**Педагогиканың философиясы және әдіснамасы**

**ОҚУЛЫҚ**

**ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫ БІЛІМ ЖӘНЕ ҒЫЛЫМ МИНИСТРЛІГІ**

**ӘЛ-ФАРАБИ АТЫНДАҒЫ ҚАЗАҚ ҰЛТТЫҚ УНИВЕРСИТЕТІ  
\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

**Ш. Таубаева**

**ПЕДАГОГИКАНЫҢ ФИЛОСОФИЯСЫ**

**ЖӘНЕ ӘДІСНАМАСЫ**

**Оқулық**

**Алматы**

**«Қазақ университеті»**

**2019**

**ОӘЖ 37.013**

**КБЖ**

**Т**

***Баспаға Қазақстан Республикасы Білім және Ғылым Министрлігі жоғары және жоғары білім беруден кейінгі Республикалық оқу-әдістемелік Кеңесінің «Білім беру» тобы мамандықтары бойынша оқу-әдістемелік Секция мәжілісінің* (№ 1 хаттама, 29 сәуір 2016 жыл),  *әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті философия және саясттану факультетінің Ғылыми кеңесінің, Редакциялық-баспа кеңесінің мәжілісінің* (№ 4 хаттама, 16 сәуір 2019 жыл), *шешімімен ұсынылған***

**Пікір жазғандар:**

Философия ғылымдарының докторы, профессор ***Г.Ж. Нұрышева***

Педагогика ғылымдарының докторы, профессор ***А.Қ. Құсайынов***

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

Педагогика ғылымдарының докторы, профессор***Г.Ә. Мұратбаева***

**Таубаева Ш. Т.** Педагогиканың философиясы және әдіснамасы: оқулық. Редакциясын басқарған филос.ғ.д., профессор А.Р. Масалимова. – Алматы: Қазақ университеті, 2019. - 350 бет.

**ISBN 976-601-04-4239-9**

Оқулық «Педагогика және психология», «Әлеуметтік педагогика және өзін өзі тану», «Педагогикалық өлшемдер» мамандықтары бойынша оқитын докторанттарғаарналған. «Педагогиканың философиясы және әдіснамасы» пәнінің типтік оқу бағдарламасына сәйкес құрастырылды.

Оқулықта жаңа тұрпаттағы педагогтің ғылыми-зерттеушілік мәдениетін қалыптастырудың авторлық тұжырымдамасына сәйкес педагогика ғылымының философиялық- әдіснамалық негіздері, оның пәнаралық байланыстары, әдіснамалық қоры, педагогика әдіснамасының даму тарихы, құрылымы, мәртебесі және міндеттері, парадигмалық және құзіреттілік тұғырлары, ғылыми-педагогикалық таным әдіснамасы мен әдістері сипатталған. Білім алушыларға қажет логикалық-құрылымдық сызбалар, кестелер, білім тексеруге арналған сұрақтар, өзіндік жұмыстың тапсырмалары, әдебиеттер ұсынылған.

Оқулық автордың көп жылдық ғылыми-зерттеу тәжірибесінің және Қазақстан Республикасы Президенті халықаралық «Болашақ» бағдарламасыаясында Ресей білім академиясындағы өткен тағылымдамасы нәтижесінде дайындалды.

Оқулық жоғары оқу орындарының оқытушыларына, докторанттарына, магистранттарына, студенттеріне, ғылыми қызметкерлеріне, сонымен қатар, мектеп пен педколледждің зерттеуші мұғалімдеріне арналған.

**ISBN**

**ОӘЖ 37.013**

**КБЖ**

© Таубаева Ш., 2019

©ҚазҰУ, 2019

**АЛҒЫ СӨЗ**

Ғылым философиясы мен әдіснамасына негізделіп құрылған «Педагогиканың философиясы және әдіснамасы» оқулығында педагогиканың философиялық және әдіснамалық негіздері, педагогиканың әдіснамалық қоры, ғылыми-педагогикалық таным логикасы, педагогикалық зерттеулердің әдіснамасы мен әдістері, педагогтің зерттеушілік мәдениеті туралы ғылыми-практикалық білімдер жүйеленіп, сипатталды.

Оқулық педагогика философиясы мен әдіснамасынан осы кезге дейінгі жарық көрген оқу құралдарының логикалық құрылымын талдау нәтижесінде, жаңа заман педагогінің зерттеушілік мәдениетін қалыптастырудың авторлық тұжырымдамасына сәйкес құрастырылды. Сондықтан оқулықта ғылымның жалпы пәндік моделі, ғылым философиясындағы ғылыми білімнің даму тұжырымдамалары, педагогиканың дидактикамен, психологиямен байланысы, педагогика әдіснамасының даму кезеңдері, ғылыми мәртебесі, әдіснамалық білім, педагогикалық зерттеудегі әдіснамалық тұғырлар жүйесі, зерттеудің ғылыми, ұғымдық, өлшемдік аппараты қарастырылды.

«Педагогиканың философиясы және әдіснамасы» пәні оқулығында бакалавриаттағы «Ғылыми-педагогикалық зерттеулердің әдістері», «Әлеуметтік-педагогикалық зерттеулердің әдіснамасы және әдістері» магистратурадағы «Ғылым тарихы мен философиясы», «Педагогикалық зерттеудің әдіснамасы және әдістері» пәндерінің мазмұны жүйеленді және тереңдетілді.

Оқулықтың негізгі мақсаты – докторанттарға педагогиканың философиясы және әдіснамасын меңгерту арқылы олардың педагогикалық зерттеуді пайымдау және ұйымдастыру туралы әдіснамалық білімдерді пайдалану тетіктерін жетік игеруіне көмектесу. Бұл кітап білім алушыларды педагогика әдіснамасының мағынасымен, құрылымымен, қызметімен, оның даму тарихымен, педагогикалық зерттеудің ғылыми, ұғымдық, өлшемдік аппаратын құрастыру әдістемесімен таныстырады. Оқулықта ғылыми-педагогикалық зерттеулердің теориялық және эмпирикалық әдістері сипатталған. Әр тараудың соңында докторанттарға өз білімдерін тексеруге сұрақтар мен тапсырмалар, оқулық мазмұнына сәйкес кестелер, логикалық-құрылымдық сызбалар ұсынылған.

Оқулықты жетілдіру туралы оқырманның тиімді ұсыныстары болса, автор оларды ризашылықпен қабылдайтынын және ол үшін алдын ала шынайы алғысын білдіреді.

**КІРІСПЕ**

Замануи өркениет білім беру әлемін шұғыл өзгертуде, білім берудің жаңа мәдениетінің туындауына қолайлы жағдайлар жасауда. Бұл үдерістің қарқынды өріс алуына адам мен дамушы дүниенің қазіргі қажеттіліктеріне жауап бере алатын іргелі және қолданбалы зерттеулердің саны көбеюі де себепші болуда. Зерттеулерден алынған нәтижелер білім беру тәжірибесінің бүгінгі жәйі мен келешегіне тікелей әсер ететін болғандықтан білім алушылардың ғылыми әлеуетіне қойылатын талаптар барған сайын күшеюде.

Білім беру үдерісінің субъектілерінің әдеттегі үйреншікті рөлдері өзгерді. Тәрбие, әлеуметтену және олардың нәтижелерін шынайыы бағалау мәселелері күрделене түсуде. Осы себептен де білім беру жүйесінде «Педагогика және психология», «Әлеуметтік педагогика және өзін өзі тану» және «Педагогикалық өлшемдер» мамандықтары пайда болды. Гуманитарлық ғылымдар мен қоғам дамуының замануи үрдістерін есепке алатын болсақ, дәл бүгінгі күні тек педагогика ғана адам туралы ғылыми білімдерді байланыстыратын буын, әрі оны қазіргі адамтанудың көшбасшысы деуге де болады. Бұл ретте педагогикалық зерттеулер гуманитарлық ғылымдардың жалпы құрылымында жетекші орынды иеленіп отыр.

«Педагогика және психология», «Әлеуметтік педагогика және өзін өзі тану» және «Педагогикалық өлшемдер» мамандықтары бойынша білім алушы докторанттар педагогика, психология, әлеуметтік педагогика, өзін өзі тану, педагогикалық өлшемдердің өзекті мәселелерінен диссертациялар даярлайды және қорғайды. Диссертация дегеніміз – теориялық талдау мен эмпирикалық зерттеу негізінде ірі ғылыми мәселелерді немесе ғылыми міндеттерді шешетін, ғылыми ізденістің логикасы мен тәсілдерін жүйелейтін мамандыққа сәйкес ғылыми жұмыс. Диссертацияның бұл мәртебесін мемелекеттің ресми бекіткені баршамызға мәлім.

Педагог-психологтан, әлеуметтік педагогтан, «Өзін өзі тану» пәні оқытушысынан, ғылым мен білім беру саласы сараптамашыларынан білім беру ұйымдарында, білім беру ортасында, әлеуметте тәрбие, әлеуметтік жұмыс пен әлеуметтік-педагогикалық қызметте тиімді кәсіби ғылыми-зерттеушілік және талдау әрекетіне даярлықты талап етіледі. Олардың негізгі құзыреттіліктері жұмысқа шығармашылық қатынас, білім алушыларды психологиялық-педагогикалық қолдау, әлеуметтік-педагогикалық сүйемелдеудің инновациялық формаларын іздестіру, кәсіби әрекетте ғылыми-зерттеушілік құралдар қолдана алу, зерттеулер жүргізу, кеңес беру, ғылым-талдаулар даярлау және оларға сараптама жасау сияқты әрекет түрлерін қамтиды.

Осы айтылғандарға сай «Педагогиканың философиясы және әдіснамасы» пәнінің бәсекеге қабілетті мамандар даярлаудағы, мамандықтарға сәйкес кәсіби білім беру бағдарламаларының пәнаралық байланыстарын жүйелеудегі орны, рөлі және маңызы нақтыланды.

Бұл пән докторанттардың педагогика ғылымы әдіснамасын ғылымның философиясы мен әдіснамасына негіздей отырып меңгертуге бағдарланған және олардың педагогиканың философиясы мен әдіснамасын ғылыми негізде пайымдай алуға, ғылыми-педагогикалық зерттеуді ұйымдастыруға және жүргізуге мүмкіндік береді. Педагогиканың философиясы мен әдіснамасының мазмұнында педагогиканың философиямен, педагогикалық ғылымтанумен және басқа да ғылымдармен ғылымаралық байланысының эвристикалық әлеуеті ескерілді. Оқылатын пәнді меңгеруге қажет білімдер, біліктер және дағдыларды «Педагогикалық жүйетану», «Әлеуметтік-педагогикалық зерттеулердің теориялары мен технологиялары», «Педагогикалық өлшемдердің теориялық негіздері» пәндері де қамтиды. «Педагогиканың философиясы және әдіснамасы» пәнін оқытудың мақсаты және міндеттері аталмыш пәндердің логикасымен үйлестірілді. «Педагогиканың филооософиясы және әдіснамасы» пәнін оқытудың *мақсаты* – докторанттардың ғылым философиясы және әдіснамасы, педагогиканың философиясы және әдіснамасы саласындағы жүйелі құзыреттіліктерін қалыптастыру, әдіснамалық мәдениетін дамыту.

XX ғасырдың екінші жартысында педагогика әдіснамасының жеке ғылыми бағыт ретіндегі іргелі негіздері салынды, ал XXI ғасырдың басында аталмыш бағыт ғылымдағы жаңа инновациялармен байытылды. Әдіснамашы ғалымдардың зерттеулерінің нәтижелері, іргелі монографиялары, оқулықтары, оқу құралдары, бүкілкеңестік және бүкілресейлік әдіснамалық семинар материалдарындағы, ғылыми есептері мен мазмұнды мақалаларындағы тұжырымдары гылымтанулық басылымдарда педагогикалық ғылымтану саласындағы жинақталған ғылыми білім деп мойындалды. Бұл «Педагогиканың философиясы және әдіснамасы» пәнін құрастыру логикасын нақтылауға, әрі болашақ мамандардың зерттеушілік құзыреттіліктерін, шығармашылық қабілеттерін және әдіснамалық ойлауын үйлесімді дамытуға негіз болады.

«Педагогиканың философиясы және әдіснамасы» оқулығы «Педагогиканың философиялық және әдіснамалық негіздері», «Педагогиканың философиялық-әдіснамалық қоры», «Педагогикадағы әдіснамалық тұғырлар», «Ғылыми-педагогикалық таным логикасы», «Педагогикалық зерттеудің әдіснамасы мен әдістері», «Педагогтің зерттеушілік мәдениеті» атты тарауларды қамтиды*.* Оқулықта тестілік тапсырмалар, әдіснамалық тезаурус ұсынылды, әдіснамашы ғалымдар еңбектері мен педагогика әдіснамасына арналған диссертациялар библиографиялық тізімде берілді.

**1 Т А Р А У**

**ПЕДАГОГИКАНЫҢ ФИЛОСОФИЯЛЫҚ ЖӘНЕ ӘДІСНАМАЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ**

* 1. **Педагогика және философия**

**Педагогика ғылымының ғылыми білімдер жүйесіндегі орны**. Педагогика ғылымы да кез келген басқа ғылыми пән сияқты өзі зерделейтін шынайы болмыстағы құбылыстарды сипаттау, түсіндіру және алдын ала болжай білу тәрізді өзара байланысты қызметтерін атқарады. Педагогика туралы шын мәніндегі пайымдау педагогиканы іргелі және қолданбалы (ғылыми-теориялық және құрастырушылық-техникалық) қызметтер атқаратын жеке ғылыми пән деп анықтайды.

Белгілі бір мағынада педагогика жеке пән бола тұра, ол зерттеу жұмысының логикасына байланысты басқа ғылымдарға да, сондай-ақ ғылыми танымның жалпы күйіне бағынышты. Бұл байланыс төрт түрге бөлінеді. Олардың ішіндегі ең маңыздысы басқа ғылымдардың (философия, социология, психология және т.б.) тұжырымдарын жинақтайтын негізгі идеяларды, теориялық қағидаларды пайдалану болып табылады. Педагогиканың басқа ғылымдармен байланысының екінші түрі – ***педагогика басқа ғылымдарда қолданылатын зерттеу әдістерін пайдаланады.*** Педагогиканың басқа ғылымдармен байланысының тағы бір түрі – ***кейбір ғылымдардың (физиология, медицина, психология және т. б.) мәліметтерін, олардың зерттеулерінің нақты нәтижелерін пайдалану әрекеті.*** Педагогиканың басқа ғылымдармен өзара әрекеттесуінің төртінші түрі – ***кешенді зерттеулер.*** Кешенділік - қазіргі ғылымның объективті қасиеті. Педагогика білім беру туралы бірден-бір арнайы ғылым болып қалады.

**Педагогиканың ұғымдық аппараты**. Әрбір ғылымның пайдаланатын ұғымдары мен түсініктерінде жинақталған білім көрініс табады. Барлық ғылыми ұғымдар негізінен екі топқа бөлінеді: философиялық және жеке ғылымилық, яғни ерекеше сол ғылымға ғана тән. Одан басқа да ұғымдардың ерекше тобы - жалпы ғылымилық ұғымдар қарастырылады. Педагогика барлық осы топтарға жататын ұғымдарды қолданады.

**Педагогиканың өз ұғымдары.** Оларға жататындар: «педагогика», «тәрбие», «педагогикалық әрекет», «педагогикалық болмыс», «педагогикалық өзара әрекеттестік», «педагогикалық жүйе», «білім беру үдерісі», «оқыту мен білім алу», «оқу пәні», «оқу материалы», «оқу жағдаяты», «оқыту әдісі», «оқыту тәсілі», «мұғалім», «оқушы», «сабақ» және басқалар. Бұл ұғымдар өзара байланысты, өздері көрініс табатын болмыстың құбылыстары сияқты олар өзгермелі және икемді. Ғылыми және практикалық жұмыс барысында олардың мазмұны қайта ойластырылады, байиды. Білім берудің анықтамасын басшылыққа ала отырып, білім беру үдерісін құрайтын екі негізгі құрамдас бөлік – тәрбие мен оқыту туралы түсініктер нақтыланады. Педагогиканың объектісінің педагогиканы оқыту мен тәрбиені біріктіретін тұтастық деп қарастыратын анықтамасы негізге алынады. Екеуінің де жалпы мақсаты - адамдарды қоғам өміріне баулу, адамды мақсатты-бағытты әлеуметтендіру.

**Педагогиканың пәні** оның объектісінде пайда болған қатынастар педагогика ғылымдарының жүйесін құрайтын педагогикалық пәндер қатарын анықтауға негіз болады. Солардың ең бастысы – дидактика. Ол оқыту мен білім алу арасындағы алдын ала ойластырылған, жасалған оқу жағдаяттарымен белгіленеді. Тәрбие теориясы қарастырып отырған тәрбиелік қатынастар өмірмен тікелей байланысты, ал тәрбиенің өзі тікелей және сырттан келетін әсерлерге ашық жүйені құрайды.

Педагогикада оның өз ұғымдарынан басқа ғылымдардан алынып пайдаланылатын ұғымдар да жеткілікті.

**Педагогикадағы философиялық ұғымдар** болмыстың ең жалпы белгілері мен байланыстарын, түрлі жақтары мен қасиеттерін көрсетеді, педагогика мен оның зерделейтін болмыс бөлігінің даму заңдылықтары мен үдерістерін түсінуге көмектеседі. Педагогиканың объектісі туралы «әлеуметтену» сөзін және теория туралы немесе «мән» және «құбылыс», «жалпылық» және «бірлік» сияқты ұғымдарды қолданбай педагогиканың нысаны туралы айтуға болмайды. Мұндай ұғымдар қатарына «қарама-қайшылық», «себеп және салдар», «болмыс», «сана», «практика» сияқты ұғымдар жатады. Бұл ұғымдар педагогиканың басқа ғылымдармен пәнаралық байланысын терең пайымдауды қажет етеді.

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 білім беру мәселелерінің ара қатынасының табиғатын түсіну қателер мен дәйексіз шешімдерден құтқарады.

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

Ғылымда философия мен педагогиканың арасалмағы туралы мәселе даулы күйінде қалып отыр. Ғылыми-педагогикалық білімді дамытудың диалектикалық сипаты әлдеқашан мойындалған. Жаңа ғылыми-педагогикалық білім диалектиканы құрудың 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 негізінде бүгінгі педагогика ғылымының толығатыны турасында емес, педагогикалық ғылымды дамыту деңгейінің замануи философияның зерттеу қырларына сәйкестігі белгіленуі тиіс. Философия педагогикалық болмысты гуманитарлық және әлеуметтік білімде бейнелейтін болмыстай талдамайды. Ол қолда бар педагогикалық білімді жаңа қырынан көруге мүмкіндік береді, басқаша айтқанда, жаңа материал берместен жаңаша көзқарас енгізеді. Тап осы тұста педагогиканың әдіснамасы мен философияның педагогиканы дамытудағы әдіснамалық рөлінің айырмашылықтары анық білінеді.

Педагогика ғылымын дамытудағы басты 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. 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.

Философия педагогтарға, ең бастысы: ғылым неге педагогиканың мәселелеріне жауап бере алмайды? –деген сауалдарына жауап іздегенде қажет болмақ. Философтың кез келген қайшылықтар, соның ішінде, педагогиканың қайшылықтары да назар 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 серпілісін 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 өзінің сындарлы міндетін орындайды.

Философия педагогика ғылымын дүниетанымдық деңгейде де талдайды. Зерттеудің бұл саласы педагогика ғылымының философиясы, білім беру философиясы, дидактика философиясы, 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 [231; 293].

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

Философтар ғылым әдіснамасының іргелі мәселелерін және жеке ғылым салаларының әдіснамалық пайымдауларын зерттеуде: **диалектиканың, логиканың және таным теориясының бірлігі**  (Ж.М. Әбділдин, Б.М. Кедров, П.В. Копнин жэне баскалар); **материалистік диалектиканың категориялар жүйесі** (А. Н. Нысанбаев, А.П. Шептулин 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. Омельяновский, 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 әдіснамасы жасалуының өзара шартты байланысты екендігі көрініп-ақ тұр. Сонымен, **ғылым әдіснамасы** — ғылыми білімнің құрылымын, оны негіздеу және дамыту әдістерін, ғылыми танымның әдістері мен құралдарын зерттейтін ғылымтанудың бөлімі (Д. Горский).

**Қазақстанның өзіндік философиялық мектебі** (негізгі теориялық бағыттар): адам және қоғам философиясы (әлеуметтік философия және мәдениет философиясы; философиялық және әлеуметтік антропология; білім беру философиясы; тарих, саясат және құқық фиолсофиясы), онтология, гносеология және эпистемология (онтология; диалектика, диалектикалық логика және теория), әлемдік және ұлттық философиялық ойдың тарихы (әлемдік философия тарихы; фарабитану; түрік және қазақ философиясы тарихы) дамуда. Философия бүкіл адамзат ой тарихын бойына сіңіретін әмбебап категориялық аппаратқа сүйенеді, шындықты теориялық игерудің формасы ретінде көрініс табады.

Қазіргі заманғы қазақ философиясы туралы сөз айтқанда, кеңестік-қазақстандық **диалектикалық логика мектебін** атап өту керек. Отандық философия тарихында логика және таным теориясы тұрғысындағы диалектиканың майталмандары Ж. Әбділдин, Қ. Әбішев, А. Хамидов, А. Қасымжанов, А. Келбұғанов және т.б. елеулі із қалдырды. Бұлардың арасында Жабайхан Әбділдин – әлемдік деңгейдегі философ. Ол - әлемдік философия ғұламалары К. Поппер, Т. Кун, И. Лакатос, П. Фейерабендтің қатарындағы тұлға. Ж.М. Әбділдиннің ғылыми теория бастамасы мәселесі, форма мен материя арақатынасы, «идея» категориясының қалыптасуы, Платон, Аристотель, Кант, Гегель және Маркс философиясы туралы жазғандары қазақстандық философияның алтын қоры болып табылады. Ж. Әбділдин он томдық кітабында үнемі ой әлемінен сөз қозғайды, бүгінгі қазаққа қай салада да ой керек дейді. Ж. Әбділдиннің ғылыми жетістіктерін кезінде КСРО Философия институты мен Мәскеу мемлекеттік университетінің белгілі ғалымдары Б.М. Кедров, Ф.В. Константинов, П.Н. Федосеев, П.В. Копнин сан рет атап өткен [5; 141; 348].

Сонымен бірге, философтар Қ. Серікболдың «Арғы қазақ мифологиясын», Ғ. Есімнің «Хакім Абай», «Адам-Зат», «Фалсафа тарихын», Д. Омаровтың Абай мен Шәкәрімнің дүниеге көзқарасы туралы туындыларын ерекше бағалайды. Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінде әлеуметтік философия, фарабитану, түрік және қазақ философиясы тарихы мектептері қарқынды дамуда. Философия, антропология, әлеуметтану, психология, экономика саласындағы шетелдік әдебиет қазақ тіліне аударылып, республиканың ғылыми қорына енді [25; 60; 61; 119; 150; 214; 386; 401; 402]. Бұл кітаптар оқытушылар мен білім алушылар қауымының ғылыми өрісін кеңейтіп, олардың кәсіби құзіреттіліктерінің сапасын әлемдік деңгейге көтеруге ықпал етпек.

XX ғасырда философия ғылымы танымды мәдени-әлеуметтік феномен ретінде қарастырды. Оның негізгі мақсатына ғылыми білімді қалыптастыру әдісінің тарихи өзгерісін және осы үрдіске мәдени-әлеуметтік факторлардың әсерлерін 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 орнын, ғылыми революциялар мен ғылыми өнертапкыштың даму кезендерін сипаттайды [346].

**Философия ғылым әдіснамасымен толығып отырады.**  Бұл, бір жағынан, ғылымның алдында тұрған жаңа міндеттермен, сондай-ақ ол міндеттерді белгілі білім мен әдістер көмегімен шешуге болмайтындығымен, ал, екінші жағынан, ғылымның эвристикалык әлеуетімен түсіндіріледі. 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-практиктерге барлық күш-жігерін ғылымның тиімді жақтарын зерттеуде ғылымның әдіснамалық таным, әрі жеке ғылымдардың әдіснамалық мәселелерімен бірлікте қарастырылуын қағида ретінде басшылыққа алуы қажет. Педагогиканың философиялық бағдарлары ретінде ғылымтанушылар **неомарксизм, экзистенциализм, феноменология, структурализм, прагматизм, герменевтика, аналитикалық философия, персонализм, постмодернизм, философиялық антропология** сияқты бағдарларды ұсынады [233]. Бұл бағыттарға қысқаша тоқталып көрейік.

***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 қоғам болмысының заңдылықтарын жете білуге ұмтылған, Маркс ұсынған әлеуметтік және экономикалық құбылыстарды түсіндіру моделіне сүйенген ерекше ілім. Маркс шындық болмысты тек материалистік тұрғыдан қарастырды. Маркстің әлеуметтік-педагогикалық көзқарасында өндіріс күштері өндірістік қатынастардан озып дамиды деген тұжырым жатты. Бұл қайшылықты тек революциялық жолмен шешуге болады деп түсінді. Адамзаттың экономикалық тарихы өндіріс тәсілінің ауысуымен бейнелеуі тарихты материалистік тұрғыдан түсіндіру құралы болды. Адамдар, яғни әлеуметтік антагонистік қайшылықтарға негізделген азиаттық, антиктік, феодалдық, буржуазиялық өндіріс тәсілдерін бастан кешіреді, ал буржуазиялық қоғамды пролетариат қозғалысы жояды деген пікірін ұсынды. Марксизмді В.И. Ленин дамытып, Кеңес Одағындағы марксизм-ленинизм ғылыми-зерттеу ізденістерінің негізіне алынды. Материалистік диалектика, таным теориясы, диалектикалық логика, ғылым әдіснамасы мәселелерін зерттеуде Э.В. Ильенков, М.М. Розенталь, П.В. Копнин және адамтануда – Б.Г.Ананьев, Д.Н. Узнадзе, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурье, Л.С. Рубинштейн және басқалар іргелі және қолданбалы 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. 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 [7; 9; 14; 37; 179; 233; 262; 415].

***Экзистенциализм.*** Экзистенциализм – нақты болмыстағы жеке тұлғалық 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 метафизикалық жан түршігуі ол өзінің жоқтан пайда болғанын сезінумен қатар мағынаға жетудегі таңдау көмескілігін де сезінеді [242].

***Феноменология.*** Феноменология – XX ғасыр философиясының ықпалды бағыты. Оның тура мағынасы құбылыстарды суреттеу немесе зерттеу. Феноменологияның классикалық бағытқа айналуы Э. Гуссерльдің есімімен байланысты. Феноменология 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. 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 [7; 242].

***Структурализм.*** Структурализм (лат. struktura – құрылым, байланыс, рет) – XX ғасырдың 20-жылдарынан 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. Структализмнің зерттеу нысаны – белгілер жүйесінен құрастырылған мәдениет (тіл, ғылым, өнер, мифология, салт-дәстүр, мода, жарнама, және т.б.). Бұл бағыттың структурализм деп аталу себебі де оның мәдениеттің түрлі салаларындағы құрылымдарды тауып, суреттеу мақсатымен тікелей байланысты болуында. 50-60 жылдары, әсіресе, Францияда шарықтап дамып, сол кезеңнің өктем интеллектуалдық парадигмасына айналды [95; 242].

***Прагматизм*** (Чарлз Пирс, Уильям Джеймс, Джон Дьюи). Прагматизм философиялық бағыт ретінде Америкада пайда болды. Адам әрекетін философиялық түсінудің негізінде шындық болмыстың, ойлау типінің 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 «Мұғалім мен психология туралы әңгімелер» атты кітабы әлі күнге дейін өзекті еңбек. Белгілі американдық ойшыл Дж. 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 У. Джеймс үшін философияның негізгі ұғымы – тәжірибе. Дьюи инструментализм теориясын жасады, философия ғылыми болжам мен идеяларды таңдау үдерісі ретінде адамға өз өмірін жақсартуға көмектесетінін айтады. 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 үдерісінің назарында өз қызығушылықтарымен, қажеттіліктермен баланың болуы маңызды болды. Прагматизм философиясы Батыс Европа мен АҚШ-та кеңінен таралған [233; 242]. Соңғы кезде прагматизм әдіснамалық ұстаным деңгейінде қарастырылуда.

***Герменевтика.*** Герменевтика (грек. Hermeneutike – түсіндіру өнері) – алғашқы мазмұнында көрнекіліктен немесе көп маңыздылықтан түсініксіз мәтіндерді түсіндіру өнері және ілімі. Герменевтика ежелгі антикалық дәуірде көне ақындардың (ең алдымен, Гомердің) шығармаларындағы рәміздерді, таңбаларды, құпиялап айтуларды түсіндіру тәсілі ретінде қалыптасқан. Қазіргі мәдениеттануда герменевтиканы «тұлғаны түсінуші тәжірибемен» (Г. Гадамер) байланыстырады. Гадамер бойынша, тарихи құрылымдар мен мәдени деректерді түсіндіру тіл мүмкіндіктеріне негізделген. Қазір герменевтика теориялық педагогика құрылымында зерделеніп жатыр [92; 93; 102; 233; 242].

***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.

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 маңызды. Педагогикадағы эмпирикалық-аналитикалық бағыт теориялық педагогиканы педагогикалық білім құрылымы, педагогикалық теория мәртебесі және т.б. зерделеуге итермеледі. Эмпирикалық-аналитикалық педагогика – педагогикалық білімнің ғылымилығы талабын орындауға көмегін тигізді [5; 7; 233].

***Персонализм.*** Персонализм – мәдениеттің басты құндылығы мен шындығы адам болып табылады деген түсінікті басшылыққа алатын XX ғасырдағы философиялық-мәдениеттанушылық бағыт. Персонализм тұлғаны абсолют ретінде түсінеді. Бұл түсінік тұлғаның еркіндігі идеясына жетелейді. Осы ұғымда тұлға үш негізгі белгімен сипаттталады: 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, 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 [242].

***Постмодернизм.*** Постмодернизм – дәл мағынасында модерннен кейінгі, қазіргі заман дегенді білдіреді. «Қазіргі заман» ұғымының нақты анықтамасы жоқ. Жаңа дәуір рационализмі, Ағартушылық дәуірінің ағымы, сондай-ақ XIX ғасырдың екінші жартысындағы әдебиет, XX ғасыр басындағы авангард та қазіргі заман ретінде қарастырылуы мүмкін. Сол себепті, осы дәуірден кейінгінің бәрін постмодернизм деп атайды. Постмодернизм термині 1917 жылдан бастап қолданысқа енгенмен, оның кең таралуы мен терең түсінілуі 1960 жылдан басталды. XX ғасырда архитектурадағы стиль атауы ретінде пайда болып, ол кейін әдебиет пен өнердегі өзгерістерді, сол сияқты әлеуметтік-экономикалық, технологиялық және саяси аймақтағы өзгерістерді сипаттау мақсатында қолданылды. Француз философы Ж. Лиотардың «Постмодернизм тағдыры» еңбегінің негізінде постмодернизм термин-ұғым мәртебесіне ие болды. Ол постмодернизм туралы пікірталасты философия мен мәдениет аймағына да таратты. Ол белгілі бір парадигманың үстемдігін жоққа шығарып, орталықсыздандыру ұстанымын орнықтырды. Сондықтан постмодернизм мәтіндердің нақтылығы мен олардың плюрализмін бекітеді. Лабиринт ұстанымы бойынша құрылып, БАҚ гипершындығын тудыратын «гипермәтін» ұғымы пайда болады. Ақпарат ағымы адамды виртуалды шындық жағдайына әкеледі деп түсінді [106; 125; 242].

***Философиялық антропология*** (Н.А. Бердяев, А. Гелен, М. Шелер, Х . Плеснер, 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. Философиялық антропологияға қызығушылық танытқан педагогикада XX ғаысырдың 60-70 жылдары педагогикалық білімнің саласы ретінде педагогикалық антропологияны өмірге әкелді. Бұл бағыт білім беруді антропология тұрғысынан негіздеді. Педагогикалық антропология өз назарын білім алушы және тәрбиеленуші адамға аударды, өзінің ғылыми және қолданбалы бағыттарын нығайтты. Сондықтан кеңестік педагогикалық антропология қалыптаса бастады [60; 122; 233; 242].

Қазіргі өзгермелі жағдайда педагогика ғылымы өте күрделі әлеуметтік институт, өзін өзі ұйымдастырудың жоғары деңгейінде, ғылыми әрекет нәтижелері білім берудің дамуының іргетасы болып табылатын жүйеге айналуда. Сонымен қатар, білім беру әрекетінің мәселелері, оның көзге ұрып тұрған кемшіліктері, адамзаттың болашаққа артатын мүдделері педагогиканың өзіне ғылым ретінде нақты қарым-қатынас орнатуын талап етеді. Педагогикалық өлшемдердің ғылым және білім беру саласында сипатталған философиялық бағдарлардың әлеуетін ескергені жөн. Педагогика өз негіздерін түсіністікпен жүйелеп, ерекше назар аударуда. Сондықтан да педагогика әдіснамасын мазмұндаудың алдында педагогиканың даму үдерісін ғылым философиясы тұрғысынан пайымдап тұжырымдау қажет.

**Сұрақтар мен тапсырмалар**

1. Философия мен педагогиканың өзара байланысының қүрделілігін қалай түсіндіресіз?
2. Қазақстандық философ Ж.М. Әбділдиннің диалектикалық логика мектебіне сипаатама беріңіз.
3. «Неге философиялық білімдер педагогикалық зерттеуді әдіснамалық қамтамасыз етудің құрамына кіреді?» деп ойлайсыз? Жауабыңызды негіздеңіз.
4. Педагогиканың философиялық бағдары болып табылатын герменевтиканың педагогикаға қажеттілігін дәлелдеңіз.
5. Философия мен педагогиканың арақатынасын түсінудегі бағыттарды сипаттаңыз.
6. Философиялық тұғырларды педагогикалық болмысты зерттеу пәніне көшірудің қисынын түсіндіріңіз.
   1. **Ғылым философиясы және педагогика**

Жаңа заманда 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 әдісінің ғылымды негіздеуде ішінара ғана қолданылатынын дәлелдеді. К. Поппердің бұл ойлары оны **фальсификационизм** деп аталатын әдіснаманың, кез келген қағиданың ғылымилығын анықтаудың әдіснамасын жасауға әкелді. К. Поппер ойшыл ретінде әлемнің объективті өмір сүруіне сенді. Ол ғалымның осы әлем туралы шындық білім алуға ұмтылатынын жоққа шығарған жоқ. Ғалымдар әлемді тану үшін болжамдар жасайды, теорияларды құрастырады, тіпті заңдар ашады. Дегенмен олардың ешқайсысы ашылған жаңалықтар шынайы деп айта алмайды. Поппердің пайымдауынша, ғылыми білімнің ғылымилығы оның теріске шығарыла алуында (фальсифицируемость, яғни теріске шығарыла алушылық). Бір білімнің басқа білім арқылы (әсіресе жоққа шығарылмаған, бірақ жоққа шығарылатын әлеуеті бар) жоққа шығарылу үдерісі ғылымның даму үдерісі деп түсіндіріледі. Поппер фальсификация 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. К. Поппердің ғылым философиясына арналған «Ғылыми жаңалықтың логикасы», «Ұсыныстар мен жоққа шығару», «Объективті білім: эволюциялық әдіс» еңбектері педагогика ғылымының логикасын, ғылымның тарихын пайымдауға әсер етті. Педагогика ғылымының тарихилығына тез арада көңіл аударды, фальсификация ұстанымы педагогиканың ұғымдық аппаратынан да орын алды. Сонымен, педагогика К. Поппердің ғылымның математикалық және тұжырымдамалық әдістері туралы қағидаларына сүйене отырып, өзінің теориялық құрылымдарына, қолданбалы жасалымдарына тереңірек үңілетін болды [144; 149; 154; 233; 313].

К. Попперден кейін ғылымның өз тарихына терең бойлауға жол ашылды. Ғылым дамуының тарихилығы негізінде көп зерттеушілер назарын аударған тұжырымдаманы **Томас Кун** жасап шығарды. Оның философиялық мұрасы – «Ғылыми революциялардың құрылымы» атты еңбегі. Т. Кун ғылым философиясына ғылыми білімнің өсуін сипаттауда және түсіндіруде негіз болып табылатын «парадигма» ұғымын енгізді. «Парадигма» ұғымын тарихтың нақты бір кезеңінде ғылыми қауымдастық мойындаған ғылыми жетістіктер жиынтығын түсіндіруге негіз етіп алуды ұсынды. 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 жонылып, әрі қырланып жаңарып отырады. Біртіндеп ол анық бола бастайды да, зерттеу жүргізуде аса қажет құралға айналады. Сонымен бірге парадигма зерттеу алаңын белгілі бір деңгейде тұжырымдай алады, шындық болмысты ғылыми зерделеу аясындағы сұрақтарды топтастырып анықтауға мүмкіндік туғызады. Осылайша, парадигма зерттеу әрекеті аясында қандай фактілер алынатынын анықтайды. Парадигма ғылыми қауымдастықтың санасын игеріп алады. Парадигманы қабылдай отырып, ғалымдар зерттеушілік әлеуетін күшейтеді. Парадигмаларға Т. Кун заңдарды, теорияларды, олардың практикалық қолданысын және қажетті жабдықтарды жатқызды [206; 233].

Қайсыбір парадигманы өз әрекетіне үлгі еткен ғылымды Т. Кун «нормадағы ғылым» деп атады. Нормадағы ғылымдағы парадигмада белгіленген нақты міндеттерді шешу жолы беріледі. Зерттеу әрекетін парадигма анықтайды. Тек сол ғылымға ғана 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. Куннің айтуынша, ғылымда аномалиялық жағдаят туындайды, парадигманың жеткіліксіздігі сезініле бастайды. Демек, дағдарыс туындап тұр. Енді бұрынғы парадигма ғылымдарды біріктіре алмайды. Ғылым дамуының нормалық кезеңі аяқталады. Оның орнына ғылыми революция кезеңі 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 ғылымының пәндік алаңын жаңаша көріп, жаңаша зерделейді. Жаңа парадигмаға негізделген зерттеулер көбейе түседі. Ғылымға оның дамуының нормадағы кезеңі қайтып оралады. Куннің 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 [13; 206].

Т. Кун парадигмалық білімдер туралы айтқанда жаратылыстану ғылымдары жетістіктеріне сүйенді. Ол бұл ғылымдарды, гуманитарлық ғылымдарға қарағанда, қалыптасқан ғылымдар деп есептеді. Куннің 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 үдерісінде Т. Куннің әдіснамалық схемасын пайдаланып, түсіндіруге болады деді. Педагогикада парадигмалар, ғылыми революциялар туралы айтыла бастады. Педагогикада ғылымды түсінудің Т. Куннің үлгісіне аса қызығушылық таныту осы күнге дейін жалғасуда. Демек, К. Поппер мен Т. Куннің ғылымды талдаудың тұжырымдамалық схемалары ғылыми білімнің дамуында түпнұсқалы үлгі болып табылады. Ғылымға ғылым тарихы арқылы қарау теорияларды, заңдарды, ғылыми нәтижелерді тарихи шартты салыстырмалы түрде, яғни тарихи-әлеуметтік шарттарға байланысты қарастыруға әкеледі [13; 233].

Ғылыми білімнің осындай тарихи шарттылығын ХХ ғасырдың екінші жартысында **П. Фейерабенд** өз тұжырымдамасын **«эпистемологиялық анархизм»** деп атап, ғылыми және дүниетанымдық плюрализмге тоқталады. Оның пайымдауынша, таным теориясы мен ғылым философиясындағы өзара анархизм шығармашылық еркіндігін қамтамасыз етеді, яғни әдіснамалық плюрализмді туындатады. Әрбір ғалым өз тұжырымдамасын басқа тұжырымдамалармен салыстырмай жасаса, 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 аңызды тең деп санады. Фейерабендтің принципі педагогика саласы зерттеушілеріне классикалық ғылымның догматтық идеяларынан бас тартуға көмектесті. ХХ ғасыр – ХХІ ғасыр басында педагогикада постмодерндік көзқарастың таралуына П. Фейерабендтің идеялары себеп болды [385].

ХХ ғасырдың 60-жылдары **С. Тулмин** ғылымды түсіну эволюциялық сипатта, таным ұғымдары арқылы іске асады деп тұжырымдады. Осы кезде педагогикада да ұғымдық аппаратқа көңіл бөлінді. ХХ ғасырдағы ғылым философиясы педагогиканы өзін өзі рефлексиялауға итермеледі. Басқа ғылымдар саласындағы білімдер педагогикаға лек-легімен ағылып келіп жатты. Сондықтан, ғылыми-педагогикалық білімнің құрылымы мен мазмұны, зерттеу әдістері нәтижелері талқыланды [376; 132]. Сөйтіп, педагогикада жағдай күрделене түсті. Осы тұста ғылымтану педагогиканың пәніне, пәндік алаңына, әдіснамалық және теориялық құралдарына, педагогикалық зерттеу нәтижелеріне байланысты сұрақтарға жауап іздеуге көмектесті **(1-сурет. Ғылымның даму тұжырымдамалары)** [13].

**ҒЫЛЫМ ДАМУЫНЫҢ ТҰЖЫРЫМДАМАЛАРЫ**

**ҒЫЛЫМ ДАМУЫНЫҢ МАКРО ТҰЖЫРЫМДАМАЛАРЫ**

**Ғылымның кумулятивтік-эволюциялық- интерналистік тұжырымдамасы**

**Ғылым дамуының диалектикалық тұжырымдамасы**

**Ғылымның кумулятивке қарсы революциялық-экстерналистік тұжырымдамасы**

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

**ҒЫЛЫМ ДАМУЫНЫҢ МИКРО ТҰЖЫРЫМДАМАЛАРЫ**

позитивизм

**Сыни рационализм тұжырымдамасы (К. Поппер)**

**Ғылымдарды жіктеу тұжырымдамасы мен олардағы гуманитарлық білімнің орны**

**В.С. Казаковцев,**

**Б.М. Кедров,**

**В.С. Леднев**

**Ғылымның парадигмалық тұжырымдамасы (Т. Кун)**

**позитивизм**

**Ғылым философиясы саласындағы Ресей ғалымдарының ғылыми білімді дамыту тұжырымдамасы**

**Г.М. Добров,**

**В.В. Ильин,**

**Э.Г. Мирской,**

**А.П. Огурцов,**

**В.С. Степин,**

**Б.Г. Юдин**

**постпозитивизм**

**Зерттеу бағдарламасының тұжырымдамасы (И. Лакатос)**

**Ғылыми білімді әлеуметтік құрастыру тұжырымдамасы (М. Маклей)**

**Ғылымды тақырыптық талдау тұжырымдамасы (Дж. Хелтон)**

**Ғылым философиясы мен әдіснамасы саласындағы Қазақстандық мектеп**

**(Ж.М. Әбділдин, А.Н. Нысанбаев, К.Х. Рахматуллин, М.З. Изотов, Р.К. Қадыржанов, А.Г. Косиченко, М.Ш. Хасанов, М.С. Сабитов, О.Ж. Әлиев**

**«Эпистемологиялық анархизм» тұжырымдамасы (П. Фейерабенд**)

**Айқын емес білім туралы тұжырымдама (М. Полани)**

**Ғылым дамуының эволюциялық тұжырымдамасы (С. Тулмин)**

**Ғылым дамуының фазалық теориясы**

ауысуларының тұжырымдамасы (Э. Эзер)

**Ғылым теорияларын дамытқан тұжырымдамалар**

Ғылыми мектептер

**1-сурет. Ғылым дамуының тұжырымдамалары**

Педагогика ғылымының мақсаты - педагогикалық шынайылықты тану. Ғылымның мақсаты - ақиқатты табу. «Ақиқат деген не?»деген сұраққа жауапты таным теориясы (гносеология) береді. Нақты ғылым гносеология берген жауапты қабылдай отырып, ғылыми таным әрекетін ұйымдастырады.

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 - ғылыми негізделген, тәжірибемен дәлелденген тұжырым. Ғылыми білімді ғылыми емес білімнен тек ғылымилық өлшемдері арқылы ғана ажыратуға болады. Ғылыми-педагогикалық рационалдық (тиімділіктің, ұтымдылықтың) және педагогикалық білімнің ғылымилығының өлшемдері нақтылана бастады. Ғылым – дамушы институт. Ғылым институтының тарихында 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. 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 ғасыр - ХІХ ғасыр аяғы); ғылыми рационалдықтың классикалық емес типі (ХІХ ғасыр соңы мен ХХ ғасыр ортасы); ғылыми рационалдықтың классикалық емес типінен кейінгі типі (ХХ ғасыр ортасы – қазіргі уақытқа дейін).** Инновациялық қоғам келешегінің философиясын талдау қоғамдық дамудың жаңа үлгілерін көрсетуде. Философия әрқашан келешекті ойластырып, қоғамның дамуының идеалды болашағының модельдерін ұсынуда. Модерн дәуірі жобалық парадигманың рөлін күшейтіп отыр. Сондықтан да, жобалар бәсекесі туындайды. XX ғасырда либералдық және коммунистік жобалар үнемі бәсекелесуде болды [39; 346].

Кез келген ғылымның бұдан әрі табысты дамуы оның әлемнің заманауи сипатымен қаншалықты байланысты екендігімен анықталады. В.С. Степиннің пікірінше, бұл ғылымның негізгі ғылыми пәннің жүйе құрушы факторы болмақ, ол ғылыми ізденістерді мақсатты түрде ғаламдық тұрғыда зерттейтін бағдарлама ретінде атқарылады, ал оның өзгеруі ғылыми революцияға алып келеді. Ғылым негізі мынадай **үш құрамнан** тұрады:

- аталмыш ғылыми пәннің жалпыланған болмысы жүйелік-құрылымдық сипаттамасына енетін әлемнің арнаулы ғылыми бейнесі **(пәндік онтология);**

- ғылыми таным әдісінің жалпыланған сұлбасын анықтайтын **зерттеу идеалдары мен нормалары** (сипаттау мен түсіндіру, дәлелдеу мен негіздеудің идеалдары мен нормалары, сондай-ақ, құрылымы мен ұйымдастырылу идеалдары);

- әлемнің қабылданған сипатын, сондай-ақ, идеалдары мен нормаларын негіздейтін, соның арқасында ғылымның оның танымдық болмысы мен әдістері жөніндегі жасаған ұсынымдары мәдени трансляция ағымына қосылатын **ғылымның философиялық негіздері** [346; 384; 385; 386; 387; 389].

Әлем бейнесі дегеніміз – «дамуының белгіленген тарихи типіне сәйкес ғылымның зерттеу пәнін қайта жаңғыртатын теориялық білімдер формасы, сондай-ақ, сол арқылы ғылыми ізденістердің түрлі салаларынан алынған нақтылы білімдерді біріктіретін және жүйелендіретін форма». Білімді жүйелендіру деңгейіне қарай әлемнің ғылыми сипатының үш типі белгіленеді: 1) барлық ғылымдардан алынған Бүкіл әлемнің, қоғам мен адамның тұтас бейнесін құрайтын білімдерді жүйелендіру көкжиегін белгілейтін; 2) ғылымның нақтылы (жаратылыс, әлеуметтік) салаларындағы білімдерді жүйелейтін; 3) нақты болмысты (тиісті ғылым зерттейтін және оны зерттеу пәнін құраушы универсум фрагментін) зерттеу сипаты - әлемнің арнаулы ғылыми сипаты [289; 346]. Әлемнің қазіргі ғылыми сипатын дамыту арқылы мәдениеттердің төзімділігі мен келісіміне негізделген және осы заманға ғаламдық дағдарыстардан шығуды көздейтін ғаламдық ойлаудың жаңа тұрпаты қалыптасты.

Философтардың (Н.Н. Моисеев, В.С. Степин, В.С. Швырев т.б) пікірінше, бүгінгі таңда құрылу алғышарттары: ғылымның классикалық емес сатысына көшуі ғаламдық эволюционизмнің қазіргі заманғы идеялары жаратылыстану ғылымы, гуманитарлық және табиғи ғылымдар арасындағы дәстүрлі алшақтықты жоюға мүмкіндік беретін өзін-өзі ұйымдастыру тұжырымдамасы идеялары болып табылатын әлемнің бірыңғай жалпы ғылыми сипатының қалыптасқандығын дәлелдеуге барлық негіз бар.

Ғылым тарихынан белгілі болғандай, ғылыми танымның қалыптасуы мен дамуына әрқайсысы белгілі бір ғылыми парадигмамен байланысты бірнеше кезеңдер байқалады. «Классикалық әдіснамалық тірегі - ньютондық механика болып табылатын әлемнің механикалық сипаты табиғи түрдегі» классикалық парадигма. Классикалық парадигма мен танымның классикалық стратегиясы органикалық түрде байланысты, оған табиғаттың күрделілігі туралы пікірлерге, зерттелуші құбылыстардың болмысын, табиғаттың барлық көпбейнелілігін қарапайым және механикалық көркі бейнеде көрсетуге немқұрайды ыңғай, кездейсоқтыққа жол бермеу, табиғат объектілерінің тұрақты, өзгермейтін жай-күйіне, ондағы сандық өзгерістерге алып келетін үдерістерге айрықша көңіл аудару тән. Оның орнын алмастыратын неоклассикалық парадигма мен таным стратегиясы табиғаттағы кездейсоқтық рөліне қатынасымен ерекшеленеді. Олар кездейсоқ және мүмкін үдерістерді суреттеу тәсілдері туралы жаңа пікірлердің қалыптасуына мүмкіндік береді. Бұдан әрі ғылымның классикалық еместен кейінгі парадигмасы ғылыми ұтымдылық типін өзгертуді көздейді; объекті туралы алынатын білімдердің, қызметтің құралдары, операцияларының айрықшылығымен ғана емес, сонымен қатар, оның құндылық-мақсаттық құрылымымен арақатынасы есепке алынады. Бұл ретте, ғылымішілік мақсаттардың ғылымнан тыс мақсаттармен, әлеуметтік құндылықтармен және мақсаттармен байланысы анықталады.

Танымның классикалық емес соңы стратегиясына табиғат жүйесінің күрделілігі, жүйе құрауыштарының тұтастығы мен ажырамастығы, бұл құрауыштарды бөлудің шарттылығы тән. Педагогика әдіснамасына жататын мәселе тұтастығымен, -моно- немесе педагогика негізінің политұғырлығы. Осы мәселені қарастыруда иерархияға және іс жүзіндегі тұғырлардың өзара әрекетіне қатысты мәселелер туындайды [346; 384].

Модерннен кейінгі дәуір жекеге, даралыққа қызығушылығын жасырған жоқ. Бұл дәуір философтары капитализмнің барлық түріне қарсы, олар модерннен кейінгі дәуірді дамушы қаржылық капитализмнің талаптарына сәйкес қоғам деп сипаттады. Келешек мәселесі өзектене түсті. Қазір қоғам феодализмнен капитализмге өтетін уақыттағыдай кезеңге тап болып, әрі қарай не болатыны әзірге түсініксіз. Әлемнің келешегінің моделі әзірге жоқ, ескі тәртіп құлады, ал жаңа тәртіп толық орнаған жоқ. Келешек көз алдымызда жасалуда. Келешек әлемі модерннен кейінгі парадигмада қарастырылады (П. Ханна және т.б). Адам да күрделене түспек. Адамның өмір сүру ортасы, айналасындағы әлем табиғаттан гөрі технологиялар мен инновацияларға бағынышты болады. Биотехнологиялар мен нейроғылым адам табиғатын жақсартуы ықтимал. Жасанды интеллект жасау бүгінгі ғылымның күн тәртібінде тұр. Инновация адамның өзін өзі жүзеге асыруының құралына айналады.

Сонымен, адам дамуының әлеуметтік-гуманитарлық парадигмасы қайта қарастырылады. Ғылым философиясы қоғамның инновациялық дамуының үдерістерінің білім беру жүйесіне әсерін пайымдауға ұмтылыс жасауы қажет.

Педагогика ғылымының даму ерекшеліктерін зерделеу бұл сұлбаны ғылыми білімнің осы саласының тарихи дамуына ішінара ғана пайдалануға болатынын көрсетті. ХVІІ ғасырдан ХІХ ғасырдың 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 **ғылымилықтың екі өлшемін** – ғылымилық эталоны – **логикалық қарама-қайшылықсыздық және тәжірибелік дәлелділік** жасап алуына мүмкіндік туғызды. Педагогиканың әдіснамасында логикалық қарама-қайшылық, логикалық дәлелділік пен дедукцияны пайдалану жолдары іздестірілді [9; 10; 11; 16; 24; 175; 177; 415].

Физиканың жетістіктері зерттеуші-педагогтарды білімдерді тәжірибелік- эксперименттік тексеруге мәжбүрледі. Бұл педагогикалық ақиқатты логикалық тексеру жеткіліксіз, экспериментке негізделген дәлелдемені қажет деп тапты. Педагогика ғылымына верификация өлшемі ендірілді. Верификация өлшемі негізінде құрылған педагогикалық білім болжамдық-дедуктивтік сипат алды.

Ғылымның классикалық емес типі кезеңінде нысан туралы білім алу құралдарының ерекшеліктері ескеріліп, білімді дәлелдеу әдістері де өзгерді. Педагогика гуманитарлық ғылымдардың әдіснамалық базисіне ендірілді. ХІХ ғасырдың соңы мен ХХ ғасырдың басында ғылымилық өлшемі әсемдік өлшемі мен эвристикалық өлшемі болып ендірілді. Педагогика ғылымында таным субъектісі ақыл-ойдың иесі ғана емес, оны зерттеудің аясында сезімдердің, қобалжулардың әсеріне берілгіш тұлға деп қарастырады. Отандық педагогикада XIX ғасырдың аяғы мен XX ғасырдың басында ғылыми рациональдықтың классикалық емес типіне қарай қозғалыс, ағын басталып кеткен еді. Ол типке білімнің ғылымилығының өзіне тән логикалық қайшылықсыздық, верификациялана алуы сияқты өлшемдермен қатар «сұлулық», «эвристикалық» өлшемдері де ене бастады. Сұлулық (әдемілік, көркемдік) өлшемі ғылыми-педагогикалық шығармашылықтың өнімдеріндегі үйлесімділікті білдірді. Сұлулық өлшемі педагогикалық білімнің сапасын жеке адамның қанағаттануы тұрғысынан қарастырды. Эвристикалық өлшемі теорияны, тұжырымдаманы, болжамды таңдауды олардың мазмұнының кеңею мүмкіндігі тұрғысынан сипаттайды. Бірақ еліміздегі оқиғалар бұл үдерісті 70 жылдан астам уақытқа артқа итеріп жылжытты, педагогикалық білімнің бірыңғай стандарты болды. Педагогикада ұзақ мерзімге ғылымилықтың стандарты орнатылды. Бұл стандарт бойынша білім аксиоматикалық деңгейде жасалынып отырды. Негізінен бұл кезеңде педагогикалық зерттеулер логикалық қайшылықсыздық ұстанымын басшылыққа алды.

Жалпы әлемдік контексте XX ғасырдың ортасынан осы уақытқа дейін ғылымда ғылыми рационалдықтың классикалық емес типінен кейінгі дәуір басталып жалғасуда. Аталмыш типке монологизмнен толық бас тарту, бәсекелес тұғырлардың бар екендігін және теориялардың жоққа шығарылуын мойындау, бір сызықты, элементарлы дамуды мойындамау тән болды. Ғылыми рационалдықтың классикалық емес типінен кейінгі кезде адам танымның белсенді қатысушысы, зерттеу әрекетінің жүйе құраушысы деп танылады. Білімді адами мәселелерді шешудегі тиімділігіне байланысты бағалайды. Осыған сәйкес ғалымдардың зерттеу әрекеті және ғылыми-зерттеу әрекетінің әдіснамалық стандарттары өзгереді. Қазіргі педагогика ғылымының әдіснамалық ізденістері ғылыми рациональдықтың осы типінің ғылымилық өлшемдерінің мүлдем басқа түрлерін табуға ұмтылуда [63; 64].

Отандық педагогика XX ғасырдың соңынан бастап ғыыми рационалдықтың жаңа негіздерін іздестіретін әлемдік үдерістің көшіне ілесуде. Негізінен педагогикалық зерттеулер логикалық қайшылықсыздық өлшеміне сәйкес жүргізілді. ХХ ғасырдың ортасынан бүгінгі күнге дейін жалғасып отырған ғылымның классикалық еместен кейінгі дәуірінде бәсекелес тұғырларды және теориялардың фальсификациялануын мойындау орын алды.

Ғалымдар бұрмалануын анықтаған ғылыми пәннің белгілерін жүйелей және қорытындылай отырып, ғылыми пәнді құрастыру қағидаларын ұсынды: пән – білім жүйесінің талабына сәйкес оқытуға бейімделген ғылыми білімдер, тәртіп-рәсімдер, әдістер тобы және мазмұны; ғылыми пәннің жеке зерттеу пәнінің болуы; зерттеу мен оқытуда пайдаланатын әдістер; теорияны құрастырудың арнайы тәсілдері; әдіснамалық бағдар; ғылыми пәннің басқа пәндермен өзара байланыстары; басқа пәндер үшін теориялық және әдіснамалық мәнділігі; әлеуметтік маңыздылығы: ғылыми мектептер, зерттеуші топтар және т.б.; пәнді қоғамның мойындау дәрежесі; зерттеу нәтижелерінің практикаға қосқан үлестерінің мүмкіндіктері; зерттеу міндеттерін шешудің құндылықты мақсаттары мен үлгілері [71; 139].

Ғылыми білімді мәселелерді шешу құралы деп қарастырды. Демек, ғалымдардың зерттеу әрекетін, зерттеу нәтижелерін бағалаудың әдіснамалық стандарттары өзгерді. Қазіргі педагогикалық зерттеулер теориялық және қолданбалы жасалымдарды ғылымилықтың түрлі типін біріктіретінін педагогика әдіснамасына берілген анықтамалардан, сондай-ақ, педагогиканың жалпы ғылымилық бағдарларын ғылымның даму тұжырымдамаларында көруге болады. Ғылымның даму тұжырымдамалары және педагогикадағы ғылыми білім мына құрылымда қарастырылады: ғылым философиясы тұрғысынан педагогиканың генезисі; педагогика ғылымының мақсаты, педагогикалық білім ұғымы; ғылыми-педагогикалық рационалдық және педагогикалық білімнің ғылымилығының өлшемдері; ғылыми-педагогикалық танымның эмпирикалық әдістері; ғылыми-педагогикалық факт; ғылыми-педагогикалық танымның теориялық әдістері; ғылыми-педагогикалық теорияның құрылымы.

Адамдарды тарихи-мәдени даму субъектісі ретінде зерделеу ғылыми білімдердің қазіргі шындық болмысты бейнелеуі туралы ғылыми деңгейдегі білімдердің дамуын қалыптастыруды қажет етеді. Ғылыми білім шындық болмысты бейнелейтін жаңа деректермен толыққанда ғана өзінің өрістегенін көрсетеді. Осы деректермен толығу үдерісі зерттеудің ғылыми негізделген жаңа әдістерін пайдалануды ұсынады. Бұл әдістер өз кезегінде ғылымтанудағы әдіснамалық деп аталатын теориялық қағидалар жиынтығынан құрылады [13; 233]. Ғылымда әдіснама (кең мағынада) деп шындық болмысты құрудың ұстанымдарын танып білудің формалары мен тәсілдері туралы ілімді айтады. Кез келген ғылымның әдіснамасы реттеушілік және нормативтік қызмет атқарады. Реттеуші қызмет зерттеу әрекетін ұйымдастыруға мүмкіндік береді, ал нормативтік қызмет ол әрекетті нормаға келтіреді. Тұтас алғанда, әдіснамалық құрылымдар таным үдерісінің іргетасы, әрі өте күрделі көпдеңгейлі, зерттеушілік бастамалардың бірізділігін, қарқынын анықтайды, зерттеу барысында алынған білімдерді түсіндірудің көкжиегін белгілейді.

Педагогикадағы кез келген әдіснамалық құрылғы оның философиялық негіздері болып табылады. Өз кезегінде, философия адам болмысының мәселелерін кең арнада қарастыра отырып, педагогикаға бағдар болып табылады. Қазіргі философия біркелкі емес, онда түрлі және бәсекелес ағымдар, бағыттар, мектептер, ілімдер бар. Болмысты пайымдайтын бүгінгі күні экзистенциализм, феноменология, прагматизм, постпозитивизм, герменевтика, персонализм, структурализм, постмодернизм, діни философия және т.б. философиялық ілімдер қатар дамуда. Осыған байланысты, педагогика өзінің әдіснамалық стандарттарына тез түзетулер енгізіп отыр. Аталмыш философиялық түсіндірулерде адамның рөлін, орнын, мәнін сипаттайды. Алдымен, педагогиканың ғылыми пән ретіндегі мағынасын нақтылап алу қажет болып тұр.

**Сұрақтар мен тапсырмалар**

1. К. Поппердің «фальсификационизм» деп аталатын білімнің ғылымилығын анықтаудың әдіснамасын сипаттаңыз.

2. Т. Куннің ғылым философиясына «парадигма» ұғымын енгізуін және «парадигма» ұғымына берген анықтамасын түсіндіріңіз.

3. Т. Куннің пікірінше, ғылыми білімнің даму үдерісінің мәселесін шешетін «ғылымның циклдік дамуы» дегенді қалай түсіндіресіз?

4. П. Фейерабендтің «эпистемологиялық анархизм» тұжырымдамасын сипаттаңыз.

5. Ғылымның даму тарихындағы үш кезеңді қөрсететін кесте сызыңыз.

6. Педагогикалық білімнің ғылымилығының өлшемдерін сипаттаңыз және оған мысалдар келтіріңіз.

7. «Ғылым» және «ғылым философиясы» ұғымдарына анықтамаларды негіздеңіз.

**1.3. Педагогика - ғылыми пән**

Жиырмасыншы ғасырда ғылыми білімнің адам өміріне әсері күшейген уақытта ғылымның өзі де зерттеу мәселесіне айналды. Өз ізденістерінде ғылымның қалыптасу үдерісін ең басты зерттеу пәні ретінде қарастырған ғылым философиясының көрнекті өкілдері (К. Поппер, Т. Кун, М. Полани, С. Тулмин, И. Лакатос, П. Фейерабенд және басқалар) ғылым деген не, ғылыми танымның ерекшелігі неде, ғылымның құрылымы мен қызметтері қандай, оның даму сипатына не әсер етеді деген сұрақтарға жауап іздеді. Ғылым туралы пайымдауларды қайта қарастыру замануи 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 зерделеуіне тәуелсіз деп таныды. Барлығы да заңдармен басқарылады деп түсінілді. Ғалымдардың көпшілігі ғылым әлем құпиясын ашуға, оны түсіндіруге, ондағы әрекеттенуші күштерді тануға қабілетті деген бір жақты пікірде болды. Әрине, барлық ғалымдар дәл осылай ойлаған жоқ. Олар адам айнала қоршаған дүниемен танысуға қажет әлем туралы сезімдік дәйектер-мәліметтер бар деп білді. Ғылымдағы бұл бағыт логикалық эмпиризм деп аталды. 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 тексеріп пайымдады, педагогика ғылымының құрылымы, оның теорияларының құрамы туралы ойластырды. Жалпы алғанда, логикалық эмпиризм ғылымилықтың жаңа көкжиегіне жетуге ықпал жасады.

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

XX-XXI ғасырлар тоғысында кезкелген елдің тұрақты өркендеуін қамтамасыз ететін ең басты фактор – адам. Өркениетте адам рөлінің артуы, адами капиталдың қоғам дамуының негізгі ресурсына айналуы адам туралы ғылымдардың ішінде ең алдымен білім беру туралы арнайы ғылым педагогиканың маңызын арттырды. Ғылымның адамиландырылуына байланысты ғылыми кеңістікте айтарлықтай өзгерістер пайда болды. Ғылыми ізденісті жүйелі ұйымдастыруда педагогиканың басқа ғылымдармен үнемі өзара әрекеттесуінің қажеттілігі артуда. Пәнаралық зерттеу жобаларының көпшілігінде педагогика жетекші орынды иеленуде. Осындай зерттеулер жүргізу тәжірибесін тиімді ету үшін оған қатысушы ғылымдардың табиғаты, мәні айқындалады. Сондықтан да XXI ғасырдағы педагогиканың өзін өзі саналы сезінуі өзекті мәселеге айналуда. Белгілі бір ғылымның өзін жете түсінуі оның басқа ғылымдар арасындағы орнын, рөлі мен маңыздылығын ұғыну және бағалауды білдіреді. Тіпті бұл мәселе педагогиканың келешекте дамуымен ғана емес, оның толыққанды ғылым болып қалуымен де байланысты өзектендірілуде.

Соңғы жылдардағы көптеген жарияланымдарда педагог-ғалымдар (Б.С. Гершунский, В.В. Краевский, О.Г. Прикот және басқалар) педагогика ғылымының мәртебесіне өзге ғылыми пәндерден әртүрлі қауіп төніп тұрғанына алаңдаушылық бар екені жөнінде пікірлер айтты [127; 314]. Қазіргі жағдай, Г.П. Щедровицкийдің пайымдауынша, «педагогикаға қызмет көрсететін» «кешенді ғылымдар» деген жаңа типті ғылымдардың қалыптасуымен сипатталады. Әрине педагогика ғылымы басқа ғылымдар мен бағыттардың (әлеуметтік антропология, феноменология, когнитология, семиотика, информатика) тарапынан ерекше талаптарды ескермей қоя алмайды. Өкінішке орай, педагогиканың бұл ғылымдармен өзара қарым-қатынасы пәнаралық қақтығыстарға да әкеліп соғуда [126; 127; 415].

XXI ғасырдың басында педагогиканың құрылымын түсінудің өзін қиындататын құрамындағы пәндердің ғылыми бағыттары, ағымдардың көптігі педагогиканы күрделі жүйеленген ғылым болуға әкелгені ақиқат. Педагогиканың құрылымын анықтауға тұжырымдамалық көзқарастар мен тұғырлар көп-ақ (В.Е. Гмурман, В.И. Гинецинский, В.М. Полонский, Н.А. Вершинина). Бірақ ғалымдардың педагогика ғылымының айқын құрылымын құрып бітуі әзірге аяқталмаған секілді. Педагогиканың бірыңғай әрі біртұтас ғылым ретіндегі құрылымын зерделеу қажеттігі анық көріне түсуде. Болашақ педагогикалық зерттеулердің бағыттарын таңдауға жазық кеңістік ашылуда. Дегенмен замануи педагогиканың тұтас құрылымын, оның әдіснамасын негіздеу мәселесі өзінің көкейкестілігін жоғалтқан жоқ. Өйткені, педагогиканың дамуының күрделілігі, кейде балама көзқарастардың, түрлі ғылыми мектептердің, тұғырлардың, ағымдардың, бағыттардың болуы, нақты педагогикалық пәндер санының көптігі қазіргі педагогиканы талдауға қажет әдіснамалық тұғырды арнайы жасауды талап етеді. Бұл тұжырымдама педагогикалық пәндердің тұтас жүйесі ретіндегі педагогика ғылымы құрылымын талдаудың негізіне алынатыны шындық [127; 100; 310; 71].

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

Жалпы ғылымилық түсініктерді педагогиканың пәніне қатысты ойластырғанда, педагогиканың терминологиясы «педагогикалық болмыс», «педагогикалық жүйе», «білім беру үдерісі», «педагогикалық өзара әрекеттестік» сияқты сөз тіркестерімен байиды. Педагогика кез келген ғылым сияқты шынайы болмысты бейнелейді. Сондықтан, педагогикалық болмысты педагогикалық әрекетті ғылыми қарастыруға алынған болмыс деп анықтауға болады.

Үдеріс - жүйенің күй-жайының ауысуы, демек, білім беру үдерісі - әрекет ретінде білім беру жүйесінің күй-жайының ауысуы. Сондықтан, педагогикалық әрекет және педагогикалық үдеріс - екеуі бір нәрсе емес. Педагогикалық үдеріс – қозғалыстағы, дамудағы әрекет. Тек оны ойша ғана тоқтатып, педагогикалық әрекеттің бөліктерін талдауға болады. Енді бір маңызды ұғым «педагогикалық өзара әрекеттестік», практикалық педагогикалық әрекеттің мәнді белгісі – оның екі жақты сипатын бейнелейді. Бұл қасиет арқылы педагогикада мақсат қоюмен және басшылық етумен байланыстының бәрін сипаттайды. Ең соңында педагогикалық зерттеулерде іргелес ғылымнан алынған ұғымдарды бөліп көрсетуге болады. Психологиядан («қабылдау», «меңгеру», «ақыл-ойдың дамуы», «еске сақтау», «іскерліктер», «дағдылар»), кибернетикадан («кері байланыс», «динамикалық жүйе») да көптеген ұғымдарды педагогикада кеңінен қолданыс табуда.

Математика, физика немесе логика сияқты ғылымдардан өзгеше педагогика негізінен жалпы қолданыстағы сөздерді пайдаланады. Бірақ сөздер ғылыми айналымға түскен соң, ғылыми терминнің өзіндік қасиетіне – осы саланың ғалымдары бірдей ұғынатын бір мағынаны иеленеді. Сөздің ғылыми терминге айналуы ғылыми пән мен ғылыми еңбектің көрінісі, яғни нәтижесі болып табылады [ 293].

. Ғылыми пән педагогика құрылымын зерттеуде әдіснамалық тұғырларды жүзеге асыру мен әдістерді қолдануды реттеу идеяларын, қағидаларын анықтауды қамтамасыз етеді. Осының нәтижесінде ғалымдар замануи педагогиканың құрылымын жүйелеп наұтылауды, ғылыми-педагогикалық пәндердің дамуының бағыттары мен жаңа ғылыми-педагогикалық пәндердің пайда болуын қарастырады. Сондай-ақ нақты педагогикалық ғылыми пәндердің даму кезеңдері мен деңгейлерін анықтау мүмкін болады. Бұл үшін ғылымның пәндік құрылымы туралы замануи түсінік туралы білімдер жүйеленеді. Педагогиканың ғылыми пәндер жүйесі ретіндегі құрылымының даму генезисі зерделенеді. Ғылым дамуы модельдерін осы зерттеулерде кешенді пайдалану қажет. Сонымен қатар ғалымдар педагогиканың дамуын кезеңдерге бөліп қарастыру өлшемдерін анықтайды және негіздейді, даму деңгейлерін сипаттайды. Педагогиканың ғылым ретіндегі бөліктері нақтылануда. Ғылыми-педагогикалық пәндер жіктемесі жасалуда. Замануи педагогиканың пәндік деңгейде құрылуы мен педагогика құрылымының болжамдық моделі негізделуде [71; 398].

Педагогиканың пәндік құрылымын философтар, педагогтар жүйелілік тұғыр, ғылымтанудың теориялық қағидалары арқылы зерттеп пайымдауда. Бұл теориялар педагогикалық зерттеулер барысында алынған білімдерді пәндік құрылым бөліктерін түсіндіруге, ғылым дамуының әртүрлі модельдеріндегі жасалған зерттеу әдістерінің байланыстарын орнату арқылы зерттеу логикасын анықтауға, педагогиканың пәндік мәртебесін қолдауға бағыттылған стратегияның орынды екенін ашып көрсетуге мүмкіндік береді [127; 293].

Педагогиканың құрылымын зерттеудің әдіснамасына келесі идеялар, тұжырымдар, теориялардың жиынтығы алынуда. Олар:

**-ғылымдарды жіктеу тұжырымдамалары және олардың гуманитарлық білімдегі орны** (Әл-Фараби, Ж.М. Әбділдин, Б.М. Кедров, В.С. Леднев, Б.Г. Юдин);

-ғылымның пәндік құрылымы туралы тұжырымдамалар (О.Ж. Әлиев, Н.А. Вершинина, Э.Г. Мирский, А.П. Огурцов, В.С. Степин);

**-философия саласындағы ғылыми білімнің дамуы туралы тұжырымдамалар** (Ж.М. Әбділдин, О.Ж. Әлиев, Ә. Нысанбаев, Г.М. Добров, В.В. Ильин, И. Лакатос, Т. Кун, М. Полани, К. Поппер, С. Тулмин, П. Фейерабенд);

**-жалпы ғылымда және педагогикада ғылыми-педагогикалық білімнің маңызының артып отыруы туралы идеялар** (Г.А. Уманов, А.П. Сейтешев, Г.Қ Нұрғалиева, В.А. Дмитриенко, В.И. Журавлев);

**-ғылым дамуын зерделеу теорияларының ғылымның ақпараттық** (Г.Қ. Нұрғалиева, Қ.М. Беркімбаев, Е.Ы. Бидайбеков), **логикалық** (Ж.М. Әбділдин, П.В. Копнин, Н.П. Коршунова), **гносеологиялық** (Ж.М. Әбділдин, Г.Х. Валеев, Г.В. Воробъев), **социологиялық** (М. Тажин, К. Биекенов, А.Е. Левин) **модельдеріндегі көріністері;**

-**педагогиканың жалпы әдіснамасы және педагогикалық зерттеулер әдіснамасы** (М.А. Данилов, В.Е. Гмурман, В.В. Краевский, Б.Т. Лихачев, А.М. Новиков, В.М. Полонский, В.И. Загвязинский, М.А. Лукацкий, Я.С. Турбовской, Н.Д. Хмель);

**-педагогикалық ғылыми таным. инновациялар мен өлшемдер әдіснамасы** (М.В. Богуславский, В.С. Лазарев, В. Ляудис, З.А. Малькова, Л.В. Мардахаев, Н.Н. Найденова, В.С. Шубинский, Н.Р. Юсуфбекова, В. Звонников).

Қазіргі уақытта ғылым әдіснамасы мамандары «ғылым нысаны» мен «ғылым пәні» түсініктерін ажыратып қарастырады. Нысан дегеніміз - зерттеушінің танымдық әрекеті бағытталған шынайы болмыс, ал пән дегеніміз - зерттеудің нысанын (объектісін) ғылыми тұрғыдан көру тәсілін бейнелейтін зерттеу субъектісі мен объектісі арасындағы буын.

Педагогика ғылымы және оның нысаны мен пәні. Педагогика әрекеттің ерекше түрін зерделейді. Бұл әрекет – педагог өз алдына белгілі бір мақсат қоятын болғандықтан, оны мақсатты бағытталған әрекет: белгілі нәрсеге (үйренуге) үйрету және тұлғаның адами қасиеттерін тәрбиелеу, кейде мұны «мәдениет трансляциясы» деп те атайды. Жеке тұлғаның әлеуметтік тәжірибені меңгеруіне және өзін-өзі дамытуына бағытталған әрекеттің осы түрі педагогика ғылымының өз пәні болып табылады.

**Ғылым философиясы тұрғысынан білім берудің мақсаттарының және оның субъектілерінің дамуына көзқарас.** Білім беру бүкіл әлемде базалық жалпы мәдени құндылықтар ретінде қарастырылады. Демек, білім берудің мәдени-шығармашылық миссиясы - «мәдениетті адамды» қалыптастыруды қамтамасыз ету. Қазіргі білім беру әлемдік дағдарыстан шығу үдерісінің ең белсенді қатысушысы екен. Осыдан білім берудің ең басты міндеті туындайды: әрбір адамның генетикалық негіздегі қабілеттерін дамытуды барынша қамтамасыз ету, адамдарда сыни ойлауды дамыту, оларды замануи ғылым, техника, технологиядағы нақты білімдермен қаруландыру, өзгермелі табиғи жағдайда осы білімдерді тиімді пайдалануды ұйымдастыру. ЮНЕСКО ның құжаттарына сәйкес замануи білім берудің мақсаттары: **оқушыға танымға үйренуге, жұмыс жасауға үйренуге, өзімен өзі келісімді болуға үйренуге көмектесу.**

Білім берудің мақсаттарын нақтылап, құрамдас бөліктерін ашып көрсетейік: **оқушыға қоршаған дүниені тануға үйренуге көмектесу** қажет. Оқушыны таным үдерісіне үйренуге көмектесу білім беру ұйымдарының міндеттерінің жүйесінде көптен қойылып жүр. Бірақ мектептерде оқушылардың жалпы оқу жетістіктері, іскерліктері мен дағдыларын қалыптастырудың тұтас жүйесі әлі күнге дейін толық құрылған жоқ. Білім берудің бірінші мақсатын орындау үшін оқушылардың ақпарат жинау, зерттеу әрекетіне және зерттеу біліктіліктерін меңгеруге қызығушылығын дамытуға жағдай жасалуы тиіс. Айталық, білім алуға үйрену үшін оның зияткерлік мәдениеті, ақпараттық мәдениеті, өзін-өзі ұйымдастыру мәдениеті, зерттеу мәдениеті дамытылады. Бұл мәдениет түрлері оқушыға өмір бойы оқып үйренуге мүмкіндік тудырады. Сонымен, «өмір бойы білім алу» шындық болмысқа айналады.

Білім берудің екінші мақсаты – **оқушыға еңбек етуге, жұмыс жасауға үйренуге көмектесу.** Ең әуелі, білімдерін практикада пайдалануды үйрету үшін оқушыларда жүйелі сыни ойлауды дамытуға әсер етіледі. Еңбек етуге үйрену өзінің кәсіби әрекет саласында өзін жетілдіру қажеттілігімен байланысты. Ең алдымен, білімдерін практикада қолдануға және теориялық мәселелерді шешуге үйреніледі. Бұл оқушыда жүйелі ойлауды қалыптастырады. Сондай-ақ, өзі таңдаған салада кәсіби маман болуы үшін оқушыларда көшбасшылық сапаны тәрбиелеу қажеттігі де туындайды. Көшбасшы – нақты саланың мәселелерін талдауға, сыни ойлауға, өзінің айналасындағы мәселені шешу үшін адамдарды топтастыруға қабілетті маман. Сонымен, көшбасшыны тәрбиелеу – білім беру мақсаттарының бірі.

Білім берудің келесі мақсаты – **оқушыға адамдармен бірге өмір сүруге үйренуге көмектесу**. Адамдармен өмір сүру үшін басқаны қабылдау мен түсінуге, оған құндылық ретінде қарауға, топта, сыныпта, отбасында, әлеуметте, әлемде өмір сүру дағдыларын меңгеруге үйренеді. Осыған байланысты балалардың әлемдегі өзара бағыныштылықты түсіну сезімін ояту және қолдау, оларды қарым-қатынаста кикілжіңнің алдын алуға үйрету аса маңызды болып табылады. Коммуникацияда ең негізгісі – басқа адамды құндылық ретінде сезіну. Басқаны қабылдау, түсіну, оған көмектесу сияқты адами сапалар коммуникативті мәдениетке тән.

Білім берудің тағы бір мақсаты – **оқушыны өзімен өзі татулық сезімде болуға үйрету.** Әрбір жаңа ұрпақты мәдениетке баулу қызметін білім беру атқарады. Білім беру адамзат жинақтаған әлеуметтік тұрғыдан мәнді білімдер мен тәжірибені кең ауқымда таратуға, мәдени-тарихи сабақтастықты сақтауға мүмкіндік жасайды. Бұл күрделі міндеттерді шешу үшін педагогиканың қисынды ғылыми аппараты, ғылыми әдістері, дамыған әдіснамасы болуы шарт. Оның ғылыми білімі пәндік, қайталанушылық, объективтік, эмпирикалық және теориялық тұрғыдан негізделгендіктен, логикалық дәлелділік сияқты сапаларға ие болып отыр (Т.И. Шамова және т.б.). [253; 254; 294; 295; 296].

Бүгінгі күні адамтануда адамның адамзаттың тарихты меңгерген ақыл-парасатын, мәдениет әлемін құруға қабілетін, өмір тәжірибесін мұра етуге қабілетін атап көрсетуде. 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, қазіргіге және болашаққа көз сала отырып 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.

**Антик дәуіріндегі адам.** 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 орнықты. Орта ғасырдың діни педагогикасы білім берудің антиктік мұратын жоққа шығарды. Олар оқытуды Құдайды және жанның құдайлық мәнін танудың бірден–бір жолы деп түсінді. Ренессанс 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 түсіну негізделеді. «Оқып-үйренуші» адам бейнесін немістің классикалық философиясы дамыта алды. Білім беру адамның өзін және әлемді жасау құралы, білім беру оның өзіндік санасын қалыптастыра алады деп пайымдалды.

**Қазіргі заман адамы**. ХХ ғасырда білім беру мәселелерін шешудің түрлі нұсқалары ұсынылды. Білім беру туралы ойлардың теориялық негіздеріне феноменология, герменевтика, философиялық және педагогикалық антропология, персонализм, экзистенциализм, тіл философиясы, структурализм, 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. Адамдарды тарихи-мәдени даму субъектісі ретінде зерделеу ғылыми білімдердің қазіргі шындық болмысты бейнелеуі туралы ғылыми деңгейдегі білімдердің дамуын қалыптастыруды талап етеді. Ғылыми білім шындық болмысты бейнелейтін жаңа деректермен толыққанда ғана өзінің өрістегенін көрсетеді. Осы деректермен толығу үдерісі зерттеудің ғылыми негізделген жаңа әдістерін пайдалануды талап етеді. Бұл әдістер, өз кезегінде, ғылымтанудағы әдіснамалық деп аталатын теориялық қағидалар жиынтығынан құрылады [233].

Педагогикада «білім беру» ұғымы мәні жағынан тәрбиеге өте жақын. Білім беру қоғамдық құбылысты, әрі педагогикалық үдерісті білдіреді. Ол педагогиканың объектісін жалпы әлеуметтік нысанға ендіреді, сондықтан педагогика ғылымының объектісі – білім беру деуге болады. Педагогика – бұл білім беру әрекетінің түрлі жақтарын зерттейтін басқа ғылымдар қатарындағы білім беру туралы арнайы ғылым. Бұл білім беруді өзінің құрамдас бөліктерімен бірлікте қарастырып зерттейтін, өзінің зерттеу объектісі ретінде санайтын бірден–бір ғылыми пән.

Білім беру жүйесінің әрекетінің тиімділігі педагогика ғылымының жетістіктеріне тікелей байланысты. Әрбір келесі ұрпақты қалайша оқыту және тәрбиелеу керектігін білім беру саласына жеткізу туралы күмән жайттарды азайту үшін педагогика ұзақ тарихи кезеңді басынан кешірді. Әйтсе де, педагогика бірден өзін қалыптасқан ғылым деп атай алмады. Педагогиканың ғылымилық мәртебесін алуының ұзақ жолы – көп рет тексерілген теориялық негіздер, бұл қағидаларды тексеру және қайта тексерулер, адамзаттың мәдени және өркениеттік жетістіктерін сақтау және көбейтуге жауапты әлеуметтік институтқа қызмет ететіндей, оның шындық болмыста қайта құруға қабілетті болуын қажет еді.

Педагогика басқа ғылымдармен тығыз ынтымақтастықта дамыды. Оның үнемі өзінің ғылыми құрал-жабдықтарын, ғылыми логикасын басқа ғылымдардағы ғылыми аппаратпен, әдіс-тәсілдермен салыстыруға мүмкіндігі болды. Педагогика нақты теориялық және қолданбалы жасалымдарға қажет жалпы ғылымилық негіздерді өңдеп, терең зерделеп отырды. Педагогиканың жалпы ғылымилық негіздері оның көп ғасырлық болмысында мәнді өзгерістерге ұшырады. Демек, педагогика үшін заманауи сұрақ: бүгінгі күні педагогиканың дидактикалық және психологиялық негіздері қандай?

**Сұрақтар мен тапсырмалар**

1. Педагогиканың ғылым философиясы тұрғысынан даму генезисін қалай пайымдар едіңіз?

2. Ғылымның зерттеу пәнін қалай анықтайды? Педагогика ғылымының объектісі мен пәнін нақтылаңыз.

3. Педагогиканың ұғымдық аппаратын сипаттаңыз.

4. Педагогикадағы жалпы ғылымилық ұғымдар жүйесін түсіндіріңіз.

5. Ғылым философиясы тұрғысынан білім берудің мақсаттарының және оның субъектілерінің дамуына өз көзқарасыңызды білдіріңіз.

* 1. **Педагогика және дидактика**

Педагогика ғылымының дамуы негізінде дидактика білім беру мен оқытудың теориясын шоғырландыруға көңіл бөле отырып, ғылыми білім саласында өзіндік мәртебеге ие бола бастады. Бүгін дидактика білім беру және оқыту туралы ғылым ретінде танылып отыр. «Дидактика» түсінігі мазмұнын толық түсіну үшін, қысқаша ғана бұл ғылыми пәннің дамуына тарихи шолу берген жөн. Тарихта біршама уақыттар бойы «педагогика» терминімен қатар «дидактика» термині бір мағынада қолдалынып жүрген. Ең алғаш рет оны ғылымға неміс педагогы В. Ратке (1571-1635) кіргізген және өзінің дәріс курсын «Дидактикадан қысқаша ғана есеп нәтижесі немесе Ратихияның оқыту шеберлігі» деп атаған. Осындай мағынаны ұлы чех педагогы Ян Амос Коменский де қолданған. Ол 1657 ж Амстердамда өзінің «Ұлы дидактика» атты белгілі еңбегін бастырып шығрды. «Дидактика» термині грек тілінен шыққан, яғни «didaktikos»-үйренуші, ал «didasko»-зерттеуші. Я.А.Коменскийдің дидактиканы «бәрін бәріне оқыту өнері» ретінде қарастыруын осы сөздер тудырған болар. Оның құрамында ол «жан-жақты моральға бағытталған ойлардың қалыптасуы» туралы оқыту мен тәрбиелеу сұрақтарын қарастырады.

Педагогика ғылымының дамуы барысында дидактика білім беру мен оқытуға көңіл қоя бастайды. Әлемдік дидактиканың дамуына И.Ф. Гербарт (1776-1841), И.Г.Песталоцци (1746-1827), А.Дистервег (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 ғасырлар 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 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, дидактиканың объектісі мен 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 қосты.

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

Педагогиканың даму барысында дидактика барынша үлкен дәрежеде өз алдына зерттеу пәні бар жеке педагогикалық ғылыми пән мәртебесін иемденген пән болып табылады. Дидактиканың пәнін анықтауда теория мен практиканың бірлігі туралы таным теориясының іргелі мәні бар. Дидактика практикаға, практикалық педагогикалық әрекетке айналған, сондықтан, дидактиканың басты қызметі оқыту практикасының ғылыми тұрғыдан негізделуінде. Дидактиканың пәнін міндетті анықтауда басшылыққа алынатын екінші жалпы әдіснамалық қағида – адамның танымының белсенділігі туралы тезис. Сөйтіп, ғылыми дидактиканың әдіснамалық негізі мәнді өзгерту мен танудың теориясы мен әдісі түріндегі материалистік диалектика болып табылады. Дидактика әдіснамасы мәселесіне көптеген педагогтардың еңбектері арналды. Бұл еңбектерде оқыту теориясының әдіснамалық негізі таным теориясы екендігін бірдей түсіну орын алған. Дидактика практикамен тығыз байланыста дами отырып, ірі жетістіктерге жетті [128; 168 350;].

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 ұмтылу мектептің өзіне тән.

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

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

Педагогикадағы өзекті және күрделі әдіснамалық мәселенің бірі дидактиканың басқа пәндермен байланысы болып табылады. Басқа ғылымдардың оқытудың мазмұны мен әдістеріне қатысты нәтижелері дидактикалық зерттеулер барысында көрінеді. Дидактикалық зерттеулер педагогикалық ғылымды және педагогикалық тәжірибені байланыстыратын органикалық байланыс болып табылады. Ол ғылым мен өндірісті біртұтас етіп байланыстыратын құрылымдық буындарға сәйкес келеді. Олар мыналар: 1) әдіснамалық зерттеулер; 2) іргелі зерттеулер; 3) қолданбалы зерттеулер; 4) тәжірибе-құрастырушы жұмыстар (жобалау және жаңа өнімді сынау); 5) ойлап табу және рационалдық қызмет; 6) тікелей өндірістік қызмет. Дидактика саласында әдіснамалық, іргелі және қолданбалы зерттеулер жүргізіліп, тәжірибелі құралдар жасалады. Дидактикалық зерттеулер пәні алға қойған мақсатқа бағынатын оқыту үдерісінің мазмұнында, өту барысында, жабдықтары мен ұйымдастырылуында көрінетін кез келген саналы дидактикалық қызметті білдіреді. Дидактика өзіне тән танымдық қызметті орындайды [128]. Осы педагогикалық тұжырымдаманың (әлеуметтік, психологиялық, физиологиялық, кибернетикалық, және т.б.) негізінде жатқан аралас ғылымдардың деректеріне талдау жасау қажет.

Дидактиканың негізгі міндеті оқу үдерісіне әсер ететін заңдылықтарды анықтау және бұл заңдылықтарды білім беру мақсатында неғұрлым табысқа жету жолында пайдалану. Дидактика білім беру мазмұнын ғылыми негіздеумен, яғни «нені оқыту керек», оқытуды ұйымдастырудың формалары, әдістері мен ұстанымдарын зерттеумен, яғни «қалай оқыту керек», сол сияқты оқушының шығармашылықпен белсенді еңбектенуіне, жеке басының дамуына мүмкіндік жасаумен айналысады. Ұлы ойшыл ғұламалар Әбу-Насыр Әл-Фараби, Ибн-Сина, Қожа-Ахмет Иассауи, Әл-Хорезми, Махмут Қашқари, Жүсіп Баласағұни қазақ жерінде дидактиканың философиялық-әдіснамалық заңдылықтары, өзіндік ерекшеліктері туралы өз еңбектерінде жазып, кейінгі ұрпаққа өте бай мұра қалдырды.

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

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

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

ХХ ғасырдың басында қазақ зиялылары А. Байтұрсынов, М. Жұмабаев, М. Дулатов, Ж. Аймауытов, Х. Досмұхамедов, А. Байтұрсынұлы, М. Дулатұлы, К. Жәленұлы, С. Қожанұлы, Ә. Қасымұлы, Т. Шонанұлы, т.б. білім беру мен оқыту үдерісін жетілдіру, оқулықтар даярлау, білім мазмұнын іріктеу, оқушылардың таным әрекетін арттыру мәселелерін тереңінен зерттеп, дидактиканы одан әрі дамытуға өз үлестерін қосты. М. Жұмабаев оқыту үдерісіне қатысты іс-әрекет, амал жүйесін құрып, бірқатар «индукция», «дедукция», «талдау», «жинақтау» т.б. сияқты терминдерді өзінің «Педагогика» атты еңбегінде қолданған. Ж. Аймауытов көптеген «ынта», «мүдде», «берне», «бағам», «перцептив», «апперсепсе» және т.б. атауларды дидактикаға алғаш енгізген. Ол таным теориясының тірегі пәлсапалық жадты үздіксіз дамыту деп есептеген. Адамның ойлау іс-әрекетін «ойсандығы» деп атаған [7; 32; 38].

Кеңес дәуірінде Қазақстан ғалымдары педагогиканың жалпы мәселелерімен қатар дидактикалық мәселелерді де зерттеді. Республика мектептерінің практикалық материалдарына сүйене отырып, жалпы педагогикалық, дидактикалық маңызы бар түрлі жастағы оқушылармен жұмыс істеудің ерекшеліктері, оқытудың дамуына байланысты мектептерді политехникаландыру, мектеп жағдайындағы оқыту, білім беру үдерісінің ерекшеліктері сияқты тақырыптар бойынша көптеген ғылыми зерттеу жұмыстарын жүргізді. Солардың бірі профессор Р.Г. Лемберг болды. Ол 1938 жылдан бастап Абай атындағы Қазақ педагогикалық институтында оқытушы, кафедра меңгерушісі бола жүріп, оқулықтарды, әдістемелік құралдарды, нұсқауларды зерттеді, жас ғалымдарды тәрбиелеуге елеулі үлес қосты. Отызға таяу ғылым кандидаттарын, бірнеше ғылым докторларын дайындады. Педагогиканың теориялық және практикалық маңызы бар мәселелері туралы көптеген еңбектер жазды. Ол еңбектердің ішінде бастауыш білім беру мәселелері де қамтылған. «Бастауыш мектептегі сабақ», «Сабақ әдістемесінің мәселелері», «Дидактикалық очерктер», «Мектеп оқушыларын жалпы дамыту жұмыстары», «Сабақты құру мәселелері», «Сабақта білім беру мен білімді пысықтау», «Мектептегі оқыту әдістері» атты еңбектерінде сабақтың тақырыбы мен мазмұнының ішкі бірлігі, жаңа материалдың сабақтағы рөлі мен маңызы, сабақта жаттығулар жүргізудің жолдары, білімді есепке алу мен материалды пысықтаудың жаңа түрлері ұсынылды. Оқыту әдістерінің жалпы теориясына тоқтала келе, ол оқыту әдістерінің тиімділігі оқушыларды біліммен қаруландырып қана қоймай, олардың дүниеге көзқарастарын қалыптастырып, сабаққа ынтасының, білуге құштарлығының артуына, жан-жақты дамуына тікелей әсер ететінін айтады [322].

Белгілі ғалым С. Қожахметовтың «Совет мектебінің негізгі дидактикалық принциптері» тақырыбындағы зерттеу жұмысында оқушылар білімінің саналы және жинақты болуының дидактикалық ұстанымдары, бастауыш мектепте оқушылар білімін тексеріп, бағалай білудің әдістемелік жолдары, сабақтан тыс мезгілдегі және сабақ үстіндегі оқушылардың кітаппен жұмыс істей білуі, сабақтан тыс уақытта оқушыларға эстетикалық тәрбие беру жолдары қарастырылған. Ғалым сабаққа қойылатын дидактикалық талаптарды нақтылап, мұғалімнің оқушылармен тығыз қарым–қатынасы арқылы сабақтың тиімділігін арттыру жолдарын көрсетіп берген болатын [32]. Н. Көшекбаевтың «Оқыту теориясы» деп аталатын еңбегі сол кездегі педагогтар, мектеп мұғалімдері мен әдіскерлер үшін аса құнды еңбектердің бірі болды. Оқытудың ғылымилық, білімнің берік болуы, жүйелілік, көрнекілік, теория мен практиканың байланыстылық, саналылық, сияқты дидактикалық ұстанымдарын талдап түсіндірген [32].

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

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

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

Дидактика тарихын зерттеуге Р.Б. Вендеровская, Ш.А. Ганелин, С.Ф. Егоров, З.И. Равкин, Л.А. Степашко, Қ.Б. Сейталиев, Е.Ү. Жұматаева, Б.К. Әбдіғұлова өз еңбектерін арнады. Дидактика өзінің пәні шеңберіндегі заңдылықтарды зерттейді, оқыту үдерісі мен оның барысында туындаған нәтиженің бір-біріне тәуелділігін талдайды, жоспарланған мақсаттың орындалуын қамтамасыз ететін әдістерді, ұйымдастыру формалары мен құралдарын анықтай отырып, екі маңызды қызмет атқарады: теориялық және практикалық.

Дидактика мәселесі М.А. Данилов, М.Н. Скаткин, Г.И. Щукина, В.В. Краевский, А.В. Хуторской, И.К. Журавлев, И.М. Осмоловская,Л.М. Перминова, З. Решетова және т.б. ғалымдардың еңбектерінде зерттелді. Сонымен қатар, дидактика саласында белгілі ғалым педагогтар, М.А. Құдайқұлов, Н.Д. Хмель, А.Е. Әбілқасымова, Б.Т. Барсай, А.А. Бейсенбаева, Б.Б. Баймұқанов, М.Ж. Жадрина, С.Е. Шәкілікова, Е.У. Медеуов, Т.С. Сабыров, Г.Т. Хайруллин және т.б. орта және жоғары мектеп дидактикасының ерекшеліктері, оқушылар мен студенттердің өзіндік танымдық әрекеті, кәсіби білімді дамыту, білім мазмұнын анықтау оқытудың жаңа технологияларын қолдану жолдары, түрлі пәндердің оқыту заңдылықтары мен ұстанымдары және басқа да дидактиканың біртұтас жүйесіне қажетті өзекті мәселелерді шығармашылықпен зерттеп, елімізде дидактиканың дамуына үлес қосты [351].

**Дидактика – оқытудың педагогикалық теориясы**. Білім беру - адамның, қоғамның және мемлекеттің мүддесіне сай тәрбие мен білім беру мақсатына бағытталған үдеріс. Негізінен, дидактиканы білім беру мен оқыту теориясы ретінде анықтайды. Мұндай жағдайда білім оқытудың нәтижесі ретінде, ал оқыту – «білім беру жолы» ретінде көрсетіледі. Демек, дидактика - бұл оқытуды теориялық деңгейде зерттейтін педагогикалық пән. Сондықтан, практикалық әрекет теориясы, яғни оқыту әрекетінің теориясы дидактика болып табылады.

**Дидактиканың нысаны мен пәні.** Педагогикада дидактикалық талдаудың басты салаларының ұғымы – оқытудың мазмұны мен үдерісі (әдістері, ұйымдастыру тәртіптері). Дегенмен де оқытуды түсіну де бір мағынада емес. Кейбір анықтамаларды келтірейік. Біреулер дидактиканың нысаны ретінде оқытуды білім беру мен тәрбиелеу құралы ретінде қарастырса; екіншілері – оқытудың заңдылықтары мен ұстанымдарын, мақсатын, білім мазмұнының ғылыми негіздерін, әдістерін, формаларын, оқыту құралдарын; үшіншілері – оқытудың және білім берудің бірлескен өзара әрекетін; төртіншілері – жалпы дидактиканың пәні деп тек оқыту үдерісі ғана емес, оның дамуына қажет жағдайлар (мазмұны, ұйымы, құралы, т.б.) да, сонымен қатар бұл жағдайларды жүзеге асыратын әртүрлі тұрақты нәтижелер деп есептейді.

Қорыта келе, бүкіл осы анықтамаларды жинақтасақ, онда дидактиканың оқытудың заңдылықтарын, ұстанымдары, мақсаттарын, мазмұнын, әдістерін және тәсілдерін зерттейтіні мойындалады. 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. Әрі қарай, оқытуда тек дидактикалық заңдылықтар ғана емес, басқалары да, мысалы, психологиялық және физиологиялық заңдылықтар әрекеттенеді. Ақпарат айналымының жалпы заңдылықтарын көбінесе информатика, кибернетика, синергетика зерттейді. Оқыту ұстанымдары көптеген ғылымдардың оқыту құбылыстарын зерттеуі нәтижесінде белгіленеді.

**Дидактиканың міндеттері мен қызметтері**:

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

Бұл міндеттер дидактика пәнін анықтауда еске алынады: оның алдында оқыту, құрастыру және зерделеу объектісі ретінде қарастырылады. Оқыту - зерттеушіге, ол педагогиканың ғылыми-теориялық қызметін орындаған уақытта зерттеу нысаны ретінде алынады. Зерттеу нәтижесінде, ол оқыту үдерісінің қалай өтіп жатқаны және оның шын мәнінде орындалған немесе орындалып жатқаны, оның заңдылықтарының қандай екенін және оның болмысының неден тұратыны жайлы мағұлмат алады. Философиялық терминологияны қолдана отырып, оқыту мәні жайлы педагогикалық фактілер, педагогикалық үдеріс заңдылықтары мен ұстанымдары жайлы білімдер алынады деуге болады. Жалпы дидактика басқа ғылымдардың жетістіктерін өз қызметтерін атқаруда пайдаланады, дәлірек айтсақ: философияның, жалпы психологияның, жастық психологиясының, кейінгі жиырма жылдықта кибернетиканың мәліметтерін қолданады. Осы кибернетика белгілі дәрежеде дидактикадағы бағдарламалық оқытуды, алгоритмдеуді, жүйелік-құрылымдық әдісті мектепте оқыту-тәрбиелеу үдерістерін ұйымдастыруына шартты тәуелді етеді [218; 232].

Психология мәліметтерін қолданып, дидактика мысалы, оқушылардың жас ерекшеліктерін есепке алады, сондай-ақ, оқытудың түпкі мақсатын құрастырғанда оқу барысында қол жеткізген оқушы білімінің сипаттары: ойлаудың дербестігі, оқу дағдыларын меңгеру, қолдану, креативтілік және т.б арқылы құрастыруларды ескереді. Психология ғылымынан дидактика: еске сақтау, ақыл-ойдың жетілуі, қабылдау үдерістері туралы білімдерді өзіне қолданады. 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 үдерістің құрауыштары оқыту мен тәрбиелеу болып табылады. Бұлар өзара тығыз байланыста болса да, өзіндік ерекшеліктері бар. Педагогикалық үдерісте оқыту үдерісі ерекше орынға ие. Оқыту барысында білім, білік, дағды және жеке қасиеттер қалыптасады. Оқыту үдерісінің теориялық негізін, оның заңдылықтарын, қағидаттарын, әдістерін педагогиканың өзекті саласы – дидактика қарастырады. Дидактика дегеніміз – оқытудың мазмұнына, әдістеріне және ұйымдастыру түрлеріне ғылыми негіздеме беретін оқытудың педагогикалық теориясы [32;134].

**Дидактика ғылым ретінде мына мәселелерді қарастырады**:

Не үшін оқытамыз (оқыту мен білім берудің мақсаты)?

Кімді оқытамыз (оқыту субьектілері)?

Оқытудың қандай стратегиялары мен тиімді жолдары бар (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?

*Педагогиканың дидактикалық негіздері*. Ғалымдардың зерттеулеріне сүйенсек, Қазақстанда дидактика ғылыми-педагогикалық білімнің басты саласы ретінде басқа ТМД елдерімен салыстырғанда, әлдеқайда жоғары деңгейде дамып келе жатыр. Қазақстан Республикасы өз дамуындағы жаңа серпіліс жасау қарсаңындағы оның әлемдегі бәсекеге барынша қабілетті 50 елдің қатарына кіру стратегиясы бойынша бүгінгі мектеп оқушыларына әлемдік бәсекеге қабілетті білім беру негізіндегі дидактиканың инновациялық бағыттары: инновациялық технология, инновациялық оқу-әдістемелік кешен, инновациялық әдіснама, дидактикалық-инновациялық мазмұны және т.б. [4; 351].

ХХІ ғасыр – педагогтың зерттеушілік даярлығын қажет ететін, жаңа форматтағы мұғалімнің инновациялық іс-әрекетінің кезеңі. Мектеп өміріне жаңа буын оқулықтарының келуі мұғалімнен өз ісіне үлкен жауапкершілікпен, инновациялық көзқараспен қарауды талап етеді. Республикамызда білім беру жүйесінде қоғамның әлеуметтік тапсырысын жүзеге асыру үшін жаңа буын оқулықтары мен оқу-әдістемелік кешендерін ендіру қажеттілігі туындады. Қазақстан Республикасының Үкіметінің 1996 жылғы 26 қыркүйектегі № 1173 қаулысына сәйкес «Жалпы білім беретін мектептердің оқулықтары мен оқу-әдістемелік кешендерін дайындау мен баспадан шығарудың мақсатты бағдарламасы» бекітілді. Аталмыш бағдарламаның негізгі мақсаты – әрбір сынып, әрбір пән бойынша жаңа буын оқулықтары мен оған сәйкес оқу-әдістемелік кешендерін қазіргі қоғам сұранысына сәйкес, еліміздің ұлттық менталитеті мен мәдени құнылықтарын ескере отырып, қайта дайындау, оқушылардың базалық білім мен біліктілік деңгейін қамтамасыз ету.

Соңғы жиырма бес жылдықта көптеген жаңа буын оқулықтары мен оқу-әдістемелік кешендері жарық көрді: ана тілінен (Т. Әбдікәрімова, С. Рахметова), қазақ әдебиетінен (А. Дайырова, Т. Ақшолақов, Г.С. Құрманбаева және т.б.), қазақ мектептеріне орыс тілінен (Г. Бадамбаева, Қ. Қабдолова, Ә. Жүнісбеков және т.б.), дүниетанудан (К. Жүнісова, Қ. Аймағамбетова және т.б.), географиядан (К. Мамырова, Ұ. Есназарова), химиядан (Н.Н. Нұрахметов, И.Н. Нұғыманов), математикадан (Т. Оспанов, А.Т. Миразова, Қ.Ж. Ағанина, Ж. Қайыңбаев және т.б.), тарихтан (Т. Тұрлығұлов, Т.А. Анохина және т.б.) және басқалары. Ал Қазақстан Республикасы мектептері мен жоғары оқу орны оқулықтарын даярлаудың тұжырымдамалық негіздемесін ғалымдар Б.А. Қойшыбаев, Н.Н. Нұрахметов, А.Қ. Құсайынов және т.б. жасады [351].

**Педагогиканың дидактикалық бағдарларына** жататын ағымдар: дидактикалық материализм, дидактикалық формализм және дидактикалық утилитаризм.

***Дидактикалық материализм*** (энциклопедизм). Я.А. Коменский, Г. Спенсер, Б.С. Блум білім берудің негізғі мақсаты оқушыларға түрлі ғылым салаларынан кең көлемді білімді неғұрлым көбірек жеткізу деп санады.

***Дидактикалық формализм*** (И.Г. Песталоцци, И.Ф. Гербарт, Ф.А.В. Дистервег). Формализм (франц.formalismе, лат. formalis – форма, пішінге қатысты) – шығарманың пішініне артық мән бергенсіп, мазмұнды мансұқ ететін ағым. Формалистер үшін стиль дегеніміз - мазмұннан тысқары жатқан бітім қалыптастырушы принцип. XIX ғасырдың басында білім беру мазмұнын таңдаудың дидактикалық материализммен бәсекелес дидактикалық формализм пайда болды. Ол ағым оқытуды оқушының ішкі әлемін, танымдық қызығушылығы мен қабілетін дамытудың негізгі құралы деп қарастырды.

***Дидактикалық утилитаризм*** (Дж. Дьюи, Г. Кершенштейпер, В.А. Лай, У.Х. Килпатрик). Бұл ағымды америкалық философ әрі педагог Дж. Дьюи ұсынды. Оның ойынша, философия мен білім беру парапар, білім беру арқылы білім мен құндылықтар бірігіп, адамның дүниеге өзіндік көзқарасын қалыптастырады деп түсіндірді. Қазіргі уақытта дидактикалық утилитаризм идеясы арқылы зерттеу негізіндегі оқыту тұжырымдамалары білім берудің инновациялық модельдерін жасауға қол жетіп отыр [233].

Педагогикалық білім саласы дидактикаға жаңалық ендіру қажеттілігі туындады: білім беру жүйесіндегі инновацияға қоғам мен мұғалімдердің оң көзқарасын қалыптастыру; білім беру жүйесінде жаңалықты іздейтін, табатын, пайдаланатын инновациялық орталықтар ашу; жоғары педагогикалық оқу орындарында болашақ мұғалімдерді инновациялық технологиялармен қаруландыру, олардың инновациялық құзіреттілігін, психологиялық даярлығын қалыптастыру.

**Сұрақтар мен тапсырмалар**

1. Педагогика ғылымы мен дидактиканың өзара байланысын сипаттаңыз.
2. Педагогикадағы дидактикалық формализмді сипаттаңыз.
3. «Дидактика – оқытудың педагогикалық теориясы» және «дидактика – білім берудің педагогикалық теориясы» ұғымдарын салыстырыңыз. Жауабыңызды негіздеңіз.
4. Педагогикадағы дидактикалық материализм мен утилитаризмді сипаттаңыз. Мысал келтіріңіз.
5. Постмодерндік дидактиканың негізгі белгілері қандай болу керек?.

**1.5. Педагогика және психология.**

Педагогика мен психологияның өзара байланысы әдіснамалық сипатқа ие. Психологиялық және педагогикалық зерттеулерде әдіснамалық ұстанымдарды және баланың психикасының ерекшеліктерінен туындайтын нақты мақсаттарды басшылыққа ала отырып, сол зерттеулердің стратегиясы, жалпы барысы анықталады. Психологиялық және педагогикалық зерттеу логикасы детерменизм ұстанымына, ақиқаттылық ұстанымына, даму ұстанымына негізделіп құрылады. Осы аталған ұстанымдар педагогикалық және психологиялық зерттеулерде нақты ескерілмегендіктен ізденіс нәтижелерінің практикада қолданылуы күмәнді болып қалуы мүмкін.

Психологияда да, педагогикада да зерттеудің табыстылығы оның әдіснамалық аппаратының дамуымен анықталады, сондықтан да, психологиядағы әдістер зерттеушілердің үнемі назарында. Нақты әдістер жасалымы ғылымның теориялық қағидаларынан шыға отырып, әдіснамалық ұстанымдарға негізделеді. Кез келген әдіс белгілі бір теорияның нәтижесін көрсетеді де, зерттеудің нысанын, алынған нәтижелерді түсіндіру тәсілдерін анықтайды.

Ізденушілердің психологиялық және педагогикалық теорияларды зерттеудің теориялық-әдіснамалық негізінде көрсеткенімен 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 зерттеушілер психологиядағы қандай теорияны жасауға қатысуына байланысты алғанын кейде дәлелдеп бере алмай жатады. 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 жәйттер жиі кездеседі. Кейде тіпті зерттеудің ғылыми аппаратында тұрғанмен, зерттеудің өзінде қолданылмағаны байқалады. Психологиялық зерттеулерде әдісті қолданудан алынатын нәтижелер сандық және сапалық жағынан толық сипатталады, ал соны педагогикада да толығырақ іске асырған жөн [6; 7; 189].

Психология 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 ерекшеліктері бейнелетін баланың мінез-құлқының белгілі бір көріністері; б) топтың бірлескен әрекеті, жалпы көңіл-күй ахуалы, балалар арасындағы қарым-қатынастар.

Ғалым В.И. Загвязинский психологиялық және педагогикалық зерттеу әдістерін тұтас қарастырады.

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 Қазақстан Республикасында мемлекеттік деңгейде психология және педагогика саласында ғылыми-зертеу институттары жоқтың қасы. Тек Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясының бүкіл жоғары оқу орындарындағы магистранттарды қамтуы мүмкін емес. Магистранттар алыс және жақын шетелдік университеттерге аз уақытқа тағылымдамадан өтуге жіберіледі. Бұл, әрине, 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 үйретіледі, үйренеді. Өйткені, ғылыми-педагогикалық кадрлар ондаған жылдар академиялық іргелі ғылыми-зерттеу институттарында өз ойларын ұштайды, ғылыми санасын, менталитетін, ойлау жүйесін дамытады. Сондықтан, елімізде психология саласына ғылыми-зерттеу институты, ұлттық психологияны зерттеп, бүгінгі күні психологиялық қызметті құру, жеке адамға психологиялық көмек, әрбір жас тұлғаның психологиясын қалыптастыру үшін қажет-ақ. Бұған ғылыми-практикалық шарттар да жеткілікті.

Қазақтың психологиялық мұрасы өте бай. Әл-Фарабидің, Ж. Аймауытов пен М. Жұмабаевтың психологиялық көзқарастары – әлі толық зерделене қоймаған тылсым дүние. Шоқан Уәлиханов еңбектерінде халықтық рух мәселесі жиі қозғалған. Танымал псхолог-ғалым Қ.Б. Жарықбаевтың пайымдауынша, халықтық рух дегеніміз – ұлттық сана-сезімді ояту, қазіргі ғылым тілімен айтқанда – этнопсихология, қазақи тілмен айтсақ – ұлттық психология ғылымы деп атайды. Кейін Әлихан Бөкейханов, Ахмет Байтұрсынов, Халел Досмұхамедов, Міржақып Дулатовтардың ұлттық сана-сезімді ояту мәселесіне айрықша мән бергені, Ж. Аймауытовтың психологиядан бірнеше кітап жазғаны белгілі. XX ғасырда Төлеген Тәжібаев, Мәжит Мұқанов ұлттық психологияны дамытып, оны жастар тәрбиесіне қолдану мәселесін ғылыми тұрғыда қарастырған. 1926 жылы Ж. Аймауытовтың іргелі кітабы «Психология» жарық көрсе, бұл саланы 1950-1960 жылдары академик Төлеген Тәжібаев ғылыми жүйелеп, ретке келтірді. Кейін бұлардың ісін қазақтың танымал психологтары М. Мұқанов, Қ.Б. Жарықбаев, В.К. Шабельников, Н.А. Логинова, Ж.Ы. Намазбаева, С.М. Жақыпов, С. Бердібаева, Н. Тоқсанбаева, Ф. Тәшімова, А.М. Ким, О. Аймағамбетова, Н. Ақтаева, Д. Дүйсенбеков, Қ.Т. Шериязданова, А. Ақажанова, О. Саңғылбаев, М.П. Кабакова және т.б. зерттеулер жүргізіп, іргелі жұмыстар жасап, жас ғалымдарды тәрбиелеуде [6; 123].

Қазіргі уақытта отандық психологтар шетелдік теориялар мен тұжырымдарды да (айталық, тұлға теориясын жасаушы ғалымдар: З.Фрейд, Г.С. Салливан, О. Ранк, Э. Фромм, А. Адлер, К. Роджерс, А. Маслоу, Д. Келли, Г.Оллпорт, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, К.К. Платонов) саралап, олардың ғылымға қажеттілерін ұтымды пайдалануда [233]. **Педагогиканың психологиялық бағдарлары, педагогика мен психологияның өзара байланыс мәселесі үнемі талқыланып келеді.** Тәжірибе бұл мәселенің қалай шешілетінін бұл ғылымдардың дамуы ғана емес, сонымен қатар, мысалы, адамға осы заманғы білім беру және тәрбиелеу, мектепте, ЖОО-да және т.б. оқу кезеңінде жеке тұлғасын дамыту сияқты бірқатар мәселелерді шешу практикасына байланысты екенін көрсетті.

Педагогика мен психология байланысының сипатын олардың дамуының осы заманғы кезеңінде жаңартудың негізгі көзі шешілуі үшін, бір жағынан, педагогтар мен психологтардың күш қосып нақтылы бірігуін, екінші жағынан, әрқайсысының өз орны мен жалпы іске үлес қосу сипатын сезінуін талап еткен практикалық міндеттер мен ғылыми мәселелердің мазмұнды түрде жаңару үрдісі болды. Осының нәтижесінде бүгінгі күні мақсаттары, мазмұны және іске асыру үлгісі бойынша ерекшеленетін педагогика мен психология байланысының даму үстіндегі жүйесі туралы айтуға болады. Педагогика мен психология байланысының түрлерін іздеуде қажеттіліктердің ерекшеліктерін бағдарға алу қажет. Нәтижесінде мұндай байланыс қажеттіліктердің үш түрін бөліп алуға болады. Біріншіден, оқыту, тәрбиелеу және білім беру саласындағы психологияның қолданбалы аспектілерін дамыту педагогикалық психология пәнін белгілеуді қамтамасыз етті. Екіншіден, білім беру саласы үшін оның осы заманғы түсіндірілуіне, «Білім беру туралы» Заңға сәйкес мамандарды психологиялық-педагогикалық даярлауды жаңартуды іздену педагогика мен психологияның мазмұнын оқу пәні ретінде қайта қарау қажеттілігіне алып келеді. Үшіншіден, педагогикалық болмыстың оқыту, тәрбиелеу және адамға білім беру міндеттерін шешу үдерісіне қажет педагогикалық және психологиялық білімдер кешеніне сұраныс күшейеді. Айтылғандарға байланысты өзара қатынасы тұрғысынан педагогика мен психологияны:

– әрқайсысы зерттеуде өз нысаны, пәні және міндеттері бар ғылымдар;

–осы заманғы мамандарды психологиялық-педагогикалық даярлау үдерісіндегі оқу пәндері;

–бүгінгі адамды өмірге және қызмет етуге (отбасында, балабақшада, мектепте, ЖОО-нда және т.б.) даярлауда кешенді, өз табиғаты бойынша күрделі практикалық міндеттерді шешу және бұл ретте түрлі мамандардың (психологтардың, педагогтардың, дәрігерлердің және т.б.) көмектесуі үдерісіндегі педагогикалық және психологиялық білімдер ретінде қарастыруға болады [25; 72].

Байланыстың әрбір түрі үшін қайсыбір қағидаларға сүйенетін және өз заңдарына бағынатын күрделі бірлестік ретінде өзіндік құрылым мен ерекше ұйымдастырылуы тән. Педагогика мен психология ғылымдары байланысының шынайы ауқымы мен келешегін түсіну үшін, байланыстың бөліп көрсетілген түрлеріне назар аударып, олардың ерекшеліктерін ғана ашып қоймай, сонымен бірге, белгіленген үрдістерді айқындап көрейік. Егер ғылымдардың арақатысы туралы айтатын болсақ, олардың даму тарихында ұзақ жылдар ішінде жинақталған түсініксіз құбылыстар аз емес. Психология мен педагогиканың даму негіздері ғылымдардың жіктелуі үдерісінде философиямен байланысты екендігінен бастайық. Сондықтан, әлемдегі белгілі ғалым-педагогтар, ең алдымен, философ және психолог болуы, психология мен педагогикадағы арақатынасты өз бетінше ашуға тырысуы бекер емес. Адамды оқыту, тәрбиелеу, білім беру және дамыту мәселелеріне И. Гербарт, А. Дистервег, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, С.И. Гессен, В.А. Сухомлинский және тағы басқалар тап осылай қарады.

Педагогика мен психологияның өзара байланысы мәселесі отандық сияқты шетелдік ғалымдардың еңбектерінде күрделі түрде шешілгені мәлім. Мысалы, Д. Дьюи «Психология және әлеуметтік практика» атты жұмысында психологиялық теория педагог-«тұжырымдамашыларға» («концептуалистерге») психологиялық ғылым мен мұғалім–практиктердің арасындағы делдалдың ролін ғана қалдырып, педагогикалық практиканы бағыттауға және мағлұмат беруге тиіс деп жазды. Осыған ұқсас көзқарасты осы заманғы көптеген шетелдік психологтар әлі күнге ұстануда және осы арқылы педагогикалық ғылымның дербес мәртебеге деген құқығын жоққа шығаруда. Бірақ ХХ ғасырдың 80-інші жылдарының ортасында-ақ Ресейде Э. Стоунстың атының өзі психология мен педагогика арасындағы бірігу үдерісін автордың мойындауын білдіретін «Психопедагогика» атты кітабының ағылшын тілінен аудармасы пайда болды. Алайда автор психология дидактикаға және оқыту практикасына өз заңдарын «күштеп таңдады», ал педагогика психологиялық білімді дидактикалық қағидаға «айналдырды» деп пайымдады. Педагогика мен психологияның арасына деген осындай көзқарасты білдіретін жеке көзқарастарды осы заманғы жұмыстардан кездестіруге болады [320; 402].

Осы уақытта да жекелеген ғалымдардың педагогиканың ғылыми негіздерін психологияға жатқызуға деген ұмтылысының басым екендігі анық. Психологияның педагогикаға қатынасының мәнін түсінудегі бұл үрдіс психологизм деген атқа ие болды (В.В. Краевский және т.б.), сондай-ақ, психологияны педагогикалық практиканы ғылыми негіздеудің аса маңызды көзі ретінде таниды. Алайда, мұндай практиканы ғылыми негіздеу үдерісі ғалым-педагогтардың өз ғылымдарының объектісі мен пәні шеңберінде іске асырылады. Бұл жағдайда педагогика өзіне іргелі және практикалық аспектілерді үйлестіреді. Осы ұстанымға сәйкес, педагогика қолданбалы пән ретіндегі педагогикалық психология, оқыту және тәрбиелеу психологиясы, педагогикалық қызмет психологиясы, мектепте білім беру психологиясы және т.б. пәндерінің аясында дамиды [189].

Қатарына психология мен педагогика кіретін адам туралы ғылымдар әуел бастан таным мен даму объектісімен өзара байланыста бола отырып, түрлі тарихи кезеңде талдамалы түрде «мүшелерге жіктелуге» мен «біріктірулерге» ұшырады. Бұл байланыстар:

- өсу үстіндегі адамның дамуы және оның өмір тіршілігін ұйымдастыру тәсілдері туралы білімнің құрылымындағы ғылымдардың өзара әрекеті ретінде;

- кешенді немесе пәнаралық психологиялық-педаогикалық зерттеулер шеңберінде;

- адамның (балалардың, жасөспірімдердің) тұтасымен дамуы, оның білім беру жүйесі (мектеп, ЖОО және т.б.) жағдайында кәсіби және жеке дамуының практикалық мәселелерін шешуде педагогикалық және психологиялық білім беру міндеттерін біріктіру арқылы түрлі нысандарда көрініп отырды.

Педагогика мен психология дербес ғылым салалары ретінде адам жөніндегі ғылыми білімдердің қатарында тұрып, әрқайсысы өз міндетін атқарады. Психология адам психикасының оның өмір тіршілігінің түрлі жағдайларында қайсыбір факторларының әсерімен өзгеру және даму тетіктерінің заңдылықтарын ашады және түсіндіреді. Ал педагогика болса педагогтің және оның қызметінің адамның даму үдерісіне ұтымды және тиімді ықпалының заңдылықтары мен тетіктерін ашады, адамға білім беру оқыту, тәрбиелеуді ұйымдастыру және іске асыру қағидаларын өзінің кәсіби қызметі мен психологиямен бірлескен әрекетінің негізгі саласы ретінде түсіндіреді. Педагогикалық психология үшін, ең алдымен, адамдардың психикасында қандай да бір оқыту бағдарламалары мен педагогикалық технологиялардың әсерімен қалай және қандай өзгерістер болатыны туралы мәселе маңызды болып табылады. Ал педагогика үшін зерттеудің негізгі пәні білім беру технологиясының өзі, оларды жобалау, құру және қолдану болып табылады. Оқыту технологиясының тиімділігін олардың психологиялық салдарлары мен нәтижелері бойынша бағалау педагогиканы оның педагогикалық психологиямен байланысына мүдделі етеді [233; 235; 402].

**Педагогика мен психологияның пәнаралық байланысы мынадай мәселелердің қойылуы арқылы ашылады:**

-психологиялық шынайы болмыс және оның қасиеттері, педагогикалық шынайы болмыс және оның қасиеттері;

-педагогика, педагогикалық психология, психологиялық педагогика, жеке тұлға дамуының психологиясы, кәсіби даму психологиясы, жеке тұлға дамуының педагогикасы, кәсіби даму педагогикасы;

-гуманитарлық білім жүйесіндегі психология және педагогика;

-педагогиканы «психологияландыру» және психологияны «педагогикаландырудың» жолдары мен тәсілдері;

-психология мен педагогикадағы монизм мен плюрализм;

-педагогикалық және психологиялық ұғымдар (тәрбие, оқыту, білім, жеке тұлғалық кемелдік, жеке тұлғалық даму, құндылықтар жүйесі, өзін-өзі бағалау және мұғалімнің бағасы т.б.)

-психологиялық және педагогикалық зерттеулердің ерекшеліктері, Қазақстандағы және шетелдегі психологиялық–педагогикалық пәнаралық зерттеулер мен кешенді зерттеулер құрылымы;

-осы заманғы зерттеулердегі психологиялық және педагогикалық диагностиканың арақатысы мен маңызы;

-психология, педагогика және басқа ғылымдардың бірігу үдерістерінің нәтижесі ретінде адамтану салаларының және ғылыми бағыттардың пайда болу негіздері мен көздері;

-психология мен педагогиканың жаңа байланыстарының резервтері, перспективалары мен көздері;

-педагогика мен психологияның жаңа байланыстарының т.б. өзара әрекетіне не көмек береді және не кедергі келтіреді.

Педагогика мен психологияның байланыс тетігінін іздеудің басқа бағдары педагог-практиктер мен практик-психологтардың кәсіби қызметінің жалпы саласы болып табылады. Осы заманғы түсіндірмесінде мұндай практика адамды мемлекеттің, қоғамның және жеке тұлға мүддесінде оқыту және тәрбиелеу қызметі ретінде білім беру болып табылады. Нәтижесінде, психология, педагогика және білім беру практикасының арақатынасы аясында мынадай мәселелерді бөліп атауға болады:

- білім беру реформасының психологиялық қырлары;

- мектеп және жоғары білім берудің психологиялық мәселелері;

- педагогикалық қызметті дамытудың психологиялық заңдылықтарын есепке алу;

- өзін-өзі тану үдерісінде (педагогтің, оқушының, ата-ананың, басшылардың және т.б.) психологиялық және педагогикалық білімнің орны;

- мұғалімнің, тәрбиешінің білім беру ұйымы басшысының, оқушының, ата-ананың және т.б. психологиялық келбеті;

- педагогикалық үдерістің (мұғалімнің, оқушының) шығармашылық әлеуетін ашу жолдары;

- педагогикалық үдерісті психологиялық қамтамасыз ету жүйесі;

- психологиялық мазмұн – педагогикалық үдерістегі жақын даму аймағы;

- мұғалімдер мен оқушылардың қарым-қатынасы «тілінің» ерекшеліктері;

- білім беруді психологиялық-педагогикалық қамтамасыз ету тетіктері;

- мұғалімнің психологиялық құзыреттілігі және мәдениеті т.б.

Психологиялық және педагогикалық білімдерді біріктірудің маңызды нысаны әрбір пәннің тұжырымын қорытындылайтын теориялық қағидаларды, идеяларды өзара пайдалану болып табылады. Жекелей алғанда, дидактикалық зерттеулер аясында жеке тұлға дамуының психологиялық теориясына сүйенетін жаңа тұжырымдамалар мен технологиялар, сондай-ақ, бала психикасының іс жүргізу және мазмұнының біртіндеп және секірмелі күрделенуі түріндегі даму қағидасы жасалынуда, «жақын» және «өзекті» даму аймағындағы оқытуды ұйымдастыру жолдары мен құралдарын іздеу іске асырылуда [402].

Зерттеу әдістері құралдарынң базасын сабақтас ғылыми салалардан бейімделу жолымен мазмұндық жаңарту және кеңейту психологтардың да, педагогтардың да ғылыми-зерттеу қызметінің даму үдерісімен бірге жүреді. Мысалы, педагогикалық зерттеулерде педагогикалық үдеріс субъектілерінің психологиялық жай-күйіне, олардың педагогикалық экспериментті ұйымдастырудың түрлі сатыларындағы жеке дамуына диагностика әдісі белсенді қолданылады. Педагогикалық эксперимент педагогикалық зерттеудің әдісі ретінде өз дамуында эксперименттік психология аясында жасалған зертханалық, жергілікті эксперименттер мүмкіндіктерімен байыды. Білім беру мекемелері жағдайында балалардың дамуы мәселелері бойынша зерттеулерде дамытушы немесе түзетуші бағдарламаларды жасауда психологтар педагогтар жасаған бағдарламалық-мақсатты әдістерді белсенді қолданады.

Психологтар мен педагогтар өзінің ғылыми ізденулерінің теориялық және эксперименттік бөліктерінде нақтылы зерттеулердің фактілері мен эмпирикалық материалдарына олардың педагогикалық немесе психологиялық ғылымның аясында орындалатындығына тәуелсіз күйде жеткілікті түрде жиі сүйенеді. Соңғы кезде психология мен педагогиканың өзара әсеркеттесуінің кешенді немесе пәнаралық зерттеу сияқты нысандары барған сайын кеңею үстінде. Мұндай зерттеу түрлерін ұйымдастыруда осы ғылымдардың барлық жоғарыда аталған нысандары қолданылады. Бірақ, әрбір кешенді психологиялық-педагогикалық зерттеулер үшін өзіндік ғылыми білім, ғылыми қызмет тәсілдері тән. Осы сипатты зерттеулерді құруды неғұрлым ірі құрылымдық бірлік ретінде адамдар психологиясының өзгеруі объектісінің педагогикалық болмыстың шекарасын немесе өзгермелі мазмұндығы объектілеріне тәуелділігі немесе байланысы болып табылады. Мысалы, пәнаралық психологиялық-педагогикалық зерттеулердің объектісі білім беру үдерісіне қатысушылардың күйзелісті жай-күйінің осы заманғы мектеп оқушыларының оқудағы жетістіктерін немесе мектеп педагогтары қызметінің сапасын бағалау өлшемдері мен әдістемесіне тәуелділігі бола алады [326; 402].

Айтылған жайттарға сәйкес психологиялық-педагогикалық зерттеулердің жалпы құрылымы салааралық сипатты болуы мүмкін, бірақ өзінің пәні мен мақсаты, зерттеу мәселелері, ұғымдық құрылысы, түсіндіруші сызбасы бойынша айрықшаланатын ағымдар туындайды және тұжырымдамалы түрде рәсімделеді. Бұл ретте, жаңа ғылыми ағымның пайда болуы педагогика мен психологияның қандай да бір нақтылы саласымен байланысты болуы мүмкін. Мысалы, шетелде психология ғылымында ағым ретінде пайда болған табыс психологиясы біртіндеп табыс педагогикасынан өз орнын тапты. Мектеп оқушысының табыс психологиясы, педагогтің т.б. кәсіби өсу психологиясы қарқынды даму үстінде.

Кез келген педагогикалық зерттеуде зерттеу нысаны ретінде оқытылып және тәрбиеленіп жатқан адамның психологиялық сипаттамаларын міндетті түрде ескереді. Мәселенің көкейкестілігі көптеген жағдайлармен анықталады. Педагогика мен психологияның пәнін ажырату тек жеке алынған ғылыми жұмыстың логикасы мен алынатын нәтижелерінің сипатын анықтау үшін ғана емес, кешенді зерттеудің көлемін кеңейту мақсатында да жүргізіледі.

Шындығында, әрбір психолог осыған «тап болмайды», себебі педагогикамен барлық психологтар айналыспайды. Психологиямен әрбір мұғалімнің ісі бар, себебі, педагогика психологиясыз өмір сүре алмайды. Педагогика мен психологияның арақатысын анықтау соңғы жылдары жиналып қалған түсініспеушіліктер мен көмескі мәселелердің жігін ажыратып алу үшін қажет.

Адамды зерделейтін басқа ғылымдар мен психология пәніндегі айырмасы бұл ғылымдардың адам әрекетін қалай қарастыруында жатыр. Психологтар әрекеттің құрылымы туралы айта отырып,оны біртіндеп кезеңдер бойынша іске асырудың арасындағы байланысты түсінеді. Әлеуметтік болмыстың обьектісін бейнелей отырып, олар әртүрлі ғылыми әрекеттің пәні ретінде көрінетін түрлі қатарды салады. Психология әрекет құрылымы туралы айта келіп, бұл байланысты оны зерттеу кезеңдерінде жүзеге асырумен түсіндіреді. Әрекет мотивациялық, мақсаттық және орындаушылық жағынан көрінетін психологиялық қырынан және тұлғаның құрылымының бөлігі ретінде психологияның зерттеу пәніне енеді. Барлық айтылғандарға және осы анықтаманың көмегімен шешілетін міндеттің ерекшелігі және анықтама таңдау логика ережесіне сәйкес, біз тұтас психологиялық зерттеудің пәні ретінде әрекеттің және субьектілік тұлғаның құрылымдарын қамтитын жеке тұлғаның психологиялық құрылымы деп есептеледі.

**Зерттеуші-педагог үшін психология қажет екені ақиқат**. Ғалым-педагог үшін психологиялық зерттеу нәтижелері сондай ақ, тұлғаның психологиялық құрылымы туралы білім аса бағалы болып табылады. Егер ондай білімдер жетіспесе, ол психологиялық зерттеуді педагогикалық зерттеудің ішінде жүргізуге құқы бар, бірақ та ол басқаны зерттеп, басқа туралы жаңа білім алады. Бұл басқа дегеніміз - әрекеттің түрлері, формалары, ондағы қарым-қатынастар жүйесі. Осындай әрекет - адамдардың бірлескен белсенділігінің бір түрі. Тек бұнда басқа ғылым бағытына көшу өте маңызды деп қосамыз. Уақытша педагог нағыз психолог-ғалым болып, осы ғалымның пәніне «еніп» және психологиялық зерттеу әдістемесін меңгеріп алады. Әрекетті көрсетудің әртүрлі тәсілдері туралы осылай айтуға болады. Психология мен педагогиканың ұқсастығы екеуінің де адам туралы ғылым қатарына жататындығы. Екеуінің айырмасы әрекет қарастыру қырларының әр түрлі болуында: психология әрекет аясындағы тұлғаның психологиялық құрылымын және адам психологиясын әрекетпен байланыстырып зерттейді. Педагогика болса, адам әрекетінің бір түрін өзінің ғылыми талдауының обьектісі етеді. Мұнда да ғылым мен практиканы ажырату керек

Ғылыми негіздеме түрлі ғылыми пәндерге қатысты білімдер аралық деңгейде қолданылады, педагогика ғылымына бағдарлана отырып, бірнеше деңгейдегі жүйеге келтіріледі. Ал педагогиканың зерделеу және негіздеу объектісін құрайтын практикалық әрекетте іс басқа. Егер ғылыми білімдер теориясы қалыптастыру және педагогикалық нормаларды негіздеу мақсатында емес, мұғалімнің күнделікті жұмысының нақты кездерін ойластыру үшін пайдаланылса, онда олар педагогика ғылымының пәніне бағдарланған, реттелген жүйені құрай алмайды. Мұғалім білімдерді қажеттілігіне қарай, танымдық емес практикалық мақсаттарды қарастырады да, өзінің практикалық әрекетінде туындайтын міндеттерді басшылыққа алады. Оған кез келген уақытта физиологияға, дидактикаға, әлеуметтануға, лингвистикаға, әдістемеге, психологияға және т.б жататын білімдер қажет болуы мүмкін. Мұндай білімдерді ол өз жұмысында туындайтын нақты жағдайға байланысты қолданады.

Бұл істі тындырымды және тиімді ету үшін оған, жеке алғанда және психология саласында жақсы даярлық керек. Бірақ мұғалім даярлығындағы педагогикалық және психологиялық білімдерді бөлшектеу «психологиялық-педагогикалық ғылым» пайда болды дегені емес. Ал осындай даярлықты дұрыс ұйымдастыру үшін нақты бір ғылымға, басқа ғылымға не жататынын білу өте маңызды.

**Психологиялық білім педагогикада теориялық модельдер құрудың бір көзі болып табылады**. Оқыту туралы идеялды пайымдау мен істің нақты жайының арасындағы алшақтықтың себептерін анықтау үшін психологиялық талдау қажет болып көрінуі мүмкін. Мұғалімдер нақты ұсыныстар жасау үшін жасына қарай топтағы оқушылардың психологиялық сипаттамасын білуі керек. Мұндай сипаттамаларды және басқа көптеген жағдаайларда да ескеру қажет. Мысалы, оқыту үдерісінде оқушылардың оқу материалын меңгеру деңгейін анықтағанды айтуға болады. Тек психология ғана педагогқа ғылыми және практикалық жұмыста қолдануға, қабылдау, түсіну жолдарын бере алады. Ақырында, білім беру мақсаттары психология тілінде білімді адам игеруге тиісті тұлғаның қасиеттері ретінде көрсетіледі [293].

Ғылыми жұмыстың практикалық тиімділігі дәрежесі осы нәтижелердің педагогикалық болмысты талдау негізінде немесе ғылымдардың қағидаларды дәлелдеу жолдарымен жасалғандығына тікелей байланысты. Практикалық жұмыстың маңыздылығы педагогика ғылымының басқа ғылыми пәндер жүйесіндегі ерекшелігін, мәнін және орнын түсінуге және оның нәтижелерін қолдану тәсілдеріне бағынышты.

Педагогиканың философиялық, жалпы ғылымилық, дидактикалық және психологиялық бағдарлары негізінде «Педагогиканың философиясы мен әдіснамасы» пәнінің мағынасын нақтылау қажет.

**Сұрақтар мен тапсырмалар**

1. Педагогика мен психологияның зерттеу пәндері арасындағы айырмашылықты сипаттаңыз.
2. Әл-Фарабидің, Ж. Аймауытов пен М. Жұмабаевтың шығармаларындағы психологиялық зерттеу әдістері және оларды педагогикадағы ғылыми зерттеу мен білім беру практикасында пайдалану логикасын түсіндіріңіз
3. А. Маслоудың тұлға теориясы және оны педагогикалық зерттеудегі қолдану мүмкіндіктерін сипаттаңыз.
4. Қазақтың танымал психологтары М. Мұқанов, Қ.Б. Жарықбаевтың және т.б. еңбектеріндегі зерттеу әдіснамасы туралы білімдерді жүйелеңіз.
5. «Неге психологиялық білім педагогикада теориялық модельдер құрудың бір көзі болып табылады» деп ойлайсыз?

**1.6. Педагогиканың философиясы және әдіснамасы – оқу пәні**

Бүгінгі ғылым философиясы жалпы ғылымның тарихи-мәдени мәніне, оның мәдени мақсаттарына баса назар аударуда. Бұл тұрғыдан ғылым философиясы ғылыми танымның тарихи мүмкіндіктерін бағалауға ұмтылыс жасады деуге болады. Ғылым философиясы дегеніміз - ғылымды адами әрекеттің ерекше өрісі және дамушы білімдер жүйесі деп зерделейтін философияның саласы. Осыған орай, жалпы философиялық-әдіснамалық ұстанымдарға сәйкес, педагогикалық зерттеу әдіснамасы, тұтас алғанда, педагогиканың өмірлік–тәжірибелік бағыттылығымен байланысты мәселені басшылыққа алады.

Қазіргі педагогика әдіснамасы педагогикалық зерттеуде басқа ғылымдардың ұғымдарын педагогикалық мақсатқа сай пайдаланудың әдіснамалық мүмкіндіктерін қамтамасыз етуі қажет. Әдіснамашы-ғалым В.В. Краевский педагогиканы философиядағы, логикадағы, психологиядағы білімдермен байыту жолдары туралы өз ойын бірнеше рет айтқан болатын. В.В. Краевский ғылыми-әдіснамалық семинарларды үлкен дәрісханаларда өткізіп жүрді, педагогиканың әдіснамалық негіздерін сақтап қалу үшін орасан еңбектенді. Педагогика бұл тұста білім беру туралы ғылым ретінде негізделді. Осы уақытта философиялық білімнің жаңа саласы - білім беру философиясы тез қарқынмен дамыды. Енді «білім беру философиясы» және «педагогиканың философиясы» не екенін ажыратып алу керек болды. Бәрімізге белгілі ғылым философиясы және ғылымдар философиясы (тарих, физика, математика, жаратылыстану және т.б) бар да, оның ішінде, педагогиканың философиясы тіпті аталмаған. Сондықтан, педагогиканың философиясының зерделеу пәні не екенін нақтылау маңызды болды [294].

Педагогиканың философиясы жайлы айта отырып, мына сұрақтарды қарастырған жөн. Олар: білім беру философиясы мен педагогиканың философиясы; айырмашылығы неде? Философия және педагогика: педагогикалық үдеріс пен педагогикалық әрекетті ойластырудағы ғылыми ұтымдылық; жеке, ерекше, жалпы; мән мен құбылыс; педагог ойлауының гуманитарлық сипаты; педагогикадағы және білім берудегі философиялық тұғырлар (аксиологиялық, мәдениеттанымдық, герменевтикалық және т.б) мәні; білім берудегі кіріктіру мен саралаудың философиялық, психологиялық, педагогикалық негіздері, іргетасы; білім беру мазмұны теориялары және мемлекеттік білім беру құндылықтарын анықтау. Білім берудегі мәдени-антропологиялық ұстанымдар (тарихилық, таңдап алғыштық және т.б) және құндылықтар жүйесі; философиялық-педагогикалық шешім; мәдени- әлеуметтік тұғыр аясында білім беру мазмұнының гуманитарлық-әдіснамалық сипаттамалары және оларды білім беру мазмұнын құрастыруда пайдалану; дидактиканы дамытудың философиялық-әдіснамалық негіздері; педагогикалық білімнің байытылу және даму жолдары; білім беруді стандарттау үшін қажет философиялық-логикалық білімнің рөлі; дидактиканың философиясы және дидактика философия ретінде (И.Я. Лернер); оқытудағы әлеуметтік, білім берушілік және тұлғалық құрылымдар; өзін-өзі тану - білім беруді жаңартудың негізгі гуманитарлық факторы; өзін-өзі танудың философиялық мәселелері (сұрақтары); өзін-өзі танудың психологиялық мағынасы; білім беру мазмұны тұрғысынан өзін өзі танудың құндылықтық мағынасы; Өзін-өзі тану - оқу әрекетінің бөлігі ретінде. Рефлексияны мәдени-тарихи тұрғыдан түсіну. Рефлексия - адамның өмір әлемін түсіну жолы (Ф.Е. Васильев). Білім беру үдерісіндегі қарым-қатынас туралы философиялық-логикалық түсініктің көрінісі. Кәсіби-педагогтік қарым-қатынас ерекшеліктері. Ойын барысындағы қарым-қатынас; Оқыту үдерісіндегі ойын имитациясы және креативтілік, олардың философиялық-психологиялық мағынасы және басқа да мәселелер [ 221; 267; 352; 358].

Педагогиканың философиясын алғаш рет В.В. Краевский мен Л.М. Перминова қосымша кәсіби білім беру бағдарламасына арнап 2010 жылы құрастырған еді. Оның ішіне, өзін өзі танудан практикалық жұмысты қосуы сәтті шыққан еді. Бұл әрине, В:В. Краевскийдің педагогикалық білімді дамытуының бір жолы болды [294; 296].

Педагогика философиясының мағынасын нақтылай түсу үшін әсіресе, логика мен дидактиканың өзара байланысын ғылыми-философиялық тұрғыдан зерделеу қажет болады. Педагогиканың философиясы әрі оқытуды логикалық-дидактикалық тұрғыда негіздей алады және дидактикалық-педагогикалық білімнің мәртебесін анықтайды. Әдіснамалық тұғырды ғылыми негіздеу әрқашан жаңа теориялық білімнің пайда болу алғы шарттарын талдаумен тығыз байланыста. Оқытуды логикалық-дидактикалық тұрғыдан зерделеу ғылыми-теориялық білімнің атқарылымына негізделген таным әрекетін гносеологиялық және ақпараттық нақтылау деген сөз [174; 212; 314; 316; 324].

Логикалық аксиоматика логикалықтың, гносеологиялықтың және психологиялықтың бірлігі ретінде қарастырылады, бірақ ол оқушыларға оқу-танымдық үдеріс әдіснамасы емес оқыту құралы ретінде қолданылады. Әдіснамалық ұқсастығына орай ғылыми-логикалық және дидактикалық білімнің кіріктірілуі мүмкін болады. Логика ғылыми-оқу-танымдық әрекеттің жалпы ғылыми әдіснамасы болып табылады. Дидактика – түрлі пәндерді оқыту әдістемесінің әдіснамалық негізі. Логика да, дидактика да «пәннен жоғары», өйткені, екеуінің зерттеу пәні бар, ал педагогикалық болмыста олардың пәндік мазмұны жоқ.

Ғылым және оқу танымы ғылыми білімнің құрамымен, құрылымымен, танымдық қызметімен сипатталады. Ғылыми білімді ұғымнан теорияға дейін меңгеру білім сапасының маңызды сапасы жүйеліліктің логикалық-психологиялық және дидактикалық сипаттамасы болып есептелінеді. Оқу-танымдық әрекетте таным қызметтерін меңгеру ғылыми әдісті игеруге әкеледі. Логиканы дидактикалық үдерістегі оқытудың құралы еткен тіл екені анық. Ғалым да, оқушы да құбылысты сипаттау (не?, қашан?, қайда?, қандай?, қанша?, қалай?), түсіндіру (неден?, неге?, не үшін?), болжау (не болады?, егер?) - үшін қолданыстағы кілтті сөздері бірдей. Бұл лексикалық құрылымдар оқу мәтіндерінің, оқу тапсырмаларының мазмұнына үнемі және мақсатты түрде қосылып отырады.

Философиялық білімдер педагогикалық зерттеуді әдіснамалық қамтамасыз етудің құрамына кіреді. Ол педагогикалық теория жасау үшін қажет, өйткені, теориялық зерттеу тәжірибемен, педагогикалық шынайылықпен жалпылама байланыста да, ал философиямен тікелей байланысты.

Білім берудің жаңа парадигмасының пайда болуы - мәдени-өркениеттің дамуының негізгі көрінісі. Бұл парадигманы практикада жүзеге асыру үшін педагогтің кәсіби-зерттеушілік мәдениетін қалыптастыру қажет. Бұл ретте, әлемдік бәсекеге кабілетті білім беруді жүзеге асыратын парадигманың қоғамды дамытудағы үлесі, жалпы орта білім беретін және жоғары мектептердегі инновациялық реформаларды жүзеге асыру, білім беру саласындағы түбегейлі өзгерістер, оку-тәрбие үдерісінде ақпараттык, коммуникациялық технологияларды кеңінен пайдалану және т.б. басшылыққа алынады.

Педагогтің 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. Философиялық білімнің құрылымын әдіснама, гносеология, диалектикалық логика, әлеуметтік философия және ғылым философиясы анықтайды. Зерттеудің философиялық-әдіснамалық негіздеріне таным және ғылыми таным теориясының іргелі қағидалары алынады [187; 193; 194 198; 199].

Әдіснамалық білім жалпы ғылыми білім әдіснамасы және арнайы білім әдіснамасынан (педагогика) құралады. Сондықтан, мұғалімнің зерттеушілік мәдениетін құрастырудың базасы ретінде әдіснамалық білімнің құрылымы мен мазмұны нақтыланды (ғылым философиясы және әдіснамасы, ғылымтану, педагогика әдіснамасы, педагогикадағы ғылыми-зерттеу әрекеті мәдениеті, инновация әдіснамасы). Ғалымдардың пайымдауынша, педагогтің зерттеу мәдениетінің мазмұнына практик-мұғалімдердің ғылыми зерттеу әрекетінің аппаратын меңгеру, зерттеудің мақсатын анықтау, ұстанымдарды таңдау, әдістерді негіздеу дағдылары және әдіснамалық рефлексия енеді.

Қазіргі кезде философияның пәні мен негізгі қызметтері нақтылануда. Философия қоғамдық сананың формасы ретінде, адамның өмірдегі орны мен әлемге деген тұтас көзқарас, болмыс пен танымның жалпы ұстанымдары, адамның әлемге қатысы туралы ілім, табиғаттың, қоғамның және ойлаудың даму заңдылықтары туралы ғылым. Философиялық білім барлық нақты ғылымдар жүйесінде дамиды және келесі құрылымдық бөліктерден құралады: онтология (болмыс туралы ілім), әдіснама (әдіс туралы ілім), гносеология (таным туралы ілім), формалды, диалектикалық, арнайы логика, табиғат философиясы, әлеуметтік философия, антропологиялық философия, эстетика, этика (мораль туралы ілім), философия тарихы.

Сонымен, философиялық әдебиеттегі таным және ғылыми таным теорияларындағы келесі қағидаттар басшылыққа алынды:

**а) таным теориясы бойынша:**

- таным теориясы (немесе гносеология, таным философиясы) - таным табиғаты және оның мүмкіндіктерін, танымның шынайылығын және нақтылығын қарастыратын философияның бір бөлімі. Гносеология – адамның танымдық әрекеттерінің жалпыға ортақ сипаттамасын қарастырады.

-танымның негізгі ұстанымдары: болмыстың және ойлаудың тепе-теңдігі (дүниені тану ұстанымдары), таным үдерісінің диалектикасы, қоғамдық тәжірибе - танымның негізгі қорғаушы күші, шынайылық өлшемі, таным мақсаты.

-гносеологияның негізгі бөлімдері: адамның объективті дүниені тануы туралы білім;

-таным түсінігінің табиғаты: а) үдерістің классикалық сызбасы: таным объектісі-таным субъектісі; б) таным үдерісінің ғылыми сызбасы: таным объектісі - таным құралы - таным субъектісі.

**б) ғылыми таным теориясы бойынша:**

-ғылым - білімдерді жүйелеу және тексеруге арналған адам әрекеті. Ғылыми пәнаралық салалардың құрылымына философиялық, логикалық-математикалық, жаратылыстанулық және гуманитарлық ғылымдар, замануи ғылым және адамның, мәдениеттің және қоғамның рухани әлемін қалыптастырудың негізгі факторлары енеді.

-ғылыми танымның әдіснамасы әдіс туралы білімнен (эмпирикалық және логикалық таным) және жалпыға бірдей әдістерден (философиялық ұстанымдар, заңдар және т.б) тұрады.

**-ғылыми танымның құрылымы: эмпирикалық факт ғылыми факт, байқау шынайы эксперимент модельді эксперимент ойлау эксперименті зерттеудің эмпирикалық деңгейіндегі нәтижелерді тіркеу эмпирикалық жалпылау теориялық білімдерді қолдану ғылыми бейне болжамның қалыптасуы оны тәжірибеде тексеру жаңа түсініктерді қалыптастыру терминдер мен белгілерді енгізу олардың мағынасын анықтау заңдарды шығару теория құру оны тәжірибеде тексеру қажет болған жағдайда қосымша болжамдарды құрастыру** [248; 255; 343; 345].

Ғылыми таным теориясы оқулықтарда танымның философиялық құрылымы ретінде беріледі, басқа әдебиеттерде ғылым философиясы бөлімінде, үшінші бір оқулықтардың ғылым бойынша бөлімдерінде берілген. В.С. Степин «Философияға кіріспе» оқулығында ғылымның әлеуметтік қызметін ашып көрсетеді (мәдени, дүниетанымдық, ғылым - өндіріс күші және әлеуметтік күш)

Қазақстанда кәсіби философияның дамуы үдерісінде философия, ғылым логикасы және әдіснамасы ғылыми мектебі халықаралық деңгейде қалыптасты. Қазақстандық философ-әдіснамашылар ғылымдағы шығармашылық ойлау идеясын ұсынды, олар барлық өмірлік қозғалыстардың бастауы мен дамуы болып табылатын диалектикалық қарама-қайшылықтарға сүйенді. Олардың еңбектері негізінен жаратылыстану және техникалық ғылымдарға бағытталғандықтан педагогика ғылымы олардың толыққанды зерттеу пәніне айналмады. Дегенмен, педагогикалық зерттеулер қазақстандық философтардың идеяларын жүзеге асыруға бағытталуда [38].

Философиялық негіздемелерде жалпы логикалық таным әдістеріне, эмпирикалық, теориялық және тарихи әдістерге, ғылым этикасына сипаттама беріледі.

Қазіргі іргелі әдебиеттерде (В.С.Степин, К.Х. Рахматуллин, В.П. Кохановский, Г.И. Рузавин және т.б) ғылым философиясы келесідей сұрақтарға жауап іздейді: «Ғылыми білім деген не?», «Ол қалай құрылған?», «Ғылымды ұйымдастыру ұстанымдары мен құрылымы қандай?», «Тарихи өндіріс ретінде ғылым нені көрсетеді?», «Ғылыми пәндердің даму және қалыптасу заңдылықтары қандай?», «Олардың бір-бірінен айырмашылығы мен қарым-қатынасы?». Бұл сұрақтар ғылым философиясының негізгі мәселелерін тұжырымдайды [12; 50; 87; 119].

XX ғасырда философия ғылымы танымды мәдени-әлеуметтік феномен ретінде қарастырды. Оның негізгі мақсатына ғылыми білімді қалыптастыру әдісінің өзгерісі, жолдары мен осы үдеріске мәдени-әлеуметтік факторлардың әсерлері қандай екенін зерттеу кіреді. Ғалымдар В.С. Степин, В.Г.Горохов, М.А. Розов өздерінің «Ғылым мен техника философиясы» атты оқулығында ғылыми танымның ерекшеліктерін оның қазіргі өркениеттегі алатын орнын, ғылыми революциялар мен ғылыми жаңалықтардың ашылу кезеңдерін сипаттайды [346; 370; 380; 386].

**Философия ғылымы ғылыми әдіснамамен толығып отырады**. Мәселен, философ В.Г. Черников «диалектикалық әдіснама» ұғымын енгізді. Ол философиялық тұжырымдаманың басты объектісін адам және оның тарихи дамуы деп қарастырды. Диалектикалық әдіснама өз алдына кешенді білім жүйесін құрайды. Автор ұстанымдардың (тәжірибелік, әлемнің материалдық бірлігі, даму, детерменизм), заңдардың (бірегейлік және қарама–қайшылықтармен күрес заңы, сандық өзгерістерден сапалық өзгерістерге көшу заңды, терістеуді терістеу заңы), философиялық категориялардың (уақыт және кеңістік, ерекшелік және жалпылық, жекелік пен тұтастық, мазмұн және форма, жүйе және элемент, құбылыстардың мәні мен құрылымы, себеп және салдар, қжеттілік және кездейсоқтық, мүмкіндік пен нақтылық) өзара қатынасын анықтайды. В.П. Кохановский әдіс пен әдіснамның өзара байланысын қарастырып, әдістердің жіктемесін берді. Автор әдіснамалық білімнің көп деңгейлік тұжырымдамасын ұсынды: философиялық әдістер, жалпы ғылымилық әдістер, нақты ғылымилық әдістер, зерттеудің пәнаралық әдістері [120; 127; 148; 150; 158; 169].

Қоғамдық тәжірибенің кеңеюі мен өрістеуі таным әдістерін қайта қарастыруды, жетілдіруді талап етеді. Ғылыми танымның дамуы барысында ойлау әдіс-тәсілдері жетіліп, әдіснаманың қайта құрылуына әкеледі. Сондықтан, әдіснама философиялық білімнің жеке бөлігі ретінде қарастырылады. Қазіргі кезеңде ғылымның дамуы оның әдіснамалық негізін жете зерттеумен сипатталады. Бүгінгі күні әлемдегі болып жатқан құбылыстарды және пәнді тану сол үдерістің «өзіндік танымымен» оның өзіндік дамуының шарттары және заңдылықтарымен анықталады. Қорытындылай келе, білім беру саласындағы ғалым теоретиктер мен практиктердің барлық күш-жігерін ғылымның тиімді жақтарын зерттеуге, ғылымның әрі әдіснамалық таным, әрі жеке ғылымдардың әдіснамалық мәселелерімен бірлікте қарастыруын қажет етеді.

Жалпыға ортақ әдіснаманың міндеттері – әртүрлі білім саласындағы теорияларды түсіндіру, заңдылықтарды негіздеу, деңгейлердің арақатынасын талдау.

К.Х. Рахматулиннің жетекшілігімен Қазақстанның философ-ғалымдарының магистранттарға арналған «Ғылымның философиясы және әдіснамасы» оқулығы құрастырылды. Бұл оқулықта білімнің ғылымилығының өлшемдері, ғылыми білім және зерттеу құрылымы, ғылыми пән, әлемнің ғылыми бейнесі, ғылыми революция, ғылыми шығармашылық, ғылым философиясы және әдіснамасы бойынша қазақстандық мектептердің жетістіктері қарастырылды. «Ғылымның философиясы және әдіснамасы» пәнінің негізгі мазмұнында:

ғылым философиясы, біріншіден, объективті себептермен пайда болған философияның бір бағыты; екіншіден, ғылыми зерттеудің кез келген философиялық жүйесі; үшіншіден, кезкелген нақты ғылымға қажетті білімдерден құралған;

әдіснама екі мағынада қарастырылады: а) әдістер теориясы, ғылыми әрекеттің көрінісі ретінде әдістер туралы ерекше білімнің жүйесі; оның рефлексиясы; б) ғылыми зерттеу әдістерінің жүйесі және ғылыми әрекеттің элементі [179; 215; 273; 314].

Ғылымның пәндік матрицасы болатындығы белгілі. Қазақстан философтары ғылымның жалпы пәндік моделін жасады, сонымен қатар оның объектісін, субъектісін, пәнін, әдістерін, пәндік құрылымын, қызметтерін, ғылыми пәннің нәтижесін анықтады (О.Ж. Әлиев). Бұл - отандық философтардың ғылым философиясына қосқан үлкен үлесі [13; 324; 341; 362; 370].

**Ғылымның жалпы пәндік моделінің құрамына *әдіс* (**жалпы философиялық, жалпы ғылымилық, жеке ғылымилық), ***құрылымы* (**түпнұсқа пән, пәннің ғылыми моделі, пәннің қолданбалы моделі, қолданбалы оқу моделі, тәжірибелік модель), ***мәселе*** (мәселенің мазмұнына қойылатын талаптар, мәселенің туындау көздері,мәселелерді шешу әдістемелері мен өлшемдері), ***қызмет*** (гносеологиялық, аксиологиялық, праксиологиялық, әдіснамалық-практикалық), ***нәтиже*** (бастапқы, аралық, түпкілікті), ***субъект*** (ғылыми ұжым, ғылыми мектеп, ғылыми қызметкер) енеді [384-387; 389; 408; 417].

Философиялық-педагогикалық қағидаларды жүйелеу нәтижесінде «**Педагогиканың** **философиясы мен әдіснамасының оқу пәні ретіндегі құрылымы»** ұсынылды**.** Педагогиканың философиялық негіздері «**Ғылым философиясының», «Педагогиканың философиялық бағдарларының», «Педагогиканың жалпы ғылымилық бағдарларының»** қағидаларын қамтиды**.** Педагогиканың әдіснамалық негіздері **«Ғылым әдіснамасы», «Педагогика әдіснамасы», «Педагогиканың дидактикалық бағдарлары», «Педагогиканың психологиялық бағдарлары», «Педагогиканың әдіснамалық қоры** (педагогика әдіснамасы: тарихы, мәні, қызметтері, құрылымы, педагогикадағы әдіснамалық білім: тұғырлары, ұстанымдары, ұғымдары, ғылыми-педагогикалық таным әдіснамасы)» сияқты салалардың тұжырымдарын қарастырады.

Қазіргі кезеңде ғылымның дамуы оның әдіснамалық негізін жете зерттеумен сипатталады. Әдіснамалық зерттеулердің нәтижесі ғылыми ізденістерде басшылыққа алынады және ғылымның әдіснамалық деңгейіндегі біліммен толықтырылып отырады.

**Философиялық әдіснама** (ғылыми дүниетанымдық көзқарас, ғылыми ойлаудың жалпы формасы мен әдістерін, категориялық құрылымдарын әр түрлі көқарастар бойынша талдау); **жалпы ғылымилық әдіснама** (жүйелілік, әрекеттік, құрылымдық-қызметтік, бағыттылық, зерттеудің әр түріне сипаттама), оның кезеңдері мен элементтері (синергетикалық әдістер, теориялық, кибернетикалық әдістер, идеалдау, алгоритмдеу, модельдеу әдістері, статистикалық және ықтималдық әдістері және т.б**); нақты ғылымилық әдіснама** (ғылымның қандай да бір саласында қолданылатын зерттеу әдістері мен ұстанымдарының жиынтығы); **пәндік әдіснама** (қандай да бір ғылыми пән саласында қолданылатын зерттеу әдістері мен ұстанымдарның жиынтығы); **пәнаралық зерттеу әдіснамасы** (ғылымдардың пәнаралық байланыстары формасын анықтайды). Ғылымда әдіснамалық мәселе туындап отырады. Зерттелген әдіснамалық мәселелерге өзекті сипат беру себептерін ғалымдар төмендегідей деп көрсетеді: 1) ғылыми зерттеулердің қарқындылығы; 2) ғылымда болып жатқа жаңашылдық; 3) ғылыми негіздердің күрделенуі; 4) ғылыми ойлаудың құралдары мен әдістерін жүзеге асыру; 5) туындаған қажеттіліктерді негіздеу: әсіресе танымдық әрекетте, ғылыми танымның басқа салалармен арақатынасын ескеріп, ұғымдарды логикалық негіздеу, ақиқатты танудағы әдістердің рөлі мен таным тәсілдерінің сипаты, эксперимент пен теорияның арақатынасы. Айтылған мәселелер нақты ғылымдар тұрғысынан шешілмейді, ғылымдар шеңберінде қарастырылады. Олар терең, әдіснамалық мәнге ие және іргелі әдіснамалық тұғырды қажет етеді. Философияда іргелі және қолданбалы зерттеулер жүргізіледі. Іргелі зерттеулер объектінің заңдылықтарын ашуға, ғылымның дамуына, оның логикалық құрылымы мен болжамдарын незіздеуге, ғылыми әдістерді жетілдіруге, заңдылықтарды ашуға бағытталады. Іргелі зерттеулердің нәтижесі - жаңалықтар ашу, ал қолданбалы зерттеулердің мақсаты - жаңалықтарды парктикаға, техникаға ендіру, жаңалықтың өмірде қолданылу технологиясын жасау [41; 121; 148; 158; 314; 387].

Іргелі зерттеулердің нәтижесі ретінде белгілі ғылыми мектептердің теориялық тұжырымдамалары алынады. Іргелі зерттеулерді жүргізу жалпы теориялық білімнің тереңдеуіне, жаңа технологияларды дамытуға, мемлекеттің интеллектуалдық әлеуетін сақтауға, ғылыми мектеп құруға, жоғары білім беруді іргелендіруге себебін тигізеді. Іргелі зерттеулердің аяқталған жұмысы түрлеріне: ғылыми мақала, монография, ғылыми болжам, ғылыми баяндамалар, ғылыми жоба және т.б жатады.

Ғылыми әдебиеттерге талдау жасау барысында педагогика әдіснамасының мынадай **негізгі зерттеу бағыттары** анықталды:

- педагогиканың философиялық негіздері (педагогикалық парадигма, ғылым философиясы, білім беру философиясы жеке тұлғаның менталитеті, педагогикалық ғылымтану);

- педагогика әдіснамасының қазіргі кезеңдегі бағыты (әдіснамалық мәселе, әдіснамалық білім, әдіснамалық зерттеу, әдіснамалық тұжырымдама, әдіснамалық зерттеудің ұстанымдары, инновациялық зерттеу, мұғалімнің инновациялық даярлығы);

- педагогикалық зерттеудің әдіснамалық негіздері (педагогикалық зерттеу логикасы, педагогикалық зерттеу әдістері, педагогикалық зерттеу нәтижесі, педагогикалық зерттеу сапасы).

**Ғалымдар әлеуметтік педагогика әдіснамасын төрт деңгейде қарастырады:**

1-деңгей - **гносеологиялық:** педагогикалық құбылыстар мен үдерістерді талдауға қатысты жалпы ғылымилық бағыттылықты қалыптастырады;

2-деңгей - **дүниетанымдық**: баланың білім алу, тәрбиелену барысында жеке тұлға ретінде қалыптасып даму факторларын қарастырады;

3- деңгей - **ғылыми-мазмұндық**: педагогика ғылымының заңдылықтарын негіздейді және адамды тәрибиелеу, оқытудың теориясы мен әдістемесін қарастырады;

4- деңгей - **логикалық-гносеологиялық**: педагогиканың пәні мен объектісін, оның негізгі ұғымдарын қамтиды, педагогикалық теория мен практиканың арақатынасын анықтайды, педагогика ғылымының басқа ғылымдармен байланысын қарастырып, іргелі және қолданбалы зерттеулерді жүргізіп, педагогиканың дамуына болжам жасайды [226; 229].

Қазіргі уақытта педагогика мен психология әлемдік философиялық ойдың жетістіктеріне сүйене отырып, тәжірибе жинақтады, өз заңдылықтары мен қағидаларын негіздеді. Бұның бәрі психологиялық-педагогикалық ізденістердің әдіснамалық негізділігінің бұрынғыдан да күшеюін талап етуде. Әдіснама ғылыми танымның теориялық мәселелерін, зерттеу заңдылықтарын зерделейді. Педагогика мен психология әдіснамасы - осы саладағы теориялардың негіздері мен құрылымдары, зерделенетін құбылыстарға керек тұғырлар, тұлғалық сапаларды қалыптастыру туралы білімдер жүйесі. Зерттеу барысындағы негізгі талаптардың бірі – оның әдіснамалық тұрғыдан толыққандылығы мен жеткіліктілігі, яғни әдіснамалық талдаудың түрлі типтері мен деңгейлерін қолдану.

Әдіснамалық мәселелерді ғалым В.И. Загвязинский шартты түрде бес топқа бөледі: жалпы әдіснамалық, жалпы ғылымилық, жеке әдіснамалық мәселелер; зерттеудің әдістерін үйрену, бағалау, пайдалану және жетілдіру мәселелері; педагогикадағы тұжырымдамаларды сынауға қатысты мәселелер.

Педагогиканың жалпы әдіснамалық мәселелері М.А. Данилов, Ю.К. Бабанский, В.Е. Гмурман, Т.А. Ильина, Ф.Ф. Королев, В.С. Шубинский және т.б ғалымдар еңбектерінде зерделенді. Тәрбие теориясының әдіснамалық мәселелері Б.П. Битинас, В.С. Ильин, Б.Т. Лихачев және т.б ғалымдар еңбектерінде қарастырылды. Дидактиканың әдіснамалық мәселелері Л.В. Занков, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, М.Н. Скаткин және т.б еңбектерінде көрініс тапты.

Сонымен қатар, ғылым әдіснамасы - ғылыми білімнің құрылымын, негіздеу және дамыту әдістерін, ғылыми танымның зерттеу әдістері мен тәсілдерін зерттейтін ғылымның бөлімі [150; 169; 290; 295].

Педагогика ғылымының әдіснамасының мәні және мәртебесі нақтыланды.

Педагогика әдіснамасы ғылымның философиясымен, ғылымның әдіснамасымен, ғылымның парадигмасымен тығыз байланыста жүйеленеді. Өйткені педагогика әдіснамасы саласындағы ізденістер ғылым әдіснамасы жетістіктеріне негізделіп жүргізіледі.

Педагогикалық құбылыстарды диалектика тұрғысынан зерттеу олардың сапалық ерекшеліктерін анықтауға, басқа әлеуметтік құбылыстар және үдерістермен тығыз байланыста зерделеуге қолайлы жағдай жасайды. Осы уақытта ғылымдардың даму келешегін анықтауда әдіснаманың рөлі барған сайын арта түсуде. Себебі, біріншіден, замануи ғылымда білімдердің кіріктірілу үрдісі басымдық танытып отыр. Айталық, қоғамдық ғылымдарда қазір кибернетиканың, математиканың, ықтималдық теориясының, және басқа да ғылымдардың жетістіктері кеңінен қолданыс табуда. Бұрын аталмыш ғылымдар нақты әлеуметтік зерттеуде әдіснамалық қызметтер атқаруға аса талаптанбайтын-ды. Ғылымдар және ғылыми бағыттар арасындағы байланыстар да күшеюде. Барлық ғылымдардың кіріктірілуі нәтижесінде олардың зерттеу объектісі – адам болып отырғандығы бәрімізге мәлім.

**Педагогиканың әдіснамалық негіздерінің құрылымына тарих аясындағы білім алушы адам (**білім беру мәдениет трансляциясы институты; Антик дәуірінде; орта ғасырлар мен қайта өрлеу дәуірінде; Жаңа уақытта; Қазіргі уақытта),  **Педагогиканың философиялық бағдарлары** (неомарксизм; экзистенциализм; феноменология, структурализм, прагматизм; герменевтика; аналитикалық философия; персонализм; постмодернизм; философиялық антропология), **педагогиканың жалпы және нақты ғылымилық ғылымилық бағдарлары (ғ**ылым философиясы тұрғысынан педагогиканың генезисі; ғылыми-педагогикалық танымның эмпирикалық әдістері; ғылыми-педагогикалық танымның теориялық әдістері; ғылыми-педагогикалық факт; ғылыми-педагогикалық теория; ғылым философиясы тұрғысынан педагогиканың генезисі; ғылыми-педагогикалық танымның эмпирикалық әдістері; ғылыми-педагогикалық танымның теориялық әдістері; ғылыми-педагогикалық факт; ғылыми-педагогикалық теория; педегогикалық зерттеулердің ғылыми, ұғымдық, өлшемдік аппараты), **педагогиканың жалпы дидактикалық бағдарлары (**дидактикалық материализм; дидактикалық формализм; дидактикалық утилитаризм), **педагогиканың психологиялық бағдарлары** **(*психологиядағы жеке тұлға:*** а)қақтығыс моделі: З.Фрейдтің тұлға теориясы; Г.С.Салливанның тұлға теориясы; О.Ранктің тұлға теориясы; өзін-өзі іске асыру моделі;. Э.Фроммның тұлға теориясы; Адлердің тұлєа теориясы; К.Роджерс тұлға теориясы; А.Маслоудың тұлға теориясы; Келісілгендік моделі; Д.Келлидің тұлға теориясы; Г.Оллпорттың тұлға теориясы; Отандық психологиядағы тұлға; Л.С.Выготскийдің психологиялық-антропологиялық көзқарастары; Л.С. Рубинштейннің тұлға теориясы; А.Н.Леонтьевтің тұлға теориясы; К.К. Платоновтың тұлға теориясы; ***даму психологиясы*:** адамның дамуын оның өмірлік жолы контекстінде зерттеудің психологиялық тұғырлары: психоаналитикалық тұғыр, бихевиористік тұғыр, когнитивтік тұғыр, гуманистикалық тұғыр, мәдени-тарихи тұғыр, биологиялық және этологиялық тұғыр, адамның даму кезеңдерінің мазмұны туралы жалпылама пікірлер) енеді.

Психология мен педагогика ғылымның түрлі салаларындағы жетістіктерді өзіне сіңіре отырып, үнемі өз зерттеу пәнін байытып және кеңейтіп отыратын болғандықтан, бұл үдерісті әдіснаманың әлеуеті арқылы терең пайымдау қажет. әдіснама психологиялық-педагогикалық зерттеулерге ғылыми тұтастық, жүйелілік сипат береді, олардың тиімділігін, кәсіби бағыттылығын арттырады. ***Екіншіден,*** психология мен педагогиканың зерттеу әдістері түрленуде, зерделенетін пәнінің жаңа қырлары айқындала бастады. Оның үстіне, әлеуметтік психология мен педагогика мәселелері алдыңғы қатардан орын алуда. Мұндай жағдайда әдіснаманың басты міндеті – нағыз психологиялық-педагогикалық мәселелерді зерттеу пәні аясынан жоғалтып алмау, зерттеулерді іргелі мәселелерді шешуге бағыттау***. Үшіншіден***, философиялық-әдіснамалық мәселелер мен тікелей психологиялық-педагогикалық зерттеу әдіснамасы арасындағы алшақтық анық байқалуда: бір жағынан, психология мен педагогиканың философиясының мәселелері, екінші жағынан, психологиялық-педагогикалық зерттеулердің арнайы әдіснамалық мәселелері. Бір сөзбен айтқанда, психологтар мен педагогтар нақты зерттеу шегінен тысқары жалпы, іргелі, философиялық мәселелерге жолығып отырады. Ал бұл мәселелер шешімін табуы керек. Сондықтан психологиялық-педагогикалық зерттеулердің әдіснамасын жетілдіру мақсатында әдіснамалық қағидалар, тұжырымдамалар қажет-ақ. ***Төртіншіден,*** психология мен педагогика әлеуметтік ғылымдарда математикалық әдістерді қолданудың, математиканың толыққанды бөлімдерінің дамуына ынталандырудың алаңына айналып отыр. Дегенмен сандық талдауды сапалық, әдіснамалық талдаумен толықтырған жөн. Қазіргі психологиялық-педагогикалық зерттеулер әдіснамалық негіздемелерге де мұқтаж болып отыр. ***Бесіншіден,*** адам кәсіптік әрекеттің шешуші күші болып табылады. Бұл қағида тарихта субъективті фактордың рөлінің өсуі туралы әлеуметтану заңынан туындайды.

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

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

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

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

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

Зерттелетін мәселеге шығармашылық тұғыр психологиялық-педагогикалық құбылыстарды зерделеудің **объективтілік қағидасымен** тікелей байланысты. Бұл қағиданы нақты іске асырудың әдінамалық негізі тұлғаны зерттегенде адамдардың әлеуметтік мәні бар практикалық әрекеті.

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

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

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

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

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

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

**Теріске шығаруды теріске шығару заңы** ескіні алып тастау мен жаңаны орнату дамудың сатылы кезеңдерінде жүзеге асады, теріске шығарудың өзі прогрестің алғашқы сәті болып танылады [113].

Аталмыш қағидалардың әдіснамалық рөлі нақты психологиялық-педагогикалық зерттеуде диалектикалық логика арқылы көрініс береді. Диалектикалық логика пәнді жан-жақты, даму үстінде, тәжірибені ақиқат өлшемі ретінде қарастыруды талап етеді. Диалектиканың заңдары, категориялары, қағидалары нақты зерттеуде жалпы қағидалар ретінде басшылыққа алынады. Жалпы қағидалар негізінде жеке ұстанымдық талаптар қалыптасты. Олар: детерминизм ұстанымы; тұлғаның белсенді әрекеті ұстанымы; даму ұстанымы; тұлғалық және әрекеттік ұстанымы және т.б. Қарастырылған қағидалар психологиялық-педагогикалық зерттеудің алдын-ала әдістемесін, бастапқы теориялық тұжырымдамаларын, болжамдарын анықтай отырып, оның тікелей әдіснамасы болып табылады.

Философия педагогика ғылымын дүниетанымдық деңгейде де талдайды. Зерттеудің бұл саласы ***педагогика ғылымының философиясы, білім беру философиясы, дидактика философиясы, тәрбие философиясы*** деп аталады. 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 [50; 221 ].

Педагогиканың философиясы мен әдіснамасы саласында ғылыми айналымға енген қолданыстағы негізгі ұғымдардың қатарына **ғылым философиясы, жалпы ғылым философиясы, арнайы ғылым философиясы , педагогика мен білім беру философиясы, тәрбие философиясы әлеуметтік тәрбие философиясы** жатады.

**Ғылым философиясы дегеніміз** - ғылымды адами әрекеттің ерекше аймағы ретінде зерделейтін философияның саласы және дамушы білімдер жүйесі.

**Ғылым философиясы** - бұл базалық ғылымдарды сынау, мәселелендіру және тақырыптандыру зерттеу пәні болып табылатын метағылым. Нақты ғылым философиясы метағылымдық пайымдаулар ғылыми қауымдастық мойындаған өзара тығыз байланысты қағидалар жиынтығы болғанда ғана қалыптасады. Айталық, Ньютонның заманында физика болды, бірақ физиканың философиясы тек XX ғасырдың басында пайда болды. Адам Смиттің тұсында экономика ғылымы болғанмен, оның философиясы ХІХ ғасырдың соңында өмірге келді. Матеметикадан заң ғылымына дейін кезкелген ғылымның жасы өзіне сәйкес ғылым философиясынан ұзақ деуге болады (Дж. М. Кейнс) [148; 158].

**Жалпы ғылым философиясы дегеніміз** – базалық ғылымдар философиясынығ қағидаларын жинақталған түрде бейнелейтін пән. Жалпы ғылым философиясының маңызды міндеті - пәнаралық байланыстарды метағылымилық деңгейде зерделеу.

**Арнайы ғылым философиясы дегеніміз** – әрқайсысы нақты бір ғылымның философиясы (мысалы физиканың психологияның және т.б.) болып табылатын пәндер жиынтығы [198].

**Педагогика мен білім беру философиясы дегеніміз** – зерттеу пәні педагогика ғылымдары, сондай-ақ жалпы мәдени мәнмәтінде алынған білім беру мәселелері болып табылатын метағылым. Философия өз тарихында педагогикаға үнемі қызығушылық танытып келеді. Философияның батыстық жетекші ұсынымдарында педагогиканың философиясы саласында Платон, Аристотель, Ж.Ж. Руссо, Дж. Дьюи, Р. Штайнер, П. Фрейр, Б. Скиннер, Н. Постмен сияқты ірі ойшылдардың аттары аталады. Платон мен Аристотельдің педагогикасының тұжырымдамалық негізіне идеялар теориясы мен форма тұжырымдамасы жатады. Руссо білім беру деп баланың табиғи қасиеттерін оны отбасында дамытуды түсінді. Дж. Дьюи прагматикалық педагогиканың осы уақытқа дейін теңдесі жоқ теориясын жасады. Штайнер Вальдорф педагогикасының негізін салды. Б. Скиннер бихевиористік педагогиканы дамытты. Оның мақсаты – білім алушыда мінез-құлық «технологиясын» қалыптастыру. Бразилиялық Фрейр білім беру мекемелерінде патериалистік қараым-қатынастан аулақ болған дұрыс деп есептеді. Постмен білім беру практикасына жауапкершілікті тұлғаны қалыптастыру мақсатында зерттеу әдісін енгізуді ұсынды [148; 289].

**Тәрбие философиясы** – тәрбиенің мәнін, оның ұстанымдары мен құндылықтары жалпы адамзат пен мәдениеттің нақты тарихи және ұлттық бөліктерінің жеке тұлғаның қалыптасуы мен оған мәдени құндылықтарды беру үдерісі барысында өзара әрекеттесуі деп анықтайтын педагогика философиясының саласы. **Әлеуметтік тәрбие философиясы** – тәрбиенің әлеуметтануы мен әлеуметік педагогикалық виктимологияның нәтижелері негізінде халықтың мәдениетін көтеру мақсатындағы тәрбиені қоғам қажеттіліктеріне сай жүргізу логикасын ұсынатын тәрбие философиясының саласы [ 290].

Философиялық-педагогикалық тұжырымдамалырға ортақ қасиет - олардың философиялық теориялардық білім беру мен педагогика саласы мәселелеріне бейімделуді қарастыруы. Кезкелген философиялық бағыттың педагогикада қалай қолданылғанын аңғаруға болады. Бұл әсіресі кеңес үкіметі тұсында ұжымдық мораль қалыптастыру үдерісінен анық көрінді (А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский). Тәрбиенің әрекеттік тұжырымдамасы кеңінен тарады (Э.В. Ильенков, Г.П.Щедровицкий). В.В. Давыдов, өзінің отандастары сияқты марксизм-ленинизм классиктерінің шығармашылық мұрасы негізінде дерексізден нақтыға көшу әдісін ұсынды.

Ғалымдардың пайымдауынша, философия, педагогика және білім беру саласында мына үш қағида шешуші болып табылады:

* ғылымдардың, оның ішінде, дамыған ғылымдардың әлеуетіне сүйену.
* жауапкершілік ұстанымына сүйену, білім беруде тұлғаның этникалық ерекшеліктерін ескеру.
* ғылыми материалды оқушыға неғұрлым бейімдеуді зерделеу.

**Қазақстан Республик.асы Білім және ғылым министрлігі** 20011 жылы«Педагогикалық өлшемдар» мамандығын ашып, оған білім беру бағдарламасын дайындады**. Осы** бағдарлама аясында **«Педагогиканың философиясы және әдіснамасы»** атты пәнді жоғары педагогикалық оқу орындарындағы «Білім беру» тобы мамандықтарының докторантурасының білім беру бағдарламасына енгізді. Бұл пән бойынша типтік оқу бағдарламасы, оқу құралдары дайындалды, ғылыми-практикалық конференциялар өткізілді, отандық және шетелдік басылымдарда пәннің ғылыми және әдістемелік мәселелеріне арналған мақалалар жарияланды [ 294; 350-352; 354-362; 364; 370].

**«Педагогиканың философиясы және әдіснамасы» пәні** докторанттардың педагогика ғылымы әдіснамасын ғылымның философиясы мен әдіснамасына негіздей отырып меңгертуге бағдарланған. Болашақ маманның педагогиканың философиясын және әдіснамасын меңгеруі оған педагогиканың философиялық негіздерін және оның әдіснамасын жақсы бағдарлай алуға, ғылыми-педагогикалық зерттеу ұйымдастыруға және жүргізуге мүмкіндік береді [44; 185; 283; 288].

«Педагогиканың философиясы және әдіснамасы» пәнін оқытудың мақсаты және міндеттерін нақтылау қажет. «Педагогиканың филооософиясы және әдіснамасы» пәнін оқытудың ***мақсаты***– докторанттардың ғылым философиясы және әдіснамасы, педагогиканың философиясы және әдіснамасы, педагогикалық зерттеудің әдіснамасы мен әдістемесі саласындағы жүйелі құзыреттіліктерін қалыптастыру, демек әдіснамалық құзыреттіліктерін дамыту [361].

«Педагогиканың философиясы және әдіснамасы» пәнін оқытудың *міндеттері:*

**•** докторанттарды ғылымның философиясы және әдіснамасымен, педагогиканың философиясы және әдіснамасының теориялық қағидалары туралыбілімдерін жүйелеу;

**•** олардың педагогикалық зерттеудегі әдіснамалық бағдарлар туралы білімдерін тереңдету;

**•** докторанттарды педагогикалық зерттеудің ғылыми, ұғымдық, өлшемдік аппаратын құруға дағдыландыру;

**•** педагогика саласындағы ғылыми-зерттеулерді және білім беру жүйесіндегі жобаларды сараптамадан өткізу біліктілігін қалыптастыру.

***Докторанттар білуге тиіс:***

**•** педагогиканың ғылыми жүйе ретіндегі құрылымын;

**•** педагогика әдіснамасының даму тарихы мен кезеңдерін;

**•** педагогика әдіснамасының ұғымдық-түсініктік жүйесін;

**•** педагогикадағы әдіснамалық бағдарлар, тұғырлар және ұстанымдарды.

***Докторанттар біліктілігі:***

**•** зерттеудің бағытын, мәселесін және тақырыбын анықтай алу;

**•** педагогиканың әдіснамасы тұрғысынан зерттеу тақырыбының көкейкестілігін негіздей алу;

**•** әдіснамалық тұғырлардың мүмкіндіктерін өз зерттеуінің пәніне көшіре алуы, пайдалануы;

**•** өз зерттеуінің нәтижелерін рәсімдеу және жариялау;

**•** ғылым әдіснамасы туралы пікір сайыстарға қатысу;

**•** ғалымдардың ғылыми-зерттеушілік бағдарламаларына, авторлық білім беру бағдарламаларына сараптама жүргізе білу; педагогикалық зерттеулерге және білім беру ұйымдары жобаларына сраптамалық баға бере алу [361; 362].

Қазіргі уақытта «Педагогиканың философиясы және әдіснамасы» пәні педагогика саласында докторанттар даярлауда маңызды орын алып отыр.

Педагогика қарқынды дамуы үшін ол өзінің жалпы ғылымилық негіздерін пайымдап отыруы қажет.

Педагогиканың құрылымына зерттеушілер педагогиканың өзі және **педагогикалық ғылымтану** енеді деп көрсетеді. Педагогиканың әдіснамасын сол педагогикалық ғылымтану жүйесіне педагогика тарихы, педагогикалық өлшемдер, педагогиканың дамуын басқару теориясымен қатар енгізеді. Педагогикалық ғылымтанудың зерттеу пәніне педагогика ғылымының өзін жатқызады. Бұл жүйеде педагогиканың әдіснамасы ғылымның әдіснамасының тікелей көшірмесі емес, педагогиканың әдіснамасы жеке дербес ғылыми білім саласы ретінде берілді [71].

Педагогиканың әдіснамалық негіздерінің құрамына жалпы ғылымилық, философиялық, дидактикалық және психологиялық бағдарлар енеді. 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 бола алады.

Қазіргі уақытта педагогика мен психология әлемдік философиялық ойдың жетістіктеріне сүйене отырып, тәжірибе жинақтады, өз заңдылықтары мен қағидаларын негіздеді. Бұның бәрі психологиялық-педагогикалық ізденістердің әдіснамалық негізділігінің бұрынғыдан да күшеюін талап етуде. Әдіснама ғылыми танымның теориялық мәселелерін, зерттеу заңдылықтарын зерделейді.

***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 үдерісі және оны қамтамасыз ететін әдістері зерттеу пәні болып табылатын педагогиканың әдіснамасы аясындағы арнайы пән;

**•** ғылыми әдістер туралы теориялық ілім;

**•** әдіс, педагогикалық зерттеудің негізін құрайтын 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.

**Педагогика әдіснамасының пәні** кең мағынада - 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. Бүгінгі күні педагогтің зерттеушілік мәдениеті педагогиканың философиясы мен әдіснамасын терең зерттеу әлеуетіне қол жеткізіп отыр [57].

**Педагогика мен психология әдіснамасы** - осы саладағы теориялардың негіздері мен құрылымдары, зерделенетін құбылыстарға керек тұғырлар, тұлғалық сапаларды қалыптастыру туралы білімдер жүйесі. Зерттеу барысында негізгі талаптардың бірі – оның әдіснамалық тұрғыдан толыққандылығы мен жеткіліктілігі, яғни әдіснамалық талдаудың түрлі типтері мен деңгейлерін қолдану [158].

**Нақты психологиялық-педагогикалық зерттеулердің жүргізілуіне мынадай әдіснамалық талаптар қойылады:**

- құбылыстар мен үдерістерді олардың шын ақиқат жетістіктері мен кемшіліктерін, қиындықтарын көрсете отырып, сыни талдау қажет;

- психология және педагогиканың теориясы мен практикасындағы жаңа идеяларды сынақтан өткізуге әрекет ету керек;

- ұсыныстардың практикалық бағыттылығын арттыру міндетті;

- зерттелетін құбылыстар мен үдерістердің ғылыми болжамын, болашағын анықтаудың сенімділігін қамтамасыз еткен жөн;

- ойдың нақты логикасын, психологиялық немесе педагогикалық эксперименттің тазалығын сақтау қажет.

Сонымен, **педагогиканың философиясы дегеніміз** – педагогиканы зерттеуге қажет философиялық заңдардың, тұғырлардың, принциптердің, категориялардың, әдістердің, философиялық білімдердің (логика, этика, эстетика және т.б.) инновациялық (қайта құрушылық) әлеуетін қолдану жүйесін құрайтын педагогикалық ғылымтану саласы

**Сұрақтар мен тапсырмалар**

1. .Ғылымның философиясы мен әдіснамасы туралы К.Х. Рахматуллиннің және В.С. Степиннің еңбектеріне қысқаша шолу жазып даярлаңыз.
2. Педагогикадағы танымға қандай философиялық және әдіснамалық білімдер қажет?
3. Педагогиканың философиялық бағдарларын нақтылауда қандай әдіснамалық қағидалар басшылыққа алынады? Жауабыңызды негіздеңіз.
4. Ғылым дамуы туралы тұжырымдамаларды педагогиканың әдіснамасын зерделеуде қолдану талаптарын құрастырыңыз. Жауабыңызды дәлелдеңіз.
5. Педагогикалық-психологиялық зерттеудің әдіснамалық қағидаларын атаңыз. Диалектиканың заңдары мен категорияларының зерттеудегі әдіснамалық рөлін негіздіңіз
6. Нақты психологиялық-педагогикалық зерттеуге қойылатын жалпы әдіснамалық талаптарды жүйелеңіз. Педагогиканың философиясына берілген анықтаманы түсіндіріңіз.

**2-ТАРАУ.**

**ПЕДАГОГИКАНЫҢ ФИЛОСОФИЯЛЫҚ-ӘДІСНАМАЛЫҚ ҚОРЫ**

**2.1. Педагогика әдіснамасының мағыналық алаңы**

Әдіснаманы, көптеген ғалымдар, танымның жалпы әдістері туралы ілім, қоғамдық өмірді зерделеудің диалектикалық-материалистік ұстанымдары мен тұғырларына негізделген идеялар жиынтығы деп анықтайды. 90-жылдарға дейін кеңестік ғалымдар өз зерттеулерінде ресми қоғамдық-ғылыми теория болып табылатын марксизм-ленинизм әдіснамасын басшылыққа алған болатын. Әдіснаманың мемлекеттік идеологияға тікелей бағынышты болуына байланысты, зерттеулер түрлі салаларда партиялық-мемлекеттік саясат жетістіктерін насихаттау бағытында жүргізілді. Дегенмен, қайта құрудың соңғы кездерінде ғылыми еңбектерде партиялық ұстаныммен қатар, тарихилық және объективтілік ұстанымы жиі қолданыла бастады.

ХХ ғасырдың 80-90 жылдары маркстік-лениндік әдіснамадан ғылыми зерттеудің көп түрлі қағидалары мен әдістерін қолдануға көшу байқалды. Сол жылдары біздің елімізде болған әлеуметтік-экономикалық қайта құрулар ғылыми зерттеулер әдіснамасының өзгеруіне әкелді. Жаңа қоғамдық-экономикалық жағдаяттың пайда болуы еліміздің тарихи өткен жолында қалыптасқан ұғымдарды, тұжырымдамалар мен тұғырларды қайта бағалаумен қатар жүрді. Ғылымдағы дағдарыстың көрінісі қоғамтанудағы бұрынғы әдіснамалық ұстанымдарды жаппай сынға ұшырату болды. Оның ішінде, жаңа қоғамдық құрылысты бастап алып жүретін күрделі үдерісті зерттегенде диалектика ұстанымы да одан тыс қалған жоқ. Ғалымдардың пайымдауынша, алынып тасталған әдіснаманың орнына жаңа әдіснама орныққан да, жасалған да жоқ. Замануи зерттеулер түрлі теориялық және дүниетанымдық бағдарларды басшылыққа алуда.

Педагогика әдіснамасының қалыптасу үдерісін талдап қорыту, оны түсінудің белгілі ұстанымдарын біріктіретін ортақ белгіні анықтауға және олардың айырмашылықтарын нақтылауға мүмкіндік береді. Мұны талдауда Ю.К. Бабанский, В.И. Загвязинский, Б.С. Гершунский, В.Е. Гмурман, В.В. Краевский, М.Н. Скаткин және басқалардың әдіснамалық еңбектеріне сүйенуге болады. Айталық, ғалымдар педагогика әдіснамасы философиялық және ғылымтану әдебиеттерінде түрліше түсіндіріледі деп пайымдады. Бір авторлар ***әдіснаманы – әдістер туралы ғылым***, басқалары - ***философиялық білімдер қолданылатын сала,*** үшінші біреулер - ***әдіснама тек жалпы емес, сонымен қатар, нақтылы*** ***зерттеу әдістерін жинақтауға арналған*** деп түсіндіреді. Аталған қарама-қарсы көзқарастар әдіснамалық мәселелердің өрісін не қисынсыз тарылтады, не ұлғайтып жіберетіні белгілі.

Педагогика әдіснамасының мәнін ашып көрсету бағытындағы алғашқы **тұғырлардың бірі** ***гносеологиялық***деп аталады. Бұл атау педагогикалық әдіснама ұғымына мағыналас «әдіснама» ұғымы ғылыми әдебиетте «гносеология» немесе «таным теориясы» ұғымдарына жақындығымен сипатталады. Аталмыш тұғырды жақтаушылар педагогика әдіснамасының бір бағыты – педагогикалық болмысты танып-білу әдістеріне немесе педагогикалық нысандарды тану үдерісінің өзі туралы ғылымға баса мән береді. Бұл ретте, педагогикалық болмысты тану және түсіндіру әдістерін толықтыру, жаңартудың факторлары мен бастаулары, сондай-ақ, педагогикалық болмысты қайта құру әдістері туралы ғылым ұзақ уақыт назардан тыс қалып келді [114;116; 198].

Педагогика әдіснамасын гносеологиялық мектептің (И.С. Ладенко) дербес ғылыми пәні ретінде рәсімдеулі педагогикалық болмыс нысандарын талдауда және оларды дамытудың шарттарын іздеуде қайшылықтар теориясына сүйенді; зерттеуші педагогтардың ғылымипедагогикалық ойлаудың проблемалық сипатына басымдық беру бағдарын ұстануына және ғылыми-педагогикалық ізденудің логикалық негіздерін іздеуімен байланысты болды Әдіснамалық ізденудің осы бағытына тән педагогикалық әдіснаманың тек гносеологияғана емес, сонымен қатар, онтологияныңқызметін қатар атқаратын таным кеңістігінің әрекеті жүйесінерекшелеу, шындығында, нақтыланған болатын. Жекелей алғанда, бұл ғылыми-педагогикалық фактілерді сипаттап, педагогикалық нысандардың мәнін ашатын, олардың бұдан әрі өзгеріп дамуының табиғаты мен шарттарын түсіндіретін сала ретінде педагогика ғылымының пәнінің түсіндіруінде қарастырылады.

Қарастырылып отырған кезеңнің ғалым-педагогтар қауымдастығы жасаған педагогика саласына диалектикалық ғылымның пәндік үлгісінің сызбасы педагогикалық нысандардың бірқатар сипаттамаларын түрлі жүйелерге біріктіруге және педагогикалық болмыстың алуан түрлілігін бейнелейтін педагогикалық зерттеушілердің сан қырлы болғанымен бірегей кең әдіснамалық стратегиясының қажеттілігін негіздеуге мүмкіндік береді. Аталмыш факт әдіснамашылардың педагогикалық әдіснаманы қалыптастырудың бірінші сатысының өзінде жүйелеуші тұғыр идеясы тірегінің көрсеткіші болып табылады.

Педагогика әдіснамасы пәнін дамытудың гносеологиялық парадигмасы аясында іргелі және теориялық педагогикалық білім алудың логикалық моделін жасау, оны талдау мен бағалаудың тиімді құралдары - диалектикалық логиканы тірек ете отырып, педагогикалық болмысты танудың күрделі үдерісінде анықталды. Педагогиканың әдіснамалық мәселелері саласында таным теориясын дамытудың арқасында ғана педагогикалық болмысты танудың табиғаты мен логикасын және әдістерін, көптеген педагогикалық құбылыстар мен үдерістердің мәндік сипаттамаларын анықтау және түсіндірудің тәсілдерін айқындай отырып, гносеологиялық тұғырды дамытты. Нәтижесінде, педагогиканың әдіснамалық қолданысына педагогтің зерттеу мәселесін алға қоюы мен оның нәтижелерін бағалауға дейінгі ойлау үдерісін қамтитын және ашып көрсететін педагогикалық зерттеулерді ұйымдастыру логикасын жан-жақты түсіну ұғымы енді. Белсенді даму үстіндегі педагогика әдіснамасы аясындағы гносеологиялық тұғырмен қатар, педагогика ғылымы, оның объектісі мен пәні шегінен тыс өмір сүретін философиялық ережелер жүйесі қаралған тағы бір ұстаным анықталды [233; 415].

Педагогика ғылымын дамыту әдіснамасы ретінде, ***философиялық*** деп аталатын екінші тұғырдың авторлары, түрлі педагогикалық құбылыстар мен үдерістерді тануға және зерттеуге қолданылатын диалектиканың заңдарын, философия идеяларын қарастырады. Екінші ұстанымның жақтаушылары педагогика әдіснамасының «бастапқы ережелері мен қағидалары, түсініктердің мәні мен жүйесі, ең алдымен, философиялық тұғырнамамен анықталады және аталмыш ғылыми білім саласының құрамдас бөлігі болып табылмайды» деп тұжырымдайды. Тарихи талдауда аталмыш бағыттың өкілдері педагогика әдіснамасының 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. Копнин, 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 шекарасын анықтау философиялық мәселелердің шектен тыс ұлғаймауына мүмкіндік беретінін атап көрсетті. Бұл ретте, философия нақтылы білімнің арнаулы саласына жататындықтан, педагогика ғылымының әдіснамалық мәселелері есебінен теориялық ғылымтануға айнала алмайды. Философиялық талдау педагогикалық талдаумен қатар қолданыла алады, бірақ оның орнына қолданылмауға тиіс.

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. Маркстік-лениндік әдіснамаға педагогтар ең алдымен педагогикалық болмысты дамыту жолдарын тану, түсіндіру және бағдарлауда басшылыққа алынатын идеологиялық бағдардың жиынтығы ретінде қарады. Осыған байланысты, педагогика әдіснамасын дамыту тарихында Ресейдегі кеңес кезеңіндегі педагогика ғылымы мен практиканың өзін дамытуға елеулі ықпал еткен үшінші ***идеологиялық тұғыр*** болғанын айтамыз [233].

Кеңес дәуірінен кейінгі кезеңде 2001 жылғы әдіснамалық семинардың ғылыми мақалалары жинағының алғы сөзінде В.В Краевский былай деп жазды: «ұсынылған тұғырлардың қалыптан тыс, пікірлердің әралуандығымен бірге, өткен уақыттарда баршаға міндетті идеологиясыз елестету мүмкін емес әдіснама енді мүмкін болды. Осылайша әдіснаманың өз алдына өмір сүруге құқығы туралы ертеректе туындаған ой қолдау тапты» [295].

Ғылым әдіснамасы мәселелерін басты назарға алған белгілі философтар (М.Г. Ярошевский, А.Г. Спиркин, т.б) әдіснаманы жеке ғылым және оның даму құралдарын ғылыми әрекеттің 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 өрістеу үстінде. Осының ықпалымен педагогиканың әдіснамасын түсінуге деген көзқарас біртіндеп өзгеріп, гносеологиялық, философиялық және педагогикалық тұғырлар барған сайын жиі сынға ұшырай бастады.

Нәтижесінде, төртінші тұғыр – ***ғылымтанушылық*** болыпанықталды, ол әдіснамалық, тарихи және теориялық ілімдерді ажырататын және біріктіретін ғылыми-педагогикалық білімдердің құрылымдарын жаңартып, педагогтардың әдіснамалық зерттеулерінің пәндік өрісі шекарасын анықтайтын, педагогика әдіснамасын ғылымтану құрылымындағы ғылыми білімдердің айрықша саласы ретінде түсіндірумен екрекшеленеді. Бұл тұғырдың ұстанымы бойынша педагогика әдіснамасы өз аясында ғылыми жүйе ретінде педагогика ғылымын дамыту қағидаларының, құралдарының, әдістері мен үлгілерінің ерекшеліктерін, объектісі жүйе ретінде педагогика ғылымы және оның даму үдерісі болып табылатын,табиғаты жағынан ғылыми зерттеудің әдіснамалық рәсімдері мен жеке әдістерін зерттеп, айқындайтын ғылыми сала болып табылады [88; 281].

Баяндалған идея мазмұнында педагогика әдіснамасына «білім жүйесі сондай-ақ, осындай білім алу және арнаулы-ғылыми педагогикалық зерттеулерді әдіснамалық қамтамасыз ету бойынша қызмет жүйесі» ретінде педагогика әдіснамасына неғұрлым жалпы анықтама беріледі және әрі қарай мазмұны толығады. Мысалы, педагогика әдіснамасы мағынасында ***«педагогикалық болмысты бейнелейтін білім алудың қағидалары, тұғырлары және тәсілдері туралы, педагогикалық теорияның негіздемелері мен құрылымы туралы білімдер жүйесі, сондай-ақ, осындай білімдерді алу және бағдарламаларды, зерттеу логикасы мен әдістерін негіздеу, зерттеу жұмыстарының сапасын бағалау жөніндегі әрекет жүйесі»*** түсініледі 191].

Философиялық және педагогикалық білімдерді дамыту үдерісінде осы заманғы философтар мен педагогтар педагогика әдіснамасының нысаны мен пәні аясында педагогтардың жобалау, қайта құру әрекетінің әдіснамасы мен ғылыми-танымдық әдіснамасын ажырата бастады. Осыдан барып танымдық және қолданбалы деп айтылуы мүмкін педагогика ғылымы жүйесінде салыстырмалы түрде ерекшеленген қос кіші жүйені құру идеясы пайда болды. **Біріншісі**  нәтижесінде 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,** 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» [43].

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 сүйенеді [39].

В.С. Шубинский сол кезде педагогика әдіснамасы пәні педагогикалық білімді және педагогика саласындағы таным үдерісін оқып-үйрену болып табылатынын айтқан еді. Ал бұл әдіснаманың практикадан қол үзуіне мүмкіндік туғызады, оған басқа міндетті –практикаға да, теорияға да, қатысы бар шығармашылық–қайта құрушы міндетін орындауына кедергі келтіретінін атап көрсеткен болатын. Сондықтан, педагогика әдіснамасының дамуы оның пікірінше, «тек қана таным әдістерін ғана емес***,*** әдіснамалық білімнің қайта құрушы рөлінашатын педагогикалық болмысты қайта құру әдістерін әзірлеумен байланысты» [405].

Педагогика әдіснамасының практикалық бағыттылығы, оның педагогикалық жаңашылдық практикасын дамытудағы елеулі алға басушылығына қатысты қайта құрушы қызметі мәселесі баспасөзде 1980-1990 жылдардан бастап жиі талқылана бастады. Бұл ретте, педагогика ғылымын дамыту мен педагогикалық практиканы дамыту әдіснамасын бөліп қарау мәселелері және олардың арақатынасын іздеу мына бағыттарда анықталды.

**Бірінші бағыт** зерттеушілердің педагогика әдіснамасының қандай болмасын практикалық бағыттылығын жоққа шығаруды білдіреді. Бұл бағыт өкілдері педагогика әдіснамасы жүйесін былайша жіктеді:

- педагогикалық болмыс нысандарын тану табиғатын және ерекшелігін бейнелейтін білімдерді алудың қағидалары, тұғырлары және тәсілдері туралы педагогика ғылымының негізі мен құрылымы туралы білімдер;

- танымдық үдерістер ретіндегі арнаулы ғылыми-педагогикалық зерттеулерді әдіснамалық қамтамасыз ету қызметі.

Аталмыш жағдайда әдіснама нысаны болып тек педагогика ғылымы және педагогтардың ғылыми-танымдық әрекеті танылды. Мысалы, В.И. Загвязинский педагогика әдіснамасын ғылыми-педагогикалық зерттеудің бастапқы ережесі, құрылымы, үлгісі мен әдістері туралы ғылым ретінде түсіндіреді. «Педагогикалық әдіснама» және «педагогика әдіснамасы» терминдері тек педагогика ғылымының және педагогикалық зерттеулердің әдіснамасы ретінде біржақты түсінілді.

«Педагогикалық әдіснама» термині мағынасы жағынан «педагогика әдіснамасы» терминіне қарағанда кең. Бірінші термин педагогикалық ғылымдарды дамыту, педагогикалық зерттеулер, педагогикалық болмыс нысандарын қайта құру, педагогтардың және оқытушылардың ғылыми-танымдық немесе ғылыми қайта құру қызметін бағалау әдіснамасын білдіреді. «Педагогика әдіснамасы» термині екі қырында – педагогикалық әрекетті ғылыми тану және педагогтардың ғылыми-зерттеу әрекетін әдіснамалық қамтамасыз ету негіздерінің әдіснамасы ретінде іске асырылатын педагогика ғылымы әдіснамасы ретінде түсініледі [132].

Бүгінгі таңда ғалымдар педагогика әдіснамасының практикалық бағыттылығын мойындайды. Бұл ұстаным осы заманғы әдіснамалық сипаттағы көптеген жұмыстарда көрініс тапқан. Педагогика әдіснамасы, бұл - ғылымдардың жалпыға бірдей әдіснамасынан және білімнің қоғамдық даму жүйесі бағыттарын зерттеуден, педагогикалық теория ережелерінен бастау алған білімдер жүйесі және педагогикалық құбылыстарды қарастырудың тұғырлары мен қағидалары, сондай-ақ, алған білімді тәрбиелеу, оқыту және білім беру практикасына ендіру жолдары екенін атап көрсетеді.

Көптеген зерттеушілер ұсынған пайымдаулар осы уақытқа шейін толықтай тұжырымдалмағандықтан қисынын таппай келеді, жай ғана ресми жария етіледі немесе ғылыми жетістіктерді практикаға ендірумен байланыстырылып, педагогика әдіснамасының практикалық-қайта құрушы қызметін тек осыдан қөреді. Педагогика әдіснамасы педагогикалық теория мен практика саласындағы әрекеттің құрылымы, логикалық ұйымдастырылуы, әдістері мен құралдары туралы ғылымды қамтиды. Ғалымдар дәстүрлі түрде «педагогика әдіснамасы» термині қолданылғанымен, ғылым мен практика әдіснамасының педагогикалық әдіснама құрылымындағы ара қатысы туралы былай деп айтты: «Педагогика әдіснамасы, бұл - ол туралы теориялық және практикалық әрекеттің нормасы, қағидалары мен білімдердің белгіленген жүйесі». Әдіснамалық білім тек қана педагогикалық білімнің 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 анықталып отыр [406].

**Үшінші бағыт** педагогика әдіснамасының танымдық-түсіндіруші және жобалау-қайта құрушы ретіндегі заңдылығын нығайтумен сипатталады. Педагогика әдіснамасы ғылыми нәтижелерді ендірумен ғана айналыспауға тиіс, сонымен бірге, оның міндеттері аясына осындай үдерістерді ендіру жолдарын, жалпы тұғырлары мен іске асыру қағидаларын қарастырады. Педагогика әдіснамасының практикалық міндеттерін ашуда басқа да ұғымдар баршылық. Педагогика әдіснамасының практикалық бағыттылығы нақтылы педагогикалық әрекеттің ғылыми негізделген технологиясын жасауға арналған ережелерден тұрады – бұл ***нормативтік әдіснама.*** Бұл ереженің дамуы әлеуметтік саладағы жаңа педагогикалық, ақпараттық және гуманитарлық технологияларды жасаудың әдіснамасын іздеуде іске асады.

В.И. Журавлев педагогика әдіснамасын дамыту болашағының екі түрлі үрдісін атап көрсетті. «Олардың бірі – әдіснаманың ғылыми және практикалық әрекеттің түрлі саласына неғұрлым кең ауқымда енуі, оны әрекетті тану мен қайта құрудың құралы ретінде жалпы ғылыми қауымдастықтың тануы. Екіншісі – неғұрлым жетілдірілген және өнімді, танымдық, пәндік-өндірістік қызметті қамтамасыз ететін әдіснамалық рәсімдерді дамыту, кеңейту». [125].

Ғалымның пікірінше, педагогикалық праксиологияның педагогика әдіснамасының нәтижелі бөлігіне жақындауы туралы айтуға болады

Педагогика әдіснамасының мазмұндық қыры педагогикалық болмыс туралы әдіснамалық білімдердің табиғаты мен көлемін ашады, нормативтік қыры түрлі тұғырлар, қағидалар мен әдістерді білдіретін педагогикалық болмыс нысандарын тану және қайта құрудағы әдіснамалық бағдарлардың жиынтығы болып табылады.

***Мағыналық қыры***- педагогтің ғылыми-танымдық немесе ғылыми-жобалау әрекетіне қайсыбір әдіснамалық бағдардың орны және маңыздылығы.

Сонымен, XXI ғасыр басында педагогика әдіснамасын түсінуде түрлі тұғырлардың бар екені 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 ұғымы нақтыланды. Бірақ дәл ғылымтану тұрғысынан педагогика әдіснамасы құрылымында педагогика ғылымының әдіснамасымен қатар, педагогикалық практиканы жобалау әдіснамасының құрылу қажеттілігі туралы тұжырым пайда болды. Сондықтан педагогика әдіснамасының даму үрдістерін пайымдау осы тұғырларды нақтылай түсер еді.

**Сұрақтар мен тапсырмалар**

1. Педагогика әдіснамасы мәнін анықтаудың гносеологиялық тұғырын қысқаша сипаттаңыз.

2. Педагогика әдіснамасы мәнін анықтаудың философиялық тұғырын қысқаша сипаттаңыз.

3. Педагогика әдіснамасы мәнін анықтаудың ғылымтанулық тұғырын қысқаша сипаттаңыз.

4. «Педагогика әдіснамасы» және «педагогикалық әдіснама» ұғымдарын салыстырыңыз,

5. Педагогика әдіснамасының практикалық бағыттылығын негіздеңіз.

**2.2. Педагогика әдіснамасының даму тарихы**

Педагогика әдіснамасы дамуындағы негізгі қарама-қайшылық - педагогикалық шынайылық пен педагогика әдіснамасы арасындағы сәйкессіздік. Бұл қарама-қайшылықты шешу үшін ғалымдар педагогикалық құбылыстардың дамуы заңдылығында көрініс табатын зерттеу әдістерін құрастыру, педагогикалық шынайылықты қайта құру әдістерін іздестіру және жүйелеу сияқты жолдарды ұсынады.

**Педагогика әдіснамасының даму үрдістері** былайша тұжырымдалады:

1) педагогика әдіснамасы пәнінің түсінігі мен мәнін тереңдету;

2) педагогика әдіснамасының міндеті - педагогикалық ойлау, ғылыми шығармашылық стилін диалектикалық дамыту мен педагогикалық сананы сақтау, қалыптастыру;

3) заманауи зерттеушілердің үш негізгі әдіснамалық ережеге бағыттылығы [411].

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 ғылымдардағы математикалық әдістерді қолданумен ерекшелене түсті. Сондықтан, педагогика әдіснамасының даму тенденциясы мен кезеңдерін, сонымен қатар болжамдық әлеуетін анықтай түсу керек [351].

***Бірінші ереже*:** кез келген педагогикалық зерттеуде зерттеу нысанының қарама-қайшылықтарына мән беру керек, анықталған қарама-қайшылықтан зерттеу мәселесін құрастыру және оның шешімін сәйкессіздіктер арқылы негіздеу. ***Екінші ереже*:** кез келген педагогикалық мәселе тәрбиелік және дидактикалық жүйенің интеграциясымен, педагогикалық білім мен үдерістің бірлігін, жүйелілігін ескеру арқылы қойылуы керек және шешілуі керек. ***Үшінші ереже*:** кез келген педагогикалық зерттеу педагогикалық шынайылықтың, оның қайта өзгеруі мен эмпирикалық таным нәтижелерін немесе әдістерін қолдануды қажет етеді [410].

В.С. Степиннің пайымдауынша, ғылым дамуы әдіснаманың сол кезеңге сай сипаттамасы мен түрлерін анықтайды. ***Ғылым дамуының классикалық кезеңі***(XVII ғасыр – ХХ ғасырдың басы) ғалымдардың нысан мәнін тану құралынсыз танымды жүзеге асыруға болады деген сенімділігімен байланысты болды, негізінен зерттеу нысанына басты назар аударылды. ***Классикалық емес кезең***(ХХ ғасырдың басы және ХХ ғасырдың 60-жылдары) – нысанды зерттеу нәтижесінде алынған білім таным құралына қатысты болатынын ғалымдар басшылыққа алды. ***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, субъектінің дүниетанымына, құндылықтары мен нормаларына да қатыстылығын түсіндірумен байланысты еді. Бұл соңғы жылдардағы әдіснамалық зерттеулердің нәтижесі, ғылыми ізденісте осыны басшылыққа алу керек болды [346].

В.В. Краевский педагогика әдіснамасының даму тарихын ғылым дамуының кезеңдерімен сәйкестендіру мәселесін қарастырды. Ол М.А. Данилов ұсынған педагогика әдіснамасының анықтамасы педагогика ғылымы дамуының *«классикалық»* кезеңіне сәйкес келетінін көрсетті. Педагогика әдіснамасын әдіснамалық іс-әрекет ретінде қарастыру ғылым дамуының *«классикалық емес»* кезеңіне сай келеді (В.В. Краевский, 2001 ж.). Сондай-ақ, Е.В. Бережнованың (2003 ж.) еңбегіндегі педагогика әдіснамасының мағынасы педагогиканың дамуының *неоклассикалық кезеңіне* сәйкес деп пайымдады [194].

Педагогика әдіснамасының даму үрдісін, қисынын ашу және тарихын зерттеуге ХІХ ғасыр соңы мен ХХ ғасыр бойындағы педагогика ғылымының даму кезеңдері негіз болды:

* педагогика ғылымы мен тәжірибесі негізіндегі ғылыми-педагогикалық ізденістегі жаңа әдіснамалық бағыттар мен негіздердің пайда болу көздерін ашу және айқындау;
* ғылыми қауымдастықта белгілі және мойындалған идеялар, тұжырымдамалар немесе теорияларды дамыту әдістері мен тәсілдерін жүйелеу.

ХХ ғасырда және ХХІ ғасыр басында жеке ғылыми бағыт ретінде педагогика әдіснамасы дамуының іргелі негіздері қаланды. Олар:

*-***философия категорияларының әдіснамалық рөлін айқындау арқылы**: ***қарама-қайшылық - оқу-тәрбие үдерісін дамыту көзі ретінде***(М.А. Данилов, В.И. Загвязинский және т.б.); ***педагогиканың* мәні** (В.В. Краевский, А.В. Коржуев, Н.А. Вершинина және т.б.); ***педагогикалық құбылыстардағы қажеттілік пен кездейсоқтықтың арақатынасы*** (Б.П. Битинас, Г.В. Воробъев 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, В.Е. Гмурман, И.Я. Лернер, А.А. Левшин, Б.С. Гершунский және т.б.); ***іс-әрекет жетістігі - педагогика категориясы ретінде*** (Ю.Н. Кулюткин, А.Қ. Рысбаева және т.б.); ***педагогикадағы жүйелілік тұғыр***(А.Т. Куракин, Л.Н. Новикова, Н.В. Кузьмина, А.П. Ковалев, Я. Скалкова, С.И. Архангельский, В.П.Беспалько, Н.В. Бордовская, Т.Г. Галиев және т.б.); ***педагогикадағы жүйелілік-құрылымдық тұғыр*** (М.А. Данилов, Т.А. Ильина және т.б*.);* ***педагогикадағы жүйелілік-синергетикалық тұғыр* (**Н.Д. Хмель, З. Жанабаев, Л.Х. Мажитова, Б. Мұқышев 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.); ***өркениеттік тұғыр*** (Г.Б. Корнетов); ***құзыреттілік тұғыр*** (Д. Равен, А.В. Хуторской, Б.Т. Барсай, К.С. Құдайбергенева және т.б.); **ақпараттық тұғыр** Д.М. Жүсіпәлиева, С.Н. Лактионова, Е.Ы. Бидайбеков, Қ.М. Беркімбаев және т.б.) [107].

*-***педагогикалық білімдер жүйесі дамуының қисыны:** ***педагогиканың ғылым ретіндегі мәртебесі, педагогика нысаны мен пәні, педагогика құрылымын 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, 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.А. Арламов және т.б.); ***педагогика ғылымын дамытушы факторлар*** (В.С. Ильин және т.б.); ***педагогиканың ұғымдық-түсініктік аппаратын байыту, жүйелеу және реттеу*** (В.Е. Гмурман, И.М. Кантор, И.С. Марьенко, В.И. Журавлев, Н.Л. Коршунова, В.М. Полонский 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, іргелі және қолданбалы зерттеулер сипаты*** (Е.В. Бережнова, В.В. Краевский және т.б. [160].

-**педагогикалық құбылыстарды тану үдерісі**: ***педагогикалық зерттеу әдістері, олардың ерекшеліктері мен өзара байланысы*** (Ю.К. Бабанский,В.И. Загвязинский, Г.В. Воробъев, А.И. Пискунов, А.В. Клименюк, Я.Скалкова, А.И. Кочетов және т.б.); ***сандық және сапалық сипаттамалардың арақатынасы*** (С.И. Архангельский, В.И. Михеев. К. Кенжеғалиев, Б.М. Қосанов 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 болмыс туралы табиғатынан диалектикалық болып табылатын эмпирикалық және теориялық білімдер жүйесінің дамуы және жаңаруы*** (Н.В. Бордовская және басқалар), ***педагогикалық зерттеулердің әдіснамасы мен әдістері***(Ю.К. Бабанский, В.С. Шубинский, Я. Скалкова, А.С. Тотанова, В.В. Егоров, Г.М. Кертаева және т.б.); ***педагогикалық зерттеулер типологиясы және ұйымдастыру логикасы*** (В.И. Загвязинский, В.М. Полонский және басқалар); ***дидактикалық зерттеулердің әдіснамасы мен әдістері*** (Л.В. Занков, Г.И. Щукина, В.В. Краевский, Ю.К. Бабанский, В. Оконь, А.В. Хуторской, А.В. Коржуев және т.б.); ***салыстырмалы-педагогикалық зерттеулердің әдіснамасы мен әдістері*** (З.А. Малькова, Г.Қ. Нұрғалиева, А.Қ. Құсайынов, К.С. Мусин және т.б.); ***тарихи-педагогикалық зерттеулердің әдіснамасы мен әдістері*** (С.В.Бобрышев, М.В. Назаров, Г.А. Уманов, Г.М.Храпченков, К.К. Құнантаева, В.Г. Храпченков, Г.Б. Корнетов, Қ.Р. Қалкеева және т.б*.);* ***әскери-педагогикалық зерттеулердің әдіснамасы мен әдістері*** (И.А. Липский, А.А. Булатбаева және т.б.); ***әлеуметтік-педагогикалық зерттеулердің әдіснамасы мен әдістері*** **(**И.А. Липский**,** Л.В.Мардахаев, Б.И. Мұқанова, К.К. Жампейісова, З.Ө.Кеңесарина, Г.Ж. Меңлібекова, А.А. Калюжный, А.Н. Тесленко және т.б.); ***тәрбие мәселелері бойынша педагогикалық зерттеулердің*** (Л.И.Новикова, В.С. Ильин және т.б.), ***педагогикалық зерттеулерді ұйымдастырудың қисыны мен мәселелер типологиясы*** (В.В. Краевский, В.М. Полонский және т.б.); ***педагогикалық зерттеулердегі ғылыми ақпаратты құрылымдау*** (Б.П. Битинас. М.А. Галагузова, Л.В. Мардахаев және т.б.); ***болжамдық зерттеулердің ақпараттық қамтамасыздандырылуы*** (С.И. Портнова және т.б.); ***тәжірибелік зерттеуді үлгілеу*** (Э.А. Штульман және т.б.); ***педагогикалық эксперимент логикасы*** (Г.М. Меркис, А.С. Казаринов, М.И. Грабарь, С.У. Наушабаева және т.б.); қолданбалы зерттеулер (Е.В. Бережнова және т.б.); ***педагогикалық зерттеулердің сапасын бағалау қисыны***(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, Н.А. Вершинина және т.б**.); *педагогика әдіснамасының мәні мен ерекшелігі, оның қызметтері мен философиядан айырмашылығы, әдіснаманың жалпы ғылымдағы орнын анықтау*** (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, Н.И. Гребенюк, Н.В. Бордовская, В.Г. Храпченков), ***педагогика әдіснамасы үздіксіз өзгерістегі тарихи біртұтастылық ретінде, үнемі дамып отыратын педагогика ғылымы мен тәжірибе бірлігіне қатысты динамикалық метажүйе*** (М.Н. Скаткин, В.В.Краевский. В.И. Журавлев және т.б.); ***гуманитарлық әдіснама*** (А.А. Бейсенбаева, Е.З. Батталханов, Н.В. Бордовская, Е.В. Бондаревская және т.б.); ***педагогика тарихының әдіснамалық негіздері*** (В.Г. Храпченков, Н.И. Гребенюк, М.В. Богуславский, С.В. Бобрышев, Н.В. Назаров және т.б.); ***педагогикалық зерттеулердің негізгі бағыттарын жүйелеу*** (В.М. Полонский, Б.С. Гершунский, И.А. Липский, Г.К. Нургалиева. Н.В. Бордовская және т.б.); ***педагогиканың жалпы әдіснамалық мәселелері*** ( М.А. Данилов, Ф.Ф. Королев и др.), ***дидактика*** (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 сараптама*** (В.С. Черепанов, А.Д. Иванов және т.б.); ***озық педагогикалық тәжірибені зерттеу, жалпылау және қолдану*** (М.Н. Скаткин, 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-әдіснамалық негіздері*** (К.Ж. Қожахметова, Ш.М.-Х. Арсалиев және т.б.); ***этномәдени білім беру*** (Ж.Ж. Наурызбай және т.б.); ***педагогикалық өлшем* әдіснамасы** (Н.В.Кузьмина, Н.М.Розенберг, С.И.Архангельский, Б.П. Битинас, В.М. Михеев және т.б.); ***халықаралық типтегі мектептердің білім беру жүйесін басқару*** әдіснамасы (С.С. Құнанбаева, 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 әдіснамасы** (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. Мұканова және т.б**.); *жоғары педагогикалық білім беру*** (К.А. Дүйсенбаев, А.Д. Қайдарова, Б.А. Сайлыбаев және т.б.); ***педагогиканың әдіснамалық негіздерін зерттеушілерге үйрету***(В.В. Краевский, Н.Д. Хмель, А.М. Новиков және т.б.); ***педагогтің әдіснамалық мәдениетін қалыптастыру*** (В.В. Краевский, В.А.Сластенин, Ю.В. Сенько, С.Т. Каргин, Б.А. Оспанова, К. Нағымжанова, Ж.Е. Сәрсекеева, А.Н. Ходусов және т.б.); ***педагогика ғылымының ғылымтанулық талдау бағдарламалары, ғылым дамуының жалпы заңдарының әрекетін анықтау және сол саладағы зерттеудің категориялық деңгейін, қисынды құрамын, мазмұнының өзгеру заңдылықтарын табу*** ***әдіснамасы*** (В.А. Дмитриенко, В.И. Журавлев, В.И. Гинецинский, Б.С. Гершунский, А.П. Тряпицына және т.б.).Оқулықтың соңында педагогика әдіснамасы мен зерттеулердің әдістемесі мәселелері бойынша д Библиографиялық тізімд берілді **(2-сурет. Педагогика әдіснамасының даму кезеңдері)**[245; 351; 397; 398].

Әдіснамашы іс-әрекетінің нәтижелері педагогика әдіснамасының даму барысын нақты сипаттады.

Педагогика әдіснамасы өз дамуының қазіргі кезеңінде әдіснамалық білімнің жеке саласы ретінде айқындалады және өз әрекетімен, өз даму қисынымен көрініс табады. Н.В. Бордовскаяның пайымдауынша, ХХ ғасырдың ортасынан бастап қазіргі кезеңге дейін үш тарихи маңызды кезеңдерді атауға болады: 1960 жылдың соңы –1970 жылдың басы, 1980-1990 жж. және ХХ ғасыр соңы – ХХІ ғасыр басы. Осы үш кезеңде ғалымдар қалыптастырған әдіснамалық дәстүрлер мен педагогиканы әдіснамалау үдерісін сыни талдауды қайта қарауды қажет етеді.

Педагогиканы әдіснамалау үдерісінің ***бірінші кезеңі 1960 жылдардың соңы мен 1970 жылдардың басында***  педагогикалық әдіснаманың пәндік зерттеу аймағын аша түсу құрылымы мен қызметтерін айқындау, педагогика мен философияның өзара байланысының тиімді әдістерін анықтаумен сипатталады. Педагогика әдіснамасының педагогикалық ғылымтану құрылымында ғылыми пән ретінде қалыптасып, ғылым әлемінде өзінің мәртебесін айқындауы дидактикалық материализмнің дамуымен, 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 көрсетеді.

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 бағытталуы (тұжырымдамалық кеңістік пен уақыт, оқыту, тәрбиелеу және дамыту динамикасы; педагогиканың пәндік емес аймағында жатқан бұл үдерістердің интегралды негіздерін іздеу; әдіснамалық мәселені адамзат тұрмысының тұтас мазмұнында 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 біріктіру үрдісі 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 [8; 272; 245; 409; 410].

***Үшінші кезеңде (ХХ ғасырдың соңы – ХХІ ғасырдың басы)*** педагогика ғылымы мен тәжірибесін дамыту үдерісін 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 әдістердің эвристикалық әлеуетін нақтылауға талпыну және ХХ ғасырдың соңында педагогикалық тәжірибеде пайда болған білім беру инновациясы барысында педагогикалық шындықтың қайта құрылу жолдарын түсіндіру [58; 188].

Сонымен қатар, «Советская педагогика» (қазір - «Педагогика») журналындағы және педагогика әдіснамасы және педагогикалық зерттеулер әдістемесі бойынша Бүкілкеңестік семинар сессияларындағы «педагогика әдіснамасы» түсінігі айналасында болып жатқан пікірталасты ескеріп отыру маңызды. Семинар тақырыптарын меңгеріп, түсіну педагогикалық зерттеулердегі тиімділікті арттыру үшін әдіснамалық ізденістердің маңыздылығы туралы ақпарат береді (1969-1992 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, педагогикадағы тәрбиенің диалектикалық сипаты, оқушыларды тәрбиелеудегі, педагогикалық үдеріс пен құбылыстарды зерттеудегі құрылымдық-жүйелік тұғыр, мен педагогикалық тәжірибенің рөлін айқындау, педагогикалық теорияларды құру, педагогикалық құбылыстар мен үдерістерді объективті сипаттау, бағалау, педагогика ғылымындағы теориялық зерттеулердің тиімділігін арттыру; педагогикалық тәжірибені зерттеу, жинақтау және қолдану; кешенді тәрбие тұғыры; әдіснамалық мәселелер, педагогиканың дамуы, үздіксіз білім беру жүйесінің қалыптасуы мен дамуы туралы талқыланды. Семинар зерттеушілерді әдіснамалық ұстанымдарды құрастыруға ынталандырды [192; 142].

Әдіснамалық семинар сессияларының тақырыптары мен жарияланымдар бойынша педагогика аймағындағы әдіснамалық білімнің даму динамикасын көруге болады. Педагогика әдіснамасын дамытуға қомақты үлес қосқан ғалымдардың қатарына П.Р. Атутов, С.И. Архангельский, Б.П. Битинас, Н.И. Болдырев, Г.В. Воробъев, В.Е. Гмурман, М.А. Данилов, Н.К. Гончаров, В.И. Журавлев, Л.В. Занков, Ф.Ф. Королев, Н.В. Кузьмина, Б.Т. Лихачев сияқты әдіснамашыларды жатқызуға болады. Олар педагогикада жаңа теориялар жасай отырып, педагогиканың әдіснамасын жоғары деңгейге көтере алды [357].

.

**ҒЫЛЫМ ӘДІСНАМАСЫНЫҢ ДАМУ КЕЗЕҢДЕРІ**

**ҒЫЛЫМ ДАМУЫНЫҢ ДИАЛЕКТИКАЛЫҚ ТҰЖЫРЫМДАМАСЫ**

**ҒЫЛЫМ ӘДІСНАМАСЫ** (Вахтомин Н.К., Копнин П.В., Лекторский В.Н., Швырев В.С., Садовский В.Н., Горский Д.П. және т.б.)

**ПЕДАГОГИКА ӘДІСНАМАСЫНЫҢ ДАМУ КЕЗЕҢДЕРІ**

Педагогика ғылымының дамуының **классикалық кезеңі**

Педагогиканың дамуының **классикалық емес кезеңі**

Педагогиканың дамуының **классикалық еместен кейінгі кезеңі**

Пеагогика әдіснамасы – педагогикалық шынайылықты бейнелейтін теорияның негіздері мен құрылымы, білімдерді жасау тұғырлары, ұстанымдары мен тәсілдері туралы білімдері жүйесі (М.А.Данилов).

Педагогика әдіснамасы – педагогикалық шынайылықты бейнелейтін теорияның негіздері мен құрылымы, білімдерді жасау тұғырлары, ұстанымдары мен тәсілдері туралы білімдері жүйесі, сонымен қатар осындай білімдер алу мен арнайы ғылыми-педагогикалық зерттеулердің бағдарламасын, логикасы мен әдістерін негіздеу, сапасын бағалау әрекеті жүйесі (В.В.Краевский).

Педагогика әдіснамасы – арнайы ғылыми-педагогикалық зерттеулердің бағдарламаларын, логикасын және әдістерін негіздеу және осылар туралы білімдерді жасау әрекеті жүйесі. Педагогика әдіснамасы – аксиологиялық үлгі арқылы құрылған ғылыми-педагогикалық зерттеу логикасы (Е.В. Бережнова).

**ПЕДАГОГИКА ӘДІСНАМАСЫ МӘСЕЛЕЛЕРІН ЗЕРТТЕУШІЛЕР**

* М.А.Данилов, А.М.Арсеньев, Ф.Ф.Королев, Н.К.Гончаров,
* Э.И. Моносзон, В.Е. Гмурман, С.И.Архангельский,
* М.Н. Скаткин, В.С.Ильин, И.Я. Лернер, А.И.Пискунов,
* Г.В. Воробъев, Н.И.Болдырев, Я.С. Турбовской,
* Л.И.Новикова, Л.В.Занков, В.И.Журавлев, Я. Скалкова,
* Х.И. Лийметс, Б.Т.Лихачев, А.Н.Кочетов, Н.Д.Никандров,
* В.С. Шубинский, Б Битинас, Ю.К. Бабанский., Н.В.Кузьмина
* Педагогика әдіснамасы мен зерттеу әдістері бойынша Бүкілодақтық семинар
* В.В.Краевский,
* Е.В. Бережнова,
* В.И. Гинецинский,
* В.И. Загвязинский,
* Г.П.Щедровицкий,
* О.С. Анисимов,
* Б.С. Гершунский
* Педагогика әдіснамасы мен зерттеу әдістері бойынша Бүкілресейлік семинар
* Е.В.Бережнова,
* А.М.Новиков и др.
* Педагогика әдіснамасы мен зерттеу әдістері бойынша Бүкілресейлік семинар

**2-сурет. Педагогика әдіснамасының даму кезеңдері**

**кезеңдеріЭтапы развития методологии педагогики**

Қазақстанда да ғалымдар педагогикалық білімнің түрлі саласында зерттеулер жүргізумен қатар әдіснамалық құрылғыларға баса назар аударды.

Білім беруді жетілдірудің қазіргі жағдайында білім беру саласындағы оның ғылыми негіздерін әдіснамалық талдау үнемі өзекті болып отырады. Сонымен бірге, педагогика әдіснамасын жаңаша түсіндіру мен пайдалану қажеттігі де сезіле бастады.

Осылайша, **педагогика әдіснамасын ғалымдар мына жағдайларда пайдаланады**:

- жаңа педагогикалық ойларды іздестіруде және жаңа педагогикалық теорияларды құрастыруда;

- педагогика ғылымы мен тәжірибесі арасындағы байланыстың жаңа түрлерін ашуда;

- мақсаттылықты ғылыми негіздеу үдерісінде және педагогтардың білім беру және тәрбиелеу әрекеті мазмұнын жаңартудың жолдарын іздестіруде;

- оқыту үдерісінде пәнаралық байланыстардың жаңа түрлерінің тиімділігін ғылыми түсіндіруде;

- педагогикалық жобалау мен үлгілеудің жаңа әдістерін қарастыруда;

- қазіргі педагогика әдіснамасындағы педагогикалық инноватиканың орнын анықтауда және білім беру ұйымдарындағы инновациялық іс-әрекетті әдіснамалық қамтамасыз етуде және т.б. [58].

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

-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 ғалымдар ізденістерінің нәтижелері белсенді ғылыми-әрекет кезеңдеріне сәйкес педагогика әдіснамасының дамуының сипатына енгізілді. Бұл педагогикада әдіснамалық дәстүрлердің – педагогикалық әдіснаманың кезеңдік даму тарихының қалыптасып келе жатқанын көрсетеді.

Педагогикалық әдіснаманың даму тарихы, педагогика саласындағы әдіснамалық білім, педагогикалық әдіснаманың құрылымы мен қызметтері педагогикалық зерттеулер сапасын бағалау мәселелері ерекше ғылыми тұрғыда талданып, Бүкілодақтық әдіснамалық семинарларда үлкен сынақтан өтіп, ғылыми кауымдастыққа ұсынылды.

Сонымен, педагогика әдіснамасы саласындағы жетістіктерге ғалымдар жаңа педагогикалық идеялар іздегенде және педагогикалық теория жасағанда, педагогика ғылымы мен практикасы байланыстарының жаңа типтерін қарастырғанда, педагогикалық жобалау мен модельдеудің әдістерін іздестіру барысына сүйенеді. Педагогикадағы әдіснамалық дәстүрді талдау 1971-1991 жылдары педагогика әдіснамасы белсенді дамыған және шын мәніндегі жүйелі әдіснаманың өрістеуіне кең жол ашты.

Соңғы жиырма бес жылдықта педагогика әдіснамасы ғылыми жүйе ретінде жинақталды, зерттеушіге тікелей бағытталған, зерттеу жұмысының әлеуетін қалыптастыратын нормативті білім кешенін жасады.

**Сұрақтар мен тапсырмалар**

1. Педагогиканың әдіснамасының қалыптасуы мен дамуындағы Бүкілодақтық және Бүкілресейлік әдіснамалық семинарлардың рөлі мен маңызын негіздеңіз.

2. Педагогика әдіснамасының даму тарихын кезеңдерге бөлу туралы В.Г. Храпченковтың еңбегіне қысқаша шолу жасаңыз.

3. Педагогиканың әдіснамалық білімдерін дамытудағы Қазақстан Республикасы ғалымдарының еңбектеріне шолу жасаңыз.

4. «Советская педагогика» (қазір «Педагогика») журналындағы педагогика әдіснамасы және педагогикалық зерттеулер әдістемесі туралы екі мақала бойынша тірек конспектісін даярлаңыз.

5. С.И. Колташтың, В.Г. Храпченковтың, Н.И Гребенюктің педагогика әдіснамасының даму тарихын кезеңдерге бөлу бөлу өлшемдерін сипаттаңыз логикасы.

6. «Педагогика әдіснамасы мәнін анықтау тұғырлары. (гносеологиялық, философиялық, ғылымтанулық)» тақырыбында тірек конспектісін жазыңыз.

**2.3. Педагогика әдіснамасының ғылыми мәртебесі**

Педагогика ғылымының даму жетістігі оның әдіснамасы мен теориясының деңгейімен 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 үдерістер арасындағы байланыстарды анықтауға мүмкіндік береді. Негізінен, әдіснама жаңа, іргелі білімді алу тәсілдерін қамтамасыз етеді. Өз кезегінде, іргелі зерттеулер құбылыстардың мағынасын айқындайтын болса, қолданбалы зерттеулер таным қорытындыларын тәжірибеге енгізу жолдарын қарастырады. Заманауи ғылыми, соның ішінде, педагогикалық зерттеулер үлгісі барлық аталған қызметтерді қамтиды [Б.Р. Айтмамабетова және басқалар].

Педагогика әдіснамасының мазмұнын анықтаудың қалыптасқан бағыттарын талдайық.

М.А.Даниловтың педагогика әдіснамасы жайлы ғылыми мақалалары осы саладағы еңбектердің алғашқыларына жатады. Бұған дейін жалпы әдіснама мен педагогиканың әдіснамасы ретінде марксистік-лениндік философия саналып келді. М.А. Данилов педагогика әдіснамасының келесідей анықтамасын ұсынды: **«*Педагогиканың әдіснамасы педагогикалық шынайылықты бейнелейтін педагогикалық теорияның құрылымы мен негіздері, білімдер жасауға қажет тұғырлар мен тәсілдердің қағидалары туралы білімдер жүйесі болып табылады*»** [117].

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

В.В.Краевский ***педагогиканың әдіснамасы педагогикалық шынайылықты бейнелейтін педагогикалық теорияның құрылымы мен негіздері, білімдер жасауға қажет тұғырлар мен тәсілдердің қағидалары туралы білімдер жүйесі, сондай-ақ, арнайы ғылыми-педагогикалық зерттеулердің бағдарламаларын, логикасын және әдістерін, сапасын бағалау туралы білімдерді алу бағытындағы әрекет жүйесі деп тұжырымдайды***[195].

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

Қазіргі кезде педагогикалық зерттеулердің сапасы мәселелері өзекті болып отыр. Әдіснаманың зерттеушіге көмек көрсетуге, онда зерттеу жұмысы саласында арнайы қабілеттердің қалыптасуына бағытталуы күшейе түсуде. Осылайша, әдіснама нормативтік бағыттылыққа ие және оның маңызды міндеті зерттеу жұмысын әдіснамалық қамтамасыз ету. Жоғарыда келтірілген педагогика әдіснамасының анықтамасынан көріп отырғанымыздай, бұл ғылыми таным саласы екі қырынан көрінеді: білім жүйесі мен әрекет жүйесі. Әрекеттің екі түрі алынып отыр – ***әдіснамалық зерттеу* және *әдіснамалық қамтамасыз ету.*** *Әдіснамалық зерттеу* педагогикалық тәжірибемен байланысты. Оның міндеттері: педагогика ғылымының даму үрдісі мен заңдылығын анықтау, педагогикалық зерттеулердің сапасы мен тиімділігін арттыру қағидаларын нақтылау, олардың мағыналық құрамы мен әдістерін талдау.

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

В.В. Краевский ғылыми-зерттеу әрекетінің осы екі түріне қарап, әдіснаманың екі қызметін бөліп көрсетеді – ***дескриптивті,*** яғни нысанды теориялық зерделеуді сипаттаушы қызметі және зерттеуші жұмысы үшін бағыт беретін ***нормативті*** қызмет. Осы екі қызметтің болуы педагогика әдіснамасының негіздемелерін екі топқа бөлуді анықтайды – теориялық және нормативтік негіздер [191].

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

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

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

***Әдіснамалық мәдениет*** – бұл жалпы ғылыми іргелі білімділік, әдіснамалық білімді меңгерген, оқу–зерттеу әрекетіндегі шығармашылық, өзін-өзі дамытуға құндылық бағдарлар жүйесі, тұлғаның тұтас, біріккен сипаттамасы (оқулықтың 5.1., 6.3. және 6.5. тармақшаларында «әдіснамалық зерттеу», «әдіснамалық рефлексия», «әдіснамалық мәдениет» ұғымдарының толық мамұны берілген) [19; 119; ;192].

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

Педагогиканың әдіснамасы өзіне мыналарды біріктіреді:

* педагогикалық білім құрылымы мен әрекеттері туралы білім;
* жалпы ғылымдық мазмұндағы ағымдағы, негізгі, іргелі педагогикалық теориялар, тұжырымдамалар, болжамдар;
* педагогикалық зерттеулердің әдістері мен логикасы туралы білім;

тәжірибені жетілдіру үшін алған білімді пайдалану әдістері туралы білім [130].

А.М. Новиков әдіснаманы білім беру саласы үшін әрекетті ұйымдастыру туралы білім ретінде қарастырды (ғылыми, тәжірибелік, педагогикалық, білім берудегі, оқу, ойындық). Әрекетті ұйымдастыру оның тұтастай жүйесін белгілі бір сипаттамалармен, логикалық құрылымымен және оның жүзеге асыру үдерісімен реттеуді білдіреді. ***Логикалық құрылымы өзіне келесі құрауыштарды қамтиды: субъект, объект, пән, формалар, құралдар, әрекет әдістемелері, оның нәтижесі. Осы құрылымға қатысты сыртқы сипаттарға мыналар жатады: ерекшеліктері, қағидалары, шарттары, нормалары*** [281].

А.М. Новиков әрекетті жүзеге асыру үдерісін белгілі бір уақыт аралығындағы кезең, саты бойынша реттілікпен жүзеге асырылып жатқан жоба шегінде қарастырады (әрекетті ұйымдастырудың сыртқы құрылымы). Әрекет (жоба) қайталымының аяқталуы үш кезеңмен анықталады:

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

-нәтижесі жүйенің жүзеге асырылуы болып табылатын технологиялық саты;

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

А.М. Новиковтың пікірі бойынша, әдіснаманы құру және түсіну бір ұстаным мен бір логикада ғылыми-педагогикалық зерттеудің әдіснамасын, тәжірибелік ,педагогикалық білім беру әрекетінің әдіснамасын және болашақта оқу және ойын әрекетінің әдіснамасын қарастыруға мүмкіндік береді. Әдіснаманың жалпы қызметі – ғылыми немесе жобалық әрекетті басқару [281].

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

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

***ғылыми таным және педагогикалық болмысты қайта құру әдіснамасы педагогикалық ғылым және педагогикалық практиканы дамыту әдіснамасы ретінде қаралады және біртұтас жүйедегі түрлі әдіснама ретінде қызмет етеді*** [58; 191].

Педагогика әдіснамасы мағынасы және мақсаты бойынша ғылыми-техникалық зерттеуді немесе педагогикалық жобалауды ұйымдастыруды қалай жүргізу, педагогика ғылымын немесе практиканы дамытуға қатысты болжам жасау немесе қайшылықсыз педагогикалық теорияны құру, ғылыми ізденудің алынған нәтижелерін дұрыс түсіндіру мәселелеріне жауап береді. Әдіснама зерттеушіге оның ғылыми жұмысындағы ақаулықтарды немесе ауытқұшлықтарды көрсетеді, нақтылы қателіктерді анықтайды және оларды қателердің жалпыға белгілі тұрпатына жатқызып, ғылыми-зерттеу немесе жобалау-қайта құру міндеттерін шешуде нақтылы тапсырмаларды міндеттейді. Нені зерттеу немесе жобалау қажет?-деген сұрақтың орнына әдіснамашы: қалай зерттеу немесе жобалау керек?- деген сауал қояды. Осыған орай педагогика саласында ***әдіснамалық талдау объектісі*** педагогика ғылымы мен педагогикалық практиканың міндеттері, үлгілері және түрлері, шарттары мен дереккөздері, логикасы түрлі ғылыми білімнің басқа салаларымен өзара байланысты болады [132; 226].

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

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

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

Дескриптивті әдіснаманы қолдану педагогикада түсініктік құрылым тұрғысынан таным үдерістері мен формаларын зерттеуді қамтамасыз етіп, сонымен қатар, педагогика ғылымының дамуы барысында белгілі бір құбылысты түсіндіру сұлбасын көрсетеді. Дескриптивті, яғни, сипаттаушылық әдіснама нысанның теориялық қалыптасуын да ұсынады. Педагогиканың нормативті әдіснамасы зерттеушінің жұмысына негізгі бағыттарды анықтауға көмек береді [191].

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

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

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

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

4) ***зерттеудің әдістемесі және техникасы*** (технология), яғни, бір сипатты және шынайы эмпирикалық материал жинап, оны алғашқы талдау үшін қажетті болатын рәсімдері жиынтығы. Оның басты қызметі – құралдық немесе құралдық–технологиялық. Бұл әрдайым нақты көрінетін нормативті сипаты бар, яғни тиісті формадағы жоғары мамандандырылған әдіснамалық білімнің деңгейі болып табылады. Аталған деңгейдің қызметтерінің дұрыс жүзеге асырылуына сай жеке педагогикалық зерттеулердің нәтижесі мен жалпы, барлық педагогикалық ғылымдардың нәтежиелері қалыптасады [148; 384; 387].

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

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

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

Нәтижесінде, **педагогика әдіснамасын жүзеге асыру жұмысы келесі салаларды қамтиды:**

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

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

*–****тәжірбиені педагогикалық білімдердің жүзеге асыру саласы* *ретінде қарастыру*** (тәрбиелеу үдерісінің мәнін, заңдары мен заңдылықтарын зерттеу; тәрбиенің мақсатын, міндеттері мен мәнін анықтау; тұлғаның қалыптасу факторларын зерттеу және салыстыра талдау; тәрбие үдерісінің қағидаларын, формаларын, әдістері мен ұйымдастыру технологияларын жасау) [192].

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

-педагогикалық таным (үдеріс) туралы ілім;

- педагогикалық білім ретінде (нәтиже);

-аталған білімді педагогикалық шынайылықты өзгерту үшін қолдану әдісі;

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

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

- қолданылатын танымдық құралдар, әдістер мен тәсілдердің жиынтығы;

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

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

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

- ғылыми әдістер туралы теориялық ілім;

-жаңа педагогикалық білімге қол жеткізетін тәсілдер туралы білімдер жүйесі;

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

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

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

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

-жаңа педагогикалық білімге қол жеткізуші әдістер мен білімдер жүйесі ретінде қарастырылады [58; 114].

Тізбеде көрсетілгендей, әлі де әдіснама жөнінде бірыңғай көзқарас пен түсінік қалыптаспаған. Педагогикалық болмысты ғылыми тану мен қайта құру әдіснамасы ***біріншіден,*** педагогика ғылымын және педагогикалық практиканы дамыту әдіснамасы ретінде жеке қарастырылады, ***екіншіден,*** ғылыми тану мен қайта құру әдіснамасы тұтас бірлікте болады.

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

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

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

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

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

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

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

* педагогиканың әдіснамасы туралы жалпы түсінік, оны анықтауға қажет тұғырлар;
* педагогика әдіснамасының ұғымдық аппараты;
* педагогика әдіснамасының қызметтері және әдіснамалық білімдер құрылымы;
* әдіснамалық бағдарлар жиынтығы, педагогика әдіснамасының даму кезеңдері және үрдістері;
* ғылыми-педагогикалық таным әдіснамасы [58].

Бұл білімдер педагогиканың философиясы мен әдіснамасының құрамына енеді **(Қараңыз: 1.6. Педагогиканың философиясы және әдіснамасы – оқу пәні және 3-сурет).**

Кеңес Одағы тұсында педагогика саласы мамандарының біліктілігін арттыру бағдарламасында жоғары оқу орындары оқытушылары арнайы әдіснамалық даярлықтан өтетін. Оның жоспары бойынша, зерттеуші педагогтар зерттеудің бағытын, мәселесін және тақырыбын анықтай алуға, педагогиканың әдіснамасы тұрғысынан зерттеу тақырыбының көкейкестілігін негіздей алуға, әдіснамалық тұғырлардың мүмкіндіктерін өз зерттеуінің пәніне көшіре алуға, пайдалануға, өз зерттеуінің нәтижелерін рәсімдеу және жариялауға, ғылым әдіснамасы туралы пікірсайыстарға қатысуға, ғалымдардың ғылыми-зерттеушілік бағдарламаларына, авторлық білім беру бағдарламаларына сараптама жүргізе білуге тиянақты үйретілді. Педагогикада диалектикалық-материалистік әдіс барлық педагогикалық құбылыстарды зерттеудің негізіне алынды. Педагогика теориясы мен педагогикалық тәжрибенің өзара байланысын зерттеу педагогиканың әдіснамасының міндетіне жатады.

Педагогикалық зерттеулердің тәжірибеде қолданылған жүйесіне мыналар енеді: зерттеу мәселесі, оның мақсаты мен негізгі идеясын анықтау; зерттеу міндеттерін белгілеу; нақтылы материалдар жинап, оны талдау; болжамдар ұсыну; педагогикалық зерттеудің әдістерін айқындау; педагогикалық тәжірибе жасау; тәжірибе нәтижелерін мәселенің теориясымен салыстыру; алынған нәтижелерді қорытындылау, баға беру, зерттеу міндеттеріне сай негізгі идея мен мақсаттың орындалуын көрсету; жүргізілген зерттеу нәтижелерін тәжірибеге енгізу, педагогикалық ұсыныстар жасау.

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

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

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

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

Педагогика әдіснамасының мәні туралы түрлі көзқарастар бар. Кейбір зерттеушілер әдіснаманы: теориялық әрекеттің құрылымы, логикалық ұйымдастырылуы, әдістері мен құралдары туралы; басқалары - таным әдістерін қалыптастыру қағидалары мен рәсімдері, шындықты тану және қайта құру әдістерін қолдану туралы; үшіншілері – күрделі практикалық мәселелерді шешудің неғұрлым жалпы қағидаларының жиынтығы туралы; төртіншілері – теориялық және практикалық қызметті ұйымдастыру мен құрудың қағидалары, тәсілдері жүйесі туралы, бесіншілері – ғылыми-педагогикалық зерттеулердің бастапқы (негізгі) ерекшелігі, құрылымы, қызметі мен әдістері туралы ілім деп санайды [192; 247].

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

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

**1. Педагогиканың философиялық-әдіснамалық негіздері**

бағдарлары

**6. Педагогтің**

**зерттеушілік мәдениеті**

6.1. Тұтас педагогикалық үдерістің теориясы мен технологиясы – зерттеушілік мәдениет нысанасы

6.2. Ғылыми зерттеу шілік және инновациялық іс-әрекетке даярлық

6.3. Әдіснамалық рефлексия

6.4. Ғылыми-әдістемелік жұмыс және педагогтің зерттеушілік мәдениеті

6.5. Педагогтің зерттеушілік мәдениетінің моделі

* 1. Педагогиканың генезисі
  2. .Педагогиканың жалпы ғылыми бағдарлары
  3. Педагогика және философия

1.4. Педагогика және дидактика

1.5. Педагогика және психология

**2. Педагогика-ның әдіснамалық қоры**

2.1. Педагогика әдіснамасын зерделеу ұстанымдары

2.2. Педагогика әдіснамасының даму тарихы.

2.3. Педагогика әдіснамасы: мәні, ғылыми мәртебесі, құрылымы

2.4 Педагогикадағы әдіснамалық білім

**Педагогика философиясы және әдіснамасы**

3.1. Педагогикалық құбылыстарды зерттеудің әдіснамалық тұғырлары

3.2. Жүйелілік тұєыры.

3.3. Парадигмалық тұғыр

3.4. Синергетикалық тұғыр

3.5. Құзіреттілік тұғыр

3.6. Квалиметриялық тұғыр

**3. Педагогикадағы әдіснамалық тұғырлар**

**5.** **Педагогика-лық зерттеу әдіснамасы мен әдістемесі**

5.1. Педагогикалық зерттеу түрлері, жіктемесі.

5.2. Әдіснамалық, тарихи-педагогикалық, салыстырмалы педагогикалық зерттеу

5.3. Дидактикалық және әдістемелік зерттеу

5.4. Әлеуметтік педагогика, этнопедагогика және тәрбие мәселелерін зерттеу

5.5. Кәсіптік білім беру, білім беруді басқаруды зерттеу

5.6. Инновациялық білім беруді зерттеу

4.1. Педагогикалық зерттеудің әдіснамалық және теориялық негіздері

4.2. Педагогикалық зерттеудің логикасы, тұжырымдамасы, ғылыми аппараты

4.3. Зерттеу әдістері. Педагогикалық факт, теория.

4.4. Педагогикалық зерттеудің ұғымдық және

өлшемдік аппараты

4**. Ғылыми-педагогикалық таным әдіснамасы**

**3- сурет. Педагогика философиясы және әдіснамасы.**

Ғалымдар ғылыми зерттеулердің сапасы мен тиімділігін арттыру мәселелерін тиянақтады ( М.Н. Скаткин, В.М. Полонский және басқалар).

Оқулықтың соңындағы**Библиографиялық тізімде** педагогиканың философиясы және әдіснамасы туралы толық мағлұмат берілген.

**Сұрақтар мен тапсырмалар**

* + 1. Педагогиканың әдіснамасы педагогикалық метабілімнің қандайблоктарынан тұрады?
    2. «Әдіснама» деген ұғымды түсіндіріңіз. «Әдіснама» ұғымының анықтамасын тар және кең мағынада сипаттаңыз.
    3. Педагогика әдіснамасының қызметтерін нақтылаңыз.
    4. Педагогика әдіснамасының теориялық жүйе ретіндегі ғылыми мәртебесін негіздеңіз.
    5. Педагогика әдіснамасының педагогикалық болмысты ғылыми тану мен қайта құру әдіснамасы ретіндегі ғылыми мәртебесін түсіндіріңіз

**2.4. Педагогикағы әдіснамалық білім**

Әдіснамалық білімнің құрамына қарай құрамына деректер, болжамдар, идеялар, заңдар, ұстанымдары кіреді, сонымен қатар ғылыми ойлар, әдістер, теориялар әдіснамаға дәйектер болып қызмет етеді. ***Әдіснамалық білімнің ерекшелігі*** – оның ғылыми және ғылыми-тәжірибелік іс-әрекеттің ұстанымдары мен әдістеріне бағытталғандығында. ***Әдіснамалық білімнің зерттеу нысаны басқа, ол - педагогика ғылымының өзі, пәні - педагогикалық зерттеудің мәселесі, құрылымы, әдістері, педагогикалық теорияның дамуының және оның жетістіктерін тәжірибеге ендірудің ұстанымдары мен тәсілдері.*** Сол себептен, әдіснамалық білім құрылымында анықталған қағидалар заңдар мен заңдылықтар, жалпы зерттеу тұғырлары іс-әрекет ұғымдарында (тәсілдер, әдістер, рәсімдер т. б.) іске асырылатын қағидалар мен талаптар маңызды мағынаға ие болады.

Қағидалар мен талап тар арасындағы айырмашылықты мынадан байқауға болады: ұстанымның терең және толық ғылыми негіздемесін (объективті заңдылықтарын) есепке алу (жетістіктер жолдарының әлеуметтік еспке алынуын көрсетілуі) және оның жалпылама түрде болуы. Талаптар педагогикалық зерттеуге қатысты болады және оның негіздемесі немесе басқа ұстанымның (ұстанымдар қатарының) логикалық деңгейде қолданылуымен шектеледі. Әдетте, нақты талаптар ұстанымдардан өрбиді, ал оларды қолдану педагогикалық жағдаяттың ерекшеліктерімен анықталады.

Педагогика әдіснамасының мазмұнына кіретін ***ұғымдардың* бірінші тобы**н әдіснамалық талдау нысандарының табиғатын және олардың ерекшеліктерін ашу деңгейінің белгісі бойынша іріктелген ұғымдар құрайды. Бұл топқа белгілі бір мағынада педагогикада қолданылатын нақтылы ғылымдар атап айтқанда*,* ***«жалпы ғылыми әдіснама», «ғылым әдіснамасы», «педагогика ғылымы әдіснамасы», «ғылыми зерттеу әдіснамасы****»* сияқты ұғымдар кіреді [57; 59].

**Ұғымдардың екінші тобы** педагогикадағы әдіснамалық мәселелердің мазмұндық-деңгейлік ерекшелігі белгісі бойынша құрылды. Бұл топ үш кіші топтарға бөлінді. Ұғымдар тобының көмегімен педагогика ғылымы мен оның даму үдерісінің әдіснамалық мәселелерінің мазмұны мен ерешеліктері ашылды. Бұл ұғымдар қатарына туыстас ұғым «педагогика ғылымының әдіснамасы» кіреді. Педагогика ғылымының дамуы үдерісіндегі әдіснамалық мәселелерін түсіну үшін педагогикадағы ***«әдіснамалық дәстүр», «педагогика әдіснамасының даму тарихы», «педагогика ғылымы мен практикасының өзара байланысының*** ***әдіснамалық қырлары», «педагогикадағы әдіснамалық білім», «педагогикадағы әдіснамалық зерттеу»*** және т.б. ұғымдардың мазмұнын ашқан жөн.

Ұғымдар тобы арқылы педагогикалық болмысты ғылыми тану үдерісіндегі әдіснамалық мәселелер мазмұны нақтыланады. Бұл ұғымдардың қатарына туыстас ұғым «педагогикалық зерттеу әдіснамасы» кіреді және оның мәні мен ерекшеліктерін анықтау үшін «педагогикалық болмысты тану», «іргелі педагогикалық зерттеу әдіснамасы», «пәнаралық зерттеу әдіснамасы» және басқа ұғымдардың мағынасы мен мазмұны қарастырылады [130].

Аталмыш топтағы бірнеше педагогикалық ұғымдардың мазмұнын ашайық. Педагогикалық зерттеу – бұл педагогикалық болмысты бейнелеудің ерекше үлгісі, педагогикалық болмыс нысандарын жүйелі зерттеу, мақсатты ізденіс және бұл нысан туралы жаңа ғылыми білім жасалымы үдерісі ретінде танымдық қызметтің түрі. Ғылыми танымның мақсаты – жаңа білімнің педагогика ғылымы мен практикада қолданылатындығы, шынайылығы мен дұрыстығы тексерілген, ғылыми негізделген педагогикалық болмыс туралы объективті білімдерді дамыту және теориялық жүйелендіру болып табылады.

Педагогикалық ғылыми танымның стихиялық-эмпирикалық үдерісінен басқаша, яғни адамдар практика жүзінде ұшырасатын және педагогикалық (құбылыстар мен үдерістерді) нысандарды ғана емес, сонымен бірге құбылыстарды да зерттейді. Педагогикалық зерттеуді сипаттай отырып, оның ерекше белгілерін нұсқап көрсетуге болады:

- алға қойылған мақсаттарға жетуге бағытталған үдерістің мақсаттылығы, ғылыми мақсаттардың тұжырымдалған жүйесі;

- жаңаны іздеу – белгісіз әдісті ойлап табу, педагогикалық идеяларды ұсыну және негіздеу, оларды іске асырудың жолдарын табу, практикада белгілі болған педагогикалық құбылыстардың және оқиғалардың т.б. табиғатын жаңаша түсіндіру;

- жүйелілік деңгейде ғылыми мақсаттар тұжырымдалады, яғни зерттеудің үдерісі және оның нәтижелері жүйелілік қағидасына сәйкес келеді;

- нақты объективтілік, дәлелділік және қорытындылар мен тұжырымдардың негізділігі [132; 217; 219].

Педагогикалық зерттеулердің нысаны болып әдетте, ұқсас құбылыстар, жағдаяттар немесе үдерістер, олардың қайсыбір жүйе түріндегі жиынтығы табылады. Педагогикалық зерттеудің мақсаты - бірқатар жекелеген педагогикалық құбылыстар немесе үдерістерге ортақ заңдылықтарды табу, олардың мәніне терең бойлау, олардың туындау, өмір сүру және даму заңдарын ашу. Педагогикалық болмыстың (құбылыстар мен үдерістердің не олардың жиынтығының) тұтастай объектісін зерттеу педагогикалық білімнің нақтылы саласы және педагогика ғылымы әдістерінің жиынтығын пайдалану аясында мүмкін болмақ.

Жүйелі педагогикалық зерттеудің мақсаты - ғылыми жүйенің қаралып отырған тобынан жалпыға ортақ құбылысты табу, қатынастардың белгілі бір типін ұстану заңдарын ашу және оларды сақтау.

Зерттеу жұмысы – шығармашылық әрекет, бірақ ғылыми шығармашылық жасау мүмкіндігінің өзі педагог-зерттеуші үшін оның негізгі ережелер мен рәсімдерді қаншалықты меңгергендігіне, сондай-ақ, ғылыми жұмыстың өзіне қойылатын әдіснамалық талаптарынан тұратын өз қызметін бағалау тәсілдеріне байланысты. Педагогика ғылымының пәндік өрісіндегі шығармашылық ой түйіндеуден соңғы қорытындысын рәсімдеуге дейінгі барша ғылыми зерттеу түпкі ойына сәйкес жеке дара жоспар бойынша жүзеге асырылады. Бірақ, бұл шығармашылық педагогикалық болмыс нысанын зерттеу деп аталатын үдерістен бірыңғай тұғырлар мен талаптарды атап айтуға болады.

«Педагогтің жобалау-қайта жаңарту қызметінің әдіснамасы»құрылған түбірлік ұғымының мәні мен ерекшелігін түсіну үшін «педагогикалық жобалау», «педагогикалық жоба», «педагогикалық жобалау нысаны», «педагогикалық жобалау әдістері» және т.б. ұғымдардың мағынасы мен мазмұнын ашу қажет.

Бұл топқа мынадай терминдер кіреді: педагогикалық зерттеу мен жобалаудың және т.б. «әдіснамалық негідері», «әдіснамалық сипаттама (белгілер)», «әдіснамалық негіздеу», «әдіснамалық құралдар жиынтығы». Бұл ұғымдар қатарына түбірлік ұғым педагогикалық зерттеулер немесе жобалаудың «әдіснамалық қамтамасыз ету» ұғымы болып табылады.

Әдіснамашылар ғылыми зерттеулерді жүргізу үдерісі және одан алынған нәтижелерді бағалайтын ғылыми зерттеулердің әдіснамалық белгілерінің «әдіснамалық аппарат» деген атауын (В.В. Краевский, В.М. Полонский және т.б.) белгілеген. Оларды зерттеу барысында, нәтижелерді ой рефлексиясы арқылы бағалау үдерісі ғылыми негізделген. Бұл жүйе зерттеудің тақырыбы мен мәселесін, өзектілігін, зерттеудің нысаны мен оның пәнін, мақсаты мен міндеттерін, болжамы мен қорғалатын қағидаларын, жаңалығын, ғылыми және тәжірибелік маңыздылығын қамтиды.

**Педагогика әдіснамасының негізгі ұғымдары**. Әуелі 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, зерттеу әдістемесін және зерттеу техникасын ажырту туралы ескерту кездеседі. Педагогика пәні оқулықтары мен оқу құралдарында «педагогика әдіснамасы» ұғымының мазмұны нақты анықталмаған.

Жоғары оқу орындарына арналған оқу әдебиеттеріне «мұғалімдерді кәсіби дайындау мазмұнына педагогика әдіснамасы» ұғымы әлі күнге дейін енбеген. Жалпы алғанда, әдіснамалық семинардың материалдары педагогикадағы әдіснамалық білімнің мәні мен мазмұны әлі толық нақтыланбаған деген қорытындыға келген. Нағыз әдіснамалық зерттеулер өте сирек кездеседі. Нақты екі бағыт ерекшеленеді: педагогика әдіснамасы педагогика ғылымының 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 көшіруден анық көрінді.

Н.Д. Никандровтың «Қазіргі кезеңдегі педагогиканың әдіснамалық мәселелері» мақаласында (1985 ж.) арнайы әдіснаманың негізгі екі қызметі белгіленген: ұйымдастырушылық және бағдарлаушылық. Педагогика әдіснамасының пәнін кеңейтуді қолдай отырып, автор негізгі әдіснамалық мәселелерді үш топқа бөліп көрсетеді. Педагогика әдіснамасының ғылым және практикаға қосқан үлесін арттырудың негізгі жолы – оның әртүрлі деңгейдегі міндеттерді шешумен байланыстылығы. Педагогика ғылымының тиімділігін арттыру шарты - әдіснаманың басымдылық рөлін мойындау. Автор үздіксіз циклдің идеясын жақтайды: «іс-тәжірибе - әдіснама - теория - әдістеме - жоғарғы деңгейдегі іс-тәжірибе» [272].

Әдіснаманың педагогика ғылымының саласы ретінде қалыптасуы және дамуы үшін маңыздысы - педагогика әдіснамасының мазмұны. М.Н. Скаткин дидактиканың әдіснамалық білімдеріне зерттеушінің ғылыми жұмыста қолданылатын логика-әдіснамалық құралдарын және оның дүниетанымдық көзқарасын жатқызды [335]. Жеке тұлғаға философиялық білім беруге педагогика әдіснамасы және теориясы жауапты. Бұл идеяны педагог В.С. Шубинский негіздеп, дидактика және тәрбие теориясы үшін өте маңызды деп ұсынды [406]. Әдіснамашы В.В. Краевский жаңа идеялардың ұстанымдық қатарын: психология әдіснамасы және педагогика әдіснамасының келісімділігі, нақтылыдан дерексізге және дерексізден нақтылыға өрлеу үдерісінің әдіснамалық шешімі деп көрсетеді [194].

«Педагогика әдіснамасы» ғылыми түсінігін жасаудағы белгілі бір қадам оқыту және тәрбиенің мәселесін зерттеуші В.И.Загвязинскийдің «Дидактикалық зерттеудің әдіснамасы және әдістемесі» жұмысында жасалды. Автор педагогика әдіснамасын «педагогикалық зерттеудегі бастапқы қағидалар, құрылым, әрекет 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 түсіндіреді [130].

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 пікірімен санасатын болсақ, онда педагогика әдіснамасының практикаға көбірек бет бұратынын мойындауымыз керек.

Бұл бағытта жоғары оқу орны педагогикасы алға қадам жасап қойды. Педагогикалық зерттеу әдістері белгілі бір жаңартудан кейін әдіскердің, тәрбиешінің, мектеп мұғалімдерінің практикалық жұмысының әдістеріне айналады. Нәтижесінде жаңа жағдайда туындаған міндеттерді шешетін педагогтардың 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.

Педагогиканың тәрбие бөліміндегі дискрипторлық сөздіктің базасын құрайтын негізгі және жалпы қолданылатын терминдермен педагогика әдіснамасының сөздігі шектелуі мүмкін: әдіснама (жалпы), педагогика әдіснамасы, педагогикалық мәселе, педагогикалық зерттеу әдісі, педагогикалық зерттеу құралдары, педагогикалық зерттеу көздері, болжам, педагогикалық зерттеу нәтижесі, педагогикалық заңдылық, педагогика заңы, ғылыми-педагогикалық категория, ғылыми–педагогикалық ұғым, педагогикалық тезаурус, педагогиканың ақпаратты-ізденістік тілі (АІТ/ИПЯ), 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 [125].

Педагогика әдіснамасы терминдерінің қатары ұғымдардың категориялық, базалық және шеткері болып бөліну өлшемдерін анықтауға негіз болуы керек. Шеткері түсініктер базалық (негізгі)ұғымдар көлеміне кіреді. Мұнда көбірек қолданылатын, кең тараған білімдер енгізілген.

**Педагогиканың әдіснамалық білімдерінің мазмұны**. Педагогика саласында ғылым мен тәжірибенің алға қарай дамуын әдіснамалық жағынан қамтамасыз етуді сапалы басқару үшін ең алдымен әдіснамалық білімінің мазмұнын қайта қарауды талап етеді. Мұнда әдіснамалық білім педагогика әдіснамасының құрылымын кеңейтіп, тәрбие мен білім, ғылым мен тәжірибенің қайта құрылуына мүмкіндік тудырады.

Ғылымда әдіснамалық білімнің түрлі жіктелулері белгілі. Әдіснаманы мазмұндық және нақтылық деп бөледі. Мазмұндық әдіснамаға ғылыми білім құрылымы; ғылыми теорияның пайда болуы, өзгеруі және қызмет етуінің заңдары; ғылыми ұғымдар қоры; ғылыми әдістер құрамы; ғылымилық өлшемдері мен шарттары кіреді. Нақты әдіснама ғылым тілінің мәселелерін, білімдер жүйесі типологиясын, зерттеу әдістерін жасайды.

Әдіснама мәселелері философияда екі бағытта жасалуда: ***гносеологиялық–логикалық жалпы зерттеулер мен шынайы өмір әрекеті үдерістері және зерттеу нысандарын зерттеу*.** Педагогика әдіснамасын анықтауда келесі келісілген 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 және нақтылы білімдердің әдіснамасы. Бірақ қазіргі жағдайда педагогикадағы жеке зерттеулер және сол сияқты көлемді зерттеулерді жинақтауда әдіснамалақ қамтамасыз етудің иерархиялық модельдері қажет.

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

Көрсетілген топтарды әдіснамалық білім құрамына енгізуде объективті себептер кездеседі. ***Біріншіден*,** әрбір топтағы білімнің педагогикалық болмысқа қатысты *жалпылығы* және қайта құру, зерттеу әдістері және ұстанымдары туралы педагогика ғылымының саласы ретіндегі педагогика әдіснамасының ғылыми анықтамаға сәйкес келуі. Әдіснамалық білімге келтірілген топтардағы қатынас негізі және педагогика ғылымы және практикасының жаңаруының тиімді формалары, олардың ***іргелілігіне***негіз болады. Педагогика әдіснамасы білімінің ұсынылған құрамының логикалық негізгі сапасына оның кешенінің ***біртұтастығы,***практиктер және теоретиктер шешетін міндеттерге сәйкес әдіснамалық білім құрылымдарын қайта құрулардың мүмкіндігі жатады.

Қазіргі кезде әдіснамалық білімнің мәні, құрылымы, мазмұны және атқаратын қызметі, оны қолдану мүмкіндіктерін терең ұғыну үдерісі байқалады. Ғалым В.И. Журавлев әдіснамалық білімнің құрамын былайша анықтайды. Педагогиканың әдіснамалық біліміндегі әрбір блок ғылыми және практикалық міндеттерді шешіп, әдіснамалық қамтамасыз етуде маңызды рөл атқарады. 1. Ғылымның әлеуметтік міндеттері тәрбие тәжірибесінде және педагогика әдіснамасында өзіндік орын алады. Олар Үкіметтің құжаттарындағы сипаттамадан және оларды шешу бағыттарынан тұрады. Педагогика ғылымы және практикасын жетілдіру үшін мемлекеттік мақсатты жеке, кәсіптік, атқарушылық, орындаушылық міндеттерге көшіру үдерісі қажет. 2. Екінші топтағы әдіснамалық білімді философиялық, гносеологиялық, педагогикалық тұжырымдамалар, еңбектер құрайды. 3. Педагогика ғылымы туралы білімдер – өзгермелі әріпедагогиканың әдіснама құрылымындағы үлкен көлемді блок. Әдіснамалық білімнің дамуы – педагогикалық мәліметтер банкін жасау. Бұл педагогикалық тәжірибе теориялық зерттеулер мен іс-тәжірибелермен қамтамасыз етілген. 4. Педагогикадағы ұғымдар қоры тәрбие және әдіснаманың мазмұндық компоненті ретінде педагогикалық 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. Кез келген ғылыми ізденістің бөлігі педагогикада жаңа шешім, әдістемелік, ұйымдастырушылық немесе басқа да құрастыру элементтерін көрсетеді. 7. Педагогикалық шынаы болмысты қайта құрудың әдістері мен ұстанымдары. Диагностикалық, түсіндірмелік әдістер қарқынды дамуда. 8. Педагогикалық зерттеулер нәтижелерін және бағыттарын идеологиялық тұрғыдан түсіндіру. 9. Педагогиканың өлшемдік аппараты педагогикалық іс-әрекеттің ғылыми және тәжірибелік нәтижелерінің 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 [125].

Сонымен, педагогикадағы әдіснамалық білімнің құрамы осындай. Мұны қолдану педагогиканың әдіснамасын жоғары сатыға 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 нақты зерттеудің мазмұнында, материалында, логикасында, автор ойының дамуында болады. Қазіргі кезде теориялық ойлау мен практикалық әрекетте мұғалімді әдіснамалық жағынан дайындау қажеттілігі туындап отыр.

***Зерттеушілер әдіснамалық білім – бұл білім туралы білім, таным туралы білім және белгілі бір нысанды өзгерту туралы білім деп тұжырымдайды.***

Әдіснамалық білім - бұл педагогикалық практиканы үйренудің тәсілдері, эмпирикалық мәліметтер жиынтығы, эмпирикалық мәліметтерден теориялық қорытындылауға дейінгі тәсілдері, теорияны құру, теориялық қағидаларды нақты әдістемелік нұсқау тіліне аудару, сәйкес нұсқаулықты тәжірибеде қолдану әдістері туралы білім.

В.И. Загвязинскийдің пайымдауынша, педагогика әдіснамасы – педагогикалық білімдер және оны іздеп табу үдерісі жайлы ілім. Оның құрамына 1) педагогикалық білімнің құрылымы мен қызметі, оның ішіндегі педагогикалық мәселе турасындағы ілім; 2) әдіснамалық мәні бар бастапқы, іргелі, философиялық ілімдер, тұжырымдамалар, болжамдар; 3) педагогикалық таным әдістері туралы ілімдер жатқызылады. Ол педагогикалық зерттеудің негізгі ұстанымдары ретінде ғылымилық, логикалық және тарихи бірлік, тұжырымдамалық бірлік, нақтылық пен болуға тиістінің ара қатынасы, оқу–тәрбие жұмысының зерттеушілік және практикалық бірлігін атайды. Автор зерттеудің тұжырымдамалық бірлігі ұстанымының құрылымында педагогикалық үдерісті зерттеуге жүйелілік және тұтастық тұрғысынан келудің мәнін ашады [132].

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, нысаны 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 [231]. Сонымен, **әдіснамалық ұстанымдар белгілі бір әдіснамалық тұғырлардың құрамына кіреді, себебі, әдіснамалық тұғырлар әдіснамалық ұстанымдарға қарағанда кең ұғым болып табылады.**

Әдіснамалық ұстанымдар әртүрлі әдіснамалық тұғырлар 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 формалды (қарастырылып отырған үдерістің элементтерінің тұрақты байланысын айқындайтын) және нақты (зерделеніп отырған құбылыстың тетіктері мен қозғаушы күштерін, ішкі байланыстарын, орнықты сипаттамаларын айқындауға бағытталған) тәсілдер арқылы басшылыққа алынады [130; 351].

Әдіснамалық тұғыр ғылымтану, ғылым және білім философиясы, ғылым және білім әдіснамасы құрылымында, ғылым мен білімнің жаңа парадигмасын саналы түсіну, ғылым және білімнің даму үдерістері негізінде жасалады.

Әдіснамалық білім құрамына **«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****.*** түсініктер енеді [351].

Жалпы, ғылыми білімдер, белгілі бір ғылым жүйесінде теория құрамына кіре отырып, ғылыми білімнің жоғары деңгейін қалыптастыратын фактілердің мәнін ашумен сипатталады.

Әдіснамалық және педагогикалық әдебиеттің талдауы кем дегенде, педагогика саласындағы жаңа әдіснамалық білімнің қалыптасуының бірнеше көздерінің барын ескеруге мүмкіндік береді.

***Алғашқы ақпарат көзі*** – бұл ізденіс барысында түрлі ғылыми мәселелер қойылып, шешілетін педагогтардың ғылыми–зерттеушілік іскерлігі. Педагогика саласындағы жаңа әдіснамалық білімнің пайда болуының ***екінші ақпарат көзі*** – теориялық-әдіснамалық мәселелер шеңберіндегі ғылыми зерттеушілік қызмет. Әдіснамалық білімнің қалыптасуының ***үшінші ақпарат көзі*** *–* бұл ғалымдардың педагогика ғылымы шеңберіндегі ғылыми зерттеудің жалпы негіздерін қалыптастыру жұмысы болып табылады. Аталған жұмыс педагогтардың ғылыми -зерттеушілік әрекетінің теориясын жасау арқылы әдіснамалық білім алуға бағытталған. Әдіснамалық білімнің қалыптасуының педагогикаға қатысты ***төртінші ақпарат көзі*** – ең алдымен педагогиканың ғылым ретіндегі пәні мен нысаны, мақсаттары мен қызметтері, әдістері мен логикалық құрылымын дамытуға бағытталған ғылыми-зерттеушілік жұмыс.

Педагогикадағы әдіснамалық білімнің даму моделі педагогикалық зерттеудегі және оның нәтижелеріндегі пәндік әдіснамалық жобалар қалыптасу үдерісінің мазмұнындағы айырмашылықты білдіреді.

Педагогика үшін әдіснама дамуының көпдеңгейлі жүйелік сипаты маңызды болып табылады. Енді педагогикадағы әдіснамалық білімнің нақты аймағы қандай, әдіснамалық білім педагогқа ғылыми-танымдық қызметтің қандай кезеңдерінде қажет болады деген сұрақ төңірегінде қарастырайық. Ғалымдардың еңбектеріне сүйенсек, әдіснамалық білім - бұл педагогикалық практиканы зерделеу тәсілдері туралы білім, қажетті эмпирикалық мәліметтер жиынтығы, эмпирикалық мәліметтерден теория құруға, теориялық қағидаларды нақты әдістемелік нұсқаулар тіліне аудару тәсілдері туралы, сәйкес нұсқауларды өзгерту, түрлендіру мақсатында практикаға енгізу тәсілдері туралы барынша ең жоғары сапалы деңгейге ауыстыру туралы білімдер.

Әдіснамалық білімнің бұл түрлері педагогика ғылымының әрекеттік аясында жүзеге асатын негізгі қызметтерімен түсіндірмелік, бейнелеушілік, диагностикалық, жобалаушылық, құрастырушылық және түрлендірушілік қызметтер атқарады. Ғалымдардың пікірлері бойынша, көрсетілген қызметтің әрқайсысын жүзеге асыру іс-әрекет тәсілдері туралы білімдер мен белгілі бір дәрежеде толық қамтамасыз етуді талап етеді. Мысалы, жобалаушылық қызмет тек қана педагогикалық жобалау нысаны туралы, жобалық зерттеулерді ұйымдастырудың тұғырлары туралы, қажетті жобалау әлеуеті бар әдістер, тәсілдер туралы білім болған жағдайда ғана жүзеге асады. Бұл білімдердің өздерінің мағынасына қарай әдіснамалық сипаты болады және оларсыз жобалау әрекеті жүзеге асуы мүмкін болмайды [257].

Әдіснамалық білімдер қатарына теория негіздері, заңдар мен заңдылықтар, категориялар мен ұғымдар, идеялар, ұстанымдар, постулаттар, ережелер, болжамдар, фактілер мен әдістерді жатқызуға болады. Қазіргі кезде әдіснамалық білімнің мәні, құрылымы, мазмұны және атқарылымдары туралы, оларды алу тәсілдері туралы түсініктерді тереңдету үдерісі жүріп жатқаны байқалады. Ғалымдар педагогикалық әдіснамалық білімнің құрамын (педагогикалық практика мен ғылымның әлеуметтік мақсаттары, педагогика білімдері туралы білімдер, педагогика теориясының түсінік қоры, педагогикалық зерттеулер әдістері, педагогикалық жобалау ұстанымдары мен әдістері, ұстанымдары және педагогикалық зерттеулер нәтижесі) анықтап және нақтылап отырады.

**Сұрақтар мен тапсырмалар**

1. Педагогика саласындағы әдіснамалық білімге, оның белгілеріне, даму деңгейлеріне сипаттама беріңіз.

2. М.А. Даниловтың және В.В. Краевскийдің педагогиканың әдіснамасы мәселесіне арналған ғылыми еңбектеріндегі негізгі ұғымдардың анықтамаларын салыстыру параметрлерін құрастырыңыз.

3. Педагогиканың әдіснамалық білімдерінің жіктемесін В.И. Журалевтің еңбектеріндегі қағидаларға сүйеніп негіздеңіз.

4. Педагогика саласындағы жаңа әдіснамалық білімнің пайда болу көздеріне сипаттама беріңіз.

5. Әдіснамалық білімнің негізгі ұғымдарының 2-3-не анықтама беріңіз (педагогика әдіснамасы», «педагогика әдіснамасының құрылымы», «педагогика әдіснамасының қызметтері», «педагогика әдіснамасының түрлері», «педагогика әдіснамасының деңгейлері», «педагогика әдіснамасының пәні», «педагогика әдіснамасының деңгейлері», «әдіснамалық зерттеу», «әдіснамалық негіздеу», «әдіснамалық рефлексия», «әдіснамалық аппарат», «әдіснамалық мәдениет», «әдіснамалық білім», «әдіснамалық мәселе», «әдіснамалық бағдар», «әдіснамалық тұғыр», «әдіснамалық қағидалар» және т.б.).

**2.5. Педагогикалық өлшемдер әдіснамасы**

**Әдіснама және педагогикалық зерттеулердегі өлшем әдісі***.* Өлшем әр уақытта, адам өмірінің іс-әрекетінде қолданылады. Әр адам тәулігіне сағатқа қарап, он шақты рет өлшем жасайды. Өлшем – танымдық үдеріс, салыстырмалы дәрежеде кейбір ерекшелікте берілген көлемінде салыстырмалы түрде болады.

Өлшем ғылыми зерттеулерде эксперименттік әдіс болып көрсетіледі. Өлшемнің белгілі бір құрылымсының элементтерін бөліп көрсетуге болады:

* таным субъектісі, өлшемді танымдық мақсатты анықтауда жүзеге асырады;
* өлшем құралдары табиғаттағы зат және үдеріс ретінде беріледі;
* өлшем объектісі салыстыру рәсімінде қолданатын өлшенетін көлемі немесе қасиеті;
* өлшемнің тәсілі немесе әдісі, тәжірибелік іс-әрекет арқылы байқалады, өлшейтін құралдың көмегімен орындалады және белгілі бір логикалық есептеу рәсімінн қамтиды;
* өлшемнің нәтижесі өзіне сай келетін атаулар мен белгілердің көмегімен сандық көрсеткішін көрсетеді.

Өлшемнің гносеологиялық әдісі негізінде сапасына және санына тән өлшенетін объектінің ғылыми түсінігімен байланысты болады. Осы әдістің көмегімен тек сандық нәтиже берілсе, бұлар сапалық нәтижемен тығыз байланысты [367].

Сапалық анықталуына қарай оның сандық сипаттамасын айқындау өлшемге қатысты болады. Зерттеу объектісінің сапалық және сандық бірігуі осылардың қатынастарына байланысты. Сандық сипаттама өз бетінше қалыптасады, өлшем үдерісін оқып үйренуге, сапалық сараптама жасауда қолдануға көмектеседі.

Өлшемнің дәлдік мәселесі гнеосологиялық негіздерге байланысты болады, эмпирикалық таным әдісі ретінде анықталады. Өлшемнің дәлдігі өлшем үдерісі кезіндегі объективті және субъективті факторларға байланысты.

Осындай факторларға мыналар кіреді:

* өлшенетін объектінің мүмкіндігін ескеріп, сандық болмысты көп жағдайда әлеуметтік және гуманитарлық құбылыстар мен үдерістерді өлшеуге байланысты факторлар;
* өлшенетін тәсілдердің мүмкіндігі және шарттарына сәйкес өлшем үдерісі жүзеге асады, кей жағдайда өлшемнің дәл мағынасын анықтау мүмкін болмайды, мысалы, атомдағы электрон траекториясын анықтау мүмкін емес т.б.;

Өлшемнің субъективті факторларына өлшем тәсілдерін таңдау жатады. Субъектінің мүмкіндігінің кешенді үдерісі эксперименттің квалиметриясы мен оның дұрыс және сауатты түрде шыққан нәтижесін талқылауына да байланысты.

Ғылыми эксперимент жүргізген үдерісте тура өлшем мен бірге жанама өлшем әдісі де қолданылады. Жанама өлшем оның көлемі басқа көлемнің тура өлшемі негізінде анықталады. Олар бірімен бірі қызметтік байланыста болады. Өлшенген массаның маңызы бойынша оның тығыздығы анықталады: өлшенген көлемнің ұзындығы мен көлденеңі қиылысады. Жанама өлщемнің рөлі тура өлшемді объективті шартпен өлшеуге болмайтын жағдайда білінеді. Мысалы, кез-келген космостық дененің салмағы математикалық есептің көмегімен анықталады. Олар басқа физикалық көлемнің негізінде қолданылады, сондықтан өлшем шәкілдеріне ерекше көңіл бөлу керек.

Негізгі әдіснамалық мәселелерге салалық ғылыми білімдерді талдау және қайта құру, педагогикалық өлшемдердің басты идеяларын, мақсаттары мен міндеттерін құрастыру, педагогикалық өлшемдердің мәні мен қағидаларын анықтау, өлшемнің ғылыми негіздерінің тестілеу тәжірибесімен және педагогикалық бағалаудың (evaluation) басқа формаларымен арақатынасы мәселесі енеді.

***Әдіснама –*** бұл ғылыми зерттеудің жалпы, жалпы ғылыми және жеке әдістері жүйесі. Әдебиетте ол теориялық және практикалық іс-әрекетті ұйымдастырудың ұстанымдар және тәсілдер жүйесі ретінде, сонымен бірге осы жүйе туралы ілім ретінде анықталады. Әдіснаманың практикаға әсер етуінің аса тиімді жолы – бұл іс-әрекет теориясын және практиканы тиімді қайта құру жолдарын жасау арқылы болып саналады. Ұйымдастырушылық теорияда практикалық жұмысты ғылыми-практикалық жұмысқа айналдыруға көмек беретін принциптер мен ережелер қамтылады.

***Педагогикалық өлшемнің әдіснамасын***ғылыми зерттеудің негізгі қағидалары, формалары, әдістері мен қағидалар туралы және оқушылардың даярлық деңгейінің және педагогикалық іс-әрекеттінің көрсеткіштерін құрудағы тиімді практиканы ұйымдастыру туралы ілім ретінде анықтауға болады.

Кез келген қолданбалы ғылым сияқты, педагогикалық өлшемді осылардың қатарына жатқызуға болады, педагогикалық өлшемнің негізгі мәселелерін қарастырудың келесі деңгейлерін айқындауға болады.

Біріншісі, **ең басты деңгей** – бұл қалыптасқан практиканың призмасы арқылы өлшеу мәселелерін қарастыру, мұнда іс-әрекеттің негізгі пәні ретінде тестілерді құрастыру және қолдану алынады. Тәжірибеде теориялық ойлаудың формаларынан біршама ерекшеленетін соған сәйкес практикалық ойлау қалыптасады. Практикалық ойлау іс-әрекеттің өзіндік жүйесін құрайды, онда педагогикалық өлшемнің қалыпты формаларымен қатар, батыстық ғылымда жалпы қабылданған ережелерден біршама ауытқулар кездеседі. Ресейде мұндай субмәдени формалар бақылау-өлшеу материалдары түріндегі қайталанбас лексикалық формаға ие болды. Әдіснаманың негізгі міндеттерінің бірі педагогикалық өлшемнің тиімділігі мен сапасының критерийлерін құрастыру болып табылады. Сонымен қатар, педагогикалық өлшемнің шынайы тәжірибесі тест және тестілеумен байланысты, жоғарыда аталған формалардың өзіндік сапасының көрсеткіштерінің болмауы себепті, оған көбінесе тестте қолданылады.

Педагогикалық өлшем мәселелерін қарастырудың **екінші деңгейі** *теориялық* деңгей болып саналады. Бұл рухани іс-әрекеттің формаларын тестілеу тәжірибесінен айрықшаланатын, практиктер жиі қолданатын деңгей. Алайда, педагогикалық өлшемдегі іс-әрекеттің материалдық және рухани түрлерінің арасындағы айырмашылықтар күшті болғаны сонша, ғылым мен тәжірибеде бірдей нәтижелі іс-әрекетті үйлестіру мүмкін емес. Педагогикалық өлшемнің субмәдени формаларын құрудың жүйесіз тәжірибесі, теория мен ғылымды теріске шығарады, ғылыми теорияны жалған ғылыми теориямен, мазмұнды лексиканы жалпы және мазмұнсыз лексикамен алмастырады. Педагогикалық өлшемнің шынайы теориясы тәжірибеге мүлдем ұқсамайды: теориялық және практикалық іс-әрекеттің мақсаттары, пәні, нысаны, әдістері мен мазмұнында, ойлаудың типтері мен іс-әрекеттің лейтмотивтерінде айырмашылықтарды табу оңай. Сонымен бірге, практикалық іс-әрекет коммерция факторымен де байланысты, бұл практикалық іс-әрекеттің субъектілерін шынайы ғылымнан алыстатады [367; 368].

Ресейлік ғалымдар «қазіргі тестілеу әрекеті педагогикалық өлшемді білдіреді, бұл теория мен практиканың арасындағы, теориялық және практикалық ойлаудың арасындағы айырмашылықтардың мәнін дәлелдеп көрсетеді» деп тұжырымдайды. Көрсетілген мағынада жеке авторлардың педагогикалық өлшем туралы ғылымның негізгі ұғымдары ретінде «тестілеу» практикалық ұғымын қолданудағы ескертулерінің негізі болмайды. Тестологияның орнына қазіргі кезде педагогикалық өлшемнің теориясы туралы айту дұрыс болар еді [367].

Объективтілік, өлшеу, ғылымилық, репрезантативтілік және технологиялық тұрғысында білімді тексерудің алуан формаларын талдау, білімді тексерудің әдістері мен бағалаудың дәстүрлі формаларымен салыстырғанда, тестілердің басымдылығы туралы тұжырым жасауға мүмкіндік береді.

Тестілер білім, білік, дағдылардың деңгейін объективті бағалауға, бітіруші түлектердің даярлығы талаптарының берілген стандарттарға сәйкестігін тексеруге, студенттерді даярлаудағы кемшіліктерді айқындауға мүмкіндік береді. Дербес ЭЕМ-мен және бағдарламалық-педагогикалық құралдарды үйлестіре отырып, тестілер бейімдеп оқыту мен бейімді бақылаудың қазіргі жүйелерін құруға көмек береді, бұлар оқу үдерісін ұйымдастырудың кең қолданылатын формалары болып саналады. Педагогикалық өлшемдер тестілер арқылы сыналушылардың білімдерін саралауға және олардың білім деңгейлерін өлшенетін шкалалық мән түрінде дұрыс көрсетуге мүмкіндік береді.

Жоғарыда айтылғандар, ағымдық оқу үдерісінде оқушылардың білімін бағалаудың басқа да әдістерін қолдануға болатынын көрсетеді. Тест оқытудың нәтижелерін бағалаудың технологиялық қорытынды формасы ретінде қолдануға болатын әдістің бірі ретінде қарастырылады. Ағымдық бақылауда көптеген басқа әдістер, атап айтсақ бағалаудың дәстүрлі түрлері қолданылады. Алайда, соңғы жылдары тест формасындағы тапсырмалар үлкен мәнге ие болып келеді. Сонымен, тәжірибеде тесттік тапсырмалардың мазмұнының оқытушы мен білім алушының әлеуетін көтеру мүмкіндігі байқалуда.

***Педагогикалық өлшемдерді әдіснамалық негіздеу****.* Педагогикалық өлшемдерді әдіснамалық негіздеу мәселесі ғалымдардың пікірінше, пәнаралық болып саналады: философиялық, әлеуметтік, педагогикалық және логикалық, математикалық, статистикалық т.б. Оны философиялық-педагогикалық деп санаудың себебі, мәселені шешу дәстүрлі философия ғылымының (философия және логика) жетістіктерін қолданумен байланысты болады. Әлеуметтік-педагогикалық деп аталуының себебі, онда тест бақылауы нәтижелерінің әлеуметке – оқушылар мен ата-аналарға әсері, білім берудің мазмұнының тереңдеуінің тестінің сапасына тәуелділігі, педагогикалық мәдениет деңгейіне, қоғамның құндылықтарына тәуелділік сияқты қоғамдық мәселелерге тән белгілер қамтылады.

Педагогикалық өлшемнің тиімділігінің әлеуметтік шарттарына мыналарды жатқызуға болады:

- мемлекеттің білім беру саясатының әлеуметтік бағытталған векторы;

- педагогикалық өлшем үдерісін қоғамдық-кәсіби мекемелердің басқаруы;

- тестілеудегі еріктілік;

- сыналушылардың, ата-аналардың, мектептер, ЖОО және білім беру басқарамаларының өзара іс-әрекеті (серіктестігі).

Педагогикалық зерттеудің нәтижелерінің сапасын негіздеу, көп жағдайда педагогикалықтан тыс ұғымдар және өлшемдерді – философиялық, логикалық, математикалық-статистикалық өлшемдерді қарастыруды талап етеді. Атап айтсақ, педагогикалық өлшем теориясындағы философиялық элемент өлшемнің кемшіліктерінің болуы туралы тезисті нақтылайды. Сыншылар көп жағдайда осы тезисті өлшемнің дәлдігі тұрғысында тестілердің ұстанымдық кемшілігі ретінде көрсетеді. Мұнда бұл философиялық тұрғыдан жеткілікті қабылданған дәлдігі бар өлшемнің мүмкіндіктері туралы тезис алынады. Тәжірибеде соңғы тезисті қолдану, мысалы, физика ғылымында іргелі нәтижелерге қол жеткізуге мүмкіндік берді.

***Педагогикалық өлшемдердің сапасын әдіснамалық тұрғыда негіздеу білімнің екі қабатын қамтиды:*** 1) өлшем үдерісін ұйымдастыру теориясы және 2) осы үдерісті ғылыми негіздеу мәселелері. Батыс елдерінде тестілердің математикалық-статистикалық теориясы жан-жақты құрастырылған, бірақ тестілердің педагогикалық теориясы жеткілікті зерттелмеген. Оның басты себебі – тестілеудегі америкалық тұғырға тән прагматизмнің және технократизмнің үлесінің басым болуы [28; 45; 78].

Білім беру мәселелерінің педагогикалық қырлары – бұл педагогикалық өлшемнің педагогика ғылымымен байланысы, педагогикалық өлшем пәнін анықтау, педагогикалық өлшемдердің әдіснамасы мен теориясының ұғымдық аппаратының арақатынасы, тест және тест тапсырмаларын құрастыруға арналған оқу пәнінің мазмұнын таңдау әдістері.

Осыған орай, тестілердің әдетте қолданылатын тапсырмалардан екі ұстанымдық айырмашылығын ажырату қажет. Бірінші айырмашылығы – тест педагогикадағы эмпирикалық зерттеудің ғылыми негізделген әдісі болып табылады. Педагогика ғылымының жетілу кезеңінде, таным тәсілдері мен білімнің шынайылығын негіздеудің критерийлеріне ерекше назар аударылады. Осындай тектес рефлексияны Э.Г. Юдин әділетті түрде м*етодологизм* деп атады. ХХ ғасырдағы осы методологизмнің пайда болуы мен дамуы, ғылыми танымның құралдарының рөлінің артуымен байланысты. Екінші ұстанымдық айырмашылығы – тест теориялық зерттеудің инструменті ретінде салыстырмалы түрде жаңа рөлге ие болады, мысалы, жеке тұлғаны, оның қабілеттерін зерттеу саласында. Мұнда тестілерді қолдану көптеген теориялар, тұжырымдамалар мен басқа ой қорытындыларының авторлары кезіккен әдіснамалық тығырықты жоюға мүмкіндік береді.

 Соңғы он жылда педагогикада теориялық құрылымдардың эмпирикалық нәтижелермен сәйкес келу міндеті саналы түрде түсіндіріле бастады, ол үшін осындай сәйкестіктің сапасын жоғалтпауға мүмкіндік беретін қажетті әдістер пайда болды. Тестілер қазіргі кезде теорияны тәжірибемен сәйкестендіре біріктіруге мүмкіндік беретін, валидтілік пен сенімділік сияқты ақпараттың сапасының стандарттарына сәйкес педагогиканың әдістемелік қорының аса дамыған бір бөлігі болып табылады.

Педагогикалық өлшем үдерісі өзіндік қағидалар тобымен реттелетін болса, ғылыми негізделген болып саналады. Ол қағидалар: ***объективтілік; білім берудің, оқыту мен тәрбиенің бақылаумен байланысы; әділеттілік пен жариялылық: ғылымилық пен тиімділік; жүйелілік пен жан-жақтылық.***

***Объективтілік қағидасы*.** Тестілеу үдерісінің барлық кезеңінде объективтілік ұстанымы педагогикалық өлшем үдерісінде субъективті әсерлерді азайтуға, осы үдерісте бағдарламалық-педагогикалық және бағдарламалық-инструменталды құралдардың рөлін арттыруға, бағалаудың шарттары мен ережелеріне ортақ стандарттарды қолдануға бағытталады. «Эксперимент жалғасуда...» атты кітабында В.Ф. Шаталов объективтіліктің талаптарына қарама-қайшы келетін, білімді бағалаудың қазіргі заманғы жүйесінің бір жағы болып саналатын, маңызды себебін айқындады және негіздеді – ол оқытушының асыра бағалауы. Бақылаудағы объективтілік алуан түрлі жолдар арқылы жүзеге асырылады.

***Бірінші, дәстүрлі жолы –***келісімдік бағалауды қалыптастыру, ол үшін алуан түрлі комиссиялар құрылады, олардың құрамы мен саны атқарылатын істің маңыздылығына байланысты болады. Нәтижесінде алынған бағалар көп жағдайда объективті болып саналады, бірақ субъективті пікірлердің болуы әрдайым объективті ереженің маңызын көрсетпейді. Бұлар субъективті пікірлер болып саналады, дәлірек айтсақ интерсубъективті болды: объективтілікке жақындық комиссияның сапалы құрамына байланысты болады, онда комиисссия мүшелерінің барлығының шешіміне қарсы бір жоғары білікті маманның пікірі объективті болуы мүмкін. Осы жәйттің орын алмауына сараптама үдерісі ықпал етеді, оның рөлі білім берудің мазмұнын қайта қарауда және бақылау-өлшеу материалының сапасын объективті бағалауда ерекше маңызды болып саналады.

***Объективтілікті арттырудың екінші жолы*** *–* бұл стандартты тест бағдарламалары мен техникалық құралдарды қолдану. Дайындықтың белгілі кезеңінен кейін, мұндай бақылау әрбір институтта және әрбір кафедрада жүргізілуі мүмкін. Білімді тексерудің тестілік құралдарына деген ерекше қызығушылықты басқару органдары оқу үдерісінің сапасын жоғары оқу орындарын аттестациялау және аккредитациялау арқылы жетлдірумен байланысты білдіре бастады.

***Объективтілікті жетілдірудің үшінші жолы*** *–* бақылаудың бұл түрі психологиялық болып табылады. Ол тұлғалық факторлармен байланысты. Мысалы, ғалымдардың зерттеуінде студенттерге әртүрлі педагогтардың талаптарындағы жүйелі айырмашылықтардың болуы эксперименталды түрде анықталды және бекітілді. Кейбір педагогтар «мейірімді», кейбіреулері «қатал» болып шықты. Осыдан келіп, әрбір оқытушының баға қоюдағы, дәйектемелер жасаудағы психологиялық бейімділігін анықтаудың қажеттілігі туындайды. Шешім қабылдай отырып, педагог белгілі бір бағаның не үшін қойылмайтынын түсіндіреді. Сенімді дәйектер келтіру жағдайында, баға студенттердің белгілі бір білім деңгейінің объективті көрсеткіші болып көрінеді. Мұнда бағаны студент объективті баға ретінде қабылдаған кезде ғана, өзіндік тестілеу тәрбиелік қызметін дұрыс атқарады жалпы ережені шығаруға болады: [125; 144].

Тұлғалық факторды кейде субъективті фактормен және субъективизммен шатастырады. Субъектінің рөлі мен оның бағалауын абсолюттендіру оқыту мен бақылауды авторитарлы ұйымдастырылған жүйеде орын алады, ол субъективизмнің салдары болып саналады. Субъективизм бағалау пәні туралы өзіндік ұғымдарға және жеке қызығушылықтарды біржақты бағалаумен сипатталады. Себебі, адамның бағалауы көп жағдайда субъективті көріністерге негізделеді, кейде объективтіні субъективтіден бөлу әдістерін іздеу туралы мәселе қойылады. Бұл мәселе жұмыстың бастапқы бөлімі ғана, мұнда субъективизмді жою мәселесі қарастырылады, әзірге ол субъективтілікті жоюға тең болмайды. Бағаларды объектінің қасиеттерінен туындайтын, бағалаушы мен бағаланушының қажеттіліктерін, мүмкіндіктері мен қызығушылықтарын туындатушы ретінде қарастыруға болады. Субъективті сәттер адамзат бағалауының жалпы қасиеттерінен туындайды. Таныс жағдайларда субъективті сәттер объективті бағалауды қалыптастырудың бастапқы үдерісінің негізіне алынуы мүмкін. Мысалы, бұлай бағалау бақылау материалының мазмұны бойынша сараптамалық бағалауды жүргізуде, мемлекеттік емтихан комиссиясының жұмысында кездеседі. Мұнда бір маңызды шарт ұсынылады: бағаларды объективтілендіру үдерісі өлшеу идеясына негізделуі керек, немесе оқушылар мен оқытушылардың оқу іс-әрекетінің нәтижелерінің өлшемдеріне негізделуі керек.

Өлшеудегі ***объективтілік ұстанымын*** бұзудың формаларының бірі ретінде, жетілдірілмеген көрсеткіштерді асыра бағалауға ұмтылыс алынады. Бұл формализм элементі, онда жұмыс басты болмайды, бұнда жұмыстың жетілдірілмеген көрсеткіштері басты назарға алынады. Бірде-бір көрсеткіш іс-әрекеттің нәтижесі туралы толыққанды сәйкес ақпарат бермеуі себепті, бұлай алмастыру жұмыстың тактикасын көрсеткішке бағдарлайды.

***Педагогикалық өлшемдердің білім берумен, оқытумен және тәрбиемен байланысы ұстанымы*** жалпы оқу-тәрбие үдерісіне үйлесімді енетін өлшемді ұйымдастыруға бағдарлайды, онда тестілер ғана емес, сонымен бірге, тест формасындағы тапсырмалар мен тапсырмалар жүйесі тиімді қолданылуы мүмкін. Байланыс принципі отандық педагогикада кең қолдау таппады. Ол принцип ретінде америкалық мектеп директорлырының ассоциациясының шешімінде қолдауға ие болды: «Тестілеусіз оқыту – мүмкін емес; тестілерді қолданудың қорытындысы бойынша ғана бақылаудан оқытуға деген қажетті кері байланыстың қажеттілігі туралы айтуға болады, сонымен бірге – неге қол жеткізілгені туралы, әрі қарай қандай бағытта жүрудің қажеттілігі туралы білуге болады» деп тұжырымдайды олар.

***Әділеттілік және жариялылық ұстанымы*.** Бұл принцип сыналушылардың барлығына бірдей талаптар жүйесін, өлшем үдерісіне қатысушылардың алдында белгілі бір ерекше құқықтар мен басымдылықтардың болмауын, талқылау мен конструктивті сын үшін рәсімнің ашық болуын, жағымсыз құбылыстардың көрінісінің болмауын білдіреді.

***Жүйелілік пен жан-жақтылық ұстанымы****.* Жүйелік идеясымен оқу-тәрбие үдерісінің барысын үнемі мониторингілеудің маңыздылығы айқындалады. Эпизодтық тексерулермен салыстырғанда, жүйелі түрде тексеру оқыту және тәрбие үдерістерін реттеуге көмек береді, жылдың соңында нағыз объективті қорытынды бағалауды шығаруға мүмкіндік беретін, бағалардың жеткілікті санын алуға мүмкіндік береді. Жүйелілік жоспарлаумен тығыз байланысты. Жоспарлау барысында ағымдық, аралық, тақырыптық және қорытынды бақылаудың мақсаттары мен нәтижелерін үйлестіру тетігі ескеріледі. Жүйелі тексерулер жоғары білімді мамандарды даярлау үдерісінде, педагогикалық өлшемнің диагностикалық, оқытушы, тәрбиелік және ұйымдастырушылық қызметтерін табысты жүзеге асыруға ықпал етеді [28].

Жан-жақтылық бағалауды қамтитын мәселелер ауқымын толыққанды қамтудың қажеттілігіне бағдарланады. Білімді бағалауда, бірінші кезекте негізгі тақырыптар мен бөлімдерді меңгеруді тексеруге, талап етілген дағдылар мен біліктерді меңгеру деңегйіне ерекше зейін аударылады. Студенттердің дене дайындығын бағалау туралы да айтуға болады. Осы салада күш, жылдамдық, шыдамдылық, қозғалыстардың тепе-теңдігін реттеу қабілеті сияқты физикалық сапалар мен қабілеттерді дамытудың деңгейін бағалауға мүмкіндік беретін тестілер құрастырылды.

***Әділеттілік пен жариялылық ұстанымы*.** Мағынасы бойынша объективтілік қағидасына жақын бақылаудың әділеттілігі мен жариялылығы принципі болып табылады. Жариялылық жеткіліксіз болған жерде, әділеттілік пен объективтілік толыққанды бола алмайды.

Жариялылық тестілеуді ұйымдастырудың ажырамас элементі болып табылады. Бұл педагогикалық бақылаудың нәтижелерімен таныстырудың жалпы қолжетімділігі мен барлық кезеңдерінің ашықтығын, бақылаудың негізіне алынатын барлық ережлердің айқындығы мен бірдей қолдануын, бақылаудың нәтижелерін қайта тексерудің мүмкіндігін білдіреді. Әділеттілік принципі моральды және құқықтық реттеу саласын да қамтиды. Протекицонизм және т.б. орын алған жағдайда құқықтық саладағы әділеттілік принципі жүзеге асырылады.

Әділеттілік ұстанымын қолданудың басқа қыры моральды сананың кең саласын қамтиды. Оқу этикасын бұзу ретінде қарастырылмаған жағдайда, жоғары баға алу мақсатында көшіріп алатыны және жауап беріп көмектесу орын алатыны белгілі. Мұндай әрекеттер көп жағдайда студенттердің жолдастық өзара көмегі мен топтық ынтымақтастығының көрінісі ретінде байқалады. Топтағы орташа балл және үздік оқушылардың саны бойынша, оқытушылардың жұмысын бағалаудың қалыптасқан тәжірибесінің этикалық сипаты бірқатар сынға ұшырады. Объективті педагогикалық тестілеу жүйесінің болмауында, ұстанымдық емес және талап қойғыш оқытушылар, студенттердің білімін бағалауға жауапты қатынас білдіретін оқытушылардан жақсы көрінеді.

Бағалаудың әділетті болу мәселесі объективтілік ұғымымен кездейсоқ ассоциацияланбайды. Оқытушының пікірі рационалды түсіндіруге болатын объективті негізі болған жағдайда әділетті тұрғыда қабылданады. Бағалаудың негіздемесі ретінде, белгілі бір шешімге итермелейтін позициялар мен тұжырымдар түсіндіріледі. Негіз ретінде әдетте оқу материалында берілген бірқатар стандарт (үлгі, идеал) алынады. Әртүрлі ЖОО-да үлгерімнің өзіндің стандарттары стихиялы түрде қалыптасады. Теңдей жағдайларда, тапатарды күшейту алғашқы кезде бағалардың нашарлауына әкеп соғады.

***Ғылымилық және тиімділік ұстанымы*** Бағалау ғылыми негізде, тәжірибе, интуиция негізінде ұйымдастырылуы мүмкін. Бұл қағидамен тест технологиясына тән пәнаралық, ғылымның ауқымдылығы, автоматтандыруға бағдарлану және компьютерлік технологияларды кең қолдану белгіленеді, бұлар осы үдерістің тиімділігін арттыруға алғашарттар жасайды. Ғылымилық тиімділікке қол жеткізудің қажетті шарты ретінде болады, ол ғылымилықтан басқа, бақылауды қолайлы ұйымдастыру мәселелерін, қол жеткен тиімділік пен құралдарға жұмсалған шығынның жиынтығының арақатынасын ескеруді қамтиды [45].

Жоғары мектеп үшін маңызды салалардың бірі – бұл педагогикалық бақылау, оны ғылыми тұрғыда ұйымдастыру қазіргі кезде ғылым мен техниканың дамуы кезеңінде тестінің көмегінсіз мүмкін болмайды. Тестілерді қолдану жедел және сапалы түрде абитуриенттердің, студенттер мен жоғары оқу орны түлектерінің дайындық деңгейі туралы ақпарат жинауға, осы ақпаратты өңдеуге, жетістіктерді салыстыруға, болжам жасауға, тенденцияларды анықтауға, жетістіктер мен кемшіліктерді анықтауға, оқу үдерісіне түзетулер енгізуге мүмкіндік береді.

**Сұрақтар мен тапсырмалар**

1. Педагогикалық өлшемнің әдіснамасына анықтама беріп негіздеңіз.
2. Педагогикалық өлшемнің объективтілік қағидасына сипаттама беріңіз.
3. Педагогикалық өлшемдердіңбілім берумен, оқытумен және тәрбиемен байланысы қағидасының әлеуетін түсіндіріңіз.
4. Әділеттілік және жариялылық қағидасынан туындайтын талаптарды түзіңіз.
5. Ғылымилық және тиімділік қағидасын мазмұндаңыз.

**3-ТАРАУ.**

**ПЕДАГОГИКАДАҒЫ ӘДІСНАМАЛЫҚ ТҰҒЫРЛАР**

**3.1. Педагогикалық құбылыстарды зерттеудің әдіснамалық тұғырлары**

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

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

Ғылыми әдебиетте «әдіснамалық тұғыр» деген ұғым (сөз тіркесі) кездеседі. «Тұғыр» ұғымы педагогикада ғылымның пайдаланатын нақтылы тәсілі, элементі ретінде қолданылады. Тұғыр – бұл ғылыми-педагогикалық қызметтің қандай да бір үдерісінің элементі, жеке әрекеті. Егер «әдіс» ұғымы ғылыми-педагогикалық әрекет тәсілдерінің жиынтығын білдірсе, «әдіснамалық тұғыр» ұғымы аталмыш түғырдың зерттеушінің ғылыми-педагогикалық әрекетінің бүкіл кезеңінде пайдаланылатынын білдіреді. Зерттеу тұғырларының жиынтығы, олардың қолдану дәйектілігі мен логикасын, педагогикалық зерттеуді жүргізу технологиясын анықтайды. Бір қарағанда, «технология» ұғымы әдіснамаға жатады, өйткені, технология ғылыми-педагогикалық әрекеттің басынан аяғына дейін оның сипатын анықтайды және әдістер мен зерттеу тәсілдерін таңдау үшін нұсқау жасайды.

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

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

Ғалым-педагогтар әдіснамалық бағдар ретінде ***«тұғыр»*** ұғымын жиі қолданады. Кейінгі сөздіктерде «ыңғай» деп беріліпті. Бұл ретте, педагогикалық зерттеулерде және педагогикалық жобаларды әзірлеу барысында көптеген тұғырлар: жүйелік, жүйелік-қызметтік, кешендік, тұтастық, аксиологиялық, праксиологиялық, әрекеттік, жеке тұлғалық т.б. қолданылады. Тұғырлардың әртүрлілігі, олардың эвристикалық құндылықтарын қамтамасыз етеді және педагогикалық құбылыстар мен үдерістерді зерттеу, педагогикалық теорияны құру, педагогикалық ғылым мен практиканы тұтасымен дамытуды жан-жақты қарауға және зерттеуге үлкен мүмкіндіктерді ашады. Кейбір зерттеушілер тұғырға ерекше әдіснамалық маңыз береді. Мысалы, тұғырды әдістің зерттеу бағдарламасымен бірлікте қарастырады. Осы мағынасында «әдіснама» ұғымы «тұғыр» ұғымынан мазмұндырақ. Қандай болмасын тұғыр ғылыми-зерттеу немесе ғылыми қайта құру әрекетінің тәсілін анықтайды. Осы себепті, ол педагог үшін педагогикалық болмысты зерттеудің және қайта құру үдерісінің барлық кезеңінде басынан аяғына дейін басты бағдар ретінде әрекет етсе, әдіснамалық міндеттерді атқарады. Әлбетте, педагогикада, қандай болмасын, тұғыр жалпы әдіснамадан немесе басқа ғылымдар әдіснамасынан алынған. Зерттеушінің қандай да бір тұғырды таңдауы, нақтылы педагогикалық нысанды тануда және қайта құруда олардың жиынтығын анықтау әрқашан зерттеушінің ғылыми ұстанымымен байланысты [204; 302].

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

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

педагогикалық болмыс нысаны туралы ғылыми білім жүйесі үлгісінде ұсынылған т ұтас түсінік;

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

Педагогикалық теория өзінің құрылымы бойынша іштей жіктелген және сонымен бірге, педагогикалық болмыс объектілері туралы ғылыми білімнің тұтас жүйесін білдіреді, ол бір білімнің басқасына логикалық тәуелділігін, педагогикалық теорияның бастапқы базисінің – қағидалар мен түсініктердің бірнеше жиынтығынан педагогикалық білімдер жиынтығының мазмұнын алатындығын сипаттайды. Тұтастай алғанда, педагогикалық теория жасалымы, бұл – жаңа педагогикалық пәнді құрылымдау үдерісі [83; 115; 234].

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

Педагогикалық болмыстың таным және қайта құру әдістерін, игерілетін білімнің шынайылығын бағалау үшін өлшемдер қажет. Әрбір педагогикалық теория белгілі бір парадигма шеңберінде құрылады. Т. Куннің пікірінше, түрлі парадигмалардың аясында өмір сүретін теориялар салыстыруға келмейді. Сондықтан, бір ғана педагогикалық теория алдын-ала және іргелі қайта пайымдаусыз түрлі парадигмаға кіре алмайды. Бірақ, педагогикалық зерттеу және жобалау барысында әдіснамалық бағдар ретінде қолданыла алғанымен, педагогика әдіснамасының барлық мазмұнын қамти алмайды [206]. Бұл «тұжырымдама» және «доктрина» ұғымдарына да қатысты.

Педагогикалық теория нақтылы парадигмалар немесе әдіснама аясында қаралуы мүмкін. П. Фейерабенд идеясына сәйкес, педагогикалық теория өзінің әдіснамалық рөлін көбінесе педагогикалық фактілерді іріктеу және талдауда атқарады. Шынында, педагогика ғылымын дамытудың ауқымды аясында алып қарайтын болсақ, онда түрлі теориялық ұстанымдарға сүйене отырып, қандай да бір педагогикалық фактілердің түсіндірілуіндегі елеулі өзгерістерді байқауға болады [385].

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

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

Әдіснамалық тұғырлар **мега-, макро-, микро** сияқты сатылы үлгісі арқылы ұсынылады. ***Мегаәдіснамалық тұғыр*** (жаратылыстанулық-ғылымилық және гуманитарлық); ***макроәдіснамалық***(мәдени, синергетикалық, инновациялық, экологиялық); **микроәдіснамалық** (тұлғалық, жүйелілік, әрекеттік және т.б.). Бұл ұсынылып отырған жіктеу құрылымы шартты түрде екенін ескерткен жөн **(4-сурет. Педагогикадағы әдіснамалық тұғырлар).** Әдіснамалық білім мен жаңа әдіснамалық құрылымдарды қалыптастыратын басқа әдістер де бар [352].

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

Әдіснамалық ұстанымдардың құрылымы мен мазмұны Б.Г. Ананьев, В.И. Андреев, В.И. Беляев, Ю.К. Бабанский, Б.С. Гершунский, В.И. Загвязинский, Б.Т. Лихачев, В.М. Полонский, М.Н. Скаткин, В.А. Сластенин, Я.С. Турбовской, В.С. Шубинский және т.б. психолог, педагог ғалымдардың еңбектерінде қарастырылған. В.И. Загвязинский педагогикалық зерттеудің негізін қалаушы қағидалардың арасынан ***партиялық, ғылымилық қағидаларын, логикалық пен тарихилықтың бірлігі қағидасын, тұжырымдамалық бірлік қағидасын, нақты мен міндеттінің байланысы қағидасын, сонымен қатар, зерттеу жұмысы мен тәжірибелік оқу-тәрбие жұмысының бірлігі қағидасын*** атап көрсетеді. Автор тұжырымдамалық бірлік қағидасының құрылымындағы педагогикалық үдерісті зерттеудегі жүйелілік және тұтастық ұстанымдарының мәнін қарастырады [98].

Ю.К. Бабанский таптық-партиялық тұғырды, логикалық пен тарихилықтың бірлігі қағидасын, диалектикалық жүйелі-құрылымдық тұғырды, іс-әрекеттік тұғырды, педагогикалық құбылыстардың заңдары мен заңдылықтарын анықтау тұжырымдамасын қорғайды. Ал партиялық қағида, таптық-партиялық тұғыр педагогиканың әдіснамалық негіздемесінің идеологияландыруын көрсететті. Нәтижесінде педагогикалық құбылыстардың мәнін бұрмалайтын идеологиялық парадигмалар кең қолданыла бастады, дегенмен сол жылдары мұндай тұғыр кеңінен қолданыста болды [34].

Педагогика пәні оқу құралының авторлық ұжымы В.А. Сластенин, С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов педагогикалық зерттеудің нақты-әдіснамалық қағидаларын әзірледі, ***«жүйелік», «тұлғалық», «іс-әрекеттік», «диалогтық», «мәденитанымдық», «этнопедагогикалық», «антропологиялық»*** сияқты тұғырлардың мазмұнын ашты. Сол себепті В.И. Гинецинский педагогиканың құрылымын педагогикалық аксиология, антропология, мәдениеттану, микроәлеуметтануды қамтитынын көрсетті. Бұл әрине, әдіснамалық ұстанымдарды табысты қолданудың нәтижесі болып табылды. [91].

Білім беру үдерісі - педагогикалық болжамның әдіснамалық қағидаларын зерттеу пәні болды. Б.С. Гершунский «әдіснамалық ұстаным» ұғымын теория мен тәжірибенің мақсатына жетуге, білім беруде стратегиялық шешімдердің вариативтілігі мен көп өлшемді бағалауына, білім беру саласында стратегиялық шешімдердің ұжымдық негіздемесіне бағытталған әрекеттің басшы нормасы ретінде сипаттауды ұсынады [89].

Соңғы жылдары педагогикалық әдебиетте тарихи-педагогикалық зерттеудің әдіснамалық қағидалары өз көрінісін табуда. Г.Б. Корнетов, И.А. Колесникова педагогикалық өркениет пен олардың парадигмалары ұстанымы тұрғысынан бұрынғы және қазіргі педагогикалық феномендерді қарастыруда өркениеттік тұғырды ұсынады, үш педагогикалық өркениеттің (табиғи педагогика, қайта жасалымды-педагогикалық және креативті-педагогикалық өркениет) және үш педагогикалық парадигманың (ғылыми-технократиялық, гуманитарлық, эзотерикалық) болуының заңдылығын көрсетеді. Г.Б. Корнетовтың пікірі бойынша, өркениеттік тұғыр (өркениетті амалдың көзқарасы тұрғысынан тарихи-педагогикалық үдерісті ұғыну аясында) – мақсаттарды, құралдарды, тетіктерді, жағдайларды ұғыну жолы, сонымен қатар, жалпы адамзаттықтан педагогикалық феноменді сараптауды қамтамасыз ететін адам табиғатының жүзеге асырылу нәтижелерін ұғыну жолы. [182]. Осыған сәйкес В.И. Беляев мәдениеттанымдық, аксиологиялық, өркениеттік, инновациялық тұғырларды ұсынды. В.А. Андреев шығармашыл тұлғаны тәрбиелеу және оның өзін-өзі тәрбиелеу диалектикасын зерттей отырып, тарихилық пен логикалықтың бірлігі, әрекеттік және жеке тұлғалық сияқты тұғырлардың диалектикалық бірлігі қағидаларымен, сонымен қатар, әдіснамалық қағидалар ретінде жүйелілік, кешендік, тұтастық секілді тұғырларды қарастырды [53].

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

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

Педагогика мен мәдениеттанудағы әдіснамалық тұғырларға сүйену әлеуметтік-педагогикалық құбылыс, жалпы мәдени өрістегі педагогикалық әрекет ретінде мұғалімнің зерттеу мәдениетін қарастыруға, білім мен мәдениеттің ықпалдасу арнасында педагогиканың фактілері мен құбылыстарын зерттеуге мүмкіндік береді. Бұл ретте, қайта жасаушы әрекет, материалдық және рухани құндылық ретінде мәдениетті қарастыратын қазіргі ғылым туралы тезис есепке алынады. Бұл қоғамның барлық мәнді күштерін тәрбиелеу мен дамытудың, мақсаты және мазмұнының негізіне алынатынын көрсетеді. Міне, осы жерде білім беру мен мәдениеттің жанасу нүктесі бар [153].

Білім берудің жаңа парадигмасы және оның әдіснамасы:

* Репродуктивті ақпаратты және пәндік сараланған білімдерден кіріктірілген білімдерге және метапәндерге көшу;
* Сезімдіктен әрекеттенуге;
* Эмпирикалықтан тұжырымдама жасауға;
* Гносеологиялықтан мәдени-тұлғалыққа.

Ғылымның (әлеуметтік-гуманитарлық білімнің) жаңа парадигмасы және оның әдіснамасы:

* әмбебап эволюционизм
* жаратылыстану және әлеуметтік-гуманитарлық ғылымдардың өзара жақындасуы, оның ішінде олардың әдіснамалық тұғырдан өзара байытылуы;
* қарама-қарсы тұжырымдамалық-әдіснамалық тұғырлардың жақындасуы мен өзара әрекеттсуі;
* гуманитарлық ғылымдардың ішкі ғылыми рефлексиясының кеңеюі;
* герменевтикалық, мәдениеттанудың, түсіну әдістерінің аппаратын ендіру;
* әлеуметтік танымға синергетиканың әдістері мен идеяларын ендіру, сол себепті ықтималдық әдістер мен тәсілдердің ендірілуі.

Білім берудің жаңа парадигмасы және оның әдіснамасы:

* Репродуктивті ақпаратты және пәндік сараланған білімдерден кіріктірілген білімдерге және метапәндерге көшу
* Сезімдіктен әрекеттенуге;
* Эмпирикалықтан тұжырымдама жасауға;
* Гносеологиялықтан мәдени-тұлғалыққа.
* Ғылымдарды саралаудан оларды кіріктіруге
* Үйлестіруден өзара үйлесімділікке
* Ғылымдар байланыстарын түсіндіруде

субъективтіліктен объективтілікке

* Оқшауланудан пәнаралық байланысқа
* Жабық болудан ашық кеңістікке шығуға
* Түрліліктен бірегейлікке
* Психологияландыру және экологияландыру
* Математикаландыру және кибернетикаландыру
* Ақпараттандыру мәне мәдениеттануға көшу
* Әдіснамаландыру, жинақтаушылық, синергетикаландыру;
* Жаһандану, қарм-қатынастық;
* Аксиологияландыру.
* **Үздіксіздік**
* **Демократияландыру және плюрализация**
* **Ізгілендіру**
* **Гуманитарландыру**
* **Ақпараттандыру**
* **Экологияландыру**
* **әдіснамалану**
* **кіріктіру**
* **технологияландыру**
* **саралау**
* **стандарттау**
* даралау
* риторикаландыру
* тұжырымдау

**Ғылым**

**Ғылымтану**

Ғылым философиясы

Ғылым әдіснамасы

Педагогика философиясы мен әдіснамасы

**Қоғам дамуының макропарадигмасы**

**Ғылым мен білім берудің**

**даму үрдістері**

**ТЕОРИЯЛЫҚ БАЗА**

**Философия. Тарих. Саясаттану. Экономика. Құқық. Логика. Психология. Педагогика. Психопедагогика.** Әлеуметтану. Медицина. Физиология. Гигиена. Әдебиет. Тіл. Математика. Физика. Химия. Биология. Техника. Информатика. **Қоғамтанушылық және жаратылыстанушылық білімдердің дамушы салалары**

І блок ІІ блок ІІІ блок ІV блок ІІ блок

* **Экология**
* **Антрополгия**
* **Валеология**
* Коммуникация теориясы
* Ақпарат теориясы
* Информатика
* Шешім қабылдау теориясы
* Жасанды интеллект теориясы
* герменевтика
* **Синергетика**
* **Кибернетика**
* **Инноватика**
* **Технология**
* **Мәдениеттану**
* **Дінтану**
* **Элитология**
* **Этнология**
* **Өркениеттану**
* **Менталитет теориясы**

**М И К Р О Т Ұ Ғ Ы Р Л А Р**

* **Педагогикалық мәдениеттану**
* **Этнопедагогика**
* **Педагогикалық әлеуметтану**
* **Педагогикалық диагностика**
* **Педагогикалық прогностика**
* **Психопедагогика**
* **Педагогикалық аксиология**

**Дидактикалық инновациялар**

құру теориясы – Жаңа білім беру технологиялары – Педагогтің зерттеушілік мәдениеті

**Мәденитанымдық**

**Синергетикалық**

**Ақпараттық-коммуникациялық**

**Экологиялық**

* **Нақты-тарихи**
* **Ізгілікті**
* **Формациялық**
* **Өркениеттік**
* **Этномәденилік**
* **Еуразиялық**
* **Менталдық**
* **Құндылықтық**
* **Әлеуметтанымдық**
* **Психологиялық**
* **Диагностикалық**
* **Болжамдық**
* **Тұлғалық**

**ПЕДАГОГИКАЛЫҚ БІЛІМНІҢ ДАМУШЫ САЛАЛАРЫ**

* **Кибернетикалық**
* **Жүйелік**
* **Құрылымдық**
* **Тұтастық**
* **Инновациялық**
* **Баламалық**
* **Нұсқалық**
* **Технологиялық**
* **Стандарттық**
* **Эвристикалық**
* **Бағдарламалық-бағыттық**
* **Іс-әрекеттік**
* **Мәндік**
* **Оңтайлылық**
* Кешендік
* **Интегративтік**
* **Коммуникативтік**
* **Ақпараттанушылық**
* **Ақпараттық**
* **Пәнаралық**
* **Алгоритмдік**
* **Ықтималдық**
* **Статистикалық**
* **Әлеуметтік**
* **Герменевтикалық**
* **Жағдаяттық**
* **Акмеологиялық**
* **Риторикалық**
* **Акиоматикалық**
* **Экологиялық**
* **Антропологиялық**
* **Табиғатты қорғаушылық**
* **Валеологиялық**
* **Педагогикалық кибернетика**
* **Педагогикалық инноватика**
* **Педагогикалықтехнология**
* **Педагогикалық эвристика**
* **Педагогикалық жүйетану**
* **Педагогикалық аксиоматика**
* **Педагогикалық коммуникация**
* **Педагогикалық информатика**
* **Педагогикалық конфликтология**
* **Педагогикалық стрессология**
* **Педагогикалық ақпарат теориясы**
* **Педагогикалық герменевтика**
* **Педагогикалық акмеология**
* **Педагогикалық риторика**
* **Педагогикалық экология**
* **Педагогикалық антропология**
* **Емдеу педагогикасы**
* **Педагогикалық валеология**
* **Түзету педагогикасы**

**П Е Д А Г О Г И К А**

**Б І Л І М Б Е Р У ЖҮ Й Е С І**

**4-сурет. Педагогикадағы әдіснамалық тұғырлар**

Педагогтің зерттеу мәдениетін қалыптастыруға қатысты әдіснамалық тұғырларды іздеу және айқындау барысында осы саладағы ТМД елдерінің, оның ішінде, Қазақстан ғалымдарының ұстанымдары басшылыққа алынды. Осы мәселеге қатысты әдіснамалық тұғырды мұғалімнің педагогикалық іс-әрекетінің ғылыми негізделген басты нормасы ретінде анықтауға болады. Ол педагог іс-әрекетінің объектісі ретінде педагогикалық үдерістің жұмыс істеуін оңтайландыру мақсатында ізделіп отырған сапаны қалыптастыруға бағытталған. Бұл жерде басты бағдар мәдениеттанымдық, аксиологиялық, синергетикалық және инновациялық тұғырлар болып табылады. Ал, инновациялық тұғыр педагогикалық қауымдастықты жаңа әлеуметтік-мәдени жағдайды қабылдау мен ұғынуға бағыттайтын білім парадигмасының ауысуы жағдайында педагогтің зерттеу мәдениетінің теориясы мен практикасын ұғынуға мүмкіндік береді [139].

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

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

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

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

- гуманитарлық ғылымдардың өз ішіндегі ғылыми рефлексияның шұғыл артуы;

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

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

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

Ғылыми-жаратылыстанулық парадигма мен оған сәйкес келетін ойлаудың технократты тұрпаты ғылымды жеке дара қарастыратын, жалпы ғылыми бейнелер мен нормалардың объективті шындығы, өлшемі практика болып табылатын классикалық философия негіздемесіне сүйенеді. Ғылыми-жаратылыстанулық парадигмада ғылым мен табиғаттағы басқа да таным объектілерімен әсерлесуінде адам құбылыстың объектісі ретінде қарастырылады. Гуманитарлық парадигма ғылыми 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 түсінуі және т.б [325].(**4-сурет. Педагогикадағы әдіснамалық тұғырлар).**

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

Ғалым С.И. Архангельскийдің жүргізген зерттеуіне жүгінсек, әдіснамалық бағыттардың ішінен көбіне қолданылатындары макробағыттылық пен микробағыттылық. Макробағыттылықта қарастырылатын нысандардың ішкі құрылымы есепке алынбайды да, әртүрлі бір-біріне ұқсамайтын өзара әрекеттесетін қандай да бір элементтер жиынтығынан тұратын нысан біртұтастыққа қарастырылады. Микробағыттылық күрделі динамикалық жүйенің ішкі құрылымын мұқият зерттеуді қарастырады, оның әрбір құрамдас бөліктерін анықтап, олардың өзара бір-бірімен әсерлесуінің сыртқы көріністерін ашады. Сипаттамадан көрініп тұрғандай, құрылымды модельдеудің екі бағыты бір-бірімен ұштасып, бір-бірін толықтырады [29].

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

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

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

Ғылымда әдіснамалық тұғыр табиғи немесе әлеуметтік шындықтың қандай да бір нысанын тану немесе қайта құру үдерістерінде қолданылатын ұғымдардың, идеялардың, үлгілер мен тәсілдердің кешенін түсіну деп айтылады. «Тұғыр» ұғымын, оның әдіснамалық мағынасында зерттеуші әрекетінің ғылыми негізделген тәсілі ретінде анықтауға болады. Философия макрообъектілерді зерттеуде үш әдіснамалық тұғырды пайдаланады: ***құрылымдық-қызметтік тұғыр*** әлеуметтанудан алынған, ***құрылымдық тұғыр –*** лингвистикадан, ***жүйелік тұғыр* -** жаратылыстанудан алынған. Осы тұғырларды педагогикалық түсіндіру пәнаралық әдіснаманы жасау факторы болып табылады [34; 35; 127].

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

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

* педагогикалық шынайылықты бейнелеу (эмпирикалық);
* педагогикалық шынайылық нысандарының табиғатын зерттеу, тану (гносеологиялық), ғылыми идея немесе теория тұрғысынан қаралған педагогикалық нысанның қайта құрылу үлгісі мен бағдарламасын әзірлеу (құрылымды);
* педагогикалық шынайылықты қайта құруға бағытталған педагогикалық үдеріске қатысушылардың іс-әрекетінің нормативті үлгісі мен жобасын құрастыру (праксиологиялық);
* білім беру қызметкерлерінің бастамасы бойынша пайда болатын педагогикалық шынайылықтың немесе педагогикалық инновацияның ғылыми негізделген және нысаналы қайта құрылуы нәтижелерін бағалау (аксиологиялық) [57].

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

* педагогикалық құбылыстар мен үдерістер арасындағы жалпы байланыстар мен қатынастар ұстанымы (себеп-салдар тәуелділігі);
* қарама-қайшылықты шешу арқылы оның санының параметрлерін сапаға ауыстыру жүйесі ретінде педагогикалық нысанды дамыту ұстанымы;
* белгілі педагогикалық нысандарды өзгерту арқылы педагогикалық ақиқатты дамыту ұстанымы;
* педагогикалық ақиқатты анықтауда объективтілік пен субъективтілік талдаудың үйлесілімділігі, орын алатын өзгерістерді анықтау мен болжау ұстанымы [58].

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

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

Педагогикалық зерттеудің тұғырнамалық негізі ретінде алынатын әдістерге тоқталайық. Олар:

* ***онтологиялық ізденісте*** – жан-жақты зерттелген педагогикалық нысаннан тек жүйелі немесе тұтас, антропологиялық немесе кешенді әдісті таңдауға болады;
* ***генезистік ізденісте*** тетіктер мен дамудың динамикасын анықтау, зерттеліп отырған педагогикалық нысанның сапалы өзгерісіне, жүйелік-құрылымдық және қызметтік-динамикалық әдіс көмектесе алады, үздіксіздік және дескриптивтік ұстаным, сонымен қатар синергетикалық, кибернетикалық, ақпараттандыру идеясы және статистикалық мүмкіндік жүйесінің теориясы жатады;
* ***ашылған қасиеттер мен сипаттар*** ***жекелеген педагогикалық объектілерді сипаттауда*** көбінесе табиғилық және мәденитанымдық ұстанымдарына сүйенеді;
* ***рөлі мен әлеуметтік миссиясын анықтау ізденісінд****е* аталған немесе жалпы оқыту жүйесіндегі педагогикалық үдеріс адамды тәрбиелеу мен білім беруде тұғырнамалық бағыт ретінде тұлғалық және аксиологиялық әдісті таңдайды [58].

Ғалымдардың ізденістеріне сүйенсек, осы бағытта әдіснамалық тұғырлардың құрылымдық моделі мына төмендегідей мазмұнды сипат алады: түріне қарай *–* ***символикалық*;** айтылу формасына қарай – ***логикалық,*** зерттеу пәні бойынша – *педагогикалық*; табиғатына қарай – ***әлеуметтік*;** зерттеу міндеттеріне қарай – *толық,* қолдану тәсіліне қарай – ***графикалы****қ,* көрінісіне қарай – ***жүйелік.*** Әдіснамалық тұғырдың құрылымдық моделін құру кезінде екі мегаәдіснамалық тұғыр қарастырылды. Табиғи-жаратылыстанушылық және гуманитарлық. Бұл тұжырым қоғам, білім даму парадигмасының гуманитарлық және ғылыми жаратылыстанушылық мазмұнды сипатына сүйенді [57].

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

Отандық ғалымдар Г.Қ. Нұрғалиева, А.Қ. Құсайынов, Қ.С Мусин салыстырмалы-педагогикалық зерттеулердің әдіснамалық тұғырларының мазмұнын нақтылады. Авторлар әдіснамалық тұғырлардың әлемдік практикада қалыптасқан салыстырмалы педагогикалық зерттеулерді жүргізгенде: мемлекеттік-мүдделік, жекелік, жалпылық, әлеуметтік, экономикалық, этномәденилік сияқты негізгілеріне сипаттама берді [210].

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

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

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

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

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

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

**Сұрақтар мен тапсырмалар**

* 1. «Әдіснамалық тұғыр», «әдіснамалық ұстаным» «әдіснамалық қағида» ұғымдарының анықтамаларын нақтылаңыз.
  2. Б.С. Гершунскийдің «әдіснамалық ұстаным» ұғымына берген анықтамасын түсіндіріңіз.
  3. Педагогикадағы әдіснамалық тұғырлар жүйесін негіздеңіз.
  4. Келесі зерттеулердегі әдіснамалық тұғырлардың зерттеу пәніне сәйкестігін дәлелдеңіз:

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

«Бастауыш білім беру мазмұнын құзыреттілік тұрғыдан жобалаудың теориялық-әдіснамалық негіздері» (А.У. Мұхамбетжанова);

«Құзырлылықтың педагогикалық категория ретінде дамуының теориялық-әдіснамалық негіздері» (К.С. Құдайбергенева).

5 Өз зерттеуіңіздің әдіснамалық тұғырлар жүйесін негіздеңіз.

**3.2. Педагогикадағы жүйелілік тұғыр**

Зерттеуші ғылыми әрекеттің субъектісі ретінде оны терең зерделей отырып, жаңа білім алу үдерісіне қатысады. Оның қажеттіліктері, ұстанатын нормалары, қабілеттері ішкі өзгерістері ретінде нақтылы нәтижеге айналады: ғылыми зерттеу саласындағы өз орнын, зерттелу жүйесінің жаңа қисыны мен тәсілдерін өзінше анықтау (өзіне және жүйе үшін), жаңа мазмұн және оны сезінуге тиісті әдістер табуға ұмьылады. Зерттеушілік әрекет технологиялық және шығармашылық тұғырлардың үйлесім табуына сүйенеді. Технологиялық оңтайлылық, тиімділік, қарқындылықты қамтамасыз ететін осындай ерекшелікті әрекеттің тәсілдерін білуді көздейді. Шығармашылықтың құрамдас бөлігіне жаңа ойлар тууының тиімді үдерісі, оларды дәлелдер мен қорытындылардың логикалық тізбегіне ілестіру жатады.

Дәйексөз келтіру ой айтылған мәтінді зерттеу мазмұнына қатысын сыни пайымдауды талап етеді. Дәлелділік талабын сақтау әрбір тұжырымды не бұған дейінгі талқылаудың қорытындысы ретінде немесе кейінгі пікірдің дәлелі ретінде пайымдалуға тиісті мәтінді оқығанда белгілі болады. Мәтіндегі бірде-бір үзінді ресми мәлімдеу, ұран, негізсіз пікір болмауы керек. «Түйінді пікір неге сүйенілген» және «одан қандай қорытынды шықты» («қайдан және қайда») – міне, бүкіл мәтіннің өзегі, яғни, сіздің мәтініңізді оқитын маманның оны түсінуіне көмек беретін өзекті сұрақтары: «Бұл қайдан?», «Бұдан әрі не болмақ?». Егер зерттеушінің осы сауалдарға берген жауабы түсінуге қиын болып жатса, онда жұмыстың құндылығы маманның көз алдында төмендетеді.

Зерттеу жұмысы құндылықтарының бірі - жүйелік тұғырдың қалыптасқан логикасы. Жүйе - өзара байланысты қарым-қатынаста болатын және белгілі бір тұтастықты, бірлікті туғызатын элементтердің жиынтығы. Жүйеге кіретін әрбір элемент кіші жүйе, жаңа жүйе ретінде қаралуы мүмкін. Осылай қарапайымнан күрделіге, жекеден жалпыға өту жүзеге асады, бұл ретте жалпының сипаттамасы жекеге де жарайды. Мысалы, ересектерге білім беру педагогикасындағы ғылыми зерттеулер логикасы, педагогикалық жүйеге қосымша кәсіби білім беруге сөзсіз жарамды. Ересектерге білім беру – қосымша білім беру жүйесіне қарағанда неғұрлым жалпы жүйе. Осы заманғы ғылымда жүйелік тұғыр (нысандарды, жүйелерді, құрылымдарды, үдерістерді) зерттеудің әмбебап әдісі ретінде қарастырылады. Зерттелуші нысанның ішкі байланысының көп бейнелілігін табу тұтас жүйенің қасиеттерін біріктіре қарауға мүмкіндік береді. Ішкі байланыстарды зерттеу ішкі келісім, сәйкестік есебінен жабық, өзін-өзі ұйымдастыратын жүйені қарауды көздейді. Ішкі қайшылықтарды, мәселелерді, қақтығыстарды игеру мүмкіндігі оның дамуын қамтамасыз етеді.

Жүйенің қызмет етуі оның ашықтығын, басқа жүйелермен сыртқы байланыстарының болуын көздейді. Байланыстарды барлық жағынан қамтитын зерттеу жағдаятты жан-жақты түсінуге, демек, оқиғалардың дамуын болжауға, үдерістерді басқаруға, көзделген нәтижеге жетуге мүмкіндік береді. Бүкіл әлемді белгіленген жүйелердің тәртіпке келтірілуі түрінде елестетуге болатындықтан, ғылымдағы жүйелік тұғырға ***табиғилық*** (табиғаттың өзі осылай жаратылған), ***әмбебаптық*** (табиғатта бәрі жүйе), ***модельділік*** *(*зерттелуші жүйелер модельдерінің құрылымы), ***модульдік*** жүйенің құрылымында біріктіруші өзара байланысты қасиеттер мен сапаларды анықтауға мүмкіндік беретін жүйе құрушы деп анықтама беруге болады [200; 203].

«Мәселе» ұғымы ғылымда түрліше: идеалдыдағы қайшылық, нақтылыдағы қиыншылық ретінде, бірінші мен екінші факторлар арасындағы сәйкессіздік ретінде анықталады. Қайткен күнде де сананың бұл субъективтілік ахуалы ондағы менталитетке, ойлау үдерісінің сипатына (өнімді, қайта жасалымды), рухының күшіне, дүниетанымына және сеніміне байланысты болмақ. Әрбір субъектінің дүниеге, оның нақтылы жай-күйіне деген көзқарасы біріншіні (идеалдыны) және екіншіні (нақтылыны) тұжырымдауына, олардың өзара байланысы мен қатынастарын ұғынуына тәуелді болады.

Замануи ғылымдағы өзін-өзі ұйымдастыратын тұрақты құрылымның туындауын негіздейтін тұғыр ***синергетикалық*** деп аталады. Оның психологиялық жүйеге тарауы сызықты емес (нелинейное мышление) ойлаудың дамуын, қарым-қатынастағы төзімділік, басқаша пікірге шыдамдылық, қарама-қайшы пікірлердің бірін бірі толықтырушы ретінде қатар өмір сүруін, синергияны туғызатын олардың әрекеттестігін, бірлескен шығармашылығын білдіреді.

Ғылыми зерттеулердегі ***жүйелі талдау:***

* жүйенің тұтастай әрекетін зерттеу (тұрақтылық дәрежесі, жүйенің жабықтық және ашықтық, тағы басқа жалпы сипаттамасы);
* жүйе элементтерінің ерекшеліктерін, олардың өзара байланыстарын, жүйенің тұрақтылығын қамтамасыз етуші өзара сәйкестік талаптары ретінде әрекет ету қағидаларын зерттеу;
* неғұрлым жалпы деңгей жүйесіндегі оның қызмет ету қағидасы ретінде басқа кіші жүйелерге сәйкестігінің байланыстары мен қатынастарын белгілеу;

нақтылы жағдаяттарға модельдеу нәтижелерін бейімдеу [331].

Жүйелік талдау осы заманғы сипатында ***жағдаяттық тұғырмен*** үйлеседі. Нақтылы жағдаятты анықтау үшін түрлі негіздер бойынша жүйені талдауға пайдаланатын ішкі және сыртқы байланыстардың көптүрлілігімен нақты жүй ретінде қаралады. Жүйені кіші жүйелерге бөлшектеу, ал оларды, өз кезегінде, жаңа кіші жүйелерге және талдаудың қажетті терең деңгейіне дейін бөлшектеу, неғұрлым өзекті байланыстарды анықтауды көздейді. Тап осы қағида білім беру мазмұнын модульді құрылымдаудың негізіне кіреді. Ол өзі үшін маңызды оқу пәнін, оқудың бағытын таңдау ахуалын көп рет бастан өткізуге, жаңа байланыстарды іздеуге, оларды ұсыну үшін тезистерді рәсімдеуге кірісуге мүмкіндік береді. Педагогикадағы басымдық алған оқушылардың (тіпті, «белсенді оқу» жағдайында) тұтынушылықтың таптаурын ұстанымына қарама-қарсы инновациялық технологиялар бірлескен әрекеттің, қызметтестіктің, шығармашылықтың, тәрбиелеудің, оқытудың, дамудың мазмұны және әдістері бірлігі негізінде құрылады. Тәрбие әрекетін психологиялық қолдау, педагогтің тәрбиелеу құралдарын таңдауы және қолдануы, түрлі жастағы балаларға тәрбиелік ықпал ету психологиясы бола алады. Мектеп оқушысының даму психологиясы мен студенттің даму психологиясы практик-педагогтардың ерекше қызығушылығын туғызады. Мектеп оқушысының жас шамасына қарай бөлінетін бір топтан екінші топқа (кішілер – ересек жасөспірімдер) өтуі кезінде жаңаша білім беру жүйесін дамыту тетіктерін немесе сапалы, мазмұнды жаңару динамикасын айқындайтын мұндай зерттеулердің пәні маңызды және мәнді екені анық. Мектеп оқушыларының даралық-типологиялық дамуының динамикасын (белгілі бір пән саласында қабілетті, үлгермейтін, тәртіпсіз, зейінсіз, ақыл-ой және дене дамуында ауытқушылығы бар, түрлі темпераменттегі және жүйке жүйесі түрлі және т.б.) айқындайтын зерттеулердің өзектілігі барған сайын арта түсуде.

Пәнаралық зерттеулердің пайда болуы үшін қандай болмасын ғылымдардың пәндерінен ғалымдар зерттеуге болатын мейлінше нақты және біршама шектеулі, бірақ жалпы аспектіні анықтап алу негіз болды. Мұндай аспект айналасына ғылыми білімдердің өзгеше жүйесін жинақтаған орталық ұғым түрінде белгіленуі мүмкін. Мысалы, «педагогтің жеке тұлғасы» ұғымы педагогтің жеке тұлғасының психологиясын дамытуға негіз болды, «кәсіби және жеке тұлғалық даму» ұғымы кәсіби жеке тұлғалық дамудың психологиясы мен педагогикасының пәндік саласын көрсетті және т.б. Өз мәні бойынша педагогика шеңберінде ғылыми білім дамитын, педагогика үшін де, психология үшін де жалпы, санаттық идея ғылыми бағыттың атауында бәрінен бұрын «педагогикалық» сын есімімен таңбаланады және бұл зерттеудің ерекше пәнін педагогикалық нысан саласына жатқызады. Егер бұл үдеріс психология шеңберіне бұрылыс жасаса, онда бұл ғылыми бағыт «психология» немесе «психологиялық» сөздерімен белгіленеді.

Қолданыстағы біріктірілген сипаттағы психологиялық-педагогикалық бағыттар даму деңгейлерімен ажыратылады. Ғылым әлеміндегі неғұрлым ілгері тұрған және белгілі бір бағыттар, енді ғана өмірге келген немесе пайда бола бастаған бағыттар туралы айтуға болады. Білімнің пәнаралық салалары ғылымдардың түйіскен жерінде бекерге тумайды. Олар аталмыш ғылымдардың (педагогиканың немесе психологияның) бірінің аясында туып, тиісті түрде олардың атауынан, сондай-ақ, ғылыми-зерттеу құралдарынан (зерттеудің терминология, тұғырлары, әдістерінен т.б.) көрініс табады. Өсіп-даму кезеңіндегі адамның оның есею, әлеуметтену, даралану, кәсіби және жеке тұлғалық өсу сатыларында педагогика мен психологияның өзара байланысының жаңа жолдарын анықтау үшін пәнаралық мәселелердің алға қойылуы мен шешілуі объективті біріктіруші негіз болатындығы осыдан келіп шығады.

Біріктіру үдерістері жаңа ғылым салаларын туғызудың көбінесе шекаралық немесе біріктірілген сипаттағы факторларына (мысалы, психопедагогика, нейропсиходидактика, андрагогика, психодидактика және т.б.) айналады. Бұл жағдайда адамтану ғылымы аясында жаңа пәнді анықтау мақсатымен педагогика және психология пәндерінің негізінен шығу мәселесі туындайды. Мысалы, психопедагогика пәнін ашып айқындауда Л.М. Фридман және Э. Стоунс педагогикалық психология шеңберінде, әдетте онда оқушының жеке басының даму мәселелері қаралып, шешіледі. Алайда, зерттеушілер оқытудың немесе тәрбиелеу жүйесінің қандай түрінің нәтижесінде мұндай дамуға қол жеткізілді, бұл ретте оқытудың немесе тәрбиелеудің қай әдістерінің рөлі қаншалықты болғандығын әдетінше ескермейді. Тап осы мәселелерді ойластыру үшін психопедагог оларды шешу жолдарын алға қояды және негіздейді. А.З. Рахимов психодидактиканы біріктірілген психологиялық-педагогикалық пәнге жатқыза отырып, адамды оқыту және тәрбиелеу негіздерін жалпы, жас шамасына қарай және педагогикалық психология заңдарына сәйкес нақтылау қажеттігін дәлелдеді. Мұндай мағыналы ұсыныстар мен тілектер аз емес, бірақ оларды ылғи да ғылыми негізделген деуге болмайды, өйткені бұлар көбіне қайшылықты немесе іс-тәжірибелік түрде расталмаған күйінде ұсынылады.

Педагогика мен психологияны біріктірудің нәтижесі ретінде жаңа ғылыми пәннің тұжырымдамасын құру үшін, сондай-ақ, осы үдерісті оңтайландыру мақсатында, оның мынадай сипаттамасын ашу және негіздеу қажет: ***ғылыми танымның нысаны және пәні, аталмыш ғылыми пәнді, негізгі зерттеу мақсаттарын объективті түрде анықтау; категориялдық (ұғымдық-терминологиялық) аппаратын ғылыми білімді құрылымдау, ғылыми зерттеуді саралау; зерттеудің басым бағыттарын анықтау; зерттеу аппаратын құрастыру (ғылыми зерттеудің типологиясы мен әдістері); басқа ғылыми пәндермен және салалармен байланыс сипатын нақтылау; практикамен байланысты орнату*** [350].

Адамтану ғылымы аясында педагогика мен психологияны біріктірудің белгіленген түрлерімен қатар, педагогиканың қалыптасқан пәні шеңберінде жаңа ғылымы салаларды қалыптастыру үдерісі жөніндегі әдістемелік ережелерді басшылыққа ала отырып, онда туындаған және даму үстіндегі түрлі **ғылыми салаларды** бөліп атауымызға болады:

- интегративтік, педагогика мен психологияның ғана емес, сонымен қатар, басқа ғылымдардың (эдукология, андрагогика, акмеология, валеология және т.б.) жетістіктері мен ғылыми әдістеріне белсенді сүйенеді;

- ғылыми-эмпирикалық немесе құралдық-қолданбалы, біз қарастырып отырған ғылыми салалардың әрқайсысының құрылымдарына тек ішінара қатысады, бірақ, педагогикалық практиканың психологтардың жұмыс практикасымен байланысын қамтамасыз ету үшін қажет (кәсіби және жеке тұлғалық дамудың психологиясы мен педагогикасы, оқыту және тәрбиелеу психологиясы, тиімді әрекет педагогикасы мен психологиясы және т.б.);

- пәнаралық (шекаралық), іргелі ғылым ретінде педагогика мен психологияның түйісуінде туындайды. Педагогика мен психология пәндері мен нысандарының бірігуі үдерісінде жаңа ғылыми пәндер, мысалы, психопедагогика, нейропсихопедагогика, акмеология және басқа жаңа ғылыми пәндер пайда болды. Бұл жағадйда жаңа нысан мен пәнаралық сипаттағы өткізілетін зерттеулердің пәнін анықтау маңызды.

Басқа ғылымдармен өзара байланыста педагогикалық білім ғылыми білімнің жаңа сапаларын қалыптастыруда да, мысалы, ***педагогикалық менеджмент, педагогикалық конфликтология, педагогикалық валеология, педагогикалық әлеуметтану және білім беру философиясы*** және т.б. қолданыла алады. «Педагогикалық» сын есімінің қосылуы зерттеу пәнінің педагогика ғылымының нысандық саласына байланыстылығын көрсетеді және педагогикалық білімнің басқа білімдермен олардың пәні шегінен шыға отырып бірігу үдерісін көрсетеді. Жаңа ғылыми саланың пайда болуы, мысалы, педагогиканың нақтылығы, атап айтқанда, білім беру саласымен байланысты білім беру психологиясы пәні психологиялық ғылымға және оның мақсаттарына қатысты болмақ. Зерттеу жүргізу аясында нысанды таңдауға байланысты оның нәтижелерінің психологияға да, педагогикаға да жатқызылуы мүмкін. Мысалы, егер зерттеу педагогика ғылымы нысаны шеңберінде, атап айтқанда, бастауыш мектеп үшін жаңа білім беру стандарттарын жасау мақсатында орындалса, онда алынған нәтижелер педагогика ғылымы мен бастауыш білім беру практикасының тәжірибесін толықтырады. Егер зерттеу психология нысаны аясында, мысалы, баланың мектепке психологиялық дайындығын зерттеуге арналған әдістердің жаңа жүйесін әзірлеу мақсатында орындалса, онда оның нәтижелері педагогикалық психология мен мектеп психологының жұмысын дамыту үшін құнды болмақ. Бұл мәселелерді педагогтар ғылыми пайымдаулар немесе өздерінің педагогикалық жаңалықтарын түсіндіру мақсатында да пайдалана алады.

Талқыланушы мәселені шешудің жаңа тәсілдерін іздеу жолында пәнаралық зерттеулер мен оларды жүргізудің технологияларының ерекшеліктерін түсіну ретінде стратегиялық бағыт жаңа нысан мен пәнді педагогикалық және психологиялық ғылымдар пәндерінің нысандары және пәндерімен салыстыруға мүмкіндік беретін «жалпы ортақ бөлгішті» анықтауға ұмтылу болып табылады. Психология мен педагогиканың байланысын Б.Г. Ананьев адамтану ғылымы іске асырады деп атап көрсетті. Адамтану педагогикалық және психологиялық білімдер жүйесінде жоғары біріктіруші жүйе болып табылады [14].

Жүйелік зертеулерді ерекшеліктеріне сәйкес жалпы ғылыми және философиялық зерттеулердің тоғысу саласы; жүйелік зерттеулердің логикасы мен әдіснамасы; арнайы ғылыми-жүйелі әдістемелері; жалпы жүйе теориясын құру салаларына жіктеледі (Э.Г. Юдин, В.Н. Садовский). Жүйелік тұғыр диалектикалық материализмнің бөлінбес бөлігі. Жүйелілік тұғыр - нысанды *жүйе* ретінде зерттеу әдіснамасы (М.С. Каган, В.Г. Афанасьев және т.б.). Жүйелілік тұғыр «жалпы ғылымилығымен», «ғылыми білімнің көп салалығымен», «жалпы ғылымилықтың гносеологиялылығымен» сипатталады (А.Д. Урсул және т.б.). Жүйелік тұғыр - нақты гносеологиялық жағдаяттағы диалектикалық әдістердің көрінісі. Сондықтан, жүйелік жалпы ғылыми әдіснамалық зерттеудің бір құралы ретінде оқу-тәрбие үдерісін және бір-бірімен байланысты құбылыстарды жүйелі зерттеуге қажет сапалы ғылыми тұғыр болып табылады.

**Сұрақтар мен тапсырмалар**

1. Негеғылымда жүйелік тұғыр нысандарды (жүйелерді, құрылымдарды, үдерістерді) зерттеудің әмбебап әдісі ретінде қаралады?

2. Философияда жүйелік тұғырды зерттеуші Э.Г. Юдин мен В.Н. Садовскийдің еңбегіне шолу даярлаңыз.

3. Я. Скалкованың «Методология и методы педагогического исследования» атты монографиясындағы жүйелік тұғыр туралы тұжырымдарға сипаттама беріңіз.

4. Жүйелілік талдау әдісінің құрылымын нақтылаңыз.

5. Н.В. Бордовскаяның педагогикалық жүйетану саласындағы еңбектеріне қысқаша шолу жасаңыз.

6. Жүйелілік тұғырды өз зерттеуіңізге қолдану мүмкіндігін бағалаңыз.

**3.3. Парадигмалық тұғыр**

**«Парадигма»** (грек сөзі paradeigma – үлгі-бейне) - сол кезеңдегі ғылым дамуының ғылыми зерттеу стандартының, алынған мәліметтерді, ғылыми зерттеу нәтижелерін бағалау мен жүйелеудің моделі ретінде қабылданған теориялық және әдіснамалық ереже, тұжырымдамалық сұлба». Оны ғылыми термин ретінде енгізген Т. Кун. Ғылымды тану тұжырымдамасында «парадигма танымал болған ғылыми жетістіктер» деп түсіндіріледі, яғни берілген білімдер саласындағы белгілі бір тарихи кезеңдегі ғалымдардың зерттеу практикасы, негізгі ғылыми жетістіктер (теориялар, әдістер жүйесі); қоғамдағы ғылыми қауымдастықта үстем болатын зерттеу әдістерінің, мәселе қою мен оларды шешудің бастапқы тұжырымдамалық сұлбасы, моделі [206; 233].

Бұл белгілі бір уақыт ішінде ғалымдар ғылыми-педагогикалық мәселелерді алға қоюдың моделін және оларды шешудің үлгісін, педагогикалық болмысты қайта құру моделін ғылыми қуаымдастыққа ғылыми жетістік ретінде ұсынады. Олар ғылымдағы танымдық және қайта құру әрекетінің негізгі қағидаларын және осы қағидаларды іске асырудың логикасын құрастырады. Сондықтан, педагогикалық теория – үлгі шеңберіндегі парадигма, басқа зерттеушілер үшін белгілі бір ғылыми- педагогикалық мектеп шеңберінде орындалатын зерттеулердің әдіснамасы қызметін атқарады. Мұндай теория ғылыми-педагогикалық мектеп өкілдерінің ғылыми зерттеулерінің бағыттары мен тәсілдерін анықтайды. Педагогикада кейде «парадигма» ұғымы педагогикалық жобалауға әдіснамалық нұсқау ретінде де пайдаланылады. Демек, парадигма «қалыпты ғылымның», теориялық ережелерінің тұрақтылығы кезеңінде ғана әдіснама ретінде қызмет ете алады.

Cоңғы уақытта педагогика теориясы мен практикасына диалог, ынтымақтастық, бірлескен әрекет, өзге адамның көзқарасын түсіну қажеттігі, тұлғаны сыйлау және басқа да идеялар еніп, көп тұжырымдамалық және көп парадигмалық тұғырлардың дамуына тікелей ықпал етті. ХХ ғасырда таным әдіснамасында маңызды өзгерістер орын алды. Көп парадигмалық тұғыр да талқылануда. Педагогика ғылымы мен практикасында **«парадигмалық тұғыр», «парадигмалық ұстаным», «көп парадигмалық», «парадигмалық бейне», «көп парадигмалық үдеріс», «парадигманың түрлері»** жәнеосы категорияны зерттеушілердің дүниетанымдық бағытына сәйкес, **«парадигмалық құбылыстар»** деген жалпы ұғыммен тұжырымдалды. Парадигманың түпнұсқалық мазмұнына педагогикалық мәселені қою мен шешудің жалпы қабылданған тұрпаты, педагогика ғылымы мен практикасында танымның жалпы әдіснамалық негіздері, таным әрекетінің негізгі ұстанымы және іске асыру нысаны, әдістердің, мәселелік жағдаяттың көздері, оларды шешу стандарттары, педагогиканың өткені мен бүгінін талдау құралы енеді.

Парадигма эволюциясы үдерісіне тән ерекшеліктер бір кезеңнен екінші кезеңге біртіндеп өту (парагдигмаға дейінгі) және парадигмалық, көп парадигмалық және бір парадигманы бөліп қарастыратын көп парадигмалық қалыптасу, оның аяқталуы, статикалық даму, дағдарыс кезеңдерінен өтіп, парадигмалардың ауысуымен сипатталады.

Ғылым мен практикадағы ***парадигмалардың жіктемесі:***

- жаңа ғылыми бағыттарды көрсететін парадигмалар;

- педагогика ғылымы мен практикасындағы жаңа ғылыми бағыттарды қолдаушы парадигмалар;

- педагогика ғылымы мен практикасында зерттеушінің зерттеулер логикасын құруының негізі (бағдары) болып табылатын парадигмалар;

-пәндік салалар парадигмалары (педагогика, педагогикалық антропология, әлеуметтану, физика, химия және т.б.).

Әрбір тарихи кезеңде қоғамда туындаған талаптарға сай жасөспірім ұрпаққа берілетін білім жаңа ұстанымдар негізінде ұйымдастырылады. Егер XX ғасырда білім беруді ұйымдастыру қоғамның **«Ғылым-Өндіріс-Білім»** мәдени макромоделі аясында жүрсе, ал жаңа XXI ғасырда ол **«Мәдениет-Білім-Тарих»** макромоделі ұсынылғандықтан, білімге деген жаңа көзқарас туды. Білім мәдениеттің бөлігі ретінде бес жақты жаңа сипатқа ие болды: *білім беру* ***– құндылық;*** *білім беру* ***– жүйе;*** *білім беру –* ***үдеріс;*** *білім беру* ***– нәтиже*** *және білім беру* ***– қызмет*** [87; 401].

Осы білім берудің бес қырын біртұтас қарастырғанда ғана, бүгінгі тарихи кезеңге сай білім беру мәнінің сипаты анықталады. Сонда білім беру ғалымдардың XXI ғасырды – ақпарат ғасыры, адам ғасыры деген сипаттамасына жүгінсек, білімді адам және адам капиталын қалыптастырудағы негізгі фактор болып табылады. Сондықтан, білім берудің жаңа ғасырдағы мәні оның жеке тұлға өміріндегі мәнділігімен, жеке мемлекеттің қауіпсіздігін әлеуметтік, рухани, мәдени өрлеуі арқылы қамтамасыз етумен және жалпы адамзаттың өркендеуіне ықпал етумен сипатталады [226].

Білім беруге деген жаңа көзқарас тұрғысынан оның сапасы да жаңаша пайымдалуда. Бұл негізінен, білім берудің бес сипатын біртұтас қарастыра отырып, оның ішінде, оның құндылық және нәтиже ретіндегі қырларына аса мән берумен байланысты. Парадигма ұғымының мазмұнын әр түрлі ғылымдар тұрғысынан қарастырып көрейік. Парадигма ұғымын ғылымға Бергман енгізген, ал оны әрі қарай терең зерттеген американдық физик, философ Т.Кун болды. Т. Кун кез келген тиімді зерттеуді, әмбебаптықты құрайтын зерттелетін болмыстардың табиғаты қандай екендігіне негізделген жауап табылды деп ғылыми қауымдастық шешпейінше, ғылыми зерттеуді бастау мүмкін емес деп білді. Парадигманың өзі педагогика ғылымының осы заман жағдайында жаңа парадигмаға көшуін педагогикалық болмыстың танымдық және қайта құрушылық, жаңа әдіснамасы негізінде іске асырады. Т. Куннің зерттеуіне сүйенсек, «парадигма - қарастырылып отырған кезеңнің нақты ғылыми зерттеулерін (білімін) анықтайтын алғы шарттардың жиынтығы» деп атап көрсетті.

Т. Куннің парадигма туралы ғылыми тұжырымдамасын талдай отырып, қазақстандық ғалым О.Ж. Әлиев оның негізгі қағидаларын сипаттай отырып, ғылым өз дамуындағы әр түрлі кезеңдерді басынан өткізетіндігін атап көрсетті. Т. Кун бойынша **ғылыми білімнің өсу заңдылығы: қалыпты ғылым (ҚҒ) - ғылымдағы аномалия (ҒА) - жаңа парадигма (ЖП), яғни балама теориялардың бәсекелестігі және ескі парадигманың жаңа парадигмамен алмасуы) - ғылыми революция (ҒР) - қайтадан қалыптағы ғылым (ҚҒ) және әрі қарай дамудың келесі сатысы** [13].

Т. Куннің тұжырымдамасына сүйене отырып, философ Г.И.Рузавин парадигманы қоғамда қабылданған қандай да бір ғылым саласының белгілі кезеңдегі дамуын қамтамасыз ететін негізі қаланған теория ретінде қарастырады [325].

***Логикада*** парадигма ғылым дамуының белгілі кезеңінде ғылыми зерттеулерде қолданылатын ғылыми қоғамда қабылданған үлгі, нобай, стандарт эталоны мен ғылыми таным үрдісінде ғылым негіздерін жүйелеуде,бағалауда қолданылатын теориялық және әдіснамалық қағидалар жиынтығы ретінде көссетіледі.

***Психология ғылымында*** парадигма белгілі бір тарихи кезеңдегі осы саладағы ғылымдардың зерттеу практикасын ұйымдастыру үлгілерінен тұратын негізгі ғылыми жетістіктердің жүйесі.

Ғалымдардың берген анықтамасы бойынша, ***ғылыми парадигма – бұл тек қана теория емес, ғылымдағы іс-әрекеттер тәсілі, зерттеу міндеттерін шешудің үлгісі, нобайы.*** Парадигма ғылымда екі жақты рөл атқарады; бір жағынан, ғылыми мәселелерді шешуді жеңілдетеді, ал екінші жағынан, жаңа идеяларды қабылдауға тосқауыл болады, себебі, белгісіз, дәстүрлі емес бағыттағы ғылыми ізденіске шектеу жасалынады, яғни жаңаның өмірге келуіне кедергі жасайды.

Педагогика ғылымында парадигма ұғымы өзгеше сипатталады. Мәселен, қазіргі кезеңде ***«білімді адам»*** парадигмасынан ***«өмірлік іс-әрекетке дайындалған адам»*** парадигмасына көшу орын алып отыр, жаңа парадигманың артықшылығы – адам еркін ойлана алады, өз ойын шығармашылыққа ұштастыра алады, өз бетінше дами алады, интеллектуалдық, тәндік және адамгершілік тұрғыда өзін қалыптастыра алады.

Көптеген ғалымдардың анықтамасы бойынша, педагогикалық парадигма-бұл білім беру мақсаттарын шешудегі белгілі стандарт, қалыптасқан көзқарас. Дәстүрлі педагогикада парадигма ретіндегі тұжырымдар: оқушы – педагогикалық қарым-қатынас объектісі, ал оқытушы – басқару органдарының директивті нұсқауларын орындаушы; педагогикалық қарым-қатынас барысында тұлғаның ішкі жан дүниесі назардан тыс қалып отырады және т.с.с.

Ғалым А.П. Валицкая білім беру парадигмасына мәдени құндылықтарға арқа сүйейтін мектептің жаңа нобайының, білімнің зияткерлік эталонының орталығы болатын демократиялық инновациялық мектептің және жеке тұлғаның өркениет бағытындағы білім берудің мемлекеттік және халықаралық стандарттарына сай дамуының әдіснамалық негіздерінің эталоны деп қарастырады.

Ғалымдардың зерттеулеріне сүйенсек, ***білім беру парадигмасын анықтайтын элементтер қатарына жататындар:*** адамзаттың белгілі тарихи кезеңіне қажетті анықталатын білім мен біліктіліктің жиынтығына деген көзқарас; өркендеу бағытындағы мәдениет пен адамзаттың даму әдістерін ұғыну; ақпаратты кодтау және тарату ұстанымдары; адамзаттың мәдени дамуын ұғыну; адамзаттың әлеуметтік дамуындағы білімнің орнын бағалау; білім беру білім мен мәдениеттің тасымалдаушысы ретінде педагогтің орны мен рөлін түсіну; тәрбиелеу, оқыту, білім беру құрылымындағы баланың орны мен рөлін анықтау және т.б.

Білім беру парадигмасына тоқталып көрелік. Ш.А. Амонашвили білім берудің ізгілікті парадигмасын ұсынады. Ал ғалым Е.А. Ямбург парадигманы когнитивтік (зиятты даму) және тұлғалық (эмоционалды және әлеуметтік даму) парадигмалары ретінде ажыратады. Бұл екі парадигма да тұлғаның жеке басының ерекшеліктерін тануға бағытталады, педагогикалық феноменді тарихи кезең және мәдениетпен бірлікте қарастыра алады.

Ғалым Г.Б. Корнетов «Педагогикалық парадигма – теориялық және практикалық іс-әрекеттің олардың рефлексия дәрежесіне байланыссыз мазмұнды бірлігін анықтайтын тұрақты сипаттамалар жиынтығы» деген мағыналы анықтаманы бере отырып, педагогикалық парадигманың төмендегі түрлерін анықтайды: авторитарлық, манипулятивтік, қолдау педагогикасы [182].

Қазіргі кезеңде ғалымдар философиядағы негізгі ағымдардың көзқарасын салыстыра келе, білім беру парадигмасын құраушы негізгі элементтерді анықтауға ұмтылуда. Мәселен, психологтар Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская оқытудың мағынасын дәстүрлі және ізгілік тұрғысынан анықтаудың салыстырмалы сипаттамасын ұсынады. Дәстүрлі парадигма оқушының түгел және бірден берілетін «дұрыс» ақпаратты қабылдауын қамтамасыз етеді. Ал ізгілікті парадигма – оқушыны «оқуға үйрету» ұстанымы негізінде оның барлық жаңалыққа мойын ұсынатын білімге деген қажеттілігін ұдайы қамтамасыз етеді.

Жоғарыда аталған ғалымдардың көзқарасын одан әрі толықтыра келе, Н.Г. Осухова қазіргі кезеңде бұрынғы субъект-нысаналы ескі парадигмадан жаңа субьект-субьекті (тұлғалы-бағдарлы) тәрбие парадигмасына көшудің орын алғанын атап көрсетеді; оқушыға деген ерекше көзқарас, оның жан дүниесін түсіну; оқушымен демократиялық қарым-қатынас; тәрбиеде қолданылатын барлық әдіс-тәсіл, құралдың оқушыға ұнауына жағдай жасау; қойылатын мақсат, күтілетін нәтиже оқушыға қатысты болуы шарт.

Шетелдегі психологиялық-педагогикалық ғылыми көзқарастарға талдау жасап көрелік. Шетелдік педагогикада қолданылып жүрген білім беру парадигмасы әртүрлі тұжырымдамалар түрінде беріледі; дәстүрлі немесе «білім беру» парадигмасы; технократты немесе прагмативті парадигма; бихевиоралды парадигма; ізгілікті парадигма; теологиялық парадигма; биопсихологиялық парадигма. Әр елдің тәрбие мен білім беру жүйесі әр түрлі парадигмаға арқа сүйейді. ЮНЕСКО (мамыр, 1997 ж.) мен «Ашық қоғам» институты бірлесіп ұйымдастырған конференцияда бірнеше жылдар бойы қалыптасқан **«Ғылым - Өндіріс - Білім беру»** макромодельдің орнына **«Мәдениет – Білім беру – Тарих»** мәдени-әлеуметтік негізі бар жаңа үштік жүйені қабылдауы кездейсоқ емес.

Әр елдің білім беру жүйесі әр түрлі парадигмаға сүйенеді. Мәселен, Ресейде төмендегідей парадигмалар пайда болды:

1) ***либералды-рационалистік ағым*** (Г.П. Щедровицкий және басқалар). Г.П. Щедровицкийдің пікірі бойынша, қазір Ресейде білім беру саласында дағдарыс орын алып отыр, жаңа педагогикалық формация орнығып келеді, бұл формация адамзаттың 2000 жылдық дамуындағы төртіншісі болмақшы, ал «құралдық-технологиялық» парадигма қазіргі уақыт талабына ілесе алмайды. П.Г. Щедровицкий білім беру саласындағы қазіргі кезеңдегі мәдени жағдайды парадигмалық дағдарыс дей келе, бұл жаңа педагогикалық формацияның басталуы және соңғы екінші мыңжылдықтағы көрсеткіші болатындығын ерекше атап көрсетеді [414].

Ғалым педагогикалық парадигмалардың түрлерін даму кездерінде қатысты төрт түрін ажыратады: катехизистік (тәлімгерлік), эпистемологиялық (таңбалық), құралдық-технологиялық, әдіснамалық немесе инновациялық. Автор педагогикалық парадигманың төртінші түрін – алдынғы формациялардың жинақталған құндылықтарын біріктіретін әдіснамалық түрін инновациялық деп атап отыр.

**2) *мәдениетке шоғырланғандық ағымы*** (А.П. Валицкая және басқалары). А.П. Валицкая білім беру саласындағы «дағдарыстан шығудың бірден-бір жолы білім беруге мәдени шығармашылық бағыт беру» деп санап, білім берудің ізгілікті парадигмасының мағынасын аша түседі; баланы, яғни мәдени әлемді тасымалдаушы ретінде ұғыну; мұғалімді педагогикалық шығармашылықты тасмалдаушы рөлінде түсіну; мектептегі білім беру үдерісін жеке тұлға мәдени-әлеуметтік кеңістікте еркін дами алатындай етіп ұйымдастыру.

3) ***классикалық педагогика* *ағымы***(В.В. Кумарин және басқалары). В.В. Кумарин білім берудің дағдарыстық жағдайда екенін дәлелдей отырып, білім берудің табиғи қалыптасқан идеялары мен ұстанымдарына «қайта оралу» қажеттілігін басып айтады [350; 357].

4) ***креативті-педагогикалық парадигма*** (жақтаушылары: И.А. Колесникова және т.б.)

ХХI ғасырда Қазақстанның білім беру жүйесінің парадигмасы өзгерді. Бұрынғы «Ғылым-Өндіріс-Білімге» негізделген парадигманың бір арнасының орнына «Мәдениет-Білім-Тарихқа» негізделген ізгілік парадигмасы келді. Жаңа парадигма жаңа білімге және ойлаудың жалпы әлемдік ұстанымдарына сүйенеді, машиналық технологиядан әлеуметтік технологияларға өтуді көздейді, күтілетін нәтиже ғылыми білімді меңгеру ғана емес, оны өмірде пайдалану - іс-әрекеттілік әдіснамасы болып табылады.

Әлемдік педагогикада білім беру парадигмасы әр ғасыр сайын өзгеріп отырады («білімділік», «мәдениеттілік», «технократтық», «ізгілік», «адами-бағыттылық», «педцентрлік», «академиялық», «кәсіптік» және т.б.). «Білімді адам» парадигмасының орнына келген «өмірге дайындалған, өмір сүруге бейімделген іскер адам» парадигмасының айтулы айырмашылықтары баршылық. Сонымен, білімді адам бұл – өмірге өзіндік көзқарасы қалыптасқан көп білетін адам ғана емес, қазіргі кезеңде Республикамызда болып жатқан әр түрлі күрделі мәдени мәселелерді түсіне алатын, өмірден өзінің орнын таба білетін жеке тұлға [403].

Ал, Қазақстанның жаңа білім беру парадигмасы Қазақстан Республикасының Конституциясы, «Қазақстан – 2050» стратегиясы, Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңы, Қазақстан Республикасының 2020 жылға дейінгі білім беруді дамыту тұжырымдамасы, үкіметтің білім беру саясаты мен тұжырымдық қағидаларына сәйкес қалыптасады [1; 2; 3]. Қазақстандық ғалымдар Ж.Ж. Наурызбай, А.П. Сейтешев, Қ.М. Арынғазин, А.Д. Қайдарова және т.б. ҚР білім беру жүйесіне жаңа парадигманың қажеттілігін ашып көрсетеді. Мәселен, ғалым Қ.М. Арынғазин бұған мағыналы педагогиканы ұсынса, академик А.П. Сейтешев – «суперобъектілер: адам, әлеумет, өркениет» және білім берудің өзара байланысын қарастырады, ғалымдар «ғылыми зерттеулер барысында шешілетін нақты мәселелер мен оларды шешудің әдіс-тәсілдері» деген ұстанымды, А.Д. Қайдарова көп парадигмалық тұғырды ұсынады [352].

«Жалпы білім беретін мектеп мұғалімінің зерттеушілік мәдениетін қалыптастырудың ғылыми негіздері» атты докторлық зерттеу жұмысымызда білім беру саласындағы инновациялық үдерістердің күрделілігі мен қайшылықтары жаңа құбылыстармен әрекеттес және жалпы орта білімді ізгілендірудің сапалы кезеңіне қатысу үшін мұғалімнің зерттеушілік мәдениетінің мазмұны мен оны қалыптастырудың әдістемесін теориялық-әдіснамалық тұрғыдан негіздедік. Атап айтқанда: жалпы орта білім беру жүйесінің даму үрдістері қоғам дамуының «Мәдениет-Білім-Тарих» атты макропарадигмасы, педагогика ғылымы мен білім берудің қалыптасушы жаңа әдіснамасы аясындағы «білім берудің жаңа парадигмасы» пәнаралық түсінігі тұрғысынан мұғалімнің зерттеушілік мәдениетінің теориялық-әдіснамалық негіздерін анықтайтын бағыттар ретінде ашып көрсетілді:

- мұғалімнің зерттеушілік мәдениетінің мазмұны мен оны қалыптастырудың әдістемесін анықтауға қажет негізгі әдіснамалық тұғырлар ұсынылды;

- мұғалімнің зерттеушілік мәдениетін қалыптастырудың теориялық неіздерін ашылып, жүйеленді;

- мұғалімнің зерттеушілік мәдениетін қалыптастырудың теориялық моделі жасалынып, оның әдістемесі ғылыми тұрғыдан негізделді;

- мұғалімнің зерттеушілік мәдениетінің жасалған моделін тиімді іске асырудың педагогикалық шарттары анықталған болатын.

Жоғарыда келтірілген анықтамаларды сараптай келе, парадигма - теориялық стандарттар, әдіснамалық қағидалар, құндылықтар жиынтығы ретінде ғылыми іс-әрекеттер нобайы екендігін ұғынамыз. Біз жасаған талдауға сүйенсек, бұрынғы парадигма негізінде жаңа идеялар мен ұстанымдар туындайды, мұғалімнің даярлығын қалыптастырудың негізі пайда болады. Жалпы орта білім беруді дамытудың негізгі үрдістері: ізгілендіру; тұлғалық бағыттау, тұжырымдамалау, стандарттау, ақпараттандыру, технологияландыру және т.б.

Барлық тұжырымдамаларға талдау жасай отырып, білім беру саласындағы тұжырымдамаларды мазмұндық тұрғыдан төмендегідей етіп жіктеуге болады:

* үздіксіз білім беру бағытындағы оқу орны жүйелерін дамыту тұжырымдамасы;
* үздіксіз білім беру жүйесінің жекеленген бөліктерін дамыту тұжырымдамасы;
* білім берудің жекеленген өзекті бағыттарын дамыту тұжырымдамасы;
* ғылым мен оның айрықша бағыттарын дамыту тұжырымдамасы;
* білім беруді жобалау тұжырымдамасы;
* үздіксіз білім беру жүйесі оқу орындарындағы тәрбиені дамытудың тұжырымдамасы [342; 352].

Кез келген парадигма – өзінше құрастырылған теориялық нысан. Көп парадигмалық тәсіл тұрғысынан білім беру реформасы – бұл адамдардың мақсатты бағытталған қызметін анықтайтын, өмірдің кейбір тұстарын қайта құрастыратын, сөйтіп бүгінгі таңда білім беру жүйесінің негізін өзгертетін әлеуметтік – білім беру тәжірибесі. Осыған сәйкес, П. Штомканың идеяларына сүйене отырып, білім беруді реформалау, біріншіден, педагогикалық бірлестік өкілдері үшін құндылықты қондырғылар мен құнды жаңалықтармен қалыптасады; екіншіден, әлеуметті – білім беру реформасын қолдайтын және оларды негіздейтін заңдылықтар, өлшемдер мен идеялар кешенімен анықталады; үшіншіден, педагогикалық бірлестік консолидациясы мен реформалау идеясының жанына бекітіледі, (жаңарту қажеттілігіне байланысты қоғамдық консенсус); төртіншіден, бірқалыптылық пен даму құндылықтарының тепе-теңдігімен қолдау көрсетіліп отырылады.

Ұғымды енгізген американдық тарихшы Т. Кун ғылыми пәннің дамуының парадигмалық кезеңін, парадигманың үстемдігі кезеңін, ғылымдағы дағдарысты және ғылыми революция кезеңін атап өтті. Парадигма тұжырымдамасы алға қойған мәселелер ғылыми пән және оның даму кезеңдері туралы, танымның субъектісі ретіндегі ғылыми қауымдастық туралы ғылыми теория, белгілі бір тарихи кезең ішінде ғылыми қауымдастықта үстем болатын зерттеу әдістерінің, мәселелер қою мен оларды шешудің бастама тұжырымдамалық сұлбасы, моделі парадигма ретінде танылады.Философия мен социологияда – уақыттың өтуіне байланысты өзгеретін және ғылым дамуының қандай да бір кезеңдерін сипаттайтын бастапқы тұжырым. Парадигма түсінігі педагогикада екі тұрпаттағы мәнмен толықтырылады. Бірінші типтегі мәнге Т. Куннің классикалық түсіндірмесіне сай ғылыми ортадағы мәселелерді және олардың шешу жолдарын үлгілеуде танымал болған ғылыми жетістіктер, ғылыми қызмет үлгісі, нормалар, критерийлер, стандарттар жиынтығы деген анықтама беріледі [13; 206].

Парадигманың екінші түсінігі В.В. Краевский, Е.В. Бондаревская, И.А. Колесниковалардың пайымдауынша, парадигма мазмұны, идеялары, білім жүйесін жобалаудың тұғырлары, білім стратегиясы ретінде қарастырылады.

Парадигма ғылыми және білімдік деп екіге жіктеледі:

**Ғылыми парадигма** – барлық ғылыми қауымдастықтар мойындаған, жаңа ғылыми зерттеулер үшін негіз бола алған ғылыми жетістіктер жиынтығы. **Білімдік парадигма** – педагогикалық қауымдастықтың қабылдаған теориялық, дүниетанымдық алғышарттар жиынтығы.

Парадигма ғасырлар бойы мәдени-тарихи жағдайларға сай білімнің әлеуметтік феномен ретіндегі негізгі параметрлерінің (білімдік, мәдени-құндылық, технократтық, ізгілік, дәстүрлі т.б.) басым болуымен қалыптасады. Белгілі парадигмалар ішінен білімге тұрақты қызмет атқарған ізгіліктік және классикалық парадигмалар деп айтуға болады.

Классикалық парадигманың өмірге келуі Я.А. Коменскийдің XVI ғасырдағы «Ұлы дидактика» еңбегінен, К.Д. Ушинскийдің XIX ғасырдағы «Адам – тәрбие нысаны» трактатынан бастау алады. Классикалық парадигма білім жүйесін ұрпактан-ұрпаққа білім, білік, дағдыны, ғылым жетістіктерін, адамның қызмет тәсілдерін жеткізуші үдеріс деп көрсетеді. Классикалық парадигма білім берудің нормасына, идеалына уақыттың талабына сай толықтырулар мен өзгерістер енгізілгенімен, оның іргелі мақсаты, құрылымы мен мазмұны сақталып отырды.

Ізгілік парадигмасы «барлығы - адам үшін, адам байлығы үшін» ұстанымдарына негізделіп, адамның ойлау бейнесін өзгертуге бағытталған. Ізгілік парадигмасы өзінің негізгі құндылықтары ретінде адамды таниды, адамды қабілеті, қызғушылығы, өзін-өзі жүзеге асырудағы ынтасы қалыптасқан тұлға деп қарастырады.

Кеңестік білім беру парадигмасы тұлғаны жоспар мен бағдарламаны іске асырушы ретінде қарастырып келді де, оның субъектілік қасиеттері, өздік құндылықтары ескерусіз қалып қойып отырды. Кеңестік білім беру парадигмасындағы негізгі басымдылық тәртіп үлгілерін жүзеге асыру болған.

Жаңа білім парадигмасы білім, білік, дағдымен шектелетін білім жүйесін тұлғаның өзін-өзі жүзеге асыру әлеуетімен қамтамасыз ету мақсатындағы құзыреттілік тұғырына ауыстыруды болжамдайды. Мұндай бекім кешегіге қарап жалтақтамайтын, болашаққа бет бұрған адамның күрделі жүйеге, білімге қатынасымен негізделеді. Жаңа білім парадигмасы жағдайында оқушы педагогикалық әсер объектісі емес, танымдық әрекет субъектісі болып табылмақ.

Бүгінгі күні білім «пәндік-білімдік», «өлшемді-ағартушылықтан», тұлғаның жеке даму траекториясын ұйымдастырушы, адам мәдениетін көтеруші, икемді тетігі бар ашық әлеуметтік институт деңгейіне көтерілуде. Демек, педагогикалық білім беру жеке тұлғалық парадигманы өзектендіруде. Жеке-тұлғалық парадигма – бұл бір-бірімен тығыз байланысқан идеялар, түсініктер және әрекет тәсілдері арқылы тұлға мен қоғамдық қатынас арасындағы әлеуметтендіруді қамтамасыз ететін педагогикалық әрекеттің жалпы ғылыми әдіснамалық бағыты. Жеке-тұлғалық парадигманың мәні оның баланың қажеттілігі мен қызығушылығын қанағаттандыруы, оның өзіне ғана тән тұлғалық сапалары арқылы өзіндік даму траекториясын анықтауы, педагог пен оқушы арасындағы субъектілік қарым-қатынасты орнатуға бағытталуы арқылы ашылады.

Соңғы жиырма бес жылдықта жоғары педагогикалық білім берудің заңнамалық және нормативтік базасы, оны басқару жүйесі, ғылыми-зерттеу жұмысының бағыттары қалыптасып келеді. Жоғары педагогикалық білім беру тұжырымдамасының жеке тұлғалық және инновациялық парадигма деңгейінде жасалуы білім берудің нәтижесінің әдіснамасының жаңа сапаға көтерді деуге болады. Бұл нәтиже оқушының және болашақ мұғалімнің құзыреттілігінің қалыптасуын талап етеді. Стратегиялық құжаттарда білім алушының құзыреттілігі – білім үдерісінің басты нәтижесі деп табылды және білім беру жүйесіне құзіреттілік тұғыр әдіснамалық негіз ретінде ұсынылды.

Білім берудің жаңа парадигмасының пайда болуы - әлемдік білім кеңістігіне енудегі өркениетті дамудың маңызды бағдары. Сондықтан, жаңа парадигманы саналы түсінетін кәсіби құзіретті мұғалімдер керек.

Парадигма идеясы сол парадигма мақұлданған ғылыми қауымдастық идеясымен тығыз байланысты. Қазіргі кезде «парадигма» термині мәдениет тарихының ірі ілгерілеуінің, әртүрлі ғылым мен ғылыми мектептер негізі болып табылатын өмірлік түсініктер кешенінің мағынасы ретінде қолданылады. Ең байырғы генетикалық парадигманы «дәстүрлер парадигмасы» деп атайды. Бұл парадигма әртүрлі тарихи және мәдени жағдайларда дәстүрлілікті сақтай отырып, ұстанымдар, рухани идеялар және оларды іске асырудың аралық буыны болып табылады. Бұдан кейін келген ғылыми-техникалық парадигма материалдық құндылықтар, ғылым мен техниканы дамыту, соған сәйкес нақты ғылымдардың үстемдігі негізінде құрылған. Технократтық логика ұстанымдарына сәйкес бұл оқыту парадигмасы ғылыми-техникалық прогресте жетістікке жеткізгенімен, онда физиология, психология мен адамгершіліктің астарларына, оқушының жан дүниесіндегі құбылыстарға бойлауға орын берілмегені белгілі болды.

Адамның әлеуметтік мәдениетте дамуы барысында білімнің гуманитарлық парадигмасы қалыптасты. Бұл парадигма аясында кәсіби педагогиканың құндылық негізі – нақты адам, оның ішкі әлемі, танымының ерекшелігі. Мұндағы басты басымдылық – оқушыны адам деп қабылдау, оның көзқарасымен, пікірімен санасу, онымен адами қарым-қатынас жасау. Гуманитарлық парадигма ерекшеліктерінің бірі – мұғалім мен оқушы арасындағы мәнді құндылықтардың теңдігі. Ұсынылған нұсқа мұғалімнің кәсіби құзыреттілігінің негізі болып табылатын гуманистік мәдениетін қалыптастырады.

Педагогикалық білім беру жүйесін қайта құруда тұжырымдамалық тұғырмен қатар көп парадигмалық тұғырды пайдалана отырып, біз төрт парадигманы бөліп қарастыруға болады: ***тәлімгерлік***(мұғалім – білім беруші, ол оқушының білім алу мақсатын айқындайды, қажетті өзгерістерін жоспарлайды, оқушыларда қалыптасатын қасиеттер мен сапаларын жобалайды), білімдік (оқытудың дәрістік-семинарлық формасы және білім сапасын тексеруде ауызша емтиханға басты орын беріледі), ***құралдық-технологиялық*** (педагог пен оқушының бірлескен әрекетін көптүрлі зияттық құрылымдар арқылы ұйымдастыру, оқытудың жобалық және зерттеушілік формаларын, тест тапсырмаларын пайдалану, оқытуды ақпараттандыру және компьютерлендіру), ***әдіснамалық-инновациялық*** (бұрын жинақталған құралдарды біріктіру). Білім беруді инновациялар өндірісі деп түсіндіру. Бұл студенттің жеке тұлғасына, оның мәдени дамуына, жеке тұлғалық және кәсіби дамуына, әрбір студентке мәнді болып табылатын оқыту нысандары мен әдістерін құрастыруға арналған бағдар.

Демек, ғылыми парадигма – педагогика әдіснамасына қызмет ететін ғылыми-педагогикалық зерттеудің сипатын, идеалдарын және нормаларын анықтайтын ғылым мен білім беру туралы онтологиялық және гносеологиялық түсінік. Көп парадигмалық тұғыр адамның қалыптасуын тұтас құрылғы ретінде қарастырады және бірнеше әдіснамалық жүйелердің бір уақытта қызмет ететінін жоққа шығармайды.

**Сұрақтар мен тапсырмалар**

**1.** "Білімді адам" парадигмасының орнына келген "өмірге дайындалған, өмір сүруге бейімделген іскер адам" парадигмасының мәнін түсіндіріңіз.

**2.** Парадигма ұғымын енгізген американдық тарихшы Т. Куннің ғылыми пәннің дамуындағы парадигмалық кезеңге, парадигма үстемдігі кезеңіне, дағдарыс пен ғылыми революция кезеңіне сипаттама беріңіз.

**3. «**Ғылыми парадигма – барлық ғылыми қауымдастықтар мойындаған, жаңа ғылыми зерттеулер үшін негіз бола алған ғылыми жетістіктер жиынтығы» деген анықтаманы негіздеңіз.

**4.** А.Д. Қайдарованың көппарадигмалық тұғырды қолдану тетігін түсіндіріңіз.

**5.** Ізгілік парадигмасы қандай ұстанымдар арқылы іске асады.

**3.4. Синергетикалық және инновациялық тұғыр**

Классикалық ғылымда Аристотельден бастап, Ньютонның ашқан жаңалықтарынан кейін табиғат пен адам эволюциясы серпілістерсіз, ауытқуларсыз, қайта оралуларсыз таусылмайтын себеп-салдарлық байланыстар тізбегі ретінде қарастырылды. Бірақ релятивистік механиканың, эволюциялық және генетикалық биологияның дамуына байланысты синергетикалық сияқты тұғырлар жасала бастады. Синергетикалық тұғырда сыртқы әлеммен қуат және заттар алмасып отыратын ашық жүйелерге баса назар аударылды. Жүйе өзін-өзі басқару, ұйымдастыру, дамыту тұрғысынан қарастырылды.

Синергетикалық тұғыр, синергетизм тұжырымдамалық экологияда іргелі, әрі жүйелі түрде жасалынды. Тұжырымдамалық экология биоәлеуметтік жүйелерді де зерттейді, жүйелерге тән синергетизм заңы қажет, өйткені, ол биоәлеуметтік жүйеге жақын педагогикалық жүйелердің дамуы мен дамуын түсіндіруші және болжаушы педагогика үшін аса маңызды. Синергетика жүйелілік пен тұтастық ұстанымдарына негізделе отырып, ашық жүйелердегі құрылымдық өзін-өзі сақтау, ұйымдастыру және дамытудың өздігінен пайда болу тетіктерін зерделеуге баса көңіл бөледі. Синергетизмнің терең мәні мен ерекшелігін ұғыну үшін, кибернетикада (Г. Фок Фестер), физикада (И. Пригожин), математикада (Г. Хакен), биологияда (М. Эйген) 1950-80 жылдары жүйелердің өзін ұйымдастыруды зерттегенде қалыптасқан, дүниеге синергетикалық көзқарастың даму үдерісін қарастырған жөн.

«Синергия» (брлік, тұтастық), ұғым ретіндегі оның мәні тек үлкен жүйелердің өзін-өзі ұйымдастыруы мен өзін өзі дамытуын талдау барысында ғана ашылады. Синергетиканың идеяларын филологиялық пайымдауға қомақты үлес қосқан ғалымдардың ішінен П. Анохина, Е. Князев, С. Курдюмова, Н. Моисеева, Д. Мехонцеваны атауға болады. Олар синергетикалық тұғыр философияда жаңа кезеңді ашады, күрделі ашық жүйелерді зерттеумен байланысты ғылыми мәселелерді шешуде бір серпіліс тудырады деп есептеді.

Синергетикалық тұғыр биоәлеуметтік жүйелердің өзін-өзі ұйымдастыру, дамыту жүйесі ретінде қарастырылатын болғандықтан, синергетизм идеялары, синергетикалық тұғырды философиялық-әдіснамалық ұстаным ретінде білім беру және тәрбие жүйелерін де зерттеуге қолдануға болады. Синергетикалық тұғырды педагогикалық мәселелерді шешуде қолданбас бұрын, өзін-өзі ұйымдастыру теориясының негізгі ұғымдарына тоқталайық. Өзін-өзі ұйымдастыру тұжырымдамасы барлық құбылыстарға тән әмбебап заңдарды бөліп қарастырып, өзін-өзі ұйымдастырушы нысандарды зерделеуге жалпы ғылымилық тұғырларды бірізділіксіз, тепе-теңдіксіз, флуктуация мен бифуркация арқылы пайдалады. Бұл ұғымдар термодинамикадан, тұрақтылық теориясынан, флуктуация теориясынан алынды. Әсіресе, қазіргі уақытта әлеуметтік өмірде үлкен өзгерістер жүріп жатқанда, синергетикалық тұғыр аса өзекті болмақ. Синергетиканың жалпы ғылымилық мәртебесін анықтайтындар – ойлаудың ғылыми стилінің жаңа бейнесі, табиғатты зерттеудегі ғылыми дәстүрлердің рөлін ерекше түсіну. Синергетика жалпы ғылыми пән ретінде екі бағытта жүзеге асады: дүниеге гуманитарлық көзқарас пен ғылыми-жаратылыстанулық көзқарастың жақындасуында және ғылыми танымның құрылымының өзгеруінде. Синергетиканың түсініктер жүйесін педагогикада қалай пайдалануға болатынын қарастырайық [120].

Сонымен, синергетикалық тұғыр әлеуметтік жүйелер және биологиялық жүйелер сияқты өзін-өзі ұйымдастырушы, дамытушы жүйелерде жұмыс жасайды. Педагогика - тәрбиенің, білім беру мен оқытудың ғылыми білімдері және әдістері жүйесі ретінде әлеуметтік жүйенің аясында дамиды және жалпы жүйенің ішіндегі кіші жүйе болып табылады. Бұл қағиданы педагогикалық жүйенің өзін дамышы жүйе ретінде қарауға қажетті шарт болып табылатын диссипативті жүйе деп қарастыруға болады.

Педагогиканың басты міндеттерінің бірі - тұлғаны оқыту және тәрбиелеу, тұлғаны мәдениет адамы ретінде дамыту және оның өзін-өзі дамытуы. Бұл ретте белгілі бір жағдайларда тәрбие өз дамуының белгілі бір деңгейлерінде өзін-өзі тәрбиелеуге, оқыту өзін-өзі оқытуға, білім беру өзі өзіне білім беруге ауысады. Өз мәні жағынан адамның «өздігін» игеруі оның жеке адамнан тұлғаға айналу сәті болып табылады. Сонан кейін ғана адамды әлеуметтік қатынастардың кең жүйесіндегі өзін өзі ұйымдастырушы, өзін-өзі дамытушы жүйе деп қарастыруға болады. Осы мәселені зерттеуде синергетикадағы өзін-өзі ұйымдастыру теориясын қолдану қажет. Айталық, жоғары мектеп оқытушысы мен студенттің өзара қарым-қатынасы бірізді сипатта емес. Оқытушы студентке өзін-өзі ұйымдастыру деңгейіне көшуге мүмкіндік жасайды, ол студенттің ақпаратты сандық және сапалық деңгейде жинақтау үдерісін жеделдетеді. Шын мәнінде, оқытушы мен студенттің өзара қарым-қатынасы толықтыру ұстанымдарына құрылу керек. Оқытушы да үнемі студентпен өзара әрекеттесе отырып, өз дамуының жаңа деңгейлеріне көтеріледі.

Педагогикалық жүйелер үшін синергетизм – бұл өзара дамушы кіші жүйелердің бойында жаңа құрылымдардың туындауына, энергетикалық және шығармашылық әлеуетінің артуына әкелетін және олардың дамудан - өзін дамытуға көшуін қамтамасыз ететін кіші жүйелердің (оқыту мен оқудың, тәрбие мен өзін тәрбиелеудің) өзара әрекеттесу үдерісі. Адам - басқа жүйенің кіші жүйесі. Педагогикалық жүйе осы тарихи сәтке қажет деңгейде адамның еркіндігін өзекті етеді және жүзеге асырады. Тұлға, бір нәрсеге маманданып, міндетті түрде өзін түсінуде дүниеге көзқарастың жоғары деңгейіне шығуға тиіс және шығады да. Тұлға өзін бұл әлемді түсініп, өзінің шығармашылық мүмкіндіктерін барынша іске асыруға ұмтылады.

Синергетика жүйелер туралы жиынтық ғылым ретінде аксиологиялық, ізгілік, антропологиялық, герменевтикалық сияқты философиялық-педагогикалық әдіснамалық ұстанымдарды жүзеге асыруға ықпал етеді. Синергетика жүйелерді ғылыми талдаудың тиімділігінің үш өлшемін ұсынады:

***Бірінші өлшем*** – адамның табиғатпен өзара әрекеттесу құқығын қамтамасыз ету. Адам табиғатқа тірі жүйе ретінде қарауы керек, себебі, адам денсаулығы табиғаттың денсаулығына бағынышты. Демек, синергетика адамға өзін қоршаған әлемнің бір бөлігі ретінде өзін-өзі жүзеге асыруға мүмкіндік жасайды.

***Екінші өлшем*** – жүйелік және көп өлшемді тұғырды іске асыруға мүмкіндік жасайтын нысанды зерделеуде қабылдау үдерісіне қойылатын талаптарды ұсынады.

***Үшінші өлшем*** – синергетиканың құрамында білім дамуының жаңарып отыратын логикасын қалыптастыруға бағдарланған норматив. Педагогика жүйесінде үшінші өлшем герменевтика арқылы жүзеге асады.

Сонымен, педагогика мен синергетиканың бірігуі педагогиканың өзін дамытуына белгілі бір серпіліс береді. **Синергетика идеялары негізінде білім беру жүйелерін дамытуда қолдануға болатын ұстанымдарды** ұсынуға болады:

***1. Гомеостатикалық ұстанымы*** бойынша білім беру жүйесі белгілі бір шамада өз қызметтерін ішкі ортаның сыртқы орта әсеріне қатысты тұрақтылығына негіздей отырып белгілеу қасиеті.

**2. *Иерархиялық ұстанымы***. Оқу әрекетінің сипаты мен құрылымы педагогтің оқыту әрекетінің салдары болып саналады.

**3. *Ашықтық ұстанымы*.** Білім беру жүйесінің ашықтық ұстанымы бұл жүйенің өзінің жоғары жүйелермен белсенді түрде ақпарат ақпарат алмасу қабілеттілігін көрсетеді.

**4. *Бірізділік ұстанымы*** жүйенің бір қалыптан екінші қалыпқа өтуінің секірмелі сипатын көрсетеді. Бұл - әрбір кіші жүйе өзекті әлеуметтік даму деңгейіне ие деген сөз.

Қазақстан ғалымдарының арасында З.Ж. Жаңабаев педагогика мен синергетиканың арасындағы тығыз байланысты көрсете отырып, педагогикадағы жүйелілік-қызметтік әдістер синергетикалық тұғыр негізінде дамиды деген пікір айтты [351].

Педагогикада ғалымдар педагогикалық жүйетануды (Н.В. Бордовская және басқалар) дамытты. Т. Галиев жүйелілік тұғырды оқу-тәрбие үдерісін зерттеуде қолданды [58; 86].

***Инновациялық тұғыр***. Әлеуметтік өмірдің барлық саласындағы түбірлі өзгерістер, ғылым мен мәдениеттегі ілгерілеу, педагогикалық қызмет саласындағы жаңа талаптар білім жүйесіндегі қайта құруға әкеліп соқтырды. Бұл саланы әрі қарай жетілдірудің бірден-бір мүмкін жолы – инновация, яғни педагогикалық жаңалықтарды игеру мен қолдануды басқаратын үрдістер. Бұл - білім беру мазмұнына, оқыту және тәрбиелеу әдістеріне, білім беру мекемелерін ұйымдастыру және басқару жұмыстарына байланысты.

«Инновация» ағылшын тілінен аударғанда (Innovation) «иновацияға кіріспе» дегенді білдіреді. Бұл термин мәдени антропологияда пайда болды. Ол бір мәдениет жетістіктерін сауда, тауар алмасу үрдістеріне пайдалану, аудару дегенді білдіреді. «Инновация» термині антропологиядан экономикаға, содан соң педагогикаға көшіп, оқыту мен тәрбие жүйесіндегі, оқыту әдістемесіндегі білім беру ұйымдарының практикалық немесе ғылыми әрекетінде туындаған түрлі өзгерістерді зерттеді.

Педагогикалық инноватиканың ғылым ретінде дамуына К.Ангеловский, М.С. Бургин, В.И. Загвязинский, В.П. Кваша, М.В. Кларин, Н.В. Коноплина, А.В. Лоренсов, В.Я. Ляудис, Е.П. Морозов, П.И. Пидкасистый, Л.С. Подымова, М.М. Поташник, В.А. Сластенин, О.Г. Хомерики, Н.Р. Юсуфбекова және т.б. педагог ғалымдардың еңбектері маңызды үлес қосты. Қазақстан Республикасында педагогикалық инноватиканың теориялық-әдіснамалық негіздерін зерттеген К. Ажибеков, Б.Р. Айтмамбетова, К. Құдайбергенева, С.Н. Лактионова, А.Қ. Мыңбаева, Т.А. Линчевская, Р.М. Масырова, М.А. Шкутина және тағы басқа педагогтардың еңбектерін ерекше атап өту керек [353].

Педагогикалық білім беру жүйесінде оқытушының жеке тұлғасын қалыптастырудың теориялық-әдіснамалық негіздерін В.П. Беспалько, Е.В. Бондаревская, Е.В. Харламов, В.А. Сластенин, А.И. Пискунов, З.А. Исаева, Ж.Р. Баширова сияқты ғалымдар өз зерттеулерінде қарастырды.

50-ші жылдардың аяғында Германияда, АҚШ-та және тағы басқа елдерде педагогикалық жаңалықтарды жүйелеу орталығы пайда болып, білім беру саласының жаңалықтарына байланысты арнайы басылымдар шыға бастады.

Қазақстан Республикасында да дәл осындай үрдістер педагогикалық тәжірибенің таратылуы, білім беру қызметкерлерінің оны пайдалануға дайындығы және ұсынылған инновациялардың жаңалығы, оларды бағалау тәсілдері туралы теориялық-қолданбалы ізденістер сипатын беру болды. Әдетте, инновация дәстүрлі мәселелерді жаңаша шешу нәтижесінде, фактілерді ұғыну және жинақтау үдерісінің ұзақтығы нәтижесінде пайда болды. Қазіргі кездегі инновацияның көбі тарихи тәжірибемен тығыз байланысты және оның өткен уақытта белгісі, ұқсасы бар. Бұл инновациялық үрдістің белгілі тұжырымдарға сәйкес келетін және белгілі бір жағдайларға өзекті және бейімделген, нақты мақсатқа бағытталған және қазіргі заманғы идеяның құрылу, орнығу, қолдану және жойылу үдерісі екенін түсінуге мүмкіндік береді.

Инновациялық білім беру үрдісінің негізінде педагогиканың екі басты мәселесі жатыр:

-педагогикалық тәжірибені зерттеу;

-психология мен педагогика ғылымының жетістіктерін тәжірибеге жеткізу.

Білім берудегі инновациялық үдерістің нәтижесі - теориялық және тәжірибелік жағынан жаңалықтарды қолдану. Білім беру жүйесінде инновация білім беру мақсатына жаңалықтар енгізу, жаңа мазмұнды тәсілдер мен тәжірибелер, білім беру формаларын қайта жасауды, жаңа педагогикалық жүйені енгізу және таратуды, мектепті басқарудың жаңа технологияларын дамытуды жобалайды. Олардың дамуы екі факторға бөліп қарастырылады: объективті факторлар – инновациялық әрекеттің қарқынды дамуына жағдай жасау және оның нәтижелерін қабылдауды қамтамасыз ету; субъективті факторлар – инновациялық үдеріс субъектісімен тығыз байланысты. Инновациялық үдеріс субъектілеріне ғалым-педагогтар, мұғалімдер және білім беру саласында инновацияға бағытталған әрекетпен айналысатын қызметкерлер жатады.

*«Инновациялық әрекет» түсінігінің мазмұны мен педагогикалық әрекеттің инновациялық бағыттылығының мәні.*Әдетте, бұл түсінік инновациялық үдеріс әрекет субъектілерінің – зерттеушілердің, әдіскерлердің, техниканы басқарушы мамандардың, инновацияның таралуына және құрылуына қолайлы жағдай жасайтын мамандардың әрекет жиынтығын білдіреді [353].

***Педагогикалық әрекеттің инновациялық бағыттарына***  Конституция мен «Білім туралы» Заңда жарияланған жаңа білім саясатындағы, білім жүйесіндегі әлеуметтік-экономикалық жаңартулардың пайда болулары әсер етеді. Бұл саясаттың түпкі мағынасы - білім беру мазмұнын гуманитарландыруға, оқу пәндері құрамының, көлемінің өзгеруіне, жаңа оқу сабақтарын енгізуге, мұғалімдердің педагогикалық жаңалықтарды қабылдауына қатынасын өзгертуінде. Мектеп тәжірибесін жаңарту жолдарына жеке тәжірибенің дамуы; басқалар жасаған тәжірибені алу; ғылыми жазылымдарды меңгеру; қателер мен сынақтар әдісі; эксперимент жатады.

***Инновациялық әрекет кезеңдері*.** Инновация идеяның пайда болу кезінен бастап тәжірибеге енгенге дейін бірнеше кезеңдерден өтеді: білім беру және тәрбиелеу міндеттерін шешу туралы негізделген ұсыныс, әлгі әдістеменің кең қолданылуы, толық игерілуі. Инновацияның жасалуы және дамуы мәселелерді шешуге керек жаңа қағидаларға жеткенше жүргізіледі. Осындай ыңғай ұсынылған идеялар мен ұсыныстардың дамуын сақтауға, тәжірибелік әсерін талдауға, жаңалықтар енгізу көлемін сақтауға жағдай жасайды. Жұмыстың жаңа формаларын игеру үшін белгілі бір уақыт, соған сәйкес жабдықтау, мұғалімдерді дайындау, жаңаша жағдайларда ұжымдардың жұмысқа дайындаулары қажет.

Әртүрлі жағдайларда жаңалықтарды қолдану сипаты мұғалімдердің мамандық деңгейіне, мектеп оқушыларының қабылдау дәрежесіне, өмір сүру салтына байланысты. Психологиялық және педагогикалық мақсаттың бірегейлігі идеяларды іске асыру үшін әртүрлі әдістер мен қосымша зерттеулерді талап етеді.

**Инновациялардың жіктелуі.** Қолдану ерекшелігі мен орнына байланысты жаңалық енгізудің бірнеше түрлері бар: **технологиялық, әдістемелік**, **ұйымдастырушылық, басқарушылық, экономикалық, әлеуметтік, құқықтық.** Инновацияның тәжірибеге және ғылымға қосатын үлесінің сипатын теориялық және тәжірибелік деп айыруға болады.

**Теориялық инновациялар.** Теориялық инновацияларға тұжырымдамаларды, болжамдарды, ыңғайларды, әдістерді, заңдылықтарды, бағыттарды, жіктеулерді, білім мен тәрбиедегі зерттеу нәтижесінде алынған ұстанымдарды жатқызады.

**Тәжірибелік инновациялар.** Жаңа әдістер, ережелер, бағдарламалар, дидактика саласындағы ұсыныстар, тәрбиелеу теориясы, мектептану, білім берудің техникалық құралдары, приборлар мен нұсқалар, табиғи объектілер тәжірибелік инновацияларға жатады.

Білім беру және тәрбиелеу саласында жаңалықтар енгізуден жаңа білімді ажырата білу керек. Бір жағдайда жаңа идея, жаңа білімнің құрылуы іске асса, екіншісінде оны қолдану орын алады.

Инновациялар уақыттық және сапалық параметрлеріне қарай ажаратылады. Жаңалықтар енгізу уақытқа тәуелсіз бағалануы қажет. Бұл көзқарас бойынша, белгілі жағдайды іске асырған педагогтарды жаңашылдар деп есептеген жөн. Ғылыми жұмыста іс басқа. Бұндай басымдылыққа ғылымда жаңа білімді алғаш кім алса, сол мәселеге қоғамның назарын аударса, сол ие болады. Белгілі бір дәрежеде техникаға тән түсініктер оқыту немесе тәрбиелеу әдістемесіндегі жаңалықтарды сипаттауға қолданылуы мүмкін. Идея әр оқу ұйымдарында белгілі болып, әр аймаққа таралып өз әсерін тигізгенімен, бірақ арнайы жаңа жағдайларда қаралмайтын болады. Білім беру саласында жаңалықтар енгізуді бағалау үшін сапалы талдау керек. Ол алынған білімнің белгілі білім қатарындағы орнын және сабақтастығын көрсетеді.

**Нақтылау деңгейі.** Бұл деңгейде инновация білім алу, тәрбиеге байланысты жеке теориялық немесе тәжірибелік қағидаларды нақтылайды. Педагогика ғылымында бұл деңгейді жаңашылдықтың модификациялық тұрпаты деп атайды (М.М. Поташник). Оның мазмұнына ұқсас нәрсені тиімді ету, түр өзгерту (бағдарлама, әдістеме, құрамы) жатады. Өзгертуді белгілі әдістемені жаңа пәнді оқытуға көшіру деп те түсінеді. Оған мысал, П.М. Эрдниевтің математикалық материал негізінде жасаған дидиктикалық бірліктерді ірілендіру әдісін тарих және басқа да оқу пәндеріне көшіру мысал бола алады.

**Толықтыру деңгейі.** Инновация білім алуда және тәрбиеде белгілі теориялық және тәжірибелік жағдайды кеңейтеді. Бұрын әйгілі болмаған білімнің жаңа қырларын ашады. Оны толық өзгертпей, жаңа толықтырулар енгізеді. Оған мысал ретінде, Мәскеу қаласының №109 орта мектебінің бастауыш сыныптар мұғалімі Е.Н. Потапованың алты-жеті жасар балаларды жазуға үйрету әдістемесін жасау тәжірибесін келтіруге болады (Қараңыз: Потапова Е.Н. Радость познания.-М.,1990).

**Қайта құрылу деңгейі.** Ол бұрын теорияда болмаған білім беру және тәрбие саласында жаңа идеямен, ыңғаймен сипатталады. Бұған дидактикада оқытуды тұтас қарастыру тәсілі жатады [353].

И.П. Волков, Г.И. Гончарова, И.П. Иванов, Е.А. Ямбург және тағы басқа атақты педагогтардың жаңашылдық және зерттеу тәжірибесінде Ресей мектептерінің жаңартылған үлгілерін көрсетті. Олардың педагогикалық жаңалықтары мен нәтижелері бүкіл ел мұғалімінің игілігіне айналды.

Педагогикалық инновациялардың ілгерілеу өлшемдері әр түрлі нәтижелерде көрінуі мүмкін. Мысалы, белгілі бір мәселені толық немесе жартылай шешетін әдістемелердің жаңа баламалары жасалынады. Жаңа тұжырымдамалар, идеялар, жіктемелер, тәрбие мен оқыту саласындағы түрлі құбылыстар мен фактілерді түсіндіреді. Болашақ тәрбие жүйелерін жасауға мүмкіндік беретін болжамдар жасау және нақтылаудың әлеуеті зор. Жаңа идеялар мен технологиялар келешек ізденістердің жолдары мен бағыттарын ашады. Тиімді ұсыныстар даярлайды, өзекті зерттеу жобалары мен бағдарламаларын жасауға мүмкіндік береді. Ұсынылған жаңалықтар теориялық немесе эмпирикалық деңгейде негіделуі керек. Оларды бағалау өлшемдеріне жататындар:

-күтілген нәтижелерге жету үшін мұғалімдер мен оқушылардың күшін оңтайлы жұмсау;

-мұғалімдер әрекетіндегі нәтижелердің тұрақтылығын көрсететін табыстылық;

-жаппай тәжірибеде инновацияларды шығармашылықпен пайдалану мүмкіндігі.

Аталған өлшемдер педагогикалық шығармашылықтың негізін құрайды.

Адамзат дамуының жаңа кезеңіне инновациялық білім беру жүйесі, оқыту жүйесі, білім беру философиясы және білім үлгісі сай келуі тиіс. Бұл үшін білім беру үлгісінің мүмкін болатын даму бағыттары жөніндегі білім керек.

Соңғы жылдары демократиялық өзгерістер педагогикалық шығармашылыққа, шығармашылық құндылыққа ерік беріп, педагогикалық инноватика өз дәрежесінде еркін дами бастады. Инновация теориясымен, әдіснамасымен ТМД елдерінде, Қазақстан көлемінде айналысып жүрген ғалымдардың еңбектері инновациялық үдерісті зерттеу жұмыстарын тереңдетуге мүмкіндік туғызып отыр. Өткен ғасырдың 80-жылдарының екінші жартысында мұғалімнің қызметін жаңаша ұйымдастыру мәселесін дамытуға бағытталған, педагогикалық инновация мен педагогикалық қызметтің жаңа қырын зерттейтін шығармашылық үдеріс ретінде пайда болған зерттеулер Ф.Н. Гоноболин, В.И. Загвязинский, В.А. Кан-Калик, Н.В. Кузьмина, Н.Д. Никандров, Я.А. Пономарев, В.А. Сластенин, Г.С. Сухобская, Л.М. Фридман, және басқалардың еңбектерінде көрініс тапты. Бұл жаңа зерттеулерде мұғалімнің шығармашылық қызметі мен педагогикалық жаңалыққа ұмтылысы, қатынасы, жаңаны бағалау өлшемі, жаңа жүйенің өзіндік ерекшеліктері т.б. қарастырылады.

Ғалымдардың (Н.Р. Юсуфбекова және т.б.) еңбегіне сүйеніп, инновациялық-әдістемелік қызмет тәсілдерін былайша жүзеге асыруға болады: әдістемелік ізденіс→әдістемелік жаңалық→дидактикалық жаңалық.

Инновациялық білім беруге үйрету жоғары оқу орнында қалыптасатындықтан елімізде жоғары білім беру ісін жаңартудың сапасын арттырудың маңызы ерекше.

Ғалым Я.С. Турбовскойдың пікірінше, жаңашылдық - озат педагогикалық тәжірибені пайдалану барысында оқу-тәрбие үдерісінің сапалы жаңа өзгерісі болып табылады [361].

Дәстүрлі оқу үдерісін өзгертетін, оның зерттеушілік сипатын қамтамасыз ететін, зерттеушілік оқу-танымдық әрекеттерге бағытталған инновация. Оқытуға деген ізденіс тәсілі, ең алдымен, оқушылардың жаңа білімді өзіндік меңгеру тәжірибесін қалыптастыруға, оларды шығармашылық қызмет тәжірибесіне барабар құндылықтармен ұштастырып, байытуға бағытталған тәсіл.

Елімізде соңғы жылдар ішінде инновациялық үдерістер мәселесі арнайы зерттеле бастады. Педагогикалық білімнің жаңа бір саласы педагогикалық инноватика білім берудің жаңа практикасын ұйымдастырумен байланысты білім беру ұйымдарының даму үдерісін зерттейді. Инновациялық үдерісті теория ретінде қалыптастыру білім беру жүйесіндегі инновациялық үдеріске толық талдау жасауды талап етеді. Сонымен, педагогикалық инноватика - жаңалықтарды ашу, бағалау, педагогикалық қауымдастықтың меңгеруі және практика жүзіне пайдалана білуі жөніндегі ғылым. Инновациялық білім беруді енгізуде бірқатар маңызды мәселелерді тиянақтау керек: инновациялық бағытты дұрыс таңдай білу; инновациялық іс-әрекеттің тұжырымдамасы мен бағдарламасын жасау; инновациялық жобаны жүзеге асырудың тиімді жолдарын анықтапу; инновациялық іс-әрекетті дұрыс жүргізу үшін қажетті құжаттарды кәсіби сауатты дайындап алу.

**Сұрақтар мен тапсырмалар**

**1.** Педагогикадағы синергетикалық тұғырдың әлеуетін сипаттаңыз.

2. Педагогикалық жүйелер үшін синергетикалық тұғырды қолдану тетігін негіздеңіз.

3. Инновациялық әрекет кезеңдерін нақтылаңыз.

4. Инновациялық тұғыр туралы әдебиеттерге шолу даярлаңыз.

**3.5. Құзіреттілік тұғыр**

Елімізде қазіргі таңда қалыптасқан еңбек нарығы білімді, шығармашылық деңгейі жоғары, әрекеттің сан түрлі саласында өз білімі мен біліктілігін қолдана алуға қабілетті мамандардың кәсіби даярлығының деңгейіне және сапасына қойылатын талаптарға өз әсерін тигізуде. Осы орайда, жоғары оқу орындарының үлкен жауапкершілікті сезініп, білікті, өз ісінің шебері, бәсекеге қабілетті, жан-жақты дамыған, кәсіби құзіретті маман дайындауға ұмтылуы, өзінің бүкіл қызметін осы бағытта құруы заңды құбылыс, себебі, қоғам өзінің әлеуметтік-экономикалық және рухани дамуының мазмұны мен сипаттарының өзгеруіне және еңбек сапасына талаптың жоғарылауына байланысты өз ісін жетік білетін, кәсіби білігі мол мамандарды қажет етеді.

Қазақстан Республикасының болашақта көркейіп, бәсекеге барынша қабілетті 50 мемлекеттің қатарына қосылуы бүгінгі ұрпақтың қандай білім мен тәрбие алатынына тікелей байланысты. Ел президенті Н.Ә. Назарбаев Л.Н. Гумилев атындағы Евразия ұлттық университетінде оқыған «Инновациялар мен оқу–білімді жетілдіру арқылы - білім экономикасына» атты дәрісінде: «ұлттар тауарлармен және қызметтермен ғана бәсекелеспейді, олар қоғамдық құндылықтар жүйесі мен білім беру жүйелерімен де бәсекелеседі»,- дей келіп, «соңғы 10-15 жыл бойында бәсекеге қабілеттіліктің жаңа өлшемі пайда болды: салмақ жаhандық экономикалық жаңа сапаға – «білім экономикасына» өтуіне түсіріледі»,-деген болатын. Олай болса, республика жоғары оқу орындарының алдында жан-жақты дамыған, саяси сауатты, терең теориялық біліммен қаруланған, адамдармен қарым-қатынас мәдениетін меңгерген маман дайындау міндеті тұр.

Психологиялық-педагогикалық әдебиеттердегі ғалымдардың зерттеулеріне қарағанда, кәсіби шеберліктің қалыптасуы мен даму үдерісінде екі ұғым: ***«құзіреттілік»*** және ***«құзірет»*** ұғымдары пайдаланылып келеді. Біріншісі, С. Ожегов сөздігі бойынша, белгілі бір кәсіби қызметке байланысты, «қандай да болсын мәселеден хабардарлық, беделділік», ал екіншісі, «қандай да бір істі жүргізетін жеке адамның, мекеменің мәселелерді шешуге, іс-әрекет етуге, бір нәрсені істеуге құқықтылық шеңбері». Құзырет – нақты әрекет пен үдерістерге байланысты тиімді, өнімді әрекеттер жасай алатындай дара тұлға сапаларының өзара байланысқан бірлестігі (білім, білік, дағдылар мен әрекет түрлері) [289].

Болашақ мұғалімдердің кәсіби-дидактикалық құзіреттілігін қалыптастыруға байланысты ***«құзіреттілік»*, *«кәсіби құзіреттілік»* *«мұғалім құзіреттілігі»*** ұғымдарына берілген әртүрлі түсініктемелер бар. Бұдан «құзіреттілік» ұғымы білім беру, маман даярлау саласының қолданыстағы терминіне айналғаны көрініп тұр. «Құзіреттілік» термині әдетте белгілі бір әлеуметтік - кәсіби мәртебе иесіне байланысты қолданылады және оның сол істі атқарудағы түсінігі, білімі, білігінің орындалуға тиіс мәселенің нақты өз деңгейінде шешілуімен сәйкестілігі арқылы сипатталады.

«Құзіреттілік» терминін ХХ ғасырдың ортасында Н. Хомский енгізген болатын, алғашында ол ана тілінде нақты тілдік қызметті орындау үшін қажет қабілеттіліктер ұғымын берген.

Бүгінгі күні шетел ғалымдарының еңбектеріндегі кәсіби құзіреттілік аықтамалары «тереңдетілген білім», «міндетті шешудегі теңдік жағдайы», «қызметті орындаудағы қабілеттілік» және басқалар бұл ұғымның мәнін толық аша алмайды. Білімнің тұлғалық және әлеуметтік мәнін байланыстырудағы құзіреттіліктің маңыздылығына тоқтала келе, А.В. Хуторской оны қазіргі білім берудегі дағдарыстан шығудың бір жолы және жеке тұлғаның өзара байланысты сапаларының үйлесімі ретінде қарастырады.

*«Құзіреттілік»* және *«құзірет»* ұғымдары мәселесін талдаған ғалымдардың (Дж. Равен, Р. Уайт, Н. Хомский, А.В. Хуторской, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова т.б.) пікірлеріне сүйене отырып, И.А. Зимняя білім берудегі құзіреттіліктің ұғым ретінде қалыптасуының үш кезеңін ұсынады:

***Бірінші кезең*** (1960-1970жж.) ғылыми аппаратқа «құзіреттілік» категориясының енуімен, «құзыреттілік», «құзырет» ұғымдарының шектеулілігінің алғышартының жасақталуымен сипатталады. Осы кезден бастап, грамматиканың өзгерушілік қызметі мен тілдерге оқыту теориясында тілдік құзіреттіліктің әртүріне зерттеу жүргізіле бастады, «коммуникативті құзыреттілік» ұғымы енгізілді.

***Екінші кезең*** (1970-1990 жж.) тілдерді оқыту теориясы мен практикасында және басқарудағы, жетекшіліктегі, менеджменттегі кәсібилікке, қарым-қатынас мәдениетіне үйретудегі «әлеуметтік құзіреттілік» ұғымы мазмұнының анықталуымен байланысты.

Бұл кезеңде құзіреттіліктің мәнін ашуға ұмтылыс жасалды. И.А. Зимняя Дж. Равеннің еңбектеріне сүйене отырып, бұл ұғымның мазмұны бір-біріне байланыссыз, біреулері когнитивтік, біреулері эмоционалдық салаға жататын көптеген құзіреттіліктерден тұратынын анықтады. Бұл құрауыштар тиімді тәртіп түрі ретінде бір-бірін ауыстыруы да мүмкін. Ол өз еңбектерінің бірінде үш топқа біріктірілген он негізгі құзыреттіліктерді қарастырады:

1) адамның жеке тұлғалық іс-әрекет пен қарым-қатынас субъектісі ретіндегі құзіреттіліктері;

2) адамның өзара іс-әрекеті мен әлеуметтік саласына қатысты құзіреттіліктер;

3) адамның іс-әрекетіне қатысты құзіреттіліктер.

Дж. Равеннің тұжырымдамасы кәсіби құзіреттілікті қалыптастырудың ішкі және сыртқы шарттарын жасау, кәсіби маман тұлғасын тәрбиелеу мәселелерін қарастырады. Құзіреттіліктің жетекші құрауыштарын анықтай отырып, ол адамның алдына қойған мақсатын орындауға көмектесетін қырыққа жуық сипаты мен икемділігін атайды [318].

Еуропа кеңесі (1990 ж.) құзыреттілікті стратегиялық, әлеуметтік, әлеуметтік–лингвистикалық, тілдік, оқу құзыреттіліктеріне бөледі. Осы құзыреттіліктер соңғы жылдары мұғалімнің кәсіби іс-әрекетіне байланысты қолданыла бастады. «Құзыреттілік» термині, әдетте, белгілі бір әлеуметтік-кәсіби мәртебе иесіне байланысты қолданылады және оның сол істі атқарудағы түсінігі, білімі, білігінің орындалуға тиіс мәселенің нақты өз деңгейінде шешілуімен сәйкестілігі арқылы сипатталады.

Э.Ф. Зеердің зерттеуінде кәсіби білім салыстырмалы талдау жүйесінде беріледі, маманның әлеуметтік-кәсіби даярлығы кәсіби біліктілікпен, негізгі біліктілік және құзырлылықпен анықталады. Біліктілік - қызметкердің кәсіби даярлығының түрі, оның белгілі бір жұмыс саласындағы білімі, іскерлігі мен дағдысы.Тұлғаның негізгі біліктілігідегеніміз - тұлғаның белгілі бір кәсіби сала бойынша орындалатын жұмысқа қажетті жалпы кәсіби білімі, іскерлігі, дағдысы және қабілеттілігі мен қасиеттері. Оның еңбектерінде негізгі біліктіліктің бес түрі анықталған: әлеуметтік-кәсіби бағыттылық (қажеттіліктің, мотивтің, құндылықтың үстемдігін сипаттайды); кәсіби құзырлылық (жалпы кәсіби және саяси білім мен дағдылар, оқу үдерістерін ұйымдастыру мен жобалау, мәселені шешу т.б.); когнитивтік қабілеттілік (қадағалау, бақылау, креативтік, т.б.); тұлғалық қасиеттер (дербестік, жауапкершілік, сенімділік) және кәсіби маңызды психофизиологиялық қабілеттер (іс-әрекетті үйлестіру, реакцияның шапшаңдығы, сөйлеу, эмоциясы т.б.) [156].

Бірқатар ғалымдар педагогикалық білім берудің негізі мұғалімдерді кәсіби даярлау екендігін айтады. Кәсіби педагог-мұғалім әдістемені жақсы меңгеруі, оқушыларды дамытуда оқу құралын мақсаттылықпен пайдалана білуі керек. Болашақ мұғалімді терең әдіснамалық және теориялық тұрғыда даярлау қай кезде де күн тәртібінен түспек емес.

Кәсіби-педагогикалық құзіреттілікті қалыптастырудың ғылыми-педагогикалық негіздерін ғалымдардың бірнеше бағытта зерттегені байқалды.

***Бірінші бағыттағы ғалымдар*** (Т.Г. Браже, Н.Н. Лобанова, Н.И. Запрудский және т.б.) кәсіби құзіреттілікті «сапалар мен іскерліктердің» жүйесі ретінде түсінеді және кәсіби-педагогикалық құзыреттілікті философиялық, психологиялық, мәдениеттанымдық, әлеуметтік және тұлғалық тұрғыдағы жүйе ретінде қарастырады.

***Екінші бағыттағы ғалымдар*** (В.А. Сластенин, В.И. Загвязинский, А.И. Мищенко, Г.И. Хозяинов және т.б.) кәсіби-педагогикалық құзіреттіліктің педагогикалық шеберлікпен байланысын және олардың айырмашылығын зерттеді.

***Үшінші бағыттағы ғалымдар*** (Е.В. Бондаревская, А.А. Вербицкий, Б.С. Гершунский, Н.С. Розов және т.б.) кәсіби-педагогикалық құзіреттілікті тұлғаның білімділігімен, дамығандығымен, тәжірибесімен, жеке қабілеттерімен, білімін үнемі жетілдіруге ұмтылысымен, адамдармен мәдениетті қарым-қатынас жасай білуімен байланыстырады [87].

***Төртінші бағыттағы ғалымдар*** (Н.В. Кузьмина, М.И. Лукьянова, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Е.М. Павлютенков және т.б.) кәсіби-педагогикалық құзыреттілікті іс-әрекеттік тұрғыдан қарастырады [38;349].

Н.В. Кузьмина құзіреттілікті жеке тұлғаның қасиеттері ретінде қарастырады. Оның пікірінше құзыреттіліктің бес түрі бар:

1) оқытатын пән бойынша арнайы және кәсіби құзіреттілік;

2) оқушылардың білім, біліктерін қалыптастыру тәсілдері бағытындағы әдістемелік құзыреттілік;

3) қарым-қатынас аясындағы әлеуметтік-психологиялық құзіреттілік;

4) оқушылардың ынтасы, қабілеті аймағындағы саралап-жіктеу–психологиялық құзіреттілік;

5) тұлғаның өзінің және өзіндік іс-әрекетінің жетістіктері мен кемшіліктері айналасындағы аутопсихологиялық құзіреттілік [202].

***Үшінші кезең*** мұғалімнің кәсіби іс-әрекетін психологиялық тұрғыда ғылыми категория ретінде сипаттайды.

Білім беруді жаңарту негіздерінің бірі ретінде құзіреттілік тұрғыдан келуді жақтаушылар күтілетін нәтижелер тұжырымдамасын құруда. Бұл тұрғыдағы көзқарасты М.В. Рыжаков өз еңбегінде:

- «құзіреттілік» ұғымы тек танымдық (когнитивтік) және технологиялық құраушы ғана емес, әрі мотивациялық, әлеуметтік және мінез–құлықтық, яғни оқыту нәтижелерін (білім, білік, дағды), құндылық бағдар жүйелерін қамтиды;

- құзіреттілік – алған білім, білік, тәжірибе, мінез-құлық тәсілдерін нақты жағдаятта, нақты іс-әрекет жағдайында жұмылдыру қабілеті;

- құзіреттілік ұғымында «нәтижеден» қалыптасатын білім мазмұнының кіріктірілуі;

- құзіреттіліктер тек білім беру ұйымдарындағы оқыту үдерісінде ғана емес, яғни дәстүрлі және дәстүрден тыс білім алу жағдайында да қалыптасады .

«Кәсіби құзіреттілік» ұғымы туралы бірыңғай пікір әлі тұрақталмағаны байқалады. Көбіне бұл ұғым кәсібиліктің жоғары деңгейін бейнелеуде қолданылады. Кейбір авторлардың еңбектерінде «кәсіби құзыреттілік» ұғымы «кәсіби қызметке даярлық» (В.А. Сластенин, Н.Н. Лобанова, А.И. Панарин және т.б.) және «педагогикалық кәсібилік» (А.И. Пискунов, В.В. Косарев және т.б.) ұғымымен теңестіріледі [299; 304].

Білім беру саласында құзіретті маман қалыптастыру мәселесінің зерттелуі ХХ ғасырдың 80-90 жылдары қарқынды жүре бастады. Кәсіби-педагогикалық құзіреттілік пен оның жекелеген түрлерінің жалпы мағынасы В.А. Адольфтің, Н.В. Кузьминаның және т.б. еңбектерінде көрініс тапты. Мұғалімдердің кәсіби құзіреттілігінің әртүрлі қырларын К.А. Абульханова, Л.И. Мищенко, М.В. Прохорова, Е.И. Рогов, В.А. Сластенин, Н.Ф. Талызина, және т.б. зерттеді. Кәсіби білім берудегі құзыреттілік тұғыр әртүрлі құзіреттілік түрлерінің жиынтығы арқылы күтілетін нәтижені қалыптастыруды көздейді.

Кәсіби құзіреттілікті зерттеу барысында ғалымдар оның жекелеген бағыттарына баса назар аударады. Мысалы, Н.В. Кузьмина арнайы педагогикалық, ғылыми–педагогикалық, әдістемелік және құзіреттіліктің басқа да түрлерін қарастырса, М.В. Прохорова – басқарушылық құзіреттілікке, А.А. Реан, Е.С. Алешина – саралап-жіктеу–психологиялық құзіреттілікке, Т.Б. Руденко дидактикалық-әдістемелік құзіреттілікке назар аударды.

Латынның «compete» деген термині ***«білу»*, *«жасай алу»,* *«дегеніне жету»*** деген мағыналарды береді. Бұл жалпы алғанда, құзіреттіліктің мәнін анықтайды. Кәсіби құзіреттілік категориясын айқындау үшін оларды әр түрге айналдыру, нақтылау және жалпы логикалық ұғымға біріктіруді жүзеге асыру керек. «Білу» тек кәсіби қызметтерді жүзеге асыру үшін қажетті нақты, ақиқат білім ғана емес, сонымен қатар ақиқат мәні бар және білім мен білікті қолдануға бағыттайтын құндылық болып табылады. «Жасай алу» педагогикалық үдерісті жүзеге асыру амалы ғана емес, адамның ең басты білігі өзінің ішкі жан дүниесін еркін және саналы сезіне білуде де, сыртқы кәсіби педагогикалық қызметте де субъект бола білу. «Дегеніне жету» - қойылған мақсатқа заң, адамгершілік және мәдениет шеңберінде жете білу.

Қазіргі педагогика сөздігінде «кәсіби құзыреттілік» адамның өзіндік кәсіби білім деңгейімен, тәжірибесімен және жеке қабілеттерімен, өз білімін үздіксіз көтеруге ұмтылысымен, өзін-өзі жетілдіруімен, іске деген шығармашылық және жауапты қатынасымен анықталады.

Мұғалімнің кәсіби құзыреттілігін ғалымдар кәсібиліктің бір баспалдағы (Е.В. Андриенко, Ю.В. Варданян, В.И. Журавлев, Т.В. Новикова); мұғалімнің педагогикалық қызметін жүзеге асыру үшін қажетті білім, білік, дағды және қабілеттіліктің, психологиялық сапалардың жүйесі (А.А. Вербицкий, А.К. Маркова); білім және мұғалімнің тұлғалық қасиеттерінің негізінде педагогикалық қызметті орындау формасы (Е.М. Павлютенков) ретінде қарастырады.

Кәсіби құзыреттіліктің түрлі бағыттары ғалымдар еңбектерінде жан-жақты қарастырылған. Педагогикалық бағыттылықты қалыптастыру негізі – А.А. Орлов, И.Я. Фастовец, С.Т. Каргин; маңызды кәсіби сапаларды дамыту – Е.П. Белозерцев, И.А. Колесникова, В.А. Сластенин, педагогикалық шығармашылық мәні – В.Н. Андреев, Ю.Н. Кулюткин, В.И. Загвязинский, М.М. Поташник; педагогтің кәсіби қызметінің психологиялық негізі – Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Қ.М. Нағымжанованың т.б. еңбектерінде ғылыми негізде тұжырымдалған. Сонымен қатар, жекелеген пәндер бойынша біліктіліктерді қалыптастыруға Б.Б. Баймұхановтың, М.Ә. Құдайқұловтың, С.Е. Шәкілікованың, А. Нұғысованың және басқалардың еңбектерінде ерекше көңіл бөлінген.

В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Л.И. Мищенко және т.б. педагогтік мамандықтың ерекшелігіне орай педагогтің «кәсіби құзыреттілігі» ұғымын оның педагогикалық қызметті жүзеге асыруға теориялық және практикалық жағынан дайындығы мен кәсіби шеберлігінің бірлігі ретінде түсіндіреді. Бұл жағдайда кәсіби құзыреттіліктің құрылымы неғұрлым жалпыдан жеке біліктілікке бағытталған педагогтік біліктілік арқылы анықталады. Мұғалімнің педагогикалық ойлай білудегі (ішкі, ойлау әрекеттері) жалпылама біліктілігі кезінде байқалатын теориялық дайындығының мазмұны мұғалім бойындағы талдаушылық, болжамдық, жобалау және рефлекстік біліктіліктердің болуымен анықталады. Практикалық дайындығының мазмұны педагогтің әртүрлі біліктіліктерінің (сыртқы, практикалық) қалыптасуымен айқындалады. Оларға: біріктіре білу, ақпараттық, дамытушылық және бағдарлық қабілеттерді біріктіретін ұйымдастырушылық қабілеті; перцептивтік, педагогикалық қарым қатынас және педагогикалық техниканы (жеке оқушының және оқушылар ұжымының белсенділігін көтере білу); қолданбалы біліктілігі (ән айта білу, сурет сала білу, музыкалық аспапта ойнай білу, үйірме жетекшісі, нұсқаушы т.б.) жатады. Осындай көзқарасты кәсіби құзіреттілікке мұғалімнің алға қойылған педагогикалық міндеттерді тиімді шешудегі жеке мүмкіндіктері деп анықтама бере отырып, «Мамандыққа кіріспе» оқу құралының авторлары В.А. Мижериков және М.Н. Ермоленко да қолдайды. Бұл үшін мұғалімге педагогикалық теорияны жете білумен қатар, оны практикада қолдана білу қажет, сондықтан педагогтық құзыреттілікті оның теориялық және практикалық даярлығының педагогтік қызметті жүзеге асырудағы бірлігі деп түсінуге болады.

Л.М. Митина мұғалімнің кәсіби дамуының психологиялық факторларын, шарттары мен қозғаушы күштерін зерттей келіп, тұлғаның интегралдық сипаттарының қатарындағы кәсіби даму факторларының бірі ретінде мұғалімнің кәсіби бағыттылығын және педагогтік құзыреттілігін бөліп көрсетеді. Мұғалімнің кәсіби құзыреттілігінің психологиялық тұжырымдамасын жасай отырып, А.К. Маркова оған мынадай анықтама береді: «кәсіби құзыреттілік - бұл мұғалімнің білім, білік және осы еңбекті жүзеге асыруға қажетті олардың нормативтік белгілерінен хабардарлығы; психологиялық сапаларды меңгеруі, нормаға және үлгіге сай нақты кәсіби әрекет» және оның мазмұнын екі көрсеткішке – үдерістік және нәтижелілікке бөледі. Қазақстан Республикасы мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандартында ***«базалық құзірет»*** ұғымы қолданылып келеді. Бұл құзыреттіліктер - өмірдегі мәселелер мен жағдайаттарды шешуде іс-әрекеттің сапалы, табысты өтуін қамтамасыз ететін жеке тәжірибеге енген білім, білік, дағды, қабілеттің жинағы немесе әмбебап жүйесі. Сондықтан, осы тұрғыда жоғары кәсіби білім беру базалық құзыреттіліктерді қалыптастыруға бағытталуы тиіс. Құзырет білім, білік, шығармашылық әрекеттің қорытындысына сүйеніп, төмендегідей негізгі белгілерімен ерекшеленеді:

1) көпқызметті күнделікті, кәсіби және әлеуметтік өмірде кездескен кез келген жағдайдан шыға алады және кез келген мақсатты және міндетті шеше алады;

2) метапәнділік және пәнаралық – бұл түрлі жағдайда қолданылады;

3) зияттық дамуды, яғни дерексіз ойлауды, рефлексия, өзінің жеке ұстанымын анықтай алуды, өзін - өзі бағалауды, сын тұрғысынан ойлауды талап етеді;

4) көпқырлылығы – түрлі ақыл-ой үдерісін, зиятты біліктілікті, ақыл-ойды қажет етеді.

Отандық педагогикада «құзыреттілік» ұғымы көбіне кәсіби дайындық, кәсіби шеберлік пен мамандықты меңгеру деңгейі ретінде қарастырылып келеді.

Болашақ мұғалімдерді кәсіби дайындаудың әртүрлі қырлары көптеген ғалымдарымыздың зерттеулерінде көрініс тапқан. Айталық, бұл мәселені Б.Т. Кенжебеков (жоғары оқу орны жүйесінде болашақ мамандардың кәсіби құзіреттілігі), С.И. Ферхо (мұғалімдердің электрондық оқу, басылымдарды пайдаланудағы кәсіби құзыреттілігі), М.В. Семенова (жоғары оқу орындарында болашақ педагогтар кәсіптік құзыреттілігін қалыптастырудың педагогикалық шарттары), Б.Т.Барсай (болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің кәсіби-дидактикалық құзыреттілігін қалыптастырудың ғылыми-педагогикалық негіздері) өз зерттеулерінде зерделеген [38].

Ғылыми-педагогикалық еңбектерге жасалған талдау, сонымен бірге, болашақ мұғалімнің деонтологиялық даярлығын қалыптастыру, университеттік білім берудің кәсіптік бағыттылық ұстанымына негізделген педагогикалық құрауышының мазмұнын іріктеу, мектепке дейінгі білім берудегі болашақ педагогтарды коммуникативтік іс-әрекетке кәсіби тұрғыдан дайындау, педагогикалық практика барысында болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің кәсіптік шеберлігін қалыптастыру, жоғары оқу орнында болашақ жаратылыстану пәндері мұғалімін кәсіби даярлау жоғары педагогикалық білім беруде болашақ мұғалімдерді жаңа ақпараттық технологияны пайдалана білуге даярлау, жоғары оқу орнында болашақ еңбек технологиясы және кәсіпкерлік мұғалімін кәсіби даярлаудың теориясы мен практикасы, болашақ математика мұғалімдерін оқушылардың есеп шығару білігін қалыптастыруға даярлаудың ғылыми-әдістемелік негіздері, электрондық-әдістемелік жүйе жағдайында оқушыларда экономикалық білім қалыптастыруға болашақ бастауыш сынып мұғалімін даярлау, болашақ мұғалімдерді ақпараттық–компьютерлік және математикалық моделдеу негізінде кәсіби дайындау, университеттік білім беру жүйесінде болашақ маманның шығармашылығын қалыптастыру, болашақ мұғалімдерді оқушыларға ұлттық тәрбие беруге кәсіби дайындау теориясы мен практикасы, студенттері кәсіби даярлауда бос уақытты пайдаланудың ғылыми-педагогикалық негіздері, болашақ мұғалімдердің тәрбиеші ретінде кәсіби қалыптасуының теориялық-әдістемелік негіздері т.б. еңбектер болашақ мұғалімдерді кәсіби дайындау мәселелері бүгінгі күн талабына орай әртүрлі тұрғыдан қарастырылғанын байқатты.

Ы. Алтынсарин Ұлттық білім академиясының ғалымдары М.Ж. Жадрина, С.Д. Мұқанова, Н.Н. Нұрахметов, С.Н. Лактионова және басқалар білім берудегі құзіреттілікті зерделеу негізінде төмендегідей анықтама береді: ***базалық құзыреттілік*** дегеніміз – оқушылардың ересек өмір сүруге, азаматтың рөлін атқаруға және білім алуды өмір бойы жалғастыруға дайындығы; ***түйіндік құзыреттілік*** – барлық әлеуеттік мүмкіндіктерді проблемалық жағдаяттарды шешуге жұмылдыру; алған білім, білік және дағдыны және өмірлік тәжірибені белгілі бір мақсатқа қол жеткізуге шоғырландыруға қабілеттілік.

Сонымен, кәсіби білім берудегі құзыреттіліктер түйіні нәтижелерге жетуді көздейді.

Кәсіби білім берудегі құзыреттілік тұғыр әр түрлі құзыреттілік түрлерінің жиынтығы арқылы күтілетін нәтижені қалыптастыруды көздейді. Тек аталмыш тұрғыдан келу арқылы ғана кәсіби салада өнімді өзбетіндік және жауапты іс-әрекетке дайын маман даярлауға болады. Педагогтің құзыреттілігін жеке тұлға қасиеттерінің интеграциясы ретінде қарастыра отырып, кәсіби педагогикалық құзіреттіліктер моделін анықтау қажет. Ресейлік және шетел ғалымдарының еңбектерінде педагогтің құзыреттілігі мынадай бағыттарда қалыптастырылған: кәсіби еңбек нәтижелігін анықтайтын білім мен біліктіліктердің жиынтығы (Е.П. Тонконогая); жеке тұлғалық сапалар мен қасиеттердің үйлесімі (Л.М. Митина); кәсіби және жалпы мәдени көрсеткіштердің бірлігі (Т.Г. Браже, Е.А. Соколовская).

Педагог құзыреттілігінің моделін жасауда Герцен атындағы РМПУ ғалымдарының пікірлері қызығушылық тудыруда. Олар мұғалімнің кәсіби құзыреттілігін үш құрамдас бөліктердің: негізгі, базалық және арнайы құзыреттіліктердің бірлігі ретінде қарастырылады. Болашақ мұғалімнің негізгі құзыреттілігі оны дайындау құрылымының басты элементі болып табылады. Ол нақты кәсіби іс-әрекетпен байланысты болмаса да, бірақ ол жалпы және кәсіби білім берудің арасындағы дәнекер тізбек ретінде алынады.

И.А. Зимняя өз жұмыстарының бірінде үш топқа біріктірген он негізгі құзыреттіліктерді қарастырады:

1) адамның жеке тұлғалық іс-әрекетпен қарым-қатынас субъектісі ретінде құзіреттіліктер.

2) адамның өзара іс-әрекеті мен әлеуметтік саласына қатысты құзыреттіліктер.

3) адамның іс-әрекетіне қатысты құзыреттіліктер.

Негізгі құзыреттіліктер жалпы орта білім беру саласында қалыптасып, қандай да бір мамандықтың іргетасын құрайтын құрауыштардан тұратын базалық құзыреттіліктердің негізіне дайындайды. Ғылымда базалық құзіреттіліктерге жататындар:

- жалпы ғылыми ұғымдар – табиғат, қоғам және адамның іс-әрекетінің негізгі заңдары;

- экономика мен мінез-құлықты ұйымдастырудың негізін құрайтын әлеуметтік-экономикалық;

- азаматтық-құқықтық;

- ақпараттық-коммуникациялық;

- политехникалық – техника мен технологияның, жаратылыс-ғылыми, автоматтандырылған өндірістік қызмет ету ұстанымы, бақылау жіне басқару жүйелері;

- жалпы кәсіби мамандықтар тобына қатысты [290].

Бұл тұрғыдағы көзқарасқа сәйкес білім беру жүйесі негізгі құзыреттіліктерді қалыптастыруға бағытталуы тиіс. Құзыреттілікті мына төмендегі сипаттық белгілеріне қарап негізгі деп қарастыруға болады:

- интегративтік табиғатының болуы, яғни өзіне біртекті немесе жақын жақын келетін білім мен іскерліктерді, мәдениет пен іс-әрекеттің ауқымын (ақпараттық, құқықтық және т.б.) өзіне қамтып алады.

-көпқызмет, яғни оны меңгеру күнделікті өмірде әртүрлі проблемаларды шешуге мүмкіндік береді.

- пәнүстілік және пәнаралық сипатта болады, яғни, әртүрлі жағдаяттарда қолданылады.

- белгілі дәрежеде интеллектуалдық дамуды талап етеді.

- көпөлшемдік (сыйымдылығы), яғни әртүрлі ойлау үдерістері мен интелектуалды икемділіктерді қамтиды.

Барлық құзыреттіліктер әртүрлі тұрпаттағы амал-әрекеттерді талап етумен (қосымша және тек белгілі бір жағдайда көрініс табуы мүмкін) мәнді:

- автономды және рефлексивтік әрекет ету;

- әртүрлі құралдарды интерактивті қолдану;

- әлеуметтік-гетерогендік топтарға кіру және оларда қызмет ету.

Еліміздегі әлеуметтік-экономикалық жағдайды, білім мазмұнын дамытудың бүгінгі жағдайын есепке ала отырып, Қазақстан Республикасындағы 12 жылдық орта білім беру стандартында қабылданып отырған негізгі құзыреттіліктерді мәселенің шешімін табу (өзіндік менеджмент), ақпараттық және коммуникативтік құзыреттіліктерді қалыптастырып дамыту көзделіп отыр. Олай болса, аталған құзыреттіліктерді оқушылар бойында қалыптастыруды болашақ маман жоғарғы оқу орны қабырғасында меңгеріп шығуы тиіс екендігі ақиқат.

Қорыта келе, осы айтылғандардың барлығы, өз тарапынан жоғары білім берудегі тиісті құрылымдық қайта құруды, сондай-ақ, алдыңғы қатарлы әлемдік беталысқа сәйкес болу мақсатында білім беру жүйесінің ішкі өзгерісін қажет етіп отыр. Бұл білім беру жүйесінің сыртқы ортаға бейімделуі жағдайында және оның қазіргі заманның келешекте жасайтын жаңа қадамдарына ұмтылысы кезінде ғана мүмкін болады. Осыған сәйкес, білім берудің мәні ғана емес, сонымен қатар, оқыту нысандары да түпкілікті түрде өзгеріп отыр, бұған ең алдымен интерактивті оқыту технологияларын (іскерлік ойын, мәселелелік жағдай, кейс технологиялар) жатқызуға болады. Сонымен қатар, оқыту үрдісінде жобалық-ұйымдастырылған тәсілдерді қолдану өз тиімділігін көрсетіп отыр. Демек, құзіреттілік тұрғыдан зерттеу жоғары білім беруді жаңарту негіздерінің бірі.

**Сұрақтар мен тапсырмалар**

* 1. «Құзірет» және «құзіреттілік» ұғымдарына берілген анықтамаларды негіздеңіз.
  2. Педагогикадағықұзіреттілік тұғырды зерттеушілердің еңбектерінің тізімін хронологиялық тәртіппен құрастырыңыз.
  3. Білім беру мазмұнын жасаудағы құзіреттілік тұғырдың қолданылу тетіктерін қарастырыңыз.

**3.6. Квалиметриялық тұғыр**

Әдіснамалық квалиметриялық тұғыр зерттеу барысында бірнеше міндеттерді шешу үшін қолданылады: зерттеу объектісін анықтауда, жүйелі түсінік беруде, идея, мақсаттар мен моделдерді зерттеудің концептуалдық негізі ретінде, шкалаға бөлуде, объектілерді өлшеуде, өлшеу көрсеткіштері мен критерийлерін талдауда, мәлімет жинауда, алынған нәтижелерді қайта өңдеуде және оларды түсіндіруде қолданылады.

Квалиметриялық тұғыр алынған сапалы және математикалық дәлдікте ұсынылған болжамдар мен пікірлерден гөрі мәлімет жинауға ықпал етеді.

Мәліметтерді өлшеу және болжау теориялық әрі қолданбалы қатынас тұрғысынан күрделі мәселелер қатарына жатады.

***Өлшеу*** – зерттеліп отырған құбылыстың сандық сипатын анықтау; белгіленген тәртіп бойынша заттың санын, көлемін (не болмаса, реттік көлемі) анықтайтын ерекше жұмыс. ***Диагностика***– объектілер мен үдерістерге талдау жасау, оның дамуы мен функционалдық мәселелерін анықтау.

Психолого-педагогикалық болжауда зерттеліп отырған объектінің сандық және сапалық параметрлерін анықтауды белгілі әдістердің көмегімен қабылданған өлшемдер мен көрсеткіштерді (сонымен қатар стандартталған), сондай-ақ жаңа диагностикалық өлшем құралдарын қарастыру мен жобалау қарастырылады. Осыған байланысты, келесі педагогикалық болжау иерархиясының кілті тізбектеледі, атап айтсақ, «***параметр» , «индикатор» , «критерий», «көрсеткіш» , «құралдар өлшеуіші».*** Оларды интерпретация тұрғысынан қарастырамыз.

***Параметр*** – көлем, нақты құбылыстар қасиетін, іс-әрекеті немесе қызметін анықтайтын баға; индикатор құрушы элемент. Параметр педагогикалық ***қызметтің тиімділігін****;* критерий педагогикалық ***қызметтің нәтижелілігін;***көрсеткіштер мен индикаторлар алынған ***нәтиженің сандық белгілерін*** анықтайды. ***Индикатор***– көлем, бірнеше параметрлерді тарату және осы немесе басқа құбылыстың өзіндік өлшемдері бойынша бағалауға мүмкіндік беретін іс-әрекет немесе қызмет. ***Баға*** – белгілі бір феноменнен көрініс табады, сандық және сапалық, таратылған түрде болады. ***Критерий***– белгі, сол бойынша жіктеледі, бағаланады (және бағасын алады) белгілі бір құбылысқа сәйкес келетін индикатор, әрекет немесе қызмет. Критерий - ғылыми негізделген эталон, осыған байланысты оқушыларға білім беру мен тәрбиелеудегі жеткен жетістіктер мен дамулар деңгейі белгіленеді.

Педагогиканың өлшемдік аппараты (диагностикалық-өлшемдік) - құралдар жүйесі, көрсеткіштер, оларды жаңарту жолдары және дамудың деңгейін анықтау білім алушыларды қалыптастыру, білім беру мен тәрбиелеу. ***Көрсеткіштер***– бұл белгілер даму деңгейін сипаттайды, тұлғаның қалыптасу үдерісі, оның білімділігі, тәрбиелігі, тәжірибе жүзінде іске асудың шаралары арқылы білім алушылардың білім мен білік, тәрбиесін көрінімді түрде бақылау. Өлшеу құралы ретінде педагогикалық диагностикалауды қолдану және педагогикалық объектінің сапалық әдісін сандық әдіспен анықтау мәселелері қарастырылады [310]. Өз кезегінде сандық әдіс-қабылдаулар, әдістер сипаттамасының жиынтығы, қазіргі заманғы математика мен есептеуіш техника жетістіктеріне сүйене отырып, білімді қайта жаңғырту мен қабылдауды қалыптастыру болып табылады.

Педагогикалық болжау – мектеп оқушысының қалыптасуы, білімі мен тәрбиесінің даму деңгейін анықтаудағы ғылыми жағынан негізделген іс-әрекет. Педагогикалық болжам мен педагогикалық өлшем бойынша монографиялар жазылып, ғылыми-тәжірибелік конференциялар, әдістемелік сессиялар өткізіліп тұрады. Дегенмен ғалымдар педагогика саласындағы педагогикалық өлшемдер, педагогикалық болжауды өздеріне қоса отырып, жеке дамуы керек дегенді алға тартады. Педагогикалық сараптама, педагогикалық өлшемдер мәселелерібойынша қазіргі уақытта (В.С. Черепанов, Д.А. Иванов, В.И. Звонников, В.С. Аванесов, В.И. Звонников, М.Б. Челышкова, Л. Крокерь, Т.О. Балыкбаев, Б.Т. Жақыпақынов, Г.С. Примбетова, П.Ш. Маханова және т.б.) зерттеулер жүргізілуде.

Қазақстан Республикасында білім беру жүйесінің индикаторлары құрастырылып, білім беру сапасын бағалаудың ішкі және сыртқы рәсімі енгізілді, білім алушылардың ғылыми жетістігі, педагогикалық зерттеудің сапасы бойынша білім беру сапасының бірыңғай ұлттық бағалау жүйесі құрастырылуда.

Ресей Федерациясында педагогикалық диагностика кафедрасы сапалы маман даярлаудың зерттеу орталығы болып табылады, білім алушылардың білім сапасын анықтауды заманауи тұрғыдан талдау, ұлттық тест жүйесіндегі стратегиялық бағыт пен педагогика саласындағы диссертациялық зерттеулердің сапасын көтеру жұмыстары атқарылады. Ғылыми-педагогикалық зерттеулердің сапасын анықтау туралы Ресей Білім Академиясының академигі В.М. Полонскийдің жобасы құрастырылды және практикаға ендірілді.

Қазақстанда педагогика және психология ғылымдары бойынша жазылған диссертациялардың сапасына арналған оқу-әдістемелік құралдар шығарылуда. Диссертациялық кеңестің қызметіне, диссертациялармен ізденушілердің мақалаларына байланысты кең мазмұнды мәселелер көтерген мақалалар да бар [211].

Педагогикалық диагностика мен болжауға байланысты мәселелерді теориялық және әдістемелік жағынан зерттеулер мен талдаулар, ғылымтанушыларды педагогиканың салыстырмалы саласының бірі- педагогикалық квалиметрия туралы ойға жетелейді. Педагогика ғылымында педагогикалық өлшем мен педагогикалық диагностика өзіндік мәртебеге ие, олардың әрқайсысы педагогика ғылымының жеке саласы ретінде дами алады. Осыған байланысты, квалиметрия - өнімінің сандық бағасын сапалық көрсеткішпен біріктіруші әдіс ретіндегі ғылымның бір саласы деп қарастыруымызға болады.

***Квалиметрия*** – пәнаралық сала. Квалиметриялық әдіс педагогика мен психология саласында білімді бағалауды тексеру, бақылау сұрақтарының дұрыс қойылуы, жеке тұлғаның психологиялық мінезін өлшеудегі әр түрлі әдістерде қолданылады. Кез-келген педагогикалық зерттеулер міндетті түрде сандық және сапалық өлшемдер арқылы зерттеледі. Осыған байланысты, ізденуші педагогикалық өлшемнің теориялық және әдістемелік жағы мен зерттеу феноменінің сандық және сапалық жағынан салыстырмалылығы туралы болжауды міндетті түрде білуі тиіс. Педагогикалық квалиметрия және диагностика тұғырнамалық құзыреттілік ретінде магистрлар мен ғылым докторларын даярлаудағы білім бағдарламасына енгізілуі тиіс.

Соңғы жылдары білім беру квалиметриясы ғылыми білімнің жеке дербес саласы ретінде қалыптасуы және білім беру сапасын арттыру мәселелері (С.И. Григорьев, Г.С. Жукова, В. Оконь, Н.А. Селезнева, А.И. Субетто, А.О. Татур, Л.Вл Федянский, А.Қ. Құсайынов, Ш.М. Қаланова, Г.С. Минажева, В.А. Мясников, Н.Н. Найденова, Б. Есенбаева, Ш. Аленова және т.б.) қарқынды зерттеле бастады.

Педагогикалық квалиметрия және диагностика әдіснамалық зерттеу пәні болып табылады, осыған байланысты ізденуші зерттеп отырған мәселенің басталу қалпы мен педагогикалық зерттеулердегі сандық көрсеткіштердің көмегімен белгілі бір сапа дамуының мониторингін диагностикалауды үйренуі керек. Педагогикалық өлшем және диагностика қажетті талап пен нақтылық, бастапқы мәліметті түсіну, зерттеулердің аралық және соңғы интерпретациясын анықтауға қол жеткізеді.

Философиялық деңгейдегі күтілетін нәтиженің стратегиялық болжамдалуына байланысты «сапа» ұғымына деген қажеттілік өзінен-өзі туындайды. Үшінші мыңжылдықта болмыс және адамзат қызметінің логикасы табиғи және әлеуметтік, тұрмыстық және іс-әрекеттік, материалдық және рухани, экономикалық және адамгершілік факторлардың сапалы синтезін қажет етеді. Кезінде сапа қоғамның, адамның жан-жақтылығымен өлшенген болса, ендігі бағыт ***«жан-жақтылықты» «бір тұтастыққа»*** жинай отырып, сапаны анықтау немесе ***«сапалы саннан» «сапалы тұтастыққа»*** көшу.

Ғалымдар ғаламшарлық деңгейдегі сапа мақсаттарын өмір сапасы, табиғат ортасының сапасы, денсаулық сапасы, руханият сапасы, білім сапасы мен олардың арасындағы күрделі құрылымдық байланыстары арқылы айқындайды. Білімге қатысты сапа категориясын зерттеген ғалымдардың бірі А.И.Субетто адам сапасы мен білім сапасының ұстанымдарына сай **білім *сапасының адам сапасына айналатындығын,*** онда ол өзіндік із қалдыратындығын, адамға қойылатын талап «білім сапасы» ұғымын қалыптастырушы бастапқы материал екендігіне ерекше көңіл аударады.

Білім сапасы түсінігіне талдау оның құрылымдық элементтерін төмендегідей жіктеуге мүмкіндік береді: мектеп бітіруші ***түлектің сауаттылық сапасы***, білімге қоғамның әсері мен білімдік орта сапасы ескерілетін ***білім жүйесінің сапасы.***

Білім сапасы кіріктірілген сипаттама ретінде оқытудың барлық кезеңдерін, тұлғаның қалыптасуы мен дамуы және білім үдерісі нәтижелерін жүйелеуші кешенді көрсеткіш деген қорытындыға келе отырып, ***білім сапасы – бұл негізгі өнімі түлек сапасы болып табылатын, білім ұйымдары қызметтерінің тиімділігі***деп пайымдалады [202].

Білім сапасын зерттеудің әдіснамалық негіздерімен айналысатын (1946 жылдан бері) халықаралық стандарттау ұйымдары (ISO - International Orqanization for Standardization) ISO-9000 сериялы стандартында сапаға қатысты ***сапа саласындағы саясат,* *сапа жүйесі, сапа ілгегі, сапа спиралы, сапа менеджменті, сапаны қамтамасыз ету***деген ұғымдар алғаш өндірістерге, басқару саласына ендіріліп, сапа жүйесін сертификаттау үдерістері деген жаңа бағыттың қолданысқа енуіне тікелей әсерін тигізді.

Қазақстанда білім сапасының саясатымен, білім сапасын қамтамасыз ету мәселелерімен айналысатын, ҚР Үкіметінің қаулысымен (29.04.2005ж.) қабылданған «Білім сапасын бағалаудың Ұлттық орталығының» халықаралық деңгейдегі білім сапасын қамтамасыз етудің төрт деңгейлі үлгісін (ұлттық деңгейдегі білім сапасы (сапаны сертификаттау); ішкі өздік баға (өздік аттестациялау); сыртқы эксперт бағасы; (сапа жөніндегі есеп) жүзеге асыру қызметі белгілі дәрежеде жолға қойылған.

Сонымен, диалектика заңдылықтарына және сапа теориясы мен педагогикалық өлшем аппараты жөніндегі білімдерімізге сүйене отырып, «сапа» мен «сан» мазмұны бір заттың әр түрлі қырлары мен сырларын ашады, кез келген сапа оған тән сандық сипаттармен белгіленеді деген ой-пікірлермен жинақтаймыз.

Педагогикадағы өлшеудің мәні – зерттелуші нысанның, үдерістің сипаттамалары мен жеке белгілерін нақты сандық жүйе келтіру, бір немесе бірнеше белгілерді салыстырудың бастапқы нүктесін, салыстыру шкаласын табу. Осыған байланысты, педагогикалық өлшем мен диагностика маңызды ғылыми бағыт ретінде ғалымдар үшін әдіснамалық семинар, республикалық конференциялар өткізу, диссертациялық зерттеулер сапасын көтеру, педагогикалық өлшем мен диагностика банкін құру аса қажет болып тұр.

Педагогикалық өлшем мен диагностиканы зерттеу нәтижесі ғылыми зерттеулердің сапасын көтеру, ғылыми жұмыстарға берілетін бағаның нақтылығын, сапа көрсеткіштерін бағалау саласының мамандарын даярлаудағы білім беру бағдарламасының мазмұнын жетілдіруге тиімді әсер етуде.

Әдіснамалық квалиметриялық тұғыр зерттеу барысында бірнеше міндеттерді шешу үшін қолданылады: зерттеу объектісін анықтауда, жүйелі түсінік беруде, идея, мақсаттар мен модельдерді зерттеудің концептуалдық негізі ретінде, шкалаға бөлуде, объектілерді өлшеуде, өлшеу көрсеткіштері мен критерилерін талдауда, мәлімет жинауда, алынған нәтижелерді қайта өңдеуде және оларды интерпретацияларда қолданылады.

Квалиметриялық тұғыр алынған сапалы және математикалық дәлдікте ұсынылған болжамдар мен пікірлерден көп мәлімет жинауға ықпал етеді

**Сұрақтар мен тапсырмалар**

1. Квалиметрия деген ғылым нені зерттейді?

2. «Көрсеткіштер», «өлшемдер», «параметрлер» ұғымдарына анықтамалар беріңіз.

3.Кәсіби білім берудегі құзыреттілік тұғырды сипаттаңыз.

**4-ТАРАУ**

**ҒЫЛЫМИ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ТАНЫМ ӘДІСНАМАСЫ**

**4.1. Педагогикалық зерттеудің әдіснамалық және теориялық негіздері**

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

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

***Тағы бір, соңғы белгі – терминологияның бір мәнділігі.*** Бұл ғылыми қағидаға қойылатын міндетті талап. Оның дамуы барысында түсініктер үнемі байып отырады, бағыттарға бөлінеді. Бұл заңды үдеріс. ***Бір ғылыми еңбектің*** – дипломдық жұмыс, диссертация, монография, мақала сияқты еңбектерінде автор басты ұғымдарды дұрыс анықтауға және зерттеудің аяқталғанына дейін соны басшылыққа алуға тиіс [293].

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

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

Зерттеулерді жіктеуді талдау мәселесі педагогикалық әдебиеттерде біршама қарастырылған. Зерттеудің жіктелуі 60-шы жылдары пайда болды. Сонымен, И.Т. Огородников жұмыстың үш түрін бөліп көрсетті: педагогика жетістігінің теориялық және практикалық қорытындысын шығаратын қорытынды зерттеу; көп қырлы тәжірибелік іс-әрекеттің заңдылықтарын ашатын, жеке жақтарын тереңдетіп зерделеуге бағытталған жұмыстар; оқу–тәрбие мекемесінің жеке типтеріндегі өскелең ұрпақтың тәрбиесі және оқыту тәжірибесіне тікелей жетекшілік ететін мақсатта құрылған нормативті және құрылымды-әдістемелік қайта өңдеулер (оқу бағдарламалары, оларға түсініктеме хат, әдістемелік құрал, оқулықтар) [142].

Берілген жіктемені М.А. Данилов шартты және салыстырмалы деп есептеді және жоспардағы қойылған мәселе деп қарастырды. Кейінірек ғылымтануда зерттеудің ***іргелі, қолданбалы және қайта жасалымдар*** деп жіктелу қатары пайда болды. ***Іргелі зерттеулер*** педагогикалық үдерістің заңдылықтарын ашады, ғылымның жалпы теориялық тұжырымдамасын, оның әдіснамасын, тарихын жасайды. Олар ғылыми білімді кеңейтуге бағытталған, ғылыми ізденіске жол сілтейді, қолданбалы зерттеу және жасалымға арналған база құрады. ***Қолданбалы зерттеулер*** оқыту, тәрбиелеу әдістері, білім мазмұны, оқытушыларды дайындау мәселелерімен байланысты теориялық және тәжірибелік жеке міндеттерді шешеді. Көптеген жағдайларда қолданбалы зерттеулер іргелі зерттеулерді жалғастырады. Олар ғылым және тәжірибені, іргелі зерттеулер мен жасалымдарды, теоретиктер мен практиктерді байланыстыратын аралық буын рөлін атқарады [118].

Педагогикалық зерттеудің әрбірі жеке сала ретінде қарастырылатын әдіснама, дидактика, тәрбие теориясы, педагогика тарихы, мектептану сияқты пәндердің шекарасында жүргізіледі. Әрбір пәннің көлемінде іргелі де, қолданбалы зерттеу де болуы мүмкін. Бұған дәлелді педагогикалық іс-әрекет түсінігіне талдау берілген В.В. Краевскийдің жұмысынан табуға болады. Ол өзіне тәрбиешілер, мұғалімдер іс-әрекетін ғана емес, сонымен қоса, педагогика саласындағы ғылыми іс-әрекетті, мұғалімдерге педагогика ғылымындағы материалдардың берілуін, педагогика саласындағы ғылыми әрекетті бағыттайтын және реттейтін басқарушылық жұмысты да қамтиды. Бұндай кең түсінік бізге әрбір педагогикалық пәнде іргелі және қолданбалы зерттеу болуы мүмкін деген негіз береді [191].

Жіктелу нысандарының белгілі бір қасиеттерін сипаттайтын, зерттеудің тәуелсіз жіктелінген топтамаларға бөлінуі – ғылыми-педагогикалық зерттеу жіктелуінің негізіне **фасетті әдіс** лайық. Зерттеу қасиеттерінің теориялық және тәжірибелік бағытталған сипатында төрт жеке фасет ерекшеленеді. Бірінші фасет – ***зерттеу міндеттері***- ғылыми қызметкерлердің, ғалым-педагогтердің өздерінің алдына қоятын мақсаттары, жан-жақты жоспарланған нәтижелерге бағытталып жүргізетін жұмысы сипатталады. Екінші фасет – ***зерттеу нәтижелері*** – ғылыми іс-әрекет нәтижесінде алынған өнім, білім түрлерін көрсетеді. Үшінші фасет – ***зерттеу нәтижелерін пайдаланушы ұйымның мекен-жайы*** – ғылыми және тәжірибелік іс-әрекет барысында алынған нәтижелерді пайдалануға қызығушылық тудыратын ұйым мен ортаны анықтайды. Төртінші фасет *–* ***құжат түрлері –*** ғылыми-педагогикалық зерттеу нәтижелері берілген жарияланым типтерін сипаттайды [309].

Ғылыми-педагогикалық зерттеудің әртүрлі қырларын сипаттау берілген фасетке тән және көпқырлы белгілерін көрсететін фасеттің әрқайсысына көптеген терминдер енеді. Сонымен, **зерттеу міндеттері:** сипаттау, анықтау, негіздеу, жасау, айқындау, толықтыру, жүйелеу, жетілдіру, дамыту, нақтылау, талдау (тұжырымдаманы, болжамды, әдістемені, әдісті, білім мазмұнын және т. б.) болуы мүмкін. **Зерттеу нәтижелері** тұжырымдамаларды, ұстанымдарды, заңдылықтарды, болжамдарды, жіктеулерді, әдістемелік нұсқауларды, ұсыныстарды, оқу құрал-жабдықтарына талаптарды және т. б. қамтиды [311].

Кез-келген әдіснамалық мәселелерді шешу белгілі бір гносеологиялық ұстанымдар негізінде алынған бастапқы әдіснамалық тұжырымдамада жүзеге асады. Адамның танымдық іс-әрекетінің жалпы заңдылықтарын, оның даму заңдарын қалыптастыру - философия ғылымының мәселесі. Білімді философиялық, аксиологиялық түсіну философияға тән және ол ғылыми білім туралы түсініктердің қалыптасуына шешуші ықпал етеді.

***Педагогикалық зерттеудің әдіснамалық негіздері.*** Педагогика әдіснамасы жалпы әдіснама ғылымы мен қоғам дамуының үдерісін талдаудан туындайды, теориялық талдау және жинақтау, сонымен қатар, педагогика, психология, әлеуметтану, кибернетика және басқару теориясының зерттеу нәтижелерін, қисынды жалпылау әдістерін қолданады. Педагогика әдіснамасы зерттеушінің ғылыми жұмысына бағытталған. Сонымен бірге, педагогика әдіснамасының басты міндеттерінің бірі зерттеу жұмысын әдіснамалық негіздеу болып табылады. Ғылымда әдіснамалық негіздің келесі түрлерін бөліп қарастырады:

* ***ғылымның философиялық негізі*** (әлемнің философиялық бейнесі, философиялық–дүниетанымдық, логикалық–гносеологиялық, құндылықты–нормативті ұстанымдар, философияда құрастырылған теориялар мен категориялар);
* ***теориялық негіз*** (ғылымның белгілі бір саласының тұжырымдамалық идеялары);
* ***әдіснамалық негіз*** (зерттеудің әдіснамалық тұғырлары мен ұстанымдары, ғылымилық идеалы мен нормалары);
* ***логикалық негіз*** (формалды және диалектикалық логика заңдары, дәлел және аргумент ережесі);
* ***эмпирикалық*** негіз (ғылыми айғақтар, эксперимент нәтижелері, тәжірибелік-ізденушілік жұмыс).

Бұл негіздер өзара біріге отырып ғылыми зерттеудің теориялық-әдіснамалық базасын құрайды және оны негіздеу қызметін атқарады. Педагогика және білім беру саласында философиялық негіздердің маңызы зор. Философиялық негізге ғылыми ізденістің теориялық негіздері, педагогиканың тұжырымдамалық ойлары мен ұстанымдары сүйенеді [58].

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

# Қазіргі уақытта педагогикалық зерттеулерге, білім беру ұйымдарындағы тәжірибелік–эксперименттік жұмысқа ерекше көңіл бөлінуде. Зерттеуші педагогтің, педагогикалық ұжымның, эксперименттік алаңдардың ғылыми ізденісінің бағдарламалары мен әдістемелері жазылып даярлануда. Нақты мәселе бойынша зерттеу жұмысының тәжірибесі жинақталуда. Ғалымдардың іргелі еңбектерінде педагогикалық зерттеулердің әдіснамасы мен әдістемесі кеңінен берілген. Дегенмен, осы уақытқа дейін ғылыми-педагогикалық зерттеудің бағыттарын, тұжырымдамасын, әдістемесін анықтайтын ұғымдық-түсініктік-терминологиялық аппараты жеткілікті деңгейде жүйеленбеген. Сондықтан да 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, ізденуші зерттеудің әдіснамалық негізін тек анықтайды. Демек, әдіснамалық негізді әдебиеттен қарастырып, өз тақырыбының мәніне, мазмұнына сай таңдап алады.

# Әдіснамалық негіздің құрылымына педагогикалық зерттеудің әдіснамалық негізінің алғашқы құрамдас бөлігі болып табылатын өз зерттеу пәнін – философиялық заңдар, категориялар, ұстанымдар мен әдістер арқылы ойластыру кіреді. Әдіснамалық негіздің келесі бөліктеріне педагогикадағы әдіснамалық тұғырлар, әдіснамалық ұстанымдар, зерттеудің тұжырымдамалық негізіне алынатын зерттеудің логикасы (зерттеудің ғылыми аппараты, зерттеудің түсініктік аппараты, зерттеудің өлшемдік аппараты) енеді. Әрине, зерттеудің әдіснамалық тұғырлары мен ұстанымдары зерттеудің ғылыми аппаратының құрамына да кіреді. Әдіснамалық тұғыр мен әдіснамалық ұстанымды бөліп көрсету ізденушінің назарын ерекше аудару мақсатында болып отыр.

# Педагогикалық зерттеудің әдіснамалық негіздері 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.

# Әдіснамалық тұғырлардың құрылымы мен мазмұны «Педагогика әдіснамасы» (2013 ж.) атты оқу құралында ашып көрсетілген. Зерттеудің әдіснамалық негізін сызба түрінде жобаласақ, төмендегідей үлгі шығады (5-сурет. Педагогикалық зерттеудің әдіснамалық негіздерінің құрамы).

# Сонымен, *әдіснамалық тұғырлар дегеніміз* – қайсыбір педагогикалық мәселені зерттеудегі қолданылатын ұстанымдар, әдістер, тәсілдер жиынтығы. Әдіснамалық ұстанымдар деп педагогикалық жүйелерді зерттей отырып, өзгерткенде негізге алынатын қағидаларды айтады. Ғылыми-педагогикалық зерттеуді ұйымдастыру ұстанымдары – жүргізілетін ғылыми зерттеулерге қойылатын жалпы талаптар, жетекші идея, түпкі қағида болмақ. Ғылыми әдебиеттерде жалпы ғылымилық ұстанымдар қатарына объективтілікті, ғылымилықты, жүйелілікті, тарихилықты, сабақтастықты және т. б. жатқызады. Демек, тұғыр ұстанымға қарағанда кең ұғым. Бұл тұғырлар мен ұстанымдар барлық ғылымға тән. Сондықтан, педагогикада аталмыш тұғырлар мен ұстанымдарды зерттелетін нысандардың мәніне сай қолданып, ізденушілер өз зерттеулерін ұйымдастырады. Нақты тұғыр бірнеше ұстанымдар арқылы іске аспақ. Бұл ретте әдіснама негізінен ғылыми әрекеттің логикасына қатысты түсіндіріледі. Әдіснама – педагогика ғылымының жасалу зертханасы, сол әдіснама арқылы зерттеудің қазіргі талапқа сай екендігі көрсетіледі және ғылыми қызметкерлердің кәсіби деңгейі бағаланады. Магистранттар мен студенттерге 2007 жылы «Тұран» баспасынан жарық көрген «Педагогикалық зерттеудің әдісанамасы мен әдістемесіне кіріспе» атты оқу құралындағы әдіснамалық тұғырлар, әдіснамалық ұстанымдар, зерттеу логикасы, зерттеу әдістемесі туралы мысалдармен тереңдетіле берілген әдіснамалық білім мазмұны ұсынылады.

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

Осыдан соң педагогикалық ***зерттеудің әдіснамалық негіздемесінің келесі логикалық алгоритмі*** қарастырылады:

* 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.

**Зерттеудің әдіснамалық негіздері**

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

Мәдениеттанымдық

Инновациялық

Зерттеудің өлшемдік аппараты

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

# 5- сурет - Зерттеудің әдіснамалық негіздерінің құрамы

Педагогикалық зерттеудің әдіснамалық негізі оның теориялық базасымен тығыз байланыста беріледі. Демек, бұл ретте педагогика әдіснамасы педагогикалық теорияның негіздері мен құрылымы, педагогикалық болмысты бейнелейтін білімдерді жасаудың ұстанымдары, тұғырлары және тәсілдері туралы білімдер жүйесі, сондай-ақ, осындай білімдерді алу мен зерттеу жұмысының бағдарламасын, логикасын және әдістерін, сапасын бағалауды негіздеуге бағытталған әрекет жүйесі [57].

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 нысанын, ғылыми ізденістің негізгі бағыттарын, зерттеудің тірек ұстанымдарын белгілеуге мүмкіндік туғызады. Әдіснамалық сараптама зерттеу мәселесінің өзектілігін, оның тақырыбын, нысаны мен пәнін негіздеуде. Келтірілген ойлардан кейін **педагогикалық зерттеудің әдіснамалық негізін құрастырудың қисынды тізбегі** туындайды: ***мәселенің өзектілігі – тақырып – нысан – пән – мақсат – болжам –міндеттер – жетекші идея – әдіснамалық негіз*** [70].

Әдіснамалық негіз өзіне зерттеу құбылысын талдауға объективті ыңғай тауып, одан шығатын білім берудің теориясы мен практикасына ұсыныстар мен қорытындылар жасап, алынған нәтиженің ғылыми құндылығы мен дәлелділігі шынайы ғылыммен қамтамасыз ететін автордың зерттеу тұжырымдамасында көрініс береді.

Әдіснамалық негізді жеткілікті анықтау үшін әдістамалық дәлелдеу жүргізіледі. Ю.К. Бабанскийдің пайымдауы бойынша, дидактикалық зерттеудің әдіснамалық дәлелденуі автордың тұжырымдамасының қоғамдық-саяси негізінен, қабылданған педагогикалық мәселелерге сыни көзқарастан, зерттеу тұжырымдамасының философиялық негізін ашудан (мәселені тарихи-логикалық талдауы, зерттеу пәнінің диалектикалық жүйелі-құрылымдық талдауы, оның сипаттамасын тұтастай жасау жолдары, осы аталған педагогикалық құбылыстардың даму көзі болып табылатын жетекші қарама-қайшылықтарды айқындау, зерттеліп жатқан педагогикалық құбылыстар мен үдерістерге қатысты заңды байланыстарды айқындаудың әдіснамалық сипаттамасынан), аталған педагогикалық тұжырымдаманың (әлеуметтік, психологиялық, физиологиялық, кибернетикалық және т. б. ) негізінде жатқан аралас ғылымдар деректерінен тұруы керек, Осыдан барып, педагогикалык зерттеудің әдіснамалық дәлелілен қисынды тізбек шығады: педагогикалық (тарихи-педагогикалық) факторға, құбылыстар мен үдерістерді зерттеуге нақты әдіснамалық тұғырларды 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),олардың атқарған кызметі мен элементтері (құрылымы) арасындағы байланысы арқылы ашылады. Тұтастық ұғымы жүйелі және жинақы ұғымдарымен тығыз байланысты. Тұтастық зерттеу үдерісінің дамуын көрсететін зерттеу құбылысының ішкі қайшылықтарын ашуды, олардың жетістіктері мен заңдылықтарына сүйене отырып, зерттеу жүйесін педагогикамен шектес ғылымдар логикасы бойынша қарастыруда, жүйені басқаруда көптеген жан-жақты амалдармен қамтамасыз етеді [36].

Педагогикалық зерттеу үдерісінде 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 шығаруға мүмкіндік туғызады. Көп ретте педагогикалық зерттеулердің әдіснамалық негізі теориялық негіз бен дерек көздерімен тығыз өзара байланысымен сипатталады [130].

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

Педагогикалық зерттеудің теориялық негізі туралы білім көптеген оқу құралдарының «Идея, жетекші ой және болжам зерттеудің теориялық ядросы» деген тармақшаларында беріліп жүр. Зерттеуші болашақтағы нәтижеге қол жеткізу үшін қандай жолмен жүру керек, ненің көмегімен жоспарланған нәтиже алынатынын тек болжам жасау арқылы пайымдай алады. Алдын ала жобалау мақсатында білім алушы әуелі өзінің санасында болжамды қалыптастырып алады. Логикалық тұрғыдан қолданыстағы теория түсіндіріп бере алмайтын ғылыми фактілерді талдаудан жетекші идеяға, одан кейін болжамға айналатын объектіні қайта жаңартып құруға қажет жаңа ой жүйесіне қарай ұмтылысты қозғалыс басталып, іске асырылады. Осыған орай ғылыми факт туралы мәселеге оралу керек болады. Бірақ, факт құбылыс емес.

Факт дегеніміз – көптеген құбылыстардың және байланыстардың көрінісі. Демек, педагогикалық факт деп орта жағдайлары мен тұлға дамуы факторлары арасындағы белгіленген көп рет қайталанған және тіркелген байланыстарды атауға болады. Фактілердің жиналуына қарай іске асырылуының жетекші идеясы бар жаңа теорияға қажеттілік туындайды. Идеяның тууы және оның іске асуы болжам түріндегі теориялық ядроны құрайды. Бастапқы фактілерді талдап және бағалап алғаннан кейін нақты зерттеудің теориялық тұжырымдамасының негізгі қағидалары бөлініп көрсетіледі. Бұндай теориялық тұжырымдаманың негізіне барынша тексерілген, бірақ бұл зерттеуде тексерілмейтін қағидаттар алынады. Мысалы, «денсаулық мектебін» құру немесе реабилитациялық-балалық орталығын құру идеясы туралы сөз болғанда, ең жоғары адами құндылық ретіндегі денсаулық жайлы бастапқы қағидалар алынады.

Енді осы бастапқы қағиданы бірнеше рет «елегіштен» өткізіп, қағиданың келешекте керек, яғни өзімізге ұнайтын қалпын ойша елестетіп көру қажет. Осы әрекеттің шарттары, тетіктері, құралдары іздестіріледі. Мұнда, қайта жаңғыртып құру идеясы өмірге келеді. Сонымен, бастапқы ұстанымды жаңарту тізбегі былайша көрініс табады: ***бастапқы факт*** (объектінің өзекті жайы) – ***негізі теориялық қағидалар*** (тұжырымдамалық платформа) ***– идея – құралдар – ой – болжам (идеяны, ойдша жүзеге асыру) – жаңа қажет факт (объектінің қажет, ұнамды жай-күйі).*** Әрине, бұл сатылар баламалы, басқаша да құрылуы мүмкін. Зерттеуші үнемі теориялық және эмпирикалық талдауға қайта-қайта оралып отырады. Осының ішінде ең бастысы – болжам. Егер ол зерттелетін байланыстарды, олардың ішкі байланыстарын қамтыса, онда болжам теориялық сипатқа ие болады. Айталық, дидактикада және педагогикалық психологияда соңғы жылдары ұстанымдық деңгейде оқытудағы теориялық талдап қорытудың жетекші рөлі (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов), мектепте адами мәдениеттің барлық элементтерін меңгеру қажеттігі (И.Я. Лернер) туралы болжамдар жасалды [130; 132].

Ал тәрбие теориясы мен әдістемесінде жаңа болжамдар жасау күрделірек. Бұл жерде бұрынғы болжамдардың жаңа негізде қайта жасалуы турасында айтуға болады. Мысалы, тәрбие жүйесі ретіндегі ұжым (Л.И. Новикова, В.А. Караковский және т.б.), жеке тұлға тәрбиесінің құралы - ұжымдық шығармашылық әрекет (И.П. Иванов және т.б.), мектеп пен ортаның бірлігін талап ететін кең көлемді әлеуметтік тәрбие (Л.И. Новикова, В.Г. Бочарова және т.б.) [276].

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

**Сұрақтар мен тапсырмалар**

1. Ғылымдағы әдіснамалық негіздің түрлерін сипаттаңыз.
2. Ғылыми-зерттеу практикасында зерттеушілердің “осы әдіснамалық негізді біз жасаймыз” деген тұжырымына өз көзқарасыңызды білдіріңіз.
3. Зерттеудің әдінамалық негіздерін тиімді анықтау алгоритмін сызба түрінде көрсетіңіз.
4. Зерттеудің теориялық негіздерінің құрамын сипаттаңыз.
5. Өз зерттеуіңіздің әдіснамалық және теориялық негіздері туралы ойыңызды жүйелеңіз.
6. «Педагогикалық зерттеудің теориялық-әдіснамалық негіздері» тақырыбында интеллект – карта дайындаңыз.

**4.2. Педагогикалық зерттеудің ғылыми аппараты**

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

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

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

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

Негізінен алдымен ***сәйкессіздік***, содан соң ***мәселе*** анықталады, ал мәселеге жауап ретінде тақырып құрастырылады. Зерттеу тақырыбында мәселені шешуге мүмкіндік жасайтын жаңа білім көрініс табады. Зерттеу тақырыбы, оның өзектілігі, мәселесі өзара тығыз байланысты **(1-кесте қараңыз).**

**“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.

**1-кесте.** **Зерттеудің тақырыбының, оның 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 қажеттіліктер қазіргі нормаларға 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. | | |

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

Демек, зерттеудің көкейкестілігін одан ары ойластыру қажет. Бұл жағдайда біз В.М. Полонскийдің тұжырымдамасының бағытын ұстануға болады. Ғалым ғылыми зерттеудің бұл бөлігіне мынандай анықтама береді: **«Зерттеудің көкейкестілігі** – ғылыми идеялар мен практикалық ұсыныстарға сұраныс пен қазіргі уақыттағы ғылым мен практиканың бере алатын тұжырымдары арасындағы алшақтық дәрежесін сипаттайтын ғылыми зерттеулер сапасын бағалау өлшемі». Оның тұжырымдауынша, көкейкестілік өлшемі үнемі қозғалыста, дамиды, уақытқа, нақты шарттар мен айрықша жағдайларға тәуелді болып келеді. Тақырып бүгін көкейкесті, ертең ол соншалықты өзектілігін жоғалтып алуы мүмкін, ауыл мектебі үшін маңызды мәселе қала мектебі үшін қатардағы сұраққа жатуы да ықтимал; педагогикалық қызметін жаңа бастаған мұғалімді ойландыратын мәселелер тәжірибелі, жоғары білікті педагогқа мәнді болмай шығуы да заңды. Көкейкесті зерттеулер білім беру жүйесінің даму деңгейімен, еліміздің экономикасымен, оның ғылыми әлеуетімен, осы тарихи сәтте алға қойылатын және шешілетін міндеттермен тығыз байланысты. Ғалым В.М. Полонский ғылыми айналымға ***«зерттеулердің көкейкестілігін бағалау өлшемі»*** түсінігін ендірді. Зерттеулердің көкейкестілігін бағалау өлшемі – ғылыми-педагогикалық зерттеулердің жоспарланған немесе алынған белгілілер тізімі [309].

Диссертациялық зерттеу көкейкестілігінің параметрі білім беру теориясы мен практикасын дамыту үшін зерттелетін мәселенің шешімінің қажеттілігі мен дер кезінде орындалуын көрсетеді, қоғамдық қажеттіліктер (ғылыми идеялар мен практикалық ұсыныстар) мен оларды қанағаттандыру мақсатында бүгінгі күні ғылым мен практиканың ұсынатын құралдары арасындағы қайшылықты сипаттайды. ***Іргелі зерттеулердің көкейкестілігін бағалау өлшемдеріне*** тақырыптың теориялық маңыздылығы, мәселенің ғылымда зерделену дәрежесі, күтілетін нәтиженің осы саладағы теориялық пайымдауларға сәйкестігі жатады. ***Қолданбалы зерттеудің көкейкестілігінің өлшемдері:*** тақырыптың зерттелуіне практикалық қажеттілік, мәселенің практикадағы шешімі, нәтижені ендіруден күтілетін әлеуметтік және экономикалық тиімділік. Зерттеу тақырыбының өзектілігін бағалау мәселесімен айналысатындардан өзгеше тақырыпты негіздеудің логикасын белгілі әдіснамашы В.В. Краевский ұсынды **(6-сурет.).**

Сонымен, зерттеу тақырыбының көкейкестілігінің құрамында өзектендірудің келесі шарттары көрініс табады: объективті дүниенің жүйесі ретіндегі зерттеу нысанын бөліп көрсету; сәйкессіздіктерді, қарама-қайшылықтарды, мәселелерді айқындау; зерттеу тақырыбын нақтылау, зерттеу көкейкестілігін негідеу [308].

Зерттеу тақырыбындағы мәселенің шешімі қалтқысыз табылуы қажет, өте күрделі де қоғамдық маңызға ие болған мәселелермен ұштасқан әлеуметтік тапсырыс нақты тақырыптың негіздемесін талап етеді. Зерттеу тақырыбын құрастыра отырып, мынадай сұраққа жауап беріледі: келешекте айналысатын мәселеміз қалай аталады? тақырыпта бұрынғы білімнен жаңа білімге қарай қандай қозғалыс көрініс табады, яғни, бір жағынан, тақырып қандай кең ұғымдармен және мәселелермен сәйкестендіріледі, ал басқа жағынан – қандай жаңа танымдық және практикалық материалды меңгеру жоспарланған еді?

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

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

–***зерттеушінің алғашқы қадамы*** – зерттеудің нысандық саласын таңдау, яғни шешімін табуға тиісті маңызды мәселелер жинақталған болмыс саласын таңдау. Зерттеу нысанын таңдау мынадай шынайы өлшемдермен сипатталады: оның маңыздылығы, шешілмеген мәселелердің болуы, жаңалығы және өміршеңдігі.

**Ғылыми бағыттың негіздемесі**

**Тақырыптың практикалық өкейкестілігінің негіздемесі**

**Тақ-ң ғылыми көкейкестілігінің негіздемесі**

зерттелетін мәселенің маңыздылығы мен оны шешудің қажеттілігін

ашып көрсету

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

ғылымдағы мәселенің зерттелу дәрежесін көрсету, жеткіліксіз зерделенген қырларын нақтылау

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

Сондай-ақ, зерттеу нысанын таңдауға ықпал ететін субъективтік себептер де бар: зерттеушінің білімі, өмірлік және кәсіби тәжірибесі, икемділігі, қызығушылығы, зерттеу нысанының практикалық әрекеттің бағыттарымен, ғылыми ұжыммен, ғылыми жетекшімен байланысы;

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

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

Ғылыми жұмыстың тақырыбы мазмұнына байланысты маңызды мына сұрақтарға жауап беру қажет: Зерттеу тақырыбыңыз? Не зерттеледі? Не үшін зерттеледі? Зерттеудің тақырыбы нені көрсетеді? Мына ұғымдардың айырмашылығын түсіндіріңіз: *мәселе, сұрақ, қыр, аспекті, мәселелік жағдаят*. Зерттеушілер үшін мәтінсөзді конспектілеп ой елегінен өткізу керек. Зерттеу тақырыбыңыздың дұрыс таңдалғанын келесі матрица көмегімен тексеріңіз: **тақырыптың ғылыми бағытқа сәйкестілігі; әлеуметтік сұраныстың жасалуына, тақырыптың ғылым мен практика сұранысына бағыттылығы; тақырыпты құруға негіз болған мәселелер; зерттеу тақырыбындағы нысаны мен пәнінің ашықтығы; зерттеу тақырыбының соңғы нәтижеге тұрақтауы** [152]**.**

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 басты көрсеткіштер мыналар:**

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

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

–ғылымның басқа да саласындағы соңғы зерттеу жұмысының нәтижелерімен танысу;

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

–жинақталған материалдарды талдау және қорытындылау;

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

–педагогика ғылымының дамуы қажеттілігіне және практикасына деген сұраныстарға негізделініп дайындалатын ғылыми мәселелердің өзектілігіне тиянақты, жүйелі талдау жүргізу керек [211].

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

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

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

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

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

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

Көптеген ғалымдардың пікірінше (В.В.Краевский, С.Я.Виленский), зерттеудің нысаны мен пәнін тұжырымдау, ғылыми аппараты мен логикасын құру белгілі бір жүйеге сәйкес іске асырылады. Зерттеудің нысанын айқындау ғылымға педагогикалық шындықтың түрлілігін ескеруге, нақты соңғы нәтижеге бағытталуға, нысанның негізгі қырларын бөліп алуға, бірден дұрыс бағыт алуға көмектеседі. Бұл - зерттеудегі өте маңызды қадам, өйткені күш-қуатты үнемдеуге, өз ғылыми-зерттеу қызметінің өзекті сәттеріне ой-өрісін шоғырландыруға мүмкіндік туады. Сонда нысан зерттеуге қажетті ақпаратты іздеу көзі, ғылыми ізденіс өрісі ретінде қызмет атқарады [152].

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

**Пән** – нысаннан кесіп алынған бөлік емес, ол қарастырудың тәсілі немесе аспектісі, мысалы, «оқулық», «ғылыми негіздеме», «тұлғалық тәжірибе қалыптастыру» және т. б. Объектіні барлығы иемденеді, ал пән зерттеушінің 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. Тіпті оны үлкен ғылыми ұжым да жасап үлгермейді, себебі ол шексіз. Пәнді анықтай отырып, біз соңғы нәтижеге (осы кезеңдегі) жетуге мүмкіндік аламыз.

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

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

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

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

**Зерттеушіге төмендегілерді есте ұстау қажет:**

* нысан шексіз кең түрде емес, объективті шынайылық шеңберінде белгіленуі тиіс;
* нысанның кұрамына маңызды элемент ретінде пән кіруі тиіс, ол нысанның басқа құрамдас бөліктерімен тікелей байланыста болуы керек;
* нысан белгілі бір білімдер жүйесі арқылы көрінетін педагогикалық шынайылықты сипаттауы керек. Сондықтан нысанды анықтағанда оны белгілі бір ғылыми ұстаным тұрғысынан бағалау қажет. Нысанды осылайша түсіну педагогикалық тұжырымдамаларды дұрыс түсінуге, уақыт талабына сай үдемелілік жақтарды көре білуге көмектеседі;
* зерттеу нысанын анықтау – мәнді де мазмұнды ғылыми әрекет, ол зерттеушіні пәннің ғылымдағы орны мен қызметін анықтауға бағыттайды;
* зерттеу пәні – нысанның бір жағы, бөлігі ғана емес, сол арқылы нысан көрінетін, «есік» болуы тиіс;
* зерттеу пәнін анықтай отырып, зерттеуші сол саты арқылы соңғы нәтижеге келуге мүмкіндік алады;
* нысан мен пәннің өзара қатынасын былайша сипаттауға болады: нысана объективті, ал пән субъективті;
* пән – нысанның үлгісі (моделі);
* пәннің анықтамасы егер жұмыс белгіленген пәнге сәйкес берілсе, зерттеуші тарапынан белгіленген анықтамаға сәйкес аяқталған зерттеудің толықтығы туралы шағымды болдырмайды;
* зерттеудің нысаны мен пәнін анықтау зерттеушінің оның мәніне терең бойлауы мен зерттеу үдерісінде алға жылжуының көрсеткіші болып қызмет етеді;
* нысан белгілі білім жүйесіндегі көрінісі арқылы берілген педагогикалық шынайлықты сипаттайды;
* зерттеу пәні нысанға қарағанда тар ұғым. Ол нысанның бір бөлігі, бір жағы элементі болып табылады [152; 380].

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

* кейде жекелеген зерттеудің нысаны өзінің ауқымы жағынан бүкіл педагогиканың зерттеу нысанымен сәйкес келіп жатады: ЖОО-ғы педагогикалық үдеріс; оқушыларды педагогикалық ұйымдарда тәрбиелеу саласы; педагогикалық таным әдістері;
* кейде зерттеу нысаны мен пәні арасында алшақтық байқалады. Олар әр түрлі ғылым саласына қарай бөлініп, жұмыстың біртұтастығы мен танымдық сипатына, баяндаудың қисыны мен алынған білімнің жүйелілігіне нұқсан келтіруі мүмкін.

Зерттеудің тақырыбынан оның мақсатына қойылатын талаптар туындайды.

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

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

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

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

Ізденушілердің зерттеу әрекеттерінің практикасында болжамның үш құрылымдық тұрпаты орын алады. Сол себепті де ғалымдар болжамды мына жүйе бойынша жасаған жөн деп санайды: ***„Егер. . . ,онда. . . ,өйткені. . . ”***

Бұл тізбек болжамның түсіндірілетін, сипатталатын, жобаланатын қызметтерін жүзеге асыруға мүмкіндік береді. Зерттеудің болжамы: педагогика ғылымындағы өзекті мәселенің теориялық және практикалық жағын талдау негізінде шешімін алдын ала болжау. Зерттеуші болжамында жаңаны алдын ала көре алатындай қасиет болуы керек. Зерттеу болжамы егер. . . , онда. . . , өйткені. .. деген ұғымдармен байланысып құрылады. Ғылыми жұмыстың құраушылары бір-бірімен тығыз байланыста болуы қажет. Зерттеудің . ғылыми аппараты дұрыс құрылмаған жағдайда нақты ғылыми дәлелді нәтиже алынбайды.

***Зерттеудің жетекші идеясы*** мәселе дұрыс қойылған болса, онда оның басты бағыты белгіленіп тұр деген сөз. Қойылған мәселені шешу үшін бірнеше жыл зерттеу жүргізу қажет пе? - деген сұрақ тууы заңдылық. Мәселені шешу, оның идеясымен және зерттеуімен анықталады. Жетекші идея зерттеудің ең басты мәселесі. Кейде жетекші идея тек бір қырынан ғана зерттелініп, оған қайшы құбылыстар мен үдерістер ескерілмей қалады. Сондықтан жетекші идеяны, қойылған мақсатқа байланысты жан-жақты талдау қажет. Жетекші идея мен зерттеудің жалпы бағыты – зерттеудің басты үйлестірілімі, оның «даралығын» сипаттайды. Ғылымның дамуына ықпал ететін іргелі зерттеулер мен маңызды идеялар. Идеялар ғылымның алтын қоры десек те болады [132].

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

Өзінің «Ғылыми зерттеудің әдіснамасы» атты кітабында Г.И. Рузавин болжамды болжам таңдаудағы эвристикалық қағидаларды, ғылыми болжамға қойылатын талапты, оның қисынды құрылымын ғылыми таным ретінде ашып қарастырады [325]. Ғылыми зерттеу үдерісінде, (Н.К. Гончаров, М.А. Данилов, В.И. Загвязинский, Э.И. Моносзон, Я. Скалкова және басқалар) болжамның құрылымына қолданатын әдістерінде, жалпы педагогиканың әдіснамасына арналған жұмыстарда ғылыми болжамның мәселелері қозғалады (С.И.Архангельский, А.Д. Ботвинников, В.И. Журавлев, В.В. Краевский, А.Т. Куракин, Б.Т. Лихачев, Л.И. Новикова). Жас ізденушілерге көмек ретінде ғылыми пікірсайыстық мәнге ие болжам туралы мақалаларда (Г.Х. Валеев, А.Ф. Закирова, А.В. Клименюк, Ш.И. Ганелин, М.Н. Скаткин, Г.Т. Хайруллин және басқалар), сондай-ақ, Г.В. Воробьев пен В.И.Загвязинский және басқалардың жұмыстарында болжамның нақты мәселелері берілген. Ғалымдар болжамның түрлері, ғылыми жұмыстардағы оның рөлі, оның міндеттермен қатынасы, болжамды құрастыруға қойылатын талаптар сияқты қағидаларды жасайды.

Дегенмен, бұл мәселе толығымен зерттелмеген. Әйтсе де, КСРО Педагогикалық ғылымдар академиясында Жалпы педагогика ғылыми-зерттеу институтында жасалған С.У. Наушабаеваның «Болжам - дидактикалық зерттеудегі ғылыми білімді дамыту тәсілі ретінде» атты кандидаттық диссертациясында дидактикалық зерттеуде болжамды жасауда белгілі бір нақтылықты енгізді. Ғалым өз зерттеуінде болжамды болжанған мәселенің эксперименталды тексеруін алға жылжытудан құралған ғылыми білімді дамытудың тәсілі ретінде карастырды, болжамды нақтылы болжау түрінде зерделеуге ұмтылды. С.У. Наушабаева болжамды эксперименттік және теориялық тексерудің жүзеге асуының ерекшеліктерін және осы үдерістің дидактикалық зерттеулердің ақиқаттылығы мен сенімділігіне әсер етуін зерделеу мақсатында дидактика бойынша 150 диссертацияны талдаған. Нәтижесінде, дидактикадағы ғылыми болжамды қанағаттандыру талаптары, болжамның тәжірибелік және теориялық тексеру әдістері, болжамның құрылымы анықталды, сонымен қатар тәжірибені тексеру кезінде жіберілетін қателер және оларды туындататын сілтемелерді жою жолдары белгіленді. Автор педагогиканың әдіснамасында болжамды зерттеудің қисынды құрылымының элементі ретінде қарастырды. Педагогикалық зерттеуде болжам бағыттаушы қызметті орындайды, мұның өзі жұмыстың нәтижесін және ғылыми ізденістің сипаттамасын анықтайды [270].

Дидактикадағы эмпирикалық болжамға қойылатын ғылыми талаптардың жүзеге асырылу ерекшеліктері айқындалғандықтан, дидактикалық зерттеулердегі болжамның ұтымды құрылуына осы жұмыстың нәтижелері көбірек септігін тигізеді. В.И. Загвязинский болжамның құрылуының осы қисынын қолдай отырып «түсіндірмелі байланыстылық қолдануды ұсынады: осыдан шығатын тұжырымдамалық қағидалар – идея – ой болжам – тиімді – нәтиже. Оның ойынша, болжамның жасалуының бұндай қисыны инновациялык ізденістер мен жаңашылдық тәжірибеде нақты бақыланады. Педагогикалық зерттеудің болжамы келесі әдіснамалык талаптарға сәйкес келу керек: қисынды қарапайымдылық және қайшылықсыздық, ықтималдылық, қолдану аясының кеңдігі, тұжырымдамалық, ғылыми жаңалық және верификация [130; 350].

Бірінші талап – қисынды қарапайымдылық . Болжамның құрылуы алдында қандай да бір кіріспе жасау көбінесе артық болып есептеледі: қалыптастырушы эксперименттің, көрсетілген мәселені алдын ала зерделеу және зерттеудің пәнін талдау нәтижесінде болжам жасалады.

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

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

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

***Зерттеу міндеттері*** анықтау, айқындау, қорытындылау, нақтылау, ұсыну, тәжірибелік жұмыста тексеру тұрғысында құрылады. В.И. Загвязинский психологиялық-педагогикалық зерттеудегі міндеттердің үш тобын анықтаған. Ең жиі кездесетін бірінші тобы – ***тарихи-диагностикалық*** деп аталады. Бұл тарих пен қазіргі заман мәселелерін зерттеумен, сондай-ақ, зерттеудің жалпы ғылыми және психологиялық-педагогикалық дәлелдемелерін, түсініктерін анықтау және нақтылаумен байланысты; екіншісі **– *теориялық-модельдік*** міндеттер тобы, бұл құрылымдық, оның қызметтері мен түрлендіру әдістерін анықтау, ашумен байланысты, үшіншісі – ***тәжірибелік–түрлендіруші*** міндеттер тобы, бұл педагогикалық үдерістің, оның болжамдық түрленуін тиімді ұйымдастырудың әдістері мен тәсілдерін анықтау мен қолдану, сондай-ақ тәжірибелік ұсыныстарды даярлаумен байланысты [130].

Зерттеу міндеттерін анықтайтын әр түрлі тәсілдер бар. В.П. Давыдовтың ойынша*,* ***бірінші міндет*** – зерттелетін объектінің мәнін, табиғатын, құрылымын анықтаумен, нақтылаумен, әдіснамалық деректемемен және т.с.с. байланысты; ***екінші міндет*** – зерттеу пәнінің нақты жағдайын талдаумен, оның даму динамикасымен және ішкі қайшылықтармен байланысты; ***үшінші міндет* –** тәжірибелі тексерістің қайта жаңару әдістерімен байланысты; ***төртінші* *міндет*** – зерттелетін құбылыстың, үдерістің тиімділігін, мүлтіксіздігін қамтамасыз етудің әдістері мен жолдарын анықтаумен, яғни жұмыстың қолданбалы аспектілерімен байланысты*;* ***бесінші міндет*** – білім беру қызметкерлерінің әр түрлі санаттары үшін зерттелетін нысанның дамуын болжау немесе практикалық кепілдемелерді жетілдіру [113].

В.М. Полонский педагогикалық зерттеудің міндеттерін анықтауда зерттеудің **фасеттік жіктемесін** ұсынды. Бұл жіктемелерге сәйкес нақты ережелердің жиынтығы мен белгілер бойынша бөлудің қалыптасқан жүйесі негізінде көптеген нақты объектілерді топтарға реттеп бөлу тән. Фасет - қандай да бір белгі бойынша біріктірілген бірыңғай терминдер тобы (бөлу негіздемесінің сипаты). ***Зерттеудің фасеттік жіктемесі*** — объектілерді зерттеудің түрлі жақтарын сипаттайтын тәуелсіз топтамаларға бөлу. Әр фасетке білім саласындағы ғылыми жұмыстардың түрлі белгілерін сипаттайтын көптеген терминдер кіреді. Теориялық және тәжірибелік маңыздылығы тұрғысынан зерттеудің сипатын көрсететін қасиеттің төрт түрін бөліп көрсетуге болады (міндеттер, нәтижелер, тұтынушы, басылым түрі).

***Бірінші фасет*** – зерттеудің міндеттері жұмысты жоспарланған мақсаттардың нәтижелері тұрғысынан сипаттайды. Ғалым дидактикадағы зерттеудің түрлі тұрпаттары үшін жіктемелік белгілердің құрылымында міндеттерді келесі терминдер көмегімен белгілеуді ұсынады: **талдау; енгізу; айқындау; болжам; толықтыру; оқып-білу; зерттеу; қолдану; нақтылау; жалпылау; деректеу; талқылау; сипаттау; анықтау; бағалау ; дайындау; растау; бекіту; кұрастыру; тексеру; даму; қарастыру; жүйеге келтіру; жетілдіру; кұру; нақтылау; тұжырым; сипаттама** [308].

Сонымен, белгілі тақырып бойынша зерттеудің өзектілігі ретінде зерттеудің бөлімін жазудың әдістерін аша түсу қажет. Зерттеудің әдістері туралы оқулықтың 4.3. және 4.4.-тармақшаларын қараңыз.

**Сұрақтар мен тапсырмалар**

1.«Педагогикалық зерттеудің мәселесі және оның типологиясы» . тақырыбында кесте толтырыңыз.

2. М.Н. Скаткиннің, Ю.К. Бабанскийдің, В.И. Загвязинскийдің, Я.Скалкованың, Г.Т. Хайруллиннің, А.Қ. Мыңбаеваның, Ғ.М. Кертаеваның, В.В. Егоровтың, А.А. Булатбаеваның еңбектеріндегі педагогикалық зерттеу логикасын сипаттаңыз.

3.«Докторлық диссертацияның құрылымы, ғылыми аппараты және библиографиясы» тақырыбындатехнологиялық карта дайындаңыз.

4. А.В. Коржуевтің, А.Қ. Мыңбаеваның, А.А Болатбаеваның еңбектеріндегі педагогикалық зерттеу логикасын нақтылаңыз.

5. Мына тақырыптардағы **з**ерттеулердің қарама-қайшылықтарының құрастырылу қисынын түсіндіріңіз:

«Жоғары оқу орнында болашақ жаратылыстану пәндері мұғалімін даярлаудың теориясы мен практикасы***» (С.С. Маусымбаев);***

«Болашақ мұғалімнің деонтеологиялық даярлығын қалыптастыру» ***(Қ.М. Кертаева);***

«Қазақстан Республикасының классикалық университтерінде студенттердің ғылыми-зерттеу жұмысының үздіксіз жүйесінің дамуы***» (Ә.М. Құдайбергенова***);

6. М.Т. Громкованың дәлелденуінше, а) «зерттеудің көкейкестілігінің мазмұнында зерттелетін жүйедегі сәйкессіздіктерді анықтау және б) сәйкессіздіктердің дәрежесін көрсету (қайшылық, мәселе, қақтығыс, даудамай, апат) кіреді» деген пікірін қолдайсыз ба? Жауабыңызды негіздеңіз.

**4.3 Ғылыми-педагогикалық танымның эмпирикалық әдістері**

**Зерттеу әдісі** белгілі бір ғылыми міндетті, амалдар мен рәсім-тәртіптерді орындауға бағытталған зерттеу әрекетінің нормативті моделі арқылы түсіндіріледі. Неғұрлым ғылымдар әдістерге бай болса, соғұрлым ғалымдардың істері сәттірек болады. Ғылыми міндеттердің күрделілігі өскен сайын, зерттеу құралдарының өңделуіне алынған нәтижелердің дәрежесінің тәуелділігі арта түседі.

Педагогика ғылымының әдістерінің сипаттамасынан бұрын, нақты зерттеу міндеттерін шешуге арналған екі негізгі таңдау ұстанымдарын есепке алу қажет. Олардың біріншісі - ***зерттеу әдістерінің көптүрлілігі* *ұстанымы***кез келген ғылыми мәселені шешуге бір емес, бірнеше әдіс қолданылатынын білдіреді. Екіншісі *-* ***алынған әдістің зерттелетін пәннің мәніне және алынатын нәтижесіне сәйкестігі*** *ұстанымы.*

Педагогикалық зерттеулердің негізгі әдістеріне тоқталайық. Оларды ғалымдар ***эмпирикалық және теориялық*** деп бөліп қарастырады. Ғылымда екі танымдық негізгі қабілеттер бар – ақыл-ойлық және сезімдік. Сезім оқып үйренілетін пәнмен байланысқа түсірлііп, ол туралы сезімдік түсініктер алуға көмектеседі. Ақыл-ой зерделенетін пәннің ішкі құрылымын ашып көрсетуге, оның мәнді сипаттамасын анықтауға, зерттеу пәнін болып жатқан оқиғалардың аясында қарастыруға ықпал етеді. Жоғарыда көрсетілген екі танымдық қабілеттерге сәйкес ғылым таным құрылымында – эмпирикалық және теориялық болып екіге бөлінеді.

Эмпирикалық білім – зерттелетін пәннің нақты қасиеттері, фактілер, істің мән-жайы туралы білім. Бұл мәліметтер эмпирикалық деп аталатын танымның арнайы әдістерінің көмегімен алынады. Олардың қатарына байқау мен эксперимент енеді.***Байқау*** –жаңа педагогикалық құбылыстарды мақсатты түрде қабылдап, оларды бұрынғы қоғамның даму кезеңдеріндегі мектептер мен педагогикалық ойлардың даму сатыларындағы ұқсас құбылыстармен салыстырып, олардың араларындағы сабақтастықты, оқыту мен тәрбиелеу үдерісіндегі кемшіліктер мен жетістіктерін саралап дәлелдейді. Байқау әдісі өте қарапайым ұйымдастырылады. Бірақ, оның кемшілігі, зерттеушінің тұлғалық ерекшелігіне, көзқарасына, ынтасына, психикалық күйіне орай субъективтік қортынды жасалуы мүмкін.

***Әңгімелесу*** *–* қосымша ақпарат алуда педагог ғылымдармен, білім беру саласына еңбегі сіңген адамдармен алдын-ала күрделі мәселелерге байланысты, сұрақ-жауап түрінде әңгімелесу арқылы тиісті жауаптар алынып, жүйеленеді. Әңгімелесуде жауап берушінің ақпараттары тікелей жазылмай, сырласу жағдайында күдік туғызбайтындай түрде жүргізіледі, зерттеуші материалдарды есте сақтауға тырысады. ***Сұхбат*** *–* бұл зерттеудің дербес және қосымша әдісі, байқаудың жетіспей жатқан және алған ақпараттардың толық болмау жағдайларында қолданылады. Бұл әдіс - әлеуметтану ғылымынан педагогикаға енгізілген әдіс. Зерттеуші алдын-ала беретін сұрақтарын дайындап алып, сұхбаттасқан адамға бір жүйемен сұрақтар беріп, оның жауаптарын көзбе-көз жазып алады. Мысалы, ағарту саласымен шұғылданатын тарихшы ғалыммен педагогика тарихы жайлы мәселелер төңірегінде сұхбаттасқанда сұхбатты қолма-қол қағазға түсіреді. ***Сауалнама жүргізу*** *–* материал жинауда көпшілікке сауалнама сұрақтары таратылып, зерттелген мәселелер аумағында адамдардан жазбаша жауаптар алады. Әңгімелесу мен сұхбат бетпе-бет ұйымдастырылса, сауалнама сырттай берілген сұрақтарға жазбаша жауап алатындықтан оларды матетматикалық әдіспен талдап қорытынды шығаруға болады. ***Сырттай сауалнама алу***тілшілермен байланыстар арқылы сырттай ұйымдастырылады. Нұсқаулары бар сауалнама поштамен жіберіледі, сонда сауалнама осы тәсілмен зерттеуші ұйымдардың мекен-жайына қайтып келеді. Баспа сөз арқылы сауалнама алу – газетте орналасқан сауалнама арқылы іске асады. Редакция оқырмандар толтырылған сауалнама алған соң ғылыми немесе практикалық мақсаттарымен сәйкес алынған мәліметтермен жұмыс жасайды [293].

Эмпирикалық танымда байқаудан бөлек экспериментті қолданады. ***Эксперимент*** тек байқаумен шектелмейді, сондай-ақ, нақты зерттеу пәніне жоспарлы әсер етуді ойластырады. Эксперименттің мақсаты, пәні, анықталған шарттары, құралдары, әдістері және т.б. нақты болғанда ғана толыққанды ұйымдастырылады. Педагогикалық эксперименттің мақсаты заңдылықтарды орнату, фактілерді табу.

Ғылыми-педагогикалық эксперименттің маңызды екі ерекшелігі бар. *Біріншісі –* эксперимент жүргізген кезде бөтен әсерлердің барлығын болдырмауға бағытталған басқарылатын жағдай орнауы керек. Бұл жайт ғалым-педагогқа өзі зерделейтін пәнді тәптіштеп қарастыруға, өзі өлшейтін мөлшерді қадағалауға мүмкіндік тудырады. Егер белгілі бір зерттеу пәні, құбылыс бір-ақ рет зерттелген болса, онда онымен болған өзгерістер зерттеу аясында қайталанбайтын жағдайдың салдары ретіндегі кездейсоқтық болуы ықтимал. Мұндай негізде ғылыми болжамның дәлелденгені туралы айту қиын, әрі кез келген эксперимент өз мәнін жоғалтады. Нағыз эксперименттің құндылығы жақсы жоспарланып, мұқият өткізілген эксперименттік жұмыстан соң басқа ғалым-педагогтар тексере және қайта тексере алатын нәтижелердің пайда болуында. Егер эксперимент нәтижелерін қайталағанда бұрынғы нәтижелер расталмаса, онда эксперименттің сәтсіздікке ұшырағаны [149; 155].

Педагогикалық эксперимент жүргізу өте күрделі және тынымсыз еңбектенуді талап етеді. Көбінесе экспериментті дайындау оны өткізуден күрделі рәсім. Экспериментті дайындау кезеңінде оны жоспарлау, өткізуге қажетті шарттарды орындау, жүзеге асыру стратегиясын жасау, өлшемдік құралдарын құрастыру, кездейсоқ әсерлерді болдырмау мәселелерін ойластыру керек.Эксперимент табиғи (табиғи эксперимент) және қолдан құрылған, жасалған жағдайларда жүргізіледі. Педагогика ғылымында табиғи және жасанды эксперименттік жұмыс жүргізіледі [301; 380].

Педагогикалық зерттеудің эмпирикалық әдісіне сондай-ақ, әңгімелесу, сұрақ–жауап (интервью, анкета алу, тест); қызметтің нәтижесін зерттеу мен бағалау (тәуелсіз эксперт немесе құзырлы сот әдісі) және т. б. жатады. ***Педагогикалық консилиум әдісі.***Оқушылардың тәрбиелілігін белгілі бағдарлама арқылы және бірыңғай белгілер арқылы талқылау, тұлғаның ерекшеліктерін бағалау, қалыптасқан нышандардың мүмкін болатын ауытқулардың себептерін табу немесе сонымен қатар басқалармен кемшілікті жеңу құралдарын бірге талқылауды қамтиды. ***Диагностикалық бақылау жұмыстары әдісі*.** Мұндай жұмыстар жазбаша немесе зертханалық-тәжірибелік сипатта болуы мүмкін [36].

**Ғылыми-педагогикалық факт***.* Педагогикалық танымның эмпирикалық әдістері білім беру саласына қатысты фактілерді белгілеуге жағдай жасайды. Педагогикалық факт деген не? Қазіргі ғылымтануда кез келген ғылыми білімнің тірегі фактілер мен теориялардың арақатынасына екі түрлі көзқарас бар. Бірінші көзқарас бойынша, ғылыми фактілер теорияға мүлдем бағынбайды, тәуелсіз өздері ерекшеленіп тұрады. Бұл көзқарасты ***«фактуализм»*** деп атайды. Екінші бір көзқарас бойынша ғылыми фактілер теорияның құрамына енеді де, онымен шартты байланыста деп есептеледі. Бұл көзқарасты «***теоретизм»*** деп атайды. Фактуализм өкілдері факт заттардың шындық болмыстағы жайын бейнелейді деп есептейді. Демек, теорияның оған ешбір қатысы жоқ, факт оған тәуелді емес. Зерттеуші үшін факт, зерттеуші оны бақылағанда немесе зерттеу пәнімен эксперимент жасағанда ғана пайда болады. Байқау және эксперимент басталғанға дейін зерттеуші үшін факт жоқ. Фактіні табу зерттеушіде бірінші кезеңде зерттелетін құбылыстың сезімдік бейнесі пайда болады, ал екінші кезеңде оған сөз арқылы мән беріледі [41; 92].

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

Педагогикадағы фактуализм теорияны жасаушы 5алымдарды 5ана мойындайды. Мұндай ғалымның пайымдауынша, фактілер ғылым оны табуға ұмтылыс жасағанға дейін де объективті өмір сүрген дейді. Теоретизм бағытындағы ғалымдар фактілер сезімдік түсініктер екенін жоққа шығармайды. Олар фактілерді теориядан бөліп қарастырмайды. Фактуалистерден өзгеше теоретиктер фактілерді ғылыми теорияға тікелей бағынышты түрде қарастырады.

Бұл бағыттың танымал мысалы Т. Куннің тұжырымдамасы. Ол өзінің «Ғылыми революциялардың құрылымы» деген еңбегінде фактілер теориямен тығыз байланыста, фактілердің пайда болу себебінің өзі теориямен байланысты деп дәлелдеді. Т. Кун жүйелі түрде фактілерді іздестіру және табудың өзін ғылыми теория анықтайды деген ойын жеткізді [13; 206]. . Осындай көзқарасты, яғни теория мен фактінің байланысын ғылым әдіснамашысы П. Фейерабенд те қолдайды [385].

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

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

-объективті үдеріс; оқиға, қажетті тіркеу;

-табылған үдерісті, оқиғаны қажетті тілдік көрсетілімде бейнелеу;

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

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

Педагогикада фактіні табу басқа ғылымдардағы сияқты үдеріс.

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

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

Ғалымдардың пікірінше, психологиялық немесе педагогикалық дерек деп, жеке бірнеше рет немесе сенімді түрде тіркелген қоршаған ортаның әсері мен жеке тұлғаның даму факторын есептеуге болады. Дерек ретінде жалпылау ішіндегі жекелеген теориялар, тәрбиенің әртүрлі сатысындағы, әртүрлі тәрбие жүйесіндегі жалпылама инварианттар (түпнүсқалар) көрінуі мүмкін. Ғалымдардың есептеуінше, өмірде бар түсініктемелердің аясына сыймайтын деректердің жиналуына қарай жаңа теорияның шығуына қажеттілік туындайды. Мұнда ғалымдар ғылыми айналымға «бастапқы дерек» және «құнды дерек» ұғымдарын енгізіп, педагогикалық деректерді талдау мен ой елегінен өткізудің төмендегідей алгоритмін ұсынады. Бастапқы дерек өмірде бар, бірақ бізді қанағаттандырмайтын жағдайды көрсетеді, тіркейді. Бастапқы педагогикалық деректерді талдап, бағаланғаннан кейін зерттеудің теориялық тұжырымдамасының негізгі ережелерін (постулатты, аксиоманы) айқындап, тіркеген дұрыс. Одан соң негізгі бастапқы деректі негізгі ереженің сүзгісінен өткізіп, оны басқаша (қалауы бойынша) өзгертуге тырысу керек. Мұнда бастапқы деректі құнды, қалаулы дерекке ауыстырудың тетігін, құралдары мен тәсілдерін іздестіру үдерісі жүреді. Осыдан қайта құру идеясы туады [130; 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. Павловтың «дерек-ғылымның ауасы» деуі заңды. Берілген тұжырымдаманы талдау деректер нысанының көкейкесті жағдайымен сәйкестендіріледі деген ойға алып келеді. Ондай жағдайда әңгіме нысанның көкейкесті жағдайын жасауға мүмкіндік беретін нақты деректер туралы болады. Тарихи зерттеулердегі секілді, ізденушілер бірінші кезекте педагогикалық оқиғалар, үдерістер туралы сенімді деректерді анықтау үшін түрлі дереккөздерге иек артады.

Ғылымда идеяның құралы ретінде оны іске асырудың құралы болып табылатын жабдықтар түсініледі, ол педагогикалық шындық нысанының мазмұны, құрылымы, қызметі, сол мақсатқа жетудің жолдары мен тәсілдері туралы болжамға алып келеді. Жаңа білім, жаңа теория болжам түрінде туып, дамиды. Сол болжам арқылы тұғырнамалық негіз, оны іске асыру идеясы мен ойы көрінеді. Әдіснамашылардың зерттеулері көрсеткендей, ғылыми болжам философтар мен логиктер белгілеген бірқатар талаптарға жауап беру керек: деректерге сәйкестік, тексеру мүмкіндігі, құбылыстарға қолдануға болатындығы, қарапайымдылық, т.б. аталғандарда көрінетіндей, болжамға қойылатын талаптардың ішінде оның дерекке сәйкестігі бірінші кезекте тұрады [157; 250].

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

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

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

- белгілі бір жағдайда деректі пайымдауға болады;

- әртүрлі тәсілдермен деректі тексеруге болады;

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

-ғылымда дерек идеалдандырудың ерекше түрі болып табылады.

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

Дерек педагогикалық теорияның да өзегі болып табылатыны жалпыға белгілі. Соңғы уақытта ғалымдар құрылымында педагогикалық дерекнама ілімі (фактология) маңызды орын алатын педагогикалық жүйетану ілімінің мазмұнын айқындап, белгілеуде. Олардың анықтауынша, педагогикалық дерекнама ілімі эмпирикалық деректерді сипаттау мен талдау туралы, нақты педагогикалық әрекеттің адамға, оның мінез-құлқына, қарым-қатынасына, құндылық бағдарларына ықпалы туралы білім жүйесі [56; 132; 323].

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

**Сұрақтар мен тапсырмалар**

1. Зерттеу әдістерін таңдау ұстанымдарын Өз диссертацияңыздағы зерттеу әдістерін іріктегенде қолдана алдыңыз ба?

2. Педагогикалық зерттеудегі эмпирикалық әдістерге сипаттама беріңіз.

**3.** Т. Куннің «Ғылыми революциялардың құрылымы» деген еңбегіндегі «фактілер теориямен тығыз байланыста, фактілердің пайда болу себебінің өзі теориямен байланысты» деген тұжырымдамасын түсіндіріңіз.

4. Зерттеушілер ғылымда деректі бөліп алуға, қолдануға, тексеруге негіз болатын бірқатар өлшемдерге сәйкес мысалдар келтіріңіз.

5. Өз зерттеуіңіздегі эксперимент бағдарламасын ұсыныңыз.

6. Педагогикалық зерттеулердің әдістерінің өзара байланысы» тақырыбында сурет сызыңыз. Жауабыңызды негіздеңіз.

7. Келесі зерттеулердің теориялық негіздерінің тақырыпқа сәйкестігін анықтаңыз:

«Мультимедиалық технологияларды пайдалану арқылы оқыту процесін жетілдірудің дидактикалық негіздері» ***(Б.А. Досжанов);***

«Мектептегі оқу эксперименті арқылы оқушылардың шығармашылық іс-әрекетін қалыптастыру» ***(Н.А. Сәндібаева)*** .

**4.4. Ғылыми-педагогикалық танымның теориялық әдістері.**

Ғылыми әдіс – ғалымдардың өзінің зерттеу жұмысында пайдаланатын категориялардың, құндылықтардың, реттеуші ұстанымдардың, білім беру модельдерінің, әрекет үлгілерінің және т.б. жүйесі. Қазіргі ғылыми әдіс жасалған және құрылымданған әдістің ішкі ұйымдастырылуын қамтамасыз етеді. Ғылыми әдіс – ғалымның назарын аударған объективті шынайылықты зерттеудің құралы. Әр ғылым өзінің зерттеу пәнінің ерекшелігіне сай таным құралдары мен саймандарын жасап шығарады және жетілдіреді.

*Педагогикалық зерттеудің теориялық әдістері***.** Теориялық сипаттағы әдістер нақты педагогикалық үдерістердің талдауынан туындайды да, олардың даму көздерінің нәтижелі жұмыс жасауын қамтамасыз ететін себептерді анықтайды. Оларға, ең алдымен, ***үлгілеу, идеалды объектілерді құру*** жатады. *Үлгілеу әдісінің* ерекше маңыздылығының нәтижесінде, нақты немесе көмескі – түрде ол кез келген зерттеуде қолданылады. **Үлгілеу – арнайы зерделеу үшін жасалған басқа нысанда белгілі бір объектінің сипаттамасын елестету, объектінің екіншісі біріншісінің моделі деп аталады. Жалпы түрде алғанда үлгі зерттеу объектісінің кейбір жақтарын, байланыстарын, қызметін көрсететін элементтер жүйесі*.***Модельдеу негізінде белгілі бір зерттелуші объекті (түпнұсқамен) және оның үлгісі арасындағы сәйкестік жатады. Идеалдық үлгі ғылым қанша өмір сүрсе, сонша уақыт таным құралы нәтижесінде қалыптаса отырып, ғылыми таным үдерісімен бірге үлгі танылады. О*йдағы үлгілер***ді** *идеалды* деп атайды. Бұл атауларда оларды құрастыратын тәсіл көрініс тапқан. *Идеалды модель* ертеден келе жатқан шын мәніндегі таным құралы. Сонымен, модельдеу педагогикалық зерттеулердің барлық кезеңдерінде, танымның жалпы әдісі болып есептеледі.

Зерттеу әдістерінің тізімі және оларды таңдау алынатын нәтижеге ғылымилық сипат беру үшін емес, сол зерттеулердің тақырыбы мен міндеттерінің, логикалық және объективті қажеттілігінің сипатына қарай жүргізіледі. Әдістерді дұрыс таңдау үшін әдістің жалпы және жеке мүмкіндіктерін, оның зеттеу тәсілдері жүйесіндегі орнын, зерделейтін материалдың ерекшелігі мен педагогикалық болмыстың зерделеу деңгейіне байланысты қарастыру керек.

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

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

Ғылыми білімнің басты құрамдас бөлігі – ***теория.*** Әрине, ғылыми білім – шынайылықты тәжірибелік танудың мәліметтері, зерттеу барысында алынған фактілер, анықталған эмпирикалық заңдылықтар. Бұның бәріне ғылыми білімнің құрамдас бөліктері ретінде теория тұтастық қасиетін қалыптастырады. Ғылыми теория зерделенетін шынайы болмысқа тән заңдылықтар мен мәнді байланыстар туралы түсінік беретін білім болып табылады. Нақты ғылымның пәндік алаңын құрайтын танылатын феномендер туралы түрлі мәліметтердің жинақталуынан бұрын теорияның пайда болуы мүмкін емес. Көптеген ғасырлар бойы механикалық құбылыстар физиктердің назарында болды. Бірақ тек жаңа заманда ғана механиканың заңдары тұжырымдалды. Олар зерттелетін құбылыстардың сипаттамаларын жүйеледі. Сипаттамалық теориялардың орнына түсіндірмелі теориялар өмірге келді, яғни бұл теориялар түрлі сипаттамаларды жүйелеп қана қоймай, зерделенетін құбылыстарды түсіндіреді. Мұндай теориялар ғылымның дамып жетілген деңгейін көрсетеді де, ғылыми пәнде түсіндірмелі теориялар өз орнын табады. Түсіндірмелі теориялар болжамдық–дедуктивтік негізде құрастырылады. Бұл теориялардың негізі ретінде іргелі ұстанымдар (заңдар, постулаттар) зерделенетін саладағы мәнді байланыстар мен қатынастарды көрсетеді [5; 11].

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

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

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

Теорияның маңызды бір қызметі – болжамдау, түсіндіру үлгісі: жалпы тұжырымдаудан кейін феноменді болжайды. Болжамдау болашаққа бағдарланған. Педагогикада болжамдау маңызды роль атқарады. Білім беру әлемін ұйымдастыру оқушылардың, мұғалімдердің, басқарушылардың іс-әрекетін болжамдаусыз мүмкін емес. Педагогикада ғылыми педагогикалық алдын-ала болжау жүргізіледі. Білім берудегі алдын ала болжауда статистикалық өлшемдер пайдаланылады. Қазіргі педагогикада ғылыми болжау – логикалық-әдіснамалық рәсім. Білім берудегі құбылыстың қазіргі нақты көрсеткіштері негізінде осы құбылыстың келешегін анықтайды. Педагогикадағы түсіндіру мен болжау ұқсас, тек түсіндіру өткенге, болжау болашаққа бағдарланған [83; 98].

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

Теория өзара байланысты білімдер жиынтығы ғана емес, сонымен қатар, ол – осы білімдердің белгілі бір зерттеу бағдарламасы түрінде құралуының тетігі. Теориялық білім зерттеушіге оның не нәрсені біле алатынын көрсетсе, практикалық білім оның не істеу керектігіне бағытталады. Кез-келген теорияның ақиқаттылығының белгісі – болмыстың практикалық өзгерісі. Практика теориялық түсінікке қарағанда әлдеқайда кең және күрделі. Философия – білімдердің даму сатыларының әдіснамасының негізі, уақыт өте келе қортындыланып, шығармашылықпен қайта құрылып, бұл күндері жалпы сипатқа ие болып отырған және ғылыми білімнің зерттелінетін саласына қатысты нақтыланатын диалектикалық-материалистік әдіснаманы ұйымдастыратын бастауға айналып отыр[91; 269].

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

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

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

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

-теорияның логикасы мен құрылымы;

-эмпирикалық дәлелдері бар теориялық пайымдаулар жиынтығы;

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

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

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

***Педагогикалық теориялар:*** *1. Тұлға теориясы. Іс-әрекет теориясы. 2. Құндылықтар теориясы. Басқару теориясы. 3. Тұтас педагогикалық үдеріс теориясы.* Негізгі ұғымдар: тұлға, іс-әрекет, құндылықтар, басқару, тұтас педагогикалық үдеріс теориялары.

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

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

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

**Сұрақтар мен тапсырмалар**

1. Әдістерді дұрыс таңдаудың өлшемдерін негіздеңіз.
2. Педагогикалық зерттеудегі теориялық әдістерге сипаттама беріңіз.
3. Өз зерттеуіңіздегі модельдеу әдісін қолдану тетігін негіздеңіз.
4. «Педагогикалық теория» ұғымына берілген бірнеше анықтамаларды салыстырыңыз.
5. Түсінудің жалпы теориясы – герменевтиканың педагогикадағы қолданысын негіздеңіз.
6. Педагогикалық зерттеудің “мәселесі” мен “тақырыбы” ұғымдарының арақатынасын анықтаңыздар.
7. В.И. Загвязинскийдің «Педагогтің зерттеушілік әрекеті» атты кітабы бойынша педагогикалық зерттеудің болжамы мен тұжырымдамасының айырмашылықтарын түсіндіріңіз.
8. Ғылыми болжамның құрылымы және оларды тексерудің әдістері туралы Е.Я. Режабек, Г. И. Рузавин, В.А. Штофф, Г.Т. Хайруллин секілді ғалымдардың еңбектеріне қысқаша шолу жасаңыз.

**4.5. Ғылым мен білім берудегі сараптамалық әдістер**

Сараптаманың негізгі әдістеріне мыналар жатады: байқау (феноменальдық жоспарды сипаттау), герменевтикалық әдістер (интерпретация), зерттеу сұхбаттары, ойын әдісі (имитациялық ойындар) және жүйелік талдау әдісі.

Байқау барысында сарапшы сабаққа, кездесулерге, педагогикалық кеңестерге, мұғалімдердің пікірталастарына қатысады. Сарапшы мұғалімнің іс-әрекеті мен мінез-құлқын сипаттап жазады: ол қызметті ұйымдастырудың қандай формада екенін анықтайды (жалпы, жеке, топ); студенттерге қандай сұрақтар қойылады; қолданылатын бағалау жүйесі дегеніміз не; оқушылардың мінез-құлқы мен олардың білім мазмұнын игеруі қалай бағаланады; сыныптың презентациясы ретінде (тақта немесе үстелдің бірінші қатарында тұру, студенттерге келу немесе жоқ және т.б.); оның дауысының интонациясы қандай, ол нені білдіреді; ол өзінің эмоцияларын көрсете ме, әлде жасырады ма және т.б. сұрақтарға назар аударады.

Герменевтикалық әдістер (интерпретация) сараптамалық қызметте басты болып табылады. Олар, бір жағынан, кез келген гуманитарлық феноменді жеке және бірегей ретінде қарастыруға, өзінің субъективті мағынасына ие болуға, ал екінші жағынан, оны объективті түрде анықтауға мүмкіндік береді.

«Герменевтика әдісі гуманитарлық зерттеулердегі басқа да көптеген әдістердің негізгі элементтерінің бірі болып табылады» (Братченко, С.Л., Гуманитарлық білім беру сараптмасына кіріспе). «Герменевтика кең мағынада - адамның рухани белсенділігінің, әсіресе, мәтіндерінің түсінігі мен интерпретациясы. , 1999 ж. – 107-бет).

Білім беру қызметі - бұл гуманитарлық құбылыс. Ол көшбасшы, мұғалім және студенттің іс-әрекеттерінде көрінетін және белгілі бір әлеуметтік дәстүрлер мен мәдени нысандарды көрсететін ішкі заңға бағынады. Оқу әрекеті - бұл әлеуметтік-мәдени жағдайда оның өмірін анықтайтын идеяларды, құндылықтарды, мақсаттарды және жеке мағыналарды анықтау үшін түсіндіруді талап ететін символикалық жүйе.

Ғылыми-зерттеу сұхбаты мұғаліммен, тәжірибе жетекшісімен, оқу орнының директорымен жүргізіледі. Ол түсіндірілген, сондай-ақ ішкі, толық емес іске асырылған іс-әрекеттердің кәсіби нәтижелерін, мақсаттарын, тұжырымдарын анықтауға бағытталған. Сұхбат сарапшыға өздерінің қызметі туралы және эксперимент (инновация) мақсаттары туралы мұғалімнің (көшбасшының) идеалды көзқарасын ғана емес, сонымен қатар олардың әрқайсысының өз қызметіне қосатын субъективті мағынасын түсінуге мүмкіндік береді.

Топтық пікірталас - пилоттық (инновациялық) қызметтің педагогикалық ұжымымен байланысты әртүрлі мәселелерді ұйымдастырылған талқылау. Тренердің негізгі міндеті талқылауға қатысушыларды өз пікірлерін еркін білдіруге және өздерінің ұстанымдарын түсіну арқылы көрсету.

Бұл әдіс қатысушыларды жағдайды диагностикалау үшін де, қатысушылардың әлеуметтік-психологиялық ерекшеліктерін білу, профессорлық-оқытушылар құрамының мүшелерін коммуникативтік дағдыларға үйрету, олардың кәсіби қызметіне талдау жасау және бағалау, топтық жұмысқа қажетті дағдылар және т.б. үшін пайдаланылуы мүмкін.

Жағдайды диагностикалау (талдау) үшін, фокус топтық әдісін қолдануға болады. Бұл топтық пікірталас. Фокус-топ бір уақытта бірнеше (10-12 дейін) адамдардан субъективті ақпараттар алуға, сондай-ақ, бірнеше көзқарастың қақтығысы салдарынан талқыланатын мәселелерді көру үшін тереңірек және жан-жақты зерделеу үшін қажет.

***Өлшем шкалаларының негізгі типтері:*** Өлшем шкаласы ұғымын (латын тілінде баспалдақ, саты) 1950 жылы американдық психолог Стэнли Смит Стивенс (1906-1973 жж) ғылым айналымына енгізді. Оның шкаланы түсіндІруі бүгінгі күнге дейін ғылыми әдебиеттерде қолданысқа ие. Шкалалар және өлшеу ұғымдары әртүрлі мағынаны білдіреді. Мысалы А.И. Худяковтың ұстанымын басшылыққа алуға болады, себебі, ол шкалаларды келесідей жіктеген:

* өлшем дегеніміз кең мағынада – қойылған тапсырманы орындаудан алынатын нәтиже мен қорытындыға дейінгі эксперименттің барлық үдерісі;
* өлшем тар мағынасында – аяқталмаған нәтижені, келеңсіз реакцияны, экспериментті пайдалану. Одан алынған нәтижені өлшем арқылы тіркеу;
* шкалалау – психологиялық – математикалық моделде аяқталмаған нәтижені анықтауда шкаланы құру үдерісі [78].

Статистикалық әдістердің өзара әрекеттесуі берілген өлшемнің қайта жасағандағы шкалалардың типтерімен анықталады.

**2-кесте. Өлшем шкалаларының негізгі төрт типі (С.С. Стивенс бойынша)**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | **Шкала типтері** | **Ерекшеліктері** |
| 1 | Атау шкаласы (лат. «атау» деген ұғым) – шкала атауына байланысты жіктеу | Атау шкаласы дегеніміз - объектілер мен субъектілердің жіктемелі тәсілі. Бұл шкаланың жай түрі – дихотомиялық шкала, екі түрлі атаудан құралған. Бұл ерекшелік осы шкалада альтернативті болып аталады және екі түрлі мағанада (оң жақ және сол жақ) қолданылады. Нормативті шкаланың ең қиын жолы екі немесе одан да көп атауларды жіктеу (мысалы, холерик, сангвиник, мелонхолик, флегматик). Барлық объектілерді, реакцияларды кластар бойынша әрекет етуді бөлген жағдайда, әр сыныпта бақылаудың санын есептеп, оның ататуын санына қарай өзгертуге болады. Содан соң математикалық әдістің көмегімен оның жиілігі анықталады. |
| 2 | Реттік шкала – үлкен/кіші ұстанымына негізделген жіктеме шкаласы. | Егер атау шкаласында немқұрайлылық болса, онда реттік шкалада олар белгілі бір рет құрады, аздан көпке деген мағынада қызмет етеді. Мұнда үш класс қана болады. Мысалы, жағымды жауап – бейтарап жауап – кері қайтару жауабы. Онда кластар арасындағы шынайы белгісіз алшақтық болса да, реттілік құрайды? шкалада қаншалықты класс көп болса, соншалықты статистикалық болжамдарды тексеру кезіндегі алынған математикалық мүмкіндіктер көп болады, реттік шкаланы қолдануда психологиялық әдістер пайдаланылады. Егер тәжірибе жасаушыға басқа да психологиялық мінез тән болса, ол күш көрсетуге алып келеді, онда қорытындысында бірнеше мағына реттік шкалаға байланысты өлшенеді. Әрі топта алынған ақпарат салыстыруға келмейді, топтар зерттеудің сараптамасына және дамуына әсер етеді. Бір топта жоғары ранг екіншісінде орташа ранг т.б. Реттік шкаланы өлшеу бірлігі болып, бір ранг аралығы саналады, бірақ кластар және рангтер арасындағы қашықтық әртүрлі болады. |
| 3 | Арақашықтық шкаласы – бірліктің үлкен-кіші санына байланысты жіктелінеді | Әрбір құбылыс мағынасына қарай өзгелерден алшақтап отырады. Қашықтық шкаласын құру психологиялық құбылысты өлшеуге қиындық туғызады. Қашықтықтар теңдігіне тек қана пайыздық шкаламен бірлікті стандарттаудың жоқтығы алынады. Бірақ стандарттауды таңдау қалыпты болған жағдайда қашықтық шкаласының әртүрлі ұстанымдары құрылады. |

Статистикалық әдістердің өзара әрекеттесуі берілген өлшемнің қайта жасауын қолданғандағы шкалалардың типімен анықталады.

Ойын әдістерінің көмегімен нақты немесе болжамы жағдайлар мен үдерістер үлгіленеді (модельденеді). Ойынға қатысушылар белгілі бір ойын функцияларын орындауға шақырылады (рөлдер). Мысалы, ойын жағдайында тәжірибе немесе инновацияның нақты дизай негізгі идеяларды, мақсаттар мен міндеттерді талқылау, нақты жобаны құруда ғана емес, сондай-ақ осындай күрделі қызметте әртүрлі адамдар қалай көрінетінін, қандай лауазымдарға ие екендігін көруге мүмкіндік береді [292; 327].

***Ойын барысындағы жобалау*** болашақтың нақты бейнесін жасауға мүмкіндік береді. Қозғалыс жолындағы мүмкін болатын мәселелерді анықтау және оларды шешу жолдары, қатысушылардың ұстанымдары мен мүдделерін үйлестіру қажет. Ойын жағдайы қатысушыларға жоспарланған өзгерістерге (инновацияларға) қатысты өз орындарын анықтауға көмектеседі. Модельдеу ойындарының бірнеше түрі бар: бизнес, рөл, ұйымдастыру және қызмет. Ойын тек сана мен оның қатысушыларының әрекеттерін зерттеп, түсінуді ғана емес, ойын барысында әртүрлі әдістерді үйретуге мүмкіндік береді [37; 281].

***Жүйелік талдау әдісі*** зерттеу объектісін, кем дегенде, негізгі болжамдарда: үдерісте (элементтердің өзара байланысы) және қызмет (функциялардың жиынтығы) ретіндегі үдеріс ретінде қарастырады.

Үдерістің сараптамасы білім беруді динамикалық жүйе ретінде қарастыруға мүмкіндік береді, оқу үдерісінің барлық қатысушылары (басшылар, педагогтар, студенттер, әдіскерлер, оқулықтар мен оқулықтар, талдамалар мен оқулықтар мен оқу құралдарының авторлары, талдаушылар және ғалым-технологтар, оқытушылар педагогикалық технологияларды дамытады, адамның мәнін жаңа түсінуді ұсынады.

Құрылымды талдау объектіні оның ішкі құрылымы тұрғысынан (элементтердің қасиеттері, оларды қосу табиғаты) ғана емес, сонымен қатар жүйенің сапасына тәуелді, әрі тәуелсіз, сонымен қатар жоғары деңгейлі құрылымдағы (жүйе) элемент ретінде қарастыруға мүмкіндік береді. Объект білім болып табылады. Белгілі бір әлеуметтік мақсаттарды іске асыру үшін құрылған білім беру әлеуметтік жүйенің бөлігі болып табылады және онда болған өзгерістерге байланысты. Б3л3м беру жүйесінің жетістігі анықталады, өйткені. әрбір жүйеде белгілі бір кіріс және шығыс бар. Егер білім беруді функционалдық сипаттамалар тұрғысынан қарастырсақ, онда ол қоғам немесе мемлекет тарапынан қабылданған қызметтердің жиынтығы арқылы көрсетілуі мүмкін. Осындай жағдайдан бастап, білім беру саласы қоғамда бар мәдени құндылықтарға, нормативтерге, сапаға қойылатын талаптарға, оның болашақ кәсіптік қызметінде және жеке өміріне қажетті адам дағдыларына сәйкес жас ұрпақты тәрбиелеуді қамтамасыз ететін қоғамға қызмет көрсетуі деп санауға болады.

Сонымен қатар, білім беру студенттің жеке дамуына, жеке тұлғасын қалыптастыруға жағдай жасауы керек. Сондай-ақ, білім беру жүйесінің сипаттамасы мен талдауы жүйе ретінде өз мүдделерін сараптамалық деңгейде түсінуді қамтамасыз етеді. Жүйені шынайы бағалау сараптамашының мүдделеріне, мақсаттарына, түсініктеріне және басымдықтарына байланысты.

**Сұрақтар мен тапсырмалар**

1. Ғылым мен білім берудегі сараптамалық әдістерге жалпы сипаттама беріңіз.
2. Герменевтикалық әдістердің мәнін ашып көрсетіңіз.
3. Ойын әдістерін қолдану туралы өз пікіріңізді білдіріңіз.
4. Жүйелілік талдау мен қызметтік талдау әдістерінің мүмкіндіктерін ашып көрсетіңіз.

**4.6. Педагогикалық зерттеудің ұғымдық-түсініктік жүйесі**

***Түсініктер мен терминдерді анықтау және нақтылау.*** Әрбір зерттеудің алдына қойылып отырған міндет, дегенмен, ол жеке кезеңге бөліне бермейді және зерттеулік ізденістің тақырыбын, нысаны мен пәнін нақтылаумен логикалық деңгейде қиыса алады. Түсініктік-терминологиялық жүйе диагностика және қайта бейнелеу әдістерімен, әдістемелерімен, реттіліктерімен, модельдерімен қатар зерттеудің ғылыми аппаратының бөлігі болып табылады.

***Түсініктер*** – құбылыстар мен үдерістердің белгілі бір қатарының болмыстық белгілері немесе болмысының жалпыланған түріндегі кескіні. Түсініктерде ***терминдер*** деп аталатын сөздерге анықтама беріледі. Бір термин құбылыстар мен үдерістердің түрлі мағынасын, әртүрлі түсініктерін білдіреді. Сонымен қатар, әртүрлі терминдер, көбінесе, үдерістің дамуының әртүрлі сатыларында бір түсінікті ғана білдіруі мүмкін. Зерттеу жұмысының басында қолданылатын қажетті түсініктердің және оларды түсіндіретін терминдердің шеңберін белгілеу маңызды. Өйткені көптеген терминдердің көп мағыналылығы және жалпыға бірдей емес, барабар емес терминдерді қолданудың мүмкіндігі анық білінетінін ескерген жөн.

Бұл ретте келесі рәсімдерді өткізген пайдалы:

-үдерістің болмыстық сипаттарын кескіндеуге жеткілікті зерттеудің базалық түсініктерінің шеңберін (тізімін) анықтау. Зерттеудің ерекшелігіне байланысты олардың қатарына білім беру, әлеуметтену, жекелендіру, тәрбиелеу, тұлғаның дамуы, қалыптасу, ақпарат, оқыту, өз бетінше білім алу, ынталандыру, парадигма және т. б. сияқты түсініктер (және сәйкес терминдер) енуі мүмкін;

-базалық түсініктер мағыналық тереңдігі бойынша бір мағыналы ма, жоқ па, соны анықтау керек, егер жоқ болса, сәйкес анықтамалар мен түсініктер беру қажет;

-авторлық түсініктерді бөлу және нақтылау, яғни зерттеу авторы енгізген, немесе автор ұсынатын түсініктерді анықтау;

-түсініктерді белгілі бір логикалық қатарға түзу, яғни түсініктік матрицаны құру, түсініктік қатарды анықтау. Мұндай қатарды қалаушы теория (іс-әрекет теориясы, жеке тұлғалық-әрекеттік тұғыр, бағдарламалық-мақсаттық басқару теориясы және т. с. с) зерттеуге негіз бола алады. Мысалы, мәдениет мәселелері зерттеулерінде әлеуметтік феномен ретінде мәдениет құрылымынан шығып, түсініктік қатар түзуге болады: құндылықтар мен мұраттар; ғылыми білімдер, ғылыми емес білімдер; әдет-ғұрыптар мен дәстүрлер, өнер (бейнелер); инновациялар. Мәдени орта, инкультурация, культурогенез, мәдени дәстүрлер, мәдени жас, мәдениеттің инновациялық элементтері енгізілуі мүмкін. Барлық жағдайда түсініктерді түсініп, олардың көлемдерінің сәйкестілігін өзара байланысты бақылаған пайдалы. Жаңа түсініктер мен терминдерді өте мұқият енгізген жөн және мұны зерттелінетін нысандардың ішкі байланысын білдіруге арналған түсініктер жеткіліксіз болғанда ғана жасау керек. Белгілі терминдерді жаңа мағынамен, толықтырылмаған жаңа терминдермен алмастыру тиімсіз.

Сонымен қатар, қандай да бір жаңа құбылысты, сапалардың және сипаттамалардың анықталған жиынтығын ерекше терминмен білдіру әлдеқайда пайдалы болады, бұл авторды түсініктің күрделі мазмұнын бірнеше рет қайталау, оның толық анықтамасын беруін қажет етпейді. Айталық, А.С. Белкин енгізген «витагендік оқыту» термині оқушылардың өмірлік тәжірибені қолдануын ғана білдірмейді, сонымен қатар, бұл тәжірибенің берілген кезеңге арналған фактілерді қайта өңдеу, оларды бағалау мен мағынасын анықтауда жатыр. Ал, В.С. Леднев енгізген «ғылыми білім» термині бұрыннан белгілі және ғылыми мамандарды өзіндік іздену, аспирантура, докторантура, әдіснамалық мәдениетті көтеру және ғылымда жұмыс істейтіндердің ғылыми біліктілігін арттыруды білдірді [184].

**Зерттеудің түсініктік аппаратының қызметтері:**

* зерттелетін үдерістің құрылымын және оны тұтас етіп көрсететін түсініктерді, сонымен қатар оның компоненттерін немесе зерттеу аспектілерін (түсініктік матрица) нақтылау.
* түсініктің мазмұнын, белгілі немесе қайта енгізілетін терминдер арқылы терминологиялық мәнін, негіздемелерін анықтау.
* категорияларды ажырату (негізгі, базалық түсініктер), категориялық-түсініктік жүйені құру.

Түсініктік жүйе элементтерінің тереңдік дәрежесі және онымен зерттелінетін үдерістер мен құбылыстар кескінінің біртұтастығының өзара байланысын ашу міндет.

Зерттеудің тұғырнамалық кешенін қалыптастырудағы келесі бір маңызды қадам – оның ***ұғымдық аппаратын анықтау.*** Зерттеуші ұғымдық аппаратты анықтау үшін ғылыми танымда маңызды саналатын термин, дефиниция, ұғым, категория сөздерін білуі және мағынасын түсінуі қажет. Зерттеуші педагогиканың ұғымдық-терминологиялық аппаратын меңгерген болуы керек. ***Ұғым***– таным үдерісіндегі шынайы әлемді қабылдау формасы. Ғылымда ұғым бірден бекітілмейді. Шынайы нақтылықты қайта ойластыру мен эмпирикалық іс-тәжірибенің нәтижесі ретінде пайда болатын ұғым белгілі бір ғылымның бөлігіне айналады. ***Термин*** – ғылымның нақты бір бағытта даму шеңберінде өзге ұғымдармен арақатынасын ашуға негізделген ұғымдардың, сөздің, сөз тіркестерінің және арнайы белгілердің көмегімен белгіленеді. Ғылыми терминологияға белгілі бір реттілік тән. Жинақталған білім қоры негізінде ғалымдар педагогиканың ғылыми терминологиясының барлық жүйесі ұғымдық блоктарды құрайтын өзара байланысты терминдерден тұрады деп тұжырымдайды.

Қазіргі кезде ***«ұғымды»*** ғылыми категория ретінде қарастыруға болатын бірыңғай түсінік жоқ болғандықтан, оны:

* пәннің болмысын көрсететін, зерттеу пәнін танудағы зерттеуші аппаратты, ғылыми зерттеуді қорыту құралы ретінде;
* педагогикалық құбылысты белгілер жүйесі ретінде нақты грамматикалық ойлауды қалыптастыру тәсілі ретінде;
* өзіндік дамуы мен қарама-қайшылықтағы педагогикалық үдерістер мен құбылыстарға тән байланыстар мен қатынастарды, қасиеттерді көрсететін ойлау түрі ретінде;
* кей топтардың өздеріне тән жалпы белгілері негізінде педагогикалық құбылыстарды жалпылап, бөлетін ой (ой жүйесі) ретінде;
* жалпы сипаттарға орай қамтылатын педагогикалық құбылыстар мен үдерістердің жинақы көрінісі ретінде;
* педагогикалық ойлаудың даму сатысын педагогтің ғылыми-зерттеу мәдениетінің бір бөлігі және педагогика ғылымының дамуындағы шешуші кезең ретінде қабылдаған жөн.

Толықтырылатын бұл тізімнен ұғымның педагогикалық объектінің (құбылыс, үдеріс немесе жүйенің) табиғатын ашатын, өзінде даму мүмкіндігі бар құбылыс екенін аңғаруға болады. Сондықтан, педагогикалық ғылым терминологиясының ұғымдық аппараттың дамуы есебінен толықтырылып отырылуы кездейсоқтық емес.

***Педагогикалық ұғым***– бұл өздеріне тән жалпы, арнайы белгілері бойынша педагогикалық құбылыстардың, үдерістердің немесе жүйелердің бөлінген тобының сөз арқылы берілетін педагогикалық әрекетті көрсету үдерісінің нәтижесі. ***Педагогикалық термин*** – бұл педагогика ғылымында педагог-зерттеушілер тарапынан қабылданған және заңдастырылған қандай да бір педагогикалық феноменнің атауы, аты, белгіленуі. ***Педагогикалық*** ***дефиниция -*** педагогикалық феноменнің оған сәйкес мағынасын ашып, заттай және айрықша белгілерін сипаттайтын болжам. Педагогикалық феноменді түрлі теориялық-тұғырнамалық тұрғыдан зерттеуге байланысты бір педагогикалық терминге түрлі анықтамалар берілуі мүмкін. Кез келген ғылымның даму үдерісінде белгілі бір ғылымдағы өзге ұғымдарға негіз, бастау болар, «түбір» ұғымдарға айналатын ұғымдар бірігіп, ғылым категорияларына айналады. Бұл ретте педагогикада да дәл сол құбылыс орын алады [130].

Педагогика ғылымының дамуы педагогика пәні мен педагогикалық теорияның ғана емес, сондай-ақ, педагогикалық іс-әрекетті жан-жақты түсінуді тереңдететін, байыта түсетін категориялық-ұғымдық аппараттың жаңартылуымен қамтамасыз етіледі. Педагогикалық терминология гуманитарлық терминдік жүйеге жатады. Педагогикалық терминологияның өзгешелігі ғылым ретінде педагогика пәнімен және педагогикалық зерттеулер нәтижелерінің әлеуметтік мәнімен байланысты болып келеді. Сондықтан, нақты бір педагогикалық зерттеудің терминологиялық жүйесінің құрылымы зерттеу объектісімен, пәнімен, оның педагогика ғылымы мен педагогикалық іс-әрекетті жетілдіру үшін алынған нәтижелерінің маңыздылығымен тығыз байланысты.

Ұғымдық-терминологиялық жүйе болжау әдістері мен қайта құрулар, әдістемелер, алгоритмдер, модельдермен қатар зерттеудің ғылыми аппаратының бір бөлігін құрайды. Онда келесі рәсімдерді қолданған дұрыс:

* үдерістің негізгі белгілерін айқындау үшін жеткілікті зерттеудің кешенді ұғымдарының қатарын анықтау. Олардың қатарына зерттеу өзгешелігіне байланысты білім, әлеуметтену, жекелендіру, тәрбие, тұлғаның дамуы, қалыптасуы, мағлұмат, оқыту, белсенділік, парадигма және т. б. жатады;
* мән-мазмұнына қарай кешенді ұғымдардың біртектестігін анықтау, егер олай болмаса, сәйкес келетін анықтамалар мен түсіндірулер беру;
* авторлық ұғымдарды, яғни автор енгізген зерттеулерді немесе авторлық түсіндірмелерде ұсынылған ұғымдарды түсіндіру және бөліп көрсету;
* қосымша ұғымдарды бөліп көрсету. Мысалы, «әлеуметтену» кешенді ұғымында мынадай ұғымдарды қолдануға болады: әлеуметтік бейімделу, қайта әлеуметтендіру, девиация, әлеуметтік мінез-құлық, және т. б. ;
* ұғымдарды белгілі бір логикалық қатарға жинақтау, яғни ұғымдық қатарды анықтау. Мұндай қатарды құру үшін негіз болып негізгі теория (тұлғалық әрекеттілік теориясы, бағдарламалы-мақсатты басқару теориясы және т. б. ) алынады.

***Зерттеудің ұғымдық аппаратын қалыптастырудың төрт шешуші кезеңін*** бөліп қарастыруға болады:

* зерттелуші үдеріс пен ұғымдардың құрылымын, оның құрамдас бөліктері мен зерттеу қырларын (ұғымдық матрица) анықтау;
* ұғымдардың мазмұнын, белгілі немесе қайта енгізілген терминдердің терминологиялық түсіндірмелері мен олардың негізделуін анықтау;
* категорияларды (негізгі, кешенді ұғымдарды) анықтау, категориялық-ұғымдық жүйені құру;
* ұғымдық жүйе элементтерінің өзара байланысын, ол арқылы зерттеліп жатқан үдерістер мен құбылыстардың терең әрі тұтас айқындалу деңгейін ашу.

Педагогикадағы ұғымдарды өңдеу зерттеу пәні мен объектісі саласына жататын негізгі педагогикалық құбылыстардың, үдерістер мен жүйенің болмысын сипаттау мен объективті зерттеуден тұрады. Педагогикалық әрекетті сипаттау және теориялық зерттеу формасының бірі бола тұра педагогикалық зерттеу, жинақтала келе, оның ерекшеліктерін ашатын зерттеу пәнінің ұғымдық айқындалуынан басталады. Сондықтан, педагогикалық құбылыстардың мәні авторлық тұрғыда қарастырылған зерттеудің мақсаты, міндеттерімен айқындалған ұғымдардың көмегі арқылы нақтыланады. Тіпті бір зерттеу пәнінің шеңберіндегі зерттеу мәселелерінің әртүрлілігі ұғымдық жүйедегі педагогикалық әрекеттілікті көрсететін түрлі қырларының пайда болуының алғы шарттарын жасайды.

Педагогикалық феноменді анықтауда зерттеуші, ***біріншіден,*** педагогикалық зерттеу мен оның категориялық-ұғымдық жүйесінің мәнмәтінін үйлестіре отырып, педагогикалық феноменнің заттай және айрықша белгілерін көрсету арқылы педагогикалық ұғымның мәндік-логикалық талдауын; ***екіншіден,*** бұл феноменді кәсіби-педагогикалық ортада шын мәнінде қолданудың ұсынды.

Зерттеуші ұғымдарды таңдау кезінде ғылыми терминологияға қойылатын жалпы талаптарды ескеруі қажет:

* ***нақтылық*** – мағынасының бірегейлігі;
* ***анықтамалық*** (дефинитивность) – педагогикалық объектінің айрықша қасиеттері мен белгілерін ашып, анықтама беру мүмкіндігі;
* ***жүйелілік –*** педагогика ғылымының ұғымдық аппаратындағы ұғымның орнын айқындау.

Әрбір зерттеу ұғымдық жүйеде көрініс табатын тұйықталған педагогикалық білім жүйесінің шеңберінде жүргізіледі. Жүргізіліп жатқан зерттеу пәніне қатысты кешенді ұғымдар мөлшері тақырыптың бірқатар сипаттарына: зерттелу көлемі, мазмұны, мәні, ауқымы, өзге ғылымдарда көрініс табуы және т. б. байланысты анықталады. Мұндай реттіліктің мәні зерттеушіге ненің ұғымда кеңінен дамығанына және зерттеу объектісі шеңберінде шынайы педагогикалық әрекеттіліктің қандай жақтары көрінбей қалғанына көз жеткізуге мүмкіндік береді. Жүйелі түрде категорияның, терминнің немесе ұғымның анықтамасы ғылыми-зерттеу жұмыстарының теориялық мәнге ие нәтижелерінің бірі болып саналады. Ұғымды анықтау дегеніміз – ұғым білдіретін құбылыстың немесе заттың мәнін ашу, нақтылау [130; 132].

Жетілген ұғымдық-терминологиялық жүйенің маңызды сипаттарының қатарына жататындар:

* педагогикалық құбылыстың мазмұнын ашудағы аспектілік айқындылығы;
* ұғымның пәндік анықтылығы;
* ұғымды түсіндірудің бірыңғайлығы;
* шығармашылық – зерттеу нәтижелерін айқын түсіндіру құралы ретінде;
* терминдердің бірегейленуі, яғни, мән-мағыналарының реттілігі.

Зерттеуші тарапынан таңдалған, әрі реттелген барлық ұғымдардың жүйесі, әдетте, құрастырылып жатқан жүйенің негізі ретінде тереңдігімен жалпылығын білдіретін ұғымдарға– категорияларға топтасады.

Ғылыми терминологиядағы ұғым белгілі бір педагогикалық теорияның құрамында немесе анықтама арқылы тұжырымдамада өз мәніне ие болады. Қарастырылып отырған зерттеу пәнінің мазмұнын аша отырып, ұғымдар жүйесін құрастыратын зерттеуші, тұтас жүйеге педагогикалық объект туралы жан-жақты білім жинақтайды. Зерттеушінің абстрактілеу әрекеті ұғымды қалыптастырудың логикалық тетігі болып табылады. Логикалық тұрғыда қалыптасқан, жинақталған мазмұнға ие ұғым әдетте қарастырылып отырған объектінің өзіне тән қасиеттері мен белгілері арқылы зерттеудің пәндік аумағын көрсететін анықтамадан тұрады.Ұғымдық қатарды құрастырудың өзге де әдістері бар, мысалы, терминологиялық матрица құрылымының бағытталу алгоритмі төмендегі әрекеттерден құралады:

* кешенді ұғымдардың тізімін құру;
* бірегей өлшемдерді анықтау үшін салыстырмалы сараптамалық-мәліметтердің матрицасын құру;
* бар мәліметтерді ойша іздеу және матрица үйлесімділігі бойынша мәліметтердің жоқтығын анықтау;
* терминдерді толықтай немесе жартылай жинақтаудың жалпы көрінісін есепке алу және осы негізде мәселенің қарастырылуын бағалау;
* ғылыми ізденістің келесі міндеттерін анықтау және нақтылау.

Зерттеушінің ұғымдық қатардың логикалық құрылымын таңдауда зерттеу пәнін басқа қырынан түсініп, оның табиғатын ашудың жоғары деңгейіне қол жеткізуі маңызды. Ұғымдық жүйе құрылымында зерттеуші пәндік нақтылық пен аспектінің айқындылық қағидаларына сүйенуі қажет. Зерттеуші ұғымдар талдауына, әсіресе, зерттеудің мәселесін талдау кезеңіне қарайды. Мұнда терминдер қорынан негізгісі таңдалады, сосын негізгіден жоғары тұратын жалпы ұғымдар ескеріледі, ортақ ұғымдар (олар бірнешеу болуы мүмкін) мен қосымша ұғымдарды бөлуге болады. Бастапқы кезеңде зерттеуші зерттеу мәселесі көрініс табатын мәліметтерді библиографиялық іздестіру мақсатында ұғымдарды таңдауға мән береді. Қорытынды кезеңде ол ұғымдардың анықтамаларына, мазмұнына, көлеміне, өзге ұғымдармен байланысына маңыз бере отырып, осы ұғымдар арқылы берілетін тәжірибелік әрекеттердің түсіндірмелерін түзуді қарастырады.

**Сұрақтар мен тапсырмалар**

1. «Педагогикалық ұғым», «педагогикалық термин», «педагогикалық дефиниция» түсініктерінің ұқсастықтары мен айырмашылықтарын табыңыз және негіздеңіз.
2. Зерттеудің ұғымдық-терминологиялық аппаратын құрастырудың төрт кезеңін сипаттаңыз.
3. Докторлық диссертацияңыздың негізгі ұғымдарын жүйелеңіз.
4. Зерттеушінің ұғымдарды таңдау кезінде ғылыми терминологияға қойылатын қандай талаптар басшылыққа алынады?
5. В.С. Леднев енгізген «ғылыми білім» терминінің анықтамасын талдап, түсіндіріңіз.

**4.7. Педагогикалық зерттеудің сапасын бағалау өлшемдері**

Педагогикада зерттеулер дегенде оқыту, оқу-тәрбие үдерісін ұйымдастыру әдістері мен теориялары, оның маңызды ұстанымдары, білім жүйесін басқару нысандарының заңдылықтары жөнінде жаңа білім алуға бағытталған ғылыми іс-әрекеттер нәтижесі қаралады. Ғылыми зерттеулер бұрыннан танымал теорияларға сүйене отырып, тәжірибелік байқау жасауға болатын нақтылы деректерді негізге алады да, барлық элементтер, рәсімдер мен әдістердің өзара әрекеттерімен, жүйелілігімен, мақсаттылығымен ерекшеленеді. Ғылыми-педагогикалық зерттеулерді олардың сапасы мен тиімділігі жағынан сипаттауға болады. Педагогикалық зерттеу нәтижелерінің мазмұнын ашатын негізгі ұғымдар болып ***«зерттеу нәтижелері», «ғылыми-педагогикалық зерттеу сапасы», «зерттеу сапасын бағалау критерийі (өлшемі)»***түсініктері болып табылады. Зерттеу нәтижесі білім беру саласында жаңа білімге немесе шешімге ие, ақпараттық тасымалдауда бар ғылыми немесе ғылыми-әдістемелік іс-әрекеттің өнімі ретінде сипатталады. В.М. Полонский педагогикалық зерттеудің нәтижелері мен тақырыбын сипаттайтын негізгі құраушыларын былайша бөледі:

***Объектілік құрауыш*** зерттеу өнімін заттай-категориялық жағынан сипаттайды, яғни, жұмыстың нәтижесінде алынған тұжырымдаманы, әдісті, жіктеуді, қағиданы, ұсынысты, алгоритмді т. б. көрсетеді. Ғылымның бағыты мен ауқымына байланысты объектілік құрауыш жалпы ғылыми, жалпы педагогикалық немесе түрлі білім типтерінің нақты педагогикалық деңгейінде көрініс табуы мүмкін. ***Қайта қалыптастырушы құрауыш*** объектіге не болғанын: нақтылау, анықтау, өңдеу және т.б. көрсетеді. Нәтиженің нақтылаушы ***құрауышы*** педагогикалық зерттеу нәтижелерінің объектілік бөлігінде қайта құрулар болып жататын түрлі жағдаяттарды, факторлар мен шарттарды нақтылайды [308; 309].

Зерттеу нәтижелері ретінде мыналар ұсынылады: ***«алгоритм», «мүмкіндік», «болжам», «доктрина», «заң», «заңдылық», «идея», «жіктеме», «тұжырымдама», «өлшем», «әдіс», «модель», «бағыт», «жалпылау», «түсіндіру», «сипаттау», «анықтама», «бекіту», «көрсеткіш», «түзету», «постулат», «алғышарт», «ереже», «ұсыныс», «тәсіл», «қағида», «мәселе», «жоба», «процедура», «үрдіс», «ұсыныс», «қасиет», «жүйе», «құрал», «қарқын», «теория», «термин», «терминология», «түсіндірме», «талап», «мәлімет», «сипат», «эмпирикалық білім».*** Осы ұғымдардың ішінде «***ғылыми-педагогикалық зерттеулердің сапасы»*** ғылым өнімінің тұтыну бағасының мәнін түсіндіретін, оның қоғамға пайдалы қасиеттерін анықтайтын түрлі деңгейдегі тұтынушылар көрсеткішінің кешенін сипаттайтын ортақ ұғым болып табылады. Педагогикалық зерттеулер сапасы жаңалығымен, барлық тұтынушылар үшін теориялық және тәжірибелік мәнімен өлшенеді.

Жалпы алғанда, ***зерттеу нәтижелері*** – зерттеу жұмысының мақсаттары мен міндеттеріне сәйкес теориялық және тәжірибелік, жаңа идеялардың жиынтығы болып табылады. Бұл теориялық жаңа тұжырымдамалар, алғы шарттар, бағыттар, идеялар, болжамдар, заңдылықтар, жіктемелер, оқыту мен тәрбиелеу қағидалары,, оларды нақтылау, дамыту, толықтыру, тексеру, бекіту, жоққа шығару; тәжірибелік ұсыныстар (жаңа әдістемелер, ережелер, алгоритмдер, ұсыныстар, нормативті құжаттар, бағдарламалар, бағдарламаларға арналған түсініктеме жазбалар).

***Ғылыми-педагогикалық зерттеулер нәтижелерінің жаңашылдығын бағалау өлшемдері мен әдістері*.** Зерттеулердің сапалылығы ғылым өнімінің тұтыну құндылығымен тығыз байланысты. Барлық тұтыну құндылықтарының пайдалы жағын бағалау үшін зерттеу нәтижесінде алынған теориялық және практикалық қағидалар жиынтығына, оның сапасына сүйенеді. Зерттеу сапасы оның нәтижесінің жаңалықтарымен, өзектілігімен, теориялық және практикалық маңыздылығымен анықталады. Ғылыми-педагогикалық зерттеу жұмыстарының басты сапасы жаңа тұжырымдамалар, идеялар, оқу-тәрбие саласындағы тәсілдер мен келешекте қолданбалы зерттеулерді дамыту үшін жол көрсететін мәнділігінен көрінеді. Қолданбалы ғылыми-педагогикалық зерттеу жұмыстарының сапасы оның практикалық маңыздылығында, оқыту мен тәрбие үдерісіне ықпал етуінде, алынған білімнің өзектілігінде. Зерттеу нәтижелері нақты ғылыми өлшемдер көмегімен бағаланады.

Ғылыми немесе ғылыми техникалық көрсеткіштер дегенде кез келген ақпарат таратушы айқындаған шешімдер мен жаңа мағлұматтар қамтылған ғылыми-техникалық әрекеттер өнімдері түсіндіріледі. Ғылыми құндылықты тек қоғамдық жаңа хабарламалар алуға болатын зерттеулер ғана білдіреді Педагогикалық зерттеулер сапасын талдаудың негізгі бірлігі оның нәтижесі болып табылады. Оны бағалау үшін мазмұны ашылып, ішкі байланыстарының құндылық жақтары көрсетілуі тиіс. Оның мазмұнын жаңа өлшемдер сипаттаса, құндылығын теориялық және практикалық маңыздылығы мен өзектілігі анықтайды [300; 307; 310].

***Жаңалық деңгейін анықтайтын өлшемдер*** бұрын ғылым мен практикада қолданылмаған жаңа теориялық тұжырымдар мен практикалық ұсыныстардан тұрады. Жаңашылдықты суреттеу үшін төмендегідей сипаттамаларды қолдануды ұсынуға болады. Түрлері жағынан оны теориялық (тұжырымдама, болжам, терминология т. б.) және практикалық (ереже, ұсыныс, құралдар, талап, әдістемелік жүйе т. б.) деп бөлуге болады. Жұмыс түрі мен зерттеу саласына байланысты бірінші орынға оның теориялық немесе практикалық жаңалығы қойылады. Жаңашылдық деңгейі алған білімдерінің орнын, оның сабақтастығын сипаттайды. Ол нақтылау, толықтыру, жаңару деңгейлерінің көмегімен бағаланады.

***Нақтылау деңгейі*** – алынған нәтиже белгіліні дәлелдейді, оқыту мен тәрбие, оқыту әдістері, педагогика тарихы, мектепті басқаруға қатысты кейбір теориялық немесе практикалық жағдайларды нақтылайды. ***Толықтыру деңгейі*** – алынған нәтиже бұрыннан белгілі теориялық және практикалық жағдайларды кеңейтіп, белгілі емес жаңа элементтерді қамтиды. Жалпы, жаңашылдық ештеңені өзгертпейді, оны толықтырады. Мысалы, ғылымилық ұстанымын дидактикада елуінші жылдары М.Н. Скаткин тұжырымдаған, ол төмендегідей жағдайларды қамтыған: оқушыларға берілген мәліметтердің ғылыми растығы, суреттеп отырған құбылыстардың мәнінің ашылуы, оқушыларды маңызды деген материалистік теориялармен таныстыру, дүниені танып-білу туралы оқушылардың дұрыс көзқарастарын қалыптастыру, оларды абсолюттік және салыстырмалы ақиқат және ғылыми таным әдістерімен таныстыру.

Сексенінші жылдары Л.Я. Зорина жүргізілген зерттеулерді негізге ала отырып, бұл ұстанымды бұрыннан белгілі емес үш жаңа қағидамен толықтырды: білімнің заманауи ғылым деңгейіне сәйкестігі; ғылыми таным әдістері жөнінде оқушылардың дұрыс көзқарастарын қалыптастыру, таным үдерісінің басты заңдылықтарын ашу; ***Жаңару деңгейі*** теорияда бұрын болмаған оқыту мен тәрбиелеу саласындағы амал-тәсілдер, жаңа идеялармен сипатталады. Аталмыш саладағы белгілі ұғымдардан түбегейлі ерекшеленіп тұратын жаңа көзқарас ұсынылады [336; 371].

***Ғылыми-педагогкалық зерттеу жұмыстарының жаңашылдығын анықтау әдістері.*** Негізгі нұсқаны салыстыру әдісінің қамтитындары: эталонның құрылуы; алынған нәтижелердің талдап, топталуы; талдап отырған жұмыс пен негізгі нұсқаның салыстырылуы. Негізгі нұсқада белгілі кесте бойынша іріктеліп, бейнеленген педагогика саласындағы осы уақытқа дейінгі белгілі теориялық және практикалық білім көрсетіледі. Базалық нұсқаның құрылуы ізделіп отырған мәселе бойынша әдебиеттерді анықтауды, түрі мен оларды сипатына қарай бейнелеу арқылы білімдерді топтастыруды қарастырады. Сөйтіп, іздеп отырған мәселе бойынша негізгі нәтижелердің (тұжырымдамалар, әдістер, идеялар, ұсыныстар т.б.) тізімі алынады. Аталмыш эталон салыстырмалы болады және ол белгілі бір уақытқа тән.

Нәтижелерді талдап, топтастыру кезеңінде сарапшылар бағалап отырған жұмыс нәтижесіне талдау жасап, оны жаңашылдық деңгейі мен мазмұнына қарай білім түрлері бойынша топтастырады. Жаңашылдықты анықтаудың ***ақпараттық әдісі*** – ізденіс жұмыстарынан ұқсас тұжырымдар саналатын құжатты қарауды қамтиды. Сарапшылар құжаттарды оқып, өз тәжірибелеріне сүйене отырып, қорытынды жасайды. Құжаттардың (диссертация, ғылыми есеп, мақала) тек атауы мен негізгі мақсаты ғана тіркеледі. Алынған нәтижелер бейнеленбейді. Жаңашылдықпен оқыту әдістемесі мазмұны неғұрлым түпнұсқаға сай келетін құжат іздеуді қарастырады. Содан кейін сарапшылар құжаттарды іріктеп, жаңалық деңгейін салыстырады. Бірдей тұжырым жасалған құжаттар кездесіп қалса, онда ол қысқартылады. Кейде мәліметтер базасына енбеген, бірақ ұқсас тұжырымы бар құжат болып қалуы ықтимал. Ғылыми-педагогикалық зерттеулер нәтижесінің жаңашылдығын бағалау үшін ***антиципация***(күн ілгері білу) әдісі қолданылады. Бұл әдіс қарапайым ғана болғанымен, сенімді тұжырым жасайды. Ол алдын ала жоспарланған зерттеулерді талдау үшін тиімді. Бұл әдістің мәні: жұмыс нәтижесі сұрақ түрінде көрсетіледі. Сарапшылар сұраққа жауап береді. Жауап сәйкес келіп қалған жағдайда жұмыста көрсетілген нәтижелердің белгілі екені анықталады. Кейде тұжырымның белгілі болып, сарапшылардың жауабы сәйкес келмеуі мүмкін. Мұндай жағдайда жаңа тұжырымдар қосымша дәстүрлі тәсілдермен анықталуы тиіс.

Соңғы кездері мәтіндік құжаттарды тексеру үшін AntiPlagiat. ru. интернеттік желісі пайдаланылатын болды. Бұл желінің іске қосылуы базадағы мәтіндердің түпнұсқалығын тексеруге үлкен мүмкіндік берді. Жоғары оқу орындарының бірқатары (ҚР Ұлттық кітапханасы) базасының мәліметтері бойынша курстық жұмыстар, рефераттар, диссертацияларды тексеруде. Аталмыш желі зерттеу нәтижелерінің жаңашылдығын тексеру үшін де пайдаланылады. Авторлықты анықтау үшін интернетте бүкіл ақпарат болуы тиіс. Ғылыми мәтіндердің көпшілігі қағазда қалып қоюы сөзсіз. Көптеген авторлар түп деректі заңды түрде дәйектейді. Егер ол оны екінші рет қосымша нұсқасымен жариялайтын болса, автор шығармашылық ұрлығы үшін айыптауы тиіс.

Ғылымды дамыту үшін жұмыстың жаңашылдығын анықтау, көшірмеден сақтандыру, неғұрлым маңыздырақ болып табылады. Ғылыми-педагогикалық зерттеулер нәтижелерінің жаңашылдығын бағалау әдістерін практикаға енгізу, зерттеу нәтижелерін рәсімдеуге қойлатын талаптар енгізу, педагогика ғылымының әр түрлі саласы бойынша қолда бар тұжырымдардың эталондарын жасау қажет. Мұндай өзгерістер зерттеу жұмыстарының сапасы мен тиімділігіне, педагогика ғылымы мен практиканы дамытуға оң көзқарасты танытады [299; 309].

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

**Мәселені қою дегеніміз** - бұрын оқып-үйренілмегеннің ішінен нені жөндеу керек деген сұраққа жауап беру деген сөз. Ғылыми мәселені міндеттен ажырату керек. Мәселеде ғылыми білімдегі ақаулар көрініс табады. **Зерттеу тақырыбын** құрастыра отырып, к***елешекте айналысатынымыз қалай аталады?***  деген сұраққа жауап іздейміз.

Зерттеудің ***көкейкестілігін*** *негіздеу, яғни* ***бұл мәселені осы кезде неге зерттеу керек екендігін түсіндіру*.** Практикалық және ғылыми көкейкестілікті зерттеу керек. Зерттеуді бұлар сәйкестенгенде ғана бастаудың мәні болады. Қазіргі ғылымда шешілген, бірақ белгілі себептермен ғылыми еңбектер практикаға жетпей қалуы ықтимал. Қайта зерттелген мәселеге қайта күшті жұмылдырудың орнына мәселенің ғылыми шешімін практикалық қолдануға жеткізу дұрыс болып табылады.

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

Әдіснамалық мәдениетті қалыптастыру мәселесіне қатысты қорғалатын қағидалардың біреуі мынадай: "Болашақ мұғалімнің әдіснамалық мәдениетін қалыптастыру үшін **қажетті және жеткілікті** жағдайлар мыналар болып табылады: студенттердің кәсіптік әрекеттің шығармашылық сипатын сезінуі; педагогика ғылымын практикалық әрекетті жетілдіру үшін пайдалануға ұмтылысы мен іскерлігін қалыптастыру; әдіснамалық білімдерді студенттерге ұсынылған педагогика курсына енгізу; проблемалық оқытуды ұйымдастыру" (А.Н. Ходусов). Бұл мысалда қажетті және жеткілікті жағдайлардың сипаттамасы маңызды. Дәлелденетін қағидаларда ол жағдайлармен келіспеушілікті алдын ала көру мен бұл тезистің қажеттілігін дәлелдеп қорғау қажет. Кейбіреулер келтірілген шарттарды жеткіліксіз және бұл тізімді толықтыру керек деп айтуы мүмкін. Бұған, керісінше, енді біреулер келтірілген шарттардың біреуінің қажет екендігін жоққа шығаруы мүмкін, мысалы, проблемалық оқытуды көрсетілген мақсатымен ұйымдастыру және т.б. [396].

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

Дегенмен, кейде зерттеудің жаңалығы мен маңыздылығын ажырата алмай, олардың сипаттамасын бір нәрсе деп есептеу дұрыс емес. Зерттеудің ғылыми маңыздылығын ажырату оны бағалауда үшін шешуші мағынаға ие болады. Бұл жаңалықтың ғылым мен практика үшін маңызын арнайы дәлелдеу қажет. Жүргізілген ғылыми жұмыстың **практика** үшін маңыздылығы туралы ойластыра отырып, зерттеуші мына сұраққа жауап береді: "Практикалық педагогикалық әрекеттің қандай нақты кемшіліктерін зерттеу нәтижелері арқылы жоюға болады?"

Сонымен, зерттеудің барлық әдіснамалық сипаттамалары бір-бірімен байланысты, бірін-бірі толықтырады және түзетеді. Мәселе зерттеу тақырыбында ғылымда жеткен жетістіктерден алға жылжу қозғалысы түрінде көрініс табады, ескі мен жаңаның қақтығысын көрсетеді. Өз кезегінде, алға қойылған мәселелер мен тақырыптарды құрастыру зерттеудің көкейкестігін анықтау мен негіздеуге сүйенеді. ***Зерттеу объектісі зерделеуге қажетті саланы, ал пәні - зерделеу қырын көрсетеді.*** Тізілген сипаттамалардың барлық элементтері біріне-бірі сәйкес, бірін-бірі толықтыратын жүйені құрайды. Осы үйлесімдердің дәрежесіне қарай зерттеу сапасын бағалауға болады. Жалпы танымдық ой ғылыми жұмыстың типіне бағынышты емес. Студенттің дипломдық жұмысы және докторлық диссертация, әрине, көлемі, зерттеудің объектілік саласы, іргелілігі, талдау тереңдігіне және т. б. байланысты ажыратылады да, бірақ барлық өлшемдер мен ғылымның сипаты және танымның жалпы қисыны бойынша ұқсас болады. Бұл ретте әдіснамалық сипаттамалар жүйесі оның сапасының жалпылама көрсеткіші болып табылады [421; 422].

Доктаранттар мен магистранттар зерттеу нәтижелерінің келесі түрлерін, атап айтқанда, ғылыми-зерттеу жұмысының есебін, зерттеу тақырыбы бойынша ғылыми мақала, баяндама, әдістемелік ұсыныстар, монография және т. б. пайдаланады.

Педагогикалық зерттеудің өзектілігін бағалаудың өлшемдері мен әдістері жасалуда. Психологиялық-педагогикалық жұмыстардың нәтижесінің теориялық және қолданбалы маңыздылығы, жаңашылдығы, ғылыми жұмыс нәтижелерін қолдануға және енгізуге дайындығы – олардың басты өлшемдері болып саналады. Зерттеуде ұсынылған өлшемдер жұмыстың өзінің квинтэссенциясын құрауы тиіс. Өлшем - зерттеуге ұсынылған жұмыстың негізгі құралы. Өлшемдерді және оларды негіздеу әдісін талдау аса қажет.

Нақты зерттеудің өлшемін анықтау үшін, ең басты қырлары қарастырылады. Өлшемнің жеткіліктілігі ұсынылған ақпараттың толықтығына байланысты. Педагогикалық құбылысты бағалау үшін үлкен көлемдегі өлшемдерді ұсынуға болады. Мақсат қоюы мен тиімділігі жағынан таңдап алынған өлшем және оның көрсеткіші мәселені шешуге қол жеткізеді. Өлшемдер жүйесі негізінде талдау нәтижесін түсіндіру – бұл оған деген ерекше талап пен оны қолдану әдісіне жатады, оны нақты объективті мәліметтермен қамтамасыз ету қажет; бақылау жағдайында педагогикалық құбылыстың қандай да бір заңды байланысын анықтау ләзім.

Өлшемді анықтауда бір ғана әдіс қолданылады. Кең ақпаратты базада сапалы тиімді көрсеткіштер таңдап алынады және оларға статистикалық тұрғыдан сандық сәйкестік беріледі. Бұндай әдіс сапалы талдау жүргізу үшін тиімді болып табылады. Бұл бағытты құрастырушылар тұғырнамалық аппараттың жағдайы мен диссертациянық зерттеудің сапасын баяндайды. Зерттеудегі нақты емес мәселелерді көрсетеді.Зерттеу сапасын көтеру резерв, қолда бар тұғырнамалық нормативтер бойынша жетілдіріледі. Нормативті тұғырнамада бірнеше ережелер құрастырылған, объекті мен құрал, мақсат пен зерттеу логикасы, экспериментті жүргізу техникасы, нәтижелерді рәсімдеу және т.б. [70; 255; 256].

***Зерттеудің маңыздылығы*** – ғылыми зерттеудің сапасын бағалаудың өлшемдерінде, ғылыми идеялар мен талаптардың арасындағы айырмашылық деңгейін сипаттауда және тәжірибелік ұсыныстар және қазіргі заманғы ғылым мен тәжірибе беретін нәтижелердің алынуында. Көкейкестілік өлшемі үнемі дамып отырады, ол уақытқа, нақты жағдайға байланысты болады. Бүгінгі өзекті емес мәселе, ертең көкейкесті болуы мүмкін. Зерттеудің маңыздылығын бағалайтын критерийлар түрлерінің тізімінде негізгі жоспарланған жұмыстың өзектілігі немесе ғылыми-педагогикалық зерттеулердің нәтижесі негізге алынады.

***Тақырыптың көкейкестілік өлшеміне*** келер болсақ, диссертацияда оны екі аспекті бойынша қарастырады: зерттеу тақырыбының құрастырылуы және оның жұмыс барысында алынған нәтижеге қатынасы. Зеттеудің өзектілігі оның жаңашылдығымен тығыз байланысты, ал жұмыстың кешенділігі және тәжірибелік маңыздылығы жаңа білімді алуға бағытталуды білдіреді. Педагогика ғылымындағы объектілердің заңды дамуы ғылыми тұрғыдан негізделген жаңа бағыттағы дидактикалық материалдардың, әдістер мен технологиялардың таяу және алыс шетелдерде жүргізілген зерттеулерден айырмашылығын көрсету.

Ғылымда «алғашқы»деген ұғым оның нәтижесі жарияланғанға дейін бұндай деректердің кездеспейтіндігімен түсіндіріледі. Егер диссертация авторына дейін бұл тақырып зерттелмесе, ол белгілі нәтижелерге қарағанда түбегейлі ерекше болып келеді. Педагогикалық сөздікте бұл зерттеу категориясына төмендегідей анықтама беріледі. «Жаңашылдық» - бұл ақпарат сапасының өлшемі (ғылыми зерттеудің нәтижелері). Жаңашылдықты орнықтыруда «алғашқы» дегенге жауап беретін дәлелденген ерекше мәліметтің алынуы маңызды рөл атқарды. «Алғашқы» және «жаңашыл» сөздері синоним сөздер, егер жаңашылдығы ашылса, онда «алғашқы» сөзін қайталаудың мәні жоқ.

***Ғылыми зерттеу нәтижелерінің жаңа түрлері:***

• орнықтырылған және сипатталған жаңа педагогикалық деректер;

• бұған дейін зерттелмеген құбылыстарда кездесетін жаңа түсініктер мазмұнын ашу;

• белгілі ғылыми түсініктерде кездесетін жаңа сипаттамалар;

• жаңа заңдылықтар ашу;

• анықталған педагогикалық әрекеттің жаңа түрлерін негіздеу, зерттеу және т. б ;

• теориялық негіз құратын маңызды тәжірибенің міндеттерге негізделген тұжырымдамасы;

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

Ал, ***жаңашылдықты бағалау көрсеткіштері*** мыналар:

• ғылыми жаңалық ашу;

• тұтас ғылыми тұжырымдама;

• жаңа ғылыми тұжырымдамаларға толы жаңа ғылыми идея;

• белгілі ғылыми тұжырымдамалар көлеміндегі жаңа ғылыми идея;

• қолда бар ғылыми тұжырымдамаларды жаңа дәлелдемелермен, мәліметтермен толықтыру;

• жаңа ғылыми көзқарас, мәселені жаңаша тұрғыдан қарастыратын ерекше ғылыми болжам ұсыну;

• педагогика ғылымының құрылымын анықтау;

• теориялық білімді түсіндіру;

• жаңа жүйені қалыптастырудың тарихи-педагогикалық және басқа да анықтамалары;

• басты ұғымды ашу және олардың түсіндірілімі (құрылымы, қызметі, мазмұны);

• педагогикалық жүйе мазмұнының негізі;

• ғылыми жұмыстың кіріспесіндегі қазіргі заманғы ғылыми (қайта табылған) деректемелер (мұрағат материалдары, жазбалар және т. б);

• үдерістерді анықтау және педагогикалық феноменнің дамуындағы перспективаларды табу;

• зерттеліп отырған мәселеге байланысты тұжырымдамалар, тұғырнамалық әдістер мен теорияларды анықтау.

Педагогикалық зерттеудегі сапаны бағалаудың келесі өлшемдері зерттеудің негізділігі мен шынайылығы, сонымен қатар, педагогикалық зерттеулердің қорғауға ұсынылатын негізгі қағидалары. Зерттеудің өзектілігі мен негіздемесіндегі көрсеткіштер төмендегідей:

• мәліметтер мен фактілердің жеткілікті тексерілген теорияларға негізделуі;

• тұжырымдаманың тұғырнамалық және дерекнамалық тұрғыдан негізделуі;

• идеяны зерттеудің әртүрлі әдістерінде қолдануға болатындығының мақұлдануы және нақты тұғырнамалық негізге ие болуы;

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

• зерттеудің кешенді әдісінің қолданылуы, әртүрлі зерттеу әдісі нәтижесін өзара тексеру, мәліметтерді өзара салыстырудың қамтамасыз етілуі;

• зерттеу нәтижесінде өзіндік талдау және өзіндік тексерулердің қолданылуы [299; 309].

Педагогикадағы зерттеулер дегенде оқыту, оқу-тәрбие үдерісін ұйымдастыру әдістері мен теориялары, оның маңызды ұстанымдары, білім жүйесін басқару формаларының заңдылықтары жөнінде жаңа тағылым алуға бағытталған ғылыми іс-әрекеттер нәтижесі қаралады. Ғылыми зерттеулер бұрыннан танымал теорияларға сүйене отыра, тәжірибелік байқау жасауға болатын нақтылы деректерді негізге алады да, барлық элементтер, рәсімдер мен әдістердің өзара әрекеттерімен, жүйелілігімен, мақсаттылығымен ерекшеленеді. Ғылыми-педагогикалық зерттеулерді оның сапасы мен тиімділігі жағынан сипаттауға болады. Зерттеулердің сапалылығы ғылыми өнімнің тұтыну құндылығымен тығыз байланысты. Барлық тұтыну құндылықтарының пайдалы жағын бағалау үшін зерттеу нәтижесінде алынған теориялық және практикалық қағидалар жиынтығына, оның сапасына сүйенеді. Зерттеу сапасы оның нәтижесінің жаңашылдығымен, өзектілігімен, теориялық және практикалық маңыздылығымен анықталады .

Ғылыми-педагогикалық зерттеу жұмысының басты сапасы жаңа тұжырымдамалар, идеялар, оқу-тәрбие саласындағы әдіс-тәсілдер мен келешекте қолданбалы зерттеулерді дамыту үшін жол көрсететін мәнділігінен көрінеді. Қолданбалы ғылыми педагогикалық зерттеу жұмыстарының сапасы оның практикалық маңыздылығында, оқыту мен тәрбие үдерісіне ықпал етуінде, алынған білімнің өзектілігінде. Зерттеу нәтижелері типтік, нақтылы-ғылыми өлшемдер көмегімен бағаланады.

Педагогикалық зерттеулер сапасын талдаудың негізгі бірлігі оның нәтижесі болып табылады. Оны бағалау үшін мазмұны ашылып, ішкі байланыстарының құндылық жақтары көрсетілуі тиіс. Оның мазмұнын жаңашыл өлшемдері сипаттаса, құндылығын теориялық және практикалық маңыздылығы мен өзектілігі анықтайды. Осы белгілер зерттеудің көкейкестілігін бағалаудың өлшемдері бола алады.

Іргелі зерттеу көкейкестілігінің деңгейлерін сипаттау үшін ең алдымен мәселені шешу, практикалық сұранысты қанағаттандыру, мәселенің теориясын жасау қажеттіліктеріне баса назар аударылады. Қолданбалы зерттеулер мен жасалымдардың көкейкестілігін анықтауда практикалық сұраныс пен практиканың қанағаттанарлықсыз жәйіне (оқу-тәрбие үдерісі керек оқулықтармен, оқу құралдарымен қамтамасыз етілген бе? Олар алға қойылған міндеттерді шеше алады ма?) басты көңіл бөлінеді. Жұмыстар сондықтан да «өте көкейкесті», «көкейкестілігі нашар», «көкейкесті емес» деп ажыратылады (3-кестені қараңыз).

**3-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 жасалымдар**  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 жетілдіруге оң әсерін тигізеді. Тақырып ғылымда аз зерттелген. Тақырыпты зерделеу бірқатар теориялық мәселелер туралы біздің түсінігімізді толықтыруы мүмкін. Қолданбалы зерттеулер үшін жол ашылады. | **Көкейкесті жасалымдар**  Жасалым аса қажет. Қолда бар бағдарламалар, оқулықтар, құралдар мәселені толық қанағаттанарлық деңгейде шешуді, оқушылардың білім сапасы мен тәрбиелік деңгейін жақсартуды қамтамасыз ете алмай отыр. Бұл жасалымдарға мұғалімдер, оқушылар мұқтаж. |
| 3 | **Көкейкестілігі төмен зерттеулер**  Тақырыпты зерделеудің қажеті шамалы. Мәселе, жалпы алғанда, қанағаттанарлық деңгейде зерттелген. Дегенмен кейбір сұрақтар әлі өз шешімін толық тапқан жоқ. Тақырып жеткілікті зерделенген, көптеген еңбектер жарияланған, тақырыпты зерттеу кейбір теориялық сұрақтарды нақтылауы мүмкін. | **Көкейкестілігі төмен жасалымдар**  Жасалымға қажеттілік көп емес. Практикада бұл мәселе қанағаттанарлық деңгейде шешілген. Кейбір жеке сұрақтар жетілдіруді қажет етеді. |
| 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 жасалымдар**  Мәселе оң шешілген. Практикада қолданылып жүрген оқулықтар, құралдар оқушылардың білім сапасы мен тәрбиелілігін қажетті деңгейде қамтамасыз ете алады. Қазіргі жағдайда жаңа әдістемелер жасау тиімсіз . |

Зерттеуші әуелі өз зерттеуінің тұрпатын анықтап алғаны, сонан кейін зерттеудің көкейкестілігін анықтау әдістерін оқып-үйренгені және өз зерттеу жұмысын сараптауда бұл әдістерді пайдаланғаны дұрыс. Зерттеу көкейкестілігін анықтау әдістері – қазіргі немесе жақын болашақта мәселені шешудің қажеттігі мен мүмкіндігін анықтайтын тәсілдер.

***Сараптамалық әдіс.*** Бұл әдіс келесі тәсілдерден тұрады: авторлар өз сұраныстарын зерттеуді жүргізудің қажеттілігінің негіздемесімен бірге тапсырады. Сұраныста тақырыптың аты, оның мақсаты, міндеттері, алынуға тиісті тұжырымдардың жобасы көрсетіледі. Негіздеменің басты элементіне осы тақырып бойынша осыған дейін жүргізілген зерттеулер туралы жарияланған еңбектерге жасалынған қысқаша талдау жатады. Сарапшылар авторлардың сұраныстарын зерделейді және болашақта зерттелетін тақырыптарды іріктейді. Бұл ретте олар ғалымдардың осы тақырып бойынша бар әдебиеттермен танысқандығын, зерттеудің түпкі нәтижесінің нақтылығын, нәтиженің танымал нәтижеден айырмашылығын түсініп білетіндігін есепке алады. Демек, екі фасетке бөліп қарастырады, яғни ғылымда тақырыптың зерделену дәрежесі; тақырыптың теориялық маңыздылығы деуге болады. Қолданбалы зерттеуге қарағанда іргелі зерттеуде болжау аса маңызды емес [308].

Қолданбалы зерттеулер мен жасалымдардың көкейкестілігін анықтау үшін алдымен тақырыпты зерттеуге практикалық қажеттілік, мұғалімдердің, оқушылардың нормативтік материалдарға мұқтаждығы, ұқсас жасалымдардың болуы немесе жоқтығы, зерттеу нәтижесін практикаға енгізуден алынатын әлеуметтік немесе экономикалық тиімділік, ғылымдағы осы сұрақтың шешілу дәрежесі есепке алынады. Педагогиканың саласы мен зерттеу типіне байланысты көкейкесті тақырыптардың белгілері көрініс табатын негізгі түпнұсқа жасалып, сараптамалық бағалауларды салыстыру арқылы зерттеудің өзектілігі анықталады.

Зерттеу жұмыстарының теориялық маңыздылығы оның жаңашылдығымен, теорияларының қалыптасу дәрежесімен, яғни тұжырымдары мен қорытындылардың дәлелділігімен, қолданбалы тақырыптармен жұмыс жасау үшін зерттеу нәтижелерінің өзектілігімен тығыз байланысты. Іргелі зертеулерде автордың тұжырымдамалық теориялық ұстанымы бейнеленеді.

Зерттеудің ***практикалық маңыздылығы*** оның өзектілігінде. Зерттеу нәтижелерін рәсімдеуде диссертация мәтіндерінде өзекті деп көрсетілген қажеттілік қазіргі практиканың зерттеу нәтижелерін қолданумен қаншалықты қанағаттануы мүмкін екенін дәйектеу және салыстыру қажет.

Бүгінгі күні ғылыми-зерттеушілік жұмыстар ғылыми білімнің құрылымы мен даму ерекшеліктерін көрсетеді. Олардың кеңеюі бір жағынан, ғылымның өздігінен даму жолымен (терминологиялардың баюы, ақпараттың модельдік айналымы, ойлардың өзара байланысы), өзге жақтан – басқа ғылымдармен байланысы арқылы жүзеге асып отыр. Ғылыми жаңалықтардың көпшілігі ғылымдардың тоғысында іске асады. Бұл тек қана ұқсас ғылымдардың (нақты және жаратылыстану) арасында ғана емес, бір-бірінен алыс ғылымдардың (биохимия, астрономия және т. б). арасында да болады. Ғылымның өздігінен дамуында белгілі бір саладағы білімдер шектеулі болады. Сондықтан міндетті және нақты технологиялық жүйелер, әдістемелік ұсыныстар – толыққанды ғылыми зерттеудің бірден бір озық белгісі. Зерттеу жұмысының нәтижесін енгізу басқарудың негізгі объектісі болып табылады.

Ғылым дамуының қиындығынан, оның қарама-қайшылықтарынан, көптеген көзқарастардың, әртүрлі ғылыми мектептердің және іс-әрекеттердің болуынан зерттеудің сапалы объективті бағалану қажеттілігі туады.

“Білім беру жүйесіндегі этнопедагогика” журналындағы 2005-2010 жылдар аралығында осы оқулықтың төртінші тарауындағы педагогикалық зерттеу мәселесін қою, тақырыбын таңдау алгоритмінен бастап оны орындау әдістемесіне дейін қамтитын мақалаларда жан-жақты талдап, ашып көрсеткен болатынбыз.

**Сұрақтар мен тапсырамлар**

* 1. Зерттеудің теориялық жане тәжірибелік маңыздылығын қандай өлшемдер арқылы анықтайды ? Жауабыңызды негіздеңіз.
  2. Ғылыми-педагогкалық зерттеу жұмыстарының жаңашылдығын анықтау әдістерін сипаттаңыз.
  3. В.М. Полонскийдің еңбектеріндегі педагогикалық зерттеудің нәтижелерін сипаттайтын негізгі құрамдас бөліктерінің бір бірімен байланысын түсіндіріңіз.
  4. Тақырыптың көкейкестілігі өлшемдеріне сәйкес өз зерттеуіңіздің өзектілігін бағалаңыз. Жауабыңызды негіздеңіз.
  5. «Педагогикалық зерттеудің нәтижелері» тақырыбындакесте дайындаңыз.
  6. «В.М.Полонский – педагогикалық зерттеулер сапасын бағалау мәселелерін зерделеуші ірі ғалым» тақырыбындаэссе жазыңыз.
  7. «Ғылыми-педагогикалық зерттеу сапасын бағалау (өзектілігі, жаңалығы, теориялық маңыздылығы)» тақырыбындакесте толтырыңыз
  8. Өзіңіздің зерттеу тақырыбыңызды таңдаудың дұрыстығын төмендегідей матрицаның көмегімен тексеріп көріңіз: тақырыптың ғылыми бағытқа, ҒЗИ (ЖОО) бағдарына сәйкес келуі; тақырыптың әлеуметтік сұранысты жүзеге асыруға бағытталуы, яғни өзектілігі; тақырыпты таңдауда мәселелердің болуы; тақырыптағы нысан мен зерттеу пәнінің анықтығы; зерттеу тақырыбының соңғы нәтижеге көзделінуі; тақырыптың өзектілігі; тақырыптың жаңашылдығы; теориялық және практикалық маңыздылығы немесе оның орындалуының тиімділігі; тақырып бойынша зерттеу жұмысын берілген мерзімде іске асыру; зерттеудің міндеттерін шешуде жағдайдың және құралдардың болуы; зерттеу тақырыбының болашағы, оны іске асыратын әдістер немесе жаңа әдістерді дайындау мүмкіндігінің болуы; мәселенің деңгейін анықтау және бұл мәселе бұрын-соңды қарастырылған ба, жоқ па, соны тауып көрсету, сондай-ақ оның жаңашылдығын дәлелдеу.

**5-ТАРАУ**

**ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЗЕРТТЕУЛЕРДІҢ ӘДІСНАМАСЫ МЕН ӘДІСТЕРІ**

**5.1. Әдіснамалық зерттеу әдіснамасы мен әдістері**

Болашақ мамандарды даярлау барысында негізгі мақсат – шығармашылықпен жұмыс істей алатын, гуманистік көзқарасы мен сенімдері қалыптасқан тұлғаны дамыту және қалыптастыру. Бұл үшін әуелі ғылымда әдіснамалық зерттеулер жүргізіледі.

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

Келесі түсінік– ***педагогика саласында әдіснамалық зерттеу****.* «Әдіснамалық зерттеу» түсінігі педагогикалық зерттеудің бір түрі ретінде 1970 жылдардан бастап қарастырыла бастады. Ғалымдар негізгі бағыттарын анықтап, әдіснамалық мәселелердің, оның қызметтерін, зерттеу пәнін анықтап, әдіснамалық зерттеу объектісін нақтылауға талпыныстар жасады. Әдіснамалық зерттеулерді жасауға арналған еңбек ретінде М.Н. Скаткиннің монографиясын айтуға болады. Оның «Әдіснамалық зерттеудің міндеттері мен оның педагогика ғылымының дамуындағы алатын рөлі» атты бөлімі ғылым мәселелерімен айналысып жатқан маман-әдіснамашыларға арналған. Автор әдіснамалық зерттеудің нысаны мен пәнін, деңгейлерін нақтылап, әдіснамалық зерттеуді жүргізудің өте маңыздылығын атап көрсетеді, педагогика саласындағы барлық ғылыми-зерттеу жұмыстары үшін бағыт болады деп тұжырымдайды [334].

***«Әдіснамалық қамтамасыз ету»*** термині арнайы нәрсені – зерттеу тақырыбын қалай құрастыру керектігін, мәселелерді шешу жолдарын, болжамды құрастыруды, зерттеу логикасы қалай болу керектігін және т.б туралы білімдерді көрсетеді. Зерттеуді әдіснамалық тұрғыдан қамтамасыз ету – педагогика саласындағы зерттеу бағдарламасын негіздеу, әдіснамалық зерттеулер логикасы мен әдістері, сонымен қатар, ғылыми жұмыстың сапасын бағалау туралы білім жиынтығын пайдалану,

Әдіснамалық зерттеулердің нәтижелері педагогиканың ерекшелігі туралы білім, оның басқа ғылымдармен байланысы, педагогикалық фактілер, педагогикалық теориялар қалыптастыру шарттары туралы, нақты және жалпы педагогикалық зерттеулердегі педагогиканың пәні мен объектісі туралы білім болып табылады. Әдіснамалық білімдер педагогикалық әрекеттің заңдылықтарын және құрастыру жүйесін анықтау міндеті бар арнайы-ғылыми зерттеулер жүргізу үшін бағыт ретінде қызмет етеді. Әдіснамалық зерттеулердің мақсаты танымдық қызмет пен оның нәтижелерін пайдалану мүмкіндіктері туралы жаңа білім алу болып табылады.

***Әдіснамалық зерттеудің әдіснамасы мен әдістемесі.*** Педагогика ғылымы соңғы жылдардағы зерттеулерінде әдіснамалық зерттеулердің пәні мен міндеттерін нақтылады. Бұл мәселелерді шешу барысында көптеген көзқарастар көрініс берді. Кейбір педагог ғалымдар педагогика әдіснамасының болуының өзіне күмәнданды. Олар бізде ***тек қана бірден бір ғылыми әдіснама – философиялық теория, диалектикалық және тарихи материализм бар деп айтты. Сондықтан, педагогикалық зерттеулерде философиялық әдіснаманы қолдануды үйренген жөн, жеке арнайы педагогиканың әдіснамасын ойлап табудың қажеті жоқ деп түсіндірді***. Ғылыми танымның ең сенімді құралы – философиялық әдіс – материалистік диалектика педагогикалық зерттеу әдістерінде біршама нақтыланады, түрін өзгертеді деп түсіндірді. Олар жеке нақты ғылымдарда өзіндік ерекше әдіснама болмайды және болуы мүмкін емес деген бағытын ұсынды. Қызу пікірталас пен мәселені жан-жақты зерттеу нәтижесінде философия жалпы әдіснама болып табылады, алайда ол нақты ғылымдардың әдіснамасын жоққа шығара алмайды және айырбастай алмайды деген пікір орнықты [272; 334; 337].

Жалпы білім жеке білімді алып тастай да, айырбастай да алмайды. Әдіснамашы-ғалым В.Е. Гмурман педагогиканың әдіснамасының болу мүмкіндігін жоққа шығаратын нигилистік көзқарастың негізінде жалпы мен жекені қате теңестіру жатқанын әділетті түрде атап көрсеткен еді. Педагогика әдіснамасының басқа нақты ғылымдардың әдіснамасы сияқты өмір сүруге құқы бар. Педагогиканың әдіснамасын жасау қажет, неғұрылым ол жақсы зерделенген сайын педагогикалық зерттеулер тиімді болады, педагогика ғылымының теориялық деңгейі жоғарылай түседі. Педагогиканың әдіснамасының пәні қандай, ол қандай мәселелерді зерттеумен айналысуы керек? Бұл сұрақ төңірегінде де түрлі пікірлер, көзқарастар туындады. Кейбір авторлар бұл пәнді тар мағынасында, яғни ***әдіснама зерттеудің әдістері немесе тіпті тәсілдері туралы ғана ілім деп түсіндіруге бейімділік танытты.***В.Е. Гмурман педагогика әдіснамасының пәнін нақтылауға ұмтыла отырып, оның пәні ретінде педагогикалық шынайылықты тану үдерісі мен оның нәтижесі деп педагогикалық білімдердің жүйесін (жиынтығын) есептеуді ұсынды. Ғалым теориялық және эмпирикалық деңгейдегі зерттеулерді ажырата келіп, эмпирикалық білім құбылыстардың сыртқы байланыстарын табуға көмектеседі деп тұжырымдайды [94; 95].

Педагогикалық шынайы болмысты тану үдерісін зерделегенде мына сұрақтар қойылып, мәселелер шешіледі: зерттеу әдістері, олардың ерекшеліктері мен өзара байланысы, сапалық және сандық сипаттамалардың арақатынасы, мазмұндық және құрылымданған әдістердің мазмұны, ұғымдар мен бейнелердің, ғылыми дәйектер мен болжамдардың мазмұны, зерттеудің типтері мен деңгейлері (логикалық және тарихилық; эмпирикалық және теориялық), педагогика ғылымының дамуын болжаудың әдіснамалық мәселелері және басқалар.

Педагогикалық білімдер жүйесін тану үшін педагогиканың пәні, құрылымы, педагогиканың ғылыми білім жүйесіндегі орны, педагогиканың басқа ғылымдармен байланысы, педагогикалық пәндердің жалпы және ерекше міндеттері, педагогиканың түсініктік-терминологиялық жүйесі секілді мәселелер зерттеледі:.

Сонымен, педагогика ғылымының өзін-өзі тануы немесе, былайша айтқанда рефлексия туралы сөз болып отыр. Әдіснамалық зерттеулер жүргізе отырып, зерттеуші педагогика ғылымынан жоғары көтеріледі және оған жоғарыдан қарайды, мектепті, тәрбие мен оқыту практикасын талдамайды, педагогика ғылымына талдау жасалынады, яғни, ғалымдар педагогикалық шынайы болмысты қалай зерттейді және олардың жасаған педагогикалық білімдер жүйесінің қандай сапалары бар екенін зерделейді.

Әдіснаманың пәнін бұлай түсіну кейбір педагогтарды үрейлендірді, қорқытты*.* ***«Бұл схоластика, практикадан қол үзу, мектепке көмектесудің орнына біз өзімізді өзіміз күтуге кірістік пе, мұғалімдерге емес, өзімізге өзіміз жұмыс істейміз бе?»,*** - деді олар.

Ғылымды тәжірибеден қол үзді деген мұндай айыптауларға түбегейлі жауап ***«Жақсы теория практикалық жағынан өте тиімді»*** деген қағидадан табылады. Әдіснамалық зерттеудің мақсаты мен негізгі міндеті жақсы педагогикалық теорияны жасаудың тиімді тәсілдерін табу, ол педагогикалық теорияны жасаушы, зерттеу жүргізуші ғалымдарға, сондай-ақ, тәжірибені жинақтауға, ғылыми-зерттеу жұмысына, оқу-тәрбие үдерісін жетілдіруге қатысатын практик педагогтарға арналған.

Кейінгі зерттеулерде В.Е. Гмурман ұсынған әдіснаманың пәні тағы бір маңызды бөлікпен толықтырылды: әдіснаманың пәні педагогикалық білімдер жүйесі мен таным үдерісі туралы білімдерден басқа, зерделейтін нысанын қайта құру туралы білімді де қамтуы керек болды.

В.Е. Гмурман редакциясын басқарған «Педагогиканың әдіснамалық мәселелері» (М., 1977) атты кітапта педагогиканың нысаны мен пәні, педагогика ғылымының құрылымы, жалпы педагогика, тәрбие теориясы мен дидактиканың арақатынасы; педагогика мен басқа ғылымдардың арақатынасы; педагогикалық заңдарды зерттеудің қажеттілігі мен мүмкіндігі; педагогикадағы әлеуметтілік пен биологиялықтың арақатынасы; педагогика ғылымы мен практикасы арасындағы өзара байланыс, өзара қатынас, өзара әрекет мәселелері қарастырылды [96; 97].

***Әдіснамалық білімдердің педагогикалық зерттеулердің теориялық деңгейін көтерудегі рөлі зор.*** Әдіснамалық зерттеулер педагогикалық теорияның өмірге қажет күрделі мәселелерді шешуге күші жетпей қалғанда аса қажет болып табылады. Мұны білім мазмұны мен оқыту әдістері теориялары мысалында көрсетейік. Баспасөзде және педагогикалық мәжілістерде білім беру мазмұнын құрудағы кемшіліктер атап көрсетілді: оқу жоспарында дене тәрбиесі мен эстетикалық тәрбиеге уақыттың аздығы; іргелес (шектес) пәндер арасындағы алшақтық, әртүрлі пәндерде бір материалдың қайталануы; мектеп сабақтарының политехникалық және тәрбиелік бағыттылығының жеткіліксіздігі, оқулықтардағы білімдердің құрылымының айқын болмауы, шығармашылық ойлауға бағытталған сұрақтар мен тапсырмалардың аздығы және басқалар. Бұл кемшіліктердің болуының бір себебі – жалпы және политехникалық білім беру теориясының жасалмағандығы. Осылардың бәрі білім беру мазмұнын таңдауды ойластыруға және оқытудың мектептегі курсын ғылыми негіздеудің тәсілдері туралы көптеген мәселелерді зерттеуге түрткі болды***.*** В.В. Краевскийдің іргелі зерттеуі «Оқытуды ғылыми негіздеу мәселелері: (әдіснамалық талдау)». (М.,1977)осы мәселеге арналды. Бұл кезге дейін оқытуды ғылыми негіздеу арнайы әдіснамалық талдаудың нысаны болған емес еді. Бұл зерттеудің түпкі мақсаты – ғалым-педагогтарды, әдіснамашыларды, дидактарды, әдіскерлерді, оқулықтардың, бағдарламалардың, әдістемелік нұсқаулардың авторларын әдіснамалық бағдарлармен қаруландыру [198].

Жүргізілген зерттеу нәтижесінде автор оқытудың ғылыми негізделген құрылымдық-қызметтік моделін құрастырды, осы негіздеменің циклін тұтасымен, қажетті әрекеттің бірізділігін, оқытудың танымдық сипаттамасын және нормативті саласының өзара байланысын қамтамасыз етуін көрсете алды. Оқытуды ғылыми негіздеу үшін оқытудың тұтас үдеріс ретінде теориялық қағидасы қажет екенін және бұл қағиданы психология, социология, кибернетика және басқа ғылымдар тек осы үдерістің жеке жақтарын бейнелейтіндіктен жасай алмайтынын сенімді түрде дәлелдеді.

Оқытудың тұтас жүйелі модельдік түсінігін тек дидактика ғана бере алады және беруге тиіс. Оқытуды ғылыми негіздеудегі дидактика мен әдістеменің қызметтері анықталды. Сонымен бірге, автор дидактиканың пәнін және оның негізгі ұғымдарын нақтылады. Бұл іргелі әдіснамалық зерттеудің нәтижелері білім беру мазмұнының қазіргі заманғы теориясын жасауда пайдаланылды. Кезінде білім беру мазмұны теориясының жалпы әдіснамалық негізгі коммунистік қоғам адамының жан-жақты дамуын, теория мен практиканың бірлігін қамтамасыз еткен маркстік-лениндік таным теориясы болып табылды.

**Білім беру мазмұнының дидактикалық теориясын жасаудың нақты тұғыры мына үш қырдың: 1) әлеуметтік мәнінің; 2) білім мазмұнының педагогикалық мәселеге жататындығының; 3) оны қарастырудың жүйелілік-әрекеттік тәсілінің бірлігімен сипатталады**. Теорияны құрудың негізгі бастау көздері ретінде зерттеушілер диалектикалық және тарихи материализм қағидаларын, жалпы білім беру мазмұны және сол мазмұнының өзінің тұжырымдамаларын жасаудың жәйін әдіснамалық, әлеуметтанушылық және дидактикалық тұрғыдан талдауды қолданды.

Жасалған теория мына негізгі сұрақтарды қамтиды: кеңес орта мектебіндегі жалпы білім беру мазмұнын қалыптастыру теориясының жайы; жалпы орта білім беру теориясының әдіснамалық негіздері; жалпы білім беру мақсаттары – оның мазмұнының қалыптасуының негізгі және жетекші бастауы; жалпы орта білім мазмұнының қалыптасуының қайнар көздері мен факторлары; жалпы білім берудің құрамы мен негіздері; бағдарламалар мен оқулықтардың мазмұнына қойылатын дидактикалық талаптар және тағы басқалар. Теорияда білімдердің, біліктіліктер мен дағдылардың түрлері мен типтері негізделді.

Бұл теорияның ерекшелігі, ол ең алдымен педагогикалық шындық болмысқа, педагогикалық практикаға бағдарланған. Айталық, **Ю.К. Бабанскийдің «Педагогикалық зерттеулердің тиімділігін арттыру мәселелері» (М., 1982)** кітабынан оқырман дидактикалық зерттеудің әдіснамалық негіздемесін қамтитын бірқатар сұрақтарға толық жауап алады: дидактикалық зерттеуді негіздеуге қажет дидактикалық зерттеуде тарихилық пен логикалықтың бірлігін қамтамасыз ету; оқыту мәселелерін зерттеуге қажет диалектикалық жүйелік-құрылымдық тұғыр; дидактикалық зерттеу барысында оқыту үдерісінің қарама қайшылықтарына талдау жасау; дидактикалық зерттеу үдерісінде заңды байланыстарды айқындаудың әдіснамалық негіздері; дидактикада зерттеу әдістерін таңдау және қолдану; оқу-тәрбие үдерісін оңтайландыру мәселелерін зерттеудің ерекшелігі; педагогикалық зерттеулерде мұғалімдердің жұмысының озат тәжрибесін талдау; мектеп жұмысы практикасына ғылыми зерттеу нәтижелерін ендіру мәселелері және т.б. [34].

**В.И. Загвязинскийдің «Дидактикалық зерттеудің әдіснамасы мен әдістемесі» (М.,1982) деген кітабында** дидактикалық зерттеудің өте өзекті мәселелері қарастырылған: оқытудың қазіргі заманғы тұжырымдамасы және дидактикадағы зерттеу пәні; дидактикалық зерттеудің логикасы және оны ұйымдастыру; дидактикалық зерттеудегі логикалық ойлау формалары; эмпирикалық және теориялық зерттеу әдістері және басқалар. [128].

В.М. Полонский ғылыми-педагогикалық зерттеулер сапасын бағалау тұжырымдамасын жасады, педагогикалық зерттеулердегі фасеттік жүйелерді, іргелі, қолданбалы зерттеулер мен жасалымдардың өзектілігін жаңалығын, теориялық және практикалық маңыздылығын сипаттау және анықтау әдістері, зерттеу нәтижелерін ғылыми қорға енгізу тәсілдерін жасады [311].

Педагогиканың құрамына бірнеше педагогикалық пәндер енетіндіктен педагогиканың жалпы әдіснамасынан басқа осы пәндердің, тәрбие теориясының, дидактиканың, педагогика тарихының, мектептанудың және басқалардың әдіснамалық мәселелерін зерделеу қажет.

**Сұрақтар мен тапсырмалар**

1.Педагогикадағы ғылыми зерттеудің белгілері мен түрлерін сипаттаңыз.

2. Педагогикалық зерттеулер қалай жіктеледі?

2. Әдіснамалық зерттеу әдіснамасының мағынасын қалай түсінесіз?

3. В.Е. Гмурман редакциясын басқарған «Педагогиканың әдіснамалық мәселелері» (М., 1977) атты кітапта педагогиканың қандай әдіснамалық мәселелерін зерттеу ұсынылды?

4. Әдіснамалық зерттеу қандай педагогикалық құбылыстар мен үдерістердің сапалық жақтарын зерделейді?

5. Әдіснамалық білімдердің педагогикалық зерттеулердің теориялық деңгейін көтерудегі рөлін негіздеңіз.

**5.2. Тарихи–педагогикалық және салыстырмалы педагогикалық зерттеу әдіснамасы мен әдістері**

Педагогика тарихы – білім беру практикасы мен педагогикалық білімнің тарихи дамуын бірлікте және білім берудің, педагогика ғылымының қазіргі заманғы мәселелерімен өзара байланыстыра зерттейтін ғылым саласы, педагогиканың, әлеуметтанудың, философия, мәдениет, психология тарихының мәліметтерін тоғыстыра отырып педагогика тарихи-педагогикалық үдерісті тарихи-мәдени үдерістің ажырамас бөлігі ретінде қарастырады. Білім беру мен тәрбие тәжірибесінің сондай-ақ, педагогика білімнің дамуын қамтитын тарихи-педагогикалық үдерістің құрылымында негізгі пәндік екі сала сараланады олардың әрқайсысы зерттеу саласы ретінде біршама дербес болғанымен, мән-мағынасы тұрғысынан біртұтас. Педагогика тарихына өзіндік үлес қосқан белгілі ғалымдардың қатарында Төлеген Тәжібаевтың орны ерекше.

Академик Т. Тәжібаев (1910-1962) – Қазақ мемлекеттік университетінің үшінші ректоры (1948-1953), Қазақ ҚСР-інің Халық ағарту Комиссарлар Кеңесінің төрағасының орынбасары (1941-1944), республиканың сыртқы істер министрі (1944-1948), Қазақ ҚСР-інің Министрліктер Кеңесі төрағасының орынбасары (1953—1957). Төлеген Тәжібаев – көрнекті қоғам және мемлекет қайраткері, Қазақстанда психология және педагогика ғылымдарының қалыптасуы мен дамуына белсене атсалысқан, мазмұнды мұрасын қалдырған ғұлама ғалым, елімізде тұңғыш рет педагогика ғылымдарының докторы, Қазақстан Республикасының Ғылым академиясының академигі [347].

Академик Т. Тәжібаевтың мұрасын Қ.Б. Жарықбаев, С.Қ. Қалиев, Қ.Б. Сейталиев Р.Х. Аймағамбетова және тағы басқа танымал ғалымдар өздерінің кандидаттық пен докторлық диссертациялары негізінде жазылған ғылыми еңбектерінде теориялық тұрғыдан талдап, болашақ зерттеушілерге тарих-педагогикалық ізденістің қисынын ұсынуда. Дегенмен де, ғылымның классикалық еместен кейінгі дәуірінде Т. Тәжібаевтың зерттеулерін жаңаша ойластырып, оларды әдіснамалық талдау нысаны деңгейінде қарастыру қажет. Себебі, ғылымға келіп жатқан жас буын педагогика тарихын бір рет айтылып, әрі жазылып кеткен, қазір соны қайталаудың қажеттілігі қаншалықты маңызды деген пікірде. Бірақ өткенді шынайы пайымдап, оны әрі қарай қазақ елінің мәңгілігін өміршең етуге қызмет жасату үшін тарихи-педагогикалық мұраны ғылымның философиясы мен педагогикасы қағидалары арқылы түсінуге ұмтылысқа аға ұрпақ мұрындық болғаны абзал. Оның үстіне, әрбір зерттелетін тақырыптың өз тарихы, өз генезисі, эволюциясы бар. Бұларды терең қарастырмайынша, ізденіс қарқынды жүргізілмейді, әрі түрлі кедергілерге кезігуі мүмкін.

Т. Тәжібаевтың ғылыми еңбектері негізінен психология мен педагогиканың тарихын зерттеуге арналған. Айталық, ол 1939 жылы «К.Д. Ушинский – Ресейдегі педагогикалық психологияның негізін салушы» деген тақырыпта педагогика ғылымдарының кандидаты ғылыми дәрежесін алу үшін дайындалған диссертациясын ойдағыдай қорғап шығады. Демек, ғалымның диссертациясы пәнаралық әдіснама тұрғысынан орындалып, жиырмасыншы ғасырда педагогикалық психология ғылымының негізін салушылардың алғашқы легінде тұр деген сөз. Сондай-ақ, педагогика тарихындағы жеке персоналийларды зерттеудің үлгісін көрсеткені де ақиқат. Қазіргі уақытта зерттеушілер жеке ғұламалардың педагогикалық көзқарастарын және оларды білім беру үдерісінде пайдалану жолдарымен бірге зерделеуде. Әйтсе де, әуелі сол ойшылдардың қалдырған еңбектерін тарихи-педагогикалық зерттеу талаптарына сәйкес толық талдап барып, ондағы өзекті, бүгінгі күнгі тәжірибеге қажетті тұстарын іріктеп ала отырып, пайдаға жаратудың өзі де ғылыми шеберлік деп түсінеміз.

Т. Тәжібаев 1962 жылы Ленинград педагогикалық институтында «ХІХ ғасырдың ІІ жартысында Қазақстанда халық ағарту ісі, мектеп пен педагогикалық пікірдің дамуы» тақырыбында педагогика ғылымының докторы ғылыми дәрежесін алу үшін диссертация қорғады. Докторлық диссертациясына оның «ХІХ ғасырдың ІІ жартысында Қазақстанда халық ағарту ісі мен педагогикалық ой-пікірдің дамуы» (1958 ж), «ХІХ ғасырдың ІІ жартысында Қазақстанда халық ағарту ісі мен мектеп» (1962 ж), «ХІХ ғасырдың ІІ жартысында педагогикалық ой-пікірдің дамуы» (1965 ж) атты бірнеше монографиялық еңбектері негіз болды. Академиктің еңбектеріне жүргізілген талдау нәтижесінде оның сол кезде өз зерттеулерін тарихи-педагогикалық зерттеудің әдіснамасын ғылыми болжамдықпен қолдана алғанын аңғардық. Сондықтан, зерттеушіге қажет болатын Т. Тәжібаевтың зерттеулерінде қолданылған әдіснамалық ұстанымдар мен тұғырлардың жүйесін сипаттауды жөн көрдік.

Тарихи-педагогикалық зерттеудің әдіснамасы нақты зерттеудің теориялық және практикалық маңыздылығынан, мақсаты мен міндеттерінен туындайды да, біріншіден, Қазақстанның білім беру саясатын қалыптастыру мақсатын іске асырады. Зерттеудің әдіснамалық негізі ретінде педагогика мен тарих ғылымдарының базалық ұстанымдары (объективтілік, шынайылық, ғылымилық, әлеуметтік, тарихилық) басшылыққа алынады. ***Шынайылық ұстанымы*** қазіргі ғылыми практиканың негізіне алынады. Тарихи-педагогикалық тәжірибе объективтілік ұстанымы тұрғысынан талданады. Жетістіктерді талдауда бұрынғы таптаурыннан алыстап, білім беруді бағалауда объективті бағаларды қолданып жүр. ***Ғылымилық ұстанымы*** заманауи философиялық теорияларда қолданылады, педагогикалық зерттеулердің әдіснамалық негізін құрайды. ***Әлеуметтік ұстанымы*** білім берудің әлеуметтік қызметтірімен айқындалады. ***Тарихилық ұстанымы*** құбылыстар мен үдерістерді дамуда қарастыруға, ХХ және ХХІ ғасырлар тоғысындағы білім беру саласындағы саясатты талдауға мүмкіндік береді. Тарихи-педагогикалық зерттеулерде диалектикалық-материалистік, талдамалық, дедуктивтік және индуктивтік әдістер қолданылады. Тарихи-педагогикалық зерттеудің әдіснамасы мен әдістемесі жеке ғылымилық тұрғыда педагогика ғылымына жатады. Ал пәндік мазмұны жағынан педагогика тарихының білімдерін жинақтайды, педагогикалық пәндер жүйесінде педагогика тарихы (пәні, оның міндеттері, ерекшеліктері) сипатына қарай танымдық құралдар мен практикалық әдіс-тәсілдерін, педагогика тарихының ұғымдық құрылымын анықтаумен қатар, басқа ғылымдардың (этнология, этнопсихология, фольклор, мәдениет теориялары және т. б.) жетістіктерін, тәжірибесін зерттеу жұмыстарын да пайдаланады [54; 263; 357].

***Педагогика тарихының әдіснамалық негізі*** философиялық диалектика, ол ғылыми әдіснама ретінде педагогикалық таным теорияларының қалыптасып дамуына іргетас қалайды, шындықты бейнелеудің басты жолдарын анықтайды. Яғни, жеке тұлғаның үйлесімді қалыптасуын, оған сан-саналы әлеуметтік байланыстар жиынтығының ықпалды әсер етуін, *бір жағынан*, әрбір адам қоғамдық қарым-қатынастардың жемісі болса, *екінші жағынан,* қоғамды дамытуда өзіндік үлес қосатын жеке тұлға болып қалыптасатынын көрсетеді. Сонымен, ғылымның әдіснамасы – бұл қағидалар, қорытындылар, ұстанымдар, танымдық әдістер арқылы әр жақты жағдайлар тоғысында шындықты бейнелеу ақиқатын зерделеп түсіндіретін ілім [52; 53; 55].

**Педагогика тарихының әдіснамасы –** әр тарихи дәуірдегі педагогикалық білім мен тәрбиені, ойлар мен идеяларды талдап жүйелеу, оларды ұғындыру, тұжырымдар жасау арқылы педагогикалық үдеріске өзгерістер енгізу немесе жетілдіру мақсатын іске асыратын педагогика ғылымының бір саласы. **Педагогика тарихының әдіснамасы** төмендегідей ***жүйелі құрылымнан*** тұрады: ***тарихи-педагогикалық білімнің құрылымы мен қызметтері; педагогикалық идеялар, ой-пікірлер, іс-тәжірибелер, үлгілер, негізгі педагогикалық қағидалар (идея, болжам, тұжырымдама, теория); тарихи-педагогикалық білімдерді өңдеп жетілдіріп, педагогикалық үдеріске ендіру.*** Осындай, үлгідегі тарихи-педагогикалық, психологикалық ғылыми-зерттеу жұмыстары жалпы ғылыми ұстанымдарға негізделе жүгізіледі.

Ғылыми-зерттеу ұстанымдары мен оларға қойылатын талаптар әдіснамалық білімде ерекше орын алады. Өйткені, олар тарихи-педагогикалық білімді, теория мен практиканы біріктіріп, білім беру ұйымдарына ғылыми негізделген бағдар береді. Қандай бір ғылыми жұмыстар болсын, олардың тірек ұстанымдар қатарына жататын ең негізгі әдіснамалық ұстанымы – ***жүйелілік.*** Тарихи-педагогикалық зерттеуге қойылатын маңызды әдіснамалық ***талаптарының бірі*** – деректердің барлық түрін кешенді пайдалану, сол арқылы бірін-бірі тексеру, толықтыру, барлық деректерді салыстыра отырып жинақтау, зерттеуде шектес ғылымдардың зерттеу әдістері жиынтығын кешенді түрде пайдалану, сөйтіп педагогикалық тұрғыдан түсіндіру қажет. Педагогика тарихының ғылыми-зерттеу ұстанымдары тарихи білім, педагогикалық теория мен тәжірибені біріктіріп, білім беру ұйымдарына ғылыми негізделген бағдар береді. Педагогика тарихының негізгі әдіснамалық ұстанымы ***ақиқаттылық,*** ол зерттеу объектісі жайлы білім алу үшін, зерттеу барысында оның әрбір құбылысына ықпал ететін, дамытатын жағдайларды, шарттарды ескеріп, зерттеу құралдары мен тәсілдерін дұрыс қолданып, жинаған дәйектерді бағалап, қорытындысын шығаруда ақиқатты ұғымдар мен түсінікер жасауға мүмкіндік береді.

Ғылыми ізденістердің объектісін ***баламалық ұстаным*** тұрғысынан қарастырғанда және оған дәлелді талдап қойғанда, тарихи-педагогикалық материалды немесе көзқарастарды талдағанда, күрделі педагогикалық үдерістердің шешімін табу үшін әртүрлі көзқарастар айтылады. Ондай көзқарастардың шынайы болуы немесе оған қарсы пікірлер айтылуы мүмкін. ***Баламалық ұстанымның мәні*** – мәселенің шешімін іздестіргенде және объектінің жұмысын ұтымды ұйымдастырғанда алға қоятын мақсаттың нәтижелі орындалып, соның негізінде қол жеткізілетін нақты жетістіктердің ауқымы анықталады. Баламалық ұстанымға жақын әдіснамалық ұстанымның бірі – ***мәндік талдау ұстанымы***. Әрбір қарастырылатын құбылыстардың жалпылығы, ерекшелігі және бірегейлігі анықталып, объектінің ішкі құрылымына, атқаратын қызметі мен даму заңдылықтарына, шарттары мен даму үрдістеріне талдау жүргізіліп, олардың мақсатты түрде өзгерістерге ұшырау мүмкіндіктері талданады. Бұл ұстаным зерттеу қисынын нақты жазудан бастап, жан-жақты түсіндіруге, одан педагогикалық құбылыс пен үдерістің, болжамның дәлелденуіне дейінгі кезеңді қарастырады. Тәжірибе тарихи-педагогикалық және психологиялық-педагогикалық ***генетикалық*** ұстанымды қолдану керектігін көрсетуде. Тарихи-педагогикалық ұстанымның мәні педагогикалық дәйектерді немесе құбылыстарды зерттегенде олардың пайда болуын, онан кейінгі дамуын түрлі саяси-экономикалық жағдайлардағы білім беру үдерісінің бір сапалық деңгейден екінші сапалық деңгейге ауысуы жан-жақты қарастырылатындығында жатыр [147; 168; 177].

***Тарихи және қисындылық ұстанымы*** зерттеу жұмыстарында нысанның тарихын (генетикалық қыры), теориясын (құрылымы, қызметі, нысанның қазіргі жағдайы) және оның даму болашағын бірлікте зерттейді. Тарихи талдау объектінің құрылымы мен қызметін талдау, белгілі бір ғылыми тұжырымдама жасау үшін керек. Ал теориялық талдаудың қажеттігі объектінің генезисін (пайда болуын, қалыптасуын) қарастырмай ақиқатқа жету мүмкін еместігін ескереді. Сондықтан да, тарихи-педагогикалық және теориялық-педагогикалық зерттеулердің бір-бірінен айырмашылығы зерттеушінің ғылыми болжамына байланысты болады. Бұл ұстанымнан шығатын талап зерттеудің сабақтастығы, жинақталған тәжірибе, дәстүр, ғылыми жетістіктер, бұрынғы зерттеу объектілерінің генезисін тарихи-педагогикалық тұрғыдан талдау болып табылады.

Жалпы ғылыми ұстанымның бірі – ***тұжырымдамалық бірлік ұстанымы.*** Зерттеуші ғылыми тұжырымдама жасау үшін басқа зерттеушілердің тұжырымдамалық пікірлерін талдап, негіздеп, ізденіс жүргізу барысында зерттеудің алдына қойған мақсат-міндеттерін, ғылыми болжамын анықтап, жүргізетін болса, нақты ғылыми жетістіктерге жетуіне болады. Ол үшін алғашқы ғылыми болжамын тексеріп, дамытып, қажет болса, іздену барысында түзетулер енгізіп, тұжырымдамасын жетілдіреді. Сонда ғана ғылыми ізденіс өз нәтижесін береді. ***Тарихи-жүйелілік ұстанымы –*** жалпы ғылыми әдіснамалық зерттеудің бір ұстанымы ретінде педагогикалық үдерістің және бір-бірімен байланысты құбылыстарды жүйелі зерттейтін өзіндік сапасымен сипатталатын ғылыми әдістердің бірі. ***Тарихи-жүйелік әдісі*** білім беру жүйесін біртұтастық ұстаным тұрғысынан зерттегенде педагогикалық үдерістің кей қырларын, элементтерін, қарым-қатынастарын бөлшектеп қарастырғанда өте мұқият қолданылуы керек[304; 305].

Тарихи және психологиялық-педагогикалық үдерістегі өзара байланысты ***синергетика -*** қазіргі бірлескен іс-әрекет теориясын зерттейді. Бұл теория тұтас жүйенің тұрақты болмай, өзгеріске түсетіндігін ескеріп, тұтастықтың жоспарланған басты бір нұсқасын алып, болжамданған үдерістің мағынасын ашады. Педагогикалық жүйенің бір-бірімен байланысы: білім мен тәрбие мақсаты, оның тарихи аспектісі, педагогикалық үдерістің субъектісі, педагогикалық идеялар мен ой-пікірлер, білім мазмұндары (жалпы, базалық және кәсіби мәдениет), материалдық базасы, т. б. бірлігі және құрылымдық-функциялық қызметтері ***тұтастық*** арқылызерделенеді [212; 259].

***Іс-әрекеттік тұғыр*** тарихи-педагогикалық және психологиялық-педагогикалық зерттеулерде нақты ғылыми-әдіснамалық ұстаным ретінде танылады. Педагогикалық үдерісті қайта құру немесе өзгерістер енгізудің алғашқы формасы еңбек. Адамның материалдық және рухани байлықтарды жасаудағы іс-әрекеттері еңбек барысында атқарылып, айналасын қоршаған дүниені шығармашылықпен өзгеріске түсіреді. Сондықтан, оқушыларды өмірге және жан-жақты іс-әрекеттерге дайындауда олардың мүмкіндіктерін ескеріп, өмір тіршіліктеріне қажетті істерге тартып, олардың өмірін әлеуметтік және адамгершілік тұрғыдан ұйымдастыру қажет.

Ал, ***мәденитанымдық тұғыры –*** оқушының жеке тұлғасын зерттеп, құндылық бағдарын қалыптастыруда аксиологиялық құндылық іліміне сүйеніп, нақты ғылыми әдіснама ретінде таным мен педагогикалық іс-әрекеттерді қайта құруға немесе өзгерістер енгізуге бағыт-бағдар береді. ***Мәденитанымдық тұғыры арқылы*** жеке тұлғаның мәдениетпен объективтік байланысы негізінде оның мінез-құлқындағы құндылықтар жүйесін зерттейді. Өйткені адам мәдениет арқылы дамығандықтан сол мәдениетке жаңа элементтер енгізуге үлес қосады. Сол себептен, адам мәдениет құндылықтарының жүйесін игеріп өзін-өзі дамытса, екінші жағынан, оның шығармашылықты жеке тұлға болып дамуына жағдай туады. ***Этнопедагогикалық тұғыр*** мәні – оқушы этностың біріне жататын әлеуметтік-мәдени ортада өмір сүреді, білім мен тәрбие алады. Халықтың ұлттық салт-дәстүріне, оның мәдениетіне, діліне, ұлттық-этникалық психологиясына, әдет-дағдыларына сүйеніп, педагогикалық үдерістің жобасын жасап, жоспарлап ұйымдастырады. Әртүрлі білім ұйымдарының ортақ мақсаты-оқушы жастардың ұлттық мәдениетке ынта-ықыласын арттырып, оларға өзін- өзі тәрбиелеуге жағдай туғызу болып табылады, педагог бұл ортаны жан-жақты зерттепуі керек.

***Тарихи-педагогикалық зерттеу әдісі*** мұрағат құжаттарын, тарихи-педагогикалық құбылыстарды зерттеу арқылы педагогикалық ой-пікірлерді, идеяларды, теориялар мен тәжірибелерді жүйелеу негізінде ғылыми-тарихи ақпараттар жинастыруды, олардың өзара байланыстарындағы заңдылықтарын айқындауды қамтамасыз етеді. ***Тарихи-теориялық зерттеу әдістері***тарихи-педагогикалық құбылыстардың кейбір жақтарын, белгілері мен ерекшеліктерін тарихи-педагогикалық тұғырдан талдайды. Кейбір деректерді талдағанда оларды мазмұндық жақтарына қарай топтастырып және жүйелеп, зерттеушілер педагогикалық құбылыстың жалпы белгілері және ерекшелігін айқындайды. Тарихи-теориялық зерттеулерде индуктивті және дедуктивті әдістер қолданылады. Индуктивті әдістер ізденушінің ойлау қабілетін жеке пікірден жалпы қорытынды жасауға итермелесе, дедуктивті әдіс, керсінше, жалпы пікірден жеке қорытындыға келуге бағыттайды.

***Тарихи-педагогикалық тәжірибелерді зерттеу әдісі*** кейде дәстүрлі педагогикалық әдіс деп аталады. Бұл әдістерді кезінде Платон, М. Ф. Квинтилиан, Я. А. Коменский, И. Песталоцци де қолданған, қазіргі ғылымда да пайдаланылады. Педагогикалық тәжірибелерді зерделеу, байқау, әңгімелесу, сауалнама жүргізу, оқушылардың шығармашылық жұмыстарын, мектеп құжаттарын талдау, т.б. зерттеу әдіс-тәсілдері ізденіс жұмыстарында қолданылады.

***Математикалық және статистикалық әдіс*** – әр кезеңдегі тарихи-педагогикалық материалдарды салыстыру, жалпы сұрақтар мен эксперименттік мәліметтердің қортындысын шығаруда қолданылатын әдіс. Бұл әдіс тәжірибелік-эксперименттік жұмыстың қортындысын сенімділікпен бағалауға жағдай туғызады. Ал статистикалық әдіс көптеп жинақталған материалдарды жүйелеп қорытуда арнайы формула арқылы есептеп, қортындысын график, диаграмма, кестелер арқылы шығаруға мүмкіндік береді.

Түйіндей келсек, педагогика тарихының зерттеулерінде жоғарыда көрсетілген әдіснамалық ұстанымдар негізінде тарихи-педагогикалық зерттеу әдістері қолданылады. Олар: кешенді әдістер (жалпы ғылыми әдіс - тарихилық және қисындылық); тарихи әдістер (тарихи-генетикалық, тарихи салыстырмалы, тарихи жүйелілік); педагогикалық әдістер (теориялық педагогикалық талдау, педагогикалық тәжірибені қорытындылау); мұрағат құжаттарын оқып, талдау; орта және жоғары мектеп құжаттарымен танысып, мамандар мен оқушылардың құрамын анықтау әдістері; зерттеу нәтижесі мен сапасын бағалау әдістері, т. б. Тарихи-педагогикалық зерттеулердің әдіснамасында ***(әдіснамалық тұғыр, ұстаным, мәселелер, тарихи педагогикалық зерттеулердің әдіснамалық қызметтері мен әдістері****)* тағы бір ескеретін жайт зерттеудің тарихи көздері (мәдениеттің өнімдері, адам үшін ортақ болып келеді де, олар ғылым аралық зерттеулердің негізін құрайды, тарихи-салыстырмалы зерттеудің пәніне айналады [357].

Педагогика тарихының мәні және оның әдіснамасы, тарихи-педагогикалық зерттеу әдістері туралы білімдерді қорытындылай келе, төмендегідей логикалық-құрылымдылық кестені ұсынамыз (4-кесте ).

**4-кесте. Тарихи-педагогикалық зерттеу әдіснамасы**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| / | Тарихи педагогикалық зерттеу әдіснамасы | |
|  | **Әдіснамалық бағдарлар** | **Тұғыр атауы** |
| 1 | Әдіснамалық тұғыр | * жүйелік тұғыр * жеке тұлғалық тұғыр * іс-әрекеттік тұғыр * өркениеттік тұғыр * формациялық тұғыр * аксиологиялық тұғыр * этнопедагогикалық тұғыр * инновациялық тұғыр * тұтастық тұғыр * әлеуметтанулық тұғыр |
| 2 | Әдіснамалық ұстаным | * обьективтілік ұстанымы * тарихилық ұстанымы * мәндік талдау ұстанымы * генетикалық ұстанымы * логикалық пен тарихилықтың бірлігі ұстанымы * зерттеудің тұжырымдамалық бірлігі ұстанымы |
| 3 | Тарихи-педагогикалық  зерттеудің әдіснамалық қызметтері | * теориялық-танымдық * эвристикалық-прогностикалық * әлеуметтік және аксиологиялық * дәлелдеушілік және өлшемдік * тәрбиелік |
| 4 | Тарихи-педагогикалық зерттеу әдістері | * тарихи-генетикалық әдіс * тарихи-салыстырмалы әдіс * тарихи-жүйелік әдіс * тарихи-педагогикалық зерттеудің логикалық әдістері: анализ, синтез, индукция, дедукция, абстрактілеу, нақтылау, аналогия, идеализация, формализация. |
| 5 | Тарихи-педагогикалық зерттеудің әдіснамалық мәселелері | * Тарихи-педагогикалық зерттеулердегі логикалық пен тарихилық бірлігі * Білім беру және педагогикалық ой-пікірлердің даму кезеңдерін анықтау * Педагогика тарихының қазіргі өмірімен байланысы * Тұтас тарихи-педагогикалық үдерістің құрылымы мен құрамының бөліктері сипаттау және т. б |

Сонымен, академик Т. Тәжібаевтың ғылыми мұрасын зерделегенде тарихи-педагогикалық зерттеудің әдіснамалық ұстанымдары мен тұғырларының әлеуетінің жан-жақты, әрі логикалық жүйемен қолданылғандығын жас зерттеушілерге үлгі ете отырып, тәжібаевтану саласындағы зерттеулер көкжиегі болашақта кеңейе түсетініне сеніміміз мол.

Тарихи-педагогикалық зерттеулер мәні жағынан салыстырмалы педагогикалық зерттеуге өте жақын. Салыстырмалы педагогикалық зерттеу әдіснамасын зерделегенде қазақстандық ғалымдар Г.Қ. Нұрғалиева, А.Қ Құсайынов, Қ.С. Мусиндердің әдіснамалық қағидаларын басшылыққа алынды.

***Салыстырмалы педагогикалық зерттеудің ғылыми аппаратын құрастыру логикасы:***

***Салыстырмалы педагогикалық зерттеудің нысаны*** – қазіргі дүние жүзіндегі білім берудің дамуының жәйі және негізгі тенденциялары.

Салыстырмалы педагогикалық ***зерттеудің пәні*** – дүниежүзілік қауымдастықтың (өркениет), мемлекеттік немесе халықтық (мәдениет) және жеке тұлғаның талабына сай білім беруді жетілдірудің тиімді жолдарын болжау мақсатында білім беру жүйесін тарихи салыстырмалы және типологиялық зерттеу, соның негізінде оның дамуының дүниежүзілік және аймақтық тенденциясын анықтау.

***Болжам*** – ақиқаттығы әлі анықталмаған ғылыми болжам немесе жорамал. Болжамды эксперимент арқылы тексерілетін ғылыми білімнің дамуының әдісі немесе ғылыми теорияның құрылымының бөлігі деп қарауға болады.

***Зерттеудің міндеттері*** оның мақсатына және болжамға байланысты. Әдетте зерттеудің төрт міндеті белгіленеді:

1. Құбылысты немесе үдерісті сипаттау (зерттеудің пәні). Бұған мәселенең мәні, мүмкіндігі, ерекшелігі және пайда болу уақыты кіреді.

2. Педагогикалық қызмет жүйесіндегі құбылыстың даму жайын сипаттау (білім беру, тұтастықтың шығуы, сатылары, кезеңдері, немесе эксперименттік жұмыстың әсерімен ұжымның немесе жеке тұлғаның даму үрдісі).

3. Педагогикалық мақсатқа жетудің жолын, тәсілін және оған көмектесетін жағдайларын анықтау.

4. Оқыту мен тәрбиелеу мәселелерін шешудегі қиындықтарды анықтау және қателіктерді жоюдың жолдары.

Салыстырмалы педагогикалық зерттеудердің ***жетекші идеясы*** – салыстырмалы педагогика бойынша зерттеу әрекетінің нақты мазмұнын, нысанын және әдістерін белгілейді, алынған мәліметтер мен фактілерді түсіндіреді.

***Зерттеу әдістері*** – салыстырмалы педагогиканың сан алуан ғылыми мәселелерін шешу, құбылыстарын зерттеуге арналған тәсілдер мен амалдардың жиынтығы.

***Теориялық деректер*** – салыстырмалы педагогиканың белгілі мәселесі бойынша жарияланған ғылыми, анықтамалық және статистикалық әдебиеттер. Теориялық деректерді талдау кешенді міндеттер атқарады: бұрынғы зерттеулерді сын елегінен өткізу, ғылымның қажетті қорын белгілеу және оның әлсіз, кемшіліктерін анықтау, зерттеудің бағытына, мақсатына, міндеттеріне, ғылыми болжам жасауға негіз болу, өз зерттеуінің қорытындысын анық белгілеу, автордың теориялық тұжырымдамасын басқа ғалымдардың қорытындыларымен салыстыру.

***Зерттеу кезеңдері***. Салыстырмалы педагогика бойынша ғылыми зерттеуді жоспарлауда және ұйымдастыруда өзара байланысты болатын негізгі үш кезең ұсынады: зерттеудің тақырыбын дәлелдеу, зерттеудің бағдарламасы, зерттеудің тәртібі.

Дәлелдеуде зерттеудің бірінші кезеңінде зерттелетін құбылыстың тақырыбы мен мәселесі анықталады, оның философиялық, әлеуметтік және психологиялық жақтары белгіленеді.

Бағдарламада дәлелдеуде көрсетілген міндеттерді шешудің нақты жолдары белгіленеді (зерттеудің бүкіл бойындағы мәселені қоюдан оның ғылыми нәтижесін практикада жүзеге асыруға дейінгі жұмыстардың түрі).

***Тәртібі –*** ғылыми зерттеуді орындаудың технологиясы, яғни анықтау, қалыптастыру және бақылау эксперименттерін дұрыс өткізу, қабылдау, ғылыми нәтижесін білім беру практикасына қолдану.

***Зерттеудің орны*** – министрлік және салыстырылатын елдердің білім беру ұйымдары.

***Зерттеудің нәтижесі*** – салыстырмалы педагогикалық зерттеудің барысында зерттеуші жасауға және талдауға, қорғауға ұсынған теориялық, болжамдық және практикалық ереже, қорытынды, нәтижелер мен ұсыныстар.

Зерттеудің нәтижесін түсіндіруде ескерілетін сипаттамалар: жаңалығы, шындығы, теориялық маңызы, практикалық мәні.

***Жаңалық*** – теориялық маңызымен бірге мәселені жаңа жағдайда, эксперимент пен ғылыми ізденіс кезеңдерінде сипаттайтын сандық мәліметтерді қамтиды.

***Анықтық*** – философиялық және логикалық–әдіснамалық зерттеулерде білім ретінде дәлелденген, даусыз негізделген және ақиқат ретінде қолданылатын термин.

***Теориялық мәнділік*** – ұсынылған жүйе бойынша педагогтердің жұмысының нәтижелілігі анықталатын зерттеудің тұжырымдамасын жасау, құбылыс немесе үдерісті, білім беру жүйесінің құрылымын модельдеу, оның өлшемі мен көрсеткіштері, ізденістің нәтижесінде үдеріс пен құбылыстың даму үрдісі мен ерекшелігі көрсетіледі, көрсеткіштері (оқығаны, тәрбиеленгені, тәрбиеленушілердің әрекеті мен мінез-құлқының себебі және т. б.), жеке тұлғаның дамуына әсер ететін жағдайлар, сыртқы жағдайлар анықталады.

***Практикалық мән.*** Салыстырмалы педагогикалық зерттеулердің нәтижесінде оқыту мен тәрбиелеудің отандық тәжірибесінде өзгеруге тиісті жайлар: жаңа әдістер, тәсілдер, тәрбиелеудің жаңа жолдары мен құралдары, білім беру жүйесін басқаруда, кадрлар даярлау және т. б. болатын өзгерістер [207].

Салыстырмалы педагогика әдіснамасы – салыстырмалы педагогикада іс-әрекетті ұйымдастыру әдістері мен ұстанымдарының жүйесі туралы ілім. А.Қ. Құсайыновтың анықтауынша, ***салыстырмалы-педагогикалық зерттеулер бағыттары*:** білімді басқару және реформалау; білім саласындағы саясат және жоспарлау; мектепке дейінгі тәрбие; бастауыш және орта білім; жоғары білім; педагогикалық кадрларды дайындау; білім мазмұны; бейресми (формалды емес) білім; ересектер білімі; білім жөніндегі статистика

***Салыстырмалы педагогика саласындағы әртүрлі тарихи заманындағы және дүние жүзінің әртүрлі елдеріндегі білім мен тәрбиенің педагогикалық теориясы мен практикаларының даму беталысы мен заңдылығын, жағдайын зерделеуге бағытталған зерттеулер педагогика мен мектеп практикасының халықаралық тәжірибелерін тасымалдау шегі мен жолдарын, формаларын анықтайды, өз еліндегі білім мен тәрбиенің болашақ модельдерін болжайды*** [208].

Салыстырмалы зерттеулерді ұйымдастыра отырып, білім жүйесінің дамуын сипаттау кезінде әртүрлі **ұтымды қайта құру** – **мұрағаттық қайта құру** - **сыни қайта құру** сияқты конструкцияларды қолдануға болады. (В.В. Овчинников, А. О. Зоткин) .

***Салыстырмалы-педагогикалық зерттеулердің әдіснамалық тұжырымдамаларын компаравистер арнайы қарастырды*.** Әдебиеттердегі осы мәселе бойынша жарияланымдарды талдау әдіснамалық тұжырымдамалардың басты үш тобы бар екенін көрсетеді. **Бірінші тобына** көбінесе 1960 жылдары жасалған тұжырымдамалар кіреді; мүмкіндігінше статистикалық сипаттағы деректерді жинауға ерекше көңіл бөлуді ұсынады. **Екінші топқа** 1970–1980 жылдарға тән, бірінші топқа толықтай қарама-қарсы тұжырымдамалар жатады. Яғни, алдын ала жасалған ғылыми болжамнан деректерді жинауға және талдауға өту. **Үшінші топқа** деректер жинау мен ғылыми болжам жасау (немесе мәселені тұжырымдау) арасындағы қарым-қатынас туралы мәселе өткір қойылмайтын тұжырымдар жатады. **Салыстырмалы педагогиканың жеке ұстанымдары мен педагогикалық зерттеулердің негізгі әдіснамалық ұстанымдарын** қатаң қадағалау керек: ***дұрыстылығы және кешенділігі; нақты-тарихи тәсіл; педагогикалық жүйелілік; шетелдік педагогикалық тәжірибенің қарама-қайшылығы.***

**Салыстырмалы педагогикадағы әдіснамалық тәсілдерді ғалымдар былайша жіктейді: тарихи тәсіл** жеке елдегі, өңірдегі, сондай-ақ ғаламдық ауқымда қажет білім дамуын тарихи талдауды болжайды; **ұлттық-сипаттамалық тәсіл** білімді ұлттық сипатты білдіруші және өнім ретінде қарастырылады; **философиялық тәсіл** нақты білім жүйесінің философиялық негізін айқындайды және сипаттайды; **әлеуметтанушылық тәсіл** әлеуметтануды білімнің салыстырмалы зерттеулерінің негізі болып табылады деп есептейді; **мәдениеттанымдық тәсіл** білім мәселелерін **мәдениеттанымдық** тұрғыда қарастыруға бағытталған; **әлеуметтік-ғылыми тәсіл** барлық әлеуметтік ғылымдардан бір тәсілді тұжырымдауы қажет деп есептейді; **экономикалық тәсіл** 1960 жылдардың ортасында пайда болды және «білім экономикасы» деген аралық пәннің қалыптасуына әсер етті; **мәнмәтіндік тәсіл** білім жүйесі мақсатының әлеуметтік, экономикалық әрі саяси мәнмәтінін және қазіргі заманғы жетістіктерін салыстырмалы талдау бағытында құрылған; **мәселе шешетін тәсіл** негізі болып табылатын «әлеуметтік өзгеріс теориясы» деп аталған теориясын құрды; **антропологиялық тәсіл** дүние жүзіндегі компаративистер арасындағы кең қолданылатын қазіргі заманғы тәсілдердің бірі болып табылады; **этнографиялық тәсіл** антропологиялық тәсілден шығады, яғни салыстырмалы зерттеулердің этнографиялық аспектілеріне қатты мән берілетін антропологиялық тәсілдің түрі болып табылады; **географиялық тәсілдің** мәні білім құбылыстарын, негізінен, елдің географиялық орны мен ерекшеліктерін, климатын, демографиялық жағдайын және т. б. Ескеру арқылы зерттеуді ұйымдастырады; **статистикалық тәсіл**дің мәні – әртүрлі елдегі білім туралы статистикалық деректерді жинау, өңдеу және талдау [209].

Қазіргі уақыттағы әдіснамасының көптігі ***(полиметодологизм),*** тарихи білімді гуманитарландыруға ұмтылу, интеграциялық үдерістің күшеюі тұсында тарихи-педагогикалық зерттеудің зерттеу көздері арқылы бағалануы негізінде, тарихи-педагогикалық зерттеу көздері де зерттелуде. Сондай-ақ, тарихи-педагогикалық дерекнама, тарихнама, тарихи-педагогикалық объектіні сапалық және сандық сипаттау, дәйек, құбылыс, үрдіс, жеке тұлғалардың жігін ажыратып, олардың шындықпен бағалануы ең маңызды әдіснамалық мәселелер болып отыр. Тарихи-педагогикалық зерттеулер жіктемесі де жасалуда: жалпы педагогика тарихы, дидактика тарихы, мектептану тарихы, тәрбиенің әр түрлі салаларының тарихы; орта және арнайы, жоғары, кәсіптік техникалық білім тарихы; әр түрлі педагогикалық мәселелер, ағымдар, бағыттар, білім мекемелері тарихы; жеке тұлғалар тарихы және т.б. Педагогика тарихында зерттелетін және зерделенетін мәселелер әлі де көп-ақ. Педагогикалық құбылыстың мәніне нақты тарихи көзқарас толық қалыптасып болған жоқ. Өйткені, тарихи-педагогикалық зерттеулердің талдану жүйесі көбінесе мемлекеттік идеологияның талаптарынан асып кете алмайды. Кеңес үкіметі кезінде таптық күрес доктринасы басым болды. Соңғы уақытта тарихи-педагогикалық құбылысты ұлттық идея тұрғысынан бағалау, ой елегінен өткізу жолдары ұсынылуда.

Ұлттық білім беру жүйесі – әлемдік білім беру жүйесінің бір бөлігі. Көп уақыт педагогика тарихында партиялылық, әлеуметтік-таптық, мәдени-тарихи тұғырлар педагогикалық фактілерді, құбылыстарды, үдерістерді, нәтижелерді талдауда бірден-бір басшылыққа алынған бағдарлар ретінде басшылыққа алынды. Әрине, мұндай жағдайда тарихи- педагогикалық білім мен мәліметтердің бұрмалануы да орын алды. Педагогика тарихы кейде ұлттық мүддеден тыс қарастырылады да, негізінен Батыс Еуропа мен Ресей педагогикасының тарихы мысалында зерделенетін жәйттер де кезігеді [209; 212].

Дегенмен, тарихи-педагогикалық үдеріс нағыз ғылыми тұрғыда қарастырылып, зерттелуі қажет-ақ. Тарихи-педагогикалық әдіснама тұтас тарихи-педагогикалық үдерістің құрылымының сипаты мен құрамдас бөліктерін объективті ғылыми-тарихи зерттеуді талап етеді. Осы жағдайда ғана тарихи педагогика өз қызметін а) теориялық танымдық, б) әлеуметтік-аксиологиялық, ә) дәлелдік-сындық; в) эвристикалық-болжамдық; г) тәрбиелік; д) дәлелденушілік және өлшемдік қызметін атқара алады.

Қазақстан Республикасы көп ұлтты ел болғандықтан, билік пен келісімге құрылған мәдениетті тұлғаны тәрбиелеуде тек жеке тұлғаның іс-әрекетіндегі шығармашылық мәдениетін дамытумен ғана шектелмей, субъектінің қоғамдық құндылағын тәрбиелейтін міндеттер – ізгілік, гуманистік ұстанымдарына сай әрекет жасау қабілеттері дамытылуы керек.

**Сұрақтар мен тапсырмалар**

1. В.Г. Храпченков және А.Д. Қайдарованың еңбектеріндегітарихи-педагогикалық зерттеудің әдіснамалық тұғырларды таңдау логикасын түсіндіріңіз.

2. А.Б. Айтбаеваның «Қазақстандағы тарихи-педагогикалық зерттеулердің әдіснамасы мен әдістерінің даму тенденциялары» атты монографиясындағы (2013 ж) әдіснамалық тұғырлар мазмұнын сипаттаңыз.

3.Тарихи-педагогикалық зерттеудің әдіснамалық ұстанымдары мен әдістерін кестеге түсіріңіз.

4. Салыстырмалы-педагогикалық зерттеудің әдіснамасы мен әдістемесін дамытуға З.А. Малькованың, Вульфсонның, А.Қ. Құсайыновтың үлесін сипаттаңыз.

5. А.Қ. Құсайыновтың еңбектеріне сүйене отырып, салыстырмалы-педагогикалық зерттеулердің тұжырымдамаларын өз диссертацияңызда қолдану мүмкіндігін негіздеңіз.

**5.3. Дидактикалық зерттеу әдіснамасы мен әдістері**

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

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

Оқыту теориясының ұстанымдары, заңдары, ережелері мен тұжырымдамалары жоғары мектепте оқу үдерісі жүйесі құрауыштарының түсінік алаңын құрастыру, оны басқару, реттеу және бақылау үшін қарастырылады. Зерттеушілер дидактика заңдылықтарын неғұрлым ғылыми мәнділік тұрғыда дамытады, оқыту теориясы үшін жалпығылыми ұстанымдар мен әдістерді тарту мүмкіндіктерін іздейді. Бұл жерде С.И. Архангельскийдің жоғары мектепте оқыту теориясын жасаған ғылыми мектебінің маңызын атап өтуге болады. Ғылыми мектеп өте нақты, әдіснамалық тұрғыдан негізделген жоғарғы мектептің өзіндік оқыту теориясының заңдарында тұжырымдамаларын ашып анықтады. Осы сияқты, В.И. Загвязинский, Л.И. Гриценко оқыту мен тәрбиелеудің, педагогикалық мақсаттылықтың теориялық және практикалық мәселелерінің, мақсатқа жетуге ықпал ететін объективтік және субъективтік факторлардың есебі мен қолданылуының әдіснамалық мәселелерін зерттеп келеді. Олар оқыту мен тәрбиелеудің қозғаушы күшінің әдіснамалық тұжырымдамасын дамытып, қарама-қарсы жақтың табысқа жету шамасының бірлігінің, үйлесімділігін, тәсілдерінің ұстанымдарын нұсқау ретінде ұсынады [29; 30; 212; 299; 420].

Болгар ғалымы И. Марев өзінің «Дидактиканың әдіснамалық негіздері» (1990 ж.) монографиясында жалпы әдіснамалық мәселелермен (жалпы дидактиканың мәселелері, пәні, құрылымы, басқа ғылымдармен байланысы және т. б) қатар теориялық мәселелер де (оқу бағдарламаларын құрастыру, интеллектіні дамыту, оқулықтың функциялары мен оны құрастыру, оқытуда компьютерлендіру және т. б) қарастырады.

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

Барлық ғылыми зерттеулер оның әдіснамлық негізделуінен басталады.

Ю.К. Бабанскийдің пікірі бойынша, әдіснамалық негіздеу зерттеулер тұжырымдамасынан (мәселенің тарихи-логикалық талдауы, зерттеу пәнін диалектикалық жүйелі – құрылымдық талдау, оның сипаттамасына біртұтас тұғыр тұрғысынан келу, педагогикалық құбылыстың даму үлгісі болып табылатын қарама-қайшылықтарды айқындау, қарастырылып отырған педагогикалық құбылыстың, үдерістің және басқалардың дамуының заңдылықтарын анықтау сипаттамалары және т. б.) негізі болып табылатын туыстас ғылымдар көздеріне талдаудан тұруы керек [34].

**5-кесте. Дидактикалық зерттеулердің типтері мен олардың мазмұны**

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

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

Оқу үдерісінің әдіснамалық негіздерін қарастырған кезде оның әдістерін анықтау өте маңызды. Педагогикалық әдебиеттерде мұндай әдістерді көптеп кездестіруге болады. Мысалы, Л.В. Занков дидактикалық зерттеуде байқау, талдау және тәжірибені жалпылау, дидактикалық эксперимент әдістерін қолданған. Ол зерттеудің әдіснамалық аспектісіне көңіл аударуды ескерту және экспериментті педагогикалық зерттеудің жетекші әдісі ретінде қолданады [133; 134].

Педагогикалық әдебиеттерде дидактикадағы лабораториялық эксперименттің мүмкіндіктері туралы арнайы қарастырылған. Дидактикалық зерттеулердегі лабораториялық эксперимент сенімді мәлімет алуды қамтамасыз етеді. Дидактикалық зерттеудің әдіснамасы мен әдістемесін белгілі ресейлік ғалым В.И. Загвязинский тұжырымдады.Дидактикалық зерттеудің әдіснамалық ұстанымдарына ол жалпы ғылымилық және объективтілік ұстанымдарын зерделеді [130; 171].

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

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

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

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

Дидактикалық зерттеудің әдістері мәселесі де **В.И. Загвязинскийдің** монографиясында қарастырылған. Ол дидактикалық зерттеулерде логикалық ойлаудың индукция және дедукция, талдау бен жинақтау, моделдеу,салыстыру, жіктеу және жалпылау, абстракциялау және нақтылау, нақтыдан абстрактіге, абстрактіден нақтыға көшу сияқты формаларын қарастырды. В.И. Загвязинкий әдістерді жіктеуде оларды эмпирикалық және теориялық деп екі топқа бөлуге мүмкін болатынын айтты. Эмпирикалық зерттеу әдістеріне ол әдебиеттерді, құжаттарды және әрекет нәтижелерін зерттеуді, байқау, сұрақ-жауап, бағалау, педагогикалық тәжірибені зерттеу және жинақтау, тәжірибелік педагогикалық жұмыстар, дидактикалық экспериментті жатқызса, теориялық зерттеу әдістеріне – теориялық талдау мен синтез, абстракциялау, нақтылау және идеалдандыру, модельдеу, теориялық білімді нақтылауды жатқызады. Зерттеу әдістерін іріктеудің өлшемдерінің мәніне мынандай қағидалар ұсынады: әдістердің объектіге, пәнге, зерттеудің жалпы міндеттеріне, жинақталған материалға тепе-тең болуы; ғылыми зерттеудің қазіргі ұстанымдарына сәйкестігі; ғылыми болашағы, яғни таңдалған әдістің жаңа, сенімді нәтиже беретінінің негізделуі; зерттеудің логикалық құрылымына сәйкестігі және т.б. [130; 132].

Дидактика мен әдістеме бірін бірі қайталайды деген пікір жиі кездеседі. **В.В. Краевский: «**әдістеме – бұл жеке пән дидактикасы, яғни жалпы дидактикаға «қосымша». Екінші жағынан, әдістеме өзінің белгілі бір пәнді оқыту мен оның құралдары арқылы тәрбиелеу сияқты зерттеу пәні бар, өз алдына бөлек пән болып табылады. Сондықтан, әдістеме дидактикамен объектісінің (оқыту қызметі) бір болуымен байланысты. Бұл объект бойынша әдістеме бір ғана пәнді қарастырса, дидактика барлық пәнге тән жалпы байланысты қарастырады», - дейді. Зерттеулерде бастауышта оқылатын әр пәннің әдістемесін – пән әдістемесін – барлық пәнді оқытудың ортақ әдістемесін – ол оқыту дидактикасы деңгейлері бойынша қарастырылады. Дидактика барлық пән бойынша және оқу әрекетінің барлық деңгейіндегі оқыту жүйесін қамтиды. Қамтудың көлеміне қарай жалпы және жеке болып бөлінеді. Жеке дидактика сабақ беру әдістемесі болып табылады [190].

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

Академик ***Ю.К. Бабанский өзінің «Педагогикалық зерттеулердің тиімділігін арттыру мәселесі»*** атты кітабының «Дидактикадағы зерттеу әдістерін таңдау» деген ІІІ тарауында мынадай әдістердің жиынтығын ұсынады: педагогикалық бақылау әдістері, әңгімелесу, сұхбат алу және сауалнама, рейтинг және өзін-өзі бақылау, «педагогикалық консилиум», диагностикалық бақылау жұмыстары, педагогикалық эксперимент, педагогикалық зерттеулердің теориялық әдістері (салыстырмалы-талдау әдістері, абстрактіден нақты әдіске өту, модельдеу т.б.) [36].

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

**1971-1991 жылдары Кеңес өкіметі кезінде білім мазмұнын құрастыру теориясының дамуы дидактикалық және әдістемелік зерттеудің классикалық үлгісін көрсетеді.** Дидактиканың негізін салған педагог Я.А. Коменский өзінің «Ұлы дидактика» атты еңбегінде дидактика ұғымына анықтама беріп, оның зерттеу нысандарын, ұстанымдарын анықтап, оны ғылыми жүйе ретінде негіздейді, оқытудың әдіс-тәсілдерін ұсынады.

Ресей педагог-дидактары М.Н. Скаткин, Б.П. Есипов, М.А. Данилов, В. Занков, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, Ю.К. Бабанский, В.С. Леднев, Б. Гершунский оқыту ұстанымдары, оған қойылатын дидактикалық талаптар, білім мазмұны мен құрылымы, оқытуды ұйымдастырудың әдістері мен формалары, мектеп оқушыларының меңгеруге тиісті білім көлемі, оқу әрекеттері, пәннің мазмұнына қойылатын талаптар, жаңа оқыту технологияларын ғылыми тұрғыдан пайымдады. Олардың еңбектерінде: ***«Білім*** – адам, қоғам, табиғат, заттар мен құбылыстар жайлы ғылымда жинақталған білім жүйесі; адамзаттың жинақтаған мол тәжірибесі; ұғымдардың, заңдылықтардың, тұжырымдардың, қағидалардың, деректердің, пайымдардың жиынтығы т. б.» ***Білім беру*** – қоғамдық, әлеуметтік, мәдени құбылыс; қоғам мен мемлекеттің өзінің азаматына қатысты функциясы; тұлғаның мәдениеті, мәдени құндылық; білім, білік, дағды-машықтардың және ойлау құралының жүйесі; ғылыми көзқарастар, шығармашылық қабілеттер мен мүмкіндіктерді дамыту үдерісі; терең сапалы білім негізінде жеке тұлғаның еркін бағдарлай білу, өзін-өзі іске асыру, өзін-өзі дамыту үдерісі; білім, білік, дағды мен іс-әрекеттердің жиынтығы және оны жүзеге асырудағы адамның іс-тәжірибесі; білім берудің тұтастығы, нәтижелілігі т. б. ***Білім берудің мазмұны*** – дидактиканың негізгі нысаны; ғылыми білім мен білік, оқу дағдыларының қалыптасу жүйесі; өзіндік шығармашылық, ізденушілік әрекет тәжірибесі; жеке тұлғаның жан-жақты дамуының сапалық мазмұны мен сипаты. **Оқыту –** дидактиканың маңызды категорияларының бірі; оқытушы мен оқушының өзара түсіністік, ынтымақтастық қарым-қатынасы, іс-әрекеті; білім беру, біліктері мен дағдылары, іс-әрекеттерді меңгерту үдерісі; белсенді шығармашылық әрекетті басқарудың негізгі жолы; сапалы білім беру, тәрбие, дамыту мақсаттарына сай оқушылардың шығармашылығын дамытуға бағытталған арнайы ұйымдасқан іс-әрекеті т.б. **Оқыту үдерісі –** мұғалім мен оқушылардың мақсаттылыққа бағытталған үйлесімді іс-әрекетінің нәтижесінде жеке тұлғаның толық, терең, сапалы білім меңгеруі, танымдық және өзіндік шығармашылық қабілеттерінің дамуы; біліктер мен дағдыларды қалыптастыру тәжірибесінің көзі» деп қарастырылды [32].

Педагогика ғылымында білім мазмұны теориясы (М.Н. Скаткин, В. П. Беспалько, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, В.С. Леднев, Л.Я. Зорина, А.В. Усова, М.И. Махмутов және т. б.), жалпы орта және кәсіптік-техникалық білім мазмұны, сондай-ақ, жалпы білім беретін мектептің оқу пәнін құрастыру теориясы жасалынған. Педагогика ғылымының зерттеушілері оқу пәндеріне материал іріктеу ұстанымдарына байланысты барлық идеяларды талқылап отырды. Бұл идеялар ХХ ғасырдың 80-жылдарындағы оқу бағдарламаларын жетілдіруде көрініс тапты. 1965 жылдың өзінде «Советская педагогика» журналында «Ғылым және оқу пәні» атты пікірталас ұйымдастырылып, білім мазмұнын таңдау ұстанымдары туралы мәселе көтерілген еді. «Оқу пәні» түсінігінің дамуында оқытуды ғылыми негіздеу мен жалпы орта білімінің теориялық негіздері әдіснамасы саласындағы іргелі зерттеулер маңызды кезең болып табылады. (В.В. Краевский және т. б.). Бұл ретте «білім мазмұны», «оқу пәні», «ғылым негіздері» сияқты түсініктердің мәні терең зерделенеді, оқу пәндерінің қызметтері анықталды, олардың мазмұнындағы жетекші компоненттер бөлініп алынып көрсетілді, оқу пәндерінің типтері анықталды, шын мәніндегі оқу пәнінің дидактикалық моделі жасалды (И.К. Журавлев). Жоғары оқу орындары пәндеріне қатысты бұл бағыттар қазіргі уақыттың талаптарын ескере отырып қайта жасалды [142; 232].

Педагогикалық ғылымдар академиясының жалпы педагогика институтының дидактика зертханасында М.Н. Скаткин И.Я. Лернер, В.В. Краевский, М. Шахмаевпен бірге «Жалпы орта білім беру дидактикасы» атты ғылыми мектептің негізін салды. Ғылыми мектептің жетістіктерін былайша сипаттауға болады. Олар:

-***білім беру мазмұны теориясының мәденитанымдық тұжырымдамасы***, оның құрамына білім беру мазмұнының көзі әлеуметтік тәжірибе екендігі;

***-білім беру мазмұнын калыптастыру деңгейлері***: пәнге дейінгі, пәндік, оқу материалы, білім беру практикасы; білім беру мазмұнының құрылымдық элементтері - нәтижелері білімдер болып табылатын танымдық әрекет тәжірибесі; үлгі бойынша әрекет етуді көрсететін әрекеттің белгілі тәсілдерін жүзеге асыру тәжірибесі; мәселелік жағдаяттарда ерекше шешім қабылдау біліктіліктері түріндегі шығармашылық әрекет тәжірибесі; сезімдік-құндылық қарым-катынасты жүзеге асыру тәжірибесі туралы түсініктер енеді.

***-педагогикалық құралдар көмегімен білім мазмұнын іске асыратын оқу пәні теориясы*.** Ол өзі тұтас бола тұрып, екі бөліктен тұрады: меңгерілуге тиісті білім беру мазмұнының бөлімі және оны оқушылардың меңгеруі, дамуы және тәрбиеленуі үшін қажет құралдар. Жетекші құраушы бөлігі негізінде оқу пәндерінің жіктемесі жасалды. Оқу пәнінің мәні, оның қызметтері; мектептің және білімдік бағдарламалардың жалпы міндеттерін шешу үшін маңыздылығы мен ерекшелігі; материалдарды оқу сатыларына тарату жолдары; әдістемелік жүйе және мақсаттарға жету құралдары; оқу пәнінің мазмұнын таңдаудың, оны оқытудың жалпы логикасы мен ретті оқытылуының негіздемелері; білім беру мазмұнын құрастыруға негіз болатын мәселелер типтері; ғылым мен оқу пәнінің арақатысы.

***-оқулық тұжырымдамасы:*** оқулықтың қызметтері, құрылымы, мазмұндық рәсімделуі, материалды таңдау және беру тәсілдері, мәтінді әңгімелеуге, мазмұнына, тармақшалар ішіндегі логикалық байланыстарға және оқулыққа, меңгеру аппаратына қойылатын талаптар [32; 142; 358].

-***оқыту әдістері***, оқушылардың танымдық әрекетін белсендіру әдістері мен құралдары, олардың шығармашылық әлеуетін дамыту теориясы. Оқыту үдерісіне қатысушылардың – мұғалім мен оқушының әрекетіне, оқыту әдістерінің типтеріне, оқу материалының сипатына, оқушыларды дамыту міндеттеріне негізделген оқыту әдістерінің типтері анықталды және т. б. Сондай-ақ, сабақты ұйымдастыру теориясы жасалды. Оқушылардың білімі сапасы зерделенді. Жалпы орта білім беру мазмұнының құрылымын ВС. Леднев оқушыларды мамандық таңдау мен кәсіптік оқуға даярлау тұрғысынан қарастырды.

Білім беру мазмұны теориясы аясында дидактиканың «оқытудың мақсаты», «оқытудың ұстанымдары», «оқытудың әдістері» сияқты негізгі ұғымдары зерделенді. Аталмыш қағидалардың басым көпшілігі «Орта мектеп дидактикасы» атты ұжымдық еңбекте көрініс тапты.

**Сұрақтар мен тапсырмалар**

1. Дидактикалық зерттеудегі эксперимент бағдарламасын құрастыру қисынын негіздеңіз.

2. Дидактикалық зерттеулердің типтері мен олардың мазмұнын сипаттаңыз.

3. Болгар зерттеушісі И. Марев «Дидактиканың әдіснамалық негіздері» атты зерттеуінде жалпы әдіснамалық мәселелермен қатар қандай теориялық мәселелерді қарастырды.

4. Поляк ғалымы В. Оконь дидактикадағы қолданылатын қандай зерттеу әдістерін ұсынды?

5. Неліктен 1971-1991 жылдары Кеңес өкіметі кезінде білім мазмұнын құрастыру теориясының дамуын дидактикалық және әдістемелік зерттеудің классикалық үлгісін көрсетеді деп бағалайды?

**5.4. Тәрбиенің гуманитарлық әдіснамасы. Әлеуметтік-педагогикалық және этнопедагогикалық зерттеу әдіснамасы мен әдістері**

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

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

Гуманитарлық әдіснама педагогикалық объектінің қалыптасқан құндылыққа бағытталған негізге сүйене отырып модельденеді. Педагогикалық білім ғылыми педагогика тіліне сәйкес болып есептелінеді, барлық зерттеу жұмыстары өзара байланысты, ол болжамның соңы емес, белгілі бір педагогикалық мәдениетке негізделіп өзара байланыста болады. Барлық педагогикалық сұрақтар мен мәселелер әлеуметтік, этикалық, діни және басқа да педагогикалық зерттеуге ие. Гуманитарлық әдіснамаға тән педагогикалық құбылыстардың тиімді сапалы жағын зерттеу тән, мысалы, үрдерістер педагогтардың субъект ретіндегі іс-әрекетімен негізделген, педагогикалық зерттеудің және алынған қорытындылардың құнды негіздеріне ие [246; 248].

Эксперименттік әдіснама объективті заңдылықтардың құрылымына бағытталып құрылған педагогикалық объектінің өзгеруі мен динамикалық дамуының себеп-салдарлы сипаттамасына байланысты. Бұл әдіснамада болжамның педагогикалық зерттеудегі нақты эксперименттік текесеруінің аз немесе көп болуымен ерекшеленеді. Педагог зерттеушілердің болжамының құндылығы жаңа педагогикалық құбылыстардың пайда болу мүмкіндігімен анықталады немесе жаңа педагогикалық фактілерді бекітеді және белгілейді. Олар жеке педагогикалық теориялар мен шектелмейді, зерттеушінің жеке басымен тығыз байланысы болмайды, олар гуманитарлық әдіснама негізінде жүргізіледі. Бұл әдіснама аумағында қызмет етуші педагогтардың танымдық қызығушылығы нақты құбылыстың мазмұнына құрылады, оның теориялық жағына экспериментті бекітіп, педагогикалық құбылыстар мен үдерістердің теориялық мақсатында беріледі [49; 58; 136; 137].

Эксперименттік әдіснама аумағында педагогика ғылымның орталық өлшемдерінің сапасы тәжірибелік-эксперименттік бекітуге немесе педагогикалық идеяларды, болжамдарды немесе теорияларды жоюға қатысты. Эксперименттік әдіснама үшін педагогикалық құбылыстардың және үдерістердің математикалық, статистикалық әдістерін қайталап дәл өлшеу тән. **Жаратылыстану ғылымының әдіснамасы** зерттеушілерді педагогикалық ұбылыстарды білуге бағыттайды, олардың жүйелілігіне, заңдылықтарына формалды ойлаудың дамуына сүйенеді. Алынған нәтижелердің ғылымилығы оның логикасына негізгі қалыптасқан қорытындысына, аксиомада айқындалған қорытындыларға байланысты. Педагог зерттеушілердің танымдық қызығуы, жаратылыстану ғылымы аясында жұмыс жасаушылардың қызығуы дедуктивті әдістің көмегімен ғылыми мақсаты арқылы педагогикалық теорияда анықталған. Бұл әдіснамаға логикалық қатаңдық тән және педагогикалық мәселелерді шешуде белгіленген тәсілдердің болуы, жалпы қабылданған ережеге сай логикалық түрде орындалған ғылыми зерттеу әрекетінің нормалары мен талаптары анықталады.

Технократтық әдіснама зерттеушілерге берілген тапсырма критерийлері бойынша педагогикалық объектілердің құрылымы мен анықталуына талаптар қояды, мысалы, оңтайлық, сенімділік, шығынның азаюы немесе жағымсыз әрекеттердің болу қауіпі т.б. [58].

Шындыққа жетудің сапалы критерийі болып педагогика жүйесінің қызметтік құрылымының болу мүмкіндігі есептеледі. Педагогикалық зерттеудің қорытындысының құндылығы, технократтық әдіснаманың аумағында жүргізілген құндылық, педагогикалық жүйенің құрылуымен немесе аз шығынға, жағымсыз қосалқы әрекеттердің болу қаупінің құрылымымен қаланады. Технократтық әдіснамалық әрекеттердің объектісінің қатынасында немесе педагогикалық жүйенің барлығында, бақылаушылардың алдын-ала жоспарланған көмегінің ықпалымен педагогикалық экспериментті ұйымдастыруда қолданылады.

Педагогикалық жүйенің негізі болып сол жүйедегі әртүрлі байланыс типтерінің жіктемесі есептелінеді, олар айналамен қатынаста болады. Соған орай педагогикалық жүйелі әдіснаманың басты тапсырмасы – педагог зерттеушінің шешімдер қабылдау әлеуетін қолдану, жүйелеген тапсырмаларды анықталған типтерде әдіс бойынша шешу болады.

Соңғы отыз жыл ішінде әлеуметтік педагогика институтының құрылуы мынадай үш міндетті шешуді талап етті*:* ***қоғамда әлеуметтік педагогтардың кәсіптік қызметі саласын қалыптастыру, ғылыми білімнің сәйкес саласын дамыту және маман даярлаудың жүйесін жасау.***

Әлеуметтік педагогтарды даярлаудың Ресейлік тәжірибесі білім берудегі қоғам мен адам арасындағы өзара байланыстың даму заңдылықтарын пайымдау деңгейін көрсетеді. Бұл тәжірибенің негізгі идеологтары социология ғылымдарының докторы, Ресей білім академиясының академигі С.И. Григорьев, философия ғылымдарының докторы А.М. Егорычев, Ресей ғылым академиясының академигі В.И. Жуков, педагогика ғылымдарының докторлары Л. В. Мардахаев, М.А. Галагузова, И.А. Липский, А.В. Мудрик және басқалар Ресей Үкіметімен тығыз байланыста барлық әлеуметтік жағдайларға, шетелдік жүйелерге талдау жасап, белгілі бір тұжырымдарды тиянақтап отырады.

Әлеуметтік педагогтарды даярлау тәжірибесінің **екінші құрамдас бөлігі** – әлеуметтік педагогиканың ғылыми білімнің саласы ретінде дамуы. С.И. Липскийдің зерттеуі бойынша, 1971-2008 жылдар аралығында әлеуметтік педагогика мәселелерінен 1646 кандидаттық және докторлық диссертацияларда әлеуметтік педагогиканың ғылыми пән ретіндегі жалпы құрылымы, әлеуметтік педагогика тарихы, теориясы, адамның әлеуметтік даму теориясы, әлеуметтік қолдау теориясы, әлеуметтік-педагогикалық инфрақұрылым теориясы тақырыптық-мәселелік тұрғыдан талданған [228].

Әлеуметтік педагогиканың теориялық-әдіснамалық негіздері, ғылым ретіндегі дамуы жайлы монографиялық жұмыстар (В.Г. Бочарова, В.И. Загвязинский, И.А. Липский, Л.В. Мардахаев, А. В. Мудрик, Г.Н. Филонов, Л.И. Новикова, Ю.С. Мануйлов и др.); әлеуметтік педагогтарға арналып даярланған оқулықтар, оқу құралдары, сөздіктер, энциклопедиялар (А.В. Мудрик, Л.В. Мардахаев, Ю.В. Василькова, М.А. Галагузова, В.А. Никитина және басқалар) жарияланды. Ғалымдар әлеуметтік педагогиканың мағынасын, нысанын және пәнін, ұғымдық-түсініктік аппаратын нақтылауда. Ресей мемлекеттік әлеуметтік университетінің аясында «**Ұлттық әлеуметтік зерттеу университетінің 2018 жылға дейін даму Бағдарламасы**» жасалып, жүзеге асырылуда [297].

Қазақстан Республикасында әлеуметтік педагогтарды даярлаудың жинақталған тәжірибесін бейімдеп енгізуге бірқатар мазмұнды алғышарттар бар. Олар, **біріншіден,** Қазақстанда әлеуметтік педагогтарды даярлау 90-жылдардың ортасынан жүргізілді де, төрт жылдай үзілістен соң, 2010-2011 оқу жылынан «Әлеуметтік педагогика және өзін өзі тану» атты жаңа мамандық ашылды. Бұл мамандық қазақстандық қоғамның әлеуметтік сұранысынан туындап отыр. Оның үстіне, Егеменді Қазақстанда мәңгілік мәселе — өзін-өзі тану білім беру бағдарламасы бойынша жаңа мәнге ие болды. Ол Қазақстан Республикасының Бірінші Ханымы Сара Алпысқызының бастамасымен 1992 жылы құрылған «Бөбек» Ұлттық ғылыми-практикалық, білім беру және сауықтыру орталығы мен оның «Өзін-өзі тану» пәнін ғылыми-әдістемелік қамтамасыз ету үшін 2001 жылыұйымдастырылғанАдамды үйлесімді дамыту институты арқылы жүзеге асырылып отыр. Қазіргі кезде Қазақстанда мемлекетті дамытудың жаңа әлеуметтік-мәдени контексінде мектептегі және жоғары оқу орындарындағы «Өзін-өзі тану» пәнінің басты мақсаты - рухани сауатты адам, өзінің ұлттық әлем бейнесін сақтай және дамыта отырып, жаһандану дәуірінде өмір сүруге және бақытты болуға қабілетті, қоршаған ортаны қорғай алатын, өмір салты өзгеше адамдарды сыйлай білетін, түрлі мәдениет пен өмір тәжірибелерін құрметтейтін планета азаматын қалыптастыру болып табылады.

**Екіншіден,** оқытушыларды даярлау және олардың біліктілігін арттыру жұмысы жүйеленуде. Айталық, «Өзін-өзі тану» пәні педагогтарының біліктілігін арттыру «Бөбек» Ұлттық ғылыми-практикалық, білім беру және сауықтыру орталығының Адамды үйлесімді дамыту институты мен университеттердің ғалымдарының тікелей араласуымен жүргізілуде.

**Үшіншіден,** жастарды әлеуметтендіру және оларға рухани-адамгершілік білім беру бағытында зерттеулер ұйымдастырылуда. Қазақстанда **әлеуметтік** *тәрбие, жасөспірімдердің әлеуметтік белсенділігін дамыту (*Р. Ж. Иржанова, К. Қ. Құнантаева, Б.Ы. Мұқанова, М.Н. Кузьмина, Н.Н. Тригубова және басқалар), *тәртібінде ауытқулары бар жеткіншекті тәрбиелеу* (Г.А. Уманов, Л.К. Керимов, В. В. Трифонов, В. А. Парфенов, Д. Жұмабаев, В. Г. Баженов, А.Т. Ақажанова, Ш.Ж. Колумбаева және басқалар), *жастарды әлеуметтендіру* (И.М. Кузьменко, Қ.Ғ. Ғабдуллина, З.Ө. Кеңесарина, О. Нұсқабаев, Е.З. Батталханов, А.Н. Тесленко, Т. Г. Бортко, Ә.Қ. Нұрғалиева, А.М. Мүсілімов, С.Н. Жиенбаева, В.А. Жексембекова, Ш.А. Қирабаева, А. С. Иргалиев және басқалар),*этникалық әлеуметтендіру* (С.А. Ұзақбаева, С. Қ. Қалиев, К.Ж. Қожахметова, Ә.Т. Табылдиев, Р.Қ. Дүйсенбінова, С.C. Қоңырбаева және басқалар),*әлеуметтік педагогтарды даярлау, болашақ педагогтарды әлеуметтік-педагогикалық жұмысқа даярлау* (И.Б. Сиқымбаев, Г. Ж. Меңлібекова, С.С. Досанова, Р.И. Бурганова, Ж.Х. Кендірбекова және басқалар), *әлеуметтік педагогиканың оқу пәні ретіндегі құрылымын нақтылау*(І. Р. Халитова, А. Б. Айтбаева, Н. С. Әлғожаева және басқалар), *әлеуметтік педагогика тарихы* (Ғ. Қабыкенов және басқалар), *әлеуметтік қызметті ұйымдастыру* (Р.С. Қасымова, Қ.Ғ. Кәкен және басқалар)), *педагогтарды деонтологиялық даярлау (*Ғ.М. Кертаева, Е.Н. Жұманқұлова, А.Е. Кудерина және басқалар), *болашақ педагогты тәрбие жұмысына дайындау* (В.А. Ким, Л.А. Байсеркеев, Қ.Қ. Жампейісова, А.А. Калюжный, С.Т. Иманбаева, Қ.Б. Бөлеев, А.Б. Абибулаева және басқалар**),** *отбасындағы әлеуметтік жұмыс* (К.Ү. Биекенов, З.Ж. Жаназарова, Ж.А. Нұрбекова және басқалар,), *әлеуметтік психология* (Н.С. Ахтаева, Ұ.М. Әбдіғаппарова, З.Н. Бекбаева және басқалар) мәселелері зерттелуде. Бөбек» Ұлттық ғылыми-практикалық, білім беру және сауықтыру орталығының адамды үйлесімді дамыту институты ұжымы *рухани-адамгершілік білім беру* бағытындағы нәтижелі ғылыми-зерттеу жұмыстарын аткаруда.

**Төртіншіден,** Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің 2005 жылдың 19 наурызындағы № 185 бұйрығына және 2010 жылдың 8 ақпанындағы № 42 бұйрығына сәйкес Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық университетінде Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігінің әлеуметтік педагогика және өзін өзі тану мәселелері бойынша жоғары және жоғары білімнен кейінгі білім берудің Республикалық оқу-әдістемелік кеңесі секциясы жұмыс жасайды. Секция «Әлеуметтік педагогика және өзін-өзі тану», «Педагогикалық өлшемдер» мамандықтары бойынша жалпыға міндетті мемлекеттік білім беру стандарттарын, типтік оқу бағдарламаларын және оқу-әдістемелік әдебиеттерді даярлауды ұйымдастыру бағытындағы жұмысқа басшылық етіп келеді. Жоғарыда аталған мамандықтар бойынша білім берудің мазмұнын жетілдіруді әлемдік білім кеңістігінде ғалымдардың әдіснамалық, теориялық қағидалары және жоғары мектептің практикалық тәжірибелері негізінде ұйымдастыруды ойластырып, жұмыс жүргізудің жолдарын қарастырды. Оның ішінде «Білім беру» тобы мамандықтары мемлекеттік стандарттарының тәрбиелік әлеуетін, үздіксіз педагогикалық практика жүйесі, бейіндік оқытудың теориясы мен технологиясы, жаңа мамандықтар мәртебесін анықтаудың ұстанымдарының сипаттамасы Ресей Федерациясы және Қазақстан Республикасы ғалымдарының ғылыми-практикалық тәжірибесінде көрініс тапты; **бесіншіден**, осы бағытта «Екідипломдық білім беру» бағдарламасын іске асыру үшін Ресейдің жетекші жоғары оқу орындарымен шығармашылық байланыстар орнатылуда. Бұл тәжірибені пайдаланғанда әлеуметтік білім берудің бейімділік, икемділік, үнемі дамушылық, сабақтастық, болжаушылық, тұрақтылық, тұтастық сияқты түпнұсқалық қасиеттері бар екенін, Қазақстандағы әлеуметтік өмір ерекшеліктерін, еңбек нарығын, бизнес пен жұмыс берушілердің талаптарын да ескерген жөн.

Бүгінгі күні әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінің педагогика және білім беру менджменті кафедрасында әлеуметтік педагогика және өзін өзі тану саласы мамандары бакалавриат, магистратура және докторантура деңгейінде даярлануда. Сондай-ақ, кафедрадағы соңғы жылдары ендірілген «Тұлғаның дамуына арналған білім беру», «Тұлғаның әлеуметтенуі», «Әлеуметтік-педагогикалық акмеология», «Жеке тұлғалық және кәсіби өсу», «Әлеуметтік-педагогикалық зерттеулердің теориялары мен технологиялары» атты таңдау пәндері әлеуметтік білім беру мазмұнын, жастардың өмірлік тұжырымдарын байытуда. Осы саладағы тәжірибелерді білім беру үдерісінде қолдану жұмыстарын жүргізілуде. Университетте конференцияларда, әдіснамалық семинарларда, радиода және баспасөзде Елбасының идеяларын, ресейлік тәжірибенің ұтымды тұстарын насихатталуда. «Болашақ» бағдарламасы мамандар даярлауда зор рөл атқаруда және оның түлектері еліміздің қарқынды дамуына үлкен үлес қосуда [352].

Әлеуметтік-педагогиканың гносеологиялық негіздері (мазмұнын анықтаушы әлеуметтік-педагогикалық мәнін тану) гносеология (грек сөзі. gnosis (gnoseos) – білім, таным, және logos – ғылым, білім алу) деңгейінде ғылымтану тұрғысынан әлеуметтік-педагогика әдіснамасының маңызды компоненттерін ұсынады: таным теориясы, адамның ақиқатты тану қабілетін анықтаушы, ғылыми таным әдісі мен формасының қайнар көзін зерттеуші философия бөлімі. Олар әлеуметтік-педагогиканың мазмұнын, оның бөлімдерін, ықпалын, қайшылықтарын, үрдісі мен заңдылықтарын, қамту аймағын ашатын теориялық білімін анықтайды.

Әлеуметтік педагогиканың теориялық білімі – бұл теорияның танымдық қызметін іске асырушы білім. Ол әлеуметтік-педагогика тәжірибесін тану мәселелерін зерттеудің алғышарттарымен және де алған білім нақтылығын анықтаушы шарттармен қамтамасыз етіледі.

Әлеуметтік педагогиканың логикалық-гносеологиялық деңгейдегі өзара байланысы 6-кестеде көрсетілген.

**6-кесте. Әлеуметтік педагогиканың инварианттарының әдіснамалық талдауының логикалық-гносеологиялық деңгейдегі өзара байланысы**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Әлеуметтік педагогиканың сапалық белгілері** | **Әлеуметтік педагогика - әлеуметтік тәжірибенің саласы** | **Әлеуметтік педагогика - ғылыми пән** | **Әлеуметтік педагогика - білім беру кешені** |
| Объект | Адам өзінің әлеуметтік ортасында | Адам мен әлеуметтің өзара әрекеттістігі | Адам мен әлеумет пен өзара әрекеттесуінің педагогикалық заңдылықтары |
| Пән | Адам мен әлеуметпен өзара әрекеттістігі | Адам мен әлеуметтің өзара әрекеттесуінің педагогикалық заңдылықтары | Әлемнің әлеуметтік-педагогикалық бейнесі |
| Мақсат | Тұлға мен әлеуметтің өзара әрекеттестігің үйлесімділігі | Осы әрекеттестіктің үйлесімдігі бойынша әлеуметтік-педагогикалық әрекеттің ғылыми негіздемесін жоғарылату | Әлемнің ғылыми әлеуметтік-педагогикалық көрінісін қалыптастыру |

Әлеуметтік педагогиканың негізгі категориялары оның нысаны мен таным пәнін және түрленуді сипаттайтын терминологиялық аппаратын анықтайды. Олар әлеуметтік педагогиканың дамуымен қатар үнемі дамып отырады. Осылайша, әлеуметтік-педагогикалық білімнің әдіснамалық талдауының логико-гносеологиялық деңгейінде жалпылама әлеуметтік педагогиканың толық күрделілігі мен мазмұнының байлығын көрсетеді.

Ғылыми пән ретінде қалыптасуда әлеуметтік педагогика көптеген қайшылықтарға кезікті және де бұл оның парадимасында – негізгі ғылыми жетістіктер жүйесінен (теориялар, әдістер) көрініс тапты. Осы үлгі негізінде белгілі тарихи кезеңде, нақты білім аймағында (пән) ғалымдардың зерттеу тәжірибесі ұйымдастырылатын. Олардың жіктелуіне негіз ретінде адам мен қоғам жөніндегі ғылымдар жиынтығында әлеуметтік-педагогикалық тәжірибенің сан қырын қамтуы, ғылымдар мен ғылыми пәндер арасындағы әдіснамалық алғышарттардың айқындалуы негіз болып отыр.

*Бірінші парадигма* – **педагогикалық –** әлеуметтік педагогиканың жалпы педагогикалық ғылымдармен тікелей әдіснамалық байланысын мойындау, оның тұлғаның әлеуметтік дамуы сынды ғылымның жеке бөлімін анықтаған, педагогиканың бір саласы ретінде танылуы.

*Екінші парадигма* **– әлеуметтік** педагогика әдіснамасының әлеуметтік ғылымдармен байланысындағы артықшылығы, осының нәтижесінде әлеуметтік педагогика, қоршаған орта педагогикасы пайда болған.

*Үшінші парадигма* – **әлеуметтанулық-педагогикалық** орта жағдайында тұлғаны тәрбиелеу іске асады.

*Төртінші парадигма* – **әлеуметтік-педагогикалық** – әлеуметтік-педагогикалық білімді қамтиды және осыған қатысты жаңа әдіснамалық көзқарасты туындатады. Оның мәні арнайы ұйымдастырылған әлеуметтік әралуандылық; әлеуметтік тәрбие. Демек, әлеуметтік педагогика бір жағынан, адам мен қоғам туралы ғылым салаларымен байланысатын педагогика ғылымының бір бөлігі; ал екінші жағынан, педагогика ғылымынан бөлініп, одан еш уақытта ажырамайтын әлеметтік ғылым саласы десе; үшінші жағынан, білімнің теория, практика және оқу пәні ретіндегі жеке дара саласы ретінде есептеледі. Ол:

–әр түрлі үдеріс аясында (әлеуметтену, әлеуметтік тәрбие, әлеуметтік қалыптасу, әлеметтік қалпына келу, әлеуметтік шынығу) адамның әлеуметтік дамуымен (қалыптасуымен);

–мегаполис, қала, ауыл инфрақұрылым педагогикасымен құрылымданған педагогикалық әдістермен;

–тұлғаның әлеуметтік ортаға енуімен байланысты тәжірибені қамтиды.

Бұл әлеуметтік педагогиканы өзге ғылымдардан айырмашылығы және ғылыми пән ретінде оның негізгі бөлімдерін көрсетеді [226; 241].

Әлеуметтік педагогиканың логико-гносеологиялық негіздерінің құрамына оның негізгі категорияларын, сонымен қатар, қызметі мен міндеттерін, мақсатын, оның объектісін анықтаушы ғылыми әдіснамалық сараптама деңгейінде қалыптасатын білім енеді.

Әлеуметтік педагогикада практикалық әрекет аймағын, ғылыми пән және білім беру жиынтығын бөліп көрсетеді. Мұндай реттілік ғылыми таным логикасымен белгіленеді.

Әлеуметтік педагогика тәжірибе ретінде адамдар мен социум институттары әрекетінің ғылыми түрлену мазмұны мен қасиеттерін қамтиды. Оның нысаны адамның әлеуметтік ортамен қатнасы болып табылса, мәні – әлеумет әрекетінен тұлғаның әлеуметтік қалыптасуын анықтайтын құбылыстар мен үдерістер жиынтығы болып табылады. Олардың әрқайсысына қатысты өзінің әлеуметтік педагогикалық мақсаттары бар. Бірі үшін нақты әлеуметтік-педагогикалық мәселелерді игеруге әлеуметтік-педагогикалық мән беру болса, енді бірі үшін тұлғада ортаның кері әсерінен туындайтын кемшіліктерді мақсатты түрде болдырмау және алдын алу әрекеті; үшіншілері үшін әлеуметтік даму мен тәрбиенің тиімді дамуы мен сақталуы болып табылады. **Әлеуметтік педагогиканың пән ретіндегі міндеттері** мынадай топтарға біріктірілген:

– ***практикалық әлеуметтік педагогикалық әрекетті зерттеу***: әлеуметтің даму заңдылықтарын ондағы әлеуметтік қатынастарды анықтау, әлеумет институттары мен субъектінің әлеуметтік-педагогикалық әрекетін анықтау; әлеуметтік орта дамуының әр түрлі деңгейінде үрдісін анықтау; әлеуметтік педагог әрекетінің формасы мен әдісі, тәсілі, мазмұны, ұстанымы; шет елдік институттар мен ұйымдарда қызметкерлердің әлеуметтік педагогикалық әрекеті тәжірибесін бағалау және сараптау;

-***әлеуметтік педагогиканың дамуы***: ғылымның теориялық және әдіснамалық тұрғыдан қалыптасуы; әлеуметтік-педагогикалық ғылыми таным нысанының, әдіс-тәсілдердің, міндеттердің, мақсат мазмұндарының анықталуы; ғылыми білім аймағы ретінде әлеуметтік педагогиканың ғылыми-пәндік және ғылыми-мазмұндық, қызметтік құрылымын жинақтау; әлеуметтік педагогиканың ғылыми-әдістемелік және технологиялық негіздерін, әлеуметтік-педагогикалық тәжірибені ғылыми зерттеудің технологиялары мен әдістерін құру; әлеуметтік саладағы мамандарды даярлауға арналған жеке білім беру кешенінің теориялық негіздемесі [226; 229].

Әлеуметтік-педагогикалық үдерістің ішкі және сыртқы факторларының қызметтері мен дамуы, олардың элементтері мен қарым-қатынастарының байланысы тарихи-жүйелілік тұрғыда зерттелуі тиіс. Қоғамның тарихи, әлеуметтік-мәдени дамуында жеке тұлғаны қалыптастырудың басты философиялық қағидалары бар: бүкіл адамзат қоғамының даму тарихында ғылыми-зерттеу жұмыстары дәлелдегендей, адам және оны тәрбиелеу мәселелері өзінің өзектілігімен (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, С.М. Жақыпов, т. б), яғни, философиялық, тарихи, әлеуметтік, психологиялық және педагогикалық ғылыми зерттеулерді ретроспективті талдау нәтижесінде адамның тұлғалық құрылымында ерекше орын алатын басты қасиет - адамның өзін-өзі тануы, айналасындағы адамдармен қарым-қатынас және олармен рухани-адамгершілікті байланыстар жасауымен (Ж.М. Әбділдин, В.Г. Афанасьев, Ә. Нысанбаев, т. б), әрбір, тарихи, әлеуметтік-мәдени орта жағдайында адамның мораль тұрғысынан қалыптасуына өзі өмір сүріп отырған қоғамның және әлеуметтік ортаның, шағын ортаның (отбасы, мектеп, жолдастары, т. б. тәрбиелік ықпалымен (Б. Г. Ананьев, Б. Ф. Ломов, М. Мұқанов, т. б.) анықталады [6; 7; 25].

Аталмыш қағидалар негізінде қазіргі уақытта әлеуметтік педагогика әдіснамасы әлеумет, тұлғаның әлеуметтенуі, әлеуметтік білім беру, әлеуметтік тәрбие, әлеуметтік даму, әлеуметтік институт, әлеуметтік-педагогикалық үдеріс, әлеуметтік қарым-қатынас, әлеуметтік өзара әрекеттестік, әлеуметтік-педагогикалық әрекет, әлеуметтік-педагогикалық болжамдау, әлеуметтік-педагогикалық жобалау, әлеуметтік-педагогикалық үлгілеу сияқты өзінің категорияларының мәнін жан-жақты қарастыруда. Осы ұғымдарды зерделеуде әлеуметтік-педагогикалық ұстанымдардың ролі артуда. Айталық, зерттеушілр әуелі әлеуметтік педагогика әдіснамасын нақтылауда. И.А. Липский менВ.И. Загвязинскийдің пайымдауынша,***әлеуметтік педагогика әдіснамасының ішкі құрылымы*** оның мазмұнын көрсетеді және мыналарды қамтиды:

–***ғылыми-зерттеу әрекеті теориясы***: Әлеуметтік-педагогикалық практиканың таным туралы білімі (әлеуметтік педагогика әдіснамасы) әлеуметтік педагогтің ғылыми-зерттеу қызметін және ғылыми танымдық үдерістің қағидалары мен мазмұнын, ұйымдастырылуын, логикалық құрылымын және үдерістерін зерттеу мен қалыптастыруды көздейді. Ол ғылыми зерттеуге сипаттама: мәселе, тақырып, өзектілік, зерттеу нысаны, мақсаты, міндеті, болжам, яғни ғылым және практика үшін маңызды әдіснамалық тізбе түрінде баяндалуы мүмкін;

–***пәндік ғылымтану теориясы*.** «Әлеуметтік-педагогикалық ғылымтану» деп аталатын әлеуметтік педагогика әдіснамасының зерттеумен айналысатын бөлігі - әлеуметтік-педагогикалық ғылым туралы білім. Әлеуметтік-педагогикалық ғылымтану ғылыми қызмет үдерістерінің тиімділігін көтеру мақсатындағы тұтас жүйе ретінде ғылымның қолданылу тәжірибесін кешенді түрде зерттеу және теориялық қорыту болып табылады. Ол ғылыми пән ретінде әлеуметтік педагогиканың логикалық құрылымына, оның дамуы мен негізгі қызметтерін дамытуға және іске асыруға тереңдетілген талдау жасау үшін қажет:

–***әлеуметтік-педагогикалық әрекетті ғылыми-қайта құру теориясы*** [226; 229].

Әлеуметтік-педагогикалық практиканы қайта құру туралы білім, оған ғылыми білімдерді ендіру, практикалық қызметтегі инноватиканы, озық тәжірибені пайдалану жолымен өзінше ұйғарылған теория.

Әлеуметтік педагогиканың әдіснамалық негіздерін мынадай құрауыштар құрайды:

*-* ***әлеуметтік педагогиканың өзінің әдіснамасы***- ғылымтану ұстанымы тұрғысында әлеуметтік педагогиканың мәнін тану деңгейі: **гносеологиялық** (әлеуметтік-педагогикалық құбылыстарды тану); **логикалық-гносеологиялық** (таным логикасын танып-білу және технологиялық әлеуметтік-педагогикалық шындықты қалай танып-білу);

- ***әлеуметтік педагогиканы танып-білу және қайта құру әдіснамасы*** – субъекті (әлеуметтік-педагогикалық тапсырысты анықтаушы мемлекеттің және әлеуметтік-педагогикалық қызметті және оны бағалауды атқаратын маманның) ұстанымы тұрғысынан әлеуметтік-педагогикалық болмыстың сапасын танып-білу және бағалау деңгейлері: **аксиологиялық** (әлеуметтік-педагогикалық құбылыстарды бағалау), **дүниетанымдық** (әлеуметтік-педагогикалық болмысты танып-білуге, қайта құруға және бағалауға қажетті) және **әдістемелік** (әлеуметтік-педагогикалық болмысты танып-білу, қайта құру және бағалау технологияларын іске асыру тәсілдері).

Әлеуметтік педагогиканың әдіснамалық білімдер құрамындағы әдіснамалық ұстанымдар И.А. Липскийдің ғылыми еңбектерінде кеңінен талданған.

Әлеуметтік педагогикада ұстанымдар әлеуметтік оқыту және тәрбиенің негізгі заңдылықтарын көрсетеді, солардан туындайды және сондықтан, өзінің өмір сүруі мен әрекеттерінің обьективтік табиғатын құрайды. Олардың әрқайсысы әлеуметтік педагогтің теориялық негіздемелері мен практикалық қызметінің міндетті ережелері мен талаптарын ұсынады. ***Ұстаным нормативтік-реттеуші қызметті атқарады***, белгілі бір заңдылықтың, оның атқарылу шарттарын немесе практикалық қызметті күнделікті бақылаудың нәтижесін және одан туындайтын және белгілі бір ережелер, талаптар, ұсынымдар түрінде рәсімделген қорытындылар болып табылады.

Әлеуметтік педагогиканың оқулығының авторы, танымал ғалым Л.В. Мардахаев ұстанымдарды былайша бөліп қарастырады:

–***ғылым ретінде әлеуметтік педагогика ұстанымдары***: жалпы әдіснамалық сипатта және жалпы ғылыми пән ретінде әлеуметтік педагогикаға тән болады. Мұндай ұстанымдар: ғылымның заңға теңесетін бастапқы қалпы; негізінде заңдардың тобы жататын неғұрлым жалпы ереже; занның жекеше іске асырылуы. Мұндай ұстанымдарға ғылымилық, обьективтілік, тарихилық, практикамен байланыс жатады;

–***практика ретіндегі әлеуметтік педагогика ұстанымдары*** (тікелей айтқанда, әлеуметтік-педагогикалық қызметті ұйымдастыруды негіздейтін ұстанымдар). Олар орындалуы әлеуметтік-педагогикалық қызметтің жоғары ұйымдастырылуын және тиімділігін қамтамасыз етуге ықпал ететін бастапқы базалық ережелерді, талаптарды білдіреді;

–***әлеуметтік саланың мамандарын даярлау бойынша білім беру ұстанымдары*** - бұл ұстанымдар жоғары (орта кәсіптік) мектеп ұстанымдары, олардың талаптарын орындау мамандарды даярлаудың сапасын қамтамасыз етеді. Мұндай ұстанымдарға, сондай-ақ, жалпы сипат тән, жоғары (орта кәсіптік) мектептің заңдылықтарын көрсетеді және олардың талаптарын жоғары (орта) кәсіби мамандарды даярлауда ескеру қажет. Сонымен, бірге ғалым табиғатқа сәйкестілік, жеке тұғырлық, гуманизм, әлеуметтік-педагогикалық әрекеттің тұлғаға шартты шарттылығы, әлеуметтік педагогтің кәсібилігі мен әрекетінің нәтижелілігінің өзара байланыстылығы, мәдениетке сәйкестілік, әлеуметтік байланыстылық, ортаға шартты байланыстылық, өмір мен тәрбие бірлігі; тәрбие ортасының ашықтығы ұстанымдарының мазмұнын ашып көрсеткен [238; 241].

Сондай-ақ, И.А. Липский әлеуметтік педагогиканың ғылыми-мәселелік алаңының дамуына болжау жасап, осы саладағы зерттеулердің деңгейлерінің иерархиясын құрастырып, ізденіс бағыттарының матрицасын ұсынған [226].

В.С. Торохтийдің басқаруымен даярланған «Әлеуметтік педагогика» оқулығы мен практикумында әлеуметтік педагогиканың ұстанымдары сипатталған. Автор ***табиғатқа сәйкестілік, мәдениетке сәйкестілік, гуманизм, әлеуметтілік*** сияқты төрт әдіснамалық ұстанымдардың ғылыми әлеуетін сипаттай келіп, қосымша әдіснамалық ұстанымдардың (***ұйымдастырушылық, кәсіптік және интегративтік)*** зертеудегі мүмкіндіктерін баяндайды [329].

Қорыта айтсақ, әлеуметтік педагогиканың ұстанымдары – оның теориялық негіздерінің маңызды құрамдас бөліктері, өзінің мазмұнында олар тұлғаның әлеуметтік ортада әлеуметтенуін зерттеуге және әлеуметтік-педагогикалық үдерісте қолдануға қажет ережелер, талаптар жинағы десек болады. Аталмыш ұстанымдар ХХ ғасырдағы педагогиканың мазмұнынан да табылатын еді.

Сондықтан, академик Төлеген Тәжібаевтың Қазақстанның ХІХ ғасырдағы оқу-ағарту ісі мен мектеп жайындағы екі монографиялық еңбегінде, педагогикалық психология саласында К.Д. Ушинский мен қазақтың ағартушы демократы, педагог Ы. Алтынсарин шығармашылығы және психология ғылымының салалары бойынша жүргізілген зерттеулерінде, 1962 жылы «Қазақстан» баспасынан шыққан «ХІХ ғасырдың ІІ жартысында педагогикалық ой-пікірдің дамуы» атты еңбегінде мектепке дейін отбасы мен ата-аналар тәрбиесінің қазақ балаларына ықпалы неғұрлым өнегелі әрі табысты болатынын Қазан төңкерісіне дейінгі дәуірлерден алынған мысалдармен дәйектей отырып, сол себепті баланың сезімталдығы мен ақыл-ойының өсуі әлдеқайда шапшаң деген пікір айтады. Демек, академик баланың ақыл-ой саласында әлеуметтенуін мұқият зерттеп барып, осындай қортындыларды ұсынып отыр.

Сондай-ақ, Қазақстанда оқу-ағарту ісі мен білім берудің жай-жапсарын отбасы мен ауыл өңірінен басталатыны жөніндегі пікірлерін Төлеген Тәжібаев өзінің «Қазақстанда қазақ балаларының ауыл мектептері мен тәрбиеленуі» деген ғылыми еңбегі мен зерттеулерінде арнайы зерделеген. Академик Төлеген Тәжібаевтың еңбектеріне жасалған қысқаша талдаудың өзінен біз ғалым сол кездің өзінде әлеуметтік педагогиканың табиғатқа сәйкестілік, мәдениетке сәйкестілік, гуманизм, әлеуметтілік сияқтыұстанымдарын әдіснамалық, теориялық және тәжірибелік деңгейде шебер қолданып, осы ұстанымдар жүйесін педагогика мен психология ғылымдарына енгізуге ат салысқанын аңғардық [123].

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

Тәрбиелік заңдылықтарды біле отырып, тәрбие жұмыстарын алдын ала болжауға және ол іске терең мазмұндық, әрі әдістемелік мән-бағдар беруге болады. Тәрбие мәселелерін зерттеу үшін тәрбиенің дүиетанымдық негіздері туралы түсінік нақтылануда. Тәрбиеде дүниетанымдық көзқарастың қызметтері орасан зор. Қоғамда және жеке адамда дүниетанымдық ұстанымдардың ауысуының бірнеше себептері бар. Олар: *өкіметтік элитаның ауысуы,* *екіншіден,* дүниетанымдық көзқарастардың өзгеруіне ғылым күшті әсер етеді. *Үшіншіден,* халықтық ұлттық және тарихи ерекшеліктері, дәстүрлері. Сонымен, дүниетанымдық көзқарас идеяларының негізгі көздері өкімет, ғылым және халық. Дүниеге көзқарастың ядросы – адамның шығуы, оның жердегі миссиясы және мәнмәнділіктегі орны туралы идеялар. Бұл мәңгілік күрделі сұрақты түсіну үшін тәрбиеленуші адамның жауапкершілігі және педагогикалық өзіндік санасы болуы керек. Педагогикалық өзіндік сананың құрамына өзін-өзі тану ( өзін-өзі байқау, өзін-өзі талдау, өзін-өзі реттеу, өзін-өзі іске асыру, өзін-өзі өзектендіру) және өзін-өзі бақылау (өзін-өзі бағалау, өзіндік тиімділік) енеді [274; 275].

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

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

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

Сонымен, ***үш дүниетанымдық жүйе*** тікелей тәрбие жүйелерін анықтап, бірімен бірі ретімен алмасып отырған. Тіпті, бүгінгі күні де үшеуі белсенді түрде қызмет етуде. Тәрбиелік қатынастарға танымдық табиғат тән. Бұл қатынастар әдіснамалық деңгейде ғылыми ұғым және тәрбие тәжірибесі ретінде негізделген. Өйткені, тәрбиелік қатынастар дегеніміз - ұйымдастырылған таным. Таным олардың мазмұнын анықтайды, ал ұйымдастыру – қатынастарды қалыптастыру ерекшелігі. Тәрбиелік қатынастар - тәрбиеленуші мен тәрбиелеуші Адамның таным барысында өзара әрекеттің ерекше қасиеті. Соңғы кезде тәрбиелік қатынастар, тәрбиелік кеңістік, тәрбиелік үдеріс, тәрбиелік үдерісті жобалау әдіснамалық негіздеу нысанына айналып, қарқынды түрде зерттеулер жүргізілуде [39; 276; 277; 374; 377].

Жиырмасыншы ғасырдың соңғы ширегінде, яғни 1974 жылы профессор, педагогика ғылымдарының докторы, Ресей білім академиясының академигі Геннадий Никандрович Волковтың «Этнопедагогика» атты оқу құралының дүниеге келуі, Кеңес Одағының республикаларындағы педагогтардың ұлттық тәрбиенің қайнар көздерін шұғыл іздестіріп, оның ғылыми негіздерін дәлелді теориялар мен тұжырымдардан табуға, өз ұлтының бай тәлімдік тәжірибесін зерттеуге бірден бір себепші болды. Жалпы адамзаттық тәрбиенің мақсаты, мазмұны, әдістері анықталып, оқушылар тәрбиесінің үлгілі мазмұны толығымен іске асырылып жатқан уақыт еді.

Қашан да әрбір азамат ұлттық дүниетанымы төңірегінде ойланып, өз жобасын құрастырып, оның қисынды іске асуын ойша пайымдап жүретіні бәрімізге мәлім нәрсе. Ұлттық даму тұжырымдамасы ұлттық идеядан бастау алады деп тұжырымдайды. Ұлттық идея жайлы саясаткерлер, тарихшылар, психологтар, мәдениеттанушылар салалы пікірлер айтуда. Бұл орайда ұлттық өркениет Батыс пен Шығыстың өркениетінен нәр алатынын тілге тиек етеді. Ұлттық мектеп кандай мектеп? Қазақ мектебінің қамын жеген ардақты зиялылардан бастап, бүгінгі алаштың ұрпақтарды да ой маржандарын ортаға салып жүр. Тек ұлттық мектеп деп өз рухани кеңістігімізбен ғана шектелуге болмайды әрине, ол ұлттық мектептің мазмұны мен түрі өркениеттік болмақ. Мақсаты – ұлттық сананы, психологияны, ойлау жүйесін, дүниетанымын, парасатын, рухын, бейнесін, сондай-ақ ұлттың инновациялық қабілетін дамыту. Бұл дегеніміз – ұлттың генеалогиялық құрылымы мен генетикалық қорын белгілі бір тұжырымдама негізінде пайымдау. Осының бәрі – ұлттық қауіпсіздігіміздің, өркениетке алдыңғы қатарда кіріге алуымызға себеп болмақшы [296].

Ұлттық білім мазмұны, ұлттық тәрбие әдістері жалпы ғылымда, оның ішінде педагогика ғылымында саралануда. 1990 жылдан бері, 35 докторлық, 250 кандидаттық диссертация этнопедагогика саласында қорғалды. Бұл – баға жетпес құндылық. Бұл салада профессорлар Қ. Жарықбаев, С. Қалиев, С.А. Ұзақбаева, К.Ж. Қожахметова жетекшілік етіп ғылыми мектептер қалыптасуда [298].

Ғылымда бағыт көп. Әрбір ғалым өзінің танымдық, өмірлік, кәсіби және менталдық тәжірибесіне, интеллектуалдық әлеуетіне сәйкес белгілі бір ғылыми бағытта еңбек етеді. Ғылымда жаңа білім жасап шығаратын өндіріс деп ұғынсақ, ғылыми бағыт соны идеяны, теорияны, ұстанымды түсінуге негіз болады. Өйткені, ол бағытта нақты ғылымнан қор жинақталған, реттелген, жүйеленген. Осы бар қорға сүйене отырып, ғылыми бағытқа келген жаңа ғылыми қызметкер әуелі ғылыми бағыттың бағдарламасымен, жасаған еңбектерімен танысады, ой түйеді, қай бағытта зерттеу керектігін аңғарады. Осындай жаңа ғылыми бағыттың бірі – этнопедагогика мәселелері. 1974 жылы Г.Н. Волковтың еңбегі жарық көргенге дейін көбіне халықтық тәрбие мүмкіндіктерін оқу-тәрбие үдерісінде пайдалануға назар аударылды. Қазақстан Республикасында соңғы жиырма бес жылда теориялық қағидалар зерделеніп, эмпирикалық материалдар тәп-тәуір жинақталды десек болады. Ал осылардың ғылыми тұжырымдамаларға, ұстанымдарға ұласуы әзірге баяу өрістеуде.

Жаңа ғылыми білім, яғни этнопедагогиканың пайда болуы бірқатар әдіснамалық мәселелерді туында-тады. Осы уақытқа дейін дайындалған «Қазақтың тәлім-тәрбиесі», «Қазақтың педагогикалық ой-пікірлер антологиясы» (Қ. Жарықбаев, С. Қалиев), «Қазақтың тәлімдік ойлар антологиясы» (С. Қалиев, К. Аюбай), диссертациялық зерттеулер, «Мәдени мұра» бағдарламасы бойынша жарық көрген философия, педагогика, психология бағыттарындағы зерттеулер нәтижелері ғылыми ізденіске өте қажет. Ғылымтанудағы, әсіресе педагогикалық ғылымтанудағы қағидаларға сүйенсек, зерттеушілер этнопедагогика ғылымының негіздерінің, әдіснамасы мен теорияларының, ұстанымдарының, әдістерінің қай уақытта, кімнің еңбегінде, қай түрде бастау алғанын қазақ тілінде жете танысуға мүмкіндік алып отыр. Осы материалдардың жинақталуымен тұспа-тұс жүйелі ғылымдардың жетік меңгергендігінің арқасында этнопедагогиканың теориялық-әдіснамалық негіздері зерделене бастады [161; 162].

Жоғарыда айтылғандай, кез келген жаңа пәнді құру ғылымтану қағидаларының логикасына сүйенетінін басшылыққа ала отырып, профессор К.Ж. Қожахметова ең әуелі ғылыми пәннің моделіне сай этнопедагогиканы ғылым ретінде жүйелеп алды да, пәнаралық әдіснама деңгейінде, педагогикалық ғылымтану мен педагогикалық деректану жетістіктерінің негізінде, этнопедагогиканың мәнін анықтау мақсатында Т.И. Огородниковтың «Этнопедагогика – педагогиканы этнография және фольклормен байланыстырушы ғылым саласы» деген тұжырымына сүйенді. Сөйтіп, этнопедагогиканы педагогикалық ғылымдар жүйесінде қарастырады, этнопедагогиканы этнография, педагогика, фольклор ғылымдарының түйіскен саласы екендігін нақтылай түсті. Жаңа ғылыми білім ретінде этнопедагогиканың пайда болуы, оның жеке ғылыми пән ретінде қарастырылуының заңды екендігі, этнопедагогиканың пәні, құрылымы және қызметтері, оның педагогикалық ғылыми білім жүйесіндегі орны туралы мәселелерді шешуді қажет етеді. «Этнопедагогика педагогиканың бір саласы бола отырып, өзінің жеке пәніне ие бола ала ма?» деген сұрақтар да туындап отырса керек. Әрине, бұл күрделі. Сондықтан да профессор этнопедагогиканың дербес ғылыми пән екенін, оның өзіне тән зерттеу пәнінің бар екенін дәлелдеуді жөн деп тапты [165; 166; 167].

***Этнопедагогика әдіснамасы дегеніміз*** *–* этникалық топтардың моралдық–этикалық және эстетикалық дүниетанымдарының қалыптасуына, қоғамның өз санасының дамуына сәйкес, болмысты қайта құру мақсатында олардың бала тәрбиелеу және оқытудағы эмпирикалық тәжірибесінің тарихы мен теориясын зерттеу әдістері туралы ілім [26].

Қазіргі заманғы ғылымда түрлі негіздер бойынша, мысалы, ғылыми пәндер (философия, психология, педагогика т.б), ***қосымша объектісі бойынша*** (әрекеттік, мәденитанымдық, жеке тұлғалық т.б) жіктеуге болатын көптеген тұғырлар бар. Көптеген тұғырлар бір-бірін жоққа шығармайтыны, қарастырудың түрлі жоспарларын іске асыратыны анық. И.А.Зимняя көптұғырлық мәселесін қарастыра келіп, И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин ұсынған философиялық, жалпы ғылымилық, нақты ғылымилық және өзіндік әдіснамалық төрт деңгейде талдауды негіздеуді ұсынды.

Түрлі деңгейлі тұғырлар жөнінде мысалдар келтірейік. Бірінші, философиялық деңгейде, мысалы, ***генетикалық*** және ***эволюциялық* тұғырлар** болса, екіншісі - жалпы ғылымилық деңгейде *пәнаралық, кешендік,* ***синергетикалық, атқарымдық, парадигмалық, итегралдық*** және т.б. болады. Нақты ғылымилық не басқа ғылымдар деңгейінде *психологиялық-педагогикалық, мәдени-тарихи,* ***мәдениеттанымдық-тұлғалық, әрекеттік* тұғырлар** бар. Осы деңгейге сондай-ақ, білім беруге қатысты, мысалы**, *аксиологиялық, контексттік, герминевтикалық, тұлғалық-әрекеттік*** және т.б тұғырлар жатады [26].

Білім беру кеңістігінде әдіснамалық талдаудың барлық деңгейлеріне көптұғырлылық тән. Кез келген құбылыстың түсіндірмесінде көптұғырлылық оның мазмұнына, әдіснамалық базасына, практикалық негізіне терең талдау жасауға ықпал етеді. Мысалы, қазіргі заманғы білім беру кеңістігін зерттеушілер ***жүйелілік, аксиологиялық, құндылықтық, антропологиялық, өркениеттік, парадигмалық, интегративтік, интегралдық, синергетикалық, герменевтикалық, мағынаға орталықтандырылған, тұғырлық, әрекеттік, диалогтік, көпсубъектілік, тұлғалық-бағдарлық, технологиялық, тапсырмалық, атқарымдық, әлеуметтік-мәдени, құзыреттілік, кәсіби бағдарламалық, контекстік***және т.б тұғырларды бөліп алады.

Замануи білім беру кеңістігін зерттеудегі көптұғырлылық психология және педагогика ғылымдарында болып жатқан үдерістерді қайта пайымдауға деген ұмтылыстарды, оларды жаңа әдіснаманың көмегімен қандай да бір құбылыстарды сипаттауға қажеттісін таңдап алуды айғақтайды. Аталған барлық ғылыми талдаудың түрлі деңгейлерінде пайдаланылады. Сонымен қатар, этнопедагогика бойынша көптеген еңбектер қазір бізге аталған ғылымның нақты ғылыми жүйесін ұсына алмайтынын, тек кейбір тұғырлар мен әдіс, құралдарды ғана еске салатынын атап өтуге болады. Дегенмен, этнопедагогикада басқа да ғылымдар секілді, жүйеленген әдіснамалық талдаусыз зерттеу жүргізілмейді.

Замануи ***этнопедагогиканың әдіснамалық негіздері*.** Педагогикадағы көптұғырлықты негіздеу үшін әдіснамалық талдаудың төрт деңгейлі тұжырымдамасы басшылыққа алынады. Талдаудың төрт деңгейіне сәйкес келесі тұғырларды (ыңғайларды) ұсынылады:

*-* ***дүниетанымдық деңгейде*** - әртүрлі ауқымдағы тарихи субъектілердің (тұлғалардың, халықтардың, этностардың, ұлттардың, аз халықтардың) шығу, қалыптасу және дамуы туралы гуманитарлық білімнің философиялық және аксиологиялық формалары, генетикалық және эволюциялық тұғырлар;

***-жалпы ғылымилық деңгейде*** - жүйелілік, интегралдық, синергетикалық, мағынаға бағытталғандық, парадигмалық тұғырлар;

**-*нақты ғылымилық деңгейде* -** тұлғаға бағдарлық, мәдениеттанымдық, антропологиялық, әрекеттік, мағыналық тұғырлар;

***-әдістемелік деңгейде***- технологиялық, коммуникативтік тұғырлар.

Сонымен, осы тұжырымдаманы негізге ала отырып, ғалымдар бірінші деңгейде философиялық-материалистік әдіснамаға сәйкес қазіргі танымның рөлі күшейіп келе жатқан келесі әдіснамалық ұстанымдарды ұстанады:

*-****объективтілік ұстанымы*** - болмысты оның нақты заңдылықтары мен жалпыға ортақ формаларында тану;

***-жан-жақтылық ұстанымы***- болмыс құбылыстарының баршаға ортақ байланысы;

***-нақтылық ұстанымы*** *-* нақтылы немесе ойша көрініс беретін барлық жақтары мен байланыстарының жиынтығы түріндегі зат немесе жүйе;

***-тарихилық ұстанымы***- өткендегі, қазіргі және келешектегі жай-күйлердің тұтас, үздіксіз бірлігі түрінде болмыстың уақыт осінде бағытты түрде өзіндік дамуы;

***-қайшылық ұстанымы*** - заттар мен құбылыстарда нақтылы болатын қайшылықтарды есепке алу [26; 130].

Этнопедагогикадағы әртүрлі деңгейлерде қолданылатын тұғырларды талдау ғылыми көзқарасты кешенді түрде жүйелеп көрсетуге мүмкніндік жасайды.

***Этнопедагогиканың зерттеу пәні*** – этнопедагогикалық болмыс, оның этнопедагогикалық зерттеулердегі көрінісі деп тұжырымдады. Сондай-ақ, ғылым этнопедагогиканың педагогика ғылымдары жүйесіндегі алатын орнын және оның басқа ғылымдармен байланысын нақтылауға ұмтылды, сол сияқты оның құрылымын анықтау үшін педагогикалық пәндер арасындағы байланыстар типін қарастырды. ***Этнопедагогиканың әдіснамалық негіздерін*** жасауға қажет этнофилософия, этнопсихология, этномәдениеттану, этнография сияқты ғылым салаларының білімдерінің ғылымаралық кірігу ұстанымдары арқылы үйлесімді ықпалдасуының тетіктерінің қызметтері сараланды. Аталмыш ғылым салалары этнопедагогиканың пәндік, нысандық белгілерін ерекшелеуге тікелей қатысты. Этнопедагогиканың әдіснамасын жүйелеу үшін педагогиканың әдіснамалық қағидаларының ғылыми әлеуетін жіктеп, *этнопедагогиканың қызметін, заңдарын, заңдылықтарын, теорияларын, категорияларын, ұғымдарын, терминдерін* ажыратып нақты көрсетті. Этнопедагогика – әлеуметтік-гуманитарлық ғылым. Әзірге ғылымда гуманитарлық әдіснама енді ғана өз ойларын нақтылауда, гуманитарлық сараптама (экспертиза) да жаңадан қалыптасып келеді [26].

Қазіргі ғылыми-әдістемелік пайымдаулардан байқағанымыздай, ұлттық білім мен тәрбие мазмұнын мектептің оқу жоспарының инварианттық бөлігінде емес, негізінен вариативті (жылжымалы) бөлігінде, ал жоғары оқу орнындағы пәндер блоктарының таңдау курстарында оқытып жатыр. Айталық, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінде жастардың өзіндік ұлттық санасын қалыптастыру мақсатында «Мәңгілік ел» атты пәннен жаңа оқулық даярланып, республиканың жоғары оқу орындарында оқытыла бастады. Сондай-ақ тәрбие жұмысының өзегі етіп ұлттық құндылықтарды (әдепті, салт-дәстүрлерді, әдет-ғұрыпты, мәдениетті) ала отырып, 1-курс студенттеріне арнап «Әдептану» факультативтік сабағын енгізіп жатыр. Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық университетінде «Қазақ аруы» атты таңдау курсы жүргізіліп келеді. Білім және ғылым министрлігінің ұйымдастырылуымен тәрбие жүйесінің қазақстандық моделін іздестіру бағытында бірқатар облыстарда ғылыми-практикалық конференциялар өткізіліп, тәжірибелер сараланды, болашақ мамандардың кәсіби, интеллектуалдық және әлеуметтік тұрғыдан жетілуіне барынша қолайлы жағдай жасауға үлкен мән берілуде. Ұлттық идея, елдік мұрат, интеллектуалдық ұлт тәрбие жұмысындағы басшылыққа алатын бағыттарға айналуда. Сайып келгенде, осындай ізденістер нәтижесінде ұлттық білім мен тәрбие мазмұны айшықтала түспек [243].

Дидактика білім мазмұнындағы әлеуметтік тәжірибе, мәдениет жетістіктері жеке тұлғаның ішкі мәдениетіне айналады деп тұжырымдайды. Білім мазмұнын жасау жайлы педагогика ғылымында үш тұжырымдама кеңінен таралған деуге болады. **Біріншіден,** білім мазмұны педагогикалық тұрғыдан өңделген ғылым негіздері, **екіншіден,** білім, білік, дағды, дүниетанымдық идеялар жиынтығы, **үшіншіден,** әлеуметтік тәжірибе, білімдер, әрекет тәсілдерін іске асыру тәжірибесі, шығармашылық әрекет тәжірибесі әлемге құндылық-эмоциялық қатынас тәжірибесі деп қарастырылады. Білім мазмұны алға қойылған мақсаттардың көрінісі болғандықтан осы төрт бөліктің бәрі әртүрлі көлемде білім мазмұнынан орын алады.

Тәрбие мен білім негізінен жасөспірімнің әлеуметтенуіне ықпал етеді. Кешегі кеңестік дәуірдің құндылықтары енді басқа мазмұнға, ұстанымға бағытталғанмен, оның орнына қандай мұраттар-идеялар, құндылықтар-дүниетанымдар, идеялар мен ұстанымдарды әкелдік? Жаңа тәрбие жүйесінің табиғатқа үйлесімділік, тұтастық, әрекеттік, тұлғаның жеке ішкі әлеміне бағыт алу, жас ерекшелікті ескеру, ізгілік ұстанымдары соңғы 20 жылдағы басылымдарда әртүрлі әдіснамалық тұрғыдан негізделеді, тәжірибеде тексерілді.

Ұлттық мектептегі білім мазмұны, оның ұлы мұраты, ұлттық мектептегі тәрбие, ұлттық дүниетаным тақырыптарында бірқатар оқу-әдістемелік құралдар жарық көрді, зерттеулер жүргізілді. Бұл ізденістер міндетті түрде ұлттық білім мен тәрбие мазмұнын баяндайтын қосымша ретінде, оқытылуы міндетті емес пән деңгейінде ұсынылады. Қазіргі тәрбиенің халықтың тәрбиелік тәжірибесіндегі тарихи бастауларына ғылыми-әдістемелік талдау жасалып, ұлттық білім мен тәрбие мазмұны эмпирикалық-қолданбалы деңгейде құрастырыла бастады. Айталық, қазақ халық педагогикасындағы патриоттық-ерлік тәрбиесі, еңбек тәрбиесі, эстетикалық тәрбие, балалар мен жастарды сәндік-қолданбалы өнерге үйрету, экологиялық мәдениет, музыкалық тәрбие, адамгершілік тәрбиесі. Осы зерттеулерде «Қазақ халық педагогикасындағы патриоттық-ерлік тәрбиесі», «Қазақ халқының балалар мен жастарды еңбекке тәрбиелеу дәстүрлері», «Экологиялық өлкетану» арнайы курстарының мазмұнында халық педагогикасынан ұлттық білім мен тәрбие мазмұнын «қазып», «мәпелеп» «тірілтудің» логикасы көрінеді. Ол: халықтың әлеуметтік жағдайы, көзқарастары, дүниетанымы, тәрбие мақсаты, міндеттері, негізгі қағидалары, дәстүрлі тәрбие түрлері, тәрбиелеудің құралдары мен әдістері, тәрбие идеялары, ой-пікірлері, көзқарастары бүгінгі тәрбиемен байланысы, тәрбие тәжірибесін практикада пайдалану жұмысы, сондай-ақ, ұғымдық-түсініктік-терминологиялық қатарлар (мысалы, « ұлттық құндылық», «ұлттық парыз», «ұлттық келбет», т. б.) мәні, құрылымы, мазмұны нақтыланып, анықтамалар берілген. Ұлттық білім мен тәрбие мазмұны осылай жинақталып, қорғалып, ұсынылып, жекелеген оқу орындарында пайдаланылып, мақалалар, оқу құралдары жазылып, жерге шашылған сынаптай бытырап, әзірге ресми білім мазмұнына толығымен кіре алмай тұр. Белгілі этнограф ғалым, профессор Ақселеу Сейдімбектің «Қазақ әлемі» атты этно-мәдени пайымдаулары, философ Ж. Молдабековтың «Қазақтану» деген еңбегі, Ж. Наурызбайдың этномәдени білім беру жүйесі, А. Құралұлының «Ұлттық дүниетаным» атты оқу-құралдары, этнос мәдениетін ойластырған ғылыми мақалалар, халықтың философиясынан, тарихынан, математикасынан, физикасынан, географиясынан қазірге қажет білімдерді жүйелеуге ұмтылысты байқататын әдістемелік жұмыстар ұлттық білім мен тәрбие мазмұны бар екен, соны білім мазмұнын көрсететін құжаттарға ендіру туралы ізденістер жүргізуде [243; 340].

Қазақ ұлты ұлт болып, саяси бостандықты баянды ету үшін оның жан дүниесі мен жүрегі ұлттың терең тарихынан өрбіген білім мен тәрбиеге сусындап, өзін өзгеден кем көрмейтін, өз мәртебесін түсінетін болып өскені, өзін-өзі толық танығаны, мына жаһандану заманында ұлттық білім мен тәрбие мазмұнын ертеңгі интеллектуалдық ұлттың меңгеруі дағдарысты еңсеруге даяр болуы бірден бір төте жол болмақ.

**Сұрақтар мен тапсырмалар**

1. Л.И. Новикованың, Н.М. Борытконың, Н.Л. Селиванованың тәрбие мәселелерін зерттеу әдіснамасына қосқан үлесін сипаттаңыз.

2. В.С. Безрукованың «Педагогика» атты оқу құралын зерделеу негізінде тәрбие мәселелерін зерттеудің әдіснамалық тұғырлары мен ұстанымдарының өзара байланысын негіздеңіз.

3. Әлеуметтік педагогика ұстанымдарын (Л.В. Мардахаев, И.А. Липский, В.С. Торохтийдің оқулықтары бойынша)салыстырып, ұқсастықтары мен айырмашылықтарын түсіндіріңіз.

4. К.Ж. Қожахметованың еңбектері негізінде этнопедагогиканың теориялық-әдіснамалық негіздерін кестеге түсіріңіз.

5. Ш.М.-Х. Арсалиевтің еңбектеріндегі этнопедагогикалық зерттеулердің әдіснамалық негіздерінің деңгейлерінің жіктемесін ғылым әдіснамасы тұрғысынан дәлелдеңіз.

6. И.А. Липскийдің, Л.В. Мардахаевтың, М.А. Галагузованың еңбектеріндегі әлеуметтік-педагогикалық зерттеулердің әдіснамалық тұғырлары мен әдістерін жүйелеңіз.

**5.5. Кәсіптік педагогика**, **педагогикалық инноватика мен педагогикалық өлшемдер мәселелерін зерттеу әдіснамасы мен әдістері**

Қазақстан Республикасында техникалық және кәсіптік білім беруді дамытудың Мемлекеттік бағдарламасын іске асыру мақсатында бұл жүйедегі маман даярлаудың мазмұнын жаңарту жолдарын белсенді іздестіру жүріп жатыр. Олар: шетелдегі техникалық және кәсіптік білім беру тәжірибесі; Қазақстанда еңбек нарығындағы кәсіптік мамандық құрылымының өзгерістері; кәсіптік және техникалық білім беру саласында даярлық мазмұны. Сол себепті кәсіптік білім беру мазмұнын жаңарту бағытында іргелі және қолданбалы зерттеулер жүргізілуде. Ең әуелі осы Отандық техникалық кәсіптік білім беруді жаңарту терең түсіну мақсатында білім берудің шетелдік модельдерін салыстырмалы педагогиканың әдіснамасы арқылы зерттеу жүргізілуде. Кәсіптік білім берудегі бұл үдеріс көптеген елдердің, әсіресе, Европалық кеңестің, АҚШ-тың, Жапонияның стратегиясынан анық көрінуде.

Зерттеудің екінші кезеңінде кәсіптік стандарттарды жобалаудың әдіснамалық тұғырлары іздестірілуде. Кәсіптік стандарт қызметкерлердің кәсіби әрекеті сапасына бағдар ретінде алынады: а) құзыреттіліктердің деңгейлік жүйесі; б) кәсіптік міндеттер жүйесі; в) қызметтік карта; д) тұлғалық қасиеттер жүйесі.

Зерттеудің үшінші кезеңінде кәсіптік білім беру әрекетінде тиімді және үйлесімді стандарттарды жобалаудың ғылыми-әдістемелік құралдары жасалды.

Зерттеу Қазақстан Педагогикалық ғылымдар Академиясында профессор А.Қ. Құсайыновтың басшылығымен жүргізілуде. Зерттеу пәні – кәсіптік стандарттарды жобалау. Бұл зерттеу нәтижесінде профессор Н.А. Шамельханова «Модернизация содержания профессионального образования» атты монография (Алматы, 2011, - 232 с.) жариялады.

ХХ ғасырдың 50-60-шы жылдарында жоғары кәсіптік білім беру жүйесінде түбірлі өзгерістер болды. Бұл кезеңді тек ғылыми-техникалық прогреске сай ғана емес, сонымен қатар, ең бастысы әлеуметтік сұранысқа сәйкес дайындалатын маманның үлгісін қалыптастырудың зерттеушілік және практикалық жұмыстарының бастамасы деуге болады. Осыған байланысты ғылыми әдебиеттерде жоғары білімді маман дайындау мәселесінде модельдеу қажеттігі туралы мақалалар шыға бастады. Мұның өзі ғылымның көптеген салаларында модельдеуді тиімді тәсіл ретінде қолдануға жол ашты және зерттеулердің әртүрлілігі бір үлгідегі нормативтік құжат ретіндегі маманның біліктілік сипатамасын жасауға әкелді. Өткен ғасырдың 70-жылдарында қысқа мерзімде жүзге жуық маманның кәсіби-біліктілік сипаттамасы жасалды. Жоғары білім беру жүйесінде мұндай қозғалыс 1979 жылдан басталып, министрліктің нұсқау хатымен кәсіби-біліктілік сипаттамасын жасауға тапсырма берілді.

Егемендік алғаннан кейін әр республика жоғары кәсіптік білім беруді дамытудың тұжырымдамасын жасау қажет болды. Қазақстан Республикасы Лиссабон Конвенциясының ұстанымдары мен критерийлеріне сәйкес өзінің тұжырымдамасын анықтады. Тұжырымдаманың негізі Халықаралық білім берудің біліктілік стандартының ұсыныстарына сүйенді. Жоғары кәсіптік білімді дамытудың қабылданған тұжырымдамасына сәйкес бакалавриат, магистратура стандарттары жасалды. Оларда алғаш рет «маман моделі» термині қолданылып, «түйінді құзыретіліктеріне қойылатын талаптар» белгіленген.

Білім беруді жаңарту негіздерінің бірі ретінде құзыреттілік тұрғыдан келуді жақтаушылар күтілетін нәтижелер тұжырымдамасын жасауда негізгі ереже ретінде төмендегілерді көрсетеді:

-құзыреттілік ұғымы тек танымдық және технологиялық құраушы ғана емес, әрі мотивациялық, этикалық, әлеуметтік және мінез – құлықтық, яғни ол оқыту нәтижелерін (білім мен іскерлікті), құндылық бағдар жүйелерін, әдет және т. б. қамтиды.

-құзыреттілік – алынған білім, іскерлік, тәжірибе мен мінез – құлық тәсілдерін нақты іс -әрекет жағдайында жұмылдыру қабілетін білдіреді [318; 38].

Студенттерді жоғары педагогикалық оқу орындарында кәсіби дайындау мәселелерімен С. И. Архангельский, Л. М. Митина, Б. Т. Кенжебеков, А. Нұғысова, Б. Д. Сыдықов, Б.Т.Барсай және т. б., мұғалім тұлғасын қалыптастырудың жалпы дидактикалық мәселелерімен Т.А. Ильина, В. Н. Кузьмина, В. А. Сластенин, Т. Сабыров және т. б. , мұғалім дайындығының жалпы психологиялық мәселелерімен В. В. Давыдов, Қ. Жарықбаев, С. Л. Рубинштейн және т. б. айналысты.

Қазіргі кезде психология, педагогика ғылымдарында болашақ маманның кәсіби құзыреттілігінің қалыптасуы мен дамуы үдерісіндегі мазмұны мен құрылымын зерттеудің профессиографиялық, деңгейлік және міндеттік сияқты бірнеше тәсілдері бар екені байқалады. Сонымен қатар И. Ф. Исаев, Н.Д. Хмель және т. б. зерттеушілердің еңбектерінде жоғары педагогикалық білім беру жүйесінде болашақ мұғалімдерді даярлау мазмұнын анықтаудың ұстанымдары түрліше айқындалған. Профессиограмма – маңызды құжат. Оның талаптарында кәсіби дайындық пен қайта дайындаудың барлық кезеңдері ойластырылады [392].

Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев профессиограмманы түрліше жетілдіріп, маманның кәсіби сапаларын анықтауда бірнеше нұсқаларын ұсынды. В.А. Сластенин педагогтің профессиограммасында оның жеке тұлғасының инвариантты, мұрат етілген параметрлері болуы керек деп есептейді. Ол мұғалімге қойылатын талаптарды бір-бірімен байланысты және бірін-бірі толықтыратын жалпы азаматтық сапалар, мұғалім кәсібінің өзіндік ерекшелігін көрсететін сапалар және мамандық бойынша арнайы білім, икемділік және дағдылар түріндегі үш негізгі компонентке біріктіреді.

Айталық, зерттеуші Б.Т. Барсай жоғары педагогикалық білім беру жүйесінде болашақ бастауыш сынып мұғалімдерін даярлау мазмұнын анықтаудың ұстанымдарын нақтылап көрсетті: кәсібилік (профессиографиялық) ұстанымы; біліктілік (квалификациялық) ұстанымы; құзыреттілік ұстанымы [38].

Педагогикадағы келесі тұғыр тұлғамен байланыстыра анықталады. Бұл топтағы ғылыми жұмыстардың арасында ***Н.В. Кузьминаның зерттеулері*** ерекше мәнге ие. Мұғалім еңбегінің психологиясын қарастыра отырып және педагогикалық қызметінің құрылымын анықтай келе, ғалым педагогтің тұлғасына үлкен мән береді. Көрсетілген кәсіби шеберлік пен бірізді дағдылар даярлық үдерісінде тұтас тетік құрайды. Н.В. Кузьмина кәсіби даярлаудың төрт компонентін атап көрсетеді, олар: құрастырушылық, коммуникативтік, ұйымдастырушылық және гностикалық. Оларды автор белгілі бір педагогикалық қабілеттердің қатарына жатқызады: оқу-құрастырушылық материалдарын балалардың жас ерекшеліктеріне қарай таңдау, баланың жеке тұлғасының жобалану, диагностикалық және даму бейнесін есепке алу; коммуникативтік - балармен қарым-қатынас қалыптастыру, оларды ситуацияға байланысты әрекет етуге бейімдеу; ұйымдастырушылық - іс-әрекеттің алуан түріне қатыстыру, ұжымды әрбір жеке тұлғаға ықпал жасау құралына айналдыру; гностикалық – заңдылықтарды анықтайтын, тәуелділікті белгілейтін талданған педагогикалық ситуацияларды оңтайлы шешуге қабілетті болу [292; 204].

.Ғалымдардың зерттеулеріне сүйенсек, құзыреттіліктің құрамы төмендегідей: кәсіби дайындықтың әдіснамалық бағыттылығы; қоғамдық саяси пәндердің кәсіби-педагогикалық бағыттылығы; психологиялық–педагогикалық дайындықтың бағыттылығы; пәндік дайындықтың кәсіби бағыттылығы; әдістемелік дайындықтың ғылыми-теориялық және практикалық бағыттылығы; студенттердің үздіксіз педагогикалық практикасының ғылыми-теориялық және ғылыми-әдістемелік деңгейін көтеру; мамандарды дайындауда тұлғалық - әрекеттік тұғырды жүзеге асыру; болашақ мамандарды қазіргі педагогикалық және ақпараттық технологиямен қаруландыру; студенттердің үздіксіз компьютерлік дайындығын жүзеге асыру; оқу-ғылыми-өндірістік-педагогикалық кешен жасау.

Мұғалімнің кәсіби қалыптасуы сол кезеңдегі білім жүйесінің дамуымен тікелей байланысты болғандықтан, Қазақстанның білім саласының жағдайы мен маман кадрлар даярлау мәселелеріне арналған ғылыми-педагогикалық еңбектерде*: еліміздегі педагогика ғылымының, мектептердің дамуы* (Қ. Бержанов, А. И. Сембаев, Ә. Сытдықов, Т. Тәжібаев, Г.М. Храпченков, С. Мусин, И. Б. Мадин, Қ. Б. Сейталиев, К. Қ. Құнантаева және т. б.); *болашақ мұғалімдерді дидактикалық және әдістемелік тұрғыда дайындау* (А. Е. Әбілқасымова, Б. Баймұханов, Т.С. Сабыров, М. Ж. Жадрина, С.А. Жолдасбекова, Ә.А. Молдажанова, С.С. Маусымбаев, А. Нұғысова, Д. Рахымбек, Қ.Ж. Қарақұлов, Б. Қасқатаева және т. б.); *экологиялық тұрғыда дайындау* (М.Н. Сарыбеков және т. б.); *болашақ мамандарды дайындаудағы біртұтас педагогикалық үдерістің теориясы мен практикасы, жоғары мектеп дидактикасының дамуы* (Н.Д. Хмель, А.А. Бейсенбаева, Е. Жұматаева, С.Т. Каргин, К.С. Успанов және т. б.); *педагогтің зерттеушілік мәдениетін, шығармашылық ізденісін қалыптастыру* (З.А. Исаева, Е. И. Бурдина, Б.А. Тұрғынбаева және т. б.); *қазақ этнопедагогикасы негізінде жеке тұлғаны дамыту*  (Қ. Б. Жарықбаев, С. Қалиев, Ә. Табылдиев, Б.А. Тойлыбаев, К.Ж. Қожахметова, А. А. Қалыбекова, А. С. Мағауова, Р. К. Төлеубекова, Қ. Бөлеев, М. Х. Балтабаев, А.Б. Абибулаева, С.А. Ұзақбаева, А.Б. Нұрлыбекова, Ш. М. Мұхтарова және т. б.); *болашақ маманға кәсіптік білім беру* (М.Ә. Құдайқұлов, К.А. Дүйсенбаев, А.П. Сейтешев, И. Б. Сиқымбаев, А. А. Жолдасбеков, А.М. Әбдіров және т. б.), *жоғары оқу орындарында студенттерге кәсіби білім беру мәселелері* (Ш.А. Абдраман, Т.Ә. Қышқашбаев, О. Мұсабеков, О. Сыздықов, А.Қ. Қозыбай және т. б.), *салыстырмалы педагогика* (А. Қ. Құсайынов, Қ.С. Мусин, Г.Қ. Нұрғалиева және т. б.); *компьютерлік технологияны оқу үдерісіне енгізіп, болашақ мұғалімдерді ақпараттық-коммуникациялық технологияларды қолдануға даярлау* (Т О. Балықбаев, Е.Ы. Бидайбеков, З. Ж. Жаңабаев, Қ.Қ. Қабдықайыров, С.М. Кеңесбаев, М.С. Мәлібекова, Б.Д. Сыдықов, Л.А. Шкутина, Г.О. Тәжіғұлова және т. б.) мәселелері жан - жақты талданған.

Республикада білім беруді басқару саласында жоғары оқу орындарын, олардағы білім беру үресін бықару, мектепті басқару, педагогикалық менеджмент мәселелері зерттелуде (С. Әбдіманапов, Н.А. Асанов, Г.С. Минажева,З.А. Исаева, Т.М. Баймолдаев, Н.С. Әлғожаева, З.М. Садвакасова және т.б.).

***Инновациялық білім беру мәселелерін зерттеу әдіснамасы мен әдістемесін*** жоғары мектеп оқытушысының инновациялық әрекетке даярлығын қалыптастыру алғы шартын А. Жетпісованың магистрлік зерттеу мысалында қарастырдық. Инновациялық қабілеттілік оқытушыға өз педагогикалық іс-әрекетін зерттеу үшін және білім алушыға өзінің оқу іс-әрекетін жетілдіру үшін қажет. Инновациялық ЖОО-дар жаңа білім беру үлгілерін құрып, жаңа технологияларды өңдеу арқылы жаңа педагогикалық жүйеде әлі пайда болмаған мәдени білімді қалыптастыра бастайды.

Оқытушының инновациялық іс-әрекетке даярлығын қалыптастыру ғылыми-әдістемелік жұмыс барысында озық педагогикалық тәжірибе мен педагогикалық инновацияны ғылыми талдау, психологиялық-педагогикалық зерттеулердің нәтижелерін кешенді түрде ендіру; психологиялық-педагогикалық түрлі теориялардың өзара әрекетін жүзеге асыру, инновациялық әрекет, зерттеу жұмыстары арқылы іске асады. Құрастырылған үлгінің оқу үдерісінде жүзеге асыру тетіктері магистрлерді инновациялық іс-әрекетке даярлау тиімділігін арттырудың дидактикалық жағдайларымен анықталады. Оқытушының инновациялық іс-әрекетке даярлығын диагностикалау тәжірибелік-педагогикалық жұмысты бастамас бұрын және аяқталған соң жүргізіліп отырды. Инновациялық іс-әрекетке даярлығын анықтау өлшемдері ретінде келесі көрсеткіштерді анықтадық:

1. инновациялық іс-әрекеттің қажеттілігін түсіну;
2. шығармашылық іс-әрекетке даярлығы;
3. инновацияны ендіруге бағытталған әрекетінің табысты болатынына сенімділігі;
4. жеке мақсаттары мен инновациялық іс-әрекет мақсаттарының сәйкестігі;
5. шығармашылық сәтсіздіктерді жеңуге дайындығы;
6. инновациялық іс-әрекеттің кәсіби және жеке тұлғалық мәдениетке негізделуі;
7. инновациялық іс-әрекетті орындауға технологиялық дайындық деңгейі;
8. өз тәжірибесін инновациялық іс-әрекетте қолдану;
9. инновациялық іс-әрекеттің оқытушының кәсіби дербестілігіне әсері;
10. кәсіби рефлексияға қабілеттілігі.

Осы қисынға сәйкес, біз, оқытушының инновациялық іс-әрекетке даярлығының кезеңдерін құрастырдық.

**Бірінші кезең** – оқытушының жеке шығармашылығының дамуы, оның бойында педагогикалық тапсырмаларды анықтап, өңдеп, талдап және шешуге қабілеттерінің қалыптасуы, сонымен бірге, шығармашылық ізденістің жалпы қисынының дамуы: (бұрын меңгерілген білім мен біліктерді жаңа жағдайларға өз бетінше ауыстыра білу, таныс жағдаяттағы мәселені көре білу, объектінің құрылымын анықтау, шешімнің және оның әдістерінің баламасын көре білу, шығармашылық ойлауы).

**Екінші кезең** – ғылыми таным әдіснамасының негіздерін, педагогикалық инноватикаға кіріспені меңгеру. Оқытушылар жалпы және педагогикалық инноватиканың пайда болуының әлеуметтік және ғылыми алғышарттарымен, оның негізгі түсініктерімен танысады, түрлі дидактикалық жаңалықтарды зерттейді, жаңа оқыту технологияларын жинақтайды, түрлі зерттеу мен инновацияның қайнар көздерін зерттейді, түрлі инновациялармен танысады, педагогикалық зерттеу әдістерін меңгереді. Бұл кезеңде педагогикалық инноватика туралы жалпы түсінік қалыптасады, ақпараттық, инновациялық орталық қалыптасады, дидактикалық мәселелер мен қажеттіліктер өзектендіріледі, жоғары мектептегі инновацияларды пайдалану мақсаты мен идеялары қалыптасады.

**Үшінші кезең** - инновациялық іс-әрекет технологияларын меңгеру. Оқытушылар авторлық бағдарламаларды құру әдістемесімен, ЖОО-дағы тәжірибелік жұмыс кезеңдерімен танысады, авторлық бағдарламаларды құруға қатысады (ұжымдық және жеке), инновациялардың ары қарай дамуын, оны ендірудегі қиындықтарды талдап, болжам жасайды, жеке пәндерді оқытуда ғылыми-әдістемелік қамтамасыз етуді жобалайды.

**Төртінші кезең** – педагогикалық үдеріске жаңаны ендіру бойынша тәжірибелік аймақта практикалық жұмыс жүргізу, түзету жұмыстарын, тәжірибелік жұмыстардың нәтижелерін бақылау, кәсіби іс-әрекетке өзіндік талдау жұмыстарын жүргізу. Бұл кезеңде оқытушының инновациялық ұстанымы қалыптасады [352].

Жоғары оқу орындарының білім беру ортасында көшбасшы болып қалу өте қиын және сондықтан оқытушыға үнемі ортаның сыртқы факторларына икемді бейімделу және өз әрекетін білім беру технологиясына бағыттап отыру, оқу қорын жетілдіріп, үздіксіз даму бағытын ұстану қажет. Білімді, ғылымды және өндірісті біріктірудің, инновациялық дамудың орталығы болып табылатын шетел университеттері бұл тұрғыда орасан зор жетістіктер көрсетіп отыр. Университет білім мен ғылым орталығы ретінде ең алдымен білімді, мақсатқа талпынғыш, жетістікке жететін адамды қалыптастыруға қатысады, Тек жоғары білікті маман ғана аймақтың, елдің және әлемнің дамуына септігін тигізе алады. Университеттер осындай тұлғалардың қалыптасуын қамтамасыз етеді, жыл сайын мыңдаған бакалавр, магистрлер, докторларды дайындап, жергілікті мамандардың біліктілігін арттырады, олардың көп бөлігі басқа қалалардан, елдерден келген, оқудан соң көпшілігі елдеріне қайтады. Алайда олардың бір бөлігі университет орналасқан аймақта қалып жұмысқа жалданып, өз бизнесін ұйымдастырады не мемлекеттік қызметке барады [143; 244].

Аталмыш мәселе көптеген отандық және шетелдік ғалымдардың іргелі еңбектерінде зерттелген:

Оқытушының инновациялық іс-әрекетін қалыптастыруға қолданылатын әдіснамалық тұғырлар іс-әрекеттік, аксиологиялық, синергетикалық және инновациялық болып табылады. Инновациялық тұғыр жаңа өзгермелі қоғамға бағытталған білім беру парадигмасына ауысу жағдайындағы оқытушының инновациялық іс-әрекетінің теориясы мен тәжірибесін түсінуге мүмкіндік береді.

Жаңа білім беру үлгілерінің өрістеуі жаңа типтегі университеттердің пайда болуына алып келді. Республикамыздағы әл-Фараби атындағы ҚазҰУ-дың жұмыс сапасын үздіксіз жетілдіруге енгізілген «Кайдзен» жүйесі де зор ықпал жасап отыр. Оған университеттің барлық оқытушылары, қызметкерлері және студенттер толық тартылған [244; 323].

Қазақстандағы жоғары мектепті реформалардың маңызды шарттарының бірі еліміздің Болон үдерісіне жедел кіруі және *үш деңгейлі модельге* енуі болды. Бұл деңгейлер: базалық 4 жылдық бакалавриат, 2 жылдық магистратура, докторлық бағдарлама (PhD). Доктарантура аспирантура, ізденіс, докторлық диссертацияны даярлаудың әр түрлі формалары сияқты білім беру бағдарламаларының жиынтығын біріктіреді деп қарастырылған.

Әл-Фараби атындағы ҚазҰУ білім мен ғылымды ұштастыра жүргізу шараларын іске асыру мақсатында ғылыми-зерттеу институттарымен келісімшарттарға қол қойылды. Зерттеу жүргізу бағыттары айқындалып, оқытушы-профессорлар құрамын, магистранттар мен докторанттарды жұмылдырудың бағдарламалары жасалынды. ҚазҰУ-дың классикалық үлгідегі оқу орнынан ұлттық зерттеу университетіне айналдырудың бағдарламасының өмірге келуі әлемдік топ-университеттердің орташа тобына енудің алғашқы қадамы. Жаңа үлгідегі университетке айналудың бірінші ұстанымы, ол – инновацияға негізделген білім. Сонымен қатар, мұнда 24 ғылыми-зерттеу институтын шоғырландырған ғылыми инфра-құрылым бар.

Ұлттық зерттеу университеті статусын иемдену үшін студент жастардың зерттеу әрекетін дамыту, өз ғылыми ойларын қаржыландыруға дейін жеткізгісі келетін шығармашыл білім алушылардан құралған *бизнес-инкубатордың* жұмысын белсендіру керек. Студенттердің, магистранттардың және докторанттардың ғылыми-зерттеу жұмыстары аясында жасалған кез-келген зерттеу мен гранттарды ғылыми ұжым қаржылық өнімді құру мүмкіндігі ретінде қарастыруы және өз интеллектуалды әлеуетін қолдана отырып, ғылыми ізденіс арқылы нарықта кіріс табу көзделуде.

***Педагогикалық өлшемдер мәселерін зерттеудің әдіснамасы мен әдістері.***  Өлшем әр уақытта, адам өмірінің іс-әрекетінде қолданылады. Әр адам тәулігіне сағатқа қарап 10 шақты рет өлшем жасайды. Өлшемнің жалпы анықтамасы мынадай: «Өлшем – танымдық үдеріс, салыстырмалы дәрежеде кейбір ерекшелікте берілген көлемінде салыстырмалы түрде болады».

Өлшем ғылыми зерттеулерде эксперименттік әдіс болып көрсетіледі. Өлшемнің белгілі бір анықталмаған құрылымсының элементтерін бөліп көрсетуге болады:

1. таным субъектісі, өлшемді танымдық мақсатта анықтауға жүзеге асырады;
2. өлшем құралдары инструмент және құрал ретінде, адам құрайды оны, табиғаттан зат және үдеріс ретінде беріледі;
3. өлшем объектісі салыстыру рәсімінде қолданатын өлшенетін көлемі немесе қасиеті;
4. өлшемнің тәсілі немесе әдісі, тәжірибелік іс-әрекет арқылы байқалады, өлшейтін құралдың көмегімен орындалады және белгілі бір логикалық есептеу процедурасын қамтиды;
5. өлшемнің нәтижесі өзіне сай келетін атаулар мен белгілердің көмегімен сандық көрсеткішін белгіледі.

Өлшемнің гносеологиялық әдісі негізінде сапалы және санға тән өлшенетін объектінің ғылыми түсінігімен байланысты болады. Осы әдістің көмегімен тек сандық нәтиже берілсе, бұлар сапалық нәтижемен тығыз байланысты.

Бағаланатын нысанның сапалық сипаттамасының анықталуына қарай оның сандық сипаттамасын айқындау өлшемге қатысты болады. Зерттеу объектісінің сапалық және сандық сипаттамаларының бірігуі осы талаптардың шынайылығына байланысты.

Өлшемнің дәлдік мәселесі гнеосологиялық негіздерге байланысты болады, эмпирикалық таным әдісі ретінде анықталады. Өлшемнің дәлдігі өлшем үдерісі кезіндегі объективті және субъективті факторларға байланысты.

Осындай факторлар қатарына мыналар кіреді:

* өлшенетін объектінің мүмкіндігін ескеріп, сандық сипаттаманы көп жағдайда әлеуметтік және гуманитарлық құбылыстармен үдерістерді қиындығына байланысты бағалау;
* өлшенетін тәсілдердің мүмкіндігі арқылы өлшем үдерісі жүзеге асады, кей жағдайда өлшемнің дәл мағынасын анықтау мүмкін болмайды, мысалы, атомдағы электрон траекториясын анықтау мүмкін емес т.б.;

Өлшемнің субъективті факторларына өлшем тәсілдерін таңдау жатады. Субъектінің мүмкіндігінің кешенді үдерісі эксперименттің квалиметриясы мен оның дұрыс және сауатты түрде шыққан нәтижені талқылауына да байланысты.

Ғылыми эксперимент жүргізген үдерісте тура өлшеммен бірге жанама өлшем әдісі де қолданылады. Жанама өлшем оның көлемі басқа көлемнің тура өлшемі негізінде анықталады. Олар бірімен бірі қызметтік байланыста болады. Жанама өлщемнің ролі тура өлшемді объективті шартпен өлшеуге болмайтын жағдайда білінеді. Мысалы. кез-келген космостық дененің салмағы математикалық есептің көмегімен анықталады. Олар, басқа физикалық көлемнің негізінде қолданылады. Өлшем шкалалары туралы тұжырымдарға ерекше көңіл бөлу керек.

***Педагогикалық өлшемдер саласындағы шетелдік және отандық білім беру теориялары.*** XX ғасырдың соңында Ресейде зерттеу. білім беру педагогикалық өлшемді дамыту және пайдалану үдерісі орын алды. Білім беру қажеттіліктеріне сәйкес сертификаттау, сапа менеджменті жүйесі кең тарады [46; 47; 78].

Білім беру сапасын басқарудың замануи мәселелері педагогикалық өлшеу контексінде мониторинг жүйесі нәтижелерін ұлғайту, әдістемелік жүйе құру үдерісін қамтамасыз ету және сынақ үлгілерін, тестілеу технологияларды қолдану Ресейде педагогикалық өлшемді қарқынды дамыту және жетілдіру кезеңі болып табылады.

Осы кезеңде ғылымның дамуы тестілеуге байланысты мәселелерді зерттеп, В.С. Аванесов Н.И. Мирошниченко Е.А. Михайлычева және тағы басқа ғалымдар кандидаттық және докторлық диссертацияларымен елеулі үлес қосты. 1990 жылдан бастап білім беру саласындағы өлшеу және сынауға байланысты пәндер бойынша ғың монографиялары, мақалалары мен әдістемелік еңбектері жиі жарық көре бастады.

Бірінші бағыт бойынша зерттеу оқу жетістіктерін білім беру сапасы мен мемлекеттік білім беру стандарттарының талаптарына сай ғылыми негіздеу әдістері, оқу жетістіктерінің сапасын бағалаудың әдіснамасының дамуын қамтиды. Білім беру ( мектепке дейінгі , бастауыш, негізгі , орта, жоғары білім) және одан да көп әртүрлі кезеңдерінде қорытынды бақылау моделі, сабақтас сынақ материалдарын дайындау тәсілдері үлкен қызығушылық тудырды. Зерттеулерде тестілеу рәсімдерін пайдаланумен байланысты ғылыми-әдістемелік мәселелер де қамтылды.

Ғылыми өлшемнің бір түрі - сапаны басқару және білім беру нәтижелерін түсіндіру.

**Педагогикалық өлшемдердегі дидактикалық инновациялар**

Қазіргі уақытта мұғалімдер тесттілеуді білім беру үдерсінің бір бөлігі ретінде, сонымен қатар білім сапасы туралы шынайы ақпараттарды қалыптастыруда маңызды рөл атқаратынын мойындайды. Тесттілеу білім берудің құрамдас бөлігі ретінде болғандықтан, ол оған жақсы әсер етеді, әсіресе бақылау-бағалау үдерістеріндегі инновацияны тудырады. Білім берудегі жетілдіру үдерісі тест әдісі арқылы оқушылардың білімін бағалауға ерекше әсер етіп, түрлендіріп, қалыптасқан дәстүрлерді өзгертіп, таптаурындарды бұзып, сонымен қатар жаңа үрдістердің пайда болуына жағдай жасайды.

Тұтас алғанда тест әдістерінің инновациясы оқушыларды бақылау мен бағалау үдерістері ауқымды бағыттарды қамтиды. Шындығында 1990 жылдан бастап білім беруде тест әдістерінің рөлі күшейе бастаған болатын. Бұл үрдіс бағалау және бақылау жүйелерін қайта қарастыруға ұласуда, яғни бақылау, бағалау және оқыту білім беру үдерісінде өзара байланысы бар және өзара сіңіскен түрде қарастырылады. Бүгінгі таңда тест әдістерінің білім беру үдерісіне белсенді енуі, оқушыларға бағалау негізінде білім беруді дараландыруға мүмкіндік береді. Бұл үдеріс шет елдерде көбірек қолданылады. Даралап оқыту үшін арнайы кіріс тесттері құрастырылады, яғни бұл тесттерде тұлғалық-бағдарлық педагогика шартында жаңа материалдарды зерттеу ескертіледі, сонымен қатар шынайы оқу үдерісіндегі оқушының бағасын дәлірек етеді. Кіріс тестілеуді екі бағытта қолданады: біріншісі, жаңа мәліметтерді қабылдау алдында негізгі білім деңгейін тексеру, екіншісі, жаңа мәліметті оқымас бұрын, дәл осы жаңа мәліметті қандай деңгейде білетінін бағалау.

Кезекті бағалауда тесттерді білім деңгейін нәтижелі арттыру үшін қолдануға болады. Бұл үшін екі типті тест қолданылады: түзетуші және диагностикалық. Бірінші тест типі оқытылған мәліметтегі кемшіліктерді айқындауға көмектеседі. Егер де белгілі бір пәнді оқу қиындық туғызып жатса, түзетуші тест диагностикалық тестпен толықтырылады. Диагностикалық тест түзетуші тесттің тапсырмасын қамтиды, сонымен қатар орындалған әрекеттер екі бөлікке бөлініп зерттеледі. Осындай сынды іс-әрекеттер оқушылардың мәліметтерді қабылдай алмау себептерін зерттей отыра, білім беру үдерісіне дербестендірілген түзетуші ықпал тигізеді. Осылайша, түзетуші және диагностикалық тест тәсілдері бірлесіп қолданылған уақытта мұғалім тарапынан білім берудегі тұлғалық-бағдарлық білім беру тәжірибелері орнатылады. Егер тест тәсілдері бақылау арқылы бағытталса, олардың өзін-өзі басқару және өзін-өзі түзету дағдыларын мектепте де, жоғарғы оқу орындарда да нәтижелі қалыптастыруына көмектеседі.

Инновациялық қорытынды бағалау статистикалық бағадан динамикалық бағаға ауысып кетуін сипаттайды. Инновациялық үдерістер дайындық сапасының динамикасын қарастыра келе, мектеп және жоғары оқу орындардағы білім беру мониторингін қадағалайды [367; 368].

Педагогикалық өлшемнің жаңа түрлерінің ішінде оқу жетістіктерінің түпнұсқалық бағасы беріледі. 1990 жылдары оқушылардың тәжірибесінің өлшеуіші портфолио пайда болды.

Қазіргі кезде портфолио оқушыларды бағалау үшін көп елдерде қолданылады. Шынымен де, бүкіл оқу үдерісі бойынша позитивті қасиеттер болуы мүмкін, бірақ оқушының емтихан кезінде сәтсіздікке ұшырауы да ықтимал. Бұл жағдайға байланысты бүкіл оқу барысында оқушылардың шығармашылық жетістіктеріне баға беру идеясы туындады, осыған жоба жасау барысында жаңа мәліметтерді іздеудегі өзіндік жұмыс жатады. Бұл идея көп уақыт аралығында оқу жетістіктерін зерттеу барысында пайда болған портфолио арқылы дамыды.

Бүгінгі таңда портфолио студенттің мақсатты топтамасы ретінде қарастырылады. Портфолиода студенттің табыстары мен жетістікттері баяндалады. Топтама студенттің өзінің критерийімен таңдалады. Осы кезде студенттің баға жетістіктерінің критерийлері, өзіндік жұмыстары қарастырылады. Осылайша, студенттің үздік жобалары мен бастамалары,сонымен қатар пәндерді меңгеру деңгейі сипатталады. Тұтас алғанда, портфолио бағалау-бақылау әрекетін ұйымдастыру барысындағы инновациялық топтамадан шыққан болатын. Сондай-ақ, портфолио замануи үрдістердегі білім икемділігін, оқушының өзінің жетістіктерін түсіну үшін, білім жетістіктерінің мониторингін жасау үшін пайдалы.

Отандық және шет елдердің оқу үдерісінде портфолионың арнайы типологиясы құрылған болатын.

***Кейс-өлшемдер*** кәсіби білім беру негізінде дамиды. Кейсте студенттерге өмірлік жағдаяттардың мағынасын ашуды ұсынады, қандай да бір тәжірибелік мәселені сипаттаумен қатар қазіргі мәселені шешуге керек кәсіби білім кешенін өзектендіреді. Кейс-өлшегіштерді электронды және текст түрінде жасауда кәсіби жағдайларды имитациялайтын модель қалыптасады. Осындай жағдайлық модельдер жиынтығы кейс деп аталады. Студенттің кейспен жұмыс істеуі жекелей немесе педагог және басқа да студенттермен қарым-қатынас кезінде әртүрлі аргументтерге назар аудару, өз аргументі қалыптасуға қажетті әдебиет көздері мен оңтайлы шешім қабылдау негізінде жүзеге асады.

Бір қарағанда, кейс өлшегіштерді жасау технологиясы оңай көрінуі мүмкін. Алайда, бұл жеңілдік студенттер мен түлектердің аралық және шешуші аттестациясы кезінде айтарлықтай қиындыққа айналады. Соңғы жағдайда болашақтағы кәсіби қызметіне ситуациялық тапсырмаларды таңдаумен қатар, педагогикалық өлшем шешімдерінің сенімділігі мен сәйкестігін қамтамасыз ету маңызды. Тиісінше, кейс-өлшегіштерді жасауда өлшеу сапасын және кейс тапсырмаларын шешу кезіндегі студенттер нәтижелерін шкалалаудың арнайы тәсілдеріне статистикалық талдау жасалынуы керек. Тапсымаларды орындау нәтижелерін бағалау сарапшылырдың әдістерімен жүргізілуі қажет және сарапшылардың жұмысы үшін стандартты әдістемелер ойлап табылады. Бағалау нәтижелері бойынша реттік шкала құрылады, онда студенттердің рейтингтік баллдары кейінге қалдырылады .

Түрлі білім беру стратегияларының ең маңызды артықшылығы, оқушыларды бейімдеу тестіндегі әрбір кезекті тапсырманы орындағанннан кейін, оқу тапсырмаларын орындау нәтижелерінде дайындық деңгейін қайта бағалау жедел әрекет ету мүмкіндіктерімен байланысты.

***Білім берудегі өлшеуді ұйымдастыру қағидалары.*** Өлшеу үдерісін ғылыми ұйымдастыру үшін құрылғыны таңдаудан бастап мәліметтерді талдаудың аяқталу сәтіне және оларды білім беру сапасын басқаруда интерпретациялауға дейін – өлшеудің барлық үдерісін қамтитын негізгі қағидалар қатарын қосатын әдіснама жасау қажет. Білім беру практикасына қағидалар оқыту сапасын арттыру үшін өлшемдерді тиімді жүзеге асыруға ықпал ететін теориялық ережелер жиынтығы ретінде ендіріледі.

Теорияға сәйкес өлшеу үдерісі тестілерді жасау мен қолданудың міндетті кезеңдерін қамтиды.

**Бірінші кезеңде** өлшеу мақсаты анықталады, құрылғыны сәйкес сипаттайтын мазмұндық және көлемдік өлшем таңдалады.

**Екінші кезең** тапсырмаларды жасау мен олардың сапасын эксперттік негіздеуді қамтиды. Бұл кезеңде тапсырма авторлары мен эксперттер тапсырма мазмұнының тұжырымдамалық сәйкестігін бағалайды. Экспертиза мәліметтері бойынша тесттің мазмұндық валидтілігі мен оның алғашқы ұзақтығын таңдауға арналған нұсқаулар даярланады.

**Үшінші кезеңде,** әдетте әржақты сипатта болатын, өлшеу құралдарының сынағы жүреді. Оның нәтижесі бойынша тест сапасының эмпирикалық талдауы мен статистикалық мәліметтерді жинау, педагогикалық өлшем мәліметтерінің сенімділігі мен валидтілігін арттыру үшін оның тазартылуы мен түзетілуі жүзеге асырылады. Үшінші кезеңді аяқтаудың міндетті шарты тесттің қолданбалы сенімділігі мен валидтілігін қамтамасыз ету және өлшеу кеңістігінің көлемділігін тексерудің жағымды нәтижесі болып табылады. Педагогикалық өлшем теориясы талаптарына сәйкес тесттің теориялық және факторлық құрылымының сәйкестілігін тексеруге, сонымен қатар өлшеуді жоспарлау сәтіндегі теориялық қағиданы, өлшеу нәтижелерінің релеванттылығын дәлелдеуге ерекше көңіл бөлінеді.

**Төртінші кезеңде** бағаланатын оқушыларды тестілеу жүргізіледі, олардың нәтижелерін шәкілдеу аяқталады. Стандарттау кезеңінен өтпеген жаңа тесттерді қолдануда тестілеуді жүргізу стандартты шкаланы құру мен тесті орындау нормаларын анықтауды қажет етеді. Тестті стандарттау үдерісі әдетте оқушылардың репрезентиативті таңдауларында алынған тест жоспарланатын басты жиынтықтың пропорциясын көрсететін эмпирикалық мәліметтер негізінде жүргізіледі.

**Бесінші кезеңдегі** жұмыс мазмұны тәжірибеге-бағдарланған сипатта болады және білім беру сапасын басқарудағы өлшеу нәтижелерін түсіндірумен айқындалады. Өлшеу нәтижелері аудандық, облыстық немесе республикалық деңгейлерде білім берудегі әкімшілік-басқару шешімдерін қабылдау үшін қолданған жағдайда бесінші кезең өлшеу нәтижелерінің жалпы қорытындыларын міндетті талдаудан басталады.

Осылайша, ғылымилық қағидасы өлшеу практикасында оқушылардың дайындық сапасын бағалаудың ғылыми негізделген, педагогикалық өлшем теориясымен бағдарланған сапаның сәйкес анықталған өлшемдері мен жасау кезеңдерінің барлығынан өткен құралдарын қолдануды талап етеді. Дегенмен өлшеудің барлық құралдары олардың сапасын негіздеп бағалауға мүмкіндік бере бермейді. Сондықтан бақылау жұмыстары, ауызша және жазбаша емтихандар, сауалнамалар және т.б. жататын өлшемнің дәстүрлі құралдарын педагогикалық тестілердің басымдығын реттейтін өлшемнің ғылымилық қағидасы күшіне енбейінше, толық қолдануға жарамды болады.

Өлшеу нәтижелерін түсіндіруде ғылымилық қағидасына сәйкес өлшеу деңгейін ескеру керек және шкаланың анықталған типіне сәйкес рәсімдерді ғана нәтижелермен бірге жүзеге асыруға болады. Мысалы, реттік шкалалардағы өлшеу бірліктерінің жоқтығы құрылғыларды бағалаудың сандық қорытындысын салыстыруға кедергі болады. Тестілеу нәтижелерін интервалдық шкалада теңестіру абсолютті нөлдің жоқтығын және т.с.с. ескеру керек.

Өлшеудің тиімділік қағидасы ғылымилық қағидасымен тығыз байланысты, бірақ оны алмастырмайды, өйткені ғылымилық қажетті болып саналады, бірақ ол қағида педагогикалық өлшемдердің тиімділігін толық қамтамасыз ете алмайды. Тиімділік педагог тарапынан уақыт, күш пен құралдарды неғұрлым аз жұмсауда барлық қызметтердің толық іске асуын қамтамасыз ететін өлшеуді жүргізу әдістемесін таңдауды реттейді. Өлшеу тиімділігін арттыруға негізінде өлшеудің құралдарының түрі мен оларды қолдану әдістерінің ең жақсы үйлесуі бойынша талаптар қатары ықпал етеді.

Обьективтілік принципінің жүзеге асырылуы әртүрлі әдістермен қол жеткізіледі, олардың ішінде өлшемнің қателіктерін әртүрлі деңгейде төмендетуге және өлшем анықтылығының әр түрлі деңгейіндегі өлшенетін құрылғылар туралы мағлұмат алуға , мүмкіндік беретін аз немесе көп әсерлілерін бөліп көрсетуге болады. Оқушылардың баллдарының обьективтілігін жоғарылатудың дәстүрлі жолы жеңіл және оның әсері аз болса да педагогтардың ішінде, әсіресе педагог практиктардың арасында оны жақтаушылар көп. Онда әріптестік бағалауды қалыптастыру жолымен жүреді. Бұл жолдың табыстылығы негізінен тексеруші комиссияның сапалы құрамымен және эксперт нұсқауларды сақтаудың дәлдігімен анықталады. Соның ішінде оқушылардың дайындығын бағалаудың обьективтілігін жоғарылату үшін қажет.

Өлшемнің жүйелік қағидаты оқыту сапасының дәрежелерін бағалау мен басқарушылық шешімдердің негізділігінің нақтылығымен байланысты. Шетелдік зерттеулерге сүйенсек, қателікті азайтатын жолдың бірі аралас факторлардың әрекеті, өлшемнің қателігін көбейтетін, білім сапасын бағалаудың динамикалық модельдін лонгитюдті өлшеммен сәйкес таңдау. Білім алушыларды оқытудың белгілі кезеңінде тестілеу оқуда жетістікке жету қарқынын бағалауға және мектептердегі орташа жетістіктерге қол жеткізу жылдамдығын анықтауға мүмкіндік береді, бір реттік өлшемдерге қарап салыстыруға болады.

Ақпараттың қауіпсіздік қағидаты қолданушыларға қолжетімді ақпарат дәрежесін өлшеу нәтижелері негізінде реттеледі. Қағидат ақпаратты рұқсатсыз қолдану мен өзгертілуінен қорғайды.

Өлшеу теориясының өзгеруі қоғамға қажет эмпирикалық ғылымдардың сапалы бағалануына алып келді. Жаңа аксиоматика күрделі түсіндірмелі ақпаратқа сүйеніп жаратылыстану ғылымдарындағы дәстүрлі сандық бағалаудың сипаттамасын өзгертеді және де педагогикалық тестерге деген педагогтардың сенімділігін төмендетеді. Инварианттілік тапсырмалардың қиындығына байланысты IRT теориясына негізделіп жүзеге асады, өлшеудің объективтілігін ескеріп құрастыру үдерісін жетілдіреді.

Жалпы өлшем типологиясы келесідей бағаланушы сипаттаулар жинағының туындайды. Педагогикалық өлшемдер мәліметтерінің өңделуі кеңістіктің бірлікті өлшемдері мен бағаланушы өзгерістерді есепке ала отыра, іске асырылатын сәйкес өлшемдер ( сапалық немесе сандық) аппаратына негізделуі тиіс. Өзгерістер саны және олардың тұжырымдамалық сипаты өлшемдердің функциялары мен негізгі мақсаттарымен қатысты болуы қажет. Негізгі педагогикалық өлшемдердің тиімді іске асырылуы білім беру сапасының жоғарылауына, педагогтің бағалаушы-бақылаушы қызметіндегі технологиялар мен объективті рәсімдердің мінсізденуіне, тесттілеу әдісі үрдісінің жетілдірілуіне, оқушыларын аттестациялау тиімділігінің жоғарылауына, білім беру аймағындағы мемлекеттік саясаттың іске асырылуына, бақылаушы-оқытушы бағдарламалар көмегімен студенттер немесе оқушылардың өзіндік жұмыс жасауында тиімді алғышарттарды қамтамасыз етуіне, тестілеу негізіндегі оқу үдерісін оқушыларға колжетімділік пен вариативтілікті жоғарылату, тестілеу технологиясы негізінде жалпы білім беру үдерісінің нәтижелерін қамтамасыз етеді.

**Сұрақтар мен тапсырмалар**

1. Кәсіптік стандарттарды жобалау саласындағы зерттеулерге шолу жасаңыз.
2. Кәсіби-педагогикалық білім беру саласы зерттеулерінің бағыттарын саралаңыз.
3. Білім беруді басқару мәселелерін зерттеу логикасын түсіндіріңіз.
4. Білім беру саласындағы басқару мен менеджмент мәселелерін зерттеудің теориялық-әдіснамалық негіздерін анықтаңыз.
5. Инновациялық білім беру мәселелерін зерттеу әдіснамасы мен әдістемесі туралы әдебиеттерге шолу жасаңыз.
6. Қазақстандағы университеттердің инновациялық әрекетінің сипатына қарай 4 топқа бөліну өлшемдерін негіздеңіз.
7. Қазақстанда инновациялық білім беру және инновациялық инфрақұрылымның даму үрдістерін негіздеңіз.
8. 8. Білім беру бағдарламаларының (авторлық, ұйымдық) сапасын эксперттік бағалау әдістерін негіздеңіз.
9. Педагогикалық өлшемдердегі дидактикалық инновацияларды сипаттаңыз.

**6-ТАРАУ. ПЕДАГОГТІҢ ЗЕРТТЕУШІЛІК МӘДЕНИЕТІ**

**6.1. Білім беру үдерісі – зерттеушілік мәдениет нысаны**

Нәтижеге бағытталған біртұтас педагогикалық үдеріс – мұғалімнің зерттеушілік мәдениетін қалыптастырудың өзегі*.* Оқыту мен тәрбие үдерісін ажырамас бірлікте қарау идеясы XIX ғасырдың ортасында өмірге келді. Қазіргі кезеңде педагогикалық үдеріс немесе жалпы оқу-тәрбие үдерісі біртұтастықта қарастырылады. Біртұтастық дегеніміз – оқу мен тәрбиенің олардың мақсаты, міндеті, мазмұны, әдісі, құралы, түрі, ұстаз бен шәкірт, шәкірт пен ата-ана, сынып жетекшісі мен сынып ұстаздары, қоршаған орта, тәрбиенің мазмұны және т. б. біртұтастықта алынып, жеке-жеке қаралады [392].

Абай атындағы Ұлттық педагогикалық университеттің педагогика кафедрасының авторлар ұжымы дайындаған «Педагогика» оқулығында (2005 ж.) «педагогикалық үдеріс ұстаздардың қатысуымен және басшылығымен жүзеге асатын оқушылардың бірлескен іс-әрекеті, ол әлеуметтік тәжірибені меңгеру әрбір оқушының дамуына және өзін еңбекте, қоғамдық өмірде орнын табуға көмектеседі делінген. Бұл анықтамадан педагогикалық үдерістің оқу және оқудан тыс аймақ бірлігінің қажеттігі туады, ал ол оқушылар үшін тұлға қалыптасуының басты шарты болады және сол үдерістің біртұтастығын көрсетеді.

Сонымен бірге, ұсынылып отырған анықтаманың мазмұны тұтас педагогикалық үдерістің бірқатар қасиеттерін көрсетеді:

1) педагогикалық үдеріс әлеуметтік жүйе, оның өмір сүруі, қызмет істеуі оған қатысушылардың арасындағы іс-әрекеттері алмасуымен анықталады;

2) ынтымақтастық (тек қана ұстаздармен ғана емес, бір-бірімен де) оқушы үшін әр түрлі іс-әрекеттердің тәсілдерін тезірек меңгерудің, яғни, педагогикалық үдерістегі іс-әрекет субъектісінің қалыптасуының шарты болады;

3) «ұстаздар-оқушылар» жүйесінің біртұтастығы педагогикалық үдеріс ішіндегі әртүрлі деңгейдегі жүйелердің өзара әрекеттері барысындағы мақсат пен нәтижелердің бірлігімен анықталады;

4) педагогикалық үдерістің негізгі интегративтік қасиетін әртүрлі тетіктердің бірлігі деп қарап, ондағы өзара байланысқан жүйелердің оқушылар тұлғасының қалыптасуына әсері іс-әрекет субъектілерінің (ұстаздар мен оқушылардың) қайта құру белсенділігімен анықталады.

Педагогикалық үдерісті жаңа парадигмаға сәйкес нәтижеге қарай бағыттау өзіндік ерекшеліктерімен сипатталады:

– белсенділік пен қатынастың бірлігі, үдеріске қатысушылардың барлық субъектілерінің ұйымдастырылған бірлескен дербес іс-әрекеттері;

– әр түрлі сатыдағы жүйе қызметінің арнайы мамандануы;

– субъектілердің өзара әрекеттесуі нәтижесінде пайда болатын әртүрлі қарым-қатынастарының жиынтығы.

Педагогикалық үдеріс өзін біртұтастық ретінде субъектілердің өзара әрекеттегі арнайы ұйымдастырылған іс-әрекеттерін бөле көрсете алады. Егер әрбір субъектінің жетістіктері болса, онда «ұстаздар-оқушылар» жүйесінің тұрақтылығымен өзін-өзі дамыту мәселесі шешіледі [393].

М.А. Данилов «Педагогикалық үдеріс – көптеген үрдістердің ішкі байланысқан жиынтығы, оның мәні әлеуметтік құнды тәрбие адамның қалыптасқан сапасына айналатындығы» деген анықтама береді. Педагогикалық үрдістің негізгі сипаттамасы оның біртұтастығында. Педагогикалық үдерістің барлық құраушылары бір мақсатқа бірігеді: білімділік, дамытушылық, тәрбиелік. Педагогикалық үдерістің тұтастығы жеке тұлғаны тәрбиелеу, оқыту, дамыту мақсаттарының бірлігімен және нақты оқу-тәрбие үдерісінің бірізділігімен сипатталады [115].

«Педагогикалық үдеріс» ұғымының даму динамикасын қарастыралық. Мәселен, Ю.К.Бабанский, В.А.Сластенин, Н.А.Сорокиннің «Педагогика» оқулығында педагогикалық үдеріс қандай да біртұтас қасиеттерімен сипатталады: тәрбие, білім беру, оқыту, және дамыту үдерістерін өзара органикалық бірлікте қарастырады; оған кіретін барлық үдерістерді өзара бірлікте қарайды: оқыту мен тәрбие әдістерінің бірін-бірі толықтыруына мүмкіндік береді, түпкі нәтижесі – тұлғаның жан-жақты үйлесімді дамуына бағытталған тұжырымдаманы мектептегі жұмысты жоспарлауда жүзеге асыру; педагогикалық және оқушылар ұжымын тұтас жалпы мектептік ұжымға біріктіреді, тұтас мектеп ұжымы оқушының жан-жақты дамуында субъект рөлін атқарады, оның тұтастығын көрсететін өздерінің заңдылықтары мен ұстанымдары бар.

Академик Б.Т. Лихачев «Педагогика» оқулығында «педагогикалық үдеріс – үлкендердің мақсатты, мазмұнды, ұйымдасқан педагогикалық іс-әрекеттерінің өзара әсері және тәрбиешінің басым рөліне бағытталған белсенді іс-әрекет нәтижесінде баланың өзін – өзі өзгертуі» деген анықтама береді. Педагогикалық жүйе бала өмірін түрлендіретін мақсат, мазмұн, шарт, форма, әдіс, бағыттардың тұтас жиынтығы [231].

Педагогикалық үдерісті ұйымдастыратын педагог. Педагогикалық үдеріс – бірнеше элементтен құралатын жүйе. Педагогикалық үдерістің үш құрылымы болады: педагогикалық, әдістемелік, психологиялық. Педагогикалық үдерістің педагогикалық құрылымы: **мақсат – ұстанымдар – мазмұн – әдістер – құралдар – түрлер.**

Мақсат – ұстаз бен шәкірт арасындағы педагогикалық қатынастардың нәтижесі. Ұстанымдар – мақсатқа жету жолдарын анықтайды. Мазмұн – мақсатқа жету жолында оқушыларға берілетін тұлғалар тәжірибесінің бөлігі. Әдістер – ұзтаз бен оқушының мазмұнды жетілдіру, қабылдауға арналған іс-әрекеттері. Құралдар – мазмұнмен жұмыс жасайтын материалдық тәсілдер мен әдістер. Педагогикалық үдерістің психологиялық құрылымы: танымдық үдерістер (қабылдау, ойлау, еске сақтау, ақпарат сіңіру), оқуға қызығушылық (оқуға қызығуды, қабілетті ынтаны айқындау), қуат (көтеріңкі не түсіңкі дене мен күш-қуаты, белсенділік, еңбекқорлық не шаршау динамикасы) деп педагогикалық үдерістің құрылымын жан-жақты ашуға тырысқан.

Қазіргі кезеңдегі біртұтас педагогикалық үдерістің мәні туралы түсінік ғалымдардың бірнеше ұрпақтарының ат салысуларының арқасында жинақталады. Ал «педагогикалық үдеріс» ұғымын ғылымға алғаш рет 1904 жылы П.Ф. Каптерев ендірді. Ғалым педагогикалық үдеріске төмендегідей анықтама берді: «Педагогикалық үрдеріс – өзінің табиғатында өзіне-өзі әрекет жасай алатын жеке қоғамдық тұлғаның жан-жақты жетілуі». Ол педагогикалық үрдіс пен тәрбиені бір үндестікте қарап, педагогикалық үдерісті тұлғаның жан-жақты жетілу үдерісі ретінде қарастырады.

Сонымен бірге, ұсынылып отырған анықтама мазмұны біртұтас педагогикалық үрдерістің бірқатар қасиеттерін де көрсетеді:

– педагогикалық үдеріс әлеуеті оның өмір сүруі, қызмет істеуі оған қатысушылардың арасындағы іс-әрекеттердің тәсілдерін тезірек меңгерудің, яғни, педагогикалық үрдерістегі іс-әрекет субъектісінің қалыптасуына жағдайы болады;

– «ұстаз-оқушы» жүйесінің біртұтастығы педагогикалық үдеріс ішіндегі әр түрлі деңгейдегі жүйелердің өзара әрекеттері барысында мақсат пен нәтижелердің бірлігімен анықталады;

– педагогикалық үдерістің негізгі интегративтік қасиеттерін әртүрлі тектегілердің бірлігі деп есептеу керек, ондағы үздіксіз өзара байланысқан жүйедегі оқушы «тұлғасын» қалыптастыруына әсері іс-әрекет субъектілерінің (ұстаз бен оқушылардың) қайта құру белсенділігімен анықталады.

«Педагогикалық үдеріс» нысанның сапасы, оның қасиеті ретінде көрінеді, оларсыз педагогикалық үдеріс өзіндік ерекшеліктерінен айырылады: белсенділік пен қатынастың бірлігі, үдеріске қатысушылардың барлық субъектілерінің ұйымдастырылған, бірлескен, дербес іс-әрекеттері; әртүрлі сатыдағы жүйелердің қызметінің арнайы мамандануы; субъектілердің өзара әрекеттері нәтижесінде пайда болатын әртүрлі қарым-қатынастарының жиынтығы.

Педагогика ғылымында ХХ ғасырдың 20-жылдарында тәрбиенің заңдылықтары зерттеле бастады (Н.К. Гончаров, А.Г. Калашников). Біршама кейін педагогикалық үрдерістің оқу үдерісіндегі заңдылықтарын В.И. Загвязинский, Г.И. Щукина. Н.И. Болдырев және т.б. өз еңбектерінде ашып көрсетті. ХХ ғасырдың соңғы онжылдығында біртұтас педагогикалық үдеріс заңдылықтары кеңінен зерделенді.

Тұтас педагогикалық үдерістің теориясы мен практикасының дамуына ХХ ғасырдың екінші жартысында профессор Н.Д. Хмельдің ғылыми мектебі үлкен үлес қосты. Ғылыми мектептердің дамуына арнайы әдіснамалық негізінде тарихи-генетикалық ұстаным жатыр. «Ғылыми мектеп», «ғылыми-педагогикалық мектеп» ұғымының анықтамасына Ростов мемлекеттік педагогикалық институтының ғалымдары Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков берген түсініктемені қабылдауға болады. Ғалымдардың пікірінше, ғылыми мектеп құру үшін ғалымның идеясы, оның зерттеу бағдарламасы, ғылыми және педагогикалық жұмыстың өзгеше стилі, ақпараттық байланыстар және т.б. болулары шарт. Қазір Қазақстанда Н.Д. Хмель, Н.Н. Хан, М.С. Сарыбеков, К.С. Успанов, С.Т. Каргин және т.б. ғылыми-педагогикалық мектептері жұмыс жасауда.

Тұтас педагогикалық үдерістің теориясын жасаған қазақстандық ғалым Н.Д. Хмельдің ғылыми-педагогикалық мектебінің зерттеулері төмендегідей бағытты қамтиды: тұлғалық (педагогтің тұлғалық сапа көрсеткіштері); кәсіби бағыттылық (педагогтің кәсіби өсуі); педагогтің дидактикалық даярлығы; педагогті кәсіби даярлауда әртүрлі іс-әрекеттер рөлі; тұтас педагогикалық үдерісте оқу мен оқудан тыс уақыттардың бірлігі; басқарушылық; диагностикалық; педагогтің өз білімі мен біліктілігін жетілдіруі.

Н.Д. Хмельдің ғылыми тұжырымдамасы орта және жоғары мектеп педагогикасының, білім беру саласы қызметкерлерінің біліктілігін көтеру жүйесі педагогикасының, педагогика саласындағы зерттеудің әдіснамалық базасы болып табылады [392].

Әлемдік педагогикалық тәжірбиеде «технология» ұғымының ену тарихына көз жіберсек, бұдан 25 жыл бұрын отандық педагогикада технология ұғымы мүлдем дерлік қолданылған жоқ. Дәстүрлі педагогика өкілдері «технология» терминіне үрке қарады, себебі, оған дейінгі түсінік бойынша технология деп белгілі бір объектінің өзгерісін айтатын еді, яғни технологияның барлық шарты орындалған кезде нәтижеге кепілдік берілетін. Бірақ педагогтар бұл категорияны педагогикалық құбылыс ретінде қарастыруды қажет деп таппады. Жалпы технология идеясы жаңа ұғым емес. Оқыту үдерісін технологияландыру туралы ойды осыдан 400 жыл бұрын Я.А. Коменский айтқан болатын. Оның ойынша, оқыту «техникалық» болуы қажет, яғни нені үйретсе де, нені оқытса да табыссыз болмауы керек. Оқытудың мұндай тетігін, яғни, нәтижеге қол жеткізетін оқу үдерісін Я.А. Коменский «дидактикалық машина» деп атады. Оған мақсат қою, осы мақсатқа жетудің құралдарын іздестіру, бұл құралдарды қолданудың ережелерін табу маңызды болды. [168]

Сөйтіп, мақсат-құрал оны қолдану ережелері - нәтиже модулі шықты. Бұл - білім берудегі кез-келген технологияның өзегі. Я.А. Коменскийден кейін педагогикалық технология элементтерін Г. Песталоцци еңбектерінен табуға болады.

Замануи психологиялық және педагогикалық әдебиеттерде «технология» ұғымы кеңінен пайдаланыла бастады. Бұл термин өмірге компьютерлік техниканың келуімен және білім беру саласында «жаңа компьютерлік технологияның» енуімен сипатталды. Ғылымда дамудың жаңа бағыты - технологиялық бағыт өмірге келді. Ғылымдағы осы технологиялық бағыттың пайда болуы және оның педагогикада тереңірек зерттеле басталуы кездейсоқтық емес. Себебі, педагогика ғылымы ежелден-ақ білім беру, тәрбиелеу, оқыту саласындағы ең тиімді әдіс-тәсілдерді табуға, оны өмірде пайдалануға, жоғары нәтиже алуға талпынады, оқытудың жаңа формалары мен әдістерін табуға ұмтылады.

Қазіргі педагогикалық теорияда «педагогикалық технология» ұғымына бірдей көзқарас жоқ, оны біреулер мектепті техникаландыру десе, енді біреулер оқытуды аудиовизуалды құралдармен қамтамасыз етіп, компьютерлендіру, ал келесі бір көзқарас бойынша дидактикалық жобалар мен педагогикалық жүйені, оны практикада қолданудың дәрежесін көтеру болып табылады. Осының бәрі бұл құбылыстың көп қырлылығын сипаттайды, яғни, оны зерттеудің әдіснамалық бағыт-бағдарын негіздеуді қажет етеді. Мұндай бағыт-бағдарға жүйелілік, іс-әрекеттік көзқарас тән. Түсіндірме сөздікте «технология – бұл қандайда болсын істе, шеберлікте, өнерде қолданылатын амалдардың жиынтығы» делінсе, Б.Т. Лихачев педагогикалық технологияны оқу үдерісіне белгілі бір мақсат көздей әсер ететін педагогикалық ықпал деп түсіндірді. Ал, технологиялық үдерісті нақты педагогикалық нәтижеге жетелейтін белгілі бір жүйе ретінде көрсетеді.

ЮНЕСКО-ның анықтамасы бойынша «педагогикалық технология – бүкіл оқыту үдерісі мен білімді техникалық және адам ресурстарының бір біріне өзара әсерін, білім берудегі формасын оңтайландыру міндеттерін ескере отырып, меңгеруді жүзеге асырудың жүйелі әдісі».

Ғалымдардың пікірінше, педагогикалық технология үш түрлі өрісте көрінуі мүмкін: ғылыми, бейнелік және нақты. Бірінші жағдайда, ол педагогика ғылымының оқытудың мақсатын, мазмұнын және оқыту әдістерін зерттеп, педагогикалық үдерісті жобалаушы бөлігі, аймағы болып табылады [290].

Екінші жағдайда, ол үдерістің жүру алгоритмі, жоспарланған нәтижеге жетудің мақсат, мазмұны, әдістер мен құралдарының бірлігі, ал үшіншіден, барлық жеке, заттық және әдіснамалық құралдардың жұмысы істеп, жүзеге асуы ретінде. Сөйтіп, педагогикалық технологияны оқытудың барынша ұтымды жолдарын іздейтін ғылым ретінде де, оқытуда қолданылатын тәсілдер мен принциптердің түсіндірме жүйесі ретінде де және нақты жүзеге асатын оқыту үрдісі ретінде де түсінуге болады. Зерттеушілер: «педагогикалық технология – бұл педагогиканың мақсатқа қол жеткізу жолындағы қолданылатын барлық қисынды ілім-амалдары мен әдіснамалық құралдарының жүйелі жиынтығы және жұмыс істеу реті» деп жазды. Біздің пікірімізше, педагогикалық үрдіс дегеніміз – мақсат пен мүддені анықтаудың жалпы әдіснамасы негізінде мемлекеттің қазіргі таңда білім беру саласына қойып отырған талаптарына сәйкес анықталып, іріктеліп, реттелген оқытудың мазмұн, түр, әдіс-амалдарының, дидактикалық талаптарының педагогикалық-психологиялық нұсқауларының жиыны [290].

Ғалымдардың пайымдауынша, технология дегеніміз - әдістемелік жүйемен сәйкесті дидактикалық үдерістер кешенінің тәжірибиеде жүзеге асырылатын жобасы, ал педагогикалық жағдаяттарға сай қолданылатын әдіс-тәсілдер оның құрамды бөлігі ғана. Оның үстіне қолданылатын әдістер нәтижеге жетуге кепілдік бере алмайды.

Берілген анықтамалардан технология мұғалім мен оқушының іс-әрекетінің құрылымымен, құралдары, әдістері және түрлерімен тығыз байланысты екені көрінеді. Сол себептен, педагогикалық технологияның құрылымына төмендегідей бөліктер кіреді:

1) тұжырымдамалық негіз;

2) мазмұндық бөлім: оқытудың жалпы және нақты мақсаттары, оқу материалдарының мазмұны;

3) үдерістік бөлім - технологиялық үдеріс: оқу үдерісін ұйымдастыру; оқушылардың оқу әрекетінің әдістері мен түрлері; мұғалімнің материалды игеру үдерісін басқарудағы іс-әрекеті; оқыту үдерісінің диагностикасы.

**Қазіргі заманғы педагогикалық технология төмендегідей негізгі әдістемелік талаптарға сай болуы тиіс:**

1. Технологиялық сызба - технологиялық үдерісті оны жеке қызметтік бөліктерге бөлу және олардың арасындағы логикалық байланыстарды белгілеу арқылы көрсететін шартты белгісі;

2. Әр педагогикалық технология тәжірибе игерудің белгілі бір ғылыми тұжырымдамасына негізделуі тиіс: білім беру мақсаттарына жету үдерісінің ғылыми негіздемесі болуы керек.

3. Педагогикалық технологияның барлық жүйелік сипаттары: үдерістің логикасы, барлық бөліктерінің өзара байланысы, тұтастығы.

4. Оқыту үдерісін жобалау, жоспарлау, мақсатын анықтау мүмкіндіктері ескерілуі керек; кезеңді диагностика, нәтижелерді түзету мақсатында әдістер мен құралдарды түрлендіру мүмкіндігі қаралуы қажет. Педагогикалық технологияның осы сапалары оған басқарушылық сипат береді.

5. Қазіргі заманғы педагогикалық технологиялар бәсекелестік жағдайында қызмет етеді. Сондықтан, технологиялар белгілі білім беру стандартына сай оқу жетістіктері сапасының кепілдігін беріп, нәтижесі тиімді, шығыны аз болуы керек.

6. Педагогикалық технологияны басқа білім беру ұйымында басқа субьектілердің де қолдану мүмкіндіктері ескерілуі керек, яғни, ол қайта қолданылатындай болуы тиіс.

Педагогикалық технологияның өзіндік ерекшелігі оқыту үдерісінің қойылған мақсатқа жетуге кепілдік беретіндігінде. Мақсатқа жетудің негізгі бағдары - кері байланыс. Осыған сәйкес, оқытуға технологиялық қатынаста мыналарды атап өтуге болады: мақсат қою және нақтылай, мақсатты нәтижеде табысқа жетуге орай айқындау; оқытудың барлық барысын және оқу материалын оқу мақсатына сәйкес дайындау, ағымдағы нәтижені бағалау, қойылған мақсатқа жету жолында оқытуды өзгерту; нәтиженің қорытынды бағасы.

Педагогикалық технология оқушының оқу-танымдық әрекетінің құрылымы мен мазмұнынан көрінеді. Сонысымен де, ол әдістемеден ерекшелінеді, оқыту технологиясы» мен «әдістемелік жүйенің» негізгі айырмашылықтары әрбір белгінің байқалу дәрежесімен анықталады.

Оқытудың ұстанымдары туралы көзқарасты талдай келіп, ғалымдар жаңа педагогикалық технологияны жобалаудың төмендегідей ұстанымдарын жүйелеген.

1. ***Аяқталу ұстанымы*** немесе оқытуда жоғары түпкі нәтижеге ұмтылу. Бұл ұстаным оқытудың мынадай мәнінен туындайды: оқыту аяқсыз қалмау керек, оқушы өтілген материал бойынша белгілі бір білім мен білікті игеруі тиіс.

2. ***Білімді перманенттік және синхронды тасымалдау*.**

3*.* ***Жалпыға бірдей ынтымақтастық және өзара көмек ұстанымы*.** Бұл жағдайда оқушы іс-әрекеті барлығы әр адамның әр адам барлығының мүддесін ойлау тұрғысынан ұйымдастырылады.

4. ***Ұжым құрамының әртүрлі жас және әртүрлі деңгейде болу ұстанымы****.* Ұжымдағылардың жас ерекшеліктерінің әртүрлі болуы, ондағы әлеуметтік-психологиялық ахуалға игі әсер етеді.

5. ***Оқыту үдерісіне қатысушының******қабілетіне қарай жекелік ұстанымы***. Әр адамда белгілі бір табиғи шығармашылық болады тек жаңа педагогикалық технологияға көшу арқылы ғана әр оқушының бойындағы қабілет ашылуына мүмкіндік туады.

6. ***Оқу тапсырмаларының әртүрлі болу ұстанымы****.* Жаңа педагогикалық технология еңбекті әркімнің қабілетіне қарай бөлмей жоғары тиімділікке жету мүмкін емес[290].

Біртұтас педагогикалық үдеріс барысында педагогикалық технологияларды қолдану және оған мұғалімдердің даярлығын қалыптастырудың теориялық, әдіснамалық, әдістемелік мәселелерімен Ғ.М. Құсайынов (Жаңа педагогикалық технологияның болжаушылық моделінің теориялық-әдіснамалық негіздері), Ж.У.Кобдикова (Мектепте білім берудің педагогикалық жүйесін технологиялық амал негізінде модернизациялаудың теориясы мен практикасы), С.Н.Лактионова (Жалпы білім беретін мектептер мұғалімдерінің ақпараттық мәдениетінің негіздерін қалыптастыру), Ә.Қ.Мыңбаева (Студенттерге білім берудің ақпараттық технологиясының дидактикалық негіздері), Б.Т.Барсай (Бастауыш сынып математикасын оқытуда қазіргі технологияларды қолдануға болашақ мұғалімдердің даярлығын қалыптастыру), Б.Қ.Төлбасова (Оқытудың ақпараттық технологияларын қолдана білуге мұғалімдердің біліктілігін арттыру институтында даярлаудың дидактикалық жағдайлары), Б.Т.Абықанова (Компьютерлік технологияны пайдалану арқылы оқушылардың танымдық белсенділігін арттырудың дидактикалық шарттары) т.б. ғалымдар айналысты.

ХХІ ғасырда білімнің құнды капиталға айналуын және қоғамның өзгерісіне сай оның сұранысын қанағаттандыратын білім беру қажеттілігі туындауда.

Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың басым бағыттарының бірі – педагогтің ғылыми зерттеуге даярлығын қалыптастыру.

**Сұрақтар мен тапсырмалар**

1. «Педагогика» оқулықтарындағы тұтас педагогикалық үдеріске берілген анықтамаларды салыстырыңыз.

2. Қазіргі заманғы ғылыми білім жүйесіндегі тұтас педагогикалық үдерісті сипаттаңыз.

3. Тұтас педагогикалық үдеріс мәселесін зерттеуші Н.Д. Хмельдің ғылыми еңбектеріне шолу жасаңыз.

4. Тұтас педагогикалық үдерістің заңдылықтарын жүйелеңіз.

5. Педагогикалық технологияның анықтамаларын нақтылаңыз.

**6.2 Педагогтің ғылыми-зерттеушілік әрекетке даярлығы: отандық және шетелдік тәжірибе**

Педагогтің зерттеу әрекетіне даярлығын қалыптастыруда ғылыми-зерттеу жұмысының маңызы ерекше. ХХ ғасырдың екінші жартысында педагогикалық білім берудің жалпы теориясы көлемінде педагогтің ғылыми-зерттеу жұмысына даярлау мәселесі көкейкесті мәселеге айналды.

«Ғылыми-зерттеу жұмысы», «іс-әрекет шығармашылығы», «жаңашылдық» ұғымдары бір-бірімен тікелей байланысты: іс-әрекет шығармашылығы арқасында ғылыми-зерттеу жұмысы туады, ал жүйелі жүргізілген кез келген ғылыми-зерттеу жұмысы нәтижесінде «ғылыми болжам» туындап, жаңалық ашуға жол ашылады, яғни, мұғалімнің инновациялық даярлығын қалыптастыру мүмкіндігі кеңейеді. Философиялық әдебиеттерде кез келген іс-әрекеттің инвариантты циклі төмендегідей жалпынама нобайда беріледі: мақсат – құрал – нәтиже [138].

Мұғалімдерді ғылыми-зерттеу жұмысына даярлау жоғары оқу орны қабырғасынан бастау алуға тиіс. Мәселен, ғалымдардың пікірінше, болашақ маманның жоғары оқу орнында алған білімі, біліктілігі, тәжірибесі болашақта кәсіби шыңдалуына үлкен әсерін тигізеді. Сондықтан, зерттеушілер жоғары оқу орнында ғылыми-зерттеу жұмысының сапасын арттырудың жолдарын көрсете келе, болашақ педагогтарды педагогикалық іс-әрекетке психологиялық және педагогикалық даярлау кезеңдерін бөліп көрсетеді:

1-кезең (ХІХ ғасырдың соңы мен 1914 ж.) – болашақ педагогтарды психологиялық даярлау жүйесі;

2-кезең (1914-1940 жж.) – тәртіпті реттеу мен өзін-өзі реттеу нейрофизиологиялық механизіміне негізделген интенсивті психологиялық даярлау;

3-кезең (1940-1960 жж.) – психологиялық даярлау теориясын адамның әртүрлі іс-әрекетіне пайдалану;

4-кезең (1970 жж. – ХХІ ғасырдың басы) – психологиялық даярлау теориясын жетілдіру, оны педагогикалық іс-әрекеттер зерттеулерінде пайладану.

Ғалымдар ғылыми-зерттеу жұмысында болашақ мұғалімнің кәсіби іс-әрекетінің интеграцияланған көрсеткіштерін ұсынады: педагогикалық іс-әрекет қажеттілігі мен сұранысының мазмұны; мамандықтың маңызы туралы білім деңгейі мен мұғалімнің кәсіби рөлі, педагогикалық мәселелерді шешу деңгейі және т. б.

ХХ ғасырдың соңындағы көптеген педагогикалық зерттеулер болашақ мұғалімдерді кәсіби даярлау мәселесіне арналады. М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Пономаренко және т. б. ғалымдар «Даярлау – қандай да бір іс-әрекетті нәтижелі орындаудың алғышарты, іргетасы» деген анықтаманы береді. Сондай-ақ, ғалымдар мұғалімдерді педагогикалық іс-әрекетке даярлаудың құрылымын көрсетеді: мотивациялық, бағыттылық, операциялық, жігерлік, бағалау. Авторлар психологиялық даярлаудың құрылымын, жолдарын тереңірек зерттейді.

Педагогикалық жоғары оқу орны студенттерінің ғылыми-зерттеу жұмысын ұйымдастыру мәселелерімен В.Н. Литовченко, В.Н. Намазов, Н.С. Амелина, П.Ф. Кравчук, Г.М. Храмова, П. Часакбай, Р.Ч. Бектұрганова, С.П. Арсенова, Л.Ф. Авдеева, Г.В. Никитина, Г.М. Кертаева, В.В. Егоров және т. б. ғалымдар айналысуда.

Ғалым О.А. Абдуллина «Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования» атты ғылыми жұмысында бірінші және соңғы курс студенттерін ғылыми-зерттеу жұмыстарына даярлаудың кезеңді жұмысын ұсынады. **Бірінші кезеңде** студенттерді кафедраның, жоғары оқу орнының, жеке мұғалімдердің жеке ғылыми-зерттеу жұмыстарының тақырыптарымен, мазмұнымен, мақсаттарымен, бағыттарымен таныстырады. **Екінші кезеңде** оқу-тәрбие үрдісінде жекеленген пәндер бойынша зерттеу жұмысы ұйымдастырылады, студенттер алғашқы зерттеудің мәні мен құндылығын меңгереді. **Үшінші кезеңде** жеке немесе ұжымдық топтық зерттеу жұмыстары жүргізіледі, педагогикалық практика кезеңінде студенттер тікелей ғылыми-зерттеу жұмысын жүргізеді, сынақтан өткізеді, нәтижесін бағалайды, тұжырымдар жасап, ғылыми болжам ұсынып, ғылыми жоба жарыстарына қатыса алады.

Қазіргі кезеңде жалпы қоғам талабына сәйкес, педагогикалық жоғары оқу орындарында болашақ мұғалімдердің ғылыми зерттеу жұмысын жаңа бағытта жүргізу қолға алынуда. Жалпы мұғалімнің зерттеу іс-әрекеті төмендегідей логикалық байланыста құрылады*:* **әдіснамалық рефлексия – ғылыми зерттеу – практика – әдістемелік рефлексия.**

В.Б. Бондаревская, Л.Л. Горбунова, Г.С. Сухобская, Л.Н. Маркина, А. И. Кочетов, М.Н. Станкин, А.С. Сиденко, В.И. Загвязинский, Н.В. Кухарев, Н.Л. Селиванова және т. б. ғалымдар зерттеу жұмысын жаңадан бастаған жас мамандарға әдістемелік нұсқаулар, кеңестер берді. Мәселен, ғалым В.Б. Бондаревская ғылыми-зерттеу жұмысын жүргізудің төмендегідей іс-әрекеттік алгоритмін ұсынады: тақырып таңдау, жұмыс жоспарын құру, жұмыстың мақсат-міндеттерін анықтау, зерттеу тақырыбына байланысты библиографиялық тізім жасау, зерттеудің нақты әдісін таңдау, зерттеу жүргізу, эксперимент нәтижесін өңдеу, қорытынды жасау т. б.

Ғалымдар өз зерттеулерінде мұғалімнің құрылым-әдістемелік іс-әрекетінің зерттеу іскерліктеріне мазмұнды сипаттама береді:

– оқушының қиындықтарын алдын-ала болжай алу және ол қиындықты болдырмайтын не оңай шешетін тапсырмалар құрастыра алу;

– оқушының іс-әрекетін жобалай және бағалай алуы;

– оқушы шығармашылығын ынталандыра алуы;

– пәнге қызығушылық танытатын оқушымен жеке жұмыс жүргізу;

– үлгермейтін оқушылармен қосымша сабақ өткізу;

– оқушының іс-әрекетін бағалау өлшемін негіздеу және дұрыс таңдау;

– педагогикалық іс-тәжірибені талдау, тарату, насихаттау:

– тақырыпқа байланысты әдебиеттерді дұрыс талдау;

– әдістемелік тақырыпқа байланысты жұмыстың мақсатын, міндеттерін анықтау;

– тақырып бойынша жұмыстың негізгі кезеңдерін анықтау;

– педагогикалық іс-тәжірибені талдау;

– жүргізілген зерттеу жұмысының негізгі идеяларын тұжырымдау;

– эксперимент нәтижесін өңдеу;

– зерттеу нәтижесінде әдістемелік нұсқау, баяндама, мақала, ғылыми есеп, әдістемелік құрал даярлау.

Бұл зерттеулердің ерекшілігі сол, мұғалім жәй әдіскер-сарапшы рөлінен, яғни, өзіне дейін белгілі әдіс-тәсілдерді өз тәжірибесінде пайдаланып қана қоймай, сонымен бірге, өз оқушыларының дербес ерекшеліктерін ескере отырып, оқу тапсырмаларын өзі құрастыруы, мұғалім – жобалаушы–үйлестірушіге айналады. Мұғалім өз іс-тәжірибесін зерделейді, ұдайы өзгерістер енгізе отырып, шығармашылықпен жұмыс істеу барысында өз іс-тәжірибесін, өз іс-әрекетін жаңаша түрлендіріп, жаңаға бет бұрады, мұғалімнің жаңаны үйренсем, меңгерсем, қолдансам деген қажеттілігі артып, инновациялық даярлығын қарастырады.

Мұғалімнің әдіснамалық кеңістік аясындағы зерттеушілік іскерлігінің қалыптасуының негізгі кезеңдері:

– педагогикалық мәселені қою және оны шешу жағдайларына талдау жасау (оқушыларды толғандыратын мәселелерді бөліп қарастыру, оған ойша талдау жасау);

– ғылыми болжам жасау, болжам ұсыну, оның шешу жолдарын көрсету (оқушылардың шығармашылық мүмкіндіктерін дамытатындай тапсырмалар құрастыру, оқушылардың есеп шығару, теорема дәлелдеуге өзіндік «жаңалық» ашуына жол салу және т. б.);

– мақсаты эксперимент жүргізу (өзгерген жағдайларға талдау жасау, әрдайым тиімді шешім ұсыну);

– жұмыс нәтижесіне талдау жасау, бағалау, бақылау жұмыстарын жүргізу, тест алу;

– жұмысты тиімді бағалаудың жаңа өлшемдерін ұсыну, диагностикалық сараптама жасау [132].

Мұғалімнің зерттеу іскерлігін меңгеруі оның өз іс-әрекетіне жаңаша қарап, оқу-тәрбие үдерісіне оң өзгерістер әкелінуіне, мұғалімнің жаңа әдіс-тәсілдер мен жаңа технологияны меңгеруіне жол салады. Мұғалімнің ғылыми-зерттеу жұмысын мектептің оқу-тәрбие үдерісін жетілдіру құралына айналады. Педагогикалық ұжымда тек бір ғана мұғалім ғылыми-зерттеу жұмысымен айналыспай, әрбір мұғалім, яғни, тұтастай педагогикалық ұжым өзекті мәселе төңірегінде (мектептің өзекті мәселесіне сәйкес) ғылыми-зерттеу жұмысымен айналысқаны орынды. Ғалым Г.Б. Омарова «Мұғалімнің ғылыми-зерттеу жұмысы - мектептің оқу-тәрбие үрдісін жетілдіру құралы» атты ғылыми еңбегінде мектептің педагогикалық ұжымын ғылыми-зерттеу жұмысына даярлаудың нобайын ұсынады. Автор мектептің педагогикалық ұжымын ғылыми-зерттеу жұмысына даярлауды қалыптастыру критерийлерінің ең бастыларына мұғалімнің (ұжымның) ғылыми-зерттеу іс-әрекетіне деген құлшынысын (ынтасын), зерттеу бойынша теориялық білім қорын, ғылыми зерттеу әдістерін меңгеруін жатқызады.

Қазіргі кезеңде әрбір мектеп, педагогикалық ұжымда оқу-тәрбие үдерісін жетілдіру, жаңарту бағытында көптеген жұмыстар жүргізілуде.

Педагогтің зерттеушілік мәдениетін қалыптастыруға қатысты көптеген ғылыми зерттеулер жүргізілді:

– ***ғылыми-зерттеу іс-әрекетінің әдіснамасы***(Г.И. Рузавин, В.П. Кохановский, В.С. Степин, В.И. Черников, К.Х. Рахматуллин, Г.Н. Волков және т. б.);

– ***ғылыми-зерттеу жұмысының мәдениеті*** (И.Г. Герасимов, К.М. Варшавский, Т. Кун, К. Поппер, И. Лакатос, Д. Пельц және т. б.) ;

– ***педагогикалық ғылыми-зерттеу мәдениеті*** (С.И. Архангельский, Ю.К. Бабанский, В.Г. Воробьев, Л.В. Занков, В.И. Загвязинский, А.И. Кочетов, Н.В. Кузьмина, Я. Скалкова, А.И. Пискунов, В.С. Черепанов, Г.И. Щукина және т. б.);

– ***педагогикалық зерттеудің әдіснамасы мен әдістемесі*** (М.А. Данилов, Н.Д. Никандров, В.В. Краевский, М.Н. Скаткин, Б.С. Гершунский, Г.П. Щедровицкий, Н.Д. Хмель және т. б.);

**– *педагогтің инновациялық іс-әрекетінің дидактикалық теориясы* (**В.И. Журавлев, И.А. Зязюн, П.И. Карташов, Л.И. Гусев, Н.В. Кухарев, Ф. Ш. Терегулов, Л.М. Фридман, Н.Р. Юсуфбекова, И.И. Цыркун, В.А. Сластенин, Л.С. Подымова, Б. Т. Барсай және т. б. );

**– *педагогтің ақпараттық мәдениетін дамыту*** (С. Н. Лактионова, Д. М. Жүсіпалиева, Л.Ю. Малай, С.Д. Мұқанова және т. б.);

– ***тұтас педагогикалық үдерісте оқытушының зерттеу іскерлігін қалыптастыру***(Н.Д. Хмель, Г.М. Храмова, С.Т. Каргин, В.К. Омарова, Г.Б. Омарова, Н.А. Абишев және т. б.).

Қазіргі кезде әрбір оқытушының алдына қойылып отырған басты міндеттерінің бірі – оқытудың әдіс-тәсілдерін үнемі жетілдіріп отыру және жаңа педагогикалық технологияларды меңгеру. Мұндай жағдайда қоғамның әр мүшесінің шығармашылық әлеуетін жүзеге асыру қажеттілігі айтарлықтай артады. Болашақ педагогтің зерттеушілік құзіреттілігін қалыптастырудың тиімді тетігі ретінде академиялық жазуды қолдану үдерісін шетелдік университеттердің тәжірибесін жас ғалым А.К. Жексимбинованың «Университеттік білім беру жүйесінде болашақ әлеуметтік педагогтардың зерттеушілік құзыреттілігін қалыптастыру» тақырыбын зерделеуі мен оның эксперименттік жұмысы негізінде қарастырдық. Сонымен қатар, инновациялық үдерістер, басқару мәселесі педагогикалық инноватиканың құрылымында негізгі түйін болып табылады.

Соңғы жылдары, студенттерді зерттеушілік әрекетке даярлаудың дәстүрлі формаларынан өзге, біз қызығушылық танытып отырған, академиялық сауаттылықтың негізінде студенттердің бойында зерттеушілік құзыреттілікті қалыптастыру әдісі қарқынды қолданылуда. Академиялық сауаттылық негізі – ***академиялық жазу*** арқылы болашақ мамандардың зерттеушілік құзыреттілігін қалыпттастырудың шетелдік тәжірибесіне терең шолу жасалды. Ресейлік ғалым Н.А. Смирнова мен И.Ю. Щемелеваның «Академиялық жазуды оқыту практикасындағы шетелдік тәжірибеге талдау» атты мақаласында шетелдік университеттерде оқытылатын WAC (Writing across curriculum) және WID (Writing in disciplines) курстардың принциптері жақсы талданған. Талдауға авторлар екі рейтингтегі – Academic Ranking of World Universities (ARWU 2012) және Times Higher Education World University Rankings (2012-2013) алғашқы 30 университетті іріктеп алған. Екі рейтингке де қатысқан университтер анықталып 35 университетті қамтитын жалпы тізім жасалған. Ресейлік ғалымдардың зерттеуінің фокусында бакалавриат бағдарламасы болды. Осылайша, 35 университтің сайты талданды, олардың ішінде 25 АҚШ жоғары оқу орны, 4 – Ұлыбританиялық және 6 – басқа елдерден (Канада – 3, Жапония – 2, Швейцария – 1. Университеттік сайттарды тадаудың негізгі мақсаты бакалавриаттық оқу бағдармаларында студенттерде ана тілінде (университетте оқу тілінде) академиялық жазу біліктерін дамытуға арнайы көңіл бөлінетінін анықтау болды. Бұл үшін студенттерге ұсынылған оқу курстары мен тіл орталықтарының сайттары талданды. Бұдан бөлек, жеке білім беру бағдарламалары мен кейбір кітапханалардың сайттары талданды; мақсаты студенттерге жазу дағдыларын дамытуға ықпал ететін қосымша ақпараттық қолдау ұсынылатынын анықтау болды. Сонымен қатар университеттерде пән оқытушыларына оқытылатын курстардағы WAC және WID принциптері арқылы әдіснамалық қолдау көрсетілетініне де көңіл бөлінді [354].

***АҚШ университеттері***. Сайттарды талдау көрсеткендей, АҚШ-тың барлық университеттерінде бірінші оқу жылындағы студенттерге арналған жазу курстары бар, оның үстіне кейбір университеттерде аталған дәстүр бұрыннан бар (мысалы, Гарвард университеті 1-курс студенттерін жазу негіздеріне оқыту дәстүрі 1872 жылдан басталғанымен мақтанады). Атап өтетініміз, университеттік білім берудің алуан түрлілігі мен оқу траекторияларының жекелендірілуінде барлық студенттер академиялық жазу дағдыларын оқып-үйренеді: барлық университеттерде жазу курстары білім беру бағдарламасының міндетті бөлігі болып саналады. Мұнда әр университетте оқу үдерісінде курстардың қаншалықты санын және қай деңгейдің студенті оқу керектігін анықтайтын жазу талаптары бар (мысалы, Джонс Хопкинс университетінде (The Johns Hopkins University) – 4 міндетті курс, Остиндегі Техас университетінде (University of Texas at Austin) – 3). Университеттердің басым бөлігінде (25-тің 24-і) жазу курстары студенттерді әртүрлі пәндерді оқуға дайындай отырып, соның ішінде әртүрлі академиялық мәнмәтіндегі жазбаша мәтіндерді құрастыруға дайындай отырып, академиялық жазудың жалпы заңдылықтарымен таныстырады. Міндетті жазу курстары нақты пәндерге бағдарланған жалғыз университет Корнелль университеті саналады. Онда мемлекеттегі әртүрлі пәндерде жазуға оқыту бағдарламалары ең үлкен және алуан түрлі (WID тұғыры). Студенттерге білімнің барлық пәндік саласын қамтитын 30-дан аса кафедраларда 100-ден де көп курс ұсынылады. Атап өтетініміз, бірінші курс студенттеріне міндетті курстар жазуға көп көңіл бөледі де, үнемі сонымен ғана шектеледі: олар өзіне ғылыми аргументация мен сыни ойлау дағдыларын дамытуды да мақсат етіп қояды. Осылай, Пристон университетінің курстарын сипаттауда жазу семинарларының жазу дағдыларын дамытудан бөлек зерттеушілік жұмыс, аргументация негіздеріне, сонымен қатар кітапханада жұмыс әдістерімен танысуға мақсаттылығы айтылады. Кейде жазу курстарының атауының өзіне іс-әрекеттің басқа түрлері енеді: фокуста оқу мен жазу (University of California, Berkeley; Duke University; Carnegie Mellon University) немесе ауызша және жазбаша қарым-қатынас тұрады (Massachusets Institute of Technology, Georgia Institute of Technology). Университеттерде студенттер базалық деңгейге қол жеткізгеннен кейін игерілген жазу білімдерін жетілдірудің түрлі мүмкіндіктері бар. Талдау барысында ілгері деңгейдегі жазудың базалық деңгейінен басқа талаптары бар бес университет анықталды.

Осылай, Стэнфорд университетінде студенттер алғашқы үш жыл ағымында жазу бойынша үш курс оқиды. 3-ші курста "Writing in the Major" арнайы курсы оқытылады, бұл курс студенттерге өздері таңдаған мамандық бойынша жазу дағдыларын дамытуға мүмкіндік береді және қайсыбір пәнде жазу ерекшеліктерін оқудың негізі болады.

Жоғарыда аталған курстардан бөлек көптеген университеттер оқытуда WID принциптерін қолданады. Мұндай курстарды мысалы "Writing in Astronomy" (California Institute of Technology), "Legal Research & Writing" (Columbia University), "Writing About Science and Engineering" (The Johns Hopkins University) және т.б. болады. Аталған курстар арнайы кафедраларда жасалады және сәйкесінше белгілі бір пәннің маман-оқытушысымен оқытылады. Ерекше көңіл бөлетін жайт, қолдау студенттерге ғана емес, өз курстарында WAC принциптерін іске асырушы оқытушыларға да көрсетіледі. Академиялық жазу орталықтарының парақтарында оқытушыларға арналған ресурстар, сонымен қатар кеңестер жазылған. Мысалы, жазу тапсырмаларын қалай құру керек, оларды қалай бағалау керек, сонымен қатар, жазу дағдысын тиімді дамытуға ықпал ететін пікірлерді қалай жазу керек (мысал үшін Дьюк университетінің, Мадисондағы Висконсинск университетінің (University of Wisconsin-Madison) сайтын қараңыз). Кейбір университеттерде оқытушыларға арналған арнайы курстар ұйымдастырылады. Принстонс университетіндегі "Writing across University" бағдарламасы немесе Чикаго университетіндегі жазуды оқыту курстары ("Writing peda-gogy") мысал бола алады [355].

***Ұлыбритания университеттері***. Ұлыбритания университеттерінде жазуды дамытуға оқыту уақытына да көңіл бөлінеді, бірақ бұл американдық университеттермен салыстырғанда басқа жолмен жүргізіледі. О. Круз жазуға оқытудың ағылшындық дәстүрін арнайы сипаттайды. Ол бойынша маңызды рөлді академиялық ортадағы ауызша және жазбаша қарым-қатынас дағдыларын дамыту мақсатын көздеген және тұрақты сабақтарды сүйемелдейтін жеке дара кеңес берулер алады. Екі жүйенің басты айырмашылығы жетекші британдық университеттерде міндетті жазу курстарының жоқтығында. Барлық төрт жоғары оқу орнында шелелдік студенттерге арналған арнайы курстар бар (EAP түрлі нұсқалары), мысалы, Кембридж университетінде.

Лондонның императорлық колледжінде (Imperial College London) таңдау курстары ұсынылады, Оксфорд университетінде – кішігірім онлайн-курстар. Жазу дағдыларын дамытудағы барлық қолдау студенттерге тіл орталықтары (немесе жазу орталықтары) арқылы көрсетіледі. Қалыптасқан жағдай бойынша, олар жеке дара кеңес берулер, жазудың белгілі бір дағдыларын дамыту бойынша қысқа мерзімді курстар, сонымен қатар ақпараттық және ресурстық қолдау ұсынылады. Студенттерге арналған кейбір ресурстарды (мысалы, плагиатты болдырмау) сайтта еркін нұсқада алуға болады. Дегенмен университеттердің көпшілігінде барлық онлайн-ресурстар университетішілік желіде (Кембридж және Оксфорд университеттерінде – сырттан қолжетімсіз, жазу ресурстары) немесе кітапхана сайттарында орналасқан.

Сайттарда сонымен қатар оқытушыларға арналған қолдау бар (мысалы, Кембридж және Оксфорд университеттерінде), бұл келесідей қорытынды жасауға мүмкіндік береді: кейбір жетекші университеттерде WAC және WID принциптері қолданылады, дегенмен американдық жоғары оқу орындарындағыдай қайсыбір пәнді оқу бойынша міндетті талап жоқ.

***Басқа университеттер (Канада, Жапония, Швейцария)***. Канадалық үш университеттің біреуі (University of British Columbia) студенттерге әртүрлі тілдік және коммуникативтік құзыреттіліктерді дамыту мақсатын көздеген және әртүрлі тақырыптағы міндетті курстарды ұсынып, жазуға оқытудың американдық үлгісін қолданады. Торонто университетіндегі жағдай басқаша, онда студенттерден міндетті курсты оқу талап етілмейді, бірақ жазудың жалпы және арнайы дағдыларын дамыту мақсатындағы курстардың ("Professional Writing" деп аталатын курстар) көптеген нұсқасы таңдауға ұсынылады. Университет жазу дағдыларын дамытуға ықпал ететін көптеген әртүрлі ресурстар ұсынады: академиялық жазу бойынша ақпараттық материалдар мен арнайы семинарлар сайтқа бекітілген.

***Үшінші канадалық университет*** – Макгилла (McGill University) тіл қолданушылары мен қолданбаушы студенттерге жазу бойынша бірнеше курстар ұсынады. Студенттерді қолдаудың басқа түрлері жазу орталықтары арқылы жүргізіледі.

***Жапония университтерін*** (The University of Tokyo, Kyoto University) талдауға көше отырып, аталған университтеттердегі оқу тілі ағылшын тілі болмағандықтан сайтта ағылшын тілінде берілген ақпараттың аз бөлігі ғана жазу дағдыларын дамытуға арналған. Оқытуды интерұлттандырудың ғаламдық үрдісіне сәйкес екі университет те студенттерге ағылшын тіліндегі кейбір курстарды ұсынады, және сәйкесінше, жапондық студенттер үшін ЕАР бойынша курстар ұйымдастырады. Шетелдік студенттер үшін керісінше, академиялық мақсатта жапон тілін оқыту ұйымдастырылған (The University of Tokyo). Жапондық студенттер үшін жапон тілінде жазу дағдыларын дамытуға қатысты айтар болсақ, бұл туралы ақпарат сайттың ағылшын тіліндегі нұсқасында көрсетілмеген. Дегенмен, университет сайтында көрсетілген сілтемелерде мемлекеттің жетекші жоғары оқу орындарында соңғы жылдары американдық университеттерге ұқсас бейімдеу курстары (First year experience) оқытыла бастағаны айтылған. Ол курстар басқа мақсаттарымен қатар академиялық жазуға бағдарланған. Бұл қарастырылып отырған университеттерде ұқсас курстардың бар екенін болжауға мүмкіндік береді.

Біздің талдауымызға түскен, континенталдық Еуропаның жалғыз университеті, – ***Швейцариялық*** Цюрих жоғары техникалық мектебіндегі (ETH Zürich) оқу тілі – неміс тілі. Сайтта көрсетілген ақпараттан келесідей қорытынды жасауға болады: университетте жазу дағдыларын дамыту бойынша міндетті курстар жоқ, дегенмен жеке кафедралар жазу бойынша бірлік курстарын ұсынады (мысалы, "Research Methodology and Writing"). Сайтта мұндай курстардың кейбір ресурстары бар. Бұдан бөлек, академиялық мәтіндерді жазу бойынша ағылшын тілінде бірегей нұсқаулық бар.

***Батыс және Шығыс Еуропада академиялық жазуға оқыту***. Бүгінгі таңда оқу тілінде жазбаша мәтіндерді жасау қабілетімен байланысты құзыреттіліктерді дамытуға көңіл бөлудің қажеттілігі көптеген еуропалық университеттердің жетекшілерімен қабылданған. Студенттердің көпшілігі барлық жетекші жоғары оқу орындарында бар академиялық жазу орталықтары арқылы қолдау алады. Жазуды мамандандырылып оқыту қажеттілігін түсінетін еуропалық университеттер көп жағдайда академиялық пәндер шегінде жазуға оқытудың американдық моделін қолданады (WAC, WID).

Жоғарыда аталғандай, жазу дағдыларын дамытуға көп көңіл бөлінетін американдық университеттерде оқытушылық тәжірибесі бар пән оқытушыларынан бастама көтеріледі. Бірақ мұндай университеттер аз: бүгінгі таңда ана тілінде академиялық жазуға сәтті оқытудың Батыс Еуропа университеттеріндегі аз ғана үлгісін келтіруге болады. Осылай, А. Декламбр мен К. Донахью француз тілін академиялық мақсатта Францияның университеттерінде оқыту тәжірибесін сипаттайды, Дж. Харборд Германиядағы неміс тіліндегі академиялық жазу негіздерін оқытудың мысалын келтіреді. Оқыту тіліндегі академиялық жазуға арналған арнайы зерттеулер аз болса да, академиялық мақсатта ағылшын тілін оқытумен қатар ана тіліндегі академиялық жазу мәселесіне қызығушы-лықтың өсіп жатқанын айтуға болады. EATAW 2013 (European Association of Teaching Academic Writing) конференциясындағы көптеген баяндамалардың пәні студенттерде екі (ана тілі және ағылшын) және одан көп тілдегі тілдік құзыреттіліктің дамуын ұйғаратын «мультилингвальдылық» болды. Мультилингвалды тұғырды оқытуда қолданудың сәтті үлгісі Иван Франк атындағы Львов ұлттық университетіндегі Академиялық жазу орталығы бола алады. Орталықтың міндетіне ағылшын және украин тілінде жазудың академиялық біліктері мен дағдыларын дамыту кіреді. Ағылшын тілінде академиялық жазу біліктерін сәтті дамытудың шарты ең алдымен ана тілінде жазу дағдыларын игеруді ұйғаратын мультилингвалды құзыреттілікті дамыту болып табылады. Дегенмен, егер жағдайды Шығыс Еуропа мен бұрынғы КСРО елдеріндегі университеттерде жазуға оқыту жағдайын қарастыратын болсақ, берілген мысал – ережеге сай келмейді. Шығыс Еуропа университеттеріндегі жазу дағдыларын дамыту ерекшеліктеріне арналған зерттеуінде, Дж. Харборд Кеңес Одағының ыдырағанына дейін жоғары білім беру жүйесі барлық елдерде бірдей болғанын атап өтеді [364].

Аталған елдерде жазу дәстүрлі түрде оқу мақсаты болып саналмады. Сол сияқты жазу жұмыстары оқыту нәтижелерін бағалауда өте сирек қолданылды. Жазудың ең кең таралған формасы мамандық бойынша әдебиеттер мен дәрістерді конспектілеп жазу болды. Мақсаты студенттің белгілі бір әдебиеттерді оқығандығын көрсету болған «Реферат» деп аталатын жазу жұмыстары мазмұндама ретінде қарастырылған әдебиеттерге шолу ғана болды. Дж. Харборд тұжырымдама келесіде түйінделді деген қорытындыға келді: студенттің жазбаша мәтіндер жасау қабілеті жазу дағдыларына емес, оқыған мәтіндерді білуіне байланысты. Осындай қорытындыны Еуропада жазу дәстүрлі түрде арнайы оқытылуы қажет дағды ретінде қабылданбағанын көрсете отырып, О. Круз да жасаған. Жазу ойлаудың жалғасы саналды және сәйкесінше оқытуда зейін сыни ойлау дағдыларын дамытуға бөліну керек, бірақ жазу тек лингвистикалық құзыреттілік болып табылады.

Ph.D докторантура бағдарламасының аясында Оңтүстік Корея, Сеул қаласына ғылыми тағылымдаманы Сеулде орналасқан Доггук университетінде толық семестр білім беру үдерісі талданды. Студенттерге арналған ағылшын тіліндегі курсты таңдалды. Таңдалған курстардың екеуі жазу дағдыларын қалыптастыруға бағытталды. Greet Writing курсы ағылшын тіліндегі сөйлемдердің түрлері, құрылымы, ерекшелігі; мәтін түрлері, оның құрылымымен таныстырды, ал Academic Writing курсы эссенің түрлері, жазылу ерекшелігі, құрылымы; зерттеуге қажетті ақпаратты іздеу жолдары; плагиаттың алдын алу; сызба мен кестелерді сипаттау; тезисті жазу тәртібі, зерттеудің мақсаты мен міндеттерін анықтау және т.б. сол сияқты зерттеу дағдыларымен таныстырды. Тәжірибеге сүйене, Оңтүстік Корея университеттерінде, бакалавриатта академиялық жазу дағдыларын қалып-тастыруға бағытталған Greet Writing (3 кредит), Academic Writing (3 кредит), English Newspaper (3 кредит) сияқты курстардың нәтижелі оқытылатыны үлкен сеніммен айтуға болады. Сонымен қатар, магистратура сияқты білім берудің келесі кезеңінде магистранттар ілгері деңгейдегі Research Metho-dology курсын міндетті пән ретінде өтеді, ол Academic Writing, Greet Writing пәндерінің логикалық жалғасы болып табылады. Барлық пәндер ағылшын тілінде өтеді.

Қазір, Ресейді қоса алғанда, Шығыс Еуропаның көптеген университеттерінде белгілі бір мамандық бойынша оқу курстарын қалыптастыру және жоспарлау уақытында зейіннен тыс қалып қойған маңызды сұрақ – оқу тілінде академиялық коммуникация дағдылары мен біліктерін дамыту қажеттілігі, өйткені оқу үдерісі жүргізілетін тіл арқылы студенттердің жалпы академиялық сауаттылығын қалыптастырумен қатар жүреді. Жоғарыда аталғандай, академиялық сауаттылық жиі тек қана ағылшын тіліндегі курстар аясында өтеді. Дж. Харборд пікірінше, академиялық құзыреттіліктерді тек қана ағылшын тілінде дамыту идеясы қолайсыз, ал академиялық сауаттылықты дамыту міндетін тек қана ағылшын тілі оқытушыларына жүктеу тиімсіз.

Бұдан бөлек, оқу үдерісінде студенттер (аралық және қорытынды) бақылаудың жазбаша түріне жиі кезігеді. Бұл үшін оларға жазудың жаңа жанрларын игеру қажет (мысалы, академиялық эссе). Жүргізілген талдау халықаралық ғылыми қоғамға жоспарлы интеграциялану мақсатында білім берудің сапасы мен тиімділігін арттыру үшін қазақстандық жоғары білім беру жүйесі жеке академиялық жазуды және жалпы АС дамытуға көп көңіл бөлу керектігін көрсетті. Жазу дағдысы ауыспалы (transferrable skill) болғандықтан, оны ана тілі негізінде дамыту, содан кейін шет тіліне ауыстыру, немесе екі тілді де бірге оқыту тиімді болады. Бұл үшін оқу курстарына жоғары оқу орнындағы тиімді білім берудің негізі ретіндегі академиялық жазумен байланысты зерттеушілік құзыреттілікті қалыптастыруға және қазіргі білім беру тұжырымдамаларын тиімді іске асыруға мүмкіндік беретін жаңа және икемді моделдерін ендіру қажет.

**Сұрақтар мен тапсырмалар**

1. Педагогтарды ғылыми-зерттеу әрекетіне даярлау теорияларына шолу жасаңыз.

2. Қазақстан Республикасы педагогтарының инновациялық құзіреттілігін қалыптастыру технологияларына сипаттама жасаңыз.

3. Қазіргі дүние жүзіндегі педагогикалық білім беру бағыттарын негіздеңіз.

4. «Кайдзен» стратегиясына сипаттама беріңіз.

**6.3. Зерттеушілік мәдениет құрылымындағы әдіснамалық рефлексия**

Оқытушының жаңа іс-әрекетке инновациялық даярлығын қалыптастырудың жүйелік құрылымына оның өз санасы мен іс-әрекетіне танымдық талдау жасауында рефлексияның алатын орны зор. Өзінің педагогикалық іс-әрекетінде мұғалім әр түрлі қызметтік функцияларды атқарады. Психологтардың зерттеуі бойынша, оның **бірінші және негізгісі** – практика, оның мақсаты оқытудың нақты пәндік мазмұны, әдісі және формасы негізінде оқушының іс-әрекетін ұйымдастыру; **екіншісі** - мұғалімнің жеке өзінің іс-әрекетіне көзқарасымен өзінің іс-әрекетінің нәтижесін талдайды, баға береді. Әртүрлі педагогикалық жағдаяттарды шешуде мұғалім оқушымен тікелей өзара қарым-қатынас жасайды, оқушылардың іс-әрекетіне әртүрлі тәсілдермен басшылық етеді. Мұғалім өз іс-әрекетіне талдау жасау арқылы оқушылардың іс-әрекетін талдай алады. Ал бұл оқытушыны шығармашылыққа жетелейді. Сондықтан, оқытушының педагогикалық рефлексиясы әртүрлі жағдайда да дұрыс шешім таңдауға, оның іс-әрекетін бағалауға, өз жұмысының түпкі нәтижесін талдауға жол салып, кәсіби жетілуіне көмегін тигізеді [6].

«Рефлексия» ұғымы алғаш философия ғылымынан енді, индивидтің өз санасында өзінің жасаған іс-әрекеттерін ой елегінен өткізуін білдірді. Рефлексия («reflexio» латын сөзінен шыққан, тікелей аудармасы- артқа қарау, бұрылу) қандай да бір нәрсені үйрену мен таңдаудың көмегімен ой елегінен өткізу үдерісі. Тар мағынасында – рефлексия индивидтің өзіне және микроәлемге жасалған танымдық іс-әрекетінен кейінгі тану мүмкіндігі туатын сананың «жаңа бетбұрысы». Рефлексия ұғымынының мазмұнын түсіну үшін оны «өзін- өзі тану», «өзіне-өзі түсінік беру» ұғымдарымен синонимде қарау керек. Мұндағы «өзін-өзі тану – адамның өзінің «Менін» тануы, өзінің «Менін» барлық жағдайда сезіне алуы: қателескенде, әлсіз де, күшті әрекеттерінде. Ал «өзіне-өзі түсінік беру – күнделікті жағдайда айналада болып жатқан іс-әрекеттер мен құбылыстарға өзінің нақты көзқарасын білдіру.

Рефлексия мәселесі адам шығармашылығын зерттейтін көптеген ғылымдардың, солардың ішінде философия, психология және педагогиканың өзекті мәселесі болады. Рефлексия жайында айтылған философиялық ойлар, негізінен, «адамның өзіне бағытталған зерттеу жұмысы», «өзіңнің ақылың мен рухыңды өзіңнің бақылауың» дегенге келіп саяды. Сондай- ақ, «Рефлексия адамның өз істерінің мәнін түсінуі, олар туралы ойлану барысында өзіне өзінің нені, қалай жасағандығы туралы толық және анық есеп беруі немесе өзі әрекет барысында басшылыққа алған ережелер мен қателерді мойындауы не жоққа шығаруы» деген де пікір бар.

Ал психология рефлексияны адам санасын зерттеудің феномендік әдісі ретінде қарастырады. Рефлексия мен сананың өзара байланыстық қатынасын төмендегідей ойластырады: рефлексия анықталған тәсіл бойынша сананы зерттеу әдісі бола тұра, оның қасиеті де бола алады. Рефлексия жалпы алғанда, адамның өзінің ішкі жан дүниесіне, өзінің тәжірибесіне, өмірлік іс-әрекеттеріне сүйенуі, білім беру іс-әрекетінде субъектінің мотивін ұйымдастыру формаларының бірі және білім берудің алдыңғы қатарлы жаңашыл тәжірибиесінде пайдаланылатын мақсатқа жету құралы. Рефлексияның пәніне бәрі де кіреді: индивидтің тәжірбесіндегі білімі, көзқарасы, түсінігі, көңіл-күйі, қарым-қатынасы, ынтасы, құндылығы және т. б. [14].

Рефлексия жағдайында кез келген іс-әрекет ой елегінен өткізіледі, оның мотивтері мен мақсаттары анықталады. Адамды өмір мен мәдениеттің жоғары құндылығы ретінде санайтын білім беру философиясы мен педагогиканың ізгілікті бағыты адамның жеке ерекшеліктері мен қабілеттерін оның өзі дамытуын көздейді. Рефлексия – бұл тек қана адамның өзін-өзі білуі мен түсінуі ғана емес, сондай-ақ басқалар өзінің жеке тұлғалық ерекшеліктерін, эмоционалдық реакцияларын, когнитивтік көзқарастарын қалай білдіретінін білу болып табылады.

Ал әлеуметтік психологияда рефлексия – бұл адамдардың өзінің көңілдерін өз іс- әрекеттерінің «ішкі» және «сыртқы» мазмұндарына (психологиялық актіде, әртүрлі жағдайда) тұрақтандыра алу қабілеттілігі. Рефлексия әр түрінде жүзеге аса береді. Олардың ішінде ең көп тарағаны - өзін-өзі рефлексиялау (адамның өзінің психологиялық көңіл-күйі мен әрекетіне сытрқы бақылаушы тарапынан қарауы), өзара рефлексия (субъектілердің бір-бірінің бейнесінің олардың өзара іс-әрекеті мен санасының ерекшіліктерін көрсетуінен екі жақты бейнелену үдерісі), топтық рефлексия (топтық іс-әрекет пен топтық өзара іс-әрекеттілік мазмұны бар рефлексия) [25; 120; 235].

Көптеген ғалымдардың зерттеуіне сүйенсек, «рефлексия» термині ресейлік әдебиеттерде ХІХ ғасырдың 30-40 жылдары алғаш рет қолданыла бастаған. Ал 1900-1930 жылдары психологияда ғылыми жаратылыстану бағыты рефлексология («reflexus» латын сөзі «шағылысқан» және «logos»- грек сөзі «ілім») дами бастады. Психологиядан бастау алған рефлексология педагогика, психиатрия, әлеуметтану, мәдениеттануға да ене бастады. Ғалымдар рефлексиялық үдерістің жүруіндегі екі бағытты айрықша атап көрсетеді: объектінің мағынасын түсіндіруге алып келетін сананың рефлексивтік талдауы және құрылымы; тұлғаның өзара қарым-қатынасын түсіндіретін рефлексия.

Психологтардың пікірінше, рефлексияның күрделі үдерісінде, ең аз дегенде алты көзқарас бар: субъектінің өзі, ақиқат дүниедегі субъектінің өзі, басқаға қалай көрінетін субъект және басқа субъектінің тарапынан дәл сондай 3 көзқарас. Рефлексия субъектілердің бірін-бірі екі жақты (айналы) өзара бейнелеу үдерісі. Нәтижесінде бір-бірінің ерекшеліктерін қайта қарай алады. Осының нәтижесінде төмендегідей рефлексивтік үдерістер ажыратылады: өзін-өзі түсіну және басқаны түсіну, өзіне-өзі баға беру және өзгені бағалау, өзіне-өзі түсініктеме беру және басқаны түсіндіру.

**«Рефлексия» ұғымының мағынасын философтар, педагогтар, психологтар мына бағыттарда жан-жақты зерделеді:**

**– *шығармашылық мәселелерді шешуде тұлғаның өзінің жеке іс-әрекетін және қарым-қатынасын түсінуге бағытталған рефлексивтік ұстаным*** (В.В. Давыдов, Я.А. Пономарев, И.Н. Семенов және т. б.);

– ***педагогикалық іс-әрекеттерді үйретудегі рефлексия*** (Н.В. Кузьмина, Н. В. Кухарев және т. б.);

**– *оқу-тәрбие үдерісін педагогикалық талдау*** (Ю.А. Конаржевский және т. б.);

**– *педагогикалық іс-әрекетті өзіндік таңдауға мұғалімдерді үйрету*** (Л.Е. Плескач, В. Храпов және т. б.);

– ***диагностикалық негізде алдыңғы қатарлы озат тәжірибені талдау*, зерттеу, тарату** (Я.С. Турбовской және т. б.);

– ***оқу-тәрбие үдерісінде мұғалімнің дидактикалық мүмкіндіктерін ашу*** (Ю.К. Бабанский, Г.С. Полякова және т. б.)

– ***тұтас педагогикалық үдеріс теориясын жетілдіру*** (М.А. Данилов, Н.Д. Хмель және т. б.)

**– *әдіснамалық мәдениетті қалыптастыру*** (В.В. Краевский, В.А. Сластенин, В.Э. Тамарин, В.А. Мосолов, О.С. Анисимов, Е.В. Бережнова, Ю.В. Сенько, С.В. Кульневич және т. б.);

**– *педагогикалық рефлексия*** (Б.З. Вульфов, С.В. Степанова, Л.В. Яковлева, В.А. Сластенин, Л.С. Подымова және т. б.);

**– *педагогикалық шығармашылық*** (В.И. Андреев, В.И. Загвязинский, Н.Д. Никандров, М.М. Поташник және т. б.);

– ***коммуникативтік іскерлік*** (Ю.Б. Азаров, Н.Д. Грехнев, В.А. Кан-Калик, А.В. Мудрик және т. б.) [352].

Оқытушының зерттеушілік мәдениетін қалыптастыруда да педагогикалық рефлексияның алатын орны ерекше, себебі оның өз ісіне басқаның көзімен қарауы, оның өз қателігін өзі көріп, түсінуге, өзін-өзі бағалауға, түзетуге, жетілдіруге үйретеді. Оқытушының ғылыми-зерттеу әрекетіне даярлығы оның кәсіби құзіреттілігінің іргетасы жоғары оқу орнында білім алғанда қаланады. Сондықтан, жоғары оқу орнында болашақ мұғалімге педагогикалық құзіреттілікке апаратындай білім беру керек.

Болашақ педагогте кәсіби құзіретті маман ретінде төмендегі педагогикалық мәселелерді өз бетінше шеше алу қабілеті болуы керек: аналитикалық–рефлексивті, конструктивті–жобалау, коррекциялық–реттеушілік. Сондай-ақ, болашақ мұғалімдерді осындай қабілеттерді меңгеруге арнайы даярлау қажет.

Педагогтің білім беру саласындағы өзгерістерге сәйкес оның жаңа педагогикалық сапасын қалыптастыруда да рефлексияның атқаратын рөлі зор болмақшы. Педагогика ғылымында «рефлексиялық жүйе», «рефлексия деңгейі» ұғымдары жан-жақты зерттеле бастады (В.А. Лефевр), сондай–ақ, қазірдің өзінде де рефлексияның графикалық модельдері (субъект, субъект бейнесі, модель) және рефлексияның психологиялық тетіктері жан-жақты ашылуда. Адамның өз іс-әрекетіне рефлексивті қарым-қатынасы терең түсінудің, сыни талдаудың және конструктивті жетілдірудің ең негізгі психологиялық алғышарты. С.Л. Рубинштейннің пікірінше, рефлексия адамның өмірден өз орнын табуға, өмірде өз көзқарасын білдіруге, оны талдауға, пайымдауға көмектеседі.

Рефлексия мен адамның ойлау іс-әрекетінің ара-қатынасын зерделеп көрелік. Рефлексия – «адамды ойлауға бағыттайтын адами түсініктің ұстанымы, танымның әдіс-тәсілдерін сыни талдау, өз білімнің деңгейін білу, өзіндік таным іс-әрекетін, адамның рухани әлемінің ішкі құрылымын ашып көрсету».

Зерттеушілер шығармашылық ойлаудың мағынасын рефлексиямен байланыстырады. Ғалымның пікірінше, рефлексияның құрылымына, түйсік, жалпылау, салыстыру, бағалау және қобалжу, еске алу, мәселені шешу және т.б. жатады. Яғни, 5алымрефлексияны ойлаудан ажыратып қарастырады, оны психологиялық күйге ауыстырады.

Рефлексивті үдерістер мазмұны мұғалімнің кәсіби іс-әрекетінде айқын көріне бастайды:

– оқытушы оқушының ойын, зейінін және іс-әрекетін мақсатқа бағыттау барысындағы тәрбиеші мен тәрбиеленушінің практикалық іс-әрекетінде;

– оқушының іс-әрекетін жобалау үдерісінде (мұғалім оқушының жеке, дара, дербес ерекшеліктерін ескере отырып, оның қабілеттерінің дамуына бағыттайтын оқытудың мақсатына сәйкес жоба құрастыру);

– мұғалімнің өз іс-әрекетін субъект ретінде өзі талдауы, өзін-өзі бағалауы, сондай-ақ мұғалім өзінің-оқушыларын да өз іс-әрекеттерін талдауға, ой елегінен өткізуге, бағалауға, яғни, өз іс-әрекетіне өзінің рефлексивті қатынасын үйретеді (Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская).

Ғалымдар педагогтің кәсіби қызметі мен рефлексияның арасында өзара байланысты атап көрсетті. Педагогтің әртүрлі қызметі оның жеке педагогикалық іс-әрекетінің тиімділігін болжауға және бағалауға рефлексивті тетіктерін түрлендіреді. Практикада «педагогикалық рефлексия» ұғымын, бірінші кезекте, оқытушы өзін оқушының орнына қоя алатындығы және оқушылар көзімен қарағанда оқытушының беделімен байланыстырады. Зерттеушілер педагогтің төмендегідей позицияларын анықтап көрсетеді:

-өзінің іс-тәжірибесін әріптестеріне бере алатын оқытушы-әдіскер;

-оқушының шығармашылық қабілетін дамытатын оқытушы.

Педагогикалық рефлексия педагогтің әртүрлі позициясында жетіле отырып, оның ақпарат көздерін пайдалану нәтижесінде сыннан өтті. Тіпті ғылымға «педагогтің рефлексивтілігі» деген ұғым да ене бастады. Педагогикалық рефлексияға байланысты мұғалімнің нақты жағдайларында ойлау үрдісі қатар қарастырылады. Мұғалімнің әртүрлі кезеңдерде, инновациялық іс-әрекеттеріндегі рефлексияның мазмұнын зерттеушілер аша отырып, әртүрлі педагогикалық жаңалықтарға оқытушының рефлексивті позициясын ұштастырады, педагогикалық рефлексияның тиімді факторларын, рефлексивті өзара іс-әрекетті анықтайды.

Ғалымдар (Н.В. Кухарев және т.б.) іс-әрекет нәтижесіне қатысты әрбір мұғалімнің кәсібилік деңгейін төмендегідей анықтайды: репродуктивтік – өзінің білетінін өзгеге айтып жеткізе алады; адаптивтік – аудитория тыңдаушыларына өзінің хабарламаларын сіңдіре алады; оқшауланған – модельдік–курстық бағдарламасының белгілі бөлімдері бойынша білім, білік, дағдылар жүйесін қалыптастыру стратегиясын меңгерген; жүйе-модельдік білімі – толық курс бойынша білім, білік, дағдылар жүйесін қалыптастыру стратегиясын меңгерген; жүйе-модельдік шығармашылық өзінің пәнін жаңа жағдайда шығармашыл тұлғаны қалыптастыру құралына айналдыру стратегиясын меңгерген [345].

Педагогтің іс-әрекетінің негізгі қырларының бірі – оның педагогикалық қабілеттілігі. Ол мұғалімнің тұлғалық қасиеттеріне сәйкес жеке анықталады: объектіге, үдеріске және оның нәтижесіне арнайы сезімталдығымен ерекшеленіп, нақты жағдайда мәселені шешудің тиімді әдістерін көрсетеді. Педагогикалық қабілеттілік қызметтік жүйенің сапасы ретінде қарастырылып, іс-әрекет нәтижесінің басты көрсеткіші болады.

Педагогтің аутопсихологиялық құзіреттілігі деп, оның өзінің іс-әрекетінің, өзінің жеке қабілеттерінің деңгейін білуін, кәсіби өзін-өзі жетілдіру әдіс-тәсілдерін білуін, өз жұмысындағы және өзінің жеке басындағы кемшіліктердің себебін білуін, өзін-өзі жетілдіруге ынта білдіруін айтады.

Педагогикалық іс-әрекеттің төрт деңгейін көрсетуге болады:

1. құқықтық (нормативтік) деңгей – *мемлекеттік білім беру стандтартына бағытталған, педагогикалық іс-әрекеттің эталондық сапасын сақтауға және қолдауға бағытталған мұғалімнің сипаттамасы;*
2. түрлендіруші деңгей – *қандай да бір жаңашыл мұғалімнің іс-тәжірибесін өз іс-әрекетінде нәтижелі пайдалану;*
3. шығармашылық деңгей – *өзінің іс-әрекетіне зерттеу жүргізілетін, шығармашыл ізденістегі, өзінің жеке оқу әдістемесі бар мұғалім;*
4. инновациялық деңгей – *өзінің шығармашылығының арқасында, инновациялық педагогикалық технологияны меңгерген, өзінің жеке жаңалықтарын енгізген, өзінің төл технологиясын ендірген жаңашыл-шығармашыл инноватор мұғалім.* Педагогтің зерттеуге даярлығын қалыптастыруда жоғары деңгей – төртінші деңгей – инновациялық деңгей болады. Педагогтің жоғары инновациялық деңгейі қалыптасуы үшін ол өзін-өзі жетілдіру жұмыстарын жүргізуі тиіс: өз іс-әрекетін өзі талдау, өз іс-әрекетінің нәтижесінде диагностикалық сараптама жасау. Оның кәсіби құзіреттілігін диагностикалауда оның жеке дара ерекшеліктерін есепке алған жөн. Педагогтің зерттеушілік мәдениетін қалыптастырудағы педагогикалық рефлексияның мәнін ашатын рефлексивті мәдениетті қарастыру қажет. Ғалымдардың зерттеулеріне жүгінсек, рефлексивті мәдениет төмендегідей сипатталады: адамның шығармашылықпен ойлай алу қабілеті мен оған дайындығы және шиеленісті жағдайларды болдырмау жолдарын меңгеруі; жаңа білім мен құндылықтарды жинай алу біліктілігі; әртүрлі келеңсіз жағдайлардан шыға алу біліктілігі; қатынастың тұлғаралық жүйесіне бейімделе алу қабілеті; жүйелі практикалық мәселелерді қоя және шеше алу қабілеті.

Ғалымдар «рефлексия» ұғымын жан-жақты ашуға тырысады:

- ***субъектінің іс-әрекетінің құралын өзгертуді сезінуі*** (В.В. Давыдов, А.З. Зак, Е.И. Машбиц және т. б.);

- ***іс-әрекеттер арасындағы қатынасты орнату үдерісі*** (Н.Г. Алексеев, В.К. Зарецкий, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман және т. б.);

- ***басқа субъектінің іс-әрекетіне қатысты бір субъект іс-әрекетінің сыртқы бағыты*** (О.С. Анисимов, Г.П. Щедровицкий және т. б.)

Психологиялық зерттеулерде рефлексияның тағы да 4 саласы ашылады: кез келген мәселені шешудегі ойлану, өзінің іс-әрекетін ой елегінен өткізу; өзара қолдауға құрылатын іс-әрекет; адамның жеке тәжірибесінің басқа адамға жеткілікті және басқаның тәжірибесін өзіне алатын қарым-қатынас; өзін-өзі түсіну, адамның өзінің ішкі жан дүниесімен анықталатын «Мені» және «Мен емесі». Осындай 4 бағытты қамтыған рефлексия ғана педагогтің өз ісіне басқаның көзімен қарап, өзінің іс-әрекетінің «дұрысы» мен «бұрысын» көріп, ой елегінен өткізіп, өзінің жаңа қабілеттерін меңгеруіне, яғни инновациялық даярлығының қалыптасуына жол ашылады.

Педагогтің іс-әрекетінің нәтижесі оқушының іс-әрекетін нәтижесімен бағаланатындықтан, оқушылардың да іс-әрекетін қатар қарауға тура келеді. Егер төменгі мектеп жасында оқушының оқу әрекетінің өзегі ойлаудағы рефлексия болса, оның өзі де оқытушының басшылығымен жүзеге асады, ал жасөспірім шақта білім беруді ішкі, ортаңғы, анықтаушы мақсаты оқушының өз бетінше өздігінен ойлануы болады.

Өзіндік рефлексияның өлшеу бірлігі – өзіндік талдау. Өзіндік талдау педагогикалық талдаудан генетикалық тұғырдан шығады. Педагогика ғылымында педагогикалық талдаудың байланысы анықталған; педагогикалық талдаудың мазмұны мен негізгі бағыттары ашылған; мектепті басқару жүйесінде оқу-тәрбие үдерісінде педагогикалық талдаудың орны мен рөлі; педагогикалық талдаудың әдіснамалық ұстанымдары мен әдістері; оқу–тәрбие үдерісін педагогикалық талдау қызметінің жалпы теориялық тұжырымдамасы; педагогикалық талдау технологиясының моделі және т. б.

Қазіргі кезеңде «рефлексивтік біліктілік», «өзіндік сана», «өзін-өзі бағалау», «өзін-өзі тәрбиелеу», «өзін-өзі дамыту», «өзін-өзі бақылау», «өзіндік рефлексия» ұғымдарының мазмұны қайта жаңартылуда.

Педагогикалық рефлексия педагогикалық диагностикамен тікелей өзара байланыста қарастырылады. Педагогикалық диагностика мұғалім тұлғасын зерттеу нәтижесін талдау үдерісі ретінде қарастырылып, мұғалімнің іс-әрекеті мен тұлғаралық қатынасын реттеу және түзетуге ұсыныстар беруге негізделеді. Педагогикалық рефлексия мәселесі мұғалімнің өзінің тұлғасын өзі өзектендіруімен тығыз байланысты. Өзін-өзі өзектендіру тұлғаны дамыту тетігі ретінде адамның әлеуметтік ерекшеліктерін көкейкесті етуімен сипатталады. Мұғалімнің өзін-өзі өзектендіру мәселесі тек соңғы зерттеулерде ғана кездесе бастады. Оқытушының өзін-өзі өзектендіруі төмендегідей факторларды анықтайды: өзінің жеке тұлғасы мен іс әрекетіндегі жетістіктер мен кемшіліктерді сапалы жетілдіру мақсатында зерттеу (гностикалық іс-әрекет); жүйені жобалау және өзінің әрекетінің реттілігі (конструктивті іс-әрекет); мұғалімнің білім мазмұнын беру бойынша өзінің іс-әрекеттерін ұйымдастыру ы (ұйымдастырушылық іс-әрекет).

Педагогтің инновациялық іс-әрекеті құрылымындағы рефлексияның мазмұнын төмендегідей қарастырады: тікелей талдау - педагогикалық жүйенің өзекті күйінен соңғы жоспарланған мақсатқа жүгінуі; кері талдау - соңғы күйден өзектіге қарай мақсаткерлік; тікелей талдау мен кері талдаудың көмегімен аралық мақсатқа қарай бағытталуы [345].

Сонымен қатар, педагогикалық зерттеудің жүргізілуі барысында және аяқталған кезінде сапасын сипаттауға мүмкіндік беретін зерттеуші педагогтың кем дегенде үш сатыдан құралатын **әдіснамалық рефлексия** құрылымы анықталады. Әдіснамалық рефлексияның құрылымына зерттеудің ғылыми аппаратының жеке құрауыштары 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 ұстаным** (объектіде не байқалмай тұр, зерттеуші өзгерісті 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 нәтижие алғаш рет алынды?); **ғылым үшін мәні** (оның мәнін құрайтын, ғылымның дамуына бағытталған, қай ғылым саласына өзгеріс енгізеді?); **тәжірибе үшін мәні** (тәжірбиелік педагогикалық іскерліктің қандай нақты кемшіліктерін зерттеу нәтижиесінде алынған нақты нәтежиелер арқылы түзеуге болады?) [192].

Жүргізілген зерттеулерге талдаулар педагогикалық рефлексия мен өзіндік рефлексияның түпкі мақсаты – білім беру сапасын арттыру екенін көрсетті.

Педагогикалық рефлексия мен өзіндік рефлексияны педагогикалық үдерісте пайдаланып, жаңа өзгерістер енгізуге болады. Мәселен, озық іс-тәжірибені үйрену, зерттеу, тарату жұмыстарын диагностикалық негізде құруға болады. Диагностикалық әдіске ғалымдар өзін-өзі бағалау (рейтинг), өзіне-өзі баға беру, сауалнама жүргізу, сауалнама алу, әңгімелесу, мониторингтік сараптаманы және т. б жатқызып жүр. Диагностикалық әдістің нақты оқу мәселелерін шешуде мұғалім іс-әрекетінің әлсіз жақтарын анықтау; анықталған мұғалімнің әлсіз жақтарының қиындықтарын айқындау; айқындалған кемшіліктер мен қиындықтардың себептерін ашу; анықталған мәселені тиімді шешу жолдарын іздестіруге себепші болады.

Педагогикалық рефлексия мұғалімнің зерттеушілік мәдениетін қалыптастыруда үлкен рөл атқармақ.

**Сұрақтар мен тапсырмалар**

1. Педагогикалық рефлексия теорияларын сипаттаңыз.
2. Педагогикалық іс-әрекеттің төрт деңгейін көрсетіңіз.
3. «Рефлексия» ұғымына берілген анықтамаларды салыстырыңыз.
4. Рефлексияның мұғалімнің кәсіби іс-әрекетіндегі көрінісін сипаттаңыз.
5. Өз зерттеуіңіздің әдіснамалық рефлексиясын тірек конспектіде көрсетіңіз.

**6.4. Ғылыми-әдістемелік жұмыстың зерттеушілік әлеуеті**

Ғылыми-қолданбалы білімдер жүйесі мектептегі ғылыми-әдістемелік жұмысты ұйымдастыру, алдыңғы қатарлы озат педагогикалық іс-тәжірибені зертгеу, үйрену, тарату және пайдалану, мектеп практикасына педагогика ғылымының жаңалықтарын ендіру, педагогика ғылымы мен практикасыньң өзара байланысын орнату, сондай-ақ, мектептің оқу-тәрбие үдерісіне мұғалімнің зерттеушілік мәдениетін қалыптастыру мақсатында білім беру саласындағы педагогикалық шыгармашылық пен жаңашылдықты енгізу, инновациялық педагогикалык технологияларды меңгеруді үйрету болып табылады. Бұлардың әрқайсысына жеке-жеке тоқталып кетейік.

1) Мектептегі ғылыми-әдістемелік жұмыс - мұгалімнің зерттеушілік мәдениетін қ*алыптастырудың алғышарты.*

Әдістемелік жұмыс мұғалімнің өзін-өзі дамыту барысында өзінің кәсіби құзіреттілігін артгыруға педагогикалық әсерінің кажетті мүмкіндігін қалыптастыратын іс-әрекеттерінің өзара байланысқан әдіс-тәсілдерінің нақты жиынтығын кұрайды. Әдістемелік жұмыс жүйесінің төмендегідей элементтер жиынтығын ашып көрсетуге болады: мақсат, ұйымдастыру ұстанымы, мазмұны, формасы, әдстері және нәтижесі. Ғалымдар әдістемелік жұмыстың мақсаты мұғалімді педагогикалық шығармашылыққа жеткізетін білім, білік, дағды мен зерттеу мәдениетінің, рухани мәдениеттің бірін-бірі толықтыруы ретінде анықтайды.

Әдістемелік жұмыс – ғылым және озат педагогикалық тәжірибе жетістіктеріне, оқу-тәрбие жұмысының нақты талдауына негізделген әрбір мұғалімнің, ұстаздың, тәрбиешінің, оқу ұйымы басшысының білім беру жүйесінің басқа да қызметкерлерінің педагогикалық мамандық дәрежесін және кәсіби шеберлігін көтеруге (педагогтардың кәсіби өз өзіне білім беруді, өзін-өзі тәрбиелеуді, өзін-өзі жетілдіруді басқару бойынша шараларды есептегенде), тұтас педагогикалық ұжымның теориялық мүмкіндігін дамыту мен көтеруге және оқушыларға нақты білім беру тәрбиелеу, дамытудың үйлесімді деңгейіне жетуге бағытталған өзара байланысты шаралардың, қызметтердің жүйесі.

Ғылыми-әдістемелік жұмыс өзара бір-бірімен тығыз байланысқан екі бөліктен тұрады:

-оқу-әдістемелік жұмыс — педагоггарды оқу жоспары мен бағдарламасын құруға бағыттап, оқушыларды үздіксіз жалпы білім беруге даярлау идеясын жүзеге асырады, оқу-тәрбие үдерісінің сапасьн қамтамасыз етеді;

*-*ғылыми-зерттеушілік жұмыс – оқушылардың оқу материалын мең­геру тетіктері мен заңдылықтарын айқындауға, ғылыми зерттеудің әдіснамасы мен техникасын меңгеруге көмектеседі, білім беру мазмұнының жаңаруына байланысты жаңа әдіс-тәсілдерді, технологияларды меңгеру, оқушылардың білім, білік, дағдыларын бағалау критерийлерін анықтау жолдарын үйретеді. Ғылыми-әдістемелік іс-әрекет ғылыми-теориялық негіздемені қажет етеді. Ғылыми-әдістемелік іс-әрекеттің үш типі ажыратылады:

-зерттеушілік (инновациялық үдерістің дамуын қамтамасыз етеді);

-эксперименттік (инновациялық үдерісті дамыту режимінен оны қызметке қосу режиміне алмастыру);

-коррекциялық (іс-әрекеттің кепілдеме беретін нәтижесі) [205; 18; 21; 261; 262; 280; 290].

Жалпы білім беретін мектептердегі ғылыми-әдістемелік жұмыстар жүйесі өте аз зерттелген. Көптеген ғалымдар жалпы білім беретін мекемелер мен білім беру бөлімдеріндегі әдістемелік және өз білімін өзі жетілдіру жұмыстарын ұйымдастыруды үздіксіз білім беру мен білімді жетілдірудің негізгі бөлігі деп қарастырады. Кейбір зерттеушілер әдістемелік жұмысты мұғалімнің үздіксіз білім алу жүйесінің құрамды бөлігі ретінде санайды (П.В. Худоминский, Я.С. Бенцион), енді бірі әдістемелік жұмысты мұғалімнің біліктілігін көтеру іс-әрекетінің бірден-бір түрі ретінде есептейді (Я.С. Бенцион, Л.И Колесниченко). Үшінші біреулері әдістемелік жұмысты мұғалімнің өз пәні бойынша әдістемелік мәселелерді шешу жолдары деп қана түсініп, оның мәнін, құндылығын төмендетеді. Ал ғалымдардың қалған бөліктері ғылыми-әдістемелік және әдістемелік жұмыстарды педагогикалық үдеріске жаңалықты, жаңа технологияны ендірудің, лоарды сынақтан өткізудің бірден бір жолы деп қарастырып, оны педагогтің біліктілігін көтеру және оқушының тәрбиесі мен білімінің сапасын арттыру құралы деп есептейді (С.Н. Лактионова, Г. Кушпаева және т. б.) [351].

Қазіргі кезең инновациялық педагогикалық технологияны сынақтан өткізу және оқу-тәрбие үдерісіне ендіру бойынша әдістемелік жұмысты инновациялық бағытта қайта қарауды, ұйымдастыруды талап етеді. Ғалымдар инновациялық мектепте әдістемелік жұмысты құрудың жолдарын ашып көрсетеді. Ғылым жалпы білім беретін мектепте инновациялық бағытта әдістемелік жұмысты ұйымдастырудың әдіснамалық қағидаларын ұсынады, және әдістемелік жұмыс мазмұнына: рухани мәдениетті көтеру, философиялық білімді жаңарту және адам мен экология бойынша қазіргі кезеңдегі білімдер жүйесімен қарулану, теориялық деңгейде білім беру мазмұнын жаңарту, пән бойынша оқушының білім мен біліктілік құрылымын жетілдіру, оқу әрекетінің замануи теориясы мен әдістемесін меңгеру. Білім беру мазмұнының, парадигмасының өзгерісіне сәйкес жаңа буын оқулықтары мен оқу-әдістемелік кешенін, 12 жылдық мектептің жаңа оқулықтар мен оқу-әдістемелік кешендерін, оқытудың жаңа білім беру технологияларын, инновациялық-дидактикалық іс-әрекеттің әдіс-тәсілдерін меңгеру, жалпы алғанда мұғалімнің инновациялық даярлығын қалыптастыру, оқушылардың функциональдық сауаттылығын, өмірлік дағдыларын қалыптастыру мәселелері көкейкесті болуда.

Мектеп өмірінде мұғалімдердің кәсіби дайындығын көтеруде психологиялық-педагогикалық семинарлардың, онлайн-семинарлардың тренингтердің, практикум-семинарлардың маңызы арта түсуде. Мұғалімдердің мұндай тобы мектеп басшыларының, ғалым-педагоггардың, мұғалімдердің өзінің бастамасымен құрылуы мүмкін. Бұл топтың озат тәжірибесі өз мектебінде және одан тысқары жерлерге де жинақтап, таратылады.

Егер мәселелік топ өз тұжырымдамасын немесе әдістемелік жаңалығының талдамасын жасап, практикаға енгізумен айналысатын болса, онда ол топ ғылыми-зерттеу жұмыстарының негізгі белгілері бар эксперименттік - тәжірибелік әрекет жүргізеді. Ал ондай жұмыстар зерттеу тақырыбының өзектілігін негіздеу, күткен нәтижелерге болжам жасау, зерттеу әдістерін таңдау сияқты маңызды міндеттерді қамтиды. Бұл жұмыстар педагогикалық ЖОО, ҒЗИ педагог оқытушыларының ғылыми жетекшілігімен іске асады.

Мектептегі әдістемелік жұмыстардың ұжымдық түрлерінің бірі - педагогикалық ұжымның таңдаған ғылыми-әдістемелік тақырып бойынша зерттеушілік әрекеті. Негізінен, әдістемелік жұмыстың мазмұны мен оны бағалаудың диагностикалық параметрлері блоктық жүйеде қарастырылады. ***Бірінші блокқа*** — мұғалімнің пәні бойынша теориялық білімді, пәнді оқыту әдістемесін білуін, педагогика мен психология ғылымдарының соңғы жетістіктерін меңгеруі жатады. ***Екінші блокқа*** мұғалімнің білім беру мазмұны туралы білімі, пәні бойынша оқушыға білім берудің инновациялық әдіс-тәсілдерін меңгеруі, пәні бойынша оқыту формаларын меңгеруі кіреді. ***Үшінші блокқа*** мұғалімнің оқушылардьң психологиялық ерекшеліктерін білуі, оқушыларды тәрбиелеу, оқыту, дамытудың психологиялық заңдылықтарын білуі, педагогиканың теориялық негізі мен педагогикалық технологияны меңгеруі жатады [261; 262].

*2) Инновациялық педагогикалық тәжірибені жинақтау, насихаттау, тарату және пайдалану – мұғалімнің зерттеушілік мәдениетін қалыптастыру жолы*

Педагогикалық тәжірибе — оқыту мен тәрбиенің практикасын жан-жақты зерттеу объектісі, фактілер мен ғылыми мәселелерді жинақтаудың негізгі көздерінің бірі. Сондықтан, педагогикалық инновациялық тәжірибе оқу-тәрбие жұмысын үнемі дамыту мен жетілдіруде үлкен орын алады. Осыған орай, әрбір мұғалім еліміздегі жаңашыл ұстаздардың тәжірибесін, белгілі педагогтар мен психологтардың ғылыми еңбектерін терең зерттеп, өз ісінде шеберлікпен пайдаланудың жолдарын қарастырады [377; 378; 379].

Соңғы жылдары білім беру ұйымдарында инновациялық педагогикалық тәжірибені үйрену, зерттеу, пайдалану төмендегідей бағытта қарастырылып жүр:

-мұғалімдердің, мектеп басшыларының, білім беру ұйымдары қызметкерлерінің кәсіби біліктілігі мен кәсіби шеберлігін арттыру жұмыстарының құрамды бөлігі;

-мектепшілік әдістемелік жұмыстың инновациялық бағыты;

-мұғалімдердің, мектеп басшыларының, білім беру ұйымдары қызметкерлерінің шығармашылық дамыту құралы;

-педагогикалық зерттеу әдісі;

-педагогика ғылымы мен практикасының өзара байланысының нәтижесі;

-мұғалімдердің, мектеп басшыларының, білім беру ұйымдарының педагогикалық іс-әрекетінің арнайы түрі.

Озат педагогикалық тәжірибе педагогика ғылымына қатысты төмендегідей мақсатта қолданылады: ғылым мен практиканың мазмұнын кеңейтетіндей жаңа педагогикалық фактілер көзі; теориялық зерттеу өнімінің, ғылыми ұсыныстар мен ғылыми теориялық ақиқаттың критерийлерін оңтайландыру құралы.

Озат педагогикалық тәжірибені үйрену, зерттеу, тарату, насихаттау, пайдалану мұғалімнің инновациялық даярлығын қалыптастырудың алғышарты.

***3) Озат тәжірибені мектептің оқу-тәрбие үрдісіне ендіру – педагогтің зерттеушілік мәдениетін қалыптастыру құралы.***

Педагогика ғылымының жетістіктері мен озық педагогикалық тәжірибені практикада пайдалану мәселелері М.А. Данилов, В.Е. Гмурман, Ф.Ф. Королев, Э.И. Монсзон,Ю.К. Бабанский, Я.С. Турбовской, Л.И. Гусев, Я Скалкова және т. б. ғалымдардың еңбектерінде қарастырылады.

Мектептің оқу-тәрбие үдерісіне озық педагогикалық тәжірибені ендіру, озат мұғалімдер мен мектептің тәжірибесін насихаттау, тарату мәселесін алғаш көтерген М.Н. Скаткин болды. Педагогика ғылымындағы жаңалықтарды мектеп практикасына ендіру мәселелермен В.Е. Гмурман, Ю.К. Бабанский, П.И. Карташов және т. б. айналысты. Осы мәселенің теориялық қырын зерттеген М.Н. Скаткин төмендегілерді ерекше атап көрсетеді: мұғалімнің практикасына жаңаны ендіруге бағытталған жол, ендіру ұғымы, ендіру ұстанымдары, тиімді ендіру шарттары, түрлері, ендіру жұмысындағы кемшіліктер, ендіру үдерісін басқару, ендіру кезеңдері, педагогикалық зерттеу нәтижесінің түрлері және оны ендіру ерекшеліктері, ғылыми жаңалықты ендіруге және пайдалануға даярлық көрсеткіштері, әдістемелік қызмет, ендіру тиімділігі (бағасы, ендірудің типтік бағдарламалары, педагогикалық ұсыныстарды бағалау критерийлері) [99; 37; 251].

Практикаға зерттеу нәтижелерін ендірудің әдіснамалық негіздерін В.В. Краевский, В.И. Журавлев, А.А. Арламов. Т.В. Новикова, Х.И. Лийметс, Я Скалкова, Е.В. Бережнова және т. б. ғалымдар анықтады: ғылыми-педагогикалық нәтиженің түрлері мен оны ендіру ерекшеліктері; әдіснамалық, қолданбалы, іргелі, тәжірибелік-құрастырушылық зерттеулер, өнертапқыштық іс-әрекет; ендіруге әлеуметтік сұраныс, жаңалықты ендіру қажеттілігі, тиімділігі; педагогикалық инновациялық ақпараттар банкін құрудың теориялық негіздемесі; практиканың қажеттілігіне қарай аралық және соңғы нәтижелерді екі кезектік ендіру идеясы; ендіру үдерісінің моделін құрастыру, жаңалықты ендірудің тиімділігі мен сапасының көрсеткіштері мен критерийлері; педагогикалық үдерісті жаңартуға окушыларды қамтудың тәрбиелік ықпалы, ендіру үрдісінің типтік алгоритмі, жаңаның бір немесе бірнеше комноненттерін ендіруде жүйенің жаңаруы; жаңалықты ендіруде кездесетін кедергілерге сипаттама, жаңалықты ендірушінің заңды құқығы мен қызметтік міндеттері; педагогикалық идеяның дамуына әсер ететін жалпылама факторлары, оны мектеп практикасына ендіру кезеңдері және т. б. [112; 126; 285; 222; 333; 42].

Педагогика ғылымы мен озат педагогикалық тәжірибенің жетістіктерін мекгеп практикасына ендірудің әдістемелік және практикалық мәселелерін В.В. Краевский, Я.С. Турбовской, Н.В. Кузьмина, Н.В. Кухарев, Л.И. Гусев, Г.Л. Лұкпанов, И.В. Баранова және т.б. ғалымдар зерттеді: озат педагогикалық тәжірибені ендіру үдерісінің мақсаты мен маңызы; ендіру үдерісінің логикасы, ендіру - мақсатқа бағытталған іс-әрекет, ғылым жетістіктерін практикада пайдалануға даярлық деңгейі; ендіру іс-әрекетінің тиімділігін анықтайтын шарттар жүйесі, педагогикалық мақсатты шешуге мұғалім мен тәрбиешінің шығармашылық қыры, педагогикалық теория мен практиканың өзара байланысының заңдылықтары мен факторлары; ғылыми ұсыныстарды педагогикалық ұжымның тәжірибесіне айналдыру тетігі, ендіру үдерісінің алгоритмі [193; 375; 379; 204; 112].

**4) Педагогика ғылымы мен практиканың өзара байланысы — педагогтің зерттеушілік мәдениетін қалыптастырудың алғы шарты**

Мектептің кәсіби іс-әрекеті мен әрбір мұғалімнің шығармашылық іс-әрекетінің әдіснамалық негізінің құраушысына болатын теория мен практиканың үздіксіз өзара байланысы алынады. Педагогикалық теория мен практиканың өзара байланысы олардың өзара іс-әрекетінен туындайды. «Өзара іс-әрекеттілік» ұғымы педагогикалық зерттеу нәтижелерін практикаға ендіруді білдіреді, теория мен практиканың өзара іс-әрекеттілігі педагогикалық іс-әрекеттің кез келген түрінде байқалады (оқу-тәрбиелік, басқарушылық, ғылыми-зерттеушілік іс-әрекет, мұғалімдер қауымына педагогикалық ғылымның материалдарын беру іс-әрекеті). Соңғы кезде, ғылым мен практиканың өзара іс-әрекеттілік мәнмәтінінде педагогикалық жаңалықты пайдалану мәселесі көбірек зерттелуде. Көптеген зерттеушілер жаңашылдық қозғалысын педагогикалық жаңалықта пайдаланумен тығыз байланыстырады [126; 375].

Базалық ұғымдар қатарына төмендегідей терминдерді жатқызуға болады: педагогика ғылымының практикасымен өзара байланысы, олардың өзара байланыстылығы, өзара іс-әрекеттілігі, өзара дамуы; өзара көмектесуі, өзара бағалауы. Бұлардың әрқайсысы педагогика ғылымының да, педагогика практикасының да қызметтерінің негізгі ұғымдарына жатады. Егер «ғылым-тәжірибе» деген жалпы логиканы басшылыққа алса, онда бұл ұғымдардың сипаттамаларын төмендегідей реттілікте беруге болады: **себеп – мақсат – мазмұн – әдіс – құрал – форма – аймақ – масштаб – нәтиже – салдар.**

Ғылымда бұл жалпы логика төмендегідей алгоритммен беріледі: базалық ұғымнан өзара байланыстылық жүйесі моделін құру, онан кейін – жүйе құрылымындағы белгісіз компоненттерді іздестіру.

Педагогикалық теория мен мектеп практикасының өзара әрекеттесуінің нақты көрінісі мұғалімнің ғылыми-педагогикалық білімді пайдалану жұмысында жүзеге асады: жалпы педагогикалық, жеке пәндік – дидактикалық, жалпы дидактикалық. Бұл білімдер тікелей мұғалім тұлғасы арқылы меңгеріледі. Оны пайдаланудың ішкі тетігі – бұл мұғалімнің өзінің құндылығы арқылы жүзеге асатын таңдау, бағалау.

XX ғасырдың 60-70 жылдары ғылым мен теорияның өзара байланысын сипаттайтын **мектеп-зертханалар** пайда бола бастады. Ғалымдар мектеп зертхананың – педагогикалық ғылым мен практиканың өзара әрекетінің моделі ретінде қарастырады.

Мұғалімнің өзінің жеке әдістемелік жүйесін – жетілдіру бағытында шығармашылық тәжірибелер зертханасының, соның ішінде, мақсаттары бір мұғалімдер ұжымын біріктірген **атаулы мектептер** ұйымдастырылды. Республикадағы белсенді, ізденіс үстіндегі ұстаздар өз қолдаушыларымен бір ұжым болып, ынтымақтастық педагогикасының бір бұтағы атаулы мектептер аясында қызмет етуге ынта білдірді.

Жеке тұлғалық қорды жеке еншілік құқығы бар материалдар: лекциялар, баяндамалар, мәжілістер мен семинарлардағы ұсыныстары, авторлық курстары, әдістемелік нұсқаулары, бейне және таспа сабақтар, дидактикалық материалдар, оқушылар шығармашылығы, шығармашылық көрнекілік құралдары, авторлық кітаптары, ақпараттық мәліметтер мен деректер жинағы құрайды.

**Атаулы мектептер, инновациялық мектептер, мектептегі ресурстық орталықтар** – ізденіс жасау, тексеру, тарату айналысатын «инновациялық сынақ аймағы». Инновациялық мектеп топ ретінде әлеуметтік және психологиялық топ қасиеттерін біріктіріп, сіңіре білген өзіндік құрылымы әкімшіліктің нұсқауымен ойластырылып, қызметі алдын-ала белгіленбеген, керісінше, қызметті өз беттерінше ұйымдастырушы (жасаушы), инновациялық қозғалыстағы, формалды емес, даму деңгейі жоғары дәрежедегі ерекше топ. Инновациялық топ дамуының ұжымның классикалық қалыптасу тетігін қайталамайды, бұл топ даму деңгейі жоғары дәрежедегі ұжым ретінде қызметтік байланыс сипатын көрсетеді. Осыған орай, даму деңгейі жоғары дәрежедегі топтың қалыптасу тетігі төмендегідей сипатталады: жаңашыл-педагог іс-тәжірибесінің әртүрлі формада таратылуы, іс-тәжірибедегі білімді қолдаушылардың пайда болуы, қолдаушылар қызметінің өріс алуы, тұлғааралық қатынастағы қызметтік байланыстың нығаюы [351].

Инновациялық мектеп инновациялық топ педагогтары үшін дұрыс жол сілтеп, шешім қабылдап қана қоймайды, сонымен бірге сыртқы жағдай ықпалына, қарама-қайшылықтарға төзімділік, өз-өзіне сенімділік қабілеттерін де қалыптастырады.

Мектепте оқу және тәрбие жұмыстарын жетілдірудің, мұғалімнің инновациялық даярлығын қалыптастырудың жаңа бір формасы - **мұғалімдердің шығармашылық тобы.** Шығармашылық ең алдымен мұғалімдердің мамандықтарына сәйкес терең және берік білімді, мол тәжірибені талап етеді. Шығармашылық қабілетті дамыту, өз бетімен іздену, зерттеу жұмыстарына байланысты.

**Сұрақтар мен тапсырмалар**

1. Ғылыми-әдістемелік жұмыстың негізгі бөліктерін нақтылаңыз.
2. Озат тәжірибені мектептің оқу-тәрбие үдерісіне ендіру – педагогтің зерттеушілік мәдениетін қалыптастыру құралы екендігін дәлелдеңіз.
3. Инновациялық педагогикалық тәжірибені жинақтау, насихаттау, тарату және пайдаланутетіктерін сипаттаңыз.
4. Атаулы мектептердің, инновациялық мектептердің, мектептегі ресурстық орталықтардың қызметтерін түсіндіріңіз.

**6.5. Педагогтің зерттеушілік мәдениетінің теориялық моделі**

Қазіргі кездегі педагогтің әдіснамалық дайындығы теориялық пайымдау мен практикалық әрекетті талап етеді. Әдіснамалық дайындығының мазмұны жоғары кәсібилік, ойлаудың икемділігі, әдіснамалық рефлексия, ғылыми негіздеуге қабілеттілік, ғылыми тұжырымдамаларды сын көзбен қарай отырып, шығармашылықпен қолдана білу, танымның формалары мен әдістері, кәсіби әрекет жағдайында өзгерістерге бағдарлап отыратын білімді меңгеруден тұрады.

Педагогикалық әрекет 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 ғылыми-танымды және практикалық әрекеттің белгілі бір кезеңінде әдіснамалық білімді қолданудың нақты аймағын нақтылау, педагогика әдіснамасы мен педагогикалық зерттеулер бағытындағы семинар, конференциялардағы тұжырымдар мен ұсыныстардың пайдалылығын анықтау, студенттердің өз жұмыстарын қазіргі педагогикалық білім негізінде зерделеуін қалыптастыру керек [351].

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.

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 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 біріктіре 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 негіз болады.

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 жұмысы 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.

Педагог мамандығының логикасы мен құрылымы бұрынғыша ойлаудың индустриялық-ағарту парадигмасы шеңберінде қалып отыр. Сондықтан, мұғалімдердің кәсіби әдіснамалы құзіреттілігін қалыптастыру мұғалімдерде дүниені интегративті тұрғыдан қабылдауға, әрекеттің мәнін мәдени-мәнмәтіндік аспектіден көре білуге септігін тигізеді [352].

Педагогтардың әдіснамалық құзыреттілігін қалыптастыру оларды тек мәдениет туралы мәлімметтермен ғана байытып қоймайды, оларға өзін тануға, өзінің жеке «меңін» қалыптастыруда, кәсіби тұрғыдан жоғары деңгейге көтерілуге көмектеседі (О.Анисимов, В Краевский, А. Новиков, Ю. Сенько, В Ходусов. Н. Шамельханова және басқалар). Бұл жерде білім берудің мемлекеттік стандартына қойылатын талаптардың да қатысы бар. Қазіргі стандарттарда құзіреттілік тұғырына көңіл бөлу байқалғанмен, ол әлі де жетістіруді қажет етеді [19; 191; 283; 341; 396; 400].

Сонымен қатар, оқыту үдерісінде 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 үдерістерді басқаруды шығармашылықпен жаңаша ұйымдастыра білу. Ал жаңа тұрпаттағы жаңа педагогтің сапа көрсеткіштерінің бірі оның ғылыми-зерттеушілік мәдениеті болып табылады.

. Болашақ маманның мәдениетін қалыптастыру мәселелері Н.Б. Крылова, Г.И. Калиева және т. б. ғалымдардың еңбектерінде көрініс табады. Қазіргі заман талабына сай болашақ маманның мәдениеттілігі оның іс–әрекеті мен тұлғалық сапалық көрсеткіштері арқылы анықталады. 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.

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 үдерісін қамтамасыз ететін шығармашылық іс-әрекеттер әдісі, жалпыадамзаттық мәдениеттің бөлігі.

Ғалымдар педагогикалық мәдениеттің құрылымын нақтылады. Олар:

**-инвариантты бөлік**: балаларға қатысты педагогтің ізгілік көзқарасы, оның тәрбиешіге тән қасиеттері; психологиялық-педагогикалық құзыреттілік және 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 [351].

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 мәдениеттің төмендегідей өлшемдерін басшылыққа алу қажет: 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.

Педагогтің кәсіби-зерттеушілік мәдениеті құрамындағы сапа мен қабілеттерді әдіснамалық, теориялық, әдістемелік, технологиялық негізгі төрт компонентке топтауға және олардың өлшемдері мен көрсеткіштерін анықтауға болады. 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 зерттеушілік-біліктіліктің бес компонентіне (білім, білік, дағды, тәжірибе және қабілет) сүйене отырып құруға болады.

***Әдіснамалық компонент*** болашақ педагогтің әдіснамалық білімге ынтасы мен қызығушылығын, әдіснамалық тұғырларды, білімдерінің мазмұндық деңгейін, оны өз тәжірибесінде қолдана білуі, өзінің әдіснамалық білім, білік, дағды, қабілетін және тәжірибесін де 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 өзінің технология саласындағы сапалық қасиеттерін бағалауымен, рефлексия жасауымен өлшенеді.

***Мотивациялық өлшем*** педагогтің зерттеушілік мәдениетіне деген тұрақты ынтасы, талпынуы мен қажеттіліктерінің болуы, 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 біліктілігімен, сауатылығымен зерттеушілік мәдениет туралы білімдер жүйесінің деңгейімен сипатталады.

***Технологиялық өлш*ем** өзінің кәсіби зерттеушілік мәдениетін тәжірибеде қолдана алу біліктерінен, дидактикалық біліктерді жүзеге асыра білу 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 диагностикалаудың әдістерін білудің практикадағы көріністер.

**Педагогикадағы модельдеу саласындағы жетістіктер негізінде педагогтің зерттеу мәдениетінің моделі тұжырымдамалық деңгейде ұсынылады**

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 **(7-сурет).**

Сонымен, педагогтің зерттеушілік мәдениетінің инварианттық құрамдас бөліктеріне тұтас педагагогикалық үдерістің теориясы мен технологиясын жүзеге асыруға даярлық; ғылыми-зерттеу жұмысына даярлық; педагогикалық рефлексия мен өзін-өзі рефлексиялауға даярлық енеді.

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 жатады. 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.

**7-сурет. Педагогтің зерттеушілік мәдениетінің құрылымы**

**Философиялық**

**білім**

**Әдіснамалық**

**білім**

**Педагогтің зерттеушілік мәдениетінің логикасы**

• **ғылым философиясы**

**• педагогиканың философиясы**

**• гносеология**

**• ғылыми таным логикасы**

**• ғылым әдіснамасы**

**• педагогика әдіснамасы**

**• әдіснамалық тұғырлар**

**• инновацияны жасаудың әдіснамасы**

**• тұтас педагогикалық үдеріс теориясы және технологясы**

**• ҒЗЖ теориясы**

**•инновациялық әрекетке даярлау теориясы**

**• педагогикалық рефлексия теориясы**

**• ғылыми-әдістемелік жұмыс теориясы**

**• дидактикалық инновациялар**

**• педагогикалық білім беру практикасы мен теориясы**

**Дидактикалық білім**

**Философиялық негіздері**

**Әдіснамалық негіздері**

**Теориялық негіздері**

**Педагогтің зерттеушілік мәдениеті**

**Мәннен**

**Шынайы болмысқа**

**болмысқа**

**Философиялық білімдері – білім беру теорияларын пайымдау құралы**

**Әдіснамалық білімдер**

**Білім беру теориясы мен практикасы**

Зерттеушілік мәдениет - кәсіби-педагогикалық мәдениеттің бір бөлігіі. Педагогтің зерттеушілік мәдениетін үлгілеу мақсатында гылыми зерттеу әдісі ретіндегі модельдеу басшылыққа алынады. Сол себепті педагогикалық білім беру мазмұнында тұтас педагогикалық үдерістің теориясы мен технологиясы, ғылыми зерттеу жұмысының теориясы мен әдістемесі, педагогикалық рефлексия мен педагогикалық инноватика теориясы және т.б. құрамдас бөліктері орын алады. Зерттеушілік мәдениеттің статикалық моделінде оның негізгі алғышарттары мен пайда болу көздері бейнленген: әлеумет мәдениеті – жалпылама (всеобщее), әлеуметтің педагогикалық мәдениеті - (общее), кәсіби-педагогикалық мәдениет - ерекшелік (особенное), педагогтің зерттеушілік мәдениеті – бірлік (единичное).

Жалпы адамзат мәдениеттен әуелі педагогикалық мәдениетке негізделген кәсіби-педагогикалық мәдениет, одан зерттеушілік мәдениет қалыптасады. Сондықтан зерттеушілік мәдениеттің мазмұнында педагогика әдіснамасының даму үрдерісі ескерілді. Зерттеушілік мәдениеттің құрамына инновациялық-әдістемелік дайындық кіреді.

Теориялық үлгі құрастыру логикасына сәйкес бұл үдеріс: ақпарат жинау – теориялық модельдеу - нақты зерделенуші пәнді өзінің мазмұнына, құрылымдық бөліктеріне, байланыстарына, қарым-қатынастарына сай талдау және теориялық (ойша)эксперимент [27]. Құрастырылған модель оның өзін жасау үдерісіне қатысады. Педагогтің зерттеушілік мәдениетінің негізіне оның кәсіби-педагогикалық мәдениетінің үлгісін ала отырып, педагогті даярлау мазмұны мен нақты әрекеті арасындағы сәйкестік туралы мағлұматтар алынады. Осыған байланысты әуелі педагогтің зерттеушілік мәдениетінің құрамдас бөліктері анықталды. **(8-сурет).**

Зерттеу пәні ретіндегі педагогтің зерттеушілік мәдениетінің моделін құрастыру педагогикалық зерттеулерде модельдеу әдісін, матрицалық модельдеу әдісін қолдану саласындағы жетістіктерге негізделді (Н.Д. Хмель, JI.X. Мажитова және т.б.). Бұл үлгіде, педагогтің зерттеушілік мәдениетінің моделі оның құрауыштарын жүзеге асыру дайындығының матрицасы.

Сонымен, **педагогтің зерттеушілік мәдениетінің инварианттық құрауыштары мыналар: тұтас педагогикалық үдерістің теориясы мен технологиясын жүзеге асыруға даярлық (a1); ғылыми-зерттеушілік жұмысқа даярлық - ҒЗЖ(а2); педагогикалық рефлексияға даярлық және өзіндік рефлексияға даярлық – ПР және ӨР (а3).**

**Педагогтің зерттеушілік мәдениетінің инварианттық және вариативтік құрауыштары**

**Педагогтің зерттеушілік мәдениеті**

***Инварианттық***

***құрауыштар***

***Вариативтік***

***құрауыштар***

Ғылыми-әдістемелік жұмысты ұйымдастыруға даярлық (а4)

Тұтас педагогикалық үдерістің теориясы мен технологиясын жүзеге асыруға даярлық (а1)

Озат педагогикалық тәжірибені зерделеуге және жинақтауға даярлық (а5)

Ғылыми-зерттеушілік жұмысқа даярлық (а2)

Педагогика ғылымы жетістіктерін практикаға ендіруге даярлық (а6)

Педагогикалық рефлексияға және өзіндік рефлексияға даярлық (а3)

Педагика ғылымы мен практиканың өзара әрекеттестігін жүзеге асыруға даярлық (а7)

Инновациялық-дидактикалық әрекетке даярлық (а8)

Зерттеушілік әрекетке даярлық (а9)

**8-сурет. Педагогтің зерттеушілік мәдениетінің инварианттық және вариативтік құрауыштары**

**Педагогтің зерттеушілік мәдениетінің вариативтік құрауыштары мыналар**: ғылыми-әдістемелік жұмысты ұйымдастыруға даярлық - ҒӘЖ (а4); озат педагогикалық тәжірибені зерделеуге және жинақтауға даярлық – ОПТЗ ж Ж (а5); педагогика ғылымы жетістіктерін практикаға ендіруге даярлық - ПҒЖПЕ (аб); педагика ғылымы мен практиканың өзара әрекеттестігін жүзеге асыруға даярлық - ПҒПӨӘЖА (а7); инновациялық-дидактикалық әрекетке даярлық - ИДӘ (а8); зерттеушілік әрекетке — ЗӘ(а9).

Жоғарыдағы қағидалар негізінде педагогтердің **зерттеушілік мәдениетті іске асыру даярлығы мен зерттеушілік мәдениетті меңгерген педагогтер типтері арасындағы өзара байланыс үлгісі ұсынылады**  **(9-сурет).**

**9-сурет. Педагогтердің зерттеушілік мәдениетті іске асыру даярлығы мен зерттеушілік мәдениетті меңгерген педагогтер типтері арасындағы өзара байланыс үлгісі**

**Зерттеуші-педагог**

ЗӘ (а9)

ИДӘ (а8)

ПҒПӨӘЖА (а7)

ПҒЖПЕ (а6)

ОПТЗ ж Ж (а5)

ҒӘЖ (а4)

Пр жәнеӨР (а3)

ҒЗЖ (а2)

Жаңашыл педагог

Инноватор педагог

Шығармашыл педагог

Оқушы әрекетін талдаушы педагог

Практикалық әрекетін талдаушы педагог

Педагогикалық жасалымдар құрастырушы педагог

**Зерттеушілік мәдениетті меңгерген педагогтер типтері типтерітиптері**

**Педагогтің ерттеушілік мәдениетті іске асыру даярлығы**

Бұл модельді графикалық түрде былайша бейнелеуге болады **(10-сурет).**

зерттеушілік зерттеуші

**Вариативіткі құауыштар**

әрекет (а9) педагог (VII)

ИДӘ (а8) инноватор педаог(VI)

ПҒмен ПӨӘ (а7) жаңашыл-педагог (V)

ПҒЖПЕ (а6) шығармашыл педагог (IV) (IV)

ОПТЗ және Ж (а5) оқушы әрекетін

талдаушы педагог (III)

ҒӘЖ (а4) өз әрекетін талдаушы педагог

(II)

ПРӨР (а3) Педагогикалық жасалымдар құрастырушы педагог

((I)

ҒЗЖ (а2)

ТПП (а1)

**Инварианттік құрауыштар**

құрауыштар

**Педагогтің зерттеушілік**

**мәдениет типтері**  **Зерттеушілік мәдениеттің құрылымы**

I – тип a1 + а2 + а3

II – тип a1 + а2 + а3 + а4

III – тип а1 + а2 + а3 + а4 + а5

IV – тип а1 + а2 + а3 + а, + а5 +

VI - тип а1 + а2 + а3 + а4 + а5 + а6 + а7

VII – тип а1 + а2 + а3 + а4 + а5 + а6 +а7 + а8

VIII – тип a1 + а2 + а3 + а4 + а5 + а« +а7 + а8 + а9

**а9 – зерттеушілік әрекет – педагогтің кәсібипедагогикалық әрекетінің идеальды бейнесі**

**тұтас стрелкалар**

**-------------- пунктирлі стрелкалар**

**10-сурет. Педагогтің зерттеушілік мәдениеті құрылымының моделі**

Тұтас педагогикалық үдерісті, ғылыми зерттеу жұмысын, ғылыми әдістемелік жұмысты педагогтің жүзеге асыру тәжірибесін оның зерттеушілік мәдениетін қалыптастыру аясында жасалған ретроспективті талдау бұл мәселелердің 1950-1970 жылдары терең зерделенгенін көрсетеді. Соның нәтижесінде рационалистік тәжірибе (сабақты құрудың теориясы мен әдістемесі, липецк тәжірибесі, оқушылардың үлгермеушілігін болдыраму саласында ростовтық мұғалімдер тәжірибесі және т.б.); ал озат педагогикалық тәжірибені зерделеу және жинақтау, педагогика ғылымы жетістіктерін практикаға ендіру теориялары 1970-1980 жылдары қарқынды дамыды және **жаңашыл тәжірибенің** (жаңашыл мұғалімдер тәжірибесі) қалыптасуына ықпал етті; педагогика ғылымы мен практиканың өзара әрекеттестігі, инновациялық-дидактикалық әрекет теориялары 1980-1990 жылдары **инновациялық тәжірибенің** (инноватор мұғалімдер тәжірибесі)дамуына әсер етті; **мұғалімнің зерттеушілік мәдениетін қалыптастыру** теориялары 1990-2000 жылдары белсенді дамып, **ғылыми тәжірибе** (зерттеуші мұғалымдер тәжірибесі) жинақталды.

Сонымен, педагогикалық тәжірибенің табысты қалыптасуын былайша сызбамен көрсетуге болады: рационалистік тәжірибе - **жаңашыл тәжірибе - инновациялық тәжірибе - ғылыми тәжірибе.**

Педагогтің зерттеушілік мәдениетін меңгерудің ең биік шыңы жаңа білім беру парадигмасының орнығуына байланысты оның **табысты кәсіби-зерттеушілік әрекеттің және жоғары деңгейдегі зерттеушілік мәдениеттің иесі болып** қалыптасуы болып табылады Ұсынылған модель ұстанымдық ерекшеліктері мен кейбір артықшылықтарымен сипатталады. **Біріншіден,** педагогтің зерттеушілік мәдениетінің инварианттық құрауыштары: тұтас педагогикалық үдерістің теориясы мен технологиясын жүзеге асыруға даярлық, ғылыми-зерттеушілік жұмысқа даярлық, педагогикалық рефлексияға және өзіндік рефлексияға даярлық педагогтің кәсіби әрекетке даярлығының барлық түрінде орын алған. Өйткені бұл жүйенің әр бөлігіне жұмыстың тиімділігін қамтамасыз ету рөлі белгіленген, ал бөліктер арасында өзара әрекеттестік пен өзара шарттылық аса тиімді болған баолар еді. **Екіншіден,** педагогтің зерттеушілік мәдениетінің моделі - зерттеушілік мәдениетті қалыптастыру теориясын жасаудың негізі. **Үшіншіден,** аталмыш сапаны меңгеру деңгейін бағалау соңғы нәтижемен ғана емес, ол сапаның даму барысымен де сипатталады.

Зерттеушілік мәдениет негізінен педагогке дидактикалық жаңалықты пайымдау және құрастыру үшін қажет. Мұнда зерттеуші педагогтің жаңартушы белсенділігін қамтитын әдіснамалық білімнің элементтері бар. Сонымен қатар зерттеушілік мәдениеттің өзегі зерттеу әрекетінің барлық салаларын бағдарламалық қамтамасыз ету қызметтерін атқарды. Оның құрамына зерттеу әрекетінің заңдылықтары, дидактикалық жаңалықтар; жаңалықтардың құндылықтары; дидактикалық жаңалықтардың теориялық тұжырымдамалары енеді.

Зерттеушілік мәдениетті жетілдірудің шарттарына кафедраның немесе зерттеу топтарының ғылыми-әдістемелік жұмысы; озат педагогикалық тәжірибені және педагогикалық инновацияларды ғылыми жинақтау; психологиялық-педагогикалық зерттеулердің нәижелерін кешенді ендіру; психологиялық педагогикалық теориялар мен практиканың өзара әрекеттестігін іске асыру жатады. Бұл үдеріс «теория - тәжірибе - теория», педагогикалық инновациялық қозғалыс, зерттеушілік ізденістер үлгісімен жүреді.

Педагогтің зерттеушілік мәдениетін қалыптастыру әрекетінің үш құрылымдық бөлігін қарастыруға болады. Олар: **мотивациялық, когнитивтік және үдерістік (5-кесте**). Мотивациялық бөлікке білім беру мен ғылымдағы инновациялық үдерістерді танып білуге ұмтылыс; философиялық, әдіснамалық, психологиялық, педагогикалық әдебиетке қызығушылық; жаңа педагогикалық фактілерді, құбылыстарды үдерістерді, талдауға ынтасы; кәсіби-педагогикалық әрекетте өзін өзі жүзеге асыруға ұмтылыс енеді.

**Когнитивтік бөлікке** философиялық заңдарды ұстанымдарды, категорияларды және оларды зерттеуде қолдану, педагогикалық құбылыстарды зерттеудің әдіснамалық тұғырларын білу және орынды пайдалану; зерттеу әрекетінің теориясын әдіснамасын түсіну және қажеттігін түсіну кіреді.

**Үдерістік бөлік** педагогтің инновациялық-дидактикалық әрекетке дайындығынан көрініс табады.

Сонымен, **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.

**Сұрақтар мен тапсырмалар**

1. Зерттеу университеттерінің ғылымды дамыту тетіктеріне сипаттама беріңіз.

2. Педагогтің зерттеушілік мәдениетінің құрамдас бөліктерін өзара байланысын негіздеңіз.

3. Педагогтің зерттеушілік мәдениетінің инварианттық құрамдас бөліктерін сипаттаңыз.

4. Педагогтің зерттеушілік мәдениетінің вариативтік құрамдас бөліктерін сипаттаңыз.

* 1. **6.6. Ғылыми мектеп – педагогтің зерттеушілік мәдениетін дамыту кеңістігі**

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 [351].

Ғылыми мектептің зерттеушілік ахуалының ерекше белгілері***: профессордың жоғары ғылыми талап қоя білуі және оны орындауға жұмылдыру шеберлігі, ашықтығы, сынның ашық айтылуы, жетекшінің 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*** [16; 19; 339].

Ғалымдар ғылыми білім беруді негізгі саланың бірі ретінде қарастыра отырып, ғылыми жетекшілерді арнайы педагогикалық даярлаудың қажеттілігін негіздейді. Олар диссертациялық зерттеулерге жетекшілік ету педагогикалық іс-әрекеттің ең күрделі түрі деп есептейді. Зерттеу әрекетінің 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.

Ғылыми зерттеулердің нәтижесінің құрамына кіретіндер: жаңа мәселені қою, жаңаша классификациялау, құбылыстың жаңа түрлерін анықтау, негізгі ұғымдар мен категориялардың мағынасын ажырату, зерттеудің жаңа әдістерін жетілдіру, өзекті ғылыми мәселелердің жаңа шешу жолын ұсыну, жаңа теориялар жасау, ғылымдағы жаңа бағытты ұсыну және оны негіздеу.

Қазіргі кезеңде ғылымда жеке шығармашылық үдеріс туралы көзқарас өзгерді. Замануи 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. Зерттеушілердің 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». Сонымен, ғылыми мектептің жалпы білім беретін мектептен айырмашылығы, оқыту мақсатынан бөлек, жаңа білімді ашу мақсатын көздейді (Н.Н. Моисеев).

Ғалымдардың пікірінше, ғылыми мектеп әлі күнге дейін ғылыми білімді ашудың, ғылыми кадрларды шығарудың, ұжымдық ғылыми іс-әрекеттерді жетілдірудің, кәсіби қарым-қатынас жасаудың тарихи өзін, ақтаган бірден бір формасы болып табылады (Е.С. Ляхович, Н.П. Лукина).

Психологтар 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 бүгінгі қоғам сұранысын қанағаттандыратын жаңа маман даярлайтын ерекше педагогикалык жүйе [176; 363; 423].

Сондай-ақ, тәлімгер идеясының дамуы ғылымның қазіргі өмірдегі рөлін терең сезінуге жағдай жасайды. Осы тұрғыдан қарағанда, педагогикада П.Я. Гальпериннің, Л.В.Занковтың, В.В. Краевскийдің, В.А. Сластениннің ғылыми мектептері теориялық деңгейде жинақтауды қажет етеді. Қазақстанда Р.Г. Лемберг, Г.А. Уманов, Н.Д. Хмель, А.П. Сейтешев, Б.К. Момынбаев, К.Қ. Құнантаева, Г.Қ. Нұрғалиева, М.Ә. Құдайқұловтың, С.А. Ұзақбаеваның, К.Ж. Қожахметованың 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 жетекші және оның қызметінің мазмұны. Магистранттардың зерттеушілік қызмет әдістемесін меңгеру үдерісіне ғылыми мектептің дәстүрі мен ғылыми жетекші тұлғасының ықпалы*.** Зерттеушілік әрекеттің сипаты арнайы (тәжірибелік және теориялық), математикалық, логикалық, философиялық-әдіснамалық, тарихи-ғылымилық және ғылымға кіріспелік, адамгершілік-әдіптілік дайындықты талап етеді. Сондықтан да, магистрант зерттеушілік аспапты игеруші жас зерттеуші ретінде көбінесе «сынау мен қателесу» әдісін қолданып ұзақ, әрі ауыр жүріп отырады. Осыған байланысты, магистиранттың толық қалыптасуы ғылыми мектептің дәстүрі мен ғылыми жетекші тұлғасының ықпалының мәнділігіне ешбір даусыз негізделген [44].

Сонымен, ғылым – бұл, біріншіден, қазіргі таңда негізгі болып келетін-ойлау, екіншіден, бұл ғылыми әдістен туындайтын жалпы адамзаттық құндылық. Егер де дәріс оқушы прфессордың міндеті, ***біріншіден****,* білімнің эталоның қалыптастыру болса, онда тәлімгер ретінде атқаратын рөлі – білім беру үдерісінде білім алушымен жеке байланысқа түсу арқылы ойлаудың ғылыми стилін қалыптастыру мен ғылымның бағалы негіздемелерін жеткізу. «тәжірибеден өтуші» болашақ ғалымның білім алушылармен жүргізетін тәлімгерлік қызметі, ол атқаратын жұмыстың ерекше формасы ретінде: ***екіншіден,*** ғылыми қауымдастықтың құндылығын ұрпақтан ұрпаққа жеткізуге; ***үшіншіден*** білім берудің заманауи бағытқа қарай реформалануы; ***төртіншіден,*** түрлі буын өкілдерін өзара байланыстыра оқыту жағдайын қалыптастыру мен тәлімгердің өзін-өзі дамытуына бағытталады. Одан бөлек, тәлімгерлік идеясының өрістеуі қазіргі таңда білімділер мен ғалымдардың алатын рөлінің орасан зор екендігін қоғам түсінуіне мүмкіндік береді.

Оқытушы мен студенттің серіктестігінің басты назарға алынуы ең ойға қонымды нұсқа болып саналады және де осы мақсатта негізге алынатын міндеттердің өзектіліктері мыналар:

* ынтымақтастық негізінде білім алушылардың шығармашылық қабілетінің дамуы;
* оқу үдерісі барысында екі субъектінің де өз-өзін көрсетуге және дамытуға ұмтылуы;
* қарым-қатынас техникасын толығынан жетілдіру.

Ғылыми жетекші тұлғасының кәсібилігі, іскерлігі мен адамгершілігінің молдығы - бұл түрлі реттегі құбылыстар емес. Олар кәсіби тәжірибе, дүниетаным, белгілі бір нұсқамалар мен ерік-жігер, темпераменттің жиынтығы секілді тұлғаның толық психологиялық құрылымымен байланысты.

Ол кәсіби қызмет барысында өзінің тіршілік әрекетінің әдіс-тәсілдерін дамытушы белсенді субъект ретінде көрініс табады. Нәтижесінде, ғылыми жетекші мен магистранттың қарым-қатынасы барысында ақпаратты жеткізу, бағалау мен мінездің белгілі бір қырларын игеру, зерттеущілік жұмыстың стилі мен тіпті, субъектілердің өзара іс-әрекеті барысында қолданатын кейбір «клишелердің» сөздік қорға енуі де жүзеге асады. Ғылыми жетекші әлсіз және қате жарияланымдарға жауапты болуымен қатар, өз институты мен магистранттарының да репутациясы үшін жауапкершілікті болып келеді. Жетекші мен магистрант тұлғалық сипаттары жағынан бір-біріне икемделгені жөн **(6-кесте).**

Әдетте, оқытудың төменгі курстарында жетекші білім алушыларға ғылыми зерттеудің дағдыларын түсіндіре отырып, меңгертеді. Жоғары курстар мен магистратурада – олардың белгілі бір нәтижелерге қол жеткізуін, өзбетінше шығармашылықпен айналысу үдерісін жүзеге асыруға және ұйымдастыруға көмектеседі. Ғылыми жетекшілердің де білім алушыларымен тікелей қарым-қатынас орнатып, тәлімгерлік ету барысында тәжірибе жинақтап өзгеретіндіктерін атап өткен жөн. Осы кезде жастың ұлғаюына қарай, байқау тәжірибесі, бірнеше әдістермен танысу, әдебиетті кеңінен білу және өз тәжірибесін әріптестерімен бөлісу секілді көптеген сапалар мәнді бола бастайды.

Жауапкершілікпен, өз күшіне деген сенімділікпен, басшылық пен көшбасшылыққа ұмтылумен, қоғамдық белсенділк пен сендіре алу қабілетімен сипатталатын тұлғаның күш-қуаты соңғы кезде жетекші тұлғасы дамуының жүйесін құрайтын факторлар ретінде қарастырылады. Жетекшінің тұлғалық күш-қуатын анықтайтын ішкі келісімділік сезімі өзіндік қабылдауға, өзіндік ұсынымға, басқарушылық қызметтің сұлбасы мен эталондарына негізделген. Келісімділіктің жоғары деңгейі өзіңнің ішкі дүниеңді ұғыну, өзіндік басқарылуы мен оның басқарушылық қызметтегі мәнділігін болжайды. «Мен-нәтижеге қол жеткіземін» дегендей, жетекшінің өз алдына қойған мақсатына жетуге деген сенімділігі осы келісімділік деңгейінің салдары болып табылады. «Мен нәтижеге қол жеткіземін» ұстанымы басқарушылық қызметтің психологиялық ерекшеліктері мен өнімділігіне әсер ететіндігі анықталған.

Зерттеушілер ғылым қайраткерлерін, тұлға типологиясын жіктеу жасайды, алайда белгілі бір жіктемені жүзеге асыруда ғылымға негізделген тұтас өлшемінің жоқтығын және көптеген қайшылықтардың көрініс табатындығын алға тартады. Танымал классификатор-авторлардың бірі Гоу мен Вудвортстың жіктемесін мысал ретінде алып көрсетсек, олар («фанатик», «пионер», «диагност», «эрудит», «техник», «эстет», «методолог», «тәуелсіз»). Келесі мысалға Левинсон-Лессингтің жіктемесін алып қарастыруға болады, ол шығармашылық өнімділігі төмен эрудит-ғалымдарды «жүретін кітапхана» деп атаған. Сол сияқты, көптеген зерттеушілермен салыстырғанда Д.Б. Богоявленскаяның пікірінше, зерттелушінің білімін, ойлауы мен тұлғасын зерттеу арқылы шығармашылығын анықтау мақсатында жүргізілген зерттеу жолдарының бір де біреуі оның табиғатын толық ашатындай нәтиже бермеген. Сондықтан да, осы мәселені зерттеу барысында шығармашыл тұлғаның танымдық және мотивациялық сипаттамасын бейнелейтін, шығармашылықтың «талдау бірлігін» айқындап көрсеткен. Зияткерлік белсенділікті тұлғаның шығармашылық қабілетінің «зерттеу бірлігі» ретінде қарастыруды ұсынады. Зияткерлік белсенділік өзінің құрамына ақыл-ой қызметінің зияткерлік (ақыл-ой қабілеттері) және зияткерлік емес (тұлғалық, мотивациялық) факторларын біріктіреді.

Тұтас алғанда, осы контексте көрсетілген талдаудан өткізілген жетекші тұлғасы сапасын анықтауға арналған теоретикалық тұғырлар магистранттар арасында жүргізілген сауалнаманың нәтижесіне толығымен сәйкес. Ғылыми жетекшісінің тұлғалық қасиет, қабілеттері мен ерекшеліктерінің тізбегін «Горящую 10» респонденттері төмендегідей тізіммен толықтырды:

1. өзін-өзі басқара білу қабілеті;
2. ақылға қонымды тұлғалық құндылықтары;
3. нақты тұлғалық мақсаттары мен өзара іс-әрекеттің мақсаттары;
4. жасампаздық және жаңару қабілеті;
5. жоғары деңгейде жетілу мен кәсіби өсіге ұмтылыс;
6. ұтқырлық және мәселелерді шеше білу қабілеті;
7. қоршаған адамдарға ықпал ете алу және өз көзқарасын қоғап шыға алу;
8. басқару және жетекшілік ете алу қабілеті;
9. магистранттарды оқыту және дамыту қабілеті;
10. өзінің ғылыми мектебі мен коммуникативтілік біліктерін дамыту қабілеті.

Сонымен, өзіміз байқап тұрғанымыздай, белгілі бір ұйымның басшысы мен ғылыми жетекшіге қойылатын талаптардың айырмашылықтар жоқ екен.

Жетекшілер болашағы бар сұрақтарға көбірек уақыт бөлуге, кең ауқымда ойлануға, жаңа қажеттіліктер мен міндеттерді өзгелерден тереңірек түсінуге, қыхметтің қарқынды дамуына ат салысуға, топтардың қызметінің тиімділігін жоғарылатудың құралдарын жасап шығарып, оңтайлы жолын нұсқауға бейім. Олар өздерінің жоспарлары, ойластырған іс-әрекеттерін жүзеге асыруға тиісті.

Неліктен магистранттың субъективті қабілетінің дамуы үшін ғылыми жетекшінің ықпалы маңызды? Себебі, магистрант жұмысының тиімділігін анықтауда бағалау эталонын қолданудың дұрыс жолын нұсқайтын жетекші болып саналады. Сонымен, мамандықтар арасындағы өзара байланыс пен адам танымының ерекшеліктерін зерттей келе, О.Г. Кукосян «дәл қызметтің өзі әрқашан адамның өз қоршаған ортасын, соның ішінде адамның өзінің бейнесін сомдауға жағдай жасайды» деп айқындап көрсетті. А.А. Бодалевтің пікірінше, адам бойынан басқа адамдарға бағытталған жалпы тұғырды жасап шығаруда, қызметтік құндылықтарды анықтауда қоғамдық қарым-қатынас жүйесіндегі тұлғаның жеке еңбегі мен орны айтралықтай маңызды рөлге ие [63].

В.И. Загвязинскийдің пайымдауынша, диссертант пен ғылыми жетекшінің қызметтерінде өзара келісімге келуі педагогика жетістіктерінен, жинақталған тәжірибе мен дәстүрінен және сабақтастықтан туындаған талап болып келеді. Оның пікірінше, құнарлы топырақта өсіп, жетілмеген «жаңа» нәрсе сыртқы тартымдылығына қарамастан тіршілікке өте бейімі жоқ болып келеді екен. Жаңа нәрсе толығымен жаңа болады немесе сыртқы бейнесі өзгертілген ескі болуы да болуы мүмкін. Алайда танымал нәрседен туындаған жаңа нәрсе өз атына лайықтана отырып, жаңашылдықтың басты белгілеріне ие болуы керек. Сонымен қоса, зерттеудің тұжырымдамалы бірлігі ұстанымы бар, бұл жерде егер де зерттеушы белгілі бір тұжырымдамаларға ғылыми тұрғыда қосылмаса, не оларды өзі жасап шығармаса, ол жай эклетик ретінде қалып қояды. Бұл ұстаным ішкі қайшылықтарға ие, себебі ол осыған дейін қабылданып, анықталғанды дұрыс деп, ал толық анықталмағанды құбылмалы деп санайды. Оқу тапсырмаларының міндеттерін қою мен мәселелерін шешу нұсқалары әр түрлі. Зерттеушілік жұмыстың қаншалықты тиімді басқарылып отырғандығы ғылыми мектептің қызметтерін зерттеу барысында толық айқындалады. Қазақстан Республикасында ғылыми мектепті құру және қалыптастыру өзіндік тарихы бар және ғылыми-зерттеушілік орталықтар мен білім беру мекемелері қызметінің бастауымен тығыз байланысты мәселе болып келеді. Психологиялық-педагогикалық және әлеуметтік әдебиеттерде ғылыми мектеп зияткерлік, эмоционалды-құндылықты, формальді емес, түрлі деңгейдегі ғалымдардың ашық қоғамы ретінде сипатталады. Ғылыми мектептің базасына сәйкестендіруге келетін бірнеше көрсеткіштер төменде көрсетілген: 1) сәйкесінше білім аумағындағы бір немесе бірнеше көшбасшының болуы; 2) зерттеудің ерекше әдіснамасы және ғылыми парадигмасы; 3) мектептің ғылыми дәстүрімен сабақтастықты қамтамасыз ететін ұдайы өндіріс тетіктері; 4) ғылыми ұжым өкілдерінің атқарушы қызметтерінің жоғары дәрежеде бағалануы және сырттай мойындалуы. Осылайша, ғылыми мектептің сипаттамасының легі келесідей: білім алушыларды белгілі бір бағыттағы танымдық шығармашылық жұмысқа талпындыратын идеяның болуы, сәйкесінше, олардың мәселенің әр кезеңіне сай келетін жалпылық әдіснамалық ұстанымды толық меңгеруі [132; 142].

Сонымен қатар, ғылыми мектептің білім беру жүйесінің кеңес берушілік факторы бола алатын ғылыми идеяның ерекшеліктері мен артықшылықтары тарихи тұрғыда орнымен және уақытпен айқындалғаны жөн. Өйткені, кешеуілдеп дамыған әскери педагогика саласындағы ғылыми мектептің қалыптасуы бірнеше кезеңдерді бастан кешірді. Зерттеуші ғалым Г. Лайтко өзінің «Ғылыми мектептің – теориялық және тәжірибелік аспектілері» атты мақаласында Т. Куннің ғылыми мектептің негізін қалауға қатысты идеяларды сипаттайтын бірнеше терминдерінің жарамдылығы туралы жазады; біріншіден, парадигманың артықшылықтарға ие болуы зерттеудің алғышарты ретінде көптеген идеялардың қалыптасуына негіз бола алады; екіншіден, ол ғалымдардан құралған топтарды біріктіре алмайды, себебі, зерттеу түрлі мақсаттарға бөліп қарастырылған; үшіншіден, парадигмалық идея заманауи ғылымда дараланбауы қажет. Ғылыми мектептің соңғы сипаттамасы оның жалпыға ортақ қабылдануы үшін бәсекелестік пен зияткерлік дискуссияларда жиі талқыланғаны қажет екендігіне бағытталады. Яғни, парадигмалық идеяны өзінің эвристикалық құндылығын жоғалта бастаған кезінде ғана қоғам қабылдай алады деген пікір айтылады [13; 206].

Ғалымдар ғылыми мектептің қалыптасуын «ғылыми ойлаудың стилі мен тәртібіне келісілгн және мақсатқа ұмтылдырылған адамдардың рухани бірлестігі» ретінде қарастырады. Ғылыми мектептің қалыптасу және даму қағидаларын ғалым ***А.А. Булатбаеваның «Әскери жоғары оқу орындары магистранттарының зерттеу әрекеті әдіснамасын меңгеру үдерісінің тұжырымдамалық және қолданбалы негіздерінің дамуы»*** тақырыбындағы докторлық диссертациясының нәтижелері негізінде ұсынамыз [63].

Бұл тұрғыдан ғылыми мектептердің маңыздылығы туралы пікірталастың жалғасып жатырғандығын атап көрсеткен жөн. Осы мәселеге қатысты қоғамның пікірінің жақсыдан жаманға немесе жаманнан жақсыға қарай құбылып отырғандығы анық байқалып отыр. Әсіресе, осындай мазмұндағы пікірталастар ғылыми мектептің қалыптасуы мен дамуының негізінде жатқан ғылыми дәстүрлердің жалпы үрдісімен тығыз байланысты. Дәстүр ұғымына берген түсінігін философ В.С. Степин «парадигма» терминінің орнына «ғылымның негіздемесі» атты терминін қолдану арқылы берген. Ғалымның пікірінше, ғылымның негіздемесіне төмендегі бөліктер енеді:

-ғылымның идеалдары мен нормалары;

-әлемнің ғылыми бейнесі;

-философиялық-дүниетанымдық негіздеме.

Ғылыми мектептің негізінің қалануына ықпал етуші себептерді тек зерттеушілік өнерге үйрету орталығынан ғана емес, жалпы мәселені шешуде жасақталатын бағдарламаны жүзеге асыруға ғалымдардың аса қажеттілігінен де іздеу керек екенін атап отыр. Осыған сәйкес, егер де белгілі бір ғылыми мектептің дәстүріне көшбасшылардың көмегімен жасалған арнайы әдістемелер мен теориялар енетін болса, ал екіншілері теоретикалық бағыттылығының кеңділігімен ерекшеленіп жатады. Алайда, оның жас ғалымдар мен тәжірибеден өтуші педагогтарды зерттеушілік қызметке бейімдеудегі қабілетін мойындаған жөн. Зерттеуші-педагогтің тұлғалық қалыптасу үдерісінде ғылыми мектептің алатын рөлі келесідей негіздемелермен айқындалады. Ғылыми мектеп деген феноменнің өзі ғылыми дәстүрдің өркендеп, сабақтасуына жағдай жасайтын оқушылар мен зерттеушілердін болуын сипаттайды. Педагогтің зерттеушілік мәдениетінің қалыптасуы алдыңғы қатарлы оқытушылардың оқушыларының кейінгі зерттеудің жаңа бағыттарының жетекшісі болуына жағдай жасайды;

Зерттеушілік құралдың артықшылықтарын меңгеру білімнің дәлелділігі мен негіздемелілігінң ережелері мен жалпы критерийлерінің «тегістелу» жолы ретінде жүзеге асады. Сонымен қоса, қолданылған ұғымдардың ортақ жүйесі, зерттеудің жалпы теориялық платформасы қалыптасады.

Ғылыми мектептің жоғарыда көрсетілген типологиясы тарапынан мектеп жұмысындағы теориялық мәліметтің қомақты алаңы ретінде түрлі ғылыми мектептерде «оқушылармен» жүргізілетін жұмыстың кезеңдері мен технологияларын қорытындылау нәтижелерін алып көрсетуге болар еді **(7-кесте).**

**7-кесте. Зерттеушінің ғылыми мектептегі әрекетінің құрылымы**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Ғылыми мектепте берілетін білім түрлері** | **Ғылыми мектептегі білімдерді жеткізу формалары** | **Зерттеушінің рефлексивті қызметін ғылыми мекеме деңгейіне көтеру.** | **Зерттеушінің әрекетін рефлексивтеу педагогиканың жүйелік-ойлау-әрекеттік деңгейіңде көрінуі (проф И.Д. Фрумин, А.Г. Каспржак, В.А. Гуляев т.б)** |
| Зерттеуші оқушыны іс-әрекетке ғылымнан тыс жалпы мәдениеттік білім қорында даярлау | Жетекшінің ғылыми білімнің жалпы бөліктерін түсіңдіріп беруі | Сабаққа қатысу, сабақтың әдістемесімен танысу, «мұғалім» мен зерттеуші-оқушының жариялымдарын, кітап көрмелеріне қатысуларын, салыстыру, талдау, жіктеу-ақпараттармен қанығу | Эмпирикалық тәжірибені ұғыну, кәсіби педагогикалық қызмет тәжірибесі, қарама-қайшылық мәселесі, қабылданған білімнен бас тарту, әр түрлі концепциялармен және теориялармен танысу- позицияларды сынау және мәселелендіру |
| Зерттеу бағдарламасын іске асыруға арналған операциялар мен рәсімдер | Зерттеуші оқушыға операция тәсілдері туралы білімді әр түрлі мысалдардың көмегімен түсіндіру | Есеп, пікір, бағдарлама, жоба, ғылыми зерттеу жұмысын жазу, басқа ғылыми мектептің қызметін талдау, іс-әрекеттің технологиялануы | Жаңа нормаларды және қызметтің құрамдас бөліктерін игеру, ақпараттарды құрастыру және ұғыну,ғылыми зерттеу жұмысын жазу, эссе, жағдаяттарды талдау, мәселенің мәнін зерттеу-аналитикалық қызметті игеру |
| Зерттеу бағдарламасын басқа білім жүйесіне бұру, зерттеу бағдарламасын тұжырымдамалық деңгейде шешу мен түсінудегі эвристикалық заңдылықтар | Логикалық-математикалық және эксперименттік тәсілдерді, операциялар мен құралдарды ұғыну | Модельдеу, жобалау, басқа жұмыстарды талқылау, ғылыми-методикалық жұмысты әзірлеу, ғылыми мақалалар- зерттеу бағдарламасы мен зерттеу қызметінің жалпы мазмұнын өңдеу нәтижесі | Жобалау, ойындық модельдеу, конфликтологияның негізгі құрылымын меңгеру, бағдарламалық анализ және жоба, топтық жұмыс-жобалалық қызметті игеруі |
| Сәйкес бағалаудың эвристикалық шарттары, зерттеу бағдарламасының ғылымның даму логикасымен сәйкестігі, жаңа зерттеу бағдарламасын құру шарттары | Тәжірибенің тұжырымдамалық техникасын меңгеру, зерттеу бағдарламасын орындау тәсілдерінің белгілі бір тұжырымдар арқылы жүзеге асуы | Ғылыми-педагогикалық білімнің жеке матрицасын құру, сызбалар мен модельдерді құру, зерттеу жұмысын өз бетімен орындау және қажетті дағдыларды меңгеру, зерттеу жұмысының орындалуы мен қорғалуы, зияткерлік өнімді өндіру | Семинарларға, біліктілікті арттыру бағдарламаларына қатысу, әр түрлі ақпаратты меңгеру, алынған білімдерді өзінің кәсіби қызметінде пайдалануы, зерттеудің мәселесі мен зерттеу жұмысының орындалуындағы позицияның болуы- зияткерлік және қоғамдық мәдени жобаны іске асыру |
| Ғылыми бірлестіктердегі кәсіби және әлеуметтік мінез-құлық нормасы | Ғылыми жетекшінің білімінің оқушыға берілуі т.б деңгейлердің жүзеге асуы | Жетекшінің қалыптасқан және мүмкін болатын ғылыми еңбегі, ғылыми-зерттеу әрекетінің стилі, ойлау әрекеті, жетекшінің түсінуі және болашақ өзіндік логикалық ойлауы, ғылыми мектеп жүйесіндегі қызметтің жеке стилін өңдеу | Ойлау стратегиясының нормаларын ақпараттар арқылы меңгеру, мектеп ішілік мәдениеттің сақталуы, жұмыс қорытындысы бойынша көрсетілімдер даярлау**,** жеке көзқарастарын жүйелеу |

Біз ғылыми мектептің 3 жіктеуіштен тұратындығын көрсетеміз: ғылыми бағыттағы мектептің негізінің жасақталуы, және мектептің негізін қалаушылардың тұлғалық сапалары. Әрине, зерттеуші-педагогтің қалыптасу жолында ғылыми жетекшінің тұлғалық және кәсіби сапалары маңызды орынға ие. Осы жерде педагогика ғылымдарының докторы, профессор Надежда Дмитриевна Хмельдің атап көрсеткен ғылыми мектептің зерттеушілік атмосферасын сипаттаған қырларына тоқталып өтсек. Профессор жұмысының айрықша стилі жеке адамгершілікпен сиптталатын жоғары дәрежедегі ғылыми талап ете білу, сынның негізін қалау және оган ашық көзқарас. Ғылыми көшбасшының оқушылармен әңгімесі «әңғіме-оқыту» 0а5идасында жүзеге асты, оқу үдерісінің мақсатты жомрамалдау кезеңіне оқу уақыты көбірек бөлінді. Нағыз ғылыми жетекші мен ғылыми мектептің көшбасшысы,әрине, өздерінің тұжырымдамаларымен ерекшеленеді, олар сыртқы немесе ішкі қақтығыстар мен келіспеушіліктерге қарамастан өздерінің ғылыми көзқарастарын еш өзгертпейді және соны дәлелдеп шығуға бар күш-жігерлерін жұмсайды. Жалпы айтатын болсақ, олар «солистің талантына, алайда музыканттың темпераментіне ие оркестрде өнер көрсететін» адамдар [363].

Сонымен, заманауи осы кезеңде ғылыми мектепті жүзеге асыруға алғышарт бола алатын тезистерді атап көрсетуге болады:

-ғылыми мектеп пен мақсаттың бірлігіне қол жеткізуде дара ерекшеліктердің болуы;

-ғылыми мектептің өкілдері арасындағы байланыс және бір-бірін мойындауы, яғни, ғылыми мектептің өкілдері бір-біріне сыйластық қарым-қатынас таныта отырып, әр қайсысының ғылыми көзқарасын тыңдай білуі;

-өзін-өзі оқыту мен дамыту қызметіне көңіл бөлу;

-ғылыми мектептің көшбасшыларының беделін бақылауда ұстау және ғылыми мектеп өкілдерінің қызметтерінің еркін, әрі дара түрде жүзеге асуына жағдай жасау.

Осылайша, ғылыми мектептің болуына қатысты түрлі қайшылықтарға қарамастан, ғылыми-педагогикалық кадрларды даярлауда алатын оның рөлі үлкен маңызға ие. Әрине, ғылыми жұмыс – ол жоғары деңгейдегі тұлғалық қызмет, сондықтан да әр зертхана өз жетекшісінің тұлғасын бейнелей білуі қажет.

Ғылыми-зерттеушілік жұмыстың өзіндік мазмұны өзгерер болса, онда ғылыми жетекші қызметінің мазмұны да үлкен өзгеріске ұшырайды. Жоғарыда айтылған пікірлерге сүйене отырып, заманауи ғылыми жетекші өз бойына төмендегідей кілттік талаптарды меңгере отырып, білгені жөн.

Біріншіден, бұл **білім беру жүйесінің жұмысын ұйымдастыра білу қабілеті**. Осы тезисті негіздеу мақсатында менежменттің тәжірибесінен алынған ұйымдастырушылық қызметке үйретуге бағытталған сұлбаны ұсынуға болады.

Екіншіден, **топта білім алу және серіктестіктегі өзара іс-әрекет дағдыларын меңгеру**. Ғылыми жетекші өзінің жасы біршама үлкен білім алушымен жұмыс жасап отырғандығын ұмытпаған жөн. Алайда, кейде жастық ерекшеліктері аса байқалмайтын білім алушылармен де бірлескен түрде қызмет ететін жәйттер кездеседі.

Үшіншіден, көп жағдайда ғылыми жетекшітек қана **тьютордың, тәлімгердің, кеңесші және ойын технигінің** қызметін атқарады.

Бұл жағдайда, ғылыми мектепті ұйымдастырудың келесідей ережелері айқындалған: әрқайсысы - оқушы-энтузиаст, әрқайсысы – мұғалім, тәлімгер, тренер; әрқайсысы – шығармашыл, ойшыл; әрқайсысы жағымды үлес қосады; әрқайсысы – өз-өзіне менеджер: әрқайсысы сәйкесінше өз жұмысында өте белсенді. Осындай білім беру жүйесін ұйымдастыруда оның дәстүрлі мазмұнынан бөлек төмендегідей артықшылықтарын атап көрсеткен жөн:

- ортақ жұмыстың әр қатысушысы тұлғалық және жалпы мақсаттарды анық айқындап, жүзеге асырады.

- ақпаратты жеткізу үдерісі анық, әрі өте жеңіл болуы керек, себебі ақпарат әрқайсысына қолжетімді болғаны дұрыс.

- өздерінің жадтарынан шыққан жаңа идеяларымен жұмыс жасайтын білім алушыларды мадақтап отыру керек. Және «бұл жерде ойдан шығармайды» деген синдромның тамырын кескен жөн.

Бірлескен түрде білім беру идеясы, қазіргі таңда, білім беру ұйымдарының дамуына, инновациялық қызметінің жаңаруына немесе тәжірибелік-эксперименталды жұмысының жүргізілуіне, жобаларды зерттеу мен жүзеге асыру жұмыстарына байланысты мәселелерді шешуде қолданылатын оңтайлы жол ретінде қарастырылуда.

Бірлескен білім беру идеясының білім беру ұйымдары үшін қандай артықшылықтарды анықтап көрсете алатындығын төмендегі тізбектен көре аласыз:

- білім берудегі құбылмалы жағдаятқа сәйкесінше әсер ете алу мүмкіндігі;

- білім беру үдерісінің үзіліссіздігі, яғни білім алу үдерісі кәсіби мансап кезінде, яғни жұмыс барысында да жүзеге асырылуын тоқтатпайды;

- пәндік дайындық қана емес, сонымен қатар, пәнаралық және пәннен тыс дайындықты жүзеге асыру мүмкіндігі;

- магистранттардың топтық жұмысын жүзеге асыру мүмкіндігі;

- магистраннтардың құнды еңбектерін білім беру жүйесінің жаңа бағытын жасақтауға пайдалану;

- белгілі бір мәселені шешу мақсатында белгілі бір санаулы магистранттарға мамандығына сай әдістемелік көмек көрсету;

- магистранттың деңгейімен қатар, өзі қызмет ететін Жоғары оқу орнының ерекшеліктерін жоғары деңгейде ескеру мүмкіндігі;

Тәлімгерлік қызмет өзіңнің белгілі бір уақыт аралығында жинаған тәжірибеңмен бөлісуін немесе келесі адамға жеткізу мүмкіндігін. Тәлімгерліктің принциптері төменде көрсетілген:

- үздіксіз қарым-қатынас орнату мүмкіндігі;

- тәлімгер дайын шешімнің орнына тек идеялар мен басқа да нұсқалар ұсынады;

- тәлімгер тәлім алушыны үнемі бағыттап отырады және оның қызметін бақылауда ұстайды,

- белгілі бір мәселе туындаған жағдайда әлімгер мен тәлім алушының бірлесе отырып әрекет етуі.

Жалпы алғанда, тәлімгерлік – бұл ғылыми жетекші тарапынан көрсетілетін көмек және оны келесідей ұғымдармен толықтыруға болады: өзінің ғылыми-зерттеушілік қызметі және зерттеуді жүргізу мен ұйымдастырудың, ғылыми қызмет этикасының ережелерін меңгеруі барысында жинақтаған білімін жеткізу.

«Тьютор» ұғымының мағынасы кең, ауқымды. Г.М. Коджаспировтың пайымдауынша, тьютор (тьютер) бұл – 1. ХІХ ғасырдағы ғылыми мекеменің қараушысы; 2. Студенттің жеке дара ғылыми жетекшісі; 3. Үйде оқытушы, репетитор; 4. Білім беру мекемесіндегі тәрбиеші, куратор. 5. Қорғаушы, қамқоршы, асырап алушы.

В.Н. Азаров, Б.В. Бойцов, Ю.В. Шменов тьюторлық қызметтін міндеті мен қызметтеріне арналған еңбектерінде оның келесідей ерекшеліктері атап көрсетіледі:

1. Білім беру жүйесінің тұтас, әрі өз бетінше жүзеге асуын қадағалау жауапкершілігін тьюьорға артса болады. Сондай-ақ, ол басынан аяғына дейін және басқа тьюторлармен біріге отырып сабақ жүргізе алу мүмкіндігі бар;

2. Құзыреттіліктері мен оқу үдерісінде атқаратын рөлдеріне орай тьюторларды анықтау. Тьютордың жоғары дәрежедегі құзыреттілігі оның қызмет аясына сай дамып отырады және оның құрауыштары:

- білім алушылармен бірге сабақ жүргізу;

- тәлімгерлік қызмет;

- оқу және дидактикалық материалдарды даярлау;

- оқу модульдерін жасақтау;

- білім беру мәселелерін зерттеуді ұйымдастыру.

Бұл қызметтердің мәні мен мазмұны төменде ашып көрсетілген:

1. ***Мақсатты қызмет****.* Тьютор білім беру үдерісі мен мазмұнының тұтас көрінісіне сүйене отырып білім беруді жобалайды, соның негізінде ұзақ мерзімді(тұтас білім беру үдерісі бойына) және қысқа мерзімді (білім берудің белгілі бір элементіне байланысты) мақсаттарды айқындайды және қажет болған жағдайда түзетеді.
2. ***Мотивациялық қызмет****.* Егер де білім алушылардың осы саладағы қызығушылықтары жоғары дәрежеде көрініс тапса, онда білім беру жоғары деңгейдегі жетістіктерге қол жеткізеді. Бұл жағдайда, «тьютор» білім алушылардың білім алуға деген қажеттіліктерін туындатуға және соған жағдай жасауға тырысады. Тьюторға қойылатын басты міндет – білім алушының өз мақсаттарын анықтауына көмектесу.
3. ***Пәндік-теориялық қызмет****.* Тьютор білім алушылардың белгілі бір теоретикалық мазмұндағы курс материалын меңгеруін қадағалайды.
4. *Әкімшілік қызмет.* Тьютор жұмыс кеңістігін, оқу қызметін ұйымдастырады, басқарудың және басқарушылық қызметті талдаудың белгілі бір дағдыларына үйретеді.
5. ***Рефлексиялық қызмет****.* Тьютор – бұл білім алушылармен орнатылатын «бейнелі» кері байланыс. Соның нәтижесінде, тьютор өз жұмысының қаншалықты нәтижелілігіне баға бере алады.
6. ***Диагностикалық, жобалаушылық және коммуникативтік қызмет.***Білім алушылар мен тьютор арасындағы қарым-қатынасты жоғарылатады. Сонымен қатар, берілген қызметті жоғары дәрежеде атқарады, нақты әрекетті және рөлдерді меңгереді:

* жобалаушының;
* мұғалімнің;
* кеңес берушінің;

білім беру үдерісіндегі ұйымдастырушы мен менеджердің [63].

Сонымен, оқытуды ұйымдастыру барысында ғылыми жетекші білім алушымен бірлесе отырып атқарылған жұмыстың болашақтағы нәтижесінің қандай болатындығын, қандай кедергілерге тап болуы мүмкін екендігін анық түсініп, болжам жасай білуі аса қажет. Осыған байланысты, ол екі міндетті қатар атқарады: басқарушылық және көшбасшылық. Ол өзінің магистранттарын жұмысқа тарта отырып қысқа мерзімдік мақсаттарды анықтайды және жүзеге асырады. Сонымен қатар, ғылыми мектептің дамуына көмек болатын жаңа жобаларды басқаруда өз алдына аса салмақты мақсаттарды айқындайды. Мысалы, ғылыми жетекші үшін қысқа мерзімдік мақсат ретінде магистрлік диссертацияны атап көрсетсе болады, ал стратегиялық мазмұнда қарастырар болсақ, осы зерттеудің ғылыми мектеп жүйесінде қалыптасып, тұрақталып қалуын атап келтірсе болады.

**Сұрақтар мен тапсырмалар**

1. Ғылыми мектептің негізгі мақсатын анықтаңыз.

2. Тәлімгерліктің принциптерін нақтылаңыз.

3. Тьютордың қызметінің бағыттарын мазмұндаңыз.

4. Оқушының ғылыми мектептегі қызметінің нәтижелерін құрылымдаңыз

**ӘДІСНАМАЛЫҚ ТЕЗАУРУС**

**Академиялық оралымдылық –** білім алушыларды немесе зерттеулер жүргізу үшін белгілі бір академиялық кезеңге (семестрге немесе оқу жылына) өзінің жоғары оқу орнында немесе оқуды жалғастыру үшін басқа жоғары оқу орнында кредиттер түрінде меңгерген оқу бағдарламаларынан, пәндерден міндетті түрде қайта сынақ тапсыра отырып, басқа жоғары оқу орнына (ел ішінде немесе шетелге) ауыстыру.

**«Болашақ» халықаралық стипендиясы -** Қазақстан Республикасы азаматтарының шетелдік жетекші жоғары оқу орындарында күндізгі оқу нысаны бойынша оқуы немесе жұмыскерлердің Қазақстан Республикасының заңнамасына сәйкес айқындалатын шетелдік ұйымдарда тағылымдамадан өтуі үшін Қазақстан Республикасының Президенті тағайындайтын стипендия.

**Ғалым** – ғылыми зерттеулерді жүзеге асыратын әрі ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық қызмет нәтижелеріне қол жеткізетін жеке адам.

**Ғылым** – функциясы табиғи байлықтарды ұтымды пайдалану және қоғамды тиімді басқару мақсатында табиғат, қоғам және ойлау заңдарын зерделеу, болмыс туралы объективті білімді тұжырымдау және теориялық жағынан жүйелеу болып табылатын адам қызметінің саласы.

**Ғылыми болжам** – келешекте эксперименттік және теориялық тексеруді қажет ететін ғылыми негізделген жорамал.

**Ғылым жөніндегі ұлттық баяндама** – әлемдік және ұлттық ғылымның жай-күйі мен даму үрдістерін талдауды, Қазақстан Республикасының ғылыми-техникалық әлеуетін жетілдіру жөніндегі ұсыныстарды, ғылымды дамытудың басым бағыттарын негіздеуді қамтитын жыл сайынғы есеп.

**Ғылыми-білім беру консорциумы** – ғылыми ұйымдар, жоғары оқу орындары және басқа да заңды тұлғалар, оның ішінде өндіріс саласында жұмыс істейтін басқа да заңды тұлғалар іргелі, қолданбалы ғылыми зерттеулерді жүргізу, технологиялық инновацияларды әзірлеу және жоғары білікті мамандарды даярлау үшін зияткерлік, қаржылық және өзге де ресурстарды біріктіретін бірлескен шаруашылық және ғылыми қызмет туралы шарт негізіндегі ерікті тең құқықты уақытша бірлестік.

**Ғылыми, ғылыми-техникалық бағдарлама бойынша бас ұйым –**нысаналы ғылыми, ғылыми-техникалық бағдарламаны іске асыруға арналған конкурстың қорытындылары бойынша мемлекеттік уәкілетті орган айқындайтын әрі іргелі және қолданбалы зерттеулердің ғылыми, ғылыми-техникалық бағдарламасын іске асыруды сүйемелдеуді және орындалатын бағдарламаның шеңберінде орындаушы ұйымдардың қызметін үйлестіруді жүзеге асыратын заңды тұлға.

**Ғылыми, ғылыми-техникалық жоба мен бағдарлама** – болжанған ғылыми-техникалық жұмыс мазмұнын қамтитын, жоспарланған жұмыстарды жүргізудің мақсаттары мен міндеттері, өзектілігі, жаңалығы, ғылыми-практикалық маңыздылығы мен орындылығы негізделген ғылыми, ғылыми-техникалық, тәжірибелік-конструкторлық, маркетингтік зерттеулерді білдіретін құжат.

**Ғылым және ғылыми-техникалық қызмет саласындағы мемлекеттік саясат** – мемлекеттің ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық қызметке қатынасын білдіретін, ғылым мен техника саласындағы әртүрлі ұйымдар қызметінің, ғылыми-техникалық жетістіктерді іске асырудың, жаңа технологиялар жасаудың, оның ішінде ұлттық қауіпсіздікті қамтамасыз ету мақсатындағы негізгі басымдықтарын, мақсаттарын, бағыттарын, қағидаттарын, нысандары мен әдістерін айқындайтын әлеуметтік-экономикалық саясаттың құрамдас бөлігі.

**Ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық қызмет есебі** – ғылыми-техникалық жұмыстың іске асырылуы туралы ақпаратты, ғылыми, ғылыми-техникалық, тәжірибелік-конструкторлық, маркетингтік зерттеулерді, сондай-ақ жоспарланған жұмыстардың әрі қарай жүргізілуінің орындылығы туралы не аяқталған ғылыми, ғылыми-техникалық жоба мен бағдарлама нәтижесі туралы ақпаратты қамтитын құжат.

**Ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық қызметтің нәтижесі** – ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық қызметті орындау барысында алынған және кез келген ақпарат жеткізгіште тіркелген жаңа білім немесе шешімдер, ғылыми әзірлемелер мен технологияларды өндіріске енгізу, сондай-ақ жаңа бұйымдардың, материалдар мен заттардың модельдері, макеттері, үлгілері.

**Ғылыми-зерттеу жұмысы** – бар білімді кеңейту және жаңа білім алу, ғылыми гипотезаларды тексеру, табиғат пен қоғам дамуының заңдылықтарын анықтау, жобаларды ғылыми жинақтау, ғылыми негіздеу мақсатында ғылыми ізденіспен, зерттеулер, эксперименттер жүргізумен байланысты жұмыс.

**Ғылыми зерттеулер** – ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық қызмет нәтижелеріне қол жеткізу мақсатында ғылыми-зерттеу, тәжірибелік-конструкторлық және технологиялық жұмыстар шеңберінде ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық қызмет субъектілері тиісті ғылыми әдістермен және құралдармен жүзеге асыратын қолданбалы, іргелі, стратегиялық ғылыми зерттеулер.

**Ғылыми инфрақұрылым** – ғылыми ұйымның балансындағы ғылыми зертханалық және инженерлік жабдық, тәжірибелік-өнеркәсіптік өндіріс, бірегей объектілер, сондай-ақ өзге де жылжымалы және жылжымайтын мүлік.

**Ғылым кандидаты, ғылым докторы** – ізденушілердің диссертациялар қорғауы негізінде берілген ғылыми дәрежелер.

**Ғылыми қызмет** – зерделенетін объектiлерге, құбылыстарға (процестерге) тән қасиеттерді, ерекшелiктер мен заңдылықтарды анықтау мақсатында қоршаған болмысты зерделеуге және алынған білімдi практикада пайдалануға бағытталған қызмет.

**Ғылыми қызметкер** – ғылыми ұйымда, жоғары оқу орнында немесе ұйымның ғылыми бөлімшесінде жұмыс істейтін, жоғары білімі бар, ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық қызмет нәтижесіне қол жеткізетін және оны іске асыратын жеке адам.

**Ғылыми мектеп** – жинақталған білімдердің танып-білінуі мен берілуі үдерістерінің бірлігін жүзеге асыратын ғылыми қызметтің ұйымдастырылуының әдісі мен нысаны.

**Диалектикалық әдіснама** – индукция мен дедукцияның, анализ бен синтездің, абстрактілік пен нақтылықтың, тарихилық пен логикалықтың бірлігі. Ғылыми зерттеулерде жеке пәндердің әдістерін дұрыс қолдану әдіснама ғылымына, яғни ақиқатты танудың диалектикалық заңдылығына сүйенеді.

**Ғылыми-педагогикалық зерттеу** – жаңа педагогикалық білімді қалыптасытратын танымдық әрекет түрі, оқыту, тәрбиелеу және дамудың объективті заңдылықтарын ашуға бағытталған үдеріс.

**Ғылыми-техникалық ақпарат** – ғылыми, ғылыми-техникалық, инновациялық және өндірістік қызмет барысында алынатын, ғылымның, техниканың, технологиялардың ұлттық және шетелдік жетістіктері туралы мәліметтерді қамтитын ақпарат.

**Ғылыми-техникалық қызмет** – технологиялық, конструкторлық, экономикалық пен әлеуметтік-саяси және өзге де міндеттерді шешу үшін ғылымның, техника мен өндірістің барлық саласында жаңа білім алуға және оны қолдануға, осы зерттеулерді жүргізу үшін қажетті нормативтік-техникалық құжаттама әзірлеуді қоса алғанда, ғылымның, технологияның және өндірістің біртұтас жүйе ретінде жұмыс істеуін қамтамасыз етуге бағытталған қызмет.

**Ғылым саласындағы уәкілетті орган (бұдан әрі – уәкілетті орган)** – ғылым және ғылыми-техникалық қызмет саласында салааралық үйлестіруді және басшылықты жүзеге асыратын мемлекеттік орган.

**Ғылыми таным** – жаңа білім алу мақсатындағы ғылыми әдістерді пайдаланып, өзіндік мақсат көздей отырып зерттеу жүргізу.

**Дедукция –** білімнің көбіне жалпыдан кемірек жалпыға, жекеге қарай қозғалуы, салдардың алғышарттардан шығарылуы, ғылыми танымда дедукция индукциямен ажырағысыз байланысты. Логика дедукцияны ой қорытындысының бір түрі деп қарастырады.

**Докторантура –** білім беру бағдарламалары философия докторы (PhD), бейіні бойынша доктор дәрежесін бере отырып, ғылыми, педагогтік және (немесе) кәсіптік қызмет үшін кадрлар даярлауға бағытталған жоғары оқу орнынан кейінгі білім беру.

**Зияткерлік меншік** – азаматтың немесе заңды тұлғаның ғылыми-зерттеу, тәжірибелік-конструкторлық және технологиялық жұмыстардың нәтижесінде алынған зияткерлік шығармашылық қызмет нәтижелеріне және азаматтық айналымға қатысушыларды, тауарларды, жұмыстарды немесе көрсетілетін қызметтерді дараландыру құралдарына айрықша құқығы.

**Инженерлік-техникалық қызметкер** – ғылыми ұйымда немесе жоғары оқу орнында жұмыс істейтін, кәсіптік орта немесе жоғары білімі бар, ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық қызмет нәтижесіне қол жеткізуге және оны іске асыруға жәрдемдесетін жеке адам.

**Қауымдастырылған профессор (доцент), профессор** – ғылыми ұйымның немесе жоғары оқу орнының қолдаухаты бойынша уәкілетті орган беретін ғылыми атақтар.

**Қолданбалы зерттеу** – практикалық мақсаттарға қол жеткізу және нақты міндеттерді шешу үшін жаңа білім алуға және оны қолдануға бағытталған қызмет.

**Негіздеу** – ғылым әдіснамасы мен логикада білімнің әр түрлі нысандарын (болжам, теория, тұжырым) ақиқаттығы анықталған басқа пікірлер мен тұжырымдарға, теорияларға сүйену арқылы дәлелдеу.

**Парадигма** (грек. *paradigma* – мысал, үлгі) – педагогикалық бірлестіктің (қауымдастық) педагогиканың дамуының әрбір кезеңінде қабылданған, жазбаша өкімдердің (предписание) белгілі жинағын педагогикалық проблемаларды шешу кезінде үлгі (стандарт, қалып) ретінде басшылыққа алынатын теориялық, әдіснамалық және басқа нұсқаулар жиынтығы. «Парадигма» түсінігін америкалық тарихшы Т. Кун енгізді, ол ғылыми пән дамуындағы әртүрлі кезеңді бөліп көрсетті: препарадигмалық (парадигманың қалыптасуынан бұрын), үстемшілдік парадигма («қалыпты ғылым»), парадигма ауысатын, біреуінен басқасына өтетін, ғылыми революциядағы дағдарыс.

**Педагогика ғылымдарының әдіснамасы** – педагогикалық болмысты танып білу және өзгерту үдерістері мен формалары, әдістері, ұстанымдары туралы ілім.

**Педагогикалық заң** – білім құбылыстары, педагогикалық жүйе компоненттері арасындағы, оның өзін-өзі ұйымдастыру, даму және қызмет істеу механизмдерін көрсететін, объективті, маңызды, қажет, жалпы және тұрақты қайталанатын байланысты білдіретін категория.

**Педагогикадағы зерттеулер** – оқыту мен тәрбиелеудің заңдылықтары, құрылымы, тетігі, педагогиканың теориясы мен тарихы, оқу-тәрбие жұмысының ұйымдастырылу әдістемесі, оның мазмұны, ұстанымдары, әдістері мен ұйымдастырылу нысандары туралы қоғамдық тұрғыдан маңызды жаңа білімдер алуға бағытталған ғылыми қызмет үдерісі мен нәтижесі

**Салалық-уәкілетті орган** – ғылым және ғылыми-техникалық қызмет саласындағы мемлекеттік саясатты іске асыруды және тиісті салада ғылыми зерттеулер жүргізу жөніндегі жұмыстарды үйлестіруді жүзеге асыратын мемлекеттік орган.

**Синергетика** (грек.synergeia – ынтымақтастық) – күрделі жүйелердің бей-берекет күйден реттелген күйге өту процесін зерттейтін және осы жүйе элементтерінің арасындағы белгілі бір байланысты ашатын ғылым.

**Стратегиялық зерттеулер** – стратегиялық міндеттерді шешуге бағытталған іргелі не қолданбалы зерттеулер.

**Таным** – айналадағы қоршаған дүниенің адам санасында белсенді бейнеленуін, танымның жалпы шарттары мен мүмкіндігін, білімінің шындыққа қатысын, қоғамдық практика негізінде іске асатын таным үдерісінің заңдылықтарын, оның негізгі формаларын, әдістерін болжамдар мен теорияларды құру мен дамытудың принциптерін зерттейтін философия ғылымының саласы.

**Тәжірибелік-конструкторлық жұмыстар** – өнімді жасау немесе жаңғырту кезінде орындалатын жұмыстар кешені, тәжірибелік үлгілерге арналған конструкторлық және технологиялық құжаттаманы әзірлеу, тәжірибелік үлгілер мен пайдалы модельдерді дайындау және сынау.

**Тәжірибелік өндіріс** – негізгі қызметі тәжірибелік үлгілер мен пайдалы модельдерді, жаңа өнімдер мен технологиялық процестерді дайындау және байқаудан өткізу болып табылатын ғылыми ұйымдардың, жоғары оқу орындарының құрылымдық бөлімшесі немесе заңды тұлға.

**Теория –** практика мен тәжірибені қорыта келіп, әр алуан қоғамдық құбылыстар мен фактілерді түсіндіретін және оларға әсер ете алатын жалпы ғылыми ұстанымдарды білдіретін ілім.

**Тұғыр** – педагогикалық нысананы зерттеудегі тәсілдер жиынтығы. Сондықтан зерттеу мәселесінің әдіснамалық негізін нақтылауда немесе шешуде тұлғаға бағдарлы, аксиологиялық, іс-әрекеттік, құзыреттілік тұғырларын басшылыққа алынуы тиіс.

**Философия докторы (рһd), бейіні бойынша докто**р– тиісті мамандықтар бойынша докторантураның кәсіптік білім беру бағдарламаларын меңгерген және диссертация қорғаған адамдарға берілетін ғылыми дәреже.

**Іргелі зерттеу** – табиғат, қоғам, адам дамуының негізгі заңдылықтары мен олардың өзара байланысы туралы жаңа ғылыми білім алуға бағытталған теориялық және (немесе) эксперименттік зерттеу [1; 2].

**ТЕСТ СҰРАҚТАРЫ**

**1. Әрбір тапсырма үшін дұрыс жауап таңдаңыз.**

1. **Таным дегеніміз – бұл...**

а) мазмұны жаңа білім жасау үшін бар білімді пайдалану

болып табылfтын рухани іс-әрекет;

б) әуесқойлық;

в) объективтік шындық.

**2. Таным субъектісі болып табылады... тұтас алғанда**

а) ғылыми қауымдастық;

б) адамзат;

в) шенеунік.

**3. Таным мыналарға жіктеледі...**

а) ғылыми және кәдуілгі;

б) ғылыми және ғылыми емес;

в) ғылыми және мифологиялық.

**4. Ғылым дегеніміз – ...**

а) объективтік және субъективтік өмір заттары, құбылыстары мен үдерістеріндегі көатүрліліктен бірлік табуға бағытталған сананың әрекеті;

б) зерделенуші пәннің мәнін анықтау, оның себептері мен шарттарын, даму көздерін және әрекет ету тетіктерін анықтай отырып, заң арқылы түсіндіру;

в) адамдардың тікелей шындыққа қол жеткізу және объективтік заңдарды ашу мақсатында табиғат, қоғам және танымның өзі туралы білімдерді жасауға бағытталған рухани әрекеті.

**5 Әдіс дегеніміз – ...**

а) белгілібір таным мен әрекеттің ережелерінің, тәсілдерінің, нормаларының жиынтығы;

б) логикалық негіздемеге және дәлелдемелерге сүйенбей-ақ шындыққа тікелей қол жеткізу қабілеті;

в) өз пәніне сәйкес білім.

**6. Әдістеме дегеніміз – ...**

а) феноменологиялық зерттеу;

б) зерттеу тактикасы;

в) зерттеу стратегиясы.

**7. Әдіснама дегеніміз – ...**

а) бірдей негізделген, бірақ қарама-қайшы пікірлердің пайда болуы;

б) ғылыми таным элементтері арасындағы тұрақты өзара байланыстардың бірлігі;

в) әдіс туралы ілім, әдістің жалпылама теориясы.

**8. Факт дегеніміз – ...**

а) ойдан шығарылғанға қарсы қайсібір шындық;

б) теориялық құрастырылым;

в) жеке адамның немесе әлеуметтік топтың.

**9. Теория дегеніміз – ...**

а) философиялық ілім;

б) құбылыстардың белгілі бір тобы, осы болмыстың құбылыстарында әрекет ететін заңдардың мәні мен қимылдары туралы негізделген, практикада тексерілген білімдер жүйес;

в) жай білімдер жүйесі.

**10. Проблема дегеніміз – ...**

а) таным үдерісіндегі кедергі;

б) логиқалық қате;

в) таным үдерісіндегі объективті туындайтын шешім қажет ететін теориялық немесе практикалық мәнді сұрақ немесе сұрақтар кешені.

**11. Сұрақ дегеніміз – ...**

а) толық емес және анық емес білімнен толығырақ және анығырақ білімге көшу талабы;

б) логиқалық қақпан;

в) парадокс.

**12. Өзінің бағыттылығына, практикаға қатынасына қарай ғылым іргелі және ... болып бөлінеді.**

а) қолданбалы;

б) дилетантты;

в) қалқымалы.

**13. Іргелі ғылымның мақсаты:**

а) математика мен логиканың заңдарын тану;

б) табиғаттың, қоғамның және ойлаудың базалық құрылымдарының тәртібі мен өзара әрекетін басқарушы заңдарды тану;

в) әлемдік тартылыс заңдарын тану.

**14. Талдау дегеніміз – ...**

а) қабылданған ұйғарымдардан салдарларды шығару;

б) қарама-қарсы ұстанымдардың қақтығысы;

в) объектіні шын мәнінде немесе ойша құрамдас бөліктерге бөлу.

**15. Абстрактілеу дегеніміз – ...**

а) зерделенетін құбылыстардың зерттеушінің қызығушылығын туындататын қасиеттерін бөліп қарастыра отырып, олардың бірқатар қасиеттері мен катынастарынан ойша назарды басқаға аудару үдерісі;

б) заттардың мәнді белгілеріне көңіл аудару;

в) монастырьға кету.

**16. Контент-талдау дегеніміз – ...**

а)әлеуметтік ақпараттың мазмұнын сандық түрде үстіртін зерделеу әдісі;

б) әлеуметтік ақпараттың мазмұнын сандық түрде зерделеу әдісі;

в) әлеуметтік ақпараттың мазмұнын сапалық деңгейде зерделеу әдісі;

**17. Эксперимент дегеніміз – ...**

а) адамның өмірлік тәжірибесі;

б) зертеу мақсатына сәйкес жасалған жаңа жағдайлардың көмегімен құбылыстарға белсенді әсер ете отырып, зерттеу;

в) таным үдерісінде басшылыққа алынуға тиіс ұстанымдардың, тәсілдердің, талаптардың жиынтығы.

**18. Фактор дегеніміз – ...**

а) эмпирикалық білімді тіркейтін болжам;

б) кезкелген үдерістің, құбылыстың сипатын немесе оның жеке бөліктерін анықтайтын себебі, қозғаушы күші;

в) кезкелген үдерістің дамуындағы сәт.

**19. Жіктеме дегеніміз –...**

а) шын мағынасы белгісіз болжамдардан және басқа пайымдардан шығарылған қорытындыларға негізделген ғылыми таным мен пайымдау әдісі;

б) үлкен көлемдегі ұғымдардан кіші көлемдегі ұғымдар алуға мүмкіндік беретін логикалық операция;

в) ұғымдардың логикалық көлемін көп сатылы, тармақты бөлінуі.

**20. Идея дегеніміз –...**

а) болашақтағы таным мен әлемді пратикалық жаңартуды қамтитын объективтік шынайылықтың құбылыстарын ой арқылы пайымдау формасы;

б) бастан кетпейтін ой;

в) объективтік шынайылықтың құбылыстарының ойдағы көрінісі.

**21. Тұжырымдама дегеніміз -...**

а) қайсыбір құбылыстарды түсінудің, түсіндірудің тәсілі, негізгі көзқарас, оларды бейнелеудің басты идеясы;

б) түрлі әрекеттің жетекші ойы, құрастырылу ұстанымы;

в) адам атының мәндік мағынасы.

**22. Түпкі идеялардың ...жүйесі білім беру әдіснамасының қай деңгейіне жатады:**

а) тұлғалық тұғыр;

б) диалектикалық материализм;

в) мәдениет танымдық тұғыр.

**23. Зерттеу нысанасы дегеніміз – бұл …**

а) шынайылық саласы;

б) өмір саласы;

в) әрекет саласы.

**24. Педагогикалық-психологиялық зерттеулердегі болжам – бұл** …

а) зерттеудің мақсаты мен міндеттеріне берілген болжамды жауап;

б) келешектегі зерттеу әрекетінің жобасы;

в) зерттеуде шешімін табатын мәселелерді сипаттау.

**25. Нақты педагогикалық-психологиялық зерттеулердің тұжырымдамасы – бұл…**

а) бастапқы философиялық идеялар жүйесі;

б) зерттеу әдістерінің жүйесі;

в) құндылықты-мақсаттық қондырғылар мен оларға сәйкес ұстанымдар жүйесі.

**26. Ғылымның ұғымдық аппараты ... мынаны анықтау үшін: …**

а) білімдердің осы саласының ерекшелігін анықтау үшін;

б) теориялық зерттеуді тәжірибені сипаттаудан ажырату үшін;

в) басқа ғылымдармен байланыс орнату үшін.

**27. Парадигма – бұл …**

а) қандай да болмасын құбылыстарды түсінудің, түсіндірудің белгілібір тәсілі;

б) қандай да болмасын құбылыстарды түсіндіруге бағытталған көзқарастар, түсініктер, идеялар кешені;

в) мәселелерді қою мен оларды шешу моделі.

**28. Модельдеу жүзеге асырылады ….**

а) педагогикалық-психологиялық зерттеулердіңбастапқы кезеңінде;

б) педагогикалық-психологиялық зерттеулердіңнәтижесінде;

в) педагогикалық-психологиялық зерттеулердіңбасында және аяғында.

**29. Педагогикалық-психологиялық зерттеудегі жоба дегеніміз – бұл…**

а) зерттеудің түпкі ойы;

б) зерттеу әрекетінің жоспары;

в) алынған тұжырымдарды практикаға ендіру туралы ұсыныстар.

**30. Зерттеу – бұл…**

а) зерттеу әрекетінің стилі;

б) әрекет туралы ұйғарым;

в) ғалымның зерттеу бағдары.

**31. Тізбектелген әдістердің қайсылары теориялық әдістерге жатпайды:**

а) контент-талдау;

б) түсіндіру;

в) түсіну?

**32. Тізбектелген әдістердің қайсылары эмпирикалық әдістерге жатпайды:**

а) диагностика әдістері;

б) жобалау әдістері;

в) эксперимент әдістері?

**33. Ұстаным – бұл ….**

а) зерттеу жүргізуге қойылатын талаптар;

б) зерттеудің негізгі идеясы;

в) зерттеудің бағыттылығы.

**34. Педагогикалық-психологиялық зерттеудің жетекші әдістерін таңдау бірінші кезекте ... шартты байланысты**

а) зерттеушінің әдіснамалық нұсқауларымен;

б) зерттеушінің тұжырымдамалық бағдарларымен;

в) зерттеудің сипатымен, пәнімен және міндеттерімен.

**35. Сенімділік ұғымына енбейді …**

а) кезкелген өлшемдерде нәтижелердің өзгермейтіндігі;

б) диагностика үдерісінде әдістің өзгермейтіндігі;

в) диагностика нысанасының өлшегенде өзгермейтіндігі. .

**36. Анықтық ұғымы, ең алдымен, мынаған... жатады.**

а) қолданыстағы диагностикалық құрал-сайманға;

б) диагностика өлшемдеріне;

в) зерттеушінің құзыреттілігіне.

**37. Диагностикалық өлшем – бұл …**

а) диагностикаланатын қасиетті анықтауға, бағалауға немесе жіктеуге негіз болатын белгі;

б) диагностикаланатын қасиетте көрініс табуы мүмкін болатын қайсыбір өлшем;

в) диагностикаланатын қасиеттің көрініс табу формасы.

**38. Педагогикалық-психологиялық зерттеудегі өлшемдер…**

а) адамды салыстыру эталоны және оны нақты тұлғамен салыстыру тәсілі болмағандықтан мүмкін емес;

б) тек сапалық салыстырулар жүргізіледі;

в) сапалық және сандық сипаттамаларды ұштастырады.

**39. Қызметтердің қайсысы ғылым қызметіне жатпайды:**

а) түсіндірушілік;

б)қайта құрушылық;

в) бақылау-бағалаушылық?

**40. Ғылым әдіснамасы – бұл …**

а) таным әрекетінің ұстанымдары, әдістері және формалары туралы ілім;

б) нғылыми зерттеуді ұйымдастыру тәәсілдері туралы нормативтік білім;

в) жетекші идеялардың жүйелі сипаттамасы.

**41. Педагогикалық-психологиялық зерттеудегі болжам…**

а) міндетті емес, өйткені ізденіс алаңын тарылтады;

б) зерттеу мәселесінің қарастырылу қырын көрсетеді;

в) жаңа білімді іздестіруде жөнелту нүктесі.

**42. Педагогикалық-психологиялық зерттеудің тұжырымдамасына енетіндер …**

а) зерттеушінің мақсаттық бағдарлары;

б) зерттеудің этикалық ережелері мен ұстанымдары;

в) зерттеу жүргізудің заңнамалық нормалары.

**43. Теориялық тұжырымдама – бұл …**

а) мәселелерді қою және оларды шешу моделі;

б) қандай да болмасын құбылыстарды түсінудің, түсіндірудің белгілібір тәсілі;

в) қандай да болмасын құбылыстарды түсіндіруге бағытталған көзқарастар, түсініктер, идечлар кешені.

**44. Зерттеу әдісі – бұл …**

а) әрекет ұстанымы;

б) зерттеу рәсімдерін орындау тәсілі;

в) жалпы мақсатқа жету әрекетінің жүйесі.

**45. Тізбектелген әдістердің қайсылары теориялық әдістерге жатпайды:**

а) идеалдау;

б) рейтинг;

в) модельдеу.

**46. Дәйектілік коэффициенті корреляция коэффициентімен байланысты емес …**

а) бір тест бойынша түрлі шәкілдер арқылы алынған нәтижелермен;

б) сынаққа түсушілерді бір тест арқылы тестілеу нәтижелерімен;

в) сол сынаққа түсушілерді бірінші және екінші рет сынақтан өткізу нәтижелері арасында

**47. Анықтық өлшемі –дегеніміз бұл …**

а) қолданылған әдістің теориялық негізділігі;

б) әдістің белгіленген міндетіне сәйкестігі дәрежесі;

в) диагнотикаландыратын белгінің дәлдігі мен тұрақтылығы дәрежесі.

**48. Диагностикалық көрсеткіш – дегеніміз …**

а) диагнотикаландыратын қасиетті анықтау мен жіктеуге негіз болатын белгі;

б) диагнотикаландыратын нысанада көрініс табатын қайсыбір көлем немесе сапа;

в) диагнотикаландыратын қасиетті көрініс формасы.

**49. Педагогикалық-психологиялық өлшемдерде шәкілдерді қолданудың ерекшелігі…**

а) сәйкес әдістемелерді жасау мен қолданудың қиындығымен түсіндіріледі;

б) диагнотикаландыратын қасиеттегі сапалы өзгерістерді анықтау қажеттілігіне байланысты;

в) жүйелілік-тұтастық тұғыр талаптарын орындау қажеттілігімен анықталады.

**50. Екі өлшемнің себепті-салдарлы бағыныштылығын қалай сипаттауға болады:**

а) диаграммамен;

б) сызбамен;

в) графикпен? [59].

**ТЕСТ СҰРАҚТАРЫНЫҢ ЖАУАПТАРЫ**

**Жауаптарыңызды кілтпен салыстырыңыздар:**

**1 – а); 2 – б); 3 –б); 4 – в); 5– а); 6 – б); 7– в); 8 – а); 9 – б); 10 – в);**

**11 – а; 12 – а); 13 – б); 14 - в); 15 – а); 16 – б); 17 – б); 18 – б); 19 – в); 20 – а);**

**21 – а); 22 – б); 23 – а); 24 – а); 25 – в); 26 – б); 27 – в); 28 – в); 29 – в); 30 – б);**

**31 – а); 32 – б); 33 – а); 34 – а); 35 – б); 36 – б); 37 – а); 38 – в); 39 – в); 40 – а);**

**41 –в); 42 – а); 43 – б) 44 – в); 45 – б); 46 – а); 47 – б); 48 – б); 49 – б); 50 – в**).

**БИБЛИОГРАФИЯЛЫҚ ТІЗІМ**

1. Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңы. – Алматы, 2012. - 68 бет

2. Қазақстан Республикасының «Ғылым туралы» Заңы. – Алматы, 2011. - 20 бет.

3. Назарбаев Н.А. «Қазақстанның әлеуметтік жаңғыртылуы: Жалпыға Ортақ Еңбек Қоғамына қарай 20 қадам» атты бағдарламалық мақаласы //Егемен Қазақстан, 2012, 17 шілде.

4. Назарбаев Н.Ә. «Қазақстан – 2050» стратегиясы қалыптасқан мемлекеттің жаңа саяси бағыты. Н.Ә. Назарбаевтың Қазақстан халқына жолдауы. // Ана тілі. № 52 (1153), 21 желтоқсан, 2012 ж., 4 қаңтар 2013 жыл, 1, 8-13 беттер.

5. Абдильдин Ж.М. Диалектика как методология научного познания. –Алма-Ата: Знание, 1981. – 35 с.

6. Агеев В.В., Джакупов С.М., Ким А.М., Логинова Н.А., Сапарова И.А., Ташимова Ф.С., Фидирко М.В. Методологические проблемы общей психологии. Учебное пособие. – Алматы: Қазақ университеті, 2003. - 291 с.

7. Аймауытұлы Ж. Психология.- Алматы: Рауан, 1995. - 312 бет.

8. Актуальные проблемы методологии педагогики /Н.Д. Никандров, Б.С. Гершунский. - М.: НИИ ОП АПН СССР, 1984. - 48 с. (Обзорная информ. НИИ ОП АПН СССР. Сер. «Обзоры по основным направлениям развития пед. науки и практики»). Вып. 7. (55).

9. Алексеев М.Н. Логика и педагогика // Новое в жизни, науке и технике, № 6, 1965. - 30 с. 10. Алексеев М.Н. Индукция и дедукция в педагогических исследованиях //Сов. Педагогика, - 1969. - № 7. - С. 85-94.

11. Алексеев М.Н. Эмпирическое и теоретическое в педагогике //Сов. педагогика. - 1972. - № 4. - С. 106-113.

12. Алексеев М.Н. К вопросу о методологии педагогики // Сов. педагогика. - 1974. - № 4. - С. 56-64.

13. Алиев У.Ж. Теоретическая экономика: общедисциплинарная модель. – Алматы: НИЦ «Ғылым»,2001. – 348 с.

14. Ананьев Б.Г. Психология чувственного познания. Наука. – М., 2001.

15. Анисимов О.С. Комплексный подход к проектированию исследований в педагогике // Комплексный подход к научному поиску: проблемы и перспективы. – Ч II. – Свердловск, 1979.

16. Анисимов О.С. Основы методологического мышления. – М., 1980. – 412 с.

17. Анисимов О.С. Введение в методологию. – Вильнюс, 1989.

18. Анисимов О.С. Методология и новое управленческое мышление. – Алма-Ата, 1989.

19. Анисимов О.С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления. М., 1991 .-416 с.

20. Анисимов О.С. Методология: функция, сущность, становление (динамика и связь времен).- М., 1996.-380 с.

21. Анисимов О.С., Цой В.И., Исабеков М.У. Методологические схемы управленческого образования. – Караганда, 2007. - 177 с.

22. Арламов А.А. Условия и критерии эффективности внедрения достижений педагогической науки в школьную практику: Дисс…к.п.н. - М., 1985. - 115 с.

23. Арламов А.А., Почтер Р.В. Проблемы методологии педагогики: Материалы Всероссийского семинара по методологии педагогики. 30 сентября – 7 октября 2007 г., г.Сочи (пос. Хоста) //Педагогика. – 2008. - № 5. – С. 98-104.

24. Арламов А.А., Почтер Р.В. Язык педагогики в контексте современного научного знания (о седьмой сессии Всероссийского семинара по методологии педагогики. 28 сентября – 4 октября 2008 г., г. Сочи //Педагогика. –2009. – № 2. – С. 112-116.

25. Аронсон, Элиот. Көпке ұмтылған жалғыз The Social Animal: әлеуметтік психологияға кіріспе – 11- бас. – Астана: «Ұлттық аударма бюросы» қоғамдық қоры, 2018. – 407 бет.

26. Арсалиев Ш.М-Х. Методология современной этнопедагогики. –М.: ГЕЛИОС АРВ, 2013. – 320 с.

27. Архангельский С.И. О моделировании и методике обработки данных педагогического эксперимента. – М.: Знание, 1974.

28. Архангельский С.И. и др. Экспертные оценки и методология их исследования. – М., 1974.

29. Архангельский С.И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе. – М.: Высшая школа, 1974. – 200 с.

30. Архангельский С.И. Теоретические основы научной организации педагогических исследований. – М.: Знание, 1976.

31. Атутов П.Р. Вопросы совершенствования логики дидактических исследований //Советская педагогика. – 1978. – № 8.- С. 44-52.

32. Әлемдік педагогикалық ой-сана. 10 томдық. Кеңестік дәуірдегі педагогика /Жетекшісі К.Ж. Қожахметова. Құрастырушылар: Ш.М. Майғаранова, Ш.Т. Таубаева, К.Ж. Қожахметова. 8-том. Алматы: «Таймас» баспасы, 2011. - 400 бет.

33. Бабанский Ю.К. О совершенствовании методов научно-педагогических исследований //Советская педагогика, 1975. –№ 11. - С. 54-63.

34. Бабанский Ю.К. Об актуальных вопросах методологии дидактики //Советская педагогика. – 1978. – № 9. – С. 45-55.

35. Бабанский Ю.К. О специфике исследований проблемы оптимизации обучения //Советская педагогика. – 1980. – № 12. - С. 90-99.

36. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. Дидактический аспект. – М.: Педагогика, 1982. - 192 с.

37. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1985. – 560 с.

38. Барсай Б:Т. Бастауыш сынып мұғалімдерінің кәсіби-дидактикалық құзіреттілігін қалыптастырудың әдіснамасы, теориясы және технологиясы. Монография. – Алматы: Әрекет-Prіnт, 2009. – 310 бет.

39. Безрукова В.С. Педагогика: учебное пособие. – Ростовн/Д: Феникс, 2013.

40. Бережнова Е.В. Аргументация в прикладном педагогическом исследовании // Педагогика, 2001. – № 9.-33-39.

41. Бережнова Е.В. Фундаментальное и прикладное в педагогических исследованиях // Педагогика. – 2001. –№ 4.- С. 3-7.

42. Бережнова Е.В. Методологические условия перехода от науки к практике в структуре прикладного педагогического исследования: Дисс…д.п.н. - Волгоград, 2003. – 321 с.

43. Бережнова Е.В. Прикладное исследование в педагогике. Монография. – М., 2003. – 164 с.

44. Бережнова Е.В., Краевский В.В. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов. – М., 2005. – 128 с.

45. Битинас Б. О многомерном подходе к анализу педагогических явлений //Советская педагогика. – 1970. – № 6. - С. 73-84.

46. Битинас Б.П. Многомерный анализ в педагогике. – Вильнюс, 1971. – 247 с.

47. Битинас Б. Измерения в педагогическом исследовании //Советская педагогика. – 1972. – № 7. - С. 59-69.

48. Битинас Б.П. Методологические проблемы выявления научной информации в педагогических исследованиях. Дисс…д.п.н. - Вильнюс, 1973.

49. Битинас Б.П. Структура процесса воспитания (Методологический аспект). Каунас,-1984.- 190 с.

50. Битинас Б.П. Введение в философию воспитания.- М., 1996. - 285 с.

51. Битинас Б.П. Иерархичность как принцип интеграции воспитательных явлений и процессов //Методологические проблемы развития советской педагогики в условиях осуществления реформы школы.- М., 1984. - 259 с. (С.130-132).

52. Бобырышев С.В. Методология историко-педагогического исследования развития педагогического знания. Дисс…д.п.н.. – Спб: РГПУ им. А.И.Герцена, 2008.

53. Богуславский М.В.Отечественное образование: персонажи истории. – М.: Изд-во Московского Культурологического лицея, 2003. – 164 с.

54. Богуславский М.В.Подвижники и реформаторы российского образования: Историко-биографический очерки. - М.: Просвещение, 2005. -191 с.

55. Богуславский М.В. История педагогики: методология, теория, персоналии: Монография. – М.: ФГНУ ИТИП РАО, Издательский центр АНОО «ИЭТ», 2012. – 436 с.

56. Бордовская Н.В. Диалектика педагогического исследования: Логико-методологические проблемы. - СПб.: Изд-во РХГИ, 2001./ Бордовская Н.В. Диалектика педагогического исследования: монография/Н.В. Бордовская. – Москва: КНОРУС, 2018.- 512 с.

57. Бордовская Н.В. Системная методология педагогических исследований// Методологические ориентиры педагогических исследований: Материалы Всероссийского методологического семинара: В 2 т. Т.1. / Под ред. Н.В. Бордовской. Спб.: Изд-во СПбГУ, 2004, с. 3-17.

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

59. Борытко Н.М. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 320 с.

60. Брандард Алан Антропология тарихы мен теориясы. History and Theory in Anthropology. Астана: «Ұлттық аударма бюросы» қоғамдық қоры, 2018. – 240 бет.

61. Бринкерхоф Дэвид Әлеуметтану негіздері. Essentials of Sociology: Астана: «Ұлттық аударма бюросы» қоғамдық қоры, 2018. – 454 бет.

62. Булатбаева А.А. Образовательная политика: теории и концепции, тенденции стратегии развития. Монография. / КазНУ им. аль-Фараби. – Алматы, 2014. – 227 с. / В соавторстве: Мынбаева А.К., Таубаева Ш.Т., Анарбек Н.

63. Булатбаева А.А. Методология исследовательской деятельности магистранта: теория и практика. Монография. – Алматы: ВИ КНБ РК, 2009. - 216 с.

64. БулатбаеваА.А.Методология образовательной деятельности: Монография. - Алматы: Издательство RONDA, 2011. – 180 с. /В соавторстве: А.К. Кусаинов.

65. Бургин М.С., Дмитрик И.С, Кузнецов В.И Нормативно-структурный анализ педагогических теорий //Сов. педагогика. - 1989. - № 1. - С.58-65.

66. Бургин М. С. Понятия и функции методологии педагогики //Сов. педагогика. - 1990. - № 10. - С. 74-77. / Бургин М.С. Инновации и новизна в педагогике // Сов. педагогика. – 1989. - № 12. - С. 12-20.

67. Бургин М.С., Кузнецов В.И. Когнитивные системы науки и проблемы их моделирования/ Методологическое сознание в современной науке.- Киев, 1989. - 336 с - С 123-200.

68. Бургин М.С., Кузнецов В.И. Введение в современную точную методологию науки Структуры систем знания.- М., 1994. - 310 с. .

69. Василюк Ф.Е., Зинченко В.П., Мещеряков Б.Г., Петровский В.А., Пружинин Б.И., Щедрина Т.Г. Методология психологии: проблемы и перспективы. Учебное пособие /Общ.ред. В.П. Зинченко, науч.ред. Т.Г. Щедриной. – М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2017. -528 с.

70. Вершинина Н.А., Загузов Н.И., Писарева С.А., Тряпицына А.П. Современное диссертационное исследование: Оценка качества: Книга для эксперта. – Саратов: Саратовский государственный университет, 2006. - 288 с.

71. Вершинина Н.А. Методология исследования структуры педагогики. Автореф…д.п.н. - СПб. – 2008.- 51 с.

72. Волков Б.С., Волкова Н.В. Методология и методы психологического исследования: учебное пособие. – М.: КНОРУС, 2014. – 344 с.

73. Вопросы повышения эффективности теоретических исследований в педагогической науке. /Тезисы докладов VIII сессии Всесоюзного семинара по методологии педагогики и методике педагогических исследований. 25-27 мая 1976 г. – Ч.I. – М., 1976. – 218 с. Ч.II. – 215 с.

74. Воробъев Г.В. Проблемы методов исследования в педагогике // Советская педагогика – 1980. –№ 6. - С. 67-75.

75. Воробъев Г.В. К познанию законов педагогического процесса // Советская педагогика 1989. –№ 9. – С. 37-41.

76. Воробъев Г.В. Источники и факторы определения педагогической проблематики // Советская педагогика, 1982. – № 7. – С 5, С. 63-67.

77. Воробъев Г.В. Условия эффективности эксперимента в педагогике // Советская педагогика, 1981. – № 5. – С. 99-106.

78. Воробъев Г.В. Теория и практика измерений в дидактике //Советская педагогика. -1980. - № 2. - С. 138-140.

79. Воробъев Г.В. , Пискунов А.И. Теория и практика педагогического эксперимента /Под ред. А.И. Пискунова, Г.В. Воробьева. – М.: Педагогика, 1979. - 208 с.

80. Воробъев Г.В Случайное и необходимое в педагогике //Советская педагогика, 1968. - № 9. - С 73-85.

81. Воробъев Г.В. Обсуждение методологических проблем педагогики (Обзор) //Сов.педагогика, 1966. - № 12. - С. 156-158.

82. Воробъев Г.В. О законах и принципах в педагогике Методологические проблемы повышения эффективности психотого-педагогиических исследований. - М, 1985. -176 с. (С. 97-107).

83. Воробъев Г.В. Структура и функции педагогической теории // Методологические проблемы развития советской педагогики в условиях осуществления реформы шкоты Ред. Н.Д. Никандров и Г.В. Воробъев -М , 1984. - 259. ( С. 39-45).

84. Воробъев Г.В. Гипотеза как инструмент оптимизации педагогических исследований // Педагогическая теория: идеи и проблемы. Сб. науч. тр. / Отв. ред. B.C. Шубинский.-М., 1992,- 162 с. (С. 34-50).

85. Галагузова М.А. Диссертационные исследования по педагогике: вопросы и ответы: научно-практическое пособие. – Екатеринбург: «СВ-96», 2011. - 256 с.

86. Галиев Т.Г. Системный подход к интенсификации учебного процесса. - Алматы: Ғылым, 1998 – 303 с.

87. Гершунский Б.С. Философия образования для ХХI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций). – М.: Изд. «Совершенство», 1998. – 608 с.

88. Гершунский Б.С. Педагогическое науковедение //Советская педагогика. - 1989. – № 10. - С. 68-74.

89. Гершунский Б.С. Никандров Н.Д. Методологическое знание в педагогике. – М.: Знание, 1980. –109 с.

90. Гершунский Б.С. Перспективы развития системы непрерывного образования. /Под ред. Б.С. Гершунского. – М.: Педагогика, 1990. – 224 с.

91. Гинецинский В.И. Знание как категория педагогики. Опыт педагогической когитологии. – М.: Изд. ЛГУ, 1989. – 144 с.

92. Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики. – Санкт-Петербург, 1992. – 144 с.

93. Гинецинский В.И. Педагогическое знание как методологическая и теоретическая проблема. Дисс…д.п.н. - Л., 1988.

94. Гмурман В.Е. Методологические и теоретические проблемы педагогики в их взаимосвязи. Дисс…д.п.н. - М., 1990.

95. Гмурман В.Е., Королев Ф.Ф. Общие основы педагогики /Под ред. Ф.Ф.Королева, В.Е. Гмурмана. – М., 1967. - 392 с.

96. Гмурман В.Е. К вопросу о понятиях «закон», «принцип» в педагогике //Советская педагогика. – 1971. – № 4. - С. 64-75.

97. Гмурман В.Е. Объект, предмет и структура педагогики. – В кн.: Методологические проблемы педагогики. – М., 1977, с. 6-39.

98. Гмурман В.Е. Методология педагогики, теория и педагогическая логика. – В кн.: Вопросы повышения эффективности теоретических исследований в педагогической науке. – М., 1976. Ч.1.

99. Гмурман В.Е. Внедрение достижений педагогики в практику. Сборник. Под ред. В.Е. Гмурмана. – М., 1981. – 144 с.

100. Гмурман В.Е. Предмет, структура и категории педагогики // Материалы IV-й сессии Всесоюзного методологического семинара,- М., 1971.

101. Гмурман В.Е. Перспективные тенденции развития педагогики в современных условиях //Методологические аспекты развития педагогической науки в современных условиях.- М., 1980. – 1 14 с. (С.37-5).

102. Гончаров Н.К. Методология и методы педагогики как науки. – М.: Знание, 1968. – 43 с.

103. Гончаров Н.К. Вопросы педагогики. - М., Изд. АПН РСФСР, 1960. 57 с.;. Гончаров П.К. О некоторых направлениях развития педагогической науки на современном этапе. В помощь лектору М , 1967 - 48 с.

104. Гончаров Н.К. О некоторых направлениях развития педагогической науки.// Сов. педагогика. - 1968. - № 3. - С. 11-23.

105.Гончаров Н.К. Методологические проблемы марксистско-ленинской педагогики.//Сов. педагогика. - 1971. - № 11. - С. 44-55.

106. Гончаров Н.К. Общие основы педагогики. Дисс…д.п.н. - М., 1946.

107. Гребенюк Н.И. Развитие методологических основ педагогики в XVII-XX вв. Дисс…д.п.н. - М., 2003. - 398 с.

108. Грабарь М.И. Планирование методических экспериментов и математическая обработка их результатов. Дисс…д.п.н. - М., 1989.

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

110. Груздев П. Груздев П.Н. Понятие закона, принципа, правила в педагогике //Сов педагогика. - 1946. - № 4-5. - С. 21-28.

111. Гуртовая Н.Г. Роль и место математической статистики в педагогических исследованиях. Дисс…к.п.н. – М., 2004

112. Гусев Л.И. Организационно-педагогические основы внедрения достижений педагогической науки в школьную практику. Дисс…к.п.н. – Алматы, 1974.- 160 с.

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

114. Данилов М., Малинин В. Структурно-системные исследования педагогических явлений и процессов (о третьей сессии Всесоюзного семинара по методологии и методике педагогических исследований. 27-29 октября 1970 г.) //Советская педагогика. - 1970. – № 1. – С. 73-95.

115. Данилов М., Малинин В. Методологические основы построения педагогической теории (о четвертой сессии Всесоюзного методологического семинара по методологии и методике педагогических исследований) // Советская педагогика. – 1972. –№ 2. – С. 68-84.

116. Данилов М.А. Некоторые методологические вопросы педагогических исследований //Советская педагогика. - 1965. – № 10. – С. 3-22.

117. Данилов М.А. Основные проблемы методологии и методики педагогических исследований //Советская педагогика. – 1969. – № 5. – С. 70-87.

118. Данилов М.А. Взаимоотношение всеобщей методологии науки и специальной методологии педагогики //Проблемы социалистической педагогики. - М.: Педагогика, 1973. - 430 с.

119. Джонстон Дерек. Философияның қысқаша тарихы. A Brief History of Philosophy: Астана: «Ұлттық аударма бюросы» қоғамдық қоры, 2018. – 212 бет.

120. Добреньков В.И., Кравченко А.И. Фундаментальная социология: В 15 т. Т 1. Теория и методология. – М.: ИНФРА-М, 2003. - 908 с.

121. Егоров В.В., Скибицкий Э.Г. Организация и технология научного исследования. – Новосибирск: ОАО «Новосибирское книжное издательство», 2006. - 426 с.

122. Егорычев А.М., Сизикова В.В. Отечественная социальная педагогика: теоретико-методологические основания научной школы профессора Л.В. Мардахаева//Педагогическое образование и наука. -2018. - № 5. – С. 86-93. /Егорычев А.М. Отечественная философия как базис развития социальной педагогики//Педагогическое образование и наука. -2018. - № 5. – С. 94-100. /Едильбаева С.Ж. Антропология и философия образования. Монография. – Алматы, 2012. – 172 с.

123. Жарықбаев Қ., Қалиев С. Қазақ тәлім-тәрбиесі. Оқу құралы. –Алматы: Сана, 1995. – 352 бет.

124. Жұмабаев М. Педагогика. – Алматы, 2005.

125. Журавлев В.И. XXVII съезд КПСС и проблемы методологии педагогической науки. – М.: Педагогика, 1988. – 200 с.

126. Журавлев В.И. Взаимосвязь педагогической науки и практики. – М.: Педагогика, 1984. - 176 с.

127. Журавлев В.И. Педагогика в системе наук о человеке. – М.: Педагогика, 1990. - 168 с.

128. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. - М.., 1982. – 160 с.

129. Загвязинский В.И. Методология и методика социально-педагогического исследования. Книга для социальных педагогов и социальных работников. – Тюмень, 1995. – 98 с.

130. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.

131. Загвязинский В.И. Опосредованное влияние методологии на практику //Советская педагогика. 1990. –№3. – С. 65-67.

132. Загвязинский В.И. Исследовательская деятельность педагога: учебное пособие для студентов вузов. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 176 с.

133. Занков Л.В. О предмете и методах дидактических исследований. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1962. - 148 с.

134. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. - М.: Педагогика, 1990.

135. Ильин В.С. Концептуальный подход в исследовании формирования целостности личности / В кн.: Основные направления повышения эффективности педагогической науки: Сб.науч.трудов / редколл.: В.С. Шубинский (отв.ред.) и др. – М., Изд. АПН СССР, 1990, с. 49-53.

136. Ильин В.С. Методологические основы разработки целостной теории формирования личности / В кн.: Методологические проблемы развития педагогической науки / Под ред. П.Р. Атутова, М.Н. Скаткина, Я.С. Турбовского. – М.: Педагогика, 1985, - с. 131-176.

137. Ильин В.С. Формирование личности школьников: целостный подход. – М., 1988

138. Исаева З.А. Формирование готовности студентов к педагогической исследовательской деятельности. - М.: МГПУ, 1995. - 110 с.

139. Исаева З.А. Теоретические основы формирования профессионально-исследовательской культуры педагога. – Алма-Ата: Изд. КазГУ, 1996. - 230 с.

140. Исаева З.А. Подготовка студентов университета к научно-исследовательской работе по педагогике. Методические рекомендации. – Алматы: Изд. КазГУ, 1996. - 25 с.

141. Иманқұл Н. Қазақ философиясының болмысы мен уақыты //Общественная позиция. - № 31 (201)19. 09. 2013. - 10-11-беттер.

142. Институту теории и истории педагогики: 1944-2014. Под общей редакцией д-ра филос. наук, профессора С.В. Ивановой. – М.: ФПНУ ИТИП РАО, 2014. - 448 с.

143. Исследовательские университеты США: механизм интеграции науки и образования /под ред. Проф. В.Б. Супяна.- М.: Магистр, 2009. - 399 с.

144. Ительсон Л.Б. Математические методы в педагогике. - Дисс…д.п.н. - М., 1965.

145. Қазақ тілі терминдерінің салалық ғылыми түсіндірме сөздігі. Педагогика және психология. Оқулық-анықтамалық басылым. – Алматы: Мектеп, 2002. – 256 бет.

146. Қазақша-орысша, орысша-қазақша терминологиялық сөздік. Педагогика және психология. /жалпы ред.басқ. М.Б. Қасымбеков, жобаның ғылыми жетекшісі А.Қ. Құсайынов. - Алматы: «ҚАЗақпарат» баспа корпорациясы, 2014. – 508 бет.

147. Калкеева К.Р. История педагогики и образования в Казахстане: системный и полипарадигмальный анализ. Монография. – Аркалык, 2010. 129 с.

148. Канке В.А. Философия науки: краткий энциклопедический словарь. – М.: Издательство «Омега - Л»2009. – 328 с.

149. Кенжеғалиев Қ. Педагогикалық зерттеулерде математикалық статистика әдістерін қолдану. Оқу құралы. – Астана: Фолиант, 2015. - 168 бет.

150. Кенни Энтони Батыс философиясының жаңа тарихы. Астана: «Ұлттық аударма бюросы» қоғамдық қоры, 2018. – 405 бет.

151. Кертаева Г.М., Боталова О.Б. Организация психолого-педагогических научных исследований: учебное пособие. – Павлодар: ТОО НПФ «ЭКО», 2008. - 387 с.

152. Киселева Л.С. Инноватика в научно-педагогической деятельности: учебное пособие. – М.: Проспект, 2018. – 144 с.

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

154. Қосанов Б.М. Педагогика мен психологиядағы математикалық әдістер. Оқу құралы.- Алматы: Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, 2012. – 102 бет.

155. Кудайбергенева К. С. Құзырлылықтың педагогикалық категория ретінде дамуының теориялық-әдіснамалық негіздері: Педагогика ғылымдарының докторы ғылыми дәрежесін алу үшін дайындалған диссертацияның авторефераты. – Алматы, 2010

156. Кудайбергенева К.С. Құзырлылық білім сапасының критерийі: әдіснамасы және ғылыми-теориялық негізі: Монография. – Алматы: «XXI ғасыр мектебі» қоғамдық бірлестігінің баспаханасы, 2008. – 327 бет.

157. Казаринов А.С. Теоретические основы квалиметрической технологии педагогического эксперимента. Дисс. д.п.н. – М.: Удмуртия, 1999. - 401с.

158. Канке В.А. История, философия и методология педагогики и психологии. – М., 2014.

159. Кичева И.В. Формирование понятийно-терминологической системы педагогики в 90-е годы XX века. Дисс…д.п.н. - Пятигорск, 2004. - 507 с.

160. Колташ С.И. Развитие методологии отечественной педагогики (середине 60-80-е годы XX века ). Дисс…д.п.н. - М., 2003. – 335 с.

161. Қожахметова К.Ж**.** Мектептің ұлттық тәрбие жүйесі: Теория және практика. Оқу құралы. - Алматы: Республикалық баспа кабинеті, 1997. - 141 бет.

162. Кожахметова К., Таубаева Ш., Джанзакова Ш. Методология общей и этнической педагогики в логико-структурных схемах. Учебно-методическое пособие для студентов высших педагогических учебных заведений, магистрантов, аспирантов и докторантов в области педагогики. – Алматы, 2005. – 174 с.

163. Қожахметова К.Ж.., Жетписбаева Б.А. Введение в сравнительную этнопедагогику. - Алматы, 2001. – 78 с.

164. Қожахметова К.Ж.Казахская этнопедагогика: методология, теория, практика. - Алматы: Ғылым, 2008. - 350 с.

165. Қожахметова К.Ж. Этнопедагогика: әдіснама, теория, тәжірибе: оқу құралы. - Алматы: Қазақ университеті, 2013. -254 бет.

166. Қожахметова К.Ж. Этнопедагогика – дербес оқу пәні. Оқу құралы. - Алматы: Қазақ университеті, 2013. -177 бет.

167. Қожахметова К.Ж. Этнопедагогика. Оқулық. – Алматы: Қазақ университеті, 2014. -256 бет.

168. Коменский Я.А. Великая дидактика// Педагогическое наследие. М.: Педагогика, 1989. (См.: Лордкипанидзе Д.О. Ян Амос Коменский. Изд. 2-е. науч. ред. А.И. Пискунов. – М.: «Педагогика», 1970. - 431 с.).

169. Кохановский В.П. Философия и методология науки: Учебник для высших учебных заведений. – Ростов на Дону.: «Феникс», 1999. – 576 с.

170. Коржуев В.А., Попков В.А. Избранные проблемы педагогичесого исследования. - М.: Янус-К, 1999. -104 с.

171. Коржуев В.А., Попков В.А. Методология педагогического исследования и дидактика высшей школы. – М., 2000.

172. Коржуев В.А., Попков В.А. Очерки прикладной методологии процесса вузовского обучения. - М.: МГУ, 2001.- 352 с.

173. Коржуев В.А., Попков В.А. Теория и практика высшего профессионального образования. – М.: Академический проект; Трикста, 2004. - 430 с.

174. Коржуев В.А., Попков В.А. Современная теория обучения: общенаучная интерпретация. Учебное пособие для слушателей дополнительного профессионального образования преподавателей. -– М.: Академический проект, 2009. - 185 с.

175. Коржуев В.А., Попков В.А. Некоторые логические операции в педагогическом исследовании //Педагогика. - 2013. - № 7. - С.50-58.

176. Коржуев А.В., Попков В.А. Научное исследование по педагогике: теория, методология, практика: Учебное пособие для слушателей системы дополнительного профессионального образования, преподавателей высшей школы.: - М.: Акдемический проект; Трикста, 2008. – 287 с.

177. Королев Ф.Ф. Логическое и историческое в педагогических исследованиях //Советская педагогика. – 1970. – № 3.- С. 83-94.

178. Королев Ф.Ф. Основные направления методологических исследований в области педагогики // Советская педагогика. – 1969. –№ 4.- С. 38-56.

179. Королев Ф.Ф. Общие основы педагогики /Под ред. Ф.Ф.Королева, В.Е. Гмурмана. – М., 1967. - 392 с.

180. Королев Ф.Ф. Системный подход и возможности его применения в педагогических исследованиях //Советская педагогика. – 1970. – № 9. - С. 103-115.

181. Королев Ф.Ф. Методологические проблемы марксистко-ленинской педагогики. - М.: АПН СССР, 1971. /В соавторстве: Арсеньев A.M.

182. Корнетов Г.Б. Реализация историко-педагогического процесса в контексте цивилизационного подхода. Дисс…д.п.н. - М., 1994.

183. Корчагин В.Н. Становление и развитие системно-синергетической парадигмы в педагогике : На основе анализа педагогического наследия Н.М. Таланчука. Дисс…д.п.н. - Казань, 2005. - 345 с.

184. Коршунова Н.Л. Методологические условия однозначности терминов в педагогическом исследовании. Дисс…к.п.н. - М., 1990.

185. Кочетов А.И. Культура педагогического исследования. – Минск, 1995. – 328 с.

186. Кочетов А.И. Педагогическое исследование. – Рязань, 1975.

187. Краевский В.В. Проблемы научного обоснования обучения. Методологический анализ. – М.: Педагогика, 1977. - 264 с.

188. Краевский В.В. Сколько у нас педагогик? //Педагогика. – 1997. – № 4. - С. 113-118.

189. Краевский В.В. Педагогика между философией и психологией // Педагогика. –1994. – №6. - С. 24-31.

190. Краевский В.В. Общие основы педагогики. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 400 с.

191. Краевский В.В. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов. – М., 2005. – 128 с. /В соавторстве: Бережнова Е.В.

192. Краевский В.В. Методологическая рефлексия //Советская педагогика. – 1989. №2. – С. 72-79.

193. Краевский В.В. Соотношение педагогической науки и педагогической практики. – М., 1977.

194. Краевский В.В. О предмете логико-методологического исследования в области педагогики //Советская педагогика. – 1970. – № 2. - С. 67-76.

195. Краевский В.В. Методология педагогической науки. – М., 2001.

196. Краевский В.В., Полонский В.М. Методология для педагога: теория и практика. - Москва. – Волгоград, 2001.

197. Краевский В.В. Методология педагогики: прошлое и настоящее //Педагогика.- 2002.- № 1.- С. 3-10.

198. Краевский В.В. Состав, функции и структура научного обоснования обучения. Дисс…д.п.н. - М., 1976.

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

200. Кузнецова А.Г. Развитие системного подхода в отечественной педагогике конца 60-х- начала 80-х годов XX века. Дисс.д-ра пед. наук. - Хабаровск. 2000. - 368 с.

201. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. – Л., 1970.

202. Кузьмина Н.В. Методы акмеологического исследования. Учебное пособие. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001.

203. Кузьмина Н.В. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки / В кн.: Методы системного педагогического исследования: Учебное пособие. М.: Народное образование, 2002, с. 7-64.

204. Кузьмина Н.В. Основы вузовской педагогики (учебное пособие для студентов университета. Отв.ред. Н.В.Кузьмина). - Л., 1972. -312 с.

205. Кулибаева Д.Н. Методологические основы управления образовательной системой школ международного типа. – Алматы, 2006. – 480 с.

206. Кун Т. Структура научных революций. – М.: Политиздат, 1975.

207. Құсайынов А.Қ. Салыстырмалы педагогика: университеттер мен педагогикалық институттарға арналған оқулық. /Нұрғалиева Г.Қ., Мусин Қ.С. – Алматы: Республикалық мемлекеттік «Рауан» баспасы, 1999. – 176 бет.

208. Құсайынов А.Қ., Есеева М.Т. Салыстырмалы педагогиканың әдіснамасы мен әдістері. Оқу құралы. - Алматы, 2007. – 81 бет.

209. Кусаинов А.К., Есеева М.Т. Методология и методы сравнительной педагогики. Учебное пособие - Алматы, 2008. – 92 с.

210. Құсайынов А.Қ.Сравнительная педагогика. – Алматы: Просвещение-Казахстан, 2008. – 252 с. /В соавторстве: Г.К. Нургалиева, К.С. Мусин.

211. Құсайынов А.Қ., Наби Ы, Таубаева Ш. Педагогика және психология салаларындағы диссертациялар (анықтамалық талдама шолу)// Диссертации по педагогике и психологии (справочно-аналитический обзор). - Алматы: ROND@A баспасы, 2010. – 298 бет.

212. Кусаинов А., Таубаева Ш., Булатбаева А.А., Маханова П.Ш. Эволюция теорий содержания среднего образования //Педагогика. -2014. - № 1. – С. 116-122.

213. Кругликов В. Н. Активное обучение в техническом вузе: теория, технология, практика. СПб.: ВИТУ, 1998.

214. Куратко Дональд Ф. Кәсіпкерлік. Entrepreneurship: теория, практика: Астана: «Ұлттық аударма бюросы» қоғамдық қоры, 2018. – 479 б.

215. Лакатос И. Избранные произведения по философии и методологии науки / Пер. с англ.. – М.: Академический проект; Трикста, 2008. – 475 с.

216. Леонтович А.В., Савичев А.С. Исследовательская и проектная работа школьников. 5-11 классы. – М.: ВАКО, 2018. – 160 с.

217. Лернер И.Я. О построении логики дидактического исследования //Советская педагогика. – 1970. – № 5. - С. 106-119./Лернер И.Я. Зачем учителю дидактика //Народное образование. – 1990. - №12. - С. 74-83.

218. Лернер И.Я. Теория современного процесса обучения, ее значение для практики // Советская педагогика - 1989. – № 11. - С.10-17.

219. Лернер И.Я. , Журавлев И.К. Современная дидактика: теория и практика. – М., 1994.

220. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. –186 с.

221. Лернер И.Я. Философия дидактики или дидактика как философия. – М., 1995.

222. Лийметс Х.И. О системе внедрения результатов педагогических исследований в практику. – В кн.: О методах педагогических исследований. Доклады к семинару. – Таллин: Министерство просвещения Эстонской ССР, 1971, с. 163-169.

223. Лийметс Х.И. Проблематика перманентного образования в контексте общей педагогики /В кн.: Теоретико-методологические проблемы педагогики в условиях становления и развития целостной системы непрерывного образования. Сборник тезисов XII сессии Всесоюзного методологического семинара 21-22 марта 1988г. - М., 1988, с. 19-22.

224. Лийметс Х.И. Об одном из аспектов исследования развития педагогической мысли. – В кн.: Советская педагогика и школа. – Тарту, 1977, вып. X II.

225. Липский И.А. Методология военной педагогики: структура, модель, прогноз развития. Ч.1. - Спб.: СПБВИУС, 1994. – 92 с.

226. Липский И.А. Социальная педагогика: Методологический анализ: Учебное пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 320 с.

227. Липский И.А. Прогнозирование развития военно-педагогических исследований. Дисс…д.п.н. - М., 1995.

228. Липский С.И. Проблемно-тематический анализ диссертационных исследований по социальной педагогике. Дисс…к.п.н. - Кострома, 2009.

229. Липский И.А. Социальная педагогика: практика, научная дисциплина, образовательный комплекс // Педагогика. 2001. - № 1. - С. 24-32.

230. Лихачев Б.Т. Развитие педагогической теории //Советская педагогика. - 1990. – № 11. – С. 51-55.; Лихачев Б.Т. Сущность, критерии и функции научной педагогики //Педагогика. – 1997. – № 6. С. 21-26.

231. Лихачев Б.Т. Методологические основы педагогики. – Самара, 1998.

232. Логвинов И.И. Дидактика: от здравого смысла к научной теории. – М.: Народное образование, 2003. – 224 с.

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

234. Лукацкий М.А. Описательная, объяснительная и предсказательная функции современной педагогической науки: Монография. – М.: ФГНУ ИТИП РАО, Издательский центр АНОО «ИЭТ», 2014. – 300 с.

235. Майерс Дэвид Г. Әлеуметтік психология. Social Psychology: Астана: «Ұлттық аударма бюросы» ҚҚ, 2018. – 559 б.

236. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика. Полный курс: учебник. – М.: Издательство Юрайт, 2011. – 797 с.

237. Мардахаев Л.В. Магистерская диссертация: подготовка и защита: учебно-методическое пособие. - М.: Издательство РГСУ, 2013.- 106 с. /Мардахаев Л.В. Магистерская диссертация: подготовка и защита: учебно-методическое пособие.- М.: Квант Медиа, 2018. – 106 с.

238. Мардахаев Л.В. Методология социальной педагогики //Педагогическое образование и наука - . 2011. - № 1 –С.1-14.

239. Мардахаев Л.В. Методология диссертационного исследования и его оценка//Соискатель-педагог. 2008. - № 3 – С. 19-34.

240. Мардахаев Л.В. Методологические основы национального воспитания // Педагогика и психология. - 2014. - № 1 (18). - С. 62-75.

241. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: учебник для студентов вузов.- М.: Издательство РГСУ, 2013. - 416 с.

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

243. Мәңгілік ел. Оқулық./ М.Б. Қасымбеков, С.Ж. Пралиев, К.К. Жампеисова және т.б. Абай атындағы ҚазҰПУ. – Алматы: «Ұлағат» баспасы, 2015. - 336 бет.

244. Медведев В.П. Инновации как средство обеспечения конкурентоспособности организации /В.П. Медведев. – М.: Магистр, 2009. - 159 с.

245. Методологические проблемы развития педагогической науки / Под ред. П.Р. Атутова, М.Н. Скаткина, Я.С. Турбовского. – М.: Педагогика, 1985. - 240 с.

246. Методологические последствия парадигмального сдвига в теории воспитания /ред. Н.Л. Селиванова, Е.И. Соколова. - Тверь: ООО «ИПФ»Виарт», 2011. – 200 с.

247. Методология педагогики: понятийный аспект: монографический сборник научных трудов / отв.ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. – М.: Издательский цетр АНОО «ИЭТ», 2014. – Вып. 1. - 210 с. / Методология педагогики: монография /Е.А. Александрова, Р.М. Асадуллин, Е.В. Бережнова, [и др.]; под общ.ред. В.Г. Рындак. – М.: ИНФРА-М, 2018. – 296 с.

248. Методология гуманитарного исследования в социальной сфере: Учебно-методический комплекс: - СПб: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. – 216 с.

249. Мынбаева А.К. Основы научно-педагогических исследований: учебное пособие. – Алматы: Қазақ университеті, 2013. - 220 с.

250. Меркис Г.М. Структура и методологические нормативы гипотезы экспериментального педагогического исследования. Дисс…к.п.н. - М., 1992.

251. Методологические и теоретические проблемы изучения, обобщения и использования передового педагогического опыта. Тезисы докладов на IХ сессии Всесоюзного семинара по методологическим и теоретическим проблемам педагогики. 31 октября-2 ноября 1978 г. / Под ред. Э.И. Моносзона, М.Н. Скаткина, Я.С. Турбовского. – М.: НИИ ОП АПН СССР, 1978. – 172 с.

252. Методологические проблемы развития советской педагогики в условиях осуществления реформы школы. Тезисы докладов и выступлений на ХI сессии Всесоюзного семинара по методологическим и теоретическим проблемам педагогики. 6-7 декабря 1984 г. М.: АПН СССР, 1985. - 259 с.

253. Методологические ориентиры педагогических исследований: Материалы Всероссийского методологического семинара: В 2 т. Т.1. / Под ред. Н.В. Бордовской. Спб.: Изд-во СПбГУ, 2004./ Меодологические ориентиры педагогических исследований: Материалы Всероссийского методологического семинара: В 2 т. Т.2. / Под ред. Н.В. Бордовской. - Спб.: Изд-во СПб ГУ, 2004.

254. Методология диссертационных исследований проблем образования в условиях его модернизации. Сб. науч.статей Всеросс.семинара по методологии педагогики. Волгоград, 20-22 мая 2003. – 311 с.

255. Методология и методика педагогического исследования. Учебное пособие. Авторы: Ш.Т. Таубаева, А.А. Булатбаева. – Алматы: Қазақ университеті, 2015. – 216 с.

256. Методология педагогики: монография /Е.А. Александрова, Р.М. Асадуллин, Е.В. Бережнова, [и др.]; под общ.ред. В.Г. Рындак. – М.: ИНФРА-М, 2018. – 296 с.

257. Методологические знания и их роль в развитии педагогической науки и практики обучения и воспитания: Методическое пособие //Под ред. Н.Д. Никандрова, B.C. Шубинского. М.: Пед. общество, 1988. - 80 с.

258. Методы педагогических исследований: состояние, проблемы, перспективы. Материалы V сессии Всероссийского семинара по методологии педагогики./ Под ред. В.М. Полонского. – М.: ИТИП, 2006. – 252 с.

259. Моносзон Э.И. К проблематике исследований по методологии педагогики// Советская педагогика. – 1981. – № 12. - С. 36-41.

260. Моносзон Э.И. Актуальные проблемы педагогики в свете школьной реформы // Советская педагогика. –1985. – № 1. – С. 13-21.

261. Моносзон Э.И. Методологические и теоретические вопросы изучения, обобщения и использования передового педагогического опыта //В кн.: Методологические и теоретические проблемы изучения, обобщения и использования передового педагогического опыта. Тезисы докладов на IX сессии Всесоюзного семинара по методологическим и теоретическим проблемам педагогики 31 октября-2 ноября 1978г. - М., 1978, с. 4-22.

262. Моносзон Э.И. Основы педагогических знаний. - М.: Педагогика, 1986. - 200 с.

263. Мынбаева А.К. История, теория и технология научной деятельности высшей школы: Монография. - Алматы, 2010. - 257 с.

264. Мынбаева А.К. Современное образование в фокусе новых педагогических концепций, тенденций и идей: Монография. – Алматы: Раритет, 2005. - 90 с.

265. Мынбаева А.К. Основы научно-педагогических исследований. – Алматы: Қазақ университеті, 2013. – 220 с.

266. Мынбаева А.К. Теория и технология научной деятельности высшей школы в условиях глобализации и информатизации общества и образования. Дисс…д.п.н. – Алматы, 2010.

267. Нағымжанова Қ.М. Болашақ мамандардың педагогикалық краетивтілігін дамытудың негіздері. – Өскемен: ШҚМУ, 2007. – 280 бет.

268. Назаров Н.В. Периодизация историко-педагогического процесса как компонент деятельности исследователя (методологический анализ). Дисс…д.п.н. - М., 1996.

269. Наумов Б.Н. Научный факт в педагогическом исследовании. Дисс… к.п.н. – М., 1981.

270. Наушабаева С.У. Гипотеза как средство развития дидактического знания. Дисс…к.п.н. - М., 1987.

271. Никандров Н.Д. Методологические проблемы педагогики на современном этапе // Советская педагогика. 1985. – № 8. - С. 36-41.

272. Никандров Н.Д. Состав и структура методологии социалистической педагогики. – М., 1987. – 44 с.

273. Никандров Н.Д. Педагогика в системе обществознания //Советская педагогика. - 1988. –№ 6. – С. 45-51.

274. Новикова Л.И., Куракин А.Т. Путь к творчеству. (в помощь начинающему исследователю в области воспитания). – М., 1966.

275. Новикова Л.И. Воспитательная система как феномен педагогической действительности /В кн.: Теоретико-методологические проблемы педагогики в условиях становления и развития целостной системы непрерывного образования. Сборник тезисов XII сессии Всесоюзного методологического семинара. 21-22 марта 1988 г. – М., 1988, с. 79-82.

276. Новикова Л.И. Воспитание как педагогическая категория //Педагогика. – 2000.–№ 6. – С. 28-35.

277. Куракин А.Т., Новикова Л.И. О системном подходе в исследовании проблем воспитания //Советская педагогика. – 1970. – № 10. – С. 96-106.

278. Новиков А.М. Докторская диссертация. Пособие для докторантов и соискателей ученой степени доктора наук. –2-е изд. - М.: Эгвес, 2000. - 120 с.

279. Новиков А.М. Как работать над диссертацией. Пособие для аспирантов и соискателей. – 3-е изд. - М.: Эгвес, 1999. – 120 с.

280. Новиков А.М. Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении. – М., 1998. – 134 с.

281. Новиков А.М. Методология образования. - М.: «Эгвес», 2006. – 488 с.

282. Новиков А.М. Методология учебной деятельности. – М.: Эгвес, 2005. – 176 с.

283. Новиков А.М., Новиков Д.А. Обучение основам методологии //Педагогика. –2009. – №7. – С. 11-17.

284. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология. – М.: СИНТЕГ, 2007. – 668 с.

285. Новикова Т.В. Условия готовности результатов педагогических исследований к реализации в школьной практике: Дисс…к.п.н. – М., 1976.

286. Нургалиева Г.К. Структуризация основных направлений педагогических исследований // Вестник научно-педагогического центра. –1996. -№ 5. – С. 6-7.

287. Нургалиева Г.К. Педагогическая аксиология. – Алматы, 1996. – 380 с.

288. Нургалиева Г.К. Преемственность в развитии научной школы. - Алматы: АО«Национальный центр информатизации», 2015. - 310 с.

289. Образование и наука. Энциклопедический словарь / Гл. редактор Ж.К. Туймебаев. – Алматы: 2008. – 448 с.

290. Образцов П.И. Основы профессиональной дидактики: учебное пособие. – М.: Вузовский учебник: ИНФРА-М, 2015. – 288 с.

291. Основы научной работы и методология диссертационного исследования./ Г.И. Андреев и др. – М.: Финансы и статистика, 2012 .- 296 с.

292. Объективные характеристики, критерии оценки и измерения педагогических явлений и процессов. Тезисы докладов к семинару по методологии педагогики и методике педагогических исследований. 13-16 марта 1973г. (VI сессия). – М., 1973. – 420 с.

293. Педагогика: Педагогикалық жоғары оқу орындары мен педагогикалық колледждер студенттеріне арналған оқулық /Ред.басқ. П.И. Пидкасистый; Аударғандар: Г.К. Ахметова, Ш.Т. Таубаева. - Алматы: Қазақ университеті, 2006. - 336 бет.

294. Перминова Л.М. Развитие теории и практики обчения в констексте методологических исследований В.В. Краевского//Сборник научных трудов Международной научно-теоретической конференции, посвященной 90-летию со дня рождения российского ученого-педагога, академика РАО Володара Викторовича Краевского «Методология педагогики в контексте современного научного знания». 22 сентября 2016 г. – М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2016, с. 33-43.

295. Педагогическая наука и ее методология в контексте современности. Сборник научных статей / Под ред. В.В. Краевского, В.М. Полонского. – М., 2001. - 445 с.

296. Педагогическая наука сегодня: философско-методологические проблемы: материалы Всероссийского методологического семинара / Науч.ред. Е.В. Бережнова; сост: Н.В. Малкова. – М.: МИОО, 2011. - 384 с.

297. Программа развития национального исследовательского социального университета до 2018 года. – М.: Изд-во РГСУ, 2009. - 76 с.

298. Профессор Клара Жантөреқызы Қожахметованың ғылыми мектебі – Научная школа профессора Клары Жантуриевны Кожахметовой. Құрастырған авторлар: Ш.Т. Таубаева, М.С. Юнусова, С.С. Конырбаева. –Алматы, «Арна ltd» баспасы, 2016. – 336 бет.

299. Пехлецкий И.Д. Структурно-количественный анализ как аппарат дидактических исследований (педагогико-математический аспект). Дисс…д.п.н. - Л., 1988.

300. Писарева С.А. Методология оценки качества диссертационных исследований по педагогике. Дисс…д.п.н. – СПБ,- 2000. - 335 с.

301. Пискунов А.А., Воробъев Г.В. Теория и практика педагогического эксперимента /Под ред. А.И. Пискунова, Г.В. Воробьева. – М.: Педагогика, 1979. - 208 с.

302. Методология педагогических исследований. Под ред. А.И. Пискунова и др. - М., 1980.

303. Пискунов А.И. История педагогики и образование: Учебное пособие. – М.: Сфера, 2001.

304. Пискунов А.И., Воробъев Г.В. Методология педагогических исследований: сб. науч. тр. / АПН СССР, НИИ Общей педагогики, ред. А.И. Пискунов, Г.В. Воробъев. - М.: НИИОП, 1980.

305. Полани М. Личностное знание. – М., 1985.

306. Полонский В.М. Критерии и методы оценки научно-педагогических исследований. Дисс…д.п.н. – М., 1988. – 325 с.

307. Полонский В.М. Структура результата научно-педагогических исследований //Педагогика. - 1998. – № 7. – С. 26-31.

308. Полонский В.М. Понятийно-терминологический словарь по народному образованию и педагогике: Учебно-методическое пособие. – М.: ИТОП РАО, 2001.

309. Полонский В.М. Оценка качества научно-педагогических исследований. – М: Педагогика, 1987. - 144 с.

310. Полонский В.М. Методология педагогики. Учебное пособие. – М.: Педагогическое. Общество России, 2001.

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

312. Педагогическая наука и ее методология в контексте современности: Сб. научных статей (материалы конференций) Под ред. В.В.Краевского, В.М. Полонского. – М., 2001. – 444 с.

313. Поппер К. Логика и рост научного знания. – М., 1983.

314. Прикот О.Г. Лекции по философии педагогики. - СпБ., 1998.

315. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований и реализации достижений науки в процессе обучения и воспитания. Всесоюзный семинар по методологии педагогики и методике исследований. Москва 11-13 мая, 1972 г. Материалы V сессии семинара. / НИИ ОП АПН СССР. – М., 1972. – 115 с.

316. Проблемы методологии педагогики и методики исследований. Под ред. М.А. Данилова, Н.И. Болдырева (Акад. пед. наук СССР, НИИ общей педагогики). - М.: Педагогика, 1971. –352 с.

317. Прогнозирование развития школы и педагогических исследований. Материалы VII сессии семинара по методологии педагогики и методике педагогических исследований. 26-28 ноября 1974 г. – М., 1974./ Портнова С.И. Информационное обеспечение прогностических исследований в системе непрерывного образования. Дисс…к.п.н. - М.,1989.

318. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация: Пер. с англ. - М., 2002. - 254 с.

319. Райзберг Б.А. Диссертация и ученая степень: Пособие для соискателей. – М.: ИНФРА-М, 2008. - 480 с.

320. Реформы образования в современном мире : глобальные и региональные тенденции. М.: Изд. Российского открытого ун-та. 1995. – 272 с.

321. Ритцер Джордж Әлеуметтану теориясы. Sociological Theory: Астана: «Ұлттық аударма бюросы» қоғамдық қоры, 2018. – 829 бет.

322. Роботова А.С., Романчук К.В. Педагогика как судьба. Очерки жизни и деятельности Раисы Григорьевны Лемберг: Документы, воспоминания. Публицистика и педагогические произведения /Под бощей редакцией Г.А. Бордовского, В.А. Козырева. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2010. – 291 с.

323. Родионова Н.В. Методы исследования в менеджменте. Организация исследовательской деятельности. Модуль 1: учебник для студентов вузов, обучающихся по направлению подготовки «Менеджмент». – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2014. – 415 с.

324. Розин В.М. Методология: становление и современное состояние. Учебное пособие. –М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. - 414 с.

325. Рузавин Г.И. Методология научного исследования: Учеб. пособие для вузов.- М.: ЮНИТИ-ДАНА, 1999. - 317 с.

326. Руденко А.М. Экспериментальная психология в схемах и таблицах: учебное пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 2015. - 285 с.

327. Розенберг Н.М. Статистические и информационные средства измерения в педагогике. Дисс…д.п.н. - М., 1979.

328. Рысбаева А.К. Методология развития успешности деятельности как категории педагогики. Дисс…д.п.н. – Алматы, 2004.

329. Социальная педагогика: учебник и практикум для академического бакалавриата / под общ.ред. В.С. Торохтия. – М.: Издательство Юрайт, 2015. – 451 с.

330. Сенько Ю.В. Гуманитарное определение стиля нового педагогического мышления // Педагогика. –1999. –№ 6. – С. 44–50.

331. Сериков В.В. Педагогическая реальность и педагогическое знание. Опыт методологической рефлексии: монография /В.В. Сериков. – М.: Редакционно-издательский дом Российского нового университета, 2018. – 292 с.

332. Серкин В. Современная психология: теория и методология/ - М.: Издательство АСТ, 2018. – 310 с.

333. Скалкова Я. и коллектив. Методология и методы педагогического исследования. Пер. с чешск. – М.: Педагогика, 1989.- 224 с.

334. Скалкова Я. Развитие педагогической науки в современных условиях и повышения эффективности исследований / В кн.: Методологические проблемы повышения эффективности психолого-педагогических исследований: Сб.науч.трудов / редкол.: Н.Д.Никандров (отв.ред.) и др. – М.: Изд. АПН СССР, 1985, с. 15-24./ Скалкова Я. От теории к практике обучения в средней школе. – М.: Педагогика, 1983. – 88 с.

335. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований. - М.: Педагогика, 1986. - 144 с. ./ Скаткин М.Н. Функции методологических исследований в развитии педагогической науки //Советская педагогика. 1976. –№ 10. - С. 84-89

336. Скаткин М.Н. Беседа с приступающими к работе над диссертацией. – М.: АПН СССР, 1967. – 48 с./ Скаткин М.Н. О критериях эффективности и качестве завершенных научно-педагогических исследований //Советская педагогика. - 1980. – № 5. - С. 71-76. \ Скаткин М.Н., Турбовской Я.С. Методология и теория обобщения передового педагогического опыта. – М.: НИИ общей педагогики АПН СССР, 1979, вып. 6 (16). – 44 с.

337. Сарыбеков М.Н., Сыдыкназаров М.К. Словарь науки. Общенаучные термины и определения, науковедческие понятия и категории. – Алматы; Триумф «Т», 2008. – 504 с.

338. Социальная педагогика: теоретико-методологические основы и перспек  
тивы развития: материалы Всероссийской конференции с международным  
участием. XXII социально-педагогические чтения, посвященные 75-летию со  
дня рождения Льва Владимировича Мардахаева, Москва, 9 февраля 2019 г. /  
под ред. Л.В. Мардахаева. [Электронн. данн.] – М. Перспектива, 2019. – 379  
с. – Ссылка доступа: <https://goo.gl/MqZz25>

339. Социальная педагогика: теоретико-методологические основы и перспек  
тивы развития. Коллективная монография. Под редакцией Л.В. Мардахаева. – М.: Перспектива, 2019. – 314 с.

340. Социальная педагогика: краткий словарь понятий и терминов/автор-составитель Л.В. Мардахаев. – М.: Издательство РГСУ, 2016. – 364 с.

341. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования: Курс лекций: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 240 с.

342. Сквирский В.Я. О разработке и оценке педагогических концепций //Педагогика.- 1988.- № 12. - С. 53-58;

343. Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество. – М.: Политиздат, 1992. – 543 с.

344. Социальная педагогика: учебник и практикум для академического бакалавриата / под общ.ред. В.С. Торохтия. – М.: Издательство Юрайт, 2015. – 451 с.

345. Старжинский В.П., Цепкало В.В. Методология науки и инновационная деятельность: пособие для аспирантов, магистрантов и соискателей ученой степени кандидата технических и экономических специальностей. – Минск: Новое знание; М.: ИНФРА-М, 2013. - 327 с.

347. Степин В.С., Горохов В.Г., Розов М.А. Философия науки и техники. Учебное пособие.- М.: Гардарика, 1996. - 400 с.

348. Тажибаев Т.Т. Педагогическая мысль в Казахстане во второй половине ХІХ века. Алма-ата, 1965.

349. Тайжанов А. Әбділдиннің ой әлемі //Алаш айнасы.№ 2 (932) - 12.02.2013. – 5-бет.

350. Таубаева Ш.Т. Методология и методика дидактического исследования: учебное пособие. – Алматы: Қазақ университеті, 2015. – 246 с.

351. Таубаева Ш.Т. Исследовательская культура учителя: от теории к практике: монография. – Алматы: Қазақ университеті, 2016. - 423 с.

352. Таубаева Ш.Т. Педагогика әдіснамасы. Оқу құралы. – Алматы: Қарасай, 2013. - 432 бет.

353. Таубаева Ш.Т**.**Педагогическая инноватика как теория и практика нововведений в системе образования. Научный фонд. Книга1. Алматы: Научно–изд. центр „Ғылым”, 2001. – 266 с. /В соавторстве: С.Н. Лактионова.

354. Таубаева Ш.Т**.**Университеттік білім беру жүйесінде болашақ мамандарды зерттеушілік әрекетке даярлаудың шетелдік тәжірибесі //Педагогика және психология. – 2015. –№ 4. – 56-66 б. /Авторлық бірлестікте: А.К. Жексембинова.

355. Taubayeva Sh. Diagnosis of initial State of Formation of Resarch Coompetence of a Future Social Pedagogue// International journal of environmental I Sience education. – 2016. – Vol. 11, N 11. – Р. 4699-4705 /Co-author :A. K. Zhexembinova, Saeeda Shah.

356. Taubayeva Sh. The Correlation Between Educational-Informative Motives and the Reflection as One of the Competents of the Resarch Competence Formation among Future Social Teachers// The Social Sciences. – 2016. – N 11 (15). – P. 3774-3777 / Co-author : А. Жексенбино-ва,З. Мадалиева.

357. Таубаева Ш.Т**.**Философия и методология педагогики**:** научные школы стран СНГ и Республики Казахстан: хрестоматия. Под ред. д.филос.н., профессора А.Р. Масалимовой. - Алматы: Қазақ университеті, 2017 .- 402 с.

358. Таубаева Ш.Т**.**Білім беру мазмұнын құрастырудағы білім беру идеалының орны мен рөлі //Педагогика и психология. – 2017. - № 3. – 6-11 беттер.

359. Таубаева Ш.Т**.**Образовтельная программа по специальности 6М012400 –Педагогические измерения. Докторантура : проект / М-во образования и науки РК, КазНПУ имени Абая. – Алматы, 2012. – 26 с. /В соавторстве: К.Ж. Кожахметова, А.А. Булатбаева./ Таубаева Ш.Т**.**Образовтельная программа по специальности 6М012400 –Педагогические измерения. Магистратура : проект / М-во образования и науки РК, КазНПУ им. Абая. – Алматы, 2012. – 26 с. /В соавторстве: К.Ж. Кожахметова, А.А. Булатбаева.

360. Таубаева Ш.Т**.,** Мардахаев Л.В., Жексембинова А.К. Әлеуметтік-педагогикалық зерттеулердің әдіснамалық сипаттамасы//Вестник Академии Педагогических Наук Казахстана. - 2018. – І 5. – С 5-18.

361. Таубаева Ш.Т**.** Философия и методология педагогики. Типовая учебная программа. Для специальности 6D012400 – Педагогические измерения.  – Алматы: МОНРК, 2013, с. 29-49. /Таубаева Ш.Т**.**Педагогиканың философиясы және әдіснамасы. Типтік оқу бағдарламасы***.*** 6D012400 – Педагогикалық өлшемдер мамандығы. . – Алматы: ҚР БжҒМ, 2013, 29-50 беттер.

362. Таубаева Ш.Т**.**Влияние традиции научной школы профессора Н.Д. Хмель на становление магистранта как исследователя в вузах республики //«Теория целостного педагогического процесса – основа профессиональной подготовки будущего учителя»: материалы междунар. науч.-теорет. конф., посвящ. 85-летию д-ра пед. наук,проф. Н.Д. Хмель,28-29 марта 2014 г. / КазНПУ им. Абая. – Алматы, 2014. – Ч. 1. – С. 37-40. /В соавторстве: А.А. Булатбаева, Е.Ж. Альжанов.

364. Таубаева Ш.Т**.**Зарубежная практика подготовки обучающихся к исследовательской деятельности в системе университетского образования //Педагогика и психология. – 2015. – № 4 (25). – С. 56-66. /В соавторстве: Жексембинова А.К.

365.Taubayeva Sh. Level of formation of Moral and Value Motivation of Student Behavior // The Social Sciences. – Пакистан, 2016.–№ 11.–С.672-678. /Со-author:А. А. Булатбаева[и др.].

366. Taubayeva Sh. Research methodology mastering by master students: from problem to the procedure //Proceedings of the International Scientific and Practical Conference«Innovative technologies in science», UAE, Dubai,February 21-22, 2015. – Dubai, 2015. – Vol. IV. –Р. 127 / /Со-author: А.А. Булатбаева,Е. Ж. Альжанов, А. К. Жексембинова.

367. Таубаева Ш.Т**.**Педагогикалық өлшемдер мәселесінің зерттелу бағыттары //«Шағын жинақталған мектептің білім беру үдерісіндегі интеграция мен дифференциация» : халықаралық ғыл.-практ. конф. материалдары. – Алматы, 2016. /Авторлық бірлестікте: А.А. Болатбаева, Г.А. Мұратбаева, С.С. Қоңырбаева.

368. Таубаева Ш.Т**.**Педагогикалық өлшемдердің ғылыми бағыт ретінде дамуы //«Қазақстан Республикасының педагогикалық білімін жүйелі жаңғырту: мәселелері, шешу жолдары»: ҚР Тәуелсіздігінің 25 жылдығы, Қазақстан ғылымының еңбек сіңірген қайраткері, Қазақстан жоғары мектебінің еңбек сіңірген қызметкері, пед. ғыл. д-ры, проф. Г.А. Умановтың 85 жылдығына арналған халықаралық ғылыми-тәжірибелік конф. материалдары. – Алматы, 2016. – 52-56 б. /Авторлық бірлестікте: Г.А. Мұратбаева, С. С. Қоңырбаева.

369. Taubayeva Sh. Correlation Between Educational-Informative Motives and the Reflection as One of the Competents of the Research Competence Formation among Future Social Teachers// The Social Sciences. – 2016. – N 11 (15). – P. 3774-3777. / Co-author: А. Жексенбинова, З. Мадалиева.

370. Таубаева Ш.Т**.**Педагогическое науковедение и науковедческие основания методологии пеадгогики: интерпретация ученых //Материалы Международной научно-методической конференции «Развитие методологии научно-исследовательской и образовательной деятельности в условиях духовно-нравственного возрождения казахстанского общества» 13-14 октября 2017 года. – Алматы: Қазақ университеті, 2017, с.134-138.

371. Трифонов В.В. Проблемы повышения качества научно-педагогических исследований //Вестник КазНПУ им. Абая, серия «Педагогические науки», № 4 (36), 2012. - С. 54-62.

372. Тезисы докладов семинара по методологии и методике педагогических исследований / 27-31 октября 1969 г. / Институт теории и истории педагогики АПН СССР по теме «Диалектика процесса воспитания и отражение ее категориях педагогики». - М., 1969.

373. Тезисы докладов семинара по методологии и методике педагогических исследований 3-11 мая 1970 г. по теме «Педагогический эксперимент, его природа и роль в исследовании явлений и процессов воспитания, обучения и развития учащихся» / НИИ общей педагогики АПН СССР. – М., 1970. –57 с. См.: Малинин В.И., Экгольм И.К. Педагогический эксперимент как методологическая проблема //Советская педагогика, 1970. – № 8.– с.59-80.

374. Теоретико-методологические проблемы педагогики в условиях становления и развития целостней системы непрерывного образования. Сборник тезисов ХII сессии Всесоюзного методологического семинара. 21-22 марта 1988 г. – М.: АПН СССР, НИИ ОП, 1988. – 186 с.

375. Турбовской Я.С. Взаимодействие педагогической науки и практики как основа совершенствования учебно-воспитательного процесса. Диссертация в форме научного доклада на соискание ученой степени д.п.н. – М., 1991. – 51 с.

376. Тулмин С. Человеческое понимание. – М., 1984.

377. Турбовской Я.С. Методологические и теоретические аспекты комплексного подхода к воспитанию в свете решений ХХVI съезда КПСС (о Х сессии Всесоюзного семинара по методологическим проблемам педагогики. 6-9 апреля 1982 г.) //Советская педагогика. - 1983. – № 1. – С. 52-61.

378. Методологические и прикладные аспекты проблемы изучения и обобщения педагогического опыта / Я.С. Турбовской, В.П. Провоторов. – М.: АПН СССР, 1987. –33 с. (Обзор. инф. Серия по инф. обеспечению общесоюз. науч. и пед. программ. Вып 5/25).

379. Турбовской Я.С. Передовой педагогический опыт как объект методологического рассмотрения //Советская педагогика, – 1980. – № 7. - С. 77-85.

380. Турбовской Я.С. Методологические проблемы развития педагогической науки / Под ред. П.Р. Атутова, М.Н. Скаткина, Я.С. Турбовского. – М.: Педагогика, 1985. - 240 с.

381.Турбовской Я.С. Взаимосвязь, взаимоотношения и взаимодействие между педагогической наукой и практикой /В кн.: Методологические проблемы педагогики. Сборник научных трудов. – М.: АПН СССР НИИОП, 1977. – с. 81-103.

382. Турбовской Я.С. Вторгаясь в жизнь: позиция педагога (2005-2015). М.; СПб, 2015. – 320 с.

383. Турбовской Я.С. Духовность как объект методологического рассмотрения //Педагогика, 2009. – № 9. – С. 3-13.

384. Философия и методология науки: Для аспирантов и магистрантов / Под ред. К.Х. Рахматуллина и др. – Алматы: Қазақ университеті, 1999. – 403 с.

385. Фейерабенд П. Избранные труды по методологии науки. – М., 1981.

386. Хесс Реми Философияның тандаулы 25 кітабы. – Астана: «Ұлттық аударма бюросы» қоғамдық қоры, 2018. – 359 бет.

387. Философия и методология науки: Для аспирантов и магистрантов / Под ред. К.Х. Рахматуллина и др. – Алматы: Қазақ университеті, 2000. – 400 с.

388. Фокин Ю.Г. Психодидактика высшей школы. – М.: Издательство МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2000.

389. Хасанов М.Ш., Петрова В.Ф., Джаамбаева Б.А. Ғылым тарихы мен философиясы. Оқу құралы. - Алматы: Қазақ университеті, 2015. - 142 бет.

390.Хмель Н.Д., Алимухамбетова Г.Е. Школьник как субъект собственного развития // Вестник научно-педагогического центра. –1994. –№ 16. - С. 6.

391. Хмель Н.Д., Хан Н.Н. Дидактическая подготовка учителя как педагогическая проблема // Вестник научно-педагогического центра. 1994. - № 6. – С. 6-7.

392. Хмель Н.Д. Теоретические основы профессиональной подготовки учителя. - Алматы, 1998. – 320 с.

393. Хмель Н.Д. Методология педагогической науки. Программа спецкурса для магистрантов университетов. – Алматы: Қазақ университетi, -1998.- 34 с.

394. Хмель Н.Д. Технология реализации целостного педагогического процесса. Программа спецкурса для магистратуры университетов. -Алматы: Қазақ университетi. -1998. -24с.

395. Хрыков Е.Н. Противоречия в педагогических исследованиях //Педагогика. – 2010. -№ 1. - С. 15-23.

396. Ходусов А.И. Формирование методологической культуры учителя. Дисс…д.п.н. – М.: МГПУ, 1998.

397. Храпченков В.Г. Тенденции и особенности развития всеобщего среднего образования в Казахстане. – Алматы: Ғылым, 1996. – 224 с.

398. Храпченков В.Г. Проблемы периодизации историко-педагогических исследований. - Алматы: АГУ им. Абая, 1996. - 44 с.

399. Шамельханова Н.А. Основы планирования эксперимента. Учебник. Алматы: КазНТУ, 2002.- 182 с.

400. Шамельханова Н.А. Исследовательская подготовка будущего инженера в техническом университете (концепция формирования исследовательской культуры). - Алматы: КазНТУ, 2005. - 268 с.

401. Шваб Клаус. Төртінші индустриялық революция. The Fourth Industrial Revolution: – Астана: «Ұлттық аударма бюросы» қоғамдық қоры, 2018. – 198 бет.

402. Шульц Дуэйн. Қазіргі психология тарихы. A History of Modern Psychology: Астана: «Ұлттық аударма бюросы» қоғамдық қоры, 2018. – 447 б.

403. Шиянов Е.Н., Рамаева Н.Б. Полигарадигмальность как методологический принцип современной педагогики //Педагогика – 2005. - № 9. - С.17-25.

404. Школа молодого ученого (начинающим исследователям и творческим группам общеобразовательных школ). Научный ред. Н.Д. Хмель. – Алматы, 1990. –43 с.

405. Шубинский В.С. Преобразующая роль методологического знания //Советская педагогика. - 1986. – № 10. - С. 24-27.

406. Шубинский В.С. Преобразование педагогической действительности: методологический аспект // Советская педагогика. - 1987. – № 5. - С. 37-40.

407. Шубинский В.С. Развиваются ли методы исследований //Советская педагогика. - 1991. – № 7. – С. 48-52.

408. Шубинский В.С. Философские подходы к новой педагогической теории //Советская педагогика. - 1990. – № 12. – С. 60-65.

409. Шубинский В.С. Общая теория развития педагогических явлений как предмет методологических исследований //Советская педагогика. - 1982. – № 3. – С. 39-41.

410. Шубинский В.С. Человек как цель воспитания //Педагогика, 1992. – №3-4. – С. 37-42.

411. Шубинский B.C. Направления развития методов педагогических исследований // сб. Новые исследования в педагогических науках. Вып. 2 (58) / сост. И.К. Журавлев, B.C. Шубинский. М.: Педагогика, 1991, с. 14-18.

412. Щедровицкий Г.П. Система педагогических исследований (Методологический анализ). – М.: Касталь, 1992. – 414 с.

413. Щедровицкий Г.П. Принципы и общая схема методологической организации системно-структурных исследований и разработок //Системные исследования и методологические проблемы. – М.: 1981. – 208 с.

414. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. – М.: Школа Культурной Политики, 1995. – 800 с.

415. Щедровицкий Г.П.. и др. Педагогика и логика. - М., 1993.

416. Щедровицкий Г.П. Синтез знаний: проблемы и методы. Избранные труды. М., 1995. - 789 с.

417. Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования. М.: Изд-во "Эксперимент", 1993.

418. Щедровицкий П.Г. Построение науки педагогики // Открытое общество. - 1994. - № 4.

419. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. - М.: Педагогика, 1971. - 351 с.

420. Щукина Г.И. Методологические проблемы эффективности дидактических исследований //Советская педагогика.- 1985. - № 12. - С. 30-34.

421. Черепанов В.С. Теоретические основы педагогической экспертизы. Дисс… д.п.н. - М., 1991.

422. Черепанов В.С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях. – М.: Педагогика, 1989. – 152 с.

423. Чечин Л.М., Шаңбаев Т.Қ. Ғылыми сұқбат әлемі. Ғылыми қызметкерлерге арналған орысша-қазақша тілашар. Мир научного общения. Русско-казахский разговорник для научных работников. – Алматы: «Ана тілі», 1994. – 88 бет.

424. «Я беспредельно верю в человека…». Страницы жизни и творчества Г.И. Щукиной. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – 334 с.

|  |
| --- |
| **МАЗМҰНЫ**  **АЛҒЫСӨЗ…………………………………………………………………3**  **КІРІСПЕ.................................................................................................4** |
|  |
| **1-ТАРАУ. ПЕДАГОГИКАНЫҢ ФИЛОСОФИЯЛЫҚ ЖӘНЕ ӘДІСНАМАЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ...............................................................7** |
| 1.1.Педагогика және философия.................................................................7 |
| 1.2. Ғылым философиясы және педагогика...............................................14 |
| 1.3. Педагогика - ғылыми пән .....................................................................22 |
| * 1. Педагогика және дидактика.................................................................28   2. Педагогка және психология.................................................................35 |
| 1.6. Педагогиканың философиясы және әдіснамасы – оқу пәні...............43 |
|  |
| **2-ТАРАУ. ПЕДАГОГИКАНЫҢ ФИЛОСОФИЯЛЫҚ ӘДІСНАМАЛЫҚ ҚОРЫ............................................................................57** |
| 2.1. Педагогика әдіснамасының мағыналық алаңы...................................57 |
| 2.2. Педагогика әдіснамасының даму тарихы............................................62 |
| 2.3. Педагогика әдіснамасының ғылыми мәртебесі..................................70 |
| 2.4. Педагогикадағы әдіснамалық білім.....................................................80  2.5. Педагогикалық өлшемдер әдіснамасы.................................................87 |
|  |
| **3-ТАРАУ. ПЕДАГОГИКАДАҒЫ ӘДІСНАМАЛЫҚ ТҰҒЫРЛАР...94** |
| 3.1. Педагогикалық құбылыстарды зерттеудің әдіснамалық тұғырлары.94 |
| 3.2. Жүйелілік тұғыр....................................................................................106 |
| 3.3. Парадигмалық тұғыр............................................................................110 |
| 3.4. Синергетикалық және инновациялық тұғыр.....................................118 |
| 3.5. Құзыреттілік тұғыр...............................................................................123  3.6. Квалиметриялық тұғыр......................................................................130 |
|  |
| **4-ТАРАУ. ҒЫЛЫМИ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ТАНЫМ ЛОГИКАСЫ** |
| 4.1. Педагогикалық зерттеудің әдіснамалық-теориялық негіздері.........134 |
| 4.2. Педагогикалық зерттеудің ғылыми аппараты...................................141 |
| 4.3.Ғылыми-педагогикалық танымның эмпирикалық әдістері..............151 |
| 4.4. Ғылыми-педагогикалық танымның теориялық әдістері...................156  4.5. Ғылым мен білім берудегі сараптамалық әдістер..............................160 |
| 4.6.Педагогикалық зерттеудің ұғымдық-түсініктік жүйесі.....................162 |
| 4.7. Педагогикалық зерттеудің сапасын бағалау өлшемдері...................167 |
|  |
| **5-ТАРАУ. ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЗЕРТТЕУЛЕРДІҢ ӘДІСНАСНАМАСЫ МЕН ӘДІСТЕРІ..........................................176** |
| 5.1. Әдіснамалық зерттеу әдіснамасы мен әдістері......................................................................................................176 |
| 5.2. Тарихи-педагогикалық және салыстырмалы-педагогикалық зерттеу әдіснамасы мен әдістері...........................................................................179 |
| 5.3. Дидактикалық зерттеу әдіснамасы мен әдістері.............................188 |
| 5.4. Тәрбиенің гуманитарлық әдіснамасы. Әлеуметтік-педагогикалық және этнопедагогикалық зерттеу әдіснамасы мен әдістері.......................................................................................................193 |
| 5.5. Кәсіптік педагогика, педагогикалық инноватика мен педагогикалық өлшемдер мәселелерін зерттеу әдіснамасы және әдістері.......................................................................................................207 |
|  |
| **6-ТАРАУ. ПЕДАГОГТІҢ ЗЕРТТЕУШІЛІК МӘДЕНИЕТІ...........218** |
| 6.1. Білім беру үдерісі – зерттеушілік мәдениет нысаны......................218 |
| 6.2.Педагогтің зерттеушілік әрекетке даярлығы: отандық және шетелдік тәжірибе ......................................................................................................223 |
| 6.3. Зерттеушілік мәдениеттің құрылымындағы әдіснамалық рефлексия....................................................................................................230 |
| 6.4. Ғылыми-әдістемелік жұмыстың зерттеушілік әлеуеті .................235 |
| 6.5. Педагогтің зерттеушілік мәдениетінің теориялық моделі .............240  6.6. Ғылыми мектеп - педагогтің зерттеушілік мәдениетін дамыту кеңістігі .....................................................................................................251 |
| **ӘДІСНАМАЛЫҚ ТЕЗАУРУС**.............................................................261 |
| **ТЕСТ СҰРАҚТАРЫ**...............................................................................266 |
| **БИБЛИОГРАФИЯЛЫҚ ТІЗІМ............................................................271** |

Оқу басылымы

*Таубаева Шәркүл*

**ПЕДАГОГИКАНЫҢ ФИЛОСОФИЯСЫ ЖӘНЕ ӘДІСНАМАСЫ**

*Оқулық*

Редакторы

Компьютерде беттеген

Мұқабасын көркемдеген

ИБ

Басуға 2019 жылы қол қойылды. Пішімі

Көлемі б.т. Офсетті қағаз. Сандық басылыс. Тапсырыс №

Таралымы 500 дана. Бағасы келісімді.

Қазақ ұлттық университетінің

«Қазақ университеті» баспасы\

050040, Алматы қаласы, әл-Фараби даңғылы, 71.

«Қазақ университеті» баспаханасында басылды.

**Таубаева Шәркүл Таубайқызы**

**Өмірбаян**

****

**Таубаева Шәркүл Таубайқызы** - 1947жылы Қызылорда облысы, Шиелі ауданы, Шиелі поселкісінде дүниеге келген. Мәншүк Мәметова атындағы қыздар педагогикалық училищесін 1965 жылы қызыл дипломмен бітірген. Абай атындағы Қазақтың педагогикалық институтының тарих факультетін 1969 жылы тарих мамандығы бойынша тәмамдап, 1969-1971 жылдарыҚызылорда облысы Жаңақорған ауданының №3 орта мектеп-интернатының бастауыш сыныптар және тарих пәні мұғалімі болып істеді. 1971-1974 жылдар аралығында Абай атындағы Қазақ мемлекеттік педагогикалық институтының педагогика кафедрасының аспирантурасында білім алды.

1977-1985 жылдары Орталық мұғалімдер білімін жетілдіру институтының тарих және қоғамтану кабинетінің әдіскері, 1985-1986 жылдары сол институттың озат педагогикалық тәжірибені ендіру кабинетінің меңгерушісі, 1986-1991 жылдары Ы.Алтынсарин атындағы педагогика ғылымдарының ғылыми-зерттеу институтының педагогикалық зерттеулерді үйлестіру және ақпарат бөлімінің аға ғылыми қызметкері, ғылым жетістіктері мен озат педагогикалық тәжірибені ендіру бөлімінің меңгерушісі, Қазақ ССР-і педагогикалық зерттеулерін үйлестірудің Республикалық кеңесінің ғылыми хатшысы болып қызмет атқарды. 1991-1993 жылдары Орталық мұғалімдер білімін жетілдіру институтының педагогика және психология кафедрасының аға оқытушысы болып істеді. 1993-1998 жылдары Ы. Алтынсарин атындағы Қазақ білім проблемалары институтының ғалым хатшысы, директордың ғылым жөніндегіорынбасарықызметін атқарды.

Ғылыми қызметкерлердің, аспиранттардың әдіснамалық семинарларын жүргізді. Осы жылдары Қазақстан Республикасы Үкіметі 1996 жылы 26 қыркүйекте № 1173 қаулысымен бекіткен «Қазақстан Республикасы жалпы білім беретін мектептері үшін оқулықтар және оқу-әдістемелік кешендер даярлаудың мақсатты бағдарламасын» жүзеге асыруға белсене араласты.

1992 жылы Мәскеудегі КСРО педагогика ғылымдары академиясының жалпы педагогика институтында даярланған «Система деятельности институтов усовершенствования учителей по изучению, обобщению и использованию передового педагогического опыта» тақырыбында кандидаттық диссертациясын, 2001 жылы «Научные основы формирования исследовательской культуры учителя общеобразовательной школы» тақырыбындағы докторлық диссертациясын қорғады, педагогика ғылымдарының докторы (2002ж.), профессор (2006ж), Қазақстан Педагогика ғылымдары академиясының академигі (2005ж.), Халықаралық педагогикалық білім беру ғылымдары академиясының академигі (2009ж.).

1998-2001 жылдары Абай атындағы Алматы мемлекеттік университетінің педагогика кафедрасының докторантурасында оқыды. 2001 жылы Ы.Алтынсарин атындағы Қазақ білім академиясы білім беруді ақпараттандыру зертханасының меңгерушісі болды.

2001-2003 жылдары Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті жалпы және этникалық педагогика кафедрасының доценті, 2004-2006 жылдары жалпы және этникалық педагогика кафедрасының профессоры, 2004-2006 жылдары Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінің оқу-әдістемелік бірлестік жанындағы Білім беру стандарттары, сараптама және креативті ақпарат орталығының жетекшісі болып істеді.

2006-2008 жылдары Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалықинститутыпедагогика және психология факультетінің деканы,2008 жылдан 2010 жылға дейін Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық университетіоқу-әдістеме бірлестігі жөніндегі проректоры болып қызмет атқарды. 2010-2011 оқу жылында Ресей білім академиясында және Ресей мемлекеттік әлеуметтік университетінде Қазақстан Республикасы Президенті Халықаралық «Болашақ» бағдарламасы аясында ғылыми тағылымдамадан өтті. «Педагогикалық өлшемдер**»,** мамандықтары бойынша білім беру бағдарламаларын, «Әлеуметтік педагогика**»** оқулығын даярлауға қатысты.

2011-2012 оқу жылынан Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті жалпы және этникалық педагогика кафедрасының профессоры болып істейді. Жас ғалымдар мектебін басқарады, әдіснамалық семинарларға, республикалық және халықаралық конференцияларға, дөңгелек үстелдерге қатысады. Ашық сабақтар өткізеді. Отандық және шетелдік педагогикалық баспасөзде еңбектерін жариялайды. Философия және саясаттану факультетінің, жалпы және этникалық педагогика кафедрасының ғылыми және қоғамдық өміріне араласады.

Қазақстан Педагогика ғылымдары академиясының, Педагогикалық білім беру ғылымдары Халықаралық академиясының академигі. Абылай хан атындағы Қазақтың әлем тілдері және халықаралық. қатынастар университеті, Е.Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті, Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық университеті, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті жанындағы докторлық диссертациялар қорғалатын кеңестердің мүшесі болды (2004-2010 жж.).

Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігінің білім беру мазмұнын жасау, инновациялық оқыту мәселелері бойынша республикалық жобаларға (1993-1998 жж.), сондай-ақ «Кредиттік оқыту технологиясы жағдайындағы педагогикалық ЖОО оқу үдерісін ғылыми-әдістемелік қамтамасыз ету» тақырыбындағы қолданбалы жобаға (2005-2007 жж.), «Педагогикадағы әдіснамалық білімді құрылымдау мен құрастыру – ұлттың интекллектуальдық әлеуетін дамыту факторы» атты іргелі жобаға (2008-2011 жж.) қатысты. Қазіргі уақытта «Қазақстан мен Еуропа елдерінің білім беру саясатын зерттеу: адами ресурстар мен интеллектуальдық әлеуетті қалыптастыруды салыстырмалы талдау аспектісі» (2012-2014) атты жобада жұмыс жасауда.

«Білім беру жүйесіндегі этнопедагогика», «Қазақстан мектебі», «В мире образования», «Научная работа в школе», «Менеджмент в образовании» журналдарында редколлегия алқасы мүшесі. «Этнопедагогика в системе образования» журналында «В помощь начинающему исследователю» рубрикасын жүргізеді.

Таубаева Ш.Т. педагогикалық ғылымтану саласының маманы ретінде озат педагогикалық тәжірибені жинақтау, педагогика әдіснамасы, педагогикалық инноватика, жоғары және орта мектеп дидактикасы туралы 200-ден аса еңбектердің, оның ішінде бастауыш сыныпқа арналған «Ана тілі» оқулығы хрестоматиялары, жоғары сыныптардағы тарих пәнінен әдістемелік құралдардың авторы. Ғылыми мектебінде 8 докторлық және 14 кандидаттық диссертация, 5 PDh философия докторы диссертациясы қорғалды. Елу диссертацияға оппонент болды.

Таубаева Шәркүл Таубайқызы – белгілі әдіснамашы ғалым, магистранттар мен докторанттарға ғылыми-педагогикалық зерттеудің әдіснамасының негіздерін үйретуде.

«Қазақ ССР оқу ісі үздігі» (1982 ж.), «Қазақстан Республикасы ғылымын дамытуға қосқан үлесі үшін» (2007 ж.) төсбелгілерімен марапатталды.

**Негізгі ғылыми еңбектері.**

**Передовой педагогический опыт.** – Алматы: Республиканский изд. кабинет, 1997. - 120 с.; **Исследовательская культура учителя: методология, теория и практика формирования**. – Алматы: Алем, 2000. -380 с.; **Исследовательская культура учителя: от теории к практике. –** Алматы: Ғылым, 2001. - 350 с.; **Педагогический эксперимент**. Краткий курс лекций. – Алматы: КазНУ им. аль-Фараби, 2000. – 120 с. (в соавторстве: З.А. Исаева); **Педагогическая инноватика как теория и практика нововведений в системе образования.** Научный фонд. Книга1. Алматы: Научно–изд. центр „Ғылым”, 2001. – 266 с. (в соавторстве: С.Н. Лактионова**); Методология общей и этнической педагогики в логико-структурных схемах:** учебно-методическое пособие для студентов высших педагогических учебных заведений, магистрантов, аспирантов и докторантов в области педагогики. – Алматы, 2005. - 174 с. ; **Введение в методологию и методику педагогического исследования.** – Туркестан, 2007. – 190 с.; **Методология и методика педагогического исследования.** – Астана: Дарын, 2009. – 190 с.; **Научно-педагогическое исследование: методология и методика**. – Алматы, 2010. – 328 с.; **Методология и методика педагогического исследования.** Учебник.– Алматы: КазГосЖенПУ, 2011. 141 с.; **Әлеуметтік педагогика**. Оқулық.- Алматы: «Полиграфия-сервис К», 2012.- 340 б. (Л.В., Мардахаев, Ш.К. Беркімбаева, С.Т Иманбаева, Л.Ө Тастемірова, Ш.М. Майғаранова, Ғ.Ә Абаева, Ш.Ж Қолымбаевамен авторлық бірлестікте**); Образовтельная программа по специальности 6М012400 –Педагогические измерения. Докторантура.** (Проект). – Алматы: МОНРК, КазНПУ имени Абая, 2012. - 26 с. (в соавторстве: К.Ж. Кожахметова, А.А. Булатбаева.). **Образовтельная программа по специальности 6М012400 –Педагогические измерения. Магистратура**. (Проект). – Алматы: МОНРК, КазНПУ имени Абая, 2012. - 26 с. (в соавторстве: К.Ж. Кожахметова, А.А. Булатбаева.); **Педагогика әдіснамасы.** Оқу құралы. - – Алматы: Қарасай, 2013. - 432 бет. (Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетін жанындағы «Білім» тобындағы мамандықтар бойынша Оқу-әдістемелік секциясының және ҚР БҒМ Республикалық Оқу-әдістемелік Кеңесінің шешімімен баспаға ұсынылған. (Хаттама № 3, 28.05.2013 ж.). **Методология и методика дидактического исследования.** Учебное пособие. Алматы Қазақ университеті, 2015. - 246 с ; **Методология и методика педагогического исследования.** Учебное пособие. Алматы Қазақ университеті, 2015. - 246 с .