жаңаруы** (Н.В. Бордовская және басқалар).
6. **педагогиканың әдіснамасының даму тарихы кеңестік кезеңде ғылыми білімнің арнайы саласы ретінде 1960-жылдары қалыптаса бастауы** (С.И. Колташ);

7) **педагогикалық зерттеулердің браысы мен нәтижелерінталдауда іргелі және қолданбалы қырларының арақатынасының сипатын анықтау** (В.В. Краевский, Е.В. Бережнова және басқалар).

Методология педагогики на современном этапе своего развития выступает как самостоятельная область методологического знания и деятельности, подчиняющаяся собственной логике развития и отражающая этапы эволюции. По утверждению Н.В. Бордовской, с середины ХХ века по настоящее время можно выделить три важных исторических этапа: конец 1960 – начало 1970-х гг., 1980-1990-е гг., конец ХХ – начало ХХ1 века. В эти периоды обострялась потребность ученых в пересмотре сложившихся методологических традиций и критическом анализе новаций процесса методологизации педагогики.

**Первый этап** процесса методологизации педагогики в конце 1960-начале 1970-х гг. сопровождался уточнением предметного поля, раскрытием структуры и функций педагогической методололгии, определением эффективных способов взаимодействия педагогики с философией.

• 1960 жылдардың аяғы 1970 жылдардың басындағы педагогикадағы әдіснамалық үдерістің **бірінші кезеңі** педагогика әдіснамасының пәндік алаңын нақтылауымен, педагогика әдіснамасының құрылымы мен қызметтерін ашып көрсетумен, педагогиканыың философиямен әрекеттесуінің тиімді тәсілдерін анықтаумен ерекшеленеді

Успешность формирования методологии педагогики в качестве самостоятельной научной дисциплины в структуре педагогического науковедения и заявление о себе и своем статусе в научном мире связаны с прогрессом в развитии диалектического материализма как философии любой науки, а также включенностью самих педагогов в процесс обсуждения проблем о философии и методологии своей науки.

**Второй этап** процесса становления методологической традиции в педагогике в 1980-1990-е гг. характеризуют как процесс расширения методологической проблематики педагогических исследований и ее развитие в нескольких направлениях в рамках того или иного принятого научным сообществом методологического ориентира как доминирующего. Анализ генезиса методологической традиции педагогики показывает, что на протяжении всего периода она развивалась в двух направлениях, которые нередко противопоставлялись друг другу: **философско-педагогическом** (М.А. Данилов и др.), ориентированном на философский тип рефлексии педагогический реальности (концептуальное пространство и время, динамика обучения, воспитания и развития; поиск интегральных оснований этих процессов, лежащих вне предметной сферы педагогики; рассмотрение методологической проблематики в целостном контексте человеческого бытия и др.) и **деятельностно-педагогическом** (В.В. Краевский), смещающем акцент с раскрытия бытийности объектов педагогики во всем богатстве их сущностных свойств и связей на изучение структур научно-познавательной и практической, педагогической деятельности и ее продуктов в виде норм и предписаний, интеллектуального нормирования.

• Педагогикадағы әдіснамалық дәстүрдің қалыптасу үдерісінің **екінші кезеңі** (1980-1990-шы ж.ж). педагогикалық зерттеулердің әдіснамалық мәселелерінің кеңейтілуімен және ол мәселелердің ғылыми қауымдастық мақұлдаған белгілі бір әдіснамалық бағдардың басым болуымен сипатталады. Бұл кезеңде педагогиканың әдіснамасының жүйелілік-әрекеттік табиғаты мен сипаты анық көріне бастады. Екінші кезеңде әдіснамалық талдаудың негізгі типтері – философиялық-педагогикалық бастауы (М.А. Данилов және басқалар) және әрекеттік-педагогикалық (В.В. Краевский және басқалар) пайда болды.

**6-дәріс.** Педагогиканың ғылыми жүйе ретіндегі құрылымы және оның даму көздері. Педагогиканың дидактикалық және психологиялық бағдарлары.

***Дидактика – оқытудың педагогикалық теориясы. Дидактика туралы жалпы түсінік.*** 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 теорисы мен әдістемесі белгіленеді.

Оқытуды толығырақ деңгейде теория жағынан зерттейтін педагогикалық пәнді дидактика деп атайды. **Дидактика нені зерттейді және зерделейді?**  Сонымен , 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?>.

Қазіргі уақытта дидактика мен оның объектісіне әртүрлі анықтамалар бар. Біз көптеген дәлелдемелер бойынша қазіргі білім қалпі мен бүтін қоғамға сәйкес мысалдар келтірдік. Басқаша, дидактиканы білім беру мен оқыту теориясы ретінде анықтайды. Мұндай жағдайда білім оқытудың нәтижесі ретінде , ал оқыту- <білім беру жолы> ретінде көрсетіледі. Бұл ретте білімнің құрамына , былайша айтқанда, тәрбиелеу кірмейді және педагогикалық қызметтің бүкіл эмоцияға бай жағы, сонымен қатар дамуы да бұл түсініктерден тыс жерде қалады. Басқа да дидактиканың айтылымдары болуы мүмкін. Мысалы, оны кейде педагогиканың шын негізі психологя мен оқыту практика арасындағы буын ретінде айтады. Бірақ, бұл енді теорияларға педагогикалық емес, психологиялық жағынан көзқарас болып келеді. Басқа да айтылымдар кездестіруге болады. Ал біз болсақ, бұл бөлімнің басындағы анықтамаларға сүйеніп, дидактика мен оның обьектісіне байланысты сұрақтарды қарастырамыз.

**Сонымен, дидактика - бұл оқытудың теориялық деңгейде зерттейтін педагогикалық пән.** Маңыздысы, бұл педагогикалық ғылыми пәндердің бірі, яғни педагогика ғылымының саласы болып келеді. Дидактиканы кез келген педагог білуі қажет, өйткені біздің заманымызда теориялық білімге сүйенбей ірі практикалық мәселені ойдағыдай шешу мүмкін емес. Біздің кездерімізде тиімді оқыту жолдарының формалары, әдістері мен тәсілдерін анықтау қиындап бара жатыр. Дидактика басқалардың ішінде, **метеп практикасына жаңа әдістер мен жаңа оқу құралдарын кіргізу салдарының болжам амалдарын жетілдіреді**. Ал мұғалімдер ғылыми жағынан өздерінің жұмыстарының негіздеудің ғылыми дәйектемесін және оны ойластыруды керек етеді.

Өйткені, дидактиканы практикадағы бүкіл сұрақтарға соңғы және нақты шешім бере алады деп түсіну дұрыс емес . Таным үрдісі шексіз. Кез келген ғылым қиындық пен қарама- қайшылықты жеңу арқылы дамиды.Бірақ мәселе ғылымның мұғалімге өз қызметі туралы ойлауға , шындық пен арманды салыстыра отырып , оған істі жақсартуға көмектесетін құрал беруінде.

Бірақ толық педагогикалық теория мен педагогикалық оқыту теориясының ықпал өрісі мұғалімдік қызметте қолдануымен шектелмеуі тиіс. <Педагогикалық практика > терминінің кеңірек мағынасы бар, яғни кең тараған көптеген қоғам өміріндегі өрістерді қамтиды. Әлеуметтік практиканың кең арнасына байланысты мемлекеттік деңгейдегі жалпы білім беру стратегиясы жетілдіріліп, педагогикалық үрдіс жобалары жасалып, оқу құралдары дайындалып жатыр және т.б. Енді теорияның міндеті бүкіл құралдар мен оларды практикада қолданудың дәйектемесін жасау болады. Сондықтан **практикалық әрекет теориясы, яғни оқыту әрекетінің теориясы** қажет. Бұл – дидактиканың дәл өзі.

**Дидактиканың пәні мен объектісі.**  Жоғарыда дидактика объектісінің әртүрлі анықтамалары келтірілді. Бірақ көпшілік мақұлдаған, дидактикалық талдаудың басты салаларының ұғымы – оқытудың мазмұны мен үрдісі (әдістері, ұйымдастыру тәртіптері). Қайткенмен де оқытуды түсіну де бір мағынада емес. Ал дидактика пәні туралы пікірлердің көптігі сонша , зорға есепке алынады. Сонымен қатар көбінесе ғылым объектісі мен құралы ажыратылмайды.

Кейбір анықтамаларды келтірейік. **Біреулер** дидактиканың объектісі ретінде оқытуды білім беру мен тәрбиелеу құралы ретінде қарастырса; **екіншілері**- оқытудың заңдылықтары мен ұстанымдарын, олардың мақсатын, білім мазмұнының ғылыми негіздерін , әдістерін, формаларын, оқыту құралдарын; **үшіншілері –** оқытудың және білім берудің бірлескен өзара әрекетін; **төртіншілері –** жалпы дидактиканың пәні деп тек оқыту үрдісі ғана емес, оның дамуына қажет жағдайлар (мазмұны, ұйымы, құралы, т.б.) да, сонымен қатар бұл жағдайларды жүзеге асыратын әртүрлі тұрақты нәтижелер деп есептейді.

Мұндай ғылыми пәннің зерттеу пәнінің шашыранды болуы әдіснамалық ұғымдардың ғылым объектісі мен пәніне қатысты қалыптаспағанын түсіндіреді. Көбінесе дидактикалық талдаудың назарына түскендер белгіленеді, яғни зерттеудің әртүрлі объектілері ерекшеленеді. Егер бүкіл осы анықтамаларды жинақтасақ, онда дидактиканың оқытудың мақсаттары, мазмұны, заңдылықтары, әдістері және оқыту ұстанымдары зерттейтіні мойындалады. Бұл жалпы анықтамалар дидактикалық зерттеудің объектіні қамтитынын анықтайды. Ол дидактиканың немен айналысатыны туралы түсінік береді. Бірақ онымен тек дидактика ғана айналыспайды. Оқыту мақсатында қоғамның білім саласындағы қажеттіліктері мен сұраныстары және білімге деген талаптары көрініс табады. Олар - <адам бұл талаптар жағынан нені біліп , істей алу керек ?> деген сұраққа жауап береді.

**Дидактика білім берудің жалпы мақсатын оқытудың жағдайына қолданылатын етіп педагогика тіліне аударады.** Бірақ мұндай мақсаттардың анықталуы мен қалыптасуына тек дидактика ғана қатыспайды , басқа да: философия, социология, психология және т.б. сияқты ғылымдар қатысады.

Ары қарай, оқытуда тек дидактикалық заңдылықтар ғана емес , басқалары да, мысалы, психологиялық және физиологиялық заңдылықтар әрекеттенеді. Ақпараттың айналымының жалпы заңдылықтарын көбінесе информатика, кибернетика, синергетика зерттейді. Оқыту ұстанымдары көптеген ғылымдардың оқыту құбылыстарын зерттеуі нәтижесінде белгіленеді.

Егер біз **тек** **дидактиканың** немен айналысатынын көрсеткіміз келсе , онда ары қарай жүру қажет. Бұл ғылыми пәнді түсіну үшін құрамындағы оқыту объектісінің **үлкен және зор бөлшектері өздерінің бірлігінде,** өзара байланысында және дидактикалық ұғым жүйесінде мәнерін таба алуы тиіс. Ол үшін оқытуды ерекше дидактикалық көзқарас жағынан қарастыру қажет. Соған қоса педагогикада жиналған бүкіл оқыту туралы білімді ескерген жөн және дидактиканың қазіргі ғылыми деңгейін, жүйелерін, мүмкіндіктерін, әсіресе ең бастысы- оқыту практикасының ғылыми дәйектемесінің міндетін, яғни мұғалімдердің практикалық әрекетін анықтау қажет. Онда дидактика пәні туралы зерттеу жұмысы осы уақыт шеңберінде педагогика ғылымын байытып та және педагогикалық тәжірбиені дұрыс ұйымдастырып, зерттеу жұмысын да бір арнаға қарататыны туралы түсінік туады.

«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.

**Дидактиканың міндеттері мен қызметтері.**  *Дидактиканың қызметтері:*

* оқыту үрдісін және оның орындалу жағдайын сипаттау және түсіндіру;
* оқыту үрдісін жетілдіріп ұйымдастыру,жаңа оқу жүйелерін, жаңа технологияларын құрастыру.

Бұл міндеттер, жаңа аталып өткендей, дидактика пәнін анықтауда еске алынады: оның алдында оқыту, құрастыру және зерделеу объектісі ретінде қарастырылады. Оқыту- зерттеушіге,ол педагогиканың ғылыми- теориялық қызметін орындаған уақытта зерттеу объектісі ретінде алынады. Зерттеу нәтижесінде ол оқыту үрдісінің қалай өтіп жатқаны және оның шын мәнінде орындалған немесе орындалып жатқаны, оның заңдылықтарының қандай екенін және оның болмысының неден тұратыны жайлы мағұлмат алады. Басқаша айтқанда, мұндай мағұлматтар педагогикалық шындықты өзінің дәл күйінде көрсетеді. Философиялық терминологияны қолдана отырып, мән жайлы педагогикалық фактілер, педагогикалық үрдіс заңдылықтары мен мәні жайлы білімдер алынады деуге болады.

Алайда, оқытуды, оған тиесілі байланыстар мен шындықтарды бейнелейтін, тек педагогикалық болмыстың бөлімі ретінде қарастыру жеткіліксіз. Теория өзіндік мақсат емес. Ол практикалық әрекеттің негізі болып қызмет етеді және оны бағыттауға, өзгертуге, жаңғыртуға мүмкіндік береді. Ғалым оқытудың бейнелеуінен оның құрастырылуына өткен кезде,ол дидактиканың **құрастырушылық- техникалық қызметін** орындайды. Екі қызметтің бір- бірімен байланысты екені түсінікті. Құрастырушылық-техникалық қызметтің негізіне ғылыми-теориялық қызметтің орындалуының нәтижелері салынуы қажет. Екінші жағынан, қайта құрастырылған жоба келесі оқып- үйренудің объектісі болып табылады.

Өзінің қыызметтерінің шешілуіне жалпы дидактика басқа ғылымдардың жетістіктерін пайдаланады, дәлірек айтсақ: философияның, жалпы психологияның, жастық психологиясының, кейінгі онжылдықта кибернетиканың мәліметтерін қолданады. Осы кибернетика белгілі дәрежеде дидактикадағы бағдарламалық оқытуды, алгоритмдеуді, жүйелі-құрылымды әдісті мектепте оқыту- тәрбиелеу ұрдістерін ұйымдастыруына шартты тәуелді етеді.

Психология мәліметтерін қолданып, дидактика мысалы: оқушылардың жас мөлшерініңерекшеліктерін есепке алады, сондай-ақ, оқытудың түпкі мақсатын құрастырғанда оқу барысында қол жеткізген қасиеттер: ойлаудың дербестігі, оқу дағдыларын меңгеру, қолдану, креативтілік және т.б арқылы құрастырулар ескереді. Психология ғылымынан дидактика: еске сақтау, ақыл- ойдың жетілуі, қабылдау үрдістері туралы білімдерді өзіне қолданады. Жастық физиологиясынан бағытталған- әрекеттік оқытудан туындаған тетік үрдістеріне түсінік береді.

Философия жалпы адам, табиғат, қоғам дамуының заңдары туралы білім береді. Зерттеушінің адамның әлеуметтік қызметін ойластыруына оның білім беру мазмұнын құрастыруға бағытталған жұмысы байланысты болады.

Белгілі бір философиялық көріністерді анықтау жеке тұлғалық- бағдарлы оқытуды құрастыруда тірек қызметін атқарады **Дидактика – оқыту мен білім беру теориясы.** Тұтас педагогикалық үрдістің компоненттері оқыту мен тәрбиелеу болып табылады. Бұлар өзара тығыз байланыста болса да, өзіндік ерекшеліктері бар. Педагогикалық үрдісте оқыту үрдісі ерекше орынға ие. Оқыту барысында білім, білік, дағды және жеке қасиеттер қалыптасады. Оқыту үрдісінің теориялық негізін, оның заңдылықтарын, қағидаттарын, әдістерін педагогиканың өзекті саласы – дидактика қарастырады. Дидактиканы дамытуға Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, И.Ф. Гербарт, Д. Дьюи, К.Д. Ушинский, П.Ф. Каптерев, М.А. Данилов т.б. үлес қосқан. Бұл ұғымды алғаш рет ғылымға енгізген неміс педагогі Вольфганг Ратке (1571-1635) болатын. Дидактика гректің didaktikos – оқытушы, үйретуші деген сөзінен шыққан.

Дидактика ғылым ретінде мына мәселелерді қарастырады:

* Не үшін оқытамыз (оқыту мен білім берудің мақсаты)?
* Кімді оқытамыз (оқыту субьектілері)?
* Оқытудың қандай стратегиялары тиімді (оқыту принциптері)?
* Неге оқытамыз (білім беру, оқыту мазмұны)?
* Оқытуды қалай ұйымдастырамыз (оқытуды ұйымдастыру формасы)?
* Оқытуға қандай құралдар қажет (оқулықтар, оқу құралдары, компьютерлік бағдарламалар, т.б.)?
* Оқыту нәтижесінде неге қол жеткіземіз (оқыту нәтижесін сипаттайтын көрсеткіштер мен нәтижелер)?
* Оқыту нәтижелерін қалай бақылауға және бағалауға болады(оқыту нәтижелерін бақылау, бағалау әдістері)?

Оқыту теориясы, әдетте, дидактика деп аталады. Дидактика сөзінің мәні гректің didasko «үйретемін», «оқытамын» деген ұғымынан шыққан.

Қазіргі кезде дидактика – білім беру мен оқыту проблемасын 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 қочтын мақсаттыңғ 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 бербес педагогикалық ғылыми пән мәртебесіне ие болады. 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.

Кейбір зерттеушілер (Архангельский С.И. және т.б.) өз еңбектерін методологиялық негіздеуге , заңдылықтарды оқыту теориясына тән заңдар, принциптер, ережелер, шарттар, әрекеттер, тқжырымдарды ашуға және анықтауға арналған.

Жалпы білім беретін мектептің құрылымында оқыту теориясын қолдану танымның жалпы әдісі ретінде диалектикалық әдістен шығады және оқыту үрдісіндегі теория мен тәжірибенің барлық байланысы мен қатынасында осы әдісті жетекшілікке алады.

Мектепте оқыту теориясының методологиялық бастамасы таным үрдісін қозғалыста, қарама-қайшылықты дамуда қарастыратын таным теориясы болып табылады. Гносеология тұрғысынан қарағанда дидактика танымды білімсіздіктен білімділікке, толық емес білімнен толық, терең білім алуға, обьективті әлемнің заттары мен құбылыстарын танып білуден бастап олардың мәнін, заңдылықтарын, байланыстары мен қатынастарын тануға бағытталған күрделі қарама-қайшы үрдіс ретінде қарастырады.

Зерттеушілердің пайымдауынша, оқыту теориясында таным бағытын «...тірі бақылаудан абстрактілі ойлауға және одан практикаға» деген белгілі формуламен анықтайды. Алайда оқу үрдісінің 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 үрдісі 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 қозғалыс күштерінің методологиялық тұжырымдамасын, оқыту принциптерін қарама-қарсылығымен, бірлігін, үйлесімділігін немесе оқу үрдісінің тенденцияларын сипаттауды ұсынады. Қарама-қайшылық қызметін зерттеу оқу үрдісінің нақты және тұрақты қозғалыс күштерін көрсететін оқытудың мақсаты мен мәнінен шығатын қарама-қайшылықты бөліп алуға мүмкіндік береді [1,281б.].

Болгар зерттеушісі И. Марев «Дидактиканың методологиялық негіздері» атты зерттеуінде жалпы методологиялық мәселелермен қатар (жалпы дидактика, пән, оның құрамы, басқа ғылымдармен байланысы және т.б.) методологиялық қызметті орындайтын теориялық мәселелерді (оқу бағдарламаларын құрастыру, интеллектіні, оқулық қызметі мен құрылысын дамыту, оқытуды компьютерлендіру және т.б.) қарастырады [2].

Педагогикадағы өзекті және күрделі методологиялық мәселенің бірі дидактиканың басқа пәндермен байланысы болып табылады. Басқа ғылымдардың оқытудың мазмұны мен әдістеріне қатысты нәтижелері дидактикалық зерттеулер барысында көрінеді.

**Сурет-1. Дидактиканың инновациялық бағыты**

**Әдіснама**

**Дидактиканың инновациялық бағыты**

-оқыту әдістемесі; -әдістемелік нұсқаулар; -оқу-әдістемелік құралдар

**Күтілетін нәтиже: әлемдік қабілетті білім беру**

-аралық бағалау; -ұлттық бірыңғай тестілеу; -пәндік олимпиада-лар; -республика- лық форумдар; -халықара-лық байқаулар

-оқушыларға арналған құ- ралдар; -хрестоматия –анықтама, материалдар –энциклопе- диялар

-курстар; -арнайы ин-новациялық курстар; -авторлық курстар; -инновация- лық педаго- гикалық оқулар; -ғылыми- практикалық конференция-лар

-мемлекеттік базистік оқу жоспары; -мемлекеттік жалпыға мін-детті білім беру стандарты; оқу пәндерін оқыту кон- цепциялары; -оқу бағдар- ламалары; -12 жылдық мектеп оқу- лықтары

**Инновациялық оқу-әдістемелік кешен**

- мазмұны;

- әдісі,

формасы;

-оқыту құ-

ралдары;

-инновация- лық тех- нология;

-дифферен-циация; -гуманита- ризация; -гуманизация; -интеграция; -білім беруді ақпаратандыру-педагогикалық инновация

Оқушының оқу іс-әре-кеті, тәрбиелік деңгейі

-оқу-тәрбие үрдісінің нә-тижесін баға-лау; -білім сапасының мониторингісі

Иннова-циялық дидак-тика

Проблема: Жалпы білім беретін мектептің оқу-тәрбие үрдісіне инновациялық технологияны өндіру

**Қазақстан Республикасында соңғы 70 жыл ішінде дидактика ғылыми кеінен дамыды. Оның ішінде дидактиканың әдіснамалық негізгі, принциптері, оқыту әдістері, білім беру мазмұнын жетілдіру, жаңарту мәселелері жан-жақты зерттеліп тұжырымдады.**

Кесте-2. Қазақстан Республикасының білім беру мазмұнын жаңарту бағытындағы педагогикалық бағыттар

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Даму кезеңдері** | **Педагогикалық парадигма** | **Педагогикалық**  **парадигманың мазмұны** | |
| І кезең | Негіздеуші парадигма | -Жалпы білім беру және жоғары педагогика- лық білім берудің тарихы: К.Бержанов,Т.Тажи-баев, В.Храпченков, А.И. Сембаев, А.Ильясова, К.Сейталиев және т.б.  -Кәсіптік білім беру жүйесі: Т.С.Садықов, А.П.Сейтешов, Г.А.Уманов, Б.Момынбаев, К.А.Дүйсенбаев, В.В.Егоров.  -Этникалық педагогика: Қ.Бөлеев, К.Ж.Қо-жахметова  -Педагогикалық үдеріс теориясы: С.Қ.Қалиев, Р.Г.Лемберг, Н.Д.Хмель, Г.А.Уманов.  -Этномәдени білім беру мәдени даярлау тұжы-рымдамасы: Ж. Наурызбай. | |
| ІІ кезең | Білімдендіруші парадигма | -Салыстырмалы педагогиканың әдіснамасы мен әдістемесі : Г.Қ.Нұрғалиева, А.Қ.Құсайы-нов, Қ.С.Мусин, З.Ө.Кеңесарина  -Пәнаралық байланыс және интеграция: А.А.Бейсенбаева  -Білім беру мазмұнының дедактикалық аспек-тілері: М.Ж.Жадрина, Н.Нұрахметов  -Ғылыми-зерттеушілік мәдениет : З.А.Исаева, Ш.Т.Таубаева  -Кәсіби еңбек мәдениеті: Г.Т.Хайруллин  -Әдістемелік мәдениет: М.Ж.Қозыбақов  -Ақпараттық мәдениет: Д.М.Жүсіпанова, С.Н.Лактионова  -Білім беру мазмұнының этнопедагогикалық компоненті: С.А.Ұзақбаева, Қ.Б.Жарықбаев, Л.К.Керімов, А.Т.Табылдиев, А.А.Қалыбекова және т.б.  -Экономикалық білім беру: Н.С.Сарыбеков, М.Н.Сарыбеков, Г.К.Длимбетова және т.б. | |
| ІІІ кезең | Технологикалық парадигма | -Білім беруді ақпараттандыру: К.К.Нұрғалие-ва, Ш.Х.Құрманалина  -Ынтымақтастық педагогикасы: Н.Н.Хан  -Кәсіби бағыттылық: Л.Х.Мажитова, К.С.Ус-панов, С.Т.Каргин және т.б.  -Дидактикалық және әдістемелік даярлық: А.А.Молдажанова және т.б.  -Тәрбие жұмысын даярлық: Б.И.Мұқанова, А.А.Калюжный, В.В.Трифонов, Л.Ә.Байсеркеев.  -Ойындық оқыту технологиясы: Н.Ахметов және т.б.  -Педагогиалық қарым-қатынас: Д.И.Мұхамед-жанова және т.б.  -Педагогтың өзін-өзі дамытуы: Б.А. Әлмұ- хамбетов және т.б.  -Педагогикалық білім беру мазмұнының әлеуметтік-педагогикалық компоненті: Г.Ж.Меңлбекова  -Педагогикалық білім берудің тәрбиелік компоненті: Р.К.Төлеубекова, Г.И.Мұқанова | |
| ІV кезең | Әдіснамалық парадигма | Педагогикалық білім берудің әдіснамалық бағыты: Н.Д.Хмель, Ш.Т.Таубаева, А.К.Рыс-баева  Университеттік педагогикалық білім беру мазмұны: С.А.Әбдіманова, К.К.Закирьянов, Б.Әбдікәрімов, Т.Д.Жангисина, М.Курманов, Б.Т.Кенжебеков  -Білім беру мазмұнын жаңарту: Ж.А.Қараев, А.Е.Әбділқасымова, Г.Е.Алимухамбетова, Е.У.Медеуов, Е.Жұматаева  Педагогикалық білім берудің синергетикалық мазмұны: З.Жанабаев, Л.Х.Мажитова | |
| * 1. **Педагогиканың психологиялық бағдарлары**   Психология мен педагогикадағы зерттеу үдерісінде әдіснамалық талдауды негізінен үш деңгейде жүргізеді: *жалпы әдіснама* (жалпы философиялық тұғыр, болмыстағы құбылыстарды танудың жалпы тәсілі; құбылыстар мен үдерістер дамуда, байланыстар мен қатынастардың көптүрлілігінде қарастырылады; жалпы әдіснама ретінде зерттеушілер түрлі философиялық жүйелерді басшылыққа алады; алынған нәтижелер дүниетанымдық тұрғыдан қорытылады), *жеке (арнайы) әдіснама* (осы білім саласында қолданылатын әдіснамалық ұстанымдар жиынтығы, ғылымдағы теорияларды жасау тәсілі туралы нұсқаулар береді, зерделенетін нысанадағы ұстанымдық құрылым мен өзара байланыстардың негізгі бағыттарын бөліп көрсетуге көмектеседі), *зерттеудің нақты әдістерінің, әдістемелерінің, тәсілдерінің жиынтығы* (зерттеу практикасымен байланысты; зерттеуде барлық әдістемелер жалпы және арнайы әдіснамамен бірге қарастырылады; кез келген әдістемелік тәсіл (айталық тест) зерттеудің басқа да ұстанымдық мәселелерін шешумен бірге қарастырылады).  Философиялық ұстанымдар нақты ғылымдардағы зерттеулерде тікелей қолданылуы мүмкін емес: олар арнайы әдіснаманың ұстанымы арқылы басшылыққа алынады.  Зерттеудің тиімділігі әдіснаманың, зерттеу әдістерінің және әдістемелердің үйлесімді өзара байланысына тәуелді: *ғылым әдіснамасы* (философия) → *әдіснамалық ұстанымдар* (психологиялық-педагогикалық зерттеуді жүргізуде қойылатын талаптар) → *зерттеу әдістері* (әдістамалық ұстанымдарға сай психолологиялық-педагогикалық фактілерді алу және негіздеу тәсілдері) → *зерттеу әдістемелері* (зерттеу мақсатына сай әдістің нақты қолданымы) → *зерттеу материалдарын өңдеу* → *тұжырымдар мен ұстаныстар.*  Психологиялық және педагогикалық зерттеу жалпы әдіснамалық ұстанымдар негізінде құрылады. Әдіснамалық ұстанымдарды және баланың психикасының ерекшеліктерінен туындайтын нақты мақсаттарды басшылыққа ала отырып, психологиялық зерттеудің стратегиясы, жалпы барысы анықталады. Психологиялық және педагогикалық зерттеу логикасы әдіснамалық ұстанымдарға негізделеді. Олар: детерменизм ұстанымы, ақиқаттылық ұстанымы, даму ұстанымы. Осы аталған ұстанымдар педагогикалық және психологиялық зерттеулерде нақты ескерілмегендіктен ізденіс нәтижелері практикада қолданылуы күмәнді болып қалуы әбден мүмкін.  Психологияда да, педагогикада да зерттеудің табыстылығы оның әдіснамалық аппаратының дамуымен анықталады, сондықтан да психологиядағы әдістер жасалымы зерттеушілердің үнемі назарында. Нақты әдістер жасалымы ғылымның теориялық қағидаларынан шыға отырып, әдіснамалық ұстанымдарға негізделеді. Кез келген әдіс белгілі бір теорияның нәтижесін көрсетеді де, зерттеудің нысанасын, алынған нәтижелерді түсіндіру тәсілдерін анықтайды.  *Ізденушілердің психологиялық және педагогикалық теорияларды* зерттеудің теориялық-әдіснамалық негізінде көрсеткенмен зерттеу барысында ол теорияны не үшін, қалай қолданғаны көмескілеу болып қалады. Зерттеу көздерінде ізденушілер психологтардың еңбектерін де көрсетеді, тіпті пайдаланылған әдебиеттер тізімінде Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, Б.Г.Ананьевті келтіреді, ал бірақ бұл ғалымдар психологиядағы қандай теорияны жасауға қатысуына байланысты алғанын дәлелдеп бере алмайды. *Педагогикалық зерттеудің* көпшілігінде психология ғылымының зерттеу әдістері қолданылады деген мәлімет келтіріледі, сондай-ақ зерттеу әдістері педагогика мен психологияда бірдей аталғанмен, қолданылу аясы және мүмкіндігі әртүрлі. Педагогикалық зерттеуде әдістің әлеуеті толық ашылмай қалатын жәйіттер жиі кездеседі. Кейде тіпті зерттеудің ғылыми аппаратында тұрғанмен, зерттеудің өзінде қолданылмаған. Психологиялық зерттеулерде әдісті қолданудың нәтижесінен алынатын нәтижелер сандық және сапалық жағынан толық сипатталады, ал соны педагогикада да іске асырған жөн.  Жыл сайын өтіп жатқан халықаралық, республикалық ғылыми-практикалық конференциялардың жинақтарында педагогикалық мәселенің психологиялық негіздеріне жататын арналған мақалалар 10-20 пайызды құрайды.  Көптеген зерттеушілер психологиядағы теориялардың мазмұнын жазып қою жеткілікті деп те есептейді. Психолог ғалымдарды шетелден шақырып, белгілі отандық психология теориясын технологияландырып, түрлі патент, куәлік алалып риза болып тарқаймыз. Байқаймын, психологтар мен педагогтар бірін бірі мойындамайтын қалып көрсетумен жүреді. Шындығында педагогика мен психология – егіз, бірінсіз бірі толыққанды зерттеуі мүмкін емес.  Ппсихология мен педагогикадағы зерттеудің сапасы зерттеу әдістерінің даму деңгейіне, яғни психологиялық және педагогикалық фактілер қалай табылғанына тікелей байланысты. Демек, бұл екі ғылымда да фактілерді негіздеу ғылыми ізденістің өзегі болып табылмақ. Психологиялық факт дегеніміз не? Ол: а) психиканың түрлі қырларының ерекшеліктерін бейнелетін баланың мінез-құлқының белгілі бір көріністері; б) топтың бірлескен әрекеті, жалпы көңіл-күй ахуалы, балалар арасындағы қарым-қатынастар.  Зерттеу әдістерінің жалпы мақсаты теориялық талдау жасау үшін психологиялық фактілерді нақты тіркеу. Психологиялық түсіндірімдер түрлі деңгейлі, көпсатылы болып келеді, әр саты жеке мәнге ие, әрі бірін-бірі айырбастай алмайды. Әрбір психологиялық феномен түсіндірімнің түрлі деңгейлерінде қарастырылады:  *1- феноменологиялық,* субъектінің санасындағы көрініс тапқан бейне, сезім, түрткі, мақсат және т.б.;  *2- физикалық,* субъектінің организміндегі физиологиялық үдеріске байланыстылар;  *3- биологиялық,* даму нәтижесіндегі белгілі бір қайтарымдар;  *4- әлеуметтік,* яғни субъектіге әлеуметтік қоршаған ортаның әсерінің нәтижелері.  Зерттеу нәтижелері әрбір деңгейде түсіндірілуді қажет етеді.  Б.Г. Ананьевтің психологиялық зерттеу әдістері жіктемесі бойынша *ұйымдастырушы әдістер, эмпирикалық* әдістер, *мәліметтерді өңдеу* әдістері, түсіндіру әдістері болып бөлінеді. Педагогика ғылымында зерттеу әдістері эмпирикалық және теориялық деген екі топқа бөлінеді (Бабанский Ю.К., Журавлев В.И. Скаткин М.Н., Скалкова Я.) және т.б.  Психологиялық және педагогикалық зерттеу кезеңдері:  • *бірінші кезең* - дайындық (белгілі бір мәселені шешу қажеттігі, оны сезінуі, зерттеу міндеттерін, нысанасын, пәнін, анықтау, болжамын жасау, әдістерді таңдау және әдістердің әдіснамалық ұстанымдарға сәйкестігін, бір әдістерді басқаларымен тексеру мүмкіндіктерін ескеру);  • *екінші кезең* - зерттеушілік (фактілік мәліметтерді түрлі әдістер көмегімен жинастыру, зерттеулер кезеңдері, сериялары);  • *үшінші кезең* – зерттеудің мәліметтерін өңдеу (зерттеу мәліметтерін сандық және сапалық талдау: әрбір тіркелген фактіні талдау, факті мен болжамның байланыстарын орнату, қайталанатын фактілерді бөліп көрсету, статистикалық өңдеу, кестелер, графиктер және т.б. құрастыру);  • *төртінші кезең* - мәліметтерді түсіндіру және тұжырымдар жасау (зерттеу болжамының дұрыстығын немесе бұрыстығын анықтау).  Педагогика және психология мамандығы бойынша даярланатын магистранттардың оқыту үдерісінде білім беру практикасына талдау жасағанда, ғылыми ізденіс нәтижелерін ойластырғанда, ғылыми-зерттеу әрекетін ұйымдастырғанда олардың әдіснамалық мәселелерге қызығушылығын қалыптастыру мақсаты іске асады. Олардың білім беру мәселелері бойынша ғылыми-зерттеу туралы әдіснамалық білімдерін жүйелеп отыру керек. Магистрлік дайындық үдерісінің барлық кезеңінде әдіснамалық рефлексияға баулу, білім беру практикасының педагогі және психологы ғана емес, зерттеушісі ретінде де бағалау, психологиялық-педагогикалық мәселелер бойынша білім беру саласындағы шығармашылық пен ғылыми негізделген эксперимент жасауға ынталандыру, өздерінің кәсіби-әдіснамалық мәдениетін үнемі жетілдіру мен дамытуға бағдарлауға ғылыми ізденісті ұйымдастыруға қажет арнайы икемділіктерді меңгеруге, кеңейтуге ықпал ету үнемі басшылыққа алынады. Магистратурадағы оқыту үдерісінде білім беру мәселелері бойынша қазіргі заманғы ғылыми зерттеулердің сипаттамасын анықтайтын негізгі түсініктердің мәнін ашуға көңіл бөлінеді.  Қазақстандағы көптеген университеттердегі педагогика және психология мамандығы бойынша магистрлік білім беру бағдарламаларында білім беру психологиясына ерекше мән беріледі. Дегенмен келешекте осы саладағы психологиялық және педагогикалық зерттеулердің логикасы, тезаурусы, негізгі түсініктері, зерттеу әдістерінің әлеуеті, ол әдістерді үйлесімді таңдау, зерттеулердің нәтижелерін талдау, психологиялық және педагогикалық мәселелер бойынша ғылыми мәтіндерді талдау, өзекті мәселелерге арналған ғылыми жобаларды жазып даярлау мен қорғауға үйрету жүйесі оқытушылардың портфолиосында болуы қажет. Сондай-ақ, магистранттар ғылыми-зерттеу бағытындағы арнайы тәжірибеден өтеді. Бірақ республикамызда мемлекеттік деңгейде психология және педагогика саласында ғылыми-зертеу институттары жоқтың қасы. Тек Ы.Алтынсарин атындағы білім академиясының бүкіл жоғары оқу орындарындағы магистранттарды қамтуы мүмкін емес. Әрине магистранттар алыс және жақын шетелдік университеттерге аз уақытқа тәжірибеден өтуге жіберіледі. Бұл жеткіліксіз. Зерттеуші ұзақ уақыт бойы жоғары оқу орнының кафедрасында, ғылыми-зерттеу институтының зертханасында ғылыми ойлауға, жаңалықты табуға, әдіснамалық мәселені тануға, ғылыми зерттеудің логикасын түсінуге, әдіснамалық мәдениетін жетілдіруге, ғылыми-зерттеу нәижелеріне талдау жасауға әдіснамалық тәжірибе жинақтауға тәрбиеленеді, үйретіледі, үйренеді.  **7-дәріс.** Педагогикалық білім беру саласындағы зерттеудің басым бағыттары.  *Педагогика әдіснамасы кең мағынасында* – оның пәнін зерттеудің жалпы ғылыми және арнаулы әдістері мен теориясын, ал тар мағынасында – жаңа ғылыми-педагогикалық ақпараттарды алу, оны талдау мен түсіндіру әдістері жүйесін қамтитын жаңа педагогикалық білімдерді алудың тәсілдері туралы жүйені қамтиды, яғни:   * педагогикалық ғылымдағы зерттеу қызметінің бағыттарын, оның мақсаттары мен құрылымын, сондай-ақ, жаңа білім алу қағидалары мен әдістерін анықтайтын жалпы гносеологиялық нұсқаулар жүйесі; * педагогикалық әдіснама аясында, нысанасы педагогикалық зерттеу үдерісі мен оны қамтамасыз ету әдістері болып табылатын арнаулы пән.   *Әдіснама*:   * ғылыми әдістер туралы теориялық ілім; * әдіс жөніндегі ғылым негізін педагогикалық зерттеулер құрайтын неғұрлым жалпы қағидалар мен әдістер жүйесі; * жаңа педагогикалық білімдерге қол жеткізу тәсілдері жөніндегі білімдер жүйесі; * белгілі бір немесе одан басқа теория мен зерттеу бағдарламасын қабылдауға немесе қабылдамауға ықпал ететін ереже болып табылады.   Өз қызметінің ғылыми-ізденісін немесе мазмұнына 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» түбірлесс түсінігімен өзара байланыс сипатын айқындау ғана емес, олардың педагогикалық зерттеулер немесе жобалаулардағы әдіснамалық бағдар болудағы маңызын нақтылау маңызды.  Зерттеуші әдіснамалық нұсқау ретінде әдістер немесе тәсілдер, тұғырлар немесе ұстанымдар, логика немесе зерттеу бағдарламасы, парадигма немесе теория қолдана алады. Олар ғылыми-педагогикалық және жобалау қызметінің жалпы бағытын анықтайтын негізгі ережелер болып табылады. Әдіснама педагог-зерттеушінің педагогикалық практика объектілерін 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».  Ғылыми әдебиетте «әдіснамалық тәсіл» деген ұғым (сөз тіркесі) кездеседі. «Тәсіл» ұғымы педагогикада ғылымның пайдаланатын нақтылы тәсілі, деталі, элементі ретінде қолданылады. Тәсіл – бұл ғылыми-педагогикалық қызметтің қандай да бір үдерісінің элементі, жеке әрекеті. Егер «әдіс» ұғымы ғылыми-педагогикалық қызмет тәсілдерінің жиынтығын білдірсе, «әдіснамалық тәсіл» ұғымы аталмыш тәсілдің зерттеушінің ғылыми-педагогикалық қызметінің бүкіл кезеңінде пайдаланылатынын білдіреді. Зерттеу тәсілдерінің жиынтығы, олардың қолдану дәйектілігі мен логикасы педагогикалық зерттеуді жүргізу технологиясын анықтайды (грек сөзі techne – өнер, logos – ілім). Бір қарағанда «технология» ұғымы әдіснамаға жатады, өйткені технология ғылыми-педагогикалық қызметтің басынан аяғына дейін сипатын анықтайды және әдістер мен зерттеу тәсілдерін таңдау үшін нұсқау жасайды.  «Әдіснама» ұғымына мазмұны жағынан *«ұстаным*» ұғымы өте жақын келеді. Ұстаным (принцип, лат.principium – басы) – бұл педагогикалық білім алу және жүйесін құру негізіндегі, сондай-ақ, танымдық акті және қайта құру актілері немесе басқа педагогикалық объекті негізіндегі неғұрлым жалпы, маңызды және бастапқы ережелер. Педагогикалық ұстанымдардың әдіснамалық рөлі педагогикалық ғылымда жақсы 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 әдіснамалық сипаты олардың зерттеу қызметінесебепші бола отырып нәтижесіне өзінің ерекшелікті талаптарын ұсынады. Ұстаным нақтылы әдіснаманың шеңберінен (түрлі әдіснамаларда қолданылғанда) шығуы мүмкін және педагогикалық зерттеудің бір әдіснамасы бірнеше ұстанымның негізінде құрылуы мүмкін.  Біздің көзқарасымызды, «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 қағидаларды – педагогтардың ғылыми-педагогикалық және жобалау-қайта құру қызметін реттеу және бағыттауды тағайындау.  Ғалым-педагогтар әдіснамалық бағдар ретінде *«тұғыр»* ұғымын жиі қолданады. Бұл ретте, педагогикалық зерттеулерде және педагогикалық жобаларды әзірлеу барысында көптеген тұғырлар: жүйелік, жүйелік- қызметтік, кешендік, тұтастық, аксиологиялық, праксиологиялық, қызметтік, жекелік т.б. қолданылады. Тұғырлардың әр түрлілігі, олардың эвристикалық құндылықтарын қамтамасыз етеді және педагогикалық құбылыстар мен үдерістер, педагогикалық теорияны құру, педагогикалық ғылым мен практиканы тұтасымен дамытуды жан-жақты қарауға және зерттеуге үлкен мүмкіндіктерді ашады. Кейбір зерттеушілер тұғырға зор әдіснамалық маңыз береді. Мысалы, тұғырды әдістің зерттеу бағдарламасымен біріктірілуі ретінде қарайды. Тұғырдың педагогикалық зерттеу бағдарламасы жоқ, оған нақтылы зерттеу мақсаты қойылмаған және түпкі ғылыми нәтижеге шектеуі анықталмаған. Осы сөздің дәл мағынасы осыны көрсетеді. 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 ауысқан. Зерттеушінің қандай да бір тұғырды таңдауы, нақтылы педагогикалық объектіні тануда және қайта құруда олардың жиынтығын анықтау әрқашан зерттеушінің ғылыми ұстанымымен байланысты, соған орай, оның қандай ғылыми мектепке, ал оның қандай ғылыми бағытқа немесе ағымға қарайтындығына 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 белсенді буын болып табылады, сондықтан, олар педагогикалық әдіснамаға енгізілген. Егер идеялар бірнешеу болса, онда «ғылыми-педагогикалық немесе жобалау қызметі» ұғымы қолданылады. Алайда, белгілі болғандай, идея ғылыми ізденісте немесе жобалауда, егер ол ғылыми болжам түрінде тұжырымдалса және өзіне педагогтардың ғылыми-зерттеушілік немесе жобалау-қайта құру қызметінің мақсаттарын қойса және оларға қол жеткізудің мүмкін құралдарын қамтыса әдіснамалық қызметті атқарады.  Педагогтің ғылыми-зерттеу және жобалау-қайта құру қызметі оның жаңа педагогикалық идеяларымен анықталады. Бірақ, идеяда тек әдіснама ғана емес, сонымен бірге, педагог-зерттеушінің немесе педагогикалық болмысты жоба – жобалаушы- қайта құрушы қызметінің мақсаттары да тіркеледі. Сондықтан, идея әдіснамалық рөлді атқармауы, оның орнына ғылыми және (немесе) жобалаушы-қайта құрушы қызметтің мақсатын ғана ұсынуы мүмкін. «Әдіснама» ұғымы тек мақсатты ғана емес, сонымен бірге, оны іске асыру құралдарын да қамтиды.  Педагогикалық теория жүйелік ұғым ретінде педагогикалық практикамен және экспериментпен верификацияланған педагогика ғылымы объектісінің мазмұнын тануда неғұрлым толық бейнелейді және қалпына келтіреді.  *«Теория»* термині ғылымтануда көбінесе күрделі, кейде бұлыңғыр түсініледі. Олар мұндай теория деп атауға болатыын «ой құрылыстарын «теория» деп өте дамымаған жағдайда» белгілейді. Педагогтардың айтуынша: «теорияны құру қатаң алгоритм шеңберінде қала алмайды, ол шығармашылық іс болып қалады». *Педагогикалық теория – бұл*:   * Педагогикалық болмыс объектісі туралы бұл жүйе ретіндегі барлық компоненттері бірлігінде бұл жоғары деңгейде қорытындыланған осы объекті 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 басқа үлгілері мен логикалық тұрғыда сатылы бағыныстылыққа құрылған түсініктердің қайшылықсыз жүйесі; * Педагогикалық объектінің барлық жағын айқындайтын және осы тұрпатты объектіні практикада қайта құру бойынша әрекеттерді жобалау үшін негіз және бағдар болатын теориялық жүйе.   Педагогикалық теория өзінің құрылысы бойынша іштей жіктелген және сонымен бірге, белгілі бір сыныптың педагогикалық болмыс объектілері туралы ғылыми білімнің тұтас жүйесін білдіреді, ол бір білімнің басқасына логикалық тәуелділігін, педагогикалық теорияның бастапқы базисінің – қағидаттар мен түсініктердің бірнеше жиынтығынан педагогикалық білімдер жиынтығының мазмұнын шығарушылығын сипаттайды. Теория шеңберінде зерттеуші бір сыныптың педагогикалық болмысының объектілерін өлшеусіз көп қасиеттерімен ұстанымды түрде қағидаттар мен бастапқы түсініктер, байланыстар мен қарым-қатынастар арқылы сандары тіркелген объектілерге айналдырады. Тұтастай алғанда, педагогикалық теория жасалымы, бұл – жаңа педагогикалық пәнді құрылымдау үдерісі. Осылайша, теория – ғылыми білім генезисінің бірлігі, бірақ оның тұтастығындағы ғылымның бірлігі емес.  Педагогика ғылымы мен практикасының дамуы, жаңа әдіснамалық идеялардың пайда болуына орай, педагогикалық объектілердің белгілі бір тұрпатты (типі) түрі туралы ескі теориялық құрылымдар көбінесе негізділігі жеткіліксіз, толымсыз немесе тиімсіз болып көрінеді. Алайда, олар педагогикалық объектілердің белгілі бір класс туралы белгіленген ғылыми-педагогикалық ақпаратты жүйелендіру аясында нақтылы педагогикалық теорияны дамыту жағынан қарастырылуы мүмкін. Дамуы теориялық педагогиканың іргетасын анықтайтын негізгі педагогикалық теорияны белгілеп, зерттеушілер үшін өзінше бір әдіснамалық бағдар болатын қандай да бір теория аясында ғылыми-педагогикалық қызметті реттеуге болады. Осы кезеңде шекарасы тиісті теориямен анықталған бағытта жаңа ғылыми-педагогикалық білімді жинақтау жүзеге асады.  Парадигма ұстанымына сәйкес, педагогикалық зерттеулер мен жобалардың әдіснамалық негіздерін ауыстыру үдерісінде педагогикалық теория шеңберінде бір ғылыми ұстанымның бірінің үстемдігінен басқа тұжырымдамалық негізге педагог-зерттеушілердің педагогикалық болмыстың жаңа объектісі әлеміне енуі ретінде өтуі іске асады. Оны тану немесе жобалау үшін жаңа түсіндіру сұлбалары, педагогикалық болмыстың таным және қайта құру әдістері, игерілетін білімнің шынайылығын бағалау үшін өлшемдер қажет. Базасында ескітеория құрылған концептуалды негіздің ахуалы қандай? Ол ғылымның парадигмалдық дамуы заңына сәйкес педагогикалық ғылымның мұрағатына өтеді, себебі парадигмалар локикалық түрде өзара сыйыспайды.  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 салмақты түрде қайта пайымдаусыз түрлі парадигмаға кіре алмайды. Бірақ сол немесе басқа педагогикалық зерттеулер және жобалаулар 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. Бірақ педагогикалық теория қандай да болмасын педагогика ғылымын дамыту парадигмасының бөлігі ретінде педагогикалық әдіснаманың бар мазмұнын толықтай қамти алмайды. П. Фейерабенд идеясына сәйкес, педагогикалық теория өзінің әдіснамалық рөлін педагогикалық фактілерді іріктеу және талдауда көп атқарады. Шынында, педагогикалық ғылымды дамытудың уақытша ауқымды аясында алып қарайтын болсақ, онда түрлі теориялық ұстанымдарға сүйене отырып, қайсыбір педагогикалық фактілердің түсіндірілуіндегі елеулі өзгерістерді байқауға болады.  Педагогикадағы *«логика» термині көбінесе: «ғылыми зерттеу логикасы», «педагогикалық зерттеуді ұйымдастыру логикасы», «баланың отбасында және мектептегі тіршілік әрекетін ұйымдастыру логикасы»* т.б. мазмұнда қолданылады. Бұл осы заманғы формалды логика ұғымын ғылыми-педагогикалық білім генезисіне, оны игеру, құрылымдау, болжамдауға талдау жасауға және оның даму логикасын негіздеуге қолданылатын ғылыми пәнді педагогикалық ғылым 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 қызметі логикалық ережелермен анықталаыны көрінеді. Логика – сондай-ақ педагог-зерттеушінің педагогикалық болмысты қайта құрудың жодары мен тәсілдерін жобалаудағы практикалық қызметін анықтайтын өзара байланысты идеялардың жиынтығы. Ғалым-педагогтің зерттеушілік ізденістерінің негізгі сатыларының жүйелілігі және оның нақтылы қадамдары да педагогикалық зерттеудің логикасы деп аталады. Бұл жағдаят педагогикалық әдіснаманың мәнін және оның даму үдерісін түсінудегі маңызы одан кем емес болып табылады. «Педагогикалық талдау логикасы» ұғымы кейде «педагогикалық зерттеу әдіснамасы» ұғымымен теңдестіріледі. Алайда, логика әдіснамамен теңдес емес, өйткені осы заманғы педагогтың ғылыми қызметі формалды логиканың ережелеріне қайшы келуі мүмкін, алайда, бұл ретте, өз әдіснамасы болмақ. Аталмыш жағдаят педагогикалық әдіснаманың мәнін түсінуде өте маңызды. Педагогикалық ғылымының дамуы ғылыми жүйе құрылымының бір ғана логикалық сұлбасының шеңберінен шығатындығын, ұтымды логиканың бұзылуын, басқа ережедегі логикаға көшетінін көрсетеді. Бұл ретте, сөзсіз, педагогикалық зерттеуде ненің ақиқат екендігі жөніндегі түсінік өзгереді. Жаңа ғылыми-педагогикалық жүйенің пайда болуында, мысалы, театр педагогикасы немесе православие 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 күмән тудырған қазіргі күні байқалады.  Педагог-зерттеушілер үшін әдіснамалық бағдар ретінде педагогикалық үдеріс субъектілерінің психологиялық дамуы немесе философиялық, 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 қызметінің табысты болуының шарты болып табылады. Сөз ғылыми заңдар туралы болғандықтан, педагог қызметі педагогикалық болмыс объектісінің, оның тұрақты қызмет ету үдерісі немесе дамуының мәнін түсіндіру негізінде жатқан заңдарға қайшы келе алмайды, ал ол оларды орындауына заңдардың өзінің әдіснамалық қызметін атқару актісі деп қарауға болады. Алайда, ғылымға белгілі қайсыбір заң ғылыми-педагогикалық немесе жобалау-қайта құру қызметінің бірден-бір әдіснамасы ретінде таныса, онда мұндай көзқарас тәжірибеге байланыссыз ақиқат болып саналады. Бұдан «заң» ұғымы да «әдіснама» ұғымын толықтай ауыстыра алмайды.  Біз монографиялық еңбегімізде әдіснамалық тұғырларды мега-, макро-, микро сияқты сатылы үлгісі арқылы ұсынамыз. Мегаәдіснамалық тұғыр (табиғи ғылымилық және гуманитарлық); макроәдіснамалық (мәдени, синергетикалық, инновациялық, экологиялық); микроәдіснамалық (тұлғалық, жүйелілік, қызметтік). Сонымен қатар, бұл ұсынылып отырған жіктеу құрылымы шартты түрде екенін (*Қосымша И.* ***Педагогикадағы әдіснамалық тұғырлар мен ұстанымдар***) айтқан жөн.  *Сонымен қатар, әдіснамалық білімнің құрылымдануы мен негізгі ұғымдар әдістерінің, жаңа әдіснамалық құрылғылардың 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. Ғалымдарға мәлім болғандай, әдіснама белгілі бір зерттеудің мазмұнында, оның материалында, авторлық ойдың дамуында болады. Егер күнделікті жаңа фактілермен, үрдістермен педагогика ғылымы толықтырылып отырылатын болса, онда оның алға дамитыны сөзсіз. Ғылымның алға жылжуы оның әдіснамалық бағытына да байланысты болмақ.  Ғалым В.В.Краевскийдің жаңа анықтамасын жүгінсек, педагогика әдіснамасы педагогикалық теорияның негізі мен құрылымы бойынша білім жиынтығын құрайды, педагогикалық шындықты бейнелейтін білімді, сондай-ақ, зерттеу жұмысына қатысты бағдарлама, әдіс, нәтижені бағалау бойынша білімді жинақтаудың әдіс-тәсілдерін анықтайды. Әдіснама зерттеуді ұйымдастыруда оның объектісі мен затының ерекшелігіне сәйкес келетін жалпы амалдарды әзірлеуді бағамдайды.  Әдіснамалық ұстанымдардың құрылымы мен мазмұны Б.Г.Ананьев, В.И.Андреев, В.И.Беляев, Ю.К.Бабанский, Л.С.Выготский, Б.С.Гершунский, М.А.Данилов, Б.П.Есипов, В.И.Загвязинский, Ф.Ф.Королев, В.В.Краевский, Н.В.Кузьмина, А.Н.Леонтьев, Б.Т.Лихачев, В.М.Полонский, М.Н.Скаткин, В.А.Сластенин, С.А.Смирнов, Я.С.Турбовской, Н.Д.Хмель, Е.Н.Шиянов, В.С.Шубинский және т.б. психолог, педагог ғалымдардың еңбектерінде қарастырылған. Айталық, әдіснамалық білімнің құрылымында В.И.Загвязинский ұстанымдар мен талаптарды қарастырады. Оларда анықталған заңдар немесе заңдылықтар, жалпы зерттеу тұғырлары іс-әрекет категориясында іске асырылады. Оның пікірі бойынша, ұстанымның терең және толық ғылыми негіздемесі объективті заңдылықтарды есепке алу негізінде әлеуметтік маңызы бар мақсатқа жету құралын білдіреді және оның жалпы негіздемесі (оқытудың барлық жағдайлары мен нұсқаларын зерттеуге жарамды) болуы керек. В.И. Загвязинский педагогикалық зерттеудің негізін қалаушы ұстанымдардың арасынан партиялық, ғылыми қағидаларды, логикалық пен тарихилықтың бірлігі қағидасын, тұжырымдамалық бірліктің 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 жүйелі және тұтас амалдардың мәнін қарастырады [2].  Ғалымдар (Б.Т.Лихачев және басқалары) қоғамдық құбылыстарды зерттеудің негізгі әдіснамалық қағидалары барлық қоғамдық ғылымдарға, соның ішінде педагогикаға да бірдей деген тезисті есепке ала отырып, әдіснамалық қағидалардың мынадай жиынтығын негіздейді: қоғамдық құбылыстардың байланысын, басыбайлылығын, жанамалылығын жан-жақты нақты-тарихи зерттеу; зерттеу объектісі мен заты жақын және шектес болса да, бір ғылымның басқа ғылыммен үйлеспеушілік қағидасы; педагогикалық құбылыстардағы жалпы мен ерешеліктің диалектикалық бірлігі қағидасы; тәрбие мен өмір бірлігі қағидасы; педагогикалық теория мен тәжірибенің өзара байланысы және өзара әрекеттестігі қағидасы. Педагогика бойынша оқу құралының авторлар ұжымы В.А. Сластенин, С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов педагогикалық зерттеудің нақты-әдіснамалық қағидаларын әзірледі, «жүйелі», «тұлғалық», «іс-әрекеттік», «диалогтық», «мәдениеттану», «этнопедагогикалық», «антропологиялық» сия0ты тұғырлардың мазмұнын ашты. В.И. Гинецинский педагогиканың бөлімдерін педагогикалық аксиология, антропология, мәдениеттану, микроәлеуметтану деп бөліп көрсетеді. Олар білімді әзірлеуде әдіснамалық ұстанымдарды табысты қолдануды4 нәтижесі болып табылады.  Білім-педагогикалық болжамдардың әдіснамалық қағидаларын әзірлеу бойынша ізденістер 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 әдебиетте тарихи-педагогикалық зерттеудің әдіснамалық қағидалары өз көрінісін табуда. Г.Б. Корнетов, И.А. Колесникова педагогикалық өркениет пен олардың парадигмалары ай0ындамасы тұрғысынан бұрынғы және қазіргі педагогикалық феномендерді қарастыруда өркениетті тұғырды ұсынады, үш педагогикалық өркениеттің (табиғи педагогика, репродуктивті-педагогикалық және креативті-педагогикалық өркениет) және үш педагогикалық парадигманың (ғылыми-технократиялық, гуманитарлық, эзотерикалық) бар болуының заңдылығын көрсетеді. Г.Б. Корнетовтың пікірі бойынша, өркениетті тұғыр (өркениетті амалдың көзқарасы тұрғысынан тарихи-педагогикалық үдерісті ұғыну аспектісінде) – мақсаттарды, құралдарды, механизмдерді, жағдайларды ұғыну жолы, сонымен қатар, жалпы адамзаттықтан педагогикалық феноменді сараптауды қамтамасыз ететін адам табиғатының жүзеге асырылу нәтижелерін ұғыну жолы [3].  Осыған ұқсас ұғымды В.И.Беляев та ұсынады. Ол мәдениеттану, аксиологиялық, өркениетті, инновациялық тұғырларды алдыға тартады. В.И. Беляев тарихи материализмнің ережесі мен себепкерлігіне сүйену тәжірибесін, «прогрессивті-реакциялық» қағидасы бойынша бөлу сияқты күтілетін нәтижені беретін бұрынғы және қазіргі педагогикалық фактілерді, құбылыстарды, үдерістерді зерттеу кезіндегі тап күресінің доктринасын қолдануды сынай отырып, әдіснамалық тұжырымдамалардың мынадай жиынтығын ұсынады – мәдениеттану, аксиологиялық, өркениетті, инновациялық [13].  Ол осы тұғырлардың мәнін ашады (мәдениеттану тұжырымдамасының мәні – мәдениет әлеуметтік-антропологиялық және педагогикалық құбылыс ретінде қарастырылады; аксиологиялық тұғыр: аксиология үшін мәдени құндылықтарды іздеу, құру, табу үдерісі, сонымен қатар, олардың жиынтығы, үлгісі және құндылығы білім мен тәрбиенің мақсаттары мен міндеттеріне екшеленіп келіп, педагогикалық құбылыстарды қарастыруда негізгі топты құрайды; өркениетті тұғыр тарихи-педагогикалық зерттеулерге формациялық зерттеудің баламасы ретінде қолданылады. Ол әр формацияны өркениеттің даму кезеңі ретінде түсіндіреді және педагогикалық құбылыстарды қоғамның әлеуметтік-экономикалық, қоғамдық-саяси өсуі аясында зерттеуге тырысады; инновациялық тұғыр педагогикалық ииноватиканың жүзеге асырылуын қарастырады. Инноватика дегеніміз – қоғамдық қажеттіліктерді қанағаттандыру үшін қолданылатын қандай да бір әдіс-амалды құрудың, таратудың және қолданудың кешенді үдерісі.  Дерекнамаларды сараптау әдіснамалық қағидалардың әдіснамалық тұғырлар арқылы қарастырылатынын көрсетеді. Әдіснамалық қағидалар мен тұғырлардың бөлек қарастыру нұсқаулары да бар. А.М. Столяренко салыстыру педагогикасының мынандай әдіснамалық қағидаларын ұсынды: объективтік; кешендік; жүйелілік; нақты-тарихи тұғыр мен педагогикалық тәжірибенің қарама-қайшылығы.  Г.Қ. Нұрғалиева, А.Қ. Құсайынов, Қ.С. Мусин сияқты отандық ғалымдар үш қағидамен шектелу керек деп ойлайды, өйткені, төртінші тұғыр, олардың пікірінше, салыстырмалы-педагогикалық зерттеудегі тұғырларға жатады. Авторлар әлемдік тәжірибеде қалыптасқан салыстыру-педагогикалық зерттеулерді жүргізу кезіндегі негізгі әдіснамалық тұғырларды былайшасипаттайды: елтану, индуктивті, дедуктивті, әлеуметтік, экономикалық, тарихи, этномәдениет.  Ұстаздың зерттеу мәдениетін қалыптастыру мәселелерін әзірлеуде әдіснамалық қағидалардың рөлі мен мағынасын сипаттау және біртұтас ұғыну мақсатында біз шығармашылық педагогиканың зерттеулерін ұйымдастыру бойынша ғылыми қорды зерттедік. В.А. Андреев шығармашыл тұлғаны тәрбиелеу және оның өзін-өзі тәрбиелеу диалектикасын зерттей отырып, партиялық, тарихи мен логикалықтың бірлігі, әрекеттік және жеке тұғырлардың диалектикалық бірлігі қағидаларымен, сонымен қатар, әдіснамалық қағидалар ретінде жүйелі, кешенді, тұтас тұғырларды қарастырады.  Біздің зерттеуіміздің барысында гуманитарлық білімнің саласы ретінде педагогиканың әдіснамалық қағидаларына (тұғырларына) сүйену қажеттілігі туындады. Бұл қағидалар, біріншіден, оның нақты проблемаларын бөліп шығаруға және олардың стратегиялары мен шешу жолдарын анықтауға; екіншіден, білім проблемаларының барлық жиынтығын сараптауға және олардың иерархиясын (маңыздылық тәртібін) анықтауға мүмкіндік береді; үшіншіден, бұл әдіснамалық қағидалар болжауды жүзеге асыруға мүмкіндік береді. Бұл жорамалдарды қолдана отырып, біз зерттеудің педагогика әдіснамасын дамыту, дидактика, ғалым-дидактың ғылыми-зерттеу еңбегінің мәдениеті, педагогикалық инноватиканың қалыптасуы және т.б. сияқты негізгі проблемаларын әзірлеудің әдіснамалық тұғырларын анықтауға тырыстық.  Ұстаздың зерттеу мәдениетін қалыптастыру проблемасы, біздің ойымызша, педагогикада және мәдениеттануда әдіснамалық тұғырларды қолдануды талап етеді. Егер бұл салаларда әдіснамалық тұғырлардың «инвентаризациясын» жүргізсек, ол былай көрінер еді. Педагогика мен мәдениеттанудағы әдіснамалық тұғырлар: жүйелі; тұтас; кешенді; жеке; іс-әрекеттік; тарихи; антропологиялық, аксиологиялық; мәдениетттану; психологиялық; технологиялық; әлеуметтену; өркениетті; инновациялық; типологиялық; компаративтіr; акмеологиялық; аксиоматикалық; этнопедагогикалық; этнографикалық; ақпараттық; мәнді; болжау және т.б.  Педагогика мен мәдениеттанудағы әдіснамалық тұғырларға сүйену әлеуметтік педагогикалық құбылыс, жалпы мәдени фондағы педагогикалық әрекет ретінде ұстаздың зерттеу мәдениетін қарастыруға, білім мен мәдениеттің ықпалдасу арнасында педагогиканың фактілері мен құбылыстарын зерттеуге мүмкіндік береді. Бұл ретте қайта жасаушы әрекет, материалды және рухани құндылық ретінде мәдениетті қарастыратын қазіргі ғылым туралы тезис есепке алынады. Бұл қоғамның барлық мәнді күштерін тәрбиелеу мен дамытудың негізі, мақсаты және мазмұны болып табылады. Міне осы жерде білім мен мәдениеттің жанасу нүктесі бар.  Ұстаздың зерттеу мәдениетін қалыптастыруға қатысты әдіснамалық тұғырларды іздеу және айқындау барысында біз осы саладағы ТМД елдерінің, оның ішінде Қазақстанның ғалымдарының ұстанымдарын басшылыққа алдық. Осы проблемаға қатысты әдіснамалық тұғырды ұстаздың 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 мәдениеттану, аксиологиялық, синергетикалық және инновациялық тұғырлар табылады. Біздің ойымызша, инновациялық тұғыр педагогикалық қауымдастықты жаңа әлеуметтік мәдени жағдайды қабылдау мен ұғынуға бағыттайтын білім парадигмасының ауысу жағдайында ұстаздың 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 мәдени, герменевтика аппараттарының кең енуі; синергетикалық әдістердің әлеуметтік таным идеяларына белсенді енуі, осы себепті статистикалық-ықтималдау әдістерінің көбірек енуі; әлеуметтік әдіснаманың жаңа парадигмасын құрудың тиімді жолы – синтез, барлық және кез-келген әдіснамалық бағыттың тұтас бірлігі.  Ғылымда екі үлкен әдіснамалық бағыт бар, олар: жаратылыстану, гуманитарлық. Ал педагогика ғылымында әртүрлі дүниетаным, көзқарас, парадигмаларды сипаттайтын 60-тан астам әдіснамалық бағыттар кездеседі, олардың көбісі мега-, макро-, микро- әдіснамалық бағытта орынды көрініс табады. Біздің пайымдауымызша, ғылыми жаратылыстану мен гуманитарлық мегаәдіснамалық бағыт қоғам дамуының ғылыми жаратылыстану және гуманитарлық парадигмаларының мазмұнды сипаттамаларына арқа сүйейді.  Ғылыми жаратылыстанулық парадигма мен оған сәйкес келетін ойлаудың технократты тұрпаты ғылымды жеке дара қарастыратын, жалпы ғылыми бейнелер мен нормалардың объективті шындығы, критерийі практика болып табылатын классикалық философия негіздемесіне сүйенеді. Ғылыми жаратылыстану парадигмасында ғылым мен табиғаттағы басқа да таным объектілерімен әсерлесуінде адам құбылыстың объектісі ретінде қарастырылады. Гуманитарлық парадигма ғылыми зерттулерге, «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 түсіну және т.б.  **88-дәріс. Педагогика әдіснамасының эвристикалық әлеуеті. Педагогика әдіснамасының даму үдерісі. Педагогика әдіснамасы мәнін зерделеу тұғырлары. (гносеологиялық, философиялық, ғылымтанулық).**  **едагогика әдіснамасының даму үдерісі.**  **Педагогика әдіснамасының даму тарихы. Әдіснамалық ғылыми мектептер және әдіснамашы ғалымдар.**  Ғалымдар тәжірибеге негізделген әдіснаманың қазіргі күйі мен болашағына, ғылым және тәжірибе әдіснамасының тенденциясы мен даму болашағына философиялық түсініктеме береді. Қазіргі уақытта ғылымның дамуында әдіснаманың рөлі арта түсті. Бұл немен байланысты? Біріншіден, қазіргі ғылымда объективті шындықтың құбылыстарына кешенді талдау жасау, білімді интеграциялау тенденциясы байқалады. Екіншіден, ғылым өзі қиындай түсті: психология және педагогика – олар зерттеу әдістері бойынша ерекшелене түсуде, зерттеу пәні бойынша жаңаша шектеулер пайда болуда. Үшіншіден, қазіргі уақытта философиялық-әдіснамалық мәселелер мен психологиялық-педагогикалық зерттеулердің әдіснамасы арасындағы айырмашылық нақтыланды. Төртіншіден, психология мен педагогика өз бетінше әлеуметтік ғылымдарда математикалық әдістерді қолданумен ерекшелене түсті. Нақты педагогикалық зерттеулерде әдіснаманың мәні арта түсуде. Сондықтан, педагогика әдіснамасының даму тенденциясы мен кезеңдерін, сонымен қатар болжамдық әлеуетін анықтай түсу керек [4, 6-9].  Педагогика әдіснамасы дамуындағы негізгі қарама-қайшылық педагогика мен педагогикалық шынайылық әдіснамасы арасында. Негізгі қарама-қайшылықты шешу үшін ретінде ғалымдар келесідей жолдарды ұсынады: 1) педагогикалық құбылыстардың дамуын заңдылығында көрініс табатын зерттеу әдістерін құрастыру; педагогикалық шынайылықты қайта құру әдістерін құрастыру және жүйелеу.  Педагогика әдіснамасының даму тенденциялары аталады: 1) педагогика әдіснамасы пәнінің түсінігі мен мәнін тереңдету; 2) педагогика әдіснамасының міндеті - педогогикалық ойлау-ғылыми шыгармашылық стилін диалектикалық дамыту мен педогогикалык санасын сақтау, қалыптастыру; 3) заманауи зерттеушілердің үш негізгі әдіснамалық талаптарға бағыттылығы. Бірінші талап: кез келген педагогикалық зерттеуде зерттеу нысанының қарама-қайшылықтарына мән беру керек, анықталған қарама-қайшылықтан зерттеу мәселесін құрастыру және оның шешімін жасырын қайшылықтар арқылы негіздеу. Екінші талап: кез келген педагогикалық мәселе тәрбиелік және дидактикалық жүйенің интеграциясымен, педагогикалық білім мен тенденцияның бірлігін, жүйелілігін есер арқылы қойылу керек және шешілу керек. Үшінші талап: кез келген педагогикалық зерттеу педагогикалық шынайылықты, оның қайта өзгеруі мен эмпирикалық таным нәтижелері немесе әдістерін қолдануды талап етеді [19, 9].  В.С. Степиннің пайымдауынша, ғылым дамуы әдіснаманың сол кезеңге сай сипаттамасымен түрлерін анықтайды. Ғылым дамуының классикалық кезеңі (XVII ғ. – ХХ ғ. басы) ғалымдардың нысан мәнін тану құралынсыз танымды жүзеге асыруға боладыдеген сенімділігімен байланысты. Классикалық емес кезең (ХХ ғ. басы және ХХ ғасырдың 60- жылдары) – нысанды зертеу нәтижесінде алынған білім таным құралына қатысты болатынын ғалымдар түсінеді. Неоклассикалық кезең немесе Классикалық еместен кейінгі кезең (ХХ ғасырдың 60-жылдарынан бастап) нысанды зерттеуге бағытталған пәндік-тәжірибелік іс-әрекет нәтижесінде алынған білім тек қана таным құралына ғана емес, субъекттің дүниетанымы, құндылықтары мен нормаларына да қатыстылығын түсіндірумен байланысты. Бұл соңғы жылдардағы әдіснамалық зертеулердің нәтижесі, ғылыми ізденісте осыны басшылыққа алу керек [17, 291-306].  В.В. Краевский педагогика әдіснамасының өзгеру сипаттамасын меңзеді. М.А. Данилов ұсынған педагогика әдіснамасы педагогика ғылымы дамуының «классикалық» кезеңіне сәйкес келетінін олар көрсетті. Педагогика әдіснамасын әдіснамалық іс-әрекет ретінде қарастыру ғылым дамуының «классикалық емес» кезеңіне сай келеді (В.В. Краевский, 1977). Сонымен, Е.В. Брежневаның (2003) еңбегінде жүзеге асырылған ғылыми-педагогикалық қисынды аксиологиялық үлгімен толықтыру үшінші кезеңге сәйкес.  Сәйкесінше, неоклассикалық әдіснаманы педагогикалық нысанды зерттеуде қолданған сәтте ғалым жүзеге асыра алады:   * Оның сапалық өзгерісін сыртқы және ішкі әсер ету факторлары арасындағы қатынасты ескеру негізіндегі жүйе реінде зерттеуді; * Рационалды және иррационалдылардың арақатынас сипатын, осы жүйе жағдайында жұмыс істейтін педагогтардың әрекетін анықтауды;   Осы даму барысында болашақты болжау мүмкіндігінің төмендігін ескеру.  Педагогика әдіснамасының даму тенденциясын, қисынын ашу және трихын зерттеу себебі ХІХ ғасыр соңы мен ХХ ғасыр бойындағы педагогика ғылымының дамуы негіз берді:  Педагогика ғылымы мен тәжірибесі негізіндегі ғылыми-педагогикалық ізденістегі жаңа әдіснамалық бағыттар мен негіздердің пайда болу көздерін ашу және айқындау;  Ғылыми қоғамдастықта белгілі және мойындалған идеялар, тұжырымдамалар немесе теорияларды дамыту әдістері мен тәсілдерін жүйелеу.  ХХ ғаырда және ХХІ ғасыр басында жеке ғылыми бағыт ретінде педагогика әдіснамасы дамуының іргелі негіздері қаланды, ол:  Философиялық каегорияларын айқындау арқылы: *қарама-қайшылық оқу-тәрбие үдерісін дамыту көзі ретінде* (М.А. Данилов, В.И. Загвязинский және т.б.); педагогика мәні (В.В. Краевский, А.В. Коржуев және т.б.); *педагогикалық құбылыстардағы қажеттілік пен кездейсоқтықтың арақатынасы* (Б.П. Битинас, Г.В. Воробьев және т.б*.*); *іс-әрекет психологиялық-педагогикалық зерттеулердің нысаны ретінде, іс-әрекет түсіндірмелі ұстаным ретінде* (В.В. Давыдов, А.К. Маркова және т.б.); *педагогикадағы заңдар мен заңдылықтар (*П.Н. Груздев, В.Я. Струминский, И.Я. Лернер, В.И. Помогайба, А.А. Левшин, Б.С. Гершунский және т.б.); *іс-әрекет жетістігі педагогика категориясы ретінде* (А.К. Рысбаева және т.б.); *педагогикадағы жүйелілік тұғыр* (А.Т. Куракин, Л.Н. Новикова, Р.Г. Лемберг, Н.В. Кузьмина, А.П. Ковалев, Я. Скалкова, С.И. Архангельский, В.П.Беспалько, М.Н. Скаткин, Н.В. Бордовская, Т.Г. Галиев және т.б.); *педагогикадағы жүйелілік-құрылымдық тұғыр* (М.А. Данилов, Т.А. Ильина және т.б*.); педагогикадағы жүйелік-синергетикалық тұғыр* (Н.Д. Хмель, З. Жанабаев, Л.Х. Мажитова, Б. Мукушев, М.С. Молдабекова және т.б.); *педагогикадағы іс-әрекеттік тұғыр* (Г.И. Щукина, В.С. Ильин және т.б.); *педагогикалық құбылыстарды зерттеудегі кешенді тұғыр* (Ю.К.Бабанский, М.М. Поташник, И.С. Марьенко және т.б.); *мәндік тұғыр* (А.В.Коржуев және т.б.); *өркениетті тұғыр* (Г.Б. Корнетов); *құзырлық тұғыр* (Д. Равен, С.С. Кунанбаева, Б.Т. Барсай және т.б.); *ақпараттық тұғыр* (С.А. Абдиманапов, Д.М. Жүсіпәлиева, С.Н. Лактионова және т.б.).  Педагогикалық білімдер жүйесі дамуының қисыны: *педагогика статусы ғылым ретінде: педагогика нысаны мен пәні, педагогика құрылы мын зерттеу әдіснамасы, педагогиканың ғылыми білім жүйесіндегі орны* (М.А. Данилов, В.И. Журавлев, В.Е. Гмурман, Ф.Ф. Королев, Н.К. Гончаров, Э.И. Моносзон, Б.Т. Лихачев, Н.А. Вершинина және т.б.); *педагогика ғылымының даму қайнар көздері, педагогика теориясы мен тәжірибесінің өзара әрекеті, ғылыми білім қалыптасуының қисыны* (Л.В. Занков, К.Н. Волков, Э.И. Моносзон, Х.Й. Лийметс, Ф.А. Фрадкин, Б.Т. Лихачев, В.С. Шубинский, Я.С. Турбовской, Н.В. Кухарев, Л.И. Гусев, Г.Л. Лукпанов, В.И. Гинецинский, А.Н Ильясова, А.А. Арламов және т.б.); *педагогика ғылымы дамуының қарқынына дамушы факторлар* (В.С. Ильин және т.б.); *педагогиканың ұғымдық-түсініктік жүйесін байыту, жүйелеу және реттеу* (В.Е. Гмурман, И.М. Кантор, Б.Т.Лихачев, И.С. Марьенко, В.И. Журавлев, М.А. Галагузова, Г.Н. Штинова, Н.Л.Коршунова және т.б.); *педагогикалық зерттеуді ұйымдастыру мен жүргізу барысындағы педагогикалық шынайылық туралы эмпирикалық және теориялық білімдердің жүйесін дамыту және жаңартудың диалектикалық сипаты* (Н.В.Бордовская, В.И. Загвязинский және т.б.); *педагогикалық зерттеу нәтижелері мен барысын талдаудағы іргелі және қолданбалының арақатынасы сипаты* (Е.В. Бережнова, В.В. Краевский және т.б.).  Педагогикалық құбылыстарды тану үдерісі: *педагогикалық зерттеу әдістері, олардың ерекшеліктері мен өзара байланысы* (А.И. Пискунов, Л.В. Занков, Г.В. Воробьев, Н.В. Кузьмина, В.И. Журавлев, Ю.К. Бабанский, В.И. Загвязинский, А.В. Клименюк, Я.Скалкова, А.И. Кочетов, А.С. Тотанова және т.б.); *сандық және сапалық сипаттамалардың арақатынасы* (С.И. Архангельский, В.И. Михеев және т.б.); *мазмұндық және құрылымдық әдістердің арақатынасы* (С.И. Архангельский және т.б.); *зерттеудің қисынды және тарихи деңгейлері* (Ф.Ф. Королев және т.б.); *зерттеудің эмпирикалық және теориялық деңгейлері* (С.И. Швырев, А.Я. Данилюк және т.б.); *педагогикалық зерттеулердің әдіснамасы мен әдістері* (Ю.К. Бабанский, М.Н.Скаткин, В.С. Шубинский, Я. Скалкова, А.И. Кочетов, В.П.Давыдов, Р. Атаханов, Е.П. Агапов, В.В. Егоров, Г.М. Кертаева және т.б.); *дидактикалық зерттеулердің әдіснамасы мен әдістері* (Л.В. Занков, Г.И. Щукина, В.В. Краевский, Ю.К. Бабанский, В.И.Загвязинский, М.Н. Скаткин, В. Оконь, А.В. Хуторской, А.В. Коржуев, С.У. Наушабаева, Г.М. Меркис және т.б.); *салыстырмалы-педагогикалық зерттеулердің әдіснамасы мен әдістері* (Г.Қ. Нұрғалиева, А.Қ. Кұсайынов, К.С. Мусин, М.Т. Есеева және т.б.); *тарихи-педагогикалық зерттеулердің әдіснамасы мен әдістері* (С.В.Бобрышев, М.В. Назаров, Г.А. Уманов, Г.М.Храпченков, К.К. Құнантаева, С.А Ұзакбаева, С.Қ. Қалиев, В.Г. Храпченков, Қ.Р.Калкеева және т.б*.); әскери-педагогикалық зерттеулердің әдіснамасы мен әдістері* (И.А. Липский, А.А.Болатбаева және т.б.); *әлеуметтік-педагогикалық зерттеулердің әдіснамасы мен әдістері* **(**И.А. Липский**,** Л.В.Мардахаев, Б.И. Мұканова, К.К. Жампейісова, З.Ө.Кеңесарина, Г.Ж. Меңлібекова, А.А. Калюжный, А.Н. Тесленко және т.б.); *тәрбие мәселелері боынша педагогикалық зерттеулердің* (Л.И.Новикова, В.С. Ильин және т.б.), *педагогикалық зерттеулерді ұйымдастырудың қисыны мен типологиясы* (В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, В.М. Полонский, А.В. Коржуев және т.б.); *педагогикалық зерттеулердегі ғылыми ақпаратты құрылымдау* (Б.П. Битинас және т.б.); *болжамдық зерттеулердің ақпараттық қамтамасыздандырылуы* (С.И. Портнова және т.б.); *тәжірибелік зерттеуді үлгілеу* (Э.А. Штульман және т.б*.); педагогикалық тәжірибе* (Г.М. Меркис, А.С. Казаринов, М.И. Грабарь және т.б*.); қолданбалы зерттеулер* (Е.В. Бережнова және т.б.); *педагогикалық зерттеулердің сапасын бағалау* (В.М. Полонский, С.А. Писарева, А.М. Алтухова және т.б.).  Педагогика әдіснамасының мазмұны мен құрылымы және оның даму генезисі: педагогика әдіснамасының нысаны мен пәні (П.Ф.Каптерев, А.С. Макаренко, Ф.Ф. Королев, М.А. Данилов, В.В. Краевский және т.б.); педагогика әдіснамасының мәні мен ерекшелігі, оның қызметтері мен философиядан айырмашылығы, жалпы әдіснама ғылымындағы орнын анықтау (Ф.Ф. Королев, М.А. Данилов, М.Н. Скаткин, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, В.Е. Гмурман, В.И. Загвязинский, Г.В. Воробьев және т.б.); ғылыми білімнің арнайы бағыты ретіндегі педагогика әдіснамасының қалыптасу тарихы (А.И. Пискунов, С.И. Колташ), педагогика әдіснамасы үздіксіз өзгерістегі тарихи біртұтастылық ретінде, үнемі дамуып отыратын педагогика ғылымы мен тәжірибе бірлігіне қатысты динамикалық метажүйе (М.Н. Скаткин, В.В.Краевский және т.б.); гуманитарлы әдіснама (А.А. Бейсенбаева, Е.З. Батталханов және т.б.); педагогика тарихының әдіснамалық негіздері (В.Г. Храпченков, Н.И. Гребенюк және т.б.); педагогикалық зерттеулердің негізгі бағыттарын жүйелеу (В.М. Полонский, Б.С. Гершунский, Г.К. Нургалиева, И.А. Липский, Н.В. Бордовская және т.б.); педагогиканың жалпы әдіснамалық мәселелері ( М.А. Данилов, Ф.Ф. Королев и др.), дидактик и (Л.В. Занков, В.В. Краевский және т.б.); тәрбие теориялары (Л.И. Новикова және т.б.); педагогикалық мәдениеттану (М.Х. Балтабаев және т.б.); педагогикалық болжау (Э.Г. Костяшкин, Б.С. Гершунский және т.б.); педагогикалық экспертиза (В.С. Черепанов, А.Д. Иванов және т.б.); озық педагогикалық тәжірибені зерттеу, жалпылау және қолдану (М.Н. Скаткин, Э.И. Моносзон, Ю.К. Бабанский, Я.С.Турбовской, Ф.Ш. Терегулов және т.б.); маман үлгісін құрастыру (С.Я Батышев, А.П. Сейтешев, Б.К. Момынбаев, В.В. Егоров және т.б.); этнопедагогиканың теориялық-әді снамалық негіздері (К.Ж..Кожахметова және т.б.); этномәдени білім беру (Ж.Ж..Наурызбай және т.б.); педагогикалық өлшеу (Н.В.Кузьмина, Н.М.Розенберг, С.И.Архангельский, Б.П. Битинас, В.М. Михеев және т.б.); халықаралық типтегі мекепрдің білім беру жүйесін басқару (С.С. Кунанбаева, Д.Н. Кулибаева және т.б.); білім беру идеалы (Г.К. Ахметова және т.б.); білім беру әлеуеті (Н.Э. Пфейфер және т.б.); педагогикалық деонтология (Г.М. Кертаева және т.б.); білім беру (А.М. Новиков және т.б.); жалпы орта білім беру мазмұнын өңдеу (М.Н. Скаткин, М.Ж. Джадрина, Е.У. Медеуов, К.Ж. Аганина, С.Д. Муканова және т.б.); жоғары педагогикалық білім беру (К.А. Дуйсенбаев, А.Д. Кайдарова, Б.А. Сайлыбаев және т.б.); педагогиканың әдіснамалық негіздерін зерттеушілерді оқыту (В.В. Краевский, Н.Д. Хмель, А.М. Новиков және т.б.); педагогтың әдіснамалық мәдениетін қалыптастыру (В.В. Краевский, В.А.Сластенин, Ю.В. Сенько, С.Т. Каргин, Б.А. Оспанова, К. Нагымжанова, Ж.Е. Сарсекеева, А.Н. Ходусов және т.б.); аталмыш ғылымның шынайы және басқа да ғылым салалары жүйесіндегі әлеуметтік статусын анықтау үшін педагогика ғылымының ғылымтану анализінің бағдарламалары, ғылым дамуының жалпы заңдарының әрекет ерекшелігін анықтау және сол саладағы зерттеудің категориялық деңгейін, қисынды құрамын, мазмұнынының өзгеру заңдылықтарын табу (В.А. Дмитриенко, В.И. Журавлев, В.И. Гинецинский, Б.С. Гершунский, А.П. Тряпицына және т.б.).  Әдіснамашы іс-әрекетінің нәтижелері олардың ғылыми-педагогикалық әректіне сай педагогика әдіснамасы даму барысына байланысты келеді.  Педагогика әдіснамасы өз дамуының қазіргі кезеңінде әдіснамалық білімнің жеке саласы ретінде айқындалады және өз әрекетімен, өз даму қисынымен эволюция кезеңінде көрініс табады. Н.В. Бордовский айтуынша, ХХ ортасынан бастап қазіргі кезеңге дейін үш тарихи маңызды кезеңдерді атауға болады: 1960 жылдың соңы –1970 жылдың басы, 1980-1990 жж., ХХ ғасыр –ХХІ ғасыр басы. Осы үш кезеңде ғалымдар қалыптасқан әдіснамалық дәстүрлер мен педагогиканы әдіснамалау үдерісін сыни талдауды қайта қарауды қажетсінді.  Педагогиканы әдіснамалау үдерісінің бірінші кезеңі 1960 ж соңы мен 1970 жылдардың басында пәндік аймақты аша түсу, педагогикалық әдіснаманың құрылымы мен қызметтерін айқындау, педагогика мен философияның өзара байланысының тиімді әдістерін анықтаумен сипатталады.  Педагогика әдіснамасының педагогикалық ғылымтану құрылымында ғылыми пән ретінде қалыптасып, ғылым әлемінде өзі және статусын айқындауы дидактикалық материализмнің дамуымен байланысты, сонымен қатар педагогтардың философия мен өз ғылымының әдіснамасын талқылауға кіріскенімен байланысты.  Педагогикадағы әдіснамалық дәстүрдің қалыптасу үдерісінің екінші кезеңі 1980-1990 жылдар педагогикалық зерттеулердің әдіснамалық мәселелерінің кеңею үдерісі ретінде сипатталады және оның түрлі бағыттарда дамуы.  Педагогиканың әдіснамалық дәстүрлер генезисін талдау оның бүкіл кезеңде де екі бағыт бойынша дамып отырғанын көрсетеді, олар кейде біріне бірі қарама-қайшы болып та келген: философиялық-педагогикалық (М.А. Данилов және т.б.) педагогикалық шынайылықтың философиялық рефлексия түріне бағыталуы (тұжырымдамалық кеңістік пен уақыт, оқыту, тәрбиелеу және дамыту динамикасы; педагогиканың пәндік емес аймағында жатқан бұл үдерістердің интегралды негіздерін іздеу; әдіснамалық мәселені адамзат тұрмысының тұтас кнтекстінде қарастыру және т.б.) және іс-әрекеттік-педагогикалық (В.В. Краевский) педагогика нысандарының мәндік құрамы мен ғылыми-танымдық, тәжірибелік және педагогикалық іс-әрекет байланыстарын ашу.  Әдіснамалық талдаудың аталған түрлерін педагогикаға біріктірудің тенденциясы Н.Д. Никандров, В.С. Шубинский және басқа да аворлардың еңбегінде сипатталды, олар зерттеу нысанының онтологиясын жүйелілік тұғырмен және іс-әрекет теориясымен синтездеу жолымен алуға талпынды. Дәл осы әдіснамалық мақсат ХХ асырдың 90-жылдары педагогика үшін өзекті болып табылды.  Үшінші кезеңде (ХХ ғасыр соғы – ХХІ ғасыр басы) педагогика ғылымы мен тәжірибесін дамытуүдерісін талдауда ғалымдар әдіснамалық сипаттағы мәселелерге қайта көңіл бөле бастады. Бұл бірнеше себептерге байланысты:   * «жаңа педагогика», «тәуекел педагогикасы» және «жазалаусыз педагогика» қалыптасуының әдіснамалық негіздерін табу және мәнін ашу қажеттілігі; * Ғылыми ізденісте қолданып жүрген ғылымда пайда болған жаңа тұғырлар, ұстанымдар мен әдістердіі эвристикалық әлеуетін нақтылауға талпыну және ХХ ғасыр соңында педагогикалық тәжірибеде пайда болған білім беру инновациясы барысында педагогикалық шындықтың қайта құрылу жолдарын түсіндіру [2, 395-396].   Сонымен қатар «Советская педагогика» (қазір «Педагогика») журналындағы және педагогика әдіснамасы және педагогикалық зерттеулер әдістемесі бойынша Бүкілкеңестік семинар сесияларындағы «педагогика әдіснамасы» түсінік айналасында болып жатқан пікірталасты ескеріп отыру маңызды. Семинар тақырыптарын меңгеріп, түсіну педагогикалық зерттеулердегі тиімділікті арттыру үшін әдіснамалық ізденістердің маңыздылығы туралы ақпарат береді (1969-2010 жж.). 1994 жылы семинар бүкілресейлік болып қайта жұмысын жалғастырды. Семинарда педагогикалық тәжірибеге байланысты шынайы мәселелер мен олардың әдіснамалық сипаттағы қисыны талқыланды. Ғылыми таным үдерістерінің тиімділігі мен ерекшелігі, педагогикалық тәжірибенің табиғаты мен әдістемесі, оның оқушыларды тәрбиелеу, оқыту мен дамыту үдерісін зерттеудегі рөлі, мектептер мен педагогика ғылымының дамуын болжау, педагогика категориясындағы тәрбие диалектикасының сипаты, оқушыларды тәрбиелеудегі педагогикалық үдеріс пен құбылыстарды зерттеудегі құрылымдық-жүйелік зерттеу мен педагогикалық тәжірибенің рөлін айқындау, педагогикалық теорияларды құру, объективті сипаттамалар, бағалау өлшемдері, педагогикалық құбылыстар мен үдерістерді өлшеу, педагогика ғылымындағы теориялық зерттеулердің тиімділігін арттыру; педагогикалық тәжірибені зерттеу, жинақтау және қолдану; кешенді тәрбиелеу тұғыры; әдіснамалық мәселелер, педагогиканың дамуы, үздіксіз білім беру жүйесінің құлыптасуы мен дамуы туралы айтылды. Семинар әдіснамалық ұстанымдарды құрастыруға ынталандырды.  Әдіснамалық семинар сессияларының тақырыптарын талдау арқылы педагогика аймағындағы әдіснамалық білімнің даму динамикасын көруге болады.  Білім беруді жетілдірудің қазіргі жағдайында білім беру саласындағы оның ғылыми негіздерін әдіснамалық талдау қажеттігі үнемі өзекті болып тұр. Сонымен бірге педагогика әдіснамасын жаңаша түсіндіру мен бекіту қажетті сезіле бастады.  Осылайша педагогика әдіснамасына ғалымдар бет бұрады:   * Жаңа педагогикалық ойларды іздеуде және жаңа педагогикалық теорияларды құрастыруда; * Педагогика ғылымы мен тәжірибесі арасындағы байланыстың жаңа түрлерін ашуда; * Мақсаттылықты ғылыми негіздеу үдерісінде және педагогтардың білім беру және тірбиелеу әрекеті мазмұнын жаңартудың жаңа жолдарын іздестіруде; * Оқыту үдерісінде пәнаралық байланыстардың жаңа түрлерінің тиімділігін ғылыми түсіндіруде; * Педагогикалық жобалау мен үлгілеудің жаңа әдістерін іздестіруде; * өазіргі педагогика әдіснамасындағы педагогикалық инноватиканың орынын анықтауда және білім беру мекемелеріндегі инновациялық іс-әрекетті әдіснамалық қамтамасыз етуде және т.б.[2, 398].   Педагогикадағы әдіснамалық дәстүрлердің қалыптасуы мен дамуы, педагогика әдіснамасының қалыптасу мен даму кезеңдерін талдау көрсетілген тарихи кезеңде педагогика әдіснамасы түрлі бағытта, түрлі үлгіде қарқынды дамып келе жатқанын көрсетеді.  **Педагогика әдіснамасы тарихы және даму кезеңдері**  Әдіснамашы ғалымдардың ізденістерінің нәтижелері белсенді ғылыми-әрекет кезеңдеріне сәйкес педагогикалық әдіснаманың дамуының жалпы барысына енгізілді.  • 1960 жылдардың аяғы 1970 жылдардың басындағы педагогикадағы әдіснамалық үдерістің ***бірінші кезеңі*** педагогика әдіснамасының пәндік алаңын нақтылауымен, педагогика әдіснамасының құрылымы мен қызметтерін ашып көрсетумен, педагогиканыың философиямен әрекеттесуінің тиімді тәсілдерін анықтаумен ерекшеленеді. • Педагогикадағы әдіснамалық дәстүрдің қалыптасу үдерісінің ***екінші кезеңі*** (1980-1990-шы ж.ж). педагогикалық зерттеулердің әдіснамалық мәселелерінің кеңейтілуімен және ол мәселелердің ғылыми қауымдастық мақұлдаған белгілі бір әдіснамалық бағдардың басым болуымен сипатталады. Бұл кезеңде педагогиканың әдіснамасының жүйелілік-әрекеттік табиғаты мен сипаты анық көріне бастады. Екінші кезеңде әдіснамалық талдаудың негізгі типтері – философиялық-педагогикалық бастауы (М.А. Данилов және басқалар) және әрекеттік-педагогикалық (В.В. Краевский және басқалар) пайда болды.  ***Үшінші кезеңде*** (XX ғ.соңы мен XIX ғ. басы) ғалымдар тағы да педагогика ғылымы мен прктикасының даму үрдісін талдауда әдіснамалық мәселелерге қайта оралды. Педагогиканың әдіснамасының дамуына М.А.Даниловтың, Ф.Ф.Королевтің, В.В.Краевскийдің ғылыми еңбектерінің маңызы аса жоғары болды. М.Н. Скаткиннің, Я.С.Турбовскойдың, В.И.Журавлевтің, Ю.К. Бабанскийдің, В.И. Загвязинскийдің, А.В. Коржуевтің, Л.И. Новикованың, Я.Скалкованың, Н.Д.Никандровтың, В.Е. Гмурманның, В.С. Шубинскийдің, В.М.Полонскийдің, Б.С.Гершунскийдің және тағы басқа әдіснамашы педагогтардың еңбектерінде педагогикалық зерттеулердің әдіснамасы мен әдістемесі жан-жақты көрініс тапты. Педагогикалық әдіснаманың даму тарихы, педагогика саласындағы әдіснамалық білім, педагогикалық әдіснаманың құрылымы мен қызметтері педагогикалық зерттеулер сапасын бағалау мәселелері ерекше ғылыми түрғыда талданып, Бүкілодақтық әдіснамалық семинарларда үлкен сынақтан өтіп, ғылыми кауымдастыққа ұсынылды.  Сонымен, қарастырылып отырған кезеңде педагогика әдіснамасы саласындағы жетістіктерге ғалымдар жаңа педагогикалық идеялар іздегенде және жаңа педагогикалық теория жасағанда, педагогика ғылымы мен практикасының байланыстарының жаңа типтерін қарастырғанда, педагогикалық жобалау мен модельдеудің жаңа әдістерін іздестіргенде сүйенеді. Педагогикадағы әдіснамалық дәстүрді талдау 1971-1991жылдары педагогика әдіснамасы белсенді дамыған және шын мәніндегі жүйелі әдіснаманың өрістеуіне кең жол ашты деуге әбден болады.  **Педагогика әдіснамасы мәнін зерделеу тұғырлары.**  Педагогикалық әдіснамасының қалыптасу үдерісін талдап қорыту педагогикалық әдіснаманы түсінудің белгілі ұстанымдарын біріктіретін ортақ дүниені анықтауға және олардың айырмашылықтарын белгілеуге мүмкіндік береді.Мұны талдауда автор Ю.К. Бабанский, В.И. Загвязинский, Б.С. Гершунский және Н.Д.Никандровтың [ 121] , В.Е.Гмурман [122] , В.В.Краевский [ 123] , С.И. Колташ, А.Г. Кузнецова, М.Н.Скаткина, Е.В. Титованың [124] және басқалардың белгілі жұмыстарына сүйенеді.  Мысалы, педогогиканың даму бағыттарын талдай келе, В.Е. Гунурман: « Педагогика әдіснамасы мәселелерін шешу философиялық және ғылымтану әдебиеттерінде түрліше түсіндіріледі. Бір авторлар әдіснаманы әдістер туралы ғылым, басқалары философиялық үрдістер қолданылатын сала, үшінші біреулер әдіснама тек жалпы емес, сонымен қатар, нақтылы ( басқа терминология бойынша – арнаулы) зерттеу әдістерін жинауға арналған деп түсіндіреді. Аталған қарама – қарсы тұғырлар әдістемелік мәселелердің өрісін не қисынсыз тарылтады, не шексіз кең ұлғайтып жібереді» ­- деп атап көрсеткен еді [ 122] .  Педагогикалық әдіснаманың мәнін ашу және оны іздеу бағытындағы алғашқы тұғырлардың бірі ***гносеологиялық***деп аталады.Бұл атау педагогикалық әдіснама ұғымына туыстас « әдіснама» ұғымы ғылыми әдебиетте « гносеология» немесе « таным теориясы» ұғымдарына жақындығымен сипатталады.Аталмыш тұғырды жақтаушылар педагогикалық әдіснаманың бір бағыты – педагогикалық болмысты танып – білу әдістеріне немесе педагогикалық объектілерді тану үдерісінің өзі туралы ғылымға баса мән береді.Бұл ретте, педагогикалық болмысты тану және түсіндіру әдістерін толықтыру және жаңартудың факторлары мен бастаулары, сондай – ақ , педагогикалық болмысты қайта құру әдістері туралы ғылым ұзақ уақыт назардан тыс қалып келді.Педагогикалық әдіснаманы бұлайша түсінуге сәйкес, белгілі отандық әдістемеші М.А. Данилов былай деп жазды: « Педагогика әдістемесі – дамушы қоғам жағдайында үздіксіз өзгерістегі педагогикалық болмысты дәл сипаттап көрсететін ғылымды қалыптастырудың қағидалары, тұғырлары және тәсілдері туралы педагогикалық теорияның бастапқы ережесі, негізі және құрылымы туралы білімдердің жүйесі болып табылады» [ 125].  Педагогикалық әдістемені гносеологиялық мектептің ( И.С. Ладенко ) дербес ғылыми пәні ретінде ресімдеу:  - педагогикалық болмыс объектілерін талдау және оларды дамытудың шарттарын іздеуде қайшылықтар теориясына сүйенген;  - педагог – зерттеушілердің ғылыми – педагогикалық ойлаудың проблемалық сипатына басымдық пен бағдар ұстануына және ғылыми – педагогикалық ізденудің логикалық негіздерін іздеумен байланысты болды.  Әдіснамалық ізденудің осы бағытына тән педагогикалық әдіснаманың тек қана *гносеология* ғана емес, сонымен қатар, *онтологияның* қызметін қатар атқаратын *таным кеңістігінің гетерогендігін* акценттеу шындығында матричной болатын. Жекелей алғанда, бұл ғылыми – педагогикалық фактілерді сипаттап, педагогикалық объектілердің мәнін ашатын , олардың бұдан әрі өзгеруі мен дамуының табиғаты мен шарттарын ғылыми түсіндіретін сала ретінде педагогикалық ғылым пәнінің түсіндіруінде қарастырылады.  Қаралып отырған кезеңнің ғалым – педагогтары қауымдастығы санкция жасаған педагогика саласына диалектикалық ғылымның пәндік үлсінің сызбасы педагогикалық объектілердің бірқатар сипаттамаларын түрлі жүйелерге біріктіруге және педагогикалық болмыстың алуан түрлілігін бейнелейтін педагогикалық зерттеушілердің санқырлы болғанымен бірегей кең әдістемелік стратегиясының қажеттілігін негіздеуге мүмкіндік береді. Аталмыш факті әдістемешілердің педагогикалық әдістемені қалыптастырудың бірінші сатысының өзінде жүйелеуші тұғыр идеясы тірегінің көрсеткіші болып табылады.  Педагогика әдіснамасы пәнін дамытудың гносеологиялық парадигмасы аясында фундаменталды ( іргелік) және теориялық педагогикалық білім алудың логикалық моделін жасау, оны талдау мен бағалаудың тиімді құралдары педагогикалық болмысты танудың диалектикалық логикасын тірек ете отырып , күрделі үдерісінде анықталды.Таным теориясын дамытудың арқасында ғана педагогиканың әдіснамалық мәселелері саласында көптеген зерттеушілер педагогикалық болмыстытанудың табиғаты мен логикасын және әдістерін , көптеген педагогикалық құбылыстар мен үдерістердің мәндік сипаттамаларын анықтау және түсіндірудің тәсілдерін анықтай отырып , гносеологиялық тұғырды дамытты.  Нәтижесінде, педагогиканың әдіснамалық педагогтың қолданысына зерттеу мәселесі мен оның нәтижелерін бағалауға дейін ойлау үдерісін қамтып, ашатын ***педагогикалық зерттеуді ұйымдастыру логикасын*** жан – жақты түсіндіру енді.Бұл логика белгісіз пән немесе педагогикалық іздену мәселесі көбінесе біртіндеп гипотеза ( болжам) түрінде анықталады және тұғырнамалық ( концептуальный) идея түрінде, кейін мінсіз және мүлтіксіз құрылымдалған тұғырнама ( концепция) немесе формальды – логикалық модуспен ( рәсімдер, құралдар және әдістермен) ресімделеді.[ 128].  Белсенді даму үстіндегі педагогикалық әдіснама аясындағы гносеологиялық тұғырмын қатар, педагогикалық ғылым, оның объектісі мен пәні шегінде өмір сүретін философиялық жүйе қаралған тағы бір ұстаным анықталды. Педагогикалық ғылымды дамыту әдіснамасы ретінде ***философиялық*** деп аталатын екінші тұғырдың авторлары, атап айтқанда, түрлі педагогикалық құбылыстар мен үдерістерді тануға және зерттеуге қолданылатын диалектиканың ережелері немесе доктриналары мен заңдарын, философиялық идеяларын қарастырады. Екінші ұстанымның жақтаушылары педагогикалық әдіснаманың , оның « бастапқы ережелері мен қағидалары, түсініктердің мәні мен жүйесі ең алдымен, философиялық тұғырнамамен анықталады және аталмыш ғылыми білім саласының құрамдас бөлігі болып табылмайды» деп тұжырымдайды [ 129]. Тарихи талдауда аталмыш бағыттың өкілдері педагогикалық әдіснаманың ғылыми – педагогикалық білімнің дербес саласы ретінде даму мүмкіндігін жоққа шығарғанын атап өту маңызды.  Философия мен педагогика әдіснамасын теңдестіру педагогтар ғана емес, бірқатар философтар тарапынан қарсылық туғызды. Белгілі философтар және педагогтар ( П.В. Копин, В.Н. Садовский, В.А. Лекторский, Э.Г. Юдин, М.Н. Скаткин, Ю.К. Бабанский, В.В. Краевский, Г.П. Щедровицкий және т.б ) бұл ғылым салаларының шекарасынын анықтау философиялық мәселелердің шектен тыс ұлғаймауына мүмкіндік беретінін атап көрсетті.Философия нақтылы білімнің арнаулы саласына жататынын, біздің жағдайымызда педагогика ғылымының әдіснамалық мәселелері есебінен теориялық ғылымтануға айнала алмайды. « Философиялық талдау педагогикалық талдаумен қатар қолданылуға , бірақ оның орнына қолданылмауға тиіс [ 130] .Педагог - зерттеушілердің педагогикалық болмыс объектілерін зерттеуде тек философиялық талдау бағытын ұстануы тұйыққа әкеп тірейтіндігі көпке айқын болды.  “ Біздің кезімізде қалыптасқан педагогика ғылымы – қолданысындағы педагогикалық талдауды философиялық талдаумен алмастыруға '' ұсыныс [ 130] , В.В. Краевскийдің әділ түрде ескертуі бойынша осы заманғы педагогтардың зерттеу жұмыстарының сапасын және соған орай педагогика ғылымының даму тиімділігінін көтеруге ықпал жасай алмайды.  Отандық педагогика тарихының бүкіл кеңестік кезеңінде ұзақ уақыт бойы *маркстік- лениндік әдіснама* педагогика ғылымының оның практикасымен байланысты түрде табиғаты мен дамуын объективті түрде және жан- жақты түсіндіретін бірден – бір дұрыс ілім ретінде саналды. Марксистік – лениндік әдіснамаға педагогтар ең алдымен педагогикалық болмысты дамыту жолдарын тану, түсіндіру және бағдарлауда басшылыққа алынатын *педагогикалық бағдардың* жиынтығы ретінде қарады. Осыған байланысты, педагогикалық әдіснаманы дамыту тарихында Ресейдегі Кеңес кезеңіндегі педагогикалық ғылым мен практиканың өзін дамытуға елеулі ықпал еткен үшінші ***идеялогиялық***  тұғыр болғанын айтуға болады.  Кеңес дәуірінен кейінгі кезеңде 2001 жылғы әдіснамалық семинардың ғылыми мақалаларының жинағының алғы сөзінде В.В Краевский былай деп жазды: « ұсынылған тұғырлардың қалыптан тыс , пікірлердің әралуандығымен бірге өткен уақыттарда баршаға міндетті идеялогиясыз елестету мүмкін емес әдіснама енді мүмкін болды. Осылайша әдіснаманың өз алдына өмір сүруге құқықы туралы ертеректе туындаған ой қолдау тапты» [ 130] .  Ғылым әдіснамасы мәселелерін басты назарға алған отандық философтар ( Э.Г. Юдин, М.Г. Ярошевский, А.Г. Спиркин т.б) әдіснаманы жеке ғылым және оның даму құралдарын ғылыми қызметтің құрылымы, пішіні мен тәсілдері және үлгісі жөніндегі қағидалар ретінде қарастыру қажеттігіне барынша ден қойды. Осының арқасында философия аясында әдіснама туындап, белсенді түрде дамыды, ал қазіргі кезеңде ғылым дамуының тарихы дамуда.Осының ықпалымен педагогикалық әдіснаманы түсінуге деген көзқарас біртіндеп өзгеріп, гносеологиялық, философиялық және педагогикалық тұғырлар барған сайыт жиі сынға ұшырай бастады.  Нәтижесінде, төртінші тұғыр – ***ғылымтану*** анықталып, педагогтардың әдіснамалық зерттеу өрісінің пәндік шекарасын анықтайтын және әдіснамалық, тарихи және теориялық білімдерді ажыратып және біріктіріп ғылыми- педагогикалық білім құрамын жаңартатын ғылыми білімнің айрықша саласы ретінде түсінтіруімен ерекшелене бастады. Бұл тұғырдың ұстанымы бойынша педагогикалық әдіснама аясында ғылыми жүйе ретінде педагогика ғылымын дамыту қағидаларының, құралдарының, әдістері мен үлгілерінің ерекшеліктерін, *объектісі жүйе ретінде педагогикалық ғылым және оның даму үдерісі болып табылатын,* табиғаты жағынан *ғылыми зерттеудің әдіснамалық* рәсімдері мен жеке әдістерін зерттеп айқындайтын ғылыми сала болып табылады.  Баяндалған идея мазмұнында педагогикалық әдіснамаға « білім жүйесі сондай- ақ, осындай білім алу жіне арнаулы- ғылыми педагогикалық зерттеулерді әдіснамалық қамтамасыз ету бойынша қызмет жүйесі» ретінде педагогикалық әдіснамаға неғұрлым жалпы анықтама беріледі [131] және әрі қарай мазмұны толығады.Мысалы, педагогикалық әдіснама мағынасында « педагогикалық болмысты бейнелейтін білім алудың қағидалары, тұғырлары және тәсілдері туралы*, педагогикалық теорияның негіздері мен құрылымы туралы* білімдер жүйесі, сондай- ақ, осындай білімдерді алу және бағдарламаларды, логика мен әдістерді негіздеу, зерттеу жұмыстарының сапасын бағалау жөніндегі қызмет жүйесі» түсініледі [ 132].  Философиялық және педагогикалық білімдерді дамыту үдерісінде осы заманғы философтар мен педагогтар педагогикалық әдіснама объектісі мен пәні аясында *педагогтардың жобалау қайта құру әдістемесі мен ғылыми- танымдық әдіснамасын* ажырата бастады.Осыдан барып « танымдық және қолданбалы деп айтылуы мүмкін педагогикалық ғылым жүйесін салыстырмалы түрде ерекшеленген қос кіші жүйесін құру идеясы пайда болды. Біріншісі шығарда ғылыми теориялар түрінде білімдер- бейнелеулерді береді. Алайда, оларды алу үшін ғылыми танымның әдісі пайдаланылады, оның құрылуы және қызмет етуі ғылыми танымның әдіснамасына, сондай – ақ, танымдық кіші жүйесінің құрамына кіретін ғылымдар *рефлекстеледі.*  Екіншісі шығарда шындығында қолданбалы ғылыми - педагогикалық білімді – педагогикалық практиканы қайта құру әдісін береді. Алайда, оларды алу үшін практиканы қайта құру әдістерін әзірлеуде шешілетін арнаулы аралық тапсырма болып табылатын ерекше білімдер- бейнелеулер қажет. Бұл білімдерді алу үдерістері қолданбалы зерттеулер деп аталынуы мүмкін. Олар ғылымның қолданбалы кіші жүйесінің ішкі аралық буынын құрайды» [ 133].  Педагогикалық болмысты қайта құру әдістерін дамыту және іске асыру педагогикалық әдіснаманың басқа саласына- педагогикалық әдіснаманың құрамына кіретін және кейде “ практикалық әдіснама” немесе “ педагогикалық жобалау әдіснамасы '' деп аталатын педагогикалық болмысты дамыту әдіснамасына рефлекстеледі.  В.С. Шубинский өз кезегінде педагогикалық әдіснама пәні “ педагогикалық білімді және педагогика саласындағы таным үдерісін оқып- үйрену болып табылатынын атап көрсеткен болатын. Ал бұл әдіснаманы практикадан қол үзуіне мүмкіндік туғызады, оған басқа міндетті – *практикаға* да, *теорияға* да, қатысы шығармашылық – қайта құрушы міндетін орындауына кедергі келтіреді” . Сондықтан, педагогикалық әдіснаманың дамуы « тек қана таным әдістерін ғана емес***, әдіснамалық білімнің қайта құрушы*** ***рөлін*** ашатын педагогикалық болмысты қайта құру әдістерін әзірлеумен байланысты» [ 134].  Педагогикалық әдіснаманың практикалық бағыттылығы, оның педагогикалық жаңашылдық практикасын дамытудағы елеулі алға басушылығына қатысты қайта құрушы қызметі мәселесі баспасөзде 1980- 1990 жылдардан белсенді түрде талқылана бастады (М.С. Бургин, Б.С. Гершунский, В.И. Журавлев, В.И. Загвязинский т.б ) .Бұл ретте, Е.В. Титова [ 124] атап көрсеткендей, педагогикалық ғылымды дамыту әдіснамасын жеке педагогикалық практиканы дамыту әдіснамасын бөліп қарау мәселелері және олардың арақатынасын іздеу мына бағыттарда анықталады.  Бірінші бағыт зерттеушілердің педагогикалық әдіснаманың қандай болмасын практикалық бағыттылығын жоққа шығаруды білдіреді.Бұл бағыттың авторы педагогикалық әдіснама жүйесі мынадай деп санайды: педагогикалық болмыс объектілерін тану табиғатын белгілейтін және ерекшелігін бейнелейтін білімдерді алудың қағидалары, тұғырлары және тәсілдері туралы педагогикалық ғылымның негізі мен құрылымы туралы білімдер; басым түрде танымдық үдерістер ретінде арнаулы – ғылыми педагогикалық зерттеулерді әдіснамалық қамтамасыз ету қызметі [ 135]. Аталмыш жағдайда әдіснама объектісі болып тек педагогикалық ғылым және педагогтардың ғылыми – танымдық қызметі танылды. Мысалы: В.И. Загвязинский педагогикалық әдіснаманы анықтауда оны ғылыми- педагогикалық зерттеудің бастапқы ережесі, құрылымы, үлгісі мен әдістері туралы ғылым ретінде түсіндіреді [ 136].  Е.В. Титованың пікірінше, осы ұстанымның негізінде жақтастары ғылыми таным әдіснамасын ғана танып, ғылыми қайта құру әдіснамасын жоққа шығаратын гносеологиялық және ғылымтану тұғырлары іс жүзінде бірікті. “ Педагогикалық әдіснама” және “ педагогика әдіснамасы” терминдері тек педагогика ғылымының және педагогикалық зерттеулердің әдіснамасы ретінде біржақты түсініледі.  “ Педагогикалық әдіснама” термині “ педагогика әдіснамасы” терминіне қарағанда кең. Бірінші термин педагогикалық ғылымдарды дамыту, педагогикалық зерттеулер, педагогикалық болмыс объектілерін қайта құру, педагогтардың және оқытушылардың ғылыми- танымдық немесе ғылыми қайта құру қызметін бағалау әдіснамасын білдіреді. “ Педагогика әдіснамасы” термині екі аспектіде – педагогикалық қызметті ғылыми тану және педагогтардың ғылыми- зерттеу қызметін әдіснамалық қамтамасыз ету негіздерінің әдіснамасы ретінде іске асырылатын педагогикалық ғылым әдіснамасы ретінде түсініледі.  Бүгінгі таңда ғалымдар ***педагогика әдіснамасының практикалық бағыттылығын таниды.*** Бұл ұстаным әдіснамалық сипаттағы осы заманғы көптеген жұмыстардан көрінеді. Педагогика әдіснамасы, бұл – « ғылымдардың жалпыға бірдей әдіснамасынан және білімнің қоғамдық даму жүйесі бағыттарын зерттеу, педагогикалық теория ережелерінің, бастау алған жері туралы білімдер жүйесі және педагогикалық құбылыстарды қараудың тұғырлары мен қағидалары, сондай- ақ, алған білімді тәрбиелеу, оқыту және білім беру практикасына ендіру жолдары екені атап көрсетіледі» [ 137].  Көптеген зерттеушілер ұсынған пікір – пайымдаулар осы уақытқа шейін толықтай тұжырымдалмағандықтан қисынын таппай келеді – жай ғана ресми жария етіледі немесе ғылыми жетістіктерді практикаға ендірумен байланыстырылып, педагогикалық әдіснаманың практикалық – қайта құрушы қызметін тек осыдан қөреді.  Педагогикалық әдіснама педагогикалық теория мен практика саласындағы қызметтің құрылымы, логикалық ұйымдастырылуы, әдістері мен құралдары туралығылымды қамтиды. В.С. Шубинский, Б.С Гершунский және Н.Д. Никандров дәстүрлі түрде “ педагогика әдіснамасы” термині қолданылғанымен, ғылым мен практика әдіснамасының педагогикалық әдіснама құрылымындағы ара қатысы туралы былай деп тікелей айтты: “Педагогика әдіснамасы, бұл- ол туралы теориялық және практикалық қызметтің нормасы, қағидалары мен білімдердің белгіленген жүйесі” [ 138]. Әдіснамалық білім тек қана педагогикалық білімнін өзгеруі туралы, педагогикалық болмысты тану туралы – оны алудың тәсілдері мен үдерістері туралы білім емес, сонымен қатар, ( мұны атап айту керек) тиісті педагогикалық объектіні қайта құрудың тәсілдері мен құралдары, қағидалары мен логикасы туралы білім ретінде анықталуы мүмкін [121].  Педагогика әдіснамасының практикалық бағыттылығы болуы мүмкіндігін мойындай келе ғалымдар: « Әрине, бұл ережені бұрмалаудың ( тұрпайыландыру) қажеті жоқ. Жекелей алғанда, қандай да бір нақтылы әрекеттің тәсілдері туралы барлық практикалық кеңесті әдіснаманың жеке көрінісі деп санауға болмайды [121]. Онымен қоймай, мұндай бұрмаланудың болмысы ретінде кейде педагогикалық әдіснаманы шектен тыс көмескі, екі ұшты немесе абстрактілі түрде түсінуді айтуға болады. Бұл педагогикалық ғылымдағы кез- келген кеңінен талдап- қорытуды, кез- келген педагогика ғылымы практикадан алшақ ережені, кейде тіпті айрықша маңызбен әдіснамалық бағдар мәртебесі берілген авторлық тұжырымдауды әдіснамаға жатқызу болуы мүмкін. Алайда, практикалық құрамдас педагогикалық әдіснама идеясын жақтаушылар тұтастай “ ғылымтану” тұғырының аясында қала отырып, педагогикалық әдіснаманың практикалық бағдарының мүмкіндіктерін жоққа шығармастан, мұндай бағдар неден көрінеді деген сұраққа белгілі бір жауап бере алмайды. Ғылыми тану әдіснамасы мен жаңа педагогикалық практиканы жобалау әдіснамасы өзара несімен ерекшеленетіндігі әзір айқын емес және оны анықтау сипатындағы талпыныстар қойылған сауалға толық жауабын бере алмай отыр.  Үшінші бағыт педагогикалық әдіснаманың танымдық- түсіндіруші және жобалау- қайта құрушы аспектісінің заңдылығын нығайтумен сипатталады.  Әдіснама жөніндегі жалпы ғылыми көзқарасқа сүйене отырып, М.С. Бургин мынадай сұрақ қояды:ол практикамен тек жанама түрде педагогикалық теория арқылы байланысты ма, жоқ әлде бұл екі саланың ортасында тікелей байланыс барма? Оның көзқарасы бойынша “ педагогикалық практика әдіснамасы сияқты ғылыми тарауды бөліп шығару мақсатқа сай ” болмақ [139]. Педагогикалық әдіснаманың практикалық бағыттылығының мүмкіндігін бекітудегі жүйелі ұстаным мәселенің оның практикалық бөлігінің ғылыми мәртебесі жөнінде қойылуына сөзсіз алып келеді, бұл С.Я. Батышевтің анықтамасында « таным мен практикалық қызметтің қағидалары, нормалары, әдістерінің жиынтығы, шынайы білімге және оңтайлы практикалық әсеріне қол жеткізудің жолдары туралы ғылым» мағынасында сондай- ақ, В.М. Розиннің мақаласында қарастырылады.[ 140].  Розин кәсіби әдіснама екі бөліктен: дамытатын қызметке бағдарланған қолданбалы және әдіснаманың өзіне бағдарланған жетекші мазмұнда болуға тиіс деп пайымдайды.  Осылайша педагогикалық әдіснаманың практикалық бағдарын әдістер мен қағидалар арқылы ғана емес , сондай – ақ, жаңа педагогикалық объектілерді жобалауда да қарастыру қажет: « Әдіснама ғылыми нәтижелерді ендірумен ғана айналыспауға тиіс, сонымен бірге, оның міндеттері аясына осындай үдерістерді ендіру жолдарын, жалпы тұғырлары мен іске асыру қағидалары енеді» [ 139].  Педагогика әдіснамасының практикалық міндеттерін ашуды басқа да ұғымдар баршылық. Педагогикалық әдіснаманың практикалық бағыттылығы нақтылы педагогикалық қызметтің ғылыми негізделген технологиясын жасауға арналған басқарушы ескертпелерден тұрады – бұл осылай аталатын нормативтік әдіснама [41].  Бұл ереженін дамуы әлеуметтік саладағы жаңа педагогикалық, білім беру, ақпараттық және гуманитарлық технологияларды жасаудың әдіснамасын іздеуде іске асады.  Өз кезеңінде В.И.Журавлев педагогика әдіснамасын дамыту болашағының екі түрлі үрдісін атап көрсетті. “ Олардың бірі – әдіснаманың ғылыми және практикалық қызметтің түрлі саласына неғұрлым кең ауқымда енуі, оны қызметті тану мен қайта құрудың құралы ретінде жалпы жұртшылықтың тануы. Екіншісі – неғұрлым жетілдірілген және өнімді, танымдық, пәндік – өндірістік қызметті қамтамасыз ететін әдіснамалық операцияны өсіру, дамыту, кеңейту” [141]. Бұл ретте, ғалым алғашқылардың бірі болып педагогикалық праксиология туралы кез-келген саладағы қызметтің мақсатына сай талдап-қорытылған нормаларын жасау міндетіне ие, әдіснама мен пәндік-практикалық қызметтің шекарасында тұрған “салыстырмалы түрде жас ғылыми пән” ретінде мәлімдеген болатын. Ғалымның пікірінше, педагогикалық праксиологияның педагогикалық әдіснаманың нәтижелі аспектісіне “ жақындауы ” туралы айтуға болады.  Бұл айтылғаннан педагогикалық әдіснаманың *практикалық-бағдарланған* тұғырды, осы тұғырдың аясында педагогикалық әдіснаманың практикалық нәтижелілігін, соның ішінде, педагогикалық практика объектілерін қайта құрудың мақсатқа сәйкестігіне бағытталған қызметті анықтаудың құрылымы, логикалық ұйымдастырылуы, әдістері мен құралдары туралы ғылым ретінде түсінетіндігін айқындауға мүмкіндік берді [142].  Педагогика әдіснамасының практикалық аспектісін айқындауда ғалымдар дегенмен де осы мағынасында педагогтардың әдіснамалық қызметінің ерекшелігін ашып көрсетпейді.  Педагогикалық әдіснаманы түсіну, оның мағынасын анықтауды түсінуде белсенді даму үстіндегі бағыттардың бірін мазмұнды, нормативтік және мағыналы аспектілерді бөлу арқалы көруге болады.  Педагогика әдіснамасының ***мазмұндық аспектісі*** педагогикалық болмыс туралы әдіснамалық білімдердің табиғаты мен көлемін ашады, *нормативтік аспект*-түрлі тұғырлар, қағидалар мен әдістерді білдіретін педагогикалық болмыс объектілерін тану және қайта құрудағы әдіснамалық бағдарлардың жиынтығы;  *Мағыналық аспект*-педагогтың ғылыми-танымдық немесе ғылыми-жобалау қызметіне қайсы бір әдіснамалық бағдардағы орны және маңыздалығы.  Сонымен, XXI ғасыр басында педагогикалық әдіснаманы түсінуге түрлі тұғырлар анықталды, олардың ішінде гносеологиялық және праксиологиялық тұғырлар жиынтығында “ педагогикалық болмысты тану және қайта құрудың әдістері туралы ғылым ” ретінде әдіснама туралы жалпы көзқарасы дұрыс және педагогикалық әдіснама мағынасында ережелер мен ғылымтану тұғыры идеяларына сәйкес жалпы ұғымын нақтылау болып табылады.  Бірақ дәл жалпы ғылыми және ғылымтану тұрғысынан педагогикалық әдіснама құрылымында педагогикалық ғылым әдіснамасымен қатар және және педагогикалық практиканы жобалау әдіснамасының құрылуы қажеттілігі туралы тұжырым заңды болып табылады. Гносеологиялық және праксиологиялық тұғырлар аясында “ педагогикалық әдіснама” терминін ашудың мазмұнды, нормативті, нормативтік және мағыналық аспектісі туралы айтуға болады.  Педагогикалық ғылым педагогикалық қызметтің саласы сантүрлі болатын және өзара қабысатын өте күрделі болмыс болып табылады. Түрлі танымдық және қайта құрушы педагогикалық болмысты дамытуда бағыттарды парапар түрде бейнелеу және түсіндіру үшін түрлі ғылыми бағыттардың өкілдері дәйекті диалог пен өкімді сынға дайын болуы маңызды.  Тұтас мемлекет немесе жеке аймақ деңгейінде бүкіл білім беру практикасын реформалау және педагогика ғылымының парадигмасына өзгеріс болуы мүмкін, бірақ педагогикалық ғылымды және оның өзара байланыс практикасының даму үдерісіне, және құрылымына әдіснамалық талдаудың осы біржақты емес және көбіне қаншалықты үдерісті жаңартудың әдістері мен ғылыми мазмұнын байытудың қажеттілігі өзгермейді. 2001 жылғы Бүкілресейлік әдіснамалық семинарда В.В Краевский әділ атап көрсеткендей: ‘...... зерттеулерден алынған нәтижелерді бір арнаға бағыттайдың жүйе құрушы бастау бірыңғай тіректің жоқтығы жаға *педагогикалық жүйені* құруда сүйенетін теориялық және әдіснамалық реттегі нағыз шынайы білімдердің туындауына ықпал ете алмайды [130].  Қазіргі таңда ғылыми қауымдастықта *педагогикалық әдіснаманың ғылыми статусын* түсіну қалыптасты. Педагогикалық әдіснама:  Педагогикалық дамудың жаңа әдістерін және эмпиралық жүйе ретінде педагогикалық практика объектілерін жобалаудың жаңа әдістерімен ғылыми жүйе ретінде іздеумен байланысты; осы қызметтің 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 жүйе ретінде қаралады және біртұтас жүйедегі түрлі әдіснама ретінде өмір сүреді.Педагогикалық әдіснама мағынасы және мақсаты бойынша ғылыми-техни калық зерттеуді немесе педагогикалық жобалауды ұйымдастыруды қалай жүргізу, педагогикалық ғылымды немесе практиканы дамытуға қатысты болжам жасау немесе қайшылықсыз педагогикалық теорияны құру, ғылыми ізденудің алынған нәтижелерін дұрыс түсіндіру мәселелеріне жауап береді. Әдіснаманы педагогикалық зерттеу, жобалау, немесе болжамдау пәні толғандырмайды немесе объект құрылымы басқару бойынша кеңесші ретінде аталмыш компанияның қаржылық жағдайы немесе иерархиялық құрылымы толғандырмайды. Олардың екеуі де нақтылы жағдайға сәйкес жалпы қағидаларды, біз айтып отырған жағдайда педагогикалық таным, жобалау немесе болжамдауды жасайды. Әдіснаманы зерттеушіге оның ғылыми жұмысындағы ақаулықтарды немесе ауытқұшлықтарды көрсетеді, нақтылы қателіктерді анықтайды және оларды қателердің жалпыға белгілі тұрпатына жатқызып, ғылыми-зерттеу немесе жобалау-қайта құру міндеттерін шешуде нақтылы тапсырмалар қояды. Нені зерттеу немесе жобалау қажет?-деген сұрақтың орнына әдіснамашы;қалай зерттеу немесе жобалау керек? Деген басқа сауал қояды.  Педагогикалық ғылымды педагог-зерттеушілердің танымдық қызметінің пәні педагогикалық практиканың және оның позитивті немесе негативті түрде өзгеруінің педагогикалық қызметтің оның міндеттері, мақсаттары, мазмұны, әдістері, нәтижелері, қызмет ету шарттары, дереккөздері мен өзгеру себептері немесе даму факторларының саналуандылығы сипаты мен ерекшеліктеріне тәуелділігі болып табылады. Осыған байланысты педагогика саласында ***әдіснамалық талдау объектісі*** педагогикалық ғылым педагогикалық практикамен және міндеттері, үлгілері және түрлері, шарттары мен дереккөздері, логикасы, осы қаиынастардың бағыттары мен даму сипаттары әралуан ғылыми білімнің басқа салаларымен өзара байланысты болады.  Әдіснаманың пәнін “педагогикалық болмыстың тұтас өзі, оның даму диалектикасы ету керек. Әлеуметтік педагогикалық қатынастар жүйесіндегі педагогикалық даму диалектикасы қаншалықты екенін талдау маңызды” [143].  *Педагогика әдіснамасының пәні* кең мағынасында педагогикалық болмыс пен оның педагогикалық ғылымдағы бейнесінің ара қаиынасын, [12], педагогикалық әдіснаманың педагогтардың әдіснамалық қызметін ұйымдамстыру және дамыту ерекшеліктері мен сипатына тәуелділігін анықтайды. Педагогикалық әдіснаманы тап осылай түсіну жалпыәдіснамалық және ғылымтану жұмыстарының көпшілігінде дамуда.  Г.П. Щедровицкий [117] нақтылы-ғылыми және философиялық тұрғыда қарама-қарсы қойылуы мүмкін әдіснамалық жұмыстың алты белгісін бөліп көрсетеді. Мысалы, оның пікірінше әдіснаманың негізгі қызметі оның адам қызметінің бүкіл әмбебаптығына ең алдымен, жобалармен және ескертпе ұйғарым.  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.  **Әдіснамалық ғылыми мектептер және әдіснамашы ғалымдар.**  Ғылыми зерттеулердің нәтижесіне кіретіндер: жаңа мәселені қою, жаңаша классификациялау, құбылыстың жаңа түрлерін анықтау, маңызды ұғымдар мен категориялардың мағынасын ажырату, зерттеудің жаңа әдістерін жетілдіру, өзекті ғылыми мәселелердің жаңа шешу жолын ұсыну, жаңа теориялар жасау, ғылымдағы жаңа багытты ұсыну және оны негіздеу.  Қазіргі кезеңде ғылымда жеке шығармашылық үрдіс туралы көзқарас өзгерді. Қазір әрбір ғалымның соңында оның ізбасарлары бар, ғалымның жеке мектептері, ғылыми мектептері жұмыс жасауда, ғылыми мектептер ашылуда. Жалпы “мектеп” ұғымы оқушылар дайындау, ізбасараларын қалыптастыру, яғни оқушыға дайын білімді беру, жеткізу, насихаттау және тарату дегенді білдіреді. Ал ғылыми мектептің жай мектептен айырмашылығы бар. Ғалым М.Г. Ярошевскийдің тұжырымы бойынша, “ғылыми мектептердің ашылуының себептері тек қана зерттеу бағытымен ғана түсіндірілмей, ғалымдардың жалпы проблема мен бағдарламаларды құрастырудағы бірлескен күш-жігерлерін қажет ететіндігінен іздеу керек” [114, 6]. Сонымен, ғылыми мектептің жалпы білім беретін мектептен айырмашылығы, оқыту мақсатынан бөлек, жаңа білімді ашу мақсатын көздейді.  Әлеуметтік-психологаялық аспектіде ғылыми мектепті ғалымдардың ерекше ұйымдастырған ұйымы ретінде қарастыруға болады, ол өзінше әлеуметтік білім беру ошағы іспеттес, өзінің жеке анықталган, белгілі бір әлеуметтік-тарихи жағдайда қальштасқан құрылымы бар, өзінің жеке заңдылығымен өмір сүріп, дамып, кейде өркендеп алға кетіп, кейде құлдырап төмен түсетін жеке ұйым болып табылады. Тіпті ғылыми мектепті ізінің өмір сүруі үшін еңбек ететін әлеуметтік ұйым ретінде де қарауга болады.  Ғылыми мектептерге әртурлі аныктамалар беріледі. Мәселен, академик Н.Н. Моисеев “Ғылыми мектеп талантты зерттеушінің не қандай да жаңа идеяның төңірегінде құрылатын адамдардың формальды емес бірлестігі, онда іштерінен көшбасшы шығып, бірлестікті ұстап тұрады. Бірак, ол мектепке тек сонда ғана айналады, егер олардың әркайсының жеке жауапкершілігі байқалган болса” деп гылыми мектепті жай мектептен ажырату жолын керсетеді [114, 50].  Ал ғалымдар ЕС. Ляхович, Н.П. Лукина ғылыми мектепке кеңінен; сипаттама береді. Ғалымдардың пікірінше, ғылыми мектеп әлі күнге дейін ғылыми білімді ашудың, ғылыми кадрларды шыгарудың, ұжымдық ғылыми іс-әрекеттерді жетілдірудің, кәсіби қарым-қатынас жасаудың тарихи өзін, ақтаган бірден бір формасы болып табылады [115].  Қазірдің өзінде де мұғалімнің инновациялық даярлығын қалыптастыруда ғылыми мектептердің алатын орны ерекше. Әдебиеттерде ғылыми мектептер әртүрлі бағытта қарастырылады: кейінгі буын өкілдерін ғылыми : біліммен қаруландыру бағытындағы ғылыми білім беру мектептері; көкейтесті проблемаларды шешуді көздейтін ғылыми бағыты бар мектеп; ғылыми проблемалармен айналысатын ұжымдык бірлестік [115, 48].  Біз ғалымдар Е.С. Ляхович пен Н.П. Лукинаның пікірлеріне қосыламыз, ақпараттар легі толастаған XXI ғасырда мұгалімдердің ғылыми іздешстеріне, жаңа ғылыми білімді игеруіне ғылыми мектептердің косатын үлесі зор болмақ.  Психолог Н.А. Логинова ғылыми мектептің үш негізгі ұғымын ашып көрсетеді: ғылыми-зерттеумен айналысатын ұжым, ғылыми бағьттылық және мектеп - яғни жас ғалымдар тәрбиеленетін, бүгінгі студентті ертеңгі зерттеуші маманға айналдыратын, ғылыми әдіснамамен қаруланған бүгінп қоғам сұранысын канағаттандыратын жаңа маман даярлайтын ерекше педагогикалык жүйе [116]. Автордың ерекше құптайтын жағы: ғылыммен айналысқан әрбір адамның ғылымды дамытуда өз улесі болуы шарт. Біз де Н.А. Логинованың пікіріне косыламыз, себебі жаңалыкты ендіргенде әрбір мұғалім өзінің мектебі мен окушыларының ерекшеліктеріне байланысты өзіндік өзгерістер, түзетулер енгізуі қажет.  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; Білім берудің қазіргі бағыттарына ықпал ету; 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.П.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» - 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 осындай мектептердің бірі - профессор Сақыпжамал Асқарқызы Ұзақбаеваның ғылыми мектебі. Ол – 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. С.А.Ұзақбаеваның ғылыми мектебі – ашық жүйе, профессорлар Қ.Б.Жарықбаев, С.Қ.Қалиевтардың ізденістерін де мойындай отырып, алға жылжуда. Идеяларға және олардың әсеріне ашық болу ғылыми мектептің даму факторы. Бұл ғылыми мектептегі зерттеулер халықтық педагогиканың, әлеуетіндегі ұлттық білім мен тәрбие мазмұнын анықтауға арналады. Осы ғылыми мектепте 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. Профессор С.А.Ұзақбаеваның ғылыми мектебінің зерттеушілік ахуалының ерекше белгілері*: профессордың жоғары ғылыми талап қоя білуі және оны орындауға жұмылдыру шеберлігі, ашықтығы, сынның ашық айтылуы, оның жеке ғылыми ізденістерге үнемі қолдау көрсетуі, тәжірибелік жұмысты ғылыми талдауға баулуы, ғылыми ізденістің білім беру практикасымен тығыз байланыста жүруін қадағалауы, тақырып таңдауда ізденушілерге еркіндік беруі, ғылыми шығармашылыққа баулуы, зерттеушілермен жеке және ұжымдық оқытуды (үйретуді) ұйымдастыруы.*  **Пайдаланылған әдебиеттер тізімі**  1. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.  2. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. – М.: Педагогика, 1982. – 160 с.  3. Зорина Л.Я. Дидактические основы формирования системности знаний старшеклассников. – М.: Педагогика, 1978. – 128 с.  4. Краевский В.В. Проблемы научного обоснования обучения (методологический анализ).-М.: Педагогика, 1977.-264 с.  5. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.  6. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспектива. – М.: Высш.шк., 1991. – 224 с.  Полонский В.М. Оценка качества научно-педагогических исследований. – М.: Педагогика, 1987. – 144 с.  8. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований. (В помощь начинающему исследователю). – М.: Педагогика, 1986. – 152 с.  9.Усова А.В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения. – М.: Педагогика, 1986. – 176 с.  10. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике.- М.: Педагогика, 1971.-352 с.  11. Унт И. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с. | | | |

**9-дәріс. Педагогика әдіснамасының ғылыми мәртебесі, құрылымы және қызметтері. Педагогикадағы әдіснамалық мәселелер. . Педагогика әдіснамасының ғылыми мәртебесі, құрылымы және қызметтері.**

Кез келген ғылымның даму жетістігі оның әдіснамасы мен теориясының жағдайымен анықталады. 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 үрдістер арасындағы байланыстарды анықтауға мүмкіндік береді. Негізінен, әдіснама жаңа, фундаменталдық білімді алу тәсілдерін қамтамасыз етеді. Өз кезегінде фундаменталдық зерттеулер құбылыстардың мағынасын айқындайтын болса, қолданбалы зерттеулер таным қорытындыларын тәжірибеге енгізу жолдарын қарастырады. Заманауи ғылыми, соның ішінде, педагогикалық зерттеулер үлгісі барлық аталған қызметтерді қамтиды.

Соңғы онжылдықта педагогика әдіснамасы ғылыми әлеуетті жинақтады, зерттеушіге тура бағытталған, зерттеу жұмысының қабілеті мен білімін қалыптастыратын нормативті, инструменталдық білім кешенін жасады.

**Педагогиканың әдіснамасы мен теориясы қалай дамыды?**

Педагогиканың әдіснамасы мен теориясы саласындағы зерттеудің негізгі стратегиялық бағытталуы дамушы білім беру жүйесінің әр түрлі аспектілерін концептуалды және жобалау түрінде меңгеру үшін нормативті-әдіснамалық және теориялық бағытталуын қалыптастырады. Білім беру проблематикасын жасап шығару философиялық, жалпы әдіснамалық және теориялық-педагогикалық көзқарастарға негізделді.

Педагогиканың әдіснамасына білім жүйесі мен қызмет жүйесі ретінде анықтама берілді. Білім беру ғылымының жетекші мәселелері, оның философия мен психологиямен байланысы ашылды; өзгерген әлеуметтік және білім беру жағдайына сай келетін негізгі педагогикалық категориялардың жаңа мазмұндары, білім берудің гуманизациясы контекстіндегі педагогика мен идеологияның ара-қатынасы, педагогика әдіснамасының теориялық әрі нормативтік негіздері, оның түсінігінің құрамы анықталды. Осы уақыт бойы қол жеткен білім берудің әдіснамалық және теориялық аспектілерінің түсінігі Ресей Білім Академиясына білім беру мәселелерін шешуге белсенді түрде қатысуға мүмкіндік берді. Мысалы, жалпы орта білім берудің оның жаңаруы контекстіндегі мазмұнын қалыптастыру мәселесі жоғары педагогикалық білім беру стандарттарын қайта қарауда.

Нормативті әдіснама саласында педагогтың әдіснамалық мәдениетінің қалыптасуы мен ғылыми-зерттеу жұмысының сапасын арттыруға бағытталған зерттеулер жүргізілді. Ғалымдарды өзінің ғылыми жұмыстарын орындау барысында оны бағалауға мүмкіндік беретін педагогикалық зерттеудің әдіснамалық сипаттарының жүйесі жасалды. Педагогикалық зерттеудің құрылымында ғылымнан тәжірибеге ауысу механизмі негізделді. Зерттеу қызметінің аксиологиялық аспектісін қалыптастыратын теориялық және нормативтік ережелердің аргументациялау тәсілдері анықталып, сипатталды. Осы негізде педагогикалық зерттеудің әдіснамасы мен әдісі бойынша, оқулықты қосатын ғылыми әдіснамалық жұмыс циклі құрылды. Ол университеттердегі ғылыми жұмыстарға педагог-зерттеушілерді даярлау деңгейін жоғарылату сабақтарында кеңінен қолданылады. Педагогиканың түсініктік-терминологиялық аппатарының нәтижесінде білім беру саласында сөздіктер жарияланды. Ғылыми-педагогикалық ақпараттардың нормативтік құжаттары құрылды: рубрикаторлар, тезаурус, нормаланған лексиканың сөздіктері. Олар мемлекеттің ақпараттық орталықтары мен кітапханаларында ғылыми-педагогикалық әдебиеттерді іздеу мен индекстеу үшін, білім берудегі мәліметтер базасын құру үшін, ақпараттармен алмасуды ұйымдастыру үшін пайдаланылады.

Оқыту теориясы саласында жекелеген оқу пәндерін оқыту әдістемесінің дидактикалық біліміне әсерінің сипаты мен бағытын анықталды. Дидактикалық жеке тұлғаға бағытталған оқыту аспектілерін жасау процесінде мұғалім үшін әдістер жүйесі ұсынылды.

Дидактикалық және әдістемелік тәсілдерді оқытудағы өзара байланысты қамтамасыз ету білім беру процесінің сапасын көтерудің нақты құралына айналды, ол дидактикалық білімнің әдістемелік қызметті орындайтын тұтастай дидактикалық-әдістемелік жүйені құрайды. Бұл жүйе білім беру мазмұны мен оқыту процесінде, оның орындалу барысында қызмет етеді. Жүзеге асыру құралы мен тәсілі ретінде білім беру мазмұнын таңдау, оқыту қағидалары, оқытудың индивидуалдылығы мен дифференциациясы ұсынылады.

Білім берудің мазмұны саласында білім беру саласының қажеттіліктері жүйелендірілген, ол білім берудің мазмұнының мәдени концепциясын қалыптастыру мен жүзеге асыру бөлігі болып табылады. Сонымен қатар білім беру ешқандай ғылымның, білім жүйесінің, машықтардың негізіне жатқылымауы керек. Ол әлеуметтік тәжірибе аспектінде көрсетілген, табиғи және жасанды білім беру жағдайында туындауға бағытталған, тірі, әрі тұлғаға бағытталған педагогикалық араласудың процесінде жүзеге асырылады. Осыған байланысты ең басты өзектілікті ашық білім беру, оның мазмұнының мобильділігі мен вариативтілік қағидалары алады.

Тәрбиелеу кеңістігінің мазмұны мен қызметі білім алушының тұлғалық дамуына, өзін анықтау еркіндігі мен оның өзін-өзі тануға, диалогтық қатынастардың дамуына әсері динамикасында зерттелінді. Тәрбиелеуге жаңа тәсілдердің жиынтығы жасалынып, суреттелді. Тәжірибеде кең таралған тәрбиелеу жүйесінің теориясы негізіне келесі ережелер жатады. Кез келген тәрбиелеу жүйесінің ядросына әр типтегі топтардың бірлігін көрсететін жалпы мектептік ұжым жатады. Тәрбиелеу жүйесінің дамуының прогресі қарама-қайшылықты; оның реттелмеген аймақтары одан әрі дамудың көздеріне айналды. Әрбір жүйе даму жолдарына ие және даму векторы оның социумның басқа субъектілерімен өзара байланысты жоққа шығармай, жүйенің ішкі қасиеттерімен анықталады.

Педагогикалық теорияның дамуы мен философиялық талдауы саласындағы спецификадан шығып, зерттеудің келесідей бағыттары көрсетіледі: білім берудің ғылыми негізделудің объекті ретінде жаңғыртылуы; білім беруді жаңғырту саласындағы зерттеулерді әдістемелік қамтамасыз ету жүйесі; жалпы білім берудің даму жағдайындағы мазмұнының концептуалды негізі; білім беру саласындағы инновациялық қызметтің деңгейлері; педагогиканың жалпы негізінің оқытушыны жұмысқа дайындап жатқан педагогикалық білім берудің мазмұнының бөлімі ретінде; ғылыми жұмысты терминологиялық қамтамасыз ету.

Білім беру үрдісі мен мазмұнының әдістемелік және теориялық аспектілерін жасау барысында басты назар ұсынылып жатқан инновацияның мәдени әрі тұлғалық бағытталуының заманауи мәселелеріне аударылуы керек. Педагогиканың тарихы мен дамушы адамның тұлғасын қалыптастырудың заманауи мәселесіне назар аудару тәрбиелеудің жаңа мазмұнының гуманистикалық бағытталуына әсер етеді. Шетелдік тәжірибені салыстырмалы педагогиканың контекстінде қарастыру басқа елдердің мектептегі оқытуды ұйымдастыруда тәжірибелерін ескеріп, алған білімді Ресей мен ТМД елдеріндегі білім беруді жаңғырту мақсатында пайдалануға мүмкіндік береді.

Әлеуметтік педагогиканың әдістемелік негіздері жасап шығарылды, ол басқа ғылыми пәндермен алынған жүйеленген білімді көрсетеді.

Ғылыми өмірдің маңызды оқиғасы «Педагогикалық ғылым және оның заманауи жағдайындағы әдістемелері» атты Бүкілресейлік конференцияны (2001 жыл) ұйымдастыру және өткізу болды. Конференцияға таяу және қиыр шетелден сексеннен астам педагог-теоретиктер қатысты. Аталмыш конференция соңғы онжылдықтағы педагогика әдістемесі бойынша жұмыстардың қорытындысын жасады және оның жаңғыртылуы кезеңіндегі білім беру саласындағы ғылыми жұмыстардың барлық кешенін түсінуде өз үлесін қосты. Педагогикалық зерттеулердің жалпы және нормативті әдістемесі, педагогиканың терминологиялық аппараты, теория мен тәжірибенің өзара байланысы, педагогтың әдістемелік мәдениеті секілді мәселелердің топтары талқыланды. Нәтижесінде білім беру саласындағы ғылыми-танымдық қызметтің әр түрлі аспектілері педагогиканың әдістемесінің теориялық және нормативтік негіздері бірлестігі жасаған әрі қабылдаған призма арқылы талданды. Бұл 1970-80 жылдары Педагогикалық ғылымдар Академиясы жүргізген педагогиканың әдістемесінің сұрақтарының барлық елдер көлемінде кең деңгейде талқыланған дәстүрдің жалғасы болды.

Мұндай әдістемені дұрыстап, тереңірек зерттеп, оны оқу пәніне айналдыру қажет. Мұндай пәннің мазмұны ретінде зерттеушінің ғылыми көзқарасын кеңейтетін және ғылыми жұмыс үшін нақты бағыттарды кеңейтетін әдістемелік тәсілдердің жүйесіне айналады. Зерттеушінің алған білімі мынадай сұрақтарға жауап береді: Зерттеу мәселесін қалай анықтауға болады? Оның тақырыбын, зерттеу объектісі мен пәнін қалай анықтаймыз және гипотезаны қалай жасаймыз? Педагогика саласындағы ғылыми білім стихиялық-эмпирикалық, көркем-публицистикалық, психологиялық білімінен ерекшелігі қандай? Педагогика саласына еңбектерді ғылыми жұмыстар қатарына жатқызу үшін қандай белгілер негіз болады? Мұндай білімдер «таза» зерттеушіге – ғылыми жұмысшыға ғана емес, сонымен қатар, болашақ оқытушыларды дайындап жатқан педагогикалық жоғары оқу орнына, студенттерге, мектеп мұғаліміне де керек [12].

Ғылыми жұмыстың нақты бағыттарын талқылау педагогикалық нақтылықты оқып зерттеу және оның түрленуімен байланысты туындайтын педагогиканың жалпы әдістемелік сұрақтарымен зерттеушінің танысуынан бұрын болады. Мұндай сауалдардың ең бастысы – педагогиканың әдістемесін, оның құрылымын және қызметтерін анықтау.

Педагогиканың әдістемесінің мазмұнын анықтаудың қалыптасқан тәсілдерін талдайық.

М.А.Даниловтың жұмысы педагогика әдістемесі жайлы еңбектердің алғашқыларының бірі болды. Бұған дейін жалпы әдістеме мен педагогиканың әдістемесі ретінде марксистік-лениндік философия саналып келді. М.А.Данилов педагогика әдістемесінің келесідей анықтамасын ұсынды: **«Педагогиканың әдістемесі педагогикалық қызметті көрсететін педагогикалық теорияның құрылымы мен негіздемелері туралы, білімді алу тәсілдері мен әдістері қағидалары туралы білім жүйесі болып табылады»** [5, 73]**.**

В.В. Краевский мен М.А.Даниловтың ұсынған педагогиканың әдістемесі анықтамасын қабылдай отырып, осы анықтаманың нақтылығын, бірақ толық еместігін атап көрсетеді. В.В. Краевскийдің көзқарасы бойынша, педагогиканың әдістемесі жайлы еңбектің кемшілігі болып тек қана әдістемелік білім туралы айтқандығы болып табылады. Бірақ әдістеме кез келген ғылым саласы ретінде қызмет аспектісіне ие. Бұл білім жүйесі ғана емес, сонымен қатар, оларды жасау бойынша қызметтің саласы болып табылады. Педагогиканың әдістемесі қаншалықты тереңірек зерттелініп, жасалынғанымен, ол маңызды сұрақтарға анық әрі дұрыс жауап бере алмайды: педагогиканың әдістемесімен айналысу нені білдіреді, онымен кім айналысу қажет; педагогикалық зерттеуді әдістемелік қалай қамтамасыз ету қажет; педагогикалық зерттеу құрылымында ғылымнан тәжірибеге ауысы қалай жүреді? [11].

В.В.Краевскийдің пікірі бойынша, педагогиканың әдістемесі **педагогикалық қызметті көрсететін педагогикалық теорияның құрылымы мен негіздемелері туралы, білімді алу тәсілдері мен әдістері қағидалары туралы білім жүйесі болып табылады, сонымен қатар, арнайы-ғылыми педагогикалық зерттеулердің сапасын бағалау, логикасы мен әдістері, білімді алу мен бағдарламаны негіздеу бойынша қызметтер жүйесі болып табылады [9, 18-19].** Педагогикалық әдістеменің пәні ретінде педагогикалық нақтылық пен оның педагогикалық ғылымда бейнеленуінің арақатынасы болады.

Қазіргі кезде педагогикалық зерттеулердің сапасы мәселелері өзекті болып табылады. Әдістеменің зерттеушінің көмегіне, онда зерттеу жұмысы облысында арнайы қабілеттердің қалыптасуына бағытталуы күшейді. Осылайша, әдістеме нормативтік бағыттылыққа ие және оның маңызды міндеті болып зерттеу жұмысын әдістемелік қамтамасыз ету табылады.

Жоғарыда келтірген педагогиканың әдістемесінің анықтамасынан көріп отырғанымыздай, бұл ғылыми таным саласы екі аспектіде көрінеді: білім жүйесі мен қызмет жүйесі. Қызметтің екі түрі алынып отыр – **әдістемелік зерттеу және әдістемелік қамтамасыз ету [9].**

**Әдістемелік зерттеу** педагогикалық тәжірибемен байланысты. Олардың міндеттері: педагогикалық ғылымның даму тенденциясы мен заңдылығын анықтау, педагогикалық зерттеулердің сапасы мен тиімділігін арттыру қағидаларын анықтау, олардың мағыналық құрамы мен әдісін талдау.

Педагогиканың әдістемесінің заманауи түсініктерінің бірі болып **әдістемелік мәселе** танылады. Зерттеушілер әдістемелік мәселелерді үш белгісі бойынша реттеуді ұсынды – деңгейі, пәндік мазмұны мен сипаты бойынша. Әдістемелік мәселелерді бөлудің негізі ретінде әдістемелік білімнің **төрт деңгейін** бөліп көрсетеді: философиялық әдістеме, жалпы ғылымдық әдістеме, жеке ғылымдық әдістеме, нақты зерттеу техникасы мен әдістемесі; **пәндік мазмұны** (пәндік облысы**), сипаты** (аты жай шартты түрде алынған, негізінде бұл жерде әдістемелік мәселе тар мағынада тәжірибелік әдістер мен танымдық құралдарын жетілдіру немесе іздеуге бағытталған іс әрекет; кең мағынада, әдістемелік мәселе болып шешімдері оқиғаларды түсіндіруде жалпы сипатын беретін, соған сәйкес оларды басқару сипаттарын анықтайтын мәселелер**)** [1, 15].

Келесі түсінік– **педагогика саласында әдістемелік зерттеу**. «Әдіснамалық зерттеу» түсінігі педагогикалық зерттеудің бір түрі ретінде 1970 жылдардан бастап қарастырыла бастады. Ғалымдар негізгі бағыттарын жасап, әдіснамалық мәселелердің, оның қызметтерін, зерттеу пәнін анықтап, әдістемелік зерттеу объектісін нақтылауға талпыныстар жасады. Әдістемелік зерттеулерді жасауға арналған еңбек ретінде біздің көзқарасымыз бойынша, М.Н.Скаткинның монографиясын айтуға болады. Ондағы үшінші бөлім «Әдіснамалық зерттеудің міндеттері мен оның педагогика ғылымының дамуындағы алатын рөлі» атты бөлімі ғылым мәселелерімен айналысып жатқан маман-методологтарға ғана арналған. Автор әдістемелік зерттеудің айналымы мен пәнін, олардың деңгейлерін нақтылап, әдістемелік зерттеулерді жүргізудің өте маңыздылығын атап көрсетеді, педагогика саласындағы барлық ғылыми-зерттеу жұмыстары үшін бағыт болатынын айтады.

**«Әдіснамалық қамтамасыз ету»** термині арнайы нәрсені – зерттеу тақырыбын қалай құрастыру керектігін, мәселелерді шешу жолдарын, болжамдыы құруды, зерттеу логикасының қалай болу керектігін және т.б туралы білімдерді көрсетеді. Зерттеуді әдіснамалық тұрғыдан қамтамасыз ету – білім жиынтығын пайдалану, яғни оған жалпы философиялық әдіснама, педагогика саласындағы зерттеу бағдарламасын негіздеу үшін әдіснамалық зерттеулер нәтижелері, оның логикасы мен әдістері, сонымен қатар ғылыми жұмыстың сапасын бағалау үшін қажет. Осылайша, кез келген ғылыми жұмысқа қатысты рефлексия мазмұны ретінде болады.

Әдіснамалық зерттеулердің нәтижелері педагогиканың ерекшелігі туралы білім, оның басқа ғылымдармен байланысы, педагогикалық фактілер туралы, педагогикалық теориялар қалыптастыру жағдайлары туралы, нақты және жалпы педагогикалық зерттеулердегі педагогиканың пәні мен объектісі туралы білім болып табылады. Әдіснамалық білімдер педагогикалық қызметтің заңдылықтарын және құрастыру жүйесін анықтау міндеті бар арнайы-ғылыми зерттеулер жүргізу үшін бағыт ретінде қызмет етеді. Әдіснамалық зерттеулердің мақсаты танымдық қызмет туралы, оның нәтижелері мен пайдалану мүмкіндіктері туралы жаңа білім алу болып табылады. **Әдіснамалық қамтамасыз етудің мақсаты – нақты ғылым саласында зерттеу қызметін негіздеу үшін бар білімді пайдалану [9, 58-63].**

В.В.Краевский ғылыми-зерттеу қызметтің осы екі түріне қарап, әдістеменің екі қызметін бөліп көрсетеді – **дескриптивті,** яғни объектіні теориялық сипаттауды қалыптастыратын сипаттаушы қызметі және **преспиктивті** немесе зерттеуші жұмысы үшін бағыт беретін нормативті қызмет [9, 16-17]. Осы екі қызметтің болуы педагогика әдіснамасының негіздемелерін екі топқа бөлуді анықтайды – теориялық және нормативтік негіздер.

**Педагогикалық әдіснаманың теориялық негіздеріне** келесілер жатады: әдіснаманыанықтау; ғылым әдіснамасыныңң, оның деңгейлерінің қызмет жүйесі мен білім жүесі 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 объектісі мен пәні.

**Педагогика әдіснамасының нормативтік негіздеріне** келесілер жатады: педагогикадағы ғылыми таным; педагогика саласындағы ғылымға жататын жұмыстардың анықтамалары: мақсаттың сипаты, зерттеудің арнайы объектісін анықтау; педагогикалық зерттеулердің типологиясы; танымның арнайы құралдарын пайдалану; педагогика саласындағы ғалым өзінің ғылыми жұмысын бағалай алатын зерттеудің сипаттары.

Бұл негіздер арқылы әдіснамалық зерттеудің объективті салалары бейнеленген. Олардың нәтижелері педагог-зерттеушінің педагогика әдістемесі мен әдіснамалық рефлексиясының мазмұнын толықтыратын көздер ретінде қызмет етуі мүмкін. Нормативтік бөлімінде олар білім берудегі нақты зерттеудің сапасы мен тиімділігін бағалауда қолданылады. Жалпы алғанда алған білімдер педагогтың әдіснамалық мәдениетін қалыптастырудың негізін құрайды, оның құрамы мыналарды қамтиды: әдіснамалық рефлексия (өзінің ғылыми қызметін талдау қабілеті), ғылыми негізділікке қабілеті, критикалық талқылауға және нақты тұжырымдамаларды, танымның, басқарудың, құрастырудың формалары мен әдістерін шығармашылық пайдалануға қабілеттілік [11, 9-10].

Жетекші компонент **әдіснамалық**  **рефлексия** табылады, ол зерттеушіге өзінің ғылыми жұмысын талдап, жетілдіруге мүмкіндік беретін, ал ЖОО оқытушысына болашақ оқытушыларды даярлауды алып жүретін заманауи ғылым деңгейінде мүмкіндік береді. Педагогикалық зерттеулердің сапасын арттыру үшін екі бағытта әрекет ету қажет: әдіснамалық білім бар ғылым саласын жетілдіру қажет және осындай білімдерді педагог-зерттеушілерді даярлаудың мазмұны ету қажет [9; 10; ].

Зерттеушінің әдіснамалық рефлексиясының мазмұны оның сапасын бағалауға мүмкіндік беретін педагогикалық зерттеудің келесідей сипаттарында көрінеді: **мәселе, тақырып, өзектілік, зерттеу объектісі, оның пәні, мақсаты, міндеттері, гипотеза, жаңалық, ғылым үшін маңызы, тәжірибе үшін маңыздылығы[10].**

**Әдіснамалық мәдениет** – бұл жалпы ғылыми іргелілік, әдіснамалық білімді меңгерген, оқу зерттеу шығармашылық қызметтегі шығармашылық өзін-өзі дамытуға құндылықты бағыттар жүйесі, тұлғаның тұтас, біріккен сипаттамасы.

Заманауи анықтамаларға жақынырақ әдістеменің мазмұнының анықтамасын В.И.Загвязинский берді: «Педагогиканың әдіснамасы – бұл педагогикалық білім туралы, оны меңгеру үрдісі, түсіндіру әдістері және оқыту мен тәрбиелеу жүйесін түрлендіру немесе жетілдіру үшін практикалық қолдану шарттары туралы білім».

Педагогиканың әдіснамасы өзіне келесілерді біріктіреді:

* Педагогикалық білім құрылымы мен қызметтері туралы білім;
* Жалпы ғылымдық мазмұндағы ағымдағы, негізгі, фундаменталдық- педагогикалық ережелер (теориялар, концепциялар, гипотезалар);
* Педагогикалық зерттеулердің әдістері мен логикасы туралы білім;
* Тәжірибені жетілдіру үшін алған білімді пайдалану әдістері туралы білім [7, 40].

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

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

Қызметтің (жобаның) циклының аяқталуы үш фазамен анықталады:

* Нәтижесі құрылып жатқан жүйе моделі мен оның жүзеге асу жоспары болып табылатын жобалау фазасы;
* Нәтижесі жүйенің жүзеге асыруы болып табылатын технологиялық фаза;
* Нәтижесі жүзеге асырылған жүйені бағалау және оның болашақтағы түзетілімдері үшін қажеттілігі немесе жаңа өнімді «шығару» қажеттілігін анықтау болып табылатын рефлекстік фаза [14, 25-37]. Осы кезектіліктің ең негізгі сәті болып **мәселені қалыптастыру, жүйенің моделін құру, оның жүзеге асырылуын бағалау** болып табылады.

А.М.Новиковтың ойы бойынша, әдіснаманы құру және түсіну бір позиция мен бір логикада ғылыми-педагогикалық зерттеудің әдіснамасын, тәжірибелік педагогикалық/білім беру қызметінің әдіснамасын және болашақта оқу және ойын әрекетінің әдіснамасын қарастыруға мүмкіндік береді. Әдіснаманың жалпы қызметі – ғылыми немесе жобалық әрекеттің жетекшісі (немесе бағыттаушысы) болу.

Негізінен, әдіснама осындай тәжірибеге емес, ғылыми қызмет тәжірибесіне де қатысты түсіндіріледі. Ұйымдастырушылардың көзқарастары бойынша, әдіснаманың туындаған бір қызметі – гносеологиялық қызметін өткеру қажет. Басқа да қызметін дамытуды ұсынып отыр – тәжірибе мен теорияға қатысты шығармашылықты-түрлендіру, педагогикалық нақтылықты түрлендіру әдістерін, педагогикалық құбылыстардың түрленуі әдістемесін жасау. Әдіснама теориясына қатысты ақпараттық қызметті орындау қажет – жалпы жаңа педагогикалық идея мен зерттеудің бағыттарын ашу және негіздеу.

Педагогика әдіснамасы педагогикалық зерттеудің құрамына өзіндік кезегі, күрделі құрылымы бар жүйелі объект ретіндегі компонентінің бірі болып есептелінеді. Осылайша, әдіснамалық педагогикалық зерттеудің теориялық моделінде бір-бірінен айырылмас күрделі байланысы бар екі негізгі құрамдас бөлігін көрсетеді. Олар нормативті және дескриптивті әдіснама.

Бұл типтері қызметі әр түрлі. Нормативті әдіснаманың жалпы қызметі ретінде, жағымды ұсыныстарды жасау мен ғылыми іскерліктің жүзеге асыру ережелерімен байланысты болатын конструктивті міндеттерді шешумен байланыстырылады. Дескрептивті талдаудың қызметі ретінде жүзеге асып қойылған тану процестерінің ретроспективтік сипаттауы болып табылады. Заманауи педагогикалық және жеке-дидактикалық зерттеулердің талдауы көрсеткендей, оларда айтарлықтай деңгейде нормативті әдіснамалық талдау алдыға қойылатындығы көрсетеді.

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

Дескриптивті әдіснаманы қолдану педагогикада түсініктік құрылым тұрғысынан танудың дамуының үрдістері мен формаларын зерттеуді қамтамасыз етіп, сонымен қатар, педагогика ғылымының дамуы барысында сай келетін белгілі бір құбылыстың жүруінің түсіндірілу схемасын көрсетеді. Дескриптивті, яғни, сипаттаушылық әдіснама нысананың теориялық қалыптасуын да ұсынады. Прескриптивті немесе педагогиканың нормативті әдіснамасы зерттеушінің жұмысына негізгі бағыттарды құруға көмек береді.

Аталған қызметтердің түрлілігі педагогикалық зерттеу үдерісісі барысында олардың жүзеге асырылу деңгейіндегі қажеттілікке алып келіп соғады. Ғылыми танымда әдіснамалық талдаудың әр түрлі деңгейлерінің саны көрстеіледі. Ең жемісті көзқарас формасы болып, оған байланысты әдіснамалық талдау үдерісі төрт деңгейлік иерархия түрінде көрсетілетін пікір:

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

2) **жалпы ғылымилық әдіснама,** жалпы ғылыми қағидалар мен зерттеу формаларын қамтиды (жүйелік, кибернетикалық, кешенді, бағдарламалы-мақсаттық секілді жалпы ғылыми әдістер, идеализация, модельдау, эксперименттау секілді жалпы ғылыми рәсімдер мен тәсілдер және т.б қатысады). Жалпы ғылыми методология ұстанымдық-бағыттаушы қызметті атқарады, себебі дәл осы кезеңде зерттеудің қағидалық бағыты анықталады, оның стратегиясы, оның объектісі мен пәнін анықтаудың әдістері қарастырылады.

3) **нақты-ғылыми әдіснама** педагогикалық ғылымға сай келетін 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 процесі барысында бір мәнді түсінуге қажетті психология, әлеуметтану және т.б ғылымдардың және педагогиканың ұғымдық-түсініктік аппараттың бірегейлігін қамтамасыз етеді;

4) **зерттеудің әдістемесі және техникасы** (технология), яғни, бір сипатты және шынайы эмпирикалық метериал жинап, оны алғашқы талдау үшін қажетті болатын процедуралар жиынтығы. Оның басты функциясы – инструменталды немесе инструменталды–технологиялық. Бұл әрдайым нақты көрінетін нормативті сипаты бар, яғни тиісті формадағы жоғары мамандандырылған методологиялық білімнің деңгейі болып тадылады. Аталған деңгейдің қызметтерінің дұрыс жүзеге асырылуынан көп деңгейде жеке педагогикалық зерттеулердің нәтижесі мен жылпы, барлық педагогикалық ғылымның нәтежиелерінің қалыптасуы мұқтаж болады.

Осылайша, педагогикалық зерттеудің методологиясы көп функционалды және күрделі зерттеуді, есептеу мен түсінуді қажет етеді [18, 50-52].

Айта кететін жайт, әдіснамалық қызметтер философиялық білімнің барлық жүйесін қамтиды. Педагогикалық зерттеуде маңызды рөлді категориялар (мән және құбылыс; себеп пен нәтежие; қажеттілік пен кездейсоқтық; мүмкіндік пен шынайылық; құрылымы мен формасы; бірегейлік, ерекшелік және жалпылық, т.б), заңдар (бірегейлік туралы заң мен қарама–қарсылықтардың талас заңы; сандық өзгерістердің сапалыққа айналу заңы; жоққа шығару, мойындамау заңы), қағидалар (теория мен тәжірбиенің бірегейлік қағидасы; зерттелуші мәселеге нақты–тарихи және шығармашылық әдіс қағидасы; объективтілік қағидасы; процесс пен құбылыстың жан–жақтылығын зерттеу қағидасы) ойнайды.

Педагогика әдіснамасы педагогиканың өзге ғылымдар арасындағы орынын, қағиаларын анықтайды, педагогикалық шынайылық туралы білімге қол жеткізу әдістерін анықтап, әдістердің дамуы мен олардың интерпритацияға айналуын сипаттайды, құрылымды, педагогикалық теорияның даму мен қалыптасу әдісін орнатады, ғылым мен тәжірбиенің ара қатынасы үшін тиімділікті орнату жағдайлары қарастырылып, негізгі қағидаларды нақтылап, ғылым жетістіктерін педагогикалық тәжірбиеге енгізу әдітері қарастырылады.

Нәтежиесінде, педагогика әдіснамасының жүзеге асырылу саласы өзіне келесі салаарды қамтиды:

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

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

**тәжірбиені педагогикалық білімдердің жүзеге асыру саласы ретінде** (тәрбиелеу үдерісінің мәнін, заңдары мен заңдылықтарын зерттеу; тәрбиенің мақсатын, міндеттері мен мәнін анықтау; тұлғаның қалыптасу факторларын зерттеу және салыстыра талдау; тәрбие үдерісінің жүзеге асырылуының қағидаларын, формаларын, әдістері мен ұйымдастыру жағдайын жасау) [16, 60].

Сонымен қатар, педагогикалық зерттеудің жүргізілуі барысында және аяқталған формасында сапасын сипаттауға мүмкіндік беретін зерттеуші педагогтың кем дегенде үш сатыдан құралатын **әдіснамалық рефлексия** құрылымы анықталады. Әдіснамалық рефлексияның құрылымына зерттеудің ғылыми аппаратының жеке компоненттері кіреді. Мәселен, **зерттеу мәселесі** (бұрын соңды қарастырылмаған нені зерттеуге болады?); **зерттеу тақырыбы** (бұны қалай атасақ болады?); **тақырыптың өзектілігі** (аталған мәселені неліктен осы уақытта зерттеу қажет?); **зерттеу объектісі** (нені қарастырамыз?); **зерттеу пәні** (объект қалай қарастырылады, берілген зерттеу қандай жаңа қатынастарды, қасиеттерді, функциялар мен аспектілері қарастырылады?); **болжамдар мен қорғалатын позициясы** (объектіде не байқалмай тұр, зерттеуші өзгерел көрмей тұрған қандай сипаты бар?); **зерттеу мақсаты** (зерттеуші қандай нәтижелерді алғысы келеді, ол нәтежиені қалай көреді?); **зерттеу міндеттері** (мақсатқа қол жеткізу үшін не жасау қажет?); **зерттеу жаңашылдығы** (өзгелермен жасалмаған қандай жаңалық бар, қандай нәтежие алғаш рет алынды?); **ғылым үшін мәні** (оның мәнін құратын, ғылымның дамуына бағытталған, қай ғылым саласына өзгеріс енгізеді?); **тәжірибе үшін мәні**  (тәжірбиелік педагогикалық іскерліктің қандай нақты кемшіліктерін зерттеу нәтежиесінде алынған нақты нәтежиелер арқылы түзеуге болады?) (10, 40-44).

Педагогика сының дамуының алдыңғы тенденцияларын талдай отырып, ғалымдар маңызды мәселе ретінде алдыңғы орынға педагогикалық зерттеудің методологиясы мен методикасын қояды. Көптеген түсініктердің категориялық талдауы көрсеткендей, педагогика әдіснамасы:

1) педагогикалық таным (үдеріс) туралы оқу;

2) педагогикалық білім ретінде (нәтиже);

3) аталған білімді педагогикалық шынайылықты өзгерту үшін қолдану әдісі ретінде қабылайды.

Педагогика әдіснамасын тең құқықты түрде құрылып жатқан педагогикалық ғылым жүйесіне ендіру. Педагогикалық ғылым жүйесінің ғылыми пәнретінде қалыптасу бастамалары В.И. Журавлев, В.И. Гинецинский мен Б.С. Гершунский секілді ғалымдармен жүзеге асырылды. Қазірге уақытта жалпы педагогикалық ғылым жүйесі А.П. Тряпицына, Н.А. Вершининамен педагогиканың пән аралық құрылымы қарастырылады.

Осылайша,  **педагогика** **әдіснамасы** кең мағынада теория, оның пәнін зерттеудің жалпы ғылымилық және арнайы әдістерді қосатын жәнетар мағынада – жаңы ғылыми–педагогикалық ақпарат алу, оны талдау, түсіндіру мен түсіндірудің әдістер, білімдер жүйесі ретінде қабылданады.

**• Оны былайша түсінеді:**

* Педагогикалық ғылымдағы зерттеушілік іскерліктің бағыттарын анықтайтын, оның мақсаттары мен құрылымын, сонымен қатар жаңа білім алудың қағидалары мен әдістерін қамтитын жалпы гносеологиялық ұстанымдар жүйесі ретінде;
* Пәні ретінде педаогикалық зерттеу мен оны қамтамасыз ету әдістері кіретін педагогика әдіснамасының шеңберіндегі арнайы пән ретінде;

**• Оны былайша қарастырады:**

* ғылыми әдістер туралы теориялық оқу;
* педагогикалық зерттеулердің негізін құрайтын әдістер, жалпы қағидалар, позициялар мен әдіснамалар туралы ғылым ретінде;
* жаңа педагогикалық білімге қол жеткізуші әдістер мен білімдер жүйесі ретінде;

бұл осыларға сәйкес зерттеулік бағдарлама мен белгілі бір теорияның қабылдауы немесе жоққа шығару жүретін ережелер [2, 403].

**Педагогика әдіснамасының ғылыми мәртебесі.**

Ғылымдардың кең арнасы ішінде педагогика ғылымы өзіндік ерекшелігімен айқындалады. Себебі педагогика – қазіргі заманның ең көкейкесті мәселесі – адам, оның тәрбиесі, білімі, болашағы жалпы адамзат қоғамының демократиялық, гуманистік бағыт алуын қарастыратын іргелі ғылымдардың бірі.

Бүгінгі күнде қай ғылым саласы болсын өзінің зерттеу нысаны мен субъектісін жаңаша ойлаумен байланыстырады. Бұл ғылымдардың әдіснамалық негізін білуді және қазіргі дүниежүзілік ғылыми танымның құралдары мен амалдарын жетілдіруді талап етеді.

Қазақстан Республикасы дүнижүзілік қоғамдастықтың ажырамас бөлігі ретінде демократиялық, құқықты мемлекетті құруға бел байлаған кезеңде ғылымды теориялық жағынан негіздеу қажеттілігі мейлінше арта түседі. Әсіресе қоғамдық ғылымдардың, сонымен қатар педагогика ғылымының әдіснамалық және әлеуметтік мәнін арттыру, жеке адамның тұлға ретінде қалыптасуы міндеттерін болжап білу мейлінше айқын қойылуы тиіс.

Ғылымның жедел дамуы, шындық дүниенің нақты бір мәселесін зерттеу, оның әдіснамасын талдаумен байланыста.Әдіснама танымның жалпы әдістері туралы ілім, сондай-ақ,қоғамдық өмірді зерделеудің диалектикалық-материалистік ұстанымдары мен тәсілдеріне негізделген идеялар жиынтығы. Кеңестік ғалымдар өз зерттеулерінде ресми қоғамтанулық ғылыми теория болып есептелетін маркстік-лениндік әдіснаманы басшылыққа алды. Әдіснаманың мемелекеттік идеологияға тәуелділігінебайланысты ғылыми зерттеулер еліміздің өмірінің түрлі саласында, оның ішінде білім беру саласында да партиялық-мемлекеттік саясаттың жетістіктері бағытында жүргізілген болатын. Жиырмасыншы ғасырдың 80-90-жылдарында маркстік-лениндік әдіснамадан біртіндеп ғылымизерттеудің түрлі әдістері мен тәсілдерін пайдалануға көшу байқалды. Бүгінгі күні алынып тасталған маркстік-лениндік әдіснаманың орнына нақты жаңа әдіснама жасалған жоқ. Қазіргі заманғы зерттеулер түрлі бағыттағы теориялық және дүниетанымдық бағдарларды басшылыққа алып отыр. Ал педагогика ғылымының әдіснамасы болса, 1920-1991жылдар аралығында кеңестік педагогика әдіснамасы ретінде дамыды. Педагогика оқулықтарында (М.М. Пистрак, П.Н. Шимбирев, И.А. Каиров, П.Н. Груздев, С.Х. Чавдаров, Б.П. Есипов, Н.К. Гончаров, И.Т. Огородников және т.б.) «Педагогиканың әдіснамалық негіздері» деген тарауда 2-3 тармақша көлемінде студенттерге әдіснама, зерттеу әдістері туралы жалпы түсінік берілді. Сонымен қатар педагогика саласының зерттеушілерінің еңбектері жарық көрді. Әдіснамашы ғалымдар еңбектерінде педагогикалық зерттеудің әдіснамасы мен әдістерін қарастырды*.*

Педагогика ғылымының әдіснамасын біз мұғалімнің зерттеушілік мәдениетінің мазмұнының негізіне ала отырып, оның мәнін, нақтылап, тарихын сараладық. Біз педагогика әдіснамасын Ғылымның философиясымен, Ғылымның әдіснамасымен, Ғылымның парадигмасымен тығыз байланыста қарастырдық. Өйткені педагогика әдіснамасы саласындағы ізденістер Ғылым әдіснамасы жетістіктеріне негізделіп жүргізіледі. Бұл ретте біз Ғылымның әдіснамасынан:

- ғылымдарды жіктеу және олардың гуманитарлық білімдегі орнын анықтау тұжырымдамаларын (Б.М. Кедров, В.С. Леднев және т.б.);

- ғылымның жалпыпәндік құрылымының тұжырымдамаларын (А.П. Огурцов, В.С. Степин және т.б.);

- ғылым философиясындағы ғылыми білімнің даму тұжырымдамаларын (Г.М. Добров, В.В. Ильин, И. Лакатос, Т. Кун, М. Полани, К. Поппер, Ст. Тулмин, П. Фейерабенд және т.б.);

-ғылым парадигмасын (Т. Кун және т.б.);

-гуманитарлық әдіснаманы( В.Г. Бермус және т.б.);

- ғылыми танымның, педагогикалық зерттеулердегі әдіснамалық тұғырларының және құралдарының (жүйелілік, инновациялық, синергетикалық) құрылымы мен мазмұнының әдіснамасын(И.В. Блауберг, Н.В. Бордовская, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, В.М. Розин, В.С. Шубинский және т.б.);

-инновациялық үдеріс әдіснамасын (Н.Р. Юсуфбекова, В.А. Сластенин және т.б.);

- педагогика ғылымының жалпы әдіснамасы және педагогикалық зерттеулер әдіснамасын (М.А. Данилов, Ф.Ф. Королев, Б.Т Лихачев, А.М. Новиков, В.М. Полонский, М.Н. Скаткин, Г.П. Щедровицкийжәне т.б.) басшылыққа алып, педагогикалық зерттеу әдіснамасы мен әдістерін жүйеледік. Бұл жүйеде педагогиканың әдіснамасы Ғылымның әдіснамасының тікелей көшірмесі емес, педагогиканың әдіснамасы жеке дербес ғылыми білім саласы ретінде берілді. Ал Ғылымның әдіснамасының теориялық қағидалары педагогика әдіснамасының ұғымдық аппаратын құруға, әдіснамалық тұғырлардың әлеуетін кеңейтуге, парадигманы ойластыруға, гуманитарлық әдіснаманы түсінуге, сараптама (экспертиза) әдіснамасын, инновациялық үдеріс әдіснамасын тікелей білім беру үдерісін жаңартуға пайдалануға негіз болды деп санаймыз.

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

Соңғы жылдары жалпы ғылымның әдіснамасымен бірге, әсіресе, педагогика ғылымының әдіснамасына көбірек назар аударылып келеді. Себебі тәрбие мен білім беру мәселесін шешу қоғамның сапалық жаңа деңгейге көтерілуінің кепілі болатындығын өркениетті елдер тәжірибесі дәлелдеп отыр.

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

Ғылыми дәстүрдің сабақтастығы педагогика ғылымының түрлі салаларының өзара кірігуін жаңа дәрежеге көтереді, ол үшін теориялық тұжырымдамалар жасауда әдіснамалық мәселені қарастыру талап етіледі.

Алғаш әдіснама грек сөзінен алынған, әдіс туралы ғылыми немесе әдіс теориясы деген мағынаны білдіреді. Ал философиялық энциклопедияда: «Әдіснама – дүниені философиялық тұрғыдан түсіндіретін ілім. Жеке ғылымдарға әдіснамалық тірек – диалектикалық материализм» деген тұжырым жасалған.

Әдіснама ғылыми танымның тұғырлары және әдістерінің теориялық мәселелерімен шұғылданады және ғылыми зерттеулердың заңдылықтарын шығармашылық үдеріс ретінде қарастырады, ғылыми таным іс-әрекетінің мәнін ашады. Педагогиканың әдіснамасы педагогикалық құбылыстар мен үдерістерді зерттейді. Ол педагогикалық теория тұрғысынан негізгі білімдер мен құрылымдарды бір жүйеге келтіреді. Сонымен әдіснама – теориялық жүйе туралы ғылыми ілім. Әр ғылым өз ішіндегі әдіснамалық мәселелерін талдайды, негізгі қағиданы құрайтын ғылыми танымның жалпы ортақ әдіснамасы алынады.

Сонымен, диалектиканың барлық заңдары біріге отырып, нақты әржақты құбылыстардың және үдерістердің даму үрдісін және байланысын, ең негізгісін, бәріне ортақ мәнін көрсетеді. Нақтылы жағдайда табиғат заңдылығын және қоғамдық өмірдің мәнін терең және дұрыс тануды, олардың әр түрлі факторларға ықпалын зерттеу, даму бағытын түсіну, соның негізінде жобалау, болжам жасау және қойылған міндеттерді тиімді шешуге, практикалық әрекет жасауға негіз болады.

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

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

Кеңес Одағы тұсында педагогика саласы мамандарының біліктілігін арттыру бағдарламасында жоғары оқу орындары оқытушылары арнайы әдіснамалық даярлықтан өтетін. Оның жоспарында педагогиканың әдіснамасы:

* **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 педагогиканың әдіснама аясындағы арнайы пән;**
* **ғылыми әдістер туралы теориялық ілім;**
* **әдіс, педагогикалық зерттеудің негізін құратын жалпы ұстанымдар, қағидалар мен әдістер жүйесі;**
* **жаңа педагогикалық білімге қол жеткізетін тәсілдер туралы білімдер жүйесі;**

**қайсыбіртеория немесе зерттеу бағдарламасын қабылдайтын немесе жоққа шығаратын ережелер** деп оқытылды.

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 пікір сайыстарға қатысуға, ғалымдардың ғылыми-зерттеушілік бағдарламаларына, авторлық білім беру бағдарламаларына сараптама жүргізе білуге тиянақты үйретілді. Педагогикада диаклектикалық материалистік әдіс барлық педагогикалық құбылыстарды зерттеудің негізіне алынады. Педагогика теориясы мен педагогикалық тәжрибенің өзара байланысын зерттеу педагогиканың әдіснамалық міндетіне жатады. Педагогикалық зерттеулердің тәжірибеде қолданылған жүйесінің кейбір кезеңдері мыналар болды:

-зерттеу мәселесі, оның мақсаты мен негізгі идеясын шешу, анықтау;

-зерттеу міндеттерін белгілеу. Барлық салалар бойынша және оларды сипаттайтын нақтылы материалдар жинап, оны талдау;

-алдын ала болжамдар ұсыну;

-педагогикалық зерттеудің әдістерін айқындау;

- педагогикалық тәжірибе жасау;

-тәжірибе нәтижелерін теориясымен салыстыру;

-алынған нәтижелерді қортындылау, 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 алудың, талдаудың, түсіндірудің әдістерінің жиынтығы.

Қазіргі уақытта ғылыми қауымдастықта **педагогика әдіснамасының ғылыми мәртебесі** қалыптасты деуге болады. Педагогиканыың әдіснамасы ғалымдардың түсіндіруінше:

-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;

-педагогикалық болмысты ғылыми тану мен қайта құру әдіснамасы педагогика ғылымын және педагогикалық практиканы дамыту әдіснамасы ретінде араласып кетпейді және әртүрлілік ретінде тұтас бірлікте болады.

Педагогиканыыың әдіснамасы (грекше. metodos – зерттеу немесе таным жолы және logos – сөз, ілім) түрлі мағналарда, мәндерде және қырларда түсінілуі мүмкін. Әдебиетке талдау әртүрлі авторлардың бұл мәселеге көзқарастары жақындай түскен тәрізді. Педагогика әдіснамасы педагогтардың ғылыми-танымның тиімділігі мен нәтижелілігіне жетуді қамтамасыз етудегі әрекетінің құрылымы, логикалық ұйымдастыруы, әдістері мен тәсілдері, олардың мақсаттары мен қызметтері туралы ілім деп айтылып жүр.

Педагогика әдіснамасының пәні кең мағынада оны педагогикалық болмыс пен педагогика ғылымындағы оның көрінісінің арақатынасы деп анықтайды. Педагогиканың әдіснамасының пәні – тар мағынада – педагогика ғылымы педагогтардың ғылыми-зерттеу әрекетін ұйымдастыру сипаты мен ерекшеліктеріне тәуелді.

Педагогика әдіснамасы – педагогика теориясы, педагогикалық құбылыстарды қарау принциптері, 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 дәлелдеп және қорытынды шығарады.

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

Педагогиканың әдіснамасын түсіну үшін мына мәселелерді қарастыру қажет:

- әдіснама және әлеуметтік педагогиканың әдіснамасы ұғымдары;

- әлеуметтік педагогика әдіснамасы негіздері;

- субъект ұстанымы тұрғысынан әлеуметтік-педагогикалық болмыстың сапасын бағалау және таным әдіснамасы негіздері.

Педагогика әдіснамас**ы**ның мәні туралы түрлі көзқарастар бар. Кейбір зерттеушілер әдіснамасыны: теориялық қызметтің құрылымы, логикалық ұйымдастырылуы, әдістері мен құралдары туралы; басқалары, - таным әдістерін қалыптастыру қағидалары мен рәсімдері және шындықты тану және қайта құру әдістерін қолдану туралы; үшіншісі – күрделі практикалық мәселелерді шешудің неғұрлым жалпы қағидаларының жиынтығы туралы; төртіншісі – теориялық және практикалық қызметті ұйымдастыру мен құрудың қағидалары мен тәсілдері жүйесі туралы, сондай-ақ, осы жүйе туралы; бесіншісі – ғылыми-педагогикалық зерттеулердің бастапқы (негізгі) ерекшелігі, құрылымы, қызметі мен әдістері туралы ілім деп санайды.

«**Әдіснама**» терминінің мағынасы:

- танымның ғылыми әдісі туралы ілім;

- қандай ғылым болса да қолданылатын танымдық құралдар, әдістер мен тәсілдердің жиынтығы;

- танымдық және қайта құрушы қызметті ұйымдастырудың алғышарттары мен қағидаларын зерттеуші құралдар, білім саласы болып түсініледі.

Тізбеде көрсетілгендей, әдіснама жөнінде бірыңғай көзқарас пен түсінік қалыптаспаған. Алайда, зерттеушілер, ең бастысы, ***әдіснама*** *– нақтылы шындықты тану мен қайта құрудың базалық негізі* деп біледі.

Педагогиканың белгілі әдіскері **Володар Викторович Краевскийдің** (1926-2010) тәсілдемесіне сүйенсек, **«*Педагогика әдінамасы»*** ұғымына мынадай анықтама беруге болады. Бұл - педагогикалық болмысты бейнелейтін әлеуметтік педагогикалық теорияның негіздері мен құрылымдары туралы білімдер жүйесі, сондай-ақ, осындай білімдерді алу және ғылыми әлеуметтік-педагогикалық зерттеулердің1 сапасын бағалау, логика мен әдістер, бағдарламаларды негіздеу қызметінің жүйесі.

Педагогика әдіснамасының ішкі мәні мынадай аса маңызды құрамдас бөліктерден тұрады:

- педагогикалық теориялардың негіздері мен құрылымдары, оларды танудың қағидалары мен тәсілдері туралы білімдер жүйесі;

- осындай білімдерді алу және ғылыми-педагогикалық зерттеулердің сапасын бағалау, логика мен әдістер, бағдарламаларды негіздеу қызметінің жүйесі.

10-дәріс. Педагогика саласындағы әдіснамалық білім: белгілері, даму деңгейлері, пайда болу көздері Педагогикада әдіснамалық білімдер жүйесін құрудағы В.И Журавлевтің қосқан үлесі.

Педагогикағы әдіснамалық білім. Педагогика әдіснамасы дамуының эвристикалық сипаты.

**1. Педагогика әдіснамасы негізгі ұғымдары**

Ең бірінші қазіргі әдебиеттердегі «педагогика әдіснамасы» ұғымының негізгі анықтамаларын қарастырайық.

Бұл басты термин ең негізгі анықтама басылымдары «Педагогикалық сөздікте» (1960 ж), «Педагогикалық энциклопедияларда» (1966-1968 жж.) - түсініктеме қорына енгізілмеген. «Педагогикалық энциклопедияларда» тек қана «педагогика әдіснамасын (оның философиялық әдісі), әдістемесін... және зерттеу техникасын ажырту» туралы ескерту кездеседі. Педагогикадан болашақ мұғалімдер ғылыми білімдерін игеретін нормативті және оқу құралдары «Педагогика әдіснамасы» түсінігі анықталмаған.

Жоғарғы оқу орындарындағы оқу әдебиеттерін талдау мынадай қорытынды жасауға мүмкіндік берді: «педагогика әдіснамасы» ұғымы мұғалімдерді кәсіби дайындау мазмұнына әлі күнге дейін енбеген. Педагогикалық жоғарғы оқу орнын маман ретінде бітіргенде белгісіз қалатын философия ғылымының жалпы әдіснамасынан басқа құбылыстың педагогикалық болмыстың ерекшелігін көрсететін педагогика ғылымының негізіне жеке ғылымдық әдіснама енеді.

Жалпы алғанда әдіснамалық семинардың материалдары педагогикадағы әдіснамалық білімнің шекарасы көмескі деген қорытынды жасауды ұсынды. Таза әдіснамалық зерттеулер өте сирек кездеседі. Нақты екі бағыт ерекшеленеді: педагогика әдіснамасы педагогика ғылымның өзіндік саласы ретінде және педагогика теориясын дамыту факторы ретіндегі әдіснама. Сол уақыттарда бірнеше автордың педагогика әдіснамасын оқу практикасымен және тәрбиемен жақындастыру талпыныстары байқалады. Бұл, мысалы, зерттеу логикасын оқушылардың танымдық жұмысының логикасына көшіруде байқалады.

Н.Д.Никандровтың «Қазіргі кезеңдегі педагогиканың әдіснамалық мәселелері» мақаласында (1985) арнайы әдіснаманың негізгі екі қызметі ерекшеленеді: ұйымдастырушылық және бағдарлаушылық. Педагогика әдіснамасының пәнін кеңейтуді қолдай отырып, автор мектеп реформасын, халыққа білім беру жүйесін жетілдіруді, жеке тұлғаның жан-жақты дамуын, педагогика ғылымының рөлін арттыруды ғылыми қамтамасыз етуге жауап беретін негізгі әдіснамалық мәселелерді 3 топқа бөліп көрсетеді. Педагогика әдіснамасының ғылым және практикаға қосқан үлесін арттырудың негізгі жолы – оның әртүрлі деңгейдегі міндеттерді шешумен байланыстылығы. Педагогика ғылымның тиімділігін арттыру шарты - әдіснаманың басымдылық рөлін мойындау. Автор үздіксіз циклдің идеясын жақтайды: «іс-тәжірибе - әдіснама - теория - әдістеме - жоғарғы деңгейдегі іс-тәжірибе».

Әдіснаманың педагогика ғылымының саласы ретінде қалыптасуы және дамуы үшін маңыздысы - педагогика әдіснамасының мазмұнды жағы. З.А.Малькова кеңестік педагогиканың идеологиялық мәселелеріне сәйкес әдіснамалық білім мазмұнын ашып көрсетті. М.Н.Скаткин дидактиканың әдіснамалық білімдеріне зерттеушінің ғылыми жұмыста қолданылатын логика-әдіснамалық құралдарын және оның дүниетанымдық көзқарасын жатқызды

Жеке тұлғаның жан-жақты дамыту компонентіне енетін оқушыға философиялық білімберуге педагогика әдіснамасы және теориясы жауапты. Бұл идеяны педагог В.С. Шубинскиймен негіздеп, дидактика және тәрбие теориясы үшін өте маңызды деп ұсынды. Педагог-әдіснамашы В.В.Краевский жаңа идеялардың ұстанымдық қатарын алға қояды: психология әдіснамасы және педагогика әдіснамасының келісімділігі, нақтылыдан дерексізге және дерексізден нақтылыға өрлеу үдерісінің әдіснамалық шешімі .

Теориялық зерттеулердегі педагоика әдіснамасы мәселелерін қарастырудың негізгі қорытындысы осындай.

«Педагогика әдіснамасы» ғылыми түсінігін жасаудағы белгілі бір қадам оқыту және тәрбиенің басқа мәселесін зерттеушілер, ғалымдар араласатын әдіснамалық аллғышарттарды бірыңғай құрудың арқасында жасалған. Осындай тұғырға мысал ретінде В.И.Загвязинскийдің «Дидактикалық зерттеудің әдістемесі және әдіснамасы» жұмысы жатады. Автор педагогика әдіснамасын «педагогикалық зерттеудегі бастапқы қағидалар, құрылым, қызметтер және ғылыми-зерттеу әдістері деп анықтайды , педагогикадағы теориялық және әдіснамалықтың шекарасының жылжымалылығын атап көрсетеді. Әдіснамалық білім құрамына ол «жалпы әдіснамалық, жалпы ғылымилық заңдар мен заңдылықтар және олардан шығатын педагогикалық әрекетке талаптарды», педагогикалық зерттеулердің ұстанымдары мен әдістерін ендіреді. Педагогика әдіснамасы «педагогика ғылымының маңызды және өзгермейтін бөлігі» ретінде түсіндіреліді.еді. Көрініп тұрғанымызға сәйкес, педагогика әдіснамасына ықшам анықтама беруге, :педагогиканың әдіснамасының ұғымдарының мазмұнын және оның көлемін, педагогиканың әдіснамасы мен теориясының байланыстарын көрсетуге болады.

Қазіргі жағдайда педагогика әдіснамасы мазмұнын қандай бағытта тиімді дамытуға болады? Педагогика әдіснамасын практика және теория саласындағы педагогикалық іс-әрекеттің құралдары және әдістері деп анықтайтын белгілі кеңес ғалымдарының ұжымдық пікірінен шығатын болсақ, онда педагогика әдіснамасындағы эволюция оның бетбұрысын практикаға бұрылатын болады.

Бұл бағытта жоғары оқу орны педагоикасы алға қадам жасап қойды. Педагогикалық зерттеу әдістері белгілібір жаңартудан кейін әдіскердің, тәрбиешінің, мектеп мұғалімдерінің практикалық жұмысының әдістеріне айналады. Нәтижесінде жаңа, үйреншікті емес жағдайда туындаған міндеттерді шешетін педагогтердің қабілеттері артады. Әдіснаманы және мектеп мәселесін зерттеудің әдістемесін меңгерген педагогикалық жоғары оқу орнының студенттері оқушылармен жүргізілетін жұмыс жүйесін жаңартуға белсенді қатыса алады және институтты бітіргеннен кейін осы дәстүрлі емес әдістерді жұмыста қолдана алады.

Басылымдарға қорытынды талдау жүргізсек, педагогика әдіснамасы оның ғылыми түсінігіндегі сипаттама деңгейінде қарастырылады және зерттеу пәні ретінде жүреді. «Педагогика әдіснамасы» түсінігін дамытуда және ашуда нақты кертарпалық өзіне көңіл аудартады. Оның мазмұнының сипаттамасында пайымдаулық бағыт басым болады. Жалпы әдіснамадан - философияға – жеке ғылыми әдіснамаға ауысу нәтижесі анықталмаған күйде көрсетіледі. Көптеген анық әдіснамалық идеялар түсінік мазмұнынына кірмеген. «Педагогика әдіснамасы» термині педагогиканың ғылыми лексикасында өзіндік орнын алған жоқ.

Педагогикалық зерттеулердегі диагностикалық және кабинеттік– құрастырушылық әдістер қайта өзгерту әдістеріне қарағанда кеңінен құрастырылған. Басқаша айтсақ, «педагогика әдіснамасы» (зерттеу әдістері, педагогикалық болмысты қайта құрушы әдіс) ғылыми анықтамадағы түсінігі екі логикалық компонентпен байланысқан, екіншісі өзінің мазмұны жағынан практика жаңғыртатын әдісі педагогика ғылымының тысқарыда табылады.

Педагогиканың тәрбие бөліміндегі дискрипторлық сөздіктің негізін құрайтын *негізгі және жалпы қолданылатын* *терминдермен* педагогика әдіснамасының сөздігі шектелуі болуы мүмкін:

әдіснама (жалпы),

педагогика әдісснамасы,

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.

**Педагогиканың әдіснамалық білімдерінің мазмұны**

Педагогика саласында ғылым мен тәжірибенің алға қарай дамуын әдіснамалық жағынан қамтамасыз етуді сапалы басқару ең алдымен әдіснамалық білімінің мазмұнын қққайта қарауды талап етеді. Мұнда әдіснамалық білім педагогиканың әдіснамасының құрамын кеңейтіп, тәрбие мен білім, ғылым мен тәжірибенің қайта құрылуына әкеп соқтырар еді.

Ф.Энгельс: «Ғылым өткен ұрпақтан қалыптасып келе жатқан білімнің қатпарымен ілгері жылжиды» деп жазған еді. Ғылыми-техникалық төңкерістің шартында «білім қатары» қарқынының өсуі күрт жоғарылайды. Тәжірибе мен теорияның жедел дамуының жинақталған білімнің сәйкестенуін әдіснама осылайша жасайды.

Ғылымда әдіснамалық білімінің түрлі жіктелуі белгілі. Әдіснаманы мазмұндық және нақтылық деп бөледі. Мазмұндық әдіснамаға ғылыми білім құрылымы; ғылыми теорияның пайда болуы, өзгеруі және қызмет етуінің заңдардың,; ғылыми ұғымдар қоры; ғылыми әдістер құрамы; ғылымилықты өлшемдері мен шарттарцы кіреді. Әдіснаманың нақтылық түрі ғылым тілінің мәселелерін, білімдер жүйесі типологиясын, зерттеу әдістерін жасайды.

Педагогикадағы әдіснамалық білімнің құрамын қарастырмай тұрып, қооғамдық ғылымдар мен психологиядағы осы сұрақтарын шешімін қарастырайық.

Әдіснамалық білім мазмұнын философия аймағынан бастаймыз. Диалектикалық және тарихи материализм - ғылыми білімнің жалпы әдіснамасы және танымдық әдіс туралы ғылым.

Кеңес философтары жұмыстарында, әдіснаманы дамытуға деген қажеттілік ғылыми білім күрделілігінен, оның тез арада саралануынан,білімдердің жмнақталуының кешеуілдеінен туындап отыр.. Бұл әдіснамалық зерттеулер және олардың сапасының жоғарылауын талап етеді. Бүгін «әдіснамалық білім көлемі ғана өсіп отырған жоқ, ол қазіргі ғылымның арнайы бөлігі болып табылады» деген пікірде.

Әдіснама мәселелері философияда екі бағытта жасалуда: гносеологиялық–логикалық жалпы зерттеулер мен шынайы өмір әрекеті үдерістері және зерттеу нысандарын зерттеу.

Ертеңгі күні педагогика әдіснамасы қандай болу керек? Оның мәртебесін қалай өзгертуге болады? Академиялық ғылым бөлімшесінен әдіснаманы педагогикалық практикадағы нақтылы құралға қалай айналдыруға болады? Қимыл-қозғалысқа оның талдаушылық және қайта құрушы құралдарын қалай әкелуге болады? Арнайы т қамтамасыз етілетін педагогика ғылымының мүмкіндіктерін талдау құрастырушылық іс-әрекеттегі жағдайды талдауға мүмкіндік береді.

Педагогика әдіснамасын анықтауда келесі келісген анықтамаларды қабылдауға болады: бұл педагогикалық болмыстағы қайта құру және зерттеу әдістері және зерттеу ұстанымдары енетін педагогика ғылымының бөлімі.

«Педагогика әдіснамасы» ұғымы көлеміне әдіснама иерархиясы әсер етеді: жалпы әдіснама, педагогика әдіснамасы, педагогика ғылымындағы пәндердің (мысалы, дидактика әдіснамасы, білім мазмұны әдіснамасы, зерттеу негізінің әдіснамасы және оқушыларды дайындаудағы политехникалық қайта құрулар және т.б.) және нақтылы білімдердің әдіснамасы.

Бірақ қазіргі жағдайда педагогикадағы жеке зерттеулер және сол сияқты ірі зерттеулерді жинақтауда әдіснамалақ қамтамасыз етудің иерархиялық модельдері қажет. Әдіснамалық зерттеудегі негіз және қайта құру бізге жалпы және жеке педагогикалық білімдерді бөлмеуге мүмкіндік береді.

Әдіснамалық білім құрамы мәнді жааңартуды күтеді. Педагогикадағы әдіснамалық білімнің құрылымдық-мазмұндық анықтылығы, қайта құру іс-әрекетінде және зерттеуді жақсартуда осындай дамыту маңызды рөл атқаратын қырларын дамыту өте маңызды.

Педагогикадағы әдіснамалық білім құрамына оның келесі топтарын теңқосу керек:

1 2

Мемлекеттік құжаттарда қойылған Тәрбие туралы

педагогикалық практика және философиялық ілім

ғылымының арнайы әлеуметтік

мақсаттары

3 4

Педагоикадағы білімдер туралы

білімдер Педагогика теориясының

түсініктілік қоры

5 6

Педагогикалық зерттеулер әдістері Педагогикалық болжаудағы

әдістер мен ұстанымдар

7 8

Педагогикалық болмысты қайта Педагогикалық зерттеу нәтижелерін құру әдістері

және ұстанымдары түсіндіру ұстанымдары интерпретациясы

9

Педагогиканың өлшемдік аппараты

Көрсетілген топтарды әдіснамалық білім құрамына енгізуде объективті себептер кездеседі. Біріншіден, әрбір топтағы білімнің педагогикалық болмысқа қатысты *жалпылығы* және қайта құру және зерттеу әдістері және ұстанымдары туралы педагогика ғылымының саласы ретіндегі педагогика әдіснамасының ғылыми анықтамаға сәйкес келуі. Әдіснамалық білімге келтірілген топтардағы қатынас негізі және педагогикалық ғылым және практиканың, олардың жаңаруының өзара әрекеттегі тиімді формалары, олардың *іргелілгіне* негіз болады. Педагогика әдіснамасы білімінің ұсынылған құрамының логикалық негізгі сапасына оның кешенінің *біртұтастығы,* практикамен және теоректиктермен шешілетін міндеттерге сәйкес әдіснамалық білім құрылымдарын қайта құрлулардың мүмкіндігі. Сонымен жалпы әдіснамадағы әдіснамалық білім құрылымдары туралы берілгендерге назар аударылды .

Педагогиканың әдіснамалық біліміндегі әрбір блок ғылыми және практикалық міндеттерді шешіп, әдіснамалық қамтамасыз етуде маңызды рөл атқарады. 1. Мемлекеттің тәрбие практикасында және ғылым алдына қойған әлеуметтік міндеттері педагогика әдіснамасында өзіндік орын алады. Үкіметтің құжаттары педагогика әдіснамасы қорытындыланған сипаттамасы және оларды шешу бағыттарынан тұрады. Педагогика ғылымы және практиканың әлсіз жағына мемлекеттік мақсатты жеке кәсіптік, атқарушылық, орындаушылық міндеттерге ауыстыру үдерісі жатады.

2. Екінші топтағы әдіснамалық білімді философтық, гносеологиялық, педагогикалық тұжырымдамалар, еңбектер құрайды.

3. Педагогикадағы білімдер туралы білімдер - өзгермелі, әрі педагогика әдіснама құрылымындағы үлкен көлемді блок. Тәрбие және тәжірибе туралы ғылым теориялық және эмиприкалық материалдың үлкен қорын жинақтады. Бірақ та ғылыми-тәжірибелік мақсатта пайдалануда жинақталған байлықтың дұрыс сақталмағаны қиыншылық туғызды. Әдіснамалық білімнің дамуының – педагогика мәліметтер банкін жасау. Бұл педагогикалық тәжірибе теориялық зерттеулер мен эксперименттермен қамтамасыз етілген.

4. Педагогикада ұғымдар қоры тәрбие және әдіснаманың мазмұндық компоненті ретінде педагогика үдерістің дамуында және педагогика ғылымы мен тәжірибесі ұштасуында ерекше рөл атқарады. Мұнда ғылым алдында ақпараттар қорын құру туралы мәселе туындайды.

5. Педагогикалық зерттеулер әдістері – әдіснамалық білімнің негізгі блогы. Педагогикалық зерттеулер әдістерінің қайта құрылуы бірнеше бағытта іске асуы керек. Бәрінен бұрын, дәстүрлі әрбір әдісті оның негізгі сапалары мен сипаттамалары және мүмкіндіктерін танымдық құрал ретінде бағалау керек. Педагогика ғылымы әдістерін сапалы жетілдіруде ұжымдық ғылыми әдістерді жасау маңызды болып табылады.

6. Педагогикалық болжаудың әдістері мен ұстанымдары. Кезкелген ғылыми ізденістің бөлігі педагогикада жаңа шешім, әдістемелік, ұйымдастырушылық немесе басқа да құрастыру элементтерін көрсетеді. Біра қта осы зерттеу қорытындысы әдіснаманың ұстанымдық деңгейінде қарастырылған жоқ.

7. Педагогикалық болмысты қайта құрудың әдістері мен ұстанымдары. Осыларға қарағанда диагностикалық, түсініктемелік әдістер қарқынды дамуда. Жаңа теория мен практиканың әсері – жедел ғылыми шешім қабылдауға және практикалық міндеттер едагогикалық болмысты қайта құрудың әдістері мен ұстанымдарын жедел дамытуды қажет етеді.

8. Педагогикалық зерттеулер нәтижелерін және бағыттарын идеологиялық тұрғыдан түсіндіру.

9. Педагогиканың өлшемдік аппараты педагогикалық іс-әрекеттің ғылыми және тәжірибелік түрлерінің сапасы мен тиімділігін жеткілікті түрде бағалауға мүмкіндік береді. Өлшем жүйесінің әдіснамалық негізінсіз шынайы жетістіктің сапасын тиімді бағалау және басқару қызметін жүзеге асыру мүмкін емес. Көрсеткіш пен өлшем жүйесінің болмауы педагогикалық үдерісті тежейді.

Сонымен, педагогикадағы әдіснамалық білімнің құрамы осындай. Мұны қолдану педагогиканың әдіснамасын жоғарысатыға көтеріп, оны педагогикалық үдерісті жеделдетудің стратегиялық құралына айналдыра алады

*Педагогика жаңа фактілермен толығып отырғанда ғана дами алады. Ол үшін теориялық ұстанымдар жиынтығынан тұратын, зерттеудің ғылыми – негізделген әдістері, яғни әдіснама қажет.*

*Әдіснама – ғылыми – танымдық іс - әрекеттерді құрудың ұстанымдары, формалары мен амалдары туралы ілім.*

*Философиялық энциклопедиялық сөздікте әдіснамаға «теориялық және практикалық іс - әрекеттерді құру мен ұйымдастырудағы ұстанымдар мен құрылымдар жүйесі» деген анықтама беріледі [49].*

*Әдіснама нақты зерттеудің мазмұнында, материалында, логикасында, автор ойының дамуында болады. В.В. Краевскийдің анықтамасы бойынша, әдіснама дегеніміз педагогикалық теорияның негізі, құрылымы, білім алудың, яғни педагогикалық айқындықта бейнеленетін білімді болудың тәсілдері мен ұстанымдары туралы білімдер жүйесі, сонымен қатар осындай білім алудың және бағдарлама, логика, әдістер, зерттеу жұмысының сапасы туралы қызмет жүйесі [50].*

*Қазіргі кезде теориялық ойлау мен практикалық әрекетте мұғалімді әдіснамалық жағынан дайындау қажеттілігі туындап отыр. Әдіснамалық дайындықтың мазмұны жоғары кәсібилік, ойлаудың икемділігі, әдіснамалық рефлексия, ғылыми негіздеуге қабілетті болу, тұжырымдамаларды сыни көзқараспен қарай отырып, шығармашылықпен қолдану, танымның түрі мен әдістері, басқару, құрастыру, кәсіби қызметтің өзгермелі жағдайында бағдарлауды қамтамасыз етіп отыратын білімді меңгеруден тұрады [51].*

*Зерттеушілер әдіснамалық білім – бұл білім туралы білім, таным туралы білім және белгілі бір обьектіні өзгерту туралы білім дейді.*

*Ғалымдар қатардағы мұғалімдердің ғылымды және өзінің практикалық қызметін философиялық және әдіснамалық тұрғыдан түсінудің қажеттілігін және нақты мүмкіндікті қалай қамтамасыз етуге болатынын мәселе етіп қоюда. Сонымен қатар әдіснамалық білімнің педагогикадағы нақты аймағы қандай болу керек, ғылыми – танымдық қызметтің қандай кезеңдерінде педагогқа әдіснамалық білім қажет деген мәселені анықтауды да алға тартады.*

*Бұл сұрақтарға жауап бере отырып, ғалымдар «әдіснамалық білім» ұғымының анықтамасын нақтылайды: «Әдіснамалық білім - бұл педагогикалық практиканы үйренудің тәсілдері, эмпирикалық мәліметтер жиынтығы туралы, эмпирикалық мәліметтерден теориялық қорытындылауға дейінгі тәсілдер туралы, теорияны құру туралы, теориялық қағидаларды нақты әдістемелік нұсқау тіліне аудару туралы, сәйкес нұсқаулықты тәжіридеде қолдану әдістері туралы білім» [52].*

*Қазіргі кезде әдіснамалық білімнің мәні, құрылымы, мазмұны және атқаратын қызметі туралы, оны қолдану мүмкіндіктері туралы терең ұғыну үдерісінің жүріп жатқаны байқалады. Ғалым В.И. Журавлев әдіснамалық білімнің құрамын былайша анықтайды: 1. Педагогикалық тәжірибе мен ғылымның мемлекеттік құжаттардағы алға қойылып отырған әлеуметтік мақсаттары. 2. Тәрбие туралы философия мен ғылыми коммунизмнің негізін қалаушылардың ілімдері. 3. Педагогикалық білім туралы білім. 4. Педагогика теориясындағы ғылыми қор. 5. Педагогикалық зерттеудің әдістері. 6. Педагогикалық болжамның ұстанымдары мен әдістері. 7. Педагогикалық нақтылықты түрлендірудің ұстанымдары мен әдістері. 8. Педагогикалық зерттеудің идеологиялық интерпретация бағыты мен нәтиженің ұстанымдары. 9. Педагогиканың критерийлік аппараты және бұл топтарды ендірудің обьективті себептері бар екенін көрсетеді [53].*

*Әдіснамалық білімдер құрылымын Э.Г. Юдин төрт деңгейге: философиялық, жалпы ғылыми, нақты ғылыми, технологиялық деп бөледі. Біріншісі философиялық әдіснаманың деңгейлік мазмұны, таным ұстанымы мен ғылымның категориялық аппаратын құраса, сонымен бірге философиялық білім жүйесі әдіснамалық қызмет атқарады. Екінші деңгейде жалпы ғылыми әдіснама - теориялық тұжырымдаманы құрып, көптеген ғылыми пәндерге бағыт – бағдар береді. Үшінші деңгей – нақты ғылыми әдіснама, бұл арнайы ғылыми пәннің әдістерін айқындап, зерттеудің ұстанымдары мен ұйымдастыру жолдарын белгілейді. Төртінші деңгей – технологиялық әдіснама, зерттеудің әдістемесі мен техникасын құрайды [54].*

*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 қажеттігінің 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 [55].*

*Зерттеушілер Е.Ю. Никитина, М.М. Поташник, Н.М. Яковлева амалды дүниеге көзқарас категориясы, зерттеу бағдарламасына сай әдістерді кіріктіру, әрекет тәсілдері, танымның және практикалық қызметтің ерекше түрі ретінде қарастырады [56; 57].*

*А.П. Сейтешов, Б.Б. Құрбаналиев өздерінің «Болашақ инженер – педагогтарда кәсібилікті қалыптастыруды зерттеудің әдіснамалық амалдары» атты мақалаларында инженер – педагогтардың кәсібилігін қалыптастыруда ізгілік, антропологиялық, креативтік, аксиологиялық, акмеологиялық мәдени, технологиялық, тұлғалық – бағдарлы амалдарды қолдану тиімді болады деп есептейді [58].*

*Ғалымдар А. Құсайынов, М.Н. Сарыбеков 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 [59].*

*Сөйтіп, әдіснамалық тұрғыдан келу зерттеліп отырған нақтылық пен оның қызметінің мақсатты өзгерісі туралы білімнің үйлесімді бірлігін білдіреді.*

*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 [60].*

*Ш.Т. Таубаева әдіснамалық тұрғыдан келуді мега-, макро-, микро сияқты иерархия арқылы ұсынады. Мегаәдіснамалық амал (табиғи ғылымилық және гуманитарлық); макроәдіснамалық (мәдени, синергетикалық, инновациялық, экологиялық); микроәдіснамалық (тұлғалық, жүйелілік, қызметтік). Автор сонымен қатар, бұл ұсынылып отырған жіктеу құрылымы шартты түрде екенін айтады [61].*

*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 [62].*

*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 [63].*

*Ю.К. Бабанский партиялық ұстаным, логикалық және тарихи бірлік ұстанымы, жүйелі – құрылымдық диалектикалық, іс - әрекеттік тәсілдер, педагогикалық құбылыстардың заңдары мен заңдылықтарының пайда болу тұжырымдамасын жақтайды [64].*

*Ғалымдар (Б.Т.Лихачев және басқалар) 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 [65].*

*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 [66; 67].*

*В.И.Гинецинский педагогиканың педагогикалық аксиология, антропология, мәдениеттану, микроәлеуметтану сияқты білім жасаудағы әдіснамалық ұстанымдарды тиімді қолдану нәтижелері болып табылатын арнайы тарауларын көрсетеді [68].*

*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 [69].*

*Ғылыми әдебиеттерді талдау әдіснамалық ұстанымдардың әдіснамалық амалдар ұғымы арқылы қарастырылатынын көрсетті. Әдіснамалық амалдар мен ұстанымдарды бөліп қарастыратын да нұсқалар кездеседі. А.М. Столяренко салыстырмалы педагогиканың әдіснамалық ұстанымдарын былайша ұсынады: шындық; жинақтылық; жүйелілік; нақты –тарихи және педагогикалық тәжірибенің қайшылығы [70]. Қазақстандық ғалымдар Г.К. Нұрғалиева, А.К. Құсайынов, Қ.С. Мусин ұстанымдарды алғашқы үшеуімен шектеп, төртіншісін салыстырмалы – педагогикалық зерттеулер тәсіліне жатқызады. Авторлар негізгі әдіснамалық тәсілдерді былайша сипаттайды: елтану, индукциялық, дедукциялық, әлеуметтік, экономикалық, тарихи, этномәдени [71].*

*Мұғалімнің кәсіби – дидактикалық құзыреттілігін қалыптастыру мәселесін қарастыру барысында әдіснамалық ұстанымдардың рөлі мен сипаттарын тереңірек түсіну мақсатында педагогикалық зерттеулер қорын зерделедік. В.А. Андреев тәрбие диалектикасын және шығармашыл тұлғаның өзін - өзі тәрбиелеуін зерттей келе, партиялық, тарихи және логикалық, әрекеттік және тұлғалық тәсілдердің диалектикалық бірлігі, сол сияқты жүйелілік, жинақтылық, тұтастық тәсілдерді әдіснамалық ұстаным ретінде қарастырады [72].*

*Біздің зерттеуіміздің барысында гуманитарлық білім саласы ретінде педагогиканың әдіснамалық ұстанымдарына сүйену қажеттілігі туындады. Бұл ұстанымдар, біріншіден, оның нақты мәселелерін және оларды шешудің стратегиясы мен негізгі тәсілдерін бөліп қарастыруға; екіншіден, білім беру мәселелерінің барлық жиынтығын және оның иерархиясын (мәнділік тәртібін); үшіншіден, бұл әдіснамалық ұстанымдар болжамды жүзеге асыруға мүмкіндік береді.*

*Ғалым Ш.Т. Таубаеваның пікірінше, әдіснамалық ұстанымдар белгілі бір әдіснамалық тәсілдердің құрамына кіреді, себебі әдіснамалық тәсілдер әдіснамалық ұстанымдарға қарағанда кең ұғым болып табылады [51, 147].*

*Әдіснамалық ұстанымдар әртүрлі әдіснамалық тәсілдер шеңберінде жүзеге асады. Мысалы, дамыту ұстанымы логикалық (педагогикалық құбылыстың зерттеу кезеңіне жеткенге дейінгі даму жағдайының ескерілуі) және тарихи (зерттеу обьектісінің нақты тарихи генезисі мен дамуына бағдарлануы) тәсілдер арқылы жүзеге асады. Байланыс және өзара әрекеттестік ұстанымы формальді (қарастырылып отырған үдерістің элементтерінің тұрақты байланысын айқындайтын) және нақты (зерделеніп отырған құбылыстың механизмдері мен қозғаушы күштерін, ішкі байланыстарын, орнықты сипаттамаларын айқындауға бағытталған) тәсілдер арқылы жүзеге асады [73].*

*Әдіснамалық тәсілдер ғылымтану, ғылым және білім философиясы, ғылым және білім әдіснамасы құрылымында, ғылым мен білімнің жаңа парадигмасын саналы түсіну, ғылым және білімнің даму тенденциялары негізінде жасалады.*

*Жаңадан қалыптасушы әлеуметтік – гуманитарлық ғылым парадигмасы ретінде, ғалымдардың зерттеуі бойынша, төмендегі негізгі ерекшеліктері айқындалған: жаратылыстану және әлеуметтік – гуманитарлық ғылымның жақындасуы, оның ішінде олардың әдіснамалық тұрғыдан бірін - бірі байытуы; қарама - қайшы тұжырымдамалық - әдіснамалық тәсілдердің жақындасуы және өзара әрекеттесуі; гуманитарлық ғылымның өзінде ішкі ғылыми рефлексияның жылдам дамуы; идеяларды әлеуметтік тану мен синергетика әдістері және осыларға байланысты статистикалық ықтималдық әдістерінің артуы т.б.*

*Мұғалімнің кәсіби-дидактикалық құзыреттілігін қалыптастыру мәселесіне байланысты әдіснамалық тәсілдерді іздестіру барысында біз ғалымдарының осы салада жарық көрген еңбектеріне сүйендік.*

*Мұғалімнің кәсіби-дидактикалық құзыреттілігі білім беру теориясын түсіну үшін қажетті философиялық білім мен өзінің идеясын тәжірибеде жүзеге асыратын практикалық-бағдарлы сипаттағы әдіснамалық білім негізінде қалыптасады.*

*Әдіснамалық білім жалпы ғылыми білім әдіснамасын және арнайы (педагогикалық) білім әдіснамасын қамтиды.*

*Болашақ мұғалімнің әдіснамалық дайындығының мазмұны С.И. Архангельский [74], Т.С. Садықов [75], А.Е. Әбілқасымова [75], Б.С. Гершунский [76], В.И. Загвязинский [77], В.В. Краевский [78], И. Марев [79], М.Н. Скаткин [80], В.А. Сластенин [81], Ш.Т. Таубаева [82], Н.Н. Тригубова, Н.Д. Хмельдің еңбектерінде анықталған [83].*

*Педагогиканың әдіснамалық мәселелерін саналы түрде түсіну (Б.Р. Айтмамбетова [84], А.А. Бейсенбаева [85] және басқалар), педагогикалық зерттеудің негізгі бағыттарының құрылымы (Г.Қ. Нұрғалиева [86] және басқалар), этнопедагогиканың әдіснамалық мәселелері (С.А. Ұзақбаева [87], С.Қ. Қалиев [88], К.Ж. Қожахметова [89] және басқалар), педагогика ғылымының әдіснамасының даму тарихын мерзімдерге жіктеу (В.Г. Храпченков [90] және басқалар) туралы ғылыми мақалалар, еңбектер жарияланған.*

*Соңғы жылдары ғалымдар кезкелген ғылым әдіснамасының үш (жалпы, арнаулы, жеке) деңгейін көрсетіп жүр. Жалпы педагогика әдіснамасы материалистік диалектиканың негізгі ережелері мен ұстанымдарын; қарама-қайшылықтардың бірлігі мен күресі заңы, терісті теріске шығару заңын, сандық өзгерістердің сапаға ауысу заңын, материалистік диалектиканың негізгі категорияларын; педагогикалық үдерістің қоғамның әлеуметтік – экономикалық және саяси дамуына тәуелділігі туралы түсінікті; адамдардың мәдени және этникалық ерекшеліктерін; педагогикалық үдерістің психологиялық – педагогикалық ойлаудың дамуына тәуелділігі туралы түсінікті; білім беру мекемелерінде оқыту және тәрбиелеу жұмыстарын ұйымдастыруды есепке алуды болжайды.*

*Педагогиканың арнаулы әдіснамасы адамның санасы мен психикасы және оған педагогикалық және тәрбие әсерінің мүмкіндіктерін, жеке адамның қоғамдық – пайдалы жұмыс кезінде қоғамда, топта (ұжымда) қалыптасу ерекшеліктерін, тәрбие мен өзін - өзі тәрбиелеудің бірлігін, жеке тұлғаның топта (ұжымда) біртұтас қалыптасуы туралы орнықты түсініктерін есепке алуға бағдарлайды.*

*Педагогиканың жеке әдіснамасы оқыту мен тәрбиенің заңдылықтарын, ұстанымдарын және әдістерін есепке алады.*

Әдіснамалық негіздер мен ғылыми ізденіс пен өз іскерлігінің мәнін ашуда педагог–зерттеушілер жиірек келесі түсініктерді қолданады: **«әдіс», «жолы», «заң»,** **«идея», «логика», «парадигма», «теория».** Әдіснамалық білімдер қатарына неіздеу, теориялар, заңдар және түсініктерді ғылымның негізгі логикалық құрылымының компоненттері ретінде қатынастыруға болады; қағидалар, постулаттар, ережелер, гипотезалар, әдістер мен фактілер ғылыми білімде ұйымдастырушылары ретінде қарастыруға болады. Аталған түсініктерді қоюда, орнын анықтауда көптеген педагогтар араласты. Алайда, бүгінде, олардың педагогикалық зерттеудегі әдіснамалық бағыттаушылары ретінде маңызын атап өткен зор.

Әдіснамалық білім тізімінде келесі түсініктер қатысты болуы мүмкін: ***«педагогика әдіснамасы***», ***«педагогика әдіснамасының құрылымы»,*** ***«педагогика әдіснамасының қызметтері»***, ***«педагогика әдіснамасының түрлері»,*** ***«педагогика әдіснамасының деңгейлері»,*** ***«педагогика әдіснамасының пәні»,*** ***«педагогика әдіснамасының деңгейлері», «әдіснамалық зерттеу», «әдіснамасылық қамтамасыз ету», «әдіснамалық неіздеу», «әдіснамалық рефлексия», «әдіснамалық аппарат», «әдіснамалық мәдениет», «әдіснамалық білім», «әдіснамалық мәселе», «әдіснамалық бағдар», «әдіснамалық әдіс», «әдіснамалық қағидалар»*** және т.б

Жалпы, ғылыми білімдер, белгілі бір ғылым жүйесінде теория құрамына кіре отырып, ғылыми білімнің жоғары деңгейін қалыптастыратын фактілерді мәндеу қызметімен сипатталады.

**Әдіснама**лық және педагогикалық әдебиеттің талдауы кем дегенде, **педагогика саласындағы жаңа әдіснама**лық **білімнің қалыптасуының бірнеше көздерінің** барын ескеруге мүмкіндік береді.

Алғашқы ақпарат көзі – бұл жүргізілу барысында түрлі ғылыми мәселелер қойылып, шешілетін педагогтардың ғылыми–зерттеушілік іскерлік. Осымен қатар, әдіснамалық білім аталған типті зерттеулердің мақсаты емес. Ол зиянды өнім болып және педагогикалық әдіснама үшін абсолютті немесе қатынасты жаңалық секілді көрсеткішке ие болмайды, бұндай **әдіснама**лық білім өзінің дамуының төменгі деңгейіне сәйкес келеді.

Педагогика саласындағы жаңа әдіснамалық білімнің пайда болуының екінші ақпарат көзі бұл – теориялық, әдіснамалық немесе теориялық–әдіснамалық мәселелер шеңберіндегі ғылыми зерттеушілік қызмет. Осынмен қатар, теориялық және әдіснамалық мәселелердің ара қатынасы әр түрлі болса, ал әдіснамалық білім әр уақытта алдыңғы кезекте тұра бермейді. Алайда, зерттеушімен оны қалыптастыру мақсаты сезіледі және қойылады. Ол, оған қол жеткізу жолы зерттеудің жалпы ғылымилық әдістерімен мақсатталған жұмысты қолдану.

Әдіснамалық білімнің қалыптасуының үшінші ақпарат көзі– бұл ғалымдардың педагогикалық ғылым шеңберіндегі ғылыми зерттеулің қызметтің жалпы негіздерін қалыптастыру бойынша жұмысы болып табылады. Аталған жұмыс педагогтардың ғылыми зерттеушілік қызметінің теориясын жасау арқылы методологиялық білім алуға бағытталған. Бұл қорытынды ғылыми зерттеушілік қызметті сипаттайтын теорияларды әдіснамалық білімге, ал теорияның өзін методологияның дамуының ғылыми негізіне жатқызуға мүмкіндік береді. осы бөлімге белгілі бір педагогикалық теорияны қалыптастыруға байланысты ғылыми зерттеушілік қызметте жатады.

Методологиялық білімнің қалыптасуының педагогикаға қатысты төртінші ақпарат көзі – бұл ішінде ең алдымен педагогиканың ғылыми дисциплина ретінде пәні мен объектісі, мақсаттары мен қызметтері әдістері мен логикалық құрылымының шеңберлерін дамыту мәселесі кіретін педагогикалық ғылымның мәселелерін шеуге бағытталған ғылыми зерттеулік жұмыс.

Педагогика саласындағы жаңа әдіснамалық білімнің қадыптасуына байланысты бесінші ақпарат көзі – педагогикалық тәжірибенің теория мен байланысы арқылы түсіндіретін зерттеумен, жалпылаумен инновациялық педагогиканы түсінумен байланысты ғылыми зертеушілік жұмыс. Бұл қызмет барыснад зерттеушілер жиынтығы ғылыми өзгерістік қызметтің теориясы формасында болатын педагогикалық инноватика мен педагогикалық болжамдауға байланысты білім көздерін ала алады.

Және қорытынды, жаңа әдіснамалық білімнің пайда болуына алып келетін алтыншы ақпарат көзі – оның пәндік өзге ғылым салаларымен–психология, математика, әлеуметтануда бейімделуімен байланысты жеке методологиялық мәселелерді жасайтын қызмет саласы. Басты шарт ретінде педагогтардың өзге ғылыми пәндердің өкілдері мен зерттеушілік қызметі болып табылады [13, 24-33; 2, 435-437].

Тізімделіп өткен ақпарат көздері бір мезетте педагогика саласындағы әдіснамалық білім алудың барлық бағыттарын қамтиды. Әдіснамалық білімнің мәндік табиғаты стратегиялық сипатта болып, педагогтар қызметіндегі ғылими танымдық немесеғылыми өзгерістік сапаны бағалау мен ұйымдастыру мақсатындағы реттеушілік қызметін атқарады. И. А. Липский бойынша: «Әдіснамалық білімнің мәнді көрінісі болып, оның әлеуметтік педагогикалық тәжірибенің тану мен өзгеру үдерістеріс арасындағы спецификалық қарама қайшылықтарды шешуге қатысы. Демек, теориялық білім өзге пікір нәтижесінде пәнді тануға мүмкіндік беретін тану пәні мен әдістің арасындағы қарама–қайшылықтарды шешу нәтижесі. Теориялық**-әдіснама**лық білім екі қарсылық: пән мен әдіс арасындағы тану мен педагогикалық шынайылықтың өзгеруі арасындағы мәселелерді шешуден қалыптасады»[13, 24-27 , 32-33].

Әдіснамалық білім субъектінің қызметін бағыттауға және өзгертуге мүмкіндігі бар. Әдіснамалық білім – бұл зерттеуі мен педагогикалық ғылым айналысатын білім туралы білім, педагогикалық тәжірибе мен оның өзгеруі туралы білім болып табылады. Әдіснамалық білімнің өмір сүруі үшін басты шарт болып оның құрылымының ішкі ұйымдастырылуы мен тәртібі болып табылады. Ғылымдар мен әдіснамалық білімнің мәні мен мазмұнын анықтау үшін төрт әдіс қолданылады.

Бірінші әдістің өкілдері әдіснаманың жалпылығын бағалау критерийн қолданып және атақты деңгейлерді пайдаланады: жалпы философиялық, жалпы ғылымдық және жеке ғылымдық әдіснама.

Екінші әдіске олар тәжірибеде әдіснамалық білімнің теориялық зерттеуінде құрыдымданған үлгіні қолданған В. И. Журавлевтің позициясын жатқызады:

1. педагогикалық тәжірибе мен ғылымның әлеуметтік мақсаттары;
2. тәрбие туралы философиялық білімдер;
3. педогогиканың білімдері туралы білім;
4. педагогика теориясының ұғымдық қоры;
5. педагогикалық зерттеудің әдістері;
6. педагогикалық болжамның қағидалары мен әдістері;
7. педагогикалық шынайылық қалыптасуының шынайылық әдістері мен қағидалары;
8. идеологиялық түсіндіру бағыты мен педагогикалық зерттеу нәтежиелерінің қағидалары;
9. педагогика аппаратының өлшемділігі; бұндай топтар жіктелінуінің

негізі болып: жалпы қоғамдық іргелілігі, кешен тұтастығы, мәселе теориясы мен тәжірбиесіне байланысты шешілетін әдіснамалық білімнің икемді құрылу мүмкіндігі [6, 19-22].

**Үшінші әдіс** оларды бірнеше негіздерге сүйене отырып, белгілі бір жүйеге келтіретін авторлардың позициясы. Педагогикадағы әдіснамалық білімді зерттегенде, Б. С. Гершунский, Н. Д. Никандров «құрылым» және «деңгей» негізін қолданып, педагогикадағы әдіснамалық білім мәнін анықтап, методологиялық мәселелерді үш сипаттама бойынша ажыратады: деңгейіне, пәндік мазмұнына және сипатына [1, 14-15].

**Төртінші әдіс**  ретінде, (И.А. Липский, Н.В. Бордовская) ғылыми білімнің методологиялық талдау мазмұндық-қызметтік тұжырымдамасын алға қояды. Бұндай талдау деңгейі өз алдына қосады:

-гносеологиялық;

-әлемтанулық;

-логико-гносеологиялық;

-ғылыми-мазмұндық;

-технологиялық;

-ғылыми- әдіснамалық деңгей.

Бұл тұжырымдаманың авторлары әдіснамалық білімнің үш элементі негіздерін ата көрсетеді – «деңгей», «мазмұн», «қызмет», сонымен қатар, педагогикадағы ғылыми білімнің әдіснамалылығының қасиетін, қалыптасу негізін, өлшемдерін ұсынады. Педагогикалық әдебиетін талдау педагогика саласындағы жаңа әдіснамалық ғылымның қалыптасу ақпарат көздеріне, ерекше қасиеттерін, оның даму деңгейі мен бағалау өлшемдері туралы айқын атйға мүмкіндік береді.

Әдіснамалық білімнің алғышқы және негізгі қасиеті болып тану үдерістері арасындағы ерекше қарама–қайшылықтарды шешуге және жатқызылуы нағыз шынайылық объектісінің қалыптасуы болып табылады. Сонымен қатар, педагогикаға Әдіснамалық білім педагогикалық білім мен әдістердің үдерістерінің арасынағы қарама–қайшылықтардың шешу нәтежиелері болып табылады. Және де, олар қолданылады, өйткені, теориялық білім тану пәні мен әдісінің арасындағы қандай ба бір қарама–қайшылықтардың шешу нәтежиелері болып табылады.

Абстракцияларды таңдау кезінде негіз ретінде атақты деңгейлері бөле бастады: жалпы философиялық, жалпы ғылыми, арнайы ғылыми әдіснамасы. Сонымен қатар, әдіснамалық білімнің құрылымдануы мен негізгі ұғымдар әдістерінің жаңа әдіснамалық құрылғылардың қалыптастыратын басқа әдістер де бар. Жиірек, новосибир мектебінің өкілдері жоғарыда айтылғандардан да, дами түскен әдістерді ұсынды. Әдіснаманың көп деңгейлік сипатын айта отырып, олар былайша жіктеді және түсіндірді:

а) философиялық әдіснама;

б) жалпы ғылыми әдіснама;

в) педагогикалық әдіснама дәстүрінде қалыптасқан әдіснамалық талдаудың үшінші деңгйеін қамтитын нақты-ғылыми әдіснама;

г) дисциплиналық әдіснама;

д) дисциплина аралық әдіснама.

Педагогикадағы әдіснамалық ғылымның даму моделі педагогиалық зерттеудегі және оның нәтежиелеріндегі пәндік әдіснамалық жобалар қалыптасу процесінің мазмұны бойынша, айырмашылықты білдіреді. Осыдан, әдіснамаметодологиялық білімнің педагогикалық ғылымның жалпы жүйесіндегі басқа ғылым сипаттары мен байланыспастан сипаттауға мүмкіндік береді, яғни педагогика саласындағы әдіснамалық ғылымның өзіндік құрылымын анықтауға мүмккіндік беретін **пәндік мазмұн өлшемі пайда болады.**

Осы өлшемдерге байланысты педагогика әдіснамасы келесі даму деңгейлерін өте отырып, бағыттаудың әдіснамалық жүйесі, әдісі, танымдық ұстанымдары дамиды:

-**философиялық сипаттама білімі;**

**-педагогикалық білімнің қағидаларының, ережелері мен оның даму әдістері, көріну формаларының құрылымы мен мәні туралы ғылым;**

**-педагогиканың қандай да бір нақты пәнінің байланысы мен сипатталатын ғылыми басқа ғылымдар ғылымдар туралы теориялық ғылымы;**

**Абстрактілі білім өлшемдері** жалпы ғылыми педагогикалық білім жүйесінде педагогикалық шынайылық біліміне теоретикалық және эмперикалықтың жоғары деңгейлі абстрациясы бойынша әдіснамалық білім орнын анықтауға мүмкіндік береді. Бұл өлшемдер бойынша, педагогика даму үдерісіндегі методологиялық негіздер деңгейін анықтауға болады:

Бұл өлшемдер бойынша педагогиканың даму үдерісінің әдіснамалық **негізінің деңгейлерін** көрсетуге болады:

* философиялық негіздер (диалектика заңдары, философиялық идеялар және т.б);
* ғылыми педагогикалық білімнің дамуының әдіснамалықнегізі ретінде қызмет ететін әлеуметтану, психология, антропология, басқару, синергетика, тарих, , валеология, экология, медицина, жанжалтану, мәдениеттану ғылымдарының теориялық жағдайы мен әдістері;
* педагогика ғылымының басқа ғылымдармен және тәжірбиелік ғылымдармен байланыстарының дамуының дисциплинарлы негізі;
* педагогикалық зерттеу әдіснамасы;
* педагогикалық тәжірбие қалыптасу әдіснамасы.

Педагогикадағы әдіснамалық білімнің ерекшеленуінің негізгі

көрсеткіші болып, методологиялық негіз болып табылатын ғылыми көзқарас бойынша ең аяқталған болып табылатын форма құрылымының мұқтаждығы жағдайлардың мазмұнды талдау қажеттілігі. Педагогика әдіснамасы тек білім жүйесі ретінде түсінілген кезде, ғылым саласы ретінде жүзеге асырыла алағанымен қатар, әдіснамалық ғылым өнімінің іскерлік саласының дискриптивті және нормативті типтері ретінде бола алады.

Педагогика саласындағы әдіснаманың ерекшеленуінің үшінші сипаты болып, тек бар болу жағдайы ғана емес, сонымен қатар, танымдық және қалыптасу процестерінің өзара тұтастық және диалектикалық сипатқа ие байланыс болып табылады.

Педагогика үшін әдіснама дамуының көп деңгейлі жүйелік сипаты маңызды болып табылады [13, 30-157; 196-229].

**Педагогикалық білімнің қосымшаларының (таралу) салалар** өлшемдері сонымен қатар, әдіснамалық, теориялық және қолданбалды педагогикалық білімнің талдауына мүмкіндік береді (тәжірбиелі жол арқылы теориялық қосымшаның шынайылығын түсіну). Аталған критери, сонымен қатар, әдіснамалық білімнің педагогиканың пәндік өрісінде өзге де білім салаларымен қарым-қатынас диалектикасын құруға мүмкіндік береді.

Педагогикалық білімнің қосымшалар критериімен байланысында жалпылау нәтежиесі әдіснамалық білімнің келесідей топтарған бөлінуіне алып келді:

* Жүргізілуі барысында жаңа теоретикалық немесе эмпирикалық білім пайда болатыны туралы білім, педагогикалық шынайылықтың логика мен тану әдістері. Бұл білім педагогикалық зерттеудің сипаты немесе әдіснамалық сипаты ретінде болатын әдіснамалық категориялар жүйесі ретінде белгіленген.
* Ғылыми пән ретінде педагогиканың логикалық құрылымын терең талдау үшін, оның дамуы және негізгі қызметтерінің жүзеге асырылуы үшін логика, ғылыми жүйенің заңдылықтары, ақпарат көздері, және педагогикалық ғылымның даму әдістері туралы ғылым.
* Педагогикалық теория мен тәжірбиенің байланыс мәселелерін нәтежиелі шешуі үшін, теориялық білімді нормативті, технологиялық операционалдыға айналдыу үшін логика, педагогикалық шынайылықтың қалыптасуының әдістері мен қағидалары туралы ғылым. Әдіснамалық білімнің өлшемдері бойынша, оның салалары төмендегі төрт деңгейдің біреуіне жатуы мүмкін:

1. Педагогикалық теорияның қалыптасуы мен дамуына әсерін тигізбейтін педагогикалық теорияның пәндік мазмұнына немқұрайлы қатынастағы әдіснамалық ғылым.

2. Қандай да бір әдіснамалық саланың немесе толықтай бағытының дамуының мазмұндық пәндік жолын құрайтын, сонымен қатар, өзіндік құрылымға, мазмұнға ие ерекше әдіснамалық білім.

3. Педагогтың нақты педагогикалық теориясын (педагогикалық факт, педагогикалық идея немесе тұжырымдама және т.б) қалыптастырған кезіндегі ғылыми іскерлік стратегиясын анықтайтын методологиялық білім.

4. Педагогикалық ғылымдардың (педагогикалық жоба, педагогикалық норма, м технология және т.б) ұсыныстары мен нәтижелеріне байланысты іскерліктің жобалық қалыптасу стратегиясын анықтау методологиялық ғылым [2, 425-426].

Бұл методологиялық ғылым түрлері педагогикалық ғылымның негізгі қызметтеріне сай бейнелеу, түсіндіру, диагностикалау, болжау, жобалау, құрастырушы және қалыптастырушы қызметтерін орындайды.

Әдіснамалық ғылымдар, пәндік ғылымдармен салыстарғанда ауыспалықтың кемдігімен және көбірек жалпыламасымен айырмашылық жасайды. Әдіснамалық Әдіснамалық ғылым теориялық және тәжірбие қалыптастырушы іскерліктің сенімді құралы болып табылады.

Әдіснамалық ғылым:

**біріншіден,** педагогикалық тәжірбиені зерттеу туралы ғылым, қажет эмпирикалық мәліметтер жинау;

**екінішіден,** эмпирикалық мәліметтерден теориялық жалпыламаға өту туралы теорияның қалыптасуы туралы әдістері туралы ғылым;

**үшіншіден,** теориялық жағдайларды нақты әдістік ұсыныстар тіліне ауыстыру туралы ғылым;

**төртіншіден,** жоғары сапалы деңгейге ауысуға мақсатталған сәйкесінше, қандай да бір ұсыныстарды тәжірибиеген енгізу. Әдіснамалық ғылымдарда педагог зерттеушілер қажеттілігі үшкір.

Бұл Әдіснамалық ғылымдардың көп аспектілігі мен иерархиялығын білдіреді. Педагогика әдіснамасы «тек білім жүйесі ретінде түсінілген кезде, ғылым саласы ретінде жүзеге асырыла алағанымен қатар, методологиялық ғылым өнімінің іскерлік саласының дискриптивті және нормативті типтері ретінде бола алады».

**11-дәріс. Педагогикадағы жүйелілік әдіснамасы және гуманитарлық әдіснама.**

**Гуманитарлық әдіснама.**

Гуманистік тәрбие – рухани құндылықтардың әдіснамалық негізі жоғары мектеп педагогикасы бүгінгі күні көптеген жалпығылымилық, әлеуметтік-философиялық; әлеуметтік-мәдени және адамгершілік- эстетикалық процестердің тоғысуына тап келіп отыр, өйткені қоғамдық өмірдің күрделі талаптарына сәйкес тәрбиенің құныдылық сипаттарын қайта анықтау өзекті мәселе ретінде қарастырылуда. Ал оның алғы шарты 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. Болашақ мамандарды даярлау барысында негізгі мақсат – шығармашылықпен жұмыс істей алатын, гуманистік көзұарасы мен сенімдері қалыптасқан тұлғаны дамыту және қалыптастыру.

Тәрбиені гуманизациялау арқылы болашақ маманға бүкіладамзаттық құндылықтарды дарыту арқылы, әрбір білімгердің тек білімі, біліктілігі және дағдысын ғана емес адамгершілік сипатын анықтайтын өзіндік рухани байлықтарының сапасын арттыру жүзеге асырылады. Болашақ маманның адами сапасының қалыптастыру дәрежесіне байланысты оның маман ретіндегі кәсіби деңгейі айқындалады. Сондықтан кәсіби білім, іскерлік пен дағды білімгердің тек тұлғалық ерекшелігінің элементарлы негізі болады, ал қабілеттері мен құндылық бағдарларының жан-жақты дамуы жоғары және өнімді қалыптастыру деңгейі болып табылады, яғни тәрбиелік мәдениетінің жоғарылауының, бүкіладамзаттық құндылықтарды меңгеру арқылы гуманистік көзқарасының тұрақталуының көрсеткіші бола алады. Білімгерлердің жалпыадамзаттық құндылықтар туралы білімдері мен гуманистік көзқарастарын қалыптастырудың ең тиімді, мүмкін болатын құралы- берілетін білімгерге адами және рухани сипат беру болып табылады /1/.

ХХ ғасырдың соңы мен ХХІ ғасырдың басында бұрынғы кеңестік жүйеде өмір сүрген барлық ТМД елдерінде, оның ішінде Қазақстанда тәрбие теориясы мен практикасы мәселесі үлкен дағдарысқа ұшырады. Ол: құндылықтық, мақсаттылық, мазмұндық, технологиялық, нәтижеліктің деңгейлерінің барлығында да көрініс тапты. Осыдан он жыл бұрын жарық көрген – К.Н. Шварцманның « Философия және тәрбие » атты кітабында батыс елдеріндегі кездескен мәселелер біздің ХХ ғасырдың педагогикасының өзекті мәселелері болып алдымыздан шықты. Өкінішке орай, алғаш рет адамзаттың мығдаған жылдар бойы жас ұрпақ бойына сіңіруге бағытталған гуманистік, ізгіліктік принциптері қажетсіз болып қалды. Нарықтық экономика әлемінде Ноосфералық Ақыл-ой дәуірі мен этикаға жауап беруге қабілетті тұлғалардың бүкіладамзаттық қажеттіліктері мен қазіргі қоғамда үстемдік етуші және халықтың өзіне бүкпесіз бағыну саясатын насихаттаушы, өзімшіл, әлеуметтік-рулықты басты мақсат етуші адамдардың арасында тұрақты қарама-қайшылық қажеттіліктері қалыптасты. Күрделі әлеуметтік және рухани қарым-қатынастарда өмір сүре алу үшін жас ұрпақ үнемі өзгерісте болатын өндірісте, бизнесте, қоғамдық саяси өмірде, түрлі табиғилылын, имандылық бастауларын, өзін құрметтеу және басқаларды силау негіздерін жоғалтпауы керек, өзін-өзі тани білу мен жетілу қабілеттерін дамытуы тиіс /2/.

Классикалық педагогикада «тәрбие» ұғымына үш түрлі түсініктер берілген және олардың зерттеу нысанына қатысты салыстырмалығы айтылған. Әлеуметтік өлшем бойынша «тәрбие» - жас ұрпақтың адамзат мәдениеті мен оның түрлеуін меңгеруі үшін арнайы ұйымдастырылған, мақсатты-бағдарлы процесс. Бұл жүйенің педагогикалық ықпалы халықтың ірі әлеуметтік топтарына, олардың жас және әлеуметтік ерекшеліктеріне қатысты қоғамдық институттарға бағытталған /3/.

Бұл түсінік бойынша тәрбие процесінің үздіксіздігі, олардың құрылымдық тұтастығы жүйе элементтері ретінде жанұяда, мектепке дейінгі мекемелерде, мектепте, жоғарғы оқу орындарында, қоғамдық ұйымдарда қамтамасыз етілуі тиіс.

Тәрбиені педагогикалық процесс деп түсіндіретін деңгейде «тәрбие – адамның ішкі дүниесіне әсер ететін барлық педагогикалық ықпалдардың кірігуі (интеграциялануы), яғни, адам бүкіл өмірінде өзіне қатысты тәрбиелік функцияларды атқарушы адамдар арасында болады және олардың ықпалын тиімділік дәрежесі бойынша қабылдауы»- деп тұжырымдауға болады. Тәрбие жүйесінің әрбір звеносы тәрбиеленуші үшін өзіндік тәрбие ықпалын тигізеді. Тәрбиені кәсіби қызмет нәтижесі ретінде түсіндіретін үшінші анықтамада педагог-тәрбиеші қызметі субъектісі ретінде алынады және түрлі тәрбие звеноларында нақты әрекеттер жүйесімен қызмет етеді.

«Тәрбие » ұғымының түрлі анықтамалары мен түсініктерін қазіргі тәрбие көріністері контексімен салыстыра отырып Б.Т. Лихачев тәрбиені адамның сапалық қызметтерімен бағалау арқылы жаңа гуманистік анықтамасын берген жөн деп санайды. Аталған логика бойынша тәрбие- адамның сапалық деңгейін мәндендіруші, оның тұрмысының мән-мағынасы мен өмір сүру әдістерінің өзгеру динамикасының педагогикалық өзара әсерлесуі арқылы туындайтын нәтиже деп түсіндіруге болады.

Тәрбиеге гуманистік сипат беру мақсатында біраз ғалымдар оны әлеуметтендіру жеткілікті, яғни бағытталған әрекет арқылы индивидке саналы түрде қажетті қасиеттер мен белгілерді сіңіруге болады (И.С. Кон) десе: біразы (П.В. Симонов, П.М. Ершов) жеке тұлғаның қажеттіліктерін қалыптастыру мен оларды қанағаттандырудың мүмкін болатын әлеуметтік тәсілдерін анықтау жеткілікті , ал Г.С. Батышев – адамға өзін-өзі танып білу мен өз қажеттіліктерін анықтау мүмкіндігін ьеру қажет, сонда ғана тәрбиеде гуманистік мазмұн бола алады деген. Дәстүр түсініктерде (Я.А. Каменский, В. Зенковский) тәрбие «ұстап отыру механизмі» немесе «мінез-құлықтық шектеу» делініп, этностық, туыстық қарым-қатынастар жүйесінде өмірдің талабы мен ережелерін, мәңгіліктік заңдарымен байланыс тәсілі ретінде бағаланады, ал Р. Тагордың еңбектерінде «адамзаттың данышпандылығының шексіз ішкі бастауларын сыртқа шығарушы» деген тамаша анықтама беріледі.

Тәрбиенің атадан ұрпаққа біржақты берілетін тәжірибемен бағалау тұжырымдары деп қабылданбай, адамдардың бірге өмір сүруінің қарым-қатынастық және әрекеттік әсерлесуі ретінде түсіндірілуі дұрыс деп санаймыз.

Тәрбиені осылай түсіну тәрбиеленушіде өз өміріне қажетті мәселелерді имандық жолмен таңдау іскерлігін қалыптастырады, яғни өзінің ішкі табиғатына, жан қуатының бастауларына сүйенуді міндеттейді. Бұл жағдайда тәрбие мақсаты тәрбиеленушінің басқа адамдардың өмірімен салыстыра отырып, өз өміріне қатысты пайымдаушылық, шығармашылық, имандылық қарым-қатынас қалыптастыруға бағытталған. Орыс педагогы К.Д. Ушинскийдің пікірі бойынша осы мақсатты: «Өмірдің барлық кездейсоқтықтарының мсоққыларына төтеп бере алуға мүмкіндік беретін білім адамда зиянды, әрі оны бұзақы әрекеттерден құтқарушы және барлық қарым-қатынастардан қайырымды, жағымды нәтижелер ала алатын мүмкіндіктерге жетелейді»- деп өрнектеуге болады.

Осындай түрде келтірілген мақсат педагог-тәрбиеші үшін басқа мазмұнға сәйкес секілді болуы мүмкін, өйткені, ол нақты сипаттамалармен мінез-құлық нормаларының тиісті жиынтығынан бас тарту немесе басқаша сапалық мазмұнға ұмтылатын өзіндік «тәрбиелілік стандарты» болып өрнектеледі. Бұл жағдайда сөз талап етілетін қасиеттер мен сипаттамалардың стандартты жиынтығы туралы емес, адамда тәрбие жұмысының педагогикалық ықпалы көмегімен қалыптасатын тұрмыстық басымдылықтар (доминанттар туралы, яғни мағынасы мен мазмұны адамның басты тұрмыстық ұстанымдарын таңдауды қамтамасыз ететін педагогикалық әсер ету туралы болады. Аталған таңдаулардың тізбегі адам сапасының өзектілену динамикасын әрбір жекелеген жағдайларда анықтап бере алады. Тәрбие мақсатына осындай көзқарас ХХІ ғасырдағы адам тұлғасының ғарыштық мәселе екендігін негіздейді. Бұл мәселеге қатысты әлдеқайда үлкен еркіндік дәрежесі мен адамдардың түрлі көріністері талап етіледі. Тек қана еркіндік шартына сәйкес адамда өзінің шын бет-бейнесін саналы түрде көрсету қажеттілігі мен мүмкінділігі туындайды. Яғни, Е.Н. Трубецкойдың пікірінше: «Адам қайырымдылықты шын, еркін жасай алмас еді, егер ол қайырымдылық немесе зұлымдықты таңдауға қабілетті болмаса».

Гуманистік тәрбие беру көзқарасының түрлі сипаттамаларына, олардың түрлі мазмұндарына қарамастан тәрбиешіні тәрбиеленушінің ішкі сапалық қасиеттерінің бағыттылығы қызықтыруы керек. Шын мәнінде бұл бағыттылық рухани дамуға жол сілтейді, яғни адамның өзінің тұрмыстық деңгей шеңберінен асу (шығу) арқылы толық қанағаттануға жақындау болып табылады /4/.

Рухани даму, адамзаттық құндылықтарды жеке адамның өмірлік өлшеміне айналдыру тұлғаның гуманистік көзқарасын қалыптастырады. Орыс философы И.А. Колесникова рухани даму туралы: «Жердегі өлшемге сәйкес адамға өлшеп берілген өмірлік » рөлдердің барлық диапазонынан толық өтпей, жақын адамына сүйіспеншілік көрсетпей, туыстық пен жолдастық, шәкірт қатынасын отан және өз халқының тағдырына жауапкершілікті мойындамай, өзіңді адамзат пен аталатын, тұтас әлемнің бір бөлшегі ретінде сезіну мүмкін емес деп гуманистік көзқарасты қалыптастырудың рухани критерийлерін көрсетеді. Аталған рухани критерийлер мағыналы болады, егер адамның құндылықтар жүйесінде төмендегі ұстанымдар бар болса:

- табиғат, табиғат заңдылықтары және олардағы тіршілік белгілері;

- адам және оның денсаулығы;

- отан, туыс, жанұя, тіл, әлеуметтік тұрмыстың түбірі болып табылатын дәстүрлер;

- еркін еңбек және оның нәтижелері, олардың мәдени және өркениетті жетістіктерінің заттануы;

- адамзат қатынасы мен адамзаттың өмір сүруін қамтамасыз етуші махаббат пен бейбітшілік;

- сұлулық пен үйлесімділік, шындық пен қайырымдылықтың критерийі ретінде.

Осы айқындалған мазмұн бойынша гуманистік тәрбие дегеніміз- мән-мағыналармен, құндылықтармен, адамның қарым-қатынастар жүйесімен, оның еріктік – сезімдік сферасымен және рефлексивті (пайымдау) сферасымен жүргізілетін жұмыс. Негізгі әрекет критерийін ұят деп, өз тұрмысының сапасын негіздеуші, өзін басты фактор санайтын балада, жеткіншекте, жас адамда, ересектерде түсінуді, сезінуді, бағалауды қалыптастыратын жұмыс болып табылады. Отандық және шетелдік педагогикада гуманистік дәстүрлер әрқашанда адам бойында «жүрек көрегендігін», «рухани сезімдердің нәзіктігін», яғни адамның субъективті әлемнің кеңестігінде дамуы мен тәрбиеленуіне ерекше көңіл бөлуі кездейсоқтық емес. Сондықтан ХХ ғасырдың соңында философтар мен педагогтардың білім беру мен тәрбиеге жаңа көзқараспен қарап, олардың әлеуметтік функцияларын анықтауға ерекше көңіл бөлді. Онда тәрбиенің гуманистік функциясы арқылы қоғамдық сананың барлық сферасында көрініс табады және қоғамдық санада адам тағдырына қарай орын берілуі мемлекеттік қатынасқа тәуелді екені және сол арқылы әлеуметтік құндылықтардың мазмұны анықталатыны шешіледі. Басқаша сөзбен айтқанда, жас ұрпақтың мәдениет негіздерін таңдауы, оқыту және тәрбиелеу процестерінде адамның өзіне және басқаларға қатысты қалыптастыратын гуманистік көзқарастары мен сенімдері- адам өмірінің барлық сферасын гуманитарландырудың кепілі.

Соңғы жылдары педагогика ғылымында тәрбие мақсатын анықтауға арналған әдіснамалық зерттеу жұмыстарында үш деңгейлік классификаттарды қолданып жүрміз. Оның үшінші деңгейі – гуманистік парадигма тұрғысынан қарастырылатын – адам өмірінің мақсаты мен мән-мағынасы, оның өз мүмкіндіктерін жүзеге асыру қажеттілігі деп табылады. Адам, оның мүмкіндіктері, оның өз өмірінің мағынасын түсінуі – барлық әлеуметтік ғылымдар ішінде педагогика ғылымына жақын, өзекті мәселе. Сондықтан, үшінші деңгейдегі мақсат тұлғалық-бағыттылық педагогикасын қажетсіну арқылы тек адамның алған тәлім-тәрбие мазмұнын қайталап беруге (репродукция) емес, оның адам табиғатына және өз тәжірибесін толық сезіну тәсілдеріне бағытталған құндылықтарға сай шығармашылықпен (креативті) жұмыс істей алуына жағдай туғызады.

Осы деңгейге сай тәрбие мақсатын қазіргі психологиялық-педагогикалық көзқарасқа сай мына мазмұнда өрнектеуге болады: бұл тек жеке тұлғаның өзін-өзі дамыту қажеттіліктері мен қабілеттерін дамытуға әсер ету, яғни тәрбие процесінде тәрбиеленуші бойында өзін-өзі танып білу, өзіндік «Мен» талабына қызығушылық қажеттіліктері мен мүмкіндіктерін, мақсатын өзіндік даму бағытымен сәйкестендіру, өз әрекетін өзі ұйымдастыру, психикалық және дене күйлерін реттей алу, өзін-өзі бағалай алу, басқалар арқылы өзін дамыту болып табылады.

Зерттеу жұмысымыздың мақсаты мен нысанасы бойынша білімгерлердің гуманистік көзқарасын қалыптастыруды осы үшінші деңгейге сай жүргізген жөн деп, тәрбие моделі ретінде гуманистік моделді таңдадық. Гуманистік модель – тәрбиеленушінің тұлғалық және даралық ерекшеліктерін есепке алатын, өзара қарым-қатынас негізінде ұйымдастырылатын, тәрбиеленушіні өз мақсатында, қадір-қасиетімен қабылдайтын, оған сенімділік, қолдау және қорғау көрсететін атмосфера туғызатын принциптер мен әдіс-тәсілдерді анықтайды. Бұл модельді жақтаушылар: Э. Фромм, К. Ясперс, К. Роджерс, А. Маслоу және т.б. /5/.

Жеке тұлға бойында гуманистік көзқарас, сенім және дүниетаным қалыптастыру ұзақ, әрі күрделі процесс. Тәрбие және білім беру процестерін гуманитарландыру тұтас педагогикалық процестің негізгі принциптерінің бірі. Бұл принцип жеке тұлғаның әлеуметтік қорғалуын қамтамасыз етуге бағытталған.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Самосознание европейской культуры ХХ века. Мыслители Запада о месте культуры в современном обществе.-М.: Изд-во политической литературы, 1991.-354с.
2. Голиков Ю.Я. эволюция подходов к человеку и технике в пр. научно техн.прогресса //психологический журнал. 1993. Т.13. №4. С. 68.
3. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. Педагогика. Учебн.пособие. М.: ШколаПресс, 1998,512с.
4. Коджаспирова Г.М. Педагогика. М.: Гардалики.2004, С.13.5.
5. Коджаспирова Г.М. История образования и педагогической мысли. М.; Владос-пресс,2003,С.32.

**12-дәріс. Педагогикалық зерттеудің әдіснамалық негіздері. Педагогикалық зерттеудің мәселесі және оның типологиясы. Зерттеудің ғылыми бағыты мен тақырыбының өзектілігі. Зерттеу нысаны және пәні. Зерттеудің мақсаты, болжамы, міндеттері.**

**Педагогикалық зерттеудің әдіснамалық негіздері. Педагогикалық зерттеу тақырыбының көкейкестілігін негіздеу**

Кез-келген әдіснамалық мәселелерді шешу белгілі бір гносеологиялық ұстанымдар негізінде қаралған бастапқы әдіснамалық тұжырымда 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.

***Педагогикалық зерттеудің әдіснамалық негіздері.*** Педагогика әдіснамасы жалпы әдіснама ғылымы мен қоғам дамуының үдрісінн талдаудан туындайды, теориялық талдау және синтез, сонымен қатар, педагогика, психология, әлеуметтану, кибернетика және басқару теориясының зерттеу нәтижелерін, қисынды жалпылау әдістерін қолданады. Педагогика әдіснамасы зерттеушінің ғылыми жұмысына бағытталған басшылыққа қызмет етеді. 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, қисынды-гносеологиялық, құндылықты-нормативті ұстанымдар, философияда құрастырылған теориялар мен категориялар);
* теориялық негіз (ғылымның белгілі бір саласының тұжырымдамалық идеялары);
* әдіснамалық негіз (зерттеудің әдіснамалық құрал-жабдығы, ғылымилық идеалы мен нормалары);
* қисынды негіз (формалды және диалектикалық қисын заңдары, дәлел және аргумент ережесі);
* эмпирикалық негіз (ғылыми айғақтар, эксперимент нәтижелері, тәжірибелік-ізденушілік жұмыс).

Бұл негіздер біріккен түрде ғылыми зерттеудің теориялық-әдіснамалық базасын құрады 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 [1, 72].

Әдіснамалық негізде автордың дүниетанымдық және зерттеушілік тұжырымдамасы сипатталады, зерттеу құбылыстарын талдауға объективті, ғылыми тұрғыдан келуді қамтамасыз етеді, сонымен қатар, білім беру теориясы мен тәжірибесіне қажетті одан шығатын қорытынды мен ұсыныстар, алынған нәтижелердің ғылыми құндылығы. Әдінамалық негізді тиімді анықтау үшін әдіснамалық түсіндіру жүзеге асырылады. 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.

Қазіргі уақытта педагогикалық зерттеулерге, білім жүйесі мекемелеріндегі тәжірибелік-эксперименттік жұмысқа ерекше көңіл бөлінуде. Зерттеуші-педагогтің, педагогикалық ұжымның, эксперименттік алаңдардың ғылыми ізденісінің бағдарламалары мен әдістемелері жазылып даярлануда. Нақты мәселенің зерттелу жұмысының тәжірибесі жинақталуда. Ғалымдардың іргелі еңбектерінде (Л. В. Занков, Ю. К. Бабанский, М. Н. Скаткин, Я. Скалкова, В. И. Загвязинский, В. И. Журавлев, В. М. Полонский және т.б.) педагогикалық зерттеулердің әдіснамасы мен әдістемесі кеңінен берілген. Дегенмен, осы уақытқа дейін ХХ ғасырдың екінші жартысында жан-жақты зерттелген, семинарларда талқыланғанмен де зерттеушінің әдіснамалық мәдениетіне енетін біліктіліктің мазмұны нақтыланбаған. Ғылыми-педагогикалық зерттеудің бағыттарын, тұжырымдамасын, әдістемесін анықтайтын ұғымдық-түсініктік терминологиялық аппараты жеткілікті деңгейде зерделенбеген.

Осы бағыттағы жетістіктерге қарамастан, бүгінгі күні жас зерттеушілер де, тіпті тәжірибелі ғылыми қызметкерлер де зерттеудің ғылыми аппаратын тұтасымен, сондай-ақ оның жеке бөліктерін құрастыруда қиналатыны байқалады. Әсіресе, зерттеудің әдіснамалық негіздерін анықтау мәселесіне келгенде ізденушілердің көпшілігі бұның құрамына не кіретінін іздестіріп, тек зерттеудің ғылыми аппаратын үлгілерден алып жазып қоюмен

шектелетін жәйттер де кездеседі. Ғылыми-зерттеу практикасында зерттеушілер “осы әдіснамалық негізді біз жасаймыз” деген пікірде болады да, солай жазады да. Ал шын мәнінде, зерттеуші зерттеудің әдіснамалық негізін тек анықтайды. Демек, әдіснамалық негізді әдебиеттен қарастырып өз тақырыбының мәніне, мазмұнына сай таңдап алады. Әдіснамалық негіздің құрылымына, біздің пайымдауымызша, педагогикалық зерттеудің әдіснамалық негізінің алғашқы құрамдас бөлігі өз зерттеу пәнінің – философиялық заңдар, ұғымдардың және материалистік диалектиканың ұстанымдары мен әдістеріне қатысын ойластырады. Әдіснамалық негіздердің келесі бөліктеріне 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. Әдіснамалық тұғыр мен әдіснамалық ұстанымды бөліп көрсету себебіміз ізденушінің назарын ерекше аудару мақсатында болып отыр.

Педагогикалық зерттеудің әдіснамалық негізі бағытындағы ізденістерде зерттеудің логикасы, зерттеу әдістері, нәтижелері, зерттеу сапасын бағалау мәселелері қарастырылып жүр. Ал енді әдіснамалық тұғырлар туралы білімдер жиынтығы әдіснамашы ғалымдардың еңбектерінде, түрлі ғылыми басылымдар, ғылыми-практикалық конференциялар, әдіснамалық семинарлар, интернет-конференциялар, пікірталастар, дөңгелек үстелдер, пікірталастар материалдарында көрініс тапқан.

Осы білімдердің жүйесі әдіснамалық тұғырлардың құрылымы мен мазмұны «Методология общей и этнической педагогики в логико-структурных схемах» (2005 ж. ) атты оқу-әдістемелік құралда 2.5. «әдіснамалық ұстанымдар» 2. 6. , «әдіснамалық тұғырлар» тармақшаларында берілген. Сонда зерттеудің әдіснамалық негізін сызба түрінде жобаласақ, төмендегідей үлгі шығады. 1-сурет.

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. 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 объектілердің мәніне сай қолданып, ізденушілер өз зерттеулерін ұйымдастырады. Нақты тұғыр бірнеше ұстанымдар арқылы іске аспақ. Бұл ретте әдіснама негізінен ғылыми әрекеттің логикасына қатысты түсіндіріледі. В. В. Краевскийдің анықтауынша, әдіснама – педагогика ғылымының жасалу зертханасы, сол әдіснама арқылы зерттеудің қазіргі талапқа сай екендігі көрсетіледі және ғылыми қызметкерлердің кәсіби деңгейі бағаланады. Ізденушілерге біз 2007 жылы «Тұран» баспасынан жарық көрген «Введение в методологию и методику педагогического исследования» атты оқу құралындағы әдіснамалық тұғырлар, әдіснамалық ұстанымдар, зерттеу логикасы, зерттеу әдістемесі туралы мысалдармен тереңдетіле берілген әдіснамалық білім мазмұнын ұстанамыз.

**Зерттеудің әдіснамалық негізі**

Әдіснамалық ұстанымдар

Синергетикалық

Ғылыми-лық

Экологиялық және т.б.

Зерттеудің тұжырымда-малық бірлігі

Тарихилық пен логикалық-тың бірлігі

Зерттеу қисыны

Әдіснамалық тұғырлар

Зерттеудің түсініктік аппараты

Зерттеудің ғылыми аппараты

Жүйелілік

Сабақтастық

Объек

тивтілік

Мәдениет танымдық

Инновациялық

Зерттеудің өлшемдік аппараты

зерттеу пәнін философиялық заңдар, ұстанымдар, ұғымдар, әдістер арқылы қарастыру

**1 сурет - Зерттеудің әдіснамалық негізінің құрамы**

Сонымен, зерттеудің әдіснамалық негізін анықтау үшін әдіснамалық негіздеме жасау қажет. Оның мазмұнына: ізденушінің тұжырымдамасының философиялық негіздері, педагогикалық мәселелерге сын көзқарас, зерттеу тұжырымдамасының ғылыми негіздері (мәселені тарихи-логикалық талдау, зерттеу пәнін диалектикалық жүйелі-құрылымдық талдау, оның сипаттамасын тұтастық тұғырдан қарастыру, зерттелетін педагогикалық құбылыстың дамуының негізі болатын жетекші қайшылықтарды анықтау, осы үрдіске тән заңды байланыстарды ашу әдіснамасына сипаттама), осы педагогикалық тұжырымдама негізіндегі түрлі ғылыми қағидаларды талдау енеді. Осыдан біз педагогикалық зерттеудің әдіснамалық негіздемесінің келесі логикалық тізбесін-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, педагогикалық әдіснама дегеніміз – 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 әрекетінің жүйесі.

Соңғы уақытта педагогикадан жазылған ғылыми еңбектердің сапасын бағалауға арналған басылымдарда олардың әдіснамалық сараптамасына сипаттамалар берілген. Ғалымдардың анықтауы бойынша, әдіснамалық сараптамалар казіргі ғылыми тұжырымдамаларда қалыптасқан ғылымның даму жағдайынан туындайтын, зерттеу жұмысының нысанасын, ғылыми ізденістің негізгі бағыттарын, зерттеудің тірек ұстанымдарын белгілеуге мүмкіндік туғызады. Сондықтан, әдіснамалық сараптама зерттеу мәселесінің өзектілігін, оның тақырыбын, нысанасы мен пәні негіздеуде, яғни мамандығына сәйкес өз зерттеуінің зерттеудің мәселелік кеңістігіндегі «орнын табу» кезеңінде қажет. Бұл жағдайда әдіснамалық негіз зерттеу тақырыбының өзектілігін негіздеудегі жауапкершілікті көтереді, яғни философиялық әдіснама, педагогикалық әдіснаманың, сонымен қатар барлық зерттеу үрдісіндегі зерттеудің міндеттері шешу ұстанымдарының, әдіснамалық тәсілдерінің өте айқын емес көрінісі болып қалады.

Келтірілген ойлардан кейін педагогикалық зерттеудің әдіснамалық негізін құрастырудың қисынды тізбегі туындайды: мәселенің өзектілігі – тақырып – нысана – пән – мақсат – болжам –міндеттер – жетекші идея – әдіснамалық негіз.

Жариялым беттерінде педагогикалық зерттеудің әдіснамалық негізіне қатысты диссерттантарға айтылған көптеген сындар кездеседі. Мысалы, В. И. Журавлев өзінің «Педагогика в системе наук о человеке» монографиясының (1990г) «От догматизма к творческой опоре педагогики на истины философии» бөлімінде: философияны қолдануда догматизм мен формализмнің жаркын көрінісі ретінде педагогтардың кандидаттық диссертациясында үйреншікті формуларар көрсетіледі. Кез келген диссертациялық зерттеудің авторефераттарында «Біздің зерттеуіміздің әдіснамалық негізі философия болып табылады. . . » деген сөз жолдарын оқисыз.

Біз бұл сыншымен келісеміз, өйткені бізге қазіргі таңда материалистік диалектиканың категорияларын ой елегінен өткізіп, онын педагогикалық болмысты қайта кұруы мен бағалаудың негізін салудағы әсерін қадағалауымыз керек. Ғалымдар материалистік категориялар арасынан бірлі-жарым, ерекше, жалпылама, қажеттілік пен кездейсоқтық, мазмұн мен түр, маңыздылық пен құбылыс категорияларын атайды.

Әдіснамалық негіз өзіне зерттеу құбылысын талдауға объективті ыңғай тауып, одан шығатын білім берудің теориясы мен практикасына ұсыныстар мен қортындылар жасап, алынған нәтиженің ғылыми құндылығы мен дәлелділігі шынайы ғылыммен қамтамасыз ететін автордың зерттеу тұжырымдамасы мен көзқарас сипаттамасын енгізеді.

Әдіснамалық негізді жеткілікті анықтау үшін әдістамалық дәлелдеу жүргізіледі. Ю.К. Бабанскийдің пайымдауы бойынша, дидактикалық зерттеудің әдістамалық дәлелденуі автордың тұжырымдамасының қоғамдық-саяси негізінен, қабылданған педагогикалық мәселелерге сыни көзқарастан, зерттеу тұжырымдамасының философиялық негізін ашудан (мәселені тарихи-қисынды талдауы, зерттеу пәнінің диалектикалық жүйелі-құрылымдық талдау, оның сипаттамасына тұтастай жақындау жолдары, осы аталған педагогикалық құбылыстардың даму көзі болып табылатын жетекші қарама-қайшылықтарды айқындау, зерттеліп жатқан педагогикалық құбылыстар мен үрдістерге қатысты заңды байланыстарды айқындаудың әдістамалық сипаттамасынан), аталған педагогикалық тұжырымдаманың (әлеуметтік, психологиялық, физиологиялық, кибернетикалық және т. б. ) негізінде жатқан аралас ғылымдар деректерінен тұруы керек, Осыдан барып, педагогикалык зерттеудің әдістнамалық дәлелілен қисынды тізбек шығады: педагогикалық (тарихи-педагогикалық) факторге, құбылыстар мен үдерістерді зерттеуге нақты әдіснамалық тәсілдерді анықтау сияқты қорытынды шығады: әдіснамалық үрдістерді нақтылау; зерттеу мәселесіне сыни көзқарас; зерттеу мәселесінің (генезисі және даму эволюциясы) тарихи қисынды  
талдауы; зерттеу пәнінің жүйелі-құрылымдық талдануы (зерттеу пәнінің ғылым мен білім беру жүйесіндегі орнын, маңызын, құрылымын, мазмұнын  
анықтау, яғни жүйелі тұғыр бұл бірлікті ғылымның өзі тұратын бөлшектері  
мен элементтерді талдау арқылы, осы аталған байланыс жүйесінде олардың  
атқарған кызметі мен элементтері (құрылымы) арасындағы байланысы  
арқылы ашылады; зерттеу пәнінің сипаттамасына тұтастық тұғыр. Тұтастық ұғымы жүйелі және жинақы ұғымдарымен тығыз байланысты. Тұтастық – нысананың ортадан және оның ішкі бірлігінен бүтін шығуын көрсететін философиялық тәртіптегі ұғым. Тұтастық нысананы өз бөлшектерінің өзара байланысы аркылы құрылған жаңа қасиеттерді қамтамасыз етіп, зерттеу үрдісінің дамуына жетектеуші зерттеу құбылысының ішкі қайшылықтарын ашуды, олардың жетістіктері мен заңдылықтарына сүйене отырып, зерттеу жүйесін педагогикамен аралас ғылымдар көзқарасы бойынша қарастыруда, жүйені басқаруда көптеген жан-жақты амалдармен қамтамасыз етеді.

Педагогикалық зерттеу үрдісінде айқындалған заңды байланыстар (яғни, зерттеу құбылысындағы байланыстардың арнайы талдауы: әмбебап, заңды, себеп-салдар, қызметтік) мүмкін нәтиженің жоғары жетістіктері негізінде заңдылықтарды ескере отырып, жаңа жүйені дайындап шығару мүмкіндік туғызады. Көп кездерде педагогикалық зерттеулердің әдіснамалық негізі теориялық негіз бен дерек көздерімен тығыз өзара байланысымен сипатталады.

*Педагогикалық зерттеу тақырыбының көкейкестілігін негіздеу және бағалау.* 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.

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 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 өз қызметін жасады.

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 мекеменің (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 отырғаны баршамызға мәлім. 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. Әрине, біз бір тақырыптың өзін әртүрлі әдіснамалық тұғырлар тұрғысынан зерттеуге болатынын жоққа шығармаймыз. Дегенмен екеуінің дерекнама базасы ортақ болғандықтан, ізденушілердің ұқсас қорытындыларға келуі әбден мүмкін ғой.

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 ары қарай дамыту мәселесін зерделеп, шешудің қажеттігі мен уақытысын нұсқайды, қоғамдық қажеттіліктер мен оны қанағаттандыратын құралдар арасындағы қайшылықтарды сипаттайды [2,161]. 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 күрделі теориялық және практикалық міндеттер жиынтығы.

Зерттеу жұмыстарымен, әдістерімен біріккен түрлі бағыттар бар.

“Білім беру жүйесіндегі этнопедагогика” журналындағы (2005. №1. – 51-55 беттер; 2006. №6. - 49-54 беттер) мақалаларында педагогикалық зерттеу тақырыбын таңдау және мәселені қою алгоритмін ашып көрсеттік.

Негізінен әуелі мәселе анықталады, ал одан тақырып құрастырылады. Зерттеу тақырыбында мәселені шешуге мүмкіндік жасайтын жаңа білім көрініс табады. Зерттеу тақырыбы, оның өзектілігі, мәселесі өзара тығыз байланысты (1-кесте қараңыз).

*Зерттеудің тақырыбының, өзектілігінің және мәселесінің өзара байланысы*

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Зерттеу тақырыбы | Зерттеудің өзектілігі | Зерттеудің мәселесі | |
| 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 [2,338]. | | |

“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.

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 “ақтаңдақтардың” орнын толтырады. Дегенмен, ғылымтанушылардың ойынша, өзекті тақырыпқа орындалған зерттеу шынайы жаңа ғылыми нәтижелердің алынғанының кепілі бола алмайды. Ғалымдардың пікірінше, 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 (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 мазмұныныа төмендегілер енеді:

а) зерттелетін жүйедегі сәйкессіздіктерді анықтау;

б) сәйкессіздіктердің дәрежесін көрсету: қайшылық, мәселе, қақтығыс, даудамай, 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 [3].

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. Іргені 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.

Тақырыптың ғылыми көкейкестілігінің негіздемесі

Зерттеу тақырыбының практикалық көкейкестілігінің негіздемесі

Ғылыми бағыттың негіздемесі

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

(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)

Сурет 5. Зерттеу тақырыбының көкейкестілігін негіздеудің логикалық тізбесі

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.

Педагогикалық зерттеудің логикасы, тұжырымдамасы және ғылыми аппараты.

Ғалымдардың пайымдауынша, 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 үдерісі: зерттеу болжамы; зерттеу мақсаты; зерттеу міндеті; зерттеу әдісі; мазмұны; зерттеудің құрылымы; зерттеу нәтижесі; зерттеудің ғылыми жаңалығы; зерттеудің практикалық маңыздылығы; сараптама.

Зерттеу тақырыбы шешімі қалтқысыз табылуы қажет, өте күрделі де қоғамдық маңызға ие болған мәселелермен ұштасқан әлеуметтік тапсырыс нақты тақырыптың негіздеме дәйегін талап етеді. Зерттеу тақырыбын құрастыра отырып, біз мынадай сұраққа жауап береміз? Келешекте айналысатын мәселеміз қалай аталады? Тақырыпта бұрынғы білімнен жаңа білімге қарай 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 нысаналық саласын таңдау, яғни шешімін табуға тиісті маңызды мәселелер жинақталған болмыс саласын таңдау (біздің мысалымызда педагогикалық зерттеулер). Зерттеу нысанасын таңдау мынандай шынайы себептермен 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 нысанасының практикалық әрекеттің бағыттарымен, ғылыми ұжыммен, ғылыми жетекшімен байланысы;

*-зерттеушінің екінші қадамы* – зерттеудің объективті аймағын таңдау, сол саланың (біздің жағдайда – педагогикалық), маңызды мәселесінң шешілуін талап етеді.

*-келесі қадам –* зерттеудің тақырыбы мен мәселесін 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 қайшылық. Кез келген ғылыми мәселеде адамдардың оқыту мен тәрбиелеу саласындағы қажеттіліктер туралы білімдері мен қойылатын сұраққа жауап берудің, мәселелерді қанағаттанарлық тұрғыдан шешудің жолдарын, құралдары мен әдістерін білмеу арасындағы қайшылық жатады. Мәселенің көздері педагогикалық практикадағы қиындықтар, шешілмеген жәйттер 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 өзі қарастырылатын жеке тақырыптардың мақсатын, нысаналары 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 өзінің негізгі мәселе 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, 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 нысана мен пәннің 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. Ғылыми немесе диссертациялық жұмыстың тақырыбын таңдау үшін:

-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.

Сондықтан бүгінгі күнгі теория мен практика арасындағы негізгі әдетті қарама-қайшылықтар нәтижесінен ғылыми мәселе мен оған кіретін, қолданыстағы педагогикалық зерттеулер саласына шектеу келтіретін мәселелер жүйеге келтіріледі. Айқындалған ғылыми мәселе өзінің көрінісін нақты бір ғылыми тақырыптан табады. Тақырыпты таңдау үрдісінің негізгі сәттері тақырыпты дәлелдеу барысында көрінеді. Зерттеу тақырыбын дәлелдеу жорамалданған зерттеудің ғылыми дәләлді өзектілігінен тұрады, сонымен қатар мынадай жалпы қисынды – мазмұндық алгоритммен қарастырылады: *мәселенің маңыздылығы – әлеуметтік сұраныс – тәжірибенің сұранысы – ғылымның сұранысы – мәселенің зерттеліп, дайындалуы – зерттеу идеясы – зерттеу стратегиясы – зерттеу тактикасы.*

Жұмыстың тақырыбы оның негізгі мәселесінің мазмұнын көрсетеді және өзіне соңғы нәтиже нұсқаулары мен зерттеу нысанасын енгізеді. Зерттеу тақырыбы айқындығы, нақтылығы, сыйымдылығы, қысқалығы, құрылымдылығы (байланыстылығы мен тақырыптылығы, яғни бірлік және мазмұнды тұтастығы), мәнерлілігіне сай талаптармен құрастырылады. Зерттеу тақырыбының (бөлімдері, параграфтары) мазмұнына және алынған тақырыпқа сай келмеуі ғылыми қателік болып есептелінеді. Тақырып өз сипаттамасында зерттеушінің зерттеу жұмысының соңғы нәтижесін көрсетіп тұруы керек.

Мәселе – білместік туралы нақты білім, шешімін табу керек ететін сұрақтарға жауап іздеу бағыты. Зерттеудің соңғы нәтижесі – зерттеу жұмысын аяқтағанда алынатын жағымды қорытынды, ол екі сатылы: Бірінші бөлім қоғамдық пайдалық, екіншісі зерттеудің негізгі пәніне жатқызылған, нақты пайда ретінде. Зерттеу нысанасы – адамның әлеуметтік субъект ретіндегі объективті және теориялық қызметінің бөлігі. Зерттеу пәні анық бір мақсатпен белгілі жағдайдағы зерттеу үдерісінде нысананың адамға қатысты жанама қасиеттерінің жиынтығы мен нысананың байланысын зерттеу нысанасының элементі болып табылады. Соңғы нәтижеге жету жолдары зерттеудің негізгі пәніне жататын нақты пайда күтілетін, жорамалдап айтылған нұсқаулардан тұрады.

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 нысана мен зерттеу пәнінің анықтығы; ерттеу 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 мүмкіндігі болуы; мәселенің деңгейін анықтау және бұл мәселе бұрын-соңды қарастырылған ба, жоқ па, соны тауып көрсету, сондай-ақ оның жаңашылдығын дәлелдеу.*

Мәселенің даму үдерісінің әрі қарай дамуы нысананы анықтау мен зерттеу пәніне байланысты. Мәселе нақтыланып өрнектелгеннен соң, зерттеу нысанасын таңдау кезегі келеді. Нысанаға педагогикалық үдеріс, педагогикалық болмыстың бір саласы немесе қайшылықтарымен көрінген қандай да педагогикалық қатынас алынуы мүмкін. Басқаша айтсақ, өз ішінде нақты не әлі күмәнді қайшылықтарды қамтып, мәселелік жағдайларды туындатқандардың баршасы нысана болып есептелінеді. Танымдық үдеріс баспалдағының бірі – *нысананы белгілеу*. Зерттеу пәні – нысана бөлшегі, бір тарапты, яғни бұл түбегейлі зерттеуді қажет еткен нысананың теориялық не практикалық тұрғыдан өте маңызды сапа – қасиеттері, қырлары мен сырлары.

Педагогикалық зерттеуді ұйымдастыру мен жүргізудің маңызды шарты – оның нысанасы мен пәнін белгілеп алу, өйткені бұл оның өмір нақты жасалуының көрсеткіші, зерттеушінің нысананың мәнін терең зерттеуі мен зерттеу үдерісінде алға жылжуының деңгейі. Көбінесе ізденушілер зерттеу нысанасын 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 нысанасын айқындау ғылымға педагогикалық шындықтың түрлілігін ескеруге, нақты соңғы нәтижеге бағытталуға, нысананың негізгі қырларын бөліп алуға, бірден дұрыс бағыт алуға мүмкіндік береді. Бұл зерттеудегі өте маңызды қадам, өйткені күш-қуатты үнемдеу, өз ғылыми-зерттеу қызметінің өзекті сәттеріне ой-өрісін шоғырландыру мүмкіндігі туады. Істі осылай қойғанда, нысана зерттеуге қажетті ақпаратты іздеу көзі, ғылыми ізденіс өрісі ретінде қызмет атқарады.

*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. Нысан мен пәнді анықтауда педагогикалық-психологиялық зерттеулерде жиі қиындықтар 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* – объектіден кесіп алынған бөлік емес, ол қарастырудың тәсілі немесе аспектісі. . , мысалы, «оқулық. . . », «ғылыми негіздеме. . . », «тұлғалық тәжірибе қалыптастыру. . . » және т. б. Объектіні барлығы иемденеді, ал пән зерттеуші жеке иелігінде, оның объектіні 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. Бірақ мәселе мұнда ғана емес. Бұл жұмыстың нәтижелерін аяқталған күйінде үлкен ғылыми ұжым да үлгерілмейді, себебі ол «шектелмейді», яғни шексіз. Пәнді анықтай отырып, біз соңғы нәтижеге (осы кезеңдегі) жетуге мүмкіндік аламыз.

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

Зерттеудің нысаны мен пәнін анықтаудағы келесі қадам - оның ғылыми аппаратынын кез келген қүрамдас бөлігін түсіну мен 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, оқу барысында оқу материалын өзгерту нысанының пәні: мектеп оқулығының мазмұнын құрайтын оқу материалын дидактикалық тиімділік тұрғысынан өзгерту тәсілдері. Нысан бұл жерде үш рет шектеледі: оқу материалын түгелдей өзгерту емес, өзгерту тәсілі туралы; кез келген оқу материалын емес, оқулықтың мазмұнының құрамдас бөліктерін; белгілі бір тәсілмен, белгілі бір шеңберде өзгерту туралы.

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

Ізденушіге төмендегілерді есте ұстау қажет:

-нысана шексіз кең түрде емес, объективті шындық шеңберінде аталуы тиіс;

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

-нысана белгілі бір білімдер жүйесі арқылы көрінетін педагогикалық шындықты 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 нысанасын анықтау – мәнді де мазмұнды ғылыми әрекет, ол зерттеушіні пәннің ғылымдағы орны мен қызметін анықтауға бағыттайды;

-зерттеу пәні – нысананың бір жағы, бөлігі ғана емес, сол арқылы нысан көрінетін, нысанаға кіретін „есік" болуы тиіс;

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

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

-пән – нысананың үлгісі (моделі);

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

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

- нысана педагогикалық шынайлықты сипаттайды, белгілі білім жүйесі призмасы арқылы берілген;

-зерттеу пәні нысанаға қарағанда тар ұғым. Ол нысананың бір бөлігі, бір жағы элементі болып табылады;

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

-*кейде жекелеген зерттеудің нысанасы өзінің ауқымы жағынан бүкіл педагогиканың зерттеу нысанымен сәйкес келіп жатады: ЖОО-ғы педагогикалык үдеріс; оқушыларды педагогикалық мекемелерде 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.*

Кейде автор пәннің анықтамасына оның әдіснамалық сипаттамасын береді.

Енді біз ғылыми жұмыстың келесі кезеңін, яғни мақсатын қарастырамыз. *Мақсат –* қайта түзіліп өрнектелетін мәселе. Зерттеудің мақсаты белгілі тетігі түрлі әрекеттің жүйесі ретінде көрініс табады *„мақсаты – құралы – нәтижесі”.* Мақсат – сезінілген бейне, пайдалы нәтиже, ол міндетті түрде саналы қызмет нәтижесінде орындалуы тиіс. Мақсатқа жетушілік – адам әрекетінің маңызды қасиеті. Мақсатқа жетуден бұрын, адам өзіне болашақта қажет ойша бейнені жасайды, шынайылықтан ойша алдыға шығады. Педагогикалық мақсат – педагогикалық шынайылықтың көрінісі мен нақты үдерістер жаңарудың әлеуетті резервтері мен білім беру идеалын қатар қою негізінде құралған болжам жасау нәтижесі (яғни, дамыған еркін шығармашылық сипаттағы сау-саламат адамның мұраты туралы әңгіме болып отыр). Осыдан зерттеудің тақырыбынан мақсаттарының талабы шығады.

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

*Болжам* – бұл шынайлылығы 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 немесе эмпирикалық танымдағы қалып қойған мәселесін ғылыми таным формасында көрсетілген жақсы ойланған болжау толықтырады. Болжам шынайы емес*, ықтимал білім*. Оның шынайылығы мен шынайы еместігі әлі анықталмаған. Болжамның шынайылығы немесе шынайы емес екендігін анықтау – таным үдерісі.

Зерттеудің болжамы – нәтиженің алыну жолын көрсететін ғылыми құрылған жобалау. Ол танымдық іс-әрекетін қабылдауды, ғылыми негіздемесі бар, дәлелденген жобалаудың, қайсыбір құбылыстардың себептерін дұрыс, дәлелсіз түсіндіруін 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.

Біздің ойымызша ізденушілердің зерттеу әрекеттерінің практикасында үш құрылымдық орын алады. Сол себепті де ғалымдар болжамды мына кесте 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 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 болуы мүмкін. 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. 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, келешек пен 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. Қазіргі кезеңдегі педагогикалық мәселені анықтай білудің мәні орасан зор.

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: – 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.

Философиялық және әдіснамалық жұмыстарда ерекше көңілді болжам жасауға бөледі. Ғылыми білімді дамытудың әдісі ретінде болжамның айрықшаланған мынадай ерекшеліктері зерттелді; болжам - заң - теория катынастары, ғылыми болжамның құрылымы, оларды алға шығу жолдары және тексерудің әдістері, бәсекелесетін болжамдар бағасы (И. Г. Герасимов, В. Н. Карпович, П. В. Копнин, Б. В. Марков, И. П. Меркулов, Е. Я. Режабек, Г. И. Рузавин, В. А. Штофф және басқалар).

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 үрдісін, (Н.К. Гончаров, М.А. Данилов, В. И. Загвязинский, Э. И. Моносзон, Я. Скалкова және басқалар) болжамның құрылымына қолданатын әдістеріне, жалпы педагогиканың эдіснамасына арналған жұмыстарында 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 пікір – сайыстық мәнге ие болжам туралы мақалалар қатарында (Г. Х. Валеев, А. Ф. Закирова, А.В. Клименюк, Ш.И. Ганелин, М. Н. Скаткин, Г.Т. Хайруллин жэне басқалар) Г. В. Воробьев пен В. И. Загвязинский және басқалардың жұмыстарында болжамның анық мәселелері берілген. Ғалымдар болжамның түрлері, ғылыми жұмыстардағы оның рөлі, басқа бөліктермен қатынасы, болжамды құрастыру,оларға қойылатын талаптар сияқты мәселелердің аспектілерін жасайды.

Дегенмен, бұл мәселе толығымен зерттелмеген. Сонымен қатар КСРО ПҒА жалпы педагогика ғылыми зерттеу институтында жасалған С.У. Наушабаеваның «Болжам дидактикалық зерттеудегі ғылыми білімді дамыту әдістері ретінде»;атты кандидаттық диссертациясындағы жағымды жайтты белгілеуге болады. Ол дидактикалық зерттуде болжамды жасауда белгілі бір нақтылықты енгізді. Ол жасаған зерттеуінде болжамды болжауланған мәселенің экспериментальды тексеруін алға жылжытудан құралған, ғылыми білімді дамытудың эдісі ретінде карастырды,зерттеуші болжамды нақтылы болжау түрінде зерделуге ұшыратады немесе тікелей тәжірибелі тексеруге берілуін мақұлдайды. 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 талдады. Нәтижесінде, дидактикадағы ғылыми болжамды қанағаттандыру талаптары, болжамның тәжірибелік және теориялық тексерудің әдістері, болжамның құрылымы анықталды, сонымен қатар тәжірибелі 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 - ол жұмыстың нәтижесі және ғылыми ізденістің сипаттамасын анықтайды.

Дидактикадағы эмпирикалық болжамға қолданатын, болжамның ғылыми талаптардың жүзеге асырылу ерекшеліктері айқындалғандықтан, дидактикалық зерттеулердегі болжамның рационалды құрылуына осы жұмыстың нәтижелері көбірек септігін тигізеді. В.И. Загвязинский болжамның құрылуының осы қисынын қолдай отырып «түсіндірмелі байланыстылық қолдануды ұсынады: осыдан шығатын факт – мәселе - осыдан шығатын тұжырымдамалық қағидалар - идея - ой - болжам - қалаулы нәтиже. Оның ойы бойынша болжамның жасалуының бұндай қисыны инновациялык ізденістермен 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 құрылымның ауқымды класын көрсету, көп фактілерді мейлінше аз сілтеме санымен түсіндіреді. Болжамның құрылуы алдында қандай да бір алдын - ала кіріспе жасау, көбінесе артық болып есептеледі: бекітуші эксперименттің нәтижесінде мынадай болжаулар жасалды көрсетілген мәселені алдын - ала зерделеуді және зерттеудің пәнін талдау нәтижесінде болжам жасалды.

Диссертациялық зерттеулердің болжамдарының құрылу мысалы: Тақырып: «Болашақ мұғалімдердің әлеуметтік-педагогикалық жұмысқа дайындығының жүйесі». Болжамы: *болашақ мұғалімдердің әлеуметтік - педагогика жұмыстарына дайындығы кіріктірілген тұлғалық білім ретінде қалыптасуы мүмкін, егер дайындық жүйесінде үш блок үйлесімді жүзеге асырылса: ынталы - мақсатты, мазмұнды және процессуалдық, онда жоғарғы оқу орнының педагогикалық үрдісінің кәсіби бағыттылығы әлеуметтің талаптарына жауап береді, өйткені,болашақ мұғалім өзіндік әрекеттерінде әлеуметтік - педагогикалық жұмыстың нысандары мен әдістерін оқушылармен жұмыс істегенде меңгереді* (Г. Ж. Меңлібекова).

Енді ғылыми жұмыстың келесі кезеңін қарастырамыз. Таңдалған зерттеу объекті мен пәніндегі қарастырып 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, ол міндетті түрде саналы қызмет нәтижесінде жетілуі тиіс. Зерттеудің негізгі кезеңдері: ғылыми зерттеу өте күрделі, әр жағдайда өз логикасымен, зерттеу әдістерімен және ұйымдастырылуымен ерекшеленеді. *Біріншіден*, зерттеудің нақты міндеттерін анықтау. 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 әрекетіі; 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: *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, екі түрлі болады: тікелей нұсқау арқылы және ғылыми эксперимент арқылы.

*Зерттеу міндеттері*: зерттеу мақсатының бөлшектенуі, 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* – 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 – құрылымды, оның қызметтері мен түрлендіру әдістерін анықтау, ашумен байланысты, үшіншісі – *тәжірибелік–түрлендіруші* міндеттер тобы – педагогикалық үдерістің, оның болжамды түрленуін тиімді ұйымдастырудың әдістері мен тәсілдерін анықтау мен қолдану, сондай-ақ тәжірибелік ұсыныстарды даярлау

Зерттеу міндеттерін анықтайтын әр түрлі тәсілдер бар. В. П. Давыдовтың ойынша*, бірінші міндет* – зерттелетін объектінің мәнін, табиғатын, құрылымын анықтаумен, нақтылаумен, тереңдеумен, әдіснамалық деректемемен және т.с.с. байланысты; *екінші міндет* – зерттеу пәнінің нақты жағдайын талдаумен, оның дамуындағы динамикасы мен ішкі қайшылықтармен байланысты; *үшінші міндет* – оның тәжірибелі тексерістің қайта жаңару әдістерімен байланысты; *төртінші* *міндет* – зерттелетін құбылыстың, үдерістің тиімділігін, мүлтіксіздігін жоғарылату әдістері мен жолдарын анықтаумен, яғни жұмыстың қолданбалы аспектілерімен байланысты*; бесінші міндет* – — білім беру қызметкерлерінің әр түрлі категориялары үшін зерттелетін объектінің 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; гипотеза; толықтыру; оқып-білу; зерттеу; қолдану; нақтылау; жалпылау; деректеу; талқылау; сипаттау; анықтау; жаттау; 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 ашу қажет. Зерттеудің әдістері туралы оқу құралының 1.3. және 1.4.-тармақшаларын қараңыз.

Зерттеудің эвристикалық әлеуеті – таңдалған мәселені шешуге және қою мақсатында ойлап табушы қолданатын танымдық әдістердің жиынтығын айтамыз.

Ғалымдардың пайымдауынша, 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 үдерісі: зерттеу болжамы; зерттеу мақсаты; зерттеу міндеті; зерттеу әдісі; мазмұны; зерттеудің құрылымы; зерттеу нәтижесі; зерттеудің ғылыми жаңалығы; зерттеудің практикалық маңыздылығы; сараптама.

Зерттеу тақырыбы шешімі қалтқысыз табылуы қажет, өте күрделі де қоғамдық маңызға ие болған мәселелермен ұштасқан әлеуметтік тапсырыс нақты тақырыптың негіздеме дәйегін талап етеді. Зерттеу тақырыбын құрастыра отырып, біз мынадай сұраққа жауап береміз? Келешекте айналысатын мәселеміз қалай аталады? Тақырыпта бұрынғы білімнен жаңа білімге қарай 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 нысаналық саласын таңдау, яғни шешімін табуға тиісті маңызды мәселелер жинақталған болмыс саласын таңдау (біздің мысалымызда педагогикалық зерттеулер). Зерттеу нысанасын таңдау мынандай шынайы себептермен 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 нысанасының практикалық әрекеттің бағыттарымен, ғылыми ұжыммен, ғылыми жетекшімен байланысы;

*-зерттеушінің екінші қадамы* – зерттеудің объективті аймағын таңдау, сол саланың (біздің жағдайда – педагогикалық), маңызды мәселесінң шешілуін талап етеді.

*-келесі қадам –* зерттеудің тақырыбы мен мәселесін 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 қайшылық. Кез келген ғылыми мәселеде адамдардың оқыту мен тәрбиелеу саласындағы қажеттіліктер туралы білімдері мен қойылатын сұраққа жауап берудің, мәселелерді қанағаттанарлық тұрғыдан шешудің жолдарын, құралдары мен әдістерін білмеу арасындағы қайшылық жатады. Мәселенің көздері педагогикалық практикадағы қиындықтар, шешілмеген жәйттер 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 өзі қарастырылатын жеке тақырыптардың мақсатын, нысаналары 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 өзінің негізгі мәселе 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, 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 нысана мен пәннің 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. Ғылыми немесе диссертациялық жұмыстың тақырыбын таңдау үшін:

-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.

Сондықтан бүгінгі күнгі теория мен практика арасындағы негізгі әдетті қарама-қайшылықтар нәтижесінен ғылыми мәселе мен оған кіретін, қолданыстағы педагогикалық зерттеулер саласына шектеу келтіретін мәселелер жүйеге келтіріледі. Айқындалған ғылыми мәселе өзінің көрінісін нақты бір ғылыми тақырыптан табады. Тақырыпты таңдау үрдісінің негізгі сәттері тақырыпты дәлелдеу барысында көрінеді. Зерттеу тақырыбын дәлелдеу жорамалданған зерттеудің ғылыми дәләлді өзектілігінен тұрады, сонымен қатар мынадай жалпы қисынды – мазмұндық алгоритммен қарастырылады: *мәселенің маңыздылығы – әлеуметтік сұраныс – тәжірибенің сұранысы – ғылымның сұранысы – мәселенің зерттеліп, дайындалуы – зерттеу идеясы – зерттеу стратегиясы – зерттеу тактикасы.*

Жұмыстың тақырыбы оның негізгі мәселесінің мазмұнын көрсетеді және өзіне соңғы нәтиже нұсқаулары мен зерттеу нысанасын енгізеді. Зерттеу тақырыбы айқындығы, нақтылығы, сыйымдылығы, қысқалығы, құрылымдылығы (байланыстылығы мен тақырыптылығы, яғни бірлік және мазмұнды тұтастығы), мәнерлілігіне сай талаптармен құрастырылады. Зерттеу тақырыбының (бөлімдері, параграфтары) мазмұнына және алынған тақырыпқа сай келмеуі ғылыми қателік болып есептелінеді. Тақырып өз сипаттамасында зерттеушінің зерттеу жұмысының соңғы нәтижесін көрсетіп тұруы керек.

Мәселе – білместік туралы нақты білім, шешімін табу керек ететін сұрақтарға жауап іздеу бағыты. Зерттеудің соңғы нәтижесі – зерттеу жұмысын аяқтағанда алынатын жағымды қорытынды, ол екі сатылы: Бірінші бөлім қоғамдық пайдалық, екіншісі зерттеудің негізгі пәніне жатқызылған, нақты пайда ретінде. Зерттеу нысанасы – адамның әлеуметтік субъект ретіндегі объективті және теориялық қызметінің бөлігі. Зерттеу пәні анық бір мақсатпен белгілі жағдайдағы зерттеу үдерісінде нысананың адамға қатысты жанама қасиеттерінің жиынтығы мен нысананың байланысын зерттеу нысанасының элементі болып табылады. Соңғы нәтижеге жету жолдары зерттеудің негізгі пәніне жататын нақты пайда күтілетін, жорамалдап айтылған нұсқаулардан тұрады.

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 нысана мен зерттеу пәнінің анықтығы; ерттеу 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 мүмкіндігі болуы; мәселенің деңгейін анықтау және бұл мәселе бұрын-соңды қарастырылған ба, жоқ па, соны тауып көрсету, сондай-ақ оның жаңашылдығын дәлелдеу.*

Мәселенің даму үдерісінің әрі қарай дамуы нысананы анықтау мен зерттеу пәніне байланысты. Мәселе нақтыланып өрнектелгеннен соң, зерттеу нысанасын таңдау кезегі келеді. Нысанаға педагогикалық үдеріс, педагогикалық болмыстың бір саласы немесе қайшылықтарымен көрінген қандай да педагогикалық қатынас алынуы мүмкін. Басқаша айтсақ, өз ішінде нақты не әлі күмәнді қайшылықтарды қамтып, мәселелік жағдайларды туындатқандардың баршасы нысана болып есептелінеді. Танымдық үдеріс баспалдағының бірі – *нысананы белгілеу*. Зерттеу пәні – нысана бөлшегі, бір тарапты, яғни бұл түбегейлі зерттеуді қажет еткен нысананың теориялық не практикалық тұрғыдан өте маңызды сапа – қасиеттері, қырлары мен сырлары.

Педагогикалық зерттеуді ұйымдастыру мен жүргізудің маңызды шарты – оның нысанасы мен пәнін белгілеп алу, өйткені бұл оның өмір нақты жасалуының көрсеткіші, зерттеушінің нысананың мәнін терең зерттеуі мен зерттеу үдерісінде алға жылжуының деңгейі. Көбінесе ізденушілер зерттеу нысанасын 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 нысанасын айқындау ғылымға педагогикалық шындықтың түрлілігін ескеруге, нақты соңғы нәтижеге бағытталуға, нысананың негізгі қырларын бөліп алуға, бірден дұрыс бағыт алуға мүмкіндік береді. Бұл зерттеудегі өте маңызды қадам, өйткені күш-қуатты үнемдеу, өз ғылыми-зерттеу қызметінің өзекті сәттеріне ой-өрісін шоғырландыру мүмкіндігі туады. Істі осылай қойғанда, нысана зерттеуге қажетті ақпаратты іздеу көзі, ғылыми ізденіс өрісі ретінде қызмет атқарады.

**13-дәріс. Педагогикалық зерттеудің нәтижелері. Зерттеу нәтижелерінің құрылымы, оларды жазып сипаттау тәсілдері. Қорғауға ұсынылатын қағидалардың мазмұны мен құрылымы**

***Ғылыми педагогикалық зерттеулер нәтижелерінің жаңалықтарын бағалау өлшемдері мен әдістері*.**  Педагогикада зерттеулер дегенде оқыту, оқу-тәрбие үдерісін ұйымдастыру әдістері мен теориялары, оның маңызды ұстанымдары, білім жүйесін басқару нысандарының заңдылықтары жөнінде жаңа тағылым 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 зерттеулерді оның сапасы мен тиімділігі жағынан сипаттауға болады.

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 сүйенеміз. Зерттеу сапасы оның нәтижесінің жаңалықтарымен, өзектілігімен, теориялық және практикалық маңыздылығымен анықталады. Ғылыми-педагогикалық зерттеу жұмыстарының басты сапасы жаңа тұжырымдамалар, идеялар, оқу-тәрбие саласындағы амал-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 тұрпаттық, 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 нәтижесінде қоғамдық жаңа хабарламалар алуға болатын зерттеулер ғана білдіреді. Педагогика саласында бұрыннан белгілі нәрселерді біле тұра қайталау зерттеу жұмысы болып саналмайды. Мұндай жағдайда жаңа нәтижелердің ескіден айырмашылығы тек терминологиялық жағынан ғана байқалады. 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 ұсынамыз. 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 50-жылдары М.Н. Скаткин тұжырымдаған ол төмендегідей жағдайларды қамтиған: оқушыларға берілген мәліметтердің ғылыми растығы, суреттеп отырған құбылыстардың мәнінің ашылуы, оқушыларды маңызды деген материалистік теориялармен таныстыру, дүниені танып-білу туралы оқушылардың дұрыс көзқарастарын қалыптастыру, абсалюттік және салыстырмалы ақиқат және ғылыми таным әдістерімен танысу.

80- 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. Аталамыш саладағы белгілі ұғымдардан түбегейлі ерекшеленіп тұратын жаңа көзқарас ұсынылады.

***Теориялық маңыздылығы өлшемі*  з**ерттеу жұмыстары нәтижелерінің құндылық жағын, оқыту мен тәрбиелеу саласындағы теориялық ұғымдар, идеялар, көзқарас, тұжырымдамаларға әсерін көрсетеді, педагогика ғылымының дамуына қосқан үлесін анықтайды.

Зерттеудің өзектілігі өлшемінен айырмашылығы зерттеу жұмыстарының дайын өнімін сипаттайды, ол кейдеөзектілікпен сәйкес келмеуі мүмкін.

Дәрежесі мен ауқымдылығы бойынша теорияға әсер етуі жағынан теориялық маңыздылықтың бірнеше деңгейі бар: жалпы педагогикалық, салалық, жалпыға бірдей, жекелей мәселелі. Аталған деңгейлер шартты, олардың арасындағы шек қозғалмалы, дегенмен, көпшілік жағдайда оларды анықтауға болады.

Зерттеу жұмыстарының теориялық маңыздылығы оның жаңашылдығымен, теорияларының қалыптасу дәрежесімен, яғни тұжырымдары мен қортындылардың дәлелділігімен, қолданбалы тақырыптармен жұмыс жасау үшін зерттеу нәтижелерінің өзектілігімен тығыз байланысты. Іргелі зертеулерде автордың тұжырымдамалық теориялық ұстанымын бейнелейді. Тұжырымдамасыз зерттеулер түрлі идеяларды дәйексіз пайдаланатын эклектик сипат алып, теориялық жағынан дәлелсіз болып қалады.

Жаңашылдықты бейнелейтін ғылыми педагогикалық зерттеулер нәтижелерінің теориялық маңыздылығы көп жұмыстарда толық сәйкес келетінін айта кету керек.

***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 әдебеттерді 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 белгілі бір уақытқа тән.

Нәтижелерді талдап, топтау кезеңінде сарапшылар бағалап отырған жұмыс нәтижесіне талдау жасап, оны жаңашылдық деңгейімен мазмұнына қарай білім түрлері бойынша топтастырады. Соңғы кезеңде талдап отырған жұмыс нәтижелері мен базалық нұсқаны салыстыру жүргізіледі. Олардың бірдей болып қалуы немесе үйлеспеуіне байланысты жұмыс қорытындысы бұрыннан белгілі немесе жаңа деп бағаланады.

Жаңашылдықты анықтаудың *ақпараттық әдісі* – ізденіс жұмыстарынан ұқсас тұжырымдар болып қалатын құжатты қарауды қамтиды. Сарапшылар құжаттарды оқып, өз тәжірибелері мен түйсіктеріне 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, жаңашылдығы жағынан өзара салыстырады. Бірдей тұжырым жасалған құжаттар кездесіп қалса, онда ол қысқартылады. Кейде мәліметтер базасына енбеген, бірақ ұқсас тұжырымы бар құжат болып қалуы ықтимал. Бірақ мұндай мүмкіндік жаңашылдықтың сараптамалық бағасына қарағанда неғұрлым төмендеу.

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 жұмысты көрсетілген нәтижелердің белгілі екені анықталады. Кейде тұжырымның белгілі болып, сарапшылардың жауабы сәйкес келмеуі мүмкін. Мұндай жағдайда жаңашылдық түйіндері қосымша дәстүрлі тәсілдермен анықталуы тиіс.

Соңғы кездері мәтіндік құжаттарды тексеру үшін AntiPlagiat. ru. интернеттік желісі пайдаланылатын болды. Бұл желі іске қосылу базадағы мәтіндердің түп нұсқалығын тексеруге үлкен мүмкіншілік 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. Ғылыми зерттеулердің жаңашылдығын анықтауда өте сақ болу қажет. Өйткені, электронды түрде материалдың аз ғана бөлігі болуы мүмкін. Авторлықты анықтау үшін интернетте бүкіл ақпарат болуы тиіс. Ғылыми мәтіндердің көпшілігі қағазда қалып қоюы мүмкін.

Көптеген авторлар түп деректі заңды түрде дәйектейді. Егер ол оны екінші рет қосымша нұсқасымен жариялайтын болса, авторды шығармашылық ұрлығы үшін айыптауы мүмкін.

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 ұсынылытын 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, біз мынадай сұраққа жауап береміз. ***Келешекте айналысатынымыз қалай аталады?*** Тақырыпта ескі білімнен жаңа білімге қарай қозғалыс көрініс табады, яғни бір жағынан, теориада қандай кең ұғымдармен және мәселелермен сәйкестендіріледі, ал екінші жағынан - қандай жаңа танымдық және практикалық материалды зерттеу жоспарланған еді.

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. Бұл бар ғылыми еңбектерге тағы ұқсас біреуін жазудың қажеті жоқ. 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. Кейбіреу келтірілген шарттарды жеткіліксіз және бұл тізімді толықтыру керек деп айтуы мүмкін. Мүмкін, керісінше, 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, шын мәнінде қалай болса, солай, нәтижелері нашар болады"деген ақиқатты қорғап және дәлелдеудің керегі жоқ.

Өз жұмысының қорытындыларын шығара отырып, зерттеуші ***алынған нәтіжелерінің жаңалығы туралы айтуға мүмкіндікке ие болады да демек ол, басқалар жасалмағанның ішінен не жасалынғанын, қандай нәтижелер алғаш рет алынғанын көрсетеді. Оның үстіне, бір жағынан, зерттеу нәтижелерінің жаңалығы мен, екінші жағынан, 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 танымның басқа саласына, болашақтағы енді 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 бағалау 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 маңызы туралы ойластыра отырып, зерттеуші мына сұраққа жауап береді: "Практикалақ педагогикалық әрекеттің қандай нақты кемшіліктерін зерттеуде алынған нәтижелер арқылы жөндеуге болады? ".

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 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.

Педагогикалық зерттеу нәтижелерінің мазмұнын ашатын негізгі ұғымдар болып «зерттеу нәтижелері», «ғылыми-педагогикалық зерттеу сапасы», «зерттеу сапасын бағалау критерийі (өлшемі)» түсініктері табылады. Зерттеу нәтижесі білім беру саласында жаңа білімге немесе шешімге ие, ақпараттық тасымалдауда бар ғылыми немесе ғылыми-әдістемелік іс-әрекеттің өнімі ретінде сипатталады[2, 168]. 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 концепцияны, 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 ***құрауыш***ы педагогикалық зерттеу нәтижелерінің объектілік бөлігінде қайта құрулар болып жататын түрлі жағдаяттарды, факторлар мен шарттарды нақтылайды. [2, 166-167].

Зерттеу нәтижелері ретінде ұсынылады: ***«алгоритм», «мүмкіндік», «болжам», «доктрина», «заң», «заңдылық», «идея», «жіктеу», «тұжырымдама», «критерий», «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 ету», «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 үғым болып табылады. Педагогикалық зерттеулер сапасы жаңашылдығымен, өзектілігімен, ондағы ақпараттың біліктілігі мен жұмыс жағдайларын қоса ескергендегі барлық тұтынушылар үшін теориялық және тәжірибелік мәнімен өлшенеді. [2, 161].

Жалпы алғанда, ***зерттеу нәтижелері*** – жұмыстың мақсаттары мен міндеттеріне сәйкес теориялық және тәжірибелік, жаңа идеялардың жиынтығы. Бұл теориялық мәселелер (жаңа концепциялар, алғышарттар, бағыттар, идеялар, болжамдар, заңдылықтар, жіктеулер, оқыту мен тәрбиелеу қағидалары, педагогика ғылымы мен тәжірибенің дамуы), оларлы нақтылау, дамыту, толықтыру, тексеру, бекіту, жоққа шығару; тәжірибелік ұсыныстар (жаңа әдістемелер, ережелер, алгоритмдер, ұсыныстар, нормативті құжаттар, бағдарламалар, бағдарламаларға арналған түсініктеме жазбалар).

Көбінесе, докторанттар мен магистранттар зерттеу нәтижелерін жасаудың келесі түрлерін, атап айтқанда, ғылыми-зерттеу жұмысының есебі, зерттеу тақырыбы бойынша ғылыми мақала, педагогикалық тақырыптағы 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 болып табылады. Өлшем тәжірибеде әрқашан қажетті болады. Педагогикалық үдерісті бағалау білім беру жүйесінің дамуындағы ерекше құрауыштардың бірі.

Зерттеуде ұсынылған өлшемдер жұмыстың өзінің квинтэссенцясын құрауы тиіс. Өлшем зерттеуге ұсынылған жұмыстың негізгі құралы болып табылады. Өлшемдерді және оларды негіздеу әдісін талдау жұмыстың бастамасы болуы тиіс.

Педагогикалық құрылым аса күрделі объект, оны қолдану үшін аса үлкен көлемді теориялық және тәжірибелік ақпарат пен көптеген әсер етуіш факторларды қамти отырып, жүргізілетін зерттеу сапасына сәйкес эмпирикалық материалдағы алға қойылған мақсатқа олардың қаншалықты өлшемді қамтамасыз еткендігін анықтайды, ол зерттеу объектісін бағалау шартын жүзеге асыруға қол жеткізеді.

Нақты зерттеудің өлшемін анықтау үшін, ең басты қырларын қарастырамыз. Өлшемнің жеткіліктілігі ұснылған ақпараттың толықтығына байланысты. Педагогикалық құбылысты бағалау үшін үлкен көлемдегі өлшемдерді ұсынуға болады. Мақсат қоюы мен тиімділігі жағынан таңдап алынған өлшем және оның көрсеткіші алға қойылған мақсаттың жетістігінде қаншалықты қолданғандығы немесе оған сәйкес шешімдер бойынша нақты педогогикалық зерттеу міндеттерін шешті. Жүйелі түрде таңдалған өлшемосы мәселені шешуге қол жеткізеді (жүйелілік).

Өлшемдер жүйесі негізінде талдау нәтижесін түсіндіру – бұл оған деген ерекше талап пен оны қолдану әдісі: оны нақты объективті мәліметтермен қамтамасыз ету қажет; бақылау жағдайында педагогикалық құбылыстың қандай да бір заңды байланысын анықтау.

Өлшемдер жүйесінің (шыққан ақпараттың сапасы, көрсеткіш жүйесінің сауатты құрастырылуы) артқшылықтары: тәжірибені таратуға жарайтын немесе жарамайтындығы осыған байланысты. Бұл әрбір көрсеткішті дұрыс есептеу, оның сипаттамасын жан-жақты анықтауға қол жеткізеді.

Тәрбие құбылыстарына сипаттама бергенде өлшемді анықтауда бір ғана әдіс қолданылады. Кең ақпаратты базада сапалы тимді көрсеткіштер таңдап алынады және оларға статистикалқ тұрғыдан сандық сәйкестік беріледі. Бұндай әдіс сапалы талдау жүргізу үшін жоғарғы әлеуетті болып табылады. Бұл бағытты құрастырушылар тұғырнамалық аппараттың жағдайы мен диссертациянық зерттеудің сапасын баяндайды. Зерттеудегі нақты емес мәселелер көрсетіледі, түсіндірмелі-терминологиялық аппараттағы белгілі зерттеу әдістеріндегі стандарттық жиынтық пен қолда бар теориялық деректер арасындағы қарама-қайшылықтың өзектілігіне негізделген қажеттілікті дәстүрлі парадигмалар тұрғысынан түсіндіру мүмкін емес.

Зерттеу сапасын көтерудегі резерв, қолда бар тұғырнамалық нормативтер бойынша жетілдіріледі. Нормативті тұғырнамада бірнеше ережелер құрастырылған, объект пен 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 (белгілі бір талаптарды қанағаттандыру үшін) 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 көкейкестілігін жоғарылатуы мүмкін. Зерттеудің маңыздылығын бағалайтын критерийлар түрлерінің тізімінде негізгі жоспарланған жұмыстың өзектілігі немесе алынған ғылыми - педагогикалық зерттеулердің нәтижесі негізге алынады.

Тақырыптың көкейкестілік өлшеміна зерттей келе және өзектілікті анықтау әдісімен қаруланған, зерттеуші диссертацияда оны екі аспекті бойынша қарастырады: зерттеу тақырыбының құрастырылуы және жұмыс барысында алынған нәтижеге қатынасы. Соңғы жылдардағы зеттеудің өзектілігі оның жаңашылдығымен тығыз байланыста қарастырылады, 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, немесе ғылыми атақ алмаса, 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 негізгі сөз «алғашқы» дегенге жауап беретін дәлелденген ерекше мәлімет, жаңашылдық мәселенің дұрыс құрылуы мазмұнында, идеяда және тәсілдерде, технологияларда, және педагогикалық үдерістерді жүзеге асыруда тиімді жағдайды табу. «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 қызметтің жаңа түрлерін негіздеу, басқару, зерттеу және т. б ;

• теориялық негіз құратын маңызды тәжірибенің міндеттерге негізделген концепциясы;

• білім беру жүйесіндегі дамуды болжау мен мәнін түсіндіруге мүмкіндік беретін теория.

Жаңашылдықты бағалау көрсеткіштері болып табылады:

• 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, мәліметттермен 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 интерпретациясы (құрылымы, функциясы, 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 параметрі зерттеудің негіздемелері мен қол жетімділігі, сонымен қатар педагогикалық зерттеулердің нәтижесіне ұсынылған талаптар негізге алынады.

Зерттеудің жетімділігі мен негіздемесіндегі көрсеткіштер төмендегідей:

• мәліметтер мен фактілер жеткілікті тексерілген теорияларға негізделуі;

• тұжырымдама тұғырнамалық және деректемелік тұрғыдан негізделген;

• идеяны зерттеудің әртүрлі әдістерінде қолдануға болатындығы мақұлданды және нақты тұғырнамалық негізге ие болды;

• идея тәжірибелік талдаудан, тәжірибе қызметінен шығады (озық педагогикалық тәжірибені тарату);

• зерттеудің кешенді әдісі қолданылды, әртүрлі зерттеу әдісі нәтижесін өзара тексеру, мәліметтерді өзара салыстыру қамтамасыз етілді;

• зерттеу нәтижесінде өзіндік талдау және өзіндік тексеру қолданылды.

Педагогикада 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 ғылым өнімінің тұтыну құндылығымен тығыз байланысты. Барлық тұтыну құндылықтарының пайдалы жағын бағалау үшін зерттеу нәтижесінде алынған теориялық және практикалық қағидалар жиынтығына, оның сапасына сүйенеміз. Зерттеу сапасы оның нәтижесінің жаңалықтарымен,өзектілігімен, теориялық және практикалық маңыздылығымен анықталады.

Ғылыми педагогикалық зерттеу жұмыстарының 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 критерийлер сипаттаса, құндылығын, теориялық және практикалық маңыздылығы мен өзектілігі анықтайды.

Осы белгілер әрі 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 практикадағы жағдайдың қанаттанарлықсыз жәйіне (оқу-тәрбие үдерісі керек оқулықтармен, оқу құралдарымен қамтамасыз етілген бе? Олар алға қойылған міндеттерді шеше алады ма?) басты көңіл бөлінеді. Жұмыстар сондықтан да «өте көкейкесті», «көкейкестілігі нашар», «көкейкесті емес» деп ажыратылады (2-кестені қараңыз).

**2-кесте. Іргелі және қолданбалы зерттеудің өлшемдік белгілері**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| р/с | Іргелі зерттеулер | Қолданбалы зерттеулер мен жасалымдар |
| 1 | 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 зерттеулер  Жасалымды жасауға қажеттілік өте жоғары дәрежеде. Қажет тақырыпта немесе тәрбие жұмысында оқулықтар, әдістемелік құралдар жоқ. Мұғалімдер, оқушылар және басқалар осы әдістемеге мұқтаж. |
| 2 | **Көкейкесті зерттеулер**  Мәселені шешудің практикалық қажеттігі анық. Мәселені шешу практиканы жетілідіруге 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. |
| 3 | **Көкейкесті емес 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 нақтылау мүмкін. | Көкейкестілігі нашар жасалымдар  Жасалымға қажеттілік көп емес. Практикада бұл мәселе қанағаттанарлық деңгейде шешілген. Кейбір жеке сұрақтар жетілдіруді қажет етеді. |
| 4 | **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 жасалым  Мәселе оң шешілген. Практикада қолданылып жүрген оқулықтар, құралдар оқушылардың білім сапасы мен тәрбиелілігін қажетті деңгейде қамтамасыз ете алады. Қазіргі жағдайда жаңа әдістемелер жасау тиімсіз [2, 161-162]. |

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. 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. 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 [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 (3-кестені қараңыз).

**3-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 уақытта-ғы даму тұрғы-сын 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.

1. 3. Теориялық маңыздылығы өлшемі.

Зерттеудің теориялық құндылығы ғылыми зерттеу нәтижелерінің болашақта педагогика ғылымының дамытуға қолданылу мүкіндіктерімен орындалады. Зерттеудің теориялық маңыздылығының деңгейлері:

* жұмыстың жалпы педагогикалық маңыздылық деңгейі, зерттеу нәтижелері педагогиканың барлық аумағын қамтитын, оның жеке пәніне енетін.
* пәндік маңыздылық деңгейі, жеке педагогикалық пәндердің дамуына қосылатын зертеу нәтижелері. Дидактикасына, тәрбиелеу теориясына,жекелік әдістерге,педагогика тарихына, этнопедагогикаға жаңалықтар енгізу.
* жалпы мәселелік маңыздылығының өлшемі,педагогика пәндерінің белгілі бір саласындағы зерттелген теориялық зерттеулергеөзгерітер енгізу.

Теориялық маңыздылығы өлшемі – кешенді. Практикалық мәнділік өлшемі. Зерттеудің практикалық маңызы жаңа ұсыныстар, нұсқаулар және т. б. дайындауға арқау болуында.

Практикалық мәнділік көрсеткіштері:

* зерттеу нәтижесіне қызығушылықтары бар тұтынушылар құрамы мен саны;
* енгізілген материалдарды басып шығару (оқулықтар, оқу әдебиеттері);
* ендіру масштабы: республика мектептерінде.

Іргелі және қолданбалы ғылыми-педагогикалық зерттеулер сапасының өлшемдері: өзектілік; жаңашылдық; теориялық және практикалық маңыздылығы; ( эвристикалық); болашағы бар; дәлелді; тарихи; сынау; факті бола алатын материалдың толықтылығы; концепциялардың жоспарлану деңгейлері; халықаралық деңгейлілігі; практикада қолданылуы;

Барлық ғылыми зерттеу өз нәтижесімен тұтынушыға арналған әлдеқандай интеллектуалдылық өнімге ие: жеке зерттеу жүргізетін және өз әріптесінің арқасында өзінің ғылыми нәтижелерінде алға жылжи алатын ғалымдар; іс-әрекеттерінде шынайы қиындықтары бар және оларды жеңуге ұмтылып, кәсіби іс-әрекеттердің жаңа тәсілдері мен нормаларын іздейтін практиктер; практика қажеттіліктерін зерттеп, практикалық іс-әрекеттің жаңа әкімшілік, ұйымдастырушылық өлшемдері мен тәсілдерін жасап шығаратындар.

Практикалық мәнділікті көздеген зерттеу ғылыми білімнің берілген саласына бір мәселелерді шешуге, басқаларын ұғынуға мүмкіндік береді.

Заманауи диссертациялық зерттеулерде зерттеудің өзектілігі көбінесе жеткіліксіз дәлелденген, мәселелер деңгейі бойынша құрылмаған. Сонысымен интеллектуалдық өнімді алғашқы қадамдарынан бағалауда зерттеу нәтижесі мен оның өнімінің әлеуетті қолданушысы арасында өзара қарым-қатынас түзілмейді.

Зерттеу логикасында ертеректе болғанның айтылуы оны осы құрылымда зерттелінбеген байланыстар мен элементтердің жаңа өнімімен, жаңа мазмұнымен, жаңа білімімен толтыру мен құрастыру шығармашылықты талап етеді.. Егер зерттеу барысында алынған «өнім» мақсатқа (кеңірек немесе әлі) сай болмаса, онда оны ұғынуға, болжаммен салыстыруға қайта оралу қажет. Зерттеу нәтижесі ең жалпы түрде – болжамды растау немесе бас тарту және, сәйкесінше, мақсат пен болжамның байланысы анық және сәйкес болуын талап етеді.

Зерттеу нәтижесінің басты сипаты – ғылыми жаңалық пен практикалық мәнділік. ***Ғылыми жаңалық*** – бұл зерттеу нысанының ішкі құрылымын жаңаша көруге мүмкіндік беретін, репродуктивті мазмұнға қосылған продуктивті нәрсе. Ол жаңа мазмұн арқасында үйлесімді көрінеді, оның алдында анықталған қарама-қайшылықтар жойылған.

Зерттеудің ***практикалық мәнділігі*** өзектілікпен байланысу керек. Зерттеу нәтижелерін рәсімдеуде есеп немесе диссертацияға бөлімдердің мәтіндерінде өзекті деп көрсетілген қажеттілік қазіргі практиканың зерттеу нәтижелерін қолданумен қаншалықты қанағаттануы мүмкін екенін дәйектеу және салыстыру қажет.

**4. 5. Педагогикалық зерттеуге сараптама жасау алгоритмі**

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 (дәл және жаратылыстану) арасында ғана емес, бір-бірінен алыс ғылымдардың (биохимия, астрономия және т. б). арасында да болады. Ғылымның өздігінен дамуында белгілі бір облыстардағы 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.

Шет мемлекеттердің жоғарғы оқу орындарының ғылымға бөлінген шығынның 20% ғылыми зерттеулердің сараптама өткізілуіне бөлінеді. Оның мақсаты – ойдың нақтылығын дәлелдеу ғана емес, жағымды және жағымсыз қосымша пікірлерін алу, ғалымдардың жаңа тұжырымдамаларын нақтылау, ғылыми ойлардың және технологиялардың негіздемесінің салаларын анықтау.

Зерттеу объективтілігі мен зерттеу сапасының мәселесі үнемі туындап отырады, басқа да адамдарға тән жасаған іс-әрекеттерінің мазмұнында субъективизм, қателесу, есептен жаңылу, шатасу сияқты ғалымдарда да қасиеттер болады.

Қазіргі заманғы диссертациялық зерттеудің қандай мәселелері сұранысқа ие? Ғылымда мұндай мәселелердің үш тобын анықталған:

Біріншіден, бұл ***диссертациялық жұмыстың тақырыбын анықтау мен таңдау мәселелері (проблемалар)****.*Өкінішке орай, Қазақстанда өте кең ауқымда жазылған диссертациялар жиі кездесуде. Мұндай «жаһандық» ізденушінің зерттеуді нақты өткізуге және ғылыми қорытындыны құруға мүмкіндігі болмайтыны түсінікті. Екіншіден, бұл ***тақырыптың ғылыми талдану деңгейі*.** Бұрынғы диссертациялық жұмыстардың тоқырау, догматикалық кезеңде ғылыми талдау деңгейі көптеген қоғамдық ғылымдарда партия үкімімен басқаратын және оның басшыларының марксизм-ленинизм ұстанымдарын ұстанумен анықталды. Диссертацияларға нақтылық, негізділік жетіспейді, логика ақсауда. Нәтижесінде, ғылыми зерттеу тақырып бойынша жалпы әңгіме тәріздес болады. Жалпы сарапшылар кеңесінің диссертация жұмыстарын бағалауда зерттеу әдістерін таңдау, мүмкіншіліктерін анықтауға, эмпирикалық материалдарын қолдануына ерекше көңіл бөледі. Экспериментке сүйенетін диссертацияларда эксперименттің жүргізілу тазалығына байланысты көзқарасы, олардың орындалуының әдіснамалық және әдістемелік дұрыс болуы керек.

Үшіншіден, ізденушілер мен Диссертациялық кеңестің өзі де диссертация авторының зерттеген ғылыми нәтижесін жиынтық түрде дәл және нақты құрастыра алмайтындарын атап өту керек. Осы жерде айтып өтетін нәрсе, барлық ғылыми атағы бар ізденушілерге бұл тапсырманы орындауға объективті арқауасты қиындықтарға кез болып тұр. Өткені, зерттеуші жаңашылдық тұжырым жасағанда, өз еңбегіне сырт көзбен қарап, кең ауқымда қарастырып, өзгелерден бөліп алып, тақырыптары жағынан жақын еңбектермен салыстыру керек. Бұл жерде белгілі бір әдептілік пен сенімділікті де айқындау қажет: өз үлесін төмендетпей анық бағалап, бірақ көтермелемеу қажет. Жұмыстың жаңашылдығын сипаттаған кезде көбінесе жиі кездесетін міндерге келесілерді жатқызуға болады. Диссертант жиі (оның ізімен Диссертациялық кеңес те) зерттеуінің объектілері мен проблемаларын жиі тізбектейді. Мұндай тізбектер кейде бірнеше бетті алады, бірақ зерттеудің нәтижесін айтпайды. Келесі жиі кездесетін ақауы – диссертацияның абзалдылығын көтермелеу, бірақ шын мәнінде ол ондай емес болса да. Мән-мағынасы жоқ келесі шаблондар да кездеседі: «мүндай тақырыптағы диссертация бірінші болып есептеледі» («бірінші» сөзі әлі ғылыми деңгей туралы ештеңе білдірмейді), «диссертацияда проблемаға жүйелік көзқарас қолданылған. . . » (бірақ бұл жүйеліктің мәні неде екендігі айтылмайды).

Тәжірибеде кезігетін жетіспеушіліктерді шешсек те, әлі күнге дейін ғылыми сараптаманың толық теориясы жоқ: толыққанды ғылыми зерттеудің сапасын анықтау, ғылыми ойдың мазмұны, көрсеткіші, концепциялары, дәлелдердің негізі, құндылықтары және сараптамалық мақсаттың нәтижелері, сараптамалық алдын алу, психологиялық мәдениет, іскерлік этика, ұйымдастыру және сараптаманың құқықтылығы.

Заманауи ғылымтануда толыққанды диссертациялық зерттеудің сараптамасын жасау үшін ғылыми зерттеудің бірнеше сараптама түрінің болуына негізделген.

***Әдіснамалық сараптама*** біртұтас зерттеудің бастамасында бірнеше жылдарға арналған ғылыми ізденушілік бағдарлама құрастыруда көршілес ЖОО-ның ғылыми қызметкерлерін қызықтыру қажет: философтарды, әдіснамашыларды, ғылыми-зерттеу ұйымдары өкілдері. Ол зерттеу жұмысының ғылыми ізденуге негізделген бағыт объектілерін, ғылым жағдайынан туатын зерттеу тірегін, ғылымтанудың сұраныстарын және заманауи ғылыми тұжырымдамаларын орнықтыруға мүмкіндік береді.

***Технологиялық сараптама***ғылыми ізденудің бағдарламасын, эксперименттің мәдениетін, оның өткізілу мүмкіндігін, теориялық, диагностикалық және қаржылай қамтамасыз етілу жағдайын ауызша саралайды.

***Праксеологиялық сараптама***тәжірибеде теорияны қолдану ережесі мен жағдайын, зерттеу нәтижелерін қолдану аймағын саралайды. Ол ғалымдармен, өндіріс ұйымдастырушылармен, басшылар мен практикалық орындаушылармен бірге өткізіледі.

***Кешендік сараптама***ғылыми зерттеу нәтижелерінде құзырлы мекемелер мен құрамына авторлардың, тақырып орындаушылардың кіргізілуімен іске асырылады. Оның мысалы ретінде шындыққа нақты көз жеткізетін әртүрлі сала мамандарының жиналуымен соттық және медициналық сараптама бола алады.

Сараптаманың барлық түрінен келесілер талап етіледі:

* сарапшылардың құрамы құзіретті, барлық сала мамандарынан, теоретиктерден, әдіснамашылардан, практиктерден, істің нәтижесіне қызығушылығы жоқ адамдардан құралу керек;
* сараптама басталар алдында нақты мақсаттары, объектілері мен сараптамалары, ғылыми жұмыстың бағыты, оның орындалу талабы, нәтижесі бар бағдарлама құрылады;
* сарапшылардың құқықтары нақты көрсетіледі: ғылыми жұмыстың түпкі нәтижелері мен қолданбалы материалдары мен басылымдарын сөзсіз ала алу, бағасы мен пікірлерін анықтау үшін мамандарды тарту, зерттеуге қатысушылар алдында өз көзқарасын жеткізу және т. б.
* зерттеудің сапасының, ғылыми ұжым қатынасының жағдайының, ғылыми басшылықтың деңгейінің, психологиялық ахуал және іскерлік атмосфера деп аталатын ғылыми этиканың сақталғанының факторлары мен жағдайларын сараптау керек.

Диссертациялық кеңес жұмысының барысында диссертациялық зерттеудің кезең-кезеңімен сараптаудың практикасы құрылды:

А – диссертацияның орындалу орнына байланысты алдын ала сараптау;

Б – ресми оппоненттің сараптамасы;

В – ғылыми жұмыс орындалған мекеменің сараптамасы;

Г – Диссертациялық кеңестің қортындысы;

Д – Сарапшылар кеңесінің сараптамасы.

Бұл кезеңдердің әрқайсысында зерттеудің белгілі бір аспектісі бағаланады (материал Internet-ке Ростовтік мемлекеттік педагогикалық университетпен ұсынылған). Толық сараптама кезінде диссертациялық зерттеуге және оның нәтижесіне сарапшылардың баға беруіне 12 белгі қолданылады. Бұл белгілер 3 кестеде көрсетілген:

3-кесте

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Бағаланатын белгілер** | **А** | **Б** | **В** | **Г** | **Д** |
| 1. Диссертацияда айтылған нәтижелерді алуда автордың өзінің нақты қатысуы (ізденушінің өзінің алған нәтижелері) | + | - | - | + | - |
| 2. Нәтижелердің анық-қанықтылық деңгейі, оның жаңашылдығы және практикалық маңыздылығы. | + | + | - | + | - |
| 3. Ғылыми жұмыстың құндылығы және ғылыми баяндама ретіндегі біртұтастық қорғалуы. | + | - | - | - | - |
| 4. Диссертацияға тән мамандық. | + | - | - | - | - |
| 5. Басылымдағы материалдардың мазмұндалу толықтығы. | + | - | - | - | - |
| 6. Таңдалған тақырыптың сұранысы. | - | + | - | - | - |
| 7. Нәтижелердің негізделу деңгейі. | - | + | - | - | - |
| 8. Диссертацияның Ережелердің талаптарына сәйкестілігі (соның ішінде 13 және 14 тармақтарына) | - | + | + | + | + |
| 9. Нәтижелердің теория мен практикаға маңыздылығы (ғылым мен өндіске). | - | - | + | + | + |
| 10. Нәтижелерді қолдану ұсыныстары. | - | - | + | + | - |
| 11. Диссертацияның ғылыми деңгейі. | - | - | - | - | + |
| 12. Алдын-ала сараптаманың сапасы | - | - | - | + | - |

Сарапшылық қорытынды түрлеріндегі жүйеліліктің 12 нышаны кестеде келітірлген. 3-7, 11 және 12-нышандар тек бір қорытындыда тексеріледі; 2-9 – үшеуінде, 8 – төртеуінде. Диссертация сараптамасындағы әр келесі кезеңі алдыңғысына сабақтас болып келеді. Осылайша, зерттеудің көпшілік параметрлері сараптамадан бір-ақ рет «өтеді», бірақ оның объектілігін көтеруге әсер етпейді. Диссертация қорғау кезіндегі ғылыми сараптаманың түрлері мен сараптама кезеңдерін салыстырайық (4-кесте).

4-кесте

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Диссертациялық зерттеу  сараптамаларының  кезеңдері  Ғылыми зерттеудің  сараптама түрлері | А | Б | В | Г | Д |
| Әдіснамалық сараптама | - | - | - | - | - |
| Технологиялық сараптама | + | + | + | - | - |
| Праксеологиялық сараптама | - | + | + | + | + |
| Кешендік сараптама | - | - | - | + | + |

4-кесте көрініп тұрғандай, әдіснамалық сараптама диссертацияны қорғау кезеңінде мақсаттылы емес. Ол зерттеу мәселесінің қажеттілігін, тақырыбын, объектісін негіздеу кезеңінде, «тақырып таңдау» кезеңінің зерттеу аумағының мамандығына сәйкестігін салыстыру кезінде қажет. Төменде әлі бұл сұраққа ораламыз. Оның ішінде, диссертациялық зерттеудің проблемалық аумақтағы мінездемесінің мамандығы 13. 00. 01 – жалпы педагогика, білім беру мен педагогика тарихы.

Ғылыми зерттеудің сапасы өлшемдердің 2 топтарының шекарасында анықталады: зерттеудің бағдарлы, жобалы жүрісі және іске асырушылардың нәтижелілігі, практика мен аумақтың байланысын бақылаулары. Сараптама өлшемі және жүргізілуін бағалау мен зерттеу үдерісінің сапа сараптамасымен сәйкестігі 5-кестеде көрсетілген. Зерттеу іс-әрекетін бағалау және сараптама өлшемі ғылыми ақпарат алу үдерісі мен ғылыми зерттеудің нәтижесі ретінде олардың біртұтастығын анықтауға мүмкіндік береді (5-сызбадағы ортыңғы бөлік). Бірақ олар ғылыми іс-әрекет кезінде және оның түпкі нәтижесін бағалау кезінде өте дәл белгіленген (ғылыми есеп беру, монография, диссертация). Ғылыми зерттеу тақырыбын анықтағанда, ең алдымен, оның практикалық қажеттілігі, ал оның нәтижесін бағалағанда – педагогикалық теорияның келесі ұстанымдарының көкейкестілігі маңызды.

Зерттеу жұмысын ұйымдастыру кезіндегі зерттеу технологиясының бағалауда негізін болжау мен оның бағдарламасының нақтылығы маңызды. Соңында теорияның әдіснамамен, фактологиямен байланысы бағаланады. Сондай-ақ, айырмашылықтар мен үдерістің сапалық сипаттамалары және ғылыми зерттеу нәтижелері бір-бірімен байланысты. Мұндай көзқарас тақырыпты зерттеу бағдарламасын басынан анықтау, кезінде негізгі өлшемдерді үдеріс ретінде, сондай-ақ, зерттеу іс-әрекетінің соңғы нәтижесі ретінде қолдануға мүмкіндік береді.

5-кесте

Сараптама өлшемдерінің біртұтастығы мен зерттеу іс-әрекетін бағалау

**(еңбек пен ғылыми зерттеу)**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Үдеріс ретіндегі ғылыми зерттеу |  | Нәтиже ретіндегі ғылыми зерттеу |
| Практикалық қажеттілік | Еңбектің ғылыми және әлеуметтік мәні | Көкейкесті |
| Болжамдылық, креативтілік | Ғылыми жаңашылдық | Концептуалдылық, біртұтастылық |
| Дәстүрділік пен инновацияның тіркесуі, педжүйенің жаңару кезеңділігі | Болашақтылығы | Теорияны практикаға енгізу кезеңі |
| Негізділік | Технологиялылық | Теорияның фактологиямен байланысы |
| Зерттеу тереңдігі | Зерттеу сапасы | Әдіснамалық мәдениет |
| Материалдық қамтамасыз етілу | Рационалдылық | Экономикалық тиімділік |
|  | Ізденушінің немесе ұжымның өзіндік үлесі |  |

Келітірілген тізбені сараптасақ (3-кестені қарау), ***сараптамалық қорытындының екі түрін*** бөліп қарастыруымызға болады: жеке-даралық және ұжымдық. Жеке-даралықты ресми оппоненттер және кез-келген басқа көпшілік сараптау, пікірталас қатысушылары береді. Ал ұжымдық қорытындыны кафедралар, лзертханалар, орындалу орнының бөлімдері, сараптама өткізетін мекемелер; Диссертациялық және Сараптамалық кеңестер, Білім және ғылым саласындағы бақылау комитеті қамтамасыз етеді. Ұжымдық сараптаманың тұжырымдарының әртүрлілігін есепке алу нәтижесінде ұжымдық сараптаманың үлкен объективті болашағы күтіледі.

Белгілі бір мамандықта сарапшылар кеңесінің сараптама басталуында олардың мүшелері барлық алдыңғы нәтижелерінен хабардар болады. Олардың сонымен қатар диссертация мәтінімен егжей-тегжейлі танысуға және ізденушінің еңбектерімен танысуға мүмкіндіктері бар. Бұл жағдайлар екі нәтижеге ие. Бірінші, қол жеткізілген нәтижелердің қатысушылар ауқымының кеңейтілу салдарынан үлкен негізге ие болуы мүмкін. Екінші, аяқталу кезеңін бағалауда алдыңғы сараптама кезеңдерінің қорытындысы, іске асырған мамандар мен ұйымдастырушылардың беделі әсер ете алмайды.

***Заманауи сараптаманың мәні*** ізденушінің өз зерттеуіндегі заттың мәні мен қорытынды нәтижелерінің құрылуы сарапшылардың қорытындыларында жаңғырылады. Мұнан келесі бұл қортындылардың кері жақтары: зерттеу қорытындыларының мазмұндық мінездемесі оның жүргізілу барысындағы орындалған жұмыстардың тізімімен ауыстырылады; жаңашылдық бағасының деңгейі мен ізденушінің қортындысының шыншылдығы дәлелсіз беріледі (осы кездегі ғылыми жетістіктердің деңгейін салыстыру негізінде); көп жағдайларда дәлелдеме бағасы жай ғана «төмендейді».

Ақаулардың тізімін жалғастыру оңай. Зерттеу нәтижесінің ғылыми құндылықтарының мінездемесі көбінесе «теориялық үлкен маңыздылық» декларациясына қолданылудың жаңа облыстарының көрсетілмеуімен әкеп тіркестіреді.

Диссертациялық зерттеудің әртүрлі кезеңдеріндегі ғылыми сараптаманы көтеру мүмкіншіліктерін қарастырайық.

Диссертациялық зерттеудің алдын ала сараптамалану кезеңі оның орындалған мекемесінің (кафедраның, лабораторияның, орталықтың) қортындысы болып табылады. Дәстүрлі бұл кезеңде орындалған зерттеудің мамандық құжатына сәйкестілігі орнатылады, ол тек зерттеу нәтижелерінің, олардың жаңашылдығының, теориялық және практикалық мәнінің негізінде ғана мүмкін. Бұл кезеңде сараптама сапасы қалай жоғары болуы мүмкін? Біздің ойымызша, сарапшылардың диссертациялық зерттеулердің өзіндік матрицаларын толтыру арқылы мүскін (О. Е. Лебедев профессоры мен Д. 2012. 199. 19 Диссертациялық кеңес мүшесімен ұсынылған).

1-матрица

***Қорғалуға шығарылатын, диссертациялық зерттеудің негізделу тәсілдерінің жағдайынан сараптамалық қорытынды***

Диссертация тақырыбы:

Авторы:

Сарапшы:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Қорғалуға шығарылатын жағдайдың мазмұны** | **Негізделу тәсілдері** | **Диссертация жағдайының негізделуіне қатысты қорытындылары** |
|  |  |  |

Сарапшы:

2-матрица

***Диссертациялық зерттеудің жаңашылдығы туралы сараптамалық қорытындысы***

Диссертация тақырыбы:

Авторы:

Сарапшы:

Сараптамаға арналған мағлұматтар базасы:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | **Ғылыми зерттеу нәтижелерінің жаңа түрлері** | **Жаңа нәтижелердің қорытындысы** |
| 1. | Жаңа педагогикалық фактілердің суреттелуі мен орнатылуы |  |
| 2. | Бұрын зерттелмеген құбылыстар, жаңа сабақтардың мазмұны ашылды |  |
| 3. | Белгілі ғылыми мәндердің жаңа нышандары анықталды |  |
| 4. | Нәтижелік – себептік байланыстардың жаңа заңдылықтары орнатылды |  |
| 5. | Іс-әрекеттің жаңа тәсілдері (педагогикалық, басшылық, зерттеулік) анықталды |  |
| 6. | Маңызды практикалық тапсырманы орындау үшін теориялық негіз тудыратын, тұжырымдама негізделді |  |
| 7. | Білім саласында қиын үдерістерді дамытуды жобалау мен мәнін түсіндіруге мүмкіндік беретін теория негізделді |  |

Сарапшы:

3-матрица

***Диссертациялық зерттеудің практикалық мәнін сараптау қорытындысы***

Диссертация тақырыбы:

Авторы:

Сарапшы:

Сараптама үшін мағлұматтар базасы:

Ғылыми зерттеу нәтижелерінің қолданылу саласы: педагогикалық үдеріс; білім мекемесі; білім беру мекемесін әдістемелік және әдіснамалық қамтамасыз ету; білім беру үдерісін кадрлық қамтамасыз ету; білім беру мекемелерін, білім беру үдерісін, білім беру жобасын басқару\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Мақсатты топтар\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Практикалық маңызды нәтижелер түрлері және оларды жүзеге асыру тәсілдері (жаңа мақсаттарды негіздеу, танымал мақсаттарды іске асырудың жаңа тәсілдерін негіздеу, олардың басымдылығы):

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Сарапшы:

Келесі кезеңде диссертациялық зерттеудің бағалау сапасы болып оппоненттер мен жүргізіген мекемелердің, оның сапасының жеке дара жауапкершілігі. Бұл кезеңде келесі критериялар мен зерттеу сапасын бағалау көрсеткіштері қолданылуы мүмкін (6 сызба).

6-кесте

|  |  |
| --- | --- |
| **Диссертациялық зерттеудің сапасын бағалаудың өлшемдері** | **Диссертациялық зерттеудің сапасын бағалау көрсеткіштері** |
| Зерттеудің жаңашылдық деңгейі | * Ғылыми ашылым * Ғылыми біртұтас тұжырымдама * Жаңа ғылыми концепцияны байытатын, жаңа ғылыми идея * Танымал ғылыми концепция аясындағы жаңа ғылыми идея * Тиесілі ғылыми концепцияны жаңа дәлелдермен және фактлармен байыту * Проблеманың жаңа бейнесін, жаңа ғылыми көзғарас ұсынатын ғылыми төл болжам * Теорияның негізделуі * Педагогикалық ғылымның жүйесін нақтылау * Жаңа ұғымдарды енгізу немесе олардың ескі мәнін өзгерту * Даулы, бірақ кез-келген тақырыпта қызықты талқылау * Ескірген идеяларды теріске шығару * Жаңа ғылыми идеяларды қолдану туралы ұсыныстар |
| Зерттеудің теориялық маңыздылығы | * Теорияны құру кезінде барлық ғылыми ойлаудың әдістерін қолдану: сараптама, синтез, жинақтау және т. б. * Дәлелдеу, теріске шығару идеяларын мазмұндау, оларды растау немесе қарсы шығу * Теорияның барлық элементтер сипаттамасын мазмұндау: аксиомалар, болжамдар, ғылыми фактлар, нәтижелер, тенденциялар, кезеңдер, факторлар мен талаптар * Біртұтас ақпаратты жүйелеу мен ортақ концепциялауда заңдар мен қаңнамалар құрастырылды * Теорияның шығуы ашылды: қарсылықтары, лайық еместілігі, мүмкіншілігі, қиындылығы, қауіптілігі, алда зерттелетін жаңа проблемаларды табуы. * Сол облыстағы практикалық іс-әрекетті құрайтын негізгі толыққанды шындықтың мазмұндалуы * Бұл құбылыстың басқа құбылыстармен байланысы қарастырылды |
| Зерттеудің практикалық маңыздылығы | * Концепция, идея, осы заңдылықтар көрініс табатын шыншыл өмір теориясының практикасында қолданылатын облыс айтылған * Шыншыл ақиқатта әсерлі қолданылатын білімдердің нормативті моделі құрылды * Іс-әрекетті ұйымдастыру жоғарғы деңгейлі болу үшін ұсыныстар айтылды * Ғылыми білімнің және жаппай-эмпириканың арақатынасына мінездеме берілді * Әдістемелік ұсыныстар зерттеу тақырыбы бойынша ғылыми негізделген |
| Зерттеудің дәлелділігі, шынайылығы | * Теория нақты шыншыл, тексерілетін деректемелер мен фактоларға құрылған * Концепция ғылыми ізлену әдіснамалық, және фактологиялық, дәлелдемелікке негізделген * Идея әртүрлі әдістерді қолдану және нақты әдіснамалық негіздерге ие болу арқылы расталған * Іс-әрекет тәжірбиесінен, практика сараптамасынан идея туады * Ұқсас тақырыптағы және автордың мағлұматтарын салыстыру қолданылған * Зерттеудің кешенді әдісі қолданылған, өзара тексеру қамтамасыз етілген. * Зерттеу нәтижесінде өзіндік сараптама мен нәтижені өздігінен тексеру қолданылған |

Диссертациялық жұмыстың сараптама практикасы Диссертациялық кеңестің сараптама нәтижесінің бағалылығын көрсетеді. Бұл қорытындылардың жүйесі, біздің ойымызша, келесі параметрлермен мәмілеге келтіру қажет:

***1. Ізденушінің жеке өзінің негізгі нәтижелерінің мазмұны.*** Мұнда нақты нәтижелерді көрсету қажет. Бөліп көрсетуге болатындары: ұғым (заң, заңнама); әдіс (әдістеме, бірізділік); көрсеткіш, индекс (олардың жүйесі); модель; тұжырымдама; іс-шара жоспары; және т. б.

***2. Алған нәтижелердің нақтылығы мен ғылыми жаңашылдықтың деңгейін бағалау.*** Соңғы сарапшылардың сараптамаларынан сарапшы ізденушінің талабын қолдау немесе жаңашылдыққа қарсылығын растамауға міндетті. Сөз тап «ғылыми жаңашылдық деңгейі» туралы болып жатыр. Біздің ойымызша, келесі тұжырымдарда ашылуы мүмкін: «ашылу»; «осының алдында мәлім болған жағдайларды нақтылау»; «қолданудың жаңа саласы»; «мұнан ертеректе белгілі болған нәтижені алудағы жаңа әдіс». Түсінікті, айтылған әр тұжырымдар нақтылықты қажет етеді. Мысалы, зерттеу объектісі туралы нақтылауды сипаттау аздық етеді, анықтау мінезінің өзін білдіру маңызды.

***3. Ғылым дамуындағы ізденушінің біліктілік үлесі.*** Сарапшы ізденушінің зерттеу нәтижесінде ғылымның немен байығанын нақты көрсету керек. Мұнда қорытындының бірінші және екінші бөлімдерімен жарым-жарты түйіс келуі мүмкін. Ғылымның дамуына өзіндік «үлес» зерттеудің теориялық бөлімі тұрғысынан бағалануы мүмкін, олардың критерийлері болып мыналар аталуы мүмкін:

* Өзара байланысты білімдер жүйесі, ғылыми идея немесе концепция түріндегі жиынтық, сонымен қатар, идеялар мен факторлардың біртұтас байланыстағы дербес ғылыми білім;
* Оларды белгілі бір дәлелдемелер жүйесіне құрайтын сөйлемдер, болжамдар, ғылыми факторлар мен нәтижелердің құрамы;
* Ғылыми және практикалық қолданысқа идеяларды негізделген, түсінікті тұжырымдарды, анықтамаларды нақты және қисынды етіп жасау;
* Түсіндіруге, интерпретацияға, ғылыми ақпаратты қолданатындарға қол жетімді ету.

***4. Диссертациялық зерттеудің практикалық маңыздылығының нәтижесі.*** Сараптамалық қорытындының бұл бөлімінде диссертациялық зерттеудің нақты практикалық қосымшалары сипатталады, сонымен қатар мүмкін және де орындалып кеткен қосымшалар да көрсетілуге болады. Зерттеу нәтижелерін қолданудағы нәтижелілігі мен нысанын сипаттау керек. Диссертацияның практикалық құндылығын сипаттау кезінде интеллектуалды меншіктің құқықтылығына байланысты мәселелердің тууы мүмкін. Сондықтан, авторға шығын келтірмейтін жалпылама тұжырымдарды алып тастауға болмайды.

***5. Ізденуіші басылымдарындағы зерттеу диссертациясының толық көрсетілу сипаттамасының қорытындылары.*** Бұл ауқымды операция. Сараптамаға бөлінетін уақыттың қысқа мерзімінде мұндай толықтылықты анықтау мүмкін емес. Міне, неліктен оның алдын-ала кезеңдерінің мақсаттылығын арттыру, сонымен қатар аттестациялық іске арнайы анықтаманың қосылуы ұсынылды.

Диссертациялық кеңестің өткізетін ғылыми нәтижесін сараптау сапасын көтеру үшін, күннен-күнге ақпаратты уақытылы алу маңызға ие. Сондықтан өзі туралы ***диссертациялық зерттеудің ортақ ақпараттық кеңістік құру проблемасы*** мәлімдейді. Біздің көзқарасымызда, кеңістік материалдарды сараптау және авторлық құқықты қорғау мақсатында орталықтандырылған ретпен, ЖАК бюллетеньдері арқылы және электронды педагогикалық журналдар арқылы құрылу керек. Қандай ақпарат диссертациялық зерттеудің ортақ ақпараттық кеңістігін құрауы мүмкін? Келесі ақпараттық ағымдар болуы мүмкін (7-кесте).

7-кесте

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Ақпараттық ағымның мазмұны** | **Ұсынылу тәсілі** | **Ұсынылу орны** |
| диссертациялық зерттеулер | Диссертацияның электронды авторефераты | ЖАК бюллетені  ЖАК сайты |

Зерттеудің нәтижелері эксперимент, практика арқылы тексеріледі. Сонымен бірге ең алдымен логика арқылы дәлелденеді. Егер логикалық тізбеде бір қате жіберілсе, негізделгендігі, дәлелділігі және алынған тұжырымдардың ақиқаттылығы өлшемдері бұзылады. Сондықтан да зерттеуді рәсімдеу бөліктерін бірнеше рет салыстыру қажет, зерттеу нәтижелеріндегі ішкі қайшылықтарды, сәйкессіздіктерді анықтау тәсілі ұсынылады (М. Г. Громкова):

**Сәйкессіздік**

1)

Мәселе

Қайшылықтар

Мәселе

2)

Көкейтестілік

3)

Нәтижелер

Мақсаттар

Мақсаттар

4)

Болжам

Нәтиже

Нәтиже

Болжам

5)

Міндеттер

Әдіс

Әдіс

Міндеттер

**Болжам**

Практикалық жаңалығы

Ғылыми жаңалығы

6)

Ғылыми жаңалығы

Практикалық жаңалығы

7)

7)

Нәтиже

Нәтиже

Болжам

Болжам

Нәтиже

Нәтиже

8)

Ғылыми жаңалығы

Міндеттер

Практикалық маңыздылығы

Әдіс

Нәтиже

9)

Практикалық маңыздылығы

Ғылыми жаңалығы

Зерттеушінің психологиясында біртіндеп оның зерттеушілік нәтижелері зияткерлік өнім, зияткерлік қызмет рыногының тауары деген сенім қалыптасып, бұларды жарнамалау зерттеудің өзектілігін рәсімдеуден басталады.

Зерттеушінің психологиялық хал-ахуалдарына тән жағдайлар:

– зерттеушіге оның зерттеуінің өзектілігі көрініп тұрғандай, ал ол оны сәйкессіздіктермен, қайшылықтармен сәйкестендірмейді, жазылған мәтін құрылымданбаған;

– зерттеуші зияткерлік өнім арқылы шешілетін зерттеу мәселелерін толық сезінбейді.

– зерттеуді өзектендіруде зерттелетін мәселенің жоғары деңгейдегі жүйенің жағдайын жақсартуға әсерін қарастырмайды.

Бұл зерттеу нәтижелеріне тікелей әсер етеді. Сондықтан жас зерттеушілер жиі кезігетін қиындықтарды ескеру керек. Мәселені өзектендіру үдерісі зерттеу мәселелерін сезінуге әкеледі.

Ғылыми жаңалық өлшемі аяқталған зерттеулердің сапасын бағалау үшін қолданылады. Ол қазіргі кзеңде әлі белгісіз, педагогикалық әдебиеттер тобына енбеген ғылыми заңдылықтар, олардың құрылымы мен тетіктері, мазмұны, ұстанымдары мен технологиясын сипаттаушы теориялық және практикалық қорытындыларды өрнектейді.

Зерттеу жаңалығы қаншалықты теориялық маңызға ие болса, соншалықты практикалық қажеттілікке де ие. Зерттеулер нәтижесінде түзілген тұжырымдамалар, алынған болжамдар, ашылған заңдылықтар, әдістер, бағыттар, көзқарастар, мәселені айқындау моделі орындалған ғылыми жұмыстың теориялық маңызын танытады. Ал зерттеудің практикалық маңызы жаңа ұсыныстар, нұсқаулар және т. б дайындауға арқау болуында. Өз жұмысының қорытындыларын шығара отырып, зерттеуші алынған нәтижелерінің жаңалығы туралы айтуға мүмкіндікке ие болады да, демек ол, - басқалар жасамағанның ішінен не жасалынғанын, қандай нәтижелер алғаш рет алынғанын көрсетеді. Оның үстіне, бір жағынан, зерттеу нәтижелерінің жаңалығымен, екінші жағынан, 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 танымның басқа саласына, болашақтағы енді 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 бағалау үшін шешуші мағынаға ие болады. Біздің жұмысымыз ғылым үшін маңызы жоқ деп елестетеді. Онда оны ғылыми жұмыс деп атауға болмайды. Бұл айырмашылықты оқытушы міндетті түрде есіне сақтауы керек. Кейде оған жаңа тәсіл немесе бір жаңа нәрсені білімді үдеріске енгізсе, ол өте мәнді болып көрінуі мүмкін. Бұл олай емес. Кезкелген жаңалық – ең жақсы балама емес. Бұл жаңалықтың ғылым мен практика үшін жағымды маңызын арнайы дәлелдеу қажет. Жүргізілген ғылыми жұмыстың практика үшін маңызы туралы ойластыра отырып, зерттеуші мына сұраққа жауап береді: «Практиканың, педагогикалық әрекеттің қандай нақты кемшіліктерін зерттеуде алынған нәтижелер арқылы жөндеуге болады?»

Қорыта айтарымыз, барлық әдіснамалық сипаттамалар өзара 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 көкейкестілігін анықтау мен негіздеуге сүйенеді. Зерттеу объектісі зерделеуге қажетті саланы, ал пәні – зерделеу қыры. Сонымен тізілген сипаттамалар 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 типіне және т. б. байланысты ажыратылады да, бірақ басты өлшемдер мен ғылымның сипаты және танымның жалпы логикасы бойынша ұқсас болады. Бұл ретте әдіснамалық сипаттамалар жүйесі оның сапасының жалпылама көрсеткіші болып табылады.

**Төртінші тарау бойынша сұрақтар мен тапсырмалар**

1. Келесі зерттеушілердің тұғырнамалық негізінің құрылымын оқып біліңіздер:

“Педготовка учительских кадров в педагогических вузах Казахстана(1958-2000ж)”(Г. К. Ахметова)

“Становление и развитие содержания высшего педагогического образования в республике Казахстан”(1928-2005ж)(А. Д. Кайдарова)

2. Зерттеудегі “обьект” және “пән” түсінігінің мәнін анықтаңыздар.

Зерттеудегі “обьект” және “пән” түсініктерінің айырмашылығын түсіндіріңіздер.

3. Зерттеудің “мәселесі” мен “тақырыбы” түсінігінің мәнін анықтаңыздар.

4. Педагогикалық зерттеудің түсініктемелік-категориялық аппаратына қандай талаптар қойылады?

5. Зерттеу тақырыбының негіздеме құрылымы қандай?

6. Қорғауға шығарылған, қайталанбаған, жаңашылдықты түсіндіруге және зерттеу нәтижесінің теориялық маңыздылығына қалай қол жеткізуге болады?

7. Зерттеу қызметінің гипотезасы мен алдыңғы қатарлы идеясы қалай сәйкес келеді?

8. Зерттеу қызметінің алдыңғы қатарлы идеясы мен ойы қалай сәйкес келеді?

9. Зерттеу қызметінің ойы мен зерттеу конциясы қалай сәйкес келеді?

10 Зерттеудің жаңашылдығын құрастыруда неге теория мен тәжірибе арасындағы байланыс жиі көрініс табады?

11. Зерттеудің теориялық жане тәжірибелік маңыздылығын қандай бағалау критерийі анықтайды ?

12. « Дарынды балаларды оқыту процесіндегі педагогикалық басқару технологиясы» тақырыбына зерттеу мәселесін құрастырыңыздар.

13. Төмендегі зерттеулердің мақсаттарын тұжырымдаңыз.

«Мұғалімнің бағыт бағдары ғылыми білімді бағалауды педагогикалық құзыреттілікті дамыту факторы болуы тиіс»,

«Гимназия оқушыларымен байланысты ғылыми зерттеу қызметі тұрғысынан қарастыру»,

«Жоғары оқу орының оқытушылар қызметінің ғылыми-зерттеу теориясының дамуы үздіксіз педагогикалық білім беру аясында».

14. Сіздің зерттеуіңіздегі гипотезаның дұрыс тұжырымдалуын негіздеңіз.

15. Зерттеудың қандай ғылыми аппараты (база, обьект, пән) туралы сөз болатынын келесі тұжырымдауда анықтаңыз.

“ Алматы қаласының №159 гимназиясының педагогикалық ұжымы”

“Университет жағдайында болашақ маманның педагогикалық мәдениетінің қалыптасуы”

**Екінші тарау бойынша негізгі әдебиеттер**

1. Бордовская Н. В. Педагогическая системология: учебное пособие. - М. : Дрофа, 2009. -464 с.

2.Громкова М.Т. Педагогика высшей школы.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012. – 447 с.

3. Давыдов В. П. Методология и методика педагогического исследования: Учебное пособие. - М. : Логос, 2006. -128.

4. Загвязинский В. И. Исследовательская деятельность педагога: учебное пособие. - М. : Изд. Центр "Академия", 2010. - 176 с.

5. Клименюк А. В. , Калита А. А. , Бережная Э. П. Методология и методика педагогического исследования. Постановка цели и задач исследования. - Киев,1988. -100с.

6. Краевский В. В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 400 с.

7. Педагогическая наука и ее методология в контексте современности: сб. науч. ст (материалы конференции). – М. , 2001. – 444 с.

8. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике/ В. М. Полонский. – М. : Высшая школа, 2004. - 512с.

9. Скалкова Я. и коллектив. Методология и методы педагогического исследования. - М. : Педагогика, 1988. -144с.

10. Тряпицына А. П. , Загузов Н. И. , Писарева С. А. Актуальные проблемы Диссертационных советов по педагогике // Мир образования - образование в мире. Научно-методический журнал. - 2002. - №3. - С. 3-52.

11. Диссертации по педагогике и психологии (справочно-аналитический обзор) /А. Кусаинов, И. Наби, Ш. Таубаева. - Алматы: «RONDA», 2010-298 с.

12. Таубаева Ш. Т. Критериальный аппарат педагогического исследования/ В мире образования. -2012. . -№ 6. –с. 3-7.

13. Таубаева Ш. Т. Алгоритм выбора темы педагогического исследования //Этнопедагогика в системе образования. -2005. - № 1. - с. 51-55.

14. Таубаева Ш. Т. Объект и предмет педагогического исследования //Этнопедагогика в системе образования. -2005. - № 2. -с. 51-55.

15. Таубаева Ш. Т. Определение и цели педагогического исследования //Этнопедагогика в системе образования. -2005. -№ 3. - с. 53-60.

**14-дәріс. Педагогикалық жоғары оқу орны студенттерінің және магистранттарының ғылыми-зерттеу жұмыстары (ҒЗЖ). Ғылыми-зерттеу жұмыстарын жоспарлау, ұйымдастыру және басқару**.

***Ғылыми-зерттеу ұжымының жұмысын ұйымдастыру және жоспарлау***

***Ғылыми зерттеу жұмыстарын орындаушылар:***

ЖОО-да ҒЗЖ:

- негізгі жұмыс уақытында оқытушылық-профессорлар құрамымен жеке жоспарларына сәйкес, ЖОО-ның, ғылыми зерттеу мекемелерінің, конструкторлық және технологиялық ұйымдарының ғылыми қызметкерлері мен мамандарымен орындалады. Оқытушылық-профессорлар құрамы, ғылыми қызметкерлер, ЖОО-ның, сонымен қатар басқа да кәсіпорындардың, мекемелер мен ұйымдардың басшылық етуші және басқа да қызметкерлері негізгі жұмыстар бос уақытта қосымша шаруашылық шартымен және бюджеттік ҒЗЖ-ны орындауға ЖОО жетекшісімен қатыстырыла алады;

- жастардың ғылыми техникалық шығармашылық орталықтарында, студенттік ғылыми үйірмелер, студенттің бюро, өндірістік отрядтар мен басқа да студенттердің ғылыми шығармашылық ұйымдарында, сонымен қатар ЖОО кафедраларында, ғылыми зерттеу мекемелерінде, конструкторлық және технологиялық ұйымдарында, оқу жоспарларында алдын-ала ескерілген студенттердің курстық, дипломдық жобалар, басқа да оқу-зерттеу жұмыстарын сабақтан бос уақытта қосымша ақы үшін орындауы барысында.

ЖОО жетекшілері тақырыптардың ғылыми жетекшілері ретінде қосымша ҒЗЖ орындау алады.

**Оқытушылардың ғылыми зерттеу жұмыстары**

7.1 ЖОО-ның ОҚП-сының ғылыми қызметінің негізгі бағыттары:

- негізгі, іргелі, ізденушілік, қолданбалы ғылыми-зерттеу конструкторлық-тәжірибелік жұмыстар мен инновациялық қызмет жүргізу;

- мүдделі ұйымдарға, олардың әрі қарайғы жұмыстары мен енгізбелерін қаржыландыруға рұсат беретін, ҒЗЖ-ның нәтижелерін қолдану немесе оларды сатыға дейін жеткізу болып табылады.

ЖОО-ға толық мөлшерде жұмыс істейтін универсиеттің барлық оқытушылары қатысуға тиісті;

ЖОО оқытушыларының ҒЗЖ -сы бойынша жоспарлау тәртібі мен қорытынды шығаруы.

**Доктранттар, аспиранттар, магистранттар мен ізденушілердің ғылыми зерттеу жұмыстары**

Доктранттар, аспиранттар, магистранттар мен ізденушілердің ғылыми зерттеу жұмыстары ЖОО-ның тікелей кафедралары мен немесе ғылыми зертханаларында ұйымдастырылады. Доктранттар, аспиранттар, магистранттар мен ізденушілердің ғылыми зерттеулерінде жетекшілік етуді (кеңес беру) докторлар мен ғылым кандидаттары жүзеге асырады;

Доктранттар, аспиранттар, магистранттар мен ізденушілердің ҒЗЖ-сы ЖОО факультеттерінің (институттарының) ғылыми кеңесімен бекітілген, жеке жоспарларға сәйкес жүзеге асырылады.

Доктранттар, аспиранттар, магистранттар мен ізденушілердің ғылыми зерттеу жұмыстарының қорытындысы мен олардың ғылыми дайындығының сапа межесі диссертациялар болып табылады.

Жеке оқу жоспарды жүйелі орындамайтын доктранттар, аспиранттар, магистранттар мен ізденушілердің ғылыми жетекшілері (кеңесшілері), оның ішінде мерзімінде диссертацияны қорғауға шығармайтындары факультеттердің (институттардың) ғылыми кеңесінің кепілдемелері бойынша ЖОО ғылыми кеңесінің шешімімен жетекшілік ету (кеңес беру) құқығынан айырылады.

**10.2. Студенттер ұжымының жұмысын ұйымдастыру және жоспарлау**

**Студенттердің ғылыми зерттеу жұмыстары**

СҒЗЖ жоғары білікті мамандар даярлаудағы тығыз тұтас білім процесі: оқу-тәрбие және ғылыми-инновациялық болып құралатын міндетті, бөлінбейтін бөлігі болып табылады.

ЖОО-дағы СҒЗЖ жүйесінің негізгі мақсаттары:

- әр студент үшін мүмкіндікті қамтамасыз етпей жағдай жасау (құқықтық, экономикалық, ұйымдастырушылық, ресурстық және т.б) мен дамытуға, ғылыми зерттеулер мен ғылыми техникалық шығармашылыққа қатысуға, адамның шығармашылық дамуында өз құқығын іске асыруы – оның қабілеті мен қажеттілігіне сәйкес әрқайсысы үшін сапалы, тең және қол жеткізу болып табылады.

-студенттердің кәсіптік-шығармашылық даярлығын жақсартумен жастарлы ғылыми зерттеулерге, ғылыми техникалық және өнерпаздық қызметке тарту, шығармашылық қабілеттерін қалыптастырумен және дамытуда білім, ғылыми және инновациялық процестердің тұтастығын қамтамасыз ету.

СҒЗЖ жүйесін қалыптастырудың негізгі міндеттері болып табылады:

- студенттерді рацинализаторлық жұмыс пен өнертапқыштық шығармашылыққа тартау;

- отандық және шетелдік тәжірибеге негізделген ғылыми және ғылыми-техникалық жұмыстардың нәтижелері, жастардың әртүрлі үлгідегі ғылыми шығармашылығын дамыту мен қалыптастыру үшін қолайлы жағдай жасау.

Студенттердің ғылыми жұмыс түрлері:

- ҒЗЖ-ның орындалуына қатысу;

- СҚБ, СЖБ, СТБ – да, ғылыми үйірмелерде жұмыс;

- конференциялар, семинарлар мен дөңгелек үстел жұмысына қатысу;

- ғылыми журналдар мен баяндама жинақтары, материалдар мен конференция тезистерін жариялауға дайындау;

- конкурстарға қатысу (институт, аймақтық, халықаралық);

- ғылыми сынақтан өту.

ЖОО-да өткізілетін ғылыми зерттеу, ғылыми техникалық, жобалау және тағы басқа жұмыстарға студенттердің тікелей қатысуымен бөлінетін ұйымдастыру түрлері мен СҒЗЖ жүйесінің шарасы арқылы қамтамасыз етіледі:

- оқу процесіне енетін ғылыми зерттеу жұмыстары;

- сабақтан тыс уақытта (оқу жоспарларынан тыс немесе тысқары) орындалатын ғылыми зерттеу жұмыстары.

Сабақтан тыс уақытта студенттермен орындалатын ғылыми зерттеу жұмысы (оқу жоспарынан тыс немесе тысқары):

- студенттердің ғылыми семинар жұмыстары;

- мемлекеттік, ЖОО аралық немесе ЖОО ғылыми гранттары ішінде, сонымен қатар кафедралар мен ЖОО-ның ғылыми мекемелерінде орындалатын оқытушылардың жеке жоспарлары аясындағы шығармашылық бірлестік бойынша жұмыстарға мемлекеттік бюджет немесе келісіи тематикасын орындау үшін студенттердің топтармен немесе жеке тәртіпке қатысуы;

ЖОО-да СҒЗЖ жүйесін қою мен ұйымдастыру үшін жалпы басшылық пен жауапкершілік ЖОО жетекшісі мен ғылыми жұмыс жөніндегі проректорға жүктелген.

СҒЗЖ жүйесінің қызмет істеуі ЖОО ғылыми Кеңесімен факульттердің ғылыми кеңестерімен, СҒЗЖ мен ҒСҚ бойынша ЖОО кеңесімен қамтамасыз етіледі.

Студенттердің ғылыми жұмыстарына бөлінген қаражаттар мен олардың жұмсалуымен бақылау ЖОО-ның барлық басқа бөлімшелері мен барлық кафендраларында ректормен жүзеге асырылады.

ЖОО СҒЗЖ жүйесінде ЖОО қаражаты есебінен, сонымен қатар Қазақстан Республикасының қолданыстағы заңында қатыстырылған бұл ресурстардың қосымша көздерден тартылған жаппай ұйымдастыру шараларын жоспарлайды және өткізеді.

**Ұлттық тәрбие бағытында студенттердің ғылыми-зерттеу жұмыстарын ұйымдастыру жолдары.** Қазіргі білім беру жүйесіне шығармашыл, педагогикалық ізденіске бейім мұғалім қажет-ақ. Зерттеуші мұғалім – мұғалім идеалы. Мұғалімдік қызметке әрқашан ізденіс нышандары байқалады, бұл қасиеттер көбіне ешбір басқарусыз қалыптасып жатады. Педагогикалық жоғары оқу орындарының оқу жоспарларының шамадан тыс артық жүктемелерге тап болуы зерттеу жұмысына арнайы уақыт бөлуге мүмкіндік бермейді. Жас мамндардың 70 пайызға жуығы эксперимент жүргізуге, қарапайым статистикалық өңдеу жасауды меңгерген. Қазақстанның жоғары оқу орындарында (қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық университетінде, қорқыт ата атындағы қызылорда мемлекеттік университетінде) жүргізілген тәжрибелік жұмыс зерттеуші-мұғалімді даярлау үшін студенттермен де жас мұғалімдермен де жүргізілетін жұмыс мазмұнына сапалы өзгерістер енгізу қажеттігін дәлелдеді. Бұл ретте педагогикалық зерттеулердің негіздері туралы арнайы қосымша ақпарат аса қажет.

Студенттерде зерттеудің дағдыларын қалыптастыру – педагогикалық білім берудің көкейтесті мәселелерінің бірі. Зерттеу әрекеті дағдылары педагогтың кәсіптік дағдылары болып табылады. Студенттердің зерттеулік дағдыларын қалыптастыру мазмұнын анықтай келе біз студенттерді зерттеудің теориялық және тәжрибелік кезеңдермен таныстыру қажет деп таптық. Сонан кейін студенттің эмпирикалық материал жинауға үйренеді, таладу мен нәтижелерді түсіндіруге машықтанады, тұжырымдар мен ұсыныстар құрастыруға дағдыланады. Теориялық дәрістерде студент педагогикалық зерттеу кезеңдерімен, оның ерекшелігімен, мазмұны және әдістерімен танысады.

Мемлекеттік стандартқа сәйкес 4-курсте «Педагогикалық зерттеулер негіздері» деген таңдау пәні оқытылады. Бұл пән студенттерді педагогикалық зерттеулердің әдістерімен, компьютерлік бағдарламалармен таныстырады.

Зерттеуші мұғалімді даярлау барысында оның бәсекеге қабілеттілігін арттыру мақсатында оқыту мынындай алгоритіммен іске асырылды:

• негізгі курстарды және психологиялық-педагогикалық пәндердің арнайы курстарын оқығанда алатын білімдерін кіріктіру.

• кіріктірілген шығармашылық зерттеу жұмысын орындау.

Сондай-ақ, 1 курстан басталатын үздіксіз педагогикалық практика барысында студенттер зерттеу жұмыстарын жүргізеді, нәтижелерді өңдейді, жазба жұмыстарды орындайды. Бқл жұмысты зерттеудің алғашқы сатысы деп қарастырдық. Нәтижесінде, әрбір курсте болашақ мұғалімді даярлаудың міндеттері орындалады: бірінші курста ізденіске тұрақты қызығушылық; екінші курста – қажет ақпаратты жинау; үшінші курста – практикалық әрекетке көшу; төртінші курста – оны іске асыру және кәсіби әрекеті жетілдіру. Кәсіби әрекетте ғана әртүрлі пәндереден алынған білімдер мен біліктер тоғысуы.

Біздің экспериментімізде, студенттер ғылыми-педагогикалық зерттеумен бірінші курстан бастап айналысады. Алғашқы педагогикалық практика кезінде-ақ студенттер мектептегі оқушылар тұлғасын зерттей отырып, олардың оқудағы және тәрбиедегі жетістіктерін талдауға үйренеді. Оның ішінде тәрбиеде ұлттық тәрбие элементтерін, ал білім мазмұнында халықтың танымдық тәжрибесінен алынған материалдарды пайдалануы жолдарын зерделейді. Жеке пәндердің ұлттық тәрбие беру әлеуетін анықтау бағытында олар рефераттар даярлайды. Айталық, «Математикадағы қарапайым халықтық есептерді шығару», «Қазақ халқының мақал-мәтелдеріндегі тәрбиелік тағлымдарды пайдалану», «Қазақ халқының салт-дәстүрлерін тәрбие жұмысында қолдану», «Қазақ халқының еңбек тәрбиесі» және тағы басқа тақырыптарға қысқаша рефераттар даярлап, жеке оқушыда қандай қасиеттерді және оқу-тәрбие үдерісінде қандай мазмұнды қарастыратындығына алдын-ала даярланады.

Екінші курсте, сынып жетекшілерінің көмекшісі ретінде сынып ұжымын түрлі әдістер арқылы зерттеп, әрбір сыныппен қандай жұмыс жүргізу керектігін анықтайды студенттер сыныптағы тәрбие жұмысындағы ұлттық нышандарды сараптайды, ресми жүргізілетін «Тәрбие шараларымен қатар», «Наурыз мейрамы және «Оқу-оқу түбі тоқу», «Өнер көзі - халықта», «Ауру – астан» сияқты тақырыптарға сыныптарда тәрбие сағатын өткізеді.

Үшінші курс студенттері өз тәлімгері – пән мұғалімінің іс-тәжрибесін зерделейді. Студенттер мұғалімнің сабақта ұлттық тәрбие жүргізу әдістерімен, тәсілдерімен танысады. Педагогикалық практикаға басшылық жасайтын мұғалімдердің халықтың тәрбие үлгілерінен жинақтаған материалдарының қолданылу жүйесін пайымдайды.

Төртінші курста студенттер пәнді оқыту әдістемесі, тәрбие жұмысы, ұлттық тәрбие тағлымдары қарастырылған (кіріктірілген) тақырыпта курстық жұмыстар орындайды. Сондай-ақ, кейбір студент осы курстық жұмыс негізінде дипломдық жұмыс даярлайды. Әрине, бітіруші студенттің ғылыми жұмысына уақыттың жетіспеуі, ғылыми зерттеу әдістеріне жеткіліксіз үйретілуі, жаңа, сондай-ақ компьютерлік технологияны пайдалануға бағдарланбауы, сияқты кедергілер кері әсерін тигізуі мүмкін.

Тәрбие үдерісін ғылыми зерттеу логикасы басты екі сіндеттерді шешеді: а) зерттелетін тәрбие үдерісінің мақсаттарын қоюдың негіздерін анықтау; б) мақсатқа жетуді қамтамасыз ететін құралдарын жүйесін сипаттау. Студент «зерттеу мақсаты» түсінігі терең игеру үшін эмпирикалық материалдармен жұмыс жасайды. Студент жеке тұлғаның қасиеттерінің қалыптасуы мен оның дамуы арасындағы тәуелділік қисынын түсінуге ұмтылады. Зерттеуші ретінде студент зерттеудің мақсаты жеке тұлғаға ұлттық тәрбие беру емес, сол тәрбиені іске асырудың ойдағы нәтижесі, теориялық жүйелі екенін аңғара бастайды. Кейде зерттеуші студент зерттеу мақсатын практикалық әрекет мақсатымен айырбастап алуы да мүмкін. Зерттеудің түпкі мақсаты оқушының бойына ұлттық құндылықтарды қалыптастырудың тиімді жүйесін ұсыну екенін дәлелді түрде ұғына алады. Зерттеу міндеттері – зерттеу мақсатын іске асырудың алгоритімі екенін нақты мысал арқылы көрсетіп, дәйектер арқылы нәтижесінің моделін сипаттаған жөн.

Студенттер зерттеумен айналыса отырып, гуманитарға ғылымдардағы ойлау әдістері мен стилін меңгереді, өз тәжрибесіне саналы қарауға бейімделеді, өзіне таныс емес тапсырмаларды орындауға дағдыланады.

Студенттердің ғылыми зерттеу жүргізуінің нәтижелі болуы үшін ғылыми жетекшісінің зерттеу саласын анықтап, жоба тақырыбын таңдауы қажет. Студенттер:

• мәселені анықтайды және зерттеу жұмысының жоспарын жасайды;

• ғылыми (психологиялық, педагогикалық) әдебиеттерді зерттеу тақырыбына сай таңдап, жинастырады;

• өз беттерінше әдебиетке талдау жасап, оны ғылыми жетекшімен біріге отырып талқылайды;

• зерттеу жүргізу ретін анықтайды;

• эксперимент жүргізу тәртібін жасайды;

• эксперимент жүргізеді;

• алынған нәтижелерді талдайды және оларды ғылыми есеп немесе көрсетілім түрінде даярлайды.

Студенттерді ұлттық тәрбие мәселелерін бағыттау мақсатында елімізде соңғы жиырма жыл ішінде жарық көрген қазақ халқының тәлім-тәрбиесінен хабардар ететін оқу құралдарын, әдістемелік әдебиетті ұсынып, оқушыларға дене, еңбек, ақыл-ой, адамгершілік, экологиялық, экономикалық, азаматтық, патриоттық, құқықтық тәрбие беруге әлеуеті мол халықтың тәжрибе мен таныстыру қажеттігі туындайды. «Қазақ халқы – рухани зор байлықтың мұрагері, ата-бабаларымыз ерен батыр, тамаша әулетші, мүсінші, суретші, ұста, зергер, шешен, би, күйші, ойшыл, ақын, жырау болған» - дер көрнекті ғалымдар Қ.Жарықбаев, С.Қалиев айтқандай, еліміздегі халық тәрбиесінің тәжрибесін, этностық педагогика жетістіктерін, білім беру мен тәрбие мазмұнының қлттық сипатын күшейтуге пайдалану XXI ғасыр педагогын зерттеуші етіп даярлауға үлкен септігін тигізбек.

**Ғылыми зерттеу жұмыстары бойынша есеп беру**

ЖОО-да орындалатын барлық ашық ғылыми зерттеу жұмыстары қолданыстағы нормативті-техникалық құжаттама талаптарына сәйкес мемлекеттік тіркеуге жатады. Ғылыми зерттеулер мен ғылыми өндірістік қызметке қызмет көрсетумен байланысты жұмыстар мемлекеттік тіркеуге жатпайды.

ҒЗЖ-ны орындау нәтижесі бойынша күнтізбелік жоспарда қарастырылған аралық және қорытынды есеп жасалады. Орындаушылар осы есеп мазмұнының шүбәсіздігі үшін жауап береді. Есепте нақты ақпараттар көрінуі тиіс:

- есеп кезеңіндегі ғылыми жарияланым саны;

- конференциялар мен тақырыптап тізбесі және оларда сөйленген сөздер;

- есеп беру кезеңінде қорғалған диссертация тематикасы.

ҒЗЖ нәтижесін бағалау:

- оқытушылардың ғылыми мақалалары мен монографияларының дәйектемелері;

- қаржыландырылған ҒЗЖ көлемі;

- зерттеулерді орындалуға грант мөлшері;

- жеке жоспарда белгіленген мерзімде диссертация қорғаған доктранттар, аспиранттар, магистранттар мен ізденушілер саны;

- ҒЗЖ есебі;

- ғылыми мақалалардың жариялану саны;

- ҒЗЖ-ға қатыстырылған студенттер саны;

- алынған патенттер санымен өткізіледі**:**

1. Әдебиетпен жұмыс әдістемесі.

2. Реферат жазу әдістемесі

3. Ғылыми мақала, есеп және баяндама жазу әдістемесі

4. Әдістемелік нұсқау, монография және тезистің құрылымы

Бүгінгі қоғамға өздігімен дамитын, кәсіби біліктілігін және әрекетін үнемі жетілдіретін маман қажет. Өзінің қызметінде жоғары алғырлық танытып, әлеуметтік-кәсіби білімді тез меңгеруге икемді, біліктілігі мен дағды шеңберін кеңейте алатын, әрекетінің жаңа аймағын меңгере алатын болуы шарт. Осындай нәтижелі сапалы білім беруде студенттердің өздігімен педагогикалық зерттеу жұмыстары ерекше орын алады.

Зерттеу әдебиеттен басталып, библиография құрастырылуы керек. Себебі әрбір зерттеуші әдебиетттермен таныса отырып, зерттеу жұмысына байланысты жетекші педагогикалық тұжырымды және теорияны анықтап алады. Студент ең басты негізгі әдебиеттерді кейін қосымша әдебиеттерді жинақтайды.

Әдебиетпен жұмыс жасаудың екі кезеңі бар. Бірінші кезеңінде зерттелетін мәселенің тарихи қалыптасуын зерттеу. Мәселен, дамуының кезеңгі кезеңдерін сипаттау; негізгі бағыттарын көрсету. Екінші кезеңінде зерттелетін мәселенің шешілмеген, зерттелмеген қандай мәселе қалды, бұрынғылар қандай қор қосты, олардың әдістемесі, дұрыстығы, қорытындылары мен ұсыныстарының мәні туралы айтылады. Зерттеуші өзі үшін нақты зерттеу жұмысының әдіснамалық базасын жасап алады.

Педагогикалық зерттеу үшін төмендегі жағдайларды ескеру керек:

1. Негізгі ғылыми ұғымдарды білуі және түсінігі болуы.
2. Терминологияларды пайдаланып фактілерге және құбылыстарға сипаттама бере алуы.
3. Негізі белгілері бойынша бір-біріне жақын фактілерді таңдай білуі.
4. Жалпы ғылыми ережелерге сай фактілерді іріктеуі.
5. Фактілер мен құбылыстарды талдап, саралап бере алуды үйрену.
6. Ұғымдарды дәл анықтау, ал ұғым ғылыми танымның жоғары сатысы болғандықтан ғылымның жеткен деңгейін тізеді.
7. Әртүрлі ғылыми зерттеудің нәтижелеріне сай дәлелдеулер беруді ескеру қажет. Әдебиеттермен жұмыс істеу барысында библиография құрастыру, андатпа, реферат жазу, конспектілеу, деректер мен цитаталар көшіріп алу сияқты жалпы ғылыми жұмыстың түрлерін орындалады. Әлеуметтік-қоғамдық өзгерістердің тез жүруіне байланысты соңғы жарияланған әдебиеттерді қолданған жөн. Студенттерге әдебетердің екі түрі : негізігі әдебиеттер және қосымша әдебиеттер таңдау ұсынылады. Негізгі әдебиеттерді жетекші беріп, оған негізі тақырыпқа сәйкес оқулықтар, оқу-құралдары, құжаттар көрсетіледі. Ал қосымша әдебиеттерді студенттің өзі таңдауы керек. Бұл үшін кітапханадан каталогпен жұмыс істеп ізденуі қажет. Қосымша әдебиеттерге журналдар, монография, брошюра, жинақтар жатады. Әдебиеттерді таңдауда арнаулы дәптер арнап альфавит бойынша орналастыруды дағдыландыру көзделеді. Әдебиетпен жұмыстың келесі кезеңдері бар.

1-кезеңінде алынған тақырыбыңыздың тарихын, бұрын қалай зерттелгеніне шолу жасау. Оның өзінде мына мәселелерге көңіл бөлу қажет: негізгі даму кезеңдеріне сипаттама беру; ұлы өзгерістерін бөліп көрсету; негізгі бағыттатырын атау.

Екінші кезең: таңдаған проблемаңыздың қазіргі таңдағы жағдайына талдау. Қандай проблема шешусіз қалды, пікірталас тудырады, әлде мүлде зерттелмеген бе? Негізін салушылар кімдер? Олардың әдістемесі, көзқарасының дұрыстығы, қорытындыларының мәні мен ұсыныстарының тиімділігі қарастырылады. Әдебиеттегі материалды дұрыс таңдау үшін бернеше рет оқу қажет. Бірінші оқуда материалдың көпшілік бөлігін түсінуді мақсат етіп, түсінбегенін белгілеу. Екінші рет оқуда ойланып, қайтадан оқу. Сөздіктерді қолданып, оқытушыдан консультация алуы қажет. Зерттеу жұмысында пайдаланылған әдебиеттердің тізімін құруда белгілі безендіру талаптары сақталуы керек. Оқулықтарды тізу үлгісі: *Жарықбаев Қ. Психология. – Алматы: Санат, 1993. – 272 б.*

Диссертациялық зерттеулерді жазу үлгісі: *Менлибекова Г.Ж. Развитие трудового воспитания в дошкольных учреждениях Республики Казахстан (1960 – 1985.): дис.канд.пед.наук. 13.00.01 –Алматы, 1992. –208 с.*

Редакция басқарылған жағдайдағы әдебиетті жазу үлгісі: *Алексеев В.Е. Обучение учащихся элементам конструирования в процессе трудового обучения /Под. ред. П.Н.Андрианова. – М., 1972. – С. 102–104.*

Интернет желісінен алынған жағдайда: *Аронов А.М. Предметно-методологические основы компетентности педагога / Материалы конференции //* [*www.conf.krasu*](http://www.conf.krasu/)

Педагогикалық баслымдарды пайдаланған жағдайда: *Стеркина Р.Б. Преемственность должна строится по законом развития ребенка. // Учительская газета. –1998. – №19. – С.9-11.*

Конференция материалдарын қолданған жағдайда: Жиенбаева С.Н. Еңбекке баулу мектепалды даярлығының өзекті мәселесі.// Психолого-педагогические проблемы формирование личности, экономики, материалы Республиканской научно-практической конференций. Алматы: – 2000, – 201– 202– б.

Әдебиетпен жұмыс кезінде кейбір қызықты мәліметтерді және фактілерді конспектілеп немесе цитаты, сілтеме түрінде беруге болады.

Андатпа (аннотация — (лат - ескертпе) мәні, мазмүны, формасы және басқа ерекшеліктері түрғысынан алғанда құжаттың немесс оның бөліктерінің қысқаша сипаттамасы. Андатпа түсінігіне энциклопедиялар мен сөздіктерде мынадай анықтама берілген: Андатпа — (лат аппоіаііо -ескертпе) кітаптың, мақаланың мазмұнын, саяси-идеялық бағытын, құндылығын түсіндіретін қышқаша сипаттама. Андатпа арқылы кез-келген әдебиеттің зерттеу жұмысына қажет немесе қажет емес екендігін тез іріктей аламыз. Андатпа құру (аннотациялау) алғашқы құжаттарды аналитикалық-синтетикалық қайта өңдеу үдерісін қамтиды. Бұл үдеріс андатпа құрумен — екінші дәрежелі құжатпен аяқталады. Андатпа оқырманға таныс емес басылым туралы алдын-ала түсінік береді және оған қажетті мағлұматты іздестіруге, жинақтауға көмектеседі

Цитата — (лат. Сііо — келтіремін, шақырамын) — баяндалып отырған пікірдің дәлелді болуы үшін бір автордың шығармасынан алынған үзінді. Цитата ықшамды күйде алынады. Сөйлем ұзақ болған жағдайда керек жері алынып, қысқартылған сездер орнына көп нұкте қою шарты бар. Цитата өдетте тырнақшаға алынып жазылады. Ғылыми анықтама еңбектерде цитатаның алынған әдебиеті сілтемеде көрсетілуі тиіс. Мысалы: *М.Жұмабаев «Жазылашақ оқу құралдары һәм мектебіміз» деген ғылыми-әдістемелік еңбегінде «мектебіміз белгілі берік негізге құрыла алмады. Бір жақтан – әліпби һәм ғылым, екінші жақтан – ұлт тілі, үшінші жақтан – орталық һәм машина негізінде құрылған еңбек мектебі деп жазды. Міне, қазақ осы күні үш оттың ортасында отыр» деп қынжыла ұлттық мектеп негізін құруды аңсайды [63, 125-б].*  Цитатаның бір түріне эпиграфте жатады. Сонымен, цитата дегеніміз — кез-келген қандай да бір мәтіннен, мақала ішінен, кітап бөлімінен, ағартушы ойшылдардың нақыл сөздерін сөзбе-сөз, дәл алынған үзіндісі. Цитата берген кезде бір мәтіннің ішінде бірнеше пікірлердің өзара логакалық байланыста болса да, оларға цитата келтіруде бөлек-бөлек береді. Цитата келтірген кезде белгілі бір ойдың басталып кеткеннен кейінгі пікірі алынса, онда цитатаның алдына көп нүкте қойылады, ал егер сол мәтіңдегі абзац аяқталмай қалып немесе ой толық аяқталмаса көп нүкге соңынан қойылады.

Цитатаның тікелей емес цитата келтіру сияқты түрі де бар. Онда цитат келтіруші автордың сөзін сол күйінде алмай, тек ойын алып, оны өз сөзімен баяндап берсе, онда оған сілтеме жасалынады.

Сілтеме— сілтелінетін, (біреудің еңбегінде айтылған ескертушілік), «ссылочное примечание» — сілтеме ескертпе деген мағынаны білдіреді . Сілтеме - бұл белгілі бір автордың ой-пікірін өз жүмысымызда пайдалансак, онда оған сілтеме келтіріледі, яғни әдебиеттің тізімін қүрудағы альфавиттік реті және сол пайдаланылған бет саны жақша арқылы көрсетіледі. Мысалы, *Төлеген Тәжібаев адам ойының қандай категориясыньң, қандай операциясы болмасын, ол түбінде объективтік дүниемен байланысып отыратындығын айтып көрсетті*.

Конспектілеудегеніміз — бұл белгілі бір кітаптағы, мақалалардағы маңызды ой-иікірлерді, керекті даталарды, фактілерді, атаулы күндерді, нақыл сөздерді цитата келтіру, сілтеме жасау арқылы қысқаша мазмұнын баяндап жазып алу. Әрбір адам конспектілеудің өзіндік ерекшеліктерін меңгере алады. Ол сөздерді қысқартып, белгілі шартты белгілермен анықтай отырып, цифрларды пайдалана отырып конспектілеуіне болады. Дегенмен, мұндай конспектілеу үлгісін сол адамның өзі ғана оқи алады (уақытты үнемдеу және жылдамдату мақсатында жүргізіледі). Конспектілеу неғұрлым толық жазып алуды көздейді және конспектілеудің бірнеше түрі болады:

1. Жоспарлы конспектілеу – кітаптың мазмұны бойынша конспектілеу, оның бөлімі, тараулары, тармақшасы бойынша жасалады.
2. Еркін конспектілеу– цитатыға сәйкес бір бөлігін өзіңіздің сөзіңізбен сілтемемен беру. Автордың сөзімен цитаты беріледі.
3. Текстуалдық конспектілеу– цитатыларды жинақтау түрінде берілетін конспекті, әдебиеттің негізгі мазмұнын автордың айтуымен басты идеялары көрсетіледі.
4. Тақырыптық конспектілеу – тақырыптың мазмұны бойынша цитаты әртүрлі әдебиеттерден таңдалып, авторлардың ойлары айдар бойынша топтастырлады.

***1. Реферат***– зерттеу нәтижесін жазбаша түрде жеткізетін зерттеудің бастапқы формасы. Реферат тақырыбын таңдау **—** ең жауапты кезең. Қазіргі кезде кептеген ғылыми салаларға байланысты тақырып таңдау теориялық немесе практикалық қайта өңдеуді, ғылыми түрғыдан қаншалықты жүрмыстар жүргізуге болады. Осындай кең саладағы жұмысқа кіріспес бұрын кімде-кім болса да нені қалай бастауға болатынын білмейді. Сонда да болса жалпы білімнің көлемі осы тақырыпты тандауға, ғылыми жүмыспен алғаш айналысатын тәжірибесі аз адамға көмегін тигізеді. Тақырып таңдағанда қай тақырып өзін қызықтырады соны ескерген дұрыс және оны басқа жақтан емес өзінің практикалық кызметінен іздеуі қажет.

Рефератта тақырыптың теориялық және практикалық мәні ашылады. Тақырып бойынша әдебиеттер талданады. Ғылыми материалдарға талдау жасалынып, олар бойынша қорытынды беріліп өзінің көзқарасымен бағаланады. Реферат зерттеушінің эрудициясын, өздігімен талдай білу біліктілігін, ғылыми ақпараттарды жалпылай және жіктей білу біліктілігін көрсетеді. Реферат жазуда цитаты қолданылады.

***2. Ғылыми мақала*** – зерттеушінің ең көп тараған әдебиет түріндегі өнімі. Ғылыми мақала ғылыми журналдарда, ғылыми және ғылыми-әдістемелік жинақтарда жарияланады. Ғылыми мақалада ғылыми қортындылар, тұжырымдар және ұсыныстар беріледі. Мақаланың алғашқы бөлігінде зерттеу қорытындысының мәнді аспектілерін және педагогикалық практикада жүзеге асырудың жолдарын дәлелдеу керек.

***3. Ғылыми есеп және баяндама***. Ғылыми есеп беруге қойылатын талаптар: құрылымы нақты, айтылатын материалдар логикалы жүйелі орналасқан, аргументтері мол, ойын қысқа және нақты тұжырымды беруі, жұмыстың нәтижесі деректермен, қорытындысы дәлелдермен және ұсынысы негізделген болуы керек. Ал ғылыми баяндама – мазмұны бойынша ғылыми есеп беруге жақын. Бірақ ол барлық барлық зерттеу мәселелерін қамти алмайды. Бір ғана аяқталған бөлімін немесе аспектісін береді. Ғылыми есеп беру тәрізді безендіруге мән берілмейді. Тілі әдеби тілге жақын ауызша айтуға қолайлы болды.

## 10.3. Интернетпен жұмыс әдістемесі

**Мақсаты:** Ақпарат жинаудағы интернеттің орны және жұмыс істеу әдістемесін меңгерту

**Жоспары:**

1.Ақпарат жинау. Интернетпен жұмыс

2.Ақпарттық ресурстарды іздеу

3.Интернет жүйесін іздеу

Бүгінгі таңда Республикамыздың саяси, әлеуметтік-экономикалық өзгерістеріне сай білім беруді жетілдірудің негізгі бағыттарының бірі – білім беруді ақпараттандыру. Қазіргі уақытта республика мектептерін жаңа компьютерлік технологиямен қамтамасыз ету жұмыстары жүзеге асырылып, ақпараттық технологияны қолдану мен оны енгізу саласында, балалардың ақпараттық мәдениетін қалыптастыру мақсатында информатика курсын мектепке дейінгі кезеңнен бастап үйретуді жетілдіру жұмыстары жүргізілуде. Бұл жөнінде Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңының 8-бабында «Білім беру жүйесінің басты міндеттерінің бірі – оқытудың жаңа технологияларын енгізу, білім беруді ақпараттандыру, халықаралық ғаламдық коммуникациялық желілерге шығу» деп атап көрсетілген Шетелдік және отандық әдебиеттерді талдау барысында педагогтың компьютерлік сауаттылық деңгейін анықтау үшін мамандығы информатикамен байланысты емес педагог бағдарлама құра алуы тиіс пе деген сұрақ төңірегінде жасалған түрлі қадамдар байқалды.

Көптеген қазіргі зерттеушілер компьютерлік сауаттылықтың негізін бағдарлама жасай алу машығы емес, компьютерді қолдана алу, оқыту үдерісінде қажетті компьютерлік бағдарламаны таңдай алуы деп санап келді. Бізідің ойымызша, мұғалім ең алдымен өз саласының білікті маманы болуы тиіс, олай болмаған жағдайда мақсатын айқындап, міндеттерді қоя алмайды, зерттелетін құбылыстар жайлы үлгі құра алмайды, алынған нәтижелерді түсіндіріп, өз кәсіби қызметінде жаңа ақпараттық технологияларды ұтымды пайдалана алмайды, сондай-ақ өз біліктілігін тиісті деңгейде көтере алмайды .

Мұғалімнің мамандық ерекшеліктігін ескере отырып, оқу үдерісінде есептегіш техника құралдарын қолдануға дайындығы міндетті (минималды) білім көлемін, компьютерлік оқыту технологиясының негізгі әдістерін сенімді қолдануына мүмкіндік беретін дағдылар мен машықтарды қамтуы керек. Ақпараттық мәдениет – бұл ең алдымен әдістемелік, дүниетанымдық, жалпы мәдени, гуманитарлық, арнайы және әдістемелік аспектілерді қамтыған ақпаратты өңдеу үдерістерінің мәнін түсіну.

Ақпараттандыру – әр түрлі ақпараттық қорларды қалыптастыру мен пайдалану негізінде азаматтардың, мемлекеттік өкімет органдары мен жергілікті өзін-өзі басқару органдарының, ұйымдардың, қоғамдық бірлестіктердің құқықтарын жүзеге асырып, олардың ақпараттық талаптарын қанағаттаттандыру үшін тиімді жағдай жасау жолында ұйымдастырылған әлеуметтік-экономикалық және ғылыми-техникалық үдеріс. Қазіргі кездегі жаңа ақпараттық технологиялар – компьютерлік техника негізінде ақпаратты жинау, сақтау, өңдеу және тасымалдау істерін қамтамасыз ететін математикалық және кибернетикалық тәсілдер мен қазіргі техникалық құралдар жиыны.

Бүгінгі таңда ақпарат жинау көзі ресейде, елімізде, шетелде кең тараған аналитикалық ақпараттар, содан кейін фактілі, статистикалық ақпараттар басым. ПК көмегімен екі негізгі ақпараттық ресурс бар. СД және ДБД компакт дискдегі мультимедиялық электрондық энциклопедия оның ішінде көп томды «Британика» 4 компакт-диск кездеседі.

**10.4. Курстық жұмыс және оларды орындау әдістемесі**

**Мақсаты:** Студенттерге курстық жұмыстың түрлері және орындалу әдістемесімен таныстыру.

**Жоспары:**

1.Курстық жұмыстың мақсат міндеттері

2.Курстық жұмыстың құрылымы және орындалу әдістемесі

3.Курстық жұмысты безендіру жолдары

4.Қорғаудың ережелері. Қазіргі таңда болашак педагогты жан-жақты кәсіби шеберлікпен дайындау мөселесі бүгінгі күн төртібіндегі көкейкесті мәселелердің бірі. Педагогтың кәсіби шеберлігінің бір саласы оның шығармашылық мүмкіндіктерінің дамуында, күнделікті педагогикалық жағдайларды талдап шеше білу және өскелең үрпақтың оқу мен тәрбие қүралдарын, жолдарын анықтап білуінде.

Бұл іскерлікті жүзеге асыру үшін студенттер институт, университет қабырғаларында жүргенде курстық жұмыстар, соңғы курстарда дипломдық жүмыстар орындайды.

*Курстық жұмыcтың мақсаты*— студенттердің логикалық ойлау шығармашылық қабілеттерінің оқу-тәрбие үдерісіндегі дағдысын, ғылыми-зерттеушілік шеберлігінің деңгейін, теорияны практикамен ұштастыра білу мүмкіншілігін практикада қолданып қалыптастыру. Енді осы жоғарыда аталған курстық жүмыстың түрлеріне жеке-жеке тоқталып өтейік:

*Теориялық-логикалық сипатгағы курстық жүмыстар.* Берілген әдістерді терең оқу арқылы бір ғылыми мәселенің ашылу жағдайын қарастырады. Студенттер мүндай жұмыстарды орьндай отырып, библиографиялық ізденіс жасай білуі керек. Әдеттегі берілген материалдарға талдау жасайды. Зерттелінетін мәселе бойынша ұсыныстар жасап, жаңа идея ұсына алады немесе бұрынғы идеяға түзету енгізеді қорытынды жасайды.

*Тарихи логикалык сипаттағы орындалатын курстық жұмыстар*. Белгілі бір кезеңдегі өскелең ұрпақтың тәрбие жұмысын қалыптастыру заңдылықтарын, нәтижелерін, мақсатын зерттеу. Мұндай типтегі курстык жұмыстарды негізінен тарих, философия факультеттерінің студенттері белгілі бір тарихи құбылыстың мән-жайын, тарихи оқиғаның шығу себептерін, педагогика тарихы, баспасөз тарихы туралы мәселелерді зертгеу барысында орындайды. Бүл жағдайда тарихи ғылымдарда пайдаланатын зерттеу әдістері қолданылады. Олар: тарихи материалдарды тарихи теориялық түрғыдан талдау, жүйелілік талдау, құрылымдық талдау, статистикалық талдаудан тұрады

**10.5. Дипломдық жұмысты орындау әдістемесі**

**Мақсаты:** Студенттерге диплом жұмысының теориялық негізі және әдістемесін үйрету.

1. Диплом жұмысының мақсат-міндеттері.

2. Диплом жұмысының орындалу әдістемесі.

3. Диплом жұмысын безендіру жолдары

4. Қорғаудың ережелері.

Зертгеу жүмыстары, оның ішінде дипломдық жүмыстарды орындауды үйымдастыру, эксперимент жүргізу, студенттерді дайыңдау, эксперимент жоспарын қүра білу, балалармен зерттеу жүргізудің әдіс-тәсілдерін меңгеру, эксперимент қорытындысын өңдеу сияқты зерттеу жүмыстарының өзіндік өлшемдік мәселелерін көптеген ғалымдар өз еңбектерінде зерттеді (И.Д.Андресв, Ю.К.Бабанский, В.И.Журавлев, Н.А.Сорокин, Н Е.Соколова, В.И.Смирнов, А.Д.Оришин, В.И.Загвязинский, В.В.Краевский, М.Н.СкаткиІІ, Я.С.Турбовской, В.В.Ншшмов, Н.И.Болдырев, Ш.Т.Таубаева, З.А.Исаева, С.Н.Лактионова, Н.Д. Хмель, В.А.Сластенин, Қ.Аймағамбетова, Г.М.Храмова, С.Т.Каргин, Л.Н.Маркина, В.К.Омарова, Д.М.Джүсубалиева, және т.б.).

Аталған ғалымдардың еңбектеріне сүйене отырып эксперименттік жүмыстар, оның жүргізілу шарты, мақсат-міндеттерін анықтау мәселелеріне тоқтала келе, дипломдық жүмыстарды орындау үдерісінің бірнеше мөселелерді шешумен байланысты екенін анықтадық. Дипломдық жүмыстарды орындау бірнеше кезендерге бөлінеді. Әр кезеңнен аттап өтуге болмайды. Әр кезеңнің мазмұны жүмыстың жоспарын белгілейді. Дипломдық 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 кетеру, 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.

***Студенттердің диплом жұмысын таңдаудың нұсқалары***

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

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

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

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

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

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

***Студенттердің дипломдық жұмысының ғылыми аппараты:***

1. Тақырыптың өзектілігі:
2. Зерттеу проблемасы
3. Диплом жұмысының нысанасы және пәні
4. Мақсаты
5. Зерттеу болжамы
6. Негізгі міндеттері
7. Мақсат және міндеттерді шешу жолдары
8. Жаңалық элементтері
9. Пратикалық мәні.

***Зерттеудің мақсаты мен міндеттерін анықтау*.** Зерттеу жұмысының негізгі тақырыбына қарай оның мақсаты анықталады. Мақсат тақырыптың мазмұнын ашып көрсететіндей болу керек, ал міндеттер сол мақсатқа жету жолындағы бірнеше кезеңдерден өту жолын керсетеді. Міндеттер әдетте 3-4 пункттен тұрады.Зерттеу объектісі— педагогикалық құбылыс шеңберіндегі зерттелінетін мәселе. Бұл жерде негізгі сұрақ "кім?" және "не?" зерттелінетіні туралы болуы керек. Зерттеу нысанасының қызметі зерттелінетін қүбылыс шеңберінде болады. Құбылыстың немесе әрекеттің неге бағытталатынын анықтау үшін эксперимент мәнін анықтау керек. Эксперимент аспектісі негізінде жаңа теория, жаңа білім алынады. Зерттеу пәні зерттелінер құбылысты немесе әрекетті білдіреді. Зерттеу пәні, оны анықтау мәселелері, экспермент жүргізу, мөселені анықтаумен тікелей байланысты. Жоғарыда аталып келтірілген ғалымдардың зерттеулеріне сүйене келе зерттеу пәнін анықтауда зерттеушіге, яғни студентке немесе мұғалімге жауапты іс жүктеледі. **Мәселені көтеру**. Дипломдык жүмыстарды орындау барысьнда бір немесе бірнеше мөселе болуы мүмкін. Негізгі мәселені көтеріп, жан-жақты ашып беру зерттеу жүмысынъң құндылығы болып табылады**. Болжам жасау.** Зерттеу пәнін алдын-ала белгілеп, "мынадай жүмыстарды жүргізгенде, осындай нәтижеге қол жеткізуге болады'', - деп, алдын-ала болжам жасап айту.

Педагогикалық әдебиеттерде гипотезаға әр түрлі анықтамалар берілген: Гипотеза — (грек, һуроіезік — негіздеу, болжау) деген мағына береді. Ғылым дамуының формасы, құбылыстың себебін зандылыққа сәйкес сипаттау. Болжам (версия) — болған істің ақиқатын анықтау үшін жазылған бір немесе бір-бірінен айырмашылығы бар бірнеше мағлұмат. Яғни болжам жасау дегенімізден шығатын қорытынды бір айқындалмаған істі немесе құбылысты, жалпы мәселені шешу үшін фактілерге сүйене отырып, алдын-ала жорамал жасау. Зерттеу жоспарын құрубарысында мақсат-міндеттер негізінде тақырыпқа байланысты теориялық негізі жасалып, педагогакалық экспериментті жүзеге асыру жоспары құрылады. Зерттеу әдістерін анықтау**.** Зерттеу әдістемесі тақырыпқа байланысты бірнеше әдістерден тұрады. Жұмыс барысында зерттеу әдістерін дүрыс тандап және оны ғылыми тұрғыда ұйымдастыру керек. Зертгеу әдістерінің нәтижелерін өндеуден еткізу, талдау жасау, жұмысты қорытындылау қажет.

Белгіленген жоспарды жүзеге асыру.Зерттеу тақырыбының, міндеттерінің негізінде зерттеу насынасына алдын ала жоспарланған ғылыми болжамда көрсетілген пункттерді практика нөтижесінде көру. Болжамды тексеру.Жоспар бойынша эксперимент жүмысының нәтижесінен кейін бақылау эксперменті негізінде алдын-ала жасалынған ғылыми болжамның дәлдігі, айқьндығы анықталады. Болжамның дұрыстығын зерттеу жұмысында мақсатқа жету деп түсіндіріледі.

Табылған шешімнің практикада қолданылуының мүмкіндіктерін анықтау. Зерттеу нәтижесі бойынша белгілі бір шешімге келу және сол шешімнің дұрыстығына, ақиқаттылығына, дәлелдігіне көз жеткізе отырып, нәтиженің практикалық маңыздылығын анықтау. Оны басқа да зертгеушілер өз іс-тәжірибесінде қолдануына жағдай жасау, әдістеме ұсыну.

***Дипломдық жұмыстарға қойылатьш талаптар:***

Студенттердің орындайтын дипломдық жұмыстары - ғылыми жұмыстар болып табылады. Сондықтан ғылыми жүмыстардың реті, оларды орындауға қойылатын арнайы талаптары анықталған. Ғылыми жұмыстың ғылыми негізде болуы үшін тақырып таңдағанда да, әдебиеттермен жұмыс жүргізгенде де, оның жоспарын құру кезінде де, жалпы жұмысты жазу барысында оның көлемінің белгілі бір ретте болуы, барлық зерттеу жүмыстарының ғылыми дәрежеде безендірілуі, эксперимент қорытындысы мен нәтижелерінің талдау-жинақтаудың зерттеу құндылғын арттыратьндай дөрежеде болуы, ғылыми-зерттеу жұмыстарьна қойылатьш шарт болъш табылады Сонымен дииломдық жүмыстарға қойылатын негізгі талаптар: дипломдық жұмыс 50-60 беттен кем болмауға тиіс. Бет саны компьютер басылымымен есептелінеді. Негізгі мәтінге жоспары, әдебиеттер тізімі, қосымшалар кірмейді. Дипломдық жұмыстарда пайдаланылған әдебиеттер саны 30-40-тан кем болмауға тиіс. Әдебиеттерге ғылыми еңбектер жинағы, монография, конференция материалдары, газеттер мен журналдағы басылымдар, кандидаттық және докторлық диссертациялар және олардъң авторефераттары жатады. Дипломдық жүмыс графикке байланысты кезең бойынша орындалады. Студент жұмыстың орындалу барысы туралы әр кезең бойынша жетекшіге есеп беріп, одан кеңес алып отырады. Дайын жұмыс пікір берушіге толық безендіріліп, компьютерге басылған, түптелген кафедраның графигіне сай беріледі. Қорғауға дейінгі 7 (жеті) күннен кешіктірмеу керек. Жұмыстьң жобасы дайын болғанда алдын-ала қорғаудан өтеді. Қорғау комиссия мүшелерінің қатысуымен өтеді. Дипломдық жұмысты қорғау кезінде ғылыми жетекшісінің берген пікірі мен тәжірибе жүргізген балабақшадағы тәрбиешінің пікірі ескеріле отырып, комиссия мүшелерінің шешімімен бағаланады

**15-дәріс. Зерттеуші-педагогтің және педагогика саласындағы эксперттің әдіснамалық мәдениеті. Зерттеуші тұлғасына қойылатын талаптар**

Қазіргі кездегі педагогтің әдіснамалық дайындығы теориялық пайымдау мен практикалық әрекетті талап етеді. Әдіснамалық дайындығының 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 көбіне ұстанымдар жүйесі туралы білімге, ғылыми зерттеудің логикасына алып келеді. Зерттеу әрекетінің әдістері жөніндегі білімдер өздерінің мәртебесі бойынша әдіснамалық болып табылады. Болашақ педагогтардың кәсіби-дидактикалық құзыреттілігін қалыптастыру барысында біз ғылыми-танымды және практикалық әрекеттің белгілі бір кезеңінде әдіснамалық білімді қолданудың нақты аймағын нақтылауға, педагогика әдіснамасы мен педагогикалық зерттеулер бағытындағы семинар, конференциялардағы тұжырымдар мен ұсыныстардың пайдалылығын анықтауға, студенттердің өз жұмыстарын қазіргі педагогикалық білім негізінде зерделеуін қалыптастыру керек деп есептейміз.

Білім берудің тұлғаға бағдарланған жаңа парадигмасы шеңберінде белгілі мәдениет түрін меңгеруге ықпал ететін педагогикалық шарттарды жобалап алу қажет. Сондықтан, жобаланған білім беру жүйесінде білімнің ғылымилығымен қатар мәдени тұрғыда оқытуды ескеру керек. Басқаша айтқанда мәдениет жобаланған білім беру жүйесіне тұлғаның мәселені шеше білу мүмкіндігіне қарай білімнің субъектілік жағы ретінде, іс-әрекеттің тәсілі және технологиясы ретінде кіреді.

Технология бұл жерде кең түрде, яғни мәселені шешу тетігі ретінде ұғынылады. Бұл дегеніміз тереңдетілген ғылыми білім беру технологиясы білім беру бағдарламасын механикалық бағытта кеңейтуге ғана құрылмайды.

Педагогикалық жобалаудың жалпы логикасы бізге нақты мамандық бойынша университет жағдайында білім берудің әдіснамалық және әдістемелік деңгейін зерттеу әрекетін жобалау алгоритмі туралы айтуға мүмкіндік береді.

Технологиялық дайындық студенттердің зерттеушілік қызметінде зерттеу әрекетінің мазмұндық бірілігін теория мен практиканы жалғастыра отырып сақтауға мүмкіндік береді. Оны нақты зерттеу әрекетін жобалаудың практикалық немесе эксперименттік деңгейі ретінде түсінуге болады. Бұл деңгейде жобалау зерттеу қызметінің қажетті кезеңдерін ескеруге, нақты дидактикалық жобаларды жүзеге асыруға мүмкіндік береді.

Екінші жағынан, педагогикалық үдеріс- субъекті мен оның құндылық бағдарларын, жеке ерекшеліктерін, қарым-қатынас пен әрекетін, олардың шығармашылық әлеуетін ескере отырып, әлеуметтік тұрғыда ұйымдастырылған үдеріс болғандықтан, бұл субъектілердің белсенділігін басқарудың белсенділігі әдіснамалық тұрғыдан қамтамасыз етуді жүзеге асыратындай қайта қарауды қажет етеді.

Педагогикалық жоғары оқу орындарындағы студенттердің зерттеу қызметі әдіснамалық тұрғыдан қамтамасыз етуді «әрекеттің бағдарлы негізімен» байланыстыруға болады.

Болашақ педагогтардың кәсіби-дидактикалық құзыреттілігін қалыптастыруға бағытталған дайындық жүйесінде әдіснамалық тұрғыдан қамтамасыз ету ғылыми білімді, зерттеушілік білік пен дағдыны тереңдетіп зерделеу болып табылады. Зерттеушілік әрекетті жобалау бір мезгілде өте шығатын емес, қайта болашақ мамандығы қызметіне бағдарлай дамытатын әрекет ретінде танылатын шығармашылық үдеріс.

Зерттеулер көрсеткендей, мұғалім мамандығының логикасы мен құрылымы бұрынғыша ойлаудың индустриялық - ағарту парадигмасы шеңберінде қалып отыр. Сондықтан мұғалімдердің кәсіби дидактикалық құзыреттілігін қалыптастыру мұғалімдерде дүниені интегративті тұрғыдан қабылдауға, әрекеттің мәнін мәдени-мәнмәтіналік аспектіден көре білуге септігін тигізеді деп ойлаймыз. Педагогтардың кәсіби-дидактикалық құзыреттілігін қалыптастыру оларды тек мәдениет туралы мәлімметтермен ғана байытып қоймайды, оларға өзін тануға, өзінің жеке «меңін» қалыптастыруда, кәсіби тұрғыдан жоғары деңгейге көтерілуге көмектеседі. Бұл жерде білім берудің мемлекеттік стандартына қойылатын талаптардың да қатысы бар. Қазіргі стандарттарда құзыреттілік тұрғыға көңіл бөлу байқалғанмен, әлі де жетістіруді қажет етеді.

Сонымен қатар, оқу үдерісі кезінде студенттердің педагогикалық теория мен практиканың өзара байланысын жүзеге асыру үшін қажет біліктерді нақтылауға, яғни педагогикалық білімді практикада қолдана білу, әдістемелік мәселелерді қоя және шеше білуге қажет жаңа әдістемелік білім алу, өзінің ғылыми іс-әрекетін ғылымға қойылатын талаптар тұрғысынан талдай білу, педагогикалық зерттеулерге әдіснамалық сипаттама жасау біліктерін қалыптастыруға жұмыстану қажет.

Педагог қызметінің негізгі мәні - оқушыны оқыту, тәрбиелеу, дамыту ғана емес, сол үрдістерді басқаруды шығармашылықпен жаңаша ұйымдастыра білу. Ал жаңа тұрпаттағы жаңа педагогтің сапа көрсеткіштерінің бірі оның ғылыми-зерттеушілік іс-әрекетінің мәдениеті болып табылады.

Ғалым М. А. Құдайқұловтың пікірінше, кез- келген іс-әрекеттің тиімдісі білім, білік және ынтаның бірлігі әсерінде жүзеге асады. Дәл осы сапалар еңбек үрдісі мәдениетінің әртүрлі деңгейінде дамиды және жетіледі. Мысалы, білім біліктіктен жоғары, білім мен біліктілік бар, бірақ ынта жоқ; ынта мен білім бар, бірақ біліктілік жоқ және т. б. Болашақ маманның мәдениетін қалыптастыру мәселелері Н. Б. Крылова, Г. И. Калиева және т. б. ғалымдардың еңбектерінде көрініс табады. Ғалым Г. И. Калиеваның пікірінше, қазіргі заман талабына сай болашақ маманның мәдениеттілігі оның іс–әрекеті мен тұлғалық сапалық көрсеткіштері арқылы анықталады. Ал Н. Б. Крылованың зерттеуіне сүйенсек, маманның мәдениетінің көрсеткіштеріне жататындар: ойлау кеңістігінің деңгейі, дүниетаным қалыптасуының бағыттылығы мен дәрежесі, жеке іс–әрекет нормасының әлеуметтік маңыздылығы, іс-әрекеттің әртүрлі әдіс-тәсілдерін меңгеруі, эмоционалды қабылдаудың сипаттамасы мен түйсігі. Бұлардың негізінде тұлға мәдениетінің дамуының жалпы көрсеткіші жан-жақты шығармашылық белсенділігінің өлшемі жатады. Оқытушының педагогикалық мәдениеті мен кәсіби бағыттылық құндылықтарын қалыптастыруға ғалымдар Е. Б. Бондаревская, С. Б. Елканов, И. Ф. Исаев, В. Г. Максимов, А. В. Мудрик, В. А Крутецкий, Н. Н. Никитина, Б. Б. Никитенко, В. А Сластенин, Е. Н. Шиянов, Л. С. Яковлева және т. б. өз зерттеулерін арнады.

Жоғарыда аты аталған ғалымдардың ғылыми жұмыстарын зерделей келе, қазіргі кезеңде педагогикалық мәдениет педагогтің өз мамандығы саласындағы жалпы мәдениет, педагогтің ішкі қасиеттерінің жоғары кәсібилігі, пәннің оқыту әдістемесін меңгеру және т. б. мәдени қабілеттіліктердің кіріккен сапасы ретінде қарастырылады. Қоғамның ұдайы алға жылжу үдерісіне сәйкес (өркениет, ашық қоғам, жаһандану) білім берудегі мәдени бағытқа ерекше көңіл аударылуда.

Педагогикалық мәдениеттің құрамды бөліктері: әлеуметтік-педагогикалық, ғылыми-педагогикалық, кәсіби-педагогикалық, тұлғалық. Педагогикалық мәдениетті әртүрлі бағытта қарастыруға болады: педагогикалық іс-әрекетті реттеуші құндылықтар жүйесі (аксиологиялық бағыт); іс-әрекеттілік бағыттылық (педагогикалық іс-әрекеттің мақсаты, әдіс-тәсілі, құралы, оны жетілдіру деңгейі, бағалау өлшемдерімен нәтижесі) ; тұлғалық бағыттылық (педагог тұлғасының жалпынама көрінісі).

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.

Педагогикалық қызметтің түпкі мақсатын ғалым В. Л. Бенин өзінің “Педагогикалық мәдениетті қалыптастыру мен дамытудың теориялық-әдіснамалық негіздері” атты докторлық зерттеу жұмысында береді. Автор мұғалімнің педагогикалық мәдениетінің тұлғалық бағыттылық көрсеткіштерін анықтайды. Педагогикалық мәдениеттің құрамды бөліктері;

* **инвариантты бөлік:** *балаларға қатысты педагогтің ізгілік көзқарасы, оның тәрбиешіге тән қасиеттері; психологиялық-педагогикалық құзыреттілік жіне жоғары педагогикалық ойлау қабілеті, туындаған инновациялық мәселені оқушы көзқарасымен шеше алу қабілеті; мұғалімнің жеке басының кәсіби мәдениеті, өзін-өзі дамыта алу қабілеті, өзінің іс-әрекетін өзі реттей алу қабілеті, оқушылармен қарым-қатынас жасай алу қабілеті;*
* **вариативтік бөлік:** *өз пәні бойынша жоғары білімділік, оқыту мазмұны мен инновациялық технологиялармен жұмыс жасай алу қабілеті, өз іс-әрекетіндегі шығармашылық бағыт, өзінің жеке педагогикалық іс-әрекетін тұлға-бағыттылық жүйе (дидактикалық, тәрбиелік, әдіснамалық) негізінде қоя алуы, авторлық білім беру жобаларын құрастыра алу қабілеттілігі.*

Мұғалімнің педагогикалық мәдениетінің деңгейлері төмендегідей анықталынды: жоғары (жеке-шығармашылық); жеткілікті (кәсіби бейімділік); жалпы (кәсіби емес – репродуктивтік); қанағаттанарлықсыз.

Мұғалімнің ізгілік, рухани, шығармашылық тұлғасының қалыптасуына, оның педагогикалық іс-әрекет әдістерін еркін таңдауда оған көбіне өзі қызмет ететін мектебі, ондағы педагогикалық орта мен ұжымдағы психологиялық ахуал, инновациялық үрдістер әсер етеді.

Мұғалімнің зерттеушілік мәдениетін қалыптастыруда біз мәдениеттің төмендегідей өлшемдерін басшылыққа аламыз: адамдардың өзара рухани қарым-қатынастардағы ақпараттар ағынының молаюы; адамның еркін белсенділігі, оның жаңа ақпарат алуға ұмтылысы; адамның іс-әрекет барысында субъект пен объект позицияларын алмастыра алу қабілеті, ақпарат беруші мен оны тасымалдаушы қабілеттерінің болуы; ғылым мен философия тарихында әртүрлі кең көлемдегі материалды еркін меңгеруі; өзінің қоғамдық белсенділігін арттыру үшін философия білімі үдемелі молайып, жетілдіріп отыруы, оны қажетіне пайдалана алуы; мәдени-тарихи дамудың негізін түсіне алуы; орындаушыдан тапсырма берушіге еркін алмаса алуы; ұғымдарды түсіне алу қабілеттігі, кез келген тұжырымдарды ұсынуы, оны талдай алу қабілеттігі, негізгіні қосалқыдан айыра білу, алынған ақиқаттан қарама-қайшылық көре алуы; логика заңдары мен ұстанымдарын меңгеруі.

Ақпараттар ағыны мол үшінші мыңжылдықта педагогтің зерттеуге даярлығын қалыптастыруда білім берудің субъект-субъектілік парадигмасына сәйкес келетін үшінші, жетінші, сегізінше белгілерінің алатын орны ерекше болмақшы. Ғалым С.Н.Лактионова «Жалпы білім беретін мектеп мұғалімдердің ақпараттық мәдениетін қалыптастыру негізі (инновациялық аспект)» кандидаттық зерттеу жұмысында «ақпараттық мәдениет» ұғымын философия, педагогика, информатика, ғылыми-ақпараттық іс-әрекет теориясы, мәдениеттану, педагогикалық инноватика пәнаралық категория ретінде ашып көрсетеді. С.Н.Лактионаваның зерттеуінің ерекшілігі сол, ол педагогтың ақпараттық мәдениетін мұғалімнің кәсіби тұлғалық сапасының жаңа белгісі, яғни инновациялық бағыт тұрғысынан ашып, мұғалімнің өз іс-әрекетін түрлендіруге қажетті барлық ақпаратты (соның ішінде ең жаңасы) іздеуге, ашуға, оны тиімді пайдалана алуға қажетті құралы екендігіне баса назар аударады. Өз зерттеуінде ғалым тұлғаның ақпараттық мәдениеті субъектінің іс-әрекетінде жаңа сапалық өзгерістер әкелетіндей, сыртқы ақпаратты өзінің ішкі жан дүниесімен үйлесімділікте қарастыратындай адамның арнайы қабілеті ретінде анықтайды.

Педагогикалық әдебиеттерде педагогтің зерттеушілік мәдениеті төмендегідей аспектілерде қарастырылады:

а) ғылыми-педагогикалық қабілеттілік (М. Н. Скаткин және т. б.);

ә) зерттеушілік білім, білік, дағды (Л. Горбунова және т. б.);

б) кәсіби іс-әрекет (А. Е. Абылқасымова, М. С. Молдабекова);

в) педагогикалық шығармашылық іс-әрекет (В. И. Скляной);

г) зерттеушілік іс-әркет (Н. В. Кухарев, А. И. Кочетов т. б.);

ғ) педагогикалық мәдениет (А. А. Молдажанова);

д) ғылыми шығармашылқ іс-әрекет (Я. А. Пономарев және т. б.);

е) педагогтің әдіснамалық мәдениеті (В. А. Сластенин, В. Э. Тамарин, т. б.);

ж) педагогикалық ойлау іс-әрекеті (Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская);

и) кәсіби-зерттеу мәдениеті (З. А. Исаева және т. б.);

к) зерттеу жұмысының құралы (П. Т. Приходько);

қ) кәсіби құзіреттіліктің даму деңгейі (А. К. Маркова);

л) кәсіби мәдениет (В. А. Сластенин және т. б.);

м) әдіснамалық ойлау (О. С. Анисимов);

н) педагогикалық іс-әрекетті жетілдіру (К. М. Варшавский. Т. И. Саломатова);

ң) оқыту үдерісіндегі зерттеушілік іс-әрекет (Т. И. Шамова және т. б.);

о) инновациялық іс-әрекет (Л. С. Подымова, И. И. Цыркун және т. б.);

ө) технологиялық іс-әрекет (Г. К. Селевко);

п) педагог менталитетін құраушысы (Б. Г. Гершунский және т. б.);

р) рухани мәдениеттің құрамды бөлігі (Е. И. Артамонова, т. б.). [5; 6; 7]

Ғалым М. Н. Скаткин өз зерттеуінде белсенді ғылыми-зерттеу жұмысын жүргізу мүмкіндігінің мазмұнын ашады. Автордың пікірінше, ғылыми-педагогикалық қабілеттілік деп «педагогтің педагогикалық ғылыми-зерттеу жұмыстарына қатысуы, ұдайы жаңалыққа құлшыныс білдіруі, шығармашылық жұмысқа ынта білдіруі, эксперимент жүргізуі, жүйелі түрде әдебиеттерді оқып үйренуі, әріптестерінің озат тәжірибесін үйренуі, зерттеу, пайдалануды айтады.

Педагогтің зерттеу мәдениеті мұғалімнің әдіснамалық құзіреттілігін қалыптастыруда негізгі құралы болмақшы. А. И Кочетов, Н. В Кухаревтің еңбектерінде мұғалімнің зерттеу мәдениеті оқыту мен тәрбие үрдісінде, педагогикалық шығармашылықтың зерттеу бағытын жетілдірудің нәтижесі ретінде қарастырылады. Ғалым Н. В Кухарев “Педагог-мастер-педагог-исследователь” атты монаграфиясында жалпы білім беретін мектептің өзін-өзі дамытатын жүйе жағдайында педагог-зерттеушінің қалыптасуының жүйе-құрылымдық нобайын ұсынады. Ғалым ұсынған ғылыми-практикалық құрылым педагогтің зерттеуші ретінде педагогикалық еңбектің тиімділігін жобалау мен диагностикалауға бағытталады. Зерттеу элементтері әдіснамалық іс-әрекетке де тиесілі. Шығармашылықпен жұмыс жасайтын педагог зерттеуші-педагог қызметін де атқарады. Шығармашылықпен жұмыс жасайтын мұғалімдердің, жаңашыл мұғалімдердің іс-тәжірибесін зерттеу-педагогика ғылымының дамуының басты шарты.

Соңғы кезде қоғамның жаңаруына байланысты, жаңа формацияны, жаңа мұғалімді - педагог-зерттеуші ретінде қарастырып жатырмыз. Педагог-зерттеуші әрі мұғалім ретінде, әрі тәрбиеші ретінде де жоғары деңгейдегі маман, ол әртүрлі зерттеу әдістерін жақсы меңгерген, педагогика, психология, философия саласындағы арнайы білімі бар. Педагог-зерттеуші қазіргі мектеп мәселелерімен жақсы таныс. Педагог-зерттеуші өз ісіне деген жауапкершілігі жоғары, белсенді, шығармашыл мұғалім. Педагог-зерттеуші алынған мәселе төңірегінде өз оқушыларымен эксперимент жүргізе алатын, оның нәтижесін бағалай алатын озат мұғалім. Педагогтің кәсіби-зерттеу іс-әрекетіне даярлау мотивациялық, когнитивтік және технологиялық компонементтері бар біртұтас тұлғалық жүйенің сипаттамасын меңгеру болып табылады.

Қазақстанда соңғы 40 жыл ішінде (1970-2010) мұғалімнің зерттеу мәдениеті мен педагогикалық шығармашылықты дамыту мәселесіне арналған 50-ден астам кандидаттық және докторлық ғылыми-зерттеу жұмыстары жүргізілді. Ғалым З. А Исаеваның ‘Университеттік білім беру жүйесінде педагогтың кәсіби-зерттеу мәдениетін қалыптастыру’ атты докторлық зерттеу жұмысы педагогтің кәсіби-зерттеу мәдениетінің теориялық және әдіснамалық негіздерін ашуға арналады. Ал ғалым Г. Б Омарованың ‘Мектептің педагогикалық ұжымының ғылыми-зерттеу жұмысына даярлығын қалыптастыру’ атты кандидаттық зерттеу жұмысында қазіргі жағдайда мектептің педагогикалық ұжымын ғылыми-зерттеу жұмыстарын жүргізуге даярлауды қалыптастырудың ерекшеліктері сараланып, оның құрылымы, мағынасы, мазмұны ашылады, нобайы жасалынып, оны жүзеге асырудың жолдары көрсетіледі. ТМД елдерінде соңғы 20 жыл көлемінде болашақ мұғалімдерді ғылыми-зерттеу жұмысына даярлау мәселесіне арналған 20-ға жуық кандидаттық жұмыстары жүргізілді. Мәселен, Л. Ф Авдеева ‘Студенттердің ғылыми – зерттеу жұмыстарының нәтижелігінің психологиялық-педагогикалық факторлары’ атты кандидаттық зерттеу жұмысында студенттердің “ғылыми-зерттеу жұмыстары”, «студенттердің ғылыми-зерттеу жұмыстарының жетістігі» ғылыми ұғымдарына сипаттама беріп, студенттердің ғылыми – зерттеу жұмыстарын жүргізудің тиімді психологиялық-педагогикалық факторларын айқындайды.

Н. С. Амелина «Педагогикалық жоғарғы оқу орны студенттердің оқу-зерттеушілік жұмысы» атты кандидаттық зерттеу жұмысында педагогикалық жоғарғы оқуларында студенттердің оқу зерттеу іс-әрекеттерін ұйымдастыруы зерттелінеді. Болашақ педагогтардың оқу-әдістемелік жұмыстарының тиімділігі, жетістіктерін анықтайтын психологиялық-педагогикалық факторлар мен оның алғы шарттары айқындалады. Ресейлік ғалым Л. В Леонова өзінің «Оқу орындарының инновациялық жұмыс жағдайында мұғалімнің зерттеу іс-әрекеттерін жетілдіру жолдары» атты кандидаттық зерттеу жұмысында педагогтарды зерттеу жұмысында даярлау үрдісі жан-жақты зерттелінеді: педагогтің зерттеу жұмысын тиімді жүргізудің педагогикалық шарттары анықталды; педагогтің зерттеу жұмысына даярлаудың мотивациялық саласын қалыптастыру, әртүрлі қолдау көрсету жолдарын анықтау, педагогтің инновациялық іс-әрекетпен (мораль-психологиялық, ғылыми-техникалық материалдық-техникалық және т. б) айналысуға қолайлы жағдайлар туғызу мен педагогикалық шарттарды айқындау, қосымша сабақтар жүргізу және эксперименттік жұмыс жүргізу және эксперименттік жұмыс жүрісін бақылау) зерттеу іс-әрекетіне мұғалімдерді даярлаудың мазмұны мен формасын анықтау. В.Н. Литовченко «Ғылым-зерттеу жұмыстары негізінде педагогикалық мамандық студенттерінің зерттеушілік іскерліктерін қалыптастыру» атты кандидаттық зерттеу жұмысында университет студенттерінің ғылыми белсендігіне әсер ететін факторларды қарастыра отырып, студенттердің ғылыми жұмыстарының толық мүміндіктерін саралай келе, оның студенттердің зерттеу іскерліктерінің қалыптасуына әсерін атап көрсетеді, студенттердің ғылыми-зерттеу жұмыстарының мазмұнын, құрылымын, деңгейлерін, жолдарын, ерекшеліктерін айқындайды.

Ғалым Л. В. Мещерякова өзінің «Педагогикалық инновацияны меңгеру үдерісінде мұғалімнің шығармашылық әлеуетін дамыту» атты кандидаттық зерттеу жұмысында, педагогикалық инновацияны меңгеру үдерісінде, шығармашылық әлеуетін дамытуға қажетті шарттарды анықтап, педагогикалық ииновация меңгеруде педагогтің шығармашылығын дамытудың объективті және субъективті факторларын айқындайды.

Педагогтің ғылыми-зерттеу әрекетіне даярлығын қалыптастыру мәселесі бойынша теориялық қорға жасаған талдауымыз көрсеткеніндей, педагогтің зерттеуге даярлығын қалыптастырудың алғышарттары мұғалімнің ғылыми-зерттеушілік мәдениетінің болуы болып табылады, өйткені жоғары педагогикалық мәдениеті бар педагог әрбір оқушыға оның оқудағы жетістіктеріне қарамастан сүйіспеншілік танытады, өзінің тәрбиелік қызметіне жауапкершілікпен қарайды; ол оқушының психологиясын түсінеді, білім беру жағдайларын талдай алады, кез келген жағдайда дұрыс шешім қабылдай алады, оның әлеуметтік салдарын көре алады, ғылымға қызығушылық танытады, өз пәні бойынша жан-жақты терең білімі бар, педагогикалық ииновациялық технологияларды өз бетінше меңгерген, оның өз жағдайына қажеттісін дұрыс таңдай алады; жеке оқыту бағдарламасын құра алады; оқыту мен тәрбиелеуде оң нәтижеге жете алады, бала тәрбиесіне, білім алуына, оның дамуына шығармашылық бағытында ықпал етеді, өзінің жеке педагогикалық ізі бар, өзінің жеке іс-әрекет (тәрбиелік, дидактикалық, әдістемелік) жүйесін ұдайы жетілдіре алады, авторлық жеке әдістемелік нұсқаулары, оқу-құралдары бар, ғылыми-зерттеу жұмыстарына ұдайы ат салысады, өзінің жеке авторлық әдістемесі бар, жеке педагогикалық технологияның авторы, өзгелердің жаңаны меңгеруіне әдістемелік көмек көрсетеді және т. б.

Зерттеу барысында ғылыми-педагогикалық әдебиеттерді зерделеу мен кәсіби дайындықтың моделін жасау жолдарына жүргізілген талдау бізге педагогтің кәсіби-зерттеушілік мәдениеті құрамындағы сапа мен қабілеттерді әдіснамалық, теориялық, әдістемелік, технологиялық негізгі төрт компоненттерге топтауға және олардың өлшемдері мен көрсеткіштерін анықтауға мүмкіндік жасады. Педагогтардың зерттеу мәдениетін қалыптастыру компоненттері өзара бір-бірімен тығыз байланысты және аталған дайындықтың нақты құрылымын түзеді

Мұндағы компоненттерден алынған өлшемдер (мотивациялық, мазмұндық, үдерістік, бағалаушылық-рефлексиялық) бойынша көрсеткіштерін біз зерттеушілік-біліктіліктің бес компонентіне (білім, білік, дағды, тәжірибе және қабілет) сүйене отырып дайындадық.

Әдіснамалық компонент болашақ педагогтің әдіснамалық білімге ынтасы мен қызығушылығын, әдіснамалық тұғырларды, білімдерінің мазмұндық деңгейін, оны өз тәжірибесінде қолдана білуі мен өзінің әдіснамалық білім, білік, дағды, қабілет және тәжірибесінде және өзінің әдіснамалық білім мен білігін бағалай білуінен көрінеді.

Теориялық компонент зерттеу мәдениетінің қалыптасуына негіз болатын теориялар мен мектепте оқытылатын пәндердің мазмұнына ынтасын, қызығушылығын, олар туралы білімдер жүйесін, оларды жүзеге асырудағы біліктілігін, дағдысы мен тәжірибесіне және теориялық білім, біліктеріне рефлексия жасай білуімен сипатталады.

Әдістемелік компонент білім берудің мемлекеттік стандартындағы пәндерді оқытудың әдіс-тәсілдерін білуге ұмтылысы, өзінің кәсіби құзыреттілігін дамытуға ынтасы, дидактикалық біліктер туралы білімдер жүйесі және оларды практикада қолдана білу және әдістемелік білім, білік, дағдыларын іс-тәжірибеде қолдануын бағалау деңгейінен көрінеді.

Технологиялық компонент педагогтің зерттеушілік мәдениетін тәжірибеде жүзеге асыруға ынтасы мен қызығушылығы, оқытуда инновациялық іс-әрекетке ұмтылуы, қолданылатын педагогикалық технологияларды іріктей және қолдана білуі, ақпараттық, компьютерлік технологиялардан сауаттылығы, оларды оқу-тәрбие барысында қолдана білуімен және өзінің технология саласындағы сапалық қасиеттерін бағалау, рефлексия жасауымен өлшенеді.

Мотивациялық өлшем педагогтің зерттеушілік мәдениетіне деген тұрақты ынтасы, талпынуы мен қажеттіліктерінің болып, кәсібилікке ұмтылысы, жаңашылдық бағытта ізденістері, өз қызметіндегі кәсібиліктің алатын орнын, мәнін түсініп, соған сәйкес қадамдар жасауында көрінеді.

Мазмұндық өлшем теориялық және практикалық блоктардан, яғни педагогтің психологиялық - педагогикалық және пәндік теориялық дайындығының деңгейімен, біртұтас педагогикалық үдеріс заңдылықтары негізіндегі білімдер жүйесімен, дидактикалық біліктілігі мен сауатылығы зерттеушілік мәдениет туралы білімдер жүйесінің деңгейімен сипатталады.

Технологиялық өлшем өзінің кәсіби зерттеушілік мәдениетін тәжірибеде қолдана алу біліктерінен, дидактикалық біліктерді жүзеге асыра білудегі іскерлігінен, оқытудың әдістері мен технологияларын қолдана білу тәжірибесінен көре алады. Бағалаушылық – рефлексиялық өлшемге өзінің кәсіби зерттеушілік іс-әрекетіндегі жетістіктер мен кемшіліктерді талдап, бағалай білудің, өзінің педагогикалық іс-әрекетіне бақылау жасай алушылықтың, нәтижені диагностикалаудыңәдістерін білудің практикадағы көріністер. Мұндағы сипатталған компоненттердің бірлескен қызметі ізделініп отырған кешенді сапаның бар не жоқ екендігін, мөлшерін, деңгейін көрсетеді. Қазіргі уақытта педагогиканың әдіснамасы, сондай-ақ білім беру әдіснамасы туралы да көп айтылып жүр. Бұндай болжамның негізіне білім беру саласының теоретиктері де, практиктері де оның негіздеріне, құндылықтарына, мәндеріне, әдіснамалық мәселелеріне, қазіргі білім берудегі инновациялық өзгерістерге терең талдау жасауда.

Компоненттер

өлшемдер

Технологиялық

Әдістемелік

Теориялық

Әдіснамалық

Көрсеткіштерінің сипаттамасы

мотивациялық

* Кәсіби-зерттеу құзыреттілілігін тәжірибеде қолдануға ұмтылысы;
* пәндерді оқыту үдерісінде ақпараттық және инновациялық технологияларды қолдану керектігін түсінуі;
* оқытуда инновациялық іс-әрекетке ұмтылуы;
* компьютерлік сауаттылыққа ұмтылуы;
* нтерактивті тақта, мультимедиамен жұмыс жасауға ынтасы;
* Пәндерді оқытудың әдістемесін білуге, үйренуге қызығушылығы;
* пәндердің жеке әдістемесін білуге ынтасы;
* дидактикалық құзыреттілігін дамытуға бағыттылығы;
* оқытудың мазмұнын, формасын, әдістерін іріктеуде оқушылардың психологиялық жас ерекшеліктерін ескеруге ұмтылысы;
* білімді бағалай білуге ұмтылысы.
* Білім берудің мемлекеттік стандартындағы пәндер мазмұнына қызығушылығы;
* пәндер мазмұнын білудің міндеттілігін түсінуі;
* іс-әрекет, тұлға дамуы, құзыреттілік, инновациялық теорияларына қызығушылығы;
* интеллектуалдық шығармашылық ізденістері;
* зерттеу біліктілігін дамытуға деген ұмтылысы.
* Әдіснамалық тұғырларды білуге ынтасы;
* әдіснамалық, теориялық тұғырлардың қажеттілігін түсінуі;
* қажетті әдіснамалық тұғырларды іріктей алу;
* құзыреттілік теориясы туралы білімдері;
* тұлғаның дамуы, рефлексия жайлы білімдері.
* Мектептеқолданылатын педагогикалық технологияларды білуі;
* технологияларды іріктеу критерийлерін білуі;
* оқыту технологияларының мәні мен мазмұнын білуі;
* ақпараттық және компьютерлік технологиядан сауаттылығы;
* педагогикалық технологиялардың философиялық, психологиялық, педагогикалық негіздерін білуі.
* Дидактикалық біліктілік туралы білімдер жүйесі;
* пәндерінің жеке әдістемелерін білуі;
* өзіндік, бақылау жұмыстарын дидактикалық талапқа сай жүргізе алуы;
* оқушының білімділігін, біліктілік деңгейін анықтауда педагогикалық диагностика әдістерін білуі,
* оқыту әдістерінің классификациясын білуі.
* әдіснамалық тұғырларды білуі,
* әдіснамалық, философиялық білімдерді меңгеруі;
* Педагогиканың теориясы мен әдіснамасы жайлы білімдері;
* Дамыта оқытудың психологиялық негіздерін білуі;
* Философия және ғылыми әдіснама терминологиясын меңгеруі.

мазмұндық

* Ана тілі, қазақ тілі, шетел тілі, математика, дүниетану, информатика, еңбек, музыка, дене тәрбиесі, бейнелеу өнері пәндерінің мазмұнын білуі;
* түйінді құзыреттіліктер туралы білімдер жүйесі;
* педагогикалық іс-әрекет, құзыреттілік теориясы туралы білімдері;
* 12 жылдық мектепте оқыту ерекшеліктерін білу;
* ғылымның негізгі заңдылықтарын білу.

Сурет 5 – зерттеушілік мәдениетін қалыптастырудың өлшемдері мен көрсеткіштері, 1 бет

үдерістік

* әдіснамалық тұғырларды өзінің іс-тәжірибесінде пайдалана алуы;
* әлеуметтік тәжірибесінің болуы;
* қарым-қатынас дағдысын меңгеруі;
* педагогика ғылымының жетістіктерін мектеп практикасына енгізуге дайындығы;
* оқу-тәрбие үдерісін жобалап, құра білу, сезіну, педагогикалық міндеттерді шығармашылықпен шеше алуы.
* Бастауыш білім берудің мемлекеттік стандартын түсініп, пайдалана білуі;
* Пәндердің мазмұнын оқыту үдерісінде қолдана білу;
* Идеялар тудыра алушылығы;
* Зерттеушілік қабілет: аналитикалық ойлау, болжау, жобалай білу, логикалық ойлай білу;
* Тұлғаны дамытуға бағытталған оқу үдерісін жобалай білуі.
* Пәндерді оқытуда инновациялық технологияларды қолдана алуы;
* Пәндерді оқытуда ақпараттық технологияларды қолдана алуы;
* Оқушылардың түйінді құзыреттіліктерін қалыптастыруды жүзеге асыра білуі;
* Оқытудың әдіс-тәсілдерін білуі;
* Дидактикалық біліктерді жүзеге асыру іскерлігі.
* Пәндерді оқытудың әдістемелерін оқыту үдерісінде қолдана алуы;
* Оқу-әдістемелік кешендермен (оқулық, мемлекеттік стандарт, бағдарлама, әдістемелік құралдар, көрнекіліктер т. б.) жұмыс істей білуі;
* Дидактикалық материалдар жасай білуі;
* Оқушылардың өзіндік жұмыстарын жүргізу тәжірибесінің болуы;
* әдістемелік мәселелерді анықтап, оны шеше білу, жіктей, жүйелей білу;

Бағалаушылық-рефлексиялық

* Әдіснамалық тұғырлардың қолданылу дәрежесін бағалай білуі;
* Құбылыстар мен үдерістерді өзіндік талдау дағдысының болуы,
* әлеуметтік тәжірибесінің болуы;
* өзінің кәсіби-дидактикалық құзыреттілігін бағалауда рефлексияға қабілеттілігі;
* өзінің дидактикалық қабілетін ой елегінен өткізіп, бағалай білуі.
* Өзінің ақпараттық технологиялармен жұмысын бағалай білуі;
* Электрондық оқулықтармен істелген жұмысты қорытындылап, бағалай білуі;
* Нәтижені диагностикалаудың әдістерін білуі;
* Электрондық басылымдарды іріктеп, саралай білуі;
* Оқушылардың білімін тексеруге және бағалауға дайындығы.
* Өзінің әдістемелік әрекетін бағалай алуы;
* Жаңашыл мұғалімдердің іс-тәжірибелерін өз практикасында қолдана алуы;
* Өзге іс-тәжірибелерді сараптап, қажетін іріктеп ала білуі;
* Жасалған дидактикалық материалдардың тақырыпқа сәйкестігін бағалауы;
* Өзінің әдістемелік әрекетіне талдау жасай білуі.
* Теориялық материалдарды меңгеру дәрежесін бағалауы;
* Рефлексиялық әрекетті жүзеге асыра алуы;
* Өзінің теориялық білімін бағалай алуы;
* Кәсіби-педагогикалық эрудиция, мақсат қоя білу;
* Кәсіби-дидактикалық құзыреттілігінің деңгейін бағалауы.

**Зерттеушілік мәдениеті қалыптасқан педагог**

Сурет 5 – Педагогтің зерттеушілік мәдениетін қалыптастырудың өлшемдері мен көрсеткіштері

Осы тұрғыда педагогика ғылыми-зерттеу және білім беру практикасында өз орнын нығайта түсуде. Осындай тұжырымдарға сүйене отырып, педагогтің зерттеу мәдениетінің моделін тұжырымдамалық деңгейде ұсынамыз. Бұл ретте педагогикадағы модельдеу саласындағы жетістіктер басшылыққа алынды. Модельдеу табиғи немесе жасанды жүйелер арқылы жанама таным жүргізу әдісіне айналып отыр.

Педагогтің зерттеушілік мәдениетін қалыптастыру әдіснамалық, теориялық және ғылыми-әдістемелік білімдер жүйесіне негізделген, жалпыдан, яғни кәсіби білім берудің әдіснамалық білімдерінен жекеге, яғни оқытудың жалпы әдістемесі-орта және жоғары педагогикалық білім беру дидактикасына бағытталған логикамен анықталатын білім беру үдерісі, білім беру практикасы болып табылады (1-сурет).

Педагогтің зерттеушілік мәдениетінің негізіне кәсіби-педагогикалық әрекеттің моделі алынды. Сондықтан әуелі педагогтің зерттеушілік мәдениетінің құрамдас бөліктері анықталды.

Сонымен, педагогтің зерттеушілік мәдениетінің инварианттық құрамдас бөліктері: тұтас педагагогикалық үдерістің теориясы мен технологиясын жүзеге асыруға даярлық; ғылыми-зерттеу жұмысына даярлық; педагогикалық рефлексия мен өзін-өзі рефлексиялауға даярлық.

Педагогтің зерттеушілік мәдениетінің вариативті бөліктеріне: білім беру ұйымдарындағы ғылыми-әдістемелік жұмысқа даярлық; озат педагогикалық тәжірибені зерделеуге, жинақтауға және пайдалануға даярлық; білім беру практикасына педагогика ғылыми жетістіктерін ендіруге даярлық; педагогика ғылымы мен білім беру практикасының өзара әрекеттесуіне даярлық; инновациялық-дидактикалық әрекетке даярлық; ғылыми-зерттеу әрекетіне даярлық. Аталмыш даярлықтың түрлері 1950-1990 жылдары жан-жақты зерттеліп, соның нәтижесінде ұтымды тәжірибе, жаңашыл тәжірибе, инновациялық және ғылыми тәжірибе жинақталды. Педагогтің зерттеушілік мәдениетінің ең жоғары деңгейі кәсіби-зерттеушілік әрекетті меңгеру. Бұл модельдегі әрбір құрамдас бөліктерінің өзіне тән рөлі бар.

**Педагогтің зерттеушілік мәдениетінің мазмұны**

Сурет 1 - Педагогтің зерттеушілік мәдениеті

**Философиялық**

**білім**

**Әдіснамалық**

**білім**

**Педагогтің зерттеушілік мәдениетінің логикасы**

• білім берудің жаңа парадигмасы

• гнесеология

• ғылыми таным теориясы

• ғылыми философиясы

• ғылым әдіснамасы

• педагогикалық ғылымтану

• педагогика әдіснамасы

• әдіснамалық тұғырлар

• жаңалық жасау теориясының әдіснамалық теориясы

• тұтас педагогикалық үдеріс теориясы

• ҒЗЖ теориясы

• Педагогикалық рефлексия теориясы

• ғылыми-әдістемелік жұмыс теориясы

• дидактикалық инновациялар

• педагогикалық білім беру практикасы мен теориясы

**Теориялық-әдістемелік білім**

Әдіснамалық негіздері

Әдіснамалық негіздері

Теориялық-әдістемелік негіздері

Педагогтің зерттеушілік мәдениеті

**Мәннен**

**Шынайы болмысқа**

Философиялық білімдері – білім беру теорияларын пайымдау құралы

Әдіснамалық білімдер

Білім беру теориясы мен практикасы

Педагогтің зерттеушілік мәдениеті – педагогикалық құндылықтар мен білім беру технологияларын меңгеруге, үйретуге, жасауға қажетті сапа; педагогке педагогикалық фактілерді, құбылыстарды, нәтижелерді, заңдарды, теорияларды пайымдауға, болжам жасауға және оның негізінде инновациялық-дидактикалық әрекеттің өз жүйесін құруға мүмкіндік беретін сапасы, дамушы шынайы болмыспен өзара әрекеттесуде қалыптасқан қабілет. Педагогтің зерттеушілік мәдениеті ғылымның ғылыми-зерттеу әрекеті негізінде жасалады, ғылым және білім беру парадигмаларында бағдарланады.

Ғалымдар адамзат энергетикалық және экологиялық дағдарысқа ұшырап, климаттың жаһандық өзгерісін, күйзелістік факторлардың күшеюін, жер шарында адам санының 2 есе көбейгенін бастан кешіріп отырғанын атап көрсетуде. Бұл аталған жаһандық өзгерістер жеке тұлға мен оның санасы арасындағы қайшылықтарды күшейткендіктен білім берудің мақсаты мен мазмұны өзгеріске ұшырауға мәжбүр болуда. Қазіргі әлемдік қауымдастықтың ең күрделі дағдарысы – адамның бүгінгі өркениеттегі орны, жай-күйі (қоғамда, отбасында, тұрмыста) оның бір факторы – тұтынудың еселеп артуы адамды жасампаздықтан тұтынушыға айналдыруда. Бұл, әрине адамзатқа, жас ұрпаққа жаңа қауіп. Жаппай нерв жүйесінің бұзылуы адамдардың рухани күштерін өзінен артылдырмай, өзіне ғана шоғырлануын туындатуда.

Оқушының мектептегі және отбасындағы жай-күйі де жалғызбастылыққа әкелу қорқынышын тудыруда. «Жақсы оқушы болу үшін, жақсы адам болу міндетті емес» деген қағида орын алуда. Мұндай жаһандық дағдарыстан жаһандық жолдармен шығуға болады. Дағдарыстан шығу аймақтық мәселелерді планетааралық түйіндерге түюді түсініп және пайымдауды қажет етеді. Мұны қалай жақсартуға болады? Тек қана адамның табиғатын жақсарту қажет болар. Э.Фроммның сөзімен айтсақ: «Қоғамды өзгерту үшін басқа адамды тәрбиелеу керек. Басқа адамды тәрбиелеу үшін қоғамды өзгерту керек».

Ғалымдар адамның биологиялық табиғаты көп өзгеріске ұшырамағанын алға тартады. Әрине қазіргі адам мен оның ерте замандағы ата-бабалары арасында үлкен айырмашылық-арақашықтық бар. Бұл өзгеріске мәдени даму әсер еткен. Мәдениет әрқашан тарихи категория. Адамның мәдени даму салдары оны үш өлшемде өткенге, қазір және болашақта - өмір сүруге итермелейді. Адамның жеке өмірінде өткеннің мәдени тәжірибесін, оның қазіргі уақытта толықтырылуын және болашақта өрлеуін қайта қарастыруды талап етеді. Мәдени әлемді жасаушы адам, өзін де жасаушы. Адамның ерекше табиғаты және оның әлеуметтілігі күрделі түрде шиеленісіп қиылысқан. Тәжірибені тапсыру үшін арнайы әлеуметтік аппарат қажет.

*Антик дәуіріндегі адам.* Индивид қоғам мүшесі болып тумайды, бірақ оның әлеуметтік өміріне бейімделгіштігі бар. Адамның әлеуметтік тірі жан ретінде қалыптасуын қамтамасыз ететін онтогенетикалық үдеріс – әлеуметтену деп аталады. Қоғам басқарып және бақылап отырған әлеуметтенуді білім беру деп атайды. Білім беру адамның мәдени дамуын қамтамасыз етеді.

Ертедегі грек ойшылдары тәрбие мен білім берудің түпнұсқалы жүйелерін құрып, «пайдейа» ұғымын ендірді. Бұл ұғым адамның тәрбие мен білім беру құралдары арқылы қайта жақсаруы дегенді білдіреді. Платон пайдейа – әрбір азамат рухани және дене жағынан мұратына жетілу үшін өтетін жолы деп ұсынды. Аристотель бұл ұғым адамды дұрыс ойлауға үйрену қабілетін қалыптастырады деген пікір айтты. Антик дәуірінің философтары «оқып үйренуші - адам» оқыту мен тәрбие аясында ізгілікті өмір сүру қабілетін игереді деп тұжырымдады.

*Орта ғасыр және қайта өрлеу дәуіріндегі адам.* Бұл тарихи дәуірде сенім арқылы тәрбиелеу педагогикасы адам жанына бағытталды. Орта ғасырдың діни педагогикасы білім берудің антиктік мұратын жоққа шығарды. Олар оқытуды Құдайды және жанның Құдайлық мәнін танудың бірден бір жолы деп түсінді. Ренесанс дәуіріне «гуманизм» ұғымы тән болды.

*Жаңа дәуірдегі адам*. Бұл дәуірдің философтары Ф.Бэкон, Р.Декарт, Б.Спиноза, Г.В.Лейбниц, Д.Юм, Дж.Локк және басқалардың еңбектерінде білім берудің адамның интеллектуалдық қабілетін дамытуда және дене күштерін нығайтуға қажеттілігін тұсіну негізделеді. «Оқып-үйренуші» адам бейнесін немістің классикалық философиясы дамыта алды. Білім беру адамның өзін және әлемді жасау құралы, білім беру өзіндік санасын қалыптастыра алады деп пайымдалды.

*Қазіргі уақыт адамы.* ХХ ғасырда білім беру мәселелерін шешудің түрлі варианттары ұсынылды. Білім беру туралы ойлардың теориялық негіздеріне феноменология, герменевтика, философиялық және педагогикалық антропология, персонализм, экзистенциализм, тіл философиясы, стуктурализм, психоанализ, бихевиоризм, когнитивті психология және т.б. алынды. ХХ ғасырда «оқып-үйренуші адам» білім беру үдерісінде мәдениет тілдерін пайдалануға, мәдениет мәтіндерін түсіндіруге, өзгелермен және өзімен қарым-қатынасқа түсу дағдыларын меңгеруге қабілетті адам деп танылды.

Педагогика ғылымының мақсаты, педагогикалық білім ұғымы. Ғылымның мақсаты - ақиқатты табу. Ақиқат деген не деген сұраққа жауапты таным теориясы (гносеология) береді. Нақты ғылым гносеология берген жауапты қабылдай отырып, нақты ғылыми таным әрекетін құрастырады.

Бүгінгі күні гносеологияда ақиқат ұғымына бірнеше анықтама бар. «Ақиқат – өз зерттеу пәніне сәйкес ой» деген де анықтама бар. Мұндай түсіндіру ақиқаттың классикалық тұжырымдамасы деп аталады. Бұл тұжырымдама бойынша пән – объективті. Демек, ол туралы білім де объективті болуы керек. Ақиқатқа берілген екінші бір тұжырымдама - прагматикалық. Ақиқат тек оны пайдалану оң нәтижелерге, жетістікке әкелгенде ғана мәнді деп саналады (Ч.Пирсон, У.Джеймс, Дж.Дьюи).

Үшінші тұжырымдама – ақиқаттың конвенционалдық теориясы. Мұнда зерттеушілер арасындағы келісімге көңіл бөлінеді. Бұл көзқарас қазіргі уақытта педагогикаға да тән.

Төртінші тұжырымдама – конгеренттік теория. Бұл теорияда ақиқат жүйелі түрде ғылымда мойындалған теориялармен келісілген болуы маңызды. Ақиқаттың конгереттік теориясы логикалық, математикалық ғылымдарда кеңінен таралған. Педагогикада да бұл логикалық пән тұрпатында кезігеді.

Сонымен, бүгін педагогика ғылымының мақсаты білім беру әлемі туралы ақиқат білімді алу мен негіздеу туралы айтатын болсақ, ғалым-педагогтар ақиқат білім деп кейде бірін-бірі жоққа шығаратын қағидаларды да келтіріп жүр. Педагогика ғылымы білім беру әлемі туралы ақиқат білімге қол жеткізуге ұмтылуда. Білім – адам санасының жемісі, өнімі. Білім – таным нәтижесі. Таным – бұл білім алу. Ғылымтанушылардың пайымдауынша, білім негізделген тұжырым, тәжірибемен дәлелденген тұжырым.

Ғылымда ғылым еместен тек ғылымилық өлшемдері арқылы ғана ажыратуға болады.

*Ғылыми-педагогикалық рационалдық және педагогикалық білімнің ғылымилығының өлшемдері*. Ғылым – дамушы институт. Ғылым институтының тарихи өзгерісі аясында ғылыми әрекетке нормативтік және құндылық стандарт беретін ғылымилық өлшемдері де өзгеріске ұшырады. Ғылымның, оның ішінде педагогика ғылымының дамуында ғылыми-зерттеу әрекеті негіздерінің күрделі өзгерістерге ұшырау кезеңдерін бөліп қарастыруға болады. Бұл жәйттің ғылымилық өлшемдерінің бірі болып табылатын педагогикалық зерттеудің нормативтік құрылымдарының түбегейлі өзгеруіне тікелей қатысы бар.

Ғылымның даму тарихында әдетте үш кезеңді атап көрсетеді. Әрбір кезеңде зерттеу нормаларының өз уақытына сәйкес ғылыми қауымдастықтың санасында қалыптасуы мен бекуі алынады. Ғылыми рационалдықтың классикалық типі (ХVІІ–ХІХ ғ.аяғы); ғылыми рационалдықтың классикалық емес типі (ХІХ ғ соңы мен ХХ ғ.ортасы); ғылыми рационалдықтың классикалық емес типінен кейінгі типі (ХХ ғ.ортасы – қазіргі уақытқа дейін).

Педагогика ғылымының даму ерекшеліктерін зерделеу бұл схеманың ғылыми білімнің бұл саласының тарихи дамуына ішінара ғана пайдалануға болатынын көрсетті. ХVІІ ғасырдан ХІХ ғ.аяғына дейін педагогикада ғылыми түсінудің логикасын мойындаған көшбасшы ғылымдар математика мен физикада ғылыми-педагогикалық рационалдықтың классикалық типі қалыптасты: білім берудің әлемін сызықты дамудың прогрессивті бағыты деп түсіну; білім берудің өткені бүгінгінің болашағын анықтайтын сала деп тану; педагогиканың жетекші ғылым салалары математика мен физиканы бағдар ұстануы ғылыми екі өлшемін – ғылымилық эталоны – логикалық қарама-қайшылықсыздық және тәжірибелік дәлелділік жасап алуына мүмкіндік туғызды.

Педагогикалық білім әдіснамасы саласында логикалық қарама-қайшылық, логикалық дәлелділік пен дедукция әдісін жасады.

Физикалық жетістіктері зерттеуші – педагогтарды білімдерді тәжірибелік (эксперименттік) тексеруге мәжбүрледі. Бұл педагогикалық ақиқатты логикалық тексеру жеткіліксіз, экспериментке негізделген дәлелдемені қажет етті. Педагогика ғылымына – верификация өлшемі ендірілді. Верификация өлшемі негізінде құрылған педагогикалық білім гипотетикалық-дедуктивтік сипат алды.

Ғылымның классикалық емес типі кезеңінде нысана туралы білім алу құралдарының ерекшеліктері ескеріліп, білімді дәлелдеу әдістері де өзгерді. Педагогика гуманитарлық ғылымдардың әдіснамалық базисте ендірілді. ХІХ ғ. соңы мен ХХ ғ.басында ғылымилық өлшемі әсемдік өлшемі мен эвристикалылықтың өлшемі ендірілді.

Педагогикада 70 жыл бойы білімнің ғылымилылығының бірыңғай стандарты болды. Негізінен педагогикалық зерттеулер логикалық қайшылықсыздық өлшеміне сәйкес жүргізілді.

ХХ ғ. ортасынан бүгінгі күнге дейін жалғасып отырған ғылымның классикалық еместен кейінгі дәуірінде бәсекелес тұғырларды және теориялардың фальсификациялануын мойындау болды.

Білімді мәселелерді шешу құралы деп қарастырды. Демек, ғалымдардың зерттеу әрекеті, зерттеу нәтижелерін бағалаудың әдіснамалық стандарттары өзгерді. Қазіргі педагогикалық зерттеулер теориялық және қолданбалы жасалымдарды ғылымилықтың түрлі типін біріктіреді. Педагогика әдіснамасының даму логикасын біз қосымшада (В) көрсетіп, педагогика әдіснамасына берілген анықтамаларды талдадық. Сондай-ақ, педагогиканың жалпы ғылымилық бағдарларын ғылымның даму тұжырымдамаларында және қосымша (В) ғылымның даму тұжырымдамасында қосымша (Г) көруге болады.

Дегенмен, осы уақытта философиямен байланыс- педагогикалық ойдың дамуының қажетті шарты. Философиялық қағидалар педагогикалық зерттеулерді әдіснамалық тұрғыдан қамтамасыз ететін жалпы бағдарлар болып табылады. Олар педагогикалық теорияларды құрастыру және олардың мәнін ойластыру, сондай-ақ, педагогикалық идеялар мен жазылымдардың қоғамға тигізетін әсерін болжау үшін қажет. Философия мен педагогиканың арақатынасын талдау адами білімнің бұл салаларының күрделі байланыста екенін көрсетеді. Философиялық бағыттар мен мәселелердің білім беру мәселелерімен ара қатынасының табиғатын түсіну қателер мен шектен тыс шешімдерден құтқарады.

***Педагогиканың пәнаралық байланысы***. Қазіргі күні философияның педагогикада әдіснамалық қызмет атқаратыны күдік тудырмайды, алайда, осы заманғы жағдайда педагогиканың пәнаралық байланысы жаңаша даму үстінде. Бұл үрдістің ХХ ғ. ортасында басталуы ойлау қызметінің бөліп қарауға, оқытуға және дамытуға мүмкін ортақ үлгісі болатындығын Мәскеу әдіснамалық үйірмесі жұмысының нәтижелері дәлелдеді. Осы көзқарасқа сәйкес әдіснама қызметі ойлау және ойлау қызметі рәсімдерін ұйымдастырумен байланысты туындайды.

Ғылымда философия мен педагогиканың ара салмағы туралы мәселе даулы күйінде қалып отыр. Ғылыми-педагогикалық білімді дамытудың диалектикалық сипаты мойындалады. Жаңа ғылыми-педагогикалық білім диалектиканы құру және дамытудың негізі, яғни философияны педагогикада пайдалану, сонымен бірге, философияның өзінің де дамуының салдары болып саналады. Педагогика ғылымының материалын философияны дамыту мақсатында пайдалану күрделі рәсім болмақ, өйткені, мәселе философияның осы заманғы педагогика ғылымының толығатыны турасында емес, педагогикалық ғылымды дамыту деңгейі осы заманғы философияның зерттеу қырларына сәйкестігі белгіленуі тиіс. Философия педагогикалық болмысты гуманитарлық және әлеуметтік білімде бейнелейтін болмыстай талдамайды. Ол педагогикалық ғылымдағыдан басқаша педагогикалық тәжірибеге емес, сондықтан, педагогикалық тәжірибе объектісін емес, осы объектінің «мағынасына» мән береді. Философия осы тұрғыда жаңа педагогикалық білім бермейді, жаңа білім ретінде нақтылы ғылымды тудырады. Ол қолда бар педагогикалық білімді жаңа қырынан көруге мүмкіндік береді, басқаша айтқанда, жаңа материал берместен жаңаша көзқарас енгізеді. Тап осы тұста педагогикалық әдіснама мен философияның педагогиканы дамытудағы әдіснамалық рөлінің айырмашылықтары білінеді.

Педагогика ғылымын дамытудағы басты (беталыс) үрдіс – объективті түрде жаңа педагогикалық білімді іздеу. Философияда да мұндай үрдіс бар және оның мәнісі – осы білімді және оның басқа ғылыми білімдер арасындағы орнын іздеу болып табылады. Осылайша, философия ғылымда бар әдістер «жұмыс істемегенде», әдіснама ретінде қажет болмақ. Философия ғылымды іздену бағытымен қамтамасыз етеді, өзіндік әдіснамасын жасауға көмектеседі. Осымен философияның міндеті аяқталады. Нақтылы ғылыми зерттеулермен ол айналыспайды. Бұл философия ілімінің өз сипатына байланысты. Оның категориялары мен қағидаларының тұтастық шегі оған нақтылы педагогикалық зерттеулермен айналысуға мүмкіндік бермейді.

Осылайша, философияның қазіргі заманғы педагогиканың дамуындағы рөлі айқын емес. Философия педагогтарға, ең бастысы: ***ғылым неге педагогиканың мәселелеріне жауап бере алмайды?*** –деген сауалдарына жауап іздегенде қажет болмақ.

Философтың назарын кез-келген қайшылықтар, соның ішінде педагогиканың қайшылықтары да аударатыны белгілі. Философ үшін әсіресе педагогикалық тосын пікірлер қызғылықты. Философиялық білім табиғатының қызметін мойындау философияның педагогикадағы әдіснамалық қызметін атқару мүмкіндігін түсіндіреді, бірақ, философияның философиялық білім ықпалының ерекше сипатын білдіретін педагогикадығы жаңа әдіснамалық серпіліісін қамтамасыз ететіндігі туралы ештеңе айтпайды. Педагогикалық ізденісте философия, философиялық сынның ықпалымен өзгеретін қолданыстағы жалпы ғылыми және жекеше ғылыми әдістер турасында сыни қызметін атқарады. Бұл жағдайда философия сындарлы міндетін орындайды.

Философия педагогика ғылымын дүниетанымдық деңгейде де талдайды. Зерттеудің бұл саласы педагогика ғылымының философиясы, білім беру философиясы немесе тәрбие философиясы деп аталады. Педагогтардың ғылыми қызметін философиядан бөліп алу мүмкіндігі, жекелей алғанда, онда *сциентизм* мен *технократизмнің*, кейде тіпті гуманистік және гуманитарлық негіздерге залалын тигізе отырып, төрелік етуіне алып келеді.

Педагогикадағы пайда болған жаңа әдіснамалық бағдарлар ғылыми танылған соң педагогтардың танымдық және тәжірибелік қызметінің логикасына әсер етеді, яғни әзір қайта қарауға жатпайтын шүбәсіз білімге айналады. Екінші мыңжылдықтың соңындағы оқиғалар тап қазір осындай сәт туғанын көрсетеді.

Философтар ғылымның әдіснамасының іргелі мәселелерін және жеке ғылым салаларының әдіснамалық пайымдауларын зерттеуде: ***диалектиканың, логиканың және таным теориясының бірлігі*** (М.Ж. Әбділдин, Б.М. Кедров, П.В. Копнин жэне баскалар); ***материалистік диалектиканың категориялар*** **жүйесін** (А.Н. Нысанбаев, А.П. Шептулин, Ф.И. Георгиев, А.Е. Фурман және баскалар); ***қарама-қайшылықтың бірлігі мен күресі заңы*** (С.П. Дудель, В.П. Тугаринов, Ф.Ф. Вяккеров және т, б.); ***тарихилық пен логикалықтың өзара қарым-қатынасы*** (А.Г. Спиркин, М.Н. Алексеев, С. Добриянов); ***теориялық жүйені құру ұстанымдары*** (А. И. Ракитов, П.В. Йолон, В.Н. Голованов, М.Ш. Хасанов); ***жаратылыстану ғылымы саласындағы диалектиканың мәселелері*** (М.С. Сабитов, В.А. Фох, М.Э. Омельяиовский, А.Д. Александров, П.К. Анохин, Н.П. Дубинин және басқалар), ***қоғамдық ғылымдардағы диалектикалық мәселелер*** (П.Н. Федосеев, Ф.В. Константинов, А.М. Румянцев және т. б.). Бұл талдаудан жеке ғылымдардың әдіснамалық мәселелері мен танымның жалпы әдіснамасының жасалуының өзара шартты байланыстс екендігі көрініп-ақ тұр.

Сонымен, **ғылым әдіснамасы** — ғылыми білімнің құрылымын, негіздеу және даму әдістерін, ғылыми танымның әдістері мен құралдарын зерттейтін ғылымтанудың бөлімі.

**Педагогиканың философиялық бағдарлары: *Неомарксизм, Экзистенциализм, Феноменология, Структурализм, Прагматизм, Герменевтика, Аналитикалық философия, Персонализм, Постмодернизм, Философиялық антропология. Қараңыз: Қосымша А.***

*X*X ғасырда философия ғылымы танымды мәдени-әлеуметтік феномен ретінде қарастырады. Оның негізгі мақсатына ғылыми білімді қалыптастыру әдісінің тарихи өзгерісі, ғылыми білімді қалыптастыру жолдары мен осы үрдіске мәдени әлеуметтік факторлардың әсерлері қандай екенін зерттеу кіреді. Ғалымдар В.С. Степин, В.Г. Горохов, М.А. Розов өздерінің “Ғылым мен техника философиясы” атты оқу құралында ғылыми танымның ерекшеліктерін, оның қазіргі өркениеттегі алатын орны, ғылыми революциялар мен ғылыми өнертапкыштың келу кезендерін сипаттайды [1996 ж].

Философия ғылымы ғылыми әдіснамамен толығып отырады. Мәселен, философ В.Г. Черников “диалектикалык әдіснама” ұғымын енгізеді. Диалектикалық әдіснама (қыскаша, диалектика) күрделі кешенді білім беру:

1) дамудың жеке өз алдына табиғатпен, адаммен өзара бірлікте дамудың объективті шындык бейнесін керсетеді;

2) адамның ойлау және тану субъективті шындығының философиялық бөлімі ретінде көрсетіледі;

3) адам мен табиғаттың, адам мен коғамның объективті-субъективті, материалды-рухани, практикалык өзара қарым-қатынасының ақиқатын бейнелейді.

В. П. Кохановский әдіс пен әдіснаманың өзара байланысын қарастырып, әдістердің классификациясын береді. Автор әдіснамалық білімнің көпдеңгейлік концепциясын ұсынады: философиялық әдістер, жалпығылыми бағыттар мен әдістер, жалпығылыми әдістер, зерттеудің пәнаралық әдістері.

Терминдердің этимологиялық мағынасына сәйкес әдіснаманы әдіс жайындағы ілім, кеңінен ашқанда, теориялық және практикалық іс-әрекетті ұйымдастыру, реттесу, құру бойынша принциптер жүйесі жайындағы ілім деп қарастыруға болады.

Қоғамдық практиканың кеңеюі мен баюы таным әдістерін қайта қарастыруды, жетілдіруді талап етеді. Ғылыми танымның дамуы барысында ойлау әдіс-тәсілдері жетіліп, әдіснаманың қайта құрылуына әкелінеді. Сондықтан әдіснама философия білімінің жеке бөлігі ретінде қарастырылады. Қазіргі кезеңдегі ғылымның дамуы оның әдіснамалық негізін жете зерттеумен сипатталады. Бұл бір жағынан, ғылымның алдында тұрған жаңа міндеттермен, сондай-ақ ғылымға казіргі кезеңде белгілі білім мен әдістер көмегімен шешуге болмайтындығымен, ал екінші жағынан — ғылымның артқан эвристикалык әлеуеті бойынша түсіндіріледі. Қазіргі кезеңде әлемдегі болып жаткан құбылыстарды және пәнді тану сол үрдістің «өзіндік танымымен», оның өзіндік дамуының шарттары және заңдылыктарымен анықталады. Бұдан шығатын қорытынды: білім беру саласындағы ғалым-теоретиктер мен ғалым-практиктердің барлық күш-жігерін ғылымның тиімді жақтарын зерттеугеғ ғылымның әрі әдіснамалық таным, әрі жеке ғалымдардың әдіснамалық проблемаларымен бірлікте қарастыруын қажет етеді.

Ғылым тұжырымдамалары және педагогика әдіснамасы.

Осындай бір мағыналықтың болмауы шым- шытырыққа әкеледі, педагогиканың мәнін түсінудің анық болмауын туындатады. Соңғы уақытта бұл сөзбен оқытуға деген түрлі көзқарастар, әдістер және ұйымдастыру формалары туралы түсінік көрсетіп жүр (ынтымақтастық педагогикасы, қауіп-қатер педагогикасы, даму педагогикасы, мұражайлық педагогика және т.б.)

Дегенмен, осылайша терминді екі мағынада сипаттау анық түсіну мен ғылыми түрде көрсетуге кесірін тигізіп отыр. Мұндай жағдайда дәлел керек етпейтін ереже былай: негізгі түсініктер, дәлелдемелер анық және айқын бейнеленуі керек. Күрделі педагогикалық мәселелердітүсіндіруден бас тартпау үшін бір мағынадағы түсініктің анықтамасын қабылдаймыз: Бұл түсініктің көптеген анықтамалары бар. Тек бір анықтама дұрыс деп табу негізсіз болар еді. Қисын ережесінің біріне сай, ұқсас анықтаманы таңдау осы анықтама көмегімен шешілетін міндеттің ерекшелігіне сүйенеді. Мысалы, дін мен ғылымның айырмашылығын анықтау мақсатында бағытталған жұмыста ғылымды «институционалдаудың күдікті облысы » деп атаған. Институционалдау- жекеден қоғамдық салаға көшіру деген сөз. Бұл ретте күдік әрбір адамның жеке жетістігі болудан қалады және ол ғылыми танымның жинақталған, жалпыланған сипаттамасына айналады. Дін болса күдікті мойындамайды. Сенуші тек қана сенеді, күдіктенбейді. Автор, сонымен, әлемде рухани меңгерудің екі саласының- ғылым мен сенімнің арасындағы айырмашылықты: ғылымның негізгі белгісі- діннен бөлек ол әрнәрсені сеніммен ғана қабылдамайды және де ғылым әлеуметтік институттардың бірі болып табылатынын баса көрсетті.

Біздің міндетіміз - басқа. Ол адамдық әрекеттің бір саласы білім берудің құрылымын, әдістерін және ғылыми таным қисынын талдаумен байланысты болғандықтан, жоғарыда өте тар шеңберде келтірілген анықтама сәйкес келмейді. Педагогикалық шындық - жалпы шындықтың педагогикалық әрекетке енетін бөлігі. Бұл оқушы, мұғалім, олардың әрекеттері, оқыту мен тәрбиелеу әдістері, оқулықтар мен олардың мазмұны және т.б. мұндай әрекет тек ғылымда ғана көрініс таппайды. Ғылым- қоғамдық сананың бір түрі. Шындық өмір, сондай-ақ кәдуілгі (эмприкалық-ретсіз) таным үрдісінде және көркемдік бейнелік түрде де бейнелене алады.

Ғылымды қаншалықты сыйласақ та, ол бәрін жасай алады деп есептемеу керек. Ғылыми бейне немесе көріністің басқа бір түрін жақсырақ немесе басқадан «биік» деп қарастыруға мүлдем болмайды. Шекспир формулалар арқылы ойын білдіріп, ал Энштейн драмалар мен сонеттер жазсын десек, екеуі де ақылға сыйымсыз болар еді. Бір жағынан, ғылымда тәжірибенің орны мен рөлін пайдалану сипатында, ал көркемдік шығармашылықта- басқа жағынан айырмашылықтар бар. Педагогика танымының осы екі түрін – ғылыми және эмпирикалық танымды жеткілікті деңгейде ажырата алмайтындығы, тіпті пратик-педагог өзінің алдында арнайы ғылыми мақсаттар қоймай-ақ және ғылыми танымның құралдарын пайдаланбай-ақ, зерттеушінің жағдайында болуынан көрінеді. Ғылыми білімді практикалық педагогикалық әрекет барысында ғылыми ойластырумен өзіңді қинамай-ақ алуға болады деген пікір айтылып жүр, сондай-ақ педагогикалық теория өзінен-өзі практикадан «өсіп шығады» деген де пікір бар. Бірақ бұл дәл олай емес. Ғылыми таным үрдісі- ерекше үрдіс. Практикалық әрекеттерді ғылыми мәселелерден ажырата алу керек. Мысалы, оқушылардың оқудағы артта қалушылығын болдырмау- бұл практикалық міндет. Бұны ғылыми зерттеу жүргізбей-ақ шешуге болады. Бірақ оны ғылыми негізде шешкен жақсырақ болады. Дегенмен, ғылыми мәселе практикалық міндетпен сәйкес келмейді, екеуі бір нәрсе емес. Осы жағдайда мәселенің атын былай құрастыруға болады, мысалы, оқушыларда өзіндік танымды қалыптастыру мәселесі немесе олардың оқу іскерліктері мен дағдыларын қалыптастыру мәселесі. Бір практикалық міндет бірнеше ғылыми мәселелерді зерттеу нәтижелерінің негізінде шешілуі мүмкін. Басқа жағынан, бір мәселені шешу, бірнеше практикалық мәселелерді шешуге септігін тигізуі ықтимал.

Терминнің бір мағыналы болмауы қиындықтар тудыруда. Кем дегенде оның төрт мағынасы ажыратылып көрсетіледі: (Қараңыз: Педагогика/Под ред. Ю.К.Бабанского.-М., 1983. С.7-8.). Тәрбиенің түсінілуі: кең әлеуметтік мағынада – тәрбиені адамға бүкіл қоршаған болмыстың әсері деп атайды; кең педагогикалық мағынада – бүкіл оқу-тәрбие үрдісін қамтитын мақсатты бағытталған әрекетті тәрбие деп қарастырады; тар педагогикалық мағынада – тәрбие дегеніміз – арнайы тәрбие жұмысы; бұдан да тар мағынада – тәрбие белгілі бір міндетпен, мысалы адамгершілік қасиеттердің (адамгершілік тәрбиесі), эстетикалық түсініктер мен талғамдардың (эстетикалық тәрбие) қалыптасуымен байланысты қарастырылады. Ол қазіргі өмірге тек қана бейімделіп қана қоймай, И.В.Сталиннің атақты сөзіндегідей, мемлекеттік машинаның «бұрандасы» ғана болып қоймай, орнатылған тәртіпке, оны қайта құруға дейін өзіндік үлес қосатын мүмкіндік алуы керек.

Мысалы, Ресей Федерациясының Білім беру туралы заңында: білім беру – адам, қоғам және мемлекет мүдделері тұрғысындағы тәрбие мен оқытудың мақсатты бағытталған үрдісі. Бұл жерде білім беру кең педагогикалық мағынадағы тәрбие сияқты көрсетілген. Мұндай мазмұнды таңдаудың жағымды жағы белгілі бір дәрежеде көп мағыналылық жойылады. Сондай-ақ, бірінші немесе екінші мағынадағы білім беру деп айту қажетсіз болғанмен, бұл түсініктің мазмұны заңдағы көрсетілген шектеулерден шыға алады.

Сонымен, жалпы қабылданған соңғы шешім бүгінгі күні жоқ. Осы көзқарасты қолдаушылар өз дәлелдерін келтіреді, олардың ойынша, білім беру педагогикалық әрекетті кеңірек көрсететін түсінік болып есептеледі. Демек, біздің ғылымның объектісі «тәрбие» болуы тиіс. Олар негізінен дәстүрлерге сілтеме жасайды. Шындығында, егер бұрынғыша білім беруді жеке тұлғаның тек интеллектуалдық қасиетін қалыптастыру деп қарастырсақ, онда білім берудің мазмұнына адамда сезімдік-құндылық қатынастар мен оларға сәйкес мінез-құлық, тәртіп қалыптасуы кірмей қалады да, мұны білім беруден тыс іздестіруге тура келеді. Терминді ауыстыру оның құқығын шектеп, қызметін руханилықтан, адами сезімнен айырып, оқу пәніне «зорлап үйретуге» , интеллектуалдыққа, демек, ғылым негіздеріне үйретуге ғана әкелуі мүмкін. Бірақ бірінші білім беру, сондай-ақ оның құрамындағы оқыту тек адамға пайдалы жағын ғана ойластырып қоймай, адами сезімдерді, бүкіл үйлесімділікті дамытуды қарастырады. Бұл жайлы оқулықтың келесі бөлімдерінде айтылған. Мүмкін дәстүрге қайта оралуға «коммунистік тәрбие» сияқты кейбір орын алған сөз тіркестеріне үйренген әдет әсер еткен болар. Қай жағынан алсақ та, таңдау әр педагогтың өз қалауында. Бұл – оның біліктілігінің, өмірлік тәжірибесінің, ғылыми талдауға бейімділігінің көрінісі, ісі.

Тағы қайталап айтсақ, ең бастысы – тек сөз емес, сол сөздің артында не тұрғаны. Шындығында педагогикалық мақсат қоя білушілік пен педагогикалық басқарумен сипатталатын әрекеттің ерекше түрі зерделеніп отыр. Бұл, әрине, сөздер яғни ұғымдар, түсініктер – онша мәнді емес дегенді білдірмейді. Керісінше, біздің мына немесе басқа түсінікке берген мағынамызға, ол түсінік басқа ғылым үшін қандай мәні бар, осыған көптеген мәселе байланысты. Нәтижесінде, бұл бүкіл ғылыми жұмыстың тиімділігіне әсер етеді. Біз тек сөздің мағынасын көре білудің маңыздылығын баса көрсеткіміз келеді.

Міндет өзара байланысты екі бөлікті тек зерттеп қоймай, сондай-ақ құрастыру қажет. Ғылымның жоғарыда келтірілген қызметтеріне кейбір толықтырулар жасау керек. Бұл сұраққа кеңірек тоқталайық.

Педагогикада қандай ұғымдар мен түсініктер бар? Егер педагогикалық теорияның практикалық бағыттылығын және педагогикалық әркетті жобалаудың қажеттілігін есепке алсақ, онда бұл көзқарастардың айырмашылықтары анық көріне түседі. Осыған байланысты, кезінде В.В.Гмурман мен Ф.Ф.Королевтің педагогиканың жалпы негіздеріне арналған кітабында көрсеткен тәрбие теориясының объектісінің сипаттамасын зерделеу пайдалы болар.

Мұндай әдістеме қолдану барысында өзімшіл менмен және екіжүзді адам өсіруіміз мүмкін. Оқу бағдарламасы материалын тақырыптарға, сабақтарға, семинар сабақтарға бөлуге болады.Бірақ адамгершілік тәрбиесінің бағдарламасы бұл құрылыммен (қыркүйекте- адалдық, қазанда- ізгілік) құрастырылмайды. Адалдық сабақтары физика сабақтарына ұқсамайды. Алғашқыларын өмірдің озі беретіндіктен, олада қатаң ұйымдастырушылық нормалары болмайды.

Мынадай мысал келтіруге болады. Сабақ үстінде бөлмеге ұшып келген шыбын мұғалім столының үстіндегі кітапқа келіп қонды. Бұл болмыстың бір бөлігі болып табыла ма? Әрине, тек жалпы болмыстың, арнайы иедагогикалық болмыстың емес, ал ол педагогикалық болмысқа ену үшін оқулық авторы ол туралы сәйкес бөлімде әңгіме беруі керек, ал мұғалім болса, генетика заңдарын баяндай отырып, ғалымдардың кішкентай шыбындармен жүргізген эксперименттерінің мәліметтері негізінде дәлелдер айтуы қажет.

Мұндай айырбас болған жерде педагогика педагогикалық білім беруге шамалы ғана қатысы бар, немесе мүлдем қатысы жоқ білім мұхитына еріп кетеді Әйтпесе бәрі бір сөздермен ойынға келіп тіреледі. “Мұғалім мен оқушының синергетикалық өзара әрекеттесуінің” жаңа түрі тексеріп келгенде, “мұғалім мен оқушының өзара әрекеттесуі” болып шығады. Жаңа сөз өзінен-өзі бұрын белгілі нәрсеге ештеңе қоса алмайды.

Сонымен қатар ол оқыту үдерісі, сабақтың құрылысын, сабақ түсіндіру, сабақтың сапасы туралы да өз пікірін айта отырып, оқытудың бірнеше шарттарын ұсынады: мұғалімнің түсіндіруі айқын, анық, ұғымды болуы керек; жаңа материал өткен материалға негізделіп, онымен тығыз байланыста болуы керек; ауызша түсіндірілетін материалдар көрнекілікпен нығайтылып отыруы керек; оқушылар алдына ойлануды қажет ететін мәселелер қоя біліп, оны шешуге барлық оқушыны қатыстыруға тырысу керек; оқушылардың назарын аударатын әртүрлі амалдарды тиімді қолдана білу керек, мысалы, кенеттен пауза жасап, бір сәт тыныштық орнату, дауыс ырғағын өзгерту, бұл материалдың алда талай қажет болатынын ескерту, дене қимылдары мен мимиканы пайдалану т.б. сабақты эмоционалды түрде өткізу, оқушылардың сезіміне әсер ете білу, оларды сабақтың мазмұны арқылы көңілді, қуанышты күйге түсіру; әр сабақтың аяғында қысқаша қорытынды жасап, оқушылардың түсінген, түсінбегенін тексеріп отыру; өткен сабақты әбден меңгергеннен кейін ғана жаңа сабаққа көшіп, ілгері жүруді бастау. Осылайша 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.

Т.Сабыров 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 дейді

Қазіргі уақытта дидактика мен оның объектісіне әртүрлі анықтамалар бар. Біз көптеген дәлелдемелер бойынша қазіргі білім қалпі мен бүтін қоғамға сәйкес мысалдар келтірдік. Бұл ретте білімнің құрамына, былайша айтқанда, тәрбиелеу кірмейді және педагогикалық қызметтің бүкіл эмоцияға бай жағы, сонымен қатар дамуы да бұл түсініктерден тыс жерде қалады. Басқа да дидактиканың айтылымдары болуы мүмкін. Мысалы, оны кейде педагогиканың шын негізі психология мен оқыту практика арасындағы буын ретінде айтады. Бірақ, бұл енді теорияларға педагогикалық емес, психологиялық жағынан көзқарас болып келеді. Басқа да айтылымдар кездестіруге болады. Ал біз болсақ, бұл бөлімнің басындағы анықтамаларға сүйеніп, дидактика мен оның обьектісіне байланысты сұрақтарды қарастырамыз.

Маңыздысы, бұл педагогикалық ғылыми пәндердің бірі, яғни педагогика ғылымының саласы болып келеді. Дидактиканы кез келген педагог білуі қажет, өйткені біздің заманымызда теориялық білімге сүйенбей ірі практикалық мәселені ойдағыдай шешу мүмкін емес. Біздің кездерімізде тиімді оқыту жолдарының формалары, әдістері мен тәсілдерін анықтау қиындап бара жатыр. Дидактика басқалардың ішінде, **мектеп практикасына жаңа әдістер мен жаңа оқу құралдарын кіргізу салдарының болжам амалдарын жетілдіреді**. Ал мұғалімдер ғылыми жағынан өздерінің жұмыстарының негіздеудің ғылыми дәйектемесін және оны ойластыруды керек етеді.

Өйткені, дидактиканы практикадағы бүкіл сұрақтарға соңғы және нақты шешім бере алады деп түсіну дұрыс емес . Таным үрдісі шексіз. Кез келген ғылым қиындық пен қарама- қайшылықты жеңу арқылы дамиды.Бірақ мәселе ғылымның мұғалімге өз қызметі туралы ойлауға , шындық пен арманды салыстыра отырып , оған істі жақсартуға көмектесетін құрал беруінде.

Бірақ толық педагогикалық теория мен педагогикалық оқыту теориясының ықпал өрісі мұғалімдік қызметте қолдануымен шектелмеуі тиіс. «Педагогикалық» практика > терминінің кеңірек мағынасы бар, яғни кең тараған көптеген қоғам өміріндегі өрістерді қамтиды. Әлеуметтік практиканың кең арнасына байланысты мемлекеттік деңгейдегі жалпы білім беру стратегиясы жетілдіріліп, педагогикалық үрдіс жобалары жасалып, оқу құралдары дайындалып жатыр және т.б. Енді теорияның міндеті бүкіл құралдар мен оларды практикада қолданудың дәйектемесін жасау болады. Жоғарыда дидактика объектісінің әртүрлі анықтамалары келтірілді. Бірақ көпшілік мақұлдаған, Ал дидактика пәні туралы пікірлердің көптігі сонша , зорға есепке алынады. Сонымен қатар көбінесе ғылым объектісі мен құралы ажыратылмайды.

Мұндай ғылыми пәннің зерттеу пәнінің шашыранды болуы әдіснамалық ұғымдардың ғылым объектісі мен пәніне қатысты қалыптаспағанын түсіндіреді. Көбінесе дидактикалық талдаудың назарына түскендер белгіленеді, яғни зерттеудің әртүрлі объектілері ерекшеленеді. Бұл жалпы анықтамалар дидактикалық зерттеудің объектіні қамтитынын анықтайды. Ол дидактиканың немен айналысатыны туралы түсінік береді. Бірақ онымен тек дидактика ғана айналыспайды. Оқыту мақсатында қоғамның білім саласындағы қажеттіліктері мен сұраныстары және білімге деген талаптары көрініс табады. Олар – «адам бұл талаптар жағынан нені біліп , істей алу керек ?» деген сұраққа жауап береді.

Осы бүкіл пайымдамалардың мәні дидактиканың басқа ғылым салаларымен межелеуге тірелмейді. Мұндай шектеу өзіндік мақсатқа жатпайды. Бұл ғылыми пәннің өмір сүру қажеттілігі нәтижелерінің практикаға әсерімен анықталады. Дидактикалық зерттеудің тиімділігін арттыру үшін, бұл педагогика саласы өзінің ғылыми мәртебесін анық сезінуі қажет.

Сонымен, дидактиканың пәнін анықтау үшін, дидактиканың жәй ғана басқа ғылымдармен бірігіп нені зерттейтіні туралы нұсқаумен шектелу мүмкін емес. Тым болмаса мынадай сұрақтарға жауап беру қажет: дидиактиканың алдында оның алдында қазіргі келпіндегі-объектісі оқыту қандай түрде көрсетіледі? Қазір дидиактика оқыту құбылысын анық көрсету үщін қандай ғылыми құралдар қолданады? Практиканың ғылыми дәйектемесі сипаттамасын қолдана отырып, өз объектісін қалай көрсетуі тиіс? Басқаша айтқанда дидактика пәнін оның қызметін есептемей, объектісі мен танымдық құралдарын талдамай, анықтау мүмкін емес.

Дидактика «нені оқыту», «қалай оқыту» мәселелерімен айналысқандықтан, бұл оөыту теориясы тұрғысынан ұғынылып, оқыту үрдісіне қатысты оқушыға білім беру, оқыту заңдылықтарына байланысты ақыл-ой тәрбиесінің негіздерімен қарастырылады. Оқыту технологиясы негіздері білім беру мазмұнын айқындайтын оқу жоспары, оқу бағдарламасы, оқулық пен оқу құралдарын, әдістеме саласындағы білім, тәрбие беру жүйесіндегі заңдылықтарды бірлікте қарайды. Дидактика – үнемі дамып, өркендеп отыратын сала. Өйткені білім беру мен оқытуды терең зерттеп, оны меңгермейінше, ғылымды жетілдіріп, уақыт талабына сай болу мүмкін емес. Оқу үрдісін жүзеге асыруда мотивтің, яғни, әр тұлғаның обьективті мұқтаждығы мен ынтасынан туындайтын талпыныстың маңызы зор. Шәкірттің білімге деген мұқтаждығы мен ынтасы мотивацияға негіз болса, олардың бұл талпынысын оқытушы терең сезіне отырып, оқытатын сабағының қызықты да тартымды болуына зейін қоюы тиіс. Қорыта айтқанда, дидактиканы, оқыту теориясын меңгерген мұғалім білімді де білікті шәкірттер тәрбиелейді.

Педагогика әрекеттің ерекше түрін зерделейді. Бұл әрекет – педагог өз алдына белгілі бір мақсат қоятын болғандықтан, мақсатты бағытталған әрекет: белгілі нәрсеге үйрету және тұлғаның мынадай қасиеттерін тәрбиелеу (ізгілік, адамгершілік, өз бетінше жұмыс жасауға, шығармашылыққа қабілеті). Егер осы іске кең мағынада қарасақ, бұл – адамзат қоғамының мәңгі өмір сүретін қызметін орындау әрекеті: жаңа ұрпақтарға жинақталған әлеуметтік тәжірибені жеткізу, беру, кейде мұны «мәдениет трансляциясы» деп те атайды. Осы негізде педагогиканы қоғамдық өмірге баулу мақсатындағы ерекше, әлеуметтік және тұлғалық себепті байланыстылық, педагогикалық мақсаттылық және педагогикалық басшылықпен сипатталатын әрекетті зерттейтін ғылым ретінде анықтауға болады.

Жеке тұлғаның әлеуметтік тәжірибені меңгеруіне және өзін-өзі дамытуына бағытталған әрекеттің осы түрі педагогика ғылымының өз пәні болып табылады.

Ғылымның пәнін анықтау оның тәрбиелік мәртебесіне бағынышты. Егер педагогикада теориялық деңгей бар екені мойындалса, онда оның пәнін былайша көрсетуге болады: **педагогика ғылымының объектісі болып табылатын әрекеттегі қарым-қатынастар жүйесі**. Мысалы, педагогикалық ғылыми пәннің бірі – дидактикадағы оқытудағы қатынастар жүйесінде оқушыны оқытудың объектісі және білім алудың субъектісі болып табылады.

Енді осы әрекетті қалай атауға болатынын ойластыруга болады. Дәстүр бойынша оны **тәрбие** терминімен белгілеуге болар еді. Терминнің бір мағыналы болмауы қиындықтар тудыруда. Кем дегенде оның төрт мағынасы ажыратылып көрсетіледі: (Қараңыз: Педагогика/Под ред. Ю.К.Бабанского.-М., 1983. С.7-8.). Тәрбиенің түсінілуі: кең әлеуметтік мағынада – тәрбиені адамға бүкіл қоршаған болмыстың әсері деп атайды; кең педагогикалық мағынада – бүкіл оқу-тәрбие үрдісін қамтитын мақсатты бағытталған әрекетті тәрбие деп қарастырады; тар педагогикалық мағынада – тәрбие дегеніміз – арнайы тәрбие жұмысы; бұдан да тар мағынада – тәрбие белгілі бір міндетпен, мысалы адамгершілік қасиеттердің (адамгершілік тәрбиесі), эстетикалық түсініктер мен талғамдардың (эстетикалық тәрбие) қалыптасуымен байланысты қарастырылады. Бұл ретте тәрбие термині тәрбиелік күш-жігерді белгілі бір аймақтың бөлігіне қолдану деп түсініледі.

Мұндай түрлі анықтамалардың болуы түсініспеушілік әкелуі мүмкін. Барлық уақытта тәрбиенің қай мағынада айтылып тұрғанын нақтылауға тура келеді. Мысалы, екінші (кең педагогикалық) мағынадағы тәрбиеге үшінші (тар) мәніндегі оқыту мен тәрбие енеді. Басқа қиындық «тәрбие» сөзіне синонимдердің көптігіне келіп тіреледі, әрбір синоним ғылымның объектісі ретінде танылуға құқы бар: оқу-тәрбие үрдісі, практикалық педагогикалық әрекет, педагогикалық шындық болмыс, әлеуметтендіру, білім беру. Бұл түсініктердің әрқайсысы белгілі басқа түсініктермен тікелей байланысты педагогиканың объектісін белгілі мағынада көрсете алады.

Педагогика ғылымы зерделейтін жоғарыда келтірілген әрекеттің ерекше түрін бейнелеуге өз мағынасы жағынан ең жақын тұрған түсінік – **«әлеуметтендіру».**

Әлеуметтендіру деп өскелең адамның тұлға ретінде тарихи жинақталған мәдениетті, әлеуметтік тәжірибені меңгеруі және жасауы арқасында өскелең адамның қоғамға ену үрдісі түсініледі. Педагогикаға қатысты бұл әрекетті тұлғаның мақсатты бағытталған әлеуметтенуі деп белгілеуге болады. Өйткені кез келген педагогикалық әрекет белгілі бір мақсатпен жасалады және қоғамға жеке тұлғаның енуі педагогтың басшылығымен, тәрбиеленушінің педагогпен өзара әрекеттесу үрдісінде жүзеге асырылады.

Бұл жерде әрине, әлеуметтенуді тек қоғамның өзгермеген және өзгерілмейтін түрінде, оған жеке тұлғаның бейімделуі емес, ұйымдастырылған әлеуметтендіру туралы айтылған. Демек, мектеп бітіруші қоғамда өзінің қызметін тек жақсы орындаушы ғана емес, сондай-ақ, өз бетінше әрекеттене алатын болуы керектігі туралы айтылып отыр. Ол қазіргі өмірге тек қана бейімделіп қана қоймай, И.В.Сталиннің атақты сөзіндегідей, мемлекеттік машинаның «бұрандасы» ғана болып қоймай, орнатылған тәртіпке, оны қайта құруға дейін өзіндік үлес қосатын мүмкіндік алуы керек.

Бірақ «әлеуметтендіру» терминінің мағынасы педагогикалық түсініктер шеңберінен шыгып кетеді. Бір жағынан, ол кеңірек философиялық және әлеуметтанулық ғылымдар нысанасына жатады да педагогикалық болмыстың нақты сипаттамасынан алыстап, абстракцияға айналады. Екінші жағынан, ол адамның қоғамға енуіне, жекеленуіне қажет болатын, яғни тұлғаның қалыптасуының мәнді жағын, педагог үшін аса маңызды жәйтті көлеңкеде қалдырады. Тек жеке тұлға ғана өмір мен шығармашылыққа өзіндік қатынас жасай алуға қабілетті.

Біз қарастырып отырған тұрғыда «білім беру» түсінігі тәрбиеге өте жақын. Білім беру әрі қоғамдық құбылысты, әрі педагогикалық үрдісті білдіреді. Ол педагогиканың объектісін жалпы әлеуметтік нысанаға ендіріп қоймай, сондай-ақ нақты түсініктер арқылы оның мәнін ашуға мүмкіндік тудырады. Мысалы, Ресей Федерациясының Білім беру туралы заңында: білім беру – адам, қоғам және мемлекет мүдделері тұрғысындағы тәрбие мен оқытудың мақсатты бағытталған үрдісі. Бұл жерде білім беру кең педагогикалық мағынадағы тәрбие сияқты көрсетілген. Мұндай мазмұнды таңдаудың жағымды жағы белгілі бір дәрежеде көп мағыналылық жойылады. Сондай-ақ, бірінші немесе екінші мағынадағы білім беру деп айту қажетсіз болғанмен, бұл түсініктің мазмұны заңдағы көрсетілген шектеулерден шыға алады.

«Білім беру» терминінің пайдасына тағы бір дәлел бар. «Тәрбие» сөзін кең педагогикалық мағынада қолданушы педагогтарда (яғни, «Білім берудің» Білім беру заңында қолданылғаны сияқты), шетелдік әріптестермен сөйлескенде, әсіресе әңгіме ағылшын тілінде жүргізілсе, қиындықтар тууы мүмкін. Ал осы ағылшын тілі қазір халықаралық ғылыми қарым-қатынас тілі болып отыр. «Тәрбие» сөзін жоғарыда айтылған ескертпелерді сақтай отырып, ағылшын тіліне аудару мүмкін емес. Оның мәнін тәрбиенің мағынасына жуықтатып бірнеше сөзбен беруге болады, бұл ретте education – «білім беру»; attitude education, valve education, яғни қарым-қатынастардың құрылуы (қалыптасуы) және «құндылық» білім беру, яғни оқушыларда құндылық қатынастардың қалыптасуы. Тағы to bring up етістігі бар, бірақ ол тек «тәрбиелеуді» емес, «өсіру» (растить), «баптап өсіру» (выращивать) деген сөздерді білдіреді.

Сонымен, жалпы қабылданған соңғы шешім бүгінгі күні жоқ. Осы көзқарасты қолдаушылар өз дәлелдерін келтіреді, олардың ойынша, білім беру педагогикалық әрекетті кеңірек көрсететін түсінік болып есептеледі. Демек, біздің ғылымның объектісі «тәрбие» болуы тиіс. Олар негізінен дәстүрлерге сілтеме жасайды. Шындығында, егер бұрынғыша білім беруді жеке тұлғаның тек интеллектуалдық қасиетін қалыптастыру деп қарастырсақ, онда білім берудің мазмұнына адамда сезімдік-құндылық қатынастар мен оларға сәйкес мінез-құлық, тәртіп қалыптасуы кірмей қалады да, мұны білім беруден тыс іздестіруге тура келеді. Терминді ауыстыру оның құқығын шектеп, қызметін руханилықтан, адами сезімнен айырып, оқу пәніне «зорлап үйретуге» , интеллектуалдыққа, демек, ғылым негіздеріне үйретуге ғана әкелуі мүмкін. Бірақ бірінші білім беру, сондай-ақ оның құрамындағы оқыту тек адамға пайдалы жағын ғана ойластырып қоймай, адами сезімдерді, бүкіл үйлесімділікті дамытуды қарастырады. Бұл жайлы оқулықтың келесі бөлімдерінде айтылған. Мүмкін дәстүрге қайта оралуға «коммунистік тәрбие» сияқты кейбір орын алған сөз тіркестеріне үйренген әдет әсер еткен болар. Қай жағынан алсақ та, таңдау әр педагогтың өз қалауында. Бұл – оның біліктілігінің, өмірлік тәжірибесінің, ғылыми талдауға бейімділігінің көрінісі, ісі.

Біздің көзқарасымызша, егер осы айтылғандарға көңіл қойсақ, онда біз педагогика ғылымының объектісі – білім беру десек, қате болмайды. Шын мәнінде, білім беруді, сондай-ақ басқа ғылымдар да зерттейді. Педагогикалық психология, білім беру философиясы, білім беру социологиясы бар. Бірақ педагогика – бұл білімдік әрекеттің түрлі жақтарын зерттейтін басқа ғылымдар қатарындағы білім беру туралы арнайы, бірден бір ғылым. Бұл білім беруді өзінің құрамдас бөліктерімен бірлікте қарастырып зерттейтін, өзінің зерттеу объектісі ретінде санайтын бірден бір ғылыми пән.

Тағы қайталап айтсақ, ең бастысы – тек сөз емес, сол сөздің артында не тұрғаны. Шындығында педагогикалық мақсат қоя білушілік пен педагогикалық басқарумен сипатталатын әрекеттің ерекше түрі зерделеніп отыр. Бұл, әрине, сөздер яғни ұғымдар, түсініктер – онша мәнді емес дегенді білдірмейді. Керісінше, біздің мына немесе басқа түсінікке берген мағынамызға, ол түсінік басқа ғылым үшін қандай мәні бар, осыған көптеген мәселе байланысты. Нәтижесінде, бұл бүкіл ғылыми жұмыстың тиімділігіне әсер етеді. Біз тек сөздің мағынасын көре білудің маңыздылығын баса көрсеткіміз келеді.

Педагогика ғылымының ерекшеліктері. Педагогика ғылымы да кез келген басқа ғылыми пән сияқты қызметтер атқарады: сипаттау, түсіндіру және өзі зерделейтін шындық болмыстың бөлігіндегі құбылыстарды алдын ала болжай білу. Бұл қызметтер өзара байланысты. Айталық, алдын ала болжау (болжамдық қызмет) үшін алғышарт осы жағдайлардағы қағида шығатын заңдылықтарды іздестіру арқылы нәтижелердің шығу жәйін түсіндіру. Мысалы, мына немесе басқа оқыту әдісінің тиімсіздігін түсіндіру – сол әдісті қолданған кезде оқушылардың нақты оқу материалын меңгере алмауын көрсететін дәлелдерді сипаттау негізінде жүзеге асады.

Бірақ педагогика ғылымының объектісі әлеуметтік-гуманитарлық салада болғандықтан, оның өзіндік ерекшелігі бар. Дегенмен, педагогикалық білім алу үрдісі ғылыми танымның жалпы заңдылықтарына бағынады және бұл үрдіске нақты ғылыми әдістерді ендіру қажет, педагогикалық зерттеудің сипаты мен нәтижелері негізінен әлеуметтік-гуманитарлық салаға тән практикалық құндылық сананың әсерімен анықталады. Сондықтан педагогика ғылымын жаратылыстану ғылыми циклы пәндерінің үлгісімен құруға мүмкіндік жоқ. Педагогикалық теорияның болжамдық қызметінің физикадағы теориядан айырмашылығы, оның үрдістің (бұл жағдайда педагогикалық) «өзінен-өзі», біздің араласуымызсыз қалай жүргізілетінін болжау ғана емес, және осы негізде біз зерттеп отырған жүйе өзін қалай алып жүретінін болжау да маңызды. Сондай-ақ, бұл жүйені қалай жақсартуға, жжаңартуға болатынын көрсету қажет. Міндет өзара байланысты екі бөлікті тек зерттеп қоймай, сондай-ақ құрастыру қажет. Ғылымның жоғарыда келтірілген қызметтеріне кейбір толықтырулар жасау керек. Бұл сұраққа кеңірек тоқталайық.

Шындық болмысты теориялық немесе эмпирикалық білім деңгейінде бейнелейтін педагогикадағы білім алу үрдісінің физика, химия немесе мысалы, тарихтағы болып жатқан үрдістерден ұстанымдық айырмашылығы жоқ. Бірақ педагогикалық болмыс зерделеніп отырғанды, тіпті ол нақты дәлелді болса да, бейнеленумен шектелмеу керек. Одан педагогикалық болмысқа әсер ету, жаңарту, жетілдіру талап етіледі. Өйткені педагогика басқа ғылымдарда түрлі пәндер арасында бөлінген екі қызметті атқарады: ғылыми-теориялық және құрастырушылық-техникалық (нормативтік, реттеушілік). Ғылыми-теориялық қызмет физика, химия, биология сияқты іргелі ғылымдарға, құрастырушылық-техникалық қызмет техникалық ғылымдарға, медицинаға және т.б. ғылымдарға тән. Педагогикада бұл екі қызмет біріктірілген. Педагогиканы тек териялық ғылым немесе тек қолданбалы ғылым деп қарастыруға болмайды. Ол, бір жағынан, педагогикалық құбылыстарды сипаттайды және түсіндіреді, екінші жағынан қалай оқыту және тәрбиелеу керек, соған нұсқау береді. Ғылыми-теориялық қызметті іске асыра отырып, зерттеуші педагогикалық болмыстың мәнін көрсетеді. Нәтижесінде мұғалімдердің жаңа оқулықпен жұмысының табысты немесе табыссыз өтуінің себебі, оқушылардың белгілі бір типтегі оқу материалдарын оқып-үйренудегі қиындықтар, білім мазмұнының құрамы, қызметтері мен құрылымы туралы білімдер алынады.

Зерттеуші құрастырушылық-техникалық қызмет атқара отырып, педагогикалық болмысты болуға нақты күйінде көрсетеді. Бұл керек білімдер – оқу-тәрбие үрдісінің мақсаттарына және оның өту жағдайларына сәйкес педагогикалық әрекетті қалай жоспарлау, іске асыру және жетілдіру туралы білімдер. Бұған оқыту мен тәрбиелеудің жалпы ұстанымдары, жеке пәндерді оқыту ұстанымдары, педагогикалық ережелер, әдістемелік нұсқаулар және т.б. жатады.

**Кесте 5. Материалистік диалектиканың заңдарының, категорияларының, ұстанымдарының, әдістерінің, педагогика әдіснамасы мен зерттеуде қолданылуының ақпараттық алаңы**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Материалистікдиалектика (заңдар, категориялар, ұстанымдар, тұғырлар)** | **Педагогиканың заңдары, категориялары, ұстанымдары, тұғырлары** | **Педагогика ғылымындағы әдіснамашы ғалымдар** |
| 1. Диалектиканың заңдары – табиғаттағы, қоғам мен ойлаудағы жалпы мәнді, қажет байланыстар.  - Қарама-қайшылықтар бірлігі мен күресі заңы. | * Педагогикадағы заңдар; * Оқыту үдерісі заңдары; * Оқу-тәрбие үдерісі заңдары мен заңдылықтары; * Қайшылық заңы; * Педагогикалық қайшылық; * Педагогикалық мәселе; * Қайшылық оқу-тәрбие үдерісінің қозғаушы күші. | Бүкілодақтық семинардың Бірінші сессиясы (1969 ж.) П.Н. Груздев, В.Я. Струминский, Г.В. Воробьев, Л.Н. Таранов, М.А. Данилов, В. Гмурман, Л.М. Фридман, З.А. Малькова, И.Я. Лернер, В.И. Помогайба, Н.А. Петров, Н.Л. Коршунова  Г.В. Воробьев, Б.Т. Лихачев, Б.И. Коротяев, Г.И. Рузавин, В.И. Загвязинский  Г.В. Воробьев, В.М. Полонский, В.С. Ильин, В.Е. Гмурман, Н.Д. Хмель. |
| * Сандық және сапалық өзгерістердің өзара ауысу заңы | Математикалық және статистикалық әдістер, педагогикалық квалиметрия, сапалық және сандық сипаттамалардың өзара қатынасы | М.А. Данилов, В.И. Загвязинский, С.И. Архангельский, Ительсон Л.Б., Н.В. Акинфиева, С.И. Архангельский, В.И. Михеев. |
| * Теріске шығаруды теріске шығару | Педагогикалық зерттеудегі логика заңдары | А.А. Левшин, Г.И. Рузавин, Ф.А.  Кузин. |
| 2. Диалектиканың категориялары - - жалпы қасиеттерді байланыстар мен қатынастарды бейнелейтін жалпы ұғымдар: | Педагогикадағы категория:   * Мән және құбылыс * Педагогикадағы мәнділік және қажеттілік * Оқыту үдерісіндегі мән және құбылыс * Мәндік тұғыр * Педагогика пәніндегі жалпы мен ерекше | Педагогика әдіснамасы мен педагогикалық зерттеулер әдістемесі саласындағы Бүкілодақтық семинардың Бірінші сессиясы (1969 ж.)  В. Черняк, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, С.И. Архангельский, В.И. Гинецинский, А.В. Коржуев. |
| * Мазмұн және форма | * Педагогикадағы формалдық пен мазмұндық * Оқу үдерісіндегі мазмұн мен форма | В.И. Загвязинский,  С.И. Архангельский. |
| * Себеп және салдар |  |  |
| * Қажеттілік және кездейсоқтық | * Педагогикадағы қажеттілік пен кездейсоқтық | Г.В. Воробьев, Б.П. Битинас |
| * мүмкіндік және шындық |  |  |
| * бөлік пен тұтас |  | Ю.К. Бабанский |
| * бірлік, ерекшелік, жалпы, бүкіл | * педагогикадағы жеке, ерекше және жалпы; * педагогика пәніндегі жалпы мен ерекше. | А.П. Шептулин, В.И. Загвязинский, С.И.Архангельский, Ю.К.Бабанский, В.И. Гинецинский |
| 3. Диалектика ұстанымдары   * жалпы қозғалыс пен даму | * дидактикадағы диалектика ұстанымдары * педагогикадағы даму ұстанымы * әрекет – психологиялық-педагогикалық зерттеу объектісі және міндетті ұстаным | И.Г. Геращенко, Л.Ф. Ильичев  В.В. Давыдов  А.К. Маркова |
| * жалпы байланыс | * педагогиканың басқа ғылым салаларымен байланысы | В.И. Журавлев |
| * диалектиканы, логиканың және таным теориясының бірлігі | Тәрбие мен білім беру мазмұнындағы материалдық және рухани жақтарының бірлігі ұстанымы | И.Я. Лернер |
| * болмыстың объективтілігі | * білім берудің, тәрбиенің мазмұнының, құрамының бірегейлігі ұстанымы * тәрбие мен білім беру мазмұнының тарихи- генетикалық бірлігі ұстанымы | В.В. Давыдов, Е.Н. Кабанова-Меллер, В.В. Краевский, Л.Я. Зорина |
| * танылу мүмкндігі | * педагогикадағы объективтілік пен субъективтілік | В.Л. Татарченко |
| * атрибуттық ұстаным |  |  |
| 4. Тұғырлар  (әдіснамалық):   * іс-әрекеттік * құрылымды-қызметтік | * педагогикадағы жүйелілік тұғыр * дидактикадағы әрекеттік тұғыр * құрылымды-қызметтік тұғыр | Ф.Ф. Королев, семинардың үшінші сессиясы (1970 ж.), Р.Г. Лемберг, Г.А. Уманов, Н.Д. Хмель  Н.Н. Ржецкий , Т.А.Ильина |
| * жүйелілік * құрылымдық | * педагогикадағы құрылымдық-жүйелілік түғыр * оқу мен тәрбиеге құрылымдық-жүйелілік тұғыр | Ф.Ф. Королев, В.П. Беспалько, Т.А. Ильина, В.Я. Сквирский, С.И. Архангельский, Н.В. Бордовская |
| * педагогикадағы құрылымдық-жүйелілік түғыр | * синергетикалық | З. Жанабаев, Г.И. Щукина, В.С. Ильин, Е. Пугачева, Б.Мукушев, Л.Х. Мажитова |
| * мәдениеттанымдық | * педагогикалық мәдениеттану | Ж. Наурызбай, М.Ж. Балтабаев, А.П. Валицкая, С.К. Калиев, С.А. Узакбаева, К.Ж. Кожахметова |
| * коммуникативтік-ақпараттық | * педагогикалық коммуникация | В. Ширшов, Д.М. Джусубалиева, |
| * экологиялық | * педагогикалық экология * экологиялық педагогика | А. Бейсенова, Н. Сарыбеков, Ж. Жатканбаев, М. Сарыбеков, Г.Длимбетов |
| * мәндік | * педагогикадағы мәндік тұғыр | А.В. Коржуев, Г.Н. Волков, К.Б. Жарикбаев, В.Г. Храпченков |
| * өркениеттік | * педагогика тарихындағы өркениеттік тұғыр | Г.Б. Корнетов, А.В. Беляев |
| * тұтастық | * педагогикадағы тұтастық тұғыр | В.Г. Каптерев, Р.Г. Лемберг, Г.А. Уманов, Н.Д. Хмель, 11-я сессия семинара (1984 г.) |
| 5. Дәйек, құбылыс, үдеріс, ғылымның нысаны, пәні | * педагогикалық зерттеудегі ғылыми дәйек | Б.Н. Наумов |
|  | * педагогикалық құбылыс, педагогикалық үдеріс | А.А. Левшин, М.А. Данилов, В.С. Шубинский. 6-я сессия (1973 ж.) |
|  | * педагогикалық теория | М.А. Данилов, В. Малинин, М.С. Бургин, Л.М. Фридман, И.С. Дмитриев, В.И. Додонов, В.И. Кузнецов, Б.Т. Лихачев, В.С. Шубинский, Н.Д. Хмель, Л.Я. Зорина. 4-ая сессия семинара (1971г.) |
|  | * педагогикадағы білім мен білім емес | Б.Г. Матюнин, С.А. Днепров |
|  | * педагогиканың нысаны, пәні, құрылымы | В.Е. Гмурман, М.А. Данилов |
|  | * қоғамтану білімі құрылымындағы педагогика | Н.Д. Никандров, В.И. Журавлев |
|  | * адам туралы ғылымдар жүйесіндегі педагогика | В.И. Журавлев |
|  | * педагогиканың басқа ғылымдар салаларымен байланысы | В.И. Журавлев, А.П. Сейтешев |
|  | * педагогикалық ғылымтану | Б.С. Гершунский, В. Дмитриенко |
|  | * педагогикалық дерекнама | С.В. Иванов, В.Г. Храпченков |
|  | * педагогикалық терминология | Б.В. Комаровский, И.М. Кантор, Н.Л. Коршунова, М.А. Галагузова, Г.И. Железовская, В.М. Полонский |
|  | * педагогика әдіснамасы | И.Ф. Свадковский, М.А. Данилов, Ф.Ф. Королев, В.Е. Гмурман, З.И. Равкин, В.В. Краевский, В.О. Кутьев, Я.С. Турбовской, В.И. Загвязинский, Я. Скалкова, В.И. Журавлев, Г.П. Щедровицкий, А.П. Сейтешев, Н.К. Гончаров, Н.И. Болдырев, Н.Д. Хмель, В.Г. Разумовский, 1-12 сессии семинара (1969-1988 гг.), А.М Новиков, В.М.Полонский |
|  | * практика мен әдіснаманың өзара қатынасы | В.Н. Шамардин |
|  | * педагогикалық ғылымы мен практикасының арақатынасы | В.В. Краевский, Я.С. Турбовской, В.И. Журавлев |
|  | * педагогикадағы әдіснамалық зерттеу | Э.И. Моносзон, М.Н. Скаткин, Ф.Ф. Королев, В.В. Краевский, В.С. Шубинский, Я.С. Турбовской, В.М. Пивоваров |
|  | * озат педагогикалық тәжірибені зерделеу, қорыту және пайдаланудың әдіснамалық мәселелері | А.М. Гельмонт, М.Н., Скаткин  Педагогикалық әдіснамасы бойынша Бүкілодақтық семинардың Тоғызыншы сессиясы  (1978 ж.)  Я.С. Турбовской, Ф.Ш. Терегулов. Л.И. Гусев |
|  | * әдіснамалық білім | В.С. Шубинский, Б.С. Гершунский, Н.Д. Никандров, Л.Я. Зорина |
|  | * әдіснамалық мәдениет, әдіснамалық рефлексия | О.С. Анисимов, В.А. Сластенин, В.Э. Тамарин, В.А. Мосолов, Ю.В. Сенько, С.В. Кульневич, В.В. Краевский, Бережнева |
|  | * педагогикалық ойлау | Е.В. Бондаревская, В.К. Омарова, Ю.Н. Кулюткин, А.А. Орлов, Б.С. Сухобская, А.М. Моисеев, С.Т.Каргин |
|  | * зерттеудің әдіснамалық аппараты | А.Я. Найн, Э.А. Штульман, В.М. Полонский, Т.Кенжеваев, Н.Н.Тригубова, Давыдов |
|  | * педагогика ғылымы мен тәжірибенің өзара қатынасы | В.В. Краевский, В.И. Журавлев, Я.С. Турбовской, Я. Скалкова |
| 5.Материалистік диалектиканың әдістері:   * эмпирикалық таным әдістері: * байқау * эксперимент * логикалық таным әдістері: * талдау-жинақтау * индукция-дедукция * тарихилық пен логикалық; * Абстрактылық пен нақтылық:   Формалдау  - ұқсастық, үлгілеу, идеалдау   * Теориялық зерттеу әдістері   Аксиоматикалық әдіс;  Болжам әдісі;  Ұстанымдар әдісі;  Жүйелік әдістер. | * педагогикалық зерттеу әдістері * жүйелі педагогикалық зерттеу әдістері * педагогикадағы эмпирикалық және теоретикалық қағидалар; * педагогикалық эксперимент, дидактикалық эксперимент * педагогикалық талдау, педагогикалық жинақтау; жалпылау, озық педагогикалық тәжірибенізерделеу; педагогикалық зерттеудегі, оқу теориясындағы логикалық және тарихи; педагогикадағы логикалық және нақтылық * педагогикадағы модельдеу; дәріптеушілік әдісі. * педагогикадағы аксиоматикалық әдіс * жүйелі педагогикалық зерттеудегі әдістер * педагогикалық зерттеу идеясы, ойы, болжамы. | М.А. Данилов, А.И. Пискунов, Г.В. Воробьев,  В.С. Шубинский  М.Н. Скаткин, В.И. Журавлев, Н.В. Кузьмина, В.М. Пивоваров  А.Я. Данилюк, Л.Д. Делима, В.В. Белич, Ф.А. Фридман  В.В. Давыдов, Л.В. Занков, В.И. Загвязинский, А.И. Пискунов, Г.В. Воробьев, Ю.К. Бабанский  Педагогикалық зерттеу әдіснамасы мен әдістері бойынша Бүкілодақтық семинардың екінші сессиясы  Ю.А. Конаржевский, М.Н. Скаткин, Ф.Ф. Королев  С.И. Архангельский  В.В. Давыдов  Н.В. Кузьмина  В. Монахов  Н.В. Кузьмина, В.М.Михеев,  Ю.К. Бабанский, Я. Скалкова, И.Подласый  В.М. Монахов, Л.Н. Маркина, В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, С.У. Наушабаева, Г.Т. Хайруллин, Г.А.Меркис Н.Г. Геращенко,  С.И. Архангельский |
|  | * педагогикалық мәселе | Г.В. Воробьев, В.М. Полонский,  В.Е. Гмурман |
|  | * педагогикалық зерттеу | А.И. Кочетов, Н.В. Кухарев,  Н.Д. Хмель, А.С. Тотанова |
|  | * педагогикалық зерттеулер әдістемесі | А. Ботвинников, В.И. Загвязинский, М.Н. Скаткин, Я. Скалкова, Ш.И. Ганелин, Л.В. Занков, А.И. Кочетов, А.А. Кыверляг, Л. Новикова, А. Куракин |
|  | * дидактикалық зерттеу логикасы | Л.В. Занков, И.Я. Лернер, Ю.К. Бабанский, |
|  | * педагогикалық зерттеу әдістері | А.И. Пискунов, Г.В. Воробьев, В.С. Шубинский, Н.К. Гончаров |
|  | * педагогикадағы өлшемдер теориясы * педагогикадағы үлгілеу | Н.В. Кузьмина, В.С. Черепанов, В.И. Михеев, Н.В. Акинфиева, Е.В. Яковлев, А.Ф. Зотов, В.М. Блинов, В.В. Краевский, И.А. Невский, 6-я сессия семинара (1973 г.) |
|  | * педагогикалық эксперимент | А.И. Пискунов, Г.В. Воробьев, С.И. Архангельский, 2-я сессия семинара (1970 г.) |
|  | * педагогикадағы көпөлшемді талдау | Педагогикалық зерттеу әдіснамасы мен әдістері бойынша Бүкілодақтық семинардың екінші сессиясы  , Б.П. Битинас |
|  | * педагогикалық зерттеудегі логикалық және тарихилық; | Ф.Ф. Королев |
|  | * педагогикадағы теориялық және эмпирикалық | Ф.А. Фрадкин, А.Я. Данилюк |
|  | * педагогикадағы математикалық әдістер | Л.Б. Ительсон, М.И. Грабарь,  К.А. Краснянский |
|  | * пед. зерттеулердегі сараптама әдістері | В.С. Черепанов, С.И. Архангельский |
|  | * педагогикадағы статистикалық әдістер | Н.Д. Гусева, Дж. Гласс, Дж. Стенли |
|  | * педагогикадағы болжамдау әдістері | Б.С. Гершунский, 7-я сессия (1974г.), Б.М. Андриевский, С.И. Портнова |
|  | * педагогикалық зерттеулер нәтижесі | В.М. Полонский |
|  | * педагогикадағы білім | В.И. Гинецинский |
|  | * ғылыми-педагогикалық зерттеулердің сапасын бағалау | С.И. Архангельский,  В.М. Полонский |
|  | * педагогикалық зерттеулердің тиімділігін бағалау | Ю.К. Бабанский, С.Я. Батышев,  М.И. Кондаков, В.И. Журавлев,  В.М. Полонский. 5-я, 8-я сессия,  Г.И. Щукина |
|  | * педагогика ғылымны ұсыныстарын орта және жоғары мектеп практикасына енгізу. | А.А. Арламов, П.И. Карташов,  О.А. Нильсон, Л.И. Гусев, Г.Л. Лукпанов, М.И. Махмутов, 5-я сессия семинара (1972 г.), 9-я сессия семинара (1978 г.) |

**5В 012300-Әлеуметтік педагогика және өзін-өзі тану мамандығының**

**3 курс көктемгі семестр 3 кредит**

**«Әлеуметтік жұмысты жобалау**»  **курсы бойынша емтихан сұрақтары**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| №№ | Сұрақ | Блок |
| 1 | «Әлеуметтік жұмысты жобалау» пәнінің мақсаты, міндеттері және құрылымы | 1 |
| 2 | Әлеуметтік болжау ғылыми таным әдісі тұрғысынан: объектісі, пәні, олардың түрлері. Әлеуметтік жұмыстағы болжаудың принциптері | 1 |
| 3 | Қоғамдық-әлеуметтік қайта құрулар жағдайында жобалау әрекеті идеясының пайда болуы мен дамуы. | 1 |
| 4 | Жобалаудың мәдени–инновациялық сипаты. | 1 |
| 5 | Әлеуметтік жұмысты жобалаудың теориялық негіздері. | 1 |
| 6 | Әлеуметтік және әлеуметтік-педагогикалық жобалау. | 1 |
| 7 | Әлеуметтік-педагогикалық жобалаудың негізгі ұғымдары. | 1 |
| 8 | Әлеуметтік жұмысты жобалаудың мәні, зерттелуі мен түрлері. Жобалау әрекетінің қызметтері. | 1 |
| 9 | Әлеуметтік-педагогикалық жобалау әрекетінің нысанасы мен субъектісі. | 1 |
| 10 | Әлеуметтік-педагогикалық жобалау және педагогикалық мақсат қою. | 1 |
| 11 | Әлеуметтік-педагогикалық жобалаудың заңдылықтары мен ұстанымдары | 1 |
| 12 | Әлеуметтік-педагогикалық жобалау және басқару. Жобалаудың білім берудің жаңа нәтижелерін қалыптастырудағы ролі. | 1 |
| 13 | Әлеуметтік-педагогикалық жобалауды ұйымдастыру мазмұны мен құрылымы. Әлеуметтік-педагогикалық жобалауды ұйымдастырудың шарттары. | 1 |
| 14 | Әлеуметтік-педагогикалық жобалауды жүзеге асыру логикасы | 1 |
| 15 | Әлеуметтік-педагогикалық жобаның түрлері. Білім беру аймағындағы жобалау әрекетінің нәтижелері және оларды бағалау. | 1 |
| 16 | Әлеуметтік жұмысты жобалаудың технологиясы | 2 |
| 17 | Оқытудағы жобалау және оқушылардың жобалау әрекеттері | 2 |
| 18 | Әлеуметтік-педагогикалық жобалау деңгейлері. | 2 |
| 19 | Жобалау – оқу әрекетінің ерекше түрі ретінде | 2 |
| 20 | Әлеуметтік-педагогикалық жобалаудың адам ресурстарын дамытуда алатын орны | 2 |
| 21 | Оқу жобасының құрылымы мен түрлері | 2 |
| 22 | Оқушылардың жас ерекшелігіне сай әлеуметтік-педагогикалық жобалауды ұйымдастыру. | 2 |
| 23 | Оқытудағы жобалау әдісі: идеядан орындалуына дейін | 2 |
| 24 | Жобалау әрекетіндегі топтық қарым–қатынастың ерекшелігі | 2 |
| 25 | Оқытудағы жобалау әрекеті барысында оқушылардың құзыреттіліктерін қалыптастыру | 2 |
| 26 | Әлеуметтік-педагогикалық жобалауға қатысушыларға қойылатын талаптар. Жобалау мәдениеті. | 2 |
| 27 | Білім беру ұйымындағы әлеуметтік-педагогикалық жобалау әрекеттері және оны басқарушылардың құзыреттіліктері | 2 |
| 28 | Білім беру жүйелерін, инновациялық үдерісті және әлеуметтік-педагогикалық технологияларды жобалау кезеңдері. Әлеуметтік жұмыстағы модельдеудің технологиялық проблемалары | 2 |
| 29 | Әлеуметтік жұмыстағы модельдеудің технологиялық проблемалары | 2 |
| 30 | Әлеуметтік жұмыс саласындағы ұйымдардың, мекемелердің және қызмет көрсету органдарының нормативтік базасы, іс-әрекетін жобалауды ақпараттық қамтамасыздандыру. | 2 |
| 31 | «Жобалау», «құрастыру», «үлгілеу» ұғымдарына анықтама беріп, байланысын ашып көрсетіңіз | 3 |
| 32 | «Педагогикалық болжамдау мен жобалаудың негізгі ұғымдары» тақырыбында реферат даярлаңыз**.** | 3 |
| 33 | «Жобалау әрекетінің қызметтері, деңгейлері, заңдылықтары және ұстанымдары» тақырыбында кесте жасаңыз. | 3 |
| 34 | «Педагог – психологтың қиын баламен жұмысы» жобасын ұсыныңыз | 3 |
| 35 | «Педагог – психологтың дарынды баламен жұмысы» жобасын дайындаңыз | 3 |
| 36 | «Оқушының зерттеушілік – жобалық мәдениеті» жобасын даярлаңыз | 3 |
| 37 | Жобалаудың мәдени – тарихи көздеріне сипаттама беріңіз | 3 |
| 38 | «Қазіргі сабақ» жобасын жасаңыз | 3 |
| 39 | «Тәрбие сағаты» жобасын жасаңыз | 3 |
| 40 | «Педагог – психологтың оқушыны ҰБТ-ге даярлау жұмысы» жобасын дайындаңыз | 3 |
| 41 | «Педагог – психологтың оқушының бойында суицидке қарсы мінез-құлық қалыптастыру жұмысы» жобасын дайындаңыз | 3 |
| 42 | Білім беру мазмұнын жобалау технологиясын сипаттаңыз. | 3 |
| 43 | «Оқушының коммуникативтік құзіреттілігі» атты жобаны құрастырып, ұсыныңыз | 3 |
| 44 | «Педагог – психологтың оқушыларға кәсіби – бағдар беру жұмысы» жобасын жасаңыз | 3 |
| 45 | Оқу жобасының құрылымына сәйкес дипломдық жобаңыздың құрылымын нақтылаңыз. | 3 |
| 46 | «Оқушының пәндік және кілттік құзіреттіліктері» жобасын дайындаңыз | 3 |
| 47 | «Оқушының кәсіп таңдау алгоритмі» тақырыбына сызба ұсыныңыз | 3 |
| 48 | Дипломдық жұмысыңыздың құрылымының жобасын сипаттаңыз | 3 |
| 49 | «Оқушы портфолиосы – білімдік жетістіктер құралы» жобасын ұсыныңыз | 3 |
| 50 | Дипломдық жұмысыңыздың орындау жоспарын ұсыныңыз | 3 |
| 51 | «ҚР білім туралы» заңындағы терминдерді сипаттаңыз | 3 |
| 52 | «Дарынды оқушы және компьютер» жобасын ұсыныңыз | 3 |
| 53 | Дипломдық жұмыстағы қолданылатын нормативтік құжаттың біріне талдау беріңіз | 3 |
| 54 | Дипломдық жұмыстың экспериментінің бағдарламасын сипаттаңыз | 3 |
| 55 | Дипломдық жұмысыңыздың ұғымдық глоссариін жазып даярлау | 3 |
| 56 | Дипломдық жұмысыңыздың кіріспесін ұсыныңыз | 3 |
| 57 | Дипломдық жұмысыңыздың ғылыми аппаратын ұсыныңыз | 3 |
| 58 | «Менің болжамдау және жобалау мәдениетім» атты эссе даярлаңыз. | 3 |
| 59 | «Мен - жобалау әрекетінің субъектісімін атты» эссе даярлаңыз. | 3 |
| 60 | «Менің жобалық мәдениетім» атты эссе даярлаңыз | 3 |

Факультет әдістемелік бюросы төрайымы Н.А. Саитова

Кафедра меңгерушісі А.Қ.Мынбаева

Оқытушы Ш.Т. Таубаева

**6М 010300-Педагогика және психология мамандығының**

**1 курс көктемгі семестр 3 кредит**

**«Білім беру мәселелерін зерттеудің әдіснамасы және технологиялары**»  **курсы бойынша емтихан сұрақтары**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Сұрақ | Блок |
| 1 | «Білім беру мәселелерін зерттеудің әдіснамасы және технологиялары» оқу курсының пәні және негізгі міндеттері. | 1 |
| 2 | Педагогикалық мәселенің мәні мен құрылымы. Педагогикалық мәселелер және білім берудің көкейкесті мәселелерінің сипаттамасы | 1 |
| 3 | .Педагогикалық мәселелердің типологиясы. Зерттеудің мәселесі мен тақырыбы | 1 |
| 4 | «Әдіснама» ұғымын түрлі тұғырлар тұрғысынан қарастыру. Педагогиканың әдіснамасы: мәні, құрылымы, және қызметтері.. | 1 |
| 5 | Әдіснаманың негізгі деңгейлері және олардың сипаттамасы | 1 |
| 6 | Педагогиканың әдіснамасының даму тарихы және кезеңдері | 1 |
| 7 | «Зерттеудің әдіснамалық негізі», «зерттеудің теориялық негізі» ұғымдарының түсініктемесі. | 1 |
| 8 | Педагогикалық зерттеулердің түрлері Қазіргі замануи педагогикалық зерттеудің мәселелері | 1 |
| 9 | Білім беру мәселелерін зерттеудің әдіснамалық тұғырлары және олардың сипаттамасы. | 1 |
| 10 | Педагогикалық зерттеудің логикалық құрылымы. | 1 |
| 11 | Педагогикалық зерттеудің тұжырымдамасы | 1 |
| 12 | Педагогикалық зерттеудің әдіснамалық ұстанымдары және олардың сипаттамасы. | 1 |
| 13 | Педагогикалық зерттеу әдістерінің жіктемесі | 1 |
| 14 | Педагогикалық зерттеулердегі теориялық әдістер | 1 |
| 15 | Педагогикалық зерттеулердегі эмпирикалық әдістер. | 1 |
| 16 | Эксперимент, оның түрлері, даярлау және өткізу әдістемесі. | 2 |
| 17 | Модельдеу - ғылыми-педагогикалық зерттеудің әдісі. . | 2 |
| 18 | Педагогикалық зерттеу (магистрлік диссертацияның) тақырыбын таңдау алгоритмі | 2 |
| 19 | Педагогикалық зерттеу жүргізу кезеңдері. | 2 |
| 20 | Білім беру мәселелерін зерттеу тақырыбының көкейкестілігін негіздеу әдістемесі. | 2 |
| 21 | Педагогикалық зерттеудің (магистрлік диссертацияның) ғылыми аппараты | 2 |
| 22 | Педагогикалық зерттеудің (магистрлік диссертацияның) ұғымдық аппараты. | 2 |
| 23 | Педагогикалық зерттеудің (магистрлік жұмыстың) құрылымы және оның мазмұны. | 2 |
| 24 | Педагогикалық зерттеудің бағдарламасын (магистрлік диссертацияны даярлау жоспарын) жасау | 2 |
| 25 | Әлеуметтік педагогикадан тәжірибелік-эксперименттік жұмысты жоспарлау | 2 |
| 26 | Педагогикалық зерттеулердің нәтижелерін оқу-тәрбие практикасына ендіру реті | 2 |
| 27 | Зерттеу нәтижелерін түсіндіру, сынақтан өткізу. | 2 |
| 28 | Педагогикалық зерттеудің (магистрлік диссертцияның) негізгі нәтижелерін рәсімдеуге қойылатын талаптар. | 2 |
| 29 | Ғылыми зерттеудің (магистрлік диссертацияның) нәтижелерін қорғау әдістемесі. | 2 |
| 30 | Зерттеуші педагогтың кәсіби мәнді тұлғалық қасиеттері. | 2 |
| 31 | Зерттеу нәтижелерін сынақтан өткізу және практикаға ендіру жоспарыңызды ұсыныңыз. | 3 |
| 32 | Блім беру саласындағы педагогикалық зерттеулердің немесе өзіңіздің магистрлік жұмысыңыз саласындағы көкейкесті мәселелер тізімін құрастырыңыз.. | 3 |
| 33 | Педагогикалық зерттеулердің әдістері жіктемесі бойынша схема сызыңыз және өзіңіздің магистрлік жұмысыңыздың тақырыбына сай оны зерттеу әдістерін іріктеңіз, қажеттілігін негіздеңіз. | 3 |
| 34 | Педагогикалық зерттеудің (Өзіңіздің магистрлік диссертацияңыздың) ұғымдық аппаратын мазмұндаңыз және оны сөздік түрінде рәсімдеңіз. | 3 |
| 35 | «Педагогикалық зерттеудің (Менің магистрлік диссертациямның) ғылыми аппараты» тақырыбында кесте дайындаңыз. | 3 |
| 36 | « Педагогика әдіснамасы деңгейлері» тақырыбында кесте құрастырыңыз. | 3 |
| 37 | «Менің зерттеуімнің тұжырымдамасын және жетекші идеясын пайымдауым» тақырыбында эссе даярлаңыз. | 3 |
| 38 | «Психологиялық эксперимент және педагогикалық эксперимент: мәні мен айырмашылықтары» тақырыбында кесте жазып даярлаңыздар. | 3 |
| 39 | Өзіңіздің магистрлік жұмысыңыздың орындалу жоспарын және оның кесте, сурет түріндегі көрнекілігін дайындаңыз. | 3 |
| 40 | «Педагогикалық зерттеудің көкейкестілігін негіздеу. Магистрлік жұмыстың құрылымы және оның кіріспесінің мазмұны» тақырыбында логикалық- құрылымдық сызба дайындаңыз. | 3 |
| 41 | «Сауалнама және сұрастыру –педагогикалық зерттеудің эмпирикалық әдістері» тақырыбына кесте даярлаңыз. | 3 |
| 42 | Жоғары сынып оқушысының жобалау әрекетін бақылаудың жоспарын ұсыныңыз. | 3 |
| 43 | Модельдеу әдісінің мәнін өз зерттеуіңізде қолдану ретін ашып көрсетіңіз. | 3 |
| 44 | «Педагог-психолог ретіндегі менің кәсіби-зерттеушілік сапаларым» тақырыбында эссе даярлаңыз . | 3 |
| 45 | Педагогикалық зерттеулердің әдістері және әдіснамасы саласындағы өздігінен білім алу жоспарын жасаңыз. | 3 |
| 46 | «Педагог-психолог зерттеушінің этикалық кодексін» жасаңыз. | 3 |
| 47 | Педагог-психологтың зерттеушілік мәдениетінің моделін жасаңыз. | 3 |
| 48 | Білім беру мәселелерін зерттеудің әдіснамасы және технологиялары немесе магистрлік жұмысым саласындағы менің табыстарым, шығармашылық жетістіктерім» тақырыбында эссе даярлаңыз . | 3 |
| 49 | Жеке тұлғаның интернетке тәуелділігі деңгейін бағалау тестін жасаңыз. | 3 |
| 50 | Жеке тұлғаның оқығандығының деңгейін бағалау тестін жасаңыз. | 3 |
| 51 | Жеке тұлғаның дамығандығы деңгейін бағалау тестін жасаңыз. | 3 |
| 52 | Жеке тұлғаның тәрбиелелігі деңгейін бағалау тестін құрастырыңыз. | 3 |
| 53 | Педагог-психологтың өз әдіснамалық мәдениетін бағалау үшін сауалнама жасаңыз. | 3 |
| 54 | «Оқушының ақпараттық құзіреттілігін қалыптастыру» тақырыбында зерттеу жобасын құрастырыңыз. | 3 |
| 55 | Қазақстан Республикасындағы жалпы орта білім берудің сапасын арттыруға ықпал ететін жаңа педагогикалық технологияларды атаңыз. | 3 |
| 56 | Педагог-психологтың шығармашылық өзіндік дамуының факторлары мен барьерлерін анықтау үшін сауалнама құрастырыңыз. | 3 |
| 57 | «Педагог-психологтың дарынды балалармен жұмысы» атты зерттеу жобасын құрастырыңыз.. | 3 |
| 58 | «Мектеп бітірушінің интеллектуальдық және тұлғалық өсуі» тақырыбына сауалнама құрастырыңыз.. | 3 |
| 59 | Бүгінгі күні және келешекте көкейкесті болатын 2-3 мәселені көрсетіңіз:  а) педагогикалық психологиядан;  б) конфликтологиядан;  в) педагогикалық инноватикадан.  Зерттеуге Сіздің ұсынысыңыз. | 3 |
| 60 | Педагог-психологтың адамгершілік идеалына өрлеуі моделін жасаңыз және сипаттаңыз. | 3 |

Факультет әдістемелік бюросы төрайымы Н.А. Саитова

Кафедра меңгерушісі А.Қ.Мынбаева

Оқытушы Ш.Т. Таубаева

**Юрий Константинович Бабанский**

**(1927-1987)**

Көрнекті педагог, КСРО Педагогика ғалымдары академияның толық мүшесі (1974), педагогика ғылымдарының докторы (1974) Юрий Константинович Бабанский Ростов облысының Бірінші май селосында дүниеге келген.

Ростов педагогикалық институтының физика-математика факультетін (1974) бітіргеннен кейін сол жерде педагогика, физиканы оқыту әдістемесінен дәріс берді (1958-59 жылдары проректор). 1973 – 77 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. Оқытудың ғылыми негізделген оқтайландыру теориясы 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.

Шығармалары: Оптимизация процесса обучения. Общедидактический аспект. М., 1977, Оптимизация пед. Процесса. (В вопросах и ответах). К., 19842 (Соавт); Методы обучения в советской общеобразовательной школе. М., 1983, Избр.пед.труды. М., 1989.

**Василий Иванович Журавлев**

**(1923-1996)**

Әйгілі педагог, РБА академигі (1992), педагогика ғылымдарының докторы, профессор (1976) Василий Иванович Журавлев Омбы облысында Старорямов 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.

Шығармалары: Вопросы жизненного самопределения 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.

**Леонид Владимирович Занков ( 1901-1977)**

Л. В. Занков дидактика мәселелерін зерттеуші ғалым. Ол кеңес мектебінің негізгі міндеттерін мектептің тәжірибесін талдаумен тығыз байланысты зерттеді. Ол «Дидактика және өмір» атты еңбегінде мектептің оқушыны дамытуына баса назар аударып, эксперименттік оқыту принциптерін, осы бағыттағы мектеп тәжірибесінің нәтижелерін ашып көрсетті.

**Николай Кириллович Гончаров**

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.

**Михаил Александрович Данилов**

М.А.Данилов кеңес педагогикасының көрнекті дидакт-ғалымдарының бірі. Ол кеңес мектебінің жетекші принциптерін 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 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 зерттеді. Ол Б.П. Есиповпен авторлық серіктестікте «Дидактика» (1957), «Кеңес мектебіндегі оқыту үдерісі» (1960) еңбектерін жазды

**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, (1966-70 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. 90- жылдан педагогикалық жобалау және инновациялық үдерістер, жоғары мектеп педагогикасы, аймақтық білім беру мәселелерімен айналысады.

В.И.Загрязинский педагогикалық үдерістің қозғаушы күштері, оқыту үдерісінің кіріккен бөліктері туралы тұжырымдаманы негіздеп, жоғары мектептің дидактикасы мен әдістемесіне зор үлес қосты. Ол педагогиканың әдіснамасымен үнемі үзбей айналысып келеді. Владимир Ильичтің ғылыми-педагогикалық және қоғамдық еңбегі жоғары бағаланып, ол Еңбек Қызыл ту орденімен, «Ерен еңбегі үшін» медалімен марапатталды.

Шығармалары: Противоречия процесса обучения. Свердловск, 1970,. Учитель как исследователь. М., 1980. Методология и методы дидактического исследования М., 1987. Пед.предвидения М., 1987. Лекции по дидактике высеой школы. Челябинск, 1989.

**Краевский Володар Викторович**

**(1926 - 2010)**

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. 1958-62 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. Оның 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 (соред. и соавт

Лернер Исаак Яковлевич

**(1917 – 19...)**

Әйгілі педагог, ПҒА академигі (19.. ж), педагогика ғылымдарының докторы (1971), профессор (1990) Исаак Яковиевич 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 , 1972-74 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. Лернер проблемалық оқыту теориясын дамытты. Ақпараттық – рецептивтік, нұсқаулық –репродуктивтік, эвристикалық, зерттеушілік, проблемалық сияқты әдістерді қамтитын оқыту әдістері жүйесінің дидактикалық негіздерін жасады. Оқыту әдістері, ұйымдастыру формалары, құралдары мен тәсілдері арасындағы байланысты ашып көрсетті. Білім мазмұнының құрамы мен құрылымында әлеуметтік тәжірибеге сәйкес білімдер, біліктер мен қатар дағдылар және шығармашылық әрекет тәжірибесі және әлемге сезімдік- құндылық қатынас тәжірибесін бөліп көрсетті. 1985-1989 жылдары оқу-тәрбие үдерісінің жүйе ретіндегі тұтас тұжырымдамасын жасады. Орта білім берудің базалық мазмұнын құру тұжырымдамасын ұсынды (1990-91). 1985-1991 жылдары қазіргі заманауи мектеп оқулықтарын түзу теориясын жасау жұмысына басшылық етті.

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), Теоретич. Основы процесса обучения в совт. школе М., 1989 (соред и соавт).

**Леднев В.С**

**(1932)**

Көрнекті педагог, ПҒА академигі (1992), педагогика ғылымдарының докторы (1981), профессор (1982), 1932 жылы Брянск облысының Ярцево селосында дүниеге келген. Мәскеудің ауыл шаруашылығы өндірісі инженерлері институтын 1955 жылы бітірген.

1961-65 жылдары Мәскеу мемлекеттік педдагогикалық институты жанындағы мектеп-зертханада дәріс берді; 1965 жылдан ПҒА мекемелерінде жұмыс істеді: 1988-92 жылдары мектеп жабдықтары мен техникалық оқу құралдары институтының директоры, 1992-95 жылдары Жалпы білім беретін мектеп институты директоры болды. 1992-93 жылдары ПҒА жалпы орта білімі беру бөлімінің академик ұйымдастырушысы.

60 -жылдардың басында кибернетиканың жалпы білімдік курсын мектепке ендіру мүмкіндігін негіздері, курс мазмұнының тұжырымдамасын даярлады. В.С.Леднев мектепке информатика пәнін енгізудің эксперименттік бағдарламасын 1961 жылы ұсынды

В.С.Леднев жалпы білімнің құрылымы мен мазмұны теориясын жасады. Ғалымның зерттеулері білім мазмұны - адам әрекеттінің тұрақты құрылымы мен зерделеудің жиынтық нысаны құрылымына негізделіп құрылатынын дәлелдеді.. Оның беру мазмұны теориясы жоғары білім беруге таратылды. Сөйтіп, ол үздіксіз білім берудің мазмұны мен құрылымының жалпы теориясының негізін құрды.

Шығармалары: Об изучении элементов кибернетики и автоматики в ср.школе. М., 1962, Начала кибернетики.М., 1967, Классификация наук М., 1971, Содержание общего ср. образования.М., 1980, Структура пед.науки М., 1991. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. М., 1991, Структура научного знания, М., 1995.

**Скаткин Михаил Николаевич**

**(1900-1991)**

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 әдіснамасы мен 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; 1960-80 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 (1946-86жж),

Шығармалары: О школе будущего. М., 1974, Дидактика ср.школы М., 1987. Проблемы современной дидактики . М., 1984. Методология и методика пед исследований. М., 1986.

**Полонский Валентин Михайлович.**

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 өлшесі.

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 енгізу тәсілдері. Зерттеу нәтижелері Ресейдің Жактың диссертациялары қоятын талаптарына енді.

Шығармалары: «Оценка знаний школьников» 1981, «Оценка качества научно-педагогических исследований., 1987.

**Щукина Галина Ивановна**

**(1908 – 19 )**

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). Педагогикалық қызметін Саратовта орта мектепте пионервожатый болып бастады, сонан соң Ленинград балалар үйінде істеді, 1936 жылда 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 ғылымти идеялары жүйесінің болжамдық және эвристикалық әлеуеті зор. Оның көзқарастары өміршең болғандықтан қазіргі уақытта ғалымдар Г.И.Щукинаның идеяларына сүйенеді.

Г.И.Щукинаның табысты ғылыми–педагогикалық және қоғамдық жұмысты мемлекет тарапынан марапатталды: «Құрмет белгісі» ордені, К.Д.Ушинский атындағы және Н.К.Крупская атындағы медальдар.

Шығармалары: Формирование познават. интересов в процессе обучения. М., 1962, Проблема познават.интереса в педагогике. М.,1971; Активизация познават. деятельности учащихся в уч.процессе: М., 1979; Актуальные вопросы формирования интереса в обучении. М., 1984.

**Педагогика әдіснамасын зерделеу тұғырлары.**

Педагогикалық әдіснамасының қалыптасу үдерісін талдап қорыту педагогикалық әдіснаманы түсінудің белгілі ұстанымдарын біріктіретін ортақ дүниені анықтауға және олардың айырмашылықтарын белгілеуге мүмкіндік береді.Мұны талдауда автор Ю.К. Бабанский, В.И. Загвязинский, Б.С. Гершунский және Н.Д.Никандровтың [ 121] , В.Е.Гмурман [122] , В.В.Краевский [ 123] , С.И. Колташ, А.Г. Кузнецова, М.Н.Скаткина, Е.В. Титованың [124] және басқалардың белгілі жұмыстарына сүйенеді.

Мысалы, педогогиканың даму бағыттарын талдай келе, В.Е. Гунурман: « Педагогика әдіснамасы мәселелерін шешу философиялық және ғылымтану әдебиеттерінде түрліше түсіндіріледі. Бір авторлар әдіснаманы әдістер туралы ғылым, басқалары философиялық үрдістер қолданылатын сала, үшінші біреулер әдіснама тек жалпы емес, сонымен қатар, нақтылы ( басқа терминология бойынша – арнаулы) зерттеу әдістерін жинауға арналған деп түсіндіреді. Аталған қарама – қарсы тұғырлар әдістемелік мәселелердің өрісін не қисынсыз тарылтады, не шексіз кең ұлғайтып жібереді» ­- деп атап көрсеткен еді [ 122] .

Педагогикалық әдіснаманың мәнін ашу және оны іздеу бағытындағы алғашқы тұғырлардың бірі ***гносеологиялық***деп аталады.Бұл атау педагогикалық әдіснама ұғымына туыстас « әдіснама» ұғымы ғылыми әдебиетте « гносеология» немесе « таным теориясы» ұғымдарына жақындығымен сипатталады.Аталмыш тұғырды жақтаушылар педагогикалық әдіснаманың бір бағыты – педагогикалық болмысты танып – білу әдістеріне немесе педагогикалық объектілерді тану үдерісінің өзі туралы ғылымға баса мән береді.Бұл ретте, педагогикалық болмысты тану және түсіндіру әдістерін толықтыру және жаңартудың факторлары мен бастаулары, сондай – ақ , педагогикалық болмысты қайта құру әдістері туралы ғылым ұзақ уақыт назардан тыс қалып келді.Педагогикалық әдіснаманы бұлайша түсінуге сәйкес, белгілі отандық әдістемеші М.А. Данилов былай деп жазды: « Педагогика әдістемесі – дамушы қоғам жағдайында үздіксіз өзгерістегі педагогикалық болмысты дәл сипаттап көрсететін ғылымды қалыптастырудың қағидалары, тұғырлары және тәсілдері туралы педагогикалық теорияның бастапқы ережесі, негізі және құрылымы туралы білімдердің жүйесі болып табылады» [ 125].

Педагогикалық әдістемені гносеологиялық мектептің ( И.С. Ладенко ) дербес ғылыми пәні ретінде ресімдеу:

- педагогикалық болмыс объектілерін талдау және оларды дамытудың шарттарын іздеуде қайшылықтар теориясына сүйенген;

- педагог – зерттеушілердің ғылыми – педагогикалық ойлаудың проблемалық сипатына басымдық пен бағдар ұстануына және ғылыми – педагогикалық ізденудің логикалық негіздерін іздеумен байланысты болды.

Әдіснамалық ізденудің осы бағытына тән педагогикалық әдіснаманың тек қана *гносеология* ғана емес, сонымен қатар, *онтологияның* қызметін қатар атқаратын *таным кеңістігінің гетерогендігін* акценттеу шындығында матричной болатын. Жекелей алғанда, бұл ғылыми – педагогикалық фактілерді сипаттап, педагогикалық объектілердің мәнін ашатын , олардың бұдан әрі өзгеруі мен дамуының табиғаты мен шарттарын ғылыми түсіндіретін сала ретінде педагогикалық ғылым пәнінің түсіндіруінде қарастырылады.

Қаралып отырған кезеңнің ғалым – педагогтары қауымдастығы санкция жасаған педагогика саласына диалектикалық ғылымның пәндік үлсінің сызбасы педагогикалық объектілердің бірқатар сипаттамаларын түрлі жүйелерге біріктіруге және педагогикалық болмыстың алуан түрлілігін бейнелейтін педагогикалық зерттеушілердің санқырлы болғанымен бірегей кең әдістемелік стратегиясының қажеттілігін негіздеуге мүмкіндік береді. Аталмыш факті әдістемешілердің педагогикалық әдістемені қалыптастырудың бірінші сатысының өзінде жүйелеуші тұғыр идеясы тірегінің көрсеткіші болып табылады.

Педагогика әдіснамасы пәнін дамытудың гносеологиялық парадигмасы аясында фундаменталды ( іргелік) және теориялық педагогикалық білім алудың логикалық моделін жасау, оны талдау мен бағалаудың тиімді құралдары педагогикалық болмысты танудың диалектикалық логикасын тірек ете отырып , күрделі үдерісінде анықталды.Таным теориясын дамытудың арқасында ғана педагогиканың әдіснамалық мәселелері саласында көптеген зерттеушілер педагогикалық болмыстытанудың табиғаты мен логикасын және әдістерін , көптеген педагогикалық құбылыстар мен үдерістердің мәндік сипаттамаларын анықтау және түсіндірудің тәсілдерін анықтай отырып , гносеологиялық тұғырды дамытты.

Нәтижесінде, педагогиканың әдіснамалық педагогтың қолданысына зерттеу мәселесі мен оның нәтижелерін бағалауға дейін ойлау үдерісін қамтып, ашатын ***педагогикалық зерттеуді ұйымдастыру логикасын*** жан – жақты түсіндіру енді.Бұл логика белгісіз пән немесе педагогикалық іздену мәселесі көбінесе біртіндеп гипотеза ( болжам) түрінде анықталады және тұғырнамалық ( концептуальный) идея түрінде, кейін мінсіз және мүлтіксіз құрылымдалған тұғырнама ( концепция) немесе формальды – логикалық модуспен ( рәсімдер, құралдар және әдістермен) ресімделеді.[ 128].

Белсенді даму үстіндегі педагогикалық әдіснама аясындағы гносеологиялық тұғырмын қатар, педагогикалық ғылым, оның объектісі мен пәні шегінде өмір сүретін философиялық жүйе қаралған тағы бір ұстаным анықталды. Педагогикалық ғылымды дамыту әдіснамасы ретінде ***философиялық*** деп аталатын екінші тұғырдың авторлары, атап айтқанда, түрлі педагогикалық құбылыстар мен үдерістерді тануға және зерттеуге қолданылатын диалектиканың ережелері немесе доктриналары мен заңдарын, философиялық идеяларын қарастырады. Екінші ұстанымның жақтаушылары педагогикалық әдіснаманың , оның « бастапқы ережелері мен қағидалары, түсініктердің мәні мен жүйесі ең алдымен, философиялық тұғырнамамен анықталады және аталмыш ғылыми білім саласының құрамдас бөлігі болып табылмайды» деп тұжырымдайды [ 129]. Тарихи талдауда аталмыш бағыттың өкілдері педагогикалық әдіснаманың ғылыми – педагогикалық білімнің дербес саласы ретінде даму мүмкіндігін жоққа шығарғанын атап өту маңызды.

Философия мен педагогика әдіснамасын теңдестіру педагогтар ғана емес, бірқатар философтар тарапынан қарсылық туғызды. Белгілі философтар және педагогтар ( П.В. Копин, В.Н. Садовский, В.А. Лекторский, Э.Г. Юдин, М.Н. Скаткин, Ю.К. Бабанский, В.В. Краевский, Г.П. Щедровицкий және т.б ) бұл ғылым салаларының шекарасынын анықтау философиялық мәселелердің шектен тыс ұлғаймауына мүмкіндік беретінін атап көрсетті.Философия нақтылы білімнің арнаулы саласына жататынын, біздің жағдайымызда педагогика ғылымының әдіснамалық мәселелері есебінен теориялық ғылымтануға айнала алмайды. « Философиялық талдау педагогикалық талдаумен қатар қолданылуға , бірақ оның орнына қолданылмауға тиіс [ 130] .Педагог - зерттеушілердің педагогикалық болмыс объектілерін зерттеуде тек философиялық талдау бағытын ұстануы тұйыққа әкеп тірейтіндігі көпке айқын болды.

“ Біздің кезімізде қалыптасқан педагогика ғылымы – қолданысындағы педагогикалық талдауды философиялық талдаумен алмастыруға '' ұсыныс [ 130] , В.В. Краевскийдің әділ түрде ескертуі бойынша осы заманғы педагогтардың зерттеу жұмыстарының сапасын және соған орай педагогика ғылымының даму тиімділігінін көтеруге ықпал жасай алмайды.

Отандық педагогика тарихының бүкіл кеңестік кезеңінде ұзақ уақыт бойы *маркстік- лениндік әдіснама* педагогика ғылымының оның практикасымен байланысты түрде табиғаты мен дамуын объективті түрде және жан- жақты түсіндіретін бірден – бір дұрыс ілім ретінде саналды. Марксистік – лениндік әдіснамаға педагогтар ең алдымен педагогикалық болмысты дамыту жолдарын тану, түсіндіру және бағдарлауда басшылыққа алынатын *педагогикалық бағдардың* жиынтығы ретінде қарады. Осыған байланысты, педагогикалық әдіснаманы дамыту тарихында Ресейдегі Кеңес кезеңіндегі педагогикалық ғылым мен практиканың өзін дамытуға елеулі ықпал еткен үшінші ***идеялогиялық***  тұғыр болғанын айтуға болады.

Кеңес дәуірінен кейінгі кезеңде 2001 жылғы әдіснамалық семинардың ғылыми мақалаларының жинағының алғы сөзінде В.В Краевский былай деп жазды: « ұсынылған тұғырлардың қалыптан тыс , пікірлердің әралуандығымен бірге өткен уақыттарда баршаға міндетті идеялогиясыз елестету мүмкін емес әдіснама енді мүмкін болды. Осылайша әдіснаманың өз алдына өмір сүруге құқықы туралы ертеректе туындаған ой қолдау тапты» [ 130] .

Ғылым әдіснамасы мәселелерін басты назарға алған отандық философтар ( Э.Г. Юдин, М.Г. Ярошевский, А.Г. Спиркин т.б) әдіснаманы жеке ғылым және оның даму құралдарын ғылыми қызметтің құрылымы, пішіні мен тәсілдері және үлгісі жөніндегі қағидалар ретінде қарастыру қажеттігіне барынша ден қойды. Осының арқасында философия аясында әдіснама туындап, белсенді түрде дамыды, ал қазіргі кезеңде ғылым дамуының тарихы дамуда.Осының ықпалымен педагогикалық әдіснаманы түсінуге деген көзқарас біртіндеп өзгеріп, гносеологиялық, философиялық және педагогикалық тұғырлар барған сайыт жиі сынға ұшырай бастады.

Нәтижесінде, төртінші тұғыр – ***ғылымтану*** анықталып, педагогтардың әдіснамалық зерттеу өрісінің пәндік шекарасын анықтайтын және әдіснамалық, тарихи және теориялық білімдерді ажыратып және біріктіріп ғылыми- педагогикалық білім құрамын жаңартатын ғылыми білімнің айрықша саласы ретінде түсінтіруімен ерекшелене бастады. Бұл тұғырдың ұстанымы бойынша педагогикалық әдіснама аясында ғылыми жүйе ретінде педагогика ғылымын дамыту қағидаларының, құралдарының, әдістері мен үлгілерінің ерекшеліктерін, *объектісі жүйе ретінде педагогикалық ғылым және оның даму үдерісі болып табылатын,* табиғаты жағынан *ғылыми зерттеудің әдіснамалық* рәсімдері мен жеке әдістерін зерттеп айқындайтын ғылыми сала болып табылады.

Баяндалған идея мазмұнында педагогикалық әдіснамаға « білім жүйесі сондай- ақ, осындай білім алу жіне арнаулы- ғылыми педагогикалық зерттеулерді әдіснамалық қамтамасыз ету бойынша қызмет жүйесі» ретінде педагогикалық әдіснамаға неғұрлым жалпы анықтама беріледі [131] және әрі қарай мазмұны толығады.Мысалы, педагогикалық әдіснама мағынасында « педагогикалық болмысты бейнелейтін білім алудың қағидалары, тұғырлары және тәсілдері туралы*, педагогикалық теорияның негіздері мен құрылымы туралы* білімдер жүйесі, сондай- ақ, осындай білімдерді алу және бағдарламаларды, логика мен әдістерді негіздеу, зерттеу жұмыстарының сапасын бағалау жөніндегі қызмет жүйесі» түсініледі [ 132].

Философиялық және педагогикалық білімдерді дамыту үдерісінде осы заманғы философтар мен педагогтар педагогикалық әдіснама объектісі мен пәні аясында *педагогтардың жобалау қайта құру әдістемесі мен ғылыми- танымдық әдіснамасын* ажырата бастады.Осыдан барып « танымдық және қолданбалы деп айтылуы мүмкін педагогикалық ғылым жүйесін салыстырмалы түрде ерекшеленген қос кіші жүйесін құру идеясы пайда болды. Біріншісі шығарда ғылыми теориялар түрінде білімдер- бейнелеулерді береді. Алайда, оларды алу үшін ғылыми танымның әдісі пайдаланылады, оның құрылуы және қызмет етуі ғылыми танымның әдіснамасына, сондай – ақ, танымдық кіші жүйесінің құрамына кіретін ғылымдар *рефлекстеледі.*

Екіншісі шығарда шындығында қолданбалы ғылыми - педагогикалық білімді – педагогикалық практиканы қайта құру әдісін береді. Алайда, оларды алу үшін практиканы қайта құру әдістерін әзірлеуде шешілетін арнаулы аралық тапсырма болып табылатын ерекше білімдер- бейнелеулер қажет. Бұл білімдерді алу үдерістері қолданбалы зерттеулер деп аталынуы мүмкін. Олар ғылымның қолданбалы кіші жүйесінің ішкі аралық буынын құрайды» [ 133].

Педагогикалық болмысты қайта құру әдістерін дамыту және іске асыру педагогикалық әдіснаманың басқа саласына- педагогикалық әдіснаманың құрамына кіретін және кейде “ практикалық әдіснама” немесе “ педагогикалық жобалау әдіснамасы '' деп аталатын педагогикалық болмысты дамыту әдіснамасына рефлекстеледі.

В.С. Шубинский өз кезегінде педагогикалық әдіснама пәні “ педагогикалық білімді және педагогика саласындағы таным үдерісін оқып- үйрену болып табылатынын атап көрсеткен болатын. Ал бұл әдіснаманы практикадан қол үзуіне мүмкіндік туғызады, оған басқа міндетті – *практикаға* да, *теорияға* да, қатысы шығармашылық – қайта құрушы міндетін орындауына кедергі келтіреді” . Сондықтан, педагогикалық әдіснаманың дамуы « тек қана таным әдістерін ғана емес***, әдіснамалық білімнің қайта құрушы*** ***рөлін*** ашатын педагогикалық болмысты қайта құру әдістерін әзірлеумен байланысты» [ 134].

Педагогикалық әдіснаманың практикалық бағыттылығы, оның педагогикалық жаңашылдық практикасын дамытудағы елеулі алға басушылығына қатысты қайта құрушы қызметі мәселесі баспасөзде 1980- 1990 жылдардан белсенді түрде талқылана бастады (М.С. Бургин, Б.С. Гершунский, В.И. Журавлев, В.И. Загвязинский т.б ) .Бұл ретте, Е.В. Титова [ 124] атап көрсеткендей, педагогикалық ғылымды дамыту әдіснамасын жеке педагогикалық практиканы дамыту әдіснамасын бөліп қарау мәселелері және олардың арақатынасын іздеу мына бағыттарда анықталады.

Бірінші бағыт зерттеушілердің педагогикалық әдіснаманың қандай болмасын практикалық бағыттылығын жоққа шығаруды білдіреді.Бұл бағыттың авторы педагогикалық әдіснама жүйесі мынадай деп санайды: педагогикалық болмыс объектілерін тану табиғатын белгілейтін және ерекшелігін бейнелейтін білімдерді алудың қағидалары, тұғырлары және тәсілдері туралы педагогикалық ғылымның негізі мен құрылымы туралы білімдер; басым түрде танымдық үдерістер ретінде арнаулы – ғылыми педагогикалық зерттеулерді әдіснамалық қамтамасыз ету қызметі [ 135]. Аталмыш жағдайда әдіснама объектісі болып тек педагогикалық ғылым және педагогтардың ғылыми – танымдық қызметі танылды. Мысалы: В.И. Загвязинский педагогикалық әдіснаманы анықтауда оны ғылыми- педагогикалық зерттеудің бастапқы ережесі, құрылымы, үлгісі мен әдістері туралы ғылым ретінде түсіндіреді [ 136].

Е.В. Титованың пікірінше, осы ұстанымның негізінде жақтастары ғылыми таным әдіснамасын ғана танып, ғылыми қайта құру әдіснамасын жоққа шығаратын гносеологиялық және ғылымтану тұғырлары іс жүзінде бірікті. “ Педагогикалық әдіснама” және “ педагогика әдіснамасы” терминдері тек педагогика ғылымының және педагогикалық зерттеулердің әдіснамасы ретінде біржақты түсініледі.

“ Педагогикалық әдіснама” термині “ педагогика әдіснамасы” терминіне қарағанда кең. Бірінші термин педагогикалық ғылымдарды дамыту, педагогикалық зерттеулер, педагогикалық болмыс объектілерін қайта құру, педагогтардың және оқытушылардың ғылыми- танымдық немесе ғылыми қайта құру қызметін бағалау әдіснамасын білдіреді. “ Педагогика әдіснамасы” термині екі аспектіде – педагогикалық қызметті ғылыми тану және педагогтардың ғылыми- зерттеу қызметін әдіснамалық қамтамасыз ету негіздерінің әдіснамасы ретінде іске асырылатын педагогикалық ғылым әдіснамасы ретінде түсініледі.

Бүгінгі таңда ғалымдар ***педагогика әдіснамасының практикалық бағыттылығын таниды.*** Бұл ұстаным әдіснамалық сипаттағы осы заманғы көптеген жұмыстардан көрінеді. Педагогика әдіснамасы, бұл – « ғылымдардың жалпыға бірдей әдіснамасынан және білімнің қоғамдық даму жүйесі бағыттарын зерттеу, педагогикалық теория ережелерінің, бастау алған жері туралы білімдер жүйесі және педагогикалық құбылыстарды қараудың тұғырлары мен қағидалары, сондай- ақ, алған білімді тәрбиелеу, оқыту және білім беру практикасына ендіру жолдары екені атап көрсетіледі» [ 137].

Көптеген зерттеушілер ұсынған пікір – пайымдаулар осы уақытқа шейін толықтай тұжырымдалмағандықтан қисынын таппай келеді – жай ғана ресми жария етіледі немесе ғылыми жетістіктерді практикаға ендірумен байланыстырылып, педагогикалық әдіснаманың практикалық – қайта құрушы қызметін тек осыдан қөреді.

Педагогикалық әдіснама педагогикалық теория мен практика саласындағы қызметтің құрылымы, логикалық ұйымдастырылуы, әдістері мен құралдары туралығылымды қамтиды. В.С. Шубинский, Б.С Гершунский және Н.Д. Никандров дәстүрлі түрде “ педагогика әдіснамасы” термині қолданылғанымен, ғылым мен практика әдіснамасының педагогикалық әдіснама құрылымындағы ара қатысы туралы былай деп тікелей айтты: “Педагогика әдіснамасы, бұл- ол туралы теориялық және практикалық қызметтің нормасы, қағидалары мен білімдердің белгіленген жүйесі” [ 138]. Әдіснамалық білім тек қана педагогикалық білімнін өзгеруі туралы, педагогикалық болмысты тану туралы – оны алудың тәсілдері мен үдерістері туралы білім емес, сонымен қатар, ( мұны атап айту керек) тиісті педагогикалық объектіні қайта құрудың тәсілдері мен құралдары, қағидалары мен логикасы туралы білім ретінде анықталуы мүмкін [121].

Педагогика әдіснамасының практикалық бағыттылығы болуы мүмкіндігін мойындай келе ғалымдар: « Әрине, бұл ережені бұрмалаудың ( тұрпайыландыру) қажеті жоқ. Жекелей алғанда, қандай да бір нақтылы әрекеттің тәсілдері туралы барлық практикалық кеңесті әдіснаманың жеке көрінісі деп санауға болмайды [121]. Онымен қоймай, мұндай бұрмаланудың болмысы ретінде кейде педагогикалық әдіснаманы шектен тыс көмескі, екі ұшты немесе абстрактілі түрде түсінуді айтуға болады. Бұл педагогикалық ғылымдағы кез- келген кеңінен талдап- қорытуды, кез- келген педагогика ғылымы практикадан алшақ ережені, кейде тіпті айрықша маңызбен әдіснамалық бағдар мәртебесі берілген авторлық тұжырымдауды әдіснамаға жатқызу болуы мүмкін. Алайда, практикалық құрамдас педагогикалық әдіснама идеясын жақтаушылар тұтастай “ ғылымтану” тұғырының аясында қала отырып, педагогикалық әдіснаманың практикалық бағдарының мүмкіндіктерін жоққа шығармастан, мұндай бағдар неден көрінеді деген сұраққа белгілі бір жауап бере алмайды. Ғылыми тану әдіснамасы мен жаңа педагогикалық практиканы жобалау әдіснамасы өзара несімен ерекшеленетіндігі әзір айқын емес және оны анықтау сипатындағы талпыныстар қойылған сауалға толық жауабын бере алмай отыр.

Үшінші бағыт педагогикалық әдіснаманың танымдық- түсіндіруші және жобалау- қайта құрушы аспектісінің заңдылығын нығайтумен сипатталады.

Әдіснама жөніндегі жалпы ғылыми көзқарасқа сүйене отырып, М.С. Бургин мынадай сұрақ қояды:ол практикамен тек жанама түрде педагогикалық теория арқылы байланысты ма, жоқ әлде бұл екі саланың ортасында тікелей байланыс барма? Оның көзқарасы бойынша “ педагогикалық практика әдіснамасы сияқты ғылыми тарауды бөліп шығару мақсатқа сай ” болмақ [139]. Педагогикалық әдіснаманың практикалық бағыттылығының мүмкіндігін бекітудегі жүйелі ұстаным мәселенің оның практикалық бөлігінің ғылыми мәртебесі жөнінде қойылуына сөзсіз алып келеді, бұл С.Я. Батышевтің анықтамасында « таным мен практикалық қызметтің қағидалары, нормалары, әдістерінің жиынтығы, шынайы білімге және оңтайлы практикалық әсеріне қол жеткізудің жолдары туралы ғылым» мағынасында сондай- ақ, В.М. Розиннің мақаласында қарастырылады.[ 140].

Розин кәсіби әдіснама екі бөліктен: дамытатын қызметке бағдарланған қолданбалы және әдіснаманың өзіне бағдарланған жетекші мазмұнда болуға тиіс деп пайымдайды.

Осылайша педагогикалық әдіснаманың практикалық бағдарын әдістер мен қағидалар арқылы ғана емес , сондай – ақ, жаңа педагогикалық объектілерді жобалауда да қарастыру қажет: « Әдіснама ғылыми нәтижелерді ендірумен ғана айналыспауға тиіс, сонымен бірге, оның міндеттері аясына осындай үдерістерді ендіру жолдарын, жалпы тұғырлары мен іске асыру қағидалары енеді» [ 139].

Педагогика әдіснамасының практикалық міндеттерін ашуды басқа да ұғымдар баршылық. Педагогикалық әдіснаманың практикалық бағыттылығы нақтылы педагогикалық қызметтің ғылыми негізделген технологиясын жасауға арналған басқарушы ескертпелерден тұрады – бұл осылай аталатын нормативтік әдіснама [41].

Бұл ереженін дамуы әлеуметтік саладағы жаңа педагогикалық, білім беру, ақпараттық және гуманитарлық технологияларды жасаудың әдіснамасын іздеуде іске асады.

Өз кезеңінде В.И.Журавлев педагогика әдіснамасын дамыту болашағының екі түрлі үрдісін атап көрсетті. “ Олардың бірі – әдіснаманың ғылыми және практикалық қызметтің түрлі саласына неғұрлым кең ауқымда енуі, оны қызметті тану мен қайта құрудың құралы ретінде жалпы жұртшылықтың тануы. Екіншісі – неғұрлым жетілдірілген және өнімді, танымдық, пәндік – өндірістік қызметті қамтамасыз ететін әдіснамалық операцияны өсіру, дамыту, кеңейту” [141]. Бұл ретте, ғалым алғашқылардың бірі болып педагогикалық праксиология туралы кез-келген саладағы қызметтің мақсатына сай талдап-қорытылған нормаларын жасау міндетіне ие, әдіснама мен пәндік-практикалық қызметтің шекарасында тұрған “салыстырмалы түрде жас ғылыми пән” ретінде мәлімдеген болатын. Ғалымның пікірінше, педагогикалық праксиологияның педагогикалық әдіснаманың нәтижелі аспектісіне “ жақындауы ” туралы айтуға болады.

Бұл айтылғаннан педагогикалық әдіснаманың *практикалық-бағдарланған* тұғырды, осы тұғырдың аясында педагогикалық әдіснаманың практикалық нәтижелілігін, соның ішінде, педагогикалық практика объектілерін қайта құрудың мақсатқа сәйкестігіне бағытталған қызметті анықтаудың құрылымы, логикалық ұйымдастырылуы, әдістері мен құралдары туралы ғылым ретінде түсінетіндігін айқындауға мүмкіндік берді [142].

Педагогика әдіснамасының практикалық аспектісін айқындауда ғалымдар дегенмен де осы мағынасында педагогтардың әдіснамалық қызметінің ерекшелігін ашып көрсетпейді.

Педагогикалық әдіснаманы түсіну, оның мағынасын анықтауды түсінуде белсенді даму үстіндегі бағыттардың бірін мазмұнды, нормативтік және мағыналы аспектілерді бөлу арқалы көруге болады.

Педагогика әдіснамасының ***мазмұндық аспектісі*** педагогикалық болмыс туралы әдіснамалық білімдердің табиғаты мен көлемін ашады, *нормативтік аспект*-түрлі тұғырлар, қағидалар мен әдістерді білдіретін педагогикалық болмыс объектілерін тану және қайта құрудағы әдіснамалық бағдарлардың жиынтығы;

*Мағыналық аспект*-педагогтың ғылыми-танымдық немесе ғылыми-жобалау қызметіне қайсы бір әдіснамалық бағдардағы орны және маңыздалығы.

Сонымен, XXI ғасыр басында педагогикалық әдіснаманы түсінуге түрлі тұғырлар анықталды, олардың ішінде гносеологиялық және праксиологиялық тұғырлар жиынтығында “ педагогикалық болмысты тану және қайта құрудың әдістері туралы ғылым ” ретінде әдіснама туралы жалпы көзқарасы дұрыс және педагогикалық әдіснама мағынасында ережелер мен ғылымтану тұғыры идеяларына сәйкес жалпы ұғымын нақтылау болып табылады.

Бірақ дәл жалпы ғылыми және ғылымтану тұрғысынан педагогикалық әдіснама құрылымында педагогикалық ғылым әдіснамасымен қатар және және педагогикалық практиканы жобалау әдіснамасының құрылуы қажеттілігі туралы тұжырым заңды болып табылады. Гносеологиялық және праксиологиялық тұғырлар аясында “ педагогикалық әдіснама” терминін ашудың мазмұнды, нормативті, нормативтік және мағыналық аспектісі туралы айтуға болады.

Педагогикалық ғылым педагогикалық қызметтің саласы сантүрлі болатын және өзара қабысатын өте күрделі болмыс болып табылады. Түрлі танымдық және қайта құрушы педагогикалық болмысты дамытуда бағыттарды парапар түрде бейнелеу және түсіндіру үшін түрлі ғылыми бағыттардың өкілдері дәйекті диалог пен өкімді сынға дайын болуы маңызды.

Тұтас мемлекет немесе жеке аймақ деңгейінде бүкіл білім беру практикасын реформалау және педагогика ғылымының парадигмасына өзгеріс болуы мүмкін, бірақ педагогикалық ғылымды және оның өзара байланыс практикасының даму үдерісіне, және құрылымына әдіснамалық талдаудың осы біржақты емес және көбіне қаншалықты үдерісті жаңартудың әдістері мен ғылыми мазмұнын байытудың қажеттілігі өзгермейді. 2001 жылғы Бүкілресейлік әдіснамалық семинарда В.В Краевский әділ атап көрсеткендей: ‘...... зерттеулерден алынған нәтижелерді бір арнаға бағыттайдың жүйе құрушы бастау бірыңғай тіректің жоқтығы жаға *педагогикалық жүйені* құруда сүйенетін теориялық және әдіснамалық реттегі нағыз шынайы білімдердің туындауына ықпал ете алмайды [130].

Қазіргі таңда ғылыми қауымдастықта *педагогикалық әдіснаманың ғылыми статусын* түсіну қалыптасты. Педагогикалық әдіснама:

Педагогикалық дамудың жаңа әдістерін және эмпиралық жүйе ретінде педагогикалық практика объектілерін жобалаудың жаңа әдістерімен ғылыми жүйе ретінде іздеумен байланысты; осы қызметтің 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 жүйе ретінде қаралады және біртұтас жүйедегі түрлі әдіснама ретінде өмір сүреді.Педагогикалық әдіснама мағынасы және мақсаты бойынша ғылыми-техни калық зерттеуді немесе педагогикалық жобалауды ұйымдастыруды қалай жүргізу, педагогикалық ғылымды немесе практиканы дамытуға қатысты болжам жасау немесе қайшылықсыз педагогикалық теорияны құру, ғылыми ізденудің алынған нәтижелерін дұрыс түсіндіру мәселелеріне жауап береді. Әдіснаманы педагогикалық зерттеу, жобалау, немесе болжамдау пәні толғандырмайды немесе объект құрылымы басқару бойынша кеңесші ретінде аталмыш компанияның қаржылық жағдайы немесе иерархиялық құрылымы толғандырмайды. Олардың екеуі де нақтылы жағдайға сәйкес жалпы қағидаларды, біз айтып отырған жағдайда педагогикалық таным, жобалау немесе болжамдауды жасайды. Әдіснаманы зерттеушіге оның ғылыми жұмысындағы ақаулықтарды немесе ауытқұшлықтарды көрсетеді, нақтылы қателіктерді анықтайды және оларды қателердің жалпыға белгілі тұрпатына жатқызып, ғылыми-зерттеу немесе жобалау-қайта құру міндеттерін шешуде нақтылы тапсырмалар қояды. Нені зерттеу немесе жобалау қажет?-деген сұрақтың орнына әдіснамашы;қалай зерттеу немесе жобалау керек? Деген басқа сауал қояды.

Педагогикалық ғылымды педагог-зерттеушілердің танымдық қызметінің пәні педагогикалық практиканың және оның позитивті немесе негативті түрде өзгеруінің педагогикалық қызметтің оның міндеттері, мақсаттары, мазмұны, әдістері, нәтижелері, қызмет ету шарттары, дереккөздері мен өзгеру себептері немесе даму факторларының саналуандылығы сипаты мен ерекшеліктеріне тәуелділігі болып табылады. Осыған байланысты педагогика саласында ***әдіснамалық талдау объектісі*** педагогикалық ғылым педагогикалық практикамен және міндеттері, үлгілері және түрлері, шарттары мен дереккөздері, логикасы, осы қаиынастардың бағыттары мен даму сипаттары әралуан ғылыми білімнің басқа салаларымен өзара байланысты болады.

Әдіснаманың пәнін “педагогикалық болмыстың тұтас өзі, оның даму диалектикасы ету керек. Әлеуметтік педагогикалық қатынастар жүйесіндегі педагогикалық даму диалектикасы қаншалықты екенін талдау маңызды” [143].

*Педагогика әдіснамасының пәні* кең мағынасында педагогикалық болмыс пен оның педагогикалық ғылымдағы бейнесінің ара қаиынасын, [12], педагогикалық әдіснаманың педагогтардың әдіснамалық қызметін ұйымдамстыру және дамыту ерекшеліктері мен сипатына тәуелділігін анықтайды. Педагогикалық әдіснаманы тап осылай түсіну жалпыәдіснамалық және ғылымтану жұмыстарының көпшілігінде дамуда.

Г.П. Щедровицкий [117] нақтылы-ғылыми және философиялық тұрғыда қарама-қарсы қойылуы мүмкін әдіснамалық жұмыстың алты белгісін бөліп көрсетеді. Мысалы, оның пікірінше әдіснаманың негізгі қызметі оның адам қызметінің бүкіл әмбебаптығына ең алдымен, жобалармен және ескертпе ұйғарым.

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.

**Әдіснамалық ғылыми мектептер және әдіснамашы ғалымдар.**

Ғылыми зерттеулердің нәтижесіне кіретіндер: жаңа мәселені қою, жаңаша классификациялау, құбылыстың жаңа түрлерін анықтау, маңызды ұғымдар мен категориялардың мағынасын ажырату, зерттеудің жаңа әдістерін жетілдіру, өзекті ғылыми мәселелердің жаңа шешу жолын ұсыну, жаңа теориялар жасау, ғылымдағы жаңа багытты ұсыну және оны негіздеу.

Қазіргі кезеңде ғылымда жеке шығармашылық үрдіс туралы көзқарас өзгерді. Қазір әрбір ғалымның соңында оның ізбасарлары бар, ғалымның жеке мектептері, ғылыми мектептері жұмыс жасауда, ғылыми мектептер ашылуда. Жалпы “мектеп” ұғымы оқушылар дайындау, ізбасараларын қалыптастыру, яғни оқушыға дайын білімді беру, жеткізу, насихаттау және тарату дегенді білдіреді. Ал ғылыми мектептің жай мектептен айырмашылығы бар. Ғалым М.Г. Ярошевскийдің тұжырымы бойынша, “ғылыми мектептердің ашылуының себептері тек қана зерттеу бағытымен ғана түсіндірілмей, ғалымдардың жалпы проблема мен бағдарламаларды құрастырудағы бірлескен күш-жігерлерін қажет ететіндігінен іздеу керек” [114, 6]. Сонымен, ғылыми мектептің жалпы білім беретін мектептен айырмашылығы, оқыту мақсатынан бөлек, жаңа білімді ашу мақсатын көздейді.

Әлеуметтік-психологаялық аспектіде ғылыми мектепті ғалымдардың ерекше ұйымдастырған ұйымы ретінде қарастыруға болады, ол өзінше әлеуметтік білім беру ошағы іспеттес, өзінің жеке анықталган, белгілі бір әлеуметтік-тарихи жағдайда қальштасқан құрылымы бар, өзінің жеке заңдылығымен өмір сүріп, дамып, кейде өркендеп алға кетіп, кейде құлдырап төмен түсетін жеке ұйым болып табылады. Тіпті ғылыми мектепті ізінің өмір сүруі үшін еңбек ететін әлеуметтік ұйым ретінде де қарауга болады.

Ғылыми мектептерге әртурлі аныктамалар беріледі. Мәселен, академик Н.Н. Моисеев “Ғылыми мектеп талантты зерттеушінің не қандай да жаңа идеяның төңірегінде құрылатын адамдардың формальды емес бірлестігі, онда іштерінен көшбасшы шығып, бірлестікті ұстап тұрады. Бірак, ол мектепке тек сонда ғана айналады, егер олардың әркайсының жеке жауапкершілігі байқалган болса” деп гылыми мектепті жай мектептен ажырату жолын керсетеді [114, 50].

Ал ғалымдар ЕС. Ляхович, Н.П. Лукина ғылыми мектепке кеңінен; сипаттама береді. Ғалымдардың пікірінше, ғылыми мектеп әлі күнге дейін ғылыми білімді ашудың, ғылыми кадрларды шыгарудың, ұжымдық ғылыми іс-әрекеттерді жетілдірудің, кәсіби қарым-қатынас жасаудың тарихи өзін, ақтаган бірден бір формасы болып табылады [115].

Қазірдің өзінде де мұғалімнің инновациялық даярлығын қалыптастыруда ғылыми мектептердің алатын орны ерекше. Әдебиеттерде ғылыми мектептер әртүрлі бағытта қарастырылады: кейінгі буын өкілдерін ғылыми : біліммен қаруландыру бағытындағы ғылыми білім беру мектептері; көкейтесті проблемаларды шешуді көздейтін ғылыми бағыты бар мектеп; ғылыми проблемалармен айналысатын ұжымдык бірлестік [115, 48].

Біз ғалымдар Е.С. Ляхович пен Н.П. Лукинаның пікірлеріне қосыламыз, ақпараттар легі толастаған XXI ғасырда мұгалімдердің ғылыми іздешстеріне, жаңа ғылыми білімді игеруіне ғылыми мектептердің косатын үлесі зор болмақ.

Психолог Н.А. Логинова ғылыми мектептің үш негізгі ұғымын ашып көрсетеді: ғылыми-зерттеумен айналысатын ұжым, ғылыми бағьттылық және мектеп - яғни жас ғалымдар тәрбиеленетін, бүгінгі студентті ертеңгі зерттеуші маманға айналдыратын, ғылыми әдіснамамен қаруланған бүгінп қоғам сұранысын канағаттандыратын жаңа маман даярлайтын ерекше педагогикалык жүйе [116]. Автордың ерекше құптайтын жағы: ғылыммен айналысқан әрбір адамның ғылымды дамытуда өз улесі болуы шарт. Біз де Н.А. Логинованың пікіріне косыламыз, себебі жаңалыкты ендіргенде әрбір мұғалім өзінің мектебі мен окушыларының ерекшеліктеріне байланысты өзіндік өзгерістер, түзетулер енгізуі қажет.

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; Білім берудің қазіргі бағыттарына ықпал ету; 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.П.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» - 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 осындай мектептердің бірі - профессор Сақыпжамал Асқарқызы Ұзақбаеваның ғылыми мектебі. Ол – 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. С.А.Ұзақбаеваның ғылыми мектебі – ашық жүйе, профессорлар Қ.Б.Жарықбаев, С.Қ.Қалиевтардың ізденістерін де мойындай отырып, алға жылжуда. Идеяларға және олардың әсеріне ашық болу ғылыми мектептің даму факторы. Бұл ғылыми мектептегі зерттеулер халықтық педагогиканың, әлеуетіндегі ұлттық білім мен тәрбие мазмұнын анықтауға арналады. Осы ғылыми мектепте 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. Профессор С.А.Ұзақбаеваның ғылыми мектебінің зерттеушілік ахуалының ерекше белгілері*: профессордың жоғары ғылыми талап қоя білуі және оны орындауға жұмылдыру шеберлігі, ашықтығы, сынның ашық айтылуы, оның жеке ғылыми ізденістерге үнемі қолдау көрсетуі, тәжірибелік жұмысты ғылыми талдауға баулуы, ғылыми ізденістің білім беру практикасымен тығыз байланыста жүруін қадағалауы, тақырып таңдауда ізденушілерге еркіндік беруі, ғылыми шығармашылыққа баулуы, зерттеушілермен жеке және ұжымдық оқытуды (үйретуді) ұйымдастыруы.*