**ӘЛЕМДІК**

**ПЕДАГОГИКАЛЫҚ**

**ОЙ-САНА**

 ***10 ТОМДЫҚ***

 РЕДАКЦИЯ АЛҚАСЫ:

Жұмағұлов Б.Т.-бас редактор

Әбілқасымова А.Е.-бас редактордың орынбасары

Сарыбеков М.Н.

Нысанбаев Ә.Н.

Беркімбаева Ш.К.

Құнанбаева С.С.

Піралиев С.Ж.

Көшербаева Ә.Н.

Ахметова Г.К.

Қалиев С.Қ.

Қожахметова К.Ж.

Дүйсебек Ә.Т.

 7- ТОМНЫҢ РЕДАКЦИЯЛЫҚ АЛҚАСЫ:

 Әбілқасымова А.Е.

 Ахметова Г.К.

 Мыңбаева Ә.Қ.

 Әлқожаева Н.С.

ҚҰРАСТЫРЫП, АЛҒЫ СӨЗІ МЕН КІРІСПЕСІН ЖАЗҒАНДАР:

 Ахметова Г.К., Мыңбаева Ә.К., Әлқожаева Н.С.

АУДАРМАШЫЛАРЫ:

 Жорабеков Қ.

 Мыңбаева Ш.

 Бекдайырова М.

 Айтбаева А.Б.

 Шағырбаева М.Д.

 ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫ БАЙЛАНЫС ЖӘНЕ АҚПАРАТ МИНИСТРЛІГІ

 ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫНЫҢ БІЛІМ ЖӘНЕ ҒЫЛЫМ МИНИСТРЛІГІ

 Ы.АЛТЫНСАРИН АТЫНДАҒЫ ҰЛТТЫҚ БІЛІМ АКАДЕМИЯСЫ

**7**

***XX ҒАСЫРДЫҢ ЕКІНШІ***

***ЖАРТЫСЫНДАҒЫ ӘЛЕМДІК***

***ҒҰЛАМАЛАРДЫҢ ЕҢБЕКТЕРІ МЕН***

***ОЙ-ПІКІРЛЕРІ***

 *Таймас*

 *Баспа Үйі*

 Алматы 2011

*«МӘДЕНИ МҰРА» ҰЛТТЫҚ СТРАТЕГИЯЛЫҚ*

*ЖОБАСЫН ЖҮЗЕГЕ АСЫРУ ЖӨНІНДЕГІ*

*ҚОҒАМДЫҚ КЕҢЕС*

Әшімбаев Мәулен, *кеңес төрағасы*

Асқаров Әлібек, *жауапты хатшы*

Абдрахманов Сауытбек

Атабаев Қамбарбек

Аяған Бүркітбай

Әбжанов Хангелді

Әбусейітова Меруерт

Әбілқасымова Алма

Әжіғали Серік

Әлімбай Нұрсан

Байпақов Карл

Байтанаев Бауыржан

Дүйсембаев Еркін

Есім Ғарифолла

Жақып Бауыржан

Жұмағалиев Асқар

Жұмағұлов Бақытжан

Қасқабасов Сейіт

Қозыбаев Ілияс

Құл-Мұхаммед Мұхтар

Құрманбайұлы Шерубай

Мұхамедиұлы Арыстанбек

Мыңбай Дархан

Нысанбаев Әбдімәлік

Салғараұлы Қойшығара

Самашев Зейнолла

Сұлтанов Қуаныш

Тұяқбаев Қанат

Шаймерденов Ербол

Шеңгелбаев Бақытжан

 **АЛҒЫ СӨЗ**

 «Әлемдік педагогикалық ой-сана» сериясының 7-томы Еуропа, Америка, Азия, Африка елдерінің XX ғасырдың екінші жартысындағы педагогикалық идеялары мен білім беруінің дамуына арналды. Осы кезең Еуропа елдерінің және АҚШ –тың экономикасы мен өнеркәсібінің аса қарқынды дамуымен, ғылыми –техникалық прогресімен сипатталады да, әлемдік экономикалық өрлеу кезеңі деп аталады. Екінші Дүниежүзілік соғыстың аяқталуы, әлемнің екі лагерьге бөлінуі, капиталистік және коммунистік идеологиялардың үстемдік құруы, коммунистік блоктың күйреуі, жаһандық процестердің (үдерістердің) өршуі –осылардың барлығы – XX ғасырдың екінші жартысына тән өзіндік сипаттар. XX ғасырдың соңына қарай әлемде жаһандық экономикалық кеңістік қалыптасты. Сонымен бірге білім беру мен педагогикалық ой да күрт дамыды. Еуропаның бірыңғай білім беру кеңістігін құру бойынша алғашқы қадамдары жасалды.

 Білім беру жүйесінің құрылымы айтарлықтай кеңейтіле түсті. Бүгінгі заман адамының білім алуға 15 жылдай уақыт жұмсайтыны баршаға белгілі. Білім беру жүйесі мектепке дейінгі, орта, жоғары, ЖОО –дан кейінгі, қосымша білімді қамтиды. Соншалықты ауқымды жүйе бір сәтте пайда болған жоқ, ол қоғамның көп ғасырлар бойы дамуының нәтижесі. Міндетті бастауыш білім туралы ең алғашқы заңдардың Австрияда 1774 жылы, Германияда (Пруссияда) 1754 жылы, Францияда 1882 жылы, Чехияда 1774 жылы, Швецияда 1876 жылы, Англияда 1870 жылы, Италияда 1877 жылы, Жапонияда 1872 жылы қабылданғанын тарихтан білеміз. XX ғасырдың екінші жартысында жоғары білім алу элитарлықтан көпшілік сипатқа айналған ахуал қалыптаса бастады. XX ғасырдың соңында ЮНЕСКО «Өмір бойы білім алу» – «Iteling learnig» парадигмасын қалыптастырды.

 1968 жылы Ф.Кумбстың «Білім берудің дағдарысы» аталатын кітабы жарық көрді. Оның сараптық бағасы бойынша білім берудің жаһандық дағдарысының себептеріне жататындар:

1. Адамдардың білім алуға қатысты күрт өскен әлеуметтік сұранысы;
2. Қаражаттардың жетіспеуі, соның салдарынан жүйе жаңа талаптарға жауап бере алмайды;
3. Білім беру жүйесінің енжарлығы;
4. Қоғамның өзінің енжарлығы;

Осындай баға XX ғасырдың 60-жылдарының соңы мен 70- ші жылдарында бүкіл Еуропа елдерінде білім беру реформаларын дұрыс жүргізуге септігін тигізді.

 XX ғасырдың екінші жартысын білім беруді дамытудың мегаүрдісі сипаттайды: міндетті орта білімді жаппай енгізу мен жоғары білімнің бұқаралығы (жаппайлығы), білім беруді демократияландыру (дербестендіру), білім беруді әртараптандыру, білім беруді ақпараттандыру, компьютерлендіру мен технологияландыру, білім беруді интернацияландыру мен жаһандандыру, осы кезеңде орта және жоғары кәсіптік білім беру белсенді түрде дамыды. Осылардың барлығы Еуропа елдері мен АҚШ – та жаңа ұжырымдамалардың, теориялар мен идеялардың, жаңа және ең жаңа педагогикалық ойдың туындауына себеп болды.

 XX ғасыр білім беру жүйесін кеңейту арқылы қоғамды өзгертті. Білім беру саласындағы көптеген ғалымдар, бір жағынан, білім беру арқылы дүниені, қоғамның дамуы мен мемлекетті жақсартуға болатынына сенім артса, екінші жағынан білім беру жүйесі мемлекеттік құрылым мен қоғамдық қарым-қатынастарды, қазіргі заманғы кезеңдегі мәдени дамуды айна сияқты көрсетеді. Білім мен саясаттың, білім мен мәдениеттің, білім мен қоғамның өзара ықпалдастығының теориялық рефлексиясы педагогика ғылымының өзін өзгертті және кеңейте түсті. Ол айқын пәнаралық сипат алып, инновацияларға, басқа гуманитарлық ғылымдардың жаңа білімдеріне есігін айқара ашып, серпінді дами бастады.

 XXғасырдың екінші жартысында жаһандық екінші ғылыми революция болғанын атап өтеміз, ғылым постклассикалық емес даму кезеңіне ауысты, бұл кезеңде гуманитарлық ғылымдар серпінді дамиды.

 Педагогика «тәрбиелеу теориясынан» «тәрбие және білім беру теориясына» өзгеріп, білім беру саясаты, білім беру менеджменті, ересектерге арналған білім, білім тарихы, педагогикалық өлшем, халықаралық және салыстырмалы білім, масс-медиа білім беру, білім экономикасы, білім беру қызметтері жөніндегі зерттеулерді өз саласына енгізді.

 Дидактиканың өз тәсілдерді жаңартып, оларды жеке адамды, когнитивті ептіліктер мен машықтарды дамытуға, біліктілікті қалыптастыруға бағдарланды.

 Техникалық және технологиялық революция дәуірінің әлеуметтік, саяси, педагогикалық талаптарының деңгейіне жақындай түскен мектеп өз келбетін өзгертті. Дағдарыстық құбылыстардан арылу ескіргеннің диалектикалық жойылуы мен жаңаның пайда болуы, педагогика мен білім беруді жаңа мазмұнмен толықтыру арқылы жүрді. Осы заманғы шетелдік педагогиканыңидеялық базасы ұдайы жаңартылып және түзетіліп отырды. А.Н.Джуринскийдің пікірі бойынша, батыс педагогикасындағы елеулі дидактикалық тұжырымдамалардың қатарына мыналарды жатқызуға болады:

*- дәстүрлі үлгіні;*

*- рационалистік үлгіні;*

*- феноменологиялық бағытты.*

Дәстүрлік дидактикада білім берудің мәдени құндылықтардың ретрансляторы ретінде консервативтік (ескішілдік) рөлін сақтау идеясын уағыздайды. Білім беру жас ұрпақтарға бұрынғы заман мәцдениетінің әмбебап элементтерін табыстау ретінде қаралады. Дәстүршілдік ағымның өкілдері жүйелі академиялық білімге жаңа тыныс беруге ниеттенеді. Білім беруді ұйымдастырудың осындай бағдарламасы Ж.Мажоның, Ж.Капельдің, Г.Кэвелтидің, Ч.Е.Финннің және басқалардың әлеуметтік-педагогикалық тұжырымдарында көрсетілген.

 Рационалистік білім беру үлгісін әзірлеушілер П.Блум, Р.Ганье, Б.Скиннер және басқалары ең алдымен өздерінің күш-жігерлерін білімді меңгеру және жастарды білім беру тіршілік етіп жатқан практикалық бейімделуі проблемасына жұмылдырылады. Олар кез келген білім беру бағдарламасын білімнің, ептіліктің (іскерліктің), машықтардың «мінез-құлықтық (тәртіптілік) репертуарына» айналдыруға болады деп нандырады, ал әлгі білімді, іскерлік пен машықтарды білім алу үдерісінде меңгеру керек.

 Феноменологиялық бағыт өкілдерінің білім беруге қатысты көзқарастары (А.Маслоу және т.б.). Олар білім беруді гуманизациялауды уағыздайды. Олардың пайымдауында дербес оқу туралы ой басты арқау болады.

 Тәрбиенің теориялық негіздемелерінен екі бағыт байқалады: *социологизаторлық көзқарас, биопсихологиялық көзқарас.*

 Солардың арасындағы басты айырмашылық-әлеуметтік және биологиялық тәрбие заңдылықтарына қатысты ұстаным. Жеке адамды тәрбиелеуде әлеуметтің (қауымның) жетекші рөлін жақтайтындар қуатты лекті құрады. АҚШ-та, Францияда, Жапонияда әлеуметтік педагогиканың ролі елеулі. Әлеуметтік педагогика мектептен тәрбиенің негізі әлеуметтік факторын көреді. Бұл әлеуметтік ортаның айрықшалау үлгісі. Мектепте қоғамдық құндылықтардың басты таратушысы болып мұғалім есептеледі.

 Биопсихологиялық тәрбиенің бағытын құрайтындар:

*- экзистенцалистік педагогика;*

*- жаңаша тәрбие беру;*

*- гуманистік психологиялық мектеп ұстанымдарының өкілдері.*

 Олар тәрбие ізгілігін, яғни баланың жеке басына бетбұрысты заманның талабы мен бұйрығы деп қарады.

 Жаңаша тәрбие беру идеясы Францияда (Р.Галь, А.Медичи, Ф.Фабр және басқалар) кең тараған. Жеке адамға ортаға бейімделуге мүмкіндік туғызатын табиғи рефлексиясы бар биологиялық тіршілік иесі ретінде анықтама беріледі. Бір жағынан жеке адамның ортамен өзара ықпалдастығының (іс-қимылының) маңыздысы мойындалса, екінші жағынан жеке адамның қауымнан тәуелсіздігі жарияланады. Қатал жазалаудың заңдылығына күмән келтіріліп,жеке адамды ілтипат пен құрмет арқылы қалыптастыру мақұлданбады.

 Гуманистік психологиялық мектептің басшылары (А.Маслоу, А.Конбе, К.Роджерс және басқалар) баланың мүдделерін, психикасын, жеке ерекшеліктерін ескеруді, баланың жеке басына ілтипатпен қарауды атап көрсетіп, оқушыларға қатысты мұғалім үстемдігі дәстүрінен бас тартуды ұсынады (Джуринский А.Н.1999).

 Осы томды жасаудағы мақсат-қазіргі заманғы білім беру тұжырымдамалары мен педагогикалық ғылым дамуының бағыттарын зерттеу, қорытындылау, XX ғасырдың II жартыжылдығы әлемдік білім теориясындағы білім беру тұжырымдамаларының, теорияларының, ағымдарының сан алуандылығымен таныстыру.

 Ал осы томды жасаудың басты міндеті –XX ғасырдың II жартысындағы педагогика және білім беру саласындағы шетелдік ғалымдар туралы қазақ оқырмандарына мағлұмат беру, үзінділерді аудару және ең жаңа кезеңдегі шетелдік ғалым- педагогтардың негізгі еңбектерімен таныстыру; бүгінгі заманғы білім беру тұжырымдамалары мен педагогикалық ғылым дамуының бағыттарын ашу, қоғамның жаһандану жағдайларындағы білім беруді дамытудың қазіргі үрдістерін қорытындылау және жүйелеу.

 Зерделеніп отырған кезең мен XXI ғасырдың арасындағы аралық шамалы болғандықтан, теорияны жүйелеуге қатысты көзқарас авторлық сипат алады. XX ғасырдағы педагогика тарихы мен тұжырымдамалары бойынша шетелдік ең жаңа оқулықтарға зерттеу жүргізілді.

 Біз осы басылымда XX ғасырдың екінші жартысындағы әйгілі ғалым –педагогтардың идеяларын да біріктіруге әрекет жасадық. Сондай-ақ педагогикалық психологияны, дистанциялық (қашықтан) білім беруді, формальды емес және формальды білім беруді қоса алғанда, білім беру теориясының ең жаңа үрдістерін көрсетуді мақсат тұттық.

 Әрине, шетелдердегі педагогикалық ғылымның дамуына үлес қосқан шетелдік педагогтардың бейнелері анағұрлым ауқымды. XX ғасырдың екінші жартысындағы шығармалардың осы галереясы тек алғашқы жақындау қадамы ғана, ол кейін бұдан гөрі айтарлықтай кеңейтілуі мүмкін.

  **Кіріспе**

 Мәдени мұра бағдарламасы бойынша Әлемдік педагогикалық ой -сана сериясымен он томдық жарық көруде. Соның жетінші томы XX ғасырдың екінші жартысындағы Батыс және Азия елдерінің педагог-ғалымдарының педагогикалық ойларына арналды. Біздің ойымызша, көп жұмыс атқарылды, дегенменде мәліметтерді жинақтау, іздеу барысында көптеген қиындықтар туындады.

 Атап айтсақ бұл кезеңге байланысты мәліметтер Қазақстанда жоқ, шетелдегі әріптестердің көмегіне сүйендік, тіпті жекелік тұрғысынан шетелде оқып, жұмыс жасап жатқан туыстардан көмек сұрадық. Мәліметтер ағылшын, итальян, жапон, қытай, үндң т.б. тілдерден аударылды, кейбіреулері тікелей қазақ тіліне аударылса, кейбіреулері алдымен орыс тіліне, одан кейін қазақ тіліне аударылды, көптеген тілдерді аударуда аудармашылардың аздығы да бізге қиындық тудырды.

 Бұл томдағы бөлімдердің құрылымы *елтанушылық сипатқа* ие. Сонымен қатар, XX ғ. Екінші жартысы мен XXI ғ. басындағы көптеген ғалымдар өмір бойы түрлі елдерде тұрып, жұмыс жасаған. Ғалымдардың мұндай көші-қоны мен бейімділіктері қазіргі уақыттада кездеседі. Ғалымдар тек белгілі бір елдің азаматы ғана болып қоймай, сондай – ақ, әлемнің де азаматтарына айналды. Бұл әлемдік жаһандану мен интернационализацияланудың бір белгісі.

 «*АҚШ –тың педагогикалық ойлары*» - атты бірінші бөлімде XX ғ. екінші жартысындағы ғалымдардың жұмыстарынан үзінділер келтірілген. Олар мамандарға аса танымал: Уильям Килпатрик, Елена Паркхест, Карл Роджерс, Эрик Берн, Филипп Кумбс, Джером Брунер, сонымен қатар, отандық ғалымдарбіле бермейтін – Харбенс С.Бхола және т.б.

 Сондай –ақ томға еңбегінен үзінділер берілмеген басқа да бірқатар ғалымдардың өмірбаяндары мен қысқаша таныстырып кеткенді де жөн көрдік.

 *Уилям Килпатрик* (1871-1965) – Джон Дьюдің шәкірті, оның ой –пікірлерін насихаттаушы және жобалық әдістің авторы. Ол Мерсеровск университетінде математиканы меңгеріп, оқуын Дж.Хопкинстің университетінде жалғастырды. Мұғалім болып қызмет атқарып, тарих және білім беру философиясына қызығушылық танытады да, Колумбия университетінің мұғалімдер курсын аяқтайды. Сол жерде Дж.Дьюмен танысады. Оның негізгі қосқан ғылыми үлесі- жобалар әдісін өңдеуі болып табылады. Бұл әдістің мәні оқушы ұсынысы мен міндеттердің шешімімен сипатталады және оқушының тәжірибесіне сүйене отырып, бұл шешімдерді жүзеге асыру жоспарын құрған. Міндеттері зерттеушілік және пәнаралық сипатқа ие. Осылайша, жобалар әдісін қолдана отырып, әлемнің серпінді өзгермелі жағдайында оқушыларды жаңа міндеттерді шешуге дайындауға болады.

*Елена Паркхерст* (1883-1973) - Мария Монтессоридің көзқарасын жалғастырушы, әрі шәкірті. Колумбия университетінің (АҚШ) баклавр дәрежесін алып, Мюнхен және Рим университеттерінде (Еуропа) білімін жалғастырады. XX ғ. басында Массачусетс штатында Долтон қаласында қолданылған оқытудың лабораториялық жоспарын өңдеп шығарады. Сондықтан, Дольтон-жоспар деп аталады. 1942 ж. Нью –Йорктағы жеке мектептің директоры қызметін тастап, Йель университетінде магистрлік дисертация қорғайды. Қалған өмірін еркін тәрбиелеу көзқарасын насихаттауға, бала мен оның қызығушылығына деген құрметке арнады. Радио мен теледидарда танымал бағдарламалардың жүргізушісі болды.

 XX ғ. екінші жартысындағы жаңа бағыт *гуманистік педагогика*. Оның ең жарқын өкілдерінің бірі – *Карл Роджерс* (1902-1987). Карл мектепте тамаша академиялық жетістіктерге жетіп, ғылымға салмақты түрде қызығушылық танытты. Висконсин университетінің екінші курсынан бастап рухани мансапқа дайындала бастайды. 1922 ж. ол Қытайға Дүниежүзілік студенттік христиан федерациясының конференциясына барып, батыс Қытай бойынша саяхат жасайды. Үйленгеннен кейін, 1924 ж. Технологиялық семинарияның аспирантурасына түседі, бірақ, кейіннен Колумбия университетінде Педагогикалық колледждің психология аймағын таңдайды. 1957 ж. К.Роджерс Вискон университетіне ауысады. Бұл кезең ол үшін өте күрделі болды, себебі оқыту үрдісі бойынша психология кафедрасы мен кикілжің туындап қалады. Ол оқыту еркіндігі мен студенттердің оқу еркіндігі шектеліп бара жатқандығын сезеді. 60 жж. оқыту әдістеріне толығырақ сипаттама берілген «*Оқу еркіндігі*» («Свобода учиться») кітабын жазып шығарады, онда студентке негізделген оқытудың («student –centered teashing») мәні мен мазмұнына тоқталады. Ал 1983 ж. «80 ж. арналған оқу еркіндігі» (Свобода учиться для 80-х) кітабы жарық көреді.

 *Эрик Бреннің* (1970 -1970) де негізгі еңбектері, мұғалімдер мен ата –аналарға арналған ұсыныстары, трансактілі талдау теориясы көптеген педагогтардың назарын аударды.

 XX ғ. екінші жартысында білім беру жүйесі мемлекет пен қоғам дамуына орасан зор әсер еткендіктен*, Филипп Кумбстың*(1915 -2006) еңбектеріндегі ұстанымдарға тоқталуға болады. Шындығында, Ф. Кумбсты педагогика ғылымының жаңа бағыты –білім беру саясатының өкілі деп атауға болады.

 Ол Amherst College –де білім алып, Чикаго университетінде магистр дәрежесіне ие болды. 1961 ж. АҚШ президенті Дж. Кеннедидің тағайындауымен АҚШ –тың білім беру және мәдениет мәдениет мәселелері бойынша Мемлекеттік хатшының бірінші кеңесшісі болады. Білім беру жүйесінің басты реформаларын бекітті және әрбір мектеп округі өз бюджетінің 2% білім беру аймағындағы зерттеулерге бөлуі тиіс деп санады. Алдағы өзгерістердің қарқынына көңілі толмаған ол, 1962 жылы Мемлекеттік департаменттен кетеді, 1963 жылдан 1968 жылға дейін Парижде ЮНЕСКО –ның білім беруді жоспарлау халықаралық институтының директоры қызметін атқарады. Бұдан кейін 1992 жылға дейін экономикалық дамудың халықаралық кеңесінің төрағасы мен вице –төрағасы ретінде жұмыс жасайды. Оның білім берудің әлемдік дағдарысы жайлы еңбектері XX ғ. екінші жартысындағы әлемнің алдыңғы қатарлы елдері мен Еуропаның білім беру жүйесінің реформалануына үлкен роль атқарды.

 *Кьелл Рудестам* (1931жылы туылған) –америка психологы, тренингтік топ теориясының немесе Т-тобын құрған авторлардың бірі. Жеке психотерапия, отбасы психотерапиясы, кеңес беруді ұйымдастыру бойынша тәжірибе жинақтаған. Клиникалық Психология Академиясының мүшесі. Қазіргі педагогикада тренингтер қолданылғандықтан, антология К. Рудестамның баяндамасынан тренингтердің пайда болу тарихы туралы ұстанымдарын мысалға келтірдік. Оның «Топтық психотерапия» кітабында арт –терапия формаларын, түзету –дамытушылық жұмыстарының жалпы мәселелерін және т.б. қарастырады.

 *Джером Брунер* (1915 ж.т. )- когнитивті психология мен педагогика жаңа бағытының авторы. 1939 жылы Гарвард университетінде магистр дәрежесін,1941жылы доктор атағын алды. Джером Брунердің ойлау теориясы жол ашуды үйрену теориясы ретінде түсіндіріледі.

 Джером Брунер адам миының эволюциясы мен ойлауын үш «жағалықтар ағынының» (ғылыми революция) нәтижесі деп есептеді. Біріншісі-бұл адамның моторлы қабілеттерін кеңейткен механикалық машиналардың ойлап шығарылуы. Екіншісі-радио мен теледидарлардың шығарылуы-адамның сенсорлық мүмкіндіктерін күшейтті: анағұрлым көру мен есту, қашықта тұоып сезіну мен түйсіну қабілеттіктері. Үшіншісі-бағдарламалау тілі мен компьютерлік жуйелердің құрылуы адамдардың интеллектуалды қабілеттіктеріне ықпалын тигізді. Дж. Брунер балалардың ақыл –ойын дамыту үрдісінде қолданылатын ғылыми жаңалықтардың тарихы мен репрезентация жүйелерінің арасындағы өзара тепе – теңдікті жүргізді. «Таным психологиясы» деген еңбегінде Дж. Брунер адам қандайда бір заттарды немесе оқиғаларды қабылдау барысында меңгерген категориялар актілерін жүзеге асырады деп жазады.

 Жалпы алғанда, Дж. Брунер американдық білім беру жүйесіне зор үлес қосты.

 Томда американдық педагог-психолог, Блум Таксономиясының авторы-*Бенжамин Блум* (1913-1999) еңбектерін деатаған орынды. Ол Пенсильван университетін оқып, осында бакалавр мен магистр дәрежелерін алады. 1942 ж. Чикагоуниверситетінде доктор дәрежесін иеленеді.

 1960ж. өзінің атақты Таксономиялары туралы екі кітап шығарады: *Адам сипатының* *өзгеруі мен тұрақтылығы ( Stability and Change in Human Characteristics)* және Білім беру мақсаттарының жіктелуі *(Taxonomy of Educational Objektives).* 1965-66жж. ФҚШ ағартушылық зерттеушілер бірлестігінің президенті болды. Оның теорияларының мазмұны В. Оконның «Жалпы дидактикаға кіріспе» оқулығында берілген.

 *Джордж Сильвестер Каунтс* (1889-1974) –америка педагогы және әлеуметтанушысы, Американдық мұғалімдер федерациясының Президенті (1939- 1942), азаматтық еркіндіктің Америкалық кеңесінің ұлттық комитет мүшесі (1940-1973). Джон Дьюидің ізімен парадигмалық педагогиканың негізі ұстанымдарын ескере отырып, «мәдени құрал» ретінде мектеп тұжырымдамасын, қоғамды қайта жаңғыртуды, оның ізгілігі мен демократиялығын дамытты.

 *Лоренс Артур Кремин* (1925-1990), америкалық педагогика тарихшысы. Колумбия университетінің философия ғылымдарының докторы (1949). 1957ж. бастап –профессор, Колумбия университетінің Педагогикалық колледжінің президенті болып, «Мектептерді қайта білімдендіру» жұмыстары мен шұғылданды. 1876-1957жж. Америкалық білім беруді дамыту бойынша Дж. Юьюи, Дж. Каунтс, У. Килпатрик және т.б. прагматикалық педагогиканы бағыттаушы ғалымдардың әрекеттерімен байланыстағы мектептегі білімдендіру теориясы мен тәжірибесінің дамуына талдау жүргізді. «Америкалық білім беру тарихнамасы бойынша очерктері» (1965) және басқа да еңбектерінде педагогика тарихына дәстүрлі көзқарастың шектеулілігін сынға алды және оқуда отбасының, шіркеу, кітапхана, баспасөз және т.б. әлеуметтік институттардың тәрбиелік –білімдендіру іс-әрекеттерін міндетті түрде ендіру керек деп есептеді. (60 жж. ортасында) шығаратын «Педагогиканың классиктері» сериясының ғылыми редакторы қызметін атқарды.

 *Харбенс С. Бхола*-Үндістан өкілі,Пенжаб университетінтәмамдап, Огайо (АҚШ) штатының университетінде білім беру аймағы бойынша докторлық диссертация қорғаған. ЮНЕСКО-ПРООН , жобасының шеңберінде ЮНЕСКО жұмыстары бойынша аға эксперт қызметкері , Индиана (АҚШ) университетінің профессоры болды. Антологияға педагогтар қауымының назарын аударуға тұрарлық оның формальды және формальды емес, информалды білім беру туралы мақалалары қосылды.

 «Еуропаның педагогикалық ойлары» деген екінші бөлімінде Еуропаның педагог ғалымдарының еңбектерінен үзінділер берілген: Германия ғалымдары –Г.Викенен, Ф. Перлз, Ұлыбританиялық –Б. Холмс, Дж. Равенн, Д. Лотон, У. Тейлор, Италияның-Дж. Родари, Д. Дольчи. Ф. Камби, Польша – Ч. Куписевич және Оконяның т.б.

 *Педагогика ғылымының неміс мектебі* аса танымал. Ресейлік және кеңес педагогикалық әдебиеттерде Шығыс Германия ғалымдарының еңбектері кеңінен мәлім-*Роберт Альт* (1905 - 1978), 1952 жылдан Берлиндегі Гумбольд университетінің педагогика кафедрасында меңгеруші, педагогика тарихы мен ГДР ұлттық білім беруді ұйымдастыру бойынша «Тәрбие мен мектеп тарихы бойынша иллюстрациялық атлас» ( 1-2, 1965-66); «Адамзат дамуының алғашқы баспалдағындағы тәрьие туралы дәрістер» (1956) оқулықтарының авторы*; Оскар Анвайлер (1925 жылы туылған)* - тарихшы, әрі педагог, салыстырушы (»Патшалық дәуірдің соңы мен сталиндік дәуірдің басына дейінгі Ресей педагогикасы мен мектеп тарихы» (1964)), сондай – ақ, Батыс Германияның ғалым-педагогтары *Вольфганг Кафк* *(1927 жылы туылған*) – 1963 жылдан Марбург университетінің профессоры, «Тәрбие туралы ғылым» (1969-1970жж.) дәрістік радиокурсын өңдеген, дидактиканың «сыни - құрастырушылық» тұжырымдамасын құрастырды.

 Антологияда басқа да неміс ғалымдары Г.Викененнің, Ф.Перлздің шығармаларынан үзінділер келтірдік.

 Густав Венекин (1875-1964) – өзінің «Еркін мектептік қауымдастық» деп атаған мектебін ұйымдастырушы, жастар қозғалысын насихаттаушы. Ол Берлин университетін аяқтап, 1898жылы докторлық диссертациясын қорғады. Оның көзқарастарының негізінде жастық шақты шынайы өмірге жетелейтін баспалдақ ретінде емес, адам өміріндегі ең маңызды, өзіндңк құндылық деп қарастырады. Еркін мектептік қауымдастыққа иерархия болған жоқ, мұнда мұғалімдер мен оқушылардың теңқұқылығы қабылданған болатын. Сонымен қатар, жеке қызығушылықтарға бағыну қоғамдастық қызығушылық пен байланысты еді.

 Келесі неміс ғалымы-*Фриц Перлз* (1893-1970) – танымал психолог. Мектепті аяқтағаннан кейін, Фрейбургтің медицина бөліміне, содан кейін Берлин университетіне түседі. 1920 жылы Берлин университетңінде медицина докторы дәрежесін алады. 1933 жылы Ф. Берлз Голландияға барады, бір жылдан кейін-Оңтүстік Африкаға, Йоханнесбургке сапар шегеді, және онда Оңтүстік Африканың психонализ институтының негізін салады. Перлздік гештальтпсихологияның негізгі ағзаның өзіндік реттелу қабілеттілігі қайталанбайтын, әрі ештеңеге бергісіздігі жайлы көзқарас болып табылады. Сондықтан, негізгі күш адамның шешім қабылдауы мен таңдау қабілеттілігіне жұмсалуы тиіс. Ф.С.Перлздің «Өзін –өзі тану психологиясының тәжірибесі» кітабынан үзінді келтірсек:

 *Білім беру туралы ғылымның ағылшын дәстүрі* өте мықты, әрі бағыттары бойынша сан қырлы.

 1950 ж. әдебиет бойынша Нобель силығының иегері және философ Бертран Расселдің (1879-1970) тәрбиелеу бойынша көптеген еңбектері бар. «Ерте жас кезеңінедегі тәрбие туралы» (1926), «Тәрбие және қоғамдық құрылыс (1932). Оның педагогикалық тұжырымдамаларының негізі тәрбиенің авторитарлы жүйесін қабылдамау болып табылады. Ол еркін тәрбиені жақтады.Мектептегі білім беру мазмұнына және жалпы сипатына баса назар аударып,мектептің оқу міндеттерінде утилитарлық оқыту мүмкіндігін ескерді.

 Ағылшын педагогы *Брайан Саймон* (1915 ж.т.) – ағартушы,білім беру жүйесінің тарихшысы, «Білімдендіру тарихының очерктері» (т.1-3, 1960-74), «Білім беру және қоғам» (1989) кітаптарында британдық білім беру жүйесінің эволюциясына баса назар аударады.

 Батыс елдеріндегі салыстырмалы білім беру теориясының негізін салушы Еуропа және АҚШ ағартушылары: Брайан Холмс, Исаак Кендел, Николас Ханс, Оскар Анвайлер және т.б.

 Салыстырмалы білім берудегі танымал мектептердің бірі ағылшын мектебі, Лондондағы білім беру институтында негізінен қызмет жасағандар Джозеф Лоурайс (1902-1981); Брайан Холмс (1920-1993); Исаак Кендел.

 *Джозеф Алберт Лаурайс (Lauwerys)* (1902-81) – ағылшын педагогы, салыстырмалы педагогика аймағындағы танымал маман. 1932 ж. Лондон университетінің білім беру институтында оқытушысы (1946-1970жж. – салыстырмалы педагогиканың алғашқы профессоры), 1970-1976 жж. – Галифакстегі (Канада) Атлант институтының директоры болды. 1945 жылдан ЮНЕСКО – мен бірлесіп жұмыс жасап, 1948-1970 жж. «Педагогика мәселелері бойынша халықаралық жылдық» басылымының бас редакторы, әртүрлі елдердегі білім беру жүйесін зерртеу бойынша «елтанушылықты» ұйымдастырушылардың бірі болды. Салыстырмалы педагогиканың Еуропалық қоғамдастығының негізін салушы, әрі президенті ретінде қызмет атқарды (1961-1970).

 *Брайан Холмс* (1920-1993) – ағылшын педагогы, білім беру компаративисті (салыстырушы), 1946 ж. Лондон университетін тәмамдап, 1953 ж. Лондон білім беру институтында жұмыс атқарады. 1975-1985 жж. аралығында салыстырмалы педагогика бойынша профессор , ал 1973-77 жж. – салыстырмалы педагогиканың Еуропалық қоғамдастығының президенті, 1975-77 жж. салыстырмалы педагогика бойынша Халықаралық қоғамдастық кеңесінің төрағасы; 1982 жылдан Лондон компаративистер (салыстырмалы педагогика аймағындағы мамандар) одағының президенті болған.

 Томға сондай-ақ Ф. Калгрен, Олаф Петерсон, Кайзу Вирккуненнің еңбектерінен де үзінділер берілді.

 *Уильям Тейлор* (1930 жылы дүниеге келген) – 1973 – 1983 жж. – Лондон университетінің Педагогика институтының ректоры. Білім беру саясаты бойынша жұмыстары мен көпшілікке танымал.

 *Денис Лотон* (1931) - 1983 – 1989 жж. Лондон университетінің Педагогика институтының ректоры. Негізгі қызығушылық танытатын аясы – тіл білімі, әлеуметтік ғалымдар, ал педагогика бойынша білім беру мазмұнына баса назар аударады.

 XX ғ. соңы мен XXI ғ. басында педагогика ғылымының әдіснамасында құзіреттілік тұрғыға ауысу жүзеге асырылды. Құзыреттілікті бағалау мәселелерімен Эдинбург (Шотландия) университетінің құрметті профессоры, директор Джон Равен (1936 жылы дүниеге келген) шұғылданды. Ол өзінің диагностика мен жоғары деңгейлі құзіреттілікті зерттеу аймағындағы еңбектерімен кеңінен танымал. Томда оның еңбектерінен үзінділер берілді.

 XX ғ. екінші жартысындағы *педагогика ғылымының Итальяндық дәстүрінің* дамуына Ламберто Борги (1907 – 2000); Джованни Мария Бертин (1912 – 2002); Уго Спирито (1896 – 1979); Луиджи Волпичелли (1900 – 1982); Альдо Визальберги (1919 – 2007); Дон Дзено Сатини (1900 – 1981); Данило Дольчи (1924 – 1997) және т.б. ағартушылар өз үлестерін қосты.

 Томға танымал Джанни Родари, Данило Дольчи және Франко Камбидің еңбектерінің аудармаларынан үзінділер енгіздік.

 *Джанни Родари* (1920 – 1980) – итальяндық балалар жазушысы, балалар шығармашылығын зерттеуші. 17 жасынан бастап бастауыш сыныптың мұғалімі болып жұмыс істеген. Оның «Қиял грамматикасы. Тарихты ойлап табу өнеріне кіріспе» деген кітабы балалар мен оқушылардың креативті ойларының дамуы бойынша қазіргі педагогикалық тәжірибедегі әрекетке жетекшілік жасай алады.

 *Данило Дольчи* (1924 – 1997) – Италияның қоғам қайраткері, социолог, әйгілі педагог және ақын. Томға «Балықтар неге жылайды. Тәрбиелеу тәжірибесінің құжаттары» (1973) кітабынан аударылған үзінді келтірдік.

 Білім берудегі танымал тарихшы – Франко Камби – жалпы педагогиканың профессоры, білім беру Департаментінің директоры. Оның педагогика тарихы бойынша жазған еңбектері қазақстандық ғалымдардың да қызығушылығына ие болды.

 Сондай – ақ мұнда Рудольф Штайнер вельдор мектебінің ізін жалғастырушы швед ғалымы *Франц Калгрен* (1925 ж.т.) мен антропософ *Кайзу Вирккунен* (Кайсу Сарра Вирккунен) /1919 – 1996/ еңбектері де ұсынылған.

 Университтеттерде жоғары білім беру тарихы бойынша даниялық Олаф Петерсон (1920 ж.т.) туындыларын енгіздік.

 Итальяндық *Альдо Визалберджи* 1919жылдың 1 тамызында Триест қаласында дүниеге келген. 2007 жылы дүниеден өтті. 1942 жылы Пиза қаласында философия мектебін аяқтап, бакалавр акаднмиялық дәрежесін игерген. Ол Дж.Дьюидің идеясын насихаттаушы және ізбасары. 1952 – 53 жылдары Колумбия университетінде біліктілігін жетілдірген.

 Aldo Visalberghi Турин және Милан университеттерінде, сонымен қатар 1962 жылы Римнің « La Sapienza» университетінде профессор қызметін атқарды.

 1960 – 70 – ші жылдары итальян және еуропа мектептерінде эксперименттік педагогика мәселелерімен айналысты.

 1970 жылы CERI (Білім беру аймағындағы инновациялық зерттеулер бойынша орталық ) орталығымен бірге мектептің білім беру жүйесін демократиялық бағытта реформалау мәселелеріне байланысты ауқымды конференция ұйымдастырды. Бүгінде бұл орталық – INVALSI (Білім беру жүйесін және кәсіби даярлауды бағалау Ұлттық институты) деп аталады.

 Альдо Визалберджи 1979 жылдан 1991 жылдар аралығында – Фраскати (CEDE) ғылыми – зерттеу орталығының президенті болды. Осы жылдар аралығында ол білім беру аймағындағы жетістіктерді бағалау бойынша Халықаралық ассоциацияның зерттеулеріне қатынасты (Торстен Хусен, Т. Невиллмен, Бенджамин Блуммен және т.б. бірге), сонымен қатар «Мектеп және қала» журналының директоры болды.

 Альдо Визалберджи көп жылдар бойы қоғам мен білім беру жүйесінің арасындағы диалектикалық байланыстың маңыздылығын дәлелдеп келді. Ол мектептің ең маңызды міндеті жауапты азаматтар даярлау деп санады. Мектеп «бейбітшілік рухта тәрбиелеуді» жүзеге асырып, оқыту әдістері мен формасын жетілдіріп отыруы қажет деп санаған.

 XX ғ*. педагогика ғылымының француз дәстүрі* педагог, жаңаша тәрбиелеу теоретигі Роже Кузине (1881 – 1973) мен философ Жак Маритен (1882 – 1973) зерттеулерімен сипатталады.

 *Роже Кузине* – Париж университетінің педагогика кафедрасының профессоры. «Топтағы еркін жұмыс әдісі» (1925) шағын Франция мен басқа елдерде қолданылып, жетістікке жеткізген дидактикалық әдісін ұсынды. Бұл әдістің маңызы 8 – 9 жастағы оқушылар өз қалауларымен 5 – 6 адамнан тұратын топтарға бірігеді. Әр топ өздеріне берілген тізім бойынша жұмыс түрлерін таңдап алады. Мұғалім топтың жұмысын тек бақылап, кеңестер беріп, нәтижесін тексеріп отырады. Осы әдіске сәйкес, мектеп жұмысы балалардың сүйіспеншілігін қамтамасыз етіп, әлеуметтену үрдісінің жүзеге асырылуына мүмкіндік туғызуы тиіс. Бұл мақсатта оқыту жекеленбей, топ арқылы жүзеге асырылады. Осылайша, мектепте балалардың еркін топтары құрылып, оларды білімдендіру, шығармашылығын дамыту (сурет салу, шығарма, би, өлең мен музыка) ұйымдастырылады. Оқудың бұл бағдарламасында «тарихи жұмыс» маңызды роль атқарады.

 Мектеп мұғалімдері оқушылардың топтық жұмыстарына арналған «құжаттарды» өңдейді. Бұл құжаттар жүйелендірілмеуі тиіс. Оқушылар оларды өз беттерімен еркін түрде қолдана алады. Бүкіл мектеп жұмыстары балалардың моральдық өмірінің матрицасына айналатын әлеуметтік және коммуникативті контексте дамып отырады. Сонымен қатар, Р. Кузине «прогресстік» білім беру теориясын дамытты, бұл туралы «Жаңа білім беру» (1950) деген шағын кітабында сипатталған. Сондай – ақ, «Балалардың әлеуметтік өмірі» (1950) деген еңбегінде де қарастырады.

 Жак Маритен – 1914 жылдан Париж университетінде философия ғылымының профессоры. Философиялық және әлеуметтік мәселелер мен қатар, неотомизмнің педагогикалық бағытын негіздеді. Маритен көзқарасы бойынша педагогиканың идеялық негізі «интегралды» гуманизм болуы тиіс. Олар өңдеген орта мектептің оқу жоспарының үлгісі қазіргіғылымдардың негіздерімен, теологияның міндетті және ауқымды курстары мен қатар қарастырылады.

 Томда ЮНЕСКО – ның «Перспективалар» журналының аударылған мақалаларын мысалға келтірдік, тәрбиеге БАҚ – тың әсері,*Эвелин Пьер* білім беруі мен тұлғаны әлеуметтендіруі.

 Францияның білім беру жүйесіне елеулі үлес қосқан ғалымдардың бірі *Шопеен Ален.* Ол тарих ғылымдарының докторы, Педагогикалық зерттеулер ұлттық институтының ғылыми қызметкері. Ол Францияның білім беру жүйесі, әсіресе мектеп мәселесіне аса көңіл бөлген.

 Оның негізгі еңбектеріне: «Manuels scolaires: histoire et actualite», Paris, Hashette, 1992; «Les Manuels scolaires en France de 1789 a nos jours»; Emmanuelle series, 8 volumes published, 1992; және т.б. жатады.

 Отандық педагогикада XX ғ. педагогика ғылымының дамуына польша ғалымдарының қосқан үлесі кеңінен танымал.

 Лукаш Курдыбаха (1907 – 72) – полшалық педагогика тарихшысы, Польша Ғылым Академиясыныңи педагогика тарихы бойынша лабораторияның профессоры (1959), ұйымдастырушысы (1953) және жетекшісі (1963 – 68). Оның авторлығымен және редакциясымен «Тәрбие тарихы» (т. 1 – 2, 1965 – 67) басылып шықты. Ағарту білім беру тарихын және қайта өрлеу дәуірінің мәдениетін, Польшаның ағартушылығын, польша мектебі мен педагогикасын, реформаларын зерттеді.

 Томда көпшілікке Винцент Окон (1914 ж.т.) мен Чеслав Куписевич (1924 ж.т.) еңбектерінен үзінділер берілді.

 Еуропа Кеңесінің Декларациясына (1992) сай дүниежүзінде 136 мемлекетте 12 – жылдық білім жүргізілуіде, оның ішінде АҚШ, Жапония, Германия, Франция және т.б.

 Үшінші бөлімде Азия, атап айтқанда Үнді, Жапон, Қытай мемлекеттеріндегі білім беру саласында елеулі еңбек еткен педагогтардың педагогикалық көзқарастары баяндалып, еңбектерінен үзінді ендірілген. Олардың бірі *Малькольм С. Эдисешиа* 1910 – 1994 жылдар аралығында өмір сүрген. Ол Үндістан – ЮНЕСКО Бас директорының бұрынғы орынбасары. Мадрасс университетінің ректоры, Халықаралық ересектер білімі кеңесінің Президенті «Let my Country Awake» болған. Негізгі еңбегінің бірі «It is Begin». Үндістанның көрнекті педагогі, Малькольм Үндістанның және жалпы Азия елдерінің білім беру саласын қарастырған ғалым. Біз оның осы бағыттағы зерттеулерін үнді тілінен аудардық және ол 1970 – 1990 жылдар арасындағы статистикалық мәліметтер болып табылады. Бұл том осы кезеңдерді қамтығандықтан, сол кезеңнің мәліметтері арқылы білім беру саласының бейнесін көрсетуді дұрыс деп таптық.

 XX ғасырдың екінші жартысы, дәлірек айтқанда 1947 жылдан қазірге дейін тәуелсіз Үнді мемлекетінің білім беру жүйесі деп сипатталады. Үнді мемлекеті өзінің ұлттық білім беру жүйесін құра бастады. Тагора мен Гандидің идеясының негізінде балалар мен жастарды достық рухта, басқа ұлттармен өзара түсіністік қатынаста, өз ана тілінде оқыту жүзеге асырылды.

 Тагор мен Гандидің идеясына сүйене отырып, Үнді мемлекетінің алғашқы премьер – министрі Джавахарлал Неру (1989 – 1964) батыс елдерінің білім беру жүйесіндегі алдыңғы қатарлы тәжірибесін тиімді пайдалануды ұсынды. Үнді мемлекеті білім беруді ақысыз жүзеге асыруды көп жылдар бойы басты мақсатқа айналды.

 Үнді мемлекетінің мектептік жүйесі бес жылдық бастауыш мектептен (6 жастан 11 жас аралығы), үш жылдық аяқталмаған орта мектепте оқу ақысыз болғанымен, жоғары мектеп ақылы. Малькольм С. Эдисешиадан басқа Үнді мемлекетінің білім беру жүйесін дамытуға өзіндік үлес қосқандардың бірі, Гхош Суреш Чандра. ОлДжавахарлал Неру атындағы университеттің профессоры, ғылым докторы. Оның негізгі еңбектеріне: «Indian Nationalism», New – Delhi, 1985; «Freedom Movement in India», New – Delhi, 1991; «The History of Education in modern India 1757 – 1986» New – Delhi, 1985.

 Келесі тұлға Жапония мемлекетінің атақты педагогі *Нитобэ Инадзо*. Жапония халқы оны ұлы педагог, деп дәріптейді. Дегенмен де Нитобэ Инадзо жазушы, публицист, қоғам қайраткері, педагог және философ ретінде әлемге танылған. Оны әлемге танытқан «Бушидо» атты еңбегі. Кітаптың өзінен үзінді таба алмағанымызбен, сол кітап туралы, Нитобэ Инадзоның мұны жазуға не итермелегені туралы мәліметтерді жапон тілінен аударттық. Нитобэ Инадзо Жапонияның діни – философиялық көзқарасында Бушидоның идеясын жаңа тұрғыда суреттеген. Нитобэ көркем әдебиет пен риториканы терең меңгерген. Осы арқылы біз бұл кітаптың мәнін, мазмұнын түсіне аламыз.

 Жапонияның білім беру жүйесінің деөзіндік ерекшеліктері басым. Жапонияның білім беру заңында «Дәстүр мен мәдениетті қадірлеу және ел мен отанды сүю; сонымен бірге, басқа елдерге де құрметпен қарау, дүниежүзілік қоғамдастықпен жақсы қарым – қатынаста болуға талпынуды тәрбиелеу қажет», деп жазылған. 1960 – 75 жылдар Жапония үшін «білім кезеңі» деп аталуының да өзіндік мәні бар, арнайы кәсіби және жоғары мектептерде оқуға түсушілер саны өсті, соның салдарынан жаңа университеттер ашылды.

 Дамыған мемлекеттер арасында Жапонияның білім беру жүйесі ерекше. Жапон елінің білім жүйесі батыстық үлгіде жасалынғанмен, нақты бір елдің жүйесін емес, керісінше батыстық педагогикамен үйлестіріп,өзіндік білім жүйесін жасауға қол жеткізді. Сондықтан Жапон елінің білім беру жүйесі бірнеше рет реформаланды. Себебі жапондықтардың тарихы мен ұлттық әлеуметтік құндылықтары шетелдік үлгілерді игеруге кедергі жасады.

 Жапон ұлтының білім берудегі басты ұстанымы – ұлттық құндылықтарын сақтау және оны дамыту. Жапондықтар үш басты қасиетті қадір тұтады. Олар: ұлтмүддесін жеке бас мүддесінен жоғары қою, білімге құштарлық және еңбексүйгіштік. Жапон елдерінің іс тәжірибесінен қазақ халқының өзіне үлгі алар тұстары баршылық.

 «Қытай ғалымы – Жапония рухы» (нансай – вакон) деген ұран «Жапон рухы – Шығыс техникасы» (вакон – есай) деген ұран мен алмастырылды. Ұзақ жылдар бойы өзінше жеке қалған Жапония Шығыстың ғылыми және техникалық жетістіктерін шапшаң игере бастады. «Вакон – есай» деген «шетелдіктер тапқан білімді алу, бірақ оларға жапондықтардың рухы мен жапондық ойлау бейнесінің (образ мышления) ауытқуына ешқандай мүмкіндік бермеу» дегенді білдіреді. Күні бүгінге дейін «вакон – есай» қағидаты Жапонияның білім беру жүйесінің даму стратегиясын анықтап отыр.

 Жапония білім беруде ең алдымен тәрбиеге ерекше мән берген мемлекеттерлің бірі. Олардың білім берудегі негізгі сүйенетін теориялары өзін – өзі оқыту, өзін – өзі тәрбиелеу болып табылады. Негізінен мектеп жүйесі он екі жылды құрайды, жоғары мектеп бакалавриат, магистратура, PhD докторантураны құрайды.

 Нитобэ Инадзодан басқа да көптеген педагог ғалымдар Жапонияның білім беру жүйесін дамытуға ықпал еткен. Олар: Накаути Тосио, Катагири Йошио, Секи Кейко.

 Накаути Тосио Чукйо (Чукио қаласы) университетінің педагогика профессоры. Еңбектерін негізінен жапон тілінде жазған: «The Study on the History of Seikatsu – Tsuzurikata», Tokyo, 1970; «The History of Education of Anonyme», Tokyo, 1998; «The History of Education Thought», Tokyo, Iwanami 1998.

 Катагири Йошио,Аичи (Аичи қаласы) университетінің педагогика тарихының профессоры. Еңбектері: «A Historical Study of Education in the Period of the Freedom and People’s Rights Movement: Modern Public Education and the People», Tokyo, University of Tokyo Press, 1990; «Japanese education in the Development of Economics», Bulletin of Faculty of Education, Aichi University of Educftion, 40, 1991; т.б.

 Секи Кейко, Хитотсубаси (Токио) университетінің профессоры. Еңбектері: «The Educational Thought of Krupskaya», Tokyo, Shindokushosha, 1994; «The History of Educanional Reform» in «Why Should We Teach History of Education?», Kadriya Salimova & Erwin Johanningmeir (еds), Moscow, 1993, және т.б.

 Қытай халқының ұлы педагогы,и реформаторы Тау Шинжы, тіпті оның өздері қазіргі педагогикада аты алтынмен жазылған педагог деп бағалайды. Оны, Қытай көсемі Мао Цзэдунның өзі «Бір туар ұлы педагог» деп бағалаған.

 Ол негізінен Қытайдың білім беру жүйесі туралы зерттеулер жүргізіп, реформалауға ықпал етіп отырған адам. Оның негізгі еңбектеріне: «Қытайдың білім беру жүйесін өзгерту», «Шинжының ресми хаты», «Ескі лашықтағы қоңырау үні», «Шығармашылыққа кіріспе» т.б. жатады.

 Тау Шинжы ескі көзқарастар мен салт – дәстүрге қарсы тұрып, қыздардың жоғары білім алуына жол ашқан. Ол халық ағарту жұмысын қолға алып, 1923 жылдардағы халықты жаппай сауаттандырылуына үлес қосқан. Әсіресе сауаттандыру мәселесін ауыл мектептерінде қолға алып, қоғамдық іс атқарған.

 Джон Биггс (Biggs) Гонконг университет інің психология ғылымының мәртебелі прфессоры, Ол Канадада, Австралияда және Гонконгте білім саласын басқарған. Ол негізінен студенттердің білім алу сапасы мәселелерді қарастырған.Осы тұрғыда оның 20 – ға жуық еңбектері жарық көрген. Оның «Жаксы теориядан оңтайлы ешнәрсе жоқ», деген тұжырымын үшіншіден, 6 жылдық бастауыш мектепті 5 жылдыққа ауыстыру қаралды. Ауыл және қала адамдарының барлығы біркелкі білім алуы тиіс деп саналды.

 Келесі кезеңдер он жылдық кезеңдер деп те аталады. 1956 – 1966 жылдар «ұлы мәдени революцияның» қарсаңын сипаттайды, бұл кезең қытай халқының үлкен жетістікке жеткен кезеңі болып саналады. 1957 жылдың ақпанында Мао Цзэдунның бастауымен «Халық ортасындағы қарама – қайшылықтың дұрыс шешілуі туралы» қағида ұсынылып, «адамгершілікті, дене, ақыл – ойы жан - жақты дамыған білікті мамандар даярлау» қолға алынды. Бұл кезеңде «Ұлы білім беру революциясы» толқыны пайда болды, жарты уақыт еңбекке, жарты уақыт білімге деген ұран қабылданды. Дегенмен де 1959 – 1961жылдары Қытай экономикасы едәуір қиындықты бастан кешірді, соның салдарынан алдыңғы қағидадан, барлығын экономиканы дамытуға бағыттады, ал өз кезегінде сапаны арттыруды көздеді. Сондықтан да білім беру ұйымдарын біріктіріп, оның сапасына көңіл бөлінді. 1964 – 1965 жылдары қайта реформа жасалып, білім беру жүйесі қалпына келтірілді. 1964 жылы ҚХР Мемлекеттік кеңесі оқушылардың оқу жүктемелерін азайтып, оқыту мен тәрбиелеудің сапасын жетілдіруге байланысты қаулы қабылдады.

 Келесі он жылдық кезең 1966 – 1976 жылдары «мәдени революция» кезеңінде, елдің ағарту ісі біршама шығынға ұшырады. Сол себептен де білім беру жүйесі реформаны қажет етті. Ол реформа «мәдени революция» деп аталды, оның Қытай коммунистік Партиясының төрағасы Линь Бяо мен Мао Цзэдунның жұбайы Цзян Цин басқарды. Олар мұғалімдер мен оқушыларды партия комитетінің басшыларына қарамастан мектеп директорлары мен мұғалімдерді аямай сынап, олардың мүліктерін тәркілеп революцияға белсенді қатысуға шақырды. Осыған байланысты барлық бастауыш мектептер мен орта білім беретін оқу орындары саяси оқу орындарына айналуы тиіс болды. Білім министрлігінің қызметкерлері саяси қайта тәрбиелеу үшін кадрлар даярлайтын мектептерге ауыстырылды. Дегенмен де Қытайдың бұл кездегі білім беру жүйесіне көптеген мұғалімдер ықпал етіп, қалпына келтірді.

 1976 жылдан қазірге дейінгі кезең «Қытайдың социалистік модернизациялау кезеңіндегі» білім беру жүйесінің дамуы деп аталды. Дэн Сяо – пиннің «шынайы өмірден шындықты іздеу және санаға еркіндік беру» формуласы бойынша білім беру қызметкерлері мен Қытай педагогтары қатты сынға ұшрады. 1983 жылы қыркүйекте Дэн Сяо – пин «Цзиньшань» мектебінде: «Білім беру жүйесі модернизацияның мақсатына қызмет етулері және сыртқы әлем мен болашаққа бағытталуы тиіс», деп тарихи жаза қалдырды. Білім беру жүйесін дамытуға байланысты бірнеше заңдар қабылданды: Міндетті білім беру туралы заң ( 1986) , Мұғалім туралы заң (1993), Кәсіби білім беру туралы заң (1996), ҚХР білім беру туралы заңы (1997).

 Тау Шинжы, Джон Биггс (Biggs) томның мазмұнында баяндалды, олармен қатар педагог ғалымдар Ланьсин Чжан мен Сяодун Фанды да атап өтуге болады. Лансин Чжан Пекиндегі Қытай ұлттық Педагогикалық зерттеулер Институтының педагогика тарихы департаментінің профессоры,экс – директоры. Еңбектері негізінен қытай тілінде жазылған: «Studies Zhang Jian’s Educational Thought, Liaoning Educational Publishing House», 1995.

 Сяодун Фан да Қытай ұлттық Педагогикалық зерттеулер Институтының педагогика тарихы департаментінің директоры, профессор. Оның еңбектері: «Education and Development of Mankind», Educational Science Publishing House, 1995; «History of Western Educational Thought», Human Educational Publishing House, 1996.

 Қытай көп ұлтты, көп ғасырлық тарихы бар мемлекет және өнертабыстар отаны. Қытайдың жоғары білім беру жүйесі университеттер мен колледждерден, кәсіби мектептерден тұрады. Мұнда 2 мыңнан астам ЖОО бар. Қытай ЖОО 50 жылдан астам уақыттан бері шетелдік студенттерді оқытады. 1999 жылы қытайлық университеттер мен колледждерге әлемнің 164 елінен 44 711 ал, 2006 жылы әлемнің 184 елінен 162 659 шетелдік студент білім алуға келген. Білім жүйесі үш деңгейлі: 4 – 5 бакалаврлық, 2 – 3 магистрлік, 3 жыл докторлық. Осы сатылы оқу жүйесінен толық өткен талапкер PhD доктор дәрежесін алады. Кредиттік оқу жүйесі толығымен электронды жүйеге көшкен, барлығы компьютер арқылы басқарылады.

 Келесі төртінші бөлімдеьЕгипеттің көрнекті ғалымы, педагог *Махмұд**Мухаммад Фаһми Хижазидің* педагогикалық идеялары баяндалды. ОлКаирде беделді қызмет атқарған, мысалы: халықаралық құжаттар мен кітаптар үйі әкімшілігінің мәжіліс орынбасары, Әдебиеттану факультетінің араб тілі мен әдебиеті кафедрасының меңгерушісі және Каир университетінің араб тілі орталығының директоры, ЕАР – дағы араб тілі мен әдебиетін дамыту жөніндегі тұрақты ғылыми кеңесінің төрағасы*. Махмұд Мухаммад Фахми Хижази* қазіргі таңда, ол Қазақстандағы Египет Ислам мәдениеті «Нұр – Мүбәрак» университетінің ректоры, ол араб, қазақ елдерінің білім беру жүйесін салыстырмалы талдаумен айналысады және оған толық мүмкіншілігі бар.Тіпті, оны әл – Фараби танушы ғалымдар қатарына да қоса аламыз.

 Египет мұсылман мемлекеті болып саналады, сондықтан да оның білім беру жүйесі де негізінен дінге бағытталған. Алайда, діни пәндермен қатар ғылыми пәндер де сапалы түрде оқытылды. Тәрбие мәселесінде имандылық, еңбек, адамгершілік және т.б. бағыттарды алға қояды.

 *Бесінші бөлім,* Латын Америкасының білім беру саласындағы білікті мамандар мен педагогтардың педагогикалық көзқарастары баяндалған еңбектерге арналды. Оның бірі *Лауро де Оливейра Лима**(*Lauro de Oliveria Lima), ол бүгінгі күні де еңбек етуде, туған уақытын анықтау мүмкін болмады. Ол Бразилия білім (оқу – ағарту) министрлігінің орта білім департаментін басқарған, оны білім сапасын жетілдіру, мұғалімнің шеберлігі, дидактика мәселелері қызықтырған, сондықтан да еңбектерінің басым көпшілігі осы бағыттарға арналған*. Лауро де Оливейра Лима**(*Lauro de Oliveria Lima) – Рио – де Жанейродағы Жан Пиаже атындағы экспериментальды педагогикалық орталықтың негізін құрушы ретінде танылған.

 Алтыншы бөлімде ЮНЕСКО баяндамаларындағы білім беру саласына қатысты мәселелер қарастырылған. Соның ішінде біз «Қашықтықтан оқытудың шетелдік теориялары» тақырыбында жасалған баяндаманы бердік.

 МыңбаеваӘ.Қ.

 Әлқожаева Н.С.

Алмады,сондықтан да мүмкіндікті пайдаланып,өзінің қызметін тастап,Колумбус қаласындағы орта мектепке директор болды.

 1907 жылы У.Х.Килпатрик Колумбия университетінің мұғалімдік курсында Дж.Дьюидің кездеседі.Бұл кездесу оның өміріне елеулі өзгеріс алып келді.1911жылы тез арада диссертация қорғап,Дж.Дьюидің кафедрасында профессорлық қызмет атқарды.

 1918 жылы У.Х.Килпартик 18 беттен тұратын «Жобалар әдістері»тақырыбында мақала жариялайды,дәл осы мақала оны әлемге танытты.

 У.Х.Килпатрик 1965 жылы Нью Иоркте қайтыс болды.

 **Жобалар әдісі**

 I.Жобалық әдіс

Педагогика теориясында тәрбиелеу әдістері мәселесін зерттеу барысында педагогикалық тәжірибелердің кейбір туыстас түрлерін біріктіру қажеттілігіне көзім жетті.Осы мақсатта жетелейтін түсінік табатыныма үміттендім.Меніңше ол оқушы іс-қимылдарын анық көрсете алатын,айқын түсінік болуы керек еді.Сонымен қатар мұндай түсінік оқыту заңдарын қажетті қолдану үшін лайықты орын тауып және тәрбиенің этникалық қасиеттер элементтері үшін де орын беруге тиіс. «Тәртіп қасиеттері» түсінігі қоғамдық орта мен жеке ерекшеліктеріне бірдей түрде қатынасы бар.Жоғары да айтылғандар мен қатар,тәрбиенің өзі өмір деген түсінік сияқты аса маңызды жалпы ережеден тұруы міндетті сияқты.Бірақ барлық осы ережелерді біріктіретін түсінікке кіргізу мүмкін бе екен?Мүмкін болса ол үлкен табыс болар еді.Ондай біріктіретін сәтті түсінік табылған жағдайда тәрбие теориясын мазмұндау жеңілдей түсер еді;сондай-ақ аса жетілдірілген әдістерді тарату ісі де дамитыны анық.

 Сонда йжалпы түсінікті табу мүмкін бе еді? Міне мектеп ұйымдастырылуының ғасырлық мақсаты осы.Осы сұрақтар ойымды мазалағаннан бері мен іздеген ортақ идея жүректен шығатын мақсатты іс-әрекеттің негізгі элементі екендігіне сенімім арта бастады.

 Осы «мақсатты актіге» әсіресе «мақсатты» сөзін айрықша атап мен оған «жоба»ұғымын қостым.

 Бірнеше типтік мысалдар арқылы «жүректі» мақсатты актідеген ұғым туралы түсінік беріп кетейін.Өзіне көйлек тіккен қалыңдықты елестетіңіз.Егер ол өз ісіне жанын салып,бар ынтасымен өзі көйлекті пішіп,тіккен болса,мен мұны типтік жоба деп атайтын едім.Бұл жерде біз қоғамдық ортада «шын жүректен» жасалған «мақсатты акті» деп білеміз.Көйлек тігу мақсаты қойылғандықтан оның нақты түрі белгіленіп,сол мақсат бүкіл іс-қимылын билеп жұмыстың барлық жақтарын біріктірген болатын.Қалыңдық қыздың жұмысты «шын жүректен» істегені бізге белгілі.Жұмысы қоғамдық ортада өткені де белгілі.Басқа мысал ретінде мектеп қабырға газетін шығарып жатқан баланы алайық.Егер ол іске ынтамен кіріссе,біз жобаның негізін қалайтыніскерлік ықыласты көреміз.Біз хат жазып отырған оқушыны жер динамикасы ұстанымдарына сәйкес айдың қозғалуын түсіндіріп жатқан Ньютонның әңгімсін қызығушылықпен тыңдап отырған баланы,гректерді Филипп Македонскийге қарсы қоюға талпынған Демосфенді, «Жасырын Кешті» жазып жатқан Леонардо-да Винчиді,осы мақала жазып отырған мені,геометрияның қиын мәселе есебіншығарып отырған баланы мысалдар ретінде ала аламыз.Осы жоғарыда аталған мысалдардың бәрі жеке тұлғалық сипаттағы мақсатты актілер,бірақ көптеген топтық типтегі жобаларда бар:бір сынып қойылымға дайындалып жатыр,ұлдар тобы бейсбол ойнағанда тоғыздықты ұйымдастырады,оқушы өз достарына қызық әңгіме оқып беруге дайындалуда.Осыдан көретініміз жобалар олардың мақсаттары сияқты әр түрлі болуы мүмкін.Сонымен қатар біз сыртынан бақылаған фактілердің сипаттамасы нақты факторды ашпауы,яғни басты қойылған мақсатты көрсетпеуі мүмкін.егер біз біреудің істерді маңыздылығы бойынша тура нұсқауымен жасалатын істен бастап адам өз қалауымен бүкіл жанын салып орындайтын істерді маңыздылығына сәйкес қарастырсақ ,өз зерттеуіміздің нәтижелері бойынша шкаланың төбесінде, «жоба»,яғни «мақсатты акт»тұратын еді.Бұл жерде нақты ортасын бөлетін сызық өткізу қиынға түседі.Және Негеізгі ереженің маңыздылығы «шын жүректен»орныдалған істің деңгейіне байланысты арта түседі.

 Осы жалпы сипатқа кіріспеден кейін біз мақсатты акт шынайы идеалды өмірдің типтік бірлігі деп айта аламыз.Мұнымен біз барлық мақсат пен ынта міндетті түрде жақсы деп айтудан аулақпыз,бірақ адамдар өмір ағымымен жүріп қана қоймай,лайықты өмірін мақсатты іс-әрекеттен құруы тиіс деп тұжырымдаймыз.Біз тағдырдың бергенін немесе жағдайды пассивті қабылдайтын адамдарды мүсіркеп өз өмірінің иесі болып жалпы ережеге сүйеніп нақты мақсат-міндет қоятын,жобаларды құрастырып орындай алатын адамдар алдында бас иеміз.Өз өмірін реттей алатын адам тәжірибелік іс-әрекет талаптарына ғана емес,әдептілік,жауапкершілік талаптарына да сай келеді.Мұндай адам демократиялық азаматтықтың үлгісі бола алады.Мақсатты акт құлдың немесе крепостнойлардың өмірінде болуы мүмкін.Олар үстем тап жүйесі мүдделеріне қарай бөтен мақсат-міндеттерді орындауда жеке инициативасыз құлдық қызмет етуге мәжбүр.Күрделі істерде олар жоғарыдан түскен жоспарларға сүйеніп,нұсқау бойынша орныдайды.Олардың қызметі үшін басқалар жауап беріп соған сай нәтижесін шығарады.Құлдардың басына түскен жағдайда қажетті құлшылық деңгейі оларға жоспар құруға бөгет болады.Біз демократияны есепке аламыз.

 Мақсатты акт демократиялық қоғамдағы лайықты өмірдің типтік бірлігі деп анықтаған болсақ,онда оны педагогикалық тәжірибені де типтік белгісі деп алсақ та болар еді.Біз американдықтар,жылдар өте келе тәрбиеге болашақ өмірге дайындық деп емес,өмірдің өзі деп қарағанды қалаймыз.Біз ұсынып отырған түсінік осы мақсатқа жеткізетін шешуші қадам болып табылады.Егер мақсатты акт лайықты өмірдің типтік белгісі болса онда тәрбиені мақсатты актілерге негіздеу арқылы оны лайықты өмірмен парапар қоямыз.Тәрбиені өмірлік негізіге қоюды қолдайтын дәлелдердің бәрі біздің жағдайымызды қолдайды.Өмірге негізделген тәрбиенің өзі өмір болады.Сонымен мақсатты акт тәрбиеден өмірді тудырса адамды болашаққа дайындау үшін қазіргі өміріндегі тәжірибеден артық тәжірибе таба алмаспыз.Бір істі орындау арқылы біз іс үйренетініміз баяғыдан белгілі.Болашақтың лайықты өмірі дұрыс таңдалған мақсатты актілерден құралса,онда ақылдыбасшылықпенқазіргі кезде жасалған мақсатты актілерде жаттығудан артық не бар?Бұл үшін баланың жоспар құру мүмкіндіктері мол болуы тиіс.Және олөз істерінің нәтижесіне жауапты болуы крек.Бала нағыз жетістіктерге жетуі үшін оның қоршағанг айналасы өмірінің барлық жақтары оның ішінде достары да қажетті жағдайда мұғалім көмегімен оның ашылуына жәрдем беріп,жақсысын асырып жамынын жасырып көмек көрсетуі тиіс.

 Мақсатты актіні оқытудың типтік түріне айналдырудың айқын негізін біздің жоспарымыз арқылы қол жеткізілетін оқу заңдарын қолдануда табамыз.Бұл заңдарды осы мақалада қолдап түсіндірудің қажеті жоқ деп ойлаймын.Біздің әр қимылымыз іс жүзіндегі ережеде көрсетілген реакция деп білеміз.әр реакция нақты жағдайда жауап береді,өйткені жүйке жүйесінде осы ережені сол реакция мен байланыстыратын ассоциациялар болады.Ол ассоциациялардың кейбірі өмірге келген кезден бастап пайда болады,мысалы баланың қарны ашқанда жылуы.Бұл жерде ашығу стимул қарны ашқан бала тамақты сөйлеу арқылы сұрап алады.Осы ассоциацияларды қабылдау немес өзгерті үдерісін біз *ілім* дейміз.Ассоциациялардың пайда болуы мен өзгеруіне себеп болған жағдайларды анықтау сол ілімнің заңдары болып табылады.Ассоциациялар кез келген уақытта қозғала қоймайды:мысалы,ашуланған кезімізде күлкіні бсақаратын ассоциациялар дайын бола алмайды;басқа жағымссыз қимылды басқаратын ассоциациялар керісінше дайын тұрады.Белгілі ассоциациялар дайын тұрғанда іс-әрекет ләззат әкеледі,ал қимылсыздық қанағаттанбаушылықты тудырады.Белгілі ассоциациялар қимылға дайын болмаған кезде қимыл қанағаттанбаушылықты тудырады,ал қимлысыздық ләззат тудырады.Осы екі тұжырым дайындық заңын құрйды.Бізге қатыстысы заң-қимыл заңы-өзгеріске қабілетті ассоиация іске қосылғанда нәтижесінде ләззаттану немесе қанағаттанбауына қарай ол бәсеңдейді немесе бекиді.Қарапайым психология бұл екі заң туралы үшінші ,нақты айтқанда жаттығу заңына қарағанда көп біле бермейтін бірақ біздің алға қойған мақсатымыз үшін әрбір жаттығуға тән қайталау қимыл заңын қолдану болып табылады.Оқыту үдерісін нақты түсіндіруге қажетті басқа да заңдар бар.Әдетте адам ашулы,ызалы болса,ол туралы жынданған,есі дұрыс емес деп атайды.Аталған жағдайда ашуланған объектіге зиян келтіру мақсатында көптеген ассоциациялар ортақ мақсат шеңберінде бірігіп іске қосылатындығын білдіреді.Осындай жағдайларда:а)мақсатқа жету үшін жұмыс істеуге дайын,жарамды қуат қоры;ә)шұғыл қимылға қатысы бар ассоциациялардағы дайындық жағдайы;б(біздің жоспарымыздағы мақсатқа жетуге бөгет болатын ассоциациялар жағынан дайындықтың болмауы.Адам туралы сөз қозғағанда көңіл-күй орнату» қабілеттілік бағытты іс-қимылға нақты қабілеттілігін білдіреді.Біздің талқылау тәртібі бойынша мұндай қимыл объективті жетістікті ғана көздеп қоймайды,сонымен қатар аталған жұмыс үдерісіне білім алуды қажет етеді.Іс-әрекетітабысқа әкелген ассоциациялар қаттырақ бекітіледі: «ынта» ықпалымен әрекет ететін ассоциациялар жүйесі. «Ынта»,дайындық,бағытты іс-әрекет,табыс,қанағаттану,білім алу-осылардың бәрі бір-бірімен тығыз байланыста.

 Мақсаттыакт білім заңдарын қалай қолданады?Ұл бала ұшуға міндетті қағаз жылан жасаумен айналысуда.Бірақ осыған дейін ол өз мақсатына жеткен жоқ.Оның көздеген мұраты белгілі.Мұраты мақсатқа жетуге негізделген «ынта».Мұрат «ынта» секілді баланы қиындықтар алдында мойымауға жетелейтін ішкі талпыныс болып табылады.Бұл талпыныс дайындық пен білім және ойдың қажетті ішкі қорын береді.

 Баланың көзі мен қолы шапшаңырақ қимылдайды.Ынта мақсатқұа айнала бере баланың ойын басқарып,жоспар мен материал таңдатып қажетті сенім тудырып,олардың қойылған мақсатқа жарамдылығын тексереді.Талпыныс мақсат болып табылған жағдайда табыс мәселесін шешеді:жылан ұшу керек,олай болмаған жағдайда мүмкіндік босқа кеткен болады.Екінші кезектегі тапсырмаларды орындау кезіндегі табысқа жету қанағаттандырады.Ілімнің екінші заңы атап айтқанда іс-әрекет немесе қимыл заңының ықпалымен қанағаттанарлық түрлі ассогциацияларды нығайтып жақсы ұшатын жылан жасап шығуға алып келеді.Сонымен,талпыну қимылға мәжбүрлейді,ішкі мүмкіндіктер қорымен пайдалануды үйретеді,жұмысты аяғына дейін жеткізуге бағытталады және қуанышты аяқталуына орай баланың санасында оның еңбегінің барлық табысты баспалдақтары бекиді,ол баспалдақтардың әр қайсысы табыстың ажырамас бөлшегін құрайды.Шынымен мақсатты акт ілім заңдарын қолдана алады.

 Бірақ бұл есеп беру талпынудың одан шығатын білім алуға деген ықпалын тауыса алмайды.Өзіңізге екі қарама-қайшылықты елестетіңіз:екі бала қағаздан жасап отыр,оның біреуі жұмысқа жанын салып,біз жоғарыда көрсеткендецй «шын жүректен» жасап отыр,ал екінші бала болса амал жоқтан біреудің нұсқауымен өзіне ұнамайтын жұмыс жасап отыр.Біздің түсіндірмемізді жеңілдету үшін екінші бала мұғалімнің нұсқауы бойынша бірінші баламен теңдес жасап отыр десек болады.Екі жыланның пайда болуына себеп болған жүйелі іс-қимылдарды бұл жағдайда негізгі реация деп атаймыз.Жоғарыда айтылған екі жағдайда бұл реакциялар бір шетінен ұқсас екінші жағынан қарама-қайшы болып келеді.олардың ұқсас жақтарынан біз әдетте сабақ мақсат деп анықтайтын реакциялар тегін құрайды-ол бізді қызықтырып отырған қысқартуға келмейтін сыртқы минимум.Бұл сабақтарды біз қажет жағдайда жаза қолдану арқылы болса да міндеттеуге құқықтымыз,екі жыланның пайда болуына себеп болған негізгі реакцияларға қатысады.Бұл қосымша реакциялар «ассоциативті»және қосалқы болып бөлінеді.Ассоциативті реакциялар деп біз негізгі реакциялармен біз пайдаланатын материалдармен және біз көздеген мақсаттармен тығыз байланыста оянатын ойларды айтамыз. «Бірге қатысушы» ұғымы деп біз кейіннен жағдайлар мен икемдерді қалыптастыратын жылан жасауда алшақ қатысатын реакцияларды түсінеміз.Осылайша өзін-өзі сыйлау және сыйламау сонымен қатар ұқыптылық тазалық сияқты қасиеттер тәрбиеленеді.

 Табысқа жетелеген қанағаттану арқылы әрекет ететін қатты «ынта» сол табысқа жеткізген ассоциацияларды нығайта түседі.Біреудің айтуымен жасаған жағдайда іс басқаша көрінеді.Бұл жерде біз некі»ынтамен» кездесеміз: біреу ібұйрықпен «біреуі үшін жасалған жылан,екінші өзіндік «ынтаның»мақсаты,сонымен қатар басқа- бұйрық болмаса басқа жолмен жетуге болар еді.Бұл «ынталардың» әрқайсысы қанағаттану мүмкіндіктерін көздейді және соған байланысты білім алу мүмкіндіктеріне сәйкес келеді.Бірақ екі»ынта» екінші «ынтаның» қанағаттану бөлшегін жойып негізгі білім алуға бөгет жасайды.

 Сонымен қатар «шын жүректен» жасалған мақсатты акт үшін негізгі реакцияның түрлі бсапалдақтары өзара байланысып тұрады.Бұл жылан жасаудың жалаң техникасына қатысты болғандықтан «шын жүректен» жұмыс жасаған баланың алған білімі ұзақ сақталып ол білім мен машықтың жоғары деңгейіне ие болады.

 Ассоциацивтік реакцияларды алсақ олардың ерекшеліктеріне онша қатты білінбейді. «Шын жүректен» жасалған жұмыстың біріккен ынтасы ішкі ресурстардан пайда әкеледі.Мүмкіндік бола қалған жағдайда ұқсас реакциялар тобы алға шығады.Ой әр алуан жаққа жүгіріп әр қадам басқа тербелістермен көптеген тәсілдер арқылы байланысады.Бала алдында түрлі бағыттарда мүмкіндіктері ашылып олармен қызығушылығын уақытша негізгі мақсаттың болуы арқылы ғана тоқтатуға болады.Қанағаттану элементі оған ашылған жаңа ассоциацияларды көрсетеді,сондықтан баланың миында да пайда болған біріккен ой жиынтығы ұзағынан сақталады.Осының бәрі екінші балада болмайды.Тыйым салынған «ынта» қарсыласқан сайын оның ойының жарық сәулесін сөндіріп тұратын болады.Оның іске деген қатынасы дайындықтың болмағандығымен сипатталады.Қосымша реакциялар көп болмайды және оларды бекітуге қажетті қанағаттану элементтері де болмайды.Бірінші бала біріккен идеяларға бай болса,екінші балада ол кемдеу яғни жетіспейді.Біреуінде мықтап сақталған нәрсе екіншісінде өткінші болып келеді.Екі баланың қарама-қайшылығы қосалқы нәтижелерден аса қатты білінеді.Бірінші бала мектептегі өз жұмысына қуанышпен сеніммен қарап басқа жобаларды жоспарлап отырса екіншісі мектепті көргісі жоқ ол сырттан өзінің « менін»іздестиіре бастайды.Біреуі үшін мұғалім –досы,жолдасы болса,екіншісіне –қадағалаушы,жауы болып көрінеді.Біріншісі өзін мектеп пен қоғамдық ұйымдарда өзін еркін сезінеді,екіншісі оларға қорқыту,үркіту құралы ретінде қарайды.Одан қалса жұмысқа деген бірігу достьастық арқылы ынта ұқыптылық пен инабаттылық сияқты әдіснаманың қажетті тұжырымдарына ауысады.

 Біз қорғап отрыған жобаның адамгершілікке қандай ықпалы бар?Бұл сұраққа нақты жауап беру мүмкін емес.Жеке менің ойымша мен баланың адами қаситеттерін дамыту мүмкіндіктеріне оны жақтайтын мықты дәлелдеме ретінде қараймын.

 Менменшілдік жетекешілдікке бой бұруды және тапсырма беру мен оқушыларды бөлек парталарға жалғыз отырғызатын әдеттегі жүйеге қарсы мықты тарау деп санаймын.Адамгершілік ең алдымен біріккен қоғамдық қатынастарға қатысты.Бұл өз жүріс-тұрысын қоғамдық топтың амандығымен бірлесе білім алуға бейімділік деп білеміз.

 Осыған орай біз балалар мектепте идеяларды бағалау кезінде дұрыс тұжырымдауларын дамыту үшін қажетті идеялар қорын құруға тырысамыз.

 Енді біз мектеп тәрбиесі ісіне жақында йтүсеміз.Жоба түрлерінің жіктемелерін қарастырайық: 1-түрдің мақсаты белгілі бір ойды немесе жоспарды сыртқы пішінге келтіру мысалы,қайық жасау,хат жазу,пьеса ойнау; 2-түрдің мақсаты эстетикалық толқудан ләззат алу мысалы қызықты әңгіме немесе симфония тыңдау,көркем суретке түсініп қарау; 3-түрдің мақсаты ойда туындаған қиындықты жеңу,мысалы қырау түсеме жоқ па,Нью-Йорк Филадельфиядан көлемі жағынан неліктен өскенін анықтау сияқты есептерді шығару; 4-түрдің мақсаты-кейбір мәліметтерді талант немесе білім алу мысалы:француздың дұрыс емес етістіктерін жаттап алу.Бұл топтамалар бір-бірін алмастырып екіншісінің мақсатына жету үшін қолданыла алады. Топтама үшін келесі амалдаржасалды: ұмтылыс,жоспар және бағалау.Біз дамытып отырған жалпы теория бойынша бала әрбір келесі қадамын өздігінен жасауы керек.Толық келеңсіздік қолдаудан гөрі үлкен зиян келтіреді.Қарама-қайшы қауіп бір жағынан баланың жұмыс істей алмай қалуы немесе уақытын бос өткізіп алу қаупі туындайды.Мұғалім жоғарыда айтылған қауіптерді айналып өтіп осы қыспақтардан өткізуі тиіс.Әрине ынта қызметі мен осы үдерісте ойлану үшін қалдыру қажеттілігі туралы айтудың керегі жоқ.Бала өскен сайын өз жұмысының нәтижесі туралы саналы түрде сын айту үшін төртінші қадамға назар аудару керек.

 2-топ эстетикалық толқу мен ләззатану біздің тізімге аса лайықты. Емес болып көрінуі мүмкін.Жұмыс үдерісі мен ынта факторы басқарады және ол ойлану сапасына ықпал етеді.Бірақ мен ұсынатын нақты іс қимыл жолын білмеймін.

 3-топ,біздің мектептегі әдетті қызметімізге сай.Осы себеп бойынша мен оған аса қатты назар аударудан аулақ болдым.Біздің мектептер қоғамдық қызметтің дамуына мұқтаж болып отыр.

 4-топ, мұнда ерекшге оқу мәліметтері мен қабілет туралы мәселе көтеріліп,1-топтағы жолмен жүзеге асады:ынта мақсат,орындалуы мен бағасы.Бірақ бұл жағдайда жоспарды құру психолог тарапынан болса,өте жақсы болар еді.Және бұл топ өзіне аса мән беру арқылы қауіп тудыратындығымен ерекешеленеді.Кейбір мұғалімдер берілген тапсчырманың шын мәнінде жоба немесе жаттығу екендігін нәтижесі екі жағдайда да белгілі дәрежеде әр түрлі болса да нақты ажырата алмайды.

 Біздің мақала шеңберлері пәннің басқа маңызды ережелерін талқылауға мүмкіндік бермейді: біздің жоспарымызға жауап беру үшін сынып жиһазында орта мен оқу құралдарында,мүмкін мектеп архитектарсында өзгерістер енгізілуі тиіс;одан қалса,мектепті сыныптарға бөлу мен басқа сыныпқа ауыстырудың жаңа тәсілдері әбден мүмкін.Демократия үшін қабілетті,ойшыл,қиын жағдайларда дұрыс шешім қабылдауға қабілетті өздеріне сенімді,жаңа әлеуметтік жағдайларда өмір сүруге бейімделген азаматтарды дайындайтын мектеп тәжірибесінің жаңа түрін қалыптастыру өте маңызды.Қиындықтар туралы бір мәселе үшін арнайы мақала жазу керек:дәстүрлер қайшылығы,салық төлеушілердің;дайындығы жоқ және талантсыз мұғалімдер;іс-әрееттердің жасалған практикалық жоспары,әкімшілік пен бақылауды ұйымдастыру тәсчілдері туралы мәселелер.Егер жаңа қозғалыстың тамыры тереңге кетпеген жағдайда осы аталған және басқада қиындықтарды оны жоюға мүмкіндіктер туындар еді.

 *Елена Паркхерст*

 *(1887-1973)*

 *Американт педагогы Елена Паркхерст өзінің барлық ғұмырын тәрбие бостандығы идеясына арнады.Оның есімі мектепте оқытудың Дальтон-жоспары әдісін ұйымдастыру мен тығыз байланысты.*

 *Е.Паркхерст 1887 жылы АҚШ-тың Висконсин штатындағы Дьюранд қалашығында дүниеге келген.1904 жылы орта мектепті аяқтағаннан кейін өзініңі қызмет жолын ауыл мектебінде мұғалімдіктен бастады.Содан кейін мемлекеттік Висконс мұғалімдер колледжіне түсіп,1907 жылы дипломдық жұмысын атақты Колумбия университетінде қорғап нәтижесінде ол бакалавр дәрежесі атағына ие болды.Е.Паркхерст өзінің білімін Еуроапның Мюнхен және Рим университеттерінде жалғастырды.Римде ол Мария Монтессоримен кездеседі,бұл кездесі оның өміріне жаңа бетбұрыстар әкелді.*

 *Одан соң Е.Паркхерст 1911-1915 жылдар аралығында педагогикалық колледжде алдымен Такомаеда соданс соң өзінің туған жері Дьюранд қаласында сабақ береді.*

 *Осы кезде ол мектептегі оқу жұмысының лабараториялық жоспарын жасады,оны тек 8 жылдан кейін ғана Дальтон мектептерінің бірінде қолдануға мүмкіндік туындады.*

 *Е.Паркхерст М.Монтессоримен тығыз қарым-қатынас жасады,іс жүзінде,1917-1918 жылдар аралығында М.Монтессоридің Нью-Йорктағы оқытушылар даярлайтын колледжін басқара отырып оның АҚШ-тағы ресми өкілі болды.*

 *1918 ж. Массачусетс штатындағы кішкентай қалашық Далтонның бір метептерінде алғаш рет лабараториялық жоспар қолданылды тжәне сол уақыттан бастап «Дальтон жоспар» деген атаққа ие болды.Дальтон жоспары Е. Паркхерстің өзі басқарған Нью-Йорктегі жеке меншік мектепте 1920 жылдан бастап тиімді жүргізілді және 1942 жылы зейнеткерлікке шыққанға дейін осы мектептің директоры болып қызмет атқарды. «Дальтон-жоспарының» негізінде оқушылар білім беру бағдарламасын тез әрі жақсы игеру үшін олардың осы пәнге деген қызығушылығының болуы және оны өз қозғалыс дәрежесінде қабылдауды қажет деген тұжырым жасалды.Мектеп оқушылары сыныптарға месе, «лабораториялық бригадаларға» бөлінді,олардың әрқайсысы белгілі бір уақыт аралығында берілген оқу материалдарын үйренуге мектеп басшылығымен әр ай сайын келісім шартқа отырды,соңынан берілген уақыттың мерзімі аяқталу кезеңінде бригада орындалған жұмыстары туралы есеп берді.Бір келісім шарт аяқталғаннан кейін бригада құрамы қайта жинақталуы мүмкін.Мектеп оқушылары сыныптарға месе олар өз бетімен немесе бригада болып өздерінің жұмыфстарын орындау үшін алдымен лаборатория жүйесіне жинайтын соңында есеп берді.*

 *Жүйенің қиындығына қарамастан орындалған жұмыстарды есепке алу барысында оқытудың тиімділігі артқанымен тәрбиелік маңызын оқу тапсырмаларын орындауы мен мәселені қоюға байланысты бағалау қиын.1922 жылы Е.Паркхерст «Дальтон-жоспары» тақырыбында осы жоспар бойынша оқыту еңбегңн жариялайды,оның бұл жұмысы оны және оның жүйесін әлемге танытты.Кітап көптеген тілдерде аударылып бірнеше рет қайтадан басып шығарылды.Нәтижесінде 1928 жылы Голландияда Дальтон-жоспары бойынша лағшқы еуропалық мектеп ашылды,оның артынша осындай мектептер Еуропаның барлық елдерінде де ашыла бастады.Қазіргі уақытта әлемде Дальтон-жоспары бойынша жұмыс істейтін 1000-ға жуық мектептер баар.*

 *1942 жылы Е.Паркхерст мектеп директоры қызметін тастап Йельск университетінде магистрлік диссертациясын қорғады және өмірінің соңына дейін тәрбиенің бостандыңғы туралы идеяның кең таралуы,балаға және оның көзқарасына құрметпен қарау ,балалық шақта өзін-өзі бағалауды мойындау мәселесімен айналысты.Ол телеарна мен радиода атақты педагогикалық бағдарламалар мен көрсетілімдерді жүргізді және әр түрлі конференциялар мен съездерде баяндамалар жасады.*

 *Е.Паркхерст 1973 жылы Кеңестік кезеңде жарық көрген «Дальтон – жоспары» бойынша оқыту мен тәрбиелеу тақырыбындағы орта мектептер жүйесінде кеңінен қолданылған еңбегін ұсынып отырмыз.Орыс тіліне аударлыған да осы еңбек қана болатын.*

 **Дальтон Жоспары бойынша оқыту мен тәрбиелеу**

 Жоспардың ұстанымдық негіздемесі

 Егер жаңа менктеп типтері жеке тәжірибені басшылыққа алса ескі мектептер мәдениетті ( «дайын тәжірибе» ) жүзеге асырудың құралы болып табылады.

 Дальтондық Лабораториялық Жоспар осы екі ағымды қосатын ескі және жаңа мектептің міндетін шешуге көмектесетін жол болып табылады.

 Мәдени жетістіктермен танысу мектептер мойындауға тиіс өмірдің өзінің маңызды элементі болып табылатын тәжірибенің бір түрі.Мұның барлығы әрбір тұлғаның даму еркіндігі негізгі ерекшелік болып табылатын қоғам ретінлде қызмет ететін мектеп болғанда ғана мүмкін болмақ.Еркіндіктің үлгі тұтар түрі ол жүгенсіздік немесе тәртіпсіздік емес.

 Еркіндіктің идеалды формасы ол бұл баланы өз еркімен жіберу немесе тәртіпсчіздік емес. «Ойына не келсе соны жасайтын бала»,ол жәй нәрсе емес.Кеірісінше ол өқоғамдықөмір сүруге өте қабілетсіз болып теріс әрееттердің құлы болып қатігездлікке өзімшілдікке тез беріледі.

 Балаға жауапкершілікті үйлесімді даму мен өз күш қуатын қолдануға жағдай жасау керек, өйткені ол өзі сияқтылармен бірге өмірсүруге саналы аяқ басуы тиіс.Дальтондық Лабораториялық Жоспар балаға мораль.ақыл-ой еркіндігін береді,ол өз кезегінде баланың өмір сүруінде маңызды рөл атқарады және бұл оның тән саулығын жақсартады.Сондықтан да еркіндік Дальтондық Лабороториялық Жоспардың негізі болып табылады.Балаға қандай да бір пәнді үздіксіз толық меңгертумен айналысу үшін,толық еркіндік қажет және ол соған қызығушылық танытса жұмыс үдерісі барысында ол барлық қиындықтарды жеңе алатын,қиындыққтарға төзе алатын болады.

 Жаңа жоспар бойынша балаға нұсқау беріп,қоңырау соғу жоқ,яғни оған өзін қызықтырып отырған нәрсені тастап,басқа пәнді немесе келесі мұғалімді таңда деген нұсқау жоқ.Бұл баланың күш қуатын құр бос жұмсалуынан сақтайды.Күнделікті пәндердің шартты ауысуы көп уақыт пен күш жоғалтады,сондықтан тиімді емес.Қазіргі кезде балғабілімді өз қозғалысына қарай меңгеру мүмкіндігі берілмеген,ол ешнәрсені ешқашан жеткілікті түрде игермеген.Яғни еркіндік-баланың өзіндік қозғалысы.Басқа біреудің қозғалысын қайталау,ол үшін құлдықпен тең.

 Дальтондық лабороториялық жоспардың негізін қалаған екінші қағида,кооперация немесе мен өзім атағандай топ өміріндегі қарым-қатынас.Доктор Джон Дьюидің «Демократия және тәрбие» атты кітабынан үзінді алсақ,бұл сөздің мағынасын керемет түсіндіріп берген. «Демократиялық тәрбиенің міндеті-дейді ол,бұл тек еқана жеке адамды өзөміріне қатысушы зиялы топтардың емес,сонысмен қатар әр түрлі қоғамдық топтардың арасында тұрақты өзара қарым-қатынасына ықпал еті болып табылады».

 Ескі педагогикалық жүйе бойынша оқушы өз уақытының басым бөлігін өз тобында өткізбейді,өзінің құрдастарымен тек бір ғана менктеп бағдарламасы деп аталатын ақыл-ой жолында түйісуге міндетті болады.

 Мұың салдарынан балақоғамға қарсы болуға бейімделіп,бұл қасиет мектепті аяқтағанана кейін де оған сіңісті болып кетеді.Мұндай оқушы өз сыныбының «зиялы қатысушысы»болуы да мүмкін.Бірақ демокраиялық тәрбие басқа да көп нәрселерді қажет етеді.Нағыз әлеуметтік өмір-бұл адамдардың өзара қарым-қатынасы емес,ол-кооперация және өзара қарым-қатынас жасау.мектеп қоғамдықөмірдің нәтижесі-әлеуметтік тәжірибесі-егер оның барлық бөліктері немесе топтары жекелеген адамдармен бірге тұтас халықтарды да мектептен тыс жерде байланыстыратын жақын қарым-қатынаста,өзара тәуелділікте болса ғңана жүзеге асыра алады.

 Двльтондық Лаборториялық Жоспар,оқушының қоғамдық топтың бір мүшесі ретінде еріксіз іс-әрекеттер жасауына жағдай туғызады.Ол осы қоғамдық топқа қабылданады немесе іс-әрекеттің қоғамдық болу,болмауына байланысты одан алсататылады.Бұлзаң мектепте жэәне үлкендер ортасында да осылайша жүзеге асырылады.Заңның қолданыста болуы үшін сырттан жүктелмеуі,яғни смырттан нұсқау берілмеуітиіс,ол қоғамдық бірлестіктер өмір сүріп отырған қоғамның өзінде туындаған жазылмаған кодекс.

 Қоғамдағы өмірдің құнылығы,әрбір жеке адамның осы қоғамның мүшесі ретінде,барлық нәрсеге жауапты әріптес екендігін түсінуінде.

 Бұл мектеп өмірінің маңызды мәселесі.мектеп өмірі,оқушыны да,мұғалімді де сырт қалдырмайтындай ұйымдастырылуға және әркім өзінің үлесін қосып,барлық іс-шараға белсенділік танытуы тиіс.кейбір мұғалімдер оқушының жеке іс-әрекетіне шекетеу қойып,қаталдық көрсетіп беделге ие болуға тырысапды.Дальтондық Лабораториялық Жоспар бойынша жасанды беделге ие болуға жол берілмейді.

 Оқушылардың көзқарасы бойынша ереже мен нұсқауларға бағынған балада әлеуметтік өзіндік сана дами алдмайды,бұл әлеуметтік тәжірибе үлкен өмірге даярлық.Білімді меңгеру бойынша ескі мектептер әлеуметтік тәрбие аумағында маңызды рол атқарады.Бала ешқашан өзі түсінбешген нәрсені өз еркімен жасауға тырыспайды.Баланың таңдаған ойыны мен әрееті,оның жоғары ләззат алатын жеке мүмкіндіктерінің бағасы.Балаға таңдау құқының берілуі,оның жауапкершілігін арттырыпоның ақыл-ойы микроскоп ретінде жұмыс жасайды,ол мәселені аяғына дейін жеткізу үшін жан-жақты зерттеп,таразылайды.Осындай еркін жағдайдың өзінде мектептегі сабақ барымсында баланың ақыл-ойы дәл осылай жұмыс жасайжы.

 Дальтондық Лабороториялық Жоспар мақсатталаған идеалды көздей отырып,балалардың алдына соған жете алатын нақты міндеттер қояды.Ары қарай бала өзінің әрекеттері әдістеріарқылы мәселені шешудің жолын қарастырады.Жұмыстың нәтижесіне жэауапкершілік баланың интеллектуалдық әлеуеттік күшін дамытып қана қоймай,сонымен қатар оның мінез құлқын,ойлау қабілетін де дамытады.Бірақ бұл тәрбиелік үдерісті орындау үшін,баланың өзін өзі тәрбиелей алатыдай қойылған міндеттер мен толықтай танысуына мүмкіндік берілуі тиіс.Жарыста қайда бару керектігін кім білсе сол жеңіп шығады.Сондықтан да оқу жылының басында оқушылар 12 айлық жұмыстың көлемі және мазмұны мен таныстырылуы қажет.Ол оның оқуы барасында жасалған жоспарын талдай алуына көмек ебереді.Сонда ғана көз жұмып алғап жылжымай ол өзінің қандай жолдды таңдау кректігін ай сайын апта сайын не істейтінін және барлық жұмысты қалай атқаратыын білетін болады.

 Бала өзінің жасайтын жұмысының мақсаты және қолданатын құралдыһарын білмей жатып оны орындауға қалайша қызығушылық танытпақ?Педагог қалайша баланың психологиясын зерттемей нәтиже күтеді?Оқытушы мен оқушы үшін де жұмысты толық қамту маңызды.Тәрбиелеу мен оқыту шындығына келгенде ұжымдық іс.Мұғалімнің және оқушының жетсітігі немесе керісінше нәтижеге қол жеткізе алмауы өзара тікелей байланысты.

 Балалар дәл ересектер сияқты (егер біз осыған сенер болсақ) қойылған мақсатқа жетудің жолын іздейді.Қалай ойлайсыздар,егер балаға дальтондық жоспардағыдай кез келген жұмысқа жауапкершілік жүктегенде ол не істейді?Әрине жұмысты орындаудың ең жақсы әдісін табуға тырысады.

 Ол жоспарды таңдап соған сай әрекет етеді.Егер оның сызбасы мақсатқа сай болмаса басқасын жүзеге асыруға тырысады.Келе-келе ол дәл осындай жұмыспен айнвалысып жүрген достарымен кеңесудің тиімділігін түсінеді.Бірігіп мәселдені талдау,өзінің ойын,әрекет ету жоспарын түсінуге көмектеседі.Аяқталған жұмыс-жетсітіктің дәлелі.Оған баланың не ойлағаны сезінгені және жұмыс барысындағы күйзелістері жатады.Бұл шынайы тәжірибе.Сонымен қатар бұл жеке даму мен ұжымдық қарым қатынас үдерісіндегі мәдениетті игеру болып табылады.Осылайша мектеп өмірге аайналады.

 Дальтондық Лабораториялық Жоспар баланың өз уақытын қажетіне қарай жұмсауды,бөлуді үйретеді.

 «Тәрбиенің сыры-дейді Эмерсон,-оқушыларға деген құрмет».Оның не істеу және нені білу керектігін сіздер таңдауға тиіс емесссіздер.Ол таңдалынып анықталып қойған,оның сырының кілтін бала өзі сақтайды.Сіздің қысымыңыз үнемі нұсқау беруіңіз,жөнсіз араласуыңыз оны жолдан тайдыруы мүмкін.Шыдамдылық көрсетіп табиғаттың жаңа жасамапаздығын күтіңіз.Табиғат ұқсастықты жақсы көреді,бірақ қайталауды емес.Баланы құрметтеңіздер!Өзіңіздің үлкендігіңізбен басымшылдық көрсетпеңіз.Бірақ оның жалғыздығына жол бермеңіз.

 Қысқасын айтұанда Дальтондық Лабораториялық Жоспарыдың міндеті-синтез.Ол мектептің тұтсатық тұрғыда қоғамдық бірлік ретінде қызмет етуінің қол жетімді жеңіл амалдарын көрсетеді.

 ***Карл Роджерс***

 ***(1902-1987)***

 *Гуманистік педагогика мен психологияның негізін қалаушы.*

 *Ол 1902 жылы 8-қаңтарда дүниеге келген.Оның отбасында алты бала болады.Карл-төртінші бала.Ол ұялшақ және жасқаншақ бала болып өсті.Оның сүйікті ісі-оқу еді.Роджерс ауыл шаруашылығын меңгеру мақсатында колледжде оқыды,екі жылдан кейін діни оқуға бет бұрды.Ол христиан дінін қабылдады.Кейіннен теологиялық семинарияда білімін жалғастырды.*

 *Батсытағы сапарынан кейін ол психологияға қызыға бастады.Роджерс сырттай психология курстарын Винсконсинск университетінде оқыды.Кейін Колумбиялық университетке қарасты педагогикалық колледжде білімін шыңдай түсті.Тұлға деген құрылымда ол мен үшін орныққан қоршаған ортамен қарым-қатынас ең тиімді деген-ді.*

 *1945жылы Чикагоның университетінде өзінің жеке кеңес беру орталығын ашады.*

 *Оның ең танмалы кітабы- «Тұлғаның қалыптасуы» ( «Становление личности»).*

 *1969 жылдан бастап адам тұлғасын зерттеу орталығында қызмет атқарды.*

 *К.Роджерс 16 кітап,200-дей мақала жазған,оның жұмыстары 60 шет тілдеріне аударылған.*

**Мұғалім болсам,өзіме қандай сұрақтар қояр едім**

 Маған гуманистік психология саласы атынан әдетте «дарынды», «икемді» балаларға берілетін білімінің сапасы жайлы баяндама оқуға ұсыныс жпасады.

 Алайда менің ойымша бүгінгі тайтар ойым барлық балаларға қатысты болмақ.Мен әр баланың бойында әлі ашылмаған шығармашылық мүмкіншіліктердің бар екендігіне сенімдімін.Шындығында осында отырғандар жолы болғыш ұстаздар,себебі олардың шәкіртерінің бойындағы оқуға деген ынталары өзге балалардан да жоғары.

 Мен көтеріп отырған мәселе жайлы маңызды тұыжырым айтатындардыңқатарына жатпаймын.ешқашан мектеп мұғалімі болып көрмегенмін,бірақ аз уақыт университетте студенттермен жұмыс жасағанмын.

 Соған қарамастан егер мен дарынды ең қарапайым балалардң мұғалімі болсам өз-өзіме қандай сұрақтар қоятынымды ұсынып отырмын.

 **Бірінші сұрақ:** «Бағдарламадан тыс» өз бетімсен оқитын бала қандай бала?Бұл менің балаларға бармас бұрын өзіме қоятын алғашқы сұрағым.Осы кезде балалық шағымның елесі көзімнің алдында зымырап өткендей болады.Егер маған мектепте оқу мүмкіндігін тағы бір рет берсе мен оқуға шығармашылық жағынан қарар едім.Күндердің күнінде мен он үш жасымда түнгі көбелек жайлы кітапқа кезіктім.Сол сәтте жасыл қанатты қызыл түспен жүргізілгендей бір ғажап түнгі көбелекке назарымды аудардым.Мен әлі күнге дейін сол бала кездегі алған әсерден болар,оны сол күйінде елестетемін,сөз жетпес ғажап түнгі көбелекке назарымды аудардым.Мен әлі күнге дейін сол бала кездегі алған әсерден болар оны сол күйінде елесетемін,сөз жетпес ғажап лаванда гүлінің түсіндей ерекше жолақтарымен жасыл алтындай жарқырайды.Таң қалдым.Бір қорапшаны таптымда осы көбелекеке үй жасай бастадым.Түнгі көбелектер отьасы кішкене жұмыртқаларды басып шығарды,ал мен кішкене құрттарды тамақтандыра бастадым.уақыт өте оларға күтім жасауды да үйрендім,түнгі көбелектердің бүкіл үрім-бұтақтарын өсірдімү.Ғажап нәрсені үйрендім.Көз алдымда олардың тырнақтай өлшемдегі қанаттары-5-7 дюймға дейін жетті.Бұл өте тамаша ғажап еді.Ешкімнің мәжбүрлеуінсіз өзімнің қалауыммен жасалған ауыр жұмыс еді.Күнде мен өімнің жәндіктерімен әр түрлі ағаш сорттарының жапырақтарын теріп ұзақ қыс бойы жібек құрттарды да бақтым.

 Ең бастысы:мен мұғалімдерге ешқашан өзімнің әуестігім жайлы тіс жармадым.Жиналған білім мен тәжірибе мен алуға тиісті білім емес еді.Білім деп мектеп қабырғасындағы білімді айтуға болады.Мені қызықтырған бұл іс мұғалімдерге қызық емесболатын.Бұл сала бойынша мен көп сұрақтарға жауаптарды білдім,бірақ мен оларды емес олар маған білім беруі тиіс еді.мектепте маған бірнеше мұғалім ұнайтын бірақ мені қызықтыратын әлем теке маған тән болғандықтан мұғалім мен менің арамызда ол жайлы әңгіме болған емес.

 Ол бала нашар оқи ма жоқ озат оқушы ма өз бетімен оқу ол дара:қыздар мен ұл балаларда бірдей болмайды.Мен сол баланың жанарымен өзі қызықтап жүрген әлемге қарауға ұмтылар едім.Менің қолымнан келетін күштің кішкене үлесі рретінде мектепті әр бала өз әлемінің білімін енгізе алатын татулыққа толы шаңыраққа айналдырар едім

 **Екінші сұрақ.**Мен оқушыларымнан шынайы келбетім мен болмысымды жасырмай олапрдың алдында көп нәрсені білмейтін қателіктер жасайтын,әрдайым ізденіс үстінде жүретін адам ретінде көріне алар ма едім?Тәуекелге бел буып мұндай әрекетке барар ма едімол әрекет маған не берер еді?

 Иә,осындай әрекетке қатер бар.Түсінікті болу үшін мысалдар келтірейін.Бір фильмге мұғалім,нашақор бала,тәртіп сақшысы түсті.Түсірілім шынайы өмірден алынып.психотерапевтік топта болған жағдайдан алынды.Жұмыс аяқталғаннан кейін осы топтың бір мүшесі фильмдегі қатынастьардың сондай тартымдылығы мен әр кейіпкер өмірінің шынайылығы жағымды әсер бергендігінен өз лебізін білдірді: «Мен мұғалім,тәртіп сақшысы,нашақордың өз арманы,үміт мақсаттары мен өздерінің әлемдері бар екенін білмеппін!»-деп өз сөзін аяқтайды.

 Біз бір мединицалық мекемеде ізгілендіруден өндірістік қарым-қатынасқа байланысты зерттеу жұмыстарын жүргіздік.Мұнда да сондай қорытынды өз жалғасын тапты.Осыдан біздің басшыларымыздың:факультет деканының,факультет кеңесі мүшелерінің біз сияқты адамдар екенін түсіндік .Ол кезде бұл оқиға бізді таң қалдырды.Кейіннен зерттеу жұмыстары колледждерде өз жалғасын тапты.

 **Үшінші сұрақ.**Менің оқушыларым неге қызығады?Менің ойымша оқушы неге қызығатынын білу қиын емес.Бұл сұраққа жауапты тікелей оладың өздерінен сұрап ең жанама түрде өзгелерден білуге болады.Бірақ ең тиімді жолы қарым-қатынас барысында оқушылармен шынайылық пен сенімділік үйлесімділікте болу,сонда олар қызығушылықтары жөнінде өздері-ақ сыр бөліседі.Мектепте жазған шығармамның тұсына мұғалім «Неге,Карл?» деген сұрақ жазып,мені әңгімеге тартқысы келген.Осы мысал арқылы мұғалімдердің оқушыларға көп сұрақ қоюының себебін білуге болады.Шәкірті мұны қалай қабылдайды?

 **Төртінші сұрақ.**Баланың оқуға деген құштарлығын қалай қолдап,сақтап қалуға болады?

 Мектептегі берілетін білімнің сапасына байланысты көп балаларда білімге деген құштарлықтары жоғалады.Бұл мектептің тигізетін кері әсері.

 Калифорниялық университеттің ректоры бір күні талапкерлерді қабылдау кезінде олардың бойында тек білімге деген құштарлығын байқап оқуға алар едім деген ойын білдіреді.

 Бес жастағы бала шетелге барып,ортаға бейімделіп,қарым-қатынас барысында тілді игеріп, өзін еркін сезінеді.Шәкірттердің өзі оқытылған пәнге қызығушылық танытты.Осындай студкенттер жұмыстарының жоғарғы сапада орындалу сияқты құбылыстар бұрын-соңды болмаған.Үздік жұмыстардың легі:баяндамалар,хаттамалар,зерттеу жұмыстары мен жбаларға толы болды.Осындай білімге деген құлшыныс басқа топтарға да әсерін тигізді.бұған студенттердің берген пәнге деген мадақ сөздері мен бағалары дәлел.Бірақ пәндер оқытылып біткеннен кейінгі түлектердің пікірлері қуантарлық жайт. «Оқу барысында мен көп нәрсені меңгере алмадым.Ол менің қателігім»,-деп өкінгендерде бар.

 **Бесінші сұрақ.**Оқушыларды қажетті,қызықты,барлық талғамдарға сай келетін деректермен қалай қамтамасыз етуге болады?

 Бұл миұғалімні сабаққа дайындалу кезінде уақытының 90пайызын құрайтын өзекті мәселе.Меніңше балаларды оқытту маңызды емес,бала өз еркімен білімге ұмтылып,сол алғанын көңілге тоқып,содан ләззат алуы тиіс.

 Менің балам дәрігер.Неге? Балам жоғарғы сынып оқушысы болған кезде мектептен оларға бір мамандықта таңдап,оны таңдап қана қоймай,екі иапта сонда тәжірибе өтіп машықтануға бұйрыө келді.

 Балам бір дәрігердіңт көңілін аулап дәрігер күнде жасөспірімді палаталарға операциялық бөлімдерге бірге алып барып жүрді.Дейв қысқа уақытта осы тәжірибелік күндерге сонша қызығып өзінің өмір бойғы мамандығы етіп таңдады.Оған бір адам көмектесті,мен де сол адамның орнында болғым келеді.

 **Алтыншы сұрақ.**Менің оқушыларымның шығармашылық идеяларының тууына батылдығым мен шыдамдылығым жете ме? Ызамды түсіретін шектен тыс шығатын іс-әрекеттерге шығармашылық адамдардың бойындағы түрлілікке шыдамдылығым мен адамгершілігім жете ме?Шығармашылық адамына кеңістік пен еркіндік бере аламынба?

 Менің ойымша,мұғалімдерге арналған әдістемелік оқу құралдарында»Балалар бойындағы кішкентай шығармашылық ойларды арттыруға қамқорлық жасау» атты тарау болу керек.Шығармашылық ойлар жаңа туылған нәресте сияқты :олар нәзік,қорғауды қажет етеді,әрбір жаңа идея нақтыланған идеялардың алды.Балалар жаңа идеяларға толы.

 **Жетінші сұрақ.**Мен өз оқушыларыма тек танымдық тұрғыдан ғана емес,сезімдік,экспрессивті-эмоционалды өсуге жағдай жасай аламын ба?

 Көп жағдай да мектеп балаларға тек білім берумен шұғылданғандықтан баланы тек интеллектуалды жағынан ғана өсіреді.Осындай ерекшеліктерді яғни адамның көңіл-күйін тіпті адам жасаған компьютерллер де сезбейді.

 Мен білім алуға көмектесу мақсатында және осы балалар үшін бар жауапкершіліті алар алдында мынандай сұрақтарды өзіме қояр едім.

 1.Оқып,әрдайым өсетін оқушының жан дүниесін түсіне аларма едім?Мен ол әлемге баға бермей-ақ тұлға ретінде эмоционалды түрде жауап қайтарар ма едім?

 2.Мен оқушылармен тұлға ретінде ашық,эмоционалды,шынайы қарым-қатынас құра алар ма едім?

 3.Сыныптағылардың әр қайсысының қызығушылықтарын байқап,сол жолға түсуіне көмектесе алар ма едім?

 4.Өз-өздеріне,қоршаған ортаға,адамға тән ең бағалы қаситтерді сақтауға жәрдемдесе аламын ба?

 5.Мен білімнің негізі болып табылатын кітаптарға нұсқаулық беретін,қызығушылықтыжоағалтпауға көмектесетін расында да шығармашылық тұлғамын ба?

 6.Оқушылардың орындалмаған идеялары мен шығармашылық ойларын қабылдап,қолдай аламын ба?,шығармашылық иесіне тән мазасыз балаларды қабылдай аламын ба?

 7.Мен сезімдерінен идеялар туындайтын ал идеяларынан сезім туындайтын балаға көмекетсе аламын ба?

 Бұл сұрақтар бойынша адам өзін-өзі тану арқылы басчқаларды да тани алады.Осы сұрақтарға жауап таба алсам,өзімді шығармашыл тұлға,мұғалім ретінде қабылдаймын.Соынмен қатар балаларға білім беріп,оқыту барысында бар жауапкершілікті мойныма ала аламын.

 ***Эрик Берн***

 ***(1910-1970)***

  *Шын есімі Леонард бернстайн.Монреальда дәрігер отбасында дүниеге келген.1935 жылы Макгилл университетіне қарасты Мединицалық мектепте медицина ғылымдарының докторы атағын алады.АҚШ-тағы интернатураны тәмамдағаннан кейін ол Нью-Джерсидегі Инлвудауруханасында жұмыс істейді.*

 *1941 жылдан бастап Нью-Йорктыңпсихоаналитикалық институтында оқиды.1943-1946 жылдары ол әскери психиатор болып істейді.*

 *Оның әйгілі еңбектерінің бірі «Психотерапиядағы трансакциялық талдау».теорияның негізі:кез келген адам әр минут сайын ойын жағдайында тұрады дейді.*

 *Тәжірибелік қызметте мұғалімдер үшін қарым-қатынаста трансакті талдау теориясы қажет болуы мүмкін.Берн өз ойларын «Адамдар айнайтын ойындар» кітабында жүйелеген.*

 **Адамдар ойнайтын ойындар.**

 **Ойын ойнайтынтадамдар**

 Құрылымды талдау

 Ыңғайлы болу үшін біз енді белгілі нақты адамдарды ата-ана,үлкендер және балалар деп атаймыз.Көңіл күйге байланысты дәл сол сөздер бастапқы әріптер мен жазылады: Ата-ана(А),үлкендер(Ү),бала (Б).Біз қолданып отырған ұғымдардың кейбір ерекшеліктерін атап өтейік.

 1.Біз «бала сияқты» деген сөзді қолданбаймыз себебі оның жағымсыз мәні бар.

 Баланы суреттеу барысында «балалардың» сөзін қолданамыз.Ол рбъективті естіледі және де биологиялық тұрғыда қолданылуы мүмкін.Сәби-бұл ең қымбатты тұлға,отбасына тек бақыт,шығармашылық және тартымдылық сыйлайды.

 Сәби мазасыз және науқас болса оның арты жақсылыққа алып келмейді.Сол үшін дереу алдын алу шаралары қолданылуы тиіс.

 2.Жоғарыда айтылған нәрселердің барлығы «кемеліне келген» не «жетілмеген» деген түсінікке ортақ дүниелер.Біз «жетілмеген» деген ұғымды қолданамыз.Кейбір адамдардың бойында «сәби» яғни балалық басым болады,бірақ сол адам бойында сол ересектің өзі де бар,оны тауып іске қосу қажет.Ал «кемелденген,жасы келген»адамға үнемі Үлкендер бақылау жасайды,бірақ олардың да бойында Сәбилік басымдылық танытса,онда жақсы нәтиже шықпайды.

 3.Ата-аналар екі түрлі-тура және жанама тәсілмен әсер ете алады:Мен деген қалыптың белсенді болуы не Ата-ананың әсері ретінде көрініс табуы.Алғашқы жағдайда ол не анасының ,не әкесінің көрсеткен қылығына ұқсауы мүмкін( «Мен сияқты бол»).ал егер «жанама әсерге келетін болсақ,одан күткендей әсер болады (Мен сияқты болма;мен айтқанды орында»).Алғашқы жағдайда бала ата-анасына еліктейді,ал екінші жағдайда олардың талаптарын орындайды.

 4.Бала өзін-өзі екі түрлі жағдайда көрсетуі мүмкін:үйренген Сәби немесе қалыпты Сәби ретінде.Үйренген бала ата-анасының әсерінен барлық іс-әрекеттерді өзгертеді.Ол өзін ата-аналары қай қалыпта көргісі келеді,сол қалыпта жүреді.Мысалы,баланың өз бетінше жұқмыс жасауы,оның жасына сай емес.

 Бала-бұл ішкі түйсіктің шығармашылықтың,ішкі себептерден пайдаа болған ерік пен қуаныштың қайнар көзі.

 Адам қоршаған ортамен жақсы қарым-қатынасқа түсу мақсатында қабылданған ақпаратты талдайды.Ата-ана негізгі екі қызметті жүзеге асырады,біріншісі адамбаласының өмір сүруін сақтау.Өтпелікезеңдегі балаларды тәрбиелеу кезінде жастай жетім қалған ата-ана толыққанды отбасында өскен ата-анаға қарағанда қиыншылықты көп көрген.Бұл ересектерді ешқандай пайдасы жоқ шешімді қолданудан алшақтатады,өмірлік маңызды шешімдерді ата-ананың мойнына артады.

 Тұлғаның үш аспектісі де адамның қалыптасып,өмір сүруіне қажет.Күнделікті тұрмыста ата-ана да,ересек те,бала да-бірдей құрметке ие жандар.

 Сценарийлік аппарат

 Адам тағдыры кемелденген шақтағы жоспарлардан емес,бала кездегі шешімдерден құралады.Адамдар не ойлап не айтсада олардың өмірбаяндары мен еңбек кітапшаларында жазылған оқиғаларға қарама-қарсы жаққа еліктіреді.Ақшаға құмар адамдар керісіншке оларды жоғалтаса кейбіреулер байи түседі.Ал махаббаттары таба алмай жүргендер,өз жэақындарының бойында тек жек көру сезімін оятады.

 Ата-аналар өз балаларының бақыттары үшін барлығын істегені туралы айтады,есесіне нашақор қылмыскерлердітәрбиелеп шығарады.Бұндай қарама-қайшылықтар адам баласының тіршілігі пайда болғаннан бері өмір сүріп келеді.

 Балалар аңыздар мен ертегілерді жақсы көреді.Сондықтан да олар өз өмірлерінің тек өздері ұнататын ертегілерді оқиғалар желісіне ұқсағанын қалайды.

 Психотерапевтер әдетте жағымсыз сценарийлер туралы көп біледі,бәлкім жағымды сценарийлер драмалық болғандықтан не халыққа кең тарап кеткендіктен бе екен.Мысалы З.Фрейд оның зерттеу жұмыстарында жеңіске жеткендердің қатарвнда Моискей Леонардо және оның өзі бар.Жеңіипаздардың жеңіске қалай жеткендері қызықтырмайды,ал жеңілгендер өздеріне «Неге?», «Бір нәрсені өзгертуге болады ма?»деген сұрақтар мазалайды.Сценарийлік аппарат мынадай элементтерден тұрады.

1. Ызаға булыққан ата-ананың бірі балаға «Жоғал!»немесе «Көзіңді құрт!» -деп айқайлайды.Сол сияқты «Сен әкең сияқты алқаш боласың» -деп бүкіл өміріне таңба басқандай болады.Бұл команда сахналы нәтиже немесе қарғыс деп аталады.
2. Балаға жағымсыз бұйрықтар береді: «Артымнан қал» , «Мені мазалама!», «Сыңсыма!».Бұл «тоқтаулар» немесе сценарийлік бұйрық,мұны қатал Ата-ана немесе оның есі ауысқан баласы береді.
3. Әдетте ата-ана бала әрекетін қолдайды,нәтижесінде: «Алып қой!» дегенге дейін жетеді.Бұл сценарийлік арандату немесе түрткі деп аталады.Бұл ызалы баланың немесе әзәзіл ата-ананың әрееті.
4. Бір нәрсені күтіп отырғандағы бос уақыттағы не істеу керектігіне нұсқау беріледі.Мұнда «жұмысты жақсы істе» дегенді, «Апта бойы намысқа тырысыып жұмыс істе,сенбі күні жақсылып іш» дегенге айналдырады. «Әр тиыныңды ү»емде" деген ақыл, «Сосын барлығын ішімдікке жұмсау үшін әр тиыныңды үнемдеге»айналады.Бұл- «тәрбиелеуі» Ата-ананаың сценаийге қарсы ұраны.
5. Сценарийді жүзеге асыру үшін ата-аналар шынайы өмірдің шындықтары мен таныстырады:ішімдіктерді қалай аралсатыру,бухгалтерлік жұмыстарды қалай жүргізу керек және алдаудың айлалары.Бұл ересектердің нұсқауы бойынша қалыптасатын үлгі
6. Ал балалар өз тапынан ата-аналары қалыптастырған сахналы аппаратқа қарама-қайшы алға ұмтылысты сезінеді.Мсыалы, «Есікті қақ!» («Жоғал!»дегенге қарсы), «Қолыңды бір сілте!» , («Намысқа тырысып жұмыс ісьте»дегенге қарсы), «Барлық ақшаңды ішімдікке бірден жұмса», («Ақшаңды үнемде»дегенге қарсы) «Барлығын керісінше істе», бұл сценарийлік импульс немесе әзәзіл.
7. Қарғысты қайрату. «Қырық жастан кейін де барлығына үлгересің».Бұл сиқырлы сөздер сценарийге қарама-қарсы немесе іштей еркіндік беру.

 Ойындар

 «Бәрі дұрыс» болып тұрған сәбикезінде бала шынайы да турашыл.Бірақ кейін оның көзі ашылып ,ол «бәрі дұрыс» болуы өзінің іс-әрекеті мен анасына деген қарым-қатынасына байланыстыекенін аңғарады.Ол дастархан үстінде өзін-өзі ұстауды үйренгенде анасы үшін жағдайының «бәрі дұрыс».ал есессіне ол анасының анасының жағдайының «бәрі дұрыс» екендігіне күмән келтіреді.Осылай күрделі тәжірибе қалыптасады да болашаұ ойындарға іргетас қатар қаланады.Әрине бала да бұл тәжірибені қолданады,әсіресе оны су мен сабынға үйретіу барасында бұл кезде басым күш баланың қолында,ал ас үйде бала аш кезінде ол анасына тәуелді анасы баласының таза болуын қалайды.Осы кезеңде анасының бала тәрбиелеуі кезінде өзінің айла-амалдары болады,сол сияқты баланың да айлакерлік қабілетіартта қалмайды.

 Жылдар өтеді бала мектепке барады.Бұл уақытта оның қоржынында бірнеше оңтайлы тәсілдері болады,дөрекі және аяусыз тәсілдері де бар шығар тіпті ол ойынмен ғана өмір сүретін шығар.Оның бәрі ата-ананың айласы мен қатігездігініңқаншалықты деңгейде екендігіне байланысты.ата-ана қаншалықты айлакер болса олардың балалары да айлакер болады,ал неғұрлым ата-ана қатыгез және дөрекі болса соғұрлым балада тек қана осылай қатігездікпен өмір сүре аламын деп есептейтін болады.Практикалық тәжірибе көрсеткендей баланы бұзудың бір түрі-оны қоқақтық пен қызуқандылыққа мәжбүрлейді,бірақ бұл оның өз еркіне бөгет болады.

 Мектепте бала үйде үйренген оындарын өзге балалар мен мұғалімдерге қолдануға мүмкндік алады.Ойын барысында өзгелерден бір нәрсе үйренсе,кей нәрселерден бас тарта алады.Мектепте соынмен қатар ол өзі көп нәрселерге көз жеткізеді және сол бағытта орнығады.Мектеп мұғалімі оның өз бағтын қуаттауы мүмкін,керісінше көктен жерге,жардан құзға құлатуы мүмкін.Оқушының өзін бағалауы төмен болса мұғалім соны нақтылап бағалауын төменн түсіруі де мүмкін (әдетте олар соны ғана күтіп тұрады) ,не оның өзіне деген көзқарасы мен бағалауын жоғарылатуда әблен мүмкін.Егер бала қоршаған ортаны жақсы жағынан түсінсе онда мұғалім оны қолдайды ал егер керісінше оқушы дүниеде бәр жаман деген ойды ұстанса ол өз айтқанында тұрып мұғалімге бөгет жасауы мүмкінү

 Өмір әр түрлі келеңсіз жағдайларға толы кейде оған педагог та,бала да төтеп бере алмайды.Мысалы,мұғалім «Аргентина» атты ойынды бастайды.

 «аргентинада ең қызық не?» - деп ол сұрақ қояды.Сонда біреу:

 «Пампастар» - «Жоо-қ»- «Патагония», -деп тағы да біреуі жауап қайтарады.

 «Жоо-қ»- «»Аконгагуа» - «Жоо-қ».Енді барлығы өздеріне ғана қызықты география пәніндегі атауларды атағаннан ештеңе шықпайтынын түсінеді.Олар мұғалімнің не ойлап тұрғанын табу керек.Амал жоқ,сынып жеңіледіү

 «Гаучо!»-деп жеңімпаздықпен жариялайды мұғалім.Сөйтіп бір мезетте барлығының өздерін надан адамдар ретінде сезінуіне мәжбүрлейді.Нағыз педагогтың өзі де үйінде еркіндік бермейтін өз ойы жоқ баладан жоғарғы бағалауала алмайды.Бала үндемей тұрғанда мұғалім оны жауап беруге мәжбүрлейді міне осы әрекетпен ол оның түйсігіне ойлауына зақым тигізедіжәне мұғалімнің ата-аналардан еш айырмашылығы жоқ екенін көрсетеді.Бірақ педагог балаға қандай көмек жасай алады?

 Алайда әр орныққан орынға тән ойынның түрлері керек.Мұғаліммен бірге ойнай отырып бала оның неге жауап қайтарғанын бақылап жоқ нәрсеге машықтанадыү

 Мысалға «тәкаппарлық орныққан орнында(+ -)-ойыны «Маған қиянат жасашы», «пайдасыз»орныққан орынында (- -)- «Сен бұған әлі өкінесің» деген ойынды ойнайды.Бала мұғалім ұнатқан ойыннан бас тартып осы ойынға мүлде ұқсамайтын өзгесін таңдауы мүмкін.сыныптастарының арасында бұл ойындарды қолданатын да шығар.

 Соңғы орныққан орында («Сен бұған әлі өкінесің»)оқушының өзін-өзі бақылапқалыпта ұстай алмауы кездеседі.Егер мұғалім ұстамдылық пен төзімділік танытса онда ол баланы жағдайым дұрыс деген кішкене сәби кезеңдегі әлемге қайта енгізуі мүмкін.

 Өтпелі кезең-бұл әдеттегі үйдегі ойындардың қайсысы қалады,ал қайсысы ұмытылып қалатын дәрежеге жететінін анықтайтын кезең.

 Психотерапевтер үшін науқастың балалық шағы туралы келесі сұрақтар қызықтырады: «Сіздің мектепте мұғалімдермен қарым-қатынасыңызқандай болды?» немесе «Мектеп қабырғасында сіздің басқа баллармен қарым-қатынасыңыз қалай болды?»

 ***Филлип Кумбс***

 ***(1915-2006)***

 *1915жылы дүниеге келген.Амхерст колледжінде оқып,чикагоуниверситетінде дәрежен иеленген.*

 *1961 жылы АҚШ президенті Джон Кеннеди мемлекеттік хатшының білім бері мен мәдениет саласы бойынша бірінші көмекшісі қызметіне тағайындайды.*

 *1962 жылы АҚШ-тың мемлекеттік департаментінен кетіп,1963-1968 жылдар аралығанда яғни 1963 жылдан бастап парижде ЮНЕСКО-нің бастауымен құрылған Халықаралық білім беруді жоспарлау институтының директоры болды.*

 *1992 жылға дейін экономикалық дамудың халықаралық кеңесінің директоры және вицце-президенті қызметін атқарған.Білім беру саласы бойынша Форд Қор бағдарлаимасының диреторы да болды.*

 **Білім берудегі дағдарыс:жүйелі талдау**

*New Vork – London – Toronto Oxford University Press, 1968*

 *I БӨЛІМ.*МӘСЕЛЕЛЕРДІ ШЕШУДІҢ ЖОЛДАРЫ

 *Білім берудегі дағдарыстың сипаттмасы.Оның пайда боуының негізгі себептері.дағдарысты жеңу үшін не талап етіледі. «Жүйе» ретіндегі – «жүйелік талдау» пәні ретінде.кейбір тұжырымдар.*

 Өткен ғасырдың елуінші жылдарының басында әлемнің барлық елдерінде білім беру қатты қарқындап дами бастады.Көптеген елдерде білім алушылардың саны екі еседен асып соның салдарынан ағарту саласының шығындары да артып,барлық жерлерде білім беру саласы экономиканың ірі салаларымен теңестіріледі.Мұндай қарқынды даму үдерісініен білім берудің алдыға шығуы келешекте де сақталатынын көрсетті.

 Қазіргі кезде осы істің жағдайы қалай?

 Бұл сұрақтың жауабы ретінде қанда да өлшемі ретінде мына қарапайым фактіні алып қарауға болады.Білім беру арқылы қарқындап дамығанына қарамастан сол кездегі тұрғындардың санының күрт өсуінен әлемде сауатсыз ересек адамдардың саны өсті.ЮНЕСКО-ға мүшелдерде бұл 460 миллион адамға артса немесе олардың 60 %-ы өнерпаздық тұрғындарын құрайды.Ал оған толықтай жауапты өздерінің алаңдаушылықтары мен дабылдарын ары қарай жасыра алмайтын болғандықтан білім беру қызметкерлері берді.Олар білім беру жүйесіндегі дағдарыс көріністері барлық жерде көрінуде ал көптеген елдер тіпті дағдарыста отыр деп мәлімдейді.Осы кітаптың авторы да олардың алаңдаушылықтарына толықтай қосылады.

 Ұлттық білім беру жүйесі шындығындп дағдарысты құбылыстарға душар болған.Оқушылардан басқасы- мұғалімдер,мекемелер,оқу құралдары қаржының жеткіліксіздігін жиі сезініп отырды.Шындығында білім беру жүйесінде өздеріндегі қалыптасқан жеткіліксіздікке көбіне жол тауып оған бейімделіп отырды.Бірақ та қазіргі кезде,бұрынғыларға қарағанда жағдайлардың айырмашылықтары өте көп.қазіргі кезед біз өнеркәсіп немесе әскери дағдарыстар сияқты айқын емес бірақ та нақты қаупі бар әлемдік білім беру дағдарысын бақылаудамыз.

 Әртүрлі елдердегі жағдайларға байланысты дағдарыс түрлі формада,яғни,әлсіз немес ауқымды көрініс тапты.Бірақта оның ішкі серпіні барлық елдерде бірдей-өздерінің оқу мекемелерімен мақтанатын немесе қазіргі кезедгі қиыншылық арқылы дамыған және дамушы бай және кедей болып бөлінеді.

 Осы дағдарыстың негізін «өзгерту», «бейімделу» және «ажырату» деген сөздермен сипатауға болады.1945 жылдан бастап әлеуметтік жағдайдың дамуы мен өзгеруінде ауқымды өзгерістер байқалды.Бұл барлық әлемді жаулап алған ғылым мен техниканың экономика мен саясаттың демография мен әлеуметтік жағдайдағы «революцияның» жаулап алуынан туындады.Осы алшақтықты туындатқан көптеген арнайы себептер бар олардың бастылары төртеу.Біріншісі-халықтың білім алуға деген ынтасының күрт артуы-оны бұрыннан бар мектептер мен университеттер қанағаттандыра алмайды.Екіншіден-қаржы қорының қатты жетіспеушілігі салдарынан білім беру жүйесі жаңа талаптарға толықтай жауап бере алмауда.Үшіншіден-білім беру жүйесіне тән салғыртттықтың себебін жаңа сұранысқа төтеп бере алмайды,тіпті бұл жерде қаржылық ең басты себеп емес.Төртіншіден-бұл қоғамның өзінің салғырттығы деуге болады.

 Дағдарыстан шығу үшін қоғам мен білім берудіңт өзара бейімделуі қажет сияқты.Бұл бейімделусіз яғни олардың арасындағы алшақтық «міндетті түрде білім беру негізін жояды».Ұлттық дамудан туындаған білім берудің талаптары өсуде әрі өзгеруде ал білім беруге деген сұраныстар күннен күнге өсуде,қаржы бөлуді өсіруде шек болмағандықтан бұл мәселені бұл жағдайда шешу мүмкін емес.

 Дағдарысты артқа тастау үшін әрбір білім беру жүйесінде елдің ішіндегі көптеген қайнар көздерден көбінесе елеулі көмек сырттан қажет.Көп қаржы керек ал ол қаржыны табу өте қиын себебі білім беруге бөлінетін ұлттық кіріс пен бюджеттің қаржысы қазіргі кезде оның даму мүмкіндігін шектеуге айналды.Бірінші кезекте осы салаға жетекшілік ететін адамдардың өзінеқойылған сынды қабылдай алуын айту керек.Бұған мысал ретінде ересек адамның балалық шағындағы киімді кимейтіні сияқты білім беру жүйесі де уақыт талабына сай жан-жағындағы өзгерістерге қарсы тұра алмайды.

 Әрине білім беру біздің әлемімізде болып жатқан кеселдің барлығын емдеуі мүмкін емес және оған жауапкершілікті де өз мойнына алмайды.Білім беру жеке тұлғалар мен толықтай қоғамның басқаратын уақытпен қорларға шектеу қоя алуы мүмкін.Білім беру адам мен қоғам үшін тек қана жақсылық әкеледі және білім беру жүйесі өзінің шектеулі қаржысы мен адамдардың уақытын шығындамайды деген сенім бар.

 Біз «білім беру жүйесі» деген ұғымды пайдаланғанда білім берудің бірнеше формальды баспалдақтары мен түрлерін ғана емес сонымен қатар оған жүйелендірілген бағдарламалар мен білім берудің формалары оның дайындықтары да жатады.Әрине оқытуды кең мағынасында қарастыратын болсақ,онда білім беру саласыының қызметінің көптүрлілігіне ілімді толтыруды көптеген қайнар көздері бар мысалы кітаптар,газеттер журналдар соынмен қатар қазіргі кездегі тұрмыстық заттар фильмдер радио және теледидардағы бағдарламалар және ең бастысы-отбасындағы күнднлікті оқыту болып табылады.Бірақ та біз өзіміздің талдауымызды білім беру мен мамандарды даярлау саласындағы нақты көзделген міндеттерді орындау саналы түрде ұйымдастырылатын қызметтердіқарастырумен шектелеміз

 Әрине білім беру жүйесі «жүйе» ретінде адам ағзасынан немесе әмбебап дүкендерден ерекшеленетіні сөзсіз.Сонымен қатар қызмет түрінен тәсілі мен оларды жүргізіетін өзінің ішкі заңдары мен де ерекшеленеді.Сондықтан білім беру жүйесінің қандай да бір жағдайын анықтау үшін оын үнемі жетілдіріп және оның даму жолдарын ақылмен жоспарлау оның негізгі құрамының арасындағы өзара байланысты толығымен қарастыру қажет.Бірақ та біз ереже бойыншабілім беру жүйесін басқа жақтан қарастырамыз.Біз оныжүйе деп атаймыз,ал практикада оны аты талап етіп тұрғанда йемес,басқаша қолданамыз.Ол осы мәселелердің бір-бірімен шатасып кешегі немес бүгінгі күнгі мәселелердің бір-бірімен байланыста екенін ойлануға уақытын жұмсамай-ақ біресе ана мәселені біресе мына мәселені шешуге ұмтылады.

 1-суретте білім беру жүйесінің маңызды деген кейбір бөліктерінің өте қысқа әрі оңайтылған түрдегі формасы берілген.Олардың қалай өзара ықпалдасуын келесі екуі мысаплдан көруге болады:жүйенің бағытына кейбір өзгерістерді қабылдау-орта мектептің бағдарламасына жаңа пәндер енгізу,жоғары білімге жаңа техникалық бағыт беру және шығару талаптарына кәсіптік бағыты бар жаңа бағдарламалар қосу керек болды.Соынмен қатар егер жүйеніңибағыты сол қалпында қалып оқу бағдарламаларында түбегейлі өзгеріс болғанда жағдай қайталанады,мысалы дәстүрлі математиканың орнына «жаңа»математиканы енгізетін болса,онда оқытудың әдістеріне кәдімгідей өзгерсітер алып келіп ,олар уақытты жаңаша есептеуге жаңа техникалық бейімделу мен құралдарды жаңа оқытушыларды талап етеді.Сонымен бұл жалғамалы реакция білім беру жүйесінің салымына өнімнің санынаижәне сапасына да елеулі өзгеріс алып келуі мүмкін.

 Бірақ та 1-суретте жүйелі талдаудың бәрі қамтылмаған.Бұл сызбаның аясы жүйенің ішкі бөліктерімен шектеліп қоршаған ортадан бөліп көрсетілген.2 суретте білім беру жүйесінің қоғам жағынан салымдардың көп санда бөліктері сонымен қатар қоғам үкімімен түскен және осы жүйе өнімділігінен түсетін оған әсер етуші көптүрлі әсерлері көрсетілген.

қарауыл бірінші болып біледі; бұл балаларда төмендегілердің қайсысы күштірек дамығанына байланысты болады: азаматтылық немесе отбасына бауырмашылдық; қарауыл немесе қала әкіміне жаңалықты жеткізеді, немесс әйеліне айтады.

Қалалык балалардың өздері жеке білмейтін кейіпкерлерді жиі амал-сыз манипуляциялауға тура келеді. Ауыл балаларына жақсырақ, олар наубайшыны ойдан шығарып отырмайды, олар демде ауылдағы Джузеппе наубайшыны еске алады (Джузеппе деп атаған себебім: менің әкем наубайшы болған және оның есімі Джузеппе); бұл оларға әңгіме желісіне таныстарын, туыстарын, достарын кіргізуге көмек береді, осыдан ойын кенеттен жайдарлы болады.

Мен атап өткен «Паеза Сера» мақалаларында келесі сұрақтарды қойдым:

-Егер Сицилияның тұймелері түсіп қалса және жогалын қалса, не болар еді?

-Егер сіздің үйіңізге қолтырауын келіп, сізден розмаринді қарызға берс тұруды сұраса, не болар еді?

-Егер сіздің лифтіңіз құлап, жер шарының ортасына кіріп кетсе немесе Айға ұшып кетсе, не болар еді?

Тек үшінші тақырып қана нағыз әңгімеге айналды, оның кейіпкері бардағы официант еді.

Дәл осылай балалармен де болды: балаларды көбінесе ең мағынасыз және күтпеген сұрақтар қызықтырады, сондықтан кейінгі жұмыс, яғни тақырыптың дамуы жаңалықтың жалғасы және игерілуі болып табылады; алайда, әрине, тақырып, баланың жеке тәжірибесіне.сәйкес келіп қалып, шынайылыққа жақындап қалатын кездер де болады.

Жақында, бір орта мектепте біз балалармен бірге мынадай сұрақ құрастырдық: Егер «Бәрімен тәуекелге бар» атты викторинаға қатысу үшін телеорталыққа қолтырауын келсе, не болар еді?

Сұрақ өте нәтижелі болды. Біз, теледидарды өз көзқарасы тұрғысынан қарауға және өзінің телекөремендік тәжірибесін сынауға мүмкіндік беретін жаңа ракурсты таптық. Мадзини бульварында телеорталық жұ-мысшыларының қолтырауынмен бір әңгімесінің өзі қандай кызықты өтті! Ол оны викторинада ихтиология бойынша маман ретінде қатысуға жіберуді талап етті. Қолтырауын өзін жеңілместей көрсетті. Ставканың әр екі еселенуінен кейін ол бәсекелесін көз жасын ағызбай жұтатын болды. Соңында ол жүргізушіні - Майк Борджононы да жеп койды, бірақ қолтырауынды өз кезегінде келесі жүргізуші - Сабина жұтып қойды; балалар осы жүргізушінің жанкүйерлері еді, сондықтан оның жеңімпаз болып шығуын қалады.

Кейіннен мен бұл әңгімені өзгерттім және оны өзімнің «Машиналық новеллалар» кітабыма қостым. Менің нұсқамда қолтырауын мысық нәжісінің маманы ретінде шығады; мен ас қорыту натурализміммен қиялдап кеткен шығармын, бірақ әңгіме осының арқасында демисгификация желісіне ие болды. Әңгіменің сонында Сабина қолтырауын-ды жемейді, одан жұтқан адамдарының барлығын қайта шығаруды талап етеді. Мұнда фантазия шынайылықпен белсенді байланыс орнату үшін қолданылады. Әлемге тіке қарауға болады, бірақ жоғары биіктен де қарауға болады (ұшактар ғасырында бұл қиын емес). Шынайылыққа есіктен кіруге болады, оған терезеден де кірсе болады - және бұл өте кызықты.

**15. ХАЛЫҚ ЕРТЕГІЛЕРІ ҚҰРЫЛЫС МАТЕРИАЛЫ РЕТІНДЕ**

Халык ертегілері фантастикалық операциялар, әдебиеттік ойындар-мен басталып және (сарай маңы) ойынымен аяқталып, құрылыс мате-риалының негізгі кұны ретінде енді; халық ертегілерін романтиктердсн бастап позитивистер де қолданған; соңында, біздің ғасырымызда «фан-тастикалық филология» үлкен істерді жүзеге асырды, бұл жазушы Итало Кальвиноға итальян тіліне кажетті он тоғызыншы ғасыр бермегсн мүмкіндіктерді берді.

Ертегі әлемі әртүрлі Андерсен мен Коллодидің ойларымен сәтті бол-ған. Андерсен ағайынды Гриммдер сияқты өз елі ертегісімен жүрді. Дегенмен Гриммдер нақты неміс бола тұра халыктық әңгімелерді жаза жүріп Германияга неміс тіліне тірі ескерткіш орнатуға ұмтылды. Андерсеннің халықтық ертегілерге басты назар аударуының себебі өзіндік балалык шағын қайта ояту және санада қалыптастыру болды. Оның фантастикалық биномы «Мен және ертегілер» болып, оның шығармашылығына арқау болды. Кейін ол дәстүрлі ертегілерінен алыстап, романтикалық бейнедегі және тұрмыстық шынайы ертегілер шығарды.

Андерсен фантазиясын толық шығарып, көрсету үшін, романтикалық дүниеге толы халык ертегілері қажет болды; сонымен катар ол балалармен еркін сөйлесу тілін шығаруға ұмтылды.

Коллодидің «Пиноккиосында да» халық ертегілерінің түстері ланд-шафттары, реңдері кездеседі.

Ертекшілер ағайынды Гриммдер, Андерсен, Коллодилер халыктык білім басталғаннан бастап, балалар әдебиеттерін ғибраттылықтан ұлы босатушы рөлдерін ойнады.

Балалардың баға жетпес бірлігі ретінде кітаптағы оқиғалардың ба-тырлары танылды. Олар- индустар, Америка пионерлері, ізденушілері, нираттар, корсарлар және т.б.

Андерсенді заманауи ертегілердің негізін салушы деп есентесек те болады. Ал, Коллоди одан асып, ер баланы мұғалім мен шіркеу кыз-меткері көргісі келетін ер бала бейнесінде емес, ер баланы нағыз өзіндік бейнеде көрсетті; классикалық ертегілердегі кейіпкерлерге жаңа бейне қалыптастырды. Оның Көгілдір Шашты Қызы (Фея) - бұл тек дәстүр-лі сиқыршылардың туысы; ертедегі Лешийдің Манджафуоко немесе Жасыл Балықшының бейнесіндс болуы мүлдем танымайтын дәрежеде бейнеленген; Сары майдан жасалған адам - бұл сиқыршыға ұқсаған күлкілі карикатура.

Андерсен жансыз заттарды жандандыруды өте шебер меңгергені сонша оның бейнесі хрестоматияғада еніп үлгерген.

Ал, Коллоди - диалогтің үлкен шебері; бірақ Андерсен де, Коллоди да ертегілердің материалдарын қазіргі біз білетіндей дәрежеде білмеген. Себебі қазіргі ертегілер психология, психоанализ, формальді, антропологиялық, құрылымдық әдістердің түгелінен сортталған. Бұл бізге фантазияны өрбітетіндей етіп, классикалық ертегілерді шығаруға, оларды ойын түрінде пайдалануымызға мүмкіндік деген сөз. Осы ойындарды ешкандай жүйесіз менің ойымдағыдай жүретінін келесі та-рауларда айтып беремін.

 ЕРТЕГІ ТЫҢДАЙТЫН БАЛА

Анасы ертегі оқып беретін немесе әңгімелеп беретін үш-төрт жасар бала сезімін түсіну үшін, бізде нақты және сенімді мәліметтер аз, сондықтан біз өз қиялымызды іске қосамыз. Егер біз бастапқы нүкте ретінде немесе оның мазмұнын қарастыратын болсақ, онда біз қателік жасаймыз: бала өмірінің негізгі кезеңдерінің ертегі мазмұнымен еш-қандай байланысы жоқ.

Бала үшін ертегі ең алдымен - өзінің қасында ересекті ұстап тұрудың идеалды жолы. Анасы үнемі бос емес, әкесінде өзінің өмірінің жеке ритмі бар, бұл бала үшін үрейдің негізгі бастамасы болып табылады. Ересектерде баламен ойнауға уақыты жоқ. Осы кеңістікті толтыруға ертегі көмектеседі. Ертегі айтылып жатқан уакытта, анасы қасында, ол толығымен өз баласына назарын аударады, көп уақыт бойы баласы-ның қасында - бұл сондай жағымды сезім - өзін анасының канатының астында сезіну. Егер бала, бір ертегіні тындап болған соң, тағы да ертегі айтып беруді сұраса - бұл оны ертегі қызыктырды дегені емес, ол мүмкін, анасының қасында болғанын қалайтын шығар.

Ертегі мазмұндап беретін уақытты өтіп жатқан кезде, бала көңілі толғанша анасының бет-әлпетіне, көздеріне, аузына карап алады. Ол, әрине, тыңдайды, бірақ осыған коса ол өзіне көңілін баска жакқа аударуға мүмкіндік береді - мысалы, егер оған ертегі таныс болса, онда бала дұрыс оқығанын немесе айтып отырғанан ғана, қадағалап отырады.Оның негізгі міндеті - анасын немесе баска ересек адамды қарап алу,себебі мұндай мүмкіндік сирек кездеседі.

 Анасының даусы балаға тек Қызыл Қалпақша туралы, Балақай -Саусақ туралы ғана емес, өзі туралы да айтып береді. Семиотик баланы осы жағдайда тек мазмұн мен қалып емес, айтылудың мазмұны анасының даусы, оның ояуы, қаттылығы, модулияциясы тембры сызықтарын айтар еді; анасының даусынан нәзіктік шығады, ол үрейлердің түйіндерін ашады, қоркыныштың белгілерін жоғалтады.

Кейін - нақтырақ, бір уақытта - туған тілмен,сөздермен, олардың калыптары мен кұрылымымен танысу жүреді.Біз елесі сәтте ешқашан ұстай алмаймыз: бала,ертегіні тыңдап,оны өзіне сіңіріп, лексикалык бірлікгердің нақты бір арақатынасын игереді. Өзі үшін етістік формасының колданылуын ашады, және ертегі мүмкін, оған тілтуралы көп мағлұматтар береді. Ертегіні түсінуге талпынып ол бір уақытта сөздерді түсінуге, олардың арасында қорытынды жасауға, морфемалардың шектерін, синомдық қатардың ұзақтығын,сын есімнің әсер етуі сферасын кеңейтуге немесе кішірейтуге,нақтылауға немесе түзетуге күш салады.Осы шифрды ашу процесінде тілдік белсенділік сәті-туынды емес,ол өзге процесстер секілді шешуші болып табылады.Мен белсенділік туралы айтамын,себебі бала ертегіден осы берілген жағдайдан әр өмірлік оқиғадан қызықтыратынды алады.

 Ертегі балаға не үшін керек?өз интеллектісінің құрылымын жасауға,түрлі байланыстарды орнатуға (мен және басқалар,мен және заттар,шынайы және ойдан шығарылған заттар байланыстыра)қажет.Ертегі оған кеңестік туралы ой құру үшін керек.

Мен,маған сұрақ қойған үш жасар қыздың әңгімесін еске түсірдім:

 -Мен кейінн не істеймін?

 -Кейін сен мектепке барасың.

 -Ал кейін ше?

 -Кейін тағы да пайдалы заттар туралы көбірек білу үшін басқа мектепке барасың.

 -Ал кейін ше?

 -Неге?

 —Себебі, мен ертегіде емес, осы әлемде өмір сүремін.

«Күйеуге шығу» ол үшін ертегідегідей болып көрінді, себебі, үйлену тойы - бұл ертегінің дәстүрлік соңы, өзге әлемде өмір сүретін ханзадалар мен ханшайымдардын қалауы.

 Осыдан шығатыны, ертегі пайдалы және осы көзкарас тұрғысынан, ол - баланын адамдар әлеміне, адами тағдырлардың әлеміне, тарих әлеміне тартылудың құрамы; Итало Кальвини «Италияндық ертегілерге» алғы сөздерді осылай жазып өткен болатын.

Ертегі - мінез бен тағдырлардың қоймасы екені туралы көп айтылған, осы коймадан бала өзі білмейтін шынайылык туралы, келешектің сипаты туралы мәліметтерді алады. Ертегілер, бала есейгенде пайдаланатын әлеуметтік шынайылық пен техникалық жетістіктермен салыстырған-да, архаикалық, артта калған мәдени модульдерді жиірек бейнелейтіні туралы айтылған болатын. Ертегілер бала үшін ерскше әлем, ерекше театр болып табылады. Еліктеу үшін емес тек көру үшін ғана әлем. Егер бірінші қатарға ертегі мазмүны емес, тыңдаушылардың қызығулары шықса, онда белсенді көру үшін. Балалык шак реалистік кезеңіне түскен кезде, мазмұн манызды болған кезде, ертегі баланы кызыктырмайды және бұл ертегінің «формалары» оның іс-әрекеті үшін керегін беруді токтатқандыктан болады.

Ертегі кұрылымында бала өзінің жеке қиялының кұрылымын көреді және ол сол уакытта қиялды дамытып жатады деген ой пайда болады.

 Тындау - бұл жаттығу. Ертегі бала үшін, ойын секілді, салмақты және шынайы іс: ол балаға өзін-өзі анықтау, зерттеу үшін өзінін мүмкіндіктерін өлшеу, бағалау үшін қажет. Мысалы, қоркынышқа қарсы тұруға деген қабілеттілігін өлшеу үшін. Ертегідегі «қоркынышты жәйттер», түрлі макұлыктар, жалмауыздар, кан , өлім балаға теріс әсер береді деген маған сенімсіз болын көрінеді. Егер бала касқыр туралы анасының аузынан, тыныш үй жағдайында естісе ешқандай қаскыр оған қауіп төндірмейді. Бала қорқып жатқан секілді болады. Бірақ ол сенімді: әкесі өз күшін өзі көрсетеді, немесе анасын, өз аяк-киімін қаскырға лактырып жібереді.

- Егер сен сол уақытта болғаныңда, сен оны қуып жіберер едің гой, иә?

— Әрине! Мен оны ұрып тастар едім.

Ал егер баланы коркыныш үрейлендірсе, онда ол балада коркыныш, қасқыр пайда болмастан бұрын болған. Яғни, қасқыр - қоркыныштың себебі емес, оның пайда болуының симптомы.

Егер Балақай-Саусақ ағаларымен бірге орманда қалып қойғаны туралы ертегіні анасы айтып берсе, онда ол мұндай оқиғанын өзіне катысты болмайтынына сенімді болды. Ал егер анасы үйде болмаса немссе анасы да, әкесі де болмай, сол ертегіні баска бір адам айтып берсе, баланы осы ертегі коркытуы мүмкін, себебі ертегі баланың «жал-ғыз калып койғаны» туралы айтатын болады. Мүмкін анасы мүлдем келмейтін шығар? Бір уақытта пайда болған корқыныштың мотиві осындай. Бейсаналы кауіптердің «тындау өсіне» проекциясы осындай және осы уақытқа дейін болған жалғыздык тәжірибесінде проекция осындай болады: ол шақырды, ешкім келмеді. Ертегінің «шифрын ашу» зандары барлығы үшін бірдей емес, олар ерекше, жеке. «Типтік» кіші тыңдарман туралы тек жалпы сипатта айтса болады.

 39. КОМИКСТЕРДІ ОҚИТЫН БАЛА

Егер «тындау өсі» болса, онда «оку өсі» де болады. Оны зерттеуге тырысып көрейік. Комиксті окитын баланың ой іс-әрекетін бакылай немесс қиялдай отырын, кызыкты ашылулар жасауға болады.

Бала алты немесе жеті жаста. Ол, әкесі комикстерді окитын немесе өзі суреттерді оған ғана түсінікті белгілср бойынша тексті ойлап табатын кезден шығып кеткен. Енді ол оқи алады. Комикс - оның бірінші және мотивтенген окуы. Ол оған тапсырылғандықтан емес, комиксте не туралы айтылып жатканын білу үшін оқиды. Өзгелер (мұғалім үшін емес) үшін, ерекшелену үшін (жақсы баға алу үшін) емес, өзі үшін окиды.

Ең алдымен баладан кезектесіп жатқан жағдайларда кейіпкерлерді табу және тану, кімнің кім екенін, өзгеріп жатқан позаларға, кейде түске карамастан жаксы есте сактау талап етіледі, түстердің мәнін бала өзі түсіне алады: кызыл - ашу, сары - корқыныш... Бірак «психологиялык түс» заңы тұракты емсс, суретші әр кезде өзінің, жаңа түсін енгізугс ерікті, сондыктан оны кайта ашу да, интерпретациялау да керек.

Әр кейіпкергс жеке өзіндік дауыс беру кажет. Расында, мәтіні бар бұлтшамен аякталатын жіпше кай жерден басталатыны үнемі дерлік көрініп тұрады: егер бұл реплика болса, онда жіпше ауыздан басталады, ал егер ой болса, онда кейіпкердің басынан басталады (ауызша айтылған мәтінді мәтін-ойдан айыра алу үшін де дағды керек).

Кейіпкерлер арасында диалог жүргенде, бала репликалар кімге тиісті екенін аныктай алу керек, олар қандай тәртіпте жүріп жатқанын, олар бір уақытта айтылып жатыр ма - мүмкін бір кейіпкер сөйлеп жатканда, келесісі ойланып жатқан шығар, немесе керісінше, және т.с.с. болғанын түсіне алу керек (комикста оқиғалардың хронологиясы баспаханалык қатардың сол жақтан он жакка карай қадамына үнемі сәйкес келе бермейді),

 Осыдан баска, бала әрекет орнын тани алуы және айыра алуы керек

- әрекет ғимарат ішінде немесе көшеде болып жатканын тани алу керек; жаңа нәрсенің пайда болғанын, осы жаңа нәрсе кейіпкерлерге қалай әсер ететінін айыра алу керек; кейіпкердің келешекте болатын әрекеттері туралы ойға итермелейтін детальдарды байқау керек, мүмкін кейіпкер-дің өзі, ықыласты окырманға қарағанда, аңғармайтын шығар. Комикста фон ешқашан дерлік декоративті максаттар үшін қызмет етпейді, ол үнемі функционалды түрде баяндамамен және оның кұрылымымен байланысты болады.

Бір сурет пен екінші сурет арасындағы бос кеңістікті толтыру үшін қиялдың белсенді жұмысы талап етіледі. Кино немесе телевизиялық экранда бейнелер токтамастан ауысады,әрекет жаппай жүреді. Комиксте бірінші суретте басталған әрекет екінші суретте, аралык стадияларды өте отырып, аякталуы мүмкін. Бірінші суретте ат үстінде паң отырған кейіпкер, екінші суретте - шанда жатады: кұлау сәті - тұтасымен киялдың өнімі. Әрекеттің өзі көрсетілмейді, оның сонғы нәтижесі ғана көрінеді. Заттар үнемі ракурстарды өзгертеді, олар бастапқы орнынан жаңа орынға көшкен жолын елестету керек. Осы жұмыстың барлығын окырман миы орындап шығады. Егер кинематограф карапайым мәтінді сәйкестендіретін болса, онда комикс стенографиялык жазбаны сәйкестендіреді: мәтінді алу үшін, оның шифрын ашу керек.

Бір уакытта оқырман көз алдынан «бұлтшалардағы» жазбаларды шығармауы тиіс, ол олардын стилистикалық реңкін аулай алу керек («күрс-күрсті» «важикпен» шатастырмау) және олардын пайда болуын анықтау керек. Банальды комикстерде дыбыстар палитрасы өте өрескіл және шектелген. Ал әзіл-сықақтық немесе мазмұны терең-комикстерде негізгі дыбыстарға ойдан табылған дыбыстар жиі қосылады, олардың да шифрын аша білу керек.

Қиял барлык компоненттерді - субтитрларды, диалогтарды, дыбыс-тық комментарийлерді, сурет және түсті - біріктіріп қосқан соң, көп уақыт бойы ұсталмаған сценарийдің көп сызықшаларын бір жалпы сызықка айналдырған сон, сюжет тұтасымен мазмұндалады. Оқырман -негізгі фигура, тек оның талпыныстарының арқасында ғана комикстегі барлық нәрсе мағыналы болады: әрекет етіп отырған кейіпкерлердің мінездері сипатталмаған; олар кейіпкерлердің кылықтары, осыдан шығатын өзара әрекеттестіктері, және оқырман алдында көтеріңкі түрде болатын әрекет аркылы шығарылады.

Алты-жеті жасар бала үшін бұл, ой мен фантазияның жеткілікті дәрежеде көлемді, күшті жұмысын, комикс деңгейі мен мазмұнына ка-рамастан, талап ететін тапсырма, бірақ казір бұл туралы әңгіме кетіп жатқан жоқ. Баланың киялы пассивті болып қалады, комикс оны үнемі козғалтады, талдауға және синтездеуге, классификациялауға, корытынды жасауға талпындырады.Егер баладан күшті зейін салу талап етілсе, ал
фантазиядан - оның ең жоғары тақайындалуының орындалуы талап
етілсе, онда ешкандай ойлар»-а орын жоқ.

Мен керек болса айтар кандай да бір уақытқа дейін баланың комикске деген басты кызығушылығы оның мазмұнымен байланысты емес, ол комикстің мазмұнымен және формасымен көркем кұрал ретінде байланысады. Бала үшін осы істің техникасын игеру маңызды, осы оған жетерлік. Ол комикстерді оқуды үйрену үшін, сәйкес ережелер мен шарттарды игеру үшін комикстерді оқиды. Оған қиял жұмысының өзі, кейіпкермен болып жатқан оқиғаларға қарағанда, көбірек ләззат алып келеді. Сюжет емес, ақылының жұмысы. Әрине, осы екі сот категориялык бөлуге келмейді. Бірақ ойларды ажырату қажет, бұл бізге бала мүмкіндіктерін, онын кез келген іске деген салмактылығын және ұқыптылығын бағалауға көмектеседі. Комикстер туралы қалғаннын барлығы осы күнге дейін айтылып қойылған, плюс және минус жақтары да белгілі, және оларды кайталауда ешкандай мән-мағына жоқ.

44. ЕЛЕС, ШЫҒАРМАШЫЛЫҚ МЕКТЕП

Егер біз Британдықэнциклопедияғаүңілсек мұндағы сөздік макалада «интуиция» сөзі Кант, Спинор жэне Бергсон есімдерімен дәйектелінеді, бірак мұнда Бенедетто Кроче жайлы ештеңе зйтылмаған. Бүл дегеніміз Эйнштейннің атын ескермей гүрып, оның катыстылык теориясы жайлы айтканмен тен келеді. Байгүс дон Бенедетто! Мен оны сондай аяймын. Барлык күрделі операциясыНа қарамастан мен анағұрлым салтанат-ты жэне минималды құрылымдыкпен түсіндіруге мүмкіндігім бар деп үміттененмін.

Біріншіден, үйдегі, жұмыстағы философиялық сөздіктерді жэне эн-
циклопедияларды негізге <<елес» және «қиял» терминдері көп

жылдар бойы философия тлрихьшың монологиясы болып келгенін айтып өткім келеді. Психология бұлармен тек бірнеше онжылдыктар бұрын гана айналыса бастады. Қиірп танда мектептерде слестен гөрі зейін мен естс сактау қабілсперіне КӨІ| көңіл бөлінеді. Бүл тавданарлык жағдай емес. Зейін қойып тьцщай gjJ|y және жақсы есхе сақтау қабіле-ті бар окушыны үлп етіп К0рсетеді. Қымбаггы Джусти, сол баягы Травичеллоны!

Аристотельден эулие Августенге дсңінгі философтар өз тілдерінде екі түрлі сездерді колданбағ^ң^ тек ^елес-рі» «қиялдан» ажырату үшін ғана болмаса, жэнс бұл сөздермен eKj түрлі фуНкцияларды бслгілейді; жалпы бүл терминдср жайлы тіпті Бэкон мен декарт ха білмегсн болатын. Тек XVIII ғасырда гана «facuitas nngendi» (лат. киялдай алу кабілетін) өмірден алған эсерлерді ойша елестетуден айыра білу мүмкіндіктерін жасаған алғаш қадамдарын кездестіреміз. Осы бағытты ұстанган Кант өз еңбекетрінде репродуктивті және конструктивті елестету түрлсрі бар деп жазады. Фихте де осындай бағытты үстанады.

Елее пен киялдың айьфмашылыктарының нақты түжырымдама-сын жасаған Гегель болды. Оның ойынша елее те, киял да ақыл-ойдың қасиеті, бірак елеске бөленген ақыл-ой ол өндіруші болса, ал қиялға бөленген ақыл-ой ол жасаушы. Жалпы дамыған адамга бұлар кажет. Егер жоғарғы өнімділікке (ал шын мэнісінде табысқа) ие мифтерге негізделген когамга ұкыпты орындаушылар, жартылай адамдар, ерік-сіз қүралдар кажет болса, онда бұл - коғамды ауыстыру керек де-генді білдіреді. Оны өзгерту үшін, өз елестеріне ерік бере алатын, шы-ғармашылық кабілеттері жоғары адамдар қажет.

Әрине шығармашыл адамдарды казіргі коғам да іздеу үстінде, бір-ақ олар өздерінің ерекше мүдделерін көздейді. Кроупли өзінің «Шы-гармашылык» атты еңбегінде былай дейді. «Әлем өз калпында калу үшін шығармашыл адамдар кажет». Ерекше бас иіп күрметтейміз! Жоқ, мырзам, дүние, коғам бір орында калып қалмау үшін шығармашыл адамдар қажет, олар элемді ары карай дамытып, гүлдендіреді, міне олар не үшін керек.

Осы жерде қорытынды шығады: шығармашылыктын басталуы жайлы көп білу керек. Алдымен Т.Рибоның «Шығармашылық елес» атты еңбегін қарап шығып, кейін Марта Фатторидің «Тэрбиелеу және шыгармашылық» атты еңбегімен таныскан дүрыс. Марта Фаттори иллюстрациялайды, түсініктеме береді жэне керек жерінде»тіпті аме-рикандык зерттеулерге сыни көзкарстар айтып өтеді. (Қалай болган күннін өзінде бұл осы тақырып аясында жүргізілген алғашкы жұмыс-тар, бүл американдыктардың бай болғандығынын аркасында деп бі-реуі маған айтып көрсін. Көбіне олар басқаларга Караганда істейтін жұмыстарына барынша зейін аударып кіріседі. Жэне жай ғана керемет жұмыс істей біледі.)

Шыгармашылық - ерекше ойлаудың синонимі, яғни күнделікті қа-лыптаскан шектеулерден шыға алу кабілеті. Шығармашылық ой бұл -шыдамды, белсенді, басқалар байқамаган проблемаларды көре білу жэне оларды шешу жолдарын таба білу; басқалар өздерін жайсыз сезінгсн ортада езін ерікті, бос ұстай алуы; ол өз бетімен ешкімге (экесіне, профессорга, қогамга) тоуелсіз шешім қабылдай алады. Осындай қа-сиеттердің барлығы шыгармашылык процесінде көрініс табады. Бұл процесс - тындаңыз! тыңдаңыз! - «катал математика» кезінде болсын кызықты болады. (Дәл осы мэселе жайлы менің досым Пизан уни-верситетінің профессоры Витторио Кеккуччи «Шыгармашылык және математика» кітабында айтады. Альфред Нези «Корейлік дәптерлерін-дс» басып шығарады; профессор бүл туралы айтып қана коймай, соны-мен катар - электронды есептсуіш кұралдары аркылы матсматикалык оііындарды тәжірибе барысында дәлелдеп береді.

 ШЫҒАРМАШЫЛЫҚ ЖӘНЕ ҒЫЛЫМИ ЖҰМЫС

44 бөлім үшін мектеп жайында түсіндірме ретінде Бруно Чаридің «Оқыту әдістері» атты кітабынан үзіндіні келтіру керек:

«Көркем өнер, шыгармашылық іс-эрекст пен ғылыми жүмыс ара-сында ортак ешнэрсе жоқ сияқты көрінуі мүмкін. Расында, олардың арасында байланыс бар, ол байланыс, осыган коса, өте тығыз. Өз өзін корсету талпынысында бала бояғыштарды, бояуларды, кағазды, картонды, тастарды жэнс т.б. пайдаланады, ол қырқады, жапсырады, жасайды жоне т.с.с, ол осылай өзінде накты бір дағдыларды калып-тастырады: материалды пайдалана алу, жеткілікті дэрежеде накты, дэл болу іскерлігі, мүның барлығы жалпы гылыми дагдылардың қа-лыптасуына жол ашады. Ғылыми дагдыларда шыгармашылык аспскті-ге ис, бүл аспекті мынадан көрінеді: нағыз ғалым өзінің тэжірибелері үшін колында бар қарапайым кұралдарды пайдалана алады. Гылыми дайындык фактілерде, бақылауларда, жасоспірімнің шынайы тәжіри-бесіндс негізделу керектігін біз мойындаймыз, сондыктан менің мін-детім - келесіні айту: шыгармашылықтың маңызды түрі - коркем сөз катысушыны шынайылықка қырагы қарауга, тэжірибсге тсрең үм-тылуга үйретсді...»

Бруно Чари окушылары атжалмандарды өсіретін, майа жүйесі бойынша ессптейтін, шартты райды зерггейтін, мұзда етті сактау бойынша эксперименттер жасап, сынып кабинетінін жартысын көркем опер үстаханасына айналдырып жібергсн, - бір сөзбен айтканда, не іс-тссе дс, сол істің барлыгына фантазияны косатын.

ӨНЕР ЖӘНЕ ҒЫЛЫМ

(44-бөлімге қараңыз)

Әдіснама, эстетика жэне гылым қүрылымындагы аналогиялар мен гомологияларды шығару көзқарасынан шыгатын болсак, Уго Волли басшылыгымсн шыккан «Гылым жэне өнер» («La scienza et l'art». Mar-zotta, Milano, 1972) агты кітап кызықты болып табылады. Онын негізгі тсзисі кслесідей: «Гылыми жұмыс пен суретшінін жүмысы үшін оргак бір гана қасиет бар: шынайылықты модсльдеу үшін, оны игеру, өзгсрту үшін, басқаша айтқанда заттар мен фактілерге әлеуметтік мэн беру үшін багдар керек. Мүның барлыгы - шынайылыктың семиотикасы».

Жұмыстардың көпшілігі ғылым мен енердің дэстүрлік бөлінуінен шыгады, бірак олар осы шектеуді жоқ кылу, оның негізсіздігін дә-лелдеу және олардың ортак істерін ұксас кұралдармен біріктіруді ашу үшін ғана жазылган. Мысалы, компьютер математику де, жэне жаңа формаларды іздестіріп жаткан суретшіге де қызмет етеді. Кескіншілер, архитекторлар жэне ғалымдар пластикалық формалардың автоматтандырылған өндірісі орталықтарында бірігіп жұмыс істей-ді. Нейктің өзінің «компьютер-графигі» үшін формуласы «фантазия і-рамматикасына» жақсы сәйкес келер еді. Міне ол, мен оны эдейі келтіріп отырмын:

« «R» белгілерінің нақты санын жэне «М» ережелерінің нақты санын берейік, осы ережелер негізінде белгілер өзара сыйысады, сонымен катар «I» нақты бір интуициясын берейік, ол қандай ережелер мен кандай белгілерді, яғни қандай «R» мен қандай «М»-ді таңдау керектігін үнемі бекітетін болады. Осы үш элементтің («R», «М», «I») сыйысуы эстетикалық бағдарламаны қүрайды».

Мұнда «I» кездейсоқтыкты білдіретінін нықтап кетейік. Осы сыйысу көмегімен бір жағында «R» мен «М» - норма мазмүны бар, ал келесі жағында «I» - шығармашылық бастама бар «фантазия биномын» да білдіруге болады. Кибернетикалык кезеңге дейін Кли айтып өткен болатын: «Өнердс де гылыми ізденіс үшін жеткілікті дәрежеде орын бар».

ДАНИЛОДОЛЬЧИ (Италия) (1924-1997 жж.)

Данило Дольчи Италияның қогам қайраткері, социолог, эйгілі педагог және ацын. Италиядагы юрлық-зомбылыққа қарсы қозгалыс қанарман-дарының бірі, Сицилияда кедейлікті, элеуметтік оқшаулау мен ұялы ңычмысты (мафия) жоюдың белсенді күрескері, оны «Сицилияның Гандиі» деп атаган.

Айқыи коммунистік емес идеяларына қарамас-тан, 1958 жылы оган Лениндік сыйлық берілді. Америкалыкдостар комитетінің қызметі бойынша ол бейбітшілік саласындагы Нобель сыйлыгына екі мэрте ұсынылды (AFSC). Оның багытын жүртиіылык алдында Карло Леей, Эрик Фромм, Бертран Рассел, Жан Пиаже, Олдос Хаксли, Жан-Поль Сартр жэне Эрнест Блоха сынды көрнекті тулгалар колдады.

 БАЛЫҚТАРДЫҢ НЕГЕ ЖЫЛАЙТЫНЫН КІМ БІЛЕДІ (Білім беруге қатысты бір тәжірибенін кұжаттамасы)

ЖАҢА БІЛІМ БЕРУ ОРТАЛЫГЫН ҚҰРУ БОЙЫНША ЭКСПЕРИМЕНТ

 Алғы сөз

Мектептердің проблемаларын шсшугс қатысты зерттеулер бүгінгі таи­ла, элемнің эр бөлігінде қатсрлі ісікті зерттеулер сиякты аса маңызды.

Мен неғұрлым көп жүмыс иен эксперимент жүргізгсн сайын, адам-зат баласынын мындаган жылдардың ішінде өзі үшін ненін мацызды екенін ажыратуға үйренгеніне солғүрлым көзім жете түсті. Адамзат оку мен тэжірибе алуда орасан үлкен киындыктарга кездескен жэне олардан элі де арылған жоқ, өйткені адамдар окып-үйрене білмейді, көбіне эле-ментар жэне үзік-үзік түрде окиды да, білім алу туралы жеткіліксіз, эрі кауіпті идеяларға жүгінеді.

Білім беруді жандандыру, жоғары технологияны мецгергендерден баска егде жастағы адамдарга ескіні коксеуге түрткі болмай ма, оны түсіну киын емес. Дегенмен адамдар акымактан басқаның бэрі болуга даяр.

Бұл кітап білім саласындағы түрлі жэңе бірнеше рст жүргізілген экспсрименттер туралы айгактайды. Біз жана білім беру орталыгының пайда болуына мүмкіндік беруді ұсынамыз.

Кітаптың бірінші бөлімі әркелкі топтардың талаптарын зердслеу мен жорамалдарын тексеру бойынша 1972 жылгы көктемдегі окиғалардың хронологиясын қамтиды: бастамашыл топ жорамалының одістемелік күжаттамасы. Бірінші шектеу: ең алдымен экспериментке өз еріктері-мен қатыскан адамдармен қатар халықтың бір бөлігінің пікірлерін беру фактысы. Қалғандары не ойлайды? Орталықты ец алдымен оны калай-тындар багалайтыны үйгарылғандыктан, солардың пікірлсрін, арман-дарын білу қажеттілігі маңызды болды.

Мү-нда ең кішкентайлардың кагылез, қиял мен озіл аралас сөздері келтірілді.

Екінші бөлім - жиырма баладан құралган топпен Борго Траппетода 1972 жылы жаз айының басында жүргізілген бір семинардың құжат-тамасын мазмүндайды. Мүндагы шектеу - уақыт пен салаға койылды. Бастапқыда зерттеудің осы бағытын тандау ең алдымен тэрбиенің этикалық-гуманистік табиғатын көздеді, бірак ол біржакты болып та-былмайды. Осы эксперимент кітапқа жариялауга әбдсн лайық.

Жаңа орталық шешуге тура келетін күрделі де үлкен проблемалар-дың бірі - жаңашыл-тәрбиешілср мен осы ортадагы жстекші мамандар-ды табу жоне оларды айрықшалыкты білім беру жүмысына тарту.

Үшінші бөлім кездесуде өздсрін нагыз педагоітар ретіндс көрсеткен адамдар туралы конспскт-жазбаларды қамтиды: солардың ксйбіреуле-рін біз тэрбиешілер мен мұгалімдер аталатын адамдардың.Аарасынан таптық (Егср өз өмірімде кездесксн адамдардың кайсысы нагыз пе­дагог болды деп ойласам, «мұгалімдерімнің» («ұстаздарымнын») еш-кайсысын мен бұл катарға жатқызбаймын. Бірак менің санама Альдо Капитини, Ди Витторио, Дон Дзено, Едвард Кардсли, Льис Мумфорд сияқты тұлғалар келеді).

Кітаптың соңында үсынылган үсыныстар, қазіргі алғышарттар тұ-жырымдалды, біздің ойымызша жана білім беру орталығын іске асыру-ды солардан бастауға болады.

Жана білім беру орталыгын күруға арналган ұсыныстар.

Біз білім беру кызметінің 20 жылыныц ішінде қандай маңызды ұсыныстарды жинадык? Біз оларды бірнсше дәйекті пункттсрдс (тар-мактарда) синтездей (жинактай, саралай) алдық: ол кез келген толыкты-ру үшін, жана білім беру орталыгын құруға арналган қазіргі ережелер.

Біз эзірлеп жатқан жоба мыналарды камтиды:

• 4-6 жастагы кішкентай балаларга арналган білім беру орталыгы (4 топ жэне демалуга арналган жабы к үй-жай);

• , 6-11 жастагы балаларга арналган алгашкы екі кезен (10 топ) үшін

екі білім беру орталыгы; . 11-14 жастагы балаларга арналган (6 топ) үшінші кезен үшін бір білім беру орталыгы;

• эр түрлі жалпы (ортак) жабдык. Кезендер арасында ешқандай катаң бөлу жоқ.

Окыту мсн даярлау үшін үсынылатын ен маңызды эдістер:

дербес іздестіру (1);

майевтика;

топтык процесс (диалог - онын ең карапайым тэсілі) [2], мүнда әр окушы құндылыкты түсіну кабілетіне ие болып, майевтикалык қоғам калыптастыру максатымен оны ашық кұра алады;

катысушылардың мүдделері жэне эдістері мен мазмүны ретінде ортаны зерделсу, диалектикалык түргыда міндетті;

төлтума, шыгармашылык ашылым мен кайта ашылымның, мирас болган жэне орталыктан тыс туындайтын мэдсни игілікті алу ара-сындағы диалектикалык процесс;

сезімталдылыкка баулу (тарту) жэне калыпты (органикалык) да­му эдістсрі: жеке (саралаудыц көпшілігі кейінгі жарты гасырга сынақтан өтті) жэне топтык;

тым ерте синтез жүргізуге болмайтыны сиякты, тек талдау гана жүргізуге болмайтыны туралы түсінікті дамыту;

жоспарланатын үйлестіру, соган сэйксс біз кыска жэне үзак мер-зімдерде жэне ортаны дамытумсн айналысатын топтармен ын-тымақтастыкта бірге нэтижелер алу аркылы жүмыс істеуге үм-тыламыз;

өнертабыс (жаңалық ашу), тіршілік тынысы жэне тіпті күтпсген жагдайлар үшін ашыктық: біз бір жылдагы бірде бір жиналыста, бірде-бір жаңа қасандықта барлыгы бірдей тұншыққанын кала-маймыз.

Ескі мазмүнды қайтадан пайдаланғымыз кслмегенде, тіпті номен-клатураны жацалау да көрнскі болуы мүмкін.

|  |  |
| --- | --- |
| Ғ.скі созлер | Жака сөздер |
| Мұғалім, окытушы, профессор окушы (шәкірт) | Білі.м бсруші (educator), студент (латынша «studere» бірдексні білугс кұштар. ыіпалы леген мағынаны білдіреді; алушю -окушы сөзбе-соз тамакка тойғаіі күйлі дегсн мағынаны білдіреді |

...Бірінші кезеңге дейін баланыц мінез-қулкынан оның накты мүм-кіндіктері мен қабілетін, орнын аныктау қажет; (ойын, эн айту, сурет салу, сомсактадан, сазбалшықтан мүсіндер жасау). Осындай кездерде бала езі мүшесі болып табылатын топтын көмегімен ашылғаны дұрыс; басқалармен ойнай білуге, өзгелсрден мүсінді жаксырак жасауға үйрену керек. Осы тұрғыда білім берушінің үстанымы - баланың бойына дүрыс түсініктерді сіңіру болып табылады.

Эр бала өзінің көзқарасы турғысынан барлык мүмкін багыттарды көруге дағдылануы керек. Егер бала затты өз пайымы бойынша көре білсе, онда ол сапа, сан жағынан, өзінің алған эсері аркылы түсіндіріп береді. Осы жаңалыктың түрлі мазмұны бар, оны білім беруші олардың арасындағы байланысты көрсетс отырып, баламен бірге мазмұнды те-рендете түсуі керек. Жазуга, есептеуге, музыкаға, сурет салуға, окытып-үйрету, тікелей нәтиже болып табылады.

Екінші кезең былай басталуы тиіс, бала сырткы дүниені жан-жақты көре алмаса да, оған сын көзбен қарауды, басқаша жасау үшін, теріске шыгаруды түсіне бастайды.

Бала өзінің отбасылык тобынан тыс баска да өмірлік мүмкіндіктердің бар екенін сезінеді. Орталықта эр бала көпшілдік пен жауапкершілікке үйренеді. Осы жастағы бала үшін қоршаған ортаны зерттеу қызметіне мэн берілгені жөн (өзен, көл, жер морфологиясы, бөгет, село, деревня); өйткені балалар сол өлкеде тұрады), суретке түсірілген, бсзендірілген немесе басқа үлгідегі материалды пайдалануға болады, мүлдағы ең бас-тысы баланын бойындагы қызығушылык сезімі мен қиялын оята білу. Танымдык айрыкшалықты фактыдан, қызыгушылыкты көпөлшемді -тарихи, этикалық, географиялык, көркемдік симаггағы зерттеуге карай кеңейтуге болады.

Үшінші кезенде (10-14 жас) эр бала болмысты сын көзбен пайымдау-ға қабілетті болады. Мифтік жэне фантастикалык бейнелер аркылы емес, пакты жэне тарих пен адамзат дамуына үлес косқан түлғалар туралы маглүматтар берген жөи болар еді. Балалар сурет сала жэне музыка-лык асиапта ойнай білгені сияқты, енді өздері олең жаза алулары жэне сүйікті эдебистін таңдай білулері керек.

Біз эркім оқи жэне тыцдай алатын кітапхана, мұрагат дискілерін пайдалануға тиіспіз. Бірақ эркімнің өзінің шыгармашылык жолын та-буына сыртқы ықпалдар аркылы шектен тыс бегет жасалмауы керск. Педанггык жэне грамматикалық теорияшылдықтан аулак болган жөн. Балаға бүл мэсследе білім беруші көмектеседі. Латын тілі, біздіңше, өзінше пэн болып кабылданбаса керек. Осы тілдегі терминдердің ма-гынасы арнайы сабақтарда түсіндіріледі.

Жоба туралы сэулетшілер Джованна жэне Джанкарло Поло былай дейді:

«Мектеп 15 баладан түратын топтың, эрбір оку жылындағы екі сек-цияның негізінде белгіленсді. Осы сандар педагогикалық тұжырым мен топ жүмысының тэжірибесінсн туындады. Топтардың тікелей жас бойынша сыныптардан күралуы міндетгі емес, олар дүрысы, мүддслер (қызығушылыктар), даму дэрежесі мен түрлі білім беру «жобаларын» іске асыру бойынша жасакталады: мұнда балалардың тұратын жср-лері (окитын), ескеріледі; жастарына карай кезецаралык сабактарда біріктіріледі жэне ажыратылады. Осы оргалыктын білім беру эдісі не-гізделетін басты қағидаттардың біреуін ескеру үшін үш сэтті білу керск: жске адамнын сэті, топтын сэті, топтардан алынған топтың сэті.

Псдагогикалык кеңістіктің бүкіл тұжырымдамасы оны түрлі тэ-сілдермен оркелкі кезендерде шешетін осы ережені көрсстеді және кө-шіреді. Кеністіктер арасындағы бір қалыптылык (өзгермелілік) пен өза-ра байланыстан, ксң ауқымдағы спонтандылық орын алатын кішкентай балалардың ортальнында, бірінші кезенде, жабдықтау икемділігінің түрлі дәрежелері мацызды рөл аікаратын студияда анағүрлым дэл кайта болу жүреді. Екінші кезенде эр кабинет (сынып), топтыц орны, спонтанды жеке эрекет үшін карастырылған қосалқы үй-жайлармен камтамасыз етіледі, олар 10 жэне одан үлкен жаста үсынылаіын нагыз жеке кеңістіктің сиііаттамасынан бұрын болады.

Екінші ксзецде деңгейлсрдегі айырмашылык сезілетін шамага негіз-делгснстудия мсн кезеңаралықортаарасындагы элі детығыз кеңістіктік жэне естілімдік байланыс сакталалы. Үшінші кезенде оку оргасындагы эрбір жасөспірімге үсынылатын шешімдерге көшсді (эрбір топ үшін элі дс өзіермелі), ол жабдыкталған жэне сыртка шығатын жекс кеңістік. Жекс кеңістік туралы осы талаптар, орталық көбінс отбасындағы тар жэне кедейшілік жағдайларында өскен балалар мен ортаныц ахуалы-на катысты психологиялык жэне әлеумеггік гұргыдағы пайымдардың негізінде жасаған айкын өтініштерініц бірі болды.

Екінші критерий өтс маңызды жэне жобаны эзірлеу кезіндс есксріл-ді, ол кецістіктерді мамандандыру дэрсжесінің өзгеруіне катысты кри­терий. Кішкснтай балалардың ортасында жалпы мүмкіндікті саралау-дан, жабдыктардын шектеулі саны аркылы бірте-бірте, ең алдымен интеркезең кеңістіктеріне мамаидандырудын анағүрлым күштірек до-режссінс өтсді. Ары карай екінші квзеңнің бір бөлігі мсн бүкіл үіііінші кезенде жабдыкталған кеңістіккс өту түрлсрі. олар нағыз зертханалар ретінде кызмет аткарады, мэселсн, музыкака, мүсін жасауға, сурст са-луга, колөнсрге, тілдерді үйрснугс, гылыми бақылауларға арналған оріа болып табылады.

Осы иіешім ксңістіктердің нагыз саналуандығы ретінде үғынылатын икемділік қагидатынын косымшасып корсетсді. Онын үстіндс, бслгілі бір топты жэне жекс оқушыны окыту кызметінің барлык ыктимал мә-селелерін шешу үшін накты үй-жайлардын көлемдерін өзгерту жэне кейбір аумактарды жан-жақты пайдалану көзделеді.

Шын мэнінде когамдастықтың орталыгы ретінде жүмыс істей алатын жабдық кешені орналаскан кеңес залына 400-ге дейін адам сияды. Сонда орналаскан жабдык пен үй-жайлар мектеп саласындағы функцияларға бөгет жасамайды, ал білім беру орталыгы бүкіл талаптарға сай болуы тиіс.

Тау бөктеріне салынған бір ашык амфитеатр. Партиникоға баратын жолдың шетінде балалардың тэжірибе жасаулары үшін кажет учаскесі бар шагын ферма».

Балалар үшін эксперимент (тәжірибе) жүргізу маңызды болады, мәселен:

Нанды калай пісіру жэне асты калай дайындау керек.

Материал калай сынады (ағаш, камыс, темір) жэне неге.

Бір материалдан капай пластмасса жасауга болады.

Үйлерді, театрды, бассейнді, білім беру орталыгын, аурухананы калай салган дүрыс болады.

Мал етін, балыкты, тауыкты калай бөлпіектеу керек, білім беруші (үстаз) балаларды көрнекі мысал аркылы соган үйретеді.

Бапалардың бір тобыньщ саяхаты баска топтар үшін де қалай пайдалы бола алады (эңгімелеу, күнделіктер, фото, көрмелер, тал-қылаулар аркылы).

Кейбір карабайыр халықтар калай түрган немесе тұрады: ксйбір ерекшеліктерін айкын көрсету керск. Египеттіктер қалай өмір сүрген? Лапландиялыктар ше? Олар кандай құрал-саймандар кол-данган, қандай түргынжайларда тұрган, кандай іспен айналыскзн? Қазір баска халыктар калай тұрады? Нью-Йорктегі? Токиодагы? Деревнядагы немесе Таллиндегі?

Кім шешеді? Нені шешеді? Қалай шешеді? Біреулер немесе баскалар солардың ортасын қалай пайдаланады? Жергілікті мэдениет мүрасына катысты мэдсниетті салыстыру. Акпараттың жалпы процесі кейіннен анагұрлым пайымды болып шыгады.

Морс эліпбиі, кириллица, сгипетгін кейбір исроглифтері.

Шынайы араласуга үйрену үшін «Шындык ойындары»;

Кітап (жеке немесе топтык түрде) немесе журнал қалай пайдала-нылады, театрга бару калай үйымдастырылады немесе музыкалык шы-гарма калай тындалады.

Жалган акпаратты ашу үшін ақпаратты қалай бакылауга болады;

Телевизияның алдында сыни пікірді калай дамытуга болады: дұрыс багдарламаларды талдау жэне талкылау, жазатын бейнемагнитофондар аркылы ТВ жаца фильмдерін зерделеу.

• Ашык түстерді ойнату (түрлі-түстегі мөлдір матсриалдармен); айна­лардын шагылысуы; резеңкелермен абстрактылы композициялар; опти-калык стерео эсерлер; акустикалык стерео эсерлер, жіті бакылаудан бо­латын оптикалык эсерлер; ми тетігі мен оптикалык түйсік арасындагы катынастар; параболалык айналар кеңістікте кияли көріністерді капай жа-сайды; кұбылмалы эсерлер; бір адам эсерінің уакытын өлшеу. Ең алдымен эркімнің шыгармашылык катысуын талап ететін кұралдар орнату.

• Балалардын өздері ойлап тапкан жэне суретін салған мультфильм-

дердің кейіпкерлері калай орындалған, кадрларды фотоаппарат-пен сурстке түсіру.

Үлкен балалар кішкснтай балаларды оқу мен жазуга үйрету ар­кылы түракты және жеке катынастарды калай дұрыстайды; тезі-рек дамиды; эркім күні бойы жэне күн сайын калай окушы жэне үстаз (білім беруші) болады; «окушы кауымдастыкты» калай пай­далану керек.

Ересектер балалармен өткізетін уакыт осы уакыттын сапасы ре-тінде неге соншама мацызды смес.

Балалар мен ересектер біргс саналы жэне шынайы шешімдерді калай кабылдай біледі.

Бұдан баска мыналардың болганы маңызды:

Ас дайындауга үйретстін шагын асүй.

Агаш шеберханасы жэне күрал-аспаптары бар темір ұстаханасы.

Балалар сурет салуга, бояулармсн жазуга, үлгілсуге, накыш салуга, шекуге, ойып-кашауга үйренетін керкемөнер-колөнер зертханасы.

Шагын баспахана; басатын машиналар.

Негізгі музыкалык аспаптары бар музыкалык зертхана.

Қолмен токуга болатын кішкснтай станоктар.

Түрлі үй-жайларда балыктар жүзетін үлкен жэне кішкентай тас-бакалар орналаскан шагын аквариумдар.

Балалар еркін жатуга болатын кілемдер, орындыктар сиякты агаш кеспектері.

Балалардын өздері жинайтын жэне толыктырып отыратын жер-гілікті үлу кабыршактары, тастар, бүтактар, өсімдіктср.

Балалардын өздсрі толыктыратын жергілікті шагын этнология-лык мүражай.

Математикалык эксперимент жасауга арналган Эмма Кастелнуово мен Золтан Диенес ендеген материал; Физикалык-химиялык экс­перимент жасауга арналган, Герберт Тайер дайындаган материал.

Физикалык-математикалық зертхана; аспаптар, машиналар. енер-кэсіптен калган, бірак элі дс пайдалануга жарайтын материал.

Түсінбестік болмау үшін, сайып келгенде. мен маңызды жэне елеулі деп сссптейтін 2 тармакты аныктау кажет.

Орталыктың жұмысын бірте-бірте іске косу аса мацызды. 30 баладан жэне бір ересск адамнан түратын жабык сыныпта балалар 8 немесе 9 ай бойы күнінс бірнеше сагаттан окиды. Ал бір жабык мектептегі отыз адамнан тұратын мыңдаған балаларды бір мұғалім оқытады да, олардын арасында тіпті сң ондагыдай болганның өзінде, өктемшіл (ав т оритарлык) карым-катынас орнайтынын біз жаксы білсміз. Өзара түсіністік пен эр окушынын жэне топтың кадыр-қасиетін білугс ұмтылу баска мәселе.

 КЕЛЕСІ ТАРМАҚ

Жаңа проблеманы шсшуге, білім мен гәжірибс алуга катысты оку процесін майевтикалык койылым үніін боз біреулсрдің дэйекті кар-сылықтар келтіретініне өз басым сенбеймін. Әркімнің не ойлайтынын білу мүмкіндігі кез келген жагдайда орынды болып саналады: балаларды не кызыктыратынын, нені білуге ұмтылатынын, әркайсысының қабіле-тін багалай білудіц маңызы зор. Ең алдымен, алғашқыда мейлі олар кателессе де, іздестіру жэнс зерттеу жұмыстарына ырык бсру ксрек, со!іда окушылар жауапксриіілікті сезінеді де, өз бсттерінше лэндерді мсцгеруге үйренеді.

Сіро, мосслен «үндемеудің кандай түрлері бар'?», «тағдыр деген не?», «үміт деген не?» деген сиякты сүрактардың накты жауаптары болмаса ксрск, сондыктан ересек адам да егср дэл білім мен нақты жауап бермесе де, лайыкты идсялар коса алады.

Ғылыми дерсктср мен ұгымдардың бір мүрасы болган ксздс проб­лема баскаша туындайтын сиякты. (Бірак гылымиыц кандай магына білдіретінін үнсмі ойлау ксрек). Гылымда нені тсксеру киын екенін елемеу жацсак болар сді. Астрономмсн болган жиналыста Кьяранын айткан сөзі дүрыс: «Мен біздін эркайсысымыз казір бақылаудың ка-жеттілігі мсн жаксырак жэнс көбірек оку ксрск скенін сезеді гой деп ойлаймын. Бірак біздің басымыз арқылы тым көп нэрселердін өткені де рас, біз окшау каламыз немесе солай калуга басымызды қауіпке тігеміз, немесе кез келген жагдайда кызыгушылықтан оіі-оңай айырыламыз. География бойынша сскі сабак одегге кызыксыз да тартымсыз; бірак біз скінші жагынан

географиялык атластарды, карталарды ортеп жібсруді ойламаймыз жэне аягымыз баспайтын жерлсрдің барлыгын елемеу де дұрыс емес.

Осы тұсіа, меніңиіе, ен киын түніндерді иіешу кажет. Мүлде кажетсіз елігу, майевтикалык бастамаларды катыстыру тсхникасы ретінде пайда-ланудыц жэне мүдделерді жүмылдырудын кулыгы сиякгы. Түрлі түйін-дерді шешудің тэсілінен. меніңше. балалармсн, ұстазбен жоне сарап-шымен бірге ынтымакгастыкка ойлап табуга болады: жекс салада зерттеу жургізу арқылы жетістіктерге калай жетугс болады. Балалардын омірлік кызыгушылыктары бойынша оларга жон сілтеугс болады. Моселсн, Клайнберг дұрыс айткзндай, биологияның кайсыбір «мәтінін» жадка сіңіру бір мэселе де, ал кейбір балалардын неліктен өзінің ата-анасына азды-көпті тартканы; негс ол тіпті өз бауырларынан да өзгеше екені; баланың сырт пішіні неліктен баскалардан бөлек екені; неге онын ойы осындай екені, тамақ ішуге немесе тамак жемеуге денсаулык псн аурушандық байланысты бола ма, сол туралы сұрактар кою баска мәселе.

Бір акушер эйел жүкті ананың босануына көмсктеседі, сөйтіп дүниеге жаңа тіршілік иесі келеді. Осыдан үміт, сүйіспеншілік, өмір дсген сөз-дердің мағынасын түсінугс ұмтылу керек. Сондай-ак үшбұрыштарга кызыгушылық туындаган кезде, олардың біздің өміріміздегі, тэжіри-беміздсгі мэнін ашу керек. Балалар ойнаған ойындар аркылы бага беру, үдеріс, формула сияқты ұгымдарды дамы гқан жөн.

Дүниеге басқа козкарасисн карай білген, карапайы.м кұралдар аркылы эксперимент жасаган, гылымды адам қызметі рстінде дамыткан гүлга-лар туралы көбірск маглұмат беру керек (мэселен, Галилей, Торрнчелли, Лавуазье, Бойль, Ньютон, Хайгсн, Юнг, Фрезнсль, Дс Сауссуре, Вольт, Гальвани. Дарвин, Фрейд, Адам Смит, Маркс).

Ен жиі карсылыктар ішінара бьшай дэйектследі:

балалардын мэдениеті жстіспейді;

көп сұ.рактар балалардан туындамайды:

барлыгын тез жасау кажст: барлыгын бэріне бірдей ашу керек емес;

борін текссрудін негізіндс гана ілгсрі кетуге болмайды;

маевтиканы Сократ колдады, ойткені білім ол үшін өзі білгенді сске түсіру еді.

Сократтын ертсіілері мсн сократтык үлгінің өзінен басқа елеулі түйінді боліп карау керек: бакылауды қалай терендетуіс жэне ксңсйтуге болады; оны калай іскс асыру жэне түрлі нысандарда жеткізу керск; өмірдің өзі шешуді талап еіетін проблемаларды шешуге үмтылу үшін жске тэжірибені қалай терендету жэне одан пайда алу керек.

Іздсстірудің басыпда гиімді нүктелсрді бірге ашу, эрекет жасау мсн бслсенді тексеру арқылы өтс ұзакка баруга болады: бір кызыгушылық екіншісін аіпуы мүмкін, осы тізбектің ұшы-киыры жок. Өнср туындысы ретіндегі үстаздық кызмег біртс-бірте найда болады да оны ұдайы дамытып отыру керек.

ФРАНКО КАМБИ (Италия)

 Франко Камби XX гасырдың бірінші ши-регінде дүниеге келген. Ол 1987 жылдан бастап жалпы педагогиканың профессоры, білім беру жэне мэдениет департаменті-НІҢ директоры, итальяндық педагог.Ол 1994 жылдан 2000 жылга дейін жэне 2003 жыл­дан 2006 жылдар аралыгында Гылым депар-таментінің директоры, 2002, 2005 жылдары ИРРЕ президенті, содан кейін Ғылым депертаментінде Комиссар, 2006 жылы қайтадан президент болган. «Білім туралы зерттеулер» журналына жетекшілік етті. Ол 60-тан аса ірі кітаптар мен копте-ген макалалардың авторы. Ф. Камби білім беру философиясын даиыту мэселелерімен айналысцан. Балаларга арналган әдебиеттерді дамы-туга атсалысып, қазіргі кездегі классик жазушылардың еңбектеріне жэне ертегілерге талдау жасаган. Осылардың негізінде 1995 жылы Педагогика тарихын жазып шыққан.

ПЕДАГОГИКА ТАРИХЫНА ЖЕТЕКШІЛІК ЕТУ

1. ПЕДАГОГИКА ТАРИХЫНАН БІЛІМ БЕРУ ТАРИХЫНА

Педагогика тарихы идсологиялык багытта қалыптасып, үстанымдар мен идеалдар сабактастыгынын кұндылыгын арттырып, өзінің өткенін шсктеулі турде жэне бір калыпты калыптастырып, жэне өзінін идеалдары мсн теорияларын нақтыласа да, оның барлық кезкарастары ец алдымен философиялық тұргыдан қарастырылады. Педагогика тарихы нсгізінен теорияландырылган жэне түрлі қогамға жататын, әлеумелік топтарда, жасы мен жынысына, отбасы институттарынан, мсктептерден, эртүрлі шеберлік, өнеркэсіптік, сонымен қатар ссминарлар мен армиялардың шынайы білім бсру үдерісінен алшақтатылган. Ол баска гылымдар-дың, әсіресс гуманитарлык гылымдардыц эссрінсн алшактатылган. XIX гасырдын II жартысы - XX гасырдын I жаргысындагы тарихи-нсда-гогикалык зерттеулер эмбсбап тарихтын ксзсңінің (ежелгі, орта гасыр, жаңа ксзсң, казіргі жэнс т.б.) сабактастыгына сэйкес келеді.

Екіниіі дүниежүзілік согыстан кейін түтас алганда гылымда, сонын ішінде псдагогикада жаца тарихи багыттар тарай бастады. СөЙТІп, білім беру тарихының эрі бай, эрі киын, эрі негізгі педагогика тарихына алып келетін ұзак үдерісі басталады, ол тек соцгы жылдары гана педагогика мен білім берудің тарихи зсрттеулсріне жетекшілік ететін моделінің калыптасуына алып келді.

Ең алдымен, педагогика өзіне ғана тэн немесе философиялық конно-тациясына жақындыгын жогалтып, эртүрлі гылымдардың кіріктіруші-лік әсері ретінде, эсіресе, басқа гылымдардын тарихымен оз тарихын, оныц ішінде, түрлі гуманитарлык гылымдармен бірге шиеленісіп, пән-аралык ілім ретінде калыптасты.

Содан ксйін педагогика элеуметтік өмірдсгі басты рөлмен шектесіп отырды: элеуметтік өмірде кең таралган физикалык мәдениетті, фанта-зияны, интеллекті, еңбек қызметін дамытуга багытталган көитеген тех-нологиялар мен институтгар аркылы оларды жүзеге асыру үшін жэне элеуметтенген түлғаны калыптастыру рөлін карастырды.

50-ші жылдардан бастап, эсіресе, 60-шы, 70-ші жылдардан бастап білім берудің тарихын зерітеудің жаңа тәсілі дамып, бұрынгы теория­ландырылган, идеологияландырылган, достүрлі педагогика моделінен білім бсрудін тарихын калай аныктауды жеке карастырып жэне ол көптеген бөлімдерден түратын мэселёлік, плюралист зсрттеулерге бст бүрды. Бүл жерде «білім беру» элеуметтік тэжірибелер жэнс ілімнің жиынтыгы рстінде түсіндіріледі. 70-ші жылдардың ортасы - бүл накты жэне шешуші бетбұрыстарды анықтайтын анык, батыл әрі сезімтал үндеу болды. Мұнда педагогика тарихын ғана озгерту смес, керісінше: білім беру аясының барлык тарихын тасымалдайтын казіргі деректендірілген революциясы мен оны зерггеудің барлык кұралдарына өзгеріс енгізу кажеттілігі карастырылды. Білім бсру мен педагогиканын тарихын кұ-рудын жабық тэсілінен оның зерттеу аясының ксндігі мен киындыгын жэне толыктай карастыру үшін түрлі эдістсрі мсн кұралдарын зерттеудің ашық тэсіліне кошті.

2. ТАРИХНАМАДАҒЫ ҮШ РЕВОЛЮЦИЯ

Қазіргі тарихнамада 3 маңызды революция болды. Олар:

либерализацияланган эдістер мен олардын радикалды плюрализм эдістерін бекітті;

тарихи уақытка көптеіен жэне диалсктикалык көзкарастар»а өмір берді;

жаңа дсрек көздсрі мен жаңа мұрагаттарды ұйымдастырудың ұгым-дарын ксцейіу, киындату жэнс дамыту кұжаттары.

Үш революциядан тарихтың сыни кслбеті калыптасып. сыргкы кел-бетінің киындыгы мсн плюрализм жолдарын, сонымен катар омы зерт-теудегі диалсктикалык типін жарыққа шыгарды.

Әдістерреволюцинсы. «Тарихты зерггеу» кез келгсн тарихи оқиғалар мсн олардын кұрылымынын интсрпрстациясм мен калыптасуын карас-тыратын сииаттау-тусіндіру түріндегі процсдурага гана байланысты емес, плюрализм жолдары мен олардын ерекшсліктерін ажыратып, көрсететін жеке нысандарға, танымдық процедураларға, логикалык күралдарга көптеген эдіснамаларды колдануды жүзегс асыру болып табылады. Біз тарихнаманың бір моделіне гана мэн беру, ягни тари-хиландыру тэжірибесінен өтіп, казіріі кездс, өзімізді тарихи жұмыс-тардың бірыңғай түрінен тарихтын көптүрлілігін және оны көптеген эдістермен: «кұрылымдык тарнхтан», экономикалык, элеуметтікке, «менталитсттсрден» окига тарихына, жергілікті тарихқа, ауызша бастан өтксргсн тарихқа, психотарихка, этнотарихка, күнделікті емір тарихына дейін және т.б. дамытуда. Бул эрине, «жалпы тарихка» өзінін жекелігі мен әртүрлілігін якни, шсктесетін немесе сэйкес келуі гана емес, арнайы эдістер мен эдіснамалык ойлануларды талап етеді. Тарихнаманыц өзск-тілігі бір эдістің нактылыгын, каркынды эдіснамалык диалектикаға өмір бсріп, көптегсн эдістердіц шындыгын ашуға соіны онжылдыкта көптеген тарихшылар, мэселен, Брауделя (Braudel) Ариэсаға (Aries), Стонеден (Stone) Ле Гоффаға (Lc Goff), Дюбидсн (Duby) Виларега (Vilar), Вейнеден (Vcync) Коссллскка (Kosclleck) жүгінді. Тарих нліо-ралистік сииатта болды жэпс эдістсрдің қайта турлснуін автономия мен кіріктірудің жэне зерттсушінің ойлан табылган басқаруыныц (мста-эдіснамалық: эдістер туралы ойлаудан, онын кызметіндегі мэртебесі, онын байлыктары мен әртүрлілігі) бір біріне эсер етуіне алып кслді.

Уақыт революциясы. Браудель (Braudel) бүл үдерісті тарихи уақыт ревизиясы деп корсетіп, оныц жасанды уакьптан, сағат уақытынан немесе күнделікті істсрдс өткен уақыттан қалай ажыратылатын көрсстті. Біріншіден, плюралистік, жартылай кұрылымдык, мэсслелік жэне біріз-ділік - тұластық десе, екіншіден, осы зсрттсуді кім жүргізеді жэне оны капай кұруы керек максатындагы көзкарасына байланысты болып ке-леді. Браудсль бойыиша тарихтын үш уақыты бар:

окига уакыты (немесе жағдай), бастан өтксні мен хронолоі иялыгы; отіп жаткан уакытты болу жэне косу калейдоскопы; бір Ізді жэне өлшенген уакыггы баяндау;

ұзактыгы аз уакыт (немесс окигалар, институттар жэне т.б.) немесс окигадан томен түрган саяси, элсумсттік, мэдени кұрылымдарды баскаруы жэнс үйлестіруі; мулдай уакыт мемлекет, мэдсннет, коіам жэнс тарихка-і үсіндіруіе, ал іарихты-гылыміа ендіру жатады

ұзақтыгы үзак (немссе өте үзак) уакыт гсографиялық, экономика­лык жэне антропологиялық инвариантты күрылымдарды камти-тын жэне тарихн-интерпретацня немесе тарихн-гснеалоі ия/герме-невтика белсендіріледі.

Осы уакыттыц барлык үш катсі ориясы тарихты түсіну үшін кажст, бірак та олардын эртүрлілігі мен қиылысуларын кабылдай отырып, оларды бір бірімен араластыруга болмайды.

Құжаттар ревплющіясы. «Кұжат» ұғымы толыктай жаңартылып, жаңа дснгейге көтеріліп, бү.рынгыдай монумент ретінде емес, интер­претация нәтижесі ретінде калыптаса бастады. Le Goff: «Құжаттамалык революция жаңа бірыңгай акпаратка эсер етуге ұмтылуда: окигага алып келетін фактінің орнына сызыкты тарихка, прогрессивті тарихка, ягни, тарихты езгертуге алып келетін көптеген мүмкіндіктер туады. Мэтіндерді, магниттік таспаларды толыктай мүрағатка жинау қажет-тілііі басты орынга шықты. Үжымдык жадының багалылыгы артып, мәдени қүндылыкіар мен байлыктар ұйымдастырылды. Жаңа кұжаттар мәліметтср базасына енгізілді жэне өцделді (История и память, 1982, с.449). Бул эринс бірінші аспектісі. Ал, келесі аспектісі - бүл кұжаттар-дын гүрлі типтсрін барынша либсралнзациялык жэне диалсктикалык пайдалануга багытталган кұжаітардын тиііологикалык плюрализмі. Қазіргі кезде, мүрағаттарда осы уакытка дейін екінші дэрежелі немесе бүрын пайдаланбаган, еленбеген кұ-жаттарды жана құжаттармен онді-ру тэжірибесі мэселен, ауызша мэліметтерді интсрпретациялау кол-данылады. Құжаттардын көптігі біздің тарихтагы окигалар мен күрылымдар біздің ілімімізді кенейтіп, оқиғадан құрылымға және тарихымыздың уакқыт катеориясын тереңірек білуге жол көрсетеді.

Бұл үш революция біздің тарихнамалық санамызды түбегейлі өзгертті.

 Бойынша ерекшеленеді ;ол ішке енген және қайтарымды.Ішке енудің мәнісі мынада,бала енді есепті тікелей байқаулар мен қателіктер жіберу жолымен шешпейді;оның енді осы процесті ойша жүргізуге шамасы келді.Қайтарымдылық оператцияның өтелімі аталатын әрекетпен сипатталатынын білдіреді;басқаша айтқанда ,қайсібір кері оператция қолданылғанда оператцияның әрекеті зая кетуі мүмкін.Егер айталық кішкентай шарлардың жиынтығын бөлшектерге қайта біріктіру арқылы алуға болатынын түйсігімен аңғарады.Немесен мәселен бала қайсыбір заттың салмағын өлшеу кезінде таразының бір басына тым ауыр тас қойса ,онда таразының басын теңестіру үшін ол жеңілдеу тасты немесе жай басқа затты іздей бастайды.Кейде балалардың қайтарымдылыққа деген сенімінің тым тереңге кететіні соншалық,олар,мәселен жанып кеткен қағазды қалпына келтіруге болады деп ойлайды.

Баланың санасында нақты оператциялар пайда болған кезде,оператциялардың нысаны мен орындау құралы болып ететін ішкі құрылымд ы да дами бастайды.Таразыға тартқан жағдайда осындай құрылым баланың санасында таразы тасының нақты салмақтарының реттелген кезектілігін білдіреді.Осындай құрылымдардың мәні орасан өте үлкен,өйкені бала солар арқылы дүниені қабылдайтын нышандардың ішке енген жүйелерін таниды.Мәселен кішкентай шарды ыршытатын ойыншық пен құлау бұрышының бағасы және кішкентай шардың көрінісін еске түсірелік.Егер біз баланың кейбір ұғымдарды меңгергенін қаласақ ,онда оларды ішке құрылымдардың тікелей тіліне аударуымыз керек.

Алайда нақты оператциялар ,оларда сыныптар логикасы мен қатыстар логикасы іске асқанымен ,тек тікелей бар болмысты ғана реттеу үшін жарамды.Бала енді кездесетін заттарды реттеуге қабілеті болғанымен бірақ ол тікелей қабылдай алмайтын мүмкіндіктермен жұмыс істеуге даяр емес және бүкіл алынған тәжірибесін тиісті іздерін таба алмайды.Бұл нақты оператциялар сатысында тұрған баланың дәл осы кезде жоқ заттардың пайда болуын болжай алмауын білдірмейді.Ол жай ғана кез клген осы мезетте орын алған мүмкіндіктердің бүкіл саналуандығын өз қиялында ұдайы елестетуге дәрменсіз.Ол әлі алда болуы мүмкін нәрсені сипаттау үшін қолда бар ақпараттың межесінен жүйелі түрде шығуға қабілетсіз.Шамамен 10-14жасты арасында бала үшінші сатыға өтеді.Женевалық мектеп оны формальді операциялардың сатысыдеп атады.

Бааның ақыл- ой қызметі енді болжамдық сікірлерді електен өткізу қабілетіне негізделеді,әрә ол өз тәжірибесімен және бұрынғы оқиғалармен шектелмейді.Бала ойша ықтимал өзгерістерді көзіне елестете алады және алады және тіпті эксперимент немесе байқау арқылы қарай тексеруге жататын ықтимал қатынастар туралы қорытындылар да ығыарады.Ақыл-ой операцияларының логика мамандарының табиғат зеттеушілері мен философтардың ғылыми қорын құрайтын логикалық операциялардың түп бейнесі екендігі анықталды. Нақ осы сатыда бала бұрын міндеттерді шешуге сүйенген бірақ оларды сипаттай немесе форальді деңгейде түсіне алмаған нақты идеяларды формальді немесе тұжырымды түйіндейтін қабілетке ие болған.

Бұрынырақ нақты операциялар сатысында матиматиканың жаратылыстанудың гуманитарлық және қоғамдық ғылымдардың негізгі идеяларының негізгі бөлігін түйсікпен және нақты меңгеруге қабілетті еді.Бірақ бала бұларды тек нақты операциялардың терминдерінде ғана түсінетін.Мәселен бесінші сыныптағылар ережелеріне жоғары матиматиканың идеялары қаланған математикалық ойындарды ойнай алады;осы ережелерге олар түйсікпен келеді де соларға сәйкес әрекет жасауға үйренуге әбден қабілеттері жетеді.Бірақ олар осы ережелерге толық сәйкестікте өз ұстанымдарын іс жүзінде құра алатындарына қарамастан,математиканың негізінде ойынды формальді сипаттау талап етілгенде ойынды сипаттап беруге қиналады.Конференциялардың бірінде біз оқу процесін бақылаудың аса сирек мүмкіндігіне ие болдық,соның барысында бесінші сыныптағылар функция теориясының негізгі ұғымдарын тез меңгеріп алды,бірақ мұғалім функция теориясының не екенін түсіндіруге кіріскен бойда-ақ оның бұл әрекеті мүлде зая кетті.Кейінірек тиісті даму сатысында нақты операциялар жүргізуге тәжірибе жинақтаған балалар ,осы ұғымадардың қажетті формалды аппаратымен тану үшін жетіледі.

Негізгі ұгымдарды меңгеру процесіндегі ең маңыздысы-балаға нақты ойлаудан абстрактылы –ғымдықойлау тәсілдерін пайдалануға бірте-бірте ауысуға көмектесу.Алайда оны логикаға негізделген формальді түсіндіру жолымен жасау мүмкін емес,өйткені логика баланың ойлау тәсілінен өте алшақ және өзінің ішкі құрылмы бойынша бала үшін қолжетімсіз.Өкінішке қарай математиканы оқыту негізінен осындай сипат алады.Баланы матемамикалық заңдылықты түсінуге емес ал кейбір схемалар мен тәсілдерді қолдануға оқытып-үйретеді,бұл орайда солардың мағынасы мен өзара байланысты түсіндірмейді және материалды баланың ойлау тәсіліне сәйкес өзгертпейді.Осындай сәйкес емес тәсілдердің негізінде бала ең маңыздысы-дәлдік деген пікірге орай иланады,ал дәлдік математикадан гөрі есептеуге анағұрым жақын.Сабақ берудегі осындай жағдайдың ең таңқаларлық мысалы шамасы оқушыларды евклидтік геометриямен алғашқы таныстыру болса керек.Қарапайым геометриялық фигуралар мен оларға қандай амал-тәсілдер қолдануды мүлде білмейтін балалар осы пәнмен аксиомалар мен теоремалардың жүйесі ретінде танысады.Егер оқудың ерте сатыларында бала кейбір түсініктер мен өз үшін қолжетімді деңгейдегі интуицилық геометрия түрінде стратегия алса,онда ол кейіннен оқитын теоремалар м оксиомалар терең мағынасын түсінуге анағұрлым дайынырақ болар еді.

Бірақ балаың ақыл-ой қабілетінің даму барысы оқиғалар кезектілігінің жай саңаттық тетігінің жүрісі емес-ол сондай-ақ ортаның әсіресе мектеп қабырғасының түрлі ықпалдарымен де белгіленеді.Сондықтан ғылымның табиғи танымдық даму барысына көзсіз ермеуі тиіс.Сабақ беру осы дамудың тіпті жетекші факторына да айналуы мүмкін ,ол үшін оқушыға қызықтыратын және дамуын өзі жетілдіретін қолжетімді мүмкіндіктер беру керек.Тәжірибе дамудың келесі сатысына өтуді көтермелейтін міндеттерді баланың алдына қоюдың пайдалылығын дәлелдейді.Элементар матиматиканың ең көрнекті және тәжірибелі оқытушыларының бірі.Д.Пейдж бұл туралы былай дейді.

«Балалар бақшасынан асперантураға дейін сабақ беруден жан-жақты тәжірибе жинақтаған мен әр жастағы адамдардың интеллектуалды ұқсастығына сан рет қайран қалдым.Дегенмен балалардың ересектерге қарағанда спонтандығы күш-қуаты мен шығармашылық қабілеті молырақ.Менің білуімше бүлдіршіндер егер оларға лайықты түрде түсіндірілсе ,кез келген құбылысты ересектерден гөрі жылдамырақ меңгереді.Материалды осылайша баяндау үшін мұгаламнің өзі матиматиканы жақсы білуі керек екені анықталды әрі ол сол пәнді негұрлым жақсырақ білсе,солғұрлым оқытудың нәтижесі де жоғары болады.Қай тақырыптың да абсолютті қиындықтар шегін белгілеуде асықпау керек.Ал көпшілігі осындай мүмкіндікті ызалана теріске шығарады.Көптік теориясы мәні бойынша қиын деп ұйғаратын олар қателеседі.Мәні бойынша қиын тақырыптардың мүлде болмауы әбден мүмкін.Біз жай ғана оқушының санасында лайықты көзқарастың және соны баяндауға сәйкес тілдің туындауын күтуіміз тиіс.Ал белгілі бір ұғымға немесе тақырыпқа келетін болсақ мұндайда жай кейбірнегізгі сұрақтарды әрқашан тұжырымдауға болады немесе осы сұрақтарды өзі беруге оқушыны жетелеу керек.Бүкіл гәп мынада сұрақ орташа дәрежедегі қиындықта шещу үшін шамаға шақ болғаны жөн.Мұғалім мен оқу құралдарының міндеті де осыған саяды.»

Орташа қиындықтағы қисынды тұжырымдалған сұрақтардың көмегімен мұғалім баланың ақыл-ой дамуының бір сатысынан екіншісіне жедел өтуіне қозғау салып,сол арқылы математиканың физиканың немесе тарихың қағидаттардың анағұрлым терең түсінулеріне септігін тигізеді.Осы орайда қолданылатын тәсілдермен жақынырақ танысалық.

Б.Инхельдерден физика-математика ғылымдарының меңгеруге баланың түрлі даму сатыларына жетуін қандай әдістермен жеделдетуге болады деген сұраққа өз пікірін білдіруді сұраған.Төменде Вудс-Хоулда өткен конференция үшін сол дайындаған меморандумнан үзінді келтіріледі.

«Пайымдаудың ең қарапайым түрлері-мейлі ол логикада арифметикада, геометрияда немесе физикада болсын-санның инварианттық қағидатына негізделген;бүтін оның бөлшектерін қаншама қайта бөлсе де сол қалпында қалады,оның пішіні немесе күйі кеңістік пен уақыт боцынша өзгермеген.Инварианттық принципі сапаның априорлық постулаты да,сондай-ақ байқаудың таза эмпирикалық өнімі де болып табылмайды. Ғылым өз жаңалықтарын ашуға қалай келсе ,бала да оған шамамен дәл сондай жолмен келеді.Инвиарианттық ұғымын меңгеру бала үшін көптеген қиындықтармен байланысты,ол туралы мұғалім кейде білмей қалады.Баланың пікірі бойынша ,сандық шамалар,кеңістіктік ұзындық пен физикалық шамалар тұрақты болып қалмайды,ал солармен жүргізілген операциялардың барысында олар кеңейеді және қысқарады.Қораптағы кішкентай шарларды біз екі,үш немесе он бөлікке бөлсек те,олардың жалпы санының сақталатынын сезіну бала үшін қиынныі қиыны.Балдырған кез келген өзгерісті бір жақты қабылдайды,өйткені ол заттардың кейбір негізгі өзіндік ерекшеліктерінің «қасиеттерінің» қандай өзгерістер кезіндеде тұрақты қалатынын түсінуге қабілетті емес;егер өзіндік ерекшеліктері өзгерсе,онда осы өзгерістер қайтымды (бастапқы қалпына келгіш)

Баланың инврианттық түсінігін зерттеу кезіде біз кездескен бірнеше мысал,осы ұғымды жақсылап игеруді қамтамасыз ету үшін қандай материалды пайдалануға болатынын көрсетеді.Бала кішкентай шарлардың белгілі санын немесе сұйықтың белгілі көлемін бір ыдыстан екіншісіне ауыстырылады.Ыдыстың біреуі ұзын,әрі жіңішке,екіншісі жлпақ,әрі жайпақ.Балдырған бірінші ыдыстағы заттың екіншісінен көп екендігіне сенімді.Осы жағдайда оған заттың бірдей мөлшерінің әркелкі екі күйінің арасындағы бір мәнді сәйкестіктің мәні туралы нақты түсінік беру қиын емес.Ол үшін бақылаудың қарапайым техникасы қолданылады;кішкентай шарларды қайта санау немесе сұйықтың көлемін өлшеудің стандартты тәсілдер.Кеңістік мөлшерлерді сақтау ұғымын меңгеру кезінде осындай операциялар пайдаланылады;бұл ретте ұзындық таяқшалармен,ал үстінгі қабат-тақташалармен өлшенеді.Бала сондай-ақ кубиктердің тұрақты санын пайдалану арқылы фигуралардың пішінін өзгерте алады.Физикада осындай дидактикалық нәтижені пластилин домалақшалардың деформациясы немесе көлемді сақтауда болатын қанттың еруі береді.Егер мұғалім баланың түйсікке негізделген санның өзгермеушілік ұғымына сәйкестенетін бастапқы түсінігін өзгерте алмаса,онда бала осы ұғымды меңгерместен есептеулер жүргізетін болады.Бәлкім ол,сондай-ақ транзитивтіліктің ережелерін білестен геометриялық өлшеулер жасауы да мүмкін;А егер В-ны,ал В, С-ны қосса,онда А С-ны да қосады.Физикада бала салмақтың,көлемнің,уақты пен жылдамдықтың бұрыс түсінген шамалармен есептер жүргізеді.Ойлау процестерінің табиғи сипатын ескеретін оқыту әдісі баланың өзіне инврианттық принцпін ашу мүмкіндігін беруі тиіс,бұл орайда балаға кейбір нақты деректермен бетпе-бет келудің нәтижесінде қарадүрсін ойлау қабілетінің межесінен шығуға көмектесу керек,мәселен әркелкі көлем мен түрдегі екі ыдыстағы сұйықтың іс жүзінде солай болатынына практика жүзінде көзі жетті.Уақыт өте,барған сайын формалды сипат алатын нақты қызмет-баланы ой ұшқырлығының осындай түріне тікелей жетелейді де,ол математика мен логикадағы қацтарымды операцияларды түсінуін табиғи түрде қамтамасыз етеді.Бала кері операцияны мәселен қосуды шегерумен қалпына келтіруге және жалпы әрбір өзгерісті кейбір қарама-қайшы өзгертумен теңестіруге болатын амалды қолдану арқылы кез келген өзгерісті ойша бұзуға болатыны жөніндегі пікірге бірте- бірте келеді.Бала көбіне өз зейінін құбылыстың бір қырына ғана қатар аударады да,бұл оның кейінгісін түсінуіне кедергі жасайды.Шағын дидактикалық эксперимент жүргізелік бұл орайда бала өз назарын заттың басқа қырларына да аударуға мәжбүр болады.Мәселен,жеті жас шамасындағы балалар межеге бұрын жеткен немесе басқасын басып озған автомобильдердің көмегімен түзетуге болады,ол үшін мәреден түрлі қашықтықта шыққан екі автомобильдің жылдамдығын қайсысының бұрын келгеніне қарай бағалауға болмайтынын көрнекті түрде көрсету керек;немесе бір автомобиль екіншісін басып озса да,сөреге дегенмен бірінші болып келмейтініне баланың көзін жеткізу керек.Осы жаттығулар күрделі емес,бірақ олар проблеманың бірнеше қырларын бірден қадағалау қабілетін меңгеруге көмектеседі.

Осы айтылғандарға сүйене отырып,айталық,сол бойынша евклидтік геометрияны немесе метрикалық геометрияны оқып үйренуді бастауыш мектептің соңғы сыныбынан бастау керек деген пікір бойынша қисынсыз әрі жаңсақ болып табылады.Бұл пікір физикаға қатысты оның айтарлықтай бөлігін индуктивті және көрнекті деңгейде анағұрлым ертерек пайдалы жағына қарай меңгеруге болады.Осы пәндердің негізгі ұғымдары мынадай жағдайларда жеті-он жастағы балаларға әбден қолжетімді,балалар өздерінің математикалық айтылымнан бөлінген болса және бала өздігінен әрекет жасай алатын материалдардың көмегімен пән бойынша меңгере алса.

Математика жөніндегі бағдарлама мазмұндалатын кезектілікке басқа мәселе қатысты.Баланың психикалық дамуының кезектілігі көбіне осы ғылымдағы ұғымдар дамуының тарихи ретінен гөрі,баяндаудың аксиомалық тәртібіне жақын болып шығады.Мәселен,қисындылық,бөлінушілік,тұйықтық сияқты топологиялық ұғымдарына қарағанда баланың бойында ертерек пайда болатыны аңғарылды,әйтсе де математика тарихында олар кейінірек ресімделді.Бұл оның құрылымына тән логикалық аксиоматикалық тәртіпте затты баяндаудың пайдасына дәлел болып қызмет етуі тиіс,ал оның тарихи дамуы ретінде емес,егер мұндай дәлелдемен жалпы дәлелдеу керек болса.Осы айтылғадар,әрине,тарихи реттің мәдени немесе Өлшеудің стандартты тәсілдері. Кеңістіктік мөлшерлерді сақтау ұғымын меңгеру кезінде осындай операциялар пайдаланылады: бұл ретте ұзындық таяқшалармен, ал үстіңгі қабат - тақташалармен өлшенеді Бала сондай-ақ кубиктердің тұрақты санын пайдалану арқылы фигуралардың пішінін өзгерте алады. Физикада осындай дидактикалық нәтиже пластилин домалақшалардың деформациясы (өзгеруі) немесе көлемді сақтауда болатын қанттың epyi бepeдi. Егер мұғалім баланың түйсікке негізделген санның өзгермеушілік ұғымына сәйкестенетін бастапқы тұстан өзгерте алмаса, онда бала осы ұғымды меңгерместен есептеулер жүргізілетін болады. Бәлкім ол, сондай-ақ транзитивтіліктің ережелері білместен геометриялық өлшеулер жасауы да мүмкін: А егер В-ны, ал В, С-ны қосса, онда А, С-ны да қосады. Физикада бала салмақтық, көлемі, уақыт пен жылдамдықтың бұрыс түсінген шамаларымен есептер жүргізеді. Ойлау процестерінің табиғи сипатын ескерете оқыту aдici баланың өзіне инварианттылық принципы ашу мүмкіндігін 6epyi тuic, бұл орайда балаға кейбір нақты деректермен бетпе-бет келудің нәтижесінде қарадүрсін ойлау қабілеттерінің межесінен шығуға көмектесу керек, мәселен, әркелкі көлем мен түрдегі екі ыдыстағы сұйықтық ic жүзінде солай болатынына практика жүзінде көзі жетті.. Уақыт өте, барған сайын формалды сипат алатын нақты қызмет - баланы ой ұшқырлығының осындай түрге тікелей жетелейді де, ол математика мен логикадағы қайтарымды операцияларды түсінуін табиғи түрде қамтамасыз етеді. Бала кepi операцияны, мәселен, қосуды шегерумен (азайтумен) қалпына келтіруге, және жалпы әрбір өзгерісті кeйбip қарама-қайшы өзгертумен теңестіруге болатын амалды қолдану арқылы кез келген өзгерісті ойша бұзуға болатыны жөніндегі пікірге бipтe-бipтe келеді.

Бала көбінее өз зейінін құбылыстың 6ip қырына ғана қатар аударады да, бұл оның кейінгісін түсінуге кeдepгi жасайды. Шағын дидактикалық эксперимент жүpгiзeлiк, бұл орайда бала өз назарын заттың басқа қырларына да аударуға мәжбүр болады. Мәселен,жеті жас шаамасындағы балалар межеге бұрын жеткен немесе басқасын басып озған автомобильдің жылдамдығы жоғары деп ойлайды. Осы қателесуді ойыншық автомобильдердің көмегімен түзетуге болады, ол үшін мареден түpлі қашықтықта шыққан екі автомобильдің жылдамдығын қайсысының бұрын келгеніне қарай бағалауға болмайтынын көрнекті түрде көрсету керек; немесе 6ip автамобиль екіншісінен басып озса да, сөреге дегенмен бірінші болып келмейтініне баланың көзін жеткізу керек. Осы жаттығулар күрделі емес, бipaқ олар проблеманың бірнеше қырларын бірден қадағалау қаблетті меңгеруге көмектеседі.

Осы айтылғандарға суйене отырып, айталық, сол бойынша евклидmiK геометрияны немесе метрикалық геометрияны (әсіpece егер бұрын жобалық геометрияның курсынан өтпесе) оқып-үйренуді бастауыш мектептің соңғы сыныбынан бастау керек деген пиар барынша қисынсыз, әpi жаңсақ болып табылады. Бұл пікір физикаға да қатысты, оның айтарлықтай бөлігін индуктивті және көрнекі деңгейде анағұрлым ертерек пайдалы жағына қарай меңгеруге болады. Осы пәндердің нeгiзгi ұғымдары мынадай жағдайларда жеті-он жастағы балаларға әбден қолжетімді, балалар өздерінің математикалық айтылымынан бөлінген болса және бала өздігінен әрекет жасай алатын материалдардық көмегінен пән бойынша меңгере алса.

Математика жөніндегі бағдарлама мазмұндалатын кезектілікке басқа мәселе қатысты. Баланың психикалық дамуының кезекті осы ғылымдағы ұғымдар дамуының тарихи ретінен гөpi, баяндаудың аксиоматикалық тәртібіне жақын болып шығады. Мәселен, қисындылық, бөлінушілік, тұйықтық сияқты топологиялық ұғымдардың евклидттік немесе жобалық геометрия ұғымдарына қарағанда баланың бойында ертерек пайда болатыны аңғарылды, әйтсе де математи­ка тарихында олар кейінірек рәсімделді.Бұл оның құрылымына тән логикалық-аксиоматикалық тәртіпте затты баяндаудың пайдасына дәлел болып қызмет eтуi тuic, ал оның тарихи дамуы ретінде емес, егер мұндай дәлелдеме жалпы дәлелдеу керек болса. Осы айтылғандар, әрине, тарихи реттің мәдени немесе педагогикалық көзқарас турғысынан анағұрлым маңызды болатын жағдайлардың болмайтынын білдірмейді.

Ал перспектива мен кескіннің геометриялық ұғымдарын баяндауға келетін болсақ, мұнда да сондай-ак, өзінің нақты тәжірибесін талдауға қатысты баланың операциялық қабілетте суйенетін эксперименттер мен корнем көрсетулердің көмегімен көп нәрсеге қол жеткізуге бола­ды. Біз шырағдан мен экран арасында әртүрлі диаметрлердегі сақиналар орналастырылған құрылғымен жұмыс icтемей балаларды бақыладың; солардың арасындағы қашықтық былайша тіркелді, сақиналар экранға турлі көлемдердегі көлеңкелерді түcipiп тұрды. Бала сақинаның (шеңберді) жарық көзтен қайшылығы мен түсірілген көлеңке көлемдері арасындағы тәуелділікті аңғарады. Жарықпен байланысты нақты тәжipuбe алу мумкідігін балаға осылайша беру арқылы 6iз оны кeйбip әрекеттерге үйретті, олар сайып келгенде, балаға жобалық геометрияның негізінде жатқан типтік ұғымдарды меңгеруге мүмкіндік туғызды.

Осы мысалдар біздің жаратылыстану мен математиканың негізгі ұғымдарын әдеттегіден анағұрлым ертерек баяндауға жағдай туғы- затын амалдарды жасау мумкіндіктері туралы ойға жетеледі.Нақ осы анағұрлым ерте жастағы жуйелі жаттығулар ғылымның негіздері қалайды да, соларды кейінірек, окудың eкiнші сатысындағы деңгейде үлкен тиімділікпен пайдалануға болады.

Білімнің қазіргі жуйесі тұсында, ықтимал ойлау жүйесте, осы заманғы ғылымның соншалық қарапайым және маңызды ерекшелігіне оқытып-үйрету оқушы колледжге түскенге дейін, қиын болса керек. Оның ceбeбi, мектеп бағдарламаларының барлық елдерде дерлік ғылымның жетістіктерінен тым артта қалғанынан болса керек. Бәлкім, бұл сондай-ақ кең тараған пікірмен түсіндірілетіндіктен де шығар, ол бойынша оқушылардың кездейсоқ құбылыстарды түсінуi, мұғалімнің әр оқиғаларды аса сирек немесе кәдімгі оқиғалар деп қабылдауына байланысты болады. Осындай ұғымдарды балаларға туciнiктi eтiп жеткізудің қиын екені баршаға мәлім. Оң дәреже ретінде түсінілетін ықтималдық ұғымы кешірек туындайды. Осы ашылымдарды бала ықтималдықтарды есептеу техникасын меңгергеннен бұрын жасауға қабілеті, әдетте онсыз ықтималдық теориясын баяндау мүмкін емес. Ықтималдық сипаттағы проблемаларға баланың қызығушылығын статистикалық процесстерді жүйелі баяндау мен тиicтi есептеу амалдарын меңгеруден көп бұрын оятуға және дамытуға болады. Статистикалық пайымдаулар мен есептеулер жай ғана құралдар мәні, оларды пайдалануға тек тиселей түciнy анықталғаннан кейін ғана кipicy керек. Оқудың бipiншi кезекте есептеу техникасын енгізу, дурысы ықтималдық ойлауга кeдepгi жасауы, немесе оны мулде icкe асырылмайтын eтyi мүмкін.

Осы айтылғандарға қарай балалар негізгі логикалық операцияларды қосуды, көбейтуді, енгізудi, сондай-ақ сызықтық peттeyдi айқындап алулары ушін мектеп оқуының алғашқы ет жылын заттармен әрекет жасау, оларды жүктеу, реттеу бойынша жаттығулар топтамасына арнаған қызықты болар eдi.Өйткені осы операциялардың барлық ма­тематикалық және жаратылыстану ғылымы пәндердің анағұрлым нақты операциялары мен ұғымдары ушін логикалық база болып табылатынына күмән тумайды. Шын мәнінде осындай физикалық математикалық «алдын-ала бағдарламаның» заттарды тікелей, индукциялық тустуге баланы жақындатуы әбден мумкін, кешінен ол математика мен физиканың жуйелі курсына eнeдi. Осындай тәсілдің нәтижесі, біздің пікірімізше, математика мен жаратылыстану ғылы- мын оқытудың улкен ұзактығы, сондай-ак ұғымдарды анағұрлым те­рең және тиянақты меңгеру болар eдi. Баланың бойында осындай негізгі қаланбағандықтан, кешннен ол осы ұғымдарды атауға үйренеді, біpaқ оларды тиiмдi пайдалана алмайды».

Осындай тәсілді әдебиет пен қоғамдық ғылымдарды оқытуда да колдануға болатыны кумәнсіз. Осы пәндерді оқу баланың ұғымдарына қатысты байкдулар мен анекдоттар ете кеп, бipaқ; накты ғылыми зерттеулер жок. Осы сөздердің өздері пайдаланбастан, аяғы комедия, трагедия немесе фарс түрінде пайымдауы ушін шығарманың бірінші бөлімі баяндау аркылы баланы әдеби нысандардың кұрылымына оқытуға бола ма? Мәселен, тарихи заңдылық идеясы кандай мезетте туындайды және оның баланың психикасындағы алғышарттары кандай? Әдеби стиль туралы балаға қалай беру керек? Егер балаға бip- бipiнeн стилистикалык жағынан мүлде бөлек тәсілдер аркылы кейбір сюжет баяндап берсе, бэлюм, бала стиль ұғымын ажыратса керек. К,алай болганда да, кез келген балаға кез келген жаста кай турде де окытуға болмайды деп ұйғаруға негіздемелер жок.

Мұнда біз бірден оку үнемділігінің проблемасына кездесеміз. Бұл мағынада геометрияны окытуды 13-14 жастан бұрын бастамау ке­рек деп пайымдауға болады, бipaқ ол ушін пәннің тікелей дамытатын жаттығулар (атап айтқанда, жобалык материалды) оны толык жүйелі мазмұндаудың алдында болуы керек. Жасөспірімдердің формальдандырылған мазмұндауды тусшуден бұрын білімнің құрылымын өздігінен ашуға бағытталған индукциялык жаттығуының пайдасы бар ма? Инхельдердің меморандумында окудың алғашқы кей жылы математика және жаратылыстану пәндерің окытудың негізінде жаткан негізгі логикалық операцияларды меңгеруге арналуы тиіс. Шын мәтінде, оку көздеп максат бойынша жүргізілген эксперименттер адам накты фактшерді меңгерумен катар калай оку керек екенше де үйренетінін айғактайды. Осы мәселе бойынша эксперименттік деректер жок, әйтсе де бұған зәрулік өте улкен.

**Оқу әрекеті (aктici)**

Keйбір пәндерді меңгеру, бip мезгілде дерлік қатар өтетін үш процесті қамтитын сиякты. Солардың біріншісi - жаңа акпарат алу - субъект бұрын анық немесе анык емес меңгерге білімнің келемдері қарама-кайшы келеді немесе соларды ауыстырады. Жаңа акпарат ең кемі соларды нактылайды. Бұл мәселен, сезім органдарының керсеткіштеріне кайшы келетін козғалыстың Ньютон заңдарын окушыларға түсіндіру кезінде; немесе механикалық импульстік - табиғатта энергия (куат) берудің жеке-дара көзі екен окушының ceнiмi жоғалған кезде, толкындық механиканы баяндау барысында орын алады. Ешкандай энергия жойылмайды дейтін энергияның сакталу заңын түсіндіру кезінде де дәл сондай жағдай болады: энергияныц ұдайы (туракты) жұмсалуы туралы Tyciнiктi таңатын бектлген окушылардың ойлау тәсшдерше осы тусіндіру карама-кайшы келеді Алайда, «кан айналу» такырыбын баяндау кезінде орын алатын жағдайдың көбше драматизмі аз болады, үлкею окушы қанның оз денесінде айналып жүретін түйсікпен аңғарғандыктан, оны түсіндірген кезде кемесш түрде сезеді.

Окудың екінші аспекті білімнің трансформациясы ретінде белгілеуге болады. Бұл нақты білімнің кайта кұрылу пpoцeci, ол соңғысын жаңа міндеттерді шешуге бейімдейді біз акпаратты талдауға, оның жасырын кырларын ашуға, оны экстраполяция, интерполяция максатында реттеуге немесе оған жаңа нысан беруге үйретеміз. Өзгертуге межелерінен шығуға мүмкіншілік беретін акпаратты өндеудің осындай тәсілдері де жатады.

Окудың үщінші қыры - есепте (міндетте) мазмұндалатын акпаратпен жұмыс icтeyгe колданылатын тәсшдердің баламалык дәрежесін тексеру.Біз дұрыс әрекет жасадык па, 6біз шығарған корытынды орынды ма, жіберген экстраполяция колдануға жарамды ма - жауап беруге тура келетін сұрактардың мән-жайы осындай. Қағида бойынша, осындай ба­ға беру кезшдеп мұғалімнің рөлі болып табылады, 6ipaK көп жағдайларда, егер біздің іс-әрекеттері қатаң тексеру мүмкіндік болмаса, баға шындыкка сыятын пікірлердің непзінде де жургізіледі.

Кез келген такырыпты окып-білу әдетте әркайсысы үш процесті түгел камтитын 6ip катар кезеңдерге бөледі мәселен «фотосинтез» такырыбы биологиядан оку мысалдарын енгізу тиіс, оларды өз кезегінде энергияның бip түрден баскасына езгеруше катысты анагурлым кең аукымды тужырымдаманы келесі мазмундауга бешмдеген орынды. тугызады.

Такырыпты меңгеруге катысты оку процeci қысқа немесе ұзак болуы, көп немесе аз ұғымдарды мазмұндауымүмкін.Ұғымды меңгеру бойынша әр кезеңнің ұзақтығы балл (цифрлык бага) аркылы кегермелеуге, сондай- ак белгі бip бiлiм алу мағынасында окушылардың ез күш -жігерлерiне кутетін бағаға байланысты болады.

Әдетте бiз бipнешe катынаста тәсшдерді озгерту аркылы материал­ды окушылардыц кабшеттері мен кажеттшктерше карай бешмдейміз: не оларды узартамыз немесе кыскартамыз, немесе жогары багалар мен марапаттардың сырткы жолын кетермелеу ретінде таңдаймыз, немесе окып-уйренетін мәнін тусшу мезетш саралаймыз. Маңыздылығын окушылардың өздері мойындайтын, ұғымды меңгерудің сол кезеңін бiз бағдарламаның өлшем бірлігі деп есептейміз, әйтсе де осы кезңц білім меңгеруге байланысты эмоциялык көтеріңкі рухсыз отетпй сирек емес. Осындай турдеп оку тәсшдерш әр түрлі жас пен такырыптамага орай куруга арналган зерттеулер тым аз. Ал кептеген сурактар мукият зерттеулерге непзделген жауапты талап етеді. Солардың кейбіреулері бiз осында тұжырымдауға тырысып көpeмiз.

Ең алдымен - окушыларды кетермелеудің сырткы және iшкі тәсілдерің арасындагы тепе-теңдік мәселесі. Оку процесіндегі кетермелеу мен жазалаудың туралы коп жазылды, 6ipaқ кызыгушылык, білім кумарлык, жаңалык ашуга ынтыктык сиякты факторлардың релше мән бергендер кемде кем. Егер біз окытушылар сиякты оку процесінде ба- лаларды ұғымдарды меңгерудің анағұрлым ұзак кезеңдеріне үйретуіміз келсе, онда, меніңше, әдістемелік оку құралдарын егжей-тегжей әзірлеу кажет сиякты, ол тусуді жумысына да ауыстыра білсе керек.