**Қазақстан Республикасының Мәдениет және Ақпарат Министрлігі**

**Қазақстан Республикасының Білім және Ғылым Министрлігі**

**Ы.Алтынсарин атындағы ұлттық білім беру Академиясы**

**ӘЛЕМДІК ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ОЙ - САНА**

**Ү111 том. ХХ ғасыр педагогикалық ой-пікірлер антологиясы (Ресей Украина, Белоруссия, Балтық жағалауы, Казказ аймағы, Орта Азия)**

Таймас баспа үйі

Алматы – 2011

**УДК**

**ББК**

**Әлемдік педагогикалық ой-сана.** ХХ ғасырдың педагогикалық ой-сана антологиясы (VIII том. Ресей, Украина, Белорусия, Балтық жағалауы, Кавказ аймағы, Орта Азия).

**Пікір жазғандар:**

**Құрастырушылар:**

Қожахметова К.Ж., Таубаева Ш.Т., Майғаранова Ш.М.

**ISBN**

**АЛҒЫ СӨЗ**

Өркениеттің болашағы және жаһандық мәселелердің шешімі адамның зияттық және адамгершілік әлеуетіне байланысты. Мамандардың пікірінше, ХХ1 ғасыр экономикасы – адам капиталын өсіру экономикасына айналып, өздігінен еңбек ететін, жоғары адамгершілікті, өзіне сенімді, болашаққа жағымды ықпал ететін тұлғаны қажет етеді. Оның салдары ретінде білім беру қоғамның әлеуметтік-экономикалық жетекші факторына айналады. Осы тұрғыдан жалпы орта білімнің мәні артып, оның негізгі мақсаты жан-жақты дамыған, әлеуметтік-экономикалық жағдайда шығармашылық әлеуетін жүзеге асыра алатын, өзінің жеке өмірінің мүддесі мен қоғам мүддесіне қызмет ететін тұлға қалыптастырудың маңызы артады ( дәстүрлер жалғасы, ғылым, білім, техниканың дамуы, ұрпақтардың тарихи сабақтастығын нығайту).

ХХ ғасыр педагогикалық ой-пікірлер антологиясын (Ресей Украина, Белоруссия, Балтық жағалауы, Казказ аймағы, Орта Азия) жазудың мақсаты - әлемдік педагогиканың классиктерінің мұраларын зерттеп, оларды қазіргі жаңа ойлау парадигмасының негізінде қайта қарастырып, ғылыми жүйеге келтіріп, ғылыми білім жүйесіндегі педагогикалық антоло гияның орны мен рөлін анықтау.

Қазақстан Республикасының білім беру жүйесін модерндеу 12 жылдық білім беруге және жоғары білім беру жүйесінің үш сатылы ( бакалавр, магистратура, докторантура) жүйесіне көшумен тығыз байланысты. Жалпы орта білім берудің 12 жылдық мазмұндық тұжырымдамасы, Мемлекеттік жалпыға міндетті жалпы орта білім беру стандарты стратегиялық құжат болып саналады, ол білім берудің мақсатын, міндеттерін, ұйымдастыру принциптерін, басты қызмет бағыттарын анықтайды. Бұл тұжырымдама 2015 ж. дейінгі Қазақстан Республикасында білім беруді дамыту тұжырымдамасына, Қазақстан Республикасының педагогикалық білім беру тұжырымдамасына (2004) және Білім берудің мемлекеттік бағдарламасына негізделген (2010).

Білім беру жүйесінің негізгі міндеттері - білім алуға қажетті жағдайлар жасау, бәсекеге қабілетті кәсіби мамандар қалыптастырып дамыту, ұлттық және жалпыадамзаттық құндылықтар негізінде кәсіби дайындықты қамтамасыз ету, ҚР экономикалық дамуын ескере отырып, ғылым жетістіктер мен озат практиканы қолдану, жоғары кәсіби және жоғары оқудан кейінгі кәсіби біліктілікті жетілдіру міндеттерін, «Қазақстан -2030» стратегиясын жүзеге асыру.

Бүгінгі күні Ел Президентінің Қазақстан халқына жолдауында (19 наурыз, 2004 ж.) білім беру міндеттерін және «әлемдік білім кеңістігімен кірігу, білім жүйесін халықаралық деңгейге көтеру» мәселелерін нақты шешуді қажет етеді.

Мектептегі білім беруді модерндеу стратегиясы - білім берудің мақсатын жаңарту, білім берудің базалық деңгейін анықтау, білім беруді жаңартудың негізінің бірі - құзыреттілік келісті белгілеу.

12 жылдық білім берудің мазмұны базалық пәндер арқылы іске асырылады. Мемлекеттік және ұлтаралық тілдерді меңгерту оқушылардың казақ және орыс тілдеріндегі теориялық және практикалық біліктерін қалыптастырып, қазақ және орыс халықтарының рухани мұраларын, тарихы мен мәдениетін білуді талап етеді.

Қазақстан білім беру жүйесінің біртіндеп әлемдік білім беру жүйесіне өту жағдайында шетел тілін оқудың маңызы артады. Шетел тілін оқытуда, әлем және ел туралы білімді меңгерту, оқушының танымдық және коммуникативтік мәдениетін қалыптастыруға баса назар аударылады.

Қазіргі жалпы білім беретін орта және жоғары білім беретін мектептің мақсатын және білім мазмұнын жаңарту Кеңестік педагогика кезеңіндегі жетістіктерге негізделіп жетілдіріледі. Сол кезеңдегі әдіснамалық, білім беру және тәрбие беру мазмұнының теориялық жетістіктерімен бірге, жеке тұлғаны жан-жақты дамыту мәселелерінің жетістіктері ұмытылмақ емес.

Ү111 том. ХХ ғасыр педагогикалық ой-пікірлер антологиясын (Ресей Украина, Белоруссия, Балтық жағалауы, Казказ аймағы, Орта Азия) жазудағы мақсат - Кеңес кезеңдегі мектептердің дамуын, жас ұрпақты оқыту және тәрбие теориясы мен практикасындағы жетістіктерді қорытып түйіндеу. Антологиялық зерттеу бағдарламасын жүзеге асыру барысында төменгі маңызды ұстанымдар басшылыққа алынады:

1. Әлемдік педагогикалық ой-пікірлерді қалыптастыруда жаңа жүйелілік көзқарасты негізге алу.

2. Ғалымдардың педагогикалық тұжырымдамалық ой-пікірлерін ашып көрсету.

3. Әдіснамалық келіс ( біртұтас-жүйелілік, тарихи-педагогикалық, өркениет- мәдениеттік) негізінде антологиялық материалдарды іріктеу және жүйелеу.

4. Кеңестік кезеңдегі педагогикалық мұраларды іріктеп жүйелеуді тұтастық, ғылымилық, түсініктілік, жүйелілік, бірізділік ұстанымдарға негіздеу.

5. Антологиялық материалдарды талдау және қорыту барысында жалпы қалыптасқан педагогикалық терминдерді анықтау, жүйелеу, қолдану.

6. Әлемдік педагогикалық мұраларды тарихи-педагогикалық және өткен шақта талдау барысында оны жалпы, ерекше және бірегей тұрғыдан қарастыру.

Зерттеу бағдарламасын жүзеге асыруда алынатын ғылыми-педагогикалық нәтижелер:

1. Мемлекеттік тілдегі педагогикалық жетістіктерді кеңейтеді және байытады.

2. Кеңестің кезеңдегі антологиялық материалдарды ғылыми-зерттеу және білім беру қызметінде пайдаланады.

3. Ізгілік көзқарас пен ұлттық сананы қалыптастырады.

4. Әлемдік тарихи-педагогикалық мұраның өзара байланысы мен өзара ықпалын түсінеді.

5. Ғылыми айналымға шетелдік кітапхана қорын енгізу және жақын шетелдердің ғалым-педагогтарының еңбектерін қолдану.

Қазақ тіліндегі кеңестік кезеңдегі педагогикалық ой-пікірлер антологиясы жалпы көпшілік қажетін қамтамасыз етумен қатар, оқырманды сол кезеңнің педагогикалық жетістіктермен таныстырады.

**КІРІСПЕ**

Кеңес үкіметі құрлысымен Оқу-ағарту саласы бойынша мемлекеттік комиссия (1917)ұйымдастырылып, бұрын қалыптасқан мектеп жүйесін таратып, Кеңес үкіметінің мүддесіне қызмет ететін жаңа мектеп жүйесін құруды көздеді.

1917-1918 жылдары Кеңес үкіметі қабылдаған 30-ға тарта мемлекеттік декреттер негізінде кеңес мектебін құру принциптері қайта қаралды: Қазан төңкерісіне дейінгі барлық оқу-тәрбие мекемелерінің типтері таратылып, мектеп жүйесі өзгертілді; мектеп шіркеуден бөлініп, діни мектептер таратылып, мектепте дінді оқытуға тыйым салынды; барлық азаматтардың шыққан әлеуметтік ортасына, дініне, ұлтына және т.б. қарамастан, білім алу құқы жарияланды; Ресей құрамындағы барлық халықтарға өз ана тілінде оқуға мүмкіндік берілді; ұл балалар мен қыздарды бірге оқыту қолға алынды; тұңғыш рет мектепке дейінгі балалар мекемесі ашылатын болды; мектеп ісін басқару мемлекет қарамағына алынды.

Мектеп ісін басқаруды Кеңес үкіметі большевиктік партияның көрнекті қайраткерлері А.В.Луначарский мен Н.К.Крупскаяға жүктеді.

1918 жылы оқу-ағарту жөніндегі мемлекеттік комиссияда А.В.Луначарскийдің және Н.К.Крупскаяның басқаруымен “Бірыңғай еңбек мектебі туралы ереже” және “Бірыңғай еңбек мектебінің негізгі принциптері” атты құжатты даярлау жұмысы жүргізіліп, 16 қазанда аталған құжаттар жарияланды. Осы құжаттың екіншісі “Бірыңғай еңбек мектебі туралы декларация” деген атпен халыққа тарады. “Декларация” мектептің саясатпен байланысты болуын кеңес педагогикасының ең негізгі принципі ретінде атап өтті.

Жаңа мектептің негізгі идеясы - жас ұрпаққа коммунистік тәрбие беру болды.

1918 жылы I Жалпыресейлік халық оқу-ағарту сьезінде жаңа мектептің бағытын айқындайтын құжаттардың “Бірыңғай еңбек мектебінің ережесі” және “ Бірыңғай еңбек мектебінің негізгі принциптері” деп аталған құжаттардың жобалары қабылданды. Осы құжаттардың негізінде мектепті қайта құру принциптері мен оқудың жаңа мазмұны қарастырылды, оларда: жергілікті басқару органдарының мектеп ісін тікелей қолға алу талап етілді; мектепте өзін-өзі басқаратын орган (мектеп кеңестерін) құру, оның құрамына педагогтар, оқушылар, ата-аналардың өкілдерін қамту көзделді; жергілікті жердің жағдайын ескеретін, үлгі ретінде (міндетті емес) оқу бағдарламалары енгізілді; ғылым негіздерінен оқулықтар дайындалды, қолданыста бар оқулықтарды пайдалануды ұсынды. Алайда бұл құжаттарда балалардың білімін күнделікті тексеріп отыру, үйде орындауға тапсырма беру, емтихан тапсыру міндеттелмеді.

Жаңа мектепті құрудың алғашқы жылдары мұғалімдер мен оқушылардың тәжірибелік ізденістеріне шектеу қойылған жоқ. Оқу ісін ұйымдастыруға мұғалім мен оқушылар тең құқықпен белсенді түрде өздері қатысуы тиіс болды. Мектептегі оқытудың негізіне еңбек тәрбиесі алынды.

Мектептегі еңбек тәрбиесі ең бірінші маңызы зор мәселе ретінде қаралумен бірге, оқушылардың дене және эстетикалық тәрбиесіне де ерекше назар аударылды, политехникалық білім беруді қолға алу керектігі атап көрсетілді. Балалармен гуманистік, яғни ізгілік қатынас құру мақсатында мұғалім мен оқушы арасындағы сыйластық қарым-қатынас үлгісін орнатуға көңіл бөлінді.

Бірыңғай еңбек мектебін бір нұсқадағы ғана мектеп деп түсінбей, онан ұстанатын жалпы идеялар бірлігін талап етумен бірге, жергілікті аймақтың жалпы және айырықша ерекшеліктерін ескеру қажеттігі айтылды.

1920 жылы Оқу-ағарту халық комиссариаты кеңес мектебінің оқу жоспарын жариялады. Бұл оқу жоспарының ерекшелігі, әр түрлі оқу пәндерін оқыту ауқымды түрде қарастырылды. Орыс тілі мен әдебиет, математика пәндерін оқытуға сағат көбірек берілді. Сонымен бірге, алғашқы оқу жоспарының басты кемшілігі - оның орындалуы міндетті болмады, ол тек үлгі ретінде ғана ұсынылды.

Орыстан өзге халықтардың балалары үшін ұлттық мектептер құрыла бастады.

Кеңес үкіметінің алғашқы жылдарында оқыту мен тәрбие беру мекемелерінің төмендегідей жаңа типтері ұйымдастырылды:

1919 жылы 26 желтоқсанда сауатсыздықты жою туралы декрет жарияланды. Онда 50 жасқа дейінгі азаматтар орыс және ана тілінде сауатын ашуға міндетті болды. 1920 жылы Н.К.Крупскаяның басшылығымен сауатсыздықты жою мақсатында Жалпыресейлік төтенше комиссия құрылды. Одақтас республикаларда да сауатсыздықты жою пункттері мен шала сауаттыларға арналған мектептер ашылды.

20-шы жылдары мектепті қайта құруға байланысты теоретик - педагогтар арасында өткір пікірталас жүрді. Ол үкімет пен мектеп арақатынасы қандай болуы керек деген мәселелер төңірегінде өрбіді. Марксист-педагогтар Н.К.Крупская, А.В.Луначарский, М.Н.Покровский, А.П.Пинкеевич, В.М.Познер және т.б. мектепті халықтарды рухани тұрғыдан азат ету құралы деп қараруды ұсынды, мемлекеттің партия саясатымен тығыз байланыста болуын насихаттады.

П.Ф.Каптерев, В.И.Чернолуский, П.П.Блонский бастаған педагогтар мектептің үкіметтен бөлінуін, «партиядан және саясаттан тысқары» мектеп болуын талап етті. Осы талапқа байланысты оқытуды өмірмен байланыстыру керек деген мәселе туындады. Оқу-ағарту халық комиссаритатының өкілдері де мектепті өмірмен ұштастыру керектігін қолдады.

Білім беру мекемелерін ұйымдастыру мәселесі де кеңінен пікірталасқа түсті. Мысалы, Украина мен Ресейде педагогтардың бірқатары - балалар үйі дәстүрлі мектептердің орнына «мектеп-коммуна» ашып, онда «балалардың шынайы патшалығын орнату» идеясын ұсынды.

20-шы жылдары политехникалық мектепті ұйымдастыруға байланысты мәселелер де пікірталасқа түсті. Оқу-ағарту Халық комиссариатының кәсіби білім беру бөлімінің жетекшілері кәсіби мектеп құруды ұсынды. Оларға мектепте оқушыларға политехникалық білім беру идеясын ұстанған педагогтар қарсы болды.

Бұл кезеңде Мемлекеттік оқу кеңесінің бағдарламалары, мектептегі оқыту әдістері және оқушыларға теория мен тәжірибені меңгерту мәселелері қызу талқыланды.

Сонымен, 20-шы жылдары жаңа мектепті құру ізденістері - жан-жақты дамыған, әлеуметтік тұрғыдан белсенді тұлға тәрбиелеу мәселесіне бағытталды. Мектептің басты ұстанған бағыты оқу-тәрбие ісін өмірмен тығыз байланыстыру, мұғалімдер мен оқушылардың белсенділігін және шығармашылығын арттыру болды. Жіберілген олқылықтардың бірі - бұрыннан ғасырлар бойы қалыптасқан білім беру жүйесіндегі тәжірибе ескінің сарқыншағы делініп түгелдей жоққа шығарылды, ал оның орнына шетел педагогикасындағы ой-пікірлерге көбірек көңіл бөлінді. Жаңа мектепті қалыптастыру мәселесі өте күрделі болды, кереғар пікірталастар, біріне–бірі қайшы нұсқаулар, теориялық ізденістердің дамуына кедергі жасады.

Мұғалімдер мен тәрбиешілердің жаңа оқу бағдарламаларымен жұмыс жасауына олардың кәсіби даярлықтарының төмендігі және басшылыққа алынатын құжаттардың шалалығы қиындық келтірді.

Бұл кезеңдегі жаңа мектептің бұрынғы мектептерде орын алмаған жетістіктері де болды. Олар - оқушылардың өзіндік іс-әрекетін, белсенділігі мен шығармашылық қабілетін дамыту жағынан көрініс тапты.

Жаңа кеңестік педагогиканың негізін қалаушылар, жеке тұлғаны жан-жақты дамыту тұжырымдамасы тұрғысынан, кеңес мектебінің оқыту мақсатын анықтап, оның мазмұнын, оқыту әдістері мен ұйымдастыруын қарастырды.

Кеңес педагогикасында мектептің оқыту мақсаты басқа да дидактикалық мәселелермен байланыста қарастырылды. Оқыту үдерісіндегі мақсаттың, оқытудың мазмұны мен әдістерін таңдауға ықпалы зерттелді. Кеңес педагогтары оқыту мақсаты мен білім мазмұнын жүзеге асыруды өзара байланыстырып қарастырды. Б.В.Всесвятский, әдіс мақсаттың ықпалында болғандықтан, өз кезегінде оқу материалдарын іріктеуге және оқыту үдерісін ұйымдастыруға әсер ететінін көрсетті. Осындай көзқарасты Ш.И.Ганелин де ұстанды. Оның пікірінше, педагогикалық үдерістің мақсаты әлеуметтік тапсырысты орындау, педагогикалық үдерістің мазмұнын, оның құрылымын, мақсатқа жету жолын, әдістерін анықтап, мектеп жұмысын ұйымдастыру болып саналады.

Кеңес педагогтары мақсат пен дидактикалық принциптерді тығыз байланыста зерттеді. Дидактикалық принциптер жалпы түрде «Бірыңғай еңбек мектебі туралы декларацияда» анықталған болатын (оқу үдерісінің шығармашылығы, оқушылардың белсенділігі мен өзбетінше жұмысын дамыту, оқытуды дараландыру), 20-шы жылдары бұл принциптерді А.Ф.Евстигнеев-Беляков, Ш.И.Ганелин, А.П.Пикеевич және т.б. анықтап, нақтылады. А.П.Пинкеевич кеңес дидактикасының принциптерін өзара байланыста анықтады: оқу міндеттерін социалистік құрылыс міндеттері мен қоғамдық пайдалы еңбекпен байланысы; оқушылардың жас ерекшеліктерін ескеру; оқытудың оқушының дамуымен байланысы; жұмыс түрлерін кезекпен қолдану және т.б.

Сол кезеңде А.П.Пинкеевичтің ұсынған жүйесін құпталғанмен де, классикалық педагогика анықтаған ғылымилық принципінің алынып тасталуы, 20-шы жылдардағы педагогикаға тән болды, онда жүйелі білімге мән берілмей, оқушылардың практикалық әрекет мүмкіндіктерін асыра бағалау орын алды.

Ол кезеңде кеңестік педагогикада «оқыту әдістері» термині қабылданбаған еді. Сол кезеңдегі қабылданған термин «мектеп жұмысының әдісі», мұғалім мен оқушының бірігіп жұмыс жасауын білдіретін еді. Кеңес педагогтарының «оқыту әдісі» терминін анықтаулары қажет болды. Бірақта педагогтар, 20-шы жылдары осы мәселе төңірегінде бір шешімге келе алмады.

Оқыту әдістерін таңдаудың негізгі өлшемі ретінде – 20-шы жылдары оқушылардың белсенділігі мен өзбетінше оқу принципі алынды. «Бірыңғай еңбек мектебі туралы декларацияда» былай деп жазылған: «…барлық пәндерді оқытуда шығармашылық, белсенділік әдістерін қолданумен қатар, оларды нақты талап ету» қажеттігі көрсетілді.

Оқушылардың оқу әрекетін белсендіретін әдістердің бірі ретінде зерттеушілік әдістің түрлері – белсенді еңбек, зертханалық, эвристикалық, экскурсия ұсынылды. Н.К.Крупская «Балаларды кіші топтан бастап, ересек топқа дейін оқытуда, әр сұраққа зерттеушілік әдісін қолданып, оқылатын тақырыпты бала барлық жағынан терең білуі керек» деп жазады. Мұндай пікірді П.П. Блонский, А.Г.Калашников, М.М.Пистрак та қолдады Сонымен, 20-шы жылдары кеңестік педагогикада зерттеушілік әдіс берік орын алды.

Осы кезеңдегі кеңестік педагогикаға тән терминологиялық көпмәнділік түрлі анықтамалар, мысалы, зерттеушілік ізденіс, тәжірибелік-зерттеушілік, белсенділік-зерттеушілік, зертханалық-зерттеушілік, зертханалық және т.б. да орын алды. Терминдердің көптігі әдістердің де алуан түрлілігін білдіреді.

Зерттеушілік әдістің басқа әдістермен ара қатынасы педагогтарды белсенді пікірталасқа әкелді. Көптеген зерттеушілер (Н.А.Горбунов және т.б.) зерттеушілік әдістің ауқымы кең, ол барлық әдістер мен оқыту формаларын қамтиды деп санады. Ал, Б.В.Игнатов, Б.Е.Райков бұл әдісті абсолюттеуге қарсы болды.

Кеңестік педагогикада 20-шы жылдары зерттеушілік әдістің орын алуына байланысты вербальды әдіс сынға ұшырады, өйткені бұрын таралған пікір бойынша ол догмалық болып саналды. Сөз әдістерінің сынға ұшырауының тағы бір себебі, кеңестік кезеңге дейінгі мектепте «кітаптық», қарапайым, схоластикалық білім кеңінен таралған еді. Дегенмен де бұл жерде асыра сілтеу орын алды. Көптеген педагогтар сөздік әдісті құптады. Кейіннен кеңес мектебінің жинақтаған тәжірибесі, сөздік әдісті «сыннан босатты». Оны зерттеу мен жетілдіру кеңес мектебінің басты бағытына айналды.

Ғалымдар әдістерді классификациялау және жүйелеу төңірегінде қызмет етті (А.П.Пинкеевич, А.Ф.Евстигнеев-Беляков, Н.М.Шульман, Ш.И.Ганелин және т.б.). «Дидактикалық әдіс» түсінігінің көпқырлылығын атай отырып, олар «әдіс» түсінігінің белгілерін (оқу материалдарын логикалық түсіну жолдары, педагогикалық ықпал ету құралы, оқушылардың белсенділік деңгейі, т.б.) талдады. Әдістерді классификациялау негізіне формальды логика ұғымын да қолданбақшы болды. Әдістер жүйесі мен оларды классификациялау принциптеріне биологиялық тұжырымдамалар алынып, диалектика заңдарын оқыту әдістеріне тікелей көшіру талаптары (О.В.Трахтанберг) және мектеп практикасынан алшақтық та болды (М.М.Рубинштейн, Б.С.Манжос). Әдістерді белсенді және белсенді емес, еңбекке қатысы бар және еңбекке қатысы жоқ деп жіктеу, ерікті немесе еріксіз түрде, жеке немесе жалпы әдістер тобына әмбебаптық сипат беретін болды.

20-шы жылдары кеңестік дидактикада оқыту формаларын ұйымдастыру басты бағыт болып саналды. Оны зерттеуде «Бірыңғай еңбек мектебі туралы декларациясы» басшылыққа алынды. Төңкеріске дейінгі метептегі сыныптық-сабақ жүйесі «өкінішке орай, педагогикалық жұмысымыздың дұрыс дамуына кедергі келтіреді деген анохронизм» бойынша сынға алынды. Көптеген педагогтар бұл жүйе оқушылардың жас ерекшелігін ескермейтінін, олар оқу материалдарын енжар қабылдайтынын, «өз дарындылықтарына байланысты жеке жұмыс жасай алмайтындығын» көрсетіп, қарсылық білдірді. Оқыту орташа оқушыға арналып құрылғандықтан, нашар және күшті оқушылардың талаптары ескерілмейтіні айтылды. «Сыныптық-сабақ жүйесі оқушыға дайын білім беруге, оны сеніммен қабылдауға құрылған монастырлық мектептің жемісі ретінде қабылданды». Оқушы беделге мойын ұсынады және берілетін білімді сын тұрғысынан қабылдамайды. Осылайша сыныптық-сабақтық жүйеге берілген теріс баға негізінде, бұл жүйенің мақсаты, мазмұны, әдістері жаңа мектепке қызмет ете алмайды деген қорытынды жасалды. Біз осы мәселеге жарты ғасыр өткенен кейін ғана, педагогтық асыра сілтеушіліктің, ол шешімнің дұрыс еместігіне көз жеткіздік. Бірақта, 20-шы жылдардағы кеңестік мектептің дамуындағы нақты-тарихи жағдайды ескермесек те болмайды.

Педагогтар оқытудың жаңа формасын ұйымдастыруды белсенді жүргізді. 1919 жылы П.П.Блонский оқушылардың оқу жұмысын студиялық жүйе түрінде ұйымдастыруды ұсынды. Мектепте оқытылатын тақырыптарды ол бірнеше циклге бөлді. Әр цикл белгілі топ оқушыларымен «студияда» өзбетінше игеріледі. Оқушылар жұмысшы топтарға бөлініп, бір тақырып көлемінде ортақ мақсат үшін түрлі жұмыс атқарады. Жұмыс сыныпта емес, кабинет-зертханаларда немесе «өмірдің өзінде» жүргізіледі. Мұғалім сабақта оқушыларға нұсқау беріп, қажет болса көмектесетін еді. Сабақ мұғалімнің мектеп жоспары мен бағдарламасы негізінде жасаған, оқу жоспары мен бағдарламасы бойынша жүргізіледі. Сынақ пен емтихан жүргізілмейді. П.П.Блонскийдің студиялық жүйесінің мықты және әлсіз тұстары болды. Мықтылығы оқушының өзбетінше белсенді жұмыс жүргізіп, сабақты ұжыммен бірге игеруінде болды. Әлсіз тұстары – мұғалім рөлінің төмендігі және ғылымның негіздері жүйелі оқытылмады.

20-шы жылдары оқушылардың білімін есепке алу да, өзекті мәселе болды. Оқушы білімін есепке алу, тек бақылау қызметін ғана емес, оқу-тәрбие жұмысының деңгейін арттыруға баса назар аударды. Оқытудың мақсаты оқушыларға тек білім беріп қана қоймай, өзбетінше білім алу дағдысын дамыту, білімді есепке алу арқылы жеке және ұжымдық жұмысты өзбетінше орындау дағдыларын дамыту көзделді.

Мектептерде жеке және ұжымдық білімді есепке алу мен бақылау формалары белгіленді. Жеке бақылауға реферат дайындау, пікірсайысқа қатысу, зерттеу жүргізуге жаттығу, ал ұжымдыққа диспут, және конференциялар, ұжымдық күнделіктер мен оқу әдебиеттеріне талдау жүргізу жатады.

Кеңестік педагогика оқыту әдістерін белсендіруде (зерттеу әдісі біртіндеп практикаға еніп, жалпы қатынасты білдіретін оқыту принципіне айналды; оқыту мен тәрбие әдістерінің бірлігі; оқушылардың жеке бас ерекшеліктерін ескеру, оқыту әдістерін классификациялау және т.б.) алға жылжыды. Сонымен қатар әдістер теориясында зерттеушілік әдіске әмбебаптық мән беру, оқу үдерісінде кітапты қолдануға қарсы болу; вербальді әдістерден бас тарту; мұғалімнің оқытудағы басқарушылық рөлін бағаламау тәрізді кемшіліктер де болды. 20-шы жылдардағы кеңестік педагогика жаңа адам тәрбиелеу, социалистік қоғам құру, мектепті өмірмен, өндіріспен байланыстыру, оқудағы жеке қабілеттер мен икемділіктерді дамыту, өз бетінше оқу дағдыларын дамыту, өз білімін бақылау және оны есепке алу басты нысана болды. Осы міндеттер дидактикалық зерттеулер мен кеңес педагогикасының қалыптасуын анықтады.

1930 жылдың 14 тамызында Орталық Атқару комитеті мен Халық комиссарлар кеңесі жаппай бастауыш білім беруді жүзеге асыру туралы қаулы қабылдады. Онда: одақтың барлық жерінде балаларға жаппай бастауыш білім берудіжүзеге асыру талап етілді. 8-9 жасар ер және қыз балалардың мектепте білім алуы міндетті деп белгіленді.

1930-1931 жылдан бастап бастауыш мектепте оқу, төрт сынып көлемінде білім алу міндетті болып белгіленді. Осы оқу жылынан бастап 11-15 жас арасындағы балаларды жаппай оқыту белгіленді.

1930/31 оқу жылынан бастап өнеркәсіпті қалаларда, аудандарда, жұмысшы поселкаларында жетіжылдық мектеп көлемінде білім беру жүйесі енгізілді. 1930 -1935 жылдары ұлттық республикаларда жалпыға бірдей бастауыш және жетіжылдық білім беру күшті қарқынмен жүргізілді.

Осы кезеңдегі мектеп жұмысы жайындағы қаулыларда мектептің оқу жұмысында орын алып келген кемшіліктер мен бұрмалаушылықтар (лабораториялық-бригадалық әдіс, сынып-сабақ жүйесін жете бағаламау, т.б.) ерекше аталып көрсетілді.

Отызыншы жылдардың басында “Жалпыға бірдей бастауыш білім беру” туралы Заң (1930, тамыз) қабылданып, “Бастауыш және орта мектеп” (1931, қыркүйек), “Бастауыш және орта мектептегі оқу бағдарламалары мен режимі” (1932, тамыз) тарихи қаулылардың қабылдануы ағарту жүйесінің дамуына тікелей әсер етті.

Оқушылардың оқу үлгерімін есепке алуға түзетулер енгізілді. Жеке оқушының және жалпы оқу үлгерімін қадағалау қажеттігі көрсетілді. Жылдың соңында барлық оқушылардың білімі тексерілді.

Оқушыларды терең және мықты ғылым негіздерімен қаруландыру ғалымдардың дидактикалық принциптерді анықтауды талап етті. Ол принциптер мектептің жалпы мақсатына сай – социалистік қоғамға білімді, өзіндік бастамасы бар, іскер құрылысшыларын дайындау болды. Негізгі принциптер: ғылым негіздерін жүйелі және саналы игеру, теорияның практикамен байланысы, оқыту әдістерінің алуан түрлілігі, оқытуды өндірістік еңбекпен байланыстыру, оқушыларды өндірістің жалпы ғылыми принциптерімен таныстыру, балалардың жас ерекшеліктерін ескеру.

30-40-шы жылдардағы педагогтардың жоғары оқу орындарына арналған педагогика оқу құралдарында (И.А.Каиров, П.Н.Груздев, С.Х.Чавдаров), педагогикалық училищелерде (П.Н.Шимбиров, Б.П.Есипов, Н.К.Гончаров) оқытудың жалпы принциптерінің анықталуы бір мәнді болмады.

П.Н.Груздев жоғары оқу орнына арналған педагогика оқулығында оқытудың тәрбиелік сипаты, саналылық, белсенділік, көрнекілік, бірізділік, жүйелілік, білімді бекіту, оқушының жас және жеке бас ерекшеліктерін ескеру принциптерін бөліп көрсетті.

М.Н.Скаткин ұсынған принциптер: ғылымилық пен коммунистік идеялылық, оқытуды коммунизм құрумен байланыстыру, саналылық, жеке тұлға мен ұжым мүдделерінің үйлесімін сақтау. М.Н.Скаткин көрнекілік, жүйелілік, саналылық принциптерін жетекші принциптерді толықтырушы ретінде қарастырды. М.А.Данилов та осы көзқараста болды. Ол ғылымилық пен коммунистік идеялылықты кеңес мектебінің жетекші принциптері ретінде санады. М.А.Даниловтың ұсынған жүйесінде, оқушылардың танымдық әрекеттеріне, шығармашылықпен жұмыс жүргізуіне ерекше мән берілді. Оқыту принциптері жалпы оқыту үдерісінің заңдылықтарына және оның басқа компоненттерімен байланысы қарастырылды. Оқыту принциптері мұғалімнің позициясынан ғана емес, оқушының оқу әрекетін ескеру тұрғысынан қарастырылды.

40-шы жылдары кеңестік педагогика оқыту теориясы мен таным теориясының ара қатынасын зерттеу мәселесін алға қойды. Маркстік-лениндік таным теориясын, кеңестік мектепте оқытудың негізі ретінде қарастырылды. И.Ф.Свадковский оқыту заңдылықтарын тікелей таным үдерісінен шығарды. Бұл көзқарасқа қарсылық білдірілді. М.А.Данилов «оқытуды тек таным логикасы деп қарастыру тенденциясы дұрыс емес, өйткені оқыту үдерісі өзінің бай мазмұнынан айырылады» - деп жазды.

Педагогика оқыту теориясы мен таным теориясының ара қатынасын зерттеу мәселесіне өз еңбектерінде назар аударғандар И.Т.Огородников, П.Н.Шимбиров, Р.Г.Лемберг, И.Н.Казанцев, М.А.Данилов және т.б. Олар оқыту үдерісі мен таным үдерістерінің ортақтығын (оқыту үдерісі таным элементтерін қамтиды) атай отырып, олардың мәнді ерекшеліктерін ашып көрсетеді. Р.Г.Лемберг оқытудың ерекшелігін былай сипаттайды: оқыту білімге жеңіл жолмен апарады; оқыту тек білім беріп қоймай, тәрбиелеу қызметін де атқарады; оқыту ғылыми көзқарас пен моральдық іс-қылықтарды қалыптастырады; оқушыларды жан-жақты дамытады; практикалық әрекетке дайындайды; оқыту баланың жас және жеке бас ерекшеліктеріне қарай оқыту әдіс-тәсілдерін қолданады; оқыту білімді бекітеді, сақтайды және келешекте оны қолдана алады.

Ғалымдар оқыту теориясы мен таным теориясының ара қатынасын зерттеу мәселесіне терең бойлаған сайын, олардың ортақ белгілеріне назар аудара бастады. Оқыту теориясы мен таным теориясының ара қатынасын зерттеу мәселесін талқылау, зерттеушілерді оқушылардың диалектикалық-материалистік көзқарас пен коммунистік моральды қалыптастырудағы оқыту үдерісінің мәнін зерттеу мәселесіне әкелді.

Партия мен үкіметтің мектеп пен педагогика алдына қойған міндеттері оқыту әдістерін зерттеуді өзекті мәселеге айналдырды. Оқыту әдістерінің теориясын зерттеуді қолға алған алғашықы зерттеушілер М.М.Пистрак пен, П.Н.Шимбиров болды. «Оқыту әдістер жалпы мағынада деп жазды М.М.Пистрак, - білім беру тәсілдері және оқушылардың біліктері мен дағдыларының дамуы. Оқыту әдісі – мұғалім қолындағы қару, оның оқушыға қатысты әрекет тәсілі және мұғалімнің басшылығымен жүргізілетін оқушының әрекеті». П.Н.Шимбиров оқыту әдісін «мұғалімнің көмегімен оқушыларды ғылым негіздеріне бағыттайтын және ұйымдастыратын жол ретінде қарастырды». Бұл жағдайда мұғалімнің оқыту үдерісіндегі жетекші рөлі көрсетілді.

40-50 –шы жылдары «оқыту әдісі» түсінігі әр түрлі қолданылып келді. И.Т.Огородников пен П.Н.Шимбиров «Оқыту әдісі деп мұғалім оқушылардың саналылығы мен белсенділігіне сүйеніп, оларды біліммен, дағыдымен қаруландыратын құрал немесе жол» деп санады. М.Н.Скаткин әдісті «мұғалім оқушыларды білмсіздіктен білімге, біліксіздіктен білікке жетелейтін, баланың ақыл-ойын қалыптастыру жолының идеологиясы» деген анықтама берді. Д.О.Лордкипанидзе «әдіс - педагогикалық үдеріс жүретін, оқушыларды білімсіздіктен білімге жетелейтін жол» деп көрсетеді. Бірқатар жұмыстарда «оқыту әдістері» анықтамасында тек мұғалімнің ғана емес, оқушының да әрекеті ескеріледі. Осыны Н.М.Верзилин,Б.Е.Райков, Б.П.Есипов, Н.К.Гончаров, М.А.Данилов, Е.Я.Голант та мойындады. Оқыту әдістері туралы бинарлы көзқарас болды (50-шы жылдардың соңында «Мектептегі биология» журналында жарияланған пікірталас) - оқыту әдісі мұғалімнің оқушыларға білім беру тәсілі мен жолдары және мұғалім мен оқушының біріккен оқу әрекеттері ретінде қарастырылды. Осы көзқарас дамып, 60-шы жылдардың ортасында жетекші әдіске айналды. Әдістердің көптігі және бір әдіске әмбебаптық сипат бермеу туралы мәселе қойылды.

Сөз әдістеріне назар аударылып, оның сабақта білім беруде маңызды құрал екені айтылды.

Оқыту үдерісін белсендіру және оқушылардың өзбетінше жұмыс дағдыларын дамыту, кеңес педагогикасының маңызды мәселесіне айналды. Педагогтар қайтадан зерттеушілік әдіске оралып, бұл әдістің мазмұнына түзетулер енгізілді. Онда, сабақ нақты бағдарлама мен сабақ кестесімен жүргізетінді, міндетті түрде мұғалім басшылық жасайтыны, балаларды ізденіске түсіретіні, оларға түсінікті формада берілетіні жайында айтылды. Зерттеушілік әдісті қолдану шекарасы туралы әр түрлі пікірлер болды. Мәселен В.В.Гурьянов, зерттеушілік әдістің шынайы қолданыс табатынын мектептегі өлкетану жұмысымен байланыстырды. Ал, М.Н.Скаткин зерттеушілік әдісті жаратылыстану, химия, қоғамтану пәндеріне кең ауқымда қолдануға болатынын көрсетті.

50-шы жылдардың екінші жартысында оқушылардың ақыл-ойын дамыту бағыты дамыды. Осы кезеңде оқушылардың өзбетінше жұмысына жаңаша көзқарас дами бастады, ол кеңестік дидактикада 60-шы жылдардың ортасында көрінді.

Оқытудың негізгі формасы – сабақ, оның белгілі кестемен, тұрақты құрамы бар сыныппен жүргізілуі керектігі партияның қаулысында көрсетілген еді. Оқытушының жаңа сабақты жүйелі түсіндіруі, оқушылардың оқулық және кітаппен өздігінен жұмыс істеуі, оқушылардың жазу мен сызу жұмыстары, лабораториялық жұмыстар, тәжірибе көрсету және экскурсия жүргізу талап етілді.

40-50-шы жылдары оқу-тәрбие үдерісіндегі сабақтың орны анықталды: сабақ – мектептегі оқытудың негізгі ұймдастыру формасы. Сабақ мұғалімнің жұмысын нақтылардырады, оның басшылығымен жүйелі білім, білік, дағды беріледі, уақыт үнемді пайдаланылады, оқушылар аз уақыт мөлшерінде білім, білік, дағдыны игереді. Сабақта түрлі әдістер қолданылып коммунистік көзқарасты қалыптастыру, теория мен практикалық әрекетті байланыстыру мүмкіндігін жүзеге асырады. Бұл қағида И.Т.Огородников пен П.Н.Шимбирова, И.Н.Казанцев, М.А.Данилов, Б.П.Есипов пен Д.О.Лордкипанидзе еңбектерінде дамытылды.

Сабақтың құрылымына «сабақтың бөліктері мен оларға бөлінетін уақыттағы оны жүргізу тәртібіне назар аударылды.

Дидактика сабақтың нақты құрылысын, сабақтың құрылымдық бөліктерін, олардың бір-біріне тәуелділіктері мен байланыстарын талап етті. Ғылым мен педагогикаға «аралас сабақ» термині енгізілді. Б.П.Есипов аралас сабақтың құрамын анықтады: өткен сабақты қайталау; жаңа тақырыпты түсіндіру; оқылатын құбылыстың маңызды және нақты фактыларын қарастыру; тақырыпты қалай игергенін тексеру; білімін бекіту, білігі мен дағдысын дамыту. Сонымен, сабақтың төрт элементтік жүйесі (үй тапсырмасын тексеру, жаңа материалды өту, бекіту және үй тапсырмасы) бекітілді.

Осы элементтерге әмбебаптық сипат берудің жағымсыз тұстары да болды – төрт элементтік жүйені сақтау, жиі нұсқашылдық пен формалистікке, бір типтілікке жол берді. Педагогикалық теория мен педагогикалық практика осы қалыптан шығудың жолдарын, яғни сабақтың типтері мен классификациясын іздестірді. 1952 жылы С.В.Иванов «Сабақтардың типтері үлкен өзекті мәселе, сыныптық-сабақ формасының басқа элементтермен өзара байланысының ара қатынасының заңдылықтарын анықтау... Осы мәселенің дұрыс шешімін табу теория мен практика үшін маңызды» деп жазды. Ғылымға сабақты классификациялаудың өлшемдерін анықтау қажеттігі пайда болды. Ондай өлшемдер ретінде дидкатикалық мақсат пен міндеттер, сабақты оқыту әдістері, оқу материалдарының түрлері алынды. Сабақты таным үдерісінің заңдылықтарына, оқу үдерісінің логикасына, оқушылардың бұрынғы дайындығына негізделген классификация мүмкіндіктері қарастырылды.

Д.О.Лордкипанидза сабақты гносиологиялық, психологиялық, әдістемелік және жалпы педдагогикалық принциптерге жіктеді. Осылардың ішінен жалпы педагогикалық және жалпы дидактикалық принциптерді негізгі деп санады. Осы қағида алғаш рет Б.П.Есиповтың еңбегінде, сонан кейініректе П.Н.Груздев,И.А.Каиров, И.Т.Огородников, М.А.Данилов еңбектерінде дамытылды. Осы қабылданған классификация бойынша жаңа материалды түсіндіру, қайталау және жаттығу, білімді тексеру және бағалау сабақтары және аралас сабақ деп жіктелді.

50-шы жылдардың басынан педагогика ғылымы мен педагогикалық практикада білімді тексерудің оқыту қызметіне мән беріле бастады. Б.П.Есипов «Дұрыс қойылған білімді есепке алудың бақылау үшін ғана емес, оқыту және тәрбиелеу үшін маңызы зор» деп жазды. Осы қағида кеңес педагогикасында бекіп, теориялық тұрғыдан М.А.Данилов, Б.П.Есипов, Н.Г. Дайри еңбектерінде негізделді.

30-50-шы жылдарындағы оқыту теориясын талдау барысында мынадай қорытындылар жасауға болады: педагогика ғылымы оқушыларды ғылым негіздерімен қаруландыруға нақты бағыт алды. Оқушыларды белсендіру және өзбетінше білім алу дағдыларын қалыптастыру, мұғалімнің сабақты басқаруына арналған мәселелер жаңаша көзқарасты қажет етті. Мұғалімдердің педагогикалық озат тәжрибиесін зерттеу қолға алынды. Оқыту мәселесі мен оқыту әдістеріне назар аударылды.

Осы кезеңдегі дидактикада жетістіктермен қата, кейбір кемшіліктер де орын алды – сөздік әдістер көбірек қолданылды, оқытуды белсендіруге өз мәнінде көңіл бөлінбеді, аралас сабақты абсолттендіруге, т.б. жол берілді.

1960-1970 жылдараралығындағыбiлiм саласындағы басты мiндеттер төмендегідей еді: жалпы мiндеттi орта бiлiм берудi жүзеге асыру; мектептегi бiлiм мазмұнын жаңарту; оқу үрдiсiн жетiлдiру және оқушыларға коммунистiк тәрбие беру. Жалпы мiндеттi орта бiлiм беру үдерісiн жүзеге асыру бiрнеше кезеңге бөлiнiп жүргiзiлдi.

Оқыту принциптері оқыту үдерісінің заңдылықтары және «дидактика ұғымдарын» тәрбие мен білім беру мақсатына сәйкес, оқыту заңдылықтарын қолдану қарастырылды. М.А.Данилов өзара байланысты жүйе жағдайында жетекші принцип туралы мәселе көтеріп, дидактикаға принциптер сәйкестігі туралы түсінік ендірді. Ол принциптерді белгілі жүйеде қарастырып мынадай сәйкестік принциптерін ұсынды: оқытудағы ғылымилық пен түсініктілік; жүйелі оқытудағы теория мен практиканың байланысы; білімді игерудің беріктігі және оқушының танымдық күшін жан-жақты дамыту; фронтальдық, ұжымдық және даралап оқытудың оптимальды сәйкестігі.

М.А.Данилов, Б.П.Есипов, И.Т.Огородников, Т.А.Ильина, В.И.Загвязинский және т.б. оқыту принциптерінің өзара байланысы мен өзара себептестігін бір қатар жылдар бойы зерттеді. Бұл мәселе толық шешілмеген еді.

Л.В.Занковтың «дидактикалық жүйе» түсінігін енгізуіне байланысты, басқа да педагогтардың «дидактикалық жүйе» түсінігін қайта зерттеуі мен оны құрастыруы, дидактикалық принциптерге жаңа түсініктеме беруді қажетсінді. Мәселен, Л.В. Занков түсініктілік принципіне: «Бұл принципті қайтадан сын тұрғысынан қарастырып, оқыту үдерісін құруда оқушының жас ерекшеліктерін ескеру керек» деп көрсетті. Л.В.Занков оқыту жүйесін құрастыруда, үнемі оқушылардың танымдық қабілетін мейілінше дамыту қажет деген мәселені ұсынды. Л.В.Занков, В.В.Давыдов, Д.Б.Эльконин ғылымилық принципіне жаңаша түсініктеме беріп, оларды нақыты игерту үшін қорытындылау арқылы, теориялық білім беру қажеттігіне тоқталды. Проблемалық оқытудың теориясы мен практикасының дамуына қарай оқытуды белсендіру, оның түрлі деңгейі негізінде шығармашылықты дамыту және саналылық принциптерінің мағынасы қайта толықтырылды.

Осы кезеңдегі дидактикада оқыту үдерісі біртұтас құбылыс ретінде зерттеліп, оның заңдылықтары мен негізгі сипаттары ашылды.

Оқыту үдерісінің маңызын түсіну үшін қарама-қайшылықты қозғаушы күш ретінде қарастыру мәселесі қойылды. Бұл мәселені көтерген және зерттеген М.А.Данилов болды. Ол «Кеңес мектебіндегі оқыту үдерісі» атты іргелі зерттеуінде «оқыту мен практикалық міндеттердің, оқушылардың білімі, біліктері және ақыл-ой дамуының арасындағы қарама-қайшылықтардың, оқыту үдерісінің қозғаушы күші» болатынын атап көрсетті. Осы қағиданы нақтылай отырып, қарама-қайшылықтың қозғаушы күшке айналу жағдайын сипаттады. Ол қарама-қайшылықтың жасанды болмайтынын, оның оқыту үдерісінің барысында және ішкі логикасына байланысты туындайтынын көрсетті.

Оқыту үдерісі мен оқыту теориясының негізін біртұтас көзқарас тұрғысынан талдау негізінде оқыту үдерісін оптимизациялау бағыты зерттелді.

60-шы жылдардағы дидактикалық зерттеулер оқыту мен дамытудың арақатынасына ерекше назар аударды. Бұл зерттеулер көрнекті кеңес психологы Л.С.Выготскийдің оқыту дамытудың алдында жүреді деген тұжырымына негізделді. Оқыту, аяқталған даму циклының негізінде ғана құрылмайды, ол бәрінен де, әлі жетіле қоймаған психикалық қызметтің негізінде құрылып, оның қалыптасуын жылдамдатады. 1960 жылдардың соңында дидактикаға арналған Бүкілресейлік мәжілісте оқушыларды оқыту мен білімді игертудің және дамытудың ара қатысын зерттеу мәселесі кезек күтірмейтін шешімді талап етті. Осы мәселені шешуге М.А.Данилов, Б.П.Есипов, Ш.И.Ганелин және т.б. көп еңбек сіңірді. Осы негіздегі дидактикалық оқыту жүйесін құру Л.В.Занковтың есімімен тығыз байланысты. Л.В.Занков өзінің эксперименттік жүйесінің негізіне оқу үдерісінде оқушыны жалпы даму деңгейін арттыру идеясының мүмкіндігін тексеруді алға қойды. Оның эксперименттік жүйесі мынаны анықтады: жоғары қиындық деңгейінде оқыту; жұмыстың екпінін арттыру; бастауыш оқытудағы теориялық білімнің жетекші рөлі; оқушылардың оқу үдерісін саналы түсінуі.

Оқыту теориясын дамыту ең маңызды мәселелер ауқымын қамтыды, олар оқушылардың белсенділігі мен өзбетінше жұмыс жасауын тәрбиелеумен байланысты болды. Осы мәселені шешуде М.А.Даниловтың еңбектерінің маңызы зор болды. Оқушылардың өзбетінше жұмыс жасауы мен белсенділіктерін арттыру, бұл бір арнайы құралдарды қажет ететін ерекше міндет емес. Бұл мектептің оқу-тәрбие жұмысында жүзеге асады. Оқушылардың белсенділігін арттыру және өзбетінше жұмыс жасауы үшін ең алдымен, ғылым негіздерін оқытуда танымдық міндеттер қойып, оқу үдерісінің нақты логикасын оқушының білімді игерудегі өзінің бірізді саналы жылжу жолына сай оқыту әдістерін қажет етеді. Осы мәселені зерттеушілер, онан кейінгі кезеңде, оқушылардың өзбетінше танымын қалыптастырудың шартын, таным жолы мен шығармашылық әрекет тәсілдерін оқушылардың өздерінің игеруімен байланыстырды.

60-70 жылдары кеңестік дидактикада оқыту әдістерін жетілдіру мәселесі орын алды. Оқыту әдістерінің теориясын анықтау оқытуды біртұтас үдеріс ретінде қарастырып, оқытушы мен оқушының өзара әрекеті зерттелді. Бұл жәйт оқыту әдістерінің анықтамасында «оқушылардың білімді, танымдық әдістерді, практикалық әрекетерді және коммунистік тәрбиені игерудің танымдық әрекетін ұйымдастыру жұмыстарында көрініс тапты».

70-шы жылдардағы дидактика мен әдістемелік жұмыстарда оқыту мақсаты мен мазмұнының әдістерді анықтаудағы рөлі, сонымен қатар әдістердің пәндердің мазмұнына тигізетін ықпалы баса көрсетілді.

Кеңес мектебіндегі оқыту үдерісін оптимизациялауда маңызды орын сабақ мәселесіне берілді. Сыныптық-сабақ жүйесінің жетістіктерін атай отырып – мұғалімнің оқушылар ұжымына идеялық-эмоциялық ықпалы, ұжымдық шығармашылық рухы және бір материалмен бір уақытта жұмыс жүргізудегі жарыс, оқыту үдерісін ұйымдастыру, уақытты үнемдеу, т.б. кеңес дидактары оның кемшіліктерін – орташа оқушыға теңестірілген, фронтальды оқыту, т.б. атап көрсетті. Ю.К.Бабанский сыныптық-сабақ жүйесінің әлсіз тұстарын - оқушылардың жеке бас ерекшелітерін, оқу әрекетінің екпінін және оқушының алдыңғы дайындығын ескермейтінін атап көрсетті. Сыныптық-сабақ жүйесіндегі ұжымдық оқытуда әр оқушының оқу әрекетіне оңтайлы жағдай жасау қажеттігі көрсетілді.

Сабақтың құрылымын қайта қарастыру мәселесіне (50-шы жылдардың соңы мен 60-шы жылдардың басындағы) липецкілік мұғалімдердің тәжірибесі түрткі болды, олар аралас сабақтың құрамды бөліктері, жалғыз оқыту формасы дегеннен бас тартты. Липецкілік мұғалімдер оқу үдерісінде оқушылардың алға жылжуын үнемі бекітіп, бұрынғы алған білімдерін тереңдетуді іске асырды.

Сабақтың құрылымын жетілдіру мәселесі ұжымдық және жеке жұмыс формаларын зерттеуді талап етті. Сыныпта фронтальдық жұмыстан басқа топтық (звенолық, бригадалық) және жеке жұмыс жүргізу қажеттігі белгіленді. Педагогикалық әдебиеттерде сабақта топтық жұмыстар жүргізу мәселелері талқыланып, оның білім беру және тәрбиелік міндеттерді шешудегі тиімділігі анықталды (Х.Й.Лийметс, Е.С.Рабунский, И.М.Чередов).

Дидакт ғалымдар сабақтың тиімділігін анықтауды қолға алды. Б.П.Есипов мынадай өлшемдерді анықтады: оқушылардың білім, білік, дағдыларын «өсіру»; оқушылардың ақыл-ой, ойлау формалары мен ережелерін, еңбектің мәдени дағдыларын игеруі, эмоциялық шеңберінің баюы, идеяларын, қызығушылықтары мен ұмтылыстарын қалыптастыру; білім беру мен тәрбиелік міндеттердің бірлігін қамтамасыз ету (оқу оқушылардың танымдық қабілетін және адамгершілік сапасын өзінен кейін дамытады). Э.И.Моносзон «сабақтың негізгі сапалық өлшемі түрлі тәсілдер мен әдістерді қолдану емес, оқушының білімді, тәрбиелік деңгейді игеруі, қойылған мақсатқа жетуі» деп көрсетті.

Дегенмен де, сабақтың тиімділігіне арналған мәселе терең зерттелмеді.

60-70-шы жылдардағы кеңес дидактикасының ерекшелігі оқу-тәрбие үдерісіне біртұтас көзқарас қалыптастыру, оның дамуының қозғаушы күшін анықтау, оқыту және оқушылардың оқу заңдылықтарын ашу және оны оңтайландыру жолдары зерттелді. Оқушылардың танымдық қызметіне ерекше назар аударылды.

Сонымен қатар педагогикалық практиканың бірқатар өзекті мәселелері дидактикалық зерттеулер барысында шешімін таппады. Оқыту әдістері, олардың анықтамасы, номенклатурасы мен жіктемесіне ортақ көзқарас болмады. Оқушылардың оқу әрекеттерін тиімді ұйымдастыру формалары толықтай, нақтырақ айтсақ, сабақтағы ұжымдық және жеке жұмыс формаларының оңталы үйлесімі шешілмеді. Теория мен практикада оқу үдерісіндегі кері байланыс, оның өлшемдері, әдістері және оқушылардың білімін бағалау формасы қанағаттанарлықтай деңгейге жеткізілмеді.

1960-1970 ж.ж. әлемдегі ғылыми-техникалық жетiстiктер, экономиканы дамытуды және кеңестiк қоғамды демократияландыру жағдайында бiлiм мазмұнын өзгерту мәселесiн алға қойды. Осыған орай 1960 -1970 ж.ж. жалпы міндетті орта білімге көшу, мектеп саясатының басты мәселелерінің бірі болды.

Жалпы орта білім беру тұжырымдамасындағы басты мақсат – жас ұрпаққа әлеуметтік тәжірибені меңгерту болды (В.В.Краевский, И.Я.Лернер, М.Н.Скаткин). Білім мазмұны қоғамның әлеуметтік талаптарын жүзеге асыруды қамтамасыз етуі тиіс еді.

Дидактикалық теорияларды жетiлдiрiп зерттеген ғалымдар қатарында В.В. Краевский, Лернер И.Я., М.Н. Скаткин, М.А.Данилов, В.В.Давыдов, Л.В.Занков, Б.П.Есипов, Ю.К.Бабанский, т.б. болды. Бiлiм мазмұнын жетілдіруге байланысты негiзгi идеяларда: бiлiм беруді уақыт талаптарына лайық құру, оқытудың ғылыми негізін күшейту; оқу үлгерiмiнiң сапасын арттыру мәселелеріне басты назар аударылды.

Өкінішке орай, сол кезең талаптарына лайық белгіленген осы маңызды мәселелер күнделiктi тәжiрибеде өз шешiмiн таппады. Оқушыларға ғылым негiздерiн оқыту практикалық жағынан қиындық тудырды.

Л.В. Занков түсiнiктiлiк принципiн жетiлдiрiп, оқытуды жоғары қиындық деңгейде және материалды жоғары қарқынмен оқытуды ұсынды. Ол оқу жұмысының тиiмдiлiгi оқушының ақыл-ойының дамуын қамтамасыз етумен және кездескен қиындықты жеңе бiлуiмен iске асырады деп есептеді.

Ақыл-ой, таным үрдiсi оқушының зейiн қою қабiлетiн, талдау-жинақтау әрекетiн және ерiк-жiгерiн жетiлдiрудi қажет етедi. Оқытуды жоғары қиындық деңгейiнде жүргiзу - оқушыны белсендi танымдық iс- әрекетке жұмылдыру, бiлімге ынталандыру, қажеттi мөлшерде шығармашылық жаттығулар берiп, ақыл-ойын жаттықтыру, яғни жақсы және нашар оқитын оқушыларды оқу еңбегiне бiрдей жаттықтыруды белгіледі.

Л.В.Занков ұсынған түсiнiктiлiк принципiн практикада кең мағынада қолдану, оқу мазмұнының көлемiн ұлғайтып, теориялық деңгейiн күрделендiрдi.

60-70-ші жылдары дамыта оқыту теориясы оқушының ақыл-ой қабiлетiн дамыту әдiс-тәсiлдерiне барынша көңiл бөлгенімен, оқыған материалды есте сақтатуға жете назар аудармады. Дидактикада оқу материалын есте сақтау деген мүлде естен шығарылып, ол механикалық жаттау ұғымымен теңестiрiлдi. Оқу-танымдық үрдiс барысында оқушының материалды игеруi үшiн есте сақтау қабiлетi қалыптасуы тиiс, өйтпесе ешқандай бiлiм көлемiн игеруге болмайтыны белгiлi.

Сонымен, үлкен үмiт артқан дамыта оқыту теориясы тиiмдi нәтиже бермедi. Оқушылардың оқу үлгерiмi төмендеп, оқу үлгерiмiн пайызға шағу, бағаны көтермелеп қоюға әкелiп соқты.

Дидактикада И.Я.Лернер мен М.Н.Скаткин оқушылардың оқу-танымдық әрекетiн арттыру үшiн оқыту әдiстерiнiң маңызына назар аударып, оларды топтастыруға ат салысты. Оқушылардың танымдық қабілетін дамыту мақсатында оқу материалдарын түсiндiрiп - көрсететiн немесе ақпаратты - рецептивтi (рецепция-қабылдау) әдiстер: әңгiме, лекция, түсiндiру, оқулықпен жұмыс, суреттердi қолдану, диафильмдердi пайдалану; репродуктивтi (бiлiмiн практикада қолдана бiлу, алгоритм бойынша жұмыс жасау, бағдарламалау) әдiстері; оқытылатын материалды педагогикалық жағдаят тұрғысынан сипаттау әдiсi; жартылай-iзденiске түсiру немесе эвристикалық әдiс; зерттеу әдiсi, оқушыларға танымдық мiндет қойылып, алға қойған мәселені оқушылардың өздiгiнен шешуіне қажеттi басқа да әдiстер ұсынылды.

Ю.К.Бабанский көптеген оқыту әдiстерiн үш негiзгi топқа бөлдi: оқу-танымдық iс-әрекеттi ұйымдастыратын әдiстер; оқу-танымдық iс-әрекетке белсендiретiн және түрткi тудыратын әдiстер; оқу-танымдық iс-әрекеттiң тиiмдiлiгiн тексеретiн және өзiн-өзi тексеретiн әдiстер.

М.Н.Данилов пен Б.П.Есипов оқыту әдiстерiн дидактикалық мақсат пен мiндеттердi шешетiн топтарға бөлдi: жаңа бiлiмдi игертетiн әдiстер; бiлiк пен дағдыларды қалыптастыратын және бiлiмiн практикада қолдана бiлу әдiстерi; бiлiм, бiлiк, дағдыларды тексеру және бағалау әдiстерi.

Г.М.Щукинаның зерттеу еңбектерінде оқушылардың оқу-танымдық iс-әрекетi белсендiлігін көтеру, көптеген құнды пікірлер айтылды.

Оқушының әлеуметтiк тәжiрибесiн қалыптастыруды ұйымдастыру үшiн оқушылардың ұжымдық қарым-қатынасын күшейту, А.С.Макаренко мен В.А.Сухомлинскийдiң ұжымды қалыптастыру тәжiрибесiне сүйене отырып, мектепте өзiн-өзi басқаруды ұйымдастыру жұмыстары жүргiзiлдi.

60-70 жылдары педагогикалық қауымның назарына Л.В. Занковтың «Оқушыларды оқытудағы көрнекілік және белсенділікті арттыру», Д.Б. Элькониннің «Бастауыш сынып оқушыларын оқыту психологиясы», В.В. Давыдовтың «Дамыта оқыту мәселелері», И.Я.Лернердің «Проблемалық оқыту», М.И. Махмутовтың «Теорияның негізгі мәселелері», Н.Ф.Талызинаның «Программалық оқытудың теориялық мәселелері», Г.Н. Волковтың «Этнопедагогика» кітаптары, т.б. еңбектер ұсынылды.

**1971-1991 жылдары Кеңес өкіметі кезінде білім мазмұнын құрастыру теориясының дамуы.** Қазіргі кезеңде дидактика педагогика ғылымының дамыған, неғұрлым қалыптасқан маңызды да күрделі саласы ретінде қоғам дамуының белгілі кезеңдерінде мектеп алдына қойылатын жаңа аса жауапты міндеттерді ойдағыдай шешу барысында үнемі дамып отыратын ғылым. Орта білім беру жүйесінде *дидактика* білім беру мен оқытудың мазмұнын, құрылымын, оқыту заңдылықтары мен ұстанымдарын, ерекшеліктерін, талаптарын, шарттарын, оны ұйымдастару әдістері мен формаларын және технологиясын, оқыту нәтижелілігін зерттейтін педагогиканың маңызды саласы болып табылады.

Дидактиканың тарихи тамырларын зерттеу – бүгінгі таңда орта жалпы білім беретін мектептегі пәндерді оқыту заңдылықтары мен ұстанымдарын жүйелеу, білім құрылымы мен мазмұнын жетілдіру, жаңа сапалы білімге қол жеткізу үшін аса құнды.

Дидактиканың негізін салған педагог Я.А.Коменский өзінің «Ұлы дидактика» атты еңбегінде дидактика ұғымына анықтама беріп, оның зерттеу нысандарын, ұстанымдарын анықтап, оны ғылыми жүйе ретінде негіздейді, оқытудың әдіс-тәсілдерін ұсынады.

Ресей педагог-дидактары М.Н.Скаткин, Б.П.Есипов, М.А.Данилов, Л.В.Занков, В.В.Краевский, И.Я.Лернер, Ю.К.Бабанский, В.С.Леднев, Б.Гершунский оқыту ұстанымдары, оған қойылатын дидактикалық талаптар, білім мазмұны мен құрылымы, оқытуды ұйымдастырудың әдістері мен формалары, мектеп оқушыларының меңгеруге тиісті білім көлемі, оқу әрекеттері, пәннің мазмұнына қойылатын талаптар, жаңа оқыту технологияларын ғылыми тұрғыдан пайымдайды. Олардың еңбектерінде: ***«Білім*** – адам, қоғам, табиғат, заттар мен құбылыстар жайлы ғылымда жинақталған білім жүйесі; адамзаттың жинақтаған мол тәжірибесі; ұғымдардың, заңдылықтардың, тұжырымдардың, қағидалардың, деректердің, пайымдардың жиынтығы т.б; ***Білім беру*** – қоғамдық, әлеуметтік, мәдени құбылыс; қоғам мен мемлекеттің өзінің азаматына қатысты функциясы; тұлғаның мәдениеті, мәдени құндылық; білім, білік, дағды-машықтардың және ойлау құралының жүйесі; ғылыми көзқарастар, шығармашылық қабілеттер мен мүмкіндіктерді дамыту үдерісі; терең сапалы білім негізінде жеке тұлғаның еркін бағдарлай білу, өзін-өзі іске асыру, өзін-өзі дамыту үдерісі; білім, білік, дағды мен іс-әрекеттердің жиынтығы және оны жүзеге асырудағы адамның іс-тәжірибесі; білім берудің тұтастығы, нәтижелілігі т.б. ***Білім берудің мазмұны*** – дидактиканың негізгі нысанасы; ғылыми білім мен білік, оқу дағдыларының қалыптасу жүйесі; өзіндік шығармашылық, ізденушілік әрекет тәжірибесі; жеке тұлғаның жан-жақты дамуының сапалық мазмұны мен сипаты. **Оқыту –** дидактиканың маңызды категорияларының бірі; оқытушы мен оқушының өзара түсіністік, ынтымақтастық қарым-қатынасы, іс-әрекеті; білім беру, біліктері мен дағдылары, іс-әрекеттерді меңгерту процесі; белсенді шығармашылық әрекетті басқарудың негізгі жолы; сапалы білім беру, тәрбие, дамыту мқсаттарына сай оқушылардың шығармашылығын дамытуға бағытталған арнайы ұйымдасқан іс-әрекеті т.б. **Оқыту үдерісі –** мұғалім мен оқушылардың мақсаттылыққа бағытталған үйлесімді іс-әрекетінің нәтижесінде жеке тұлғаның толық, терең, сапалы білім меңгеруі, танымдық және өзіндік шығармашылық қабілеттерінің дамуы; біліктер мен дағдыларды қалыптастыру тәжірибесінің көзі» деп қарастырылды.

Педагогика ғылымында білім мазмұны теориясы (М.Н.Скаткин, В.П.Беспалько, В.В.Краевский, И.Я.Лернер, В.С. Леднев, Л.Я. Зорина, А.В. Усова және т.б.), жалпы орта және кәсіптік-техникалық білім мазмұны, сондай-ақ жалпы білім беретін мектептің оқу пәнін құрастыру теориясы жасалынған. Педагогика ғылымының зерттеушілері оқу пәндеріне материал іріктеу ұстанымдарына байланысты барлық идеяларды талқылап отырды. Бұл идеялар ХХ ғасырдың 80-жылдарындағы оқу бағдарламаларын жетілдіруде көрініс тауып отыр. 1965 жылдың өзінде «Советская педагогика» журналында «Ғылым және оқу пәні» атты пікірталас ұйымдастырылып, білім мазмұнын таңдау ұстанымдары туралы мәселе көтерілген еді. «Оқу пәні» түсінігінің дамуында оқытуды ғылыми негіздеу мен жалпы орта білімінің теориялық негіздері әдіснамасы саласындағы іргелі зерттеулер маңызды кезең болып табылады. (В.В.Краевский және т.б.). Бұл ретте «білім мазмұны», «оқу пәні», «ғылым негіздері» сияқты түсініктердің мәні терең зерделенеді, оқу пәндерінің қызметтері анықталды, олардың мазмұнындағы жетекші компоненттер бөлініп алынып көрсетілді, оқу пәндерінің типтері анықталды, шын мәніндегі оқу пәнінің дидактикалық моделі жасалды (И.К.Журавлев). Жоғары оқу орындары пәндеріне қатысты бұл бағыттар қазіргі уақыттың талаптарын ескере отырып қайта жасалды.

Білім мазмұнын құру мәселесімен айналысатын ғалымдар, ғылымның, білім жүйесі ретінде білім мазмұнының құрамына және құрылымына әсер ету үдерісін зерттеп, ғылымның білім мазмұының барлық құрама бөлшектерінде көрінетінін байқаған. Олар білімнің үш аясын бөліп көрсетеді: жеке пән бөлімдері, танымның арнайы әдістері жөніндегі бөлімдер және тарихи-ғылыми бөлімдер. Зерттеу нәтижелері көрсетіп отырғандай, білім мазмұнының білім секілді құрама бөлшектерінде ғылымның барлық құрылымдық бөлшектері көрінеді, алайда оқу пәнінің басты қызметіне байланысты олар әртүрлі болады. Пәндік ғылыми білімдер ғылым негіздері (физика, химия, биология, астрономия, тарих, география) жетекші бөлік болып табылатын оқу пәндерінде ғылымның барлық құрылымдық бөліктері-ұғымынан бастап теорияға дейін көрініс табады (С.И. Архангельский және т.б.).

Зерттеушілер білім мазмұнын анықтау үшін негізгі үш шартты: ***біріншіден:*** ғылымның дамушы салаларын түсінуге және меңгеруге, сондай-ақ, соған сәйкес дағдылар мен іскерліктерді игеруге қажетті, жеткілікті деңгейде тұрақты іргелі және қолданбалы білімдердің кейбір көлемдерін анықтау; екіншіден, ғылым мен техниканың сәйкес салаларының негізгі бағыттарын, идеяларын және қарқынын айқындау; үшіншіден, студенттердің жалпы және ғылыми дамуының деңгейіне, олардың дүниетанымына және көзқарастарына қойылатын нақты талаптарды ұсынуды қарастырады.

Ғалымдар анықтаған ғылыми пәннің белгілерін жүйелей және қорытындылай отырып, ғылыми пәнді құрастыру қағидаларын ұсынды:

* пән – білім жүйесінің талабына сәйкес оқытуға бейімделген ғылыми

білімдер, процедуралар, әдістер тобы және мазмұны;

* ғылыми пәннің жеке зерттеу пәнінің болуы;
* зерттеу мен оқытуда пайдаланатын әдістер;
* теорияны құрастырудың арнайы тәсілдер;
* әдіснамалық бағдар;
* ғылыми пәннің басқа пәндермен өзара байланыстары;
* басқа пәндер үшін теориялық және әдіснамалық мәнділігі;
* әлеуметтік маңыздылығы: ғылыми мектептер, зерттеуші топтар

және т.б.

* пәнді қоғамның мойындау дәрежесі;
* зерттеу нәтижелерінің практикаға қосқан үлестерінің

мүмкіндіктері;

* зерттеу міндеттерін шешудің құндылықты мақсаттары мен үлгілері.

Бұл ережеде ғылымның пәндік моделін бағалау үшін жеткіліксіз болып

табылады. Зерттеушілердің пайымдауынша, ғылым оқыту үрдісінде белгілі бір бағыт-бағдар бергенмен, бұл оның басты қызметі емес. Оқу пәні ғылымды толығымен қамтымайды, оның негізін ғана білдіреді, себебі оқитын адамның дайындығы мен жасы, оқыту міндеті ескеріледі, оның негізгі қызметі – оқыту. Пән ғылым жүйесінің нақты көшірмесі болуы міндетті емес. Пән құрылымын анықтауда біліммен қаруландыру міндет бірінші орынға шығарылады. Оқулықты құрастырғанда ғылым мәліметтерінің жаңа көшірмесі жасалмайды, ғылым жүйеленіп, ұғымдар нақтыланып, тереңдей түседі. Оқулық өзінің негізгі оқыту қызметін атқара отырып, белгілі бір жүйеде құрылады. Кей жағдайда оны құрастырудың осы жүйесі ғылымның өзіне де оң ықпалын тигізеді. Оқу пәні ғылымдағы тиімділерін өзіне кіріктіре отырып, ғылыми нәтижелерді тексеруге қызмет етеді. Ғылыми ұғымдар, оқу пәнінде шығармашылықпен қайта өңделгеннен кейін, ғылымда нақтыланып, өзгерген түрде пайдаланылуы мүмкін.

Бұл тұрғыда оқу пәндері әлеуметтік шындықтың көптеген аймақтарымен байланысқан тарихи дамуда болатын педагогикалық практиканың аясында қалыптасады және жұмыс істейді.

Оқу пәнін құрастыру мәселесі белгілі бір дәрежеде білімді іріктеу және сол білім түрлерінің өзі қалыптасқан мәдени қордан алынуының, оқу-тәрбие үрдісіне сәйкес іріктелген білім жиынтығын ретке келтірудің, білім компоненттері мен сол білім түрлерінің өзін ажыратудың, білімді сұрыптау және жіктеудің өлшемдерінің мәселелері болып табылады. Қазіргі педагогикалық әдебиетте оқу пәні бірнеше компоненттерден тұратын құрылымы ретінде көрсетіледі: идеялық-теориялық түйін; базалық (негізгі) мазмұны; қызметтік (қосымша) мазмұны және факультативтік бөлігі.

Осы тұрғыда, оқу пәнінің жобасын құрастыру үшін төмендегідей тапсырмалардың мағынасы зор екендігі дәлелденді. Ол тапсырмалар:

1. Құрастырылатын оқу-танымдық әрекетінің пәндік аймағын анықтау:

* танымдық қызметке кіретін объектілер шеңберін сызып көрсету;
* көрсетілген нысандарды зерттеп-үйрету үшін қажетті ұғымдар,

мәселелер мен әдістер тізбегін бағыттап көрсету.

2. Оқу пәні шегінде игерілетін заңдылықтарды тұжырымдау.

Оқу пәні заңдардың, ұғымдар мен ғылыми әдістерінің қарапайым жиынтығы емес, басқа да маңызды компоненттерден тұрады, бұл тұғырда оны оқыту мен тәрбиелеу үшін арнайы жасалған «ерекше білім» деп қарастыруға болады. Ертеректе, оқу пәнін ғылым негіздерінің синонимі деп қарастырады, бұл оның тар мағынасы еді, шындығында оқу пәнінің құрамына түрлі мазмұнды игеру үшін қолданылатын тәсілдер енгізілген.

Оқу пәні-оқыту үдерісінде оқушыны жеке тұлға ретінде тәрбиелеу мен дамытуға бағытталған жалпы орта білім мазмұнын жүзеге асыратын құрал.

Білім мазмұны мен оқыту пәні бір-бірімен мақсат және құрал ретінде байланыста болады. Оқу пәні мен ғылым негіздері – біртұтас ұғым, ал оның құрамдас бөлігі болып табылатын «оқупәні» құрамы және жүйесі жағынан мазмұнын мен үдерістен құрылған. Оқу пәні 2 блоктан тұрады: негізгісі – мазмұн мен құралдар блогы, немесе, үдеріс блогы.

Оқу пәндері мазмұндағы жетекші компоненттік рөл атқаратын:

1. ***Мазмұндық блок:*** пәндік ғылыми білім, әрекет тәсілдері; шығармашылық әрекеттегі тәжірибе; құндылық қатынастардағы тәжрибе.

2. ***Үдерістік блок:*** қосымша білім кешені; әрекет тәсілдері; үрдісті ұйымдастыру түрлері.

Егер*, білім мазмұнын* білім мекемесіне берілетін әлеуметтік тапсырыстың педагогикалық түсіндірмесі десек, *оқу пәні* – білім мазмұнының бөлігі ретінде, ол да әлеуметтік тапсырысқа жатады, сонымен қатар білім алушының жалпы танымдық әрекет заңдылықтары мен оқыту жағдаяттарына сәйкес оқыту барысында білім мазмұнын жүзеге асырады. Оқу пәні – игеруіне тиісті білім мазмұны мен оны білім алушылар игеретін тәсілдерді, олардың тәрбиесі мен дамуын жүзеге асыратын негізгі құрал. Яғни, оқу пәні – білім маззмұнын беруге арналған арнайы педагогикалық үйлесім, бұл жағынан ол біртұтас, соған қарамастан екі бөлімнен тұрады: мазмұндық және үдерістік.

Білім мазмұнының төрт компоненттік құрамы оқу пәндерінің белгілі бір топтарын құрайды. Оқу пәндеріндегі жетекші компоненттер: ғылыми білімдер жиынтығы, әрекеттің белгілі бір тәсілдері, шығармашылық әрекет тәжірибесі, құндылықтар, қатынас тәжрибесі, әлемнің бейнелік көрінісі.

«Кіріктірілген пән» деген ұғым жай қосу емес, оқу материалындағы әрекет кірігуі, оның мәні мен өзара байланысы және жинақтылығына қарағанда әлдеқайда тереңде жатыр.

*Оқу пәнін құрастыру* мәселелеріне байланысты туындайтын заңдылықтар анықталды:

* кез келген оқу пәні көрсетілген типтердің біреуіне жатады және ол өзінің дидактикалық моделіне сәйкес құрастырылуы тиіс;
* оқу пәнінің әр типінің өзіне сәйкес мазмұнын жеткізу, оны игеруді ұйымдастырудың өзіндік жүйесі бар.

Егер пәнінің жетекші қызметі оқушыларды нақты ғылым негізін, оның маңызды ұғымдары мен заңдары жүйесін таныстыру болса, онда оқу материалының құрылымы мен жүйесі ғылыми ұғымдардың даму заңдылықтарын білім алушы санасына сәйкестендіріп жасалуы тиіс. Ал, пәннің жетекші қызметі белгілі бір әрекет тәсілдерін қалыптастыру болса (білік және дағды), онда пәннің мазмұндық, логикалық желісі практикалық қызметті игеру ерекшілігіне сәйкестенуі тиіс: оқу пәндерінің типтері бір-бірінен қызметі мен мазмұндық жетекші компоненттері бойынша ажыратылатын болғандықтан, сол компонентті жеткізу барысында пайдаланылатын оқыту әдістері де сол пәннің типі үшін жетекші ұстанымда болуы тиіс; оқу пәнінің мазмұны оның жетекші компонентінің ерекшелігіне байланысты жүзеге асыру тәсілдеріне сәйкес болып табылады; оқу пәнінің әртүрлі типтерінің ерекшеліктері оқыту әдістерін тануда шектеулік сипатта болады, сондықтан оқыту тәсілдерін іріктеуде пәннің жетекшілік қызметін ескеру керек.

*Оқулық – білім мазмұнын* оқу материалы деңгейінде нақтылы түрде көрсетудің негізгі формасы.

Г.И. Щукина мен оның қызметкерлерінің еңбектеріне ерекше көңіл бөлінген жөн, онда оқу әрекетінің мотивтері ретіндегі танымдық қызықушылықтардың қалыптасуына педагогикалық ықпал етудің факторлары неғұрлым толық және жүйелі түрде зерттелген. Сонымен бірге, қарапайым жалпымен қабылданған жүйенің жағдайларындағы оқушылардың мотивациясы зерттелді.

Оқушылардың танымдық қызығушылығының қалыптастыру мәселесі В.Н.Максимова, А.С.Роботова, Г.И.Щукинаның дидактикалық зерттеулерінде қарастырылған. Г.И.Щукина танымдық қызығушылық мәселесін тұтастық тұғырымен талдай келе, «танымдық қызығушылық – тұлғаның таңдаулы бағыттылығы, таным саласына жолдауы, тіршілігіне, белгілі әлеуметтік жағдайларда қалыптасқан тұлғаның маңызды білімді меңгеруі» деп анықтаған. Ғалым сабақты танымдық қызығушылықты оқушының тұрақты танымына айналдыратын сабақтан тыс уақыттың орнын ерекше бағалап, оған мән береді.

60 жылдардың ортасынан бастап дидактиканың даму барысына жасалған талдау педагогика ғылымының бұл саласында едәуір алға жылжушылық үдерісін байқатты. Бұл ең алдымен оқу-тәрбие үдерісін зерделеуге тұтастық тұғырын қолданудан, оның қозғаушы күштерін анықтауымен, оқушыларды оқыту мен үйретудің заңдылықтарын ашуға ұмтылудан көрінеді. Осы негізде оқушылардың танымдық әрекетін белсендіру мәселелеріне көңіл аудару күшейе түсті және бұл үдерістің мазмұнын ашып көрсетуде белгілі бір жетістіктерге қол жетті. Педагогикалық құбылыстарды терең ойластыру үшін психологиялық зерттеулер нәтижелері кеңінен тартылды, негізгі дидактикалық ұғымдар педагогикалық тұрғыдан терең зерделене бастады. Педагогика ғылымының педагогикалық практикаға қатысты оза отыру рөлі теориялық жағынан негізделді және іске аса бастады.

Дидактика тарихын зерттеушілер жүйелілік тұғырын зерттеу нысанына көшіре отырып, ол нысанды ұғымдардың жиынтығы (оқыту мақсаты, оқыту ұстанымдары, оқыту әдістері, оқытудың ұйымдастырушылық формалары, оқушылар білімін тексеру) деп қарастырды. Сондай-ақ, олар өздерінің жасалымдарының мектептің даму кезеңдерінде оқытудың жетекші міндеттерін шешуге қалай көмектесетін анықтады. Жетекші міндеттер ретінде 20-жж. оқушыларда белсенділік пен жеке жұмыс істеу қабілетін тәрбиелеу, 30-50-жж. оқушылардың білім сапасын арттыру, 60-70-жж. оқытуды тұтастық тұғырынан қарастыра отырып, оқушылардың танымдық белсенділігін және шығармашылық ойлауын қалыптастыру ерекше бөлініп көрсетілді.

Бұл мәселелерді ашып көрсету тек танымдық маңызға ие емес. Олар қазіргі дидактиканың теориялық және қолданбалы мәселелерін зерттеуде де аса мәнді. Сондай-ақ жалпы білім беретін мектепте оқу үдерісін жетілдіруге септігін тигізді. Оқушылардың танымдық белсенділігін қалыптастыру мәселесін О.А. Нильсон зерттеді. Танымдық әрекетті ұйымдастыруға қолайлы жәйттерді іздестіру проблемалық оқытудың терең зерттелуіне әкелді (М.И. Махмутов, Т.В. Кудрявцев, А.М. Матюшкин, Т.И. Шамова, Г.И. Щукина және т. Б.). И.Я Лернер проблемалық оқыту теориясын дамытты, оқыту әдістері жүйесінің дидактикалық негіздерін анықтады. Л.Я. Зорина жаратылыстанулық-ғылыми білім беру мазмұнын қалыптастыру тұжырымдамасын жасады. И.К. Журавлевпен бірге ғылым негіздерінен оқу пәнінің дидактикалық моделін құрды. В.С. Цетлин оқушылардың сабақтағы және сабақтан тыс танымдық әрекетін ұйымдастыру, оқытудағы қиындықтар иәселелерін зерделеді. Оқыту үдерісн тұтас талдау Ю.К. Бабанскийге оқу-тәрбие үдерісін оңтайландыру теориясын жасауға мүмкіндік берді.

70-жылдардың екінші жартысынан бастап, жалпы орта білім беру мазмұны теорясын жасау саласында жаңа зерттеулерге талпыныстар басталды.

Білім беру мазмұны мәселесін терең зерттеу «білім беру мазмұны» түсінігін нақтылауды талап етті. Бұл мәселені шешуде И.Я.Лернер маңызды үлес қосты. Оның жасаған тұжырымдамасы бойынша, білім мазмұны әлеуметтік тәжірибеге сәйкес және білімдер, дағдылардан басқа шығармашылық әрекет тәжірибесін және сезімдік өмір тәжірибесін қамтиды. Білім мазмұнының аталмыш бөліктерінің арақатынасы тарихи сипатта және қоғам дамуының талаптарына орай өзгеріп отырады.

Бұл тұжырымдама ПҒА-ның В.В.Краевский және И.Я.Лернер жетекшілік еткен топ даярлаған білім беру мазмұны теорясының негізіне алынды. Зерттеулерге сүйене отырып, ғалымдар жалпы орта білім беру мазмұнын қалыптастырудың ұстанымдарын түзді. Біріншіден, жалпы орта білім беру мазмұнының барлық бөліктермен және барлық деңгейлерде қоғам талаптарына сәйкес ұстанымы. Екіншіден, оқытудың мазмұндық және үдерістік жақтарының бірлігін есепке алу ұстанымы: үшіншіден, білім беру мазмұнының қалыптастыру деңгейлерінде, оқыту үдерісінде іске асуының нақты қалыптарына жылжуда да құрылымдық бірлігінің сақталу ұстанымы. Зерттеу барысында жалпы орта білім беру мазмұнының қалыптасу деңгейлері түсінігі пайда болды.түсініктің жалпыдан жекеге жылжу логикасына сәйкес авторлар мына деңгейлерді анықтады: **жалпы теориялық** **түсінік деңгейі** (жас ұрпаққа берілетін әлеуметтік тәжірибенің құрамы элементтер) және қоғамдық қызметтері туралы жинақталған жүйелі түсінік; **оқу пәні деңгейі**; жалпы білім беруде арнайы қызметтер атқаратын мазмұнның белгілі бір бөлігі туралы кең таратылған түсінік; белгілі бір пән бойынша оқулықтарда, есептер жинағында және басқа оқу материалдарында көрсетілген білім мазмұнының элементтерін қамтитын **оқу материалы деңгейі**.

Білім беру мазмұны оқытуда іске асырыла отырып, келесі деңгейге көшеді. Төртінші деңгей – оқыту үдерісіне ендірілетін нақты білім мазмұнын көрсететін **педагогикалық болмыс деңгейі**. Ең соңында, бесінші деңгей – **тұлға құрылымы** **деңгей**і білім беру мазмұнының оқушы санасында қалыптасқан күйін сипаттайды.

Оқытудың мазмұндық және үдерістік жақтарының бірлігі ұстанымдылық деңгейде маңызды деп көрсеткен С.Г. Шаповаленко.

Бұл кезеңде Педагогика ғылымдар академиясының жалпы педагогика институтының дидактика зертханасында М.Н. Скаткин И.Я. Лернер, В.В. Краевский, М. Шахмаевпен бірге «Жалпы орта білім беру дидактикасы» атты ғылыми мектептің негізін салды. Ғылыми мектептің жетістіктерін былайша сипаттауға болады. Олар:

-*білім беру мазмұны теориясының мәдениеттанушылық тұжырымдамасы*, оның құрамына білім беру мазмұнының көзі әлеуметтік тәжірибе екендігі;

*білім беру мазмұнын калыптастыру деңгейлері*: пәнге дейінгі, пәндік, оқу материалы, білім беру практикасы; білім беру мазмұнының құрылымдық элементтері - нәтижелері білімдер болып табылатын танымдық әрекет тәжірибесі; үлгі бойынша әрекет етуді көрсететін әрекеттіңбелгілі тәсілдерін жүзеге асыру тәжірибесі; мәселелік жағдаяттарда ерекше шешім қабылдау біліктіліктері түріндегі шығармашылық әрекет тәжірибесі; сезімдік-құндылық қарым-катынасты жүзеге асыру тәжірибесі туралы түсініктер енеді.

-педагогикалық құралдар көмегімен білім мазмұнын іске асыратын *оқу* *пәні теориясы*.Ол өзі тұтас бола тұрып, екі бөліктен тұрады: меңгерілуге тиісті білім беру мазмұнының бөлімі және оны оқушылардың меңгеруі, дамуы және тәрбиеленуі үшін қажет құралдар. Жетекші қүұраушы бөлігі негізінде оқу пәндерінің жіктемесі жасалды. Оқу пәнінің мәні, оның қызметтері; мектептіптің мен білімдік бағдарламалардың жалпы міндеттерін шешу үшін маңыздылығы мен ерекшелігі;материалдарды оқу сатыларына тарату жолдары; әдістемелік жүйе және мақсаттарға жету құралдары; оқу пәнінің мзмұнын таңдаудың, оны оқытудың жалпы логикасы мен ретті оқытылуының негіздемелері; білім беру мазмұнын құрастыруға негіз болатын мәселелер типтері; ғылым мен оқу пәнінің арақатысы.

-*оқулық тұжырымдамасы*: оқулықтың қызметтері, құрылымы, мазмұндық рәсімделуі, материалды таңдау және беру тәсілдері, мәтінді әңгімелеуге, мазмұнына, тармақшалар ішіндегі логикалық байланыстарға және оқулыққа, меңгеру аппаратына қойылатын талаптар;

-*оқыту әдістері*, оқушылардың танымдық әрекетін белсендіру әдістері мен құралдары, олардың шығармашылық әлеуетін дамыту теориясы. Оқыту үдерісіне қатысушылардың – мұғалім мен оқушының әрекетіне, оқыту әдістерінің типтеріне, оқу материалының сипатына, оқушыларды дамыту міндеттеріне негізделген оқыту әдістерінің типтері анықталды және т.б. Сондай-ақ, сабақты ұйымдастыру теориясы жасалды. Оқушылар білімі сапасы зерделенді. Жалпы орта білім беру мазмұнының құрылымын В.С. Леднев оқушыларды мамандық таңдау мен кәсіптік оқуға даярлау тұрғысынан қарастырды. Білім беру мазмұны теориясы аясында оқытудың «оқытудың мақсаты», «оқытудың ұстанымдары», «оқытудың әдістері» сияқты негізгі ұғымдары зерделенді. Аталмыш қағидалардың басым көпшілігі «Орта мектеп дидактикасы» атты ұжымдық еңбекте көрініс тапты.

Қазіргі уақытта осы жетістіктер негізіінде дидактика жиырма бірінші ғасырдың оқыту жүйесінің мақсаттары мен міндеттерін нақты зерделеуде.

**1971-1991 жылдары педагогика ғылымының әдіснамасыныың дамуы.**

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

Бүгінгі күнде қай ғылым саласы болсын өзінің зерттеу нысаны мен субъектісін жаңаша ойлаумен байланыстырады.

Бұл ғылымдардың әдіснамалық негізін білуді және қазіргі дүниежүзілік ғылыми танымның құралдары мен амалдарын жетілдіруді талап етеді.

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

Ғылымның жедел дамуы, шындық дүниенің нақты бір мәселесін зерттеу, оның әдіснамасын талдаумен байланыста.

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

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

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

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

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

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

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

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

* + *педагогиканың әдіснамсыа туралы жалпы түсінік, оны анықтауға қажет тұғырлар;*
  + *педагогиканың әдіснаманың ұғымдық аппараты;*
  + *педагогиканың әдіснамасының қызметтері және әдіснамалық білімдер құрылымы;*
  + *әдіснамалық бағдарлар жиынтығы, педагогика әдіснамасының даму кезеңдері және үрдістері.*

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

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

Зерттеуші педагогтар зерттеудің бағытын, мәселесін және тақырыбын анықтай алуға, педагогиканың әдіснамасы тұрғысынан зерттеу тақырыбының көкейкестілігін негіздей алуға, әдіснамалық тұғырлардың мүмкіндіктерін өз зерттеуінің пәніне көшіре алуға, пайдалануға, өз зерттеуінің нәтижелерін рәсімдеу және жариялауға, ғылым әдіснамасы туралы пікір сайыстарға қатысуға, ғалымдардың ғылыми-зерттеушілік бағдарламаларына, авторлық білім беру бағдарламаларына сараптама жүргізе білуге тиянақты үйретілді. Педагогикада диаклектикалық материалистік әдіс барлық педагогикалық құбылыстарды зерттеудің негізіне алынады. Педагогика теориясы мен педагогикалық тәжрибенің өзара байланысын зерттеу педагогиканың әдіснамалық міндетіне жатады. Педагогикалық зерттеулердің тәжірибеде қолданылған жүйесінің кейбір кезеңдері мыналар болды:

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

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

-алдын ала болжамдар ұсыну;

-педагогикалық зерттеудің әдістерін айқындау;

- педагогикалық тәжірибе жасау;

-тәжірибе нәтижелерін теориясымен салыстыру;

-алынған нәтижелерді қортындылау, баға беру, зерттеу міндеттеріне сай негізгі идея мен мақсаттың орындалуын көрсету;

-жүргізілген зерттеу нәтижелерін тәжірибеге енгізу, педагогикалық ұсыныстар жасау.

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

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

-теориялық жүйе, педагогиканың ғылыми жүйе ретінде дамуының жаңа әдістерін және эмпирикалық жүйе ретіндегі педагогикалық практиканың нысандарын жобалаудың жаңа әдістерін іздестірумен байланысты әрекет жайлы ғылыми білім; осы әрекетті ұйымдастыру ұстанымдары, мазмұны, құралдары мен нәтижелері туралы білім;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1969–1991 жылдар аралығында өткізілген педагогика ғылымының әдіснамасы мен әдістемесіне арналған Бүкілодақтық әдіснамалық семинарларда педагогика теорисының жасалуы, педагогикадағы жүйелілік тұғыр, теориялық зерттеулердің тиімділігін арттыру, тәрбиенің әдіснамалық негіздері, педагогикалық зерттеу әдістері, педагогикалық экспериментті ұйымдастыру, озат педагогикалық тәжірибені жинақтау, үздіксіз білім беру мәселелері кеңінен талқыланып, ғалымдар нақты тұжырымдарды ғылым мен практикаға ұсынып отырды. Осы тұста педагогиканың ұғымдық-түсініктік аппараты жасала бастады. Ғалымдар ғылыми зерттеулердің сапасы мен тиімділігін арттыру мәселерін тиянақтады ( М.Н. Скаткин, В.М. Полонский және басқалар).

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

• 1960 жылдардың аяғы 1970 жылдардың басындағы педагогикадағы әдіснамалық үдерістің ***бірінші кезеңі*** педагогика әдіснамасының пәндік алаңын нақтылауымен, педагогика әдіснамасының құрылымы мен қызметтерін ашып көрсетумен, педагогиканыың философиямен әрекеттесуінің тиімді тәсілдерін анықтаумен ерекшеленеді. • Педагогикадағы әдіснамалық дәстүрдің қалыптасу үдерісінің ***екінші кезеңі*** (1980-1990-шы ж.ж). педагогикалық зерттеулердің әдіснамалық мәселелерінің кеңейтілуімен және ол мәселелердің ғылыми қауымдастық мақұлдаған белгілі бір әдіснамалық бағдардың басым болуымен сипатталады. Бұл кезеңде педагогиканың әдіснамасының жүйелілік-әрекеттік табиғаты мен сипаты анық көріне бастады. Екінші кезеңде әдіснамалық талдаудың негізгі типтері – философиялық-педагогикалық бастауы (М.А. Данилов және басқалар) және әрекеттік-педагогикалық (В.В. Краевский және басқалар) пайда болды.

***Үшінші кезеңде*** (XX ғ.соңы мен XIX ғ. басы) ғалымдар тағы да педагогика ғылымы мен прктикасының даму үрдісін талдауда әдіснамалық мәселелерге қайта оралды. Педагогиканың әдіснамасының дамуына М.А.Даниловтың, Ф.Ф.Королевтің, В.В.Краевскийдің ғылыми еңбектерінің маңызы аса жоғары болды. М.Н. Скаткиннің, Я.С.Турбовскойдың, В.И.Журавлевтің, Ю.К. Бабанскийдің, В.И. Загвязинскийдің, А.В. Коржуевтің, Л.И. Новикованың, Я.Скалкованың, Н.Д.Никандровтың, В.Е. Гмурманның, В.С. Шубинскийдің, В.М.Полонскийдің, Б.С.Гершунскийдің және тағы басқа әдіснамашы педагогтардың еңбектерінде педагогикалық зерттеулердің әдіснамасы мен әдістемесі жан-жақты көрініс тапты. Педагогикалық әдіснаманың даму тарихы, педагогика саласындағы әдіснамалық білім, педагогикалық әдіснаманың құрылымы мен қызметтері педагогикалық зерттеулер сапасын бағалау мәселелері ерекше ғылыми түрғыда талданып, Бүкілодақтық әдіснамалық семинарларда үлкен сынақтан өтіп, ғылыми кауымдастыққа ұсынылды.

Сонымен, қарастырылып отырған кезеңде педагогика әдіснамасы саласындағы жетістіктерге ғалымдар жаңа педагогикалық идеялар іздегенде және жаңа педагогикалық теория жасағанда, педагогика ғылымы мен практикасының байланыстарының жаңа типтерін қарастырғанда, педагогикалық жобалау мен модельдеудің жаңа әдістерін іздестіргенде сүйенеді. Педагогикадағы әдіснамалық дәстүрді талдау 1971-1991жылдары педагогика әдіснамасы белсенді дамыған және шын мәніндегі жүйелі әдіснаманың өрістеуіне кең жол ашты деуге әбден болады.

**I. КЕҢЕСТІК КЕЗЕҢДЕІ БІЛІМ БЕРУ ЖҮЙЕСІ ЖӘНЕ ПЕДАГОГИКА ҒЫЛЫМЫ**

**I. 1 Кеңес мектебі және педагогика ( 1917-1940)**

**Надежда Константиновна Крупская ( 1869-1939 )**

Н.К. Крупская ВКП (б) Орталық Комитетінің мүшесі, коммунистік партияның ірі қайраткері, көрнекті совет педагогы, КСРО Жоғары Советінің депутаты және Президиум мүшесі, алғашқы педагогика ғылымының докторы, КСРО Ғылым академиясының құрметті академигі болып сайланған. Оның барлық өмірі партия ісі мен коммунизм үшін күреске арналды.

Н.К.Крупская 1869 жылы Петербор қаласында туды. Гимназияны бітірген соң Петербордағы әйелдер жоғары курсының математика бөлімінде оқыды. Осы кезден бастап студенттердің революциялық үйірмелеріне қатысады. 1891 жылы жексенбілік мектепке мұғалім болып орналасады. Өзінің мұғалімдік жұмысын жұмысшылар арасында революциялық идеяларды насихаттаумен ұштастырады. 1895 жылы В.И.Ленин құрған «Жұмысшы табын азат ету жолындағы күрес одағына» кіреді. 1896 жылы Н.К.Крупская тұтқынға алынып, Енисей губерниясындағы Шушенское селосында В.И.Ленинмен бірге айдауда болады.

Кейінгі жылдары шетелдерде болып, жауапты партиялық қызметтерді атқарады. Большевиктік газеттер редакциясының хатшысы, Россиядағы партия ұйымдарымен жасырын хат жазу ісі, революциялық әдебиетті жасырын тарату және т.б. жұмыстармен шұғылданады.

Н.К.Крупская шетелде жүрген жылдарында Батыс Еуропа елдеріндегі оқу-ағарту ісімен танысты. Осы жұмыстардың нәтижесінде кеңес үкіметі орнағаннан кейін балаларды оқыту мен тәрбиелеу мәселелерін қарастырды. Ол 1917 жылы жарық көрген «Халық ағарту ісі және демократия» деген еңбегінде оқу-ағарту мәселесін қолға алу керек деп жазды. Ол өз еңбектерінде бұрынғы педагогикалық идеяларды сынап, марксистік педагогикалық идеяны насихаттады.

Қазан төңкерісінің жеңісінен кейін Надежда Константиновна Оқу-ағарту халық комиссариатының коллегия мүшесі, ал 1929 жылдан бастап Оқу-ағарту халық коммисарының орынбасары болды. Мемлекеттік ғылыми советтің ғылыми-педагогикалық секциясын басқарып, оқу жоспары, бағдарламалар және басқа да педагогикалық құжаттарды жасауға белсене қатысты. Бірнеше педагогикалық журналдарды басқарды коммунистік тәрбие академиясында дәріс оқыды, педагогикалық мәселелер жөнінде мақалалар мен кітаптар жазды. Оқу-ағарту қызметкерлерімен, пионерлермен тығыз байланыс жасап, хат алысып тұрды. Өзінің еңбектерінде коммунистік тәрбие, мектепке дейінгі тәрбие, пионер ұйымының жұмысы, политехникалық оқыту, дидактика, жеке пәндер методикасы және т.б. мәселелер жөнінде жазды.

**Балалар мен жасөспірімдерге коммунистік тәрбие беру**

Надежда Константиновна Крупскаяның жоғарыда көрсетілген аталмыш мақаласы «На путях к новой школе» журналының №7, 1930 жылы басылып шықты. Бұл Н.К.Крупскаяның «Балаларды қорғауға байланысты өткізілген III сьезінде 26 мамыр, 1930 жылы сөйлеген сөзі».

Төңкерістің бастапқы кезеңінде 1917 жылы кейбір тәжірибелік-көрсеткіш мектептер мен тәжірибелік-көрсеткіш балалар үйінде, балаларды жаңаша тәрбиелеу әдістемесі керек болды. Балалар үйлері жаңадан құрылды. Олардың санының арттыруы және шын мәнінде көрсеткіш тәрбие үйлеріне айналуы үшін, ондағы балалар нақты бір нәрсені үйренуі тиіс. Бұл мәселеге тұтастай қарайтын болсақ, бұл істе де кемшіліктер кездеседі.

Қоғамдық өмір мен халық шаруашылығының соңғы өзгерістеріне байланысты, барлық балаларды тәрбиелеу мәселесі пайда болды. Қазіргі кезеңде шаруашылықта болып жатқан өзгерістер, ол шаруалардың шағын жеке меншіктерінің ұжымдық механикаландырылған шаруашылыққа біріктірілуі, көп өзгеріс әкелді. Мен бұл жерде айтайын дегенім, тәрбиеге жаңа мүмкіндіктер ашатын кең көлемде жүргізілетін индустриализация туралы емес. Менің ойымша, балаларға коммунистік тәрбие берудің қазығы – олардың еңбегін тиімді ұйымдастыру. Жақсы ұйымдастырылған еңбектің, ересектерді қалай тәрбиелейтіні бәрімізге белгілі.

Мысалы, деревняны алып қарастырайық. Деревнядағы жеке ауылшаруашылық белгілі бір дүниетаным, мінез-құлық, әр түрлі нәрселерге өзіндік көзқарас қалыптастырады. Оны біз «жеке меншіктік психология» деп атаймыз. Ол не дегеніміз? Олай дейтініміз, адам жалпы құбылысты түсінбейді, тек өзіне жақын айналасына, өз шаруашылығына қарап, бәрін өз шаруашылығының ауқымында өлшеп түсінеді.

Деревняда бір жеке меншік иесі екінші бір жеке меншік иесіне жылы қабақ танытпайды, әйелдер түкке тұрмайтын нәрсе үшін ұрыс-керіске барып, ұсақ шаруашылық құру деңгейіндегі ойдан аса алмайды. Міне, кіші шаруашылықта бой көрсететін дүниетаным осындай. Қазіргі құрылып жатқан жаңа еңбек формасын ұйымдастыру барысында, олардың түсінбеушілігі байқалады.

Шаруа заводқа келгенде, үлкен механикаландырылған өндірісті, ұйымдастырылған еңбекті, атқарылатын еңбектің бөліктерін, оған жауапты адамдардың болуын бақылап, бір адамның еңбегін екінші бір адам жалғастыратынын түсінеді. Әр жұмысшы үлкен өндірістің кішкентай бір бөлшегі, жалпы тетіктің дөңгелегі екенін сезінеді. Заводқа келген шаруа, біраз уақыт өткеннен соң фабрика немесе завод қазанында қайнасып, бәріне басқа көзбен қарай бастайды. Ол ендігі жерде тек өз бас пайдасын көздемейді, жалпы ұжымдық тұрғыдан ойланатын болады.

Неліктен жұмысшы табы жетекші деп аталады? Өйткені үлкен өндірістегі жұмыс жағдайы оны ұжымшыл етіп тәрбиелейді. Бұрыннан келе жатқан жұмысшы мамандар дін мәселесіне байланысты діндарлық танытпайды, өйткені олар шикізаттың және темірдің өңделуін, еңбектің машинамен атқарылатынын көзімен көреді. Осыған орай, оның материалистік көзқарасы дамиды. ...Әсіресе мұндай жәйт өндіру салаларында, металдың өңделуін, машинаның атқатарын жұмыстарын бақылауы, оның дүниетанымын нығайта түседі. Адам өзінің көз алдында темірден өте нәзік құрал, машина жасалатынын көріп, техниканың, оны ұйымдастырудың және ұжымның күшін түсінеді.

Міне сондықтанда жұмысшы тап, қоғамдық қатынастарды жақсы түсінеді, сөйтіп жетекші жұмысшы табы жетіліп және нығайып шығады.

Қазір, не болып жатқанын қарастырайық. Елдің индустриализация лануы жұмысшы табының күш-қуатын шыңдайды. Шаруашылықты коллективтендіру, бұрынғы ата-бабаларынан қалған шағын жеке меншік шаруашылықтарды біріктіріп, шаруалардың дүниетанмын жаңа бағытта өзгерте бастады. Осылайша, қазіргі жас ұрпақтарға коммунистік тәрбие беруге қолайлы жағдайлар туды. Уақыт алға жылжыған сайын коммунистік тәрбие беруге жағымды жағдайлар туатыны анық. Бірақта, балаларға коммунистік тәрбие беруді қалай жүзеге асыруымыз қажеттігін білу үшін, оның құрамды бөліктерін ажырату шарт.

Бұрынғы шағын жеке меншік шаруашылықта қолмен жасалатын өндіріс, қолөнер отбасы үшін маңызды болып келген еді. Шаруа баласы жас кезінен ата-анасының еңбегін бақылап, соны игеруге машықтанатын. Оған не істеу керектігі көрсетіліп, табиғи құбылыстар түсіндірілмейтін. Сөйтіп, сегіз жасар бала белгілі бір еңбек дағдысын меңгеретін. Бұрын отбасында еңбек тәрбиесі жүргізілетін. Ал қазір жұмысшы мен шаруа, әсіресе колективті шаруашылықтың жоғары формасы (коммуна) үйден тыс болғандықтан, ендігі отбасы баланы шаруашылыққа үйретпейтін болды. Жұмысшы еңбегі өндірісте өтетіндіктен, бала ешнәрседен хабарсыз. Сонымен баланың анасы жұмыста болса, ол үйдегі қария - әжесі мен көшенің ықпалында болады.

Осылайша завод жұмысшыға ықпалы етсе, бала көше ықпалында болады. Осындай үдерістер шаруа отбасында да болып жатыр. Ендігі шаруалар ірі колхоз бен егін шаруашылық совхоздарында еңбек ететіндіктен, отбасы өзінің еңбекке тәрбиелеу қызметін жүзеге асыра алмайды. Қызметкердің, яғни жұмысшы емес отбасын қарастырсақ, ондағы еңбек тәрбиесі тек үй шаруашылығына қатысты жүргізіледі. Еңбектің бұл түрі баланы өзін-өзі күтуге тәрбиелейді. Фабрика асханаларына келетін болсақ, мұндағы еңбек тәрбиесі де толық емес...

Осыдан бала еңбегіне қатысты не байқалады? Деревнядағы бала тәрбиесіне назар аударсақ, орта шаруа өзінің жеке меншік шаруашылығына адам жалдауға қорқады да, отбасындағы баласын жұмысқа салады. Балалардан қанша уақыт жұмыс жасайтынын сұрасаң, олардан таңертеңгі сағат 6-дан кешкі сағат 6-ға дейін деген жауап аласың.

Бұл баланың күш-қуаты жететін жұмыс емес. Соның салдарынан бала отбасынан қашып кетеді. Осының бәрі отбасындағы еңбек тәрбиесінің нашарлығын көрсетеді. Мұндай кемшілік басқа мағынада да кездеседі. Бұрын ауқатты шаруа өз ісін «бала бойына сіңіруді» көздеген болса, қазіргі жағдайда ауқатты отбасының балаға ықпалы төмендеп келеді, өйткені мектеп пен айналадағы ортаның әсері күн сайын артып отыр.

Отбасылық ықпал мен еңбек тәрбиесінің төмендеуінің басқа да қырлары бар. Бір қырынан, баланың отбасында қараусыз қалуынан, оның отбасын тастап кетуге ұмтылысы басым, өйткені отбасында ол бұрынғыдай қажетті тәрбие ала алмайды. Отбасы тәрбиесінің орнына, нені қолдануға болады? Бұрын шағын жеке меншікті шаруалар отбасында балаға тәрбие берілген болса, ал мектеп тек бір ғана қызметті - оқытуды іске асырады. Сондықтан «мұғалім оқытады, балалар оқиды» деген сөз бар. Мектеп тек саут ашу, жазу, есеп шығаруға үйреткен болатын. Бұрынғы жалпы мектепте еңбек оқытылмаған еді, тек кәсіби мектептер ғана еңбекті оқытатын болған. Бұрынғы жалпы мектепте еңбек оқытылмаған, қазіргідей еңбек сабағы жүргізілмеген.

Өндірістің өркен жаюына байланысты, бала тәрбиесіне отбасының ықпалы төмендеген сайын, мектептің тәрбиелік қызметі артып келеді. Біздің алдымыздағы басты мақсат - мектептерде, балалар мекемелерінде еңбекті қалай ұйымдастыру қажеттігін анықтау. Біздің ұстанған бағытымыз жалпы оқыту. Қазіргі жалпы оқытуда балаларға тек білім жиынтығын беріп қана қоймай, мектептің ықпалы барлық балаларға бірдей болуы тиіс.

Ең маңыздысы мектеп білім берумен қатар, еңбек мектебіне айналып, мектептегі еңбек баланы коммунистік рухта тәрбиелеуі керек.

Коммунистік партия бағдарламасында, ондағы оқу-ағарту, мектеп бөлімінде еңбек мектебін жүзеге асыру, тек еңбек емес, политехникалық мектепті, яғни еңбекті жаңаша тұрғыдан оқыту қажет.

Мектепте еңбекті жаңаша оқытуды қалай іске асыруға болады, қалай оқыту керек? Осыған орай мектеп завод пен ірі егін шаруашылық өндірісінде қандай білім мен дағдылардың керектігін көре білуі шарт.

Бұрынғы жағдай басқаша еді. Әрине, бұрын құралды меңгеру үшін шеберлікке балу қажет болатын. Біз колхоз жұмысын бақылап, оған не жетіспейтінін айта аламыз. Онда еңбек мәдениеті, еңбек құралдарын пайдалану, өз уақытын жоспарлай білу, атқарылатын жұмыстарды бөлісу, жұмыс екпінін таңдау жетіспейді.

... Осы тұрғыдан, жұмысшылар маңызды рөл атқарады, олар заводта қажетті біліктерді игерген, сондықтан мектеп, тәрбие мекемелері жұмысшылар мен шаруалар қауымымен байланыста болып, олардың тәжірибесін мектепке ендіруі қажет. Сондай жағдайда еңбек тәрбиесін жақсы жолға қоюға болады.

Қазіргі завод, фабрика, жақсы ұйымдастырылған ірі колхоз бен совхоздардың жұмысшыларын мектепте еңбек сабағын оқытуға тарту керек, ескі сарындағы еңбектен ештеңе өнбейді.

Бұл жердегі маңызды нәрсе, бала мектепте түрлі еңбекке бейімді болып, еңбек мәдениетін меңгеруі тиіс.

Мектептегі еңбек оқушылардың еңбек үдерістерін сырттай бақылап қоймай, қазіргі талапқа сай жүргізілуі керек. Мұндай түсінік әлі де жетіспейді...

Қараңыздаршы, дұрыс жолға қойылған еңбектің маңызы қандай. Мына Костиндегі Мемлекеттік саяси басқару мектебіне көріңіз. Бұл мектепке отбасынан келген жасөспірімдер, панасыз, қылмыс жасауға барған, қиын балалар алынған. Ол мектепте не жасалды? Еңбек мектебі ұйымдастырылып, шеберханаларға құрал-жабдықтар қойылып, тәжірибелі жұмысшыларды шақырып, оқушыларды оқытып, оларға құралдармен жұмыс жасау дағдылары үйретілді. Соның нәтижесінде оқуға деген ынта-ықыластары артып, өздері де тәртіпке келді. Осы мектепті көргендердің пікірінше, ол еңбек тәрбиесінің ошағына айналды.

Осы тәрізді мектептер де бар, оның бірі Ярославтағы балалар үйі. Оны басқарып отырған коммунист. Бас кезінде ол балалармен ештеңе жүргізу мүмкін емес деген болатын. Біз онымен хат алысып тұрдық. Ол еңбекке оқытуды дұрыс жолға қойып, жақсы жабдықталған механикалық шеберханалар ұйымдастырды. Сонан кейін ол хатында, тәрбиелену шілерінің тани алмастай өзгергенін жеткізді. «Олардың барлықтары шеберханада еңбекпен айналысуға ынталы болды». Еңбектің түрі мен оны ұйымдастыру өзгергендіктен, мектептің де тәрбиелік қызметінің маңызы артты.

Коммунистік тәрбие еңбек тәрбиесімен тығыз байланысты. Шағын жеке меншік иесі айналасына өзіне тән көзқараспен қарайды. «Мынау маған пайдалы, мынау – менікі», т.б. Ал заводтағы жұмысшының айналасына көзқарасы қандай? Мәселен, коммунистік сенбілік немесе социалистік жарысты қарастырайық. Ол жұмысшыларды қалай тәрбиелейді? Иә, қазір, Октябрь төңкерісінен кейінгі 20 жылдан соң, жұмысшылар заводты өздерінің балаларындай көреді. Ондағы атқарылатын жұмыстарға үлкен жауапкершілікпен, саналы тәртіп тұрғысынан қарайды, онысыз социализм құру мүмкін болмайды. Бұл - нағыз коммунистік тәртіп.

Мұндай тәртіпті колхоздарда кездестіре алмайсыз. Сенбілік пен жарысты көп рет ұйымдастыру арқылы еңбекке деген саналы жауапкершілікті ұзақ мерзімде қалыптастыруға болады. Коммунистік тәрбиенің темірқазығы осы. Еңбекке саналы қарағанда, біз әр адам еңбегінің қоғамдық еңбектің бір бөлшегі екенін байқаймыз. Осы кездегі өзара түсіністік басқа негізде, еңбекті дұрыс ұйымдастырудағы өзара көмекке негізделеді; өзара көмек – ұжымдық еңбектің ең маңызды қыры. Коллективтік еңбек ынтымақтастық сезімін тәрбиелейді.

Осылайша тәрбиеленген адам, жасөспірім саналы коллектившіл болса, ол айналасына басқа көзқараспен қарайды.

... Шағын жекеменшік иесі бәрінен қорқады, оған бәрі түсініксіз. Ал коллектившіл адам еңбектің мәнін, оны ұйымдастыруды түсінеді...

...Оған еңбекте бірге жұмыла жұмыс атқаратын жолдас қажет, жұмысты дұрыс ұйымдастыра білу керек...

...Оған инженер, жұмыста жолдас және дұрыс ұйымдастырылған жұмыс қажет...

Және колектившіл адам қоғамдық мәселеге жаңаша қарайды.

Колектившіл болып, ішкі саналылықпен тәрбиелегнен адам, қоғамдық тұрғыдан да тәртіпті болады, ол қоғамдық мәселелерге басқаша қарайды. Бұл - ең маңызды тәрбиелік міндеттердің бірі.

...Еңбек тәрбиесі балалардың жасына лайық болуы тиіс. Түрлі жастағы балаларға бір өлшеммен қарауға болмайды. Балалардың еңбекке қабілеттілігін сурет салуларынан байқауға болады. Ол бала бақшалары мен мектеп алды балаларынының сурет салу қабілеттерінен байқалады. Бала адам денесін мүсіндеу үшін ойланып барып: «Жоқ мен онан да үй жасайын» дейді. Сөйтіп үйді мүсіндейді. Міне бала өз күшін, мақсатын нақты шамалай білмейді.

8-9 жасар баланың еңбегін ересек адам еңбегімен салыстыруға болмайды. Ересек адам мен жасөспірімнің еңбегі белгілі бір мақсатты көздеген болса, ал жас бала үшін еңбек – айналаны түсіну, тану құралы. Бала бір нәрсе жасай бастағанда назары басқа нәрсеге ауатын болса, істеп отырған жұмысын ұмытып, басқа нәрсеге көңілі ауып кетеді. Сондықтан оның еңбегі өзгермелі. Бала еңбегінің ерекшелігі осы. Бала еңбектің барлық қырын біліп ескере бермейді. Оның қолына көбелек түссе, оның бар зейіні соған ауып, оның қанатын тамашалайды да, не істегісі келгенін ұмытып кетеді.

Міне, бұл бала жас ерекшелігіне тән құбылыс. Осыны 8-9 жасар балалармен жұмыс жүргізгенде, олардың нені оқып үйренетінін ескерген жөн. Ал осы жас мөлшеріндегі балаларға көбінесе механикалық жұмыс беріледі: тауықтарға, бақшаға қарау және т.б.

Енді 3-ші және 4-ші топты қарастырайық. Олардың суреті мүлде бөлек. Олар тұтастықты қабылдайды. Олар тұтастықтың ішіндегі жеке қырларына көңіл тоқтатады. Осылайша тұтастай қабылдау тілегі, 9 жастан 12 жасқа дейін байқалады, мұнда политехникалық еңбектің түрлі қырларын қамту арқылы еңбектің барлық бөліктері, бірімен-бірі тығыз байланысты екені көрсетіледі.

Жасөспірімнің салған суретіне қарасақ, оның суреті 10 жасар баладан өзгеше, жас бала адамның басын денесінен үлкен етіп бейнелейді. Жасөспірімді дененің тұтастығы мен әр жеке бөліктері қызықтырады. Ол дененің әр бөлігін мұқият бейнелеуге тырысады. Тұтас нәренің барлық қырына мұқият назар аудару, бұл жасөспірімдік шаққа өту ерекшелігіне тән құбылыс. Осындай сәтке өз деңгейінде жету үшін, алдыңғы кезең дұрыс қалануы тиіс.

Еңбек туралы айтқанда ересектерге қарағанда, балалардың тез шаршауға шалдығатынын ескеру керек. Сондықтан әр жас кезеңінің шамасын ескерген абзал. Егерде біз оларға өте үлкен салмақ салар болсақ, олардан жалқау, өзіне жүктелген жұмысқа салғырттық қасиет тәрбиелейміз. Балаларға жүктелетін еңбек механикалық емес, қызығушылық тудыратын, шамасы келетін, сонымен қатар шығармашылық еңбек болуы керек.

... Мен өз баяндамамда политехникалық еңбектің тәрбиелік маңызын көрсеткім келді.. Қазір отбасы тәрбиесінің төмендеуіне байланысты, алғы шепке қоғамдық тәрбие шығады, осы ең маңызды кезең.

Біз балалар үйін қайтадан жаңаша құруға тиіспіз. Балалар үйінің қазіргі жүйесі туралы айтсақ, ол өте нашар. Әсіресе, соңғы жылдары жекелеген әжептәуір балалар үйлерінің бар екенін де айтуға болады, бірақта ондағы балалардың өмірі айтарлықтай жақсы емес; олардың армандағаны бұл емес. Біз балалардың балалар үйінен қашып кетуін жиі естиміз. Оның себебі, балалар үйіндегі олардың еңбегі оны қанағаттандырмайды. Біз барлық тәрбиелік мекемелерде еңбек тәрбиесіне ерекше мән беріп, оны отбасы тәрбиесіндегі еңбекке жақын етіп құруымыз қажет.

Еңбек тәрбиесін қалай құруға болады? Бұл - үлкен мәселе. Бізге бірқатар мекемелер мен бірнеше балалар үйлері керек. Біз шеберхана, техникалық станция, балалар артельін құруды қолға алуымыз қажет. Бұл - басты буын. Бұл барлық тәрбие жұмысын жоғары сатыға көтеруге көмектеседі.

Балалар үйінде неге осындай жағдайлар кездеседі? Оның себебі ондағы еңбек тәрбиесі дұрыс ұйымдастырылмаған немесе мүлде жүргізілмейді.. Менің байқағаным, осы мәселеге мейілінше көңіл бөлген жөн.

**«Политехникалық білім беру» мақаласынан**

Елдегі индустриализация мәселесі мен ауыл шаруашылығын қайта құру, жұмысшы күшін дайындау, оларға политехникалық білім берудің рөлін арттырып отыр.

Оқу-ағартушылар ортасында политехнизм жайлы пікірталас қайта жанданып, оны қалай оқыту керектігі төңірегінде мәселе қойыла бастады.

Осы мәселеге біз де тоқталғымыз келеді.

Партия елді индустриализациялау мәселесін кездейсоқ көтеріп отырған жоқ. Бұрынғы жер өңдеу әдісімен және ауыл шаруашылық өнімдерін сақтаудан бас тарту, көпшілікті саналы ойландыра бастады. Ф.Энгельс Г.Штаркенбургке 25 қаңтар 1894 жылғы жазған хатында: «Егерде қоғамда техникалық қажеттілік пайда болса, онда ол ғылымды дамытады, тіпті бірнеше ондаған университеттер болса да. Барлық гидростатика (Торичелли және т.б.) Италияда ХIX – XVII ғасырларда таудағы тасқынды реттеу үшін өмірге келген. Біз электрдің техникалық тұрғыдан пайдасын білгеннен соң ғана пайдалана бастадық» дейді.

Техникадағы қажеттілік ғылымды алға жылжытады. Техникаға қажеттілік тек ғалымдардың ғана емес, көпшіліктің де қызығушылығын тудырып отыр. Көпшіліктің техникаға қызығушылығы басым. Оны тек пайдалы арнаға бұру керек. Ересектердің техникаға қызығушылықтары балалар мен жасөспірмдерді де ынталандырады.

Жақында мен әкесі инженер бес жасар баланы бақыладым. Баланың техникаға қызығушылығы басым. Ол ағаш күрекшемен тас еденді соғып көрді.

Оған: «Саняжан, оның не? Олай істеме! Еденді жарасың» деп ескерту жасалды. Сол кездегі оның жауабын тек есту керек еді: «Күрекше ағаштан, еден тастан жасалған ғой, мен оны қалай жаруым мүмкін?» деді.

Сол бала вентиляторға да таң тамаша болып қарап: «Бұл не?» - деді. Оған мүмкін болғанша вентилятор туралы түсіндірілді. Түнде ұйқыға кетіп бара жатқан ұйқылы бала, кенеттен көзін ашып, былай деді: «Мына вентиль диірмен, неге айналып тұр?»

Баланың техникаға қызығушылығын ерте жастан ояту керек. Оның техникалық танымы өзінен өзі дами бастайды, ал біз оған кедергі жасаймыз. Егерде мектеп политехникалық болса, онда отбасының да берері мол болмақ.

Егерде біз политехникалық білімді дұрыс жолға қойғымыз келсе, онда ата-аналарға арналған балалардың қызығушылығын техникаға қалай арттыру керектігін түсіндіретін хат жариялауымыз керек: ол үшін бала бақшаларының бағдарламаларын қайта қарап, баланың техникаға қызығушылығын ояту; осы тұрғыдан төртжылдық және жетіжылдық мектеп бағдарламаларын және мектептен тыс жұмыстарды ұйымдастыруды да қайта қарау.

Оқушыларды кез келген еңбекке оқыту кәсіби немесе политехникалық сипатта болуы тиіс.

Қарапайым тігуді үйретуге келсек. Тігуді түрлі жолмен үйретуге болады. Бірнеше сағат бойы бір сарында қарапайым тігіс тігу баланы жалықтырады. Бұл қарапайым нәрсе. Ал осы тігіс тігуді басқаша үйретуге де болады. Ол үшін өндірісте қолданылатын материал мен құралды пайдаланудың жолын көрсетуге болады: жұқа матаны инемен, ал қалың материалды бізбен тігу; қағазды желімдеу, ағашты шегелеу және т.б. Міне еңбектегі ерекшеліктер осындай. Оларға тек жеке тапсырмалар беріп қана қоймай, жұптасып, топтасып, жұмысты белгілі бір екпінмен жылдам, әнге қосылып та орындатуға болады. Машинамен тігуді үйрену де жан-жақты іс-әрекетті қажет етеді, машинаның құрылысын меңгертуге де болады. Сонымен тігуді қарапайым түрде емес, оған қолданылатын материалдың сапасын, құрал-жабдықтарды, двигательді қолдануды талдау және т.б. – политехникалық білім беруге болады.

Әрине, политехникалық тұрғыдан оқыту оқытушының кәсіби шеберлігіне, еңбек біліктерін қарапайым еңбек әрекеттерімен байланыстыра отырып, еңбек үдерісінің барлық элементтерін талдап көрсетуі маңызды. Тек машиналық өндірістің пайда болуына қарай еңбек үдерістерін талдап, олардың ортақ қасиетін түсінуге болады. Неғұрлым машиналық өндіріс дамыған сайын, әр еңбек үдерісінің мәнін түсінуге болады. Балаларды алдыңғы қатарлы фабрикаларға экскурсияға апарып, оның жұмысымен таныстыру қажет. Бірақта алдын-ала балалармен жұмыс жүргізіліп, олардың қызығушылықтарын арттырып, әр еңбек үдерісінің және әр машинаның атқаратын жұмысын саналы түсіндіру жұмыстары жүргізілмесе, ондай экскурсия ешқандай нәтиже бермейді. Екінші бір қырынан, нашар фабрикаға жасалатын экскурсия алдында оқушыларға дұрыс түсінік берілсе, онда балалардың политехникалық түсініктері дамиды. Политехникалық білім беру көпшілікке тегіс берілуі тиіс.

**Политехнизм туралы**

1.Біздің еліміздің өндірісі өте төмен. Қазір ол индустриализация жолында тұр, ғасырлар бойы жинақталған еңбек тәжірибесі ығыстырылып, оның орнына ғылымның соңғы жаңалықтарына негізделген ірі өндіріс орындары құрылуда. Барлық халық шаруашылығы да қайта құрылып жатыр.

2. Дейтұрғанмен де, біздің өндірістеріміздің артта қалуына қарамастан, біз бағыт алып отырған қазіргі ірі өндіріс те тұрақты емес. К.Маркс өз кезінде айтқанындай, өндіріс үдерісінің тұрақты өзгерісі, техникалық өндіріс негіздерінің өзгеруі – перманенттік, яғни өндірісті қайта құру. Қазіргі жұмысшының өндірістегі өзгерістерге үнемі бейімділігін, жаңа өндіріс әдістерін меңгеруін талап етеді. Біздің елімізде, өндірісті жедел социалистік өндіріске жақындату, оны өзгерту үшін тұрғындардың бірігіп қатысуымен, барлық халық шаруашылығы өзгертілуде, Ленин көрсеткендей, көпшіліктің политехникалық ой-өрісінің дамуы маңызды рөл атқарады.

3. Барлық халық шаруашылығын қайта құру көпшілікті, соның қатарында балаларды да техникаға қызықтыруы тиіс, ол политехникалық тәрбие беруге мейілінше жағымды алғышарт болып саналады, олардың қызығушылықтарын тереңдетіп, ғылыми негізге жетелейді.

4. Бала бақшаларынан бастап, олардың қызығушылықтарын өшірмей, керісінше түрлі деректер арқылы ғылыми түсінік беріп, қажетті кітаптарды оқытып, түрлі көрсетілімдерді, экскурсия, бақылау, өндіріс үдерістерін оқытуды жүзеге асырудың маңызы зор. Оқушыларды қазіргі техниканың романтикасына тарту қажет.

5. Қазіргі техникамен таныстыру мақсатында әр электр станциясын, темір жол шеберханасын, тракторды, тігін машинасын, шеберхананы, заводты, фабриканы пайдалану керек.

6. Политехникалық білім берудің мазмұны неде? Оның мазмұны белгілі бір дағдылар жиынтығы... емес немесе кейбіреулер ойлағандай түрлі қолөнерді меңгеру де емес немесе тек қана қазіргі жоғары техника формасын меңгеру де емес... Политехнизм - бұл тұтас жүйе, оның негізінде түрлі техника формаларын оқу және соларды қолдану жатады. Бұған Маркс атап көрсеткен тірі табиғат, яғни «табиғи технологияны», материалдар технологиясы, өндіріс құралдары, оның тетіктері және энергетиканы зерттеу қамтылады. Бұған қоса географиялық негіздегі экономикалық қатынастардың өндіріс тәсілдері мен қоғамдық еңбек формаларының өнімдері және соңғысының қоғамдық құрылысқа ықпалы қарастырылады.

7. Политехнизм жеке пән емес, ол барлық пәндерді оқытуда сол пәндердің (физиканың, химияның, жаратылыстанудың, қоғамтанудың) материалдарын іріктеп алу арқылы берілетін білім: ол пәндер бірімен-бірі байланысты тәжірибемен ұштастырыла оқытылуға тиіс, әсіресе оқыту еңбекпен байланыстырылуы керек. Политехникалық білім беруге тірі табиғатты, материалдардың технологиясын, өндіріс құралдарын, олардың тетіктерін, энергетиканы білу, сонымен қатар экономикалық қатынастардың географиялық негізін білу жатады.

8. Политехникалық тұрғыдан құрастырылған бағдарлама оқушыдан басқа бағдарламаларға қарағанда мейілінше бақылай білуді, өз байқағанын тәжірибе арқылы тереңдетуді, бақылағанын тіркеп, қажетті қорытынды жасауды талап етеді.

9. Политехникалық мектепте еңбекке оқыту оқушыларға бір жағынан еңбек дағдыларын (өз атқаратын еңбегінің нақты мақсатын анықтауды, жұмысын жоспарлауды, оны есептеуді, сызбасын дайындауды, жұмысты өзара бөлісуді, ұжыммен жұмыс жасауды, материалды үнемді пайдалануды, жабдықтарды күтуді, жұмысты жасына сай тыңғылықты орындауды және т.б.) меңгеруді, екінші жағынан – техника тұрғысынан еңбек үдерістерін саналы түсіну, еңбекті ұйымдастыру, оның қоғамдық маңызын білу (әрине, жасы мен өмірлік тәжірибесіне лайық).

10. Мектептегі пайдалы қоғамдық жұмыстың қойылуын тереңдетіп, еңбек дағдыларымен қаруландырудың, ұжымдық еңбек дағдыларын қалыптастырудың маңызын және өз еңбегіне қоғамдық тұрғыдан қарауын тәрбиелеу.

11. Сурет және сызба сыныптары, зертханалар, шеберхенелер мен тәжірибе учаскелері мектеп үшін қажетті. Бірақта мектеп балалар еңбегін өндіріспен бірге ұйымдастыруы керек.

12.Политехникалық мектеп әр сатыда түрлі бейнеде болатыны белгілі. Бірінші сатыда еңбек тәрбиесі қоғамдық сипатта болады. Жетіжылдық мектепте белгілі бір өндіріс түрі алынады (мысал, жасөспірімдер мектебі, шаруа жастарының мектебі және фабрикалық-заводтық жетіжылдық мектеп). Жетіжылдық мектептерде арнайы мамандандыру әлі жоқ. Оның мақсаты - оқушылар өндіріс негіздерін саналы түсіне білуі тиіс, олар техникалық және шаруашылық өзара қатынастардың басқалармен байланысын түсіну, теория мен тәжірибені байланыстыра білу. Екінші концентрде арнайы мамандандыру жүргізіледі, дегенмен де арнайы мамандандыру белгілі бір кәсіби дағдыларды бере отырып, оқушының политехникалық ой-өрісін кеңейтуін қарастырады.

13. Политехникалық мектептің кәсіби мектептен айырмашылығы - еңбек үдерістерін саналы түсіну, теория мен тәжірибені байланыстыру, белгілі бір құбылыстардың өзара тәуелділіктерін түсіну, ал кәсіби мектепте оқушыларды еңбек дағдыларымен қаруландыру басты орын алады.

14. Қазіргі ірі өндіріс түрлі мамандарды талап ететіндіктен, жұмысшылардың өзгермелі өндіріс жағдайына бейімделе білулерін қажет етеді. Сондықтанда оқушылардың оқу дағдыларына да, кәсіби мектептерде де политехникалық базис жасалады.

15.Дұрыс ұйымдастырылған политехникалық тәрбие жан-жақты дамыған жұмысшыны капиталистке керексіз етеді... Міне сондықтан да капитализмде политехникалық мектеп кең ауқымда дами алмайды.

16. Қеңес елінде политехникалық мектептердің дамуына ірі өндіріс орындарының нашар дамуы кедергі келтіреді. Дегенмен де жыл сайын бұндай кедергілер әлсіреп, кеңес мектебі біртіндеп политехникалық сипатқа толықтай ие болады.

**Мектепке дейінгі тәрбие мақаласынан**

Біздің бірыңғай еңбек мектебі балалардың қабілетін дамыту үшін, не істеуі керек?– деген сұрақ туады. Балаладың қабілетін дамытусыз, олардан іскер жұмысшы шығуы мүмкін емес. Мұндай сұрақ бұрын қойылмаған еді. Көбінесе мектепте оқушылардың дағдыларын қалыптастыруға баса назар аударылып, олардың қабілеттерін дамыту туралы ештеңе айтылмай келді.

Біз осы сұраққа тоқталсақ, баланың қабілеті мектептен бұрын, мектепке дейінгі кезеңде дамитынын байқаймыз. Бұл кіші жастағы баланың сезімінің дамуына байланысты.

Мынадай жәйтті бақылауға болады: кішкентай балаға түрлі формадағы кубиктер сыйға тартылса, ол кубиктерді көлеміне қарай тізіп орналастырып салыстырады, одан өзінше бір нәрселер тұрғызады, ойын барысында оның кубик формаларына ынта – ықыласы ауады. Енді ол айналасынан түрлі формаларлды іздестіре бастайды. Бір қарағанда бала сырт көзге өздігінен дамығандай болып көрінеді. Жеті жасар бала ойыншық сарбаздармен ойнап, оларды түрлі қарсы топтарға бөліп, орнындарынан жылжытып атыс ұйымдастырады. Сөйтіп ұзақ уақыт ойнайды. Ата-аналар балаларының соғысқа құштарлықтары артып кете ме?- деген ой мазасыздандырады. Сондықтан баладан ойыншықтарды алып қойғысы келсе де, қызу ойын үстіндегі баласын жабырқатқысы келмейді. Осыдан баланың математикалық қабілеті артқанын байқауға болады.

Бұл қалай болғаны? - деп ата-аналары таңырқаса, бала қола сарбаздармен ойнау барысында сандардың ара қатынасын меңгереді. Балалардың ойынға қолданған ойыншықтарын дидкатикалық материалдар деп атауға болады. Біздің бала бақшаларымызда дидактикалық материалдарды пайдалануымыз нашар, ал ол болашақ ұрпақтың еңбекке қабілеттілігін арттыратын маңызды мәселе.

Тағы бір нәрсеге тоқталсақ. Жас баланың сезімталдығы өте күрделі екені белгілі. Оны өзінің ерте жастағы кезін есіне түсірген адам біледі. Мен 6 жаста едім. Жазда мен анаммен бірге ірі иеліктері бар таныстарымыздың үйіне қонаққа бардық, менің анам оларда гувернантка болып қызмет атқарған болатын. Мен жан-тәніммен иелік анасын жеккөріп, қарапайым шарауа балаларымен достастым, ал ол болса үнемі балаларды ұрсып, бақтан қуатын еді. Ол кездерде темір жол өте аз еді, сондықтан қыстыгүні әкем келіп, бізді үйге шанамен алып қайтты. Біз үсті жабулы шанаға отырдық. Алдағы жеке орындықта сол иеліктің ат айдаушысы отырды, оның үстінде кафтаны, қызыл бас киімі бар еді. Ол деревня ішімен қатты сырғып келе жатып, жинаулы тұрған шаруа отынына тиіп кеткендіктен, соның жанында тұрған адам жерлейтін бос ағаш жәшікке тиіп, бәрі шашылып қалды. Сол сәтте шарауалар шананы тоқтатып, ат айдаушыны орнынан жұлып алып, қанды соққыға жықты, барлық деревня тұрғындары бірігіп, оны суық суға батырмақшы болды. Осы оқиға менің жадымда қатты сақталды. Өмірімде бірнеше рет осы оқиға көз алдыма келді, мен таптық жеккөрушіліктің не екенін осыдан түсіндім.

Бұл менің 6 жаста басымнан өткен оқиға еді, сол сияқты 6 жасар баларадың жадысында ұзақ сақталатын түрлі оқиғалар болады. Балалардың ес-жадысында ұзақ уақыт сақталатын оқиғалардың бірі, олардың әлеуметтік өмірінен, сол кезеңде басынан кешкен оқиғадан, өмірдің қандай екендігіне байланысты болып, өмір туралы ұмытылмас сезімге ие болады. Балалрдың таңқаларлық сезіміне ықпал ету үшін қоғамдық іс атқарып, оны социалистік өмір салтына айналдыра білу керек.

Мектепке дейнгі баланың осындай сезімнен сақтау үшін, оны шыны тостаған астына төңкеріп қоюымыз керек пе? Әриен, олай етпеу қажет.

Біз не істеуіміз керек? Баланың ерте жас кезіндегі қабылдау сезімін бала бақшасында қалай жұмсартып қабылдатуға болады? Оны қалай іске асыруға болады?

Ең алдымен бала бақшасы балаларға қуаныш сыйлай білуі тиіс, бала бақшасын еске алғанда жадыларында жарқын шаттық сәттер сақталуы тиіс. Мұндай жағдайды жасау үшін балаларды дамытып, қабілеттерін жетілдіру қажет.

Парижде «ана мектептері», яғни бала бақшалары жиі кездеседі, оған жұмысшылыр мен қызметкерлер балаларын күннің белгілі бір уақытына дейін қалтырады. Мен тәрбиешіден, балалар немен айналысады деп сұрадым. Ол «маймылға айналады» деді. Мен түсінбедім. «Мұғалім қолын көтерсе, балалар тегіс соны қайталауы тиіс». Әрине бала бақшасында, балалар ойнамаса, ән айтпаса, қозғалыссыз отырса, бірімен-бірі қарым-қатынасқа түспесе, қолдарында ештеңе болмаса, онда балаларда қуаныш жоқ. Тар, қараңғы, ылғалды, үлкендермен тығыз орналасқан бөлмеден келген балаларға, қуаныш өте қажет!

Бала бақшасында баланың өз қатарындағы балалармен қарым-қатынас орнатуы, достасуы маңызды. Бірігіп атқаратын ойын-еңбек, бірігіп қуанышқа бөлену, баланың ішкі дүниесіне тәртіп орнатады, онсыз ұжымда өмір сүру мүмкін емес.

Бала бақшасы белгілі бір қоғамдық жаттығуды да жүргізеді. Шеруге қатысу, жұмысшылар клубына бару, жұмысшы-шаруалар, пионерлермен қарым-қатынас орнату - осының бәрі бала сезімінде белгілі бір із қалдырады. Балаға белгілі бір ықпал ететін нәрсені ойластырып, оны қызықтыру керек, ал тәжірибесі шыңдалмаған тәрбиешілер... балаларға саяси сауаттылық жүргізбек болады.

**Эстетикалық тәрбие беру міндеттері туралы**

Қазіргі тәрбие міндеттерінің бірі - балаларды еңбек етуге және ұжымшылдыққа тәрбиелеу. Капитализмнен социализмге өту кезеңінде бұл мәселе маңызды рөл атқарады.

Соңғы сегіз жылда біз біраз нәрсе үйрендік. Капитализмнен социализмге өтуді, өндіріс құралдарын қоғамдық иелікке айландыру деп түсінумен шектелмей, сонымен қатар, адамдар психикасының өзгерісіне, капитализм тәрбиелеген жеке индивидуалистерден, ұжымшылдарды тәрбиелеп, өзінің «Мен»-ін ұжыммен біріктіріп, мүлдем өзгеше жаңа қуанышқа және осындай бірігуден бақытқа бөленіп, кез келген мәселеге біртұтас қарайтын өзгерістерге ұшырадық.

Өзімізге есеп беретін болсақ, ұжымшылдықты жүзеге асыру мүмкіндіктерінің алғы шарты, адамдармен тығыз қатынас орнату, өзара жақын болу, бірі-бірімен түсінісу...

Адамдар қатынас жасайтын құрал - сөз. Біз жасаған төңкеріс адамдардың сөйлеу шеберлігін арттырды. Бұрын көпшілік өз ойларын сөзбен жеткізуге әлсіз, яғни сөйлей алмаушы еді, қазір тегіс жақсы сөйлейтін халге жетті. ...Адамдар сөйлеуді үйреніп, бірін-бірі түсінетін болды. Сөз бір ғана қатынас құралы емес, - «біздің тіліміз суық және жетімсіз».

Адамның тілі жетілмей тұрғанда көп нәрсені түсіндіре алмаған (алғашқы адамдар), олар ойларын ыммен, қимылмен және дыбыспен жеткізе білген; екпінге келтірілген дыбысты, ырғақты әуенга ұштастырған, ал ым мен қимыл - екпінді биге айналған. Мен өнерден алшақ болсам да, дамуы артта қалған халықтардың музыкасын, биін зерттесек, көп нәрсені түсінген болар едік деп ойлаймын. Мүмкін өнер тарихында осы туралы айтылған да болар.

Балалардың эстетикалық тәрбиесін жүргізу үшін біз өнер тарихымен таныссақ, онда көркемдік тәрбиесіне мүлде жаңаша қараған болар едік.

Баланың тілі біртіндеп дамиды, оның сөздік қоры аз, сөйлемдері де қарапайым болғанымен, сезімі мен ойы күшті. Бала тілі шыққанша не нәрсені дыбыстап, ымдап, қимылымен көрсетеді. Ересектерге қарағанда балаларда осы қасиеттер өте жақсы дамыған.

Баланың қарым-қатынасқа түсуі өзін көрсете білуіне байланысты. 7-12 жас аралығында баланың қоғамдық инстинктері дамиды. Өз ойы мен сезімін жеткізу оларды жақындастырады.

Көбінесе отбасы мен мектеп баланың өзін көрсетуіне кедергі жасайды. Сондықтан бала өсе келе, өзін көрсетуге бейімділігі мейілінше төмен болады. Оны әуенге, биге, тақпақты оқуға үйреткенмен де, ол өзінің ойы мен сезімін бейнелемейді, ол өзін біреуге ұқсатпақ болады, шын мәніне келсек, үлкендер оны біреуге ұқсатуға тырысады.

Тілдің дамуына байланысты ымдау, қимылдау, дыбыстауды басып тастағанымыз дұрыс па? Дұрыс емес. Ересек адамдардың да осындай формаларды қарым –қатынаста қолдануы, бірін-бірі жақсы түсінуге себепші болады. Аудиторияны қандай адам меңгере алады? Дауысы қатты шығатын, сөзінде ешбір екпін, бет-әлпетінде жылуы жоқ, бір орында тұрып сөйлейтін адам ба, әлде сөздік қоры мол, екпінмен сөйлеп, өзінің көңіл-күйін білдіретін адам ба?.. Мәселе дауысты жасанды көтеру, театрланған қимыл жасау, ары-бері қозғалуда емес; жұмысшылар мен шаруалар аудиториясында сөзді де, басқа формаларды - ым, екпін, сезімді көрсете білу, айтылатын мазмұнға сай болуы тиіс. Осы тұрғыдан қарасақ, екінші адамның сөзі ойға қонымды болмақ.

Музыка, театр біздің жан дүниемізге неғұрлым жақын болса, бізді мейілінше баурап алады...

...Жас ұрпақтың өз ойы мен сезімін көрсетуіне ерекше мән беру керек пе? Иә, әрине керек. Сөйлеу ойды тиянақтап, сезімді жеткізеді. Ауызша және жазбаша сөз тәрізді, адам өзінің тебіренісін әнмен, бимен көрсете білсе, өзін саналы түсінетін болады. Өзін түрлі бейнеде көрсете білсе, адам жетіледі. Бұрынғы «өзіңді өзің таны» деген нақыл сөз, өзін-өзі қазбалауды емес, өзіңді өзің жан-жақты көрсете білу арқылы таны дегенді білдіретін тәрізді.

Көркемдік тәрбиесінде өзін табиғи көрсетуге, ән айып, би билеп, муызыка шығаруға мейілінше назар аударған абзал, балаларға үлкендерге тән формаларды таңудың ешбір қажеті жоқ.

Ересектер көбіне баланың қабылдауын және өзін бейнелеп, көрсетуін түсінбейді... Мысалы, баланың форма мен мазмұнды тұтас қабылдайтынын ересектер біле ме? Баланың ертегі тыңдағанын байқаңызшы: ертегіні қайталағанда бала бірде-бір сөзді өзгетрткізбейді: қыз бала қызғылт көйлекті болған болса, ол дәл солай айтылуы тиіс... Бала мазмұн мен форманы біртұтас қабылдайды... Мәдениеті төмен адам да, дәл солай қабылдайды. Мен жексенбілік мектептерде сауаты төмен адамдарды бақылаған едім. Олар үшін оқығанын әңгімелеп айту, өте қиынға соғады. Ересек адам, оқығанын түсінбейтін ақымақ емес, дегенменде ол қайталап айтқан кезде мазмұнды сөзбе-сөз жеткізуге ұмтылады: ол үшін форма мазмұннан ажыратылмайды. Егерде мысал немесе тақпақ айту керек болса, бұл жағы тіпті нашар: сауаты төмен адам тақпақтағы сөздерді нақты айтуменен қатар, тақпақ оқу екпінін де бұлжытпай қайталайды. Оқығандарын қайталап тексеру кезінде оқушылар мазмұнды тақпақтап айтуға ұмытылыс жасайды...

Балалардың өзін көркемөнерде қалай көрсететінін бақылау қажет. Баланың суретінде бейнелердің біртұтастығы мен жеке бөліктерге бөлінбейтіні байқалады. Бала дене мүшелерін, яғни бас, аяқ, қол, т.б. бөлек ешқашан салмайды, ол айналаны тұтас қабылдайды, ән салып би билегендерді, сахнаны тұтастай өз сезімі бойынша толық бейнелейді.

Міне, осыдан, I басқыштағы мектептегі сабақтарды өнер элементтерімен байытып, өнер түрлерін тұтастай пайдалануға болады.

Ал өнер түрлерін жіктеп пайдалануды II басқыштағы мектептерде қолдануға болады, себебі олар жыныстық жағынан жетілген кезеңде, талдау, ажырату, саралау және терең түсінуді қажет етеді. Осы кезеңдегі өнердің атқаратын рөлі жоғары, ол жасөспірімнің өзін саналы сезінуіне көмектеседі.

Бірақта өзін көрсете білу - істің бір қыры болса, ал екінші қыры - өзгелерді түсіну. Ол үшін олардың ішкі тебіреністерінің үндесуі керек. Өзгені түсіну үшін, не нәрсені өз басынан өткізе білуі керек. Адам өзі күшті эмоцияны сезініп ойланбаса, - өзгені де түсіне алмайды.

Жеке адам жалғыз өзі , белгілі бір кезеңге дейін дами алады, ол өте мардысмыз, оның тәжірибесі өзгенің тәжірибесімен алмасуы керек, бала өз тәжірибесін салыстыру арқылы жетіледі. Бала неғұрлым өзгенің тәжірибесін меңгерген сайын, онан өзіне қажеттісін алып, ұжымшыл болып өседі.

Баланы өзгенің тәжірибесін қабылдауға үйрету керек. Бұл жағдайда өнердің берері мол. Біреудің сөзін тыңдай білумен бірге, оның сөйлеу мәнерін, екпінін, әуенін, бет-әлпетінен көңіл-күйін, қимыл-қозғалысын, суретін түсіне білуге үйрету қажет...

Балаларға біреудің ішкі тебіренісін қалай сезіндіруге болады? Менің ойымша, оның негізі күшті ұжымдық тебіреніс тудыру – бәріне ортақ таныс ән айту, ұжымдық қимыл-ойындар жүргізу, ұжымдық тақпақтар айту және т.б. Тек бұл ғана емес, ұжымдық еңбек ету барысында ән айтқызу, ұжымдық қуанышқа бөлендіру үшін барлық балалар сезінетін күшті эмоция керек.

I басқыштағы мектеп базалық әлеуметтік инстинктті бекітіп, жасөспірімдік кезеңге сәйкес өзіне-өзі үңілу негізінде бекіген ұжымдық дағдыларды онан ары жетілдіріп, бір қалыпта дамытуы қажет.

Эстетикалық тәрбиеге байланысты бір қатар мәселелер туындайды. Ол үшін жаңа жол іздеу керек.

Балаға өнер арқылы өзінің ойы мен сезімін саналы түсінуге, нақты ойлауға және терең сезінуге, баланың өзін-өзі тануын өзгелерді тану құралына айналдыруына, тығыз ұжымдық қатынас орнатуға, ұжым арқылы

басқалармен бірге дамып, бірге жаңа, терең және маңызды өмірлік тебіреністерді басынан өткізуге көмектесу қажет.

**I.2 Кеңес педагогикасының марксистік –лениндік әдіснамалық негіздерінің қалыптасуы**

**Павел Петровия Блонский (1884-1941)**

Павел Петрович Блонский 14 (26 мамыр) 1884 ж. Киев қаласында, кіші шенеунік отбасында дүниеге келген. Қаладағы екінші классикалық гимназия мен Киев университетін (классикалық бөлімнің тарих-филология факультетін) оқып бітірді. Блонскийдің студенттік жылдары (1902-1907) революциялық қозғалыспен және Ресейдегі буржуазиялық-демократиялық революциямен қатар келді. Ол революциялық қозғалысқа қатысуына байланысты бірнеше рет тұтқындалды.

Блонскийдің педагогикалық және ғылыми көзқарасының қалыптасуына педагогика мен психология саласына ғылыми қызығушылықтары мен ізденістері негіз болды. 1908 жылдан бастап Мәскеуде әйелдер гимназиясында педагогика мен психология оқытушысы болды. 1913 жылы магистрлік емтихан тапсырғаннан соң, Мәскеу университетінде приват-доцент қызметін атқарады. Ол осы кезеңдерде мұғалімдер курсына педагогикалық психологиядан дәрістер оқиды. Ол өзінің дәрісінде баланы жан-жақты дамыту мәселесіне тоқталды. 1914-1915 жылдары Блонский Тихомиров жоғары әйелдер курсында дәріскер болып бекітілді. Оның дәрістерінде сол кезең үшін тым батыл пікірлер айтылды.

Блонский орыс және шетелдік педагогикалық әдебиеттермен өте жақсы таныс болды. Оның Қазан төңкерісіне дейінгі кезеңдегі еңбектерінде К.Д.Ушинскийдің идеяларын насихаттап, оны әрі қарай дамытты: білім мен мәдениет негізі халықта; оқушыларды шығармашылық жұмысқа дайындау; педагогиканы ғылыми негізде құру; мектептегі оқыту жүйесін қатаң рационализациялау; мұғалімнің теориялық және практикалық дайындығы және т.б.

Қазан төңкерісінен кейін П.П.Блонский кеңес мектебін құрушылар қатарында белсенді еңбек етті. Ол Мәскеудің қалалық халыққа білім беру бөлімінде қызмет атқарады, 1918 жылдың күзінен бастап П.П.Блонский – Мәскеу университетінің профессоры және басқа да оқу орындарында қызмет етеді. Ол педагогикалық журналдармен «Еңбек мектебі», «Әлеуметтік тәрбие», «Халықтық оқу – ағарту», «Жаңа мектеп жолында» тығыз байланыста жұмыс жасап, осы журналдардың редакциялық алқа мүшелігінде болды.

1922 жылы Н.К.Крупская оны мектептің оқу бағдарламаларын құрастыруға шақырып, Блонскийдің ғылыми-зерттеу жұмыстарына қолдау көрсетті. Ол П.П.Блонскийдің «II басқыш мектептерінде еңбекті оқу пәні ретінде ұйымдастыру» (1923) атты мақаласының «сол кезеңнің көкейкесті мәселесіне арналғанын» атап көрсетті.

П.П.Блонский – 200-ге тарта педагогикалық, психологиялық және философиялық еңбектердің авторы.

П.П.Блонский өзінің педагогикалық көзқарастарын «Халық мектебінің міндеттері мен әдістері» (1917) атты еңбегінде ұсынды. Кеңестік мектептерде оның сол көзқарастары мейілінше дамытылды. Оның еңбегіндегі елеулі жаңалықтар: оқыту мен тәрбие беру ісін баланың жас ерекшелігіне лайықтап ұйымдастыру; баланың жеке басын құрметтеу, баланың талабы мен ынтасын ескеру; ақыл-ой, адамгершілік, эстетикалық және еңбек тәрбиесін жан-жақты жүргізу; еңбек тәрбиесі мен политехникалық білім беру.

П.П.Блонский еңбектері негізінен педагогика ғылымының политехникалық білім беру негіздерін анықтауға арналды.

Оның «Еңбек мектебі» (1919) және т.б. еңбектерінде оқыту мен тәрбиелеудің көкейтесті принциптер сақталды, ол: еңбекке оқытудың жалпы білім берумен тығыз байланысын қамтамасыз ету; жалпы және политехникалық білім беруді ғылым табыстарымен байланыстырып жүргізу; білім беруді баланың жас және жеке бас ерекшеліктеріне лайық ұйымдастыру сияқты ұсыныстар жасады.

П.П.Блонскийдің мектепке дейінгі педагогика, адамгершілік және жыныстық тәрбие мәселелеріне арналған еңбектерінің де маңызы зор болды.

Ол мектептегі педагогикалық процесті баланың жас және жеке бас ерекшеліктеріне байланысты ұйымдастырудың маңызына ерекше мән берді.

П.П.Блонский өз еңбектерінде екі мәселеге ерекше назар аударды: бала психикасын дамытуды (психиканы эволюция нәтижесі деп қарастыруды ұсынды); баланы зерттегенде оған біртұтас көзқарас тұрғысынан (оның тәндік және психикалық қасиеттерін өзара байланыс пен өзара әрекеттестікте) қарауды ұстанды.

Оның еңбектері педалогия арнасында зерттелді. Ол 1934, 1936 жылдары шыққан педалогия оқулықтарында балалардың жас ерекшеліктерін түрлі кезеңдерге бөліп, оның оқу-тәрбиемен байланысын атап көрсетті.

«Ғылыми психология очерктері» (1921), «Психологиялық очерктер» (1927) атты еңбектерінде психикалық тіршіліктің қалыптасуы мен дамуы және психикалық қызметтің деңгейлері туралы өзіндік пікір ұсынды: ұйқыдан (қарапайым психикалық күй) жоғары зияттық істерді атқаруға дейінгі психикалық қызметтің ережелеріне сипаттама жасады. Сонымен қатар, жас кезеңдеріне қарай, ойлау қызметін эксперимент барысында тексеруге ұмтылды.

Ес-жады теориясын, оның түрлі кезеңдерін зерттеді. Адам іс-қылықтарының негізі – эмоцияға байланысты деп есептеді. Сонымен қатар, түрлі психикалық құбылыстар мен процестердің өзара әрекеттестігіне баса назар аударды.

**Халық мектебінің міндеттері мен әдістері**

**Қазіргі және жаңа мектеп.** …Халықты оқу-ағарту және оларды өзіндік әрекетке тәрбиелеу – Ресейдің болашағы туралы мәселе.

… Қазіргі Ресей үшін қажеттіні беретін отбасы да, айналадағы орта да емес, халық мектебі - көпшілікті тәбиелейтін орын болуы тиіс.

Олай болатын болса, онда мектеп – оқуды ұйымдастыруды ғана емес, баланың барлық өмірін ұйымдастыруды қолына алуы қажет. Біз шешуші түрде мектептің өмірден алшақтығын жойып, өмір мектебіне лайық белгілі бір іс-әрекеттер мен әдеттерді жетілдіруіміз керек. Халық мектебінде бала теориялық білімді емес, ең алдымен өмір сүре білуді оқып үйренуі тиіс. Өмір сүруді үйрену үшін, белгілі бір өмір сүру біліктерін меңгеру мүмкіндіктерін қарастыруға болады. Сонымен, мектеп бала өмірінің ортасына айналып, тиімді түрде ұйымдастырылуы қажет.

…Жаңа мектеп осындай идеал болғанымен, онан бас тартуға болмайды, идеалды шындыққа айналдыру біздің түсінігімізше ақиқат нәрсе, ал ақиқат идеалсыз туындамайды. Сонымен, белсенді өмір сүретін халықты тәрбиелейтін мектепті көз алдымызда қалай елестетсек болады?

Жаңа мектептің жоспары, қазіргі мектептегі бізді қанағаттандырмайтын жәйттермен анықталады. Олар:

1. Қазіргі мектеп оқушыларға догмалық шындықты үйретеді, солай тәрбиелеу жақсы дегеннің өзінде, баладан біреудің ойы мен еркіне тәуелді автомат жасайды. Жаңа мектеп өзін-өзі тәрбиелеу мен өздігінен білім алуды ұйымдастыру арқылы жаңа адамның негізін қалайды.

2. Қазіргі мектептегі оқу пәндерін балалар жаттанды оқиды. Жаңа мектептегі оқу, балаға біртіндеп өмірлік таным әдістерін меңгертіп, оны жетілдіреді.

3. Қазіргі мектеп кітапты оқу мен баланың ес-жадысына негізделеді, ол баланың көрнекілікті селқос қабылдауынан аса алмайды. Жаңа мектеп баланың белсенді логикалық ойлау жүйесін тәрбиелейді.

4. Қазіргі мектеп тілді шынайы өмірден алшақ оқытады. Жаңа мектеп – тілді шынайы өмірмен байланысты, сөздердің мағынасын түсіндіріп оқытады.

5. Қазіргі мектепте грамматикаға ерекше көңіл бөлінеді, бірақта оның пайдасы аз. Жаңа мектеп баланың логикалық ойын дамыту үшін қызықты грамматикалық материалдарды қолданады.

6. Қазіргі мектепте математика жеке пән ретінде оқытылады, өте күрделі болғандықтан көздеген мақсатына жетпейді. Жаңа мектептегі математика – айналаны нақты танудың әдісі ретінде оқытылады.

7. Қазіргі мектепте адам туралы өте аз айтылады; тіпті адамның арманы табиғат пен қол еңбегімен шектеледі. Жаңа мектеп – адамшылық мектебі. Адам өмірі мен әлеуметтік еңбек - баланың ойын жаттықтырып, оны шығармашылыққа жетелейді.

8. Қазіргі мектепте балалардың санасы жетпейтін және тек сенуге негізделген шындықты айтады. Жаңа мектеп шындықтың табиғи органикалық дамуын бала санасына лайықтап оқытады.

9. Қазіргі мектепте талғам, эстетика мүлде ескерілмейді, сондықтан бала жүрегі оны сезбейді. Жаңа мектеп баланың эстетикалық сезімін тәрбиелейді.

10. Қазіргі мектептегі оқыту формасы сұрақ-жауап түрінде жүргізіледі; жаңа мектепте – оқыту шешім қабылдау немесе әңгімелеуді қолданады.

11. Қазіргі мектептегі емтихан оқу кітабындағы білімді тексереді; жаңа мектеп – баланың жалпы ақыл-ойы мен тәжірибесін анықтайды.

12. Қазіргі мектептегі мұғалім - өз міндетін атқарушы, мәдени- жалғыздықтың адамы. Жаңа мектеп, ол өмір мектебі және мұғалімнің шығармашылығына негізделеді; ол халықпен ынтымақтастықта жұмыс жүргізе алады.

**Жаңа мектептің принциптері.** Жаңа мектептің философиясы автономдық тұлғаны моральдық тұрғыдан мойындайды: адам, адамгершіліктің мәнін өз әрекетіндегі өзіндік ішкі заңдылықтарымен анықтайды; біреудің еркіне тәуелді болу - механикалық үдеріс, біреудің өміріне еліктеу, ол өзінің өмірі емес. Тәрбиенің күші орасан зор, бірақта оның нәтижесі «ересектердің» гипнозына ұшыраған автоматты бейнелемеуі тиіс. Мектептің мақсаты баланы гипнозға ұшыратпай, моральды құнды, автономды жеке тұлға тәрбиелеу.

…Өмір өмірдің жаңа формаларын және үнемі өзгермелі ортаға бейімделу дағдысын дамытуы тиіс…

Халық мектебі - жаңалық ашушы, жасампаз, бізден өзгеше адамшылық өмір құратын, адамгершілікті автономды тұлға дайындауы қажет. Жасампаздық тек жаттығу мен шығармашылықта жетіледі. … Біз баланың болашақ өмірін алдын ала белгілемеуіміз шарт: бұл басқа адамның өміріне заңсыз қол сұғу тілегі болса да, оның іске асуы да мүмкін емес, өйткені кез келген тіршілік иесі, өзінің ішкі заңдылықтарымен дамиды, оларға өміріміз бүлінген, біз не айтпақпыз! Біз оның орнына өз өмірін өзі құруға және өзін анықтауға қабілетті тұлға тәрбиелеуіміз керек. Тәрбиелену, яғни өзін-өзі анықтайтын, және жаңа адамдық өмірді құратын жасампаз тұлғаны сомдап, оның тәрбиесін тиімді ұйымдастыруымыз керек. Фребельдің де, Монтессоридың да тәрбиенің мақсаты - баланың өзін-өзі тәрбиелеуіне жағымды материал табу керек деген пікірлерін құптауға болады.

Сонымен халық мектебі - жаңа орыс өмірін жасамапздықпен тәрбиелеуді тиімді ұйымдастыратын орын болмақ. Онда мұғалім балаға көмек көрсетуші және басқарушы қызмет атқарады. Мектептегі бала сабақтарда өзбетінше жаттығады. Мектепті өзінше әрекет ететін еңбек қауымы, келешектің идеалды әлеуметтік құрылысының бейнесі деп ойлаған абзал.

**Логикалық ойлауды тәрбиелеу.** Бала немен айналысуы керек? Өмір сүру үшін шындықты танып, оны өзгерте білуі керек. Таным және еңбек әдістері мектептің негізгі пәндері.

…Халық мектебі, мамандық емес, қарапайым адамды тәрбиелеп, балаға біртұтас білім беруі тиіс.

... Баланың логикалық ойлауын тәрбиелеу мәселесіне тоқталайық. Қазіргі педагогикалық әдебиеттерде бұл мәселе енді қарастырыла бастады. Монтессоридің мектепке дейінгі тәрбие жүйесінде балалардың ақыл-ойын тәрбиелеу номенклатуралық жаттығуға негізделеді, яғни атауларды меңгеру, сонда бұл жаттығулар нені білдірмек, іс-қылықтарды жаттықтыру тәрізді сөздің мағынасын түсінуге жаттықтыра ма? Ушинскийдің «Балалар әлемі» кітабының екінші бөлімінде, «Алғашқы логикалық сабақтар» деген бөлім бар. Тіпті, қазіргі кезеңде американдық ойшыл Дьюи: «Туа біткен және бүлінбеген балалық қалып, білуге құштарлықпен, бай қиялмен және тәжірибелік зерттеуге деген сүйіспеншілікпен, ғылыми ойлауға жақын, өте жақын тұрады», ол мектептегі логикалық оқыту мәселесін шешуді «біз ғылыми деп атайтын, ақылды дамытытын мақсаттың соңғы нәтижесін, ойлау әдетін мойындау» - деп көрсетеді.

Менің ұсынып отырғаным, көптеген жобалардың бірі. Мен оны иллюстрация ретінде келтіремін. Біздің мектептегі сабақтар Монтессори ұсынған номенклатуралық идеяға ұқсас, бірақта ол табиғи жағдайда өткізіледі. Мектепке жиналған балалар, бұрын көрмеген барлық нәрсеге қызығушылық білдіреді, оларға мұғалім былай дейді: «Балалар, мектепті аралап көрейік!» Мұғалім балаларға қызығушылық тудыратын заттардың бәрін көрсетеді, әр секунд сайын «мынау не?» деген балалардың сұрағына жауап беріп, мұғалімнің өзі де оларға «мынау не?» деген сұрақ қояды. Сөйтіп, балалар мектеппен танысып, өздерінің тіл байлықтарын дамытады, әр сөздің мағынасын түсінеді. Мұғалім балаларды мектептің басқа бөлмелеріндегі жаңа заттармен таныстырады, балалар оған біртіндеп үйрене бастайды. Мәселен, балалар үйіліп жатқан заттарды көрсе, заттарды жинастырып, белгілі бір тәртіппен топтастырып, түсініктерін толықтырады. Мұғалім оларды неғұрлым сырттай бақылайтын болса, балалардың ісі табиғи және барлық зат атауларының мағынасын меңгеретін болады. *Заттардың атауларын меңгеру және оларды жіктеу, балалардың әдетіне айналуы тиіс.*

...Мектеп курсының екінші жартысында бақылау арқылы дұрыс қорытынды жасай білу мәселесі қарастырылады. Балаларда қорытынды жасау дағдысы қалай дамиды? Бірінші, балалар басқа адамның сөзіне сын тұрғысынан қарап, үнемі мүмкіндігінше оны тексеруі керек. Ақылды адамның ерекшелігі, ол үнемі естігеніне мән беріп ойланады, ақымақ адам айтқанның бәріне иланады. Осы тұрғыдан гуманистердің өз балаларын күдіктену қабілетіне тәрбиелеуін қоштауға болады. Сенгіштік, тез қорытынды жасауға, «қалай сенуге болады» деп, беделді адамның ойын білуге, өзіне сенбеушіліктен, қарапайым адамдарды беделді үйірме басшысының маңайына топтастырады, кез келген қарапайым нәрсеге ғалымның сөзін орынсыз қолдану – орыс зиялыларына тән сипат екені белгілі. Сонымен, бала басқа адамның айтқанына сын тұрғысынан қабылдай білуі тиіс.

... Бала туғаннан бастап айналасын бақылайды, біз оның кездейсоқ бақылауынан басқа, мақсатты бақылау әдетін тәрбиелеуіміз қажет. Мұндай бақылау баланың қызығушылығы мен өзінің не нәрсеге сүйіспеншілігі болғанда іске асады: жеке еңбек және мақсатты бақылау бірімен-бірі тығыз байланысты. Сондықтан тірі табиғатты мақсатты бақылау үшін өзі өсіріген өсімдіктер мен жануарлады күту, өлі табиғатты бақылау - белгілі бір материалдардан коллекция жинау, адамдардың ортасын бақылау - мектеп өміріне белсенді араласу арқылы іске асады. Осылардың бәрі жүзеге асатын болса, балаға жасанды ортаның қажеті болмайды. Табиғи орта баланың қызығушылығына қарай пайда болады.

Осылайша баланың өзіне тән мақсатты бақылау әдеті пайда болды. Бірақта оның мұндай бақылауы үстірт қорытынды жасауға жетелейді. Міне осыдан бастап, қорытынды жасаудың ұзақ кезеңі басталады: бала қорытынды жасау үшін себеп-салдарлы байланысты үйренуі керек. Бұл себеп-салдарлы байланыс тәжірибе барысында байқалады, тәжірибе мүмкін болмағанда, қарапайым бақылауды қолдануға болады: 1) қорытынды жасауға асықпа, яғни өзіңе де сенбе; 2) бір нәрсені зерттегенде, соған сәйкес көп мәлімет жинастыр; 3) көп бірыңғай фактілерді жинақтаған соң, нелерімен ұқсас және оның алдындағы құбылыстар қандай екендігіне мән бер; 4) тәжірибе жасап, осы құбылыстарсыз не болатынын анықта. Осы төрт қағида бойынша кем дегенде бір жыл көлемінде бала осындай ойға төселіп, онан қол үзбеуі тиіс...

Сонымен, мектеп курсының екінші жартысында балалар мынаны меңгерулері керек: 1) кез келген сыбысқа сенбе, оны мүмкіндігінше тексер; 2) өзің де сенбе, асықпа; 3) ойлан, неге олай болды; 4) ізде, ол немен байланысты; 5) осы байланыстарды үзіп көр. Осы ережеге байланысты меңгерілген материал - баланың өмірлік қызығушылығының шындығын көрсетеді. Мұғалім – баланы сынаушы, қайырымды, әзіліге бейім, үнемі қандай ереженің бүлінгенін көрсетуші және өзінің қатысуымен жаңа жұмыс бастауға дем беруші бола білуі тиіс. Сөйтіп, мектеп сын тұрғысынан ойлайтын тұлғаға білім беріп, шынайы зиялыны дайындайды.

**Тілдің нақтылығы.** Біз өзіміздің логика бағдарламамызда тағы бір адамдар қарым-қатынасына тән ұғымды - қарым-қатынасты қарастырайық. Оны игеру тілді меңгерумен бірге жүреді. Оқушы курстың бірінше жартысында заттарды, олардың қасиетін және әрекетін бейнелейтін сөздерді ажыратып, сапаны білдіретін және заттарды топтастыратын сөздік атауларды біледі. Бұл тілді үйренуге кіріспе. Бірақта тілді өз мәнінде үйрену енді басталмақ. Ол оқушының өз бақылағанын жаза білуі. Әрине, баланың бақылау қорытындысы қарапайым сөйлем болатыны белгілі.

... Біздің жалғыз мақсатымыз орыс тілінде балаға сөз алдынан келетін қосымшаны дұрыс пайдалануды, затты нақты білдіруді үйрету...

...Біздің міндетіміз - өз ойын дұрыс жеткізу үшін *септіктерді синтакистік ұғым ретінде меңгерту, септеу мағыналық жағынан, белгілі деңгейде баланың тілдік сезіміне айналуы тиіс...*

Сонымен, біздің грамматика, баланың сөйлеу үдерісінің, оның табиғи-логикалық ойының құрылымына тәуелділігін дамыту болды. Біз грамматиканы логикамен, яғни тілдің табиғи фактылары туралы ғылымды логика ғылымымен белгілі теориялық пән ретінде араластырудан аулақпыз. Бірақта, біз баланың логикалық ойлау дағдысын, онда нақты сөз арқылы пайда болатын түсінікпен шендестіреміз. Ал бұл грамматиканы логикаға айналдыру емес, бірақта тілді логикаландыру. Баланы логиканы дұрыс анықтауға және дұрыс қорытынды жасауға үйреткен тәрізді, мұнда біз баланы атаулар мен нақты анықтамаларға үйретеміз. Басқа ештеңе емес: *заттарды, оның сапалары мен әрекетін нақты атау; орыс тілінде сөз алдында келетін қосымшалар мен септеулерді, сол тәрізді етістікті, дұрыс қолдану.* Тілді меңгерту кілті осы.

**Бағдарламаның психологиялық негізі.** Баланың өз сезімін көрсетуін, оны жіктеп, ерекшеліктерін таба білуін (алғашқы жылдары) және (алдағы жылдары) құбылыстар арасындағы байланыстарды бақылап, ажыратуға, оларға нақты анықтама беруге тәрбиелеу - өте маңызды міндет, оны негіздеудің қажеті жоқ. Ойланып, өз ойын қысқа және нақты айта білу – адам үшін ең маңызды қажеттілік екені белгілі. Күмән келтіру болса, бұл басқа мәселе - мұндай жаттығулар балалар түсінігіне жақын және қызықты болса түрткі тудырады. Біз бұл мәселені жағымды тұрғыдан шешеміз.

...Номенклатуралық жаттығу, жіктеуге жаттығу, құбылыстарды бақылау баланың табиғи қызығушылығына тән нәрселер.

Балалар психологиясының жағдайына қатысты міндеттер қанағат тандырыла ма? 10-13 жас аралығындағы бала өзінің назарын заттардың ара қатынасын түсінуге аударады. Міне сондықтан бала үнемі қарым-қатынас ұғымына кеңістік пен уақыт және өзі бақылайтын заттардың себеп-салдарына мұқият көңіл бөледі. Сонымен біздің белгілеген міндетіміз бала психологиясына сәйкес келді. Осы жас кезеңінде бала кеңістік пен уақыттың қатынасына қызығушылық білдіреді, соған біз де ықпал етіп, баланың қабылдауын, яғни апперцепиясын дамытамыз. Баланың құнды нәрсені жазуға табиғи бейімділігі бар екені белгілі, солай болғанымен де, баланың жазу қабілеті мәз емес, ойын өте қысқа жазады. Осындай қысқа түрде жазу бала грамматикасының жетіспеушілігін білдіреді: былайша айтсақ, сөзді меңгеру балаға қиындық туғызады. Мұның қиын болғаны, біз үшін қажет: осыған байланысты баланың назары өзара байланысты қатынастарға ауып, оны бөлшектеп талдай бастайды да, мұқият зерттейді. Бірақта сөзді меңгеру, шынайы қатынас туралы түсініктің болуы, - бұл сөз алдындағы қосымшаны, септеулерді қолдана білу, баланың тілдік сезімін арттырады. Мысалы, зиялы отбасындағы гимназистке қарағанда, шаруа баласының халықтық тілдің ерекшелігіне орай, етістік түрлерін қолдана білуі түсінікті жәйт...

Сонымен, біздің жаттығуларымыз балаға түсінікті және олардың табиғи қажеттілігіне лайық болғаны жөн.

**Математикалық тәрбие.** Біз бала қорытындысының қысқа және нақты болуын талап еттік. Қысқа және нақты ой - сөздің құндылығын білдіреді. Осы тұрғыдан қарасақ математиканың жөні бөлек. Сондықтан біз баланың көріп білгенін, математикалық формада бейнелей білуін тәрбиелеуіміз керек.

... Құбылыстарды бақылауды сандық қатынастармен анықтау біліктері мен әдеттерін халық мектебін бітіретін оқушылар меңгерулері тиіс. Бастауыш мектепте арифметика - бақылайтын заттарды нақты тану құралы; оның қызметі тілмен ұқсас – нақты тануға түрткі тудыру және тәжірибеден алынған нәтижені нақты бейнелу (математикалық міндеттер қол еңбегінен туындауы тиіс немесе баланың индуктивті зерттеуі және ол зерттеулер жазылуы керек). Басқа сөзбен айтсақ, математиканы оқыту мәселесін айтып отырғамыз жоқ, баланың ақылын математикалық тұрғыдан тәрбиелеуді ұсынамыз. Математика өмірді ақылмен тануды тәрбиелеу құралы болуы шарт.

**Адамның қоғамдық-еңбек өмірі, жаңа мектептің негізгі пәні.**

Бала танымын жаттықтыру үшін, оған нені ұсыну керек? Баланың таным *әдістерін* анықтағаннан кейін, біз оның танымдық *пәнін* сұрауымыз қажет.

...Баланың танымдық пәні – оны қоршаған шындық, біртұтас: баланың назары айналадағы табиғат пен қоғамдық ортаны біртұтас қабылдап, өзін соның ортасында сезінеді.

Баланың ой-өрісі тар, оны кеңейту үшін баланы дамыту қажет. Мектептің алғашқы жылдарында балаға мектеп, отбасы, көше, туған жері оқу пәні болса, қала, аймақ, отан – соңғы жылдардың оқу пәні.

Неліктен біздің педагогикалық идеалдарымыз жұтаң: мектептің идеалы – неге кәсіпқой жұмысшы мен «баварлық» азамат дайындауы тиіс? Неліктен мектеп капитал мен бюргерлік мемлекет мақсатының құралы болмақ? Неге мектепте адам тәрбиелеу мақсаты қойылмайды?

Адам адамға бауырмал сезімде болуы тиіс, бала назарын адамның өміріне аудару қажет. Адам өмірін бақылау - мектептің басты пәні болуы тиіс. Бала айналасындағы шындықты бақылау барысында, ең алдымен адам өмірінің маңызын түсініп, табиғат - адам өмір сүретін орта ретінде танылуы керек. Болашақ халық мектебі - гуманитарлық мектеп, толық мағынада адамшылық мектебі болуы шарт. Оның мақсаты – адам өміріне сезімтал, өз бауырларының өмірін түсініп, оның жақсылығын көргісі келуі тиіс. Бұл пән адамға адамның өмірі жайлы айтуы қажет. Бұл пәнді география деп атауға болады, өйткені әр жерде тұратын адамдардың өмірімен танысуды жүзеге асырады; отан тану деп бастауыш мектепте оқытсақ та болады, ал ең дұрыс атауы - адамтану болар еді.

Бала адам өмірін жәй сырттай бақылағанымен оның танымы толық болмайды. Ол адамдық өмірге белсенді араласқан жағдайда ғана, оның танымы артады. Психологтардың айтуынша, адам өмірін практикалық жағынан білу үшін олардың сүйіспешілігін оятып, олардың өміріне араласып, бауырмалдық білдіру маңызды болмақ...

**Генетикалық әдіс бала санасын органикалық дамытудың бірегей тәсілі.** Сонымен біз халық мектебінің әдістері мен пәнін анықтадық: әдісі – белсенді және қызықты логикалық ойлауды дамыту, пәні – адамның өмірі. Мұғалім қарапайым мұғалім емес, басшы және оқушының серігі: ол балалардың өзбетінше зерттеулерін басқарушы және балалармен бірге адам өміріне саяхат жасаушы.

Мұғалім басшылық жасағанда, оның идеал туралы түсінігі маңызды рөл атқарады. Өйткені ол мақсатты белгілеп, басшылық жасағанымен, оған балалар өз күштерімен жетеді. Белгіленген мақсат баланың шамасына сай болуы тиіс.

Бала үнемі даму үдерісінде болады, тәрбие баланы дамытады. Даму белгілі үдеріс, оның бастапқы мақсаты мен көздеген нәтижесі болады. Тәрбие мақсаты - баланың ойын дамыту, тәрбиенің бастау көзі – оның санасы, біздің санамызға қарағанда олардың санасы жабайылау. Біздің қателігіміз - тәрбие мақсатына мән беріп, оның бастауын ұмыттық. Баланы оқыту – оған біздің шындықты беру емес, оның өз шындығын біздің шындыққа жақындату, басқа сөзбен айтсақ, оларға өз ойымызға тән өмірімізді таңбай, оларды өзінің сезімдік әлемі арқылы ойландыру.

Менің бұл айтып отырғаным педагогикада – генетикалық әдіс деп аталады. Бала ғылымның шығу тарихын қайталағандай болады. Ол үнемі өзінің қабылдауын оймен тексереді, яғни ғылымның ашқан әлемін қайталайды немесе өзі ашады. Біздің сабақтарымыз – балалар ашқан жаңалықтардың қатары, осы ғана бідің шындықтың өміршеңдігін, бойдан өтетіндігін және баланың саналы сезінуін қамтамасыз етеді.

Генетикалық әдіс Ресейде онша белгілі емес, ал оның Америка мен Гарманияда өзінің қолдаушылары бар.

**Әлеуметтік еңбек мектебі.**  Өмір сүру – шындықты тану және оны өзгерту. Мектептің міндеті - өмір сүруге үйрету. Таным мен еңбек әдістері – мектептің негізгі білім беру мазмұны. Баланың айналасындағы адамдық өмір мен табиғи ортаны тану әдістерін қалай меңгеретіні жөнінде және қарапайым санадан бастап, логикалық ғылыми ойлау санасын дамыту туралы айтқан едік. Енді баланың еңбек әдістерін қалай меңгеретініне тоқталайық.

Идеалды еңбек туралы көп айтылып, мектепте қол еңбегі жүргізіліп, шеберханалар ашылып, баладан қолөнер шеберін жасау қолға алынды. Еңбекке оқытуды баланы түрлі жұмысқа баулу деп түсінуде. Мұндай көзқарас еңбекті тәрбиесінің мақсатын шектейді. Адам – қоғамдық мән иесі; адамның әрекеті - қоғамдық әрекет, міне сондықтан баланы осындай әрекетке дайындауымыз керек. Біз қол еңбегінің орнына кең ауқымдағы түсінік: әлеуметтік еңбекті ендіреміз.

Іскер қоғамдық жұмысшыны қалай тәрбиелеуге болады? Оның бір жолы бар: баланы қоғамдық жұмысқа төселту. Қоғамның құрылысын бала мынадай ретпен біледі: ауылдағы немесе қаладағы мектеп, отбасы, көше (квартал), аймақ, отан. Баланың қоғамдық жұмысқа жаттығуы мектептен басталады.

Сонымен біздің бала – мұғалім басшылығымен мектеп өмірін ұйымдастырушы және отбасының көмекшісі болады; Онан кейін - кішкентай шаруа немесе жұмысшы, соңында кішкентай орыс тәрбиеленеді. Бұл айналым отантанумен сәйкеседі.

Отантану курсын мен азаматтық тәрбиемен байланыстырар едім. Бұл жағдайда күрделі сұрақ туады: мемлекет және мұғалім тарапынан баланы саяси ұйытудан қалай сақтануға болады? Менің білуімше Отантануды екіге бөлген абзал. Бірінші бөлім – мемлекет пен қоғамдық органдарды обьективті суреттеу: парламент, министрлік, сот, жергілікті немесе қалалық жиналыс, фабрика, банк, сауда мекемесі, әскерилер полкі, жұмысшылар одағы және т.б. Оқыту әдісі - драмалық қойылым, мекемені бейнелеу. Екінші бөлім - әлеуметтік мораль, халықаралық құқыққа жақын, бейтарап болуы тиіс. Тақырыптары: жеке өмірдің қоғамдық өмірмен байланысы, ынтымақтастық; өзара көмек; әділеттілік идеясы; өзін құрбан ету; мемлекет игілігі - жоғары игілік; қоғамдық жұмысқа қатысу, адамгершілік міндет. Әдісі - балаға жақын форманы қолданудан бастап, басқа ұйымдарға дейін қолдану. Мектеп өмірінде осыларды жүзеге асырудың мүмкіндіктері мол.

**Бағдарламаны нақтылау.** Сонымен біз бірізділікпен әдіс пен таным пәнін, оқытудың генетикалық принципін және қоғамдық жұмысшыны тәрбиелеуді қарастырдық. Енді осы айтылғандарды жинақтап, алғашқы оқу жылынан бастап, соңына дейінгі кезеңдегі сабақтардың бірнеше үлгілерін көрсеттік...

**Мектептегі жүрек тәрбиесі.** Біздің оқушы логикалық тұрғыдан ойлап, өз тұжырымын анық білдіреді; шындық оның қарапайым санасынан бастау алды; оның санасы адамдық өмірді қабылдауға көзі ашық; оның қоғамдық жұмысқа қабілеті бар. Біз оның ойы мен тілін, еңбек әдеттерін және адамдарға сүйіспеншілігін дамыттық. Мектептің осымен шектелгені ме? Жоқ, біз мектепте, поэзия мен сұлулықты көрмедік.

Біздің идеалды мектепте мұғалім балаларға өзінің сүйікті тұлғалары, шығармалары, әндері, суреттері туралы айтады Әрине, мұғалімге ұнағанның бәрі балаға түсінікті бола бермейді. Мектепте бала жанын тебірентетін сәттер жиі болуы тиіс. Баланы әңгімеге еліктіру үшін қарапайым және жылу жүрекпен әсер етіп, аса әсірелеуден аулақ болуымыз қажет.

Балаға ерлік пен поэзия, халық батырлары, музыка туралы айтып, оның жүрегін сезімтал, мейірімді етіңіз.

Егерде баланың ақындық шығармашылыққа қабілеті болса, оған ерік беріңіз. Оның жолдары көп, соның бірі еркін шығармашылыққа баулу. Бастапқы кезде ауызша, кейіннен жазбаша жаттықтыруға болады. Бала мектепте өз қиялы мен талабына қарай сурет салып, музыка тыңдап сезімін жетілдіруі тиіс. Шығармалардағы көркемдікті суреттейтін үзінділерді оқып, оның сұлулығына назар аудару. Біз балалрды сұлулықты байқап, сезінуін, айналасын көркем ете білуін тәрбиелеге тиіспіз. Біз не нәрсенің сұлулық қырын, ерлік пен шындықты байқауға тәрбиелеуіміз керек.

**Мұғалім, адам бола біл!** Мектепті емес, мектепке келетін баланы сүйіңіз; кітапта суреттелген шындықты емес, өмірлік шындықты сүйіңіз; өмірді жаттандылықпен шектемей, білім ауқымын өмірге дейін кеңейтіңіз! Ең бастысы: өмірді сүйіңіз, мейілінше жарқын өмір сүріңіз. Біздің идеалды мектептегі мұғалім зерікпейді, өмірмен тығыз байланысты өмір сүреді. Ол балалармен бірге оқып, өмірге үңіліп, оны жан-жақты талдайды, ол өмірді аз білетін болса, оның өмірді тануға қызығушылығы неғұрлым артады. Балалармен бірге жаңа елдерді танып біледі, олармен ортақ жаңа іс атқарады. Ал мұғалімнің көңіл-күйі төмендесе, ол музыка тыңдап, кітап оқып, асқақ ойларға беріле алады. Оның мұғалімдік қызметінде бір сарындылық болмайды, өйткені жаңа мектептегі мұғалім жұмысында шығармашылық жетекші орында болады.

Біз осыған дейін бала өмірі мен шығармашылығы туралы айттық. Енді мұғалімнің өмірі мен шығармашылығына тоқталайық. Мектеп мұғалім өміріне орын беруі керек, өйтпесе олар шығармашылық келешегі бар мұғалімге ие бола алмайды. Мектеп мұғалімге адам болу мүмкіндігін беруі тиіс және сыныпта мұғалім адамдық өмір кешуі керек. Мектепте мұғалімге шығармашылық кеңдік берілуі қажет: нақты белгіленген бағдарламадан ауытқымау, оқулықтан шықпау, сұрақ-жауап әдісі мұғалімді тұлғалық сипатынан ажыратады. Сабақ мұғалім мен оқушылардың жаңа міндетті бірге меңгертуді көздесе немесе жүректен шығатын ортақ тақырыптағы әңгімелері болса, мұғалім өз жүрек жылуын балаларға беріп, оларды аяласа, жаңа мектеп адамшылықпен толысып, бала үшін поэзия мектебіне айналса, онда жарқын мәдени шығармашылық орнаған болар еді.

**Екінші басқыштағы еңбек мектебі**

**Жалпы оқыту және жасөспірімдердің еңбегі.** Біздің мақсатымыз жастарды еңбектен ажырату емес, оларға еңбек гигиенасы мен педагогиканы қоса оқыту. Жастардың еңбегін оларды дамытатындай және салауатты етіп ұйымдастырып, олардың денсаулығы мен рухына зиян келтіретін еңбектен қол үзу керек.

Жасөспірімдерді жаппай оқыту үшін қоғамдық өндіргіш еңбекті гигиена және педагогикамен байланыста жүргізу маңызды болып отыр. Еңбек мектебін қолдайтындардың халық балаларын әлеуметтік жетілгенге дейін толық оқуға қамту туралы пікірлері құптарлық жәйт.

**Бірыңғай мектеп және индустриализациялау.**  Қазіргі педагогиканың талабы бірыңғай мектеп құру, ол болса, бірінші басқышты ғана қамтып отыр. Мұндағы басты кедергі, бір қырынан, қоғамның жоғары саралануы, екінші қыры - кәсіби дайындықтың қажеттігі.

Жастарға арналған мектепте бірыңғай сабақтар оқыту психологиялық және әлеуметтік тұрғыдан ақылға қонымсыз. Мұндай мектеп әлеуметтік саралауды ескермейді, өйткені жасөспірімдер мен жастардың өзіндік ерекшеліктері бар. Осыған орай бір типті мектепті құруға болмайды. Екінші басқышта да оқытуды әлеуметтендіруде осындай кедергілер кездеседі. Өндірісте машинаның қолданысы еңбек пен мәдениетті теңестіріп, жұмысшының бір ғана қызметке таңылуын, қатаң еңбек бөлісін, сонымен байланысты әлеуметтік-экономикалық саралану мен иерархиялық тәуелділікті жойды. Машиналық өндіріс жұмысшының бір жұмыс түрінен басқа да жұмыс түрлерін атқаруына мол мүмкіндіктер бергендіктен, оған политехникалық тұжырым жасауға ықпал етеді, индустриалды техника мен ғылымды байланыстырып, ғылыми қорытындға келтіреді. Кәсіби мектеп жасөспірімді тек бір бекітілген мамандыққа дайындаса, политехникалық мектеп ғылыми-индустриялы білім береді. Сөйтіп, өз тәрбиеленушілеріне қажетті білім беріп, қазіргі мәдениетті меңгертеді.

**Халықтық және адамдық тәрбие.** Индустриялық еңбек мектебі жойған ескі педагогика арасындағы пікірталас әлі жалғасып келеді. Бұл ұлттық және космополиттік тәрбие арасындағы пікірталас. Ұлттық тәрбие шовинистік менмендікті және ұлтаралық араздықты тудырса, космополиттік тәрбие баланы ұлттық тәрбиеден ажыратады.

Еңбек мектебі халықтар арасын жақындастырады. Бала жастық шағынан халықпен бірге, оның тұрмысымен тығыз байланыста тәрбиеленеді. Еңбек мектебі бұрынғы мектеп тәрізді емес, ол халықшылдықты тәрбиелейді, бала өз халқын біліп және сүйіп өседі, еңбекші халықтың өмірі жарқын мәдениеттке жалғасып, баланы тәрбиелеушіге айналады.

«Ұлт» дегеніміз «халық» деген мағынаны береді, сондықтан мұндай тәрбиені біз терең мәндегі ұлттық тәрбие деп айта аламыз. Оның айрмашылығы бұрынғы қоғамдық жоғары тап өкілдері французданып, ағылшынданып, космополиттік тәрбиеге бой алдырған болатын. Бірақта «ұлт» деген сөз басқа да мағынада кездесетіндіктен, қауіпті екіжақтылыққа тап болмас үшін және ұлтшылдық пен шовинистікке жол бермес үшін, біз «халықтық тәрбие» деген терминді қолданамыз. Халықтық демократиялық тәрбие, халықтық еңбек мектебінде жүргізілетіндіктен, барлық қырынан ұлттық тәрбиені қамтып, ешбір кемшілікке жол бермейді.

Бірақта, еңбек мектебі баланың айналасындағы тұрмысынан басталса, индустриялдық тәрбие баланы жалпыадамзаттық мәдениетке ендіреді. Индустриялизм өз мәнінде халықаралық сипат алады, ол ұсақ қолөнер цехтары мен шағын тұйықталған шаруашылыққа қайшы, ол барлық елдердің экономикасы мен мәдениетін біріктіреді.

Индустриялды-халық мектебі шын мәнінде терең халықтық сипатқа ие, сонымен бірге кең ауқымда адамдық тәрбие береді.

**Мектеп және өмір.** Бірінші басқыштағы мектепті біз еңбек кооперациясы деп атадық. Егерде «коммуна» терминін салыстырмалы түрде тұйық және өзіндік әлеуметтік бірлік деп қарастырсақ, онда жасөспірімдердің индустриалды-еңбек мектебін коммуна деп атау мүмкін болмайды.

Педагогикада абсолютті ереже болмайды, әр қолданылатын педагогикалық ереже баланың жасына лайық болуы тиіс. Мектептің айналадағы өмірмен біте қайнасуы, педагогикалық талаптардың бірі болғандықтан, ол жастарға қатысты ерекше мәнге ие болады. Жастар кең қоғамдық адамдық әлемге ұмтылады, біздің міндетіміз – оны сол өмір жолына түсуіне педагогикалық тұрғыдан көмектесуіміз керек. Жастардың өз бетінше әрекет етуі және өзіндік адамдық өмірмен кең көлемде қатынас құруын, біз педагогикалық база ретінде қабылдауымыз шарт.

**Ұйымдастырушылық мәселелері.** Жастардың еңбегін қоғамдық мекемелерде ұйымдастыруды біз олардың физикалық және зияттық дамуымен бірге, олардың жастарына лайық бос уақыттарында спорт, әдебиет және өнерді қолдануын ұйымдастыруымыз қажет.

Еңбек мектебінде жастарға әлеуметтік-педагогикалық білім беру, физикалық құбылыстарды зерттеу, химияны жалпы химиялық технология түрінде қарастыру және математикалық білім беру, биологиялық білімнің бастаулары, ғылыми сабақтардың синтезі, спорт, эстетикалық, индустриалдық, әлеуметтік тәрбие, индустриалды-социалистік мәдениет мәселелері жан-жақты қарастырылады.

**Станислав Теофилович Шацкий (1878-1934)**

С.Т.Шацкий орыстың көрнекті кеңес педагогы. Ол өзінің барлық дарынын, педагогикалық тәжірибесін жаңа мектепті құруға және педагогикаға арнады.

Оның қоғамдық-педагогикалық еңбегі 1905 жылдан басталып, он екі жыл бойы қазан төңкерісіне дейінгі кезеңде, мектептен тыс және мектепке дейінгі тәрбие мәселелермен айналысты.

Қазан төңкерісінен кейін С.Т.Шацкий көптеген қызметкерлермен бірге жаңа политехникалық еңбек мектебінің мәселелерімен қатар, кең ауқымда педагогикалық зерттеулер жүргізіп, педагогтарды дайындаумен айналысты.

С.Т.Шацкийдің педагогикаға қоғамдық қызығушылығы өте жоғары болды. Оның көзі тірі кезінде еңбектері жарық көріп, педагогикалық ізденістерінің нәтижелері басылып шықты: «Балалар – болашақ жұмысшылар» (1908), «Ширақ өмір». «Балалардың еңбек колониясы тәжірибесінен» (1915) және «Ізденіс жылдары» (1924). Ол қайтыс болғаннан кейін оның таңдамалы шығармалы жарық көрді (1958). Оның ең жақын қызметкерлері - В.Н.Шацкая, Л.Н.Скаткин, М.Н. Скаткин С.Т.Шацкийдің педагогикалық шығармаларын, бұрын басылмаған баяндамаларының стенограммасы мен жиындарда сөйлеген сөздерін, мақалаларының қолжазбаларын дайындап, төрт том етіп басып шығарды (1962-1965).

**РСФСР Халық ағарту комитетіндегі халыққа білім берудің алғашқы тәжірибелік станциясы**

**Мәселенің тарихи тамыры.** 1904 жылдан бастап Мәскеуге америкалық сетлемент (қоғамдық-тұрақ) идеялары ене бастады, оның негізіне қоғамдық мәдени топтың ықпалымен, өте кедей тұрғындармен тығыз араласып, олардың арасында әлеуметтік реформа жүргізу көзделді.

1905 жылдың көктемінен бастап А.У.Зеленко, Л.К.Шлегер және С.Т.Шацкий бастаған бір топ қызметкерлер 1906 жылы 7 қазанда «Сетлемент» қоғамын құрды.

Олар ешқандай дәстүрлі қалыпқа түспеген балалар қауымдастығын құрып, онда зерттеулер жүргізе бастады. 1905 жылды жаз айында Щелковода балалар колониясында алғашқы тәжірибе жүргізілді (балалар Сущевск попечителдігіндегі балалар үйінен алынды). 1905 жылдың күзінен Мәскеудің шетінде балалар клубы «Келіп кететін балалар үйі» (Тихвин көшесіндегі) ұйымдастырылып, балалар бақшасында жұмыс жүргізілді. 1906 жылы балалар алаңы ашылыды, Щелковода колония құрылды. Онан кейін түрлі шеберханалар ұйымдастырылды: тігін, ағаш өңдеу, слесарь, балалар бақшасы мен клубтарда жұмыс жасауға барлығы 450 балаға тарта қамтылды. 1907 жылы қоғамдық үйде Е.Я.Фортунованың басшылығымен бастауыш мектеп жұмыс жасай бастады. «Сетлемент» қоғамы ауқымды әлеуметтік тәрбие жүргізе бастады. Оның ықпалы тек балаларға ғана емес, айналадағы тұрғындарды да қамтыды. Бұл мәдени шаралардың мемлекеттік оқуға ешқандай қатысы болмады, тіпті алдыңғы қатарлы педагогтар да оған назарларын аудара қоймады, ал мемлекеттік органдар олардың жұмысына жандармдық бақылу қойды (Шацкий мен басқа басшылар тұтқынға алынды). 1907 жылы қоғам үстінен түскен жасырын арыз бойынша жұмысын тоқтатуға мәжбүр болды, оларға «кішкентай балалар арасында социализм құрғаны үшін» деген айып тағылды. 1909 жылдың күзінен бастап, қоғам өз жұмысын қайта бастады, олар өздерінің жарғысын «Балалар еңбегі және демалысы» деп атады. Онда балалар өмірін жас ерекшеліктері мен қызығушылықтарына қарай ұйымдастыру, әр жас кезеңінін ерекшелігін зерттеу; балаларды өз өмірлерін құра білуге үйрету; бала еңбегі - оның өзбетінше әрекетін ретеуші; педагогқа нақты және жаңа талаптар қою; баланың өмірімен танысу және оны ұйымдастыру үшін курстар ашу; балаларды өздерінің көмегімен «көше» ықпалынан қорғау; үнемі ізденісте болу және айналасына сын тұрғысынан қарау – қоғам атқаратын осындай мәдени жұмыстардың мазмұнын анықтады.

1916 жылдан бастап, екі жоба жұмысын бастады: 1) Сущев ауданындағы тәжірибе учаскесін (Сущевск кедейлер попечительдігі) балалар мекемесін қайта құру; 2) тәжірибе учаскесіндегі жергілікті жұмыс, алғаш рет деревняда мектеп ісін құрған жоба.

Бұл екі жобаны жүзеге асыру, қазан төңкерісінен кейін ғана мүмкін болды.

**Халық ағарту комитетінде станцияны ұйымдастыру.** 1919 жылдың мамыр айында «Балалар еңбегі және демалысы» қоғамының негізгі қызметкерлері ұсынған жобаны Халық ағарту комитеті қарастырып, «Халыққа білім берудің бірінші тәжірибелік станциясы туралы» құжатты бекітті.

Бастапқыда оның алдына өте ауқымды міндеттер қойылды, онда: «Халыққа білім берудің бірінші тәжірибелік станциясы республиканың мәдени құрылысына түрлі мәдени жұмыстар жүргізуге көптеген тәжірибелер ұйымдастырады...( техниканы қоса) - деп көрсетілген болатын.

Станция жұмысы осы ауқымды міндеттерді жүзеге асыруға кірісті. Жұмысының бір бөлігі – өлкенің экономикасын, ауылшаруашылығын және техникасын құру (ауылшаруашылық тәжірибе учаскесі, кірпіш заводы, көмірді күйдіру және т.б.), - оның қарамағынан алынып, ауыл шаруашылық бірлестігіне берілді.

Қорыта келе, тәжірибелік станцияның жұмысы халыққа білім беру мәселесінің төңірегіне шоғырланды. Шағын тұйқ ұжымдағы балаларды ұйымдастыру «Балалар еңбегі және демалысы» қоғам жұмысының ауқымында жүргізілді. «Халыққа білім берудің бірінші тәжірибелік станциясы халыққа білім беру мәселелерін, ауылдық және қалалық жердегі әлеуметтік тәрбиені ұйымдастыру жұмыстарымен айналысты. Бірінші тәжірибелік станция «Сетлемент», «Балалар еңбегі және демалысы» қоғамының тәжірибесін пайдаланып, тұрғындармен бірге балалар тәрбиесімен айналысты. Станцияның жұмыс бағыты педагогикалық орта теориясына арналды. Педагогикалық үдерістерді зерттеу кең ауқымдағы жұмыстың бірі саналды. Педагогикалық үдеріс станцияның түсінігінде түрлі элементтердің өзара әрекеттесуін білдірді: 1) әлеуметік-экономикалық және физика-географиялық орта (сол ауданның); 2) педагогикалық ықпалға түсетін, обьектінің қызметі мен психофизикалық ерекшеліктері: мектепке дейінгі және мектеп оқушылары, жасөспірімдер, ересектер және олардың қауымдастығы; 3) педагогтың қызметі. Педагогикалық үдеріске ықпал ететін факторлар және олардың орта арқылы өзгеруіне мектептің көмегі; станцияның педагогикалық тәжірибесіне орай, балалардың күн тәртібін анықтап, оны тұрғындармен жүргізілетін жұмыста пайдалану мәселелері қарастырылды.

Станция мекемелеріндегі жұмыс жүйесінің элементтері: түрлі жастағы балалармен педагогикалық жұмыс жүргізу, ауқымды практика өткізу; үзіліссіз курстық жұмыстар жүргізу, педагогтың өз тәжірибесін бақылауға, білімін толықтыруға көмектеседі; тәжірибе материалдарын есепке алып талдау, ғылыми негіздеу, ортаның және баланың психофизикалық ерекшеліктерін зерттеу; станцияның тәжірибесін көпшілікпен жұмыста қолдану, педагогтар мен тұрғындар арасында насихаттау.

**Деревнядағы жұмыс** (Станцияның Калуга бөлімі). Деревнядағы педагогикалық «тәжірибелік кеңістік» 163 кв.метр 35 елді мекенді қамтиды. Бұл ауданда ауылшаруашылығы нашар дамыған, шағын тоқыма өндірісі бар, тұрғындардың көпшілігі табыс көзін іздеп басқа жақтарға кеткен. Тәжірибелік станция ұйымдастырғанға дейін 10 бастауыш мектеп болса, осы ауданда «Ширақ өмір» колониясының жанында: I басқыштағы -13 мектеп, II басқыштағы -1 мектеп, 4 бала бақшасы және тұрғындармен жұмыс кең көлемде жүргізіледі.

**«Шиарқ өмір» колониясы**  1911 жылдан жұмыс жасайды. Қазір бұл тоғызжылдық еңбек мектебі, жатханасы бар, темір жолдан бір жарым шақырым қашықтықта орналасқан. Колонияда 6 топ, 136 оқушы (оның 80-ні сонда тұрады) және 22 педагогтары мен дәрігері бар. Колония-мектеп басқа мектептер жүйесі үшін әдістемелік орталық саналады. Колонияның арнайы мақсаты: мектеп жұмысы мен балалар өміріндегі еңбектің өзара әрекеттесуін зерттеу; мектептің өмірін пионер, комсомол жұмысымен және ауданның өмірімен байланысты құру. Колонияның барлық жұмысы еңбекке негізделген. Еңбек балалар өмірін ұйымдастырушы фактор ретінде ауданға тигізетін пайдасы тұрғысынан қарастырылады; балалар еңбегі - қоғамдық жұмыстың базасы саналады. Еңбек түрлері мынадай: ауыл шаруашылықтағы (колонияның кішігірім ауыл шаруашылық фермасы бар), шеберханалардағы жұмыс, айналаны көркейту және өздерін күту. Колония тәжірибесінде көркемөнерді ұйымдастырудың мол тәжірибесі (музыка, театр, газет, балалар хоры және т.б.) жинақталған.

**Мектепке дейінгі жұмыс**. Алғашқы тәжірибе станциясында бала бақшалары 1920 жылы құрылған. Қазіргі кезеңде төртеуі жұмыс жасайды (5 басқарушысы), қарамағында - 102 бала бар. Балалар бақшасындағы жұмыс деревнядағы басқа жұмыстармен және мектеппен тығыз байланысты жүргізіледі. Бала бақшаларының міндеттері: деревнялық бала бақшасының формасы мен мазмұнын анықтау, бақшаны мектеппен байланыстыру және баланың жас ерекшеліктерін деревня болмысымен байланыста зерттеу жұмыстарын жүргізеді. Сонымен бірге, жаз кезінде балалар алаңдары мен яслийлер құрылып, жұмыс жасайды.

**Мектептегі жұмыс**. I басқыштағы мектептер - біркомплектілі (құрамында 3-4 топ), бірі-бірінен ара қашықтықтары 3-5 шақырым, мектеппен аралықтары - 25 шақырым, ауданның барлық балаларын және елді мекен жастарын қамтиды. Мектепте 34 қызметкерлер мен 617 бала бар. Материалдық базасын мектеп үйі, құрал-жабдықтар және т.б. құрайды. Станцияның практикалық міндеттері – деревнядағы педагогтардың күшін біріктіру арқылы мектептердің жұмысын үзіліссіз жетілдіру. Мектептің оқу бағдарламасы жергілікті жердің материалдары мен тәжірибесін ескеретін негізде құрылады: 1) деревня үшін маңызы бар жобаларды (мысалы, тұрмыстың гигиеналық-санитарлық жағдайын көтеру және т.б.); 2) балалардың жас ерекшеліктеріне лайық еңбек, ойын әрекеттерінде және әлеуметтік өмірде тазалық сақтауға, т.б. тәрбиелеу. Мектеп өмірі мектепте жүргізілетін барлық жұмыс түрлерін біріктіреді: ән айту, ойын, жалпы жиналыс өткізу, балалар ұйымының жұмысы, өздерін-өздері басқару, мереке, көрме, экскурсия өткізу. Жалпы мектеп аралық аудандық балалар ұйымдарын құру мақсатында балалар мерекелерін ұйымдастыратын түрлі үйірмелер жұмыс жасайды. Мектеп өмірін деревня өмірімен тығыз байланыста жүргізу басты міндет болып саналады.

**II басқыш мектебі ж**ергілікті тұрғындардың бастамасымен 1922 жылы Угодтық завод селосында сауда-өндіріс отралығын құрылды (темір жолдан 12 шақырым). Мектепте 5 топ, 95 оқушы, 8 педагог болды. Мектептің мақсатыкооперативтік-ауылшаруашылық бағытындағы II басқыш мектебінің жалпы білім беретін және қоғамдық пайдалы жұмыспен айналысу мүмкіндіктері мен оқыту әдістерін анықтау.

**Мектеп және жергілікті тұрғындар.** Жергілікті тұрғындармен жұмыс, станцияның аудандық өндіріс жоспарына сай жүргізіледі. Негізігі мақсаты тұрғындардың жалпы мәдени деңгейлерін көтеру: деревняның тұрмыстық және шаруашылық жағдайларын жақсарту; олардың арасында педагогикалық жұмыстар жүргізу, тұрғындарды мектеп өмірін бірге құруға қамту және олардың басын біріктіру.

Жүргізілетін жұмыс формалары: 1) балалар мекемелерінің жұмыстары арқылы; 2) станция аудандық кітапханалар ашып, жұмыс жүргізуі тиіс; 3) жастармен клуб жұмыстарын жүргізіп, драмалық және хор үйірмелерін ашу, театрланған көрсетілімдер қою, кеш, концерттер өткізу, дәрістер оқу; 4) мектепте кешкілік газет оқуды ұйымдастыру; 5) әйелдермен арнайы жұмыстар ұйымдастыру; 6) жергілікті мәжілістер өткізу, мысалы, мектеп комитетінің және әйел-шаруалар сьездерін ұйымдастыру; 7) отбасыларын аралап, үйде мұғалімнің ата-аналар жиналысын ұйымдастыруы; 8) түрлі жергілікті ұйымдармен бірге жұмыс жүргізу; 9) партия ұйымымен бірге жұмыс жүргізу.

**Курстар мен орталықтың жұмыстары.** Тәжірибелік станция көпқырлы жұмыс жүргізу үшін тапсырмаларды орындауға басшылық жасап, тәжірибені қорытып, мұғалімнің өз білімін жетілдіруіне назар аударды. Бұл мақсатты мұғалімдердің курстық-сьездері атқарады. Айына бір рет барлық мұғалімдер Калуга бөлімшесіне жиналып, жоспар бойынша жұмыс жасайды. Практикалық жұмысшылар өз тәжірибелерін ұжымдық талқыға салып, онда айтылған ескертулер бойынша жұмыстарын толықтырып жетілдіреді. Курста олар жаңа тапсырмалар алады. Аптасына бір рет сенбі күні балалармен жұмыстан босатылып, алған тапсырмаларын орындайды.

Тәжірибелік орталықта көмекші зерттеу жүргізетін мекемелер бар, олар: тұрақты педагогикалық көрме, тәжірибе нәтижелері мен балалардың жұмыстары; мектеп кітапханасы, оқу құралдар және педагогикалық материалдар кабинеті, онда жинақталған материалдар іріктеліп, өңделеді (есептер, хаттамалар, баяндамалар және т.б.).

Өмірлік ортаны зерттеуді станция, мектеп, мұғалім курстары және оларды орталықтандыру арқылы іске асырады. Қазіргі кезде ауданның экономикалық ерекшеліктерін зерттеу жүргізіледі. Экономикалық жұмыстың мақсаты - ауданның өндіргіш күштерін зерттеу, мектептегі қоғамдық бағыттағы жұмыстарды ұйымдастыру арқылы осы өндіргіш күш түсінігімен жан-жақты нақты жұмыс жүргізу көзделеді.

**Қалалық жұмыс** (Мәсеку бөлімшесі). Мәскеуде тәжірибе станциясының мекмелер жүйесі жоқ, педагогикалық жұмыс тек екі жерде: орталық бала бақшасында және бірінші еңбек мектебінде «Бала еңбегі мен демалысы» қоғамы жұмыс істеген жерде жүргізіледі.

О р т а л ы қ б а л а б а қ ш а с ы 1922 жылы ашылды. Онда 70 бала, 10 педагог-қызметкерлер, соның қатарында дәрігер-педолог және тіс дәрігері болды. Орталық бала бақшасының айналысқан мәселелері: 1) бала бақшасы педагогикалық үдерістегі аудандық әлеуметтік бірлік ретінде; 2) жұмыс нормасын анықтау, қалалық өмірмен байланысты мектепке дейінгі баланың ерекшелігін, әлеуметтік инстинктілерін зерттеу және т.б. Бақша ұжымы өз жұмысын аудан мақсатына сай жүргізеді. Бала бақша тәрбиесін насихаттау, бала денсаулығын сақтау, тұрмыс жағдайларын түзету мәселелері тек қана бақша қабырғасында жүргізілмейді, ондай жұмыстар әйелдер бөлімі, комсомол, фабрика, диспансер, тұрғындар бірлестіктерінде де жүргізіледі. Нақты істер ұйымдастырылады: бала алаңдарын құруға көмектесу, кішігірім-бақшалар құру. Бақшадағы балаларды жасына қарай топтастырумен қатар, 3-4 жасар балалардан бөлек, қызығушылықтары бойынша құрылған ағаш өңдеу, конструкция жасау және т.б. топтар да құруға болады. Баланиң физикалық келбетін (отраның ықпалы) және балалар ұжымының әсерін дәрігер - педолог бақылайды.

Б і р і н ш і е ң б е к м е к т е б і 1918 жылы тәжірибелік-көрсеткіш мектебі ретінде құрылған еді, 1919 жылдан бастап ол станция құрамына кірді. Қазіргі кезеңде тоғызжылдық мектепте 192 оқушы (21 педагог) бар. Мектептегі жұмыс балалардың алған білімі мен дағдыларын өмірде қолдана білуін және өмірден түйгендерін мектептегі оқуда пайдалана білуге негізделеді. Мектептегі сабақтардың ерекшеліктері: 1)жергілікті материалдарды және бағдарлама мазмұнын құруға сол жердегі материалдарды қолдану; 2) бірқатар сабақтарда зерттеу әдістерін қолдану; 3) мектеп өмірінде қоғамдық өзіне-өзі қызмет көрсету дағдыларын (асхана) ендіру; 4) оқу шеберханаларында оқу-білім беретін және өндірістік мақсаттағы еңбекті ұйымдастыру; 5) мектептен тыс жұмыстар ұйымдастыру, мысалы пионерлер бала бақшасына көмек көрсетеді. Тұрғындарды жаңа қоғамдық-еңбек мектебін бірге құруды олармен әңгіме түрінде ғана емес, ұйымға бірігу арқылы іске асыру (бала бақшасы) мектепке көмек: тамақты дұрыс ұйымдастыру, киім тігу комиссияларын құру.

**Мәскеу бөлімшесінің орталығы.** Мәскеу орталығында: 1) зерттеу жұмысы; мектепке дейінгі салада 3-4 жыл бойына жүргізілген практикалық жұмыс төңірегіндегі өткізілген семинарларда: балалардың жас ерекшеліктері, тәжірибеде қолданылған әр түрлі әдістемелік жұмыстар, балалардың тілін дамыту, сауат ашу жұмыстарының мектепке көмегі қарастырылды; 2) тәжірибе станциясының жұмысын және зерттеулерін жалпы есепке алу. Жүргізілген жұмыстар бойынша станция жұмысының тәжірибесі мен зерттеулерін көрсететін педагогикалық көрме құрылды; станцияның педагогикалық материалдар кабинеті (1400 атау жинақталған) ашылды.

П е д а г о г и к а л ы қ к і т а п х а н а д а ғ ы шетел тілдеріндегі бөлімді «Балалар еңбегі және демалысы» қоғамы жинақтаған. Кітапхана станцияның барлық мекемелеріне консультация және библиографиялық жұмыс жүргізіп, шетелдермен хат алысты.

**Педагогикалық техникум.** Станцияның бірнеше жылдар бойы жинақтаған материалдары, педагогтар үшін жаңа типті тәжірибелік-педагогикалық курстар ұйымдастыруға мол мүмкіндіктер жасады. Кейіннен ол тәжірибелік-педагогикалық техникум аталып, оқу мерзімі 2 жыл, екі бөлімшесі: мектепке дейінгі және мектеп жұмыс жасады. Ондағы курсанттар саны -110, оқытушылар саны - 25 болды.

Техникум Бірінші тәжірибелік станцияның дербес мекемесі саналып, Басты кәсіби білім беруге қарады.

**Жалпы ұйымдастыру.** Станцияның педагогикалық басшысы және меңгерушісі қызметін С.Т.Шацкий атқарды, сонымен бірге станцияның жауапты жұмысшылары мен жеке жұмыс түрлерін басқаратын өкілдері де басшылық жұмыстарына қатысты.

Тәжірибелк станцияның зерттеу жұмысына қызығушылық тудырған педагогтар саны өте көп болды. 1921/22 жылдың қыс айында көрмеде 152 экскурсия ұйымдастырылып, оған 4761 адам қатысты, оның сыртында жекелеген 205 адам (солардың қатарында 26 шетелдіктер Қытай, Америка, Жапония, Турция, Германия, Англия, Бельгия, Франция, Испания, Дания, Польша елдерінен) болды. Станция зерттеулері басылып шықты.

**Антон Семенович Макаренко (1888-1939)**

Аса көрнекті кеңес педагогы Антон Семенович Макаренко 1888 жылы 1 наурызда Харьков губерниясындағы Белополье қаласында темір жол жұмысшысының отбасында туған.

Қалалық училищені, онан кейін мұғалімдер даярлайтын курсты бітіргеннен кейін, А.С.Макаренко Крюководағы екі сыныптық темір жол училищесіне оқытыушы болып тағайындалған.

Оның педагогикалық қызметі 1905 жылы, Ресейде бірінші орыс төңкерісінің толқыны кеңінен жайылған кезде басталды, сондықтан оның көзқарасы революцияшыл жұмысшының күшті күрес идеялары негізінде қалыптасқан. Бұл кезде жас оқытушы 17 жаста ғана болатын, темір жол

училищесінде оқытушылық қызметі кезінде өзінің білім дәрежесін көтеру жолында көп ізденіп оқыды.

1914-1917 жылдар аралығында Полтаваның оқытушылар институтында оқып, оны алтын медальмен бітіріп шығады.

1917 жыллдың қыркүйек айынан бастап Крюководағы жоғары бастауыш училищеде инспектор қызметін атқарады.

Қазан төңкерісінен кейін А.С.Макаренко біраз уақыт темір жол училищесінде оқытушы болады. 1920 жылдан бастап ол Полтава губерниялық халық ағарту бөлімінің тапсыруымен, Полтавадан 6 шақырым жердегі заң бұзушы жас балалар колониясын ұйымдастырады. Осы колонияны Макаренко 8 жыл басқарды. Міне, осыдан бастап Макаренконың педагогикалық қызметінің шарықтау кезеңі басталады. Ол тек тәжірибеде ғана емес, педагогикалық теорияда да тамаша табысқа ие болып, іс жүзінде кеңес педагогикасының бірнеше маңызды мәселелерін шешті. Кейіннен А.М.Горький атымен аталған сол колонияның өмірін «Ұстаздық дастан» көркем шығармасында баяндады.

1928-1935 жылдарда Макренко Харьковтағы Ф.Э.Дзержинский атындағы еңбек коммунасын басқарды. Осы коммунаның өмірін «Мұнара үстіндегі тулар» деген повесінде баяндаған.

Макаренконың тікелей өзі құрып, өзі басқарған бұл екі оқу орнынан 3 000-ға жуық бұрынғы панасыздар мен заң бұзушылар кеңес азаматы болып қайта тәрбиеленген еді. Олар өздерінің көзқарасы мен қоғамға сіңірген еңбектеріне қарағанда, Отанына шын берілген, жігерлі, табанды тәртіпті, әр түрлі мамандықтарға ие болған еңбек сүйгіш адамдар болып қалыптасты.

А.С. Макаренко «Ата-аналар үшін кітап», «Балаларды тәрбиелеу туралы лекциялар» деген шығармаларында баланы отбасында тәрбиелеу мәселелерін зерттеуге көңіл бөлген.

1939 жылы 1 ақпанда кеңес үкіметі Антон Семеновичтің балаларға коммунистік тәрбие беру саласындағы сіңірген еңбектері үшін Еңбек Қызыл Ту орденімен марапаттаған.

А.С.Макаренко өзінің артынан мол педагогикалық мұра қалдырды, оны 100-ге жуық жазылған педагогикалық шығармалары бар.

**«Ата-аналарға арналған кітап» туралы**

9 мамыр 1938 жылы А.С.Макаренконың С.Орджекинидзе атындағы Станкозаводтағы оқырмендарымен кезесуінде сөйлеген сөзі

Жолдастар, мен ешқашанда «Ата-аналарға арналған кітап» жазумен шұғылданамын деп ойлаған емеспін, өйткені менің өзімде бала жоқ болғандықтан, отбасындағы бала тәрбиесін зерттеуді мақсат етпеген едім.

Бірақта жұмыс бабында еңбек колониясында және коммунасында соңғы жылдары тәртіп-бұзушы балаларды отбасынан қабылдай бастадым, бұрын панасыз балалармен жұмыс жүргізген болатынмын. Қазіргі кезде панасыз балалар жоқ екенін білесіздер, бірақта колонияда ерекше тәрбиені қажет ететін балалар бар, соңғы жылдары мен сондай балаларды қабылдадым.

Мен, осылайша отбасы тәрбиесіндегі құбылыстар маған жиі ұшыраса бастады. Мен отбасындағы балалардың тәртіп бұзушылыққа барып, қылмыс жасау жолына түсуін жиі кездестірдім. Бірақта көп жағдайда мен басқа себептермен де кездестім, ондай жағдайларда «отбасы кінәлі ме, әлде кінәлі емес пе?» - деген сұрақтар туды, қарасаң отбасы да, оның мүшелері де жақсы адамдар, бала да жаман емес, өйткені ол менің қолыма келген күннің ертеңінен бастап жақсы болатын. Сонымен ол да, отбасы да қасірет шегіп - өмірлеріне көлеңке түсетін еді.

Қорыта келе, мен еріксіз отбасы тәрбиесіне байланысты ойлануыма тура келді.

Соңғы екі жылы мен отбасы тәрбиесімен тығыз айналыстым және отбасы көмегімен тәрбие жұмысын жүргізуді зерттедім. Сөйтіп, менде обасы туралы түрлі сезім мен бақыланған құбылыстар, тәжірибе мен ойлар туындады, сонымен шынын айтсам, үлкен күмәнмен осы жұмысты бастадым.

Кітап төрт бөлімнен тұрады. Қазір тек бірінші бөлімі шықты.

Неліктен мен кітапты көркем шығарма түрінде жаздым? Тәрбие туралы жазудың қиындығы жоқ, тәрбиелеудің жолын көрсетіп, кеңес берсем болар еді. Ондай кітапшада көп нәрселердің бетін ашуға болады. Ал көркем шығарма жазуға оның иллюстрациясына, жазуына, балалардың ойын суреттеуге, түрлі әңгімелерге көп уақыт кетеді және т.б. Мен неге көркем шығарма жазуды қаладым? Бала тәрбиесі - өнер, ол сыбызғы немесе күйсандықты меңгерумен, сурет салумен, жақсы токарь болумен бара-бар. Жақсы суретші, музыкант, токарь болу үшін баланың қолына қажетті бояау, құрал беріп, станоктың жанына тұрғызу керек. Тәрбие өнерінің кемшілігіне келсек, оған үнемі тәжірибе мен мысалдарды қолдану қажет.

Отбасында ұлдар мен қыздар ата-аналарынан болашақ тәрбие жұмысын байқаусыз меңгере бастайды, олар педагогикалық өнерді үлгі, мысал, көрсету арқылы игереді. Сондықтанда мен «Ата-аналарға арналған кітапты» түрлі мысалдарды қолданып, көркем шығарма түрінде жазуым керек деген шешімге тоқталдым.

Мен неліктен осы тақырыптан қорықтым? Өйткені мұндай тәжірибе орыс немесе басқа әлемдік тілдерде болмағандықтан, мен жүрексіндім. Осындай кітапты жазып шығуға менің батылым жете ме?- деген ойда болдым. Сөйтсем де, мен осындай кітапті басқаларға пайдалы болмақ деген оймен жазып шықтым. Мен үнемі ата-аналармен кездесіп, олардан мың жарымдай хат алыстым, онда олар менің кітабымды не мақтап, не сынамады, бәрі өз балаларының жақсы немесе жаман іс-қылықтарын жазады. Неге олай болды? Олар түрлі сұрақтар берді, бұл жазушы мен оқырмандардың хат алысуы емес, бұл ата-аналар мен педагогтың хат алысулары еді.

Міне, осы хаттар мен кездесулерден соң, бұл мәселенің терең және маңыздылығын байқап, өзімнің міндетті екенімді сезіндім. Оқырмандар менің жазуымның қандай екенін келешекте айтып, жаза жатар және менің қолымнан келмесе, басқалар орнын толтырар деп ойлаймын.

Бірінші томда мен ешкімді ешнәрсеге үйреткен жоқпын, тек отбасының құрамына тоқталдым. Педагогикада бұл мәселе әлі қарастырылмай келеді, ал мен күнделікті байқаған көптеген өмірлік мысалдар мен коммунадағы балаларды бақылап зерттеуім бойынша отбасының құрамы мен оның сипатының өте маңызды екенін аңғардым.

Мен жазған кітабымда айтсам да, қайталап айтарым, менің қолымнан 400-500-ге тарта балалар өтті, олар көп мүшелі отбасылардан емес, көпшілік жағдайда – бір балалы отбасыларынан болды. Сондықтанда мен үшін күмән келтірмейтін нәрсе, бір бала - тәрбиенің қиын обьектісі болып табылады. Әрине, кейде бір балалы отбасындағы баланың тәрбиесі өте жақсы болатыны да жиі кездеседі, дегенмен де қазіргі жағдайда отбасындағы бір бала - өте қиын тәрбие обьектісі саналады. Мен осы мәселеге тоқталдым.

Бірінші томда мен педагогика туралы айтқан емеспін, сондықтан мен мектеп туралы, оқу, мәдени тәрбие және т.б. туралы неге айтпадым деп өзіме реніш білдіремін. Солай дегеніммен де, ол туралы басқа томдарда айтпақпын. Бұл томда мен отбасының құрамы туралы айттым.

Отбасы туралы мен не айтпақ болдым? Ең бірінші айтпақ болғаным, отбасы, ол ұжым, яғни ортақ мақсатқа, ортақ өмір, ортақ еңбек, кейде тіпті ортақ қайғыны бірге кешу үшін біріккен адамдар тобы. Менің айтқым келгені, кеңестік отбасы еңбек ұжымы болуы тиіс.

Екіншіден, менің көрсеткім келгені, осы ұжымның құрамына қатысты мәселе.

Бұл құрылымда мені қызықтырған не? Ең маңыздысы отбасының көлемі. Мен өзім көп балалы отбасыны қолдаймын. Мен кітапта Веткиндердің отбасын сипаттаймын, ол өте күрделі отбасы, - мен ештеңені ойдан шығарған емеспін, айтқанымның бәрі өзім бақылаған көптеген мысалдардан алынды. Веткиндер отбасы, менің досымның отбасылық өмірінің суреттелуі, әрине мен олардың аты-жөндерін өзгертіп алдым, ол маған өз отбасы туралы жазуға рұқсат берді.

Үлкен отбасылар өмірлік күресті, жоғалтуды, келеңсіздіктерді бастарынан өткізсе де жақсы отбасы болып қалыптасады. Ондай отбасылардың ерекшелігі әкесі мен анасының дендері сау, еңбек адамдары болуынан, маскүнем емес, бірінің көзіне бірі шөп салмайды, бәрі бірқалыпты тату-тәтті өмір сүріп жатқан үлкен отбасылар болуынан, бұл өте тамаша құбылыс, осындай отбасылар көптеп кездеседі, ол отбасыларында жақсы адамдар тәрбиеленіп шығуда. Мұндай отбасыларында 12-14 балалар шуылдап, алысып –тартысса да, қиындық-реніш көрсе де, бірімен-бірі тату, қуанышты бірге бөліскен жақсы ұжым болып қалыптасады.

Үлкен отбасын кітапта сипаттау мақсатым, Веткиннің тәрбиелеген балаларына қарап үйрен дегенім емес, үлкен отбасын құруға қызықтыруды көздедім. Менің мақсатым осы – үлкен отбасына қызығушылық тудыру, үлкен отбасындағы тәрбиеге көңіл бөлу, ал қалай тәрбиелеу керектігін басқа томдарда айтпақпын.

Сол сияқты бір балалы отбасын да сипаттап, бір баланы тәрбиелеудің күрделі тұстарын көрсетіп, бір баламен шектелуге болмайтынына тоқталдым. Көпшілік арасында таралған ой: «бір бала болса жеткілікті, тоқтат!» Оны жақсы киіммен, тамақпен қамтамасыз ету керек. Әрине, бұл дұрыс емес. Ол жалғыз, айналасында нағыз қауым жоқ. Соның нәтижесін көрсеттім. Бұл да отбасы құрамына қатысты нәрсе.

Отбасының құрылымы туралы мәселе, отбасы ажырағанда да пайда болады. Жұбайлардың біреуінің басқа отбасына кетуі, ауыр құбылыс. Мен бұрынғыша қалыптасқандай отбасында ешнәрсеге қарамай-ақ бірге тұрудың қиын екенін жақсы түсінемін. Дәл солай істеңдер! – деп те айта алмаймын. Бірақта кейбір жеке мысалдарға қарап, жеңілтек мінез танытпау қажет. Егерде адамдар ойланып, өздерін сабырлықта ұстаса, ажырасу мүмкін болмаған болар еді. Махаббат та қайта оралар еді. Махаббаты да аялай білу керек, ол аспаннан түспейді. Егерде дарынды ұйымдастырушы болса, онда ол махаббатты да қалпына келтірері сөзсіз.

Біз қоғамдық жауапкершілікті сезінгендіктен сезім мен махаббатты аялап, оны дұрыс ұйымдастыра білуіміз керек.

Мен 40-қа тарта алимент төлейтін ер азаматтардан маған ашулы хат алдым, олар менің «алимент төлеуші өз баласының жауы» деген сөзге шүйіліпті.

«Сендер еркіндікті не істемексіңдер, бүгін біреуді, ертең басқаны сүюге еріктімін демексіңдер ме?»

Иә, мен осылай деймін. Отбасынан әкесі немесе анасы кетер болса, ұжым бүлініп, бала тәрбиесі қиындайды. Өз балаңыздың алдында жауапкершілікті сезінетін болсаңыз, әбден ойланыңыз. Кітапта мен ештеңе айтпаған едім, бірақта сіздерге бір құпияны айтпақпын, егерде сіздің екі ұлыңыз болып, басқа әйелді сүйген болсаңыз, өзіңіздің жүрегіңіздегі жаңа сезімді өшіріңіз. Өз отбасыңыздағы балаларыңызға әке болыңыз. Осылай істеуге сіз міндеттісіз, сіздің отбасыңызда екі азамат өсіп келеді, сондықтан сіз өз махабатыңызды құрбан етіңіз.

Отбасы құрамына мен ата-ананың беделін де жатқызамын. Мен ата-ана беделін көтеру үшін ештеңе де айтпақ емеспін. Менің көрсеткім келгені, сіздің отбасында беделіңіз болмаса немесе жалған бедел орын алса, онда сіздің отбасындағы жағдайдың мәз еместігі аян.

Отбасы құрамына жыныстық тәрбие де кіреді.

Жыныстық тәрбиенің ерекше бір әдістері бар деп санамаймын. Жыныстық тәрбие жалпы тәртіптілікпен және күн режимімен тығыз байланысты. Кітапқа осы тұрғыдан жыныстық тәрбиені де қамтыдым.

Отбасы құрамына отбасылық күштерді дұрыс ұйымдастыруды да жатқызамын. Ана бүкіл отбасының шаруасын өз міндетіне алмауы тиіс, ол дұрыс емес. Мұнан да көп айтуға болар еді, кітаптың көлемі көтермеді. Егерде отбасының анасы өзінің ұлы мен қызының күтушісіне айналса, ал олар өздерін мырза сезінсе, ал екінші қырынан, ана өзінің жеке басына тән өміріне мән бермесе, онда оның толық қанды ана міндетін атқара алмағаны. Нағыз ана болу үшін балаларына үлгі болуы тиіс, балалары оны құрметтеп, балалық махаббатымен сүйіп, оған ұқсағысы келуі - тек нағыз адамшылыққа толы, азаматтық өмір сүргенде ғана болады.

Отбасы құрылысына қатысты тағы бір мәселе, отбасының ынтмағы туралы айтпақпын, кейде осы ынтымақ болмас нәрседен бүлінеді. Минаевтер отбасы новелласында әкесі дайындалған тәтті тоқашты жемеді, ал баласы оны рұқсатсыз алғаны туралы суреттеледі. Бұл бір ұсақ нәрсе, ал өмір осындай ұсақ нәрселерден құралады, - осы отбасындағы ынтымаққа сызат түсіреді. Бала өзін осы отбасылық ұжымның мүшесі екенін сезінбейді, тек өзін ғана ойлап, әкесін ойламайды. Менің ынтымаққа түсетін осындай ұсақ сызаттарға көңіл бөлу себебім, көңілдің қалуы, ұсақ нәрселерді ұмытудан пайда болатынын көрсетпек болдым. Адамдар ойында ірі нәрсені жақсы жасасам болды, ал тәтті тоқаш мысалына тоқталсақ, баласы әкесін ойламады, бұл ұсақ нәрсе болғанымен де, оны байқамауға болмайтын еді, өйткені адамдар осындайдан көп нәрсе жоғалтады.

II-III-IV томдар ерік пен мінез-құлықты, сезімді, сабырлылықты, сұлулықты сезінуді тәрбиелеуге арналады, оның астарында, аспанның әдемілігін, киім, сурет, атқарылатын іс-қылықтар көркемдігін, этикасын түсінемін. Іс-қылықтар жақсы немесе жаман болулары мүмкін.

Менің пікірімше, осының бәрі, біртұтас нағыз азаматтық тәрбиенің іргетасы болып саналады.

**Балаларды тәрбиелеу туралы дәрістер**

**Отбасы тәрбиесінің жалпы шарттары**

*Құрметті ата-аналар, Кеңес Одағының азаматттары!*

Балалрды тәрбиелеу біздің өміріміздің ең маңызды мәселесі. Біздің балаларымыз - еліміздің болашақ азаматтары және әлем азаматтары. Олар тарихты жасаушылар. Біздің балалар болашақ ата-аналар, олар да келешекте өз балаларының тәрбиесімен айналысады. Біздің балаларымыз тамаша азаматтар, жақсы ата-аналар болып өсуі тиіс. Тәрбие осымен шектелмейді: біздің балаларымыз – біздің қарттық шағымыз. Дұрыс тәрбие беру, ол біздің бақытты қарттық шағымыз; жаман тәрбие беру - біздің болашақ қайғымыз бен көз жасымыз, жақсы азамат тәрбиелеу өзгелердің және отан алдындағы борышымыз.

Қымбатты ата-аналар, сіздер тәрбие мәселесінің маңыздылығын және ол үшін өздеріңіздің жауапкершіліктеріңізді түсінулеріңіз қажет.

Бүгін біз бірқатар отбасылық мәселелер туралы әңгімемізді бастаймыз. Біз отбасылық тәрбиенің жеке бөліктеріне тоқталамыз: тәртіп, ата-ананың беделі, ойын, тамақтану және киіну, әдептілік туралы және т.б. Осылар туралы айтпас бұрын, сіздердің назарларыңызды тәрбиенің кейбір бәріне ортақ маңызы бар мәселесіне аудармақпын.

Ең алдымен мынаған назар аударамыз: баланы дұрыс тәрбиелеу, оны қайта тәрбиелеуден гөрі жеңілірек. Баланы ерте жастан дұрыс тәрбиелу, кейбіреулер ойлағандай қиын емес. Баланы дұрыс тәрбиелеу әр адамның, ата-ананың қолынан келеді. Егерде әр адам шын ниетімен айналысқан болса, өз баласын дұрыс және жеңіл тәрбиелей алады, сонымен қатар бұл қуаныш, бақыт әкелетін іс. Қайта тәрбиелеу қиындығы мол, күрделі іс. Егерде сіздің балаңыз дұрыс тәрбиеленбесе, көп нәрсені жіберіп алсаңыз, ол туралы ойланбаған болсаңыз, немесе жалқаулық танытсаңыз, онда баланы қайтадан тәрбиелеу қажет болады. Қайта тәрбиелеу көп күш пен білімді, төзімділікті керек етеді, ал ол, әр ата-анада бола бермейді. Өмірде ата-аналар өз балаларын дұрыс тәрбиелей алмағандықтан, балаларын колонияға жіберуге мәжбүр болады. Кейде колония да ондай баланы дұрыс жолға сала алмайды, сондықтан өмірге дұрыс тәрбиесі жоқ адам шығады. Ал кейде қайта тәрбиеленген бала өмірге шығып, дұрыс жұмыс атқарады. Оған көпшілік те, ата-аналары да риза болады. Дейтұрғанмен де, қайта тәрбиелеуге байланысты қанша нәрсені жоғалтқанын, ешкім есептегісі келмейді. Егерде баланы басынан дұрыс тәрбиелеген болса, оның өмірден алары көп болып, өмірге күшті дайындықпен шығып, бақытты болар еді. Баланы қайта тәрбиелеу - өте қиын және қасіреті мол жұмыс. Мұндай жұмыс нәтижелі болған күннің өзінде де, ата-ананы қажытып, олардың мінез-құлқын өзгертеді. Ата-аналарға осыны үнемі есте ұстауға кеңес береміз, баланы басынан бастап дұрыс тәрбиелеу керек...

...Бүгінгі айтқандарымызды түйіндейік.

Баланы дұрыс тәрбиелеуге ұмтылу керек, онан кейін оны қайта тәрбиелеу, өте қиынға соғатынын есте ұстаған абзал.

Сіз жаңа, кеңестік отбасын басқаратыныңызды ұмытпаңыз. Мейілінше отбасы құрамын сақтау мүмкіндігі жадыңызда болсын.

Өз алдыңызда баланы дұрыс тәрбиелеу мақсатын қойып, тәрбиелеу бағдарламасын қолыңызға алыңыз.

Бала сіздің ғана қуанышыңыз емес, ол еліміздің болашақ азаматы, сіз ол үшін отан алдында жауаптысыз. Ол үшін ең алдымен өзіңіз жақсы азамат болыңыз және отбасыңызға азаматтық ісіңізді сіңіре біліңіз.

Өзіңіз атқаратын іс-қылықтарыңызға қатаң талап қойыңыз.

Ешқандай рецепт пен фокустарға берілмеңіз. Ең оңдысы сабырлы, қарапайым және шыншыл болыңыз.

Бала тәрбиесіне көп уақыт жұмсаудың қажеті жоқ, тек баланы басқара білу керек, оны өбектетудің жөні жоқ.

Тәрбие жұмысындағы басты нәрсе, отбасы өмірін ұсақ-түйеке дейін ескеріп ұйымдастыра білуіңіздің маңызы зор екенін жадыңызда ұстаңыз.

**Ата-ананың беделі.** Ата-ана баласының алдында беделді болуы тиіс. Адамдардан «бала тыңдамаса не істеу керек?» деген сұрақты жиі естуге болады. Осы «тыңдамайды» дегеннен ата-ананың беделінің жоқтығын аңғаруға болады.

..Ата-ана беделі, оны қалай ұйымдастыру керек?

Балаларын тыңдата алмайтын ата-аналар, беделді табиғи, ерекше дарын деп ойлайды. Олар егерде дарын болмаса, онда ештеңе істеуге де болмайды, дарын иелеріне сырттай қызығуға болады деген ойда болады. Мұндай түсініктегі ата-аналар қателеседі. Бедел әр отбасында ұымдастырылуы тиіс, бұл қиын мәселе емес.

Өкінішке орай, кейбір ата-аналар отбасында жалған беделді ұйымдастырады. Бала айтқаннан шықпаса болды деген мақсатты көздейді. Бұл үлкен қателік. Бала тәрбиесіндегі ата-анның беделі мен баланың тіл алғыштығы шынайы тәрбиелік мақсат емес. Басты мақсат біреу, ол баланы дұрыс тәрбиелеу. Осы мақсатты іске асыра білу керек.

Жалған беделдің түрлері өте көп, бірақта олардан келетін зиян орасан зор...

...Ата-ана беделінің негізі, оның өмірі мен еңбегі, азаматтық келбеті мен атқаратын іс-қылықтары. Отбасын құру - үлкен жауапкершілікті іс, ата-аналар осы істі басқарып, қоғам алдында, өзінің бақыты алдында және балаларының өмірінің алдында жауап береді. Егерде ата-аналар осыны адал, ақылмен атқарса, балаларының алдында маңызды және жоғары мақсаттар қойса, өз әрекеттері мен істеріне жауапкершіліктері болса, онда олардың ата-аналық беделінің болғаны, мұнан басқа негіздерді іздеудің қажеті болмайды және жасандылықтан аулақ болған жөн...

Әңгімемізді қорытындыласақ, отбасында ата-ананың беделі қажет. Шынайы беделді жасанды беделден ажырата білу керек, өйткені жасанды принциптер мен баланы барлық құралдар арқылы тыңдатуға ұмтылудың пайдасыз екені белгілі.

Шынайы бедел, ол сіздің азаматтық әрекеттеріңіз бен азаматтық сезімдеріңіз, баланың өмірін жетік білуіңіз, оған көрсететін көмегіңіз және өзіңіздің оны тәрбиелеу жауапкершілігіңізбен анықталады.

**Ойын.** Баланың өмірінде ойынның алатын орны ерекше, ол ересек адамның әрекетіне, қызметі мен жұмысына бара-бар. Бала ойын барысында қалай көрінсе, есейе келе жұмысында да сондай болады. Сондықтанда болашақ іскер азамат ойын барысында тәрбиеленеді. Жеке адамның тарихындағы іскерлігі мен жұмысы ойын арқылы дамып, біртіндеп еңбекке ауысады. Баланың ойыннан еңбекке ауысуы, өте баяау жүреді.

Көптеген ата-аналар баланың ойынын басқаруға назар аудармайды немесе оны өз еркіне қоя береді, тіпті оған көп ойыншық әперіп, қамқорлығын тым асырып жібереді. Ата-аналар ойынның әр сатысында түрлі әдістерді қолдана білулері тиіс, үнемі баланың өзбетінше әрекет етуіне мүмкіндіктер беріп, оның қабілеттерін дұрыс дамытып, қиналған сәттерінде оларға көмек көрсетулері керек. Ойынның екінші және үшінші кезеңінде ойынды басқарып қана қоймай оның басқалармен, ұжыммен қарым-қатынасына көңіл бөлгені жөн.

**Тәртіп.** Кеңестік қоғамда тәртіпті адам деп, біз әрқашанда кез келген жағдайда қоғамға пайдалы дұрыс іс-қылықтарды таңдайтын, өз ерік-жігерін ешбір қиындық пен келеңсіздіктерге қарамастан соңына дейін жұмсайтын адамды айтамыз.

Біз ата-аналарға мынадай қағиданы назарларында ұстауды ұсынамыз: тәртіптілік «тәртіп шаралары» арқылы жасалмайды, ол балаларға жүргізілетін бүкіл тәрбие жүйесімен, өмірлік жағдайлармен, түрлі ықпалдармен жүзеге асады. Тәртіптілікті осы тұрғыдан түсінсек, ол себеп те емес, әдісте емес, дұрыс тәрбиелеу тәсілі де емес, ол тәрбие жүйесінің нәтижесі. Тәртіптілік – тәрбиешінің барлық күш-жігерін жұмсап, қолындағы барлық құралдарды қолданып, соңында жақсы нәтижеге қол жеткізудегі ұмтылысы. Сондықтанда әрбір ата-ана қызының немесе ұлының қолына оқуға кітап ұстатқанда, оны жаңа жолдасымен таныстырғанда, баласымен халықаралық жағдай жайында, заводтағы жұмысы немесе стахановтық табысы туралы әңгіме айтқанда, ол басқа да өзінің түрлі істерімен, балаларын үлкен немесе кіші деңгейдегі тәртіптілікке шақыратынын білуі қажет.

Сонымен, тәртіптілікті біз бүкіл тәрбие жұмысының кең ауқымды нәтижесі деп түсінеміз.

Тәртіптілікке жақын тұрған, тәрбие жұмысының кіші бір бөлігі – күн тәртібі. Оны тәртіптілікпен араластыруға болмайды. Тәртіптілік бүкіл тәрбие жұмысының нәтижесі, ал күн тәртібі құрал, тек қана тәрбие тәсілі. Күн тәртібінің тәртіптіліктен маңызды айырмашылығы бар, ата-аналар осыны ажырата білулері тиіс. Мысалы, тәртіптілік құбылысынан біз үнемі жетістікті талап етеміз. Біз үнемі отбасымызда, жұмысымызда өте жақсы, қатаң тәртіптілікті қалаймыз. Солай болуы да шарт: тәртіптілік – ол нәтиже, өйткені біз үнемі жақсы нәтижеге ұмтыламыз...

Ал, күн тәртібі мүлде басқа іс. Біз жоғарыда оны тек құрал деп айтқанбыз, біздің білетініміз, кез келген құралды өмірдің әр саласында мақсатқа сай қолдана аламыз. Сондықтанда көз алдымызға ең жақсы тәртіптілікті келтірсек, үнемі оған ұмтылатын болсақ, ал идеалды, өте жақсы күн тәртібін елестету қиынға соғар еді.

Отбасының күн тәртібі түрлі жағдайларға байланысты бірыңғай және тұрақты бола алмайды, ол үнемі отбасы мүшелерінің жасына сай өзгеріске ұшырап отырады. Отбасы мүшелері көп және аз отбасындағы күн тәртібі де өзгеше болды.

Сонымен, күн тәртібін тұрақты, өзгеріске ұшырамайды деп ойлауға болмайды. Осыдан кейбір отбасылар қателік жіберіп, күн тәртібін бұлжытпай орындауды жөн санап, өз балаларының қажеттіктерін ескермей, оларға да, өзіне зиян де тигізеді. Барлық отбасы мүшелеріне тұрақты бір күн тәртібін қолдану, оған пайдадан гөрі зиян әкеледі.

**Отбасылық шаруашылық.**  Отбасылық шаруашылық бала тәрбиесіндегі маңызды арена. Отбасында баланың ұжымшылдық қасиеті дамиды. Ол отбасылық шаруашылыққа қатыса отырып, ортақ мүддеге жұмыс жасайды, өзгелердің пікірімен санасуды үйренеді. Отбасындағы ұжымшылдық ата-ананың әрекетіне жақын әдістер арқылы жүреді, бала отбасының қаржылық қорына қызмет етеді, ол молшылықта қарапайымдылықты, ал жетіспеушілікте өзінің қадір-қасиетін сақтай білуі тиіс.

Отбасында адалдыққа, адамдар мен заттарға адал қарым-қатынаста және айналасына ашық болу сапасы тәрбиеленеді.

Қамқорлық, мейірімділік қасиет отбасының қажетіне назар аудару және оны қанағаттандыру арқылы жүзеге асырылады. Үнемшілдік, отбасының қаржысын үнемді қолдана білуге, жауапкершілік отбасылық мүлікті бүлдірмеу, егерде нұқсан тигізсе, өз ісіне жауап беруге дағдыланады. Отбасының мұқтаждығын біліп, барлық мәселеге араласуды назарында ұстауға машықтанады. Отбасы шаруашылығына қатысудағы уақыты мен жұмысын жоспарлай біледі.

Барлық отбасылық шаруашылық ұжымдық түрде болып, сабырлы қалыпта шешілуі тиіс.

**Еңбек арқылы тәрбиелеу.** Еңбек үнемі адам өмірінің негізі болғандықтан, адамдық өмір мен мәдениетті қамтамасыз етеді. Біздің еліміз еңбекшілер елі, біздің Конституциямызда: «Кім еңбек етпесе, сол тамақтанбайды» деп жазылған.

Сондықтанда тәрбие жұмысындағы басты элемент еңбек болуы шарт.

Баланың отбасы еңбегіне араласуы ерте басталуы тиіс. Ол алғашында ойын арқылы жүреді. Бала ойыншығын бүлдірмей, таза, күтіп ұстауды үйренеді. Бүлінген ойыншығын шамасына қарай өзі жөндеуге талаптануы тиіс.

Есейген сайын еңбек тапсырмалары күрделеніп, ойыннан ажырайды. Отбасындағы баланың атқаратын жұмысы, жас шамасына лайық болғаны абзал.

Балаларды мектепте оқу кезінде үй шаруашылығына көп тартуға болмайды. Оқу еңбегі басты және маңызды еңбек. Балалар мектепте жақсы оқу арқылы өзінің ғана емес, ата-анасы мен мемлекеттің талаптарын іске асыратынын түсінуі қажет. Оқушы тек оқу еңбегін құрметтеп, басқа еңбек міндеттерін тәрк етпегені жөн болар еді.

Еңбек сапасының маңызы орасан зор, сондықтан баладан үнемі сапалы еңбекті талап еткен жөн. Баладан оның шамасы келетін деңгейде, еңбек сапасын талап ету қажет.

Нашар орындалған жұмыс үшін баланы сөгіп, ұрысудың қажеті жоқ, жай ғана сабырлы қалыпта жұмысты қайта сапалы орындауын талап ету керек.

Қойылған еңбек міндетін дұрыс шешуден, бала қанағат сезіміне бөленіп, қуануы тиіс. Оның жұмысты сапалы орнындағанын естуі, ең жоғары баға болып есептеледі.

**Жыныстық тәрбие.** Жыныстық тәрбие күрделі педагогикалық мәселе. Отбасындағы баланың жыныстық тәрбиесі дұрыс шешілуі үшін ата-аналар оның мақсатын анық білулері тиіс.

Жыныстық тәрбие шеңберінде қоғам әр азаматқа адамгершілік талаптар қояды. Ата-аналар балаларын қоғамдық адамгершілікті сақтайтын азаматт ретінде тәрбиелеуге міндетті.

Қоғамдық адамгершілік, жыныстық тәрбие мәселесінде қоғамнан нені талап етеді? Ол әр ер мен әйелдің екі мәселедегі, үйлесімді жыныстық өмірін талап етеді, ол отбасы және махаббат. Екеу ара махаббатқа негізделген жыныстық өмір, яғни ер мен әйелдің ашық азаматтық одағы екі мақсатты көздейді: адамдық бақытқа жету және өмірге ұрпақ әкеліп, оны тәрбиелеу.

Осыдан жыныстық тәрбиенің мақсаты анықталады. Біз балаларымыздың жыныстық тәрбиесін махаббатқа негіздеп, махаббаты мен бақытын отбасында жүзеге асыруға тәрбиелеуіміз қажет.

**Мәдени дағдыларды тәрбиелеу.** Кейбір ата-аналар баланың мәдени дағдыларын тәрбиелеу мектеп пен қоғамның міндеті, ал отбасы бұл салада ештеңе жасай алмайды деп ойлауы қате түсінік. Шын мәнінде отбасы баланың мәдени дағдыларын ерте жастан бастап, оны іске асыруының мүмкіндіктері мол екендігін көрсетеді.

Отбасында балаларды мәдени дағдыларға тәрбиелеу күрделі мәселе емес. Мәдени тәрбие саналы түрде белгілі жоспармен, дұрыс әдіспен жүргізіліп, қадағалануы тиіс.

Балаға жақсылап айтылған ертегінің өзі мәдени тәрбиенің бастауы саналады. Балаға айтылатын ертегі оның түсінігіне лайық, жатық тілде айтылуы қажет. Балалар үшін пайдалы ертегілердің бірі жануарлар туралы болады. Есейе келе адамдардың қарым-қатынасына қатысты ертегілер оқытылғаны абзал.

Балалардың ой өрісін, қиялын дамытатын журналдардағы көркем суреттердің мәні зор. Суретті көру барсында бала түрлі сұрақтарға жауап алады. Кіші жастағы балалрды тәрбиелеуде көркем қойылымдар мен киноның да маңызы ерекше.

Баланың сауат ашуы мәдени тәрбиені күрт үзгеріске ұшыратады. Хат тану арқылы бала өзіне түсінікті кітапшаларды өзбетінше оқи алады. Ірі әріптермен басылған көркем суретті кітаптар баланың қызығушылығын арттырады. Баланың хат тануымен бірге кітап, газет, журнал оқу, кино, театрларға, музейлер мен көрмелерге бару, баланың мәдени тәрбиесін арттырады.

Баланың спортқа қызығушылығын ояту да, маңызды мәдени тәрбие береді. Ол тек спортты бақылайтын жанкүйерге айналмай, өзі де белсенді түрде спортпен шұғылдануына жағдайлар жасуы шарт.

Отбасында спроттық серуендерден басқа да, мәдени тәрбиенің басқа формаларын ұйымдастыруға болады. Мәселен, үйде кішігірім қойылым қою, қабырға газетін шығару, үйді безендіру, ауладағы балалармен кездесу, ойын, серуендер ұйымдастыру.

Осылайша түрлі мәдени жұмыстар арқылы отбасында балаларды тәрбиелеудің пайдасы мол. Отбасында атқарылатын әрбір мәдени іс, кеңес халқына және социалистік құрылысқа қызмет етуі қажет Осы жұмыстардың бәрі мәдени істен саяси іске жалғасуы тиіс. Бала есейген сайын өзін өз отананының азамты екенін сезініп, біздің адамдардың ерлік істерін көріп, еліміздің саналы мәдени өмірі үшін кімге міндетті екенін білуі маңызды болмақ.

**Сергей Иосифович Гессен (1887-1950)**

Сергей Иосифович Гессен 1887 жылдың 16 қыркүйегінде Вологод губерниясының Усть-Сысольск қаласында, (қазіргі атауы Сыктывкар) Коми автономиясының үлкен әкімшілік орталығында туған. Оның әкесі Петербург университетінің заң факультетінде оқып жүріп тұтқындалып, осы жаққа жер аударылған болатын. Анасы сол жердің тұрғылықты мещан отбасынан еді. Сергей үш жасқа толғанда әкесінің тұтқындалу мерзімі аяқталып, деревнядағы әкесінің туыстарының қолында екі жыл тұрады. Бес жасқа толғанда әкесі екі ұлы бар Анна Штейнге үйленіп, үш балалы отбасына айналады. Одессада оның әкесі заң ғылымының кандидатытығына емтихан тапсырып, Тула қаласына заң қызметкері болып тағайындалады.

1896 жылы мамыр айында барлық отбасы мүшелері Петербор маңындағы Ораниенбаум саяжайына көшіп келіп, күзде Петерборда орналасады. Гессен сегіз жыл бойына мемлекеттік Петербор гимназиясында үздік оқиды.

1905 жылы кәмелеттік атестат алу үшін емтихан тапсырады. Гессен сол кездегі революциялық идеяларға аса берілгендіктен, әкесі оны бауырымен шетелге жібереді. Олар Берлинге, онан кейін Гейдельбергке келіп философия бөліміне тіркеледі. Неміс тілін нашар білуіне қарамастан философия тарихы семинарына қатысады. Оның философиялық дамуына ұстаздары Б.Ласк пен Г.Риккерттердің ықпалы зор болды.

Ол 1906-1909 жылдары (алты семестрді) Баварияда оқып, жылына бір рет Петерборға келіп тұратын еді.

1908 жылдың күзінде ол «Индивидуальді себептілік» тақырыбын зерттеп бітіреді, оны Г.Рикерт жақсы қабылдайды, сонан кейін бірнеше ай бойы әбден дайындалып, 1909 жылдың наурыз айында доктор дәрежесін алады.

Фрейбургте Гессен Риккерттің дәрістерін тыңдағаннан басқа жаңа тарих, саяси экономия, философия мен психология семинарларына қатысады.

Оның алғашқы ең үлкен еңбегі француз революциясына арналады. Ол өзінің әйелімен Швецария, Солтүстік Италия, Оңтүстік Францияға саяхат жасап, Петербордға тұрақты орналасып, Мәскеудегі «Логос» журналында Ф.А.Степун екеуі бірге редакторлық қызмет атқарады. Петербордың философиялық қоғамының жиналыстарына жиі қатысып, өзі де баяндама жасайды. Петербор философтарының аға буын өкілдерімен танысады.

1910 жылы Петербор университетінің тарих-философия факультетіне магистрлік емтихан тапсыруға рұқсат алады. 1910-1914 жылдар аралығында Мәскеу мен Петерборда «Логосқа» қатысты және Фрейбург пен Швецариядағы әйелі мен баласына демалыс кезінде барып тұрады. 1910 жылы емтихан тапсыруға дайындала жүріп, Марбург мектебінде және Г.Коген, П.Натроп, Н.Гартман дәрістері мен семинарларына қатысады.

1911 жылы Фрейбургтег Гефтердің аналитикалық геометриясына арналған дәрістерді, физика дәрістерін, Рикерт пен Конның философиялық үйірмелеріне қастысады.

1912 жылы дайындық емтихандарын, ал 1913 жылы магистрліқ емтихандарын тапсырады. Сол жылдың қарашасынан бастап, алғашқы дайындық дәріс өткізеді, 1914 жылдан оқытушылық приват-доценттік қызмет атқарады. Сол кезеңде «Логос» журналы редакторы болмағандықтан, ол өз жұмысын тоқтатқан еді.

С.И.Гессен соғыс жылдары Петербург университетінде, әйелдер гимназиясында, лютеран шіркеуінде ерлер мен әйелдерге дәріс оқиды. Сонымен бірге логика, психология және педагогика тарихынан дәрістер оқи бастайды. 1916 жылдан Петерборда ұйымдастырылған мұғалімдер курсында, ол бұрын айналыспаған педагогикадан алғашқы дәрістер оқиды. Негізгі мектептегі жұмыс оған педагогиканың теориясын меңгеруге көмектеседі. Ол педагогикамен қатар, философиядан магистрлік емтиханға дайындалып, Кант философиясына арналған үлкен еңбек жазады.

С.И.Гессен Томскіде төрт жыл профессор қызметін атқарып, Халық оқу-ағарту комиссариатының шақыртуымен Мәскеуге келіп, достарының көмегімен Петербордағы университетке педагогика кафедрасына меңгеруші болып тағайындалады. Онан кейін отбасымен Финляндияға, қысқа мерзімнен соң Берлинге тұрақтап, «Педагогика негіздері» кітабын жазуды қайта қолға алады. Оны Фрайбургте жазып бітіреді. Кітап 1923 жылы Берлинде басылып шығады.

С.И.Гессен ғалым-педагог, философ, публицист көп ғасырлық әлемдік педагогиканы және Ресейдің озық дәстүрлерін зерттеп, ХХ ғасырдың бірінші шерігіндегі Ресей, Еуропа мен АҚШ-тағы педагогикалық ой-пікірлердің даму болашағын негіздейді.

**Педагогика негіздері. Қолданбалы философияға кіріспе**

**Тірі бастау: С.И.Гессеннің педагогикалық тұжырымдамасы.** С.И.Гессеннің «Педагогика негіздері» кітабы, ғасырдың соңындағы, ең озық педагогикалық кітап болып саналады. Бұл еңбекті жазу төңкеріске дейін Петроградта басталады және алғашқы төңкерістен кейінгі кезеңде Томскіде тәмәмдалып, эмиграцияда (1923) басылып шыққан, бұл кітап Шетелдердегі орыстардың білім беруді ұйымдастыруына бірнеше ондаған жылдар бойы басшылық жасайды.

Көрнекті педагог және философ, Париждегі Православтық дінтану институтының профессоры В.В.Зеньковский 1950 жылы С.И.Гессеннің осы еңбегінің «озық ойлы кітап» (Зеньковский В.В. Орыс философия тарихы. –Л., 1991. -Т.II. - Ч.1. -С. 246) екенін атап көрсетті. Онда көп ғасырлық әлемдік педагогика тәжірибесі мен Ресейдегі озық педагогикалық дәстүр, Ресей, Еуропа, АҚШ-тағы ғасырдың бірініші шерігіндегі маңызды педагогикалық ой-пікірлердің бағыттары талданып, педагогиканың болашақ идеалары негізделіп көрсетіледі. Қазіргі кезеңдегі Ресейдің жағдайында бұрын қалыптасқан құндылықтар мен бағыттар қайта қаралып, жаңа идеялар ізденісі жүріп жатқанда С.И.Гессеннің кітабымен танысу (еңбек отанында алғаш рет басылып отыр), педагогиканың күрделі мәселелері мен білім беру саласында ойлануға көмектесетін еңбек болып саналады.

Кітаптың авторы - С.И.Гессен (1887-1950) - өз кітабы басылып шыққан кезеңде, Ресейде және шетелдерде ғалым-педагог, философ, публицист және аудармашы ретінде кең танымал болған. 20-шы жылдары Гессеннің ұйымдастырушылық қабілеті табысты болған. Ол Прагада 1923-1931 жылдары «Шетелдердегі орыс мектебі» журналын құрған және оның редакторларының бірі болған. Сол кезеңде бірнеше рет орыс тілінде шыққан педагогикалық журналдар жабылған болса, бұл журнал сол кезеңдегі жалғыз эмигранттық педагогикалық басылым болды. 20-шы жылдары С.И.Гессен орыс эмиграциясындағы педагогикалық сьезд ұйымдастырушыларының және қатысушылардың бірі болды.

С.И.Гессен өзінің педагогикалық қызметін Берлиннен Прагаға көшкен кезде де үзбеді, ол 1924 жылдан Орыс педагогика институтында, педагогика кафедрасының меңгерушісі қызметін атқарды. 1934 жылы ол Варшавадағы Ерікті Жалпыпольшалық мектептегі педагогика философиясы кафедрасына шақыртау алып, сол елдің азамттығын қабылдайды. Соғыстан кейінгі кезде біраз уақыт Лодзь университетінде педагогика профессоры болып қызмет етеді.

Ұлттық және жалпыадамзаттық идеяның бірлігі (Гессен бойынша –ұлттықтан жоғары) оның педагогикалық тұжырымдамасының өзекті идеясы, және оның әлеуметтік позициясы болды. 1910 жылы мәдениет мәселесіне арналған «Логос» журналының редакторлық мақаласында (Ф.А.Степунмен бірге жазған), С.И.Гессен рухани мәдениет мәселесін шешуде тар ауқымды ұлтшылдық пен космополитизмге жол жоқ екендігін көрсеткен. Редакциялық мақалада жоғары ұлтшылдық ұлтты төмендетпейді, керісінше, оның көп қырлы болуын талап ететінін айтқан. «Педагогика негіздері» кітабында С.И.Гессен жалпы білім беру саласында ұлтшылдыққа жол бермеу керектігін сенімді түрде көрсеткен. Бөліктің, бүтіннен бөлінген бөлігі, онан кейін өзара байланысы жоқ ұсақ бөлшектерге ыдыраса, ұлтшылдық та өзі басымдылық танытатындықтан, біртіндеп ұлттығын жойып ыдырай бастайды. Немістерге тән ұлтшылдық - деп жазады С.И.Гессен, бұл жағдайда пруссиялыққа, ол өз кезегінде – гогенцеллерно-брандербугтікке айналады; орыстың ұлтшылдығы, ұлы орыстықтан, ұсақ мәскеулік-суздальдыққа дейін бөлшектенеді. «Ұлттың осылайша ыдырауы мен ұсақталуы, онан әрі үдеп, адамзатты біртұтастықтан ажыратады. Ұлт... ыдырайды... Ұлттың осылайша ұлтшылдыққа ұсақталуы, ұлттың өз ерекшеліктерін жоюға соқтырады. Шынайы «ұлттық білім беру», «жоғары ұлттық білім беруді» (жалпыадамзаттық), «федералдық» (немесе обылыстық) білім беруді жоққа шығармайды. «Кез келген жақсы жолға қойылған білім беру, өзінің қажеттілігіне байланысты ұлттық бола алады, керісінше нағыз ұлттық білім беру, шынайы жасампаз болады, ол ұлтты бүлдіруші емес, тек жақсы жолға қойылған адамгершілік, ғылыми және эстетикалық білім беруді жүзеге асырады. «Обылыстық білім беру» мәселелері, тілдің диалектілік ерекшеліктерін, табиғаты мен жергілікті жердің тарихына және т.б. ұлттық білім берумен тығыз байланысты болуы тиіс. «Орыс халқының белгілі бір бөліктерін әлемдік мәдениетке кіріктіру жеңілірек, әрине, жалпы орыс мәдениеті арқылы, обылыстық бөліктерінің құрамын толық қамтуға болар еді, дегенмен де обылыстық бөліктердегі ұлттық басымдылықты қорғаушылар мен біртұтастыққа қарсы келетін жекеленгендер де кездеседі». Білім беру жүйесін ұйымдастырған тәрізді, ұлттардың еркін жарысқа түсуін ұйымдастыру қажет, олардың жеке және жалпы бастамаларына (соның қатарында «обылыстық педагогикада»), дәл сол тәрізді мұғалім мен оқушы қарым-қатынасындағы еркіндік принципіне жетекшілік беру қажет, беделге мойын ұсыну, міндеттеу немесе қысым көрсету түсініктерін оқушының өзі таңдап, оны еркін қолдана білуі тиіс. Тәртіп тек еркіндік арқылы іске асады, ал еркіндік - заң арқылы міндетті болады.

Индивидтің еркіндігі, С.И.Гессеннің пікірінше, тек қажеттілікті тану ғана емес, тіпті таңдау мүмкіндігі де емес. «Еркіндік - жаңа шығармашылық, әлемде бұрын болмаған жаңалық... Еркіндік бірнеше дайынды өз бетінше таңдау емес, дегенмен де, түрлі жолдардың болуы мүмкін, бірақта, бұрын оның шығу мүмкіндігі болмаған, ерекше жаңа жол ашу керек».

Еркіндіктің мәнін шығармашылық ретінде, дидактикада қолдануды жалпы түсінсек, жеке жағдайда, мұғалім оқушылармен жұмыс жүргізу әдісіне ерекше тоқталып, оны өзбетінше қолдана алады. Оқыту мақсаты - деп көрсетеді С.И.Гессен - әдісті қолдану. Маңызды әрбір білім өзі үшін берілмейді, бастаудың ар жағындағы терең білімді оқытуды және онан туындайтынды көре білуге оқытады. Мысалы, қарапайым түрде үш бұрыш теоремасының теңдігін түсіндіруге болады. Бірақта осы теореманы оқушыға оқыту барысында, оқушы бұл әдістің артындағыны, оның ашылғанын және дәледенгенін сезінеді. Осы геометриялық теореманың құрылу жолын көріп, оқушы ойын қозғап, өзбетінше аяқ астынан осыған ұқсас теореманы ойлап тауып, дәледей алады.

Екінші оқыту типі оқушыны шығармашылыққа баулып, жаңаны тудырады. Мұғалім сөзінің күші – тек оның айтқанында ғана емес, оның не айтқысы келуінде. «Айтқысы келген, барлық ойды білдіретін сөздің артында не бар екенін тыңдаушы сезінбесе, ол үстірт және ұсақ мәнді білдіретін сөз болғаны... Жеке білім, білім ретінде мүмкін... оны тудыратын әдістен жоғарыны білдіреді, сондағы өзіндік құбылысты көрсеткендей болады».

Мұғалімнің орнын білім беру өнерінде ешнәрсе баса алмайтын тәрізді, оның үлгісі - әдісті қалай қолдануында жатыр. Мұғалімнің мақсаты ғылыми тұрғыдан ойлауы және әдісті еңбек құралы ретінде қолдана білуі керек. «Мұғалімнің үнемі ойланып, іс жүзінде қолданатын әдісі, оқытуда қолданылатын тірі ғылыми танымдық әдіс қана, сынып оқушыларының алдына мәселе қойып, олардың қойылған сұрақтарға жауап табуы, күрделі сұрақтың пайда болуы, оқушылардың әрқайсысын таңдандыруы тиіс, тек осылайша оқушыларды ойландыру қабілеті, оқушының әдісті мейілінше түсінуін қалыптастырады... Осылайша бірігіп жұмыс жасау, оның бағытын анықтау, жұмыс барысында туындаған сұрақтарға жауап іздеу және оны шешу жолдарын қарастыру, шешім тапқан оқушыларды қолдау – мұғалімнің нағыз мақсатын білдіреді».

С.И.Гессен бойынша білім берудің мақсаты, оқушыны мәдениетке, ғылым мен адамзаттың жетістіктеріне кіріктіру. Оның мақсаты жоғары адамгершілікті, ерікті және жауапкершілікті біртұтас тұлғаны қалыптастыру. Тұлғаның ерекшелігі оның руханилығында. Жеке бастың күштілігі деп көрсеткен С.И.Гессен, оның табиғи психофизиологиялық ағзасының мықтылығында емес, оның жанына рухани құндылықтардың ықпалының болуында. Жеке тұлға «жоғары тұлғалық міндеттерге байланысты қалыптасады. Ол тек шығармашылықпен сомдалады, ғылымның жоғары мақсаттары, өнердің, құқықтың, діннің, шаруашылықтың және осы мәдени тапсырмалар бағытында адамның қолымен жасалған жиынтықты меңгереді».

С.И.Гессен кітабының тағы бір ерекшелігі – оның педагогикалық тұжырымдамасының философиямен тығыз байланысты болуында. Сол кезеңде КСРО білім жүйесі пролетарлық, таптық, индустриализм және жаратылыстанушылық рационализм тұрғысынан қарастырылып, «буржуазиялық», «ақыл-ойлық», «философиялық» педагогикаға ашық күрес жарияланған болса, С.И.Гессен педагогиканы Ресейдің алдыңғы қатарлы педагогикалық дәстүрлеріне негіздей отырып түсінуді, бастауыш, орта және жоғары білім беруде руханилық пен жалпыадамзаттық құндылық бағдарды ұстану қажеттігін көрсеткен. Еңбек мектебінің идеясын қолдай отырып, оның пайымдауынша, білім беру кең ауқымды философиялық түсініктерге негізделуі тиіс екенін айтқан. Оның «Педагогика негіздері» кітабы философиялық мазмұнға бай. Кітаптың атауындағы («Қолданбалы философияға кіріспе») – деген тақырыпша, педагогиканың өз мәнінде - философия екендігін білдіреді. Ол осы кітабында «философияның практикалық мықтылығын көрсетпек болған, кез келген философиялық ойдың практикалық мәні бар және философияны ескермеу, табиғи заңдарды ескермеу тәрізді, өмірден өз кезегінде өшін алатынын жазған. Осы тұрғыдан С.И.Гессен кітабында адамгершілік пен құқықтық білім беру және ғылыми білім беру теориясын (университет теориясын қоса) және еңбек мектебі тұжырымдамасының дұрыс емес тұстарын көрсетті. Ол мектеп пен мемлекеттің ара қатынасын, тиімді оқу жоспарын құру, мектептің өзін-өзі басқаруын ұйымдастыру, еркіндік пен беделдің, сабақ пен ойынның, мадақтау мен жазалаудың ара қатынастарын, мектеп дәстүріндегі және басқа да көптеген мәселелерді ашып көрсетті. С.И.Гессеннің педагогикалық идеялары батыста бой көрсеткен жаңа бағытты және ресейлік ғылымдағы «білім беру философиясы» арнасына сәйкес келетін еңбек.

Жауапты редактор және құрастырушы

философия ғылымының докторы П.В. Алексеев

**Кіріспе. Педагогика ғылымының мәселелері. Білім беру мен педагогиканың алғашқы анықтамасы**

Білім беру және педагогика. Педагогика ғылым ретінде. Педагогиканың теориялық алғышарттары. Ғылыми материал және ғылымның білім беру мақсаты туралы. Білім беру мақсаты – мәдениет мақсаты.

Мәдениет, өркениет, азаматтылық және білімділік. Мәдениет және тарих. Мәдени құндылықтардың сипаты. Тарихтың ғажайыптығы.

Мәдениет пен білім берудің ара қатынасы. Философия - мәдениет мағынасы туралы ғылым және білім берудің соңғы мақсаты. Педагогика қолданбалы философия ретінде. Мәдениетті жоққа шығару және біздің педагогикаға анықтама беруіміз.

**I. АДАМГЕРШІЛІК ЖӘНЕ ҚҰҚЫҚТЫҚ БІЛІМ БЕРУ ТЕОРИЯСЫ**

**I.1 Еркін тәрбие беру идеалы**

Руссоның мәдениетті теріске шығаруы. Руссоның мәдениет жайлы түсінігі: еңбектің бөлінуі, оның негізгі кемшілігі. Руссоның анархиялығы. Мәдениеттің жасандылығы, оның ақылдылығы. Руссоның интуитивтілігі. Мәдениеттегі жеке тұлғаның құлдырауы. Еркін және біртұтас тұлға Руссо табиғатының идеалы ретінде.

Руссоның табиғи және еркін тәрбие теориясы. Алдын-ала тәрбиелеу мен жағымды тәрбиенің кемшілігі. Руссоның теріс тәрбиесі. Эмильдің тәрбиесі табиғи ма, әлде еркін тәрбие ме? Эмильдің еркіндігі жалған. Руссоның бойынша «Эмильдің» ішкі қайшылықтары. Оның еркіндік пен табиғилықты теріс түсінуі.

Л.Толстойдың еркін білім беру теориясы. Еркіндік және өмір. Тәрбие мен білім беру. Яснополяндық мектеп. Яснополяна мектебінің балалары еркін бе? Толстойдың ойлағаны мен оның теориясының нәтижесі арасындағы ішкі қайшылықтар. Оның себептері.

Руссо мен Толстойдың ортақ қателіктері: еркіндікті білім беру фактысы түсінігі ретінде жоққа шығару. «Еріксіздікті» тар мағынада түсіну. Ерік факт емес, білім беру тапсырмасы. «Еріктілік немесе еріксіздік» антимониясының қателігі. Еркін тәрбие беру идеалының шындығы. Еркіндік мақсат және еріксіздік білім беру фактысы ретінде.

**I.2 Тәртіп, Еркіндік, Тұлға. Адамгершілік білім беру мақсаты**

Тәртіп түсінігі және мақсаты. Тәртіпке және оны бүлдіруге жаттықтыру. Тәртіп тек ерік арқылы болады. Тәртіпке жаттықтыруды бүлдіру. Жаттықтыруды тәртіптен жоғары қою.

Еркіндік, себепті қажеттілікті жоққа шығару ретінде. Индетерминизм детерминизмге әкеледі. Еркіндік пен басынушылық. Ойда болмаған басынушылық әрекет. Еркін әрекет. Оның ойда болмауы. Шығармашылық сипаттағы еркін акт. Еркін актының индивидуалдық заңы. Еркіндік және міндет. Еркіндік формуласы: еркін болу. Еркін әрекет тұлғаны жасаушы. Еркін және механикалық іс-қылықтар. Мен еріктімін - ерікті бол - өзіңмен өзің бол.

Жеке тұлға және темперамент. Мінез-құлық түсінігі. Жеке тұлғаның ішкі бірлігі. Жеке тұлға жоғары тұлғалық бастау арқылы мүмкін. Өмірбаян мәселесі. Жоғары тұлғалылықты жоққа шығару - тұлғаны жоққа шығару. Шынайы және жалған индивидуалдылық. Индивидуалдылықтың біртұтас тықты өзгерте алмайтындығы. Индивидуалдылықтың жойылуы және оны жасау. Пер Гюнт және Гокон Ибсен. Ұжымдық тұлға мәселесі: ұлт және тайпа.

Ұлттықтың тамыры жоғары ұлттықта.

Жеке тұлға және (сыртқы) мәдениет. Қарапайым және күрделі мәдениет. Тысқары жақ және жеке тұлға орталығы. Тұлға бойындағы орталыққа баратын және орталықтан шығатын күштер. Мәдениеттің дамуына байланысты жеке тұлғаның азғындауы. Табиғатқа қайта оралу идеалы. Киники. Франциск Аскезиский. Руссо мен Толстой. Мәдениетті моральдық бетперде ретінде терістеу. Мәдениетті жоққа шығару шындығы. Адамгершілікті дамыту мәселесі. Адамгершіліктегі статикалық және қозғалмалы сәттер. Адамгершіліктің дамуы - күрделендіру мен міндет тендіруге байланысты. Ғылыммен салыстыру. Қарапайымдану және мәдениет философиясы.

Еркіндік пен тұлғаның дамуы адамгершілік білім берудің міндеті ретінде. Алдын-ала тәрбиелеу және тәрбиелемеудің шегі. Сыртқы материалдардың тұлғаның ішкі күшіне сәйкстігі.

**I.3 Адамгершілік білім берудің негізгі басқыштары. Аномия басқышы немесе мектепке дейінгі білім беру теориясы**

Адамгершілік білім беру басқыштарының жалпы бөлінуі: аномия (заңсыздық) – гетерономия (бөтен заңдылық) – автономия (өзіндік заңды лық). Табиғат, құқық және адамгершілікпен салыстыру.

Ойын аномдық әрекет. Ойын, сабақ және шығармашылық. Ойынның философиялық теориясы: Шиллер мен Дьюи. Ойын және өнер. Ойынның мақсаттылығы. Ойынның психологиялық теориясы: демалу теориясы, күштің көптігі және жаттығу.

Ойынды ұйымдастыру мәселесі. Фребельдің маңызы. Ойын сабақпен толығуы тиіс, бірақ оған алдын-ала айналмауы керек. Ойынның ерігуге құлдырауы және оның механикалық сабаққа айналмауы. Ойынның философиялық түсінігі мен оны психологиялық түсіндіру бірлігі. Балалар бағбанын дайындау.

Күш аномдық үкімет. Күш, бедел және ақыл (еркіндік). Баланың қажеттіні түсінбеуі. Қажетті, алғашында табиғи қажеттілік бейнесінде көрінеді. Күште авторитаритет көрінуі тиіс, бірақта ол оған алдын-ала айналмауы керек. Руссоның табиғи жазалау теориясының дұрыстығы.

Фребель жүйесі. Фребель және Шеллинг. Мәдениет табиғаттың жалғасы. Бөлінбеген бірлік – бөліну – көптүрлілік бірлігінің бөлінуі. Ойын бөлшектенбеген бірлік. Бала ойынының материалы. Фребель жүйесінің символизмі. Еңбек бөлінуінің болмауы. Миф мәдениет ретінде, құбылыс табиғат бейнесінде. Бала бағбаны хорагет тәрізді. Фребель жүйесінің шектеулігі: оның алаңдату иделизмі, өмір мен символизмнен алшақтығы. Ойынның психологиялық мәнін жоққа шығару. Фребелизм ерігуіне ойынның құлдырау қауіптілігі.

Монтессори жүйесі. Монтессори және эксперименттік педагогика. «Балалар үйінің» әлеуметтік сипаты. Оның өмірлік-практикалық сипаты. Монтессоридің «Дидактикалық материалы». Монтессориде хорлық принциптің болмауы және оны унисон бастамасына алмастыру. Оның даму туралы түсінігі. Монтессоридің жетістігі. Оның шектеулілігі: дамуды механикалық тұрғыдан түсіну және қиялды елемеуі. Ойынның философиялық мағынасын елемеу. Ойынның құлдырау қаупі және Монтессори бойынша механикалық ойынға айналуы.

Екі жүйені салыстыру. Фребель мен Монтессоридің дұрыс айтуы. Олардың шектеулігі. Ойынды ұйымдастыру міндеттері. Ойын арқылы сабақты бейнелеу мүмкіндігі.

**I.4 Гетерономия басқышы немесе мектеп теориясы. Еңбек мектебінің теориясы**

Сабақтар және шығармашылық. Сабақты ұйымдастыру мәселесі. Сабақтың шығармашылықпен құрылуы, бірақта оның алдын алмауы. Сабақтың механикалық түрге және дилетантизмге құлдырауы.

Еңбек мектебі түсінігі. Дьюи мен Кершенштейнер. Еңбек және кәсіптік мектеп. Тұтастық принципі. Жеке пәннің табиғат пен мәдениет тұтастығына бойлауы. Тұлға идеясы мен икемділігі. Кершенштейнердің қосымша мектебі.

Еңбек мектебі және пассивті мектеп. Бірдей үлгіні қайталау және міндетті бірге орындау. Мұғалімнің рөлі. Сыныпты құрудағы тұтастық принципі.

Еңбек мектебінің негізгі принципінің (тұтастық принципі) салдары. Жалпы білім беретін және арнайы пәндер. Оқу жоспарының және мұғалімдер коллегиясының тұтастығы. Отантану. Көппәнділік мәселесі. Еңбек мектебі – қазіргі мектеп дамуының табиғи салдары. Кершенштейнер талаптары. Мектептің тұрғындармен байланысы.

Еңбек мектебін бұрмалау. Еңбек үй шаруасы ретінде. Еңбек қол еңбегі ретінде. Еңбек утилитарлы еңбек ретінде. Утилитарлық мақсат емес, құрал. Еңбек шаруашылық еңбек ретінде.

Еңбек мектебін бұрмалау (жалғасы). Блонскийдің «индустриалды» еңбек мектебі. Блонский мектебінің ішкі қайшылықтары. Техника мен шаруашылық. Белсенділік бастамасын енжарлыққа алмастыру. Еңбек мектебін бұрмалау, еңбек түсінігін талқылаудан туады.

Еңбек мектебін жүзеге асыру шарттары: материалдық байлық, рухани байлық, құқықтық мәдениет. Еңбек мектебі утопия ретінде және шынайы мектеп жұмысының идеясы, мектептің тарихи дамуы ретінде.

**I.5 Гетерономия басқышы (жалғасы). Авторитет және мектептегі еркіндік**

Авторитарлылық және ақыл. Авторитарлылықты ұйымдастыру: авторитет ақылға қонымды болуы тиіс, бірақта өзін алдын-ала өзгертпеу.

Авторитарлылықтың механикалық нұсқаушылыққа құлдырауы. Иезуиттік мектеп, марапаттау мен жазалау жүйесі. Жазалау мәселесі. Жазалаудың механикалық ықпал құралына айналуы. Жазаламау мүмкіндігі. Жазалаудың құқықтық мағынасы. «Табиғи жазалау» және жолдастық сот жазалаудың шекті формасы. Физикалық жазалау. Психикалық жазалау, оқушы тұлғасына нұқсан келтіреді.

Авторитарлылықты болдырмау жағдайында еркіндіктің құлдырауы. «Жастық шақ мәдениеті» теориясы және Винекеннің «ерікті мектеп қауымдастығы». Немістердің «жастар қозғалысы»: оның құрылуы мен тағдыры. Жастар қозғалысының өзінен-өзі ыдырау себебі. Авторитарлылық еріктің қажетті сәті.

Мектептегі өзін-өзі басқару мәселесі. «Ерікті мектеп қауымдастығы». Америкалық school-city жүйесі. Ағылшындардың көпшілікке арналған метебіндегі өзін-өзі басқару. Өзін-өзі басқару - басқаруға қатыспау. Мектеп «жастар үйі» ретінде. Жастардың ерікті қоғамы, авторитарлық мектепті ұйымдастырудың басталуы ретінде.

**I.6 Гетерономия басқышы (соңы). Бірыңғай мектеп жүйесі**

Мектепте оқуды міндеттеу және білім алу құқы. Реформацияның маңызы. Лютер. Ян Коменский. Міндеті оқу және абсолютизм. Міндетті оқу және классикалық либерализм. Жаңа либерализм: міндетті оқу еркіндіктің салдары. Білім алу құқы. Білім алу құқы, тіршілікті құрметтеуге тұрарлық ретінде. Міндетті оқу принципінің шекаралары.

Мектеп пен мемлекет автономиясы. Мектепті мемлекет тарапынан бақылау міндетті оқу принципінің салдары ретінде. Ішкі антиномия «жаңа еркіндік» түсінігінде. Оны шешу. Абсолютистік мемлекетегі мектеп «мекеме» ретінде. Бюрократтық тетіктер. Классикалық либерализмді оқытудағы еркіндік. Винекен мен Наторптың автономиялы мектепті негіздеуі. Автономиялы мектеп өз мәніне сәйкес емес. Бірақта гетерономиялық мектепте автономия көрінуі керек. Жеке меншік мектептерді мемлекеттің бақылауы.

Мектеп жүйесі немесе «біріыңғай мектеп» принципі, білім алу құқының салдары ретінде. Кондорсе жобасындағы Коменскийдің бірыңғай мектеп идеясы. Абсолютизмнің кәсібилігі: мектеп жүйесінің болмауы. Классикалық либерализмнің жүйесіздігі. Либерализмнің мектеп саясатындағы дерексіз теңдігі: теңдік үлкен теңсіздікке айналады. Америкалық мектеп жүйесінің эволюциясы. Щвецариялқ мектеп жүйесі. Мектептің көптиптілік негізіндегі бірыңғай мектеп. Құқықтық және фактылық теңдік. Жаңа және классикалық либерализм. Нақты тұтастық принципі және ұлттық бірлік.

**I.7 Ерікті өзібетінше білім алу (автономия) басқышы немесе мектептен тыс білім беру теориясы**

Шығармашылық және сабақ. Еркіндік және авторитет. Өмір және мектеп. Адам ортасының өсуі. Адамзат соңғы орта ретінде. Автономияның шексіздігі. Кәсібиліктің адамның жаңа қырынаайналуы. Автономия басқышында педагогиканың этика мен саясатқа айналуы.

Платон жүйесі этика, саясат және педагогиканың бірлігі ретінде. Индивид және мемлекет. Жанның сезімдік, еріктік және ақылды бөлігі. Шаруашылық, азаматтық және басқарушы сословие. Платонның рақымдылық туралы ілімі: адалдық, ерлік және даналық. Әділеттілік рақым дылықтың толықтығы ретінде. Ізгілік пен мемлекеттің құлдырауы. Платон коммунизмі, оның қазіргі коммунизмнен ерекшелігі. Платон педагогикасы. Оның мәңгілік мағынасы және оның тарихи шектеулігі.

Педагогикалық әдебиеттердегі жиһанкездік мәселесі. Жиһанкездіктің маңызы: өзін және өзгені білу. Білімдік жиһанкездіктің нағыз мағынасы. Рухани жиһанкездік және саяхаттау. Өзінің жаңа қырын ашу. Тарих халықтың рухани жиһанекздігі. Білім беру романы. Вильгельм Мейстер Гете, Жан Кристоф Ромэн Роланның жиһанкездік жылдары.

Өздігінен білім алу құралдары рухани хабарлама жолдары ретінде. Кітапхана және музей. Олардың эволюциясы. Жоғары мектеп. Журнал.

Халықтың мектептен тыс білім алу мәселелері. Мектептен тыс білім берудің дербестігі. Халық кітапханалары. Ересектерге арналған қосымша мектептер. Халық оқулары және халық университеттері. Мектептен тыс білім беру саласындағы жаңа ағымдар. Олардың рухани жиһанкездікке сәйкес келуі.

Тұлғаның өздігінен ерікті білім алуындағы кәсіби бірлестіктердің маңызы. Кәсіподақтардың жеке мүдделерді қорғаудан ұжымдық тұлғаның мүддесін қорғауға айналуы, мәдениет мүддесіне қызмет ету ретінде. Корпоративтік социализм. Кәсіподақтардың білім беру міндеттері. Жеке тұлға мен қоғам – бір тізбектің бөліктері.

**II. ҒЫЛЫМИ КОММУНИЗМ ТЕОРИЯСЫ**

Білім берудің материалдарға және мақсаттарға бөлінуі. Ғылыми білім беру және ақыл-парасат білімін беру. Ғылыми білім беру түсінігі.

**II. 8 Ғылыми білім берудің мақсаты**

Антиномия: ойды формальды дамыту немесе мағлұмат алу. Екі көзқарасты негіздеу. Онан практикалық қорытынды жасау: білім мазмұны, оқушылардың жұмысын бақылау, мұғалім мен оқу кітабының атқаратын қызметі.

Ғылыми білім беру антиномиясының педагогикада «рационализм –эмпиризмнің» гносиялогиялық қайшылығын бейнелеуі. Эмпиризм гносиоло гиясы. Білімдік рационализм теориясы. Критицизмдегі осы қайшылықты жою. Критикалық (трансцендентальдық) білім теориясының негізгі белгілері.

Критицизм дидактикасы. Оқыту мақсаты - ғылыми әдісті меңгеру. Формальдық білім беру теориясы мен шынайы мағлұмат теориясының дұрыстығы. Ғылыми дамыған ой. Әдіс обьективтілік пен субьективтіліктің бірлігі ретінде.

Критикалық дидактиканың практикалық салдары: білім мазмұны, оқушының жұмысын қадағалау. Ауызша сөйлеу, ғылыми деректі жеткізу тәсілі. Мұғалімнің рөлі - ғылыми деректі жеткізуші. Мұғалім орнының ерекшелігі. Оның негізгі мақсаты, сыныпты ойландыру. Мектеп ғылыми деректерді сақтаушы.

**II. 9 Ғылыми білім берудің құрамы**

Білім берудің құрамы және ғылыми жіктеме мәселесі. Ғылымды монистік және плюралистік тұрғыдан жіктеу. Конттың натуралистік монизмі. Спенсердің классификациясы. Қазіргі классификацияның. плюралистік сипаты.

Жаратылыстану міндеттері мен әдістері. Заң және тек. Жаратылыс тану және математика. Жаратылыстанудың қолданбалы маңызы: техника және оның түрлері. Жаратылыстанудің шекарасы. Риккерттың теориясы.

Индивидуалдылық және бірлік. Индивидуалдылық тарихтың пәні ретінде. Тарихи білімнің обьективтілігі. Тарихтағы түсініктемелер. Индивидуалдық түсініктердің құндылық сипаты. Тарихтың қолданбалы маңызы: саясат. Ақыл-парасаттық натурализмнің шектеулігі.

Тарих ғылымының нақтылығы. Тарихи математика мәселесі. Психологиялық теорияның негізі. Вундт және Дильтей. Филология тарихтың формальды өзегі ретінде. Филологияның мәні. Узнер мен Зелинскийдің теориялары.

Философия, оның пәні мен әдісі. Философияның диалектикалық әдісі. Диалектика және интуитизм. Философияның қолданбалы маңызы: педагогика.

Ғылымдардың жалпы классификациясы. Абстрактылы және қолданбалы білім. Шаруашылық туралы ғылымдар. Таза және гетеро номдық ғылымдар: құқық және дінтану.

Дидактикалық қорытындылар. Білім беру құрылымын анықтаудағы логикалық өлшемдер. Психологиялық және утилитарлық өлшемдер Жалпы дидактика және жеке пәндердің әдістері.

**II. 10 Ғылыми білім беру. Бірінші басқыш: эпизодтық курс**

Ескі мектеп курсының сипаттамасы. Систематикалық мектеп курсы алдындағы «пропедевтикалық» немесе «эпизодтық» курсты ендіру тенденциясы. Ғылыми білім беруді басқыштарға жалпы бөлу: эпизодтық курс – систематикалық курс – ғылыми оқыту курсы.

Эпизод түсінігі. Баланың эпизодтық ойлау ерекшелігі. Алғашқы ойлаудағы прагматизм. Эпизодтық курстың қажеттігі. Эпизодтың жүйелілікке бой алдыруы. Эпизотдық курс элементарлылық ретінде. Геометрия, география, жаратылыстану, тарихтың эпизодтық курстары.

Эпизодтық курстардың құлдырауы: қызықты оқыту (Руссо мысалында); алдын-ала жүргізілетін систематикалық курс (Песталоцци мысалында). Ғылыми жүйе элементтері соңғы мән, эпизодтық курстың бастапқы пункті емес. Эпизодтық курс және еңбек мектебі. Эпизодтық курс және «отантану». «Отан» түсінігінің эволюциясы. Эпизодтық курстың бөлшектенбеуі.

Эпизодтық курстың алғышарттары. Баланың сауаттылығы. Сыртқы сезімінің дамуы және графикалық сауаттылық. Мұғалімнің сабаққа жалпы және жеке дайындығы. Мұғалімнің эпизодтық курстағы рөлі. Көрнекі оқыту дегеніміз не? Эмпирикалық немесе иллюстративтік көрнекілік. Критикалық көрнекілік, белсенді интуиция элементтер жүйесі ретінде.

**II. 11 Екінші басқыш: систематикалық курс**

Жүйе түсінігі: бірлік, бөліну, үзіліссіздік. Ескі мектеп курсынан кейінгі эпизодтық курстың систематикалық курстан айырмашылығы. Систематикалық курс ғылыми курс алдындағы дайындық. Жүйе және әдіс. Ғылым кристалданған және ерітілген қалыпта. Систематикалық курстың қажеттігі.

Систематикалық курсты ұйымдастыру: оның ғылыми курспен толығуы, бірақта алдын алмауы. Жүйедегі ғылыми әдіс көрінісі. Систематикалық курс жүйесінің догмалық жаттандылық пен диелетанттыққа құлдырауы. Зертханалық әдіс. Систематикалық курстың ғылымилығы.

Систематикалық курстың жеке оқу пәндеріне бөлінуі. Систематикалық курстағы оқу жоспарының қызметі. Мұғалім дайындау. Ғылыми әдебиет. Систематикалық курстың көрнекілігі.

Концентрлер теориясының қателігі, ғылыми білім беру басқышын, берілетін материал арқылы ажыратуы. Гербарттың формальды оқыту басқыш теориясы. Оның қателігі. Логика және білім психологиясы. Формальды дидактика және «материалдық» дидактика. Формальды және трансцендентальды логикамен салыстыру.

**II. 12 Ғылыми курс басқышы немесе Университет теориясы**

Ғылыми курс - зерттеу әдістерін оқыту. Университет - оқыту мен зерттеудің бірлігі. Ғылыми курс әдістемесінің сол ғылымның әдіснамасымен сәйкесуі. Педагогикалық ғылыми білім беру университет саясаты ретінде.

Университеттің негізігі қасиеті: жүзеге асырылған ғылыми білімнің тұтастай өтімділігі, еркін оқыту мен оқу, өзін-өзі басқару мен өзін-өзі толықтыру.

Университет ғылыми білімді толықтай жүзеге асырушы ретінде. Униерситет эволюциясының жалпы сипаты. Жаратылыстану-математика лық және тарихи-филологиялық факультеттері. Философия факультетінің мәселелері. Техникалық факультет мәселелері. Медициналық факультет. Қоғамдық пәндер факультеті. Педагогикалық институт. Дінтану факультеті.

Еркін оқыту және оқу. Университеттің оқыту ерекшелігін сипаттау. Еркін принципті шектеу. Университеттік оқытудың құрылымы: дайындық сабақтар, кәсіби-практикалық сабақтар, ғылыми оқытуды ұйымдастыру. Көрсетілген оқыту типтерін өзара ажыратуға мейілінше жол бермеу. «Зерттеу институтының» мәселесі.

Университеттің өзін-өзі басқаруы мен өзін-өзі толықтыруы. Бюрократтық басқару жүйесі. Шартсыз автономия жүйесі. Университеттер мен академиялар. Университеттік автономияны шектеу. Университет және мемлекет. Университеттің көпшілік-құқықтық сипаты.

**III. ҚОРЫТЫНДЫ**

Білім беру тұтастық ретінде және жеке білім беру түрлері. Философиялық метафизика және философия логикасы. Білім берудің вертикальдық және горизонтальдық түсініктері. Кейбір жекелеген мақсат пен білім беру арасындағы шиеленістер.

**III.13 Ұлттық білім беру мәселесі**

Ұлттық білім беру бағыттарының көптүрлілігі. Ұлттық термин мағынасының көп мәнділігі. К.Д.Ушинскийдің ұлттық тәрбие беру теориясы. Ушинскийдің іштей бірізділігінің болмауы: славянофильдік және халықтық мотивтерді ығыстыруы. Ушинскийдің теориясын сынау.

Фихтенің «Неміс ұлтына арнаған сөзі». Ұжымдық халық тұлғасы идеясының өзіндік ерекшелігі. Фихте және Руссо. Фихтенің ұлттық білім беруі адамгершілік білім берумен сәйкеседі. Оның ұлттық білім беруінің космополиттік сипаты.

Ұлттық идея. Космополитизм және ұлтшылдық. Оларға ортақ шектеулер. Адамзат және ұлт идеялары. Олар - әрекет құралдары. Ондағы аңыздар мен тапсырмалардың бірлігі. Ұлт пен адамзаттың бір-бірмен кірігуі. Славянофилдер мен батысшылдар. Ұлтты тұтастыратын факторлар. Ұлттардың деңгейлері мен басқыштары. Ұлт жалпыадамзаттық мақсат бағытындағы шығармашылықтың табиғи көрінісі ретінде. Ұлттың «туа біткен» сипаты. Тілдің маңызы. Ұлттың енжар және белсенді элементтері.

Революциялық космополитизм және консервативті ұлтшылдық. Олардың ортақ негіздері.

Ұлттық білім беру мәселесі. Ұлттық білім берудің эгалитарлық және орталықтық типі (Француз төңкерісі). Ұлттық - анықтама емес, ұлттық білім беру түсінігін қолданған кезде, ол эпитет. Кішігірім топтасқан ұлттарға ұлттық білім беру, саяси мәселе. Оны ұлттар доктринасында экстериториялық көпшілік-құқықтық одақ және «кішігірім ұлттық топтар трактатында» қарастыру.

Провансальдық Қайта Өрлеу қайраткерлерінің «Обылыстық педагогика сы». Грамматиканың эпизодттық курсы. Обылыстық педагогиканың ұлттық талаптарының сапалы білім беру талаптарына сәйкес келуі. Ұлт нақты тұтастық ретінде. Ресейдегі «орыс емес ұлттарға арналған мектеп» мәселелері. Оның үш типі. Ұлттық білім беруді ұлтшылдыққа бұрмалау. Ұлттық білім беруді дұрыс түсіну, қазіргі білім беру принципімен сәйкес түсіну қажеттігі.

**III.14 Физикалық білім беру мәселесі. Білім беру теориясы және психофизикалық техника. Педагогиканың соңғы анықтамасы және білім беру**

Физикалық білім беру түсінігі. Дене тәрбиесі өзіндік мәселе. Физикалық білім берудің негізгі мақсаты өз денесін меңгеру. Табиғатты шаруашылық қажетіне жарату мақсаты ретінде. Шаруашылықтың адамгершілік пен техникадан өзгешелігі. Шаруашылықтың адамгершілік табиғатын стихия арқылы иілдіруі ретінде. Шаруашылық неге адам табиғатына қатысты емес? Медициналық техниканың ерекшелігі. Денесін меңгеру немесе адамгершілік мақсат, немесе медициналық техника.

Медициналық техника міндеттері. Денсаулық түсінігі. Оның салыстырмалы сипаты. Емдеу және гигиена. Гигиенаның екі негізгі принципі. Физикалық білім беру және эвгения гигиенаны тереңдету және кеңейту ретінде. Медициналық техника – адамның психофизикалық табиғаты туралы пәндердің қолданбалы жиынтығы. Физикалық тәрбие гигиенаның бөлігі ретінде. Дене тәрбиесі саласындағы жаңа ағымдар. Екеуінің міндеттерінің өзгешеліктері. Білім беру теориясының шекаралары. Қолданбалы философия (педагогика) және қолданбалы психо-физиология (медицина).

Эксперименттік педагогика мәселесі. Эксперименттік педагогика психикалық гигиена ретінде. Оның шешетін сұрақтарын талдау. Эксперименттік педагогика психикалық қабілеттерді тәрбиелеу теориясы және жұмыс экономикасы ретінде. Эксперименттік педагогиканың үш бөлімінің (гигиена, психикалық тәрбие теориясы және жұмыс экономикасы) педагогикаға қатыс жоқ, олар техникаға қатысты. Психотехниканың мазмұны мен көлемі (Мюнстерберг). Эксперименттік педагогика – психотехниканың бөлігі. Психотехника және физиотехника. Екеуінің тығыз байланысы. Гигиена, тәрбие, экономика мәселелері психо-физиологиялық техниканың негізгі мәселесі. Психо-физиологиялық тәрбие техникасы мен білім беру теориясы. Сөздің кең мағынасында медицинаның - бөлігі.

Педагогикалық пәндер жүйесі. Жалпы педагогика және оның бөлімдері. Арнайы педагогикалық пәндер. Педагогика және саясат. Педагогика және техника. Педагогикаға көмекші ғылымдар. Педагогиканың дербестігі. «Эксперимент, педагогика» негізінде жатқан философиялық ескішілдік.

Физикалық пен психикалықтың теңдігі. Олардың «рухтан» (мәдениеттен) ерекшелігі. Индивидуалдылықты дамыту, білім берудің мақсаты. Ырықсыз жәнен нақты индивидалдылық. «Білім беру құқығы» мәселесі. Білім беру, нағыз ұрпақты өмірге әкелу және оған жету жолы. Білім беру, өлім туралы қамқорлық. Мәдениетті шынайы және жалған түрде жоққа шығару. Мәдениетті шынайы жоққа шығару және сонымен қатар оны бекіту. Шығармашылық - жоққа шығару және бекіту, өлім мен өмір, тапсырма мен аңыздің бірлігі ретінде.

**II КЕҢЕС МЕКТЕБІ ЖӘНЕ ПЕДАГОГИКА (1941-1970)**

**II.1 Жалпы білім беретін мектеп дидактикасы**

**Михаил Александрович Данилов**

М.А.Данилов кеңес педагогикасының көрнекті дидакт-ғалымдарының бірі. Ол кеңес мектебінің жетекші принциптерін ғылымилық, коммунистік идеялылық деп көрсетіп, оқушылардың танымдық қабілеттерін шығармашылық оқу еңбегін дамытуға арнады. Оқыту принциптерін оқыту үдерісінің жалпы заңдылықтарымен және оның құрамды бөліктерімен байланыстырып қарастырды.

М.А.Данилов кеңес мектебіндегі оқыту үдерісінің негізін қалады. Онда ол оқыту теориясына қатысты оқыту үдерісін жалпы талдау, оқушылардың белсенді оқуына түрткі тудыру, оқушылардың жаңа материалдарды қабылдауы, оқушылардың білімін бекіту және біліктері мен дағдыларын жаттықтыру, білімін өмірде қолдана білу, оқушылардың білімін тексеру және бағалау мәселелерін зерттеді. Ол Б.П. Есиповпен авторлық серіктестікте «Дидактика» (1957), «Кеңес мектебіндегі оқыту үдерісі» (1960) еңбектерін жазды.

**Кеңес мектебіндегі оқыту үдерісі**

**Оқушылардың білім, білік, дағдысы, олардың игерген білімі мен оқудың жаңа кезеңінің бастау көзінің нәтижесі.** Ғылым негіздерін оқытудың екі негізгі қыры бар: оқушыларды жүйелі біліммен қаруландыру және олардың танымдық күшін дамыту. Озық тәжірибелі мұғалімдер ғылым негіздерін оқытудың екі негізгі қырының өзара әрекеттесуін қамтамасыз етіп, білім беруде жоғары жетістіктерге қол жеткізе алады. Дегенмен де, көптеген мектептердің тәжірибесінде оқушылардың білімді игеруі, олардың ақыл-ойларының дамуына өте әлсіз әсер етіп, игерген білімі берік болмайды.

Оқушының ақыл-ой дамуының сандық және сапалық өзгерістері, оның білімі мен психикалық іс-әрекеттерінен көрінеді. Оқушылардың жүйелі білімді белсенді тәсілдер арқылы игеруі, олардың ақыл-ойын дамытады және онда адамзаттың көпғасырлық тәжірибесі шоғырланған, олар осы білімді теориялық және практикалық міндеттерді шешуге қолданады.

Оқу үдерісі түрлі ықпалға ұшырайды. Оқу үдерісінің қозғаушы күші оқу міндеттері арасындағы қарама-қайшылықтардан, оқыту үдерісінің барысында оқушы алдына қойылатын міндеттермен, оның игерген білім деңгейімен және ақыл-ойының дамуынан пайда болады. Оқытудың дамытуға ықпалын мұқият зерттеумен қатар, керісінше дамытудың оқуға ықпалын да қарастыру керек. Ақыл-ойдың дамуы оқуға қалай байланысты болса, дәл солай оқыту да, ақыл-ойдың дамуына ықпал етеді. Бірақта осы айтылғаннан, мұғалім осы үдерістердің әрқайсысына бірдей қарайды деуге болмайды. Оқыту оқушының ақыл-ойын дамытуды басқарудағы мұғалімнің сенімді құралы саналады.

Оқу үдерісін дұрыс басқару үшін оның негізгі қозғалыс бағытын білу керек. Кеңестік дидактика мен әдістеме мынадай қағиданы негізге алады: оқытудың негізгі қозғалыс бағыты; ғылым негіздерін жүйелі оқыту; баланың жас ерекшеліктеріне сәйкес оқу мақсатын анықтау, яғни танымдық мүмкіндіктері мен қызығушылықтарын ескеру. Ғылыми материалдарды дидактикалық өңдеуден өткізу, оқушылардың білімді саналы және мықты игеруінің, оқу мен дамуының шешуші жағдайы, олдарды өнімді еңбек етуге дайындау және танымдық әрекеттің жаңа деңгейін - обьективті әлемнің құбылыстарын білуі тиіс. Оқу үдерісін мұқият талдағанда, оның логикасы анық байқалады.

Оқыту оқумен толықтай сәйкеспейді, оқушының шынайы игерген білімі, мұғалімнің оқытқанымен сәйкес келмейді. Оқыту табысты болу үшін, оқу пәні, оқыту және оқу өзара тығыз әрекеттесуі тиіс.

Дұрыс құрылған оқыту сипаттамасының басты белгісі, оның ішкі күшінің қозғалысы. Оқытудың қозғаушы күші, ол оқушының «өсу қиындығы», яғни оқыту барысындағы оқу және практикалық міндеттер мен, оқушылардың игерген білім деңгейімен, танымдық күшінің дамуы арасындағы қарама-қайшылықтар. Оқытудың қозғаушы күші болатын қарама-қайшылық, белгілі бір жағдайда пайда болып, (тікелей немесе келешекте) шешіледі. Маңызды шарттың бірі «мазмұндылық» оқушыларға арналған қарама-қайшылық, яғни оқушының түсінігіндегі қарама-қайшылықтың мағынасы. Оқыту өте күрделі құбылыс болғандықтан, оған алуан түрлі қарама-қайшылықтардың болуы тән.

Оқушылардың саналы және мықты білімі, біліктері мен дағдылары оқыту үдерісінің негізгі бөліктерінің оқу тақырыбына сәйкестігіне және оқу пәнінің аумағында іске асады. Сонымен қатар білімді игеру және оқушының танымдық күшінің дамуы, оқушының орындаушылық, өзбетінше оқуы, көшіре білуі және шығармашылық әрекетіне қатысты болады. Оқушының бастауыш сыныптан жоғары сыныпқа өтуіне байланысты өзбетінше жұмысының мазмұны күрделене түседі. Оқытудың табыстылығына қол жеткізу үшін, оқушының танымдық және практикалық белсенділігін қоздырып, өзбетінше ойлауға, іс-әрекетке, еңбекке үйретуге болады.

Оқытуда білім, білік және дағды түрлі рөл атқарады. Оқытудың мәні, білім, білік және дағдының бірлігін, оқушының жеткен жеке табысын, ойлау құралын және практикалық әрекетін қамтиды.

Біз қозғаушы күшті білдіретін оқытудың жалпы заңдылықтары мен оқытудың даму бағытын анықтадық. Осының бәрі оқыту үдерісінің негізгі бөліктерін және олардың жақсы дамуы жағдайын талдауға мүмкіндік береді.

**Оқушылардың оқуын белсендіру.** Озық мұғалімдер тәжірибесінен оқушыларды оқуға белсендірудің тәсілдері мен құралдарының тығыз әрекеттесуін байқауға болады. Оқудың болашағын көрсете білу, оқушының санасында оқудың қоғамдық мәні мен түрткісін бекітеді. Оқушыларды оқуға түрткілеудің маңызды құралының бірі, сыныптағы ұжымдық пікірдің маңызы зор. Бұл жағдайда мұғалімнің қойған бағасы, оқушының білім деңгейі мен дағдысын нақты бейнелесе, ол маңызды оқу түрткісіне айналады.

Тәжірибелі мұғалімдер оқушының білімін бағалауда шынайы баға беруге тырысады, қойылған баға баланың нақты білім деңгейін көрсетуі тиіс. Олар қойылатын бағаның тәрбиелік мәнін шеберлікпен қолдана біледі: оқушылардың нашар баға алуына жол бермейді. Олар негізгі ережені ұстанады: оқушыдан оқытылған білімді сұрайды; кез келген жұмыста алдыңғы өтілген материалға байланысты оқушыларға қойылатын талаптарды алдын ала ескереді. Мұндай жағдайда оқушылар үнемі жауап беруге дайын болады.

Сонымен, оқушылардың білімді табысты игеруі мен дамуы, олардың танымдық ұмтылыстарының белсенділігі мен интенсивті әрекетіне байланысты болады. Оқушыларды осындай әрекеттерге түрткілеу, өзбетінше оқудың сапасына лайық болмаса да маңызды. Оқушылардың оқуына түрткі тудыру оқыту үдерісінің ішкі қыры, әр бөлігінің және оның міндеттері мен сипатына байланысты, ол іске асып, түрлі формаға енеді.

Оқуға түрткі тудыру оқушының оқу мотивін іске қосып, оның салауатты білімпаздығын бекітеді. Мұғалімнің сабақта қолданатын түрткілеу тәсілдері алуан түрлі. Олардың ішінде сабақта жиі қолданлатындары: қызықты, оқыту логикасы мен оқушыны жаңаны білуге ұмтылдыру, мадақтау; кезекті міндетті орындауды белгілеу және оны орындау тәсіліндерін көрсету, бұйыру.

Сабақта осы тәсілдердің қолданылуын талдау барысында бастауыш сыныптарда оқушыларды қызықтыру мен мадақтаудың өте аз қолданылатыны анықталды; оқыту логикасы және жаңаға қызықтыру, оларды оқу жұмысына белсендіруді бастауыш сыныптан бастап, жоғары сыныпқа қарай қамтуы керек. Түрткі тәсілдері үнемі біз күтетін нәтижені бермейді. Түрткінің мәні оқушыны оқудың мағынасын түсінуіне, белгіленген жаңа міндет пен өз білімдері мен дағдыларының арасындағы қарама-қайшылықтарға назар аударуына, сол себепті, жаңаны білуге ұмтылып, жетіспейтін дағдыларды игеруі, білімін практикалық және теориялық міндеттерді шешуге қолдана білуі жүзеге асырылады.

Оқушылар барлық пәндер бойынша жақсы және озат оқу мүмкіндіктеріне оптимистік көзқараста болады, оқу үлгерімінің төмендігін өздерінің тыңғылықсыздығы мен ынтасының төмендігімен байланыстырады. Олардың оқу мотивтері де алуан түрлі. Оқу үдерісінің мазмұндылығы, оның жоғары идеялық деңгейі, түрлі әдістер мен тәсілдерді қолдану, олардың түрлі оқу мотивтерін тудырады.

Оқушылардың оқу түрткісінің негізгі тәсілдері: білімнің қажеттігі мен оқуға қызығушылығын тәрбиелеу; мұғалімнің бірізді талап қоюы және оқуға жауапкершілік қатынасын тәрбиелеу; оқушыларды оқуға ынталандыруда қоғамдық пікірді қолдану. Оқушының оқу түрткісіне, тек қана жеке тәсілдерді қолданып қана қоймай, бүкіл оқу үдерісін қолдануға болады.

Оқушылардың оқуға түрткісін тудыруда түрлі тәсілдер мен әдістерді өзара тығыз әрекеттестікте қолданудың тиімділігі жоғары болады.

**Оқушының жаңа оқу материалын қабылдауы.** Оқушылардың жаңа оқу материалын қабылдауы, оқу үдерісінің басты бөлігі саналады, оны басқа бөліктермен салыстырғанда, ол жалпы және арнайы белгілермен ерекшеленеді. Оқушылардың нақты заттарды, обьективті әлемнің құбылыстары мен олардың байланыстарының бейнеленуін ойда елестетуі мен түсінігі пайда болады. Бұл бөлік дұрыс қойылса, онда ол құбылыстарды қабылдап қана қоймай, оқушылардың құбылыстың мәнін түсінуі, обьективті әлем құбылыстарының даму заңдылықтарын қабылдауы, олардың ақыл-ойын дамытады.

Оқушылардың оқытылатын құбылыстарды табысты қабылдауы және ойында дұрыс елестетуі, мұғалімнің осы үдерісті басқаруы арқылы жаңа түсініктерді қалыптастырады. Бұл басқару түрлі жолдармен жүзеге асады, оларды атап көрсетсек: ә) оқушының білімі мен тәжірибесінің негізін талдау арқылы, танымдық міндеттерді белгілеу, сонымен қатар кейбір теориялық және практикалық мәселелерді қарастыру; а) оқытылатын заттар мен құбылыстарды оқушыларға көрсету арқылы белгілі логикалық жоспар бойынша мағлұматтар беру; б) оқушылардың қабылдауы, ойда елестете білуі және соған лайық сөздің өзара байланыстарының беріктігін бақылау.

Түсінік танымдық міндет болғанда ғана пайда болады, жаңа түсінікке негіз болатын нақты елестету мен түсініктер қоры болса, оны оқушы саналы түсінетін болады.

Оқушыларды жаңа заттармен және құбылыстармен таныстырғанда, оларды оның дұрыс елестете білуі мен түсініктері, жаңаны қабылдау белсенділіктері, мұғалімнің не айтқысы келгенін білу тілектері пайда болады. Оқушылар осындай қатынастары арқылы жаңаны қабылдайды. Қысқаша айтқанда, оқушыны жаңа материалды қабылдауға дайындауда - оқудың қозғаушы күштерін ескеру керек.

Оқушылардың жаңа материалдарды белсенді және саналы қабылдауы басқа да, көптеген факторлар арқылы анықталады, солардың ішінде мұғалімнің сабақты түсіндіру логикасының маңызы ерекше. Мұғалім оқыту барысында ғылымның кейбір материалдарын белгілі бір логикалық формада түсіндіреді. Дегенмен де, оқушылар белгілі бір ойлау деңгейінде болғандықтан, олардың соған сәйкес қабылдау мүмкіндіктері мен оны саналы игеру мүмкіндіктерін ескеру қажет. Мұғалімнің материалды түсіндіру логикасы ғылымның логикасына сәйкес келетіндіктен, оны оқушының жас ерекшелігіне қарай дидактикалық тұрғыдан өңдеу арқылы іске асыруы тиіс.

Жаңа оқу материалын дұрыс түсіндіру логикасының жалпы белгісіне келсек, ол оқушы санасында бейнеленетін обьектілердің қасиеттері мен белгілерінің, оның ойында дұрыс бейнеленуіне байланысты болады. Оқушыларға жаңа материалдарды түсіндіру логикасының маңызды элементі, ол оқушының санасында елестетіліп, мұғалім қойған сұраққа жаңа түсінігі мен нақты материалды талдау салдарынан логикалық құрылымның пайда болуында.

Оқушылардың жаңа білімді қабылдауымен, оны саналы түсінуі барысында және білімді игерудің басқа кезеңдерінде де, оқушының логикалық ойы қарқынды дамиды, ол өз кезегінде оқушының белсенді бірізді ойлау әрекетіне жағымды жағдайлар жасайды.

Оқушылардың логикалық ойлауына ықпал ететін жағдайлар: оқушы санасында шешуді қажет ететін сұрақтың пайда болуы немесе үйреншікті, қалыптасқан көріністермен және оларға сәйкеспейтін жаңа фактылар арасындағы қарама-қайшылықтарды шешуі; оқушылардың мұғалімнің қолданатын сөздерінің мағынасын нақты түсінуі; олардың оқылатын зат пен құбылыстар туралы нақты елестету көріністері мен түсініктерінің болуы; жаңа материалды түсіндірудің нақты белгіленген, оны жүзеге асыратын логикасының болуы; мұғалімнің оқушы алдындағы қиындықты түсініп, оған жедел, тиімді көмек көрсете білуі.

**Білімді бекіту және оқушыларға біліктер мен дағдыларды игерту.** Білімді жетілдірудің түрлі жұмыстары (бекіту, күнделікті қайталау, қорытынды қайталау) оқу үдерісінде өзара тығыз байланысты болады. Білімді саналы игеру үшін білімді бектіру мен оны күнделікті қайталаудың маңызы орасан зор. Білімді бақылау мен тәжірибеге сүйенсек, оны алғаш рет бекіту, жаңа оқу материалын түсіндіру логикасына сәйкес жүргізілсе, оның тиімділігі ерекше болады.

Білімді күнделікті қайталау, яғни үнемі бұрынғы оқылған материалға оралу, оқушы білімінің беріктігін қамтамасыз етеді, ол түрлі формада іске асады. Оқу материалдарын қайталаудың жиілігі мен логикалық бірізділігі көптеген факторларға байланысты.

Қайталау арқылы оқушының бұрын түсінбеген материалды түсінуге мүмкіндігі болады. Осылайша оқушының жаңа материалды алғашқы қабылдауы мен саналы түсінуі, қайталауды қажет етіп қана қоймайды, сонымен бірге қайталау, алғашқы материалды игергенде жіберілген кемшіліктерді де жояды.

Қорытынды қайталау бұрынғы игерілген материалға жаңаша қарауға мүмкіндік береді және игерілген білімді тиянақтап, оны жүйелеудегі және терең мәнде түсінудегі маңызы ерекше болады.

Озық мұғалімдердің тәжірибесінен белгілі болғандай, біліктер мен дағдыны толық қалыптастыру екі логикалық жоспарда іске асады: ә) игерілген білімді өмірде және а) фактыдан (жалпы өмірден) игерілгенді ережеге қолдану.

Оқушылардың заңдарды, принциптерді, ережелерді, сонымен бірге қажетті біліктер мен дағдыларды игеру үшін, оқушылардың өзбетінше жұмыстарды орындау тәжірибесін қолдану қажет.

Сыныптағы сабақтың табыстылығы индивидуальды оқыту жүргізілгенде артады. Білімді игеру үнемі индивидуальды үдеріс арқылы, ал сыныптағы оқыту фронтальды сипатта жүргізілгендіктен, сыныптағы нашар оқушылардың артта қалуы байқалады. Оны болдырмау үшін алдын-ала оқушыларды оқу материалдарын саналы игеруге дайындау керек. Нашар оқушылардың білімі мен біліктерін жақсартумен қатар, бүкіл сыныптың жалпы білім деңгейін арттыру қажет, ол үшін мұғалім орташа және жақсы оқитын балалармен жұмыс жүргізуі шарт.

Еңбек мәдениетін қалыптастыру үшін, оқыту жоғары идеялық және практикалық бағытта болғаны жөн. Оқу жылының басынан бастап мұғалім оқушыларға оқу еңбегін дұрыс ұйымдастырудың маңызын түсіндіреді, олардың оқу мүмкіндіктеріне лайықты, оқу мазмұнын игерудің тиімді тәсілдерін қолдануды ұйымдастырады.

**Білімді қолдану.** Мектептің оқушылар білімін және жаңаша оқытуды қолдану тәжірибесі, оны өмірмен байланысты жүргізуде, төмендегідей қорытындыға әкеледі.

Білімді практикада қолдану, оны өмірмен байланыстыру әрекеті, оқу үдерісінің барлық бөліктерінде жүзеге асады. Мұғалім оқу материалын түсіндіргенде, оқушы игеретін тақырыптарды өмірмен байланыстырып, оқушының қабылдауын жаттығу арқылы жүзеге асырады. Сонымен бірге білімді қолдана білу, оқу үдерісінің негізгі бөлігіне айналады. Оқушылар шынайы өмірдегі жағдайларды шешуде белсенділік көрсетіп, өз бетінше әрекет ете білуі тиіс. Оның өмірдегі практикалық міндеттерді шешу әрекеті, онан барлық күш-жігерін жинақтауды талап етеді.

Оқу пәндерінен берілетін білім түрлі формада жүргізіледі. Ол білімді игеруді қамтамасыз етіп, оларды практикалық әрекетке дайындаудың маңызды құралына айналады. Білімді қолдану түрлі формада жүзеге асырылады: мұғалімнің оқу-практикалық тапсырмаларын іске асыру, мектеп зертханасы мен өндіріс орындарындағы оқу-практикумдарын жүргізу, қоғамдық пайдалы жұмыс және өндіріс орындарында өнімді еңбек ету.

Білімді қолдану ең алдымен оны игеру барысында басталады. Бұл жолдың жағымды тұстары бар: оқушының жүйелі білімді игеру логикасы бұзылмайды. Білімді игеруден соң, оны қолдану немесе онымен қатар жүреді. Дейтұрғанмен де, оқушылар игерілген теориядан практикаға қарай жүруге әдеттенгендіктен, не нәрсеге біржақты көзқараста болады.

Білім практика жүзінде, қоғамдық пайдалы жұмыста, өнімді еңбекте қолданылады. Оқушылар белгілі бір қоғамдық пайдалы еңбекті атқару немесе өнімді еңбекке араласу арқылы, өз күш-жігерінің тиімділігін арттыруға ұмтылып, еңбектің негізін түсінеді. Осы үдерістерді түсіну үшін оқушылардың білімі мазмұнға, еңбек әрекетінің сипаты мен әдістеріне байланысты болады. Еңбектің ғылыми негіздерін саналы түсінуді қамтамасыз ету үшін, кейбір білім мен міндеттерді мазмұнға ендіру керек.

Оқушылардың білімді табысты игеруін және оларды еңбек әрекетіне дайындау үшін, алған білімдерін практикада кең ауқымда қолдана білулері тиіс.

**Оқушылардың білімін тексеру және бағалау.** Оқушылардың білімін тексеру және бағалау үшін оқытудың жалпы міндеттерін орындай отырып, өзіне тиісті арнайы міндеттерді - оқу көлемін, тереңдігін және оқушының игерген білімнің беріктігін, білімін бағалауды жүзеге асырады. Сонымен бірге оқушыларды жақсы оқуына түрткі тудырады, оқу үдерісін реттеп, білімін жетілдіреді. Оқу үдерісінің осы бөлігінің ерекшелігі, оқушылардың игерген фактыларын, түсініктерін, біліктері мен дағдыларын мұғалім толықтай тексеріп бағалайды. Нәтижелі тексеру жүргізу үшін оқушылардың білімін бекіте отырып, жаттықытыру барысында игерген білім, біліктері мен дағдыларын тексеруге, олар үнемі дайын болулары тиіс.

Білімді бақылау және бағалау маңызды оқыту рөлін атқарады. Бірақта бұл бөлік, оқыту оқыту үдерісінен басқаша жүреді. Мұғалімнің оқытуы мен тікелей беретін тапсырмасы, жаттығуларды орындатуы, бұл бөлікте ондай рөл атқармайды. Оның орнына мыналар қолданылады: оқушының берген жауатпары мен орындаған бақылау жұмыстарындағы жетістіктері мен жіберген қателіктері талданады; берілген жауапты, шығарылған есепті бағалау, жазылған диктантқа берілген бағаны негіздеу; оқушылардың білімін арттыру және жіберген қателерінен арылу үшін кеңес беру.

Оқушылардың білімін тексеру және бағалау оқу үдерісінің ерекше бөлігі, оның өзіне тән логикасы бар, ол пәннің және түсіндіретін тақырыптың логикасына сәйкес келмейді. Тексеру логикасының жоспары, тексерудің оқу үдерісіндегі белгілі бір тақырыптың алатын орнына байланысты болады. Білімді тексеру мен бағалаудың шынайылығы, оқушылардың білім, білік, дағдыларына жан-жақты көзқасарпен қарауды қажет етеді. Теориялық білімді тексеру үшін оқушыға есеп шығарту және практикалық тапсырманы орындату, білімді дұрыс бағалауға және оны жетілдіруге көмектеседі.

Бірізді фронтальды-тақырыптық тексерудің мақсаты - оқушыға оқытылатын бөлім, тақырып материалдарының логикасының дамуын терең игерту. Оқытудағы маңызды рөлді білімді тексеру мен бағалаудың ойландыратын түрлері - оқушылардың тапқырлығын анықтау, қойылған міндетті шығармашылықпен шешу атқарады.

Білімді тексеру мен бағалау барысында білім жетілдіріледі. Дұрыс белгіленген тексеру, ол мұғалімнің логикаға негізделген нақты және бірізді сұрақтары, оқушылардың жеткен жетістіктерін обьективті бағалауы - оқушылардың білімін жетілдіріп, танымдық күштерін дамытады.

Дұрыс қойылған сұрақ оқушы жауабын нақтылайды. Оқушының жауабын түзетудің түрлі жолдары бар. Кейде оқушының жауабына мұғалімнің аң-таң болып қалуы, оқушы үшін жеткілікті тәсіл болады. Егерде ойлау үдерісінің барысында оқушы жауабында күрделі қателік жіберілсе, онда оқушының жауабына қарама- қайшы келетін тәсіл арқылы қатесін түзетуге болады.

Кейбір оқушылар үшін ауызша жауаптан жазбаша жауап беруге ауысу қиындық келтіреді, өйткені жазбаша жауапта оның дұрыстығы немесе қателігі туралы мұғалімнен белгі ала алмайды.

Ауызша және жазбаша тексерумен қатар, білім мен дағдыны практикалық тұрғыдан тексеруге болады: құралдарды дайындап, тәжірибе жүргізу, өмірлік мысалдар арқылы есеп шығару, жерді өлшеу (күрделі емес) және т.б.

Білім, білік, дағдыны жетілдіру үшін жіберілген қателермен жұмыс жүргізудің маңызы зор. Ол оқушының белсенді және өзбетінше жұмысы арқылы орындалса, пайдалы болмақ.

Оқушылардың білім, білік, дағдыларын және оқу үдерісінің кез келген бөлігін тексеру және бағалау, оқушылардың танымдық күштерін әсіресе ойлау, сөйлеу және ес-жадысын дамытады. Оқушының осындай сапаларын дамытуға жағымды ықпал ететіндер: білімді тексеру сабақтарының негізделген логикалық жоспары; оқушылардың логикалық ойлауын дамытатын (салыстыру, теңестіру, классификациялау және т.б.) тапсырмалар мен сұрақтар; оқушыларды өзбетінше ойландыратын және шығармашылығын дамытатын сұрақтар мен тапсырмалар.

**Михаил Николаевич Скаткин**

Михаил Николаевич Скаткин кеңестің көрнекті ғалым-педагогы КСРО Педагогика ғылымдар академиясының корреспондент-мүшесі. Оның дидактикаға ұсынған принциптер жүйесі ғылымилық пен коммунистік идеялылық, оқытуды коммунизм құрумен байланыстыру, саналылық, жеке тұлға мен ұжымның мүддесін үйлестіру болды. М.Н.Скаткиннің іргелі еңбектерінің бірі – «Қазіргі дидактика мәселелері».

**Қазіргі дидактика мәселелері**

**Автордан**

Орта білім берудің мазмұны мектеп түлектерінің білімдерін жоғары оқу орындарында жалғастыруына байланысты құрылған еді. Ендігі, міндетті жалпы орта білім беру, мектеп түлектерінің еңбек әрекетіне араласуын талап етеді. Осы мәселелер білім мазмұнының міндеттерінде қалай іске аспақ?

Көпшілікті мектептегі оқудың оқушыларға жүк түсіріп, шаршауға шалдықтыратыны алаңдатады. Оны қалай жеңілдету керек? Бағдарламалар мен оқулықтарға кіретін жалпы және политехникалық білім беруге қажетті мазмұнды қалай таңдауға болады?

Коммунистік құрылысқа өзіндік бастамасы және шығармашылық қабілеті бар жұмысшылар керек болғандықтан, мектеп оқушыларын шығармашылық тұрғыдан ойлауға оқыту қажет. Мектепте қалыптасқан оқыту үдерісі, оқушылардың дайын білімді қабылдауына құрылғандықтан, олар соны қайталайды. Олардың шығармашылық тұрғыдан ойлануы үшін олардың танымдық әрекеттерін қалай белсендіру керек?

Оқудың сапасы оқушының оқу қызметіне қатысуына байланысты қалыптасады. Олар неғұрлым оқу қызметін жақсы игеретін болса, соғұрлым олардың оқу еңбегі сапалы болады. Оқуға ынта-ықыласы жоқ оқушыларды оқытудың қиындығын мұғалімдер біледі. Оқушылардың оқуға ынтасын арттыру үшін мұғалім қандай құралдарды қолдануы тиіс?

Бұл кітапта осындай ізденістер туралы айтылады. Автор біртұтас дидактикалық білімді баяндауды мақсат етпейді, олар педагогика курстары мен жоғары оқу орнының дидактикасы мен техникумдардың оқу құралдарында берілген. Кітапта көкейкесті дидактика мәселелері мен жалпы қауымға қызығушылық тудыратын мәселелер қарастырылады.

**Жалпы білім беретін мектептің әлеуметтік қызметінің өзгеруі.** Міндетті орта білімнің жүзеге асуына байланысты мектеп түлектерінің көпшілігі жұмысқа орналасатын болды. Ал, білім мазмұны мен оқу бағдарламаларының көлемі бұрынғы қалпында қалды. Сондықтанда орта білім берудің педагогикалық мақсатын қайтадан анықтап, соған сәйкес бағдарламадағы білім көлемін, оқу пәндерін, оқыту әдістерін, сыныптан тыс жұмыстарды және т.б. өзгерту қажеттігі пайда болды.

Мектеп түлектерінің көпшіліктері жоғары оқу орындарына оқуға түсетін болды. Мектептің оқу жоспарындағы көптеген пәндерден жоғары оқу орнына түсу үшін емтихан тапсырылатындықтан, олар мазмұны жағынан күрделеніп, басқа пәндерге зиянын тигізді. Жеке тұлғаны жан-жақты дамытатын дене шынықтыру, музыка, сурет пәндері арқылы оқушыларды болашақ өмірге және еңбекке дайындау ескерілмеді. Осыған орай мектептің әлеуметтік қызметінің өзгеруіне байланысты, оқу материалдарын іріктеуге мейілінше көңіл бөлінді, әрбір білімді адамға оның таңдайтын мамандығына қарамастан, қажетті білімді меңгерту көзделді. Жоғары оқу орындарына түсетін оқушыларға мектептерде арнайы факультатив сабақтар мен жоғары оқу орындарында дайындық курстары ашылды. Бұл қосымша материалдарды жалпы білім беретін мектептің бағдарламаларына қосу міндетті болмауы тиіс, сөйтіп оқушылардың оқу жүктемелерін жеңілдетіліп, барлық оқушыларға білім мазмұны түсінікті болуын ескеру қажет болды.

Өмірдің жаңа талаптарына сәйкес оқушыларды дамыта оқыту мен тәрбиелеу қызметі күшейтіліп, оның білім мазмұнында, оқыту әдістері мен оқыту формаларында және оны бағалау өлшемдерінде орын алуы белгіленді. Дидактика осы мәселелерді шешуді қолға алды.

**Білім мазмұнын жетілдірудің кейбір мәселелері.** Оқу жүктемесінің күрделілігі педагог, психолог, дәрігерлердің зерттеулерінде толықтай ашылып көрсетілді. Ол оқушылардың уақытын шектеп, таза ауада болуын, спортпен, дене еңбегімен шұғылдануына, ұйқысын қандыруға нұқсан келтірді. КСРО Педагогикалық ғылымдар академиясының және КСРО Медицина ғылымдарының академиясы, Латвия ССР-нің (1971) денсаулық сақтау және оқу-ағарту министрліктерінің біріккен сессиясындағы баяндамада оқушы денсаулығының функционалдық ауытқуы, әсіресе жүрек және қан тамыры мен жүйке жүйелерінде байқалатыны айтылды.

Оқу жүктемесінің ауырлығынан, оқушылар берілген оқу материалдарын меңгере алмағандықтан, үй тапсырмасын орындамайды, соның салдарынан білімдерінде кемшіліктер көп кездеседі. Сонымен бірге баланың дүниетанымын дамытатын, сыныптан тыс уақытта кітап оқуына да мүмкіндіктері болмайды. Сабақтың қиындығы оқушыларды өзіне деген сенімнен айырып, оқуға ынтасын төмендетеді.

Оқудың қиындығынан оқушылар өздірінің ұнатқан істерімен, техника, спорт, өнер, үйдегі және қоғамдық жұмыспен айналысуға уақыттары жетпейді.

Оқудың қиындығы түрлі себептерге байланысты, соның бірі - білім мазмұнындағы кемшіліктер. Коммунистік партияның Орталық Комитетінің және КСРО Министрлер Кеңесінің (1977) қаулысында «мектептің оқу бағдарламалары мен оқулықтарында артық ақпарат пен онша маңызды емес материалдар орын алғандықтарын, олардың оқушылардың өздігінен шығармашылық жұмыспен айналысуына кедергі келтіретіні» көрсетілді.

Үнемі баспа беттері мен педагогикалық жиналыстарда басқа да кемшіліктер көрсетілді, олар: еңбек, дене шынықтыру, эстетикалық тәрбиеге аз мөлшерде уақыт бөлінетіні туралы, пәндер арасында байланыстардың болмауы, әр пәнде бір тақырыптың бірнеше рет қайтадан қайталаудың кездесетіні, жеткілікті деңгейде мектеп курстарында политехникалық және тәрбиелік бағыттардың және оқушының өзбетінше дамуына және шығармашылығын дамытуға түрткі тудыратын сұрақ-тапсырмалардың аздығы және т.б.

Білім мазмұнындағы басты кемшіліктердің бірі – орта білім және политехникалық білім беру теорияларының зерттелу деңгейінің төмендігінен болды.

КСРО Педагогикалық академиясының жалпы жиналысындағы мектептің жаңа білім мазмұнына көшуге арналған қорытынды баяндамасында КСРО Педагогика ғылымдар академиясының академигі И.Д.Зверев былай деді: «Ғылыми-педагогикалық мәселелерді зерттеудің біраз жетістіктеріне тоқтала отырып және мектеп практикасында жаңа мазмұнға өтуде әлі де болса шешімін таппаған мәселелер мен қиындықтар бар екенін мойындауға тура келеді. Бізді қазіргі педагогикалық теория толық қанағаттандырмайды, сонымен қатар оған прогностикалық қызмет пен мектеп дамуының болашағын негіздеу жүктеледі».

Мектептегі пәндердің оқу материалдарын іріктеу эмпирикалық деңгейде жүргізілетінін кеңес авторларымен бірге, социалистік елдің педагогтары да көрсетіп отыр.

Білім мазмұнындағы кемшіліктерді жою екі бағытта жүргізілді: біріншіден, оқу жүктемесі, оқу жоспары, бағдарламалары мен оқулықтарына жартылай өзгерістер ендірілді, екіншіден, орта және политехникалық білім берудің теориясын зерттеп, келешекте білім мазмұнын жаңарту көзделді..

Соңғы жылдары оқу жүктемелері азайтылып, еңбекті оқытуға IX –X (XI) сыныптарда аптасына 2 сағаттан 4 сағатқа көбейтіліп, барлық сыныптарға арналған еңбек пәнінің оқу бағдарламасы жасалып, артық материалдар бағдарламалар мен оқулықтардан алынып тасталды.

Осыған дейінгі кезеңде мектептің білім мазмұны оқу пәнінің автономды бөліктерінен құралды, оның әр қайсысы ғылым негіздеріне немесе жоғары білім курсына сәйкес шақталған болатын.

Білім мазмұнын анықтау көп жағдайда ғалымдарға тапсырылғандықтан, олар мектептің мақсатын, оқушының жас ерекшелігін, оқыту заңдылықтарын ескермей келді. Әр бағдарлама мен оқулықтың авторлары пәннің ғылыми мазмұнын түрлі мысалдар арқылы беруді көздеді. Соның нәтижесінде оқулық мазмұны ұлғайды.

Оқулық – қарапайым деректер жиынтығы емес, белгілі ғылым саласының энциклопедиясы да емес. Ол оқыту үдерісінің сценарийі. Мұндай сценарий педагогикалық талаптарға сай – білім беру мақсатына, балалардың жас ерекшеліктері мен оқудың заңдылықтарын ескеруі тиіс. Тек осы талаптар сақталғанда мұғалім мен оқушының өзара әрекеттерін бағыттауға болады, сонымен қатар, оқыту үдерісі үш маңызды қызметті жүзеге асырады: білім беру, тәрбиелеу және дамыту. Осы педагогикалық міндеттерді шешу үшін, тек арнайы ғылыми саланы ғана білу, кемшілік саналады.

Әрине, ғалымдарды әр ғылым саласына сай, мектеп курстарының мазмұныны құруға қосуға болады. Оларды ғылым негіздерін іріктеуге, оны дидактикалық тұрғыдан өңдеуге, оны тым қарапайым етпеуге және т.б. пайдалануға болады. Мұндай жағдайда әрі ғалым, әрі әдіскер, мектептің қоятын талаптарын білетіндер де кездеседі. Сонымен қатар әдеби дарындылары да болады. Бір адамның бойында барлық қажетті сапалардың жинақталуы, әрине жиі кездесе бермейтіні аян. Ал, осындай қабілеттері бар мамандар болмаса, онда оқулық жазуды тек қана бір ғалымға тапсыру арқылы, біз онан құнды бағдарлама мен оқулық талап ете алмайтынымыз анық. Осылайша біз ғалым-мамандарды өзіміз жалған жолға қойып, оқулықты «дұрыс жазбады» деп сынға аламыз.

Осындай жағдайлар мектеп курсын құрастыруда американдық педагогтар арасында да кездеседі. В.В.Краевскийдің «Оқытуды ғылыми негіздеу мәселесі» монографиясында М.Клайнның мақаласында математика бағдарламасының жобасын жасаған профессорларға сын пікір білдіргені көрсетілген. «М.Клайн былай дейді, математика бағдарламасының жобасын жазған профессорлар, педагогикалық мәселелерді ескермеген. Ғалымдар өздері ізденген ғылым саласында зерттеулер жүргізіп, профессор дәрежесін алғандарымен, олардың сол ғылыми дәрежелері олардың педагогикалық қабілеттерін көрсетпейді, сондықтан бағдарлама жазуда педагогикалық білім керек; көптеген ғалымдар жоғары оқу орнын бітіргеннен кейін, орта мектеп туралыі мүлде ештеңе білмейді. Автордың пікірінше, олардың педагогикалық біліктілігі жоқ. Олардың өзі математиканы ұзақ жылдар түсіну үшін ізденеді, сөйте тұра өздерінің түсініктерін жас балаларға тез беруді көздеп, өздеріне жақсы таныс дедуктивтік сипаттағы әдісті қолданбақшы болады, ал балалардың математикалық ойлауын дамыту және математикалық анықтамаларды түсініп, оны шеше білуге оқытуды ойламайды».

Мектептегі білім мазмұнының жалпы мақсатын анықтағанда, мектеп коммунистік қоғам құрлысшыларын жан-жақты дамытып, өмір мен еңбекке дайындайтынын ескеруі қажет.

Мектептің оқу жоспарын жетілдіруде, тұлғаны жан-жақты дамыту идеясы бірізділікпен жүзеге асырылып, оқушыларды өмірге және еңбекке тәрбиелеуі тиіс.

Адамды зерттеген ғалымдардың анықтаған іргелі заңдылықтары: адамның дамуы әрекет және қарым-қатынас барысында жүзеге асады. Оқушыларды дамыту үшін оларды түрлі іс-әрекеттерге араластыру керек, мектеп ішінде және мектептен тыс уақытта олардың қарым-қатынастарын тереңдетіп, оларды өндірістік ұйымдар мен ересектердің ұйымдастырушылық-экономикалық қатынастарына дейін кеңейтуді жүзеге асыруға болады.

Оқушыларды жан-жақты дамытудың іс-әрекет түрлерін өз кезінде көрнекі кеңес педагогтары С.Т.Шацкий, А.С.Макаренко, В.А.Сухомлин ский және т.б. анықтап, тәжірибеде тексерген: ол ақыл-ой еңбегі (оқу қызметі), дене еңбегі және өнідірістік еңбек; дене күшін дамытуға бағытталған іс-әрекет және денсаулықты нығайту (қимылды ойындар, спорт, туризм); өнерді игеру; әлеуметтік әрекетке баулу (оқушылардың өзін-өзі басқару органы, октябрят, пионер, комсомол ұйымдарының жұмысы және т.б.).

Осы іс-әрекеттердің бәрі болашақ оқу-тәрбие жоспарында жүзеге асырылады. Мұндай жоспар тек сабақта ғана емес, сабақтан тыс уақытты да жүргізілуі қажет. Бүгінгі оқу-тәрбие жоспарының ерекшелік тері осындай. Бұрынғы оқу жоспарында бұлардың ескерілмеуінің себептері болды, өткені оқу екі немесе үш ауысымда жүретін еді.

Қазіргі қоғамның әлеуметтік-экономикалық мүмкіндіктері және мектеп қызметінің өзгеруіне байланысты, алғы шепке оқушыларды өмірге және еңбекке дайындау мәселесінің шығуы, бірнеше ауысымды оқудың жойылуы, оқушыларға мектепте толық күн болу мүмкіндігінің тууы, тек сабақтағы ғана емес, сабақтан тыс уақыттағы іс-әрекеттерін дамыту, мектептің оқу-тәрбие жұмысын бір жоспар арқылы жүзеге асырды.

Балалардың мектепте толық күн бойы болуы, олардың қазіргі оқу-тәрбие жоспарында белгіленген іс-әрекеттерін жүзеге асыруға мүмкіндіктер берді. Қазіргі оқу-тәрбие жұмыстарын біріктірген оқу жоспары оқушылардың жан-жақты, үйлесімді дамуына мол мүмкіндіктер жасады.

Мысалы, Мәскеудің № 544 мектебінің апталық жұмысы шартты түрде алты басты циклге бөлінді:

1) жалпы білім беретін оқу жұмысы циклінің құрамында барлық жалпы білім беретін пәндер, барлық пән бойынша үй тапсырмаларын орындау және ғылыми-танымдық үйірмелердің жұмысы қарастырылды;

2) еңбекке оқыту және тәрбиелеу циклінде еңбек сабақтарын, өндірістік еңбекпен және техникалық шығармашылықпен айналысуды белгіледі;

3) дене тәрбиесі циклі, дене шынықтыру сабақтарын және күн тәртібіндегі қосымша дене шынықтыру сабақтарымен бірге, спортпен шұғылдануды іске асырды;

4) эстетикалық тәрбие циклі, сурет, ән сабақтары және ритмика, музыка, театр үйірмелерінің жұмыстарын жүргізді;

5) қоғамдық-саяси іс-әрекет циклі, комсомол ұйымының жұмыстарымен, пионер, октябрят жиындары, линейкалар, кезекшілік, жиналыстар, т.б. айналысты;

6) санитарлық-гигиеналық шаралар циклі, дұрыс тамақтану және ұйқтау, бос уақытты тиімді өткізу, өзін-өзі күту, серуендеу, үзіліс жасау, ойын, кітап оқу және т.б.жүргізді.

Мектептегі толық күн мәселелерін шешу, әрине идеалдан алшақ болғанымен де, оқушылардың оқу-тәрбие жұмысын педагогикалық тұрғыдан тиімді ұйымдастыру жолдарын жетілдіру ізденістерін жүргізді.

Біздің өткен тәжірибеміз бен теориялық ізденістеріміз жалпы білім беретін мектепте оқушының дүниетанымын қалыптастыру қажеттігін көрсетті. Дүниетануды қалыптастыру шындықтың анализі мен синтезінің арқасында құрылады. Дүниенің тұтастығы материяның кейбір түрлерінің қозғалысын жүйелі талдауды қажет етеді: тірі және өлі табиғат, адамзат қоғамы, ойлау. Осылайша аналиткалық талдау, оқу жоспарындағы пәндік құрылым арқылы іске асады, соған орай обьектінің құрылымы анықталады. Мысалы, физика курсы механика, молекулярлық физика, электродинамика, тербелістер мен толқындар, атом ядросының физикасы болып бөлінеді. Биология курсы - ботаника, зоология, адам анатомиясы, физиологиясы және гигиенасы, жалпы биология.

Оқу жоспарының пәндік құрылымының өзіне тән қауіпті тұстары да бар, біртұтастық бөліктерге бөлінгеннен кейін көрінбей қалады. Осындай қауіптен сақтану үшін оқыту мазмұнын синтездеп, яғни жинақтап, бөліктерді кіріктіріп, біртұтастыққа келтіру қажет. Осыны қамтамасыз ету үшін оқу жоспарына жалпылама сипаттағы пәндер ендірілген (мәселен, қоғамтану, жалпы биология). Түрлі пәндердің мазмұнындағы пәнаралық байланыстарды жетекші материалдармен қосып, ғылымның басты идеяларына біріктіру және ең маңыздысы, категориялар арқылы ойлауды қалыптастыру, сонымен қатар политехникалық оқыту мен өндірістік еңбекті байланыстыру іске асырылады.

Осындай синтездеу әдісі қазіргі білім мазмұнында берілмеген. Осы кемшілікті жойып, шындықты тануда анализ бен синтезді, яғни талдау мен жинақтауды жеткілікті түрде қолданып, оларды үйлестіруді іске асыра білу керек.

Жас ұрпаққа мәдениет элементтерін меңгерту мақсатында педагогика ғылымдарының докторы И.Я.Лернедің жүргізген зерттеулерінің нәтижесі бойынша, оның құрамындағы төрт жалпы элементті көрсетуге болады: ә) бұрыннан қоғамда анықталған табиғат, қоғам, ойлау, өндіріс және әрекет туралы; а) әрекеттің белгілі тәсілдерін жеке тұлғаның меңгеру тәжірибесі, білігі мен дағдысы; б) шығармашылық тәжірибесі, қоғам алдында пайда болған жаңа мәселелерді шешудегі ізденіс әрекеті; в) айналаға, бір-біріне қарым-қатынас қалыптары, яғни ерік, мораль, эстетикалық, этикалық, эмоциялық тәрбиелілігі.

Әр элемент өзіне тән арнайы қызмет атқарады.

Сонымен білім мазмұнына мәдениетті қайталап дамыту үшін аталған мәдениет элементтері де ендірілуі керек.

Дидакттар мен әдіскерлер осы мәдениет элементтерін білім мазмұнына қандай формада кіргізуге болатынын анықтаулары тиіс.

Бағдарламада мәдениетке байланысты фактылар, түсініктер, заңдар, принциптер, болжамдар, теория мен әдістер және меңгерілетін ғылымның тілі көрсетіліп, әр сыныпта олардың жас ерекшеліктеріне лайық берілуін тереңдету қажет.

Бағдарламалар мен әдістемелік құралдарда үш түрлі білік, дағды анықталуы қажет: ә) пәндік; а) жалпызияттық (ақыл-ой әрекет тәсілдері); б) оқу әрекетінің дағдылары, өзбетінше оқу.

Бағдарламада шығармашылық іс-әрекет тәжірибесі танымдық ізденіс міндеттері түрінде беріліп, оны оқушылар нақты пән материалдарында шешеуді үйренулері керек.

Көрсетілген мәдениет компоненттері тек бағдарламада ғана емес, сабақтан тыс жұмыстарда да орын алуы шарт.

КСРО Педагогика ғылымдар академиясының корресопдент-мүшесі Н.Ф.Талызина білім мазмұнының ұлғаюын талдай келе, әр оқу пәніндегі тақырыптық бөлімдердегі «құрылымдық элементтерді, соған сәйке сол пәннің жеке құбылыстарын көрсететіндерін бөліп, инвариант ретінде көрсету қажеттігін айтады. Сондықтан бір саладағы жеке құбылыстарды жекелеп талдаудың қажеттігі болмайды. Олардың тек кейбіреулерімен шектеліп, белгілі бір қырларындағы ерекшеліктерін зерттеп қана қоймай, оны туғызған белгілі бір себептің мәнін көрсетуге болады. Сонымен қатар, мысалдар арқылы сол жүйеге кіретін нәрселер мен құбылыстарды конструкциялау әдістерін ашып көрсету керек».

Оқу бағдарламасының мазмұнында дамытушылық пен тәрбиелеушілік қызмет мейілінше күшейтілуі тиіс.

Академик А.Минц орта және жоғары мектептің мазмұнын жетіліру үшін ғылымның басты идеяларын тереңдетіп оқыту мәселесіне тоқталды. Оның пікрінше, принципиальды мәселелер (соның қатарында физика, химия, биология) бұрынғыға қарағанда, негізделіп оқытылуы тиіс, ал аса маңызыды емес мәселелер, өзгеріске ұшырайтын деректер мен хронологиялық атаулар, экономикалық көрсеткіштер оқушы жадысына, оқулықтағы «пайдалы көлемге» жүк түсірмеуі керек.

Оқулықтағы артық материалдар жалпы білім беруге нұқсан келтіреді.

Сонымен оқу пәндеріне қажетті мазмұнды іріктеу, білім берудің мақсатында көрінуі, ешбір күмән тудырмайды. Бірақта сол маңыздыны іріктеу оңай болмайды: оқу материалдарын іріктейтін әдіс, қазірге дейін ғылыми негізделіп анықталмағандықтан, ол субьективтілікке және волюнтеристікке жол береді. Дидакт-ғалымдар мазмұнды іріктеп алатын бастауларды және олардың принциптері мен әдістерін анықтап, оның ғылымилығын негіздеуі керек. КСРО Педагогика ғылымдар академиясының жалпы педагогика ғылыми-зерттеу институтының жалпы дидактика мәселелері зертханасы осы мәселенің төңірегінде жан-жақты зерттеулер жүргізді (жетекшілері – В.В.Краевский мен И.Я.Лернер).

Оқу пәндерінің мазмұнын қалыптастыратын бастаулар (тек олар ғана емес) әр пәннің аясындағы жеке бір ғылым немесе ғылымдар тобы (физика, химия, биология, география, тарих және т.б).

Тағы бір маңызды бастаудың бірі - іс-әрекет, ол әсіресе тіл, әдебиет, сурет, сызу, музыка, еңбек тәрбиесі, денешынықтыру пәндерінің құрамын анықтайды. Бұл пәндерде ғылым негіздері берілмейді, мұнда іс-әрект түрлері мен ережелері көрсетіледі.

Оқу пәнінің мазмұнын құрастыру үшін оқыту үдерісін жақсы білу қажет. Ол оқу пәнінің құрылымын, бірізділігін, іс-әрекет ережелерін анықтауға көмектеседі.

Оқу пәнінің білім мазмұнын құрастыруда психологиялық білімнің маңызы зор, ол тұлғаның психологиялық құрылымын және оқу барысында оқушы бойында қалыптасатын іс-әрекеттің тетіктерін сипаттайды.

Оқыту курсында бекітілген, оқу пәнінің ғылыми негізделген мазмұны, тек қана әр пәнге сәйкес ғылыми негіздермен шектелмеуі тиіс.

Оқу мазмұнының материалын іріктегенде логикалық бірізділік пен әдісті қолдану процедурасына қатысты айтатын болсақ, онда іріктеу «жоғарыдан» басталады - оқушының мектеп бітіретін кезеңінде, оның санасында қазіргі әлемнің суреті қалыптасуы тиіс. Бұл әлемнің суреті, ол өлі табиғаттың маңызды теориялары (әлемнің физикалық, химиялық суреті), биологиялық теориялар, қоғамның даму теориясы, таным теориясы. Бұл теориялар тек орта мектепте ғана емес, жоғары мектепте де оқытылады. Сондықтанда бұл теориялардың тереңдетілуі мен құрылымын орта және жоғары мектепте қалай оқытылатынын анықтап алу қажет. Бұл жерде ғалым мамандардың консультациялары, мектеп тәжірибесінің анализі және баламалы эксперименттер жүргізуді көздеген абзал. Осылайша жалпы білім беру мақсатын күрделендіретін мүмкіндіктерден сақтануға болады.

Мектеп курсында оқытылатын әр бір теория белгілі заңдар, принциптер мен түсініктерге негізделеді. Оқу пәнінің мазмұнын анықтауда теорияны саналы түсінуге мүмкіндік беретін белгілі заңдар, принциптер мен түсініктер іріктеледі. Демек, әр заң мен түсінік нақты құбылыстың ақиқаттығын анықтайды. Мектепте оқытылатын теорияларда типтік ғылыми фактылар алынады, сондықтанда оның сыртқы құбылысы, ішкі мәнін көрсететіндей болуы тиіс.

Оқу материалдарында көрсетілген логиканы кесте-сызба арқылы беру пайдалы болмақ. Мұндай кесте-сызбалар мазмұндық компоненттердің иераихиясын және курстағы жалпы логикалық құрылымды, әр фактыны бақылау қажеттігін, түсінігін, заңдылығын, принциптерін көрсетеді. Оқу пәніннің мазмұнын құрастырудың осы кезеңінде әдіскерлер мен ғалым-мамандар, психологтар оқыту практикасын қорытындылау негізінде баламалы эксперимент жүргізе алады.

Ғылыми материалдарды осылайша іріктегеннен кейін, оны оқытудың бірізділігін анықтайды. Бірізділікті сақтауда басқа пәндермен байланыстары ескеріледі. Курсты бірізділікпен оқыту сол ғылымның логикасына ғана лайық болып қалмай, түсініктердің қалыптасу заңдылықтарына және оқушылардың жалпы дамуына негізделеді.

Политехникалық білім беру мазмұнын құрастыру логикасы мен әдісін П.И.Ставский зерттеді. Ол политехникалық білім берудің мақсаты мен мазмұнын ғылыми негіздеуде тұлғалық-әрекеттік бағытты ұстанды.Ондағы мақсат тұлғаның белгілі бір қырларының сапалары мен қатынастары түрінде беріледі, ал мазмұнның моделі – жеке тұлғаға тән осы сапалар мен қатынастарды іске асыратын іс-әрекеттер жиынтығы түрінде береді. Бұл тұлғалық-әрекеттік бағытта құрылған поитехникалық білім беру мен тәрбие, тұлғаны біртұтас қалыптастырмайды, тек қажетті көрсетілген іс-әрекеттерді өзіне тән құралдар арқылы қалыптастырады. Қорыта келе, политехникалық оқыту да, тәрбие де – тұлғаны жалпы тәрбиелеуді немесе білім беруді жүзеге асырады.

Автор жалпы білім беретін мектептің оқушыны белгілі бір жұмысшы мамандығына дайындаудың қажетсіздіген айтады. Мектеп жеке тұлғаны жалпы еңбекке және жан-жақты дамыған тұлға тәрбиелеуі керек. Мұнда индустриялық типтегі жалпы әрекетті қалыптастыру маңызды.

Сонымен, автор индустриалық жұмысшының жалпы әрекетін, политехникалық оқытудың иделды мазмұндық моделін, оны жүзеге асыратын принциптерін анықтады. Оны жүзеге асыру үшін принциптермен қатар, оны іске асыратын әдістер қажет. Ол әлі зерттеліп жатыр. Нәтижесінде мектепте политехникалық оқытудың ғылыми негізделген нақты моделін, оқушының политехникалық іс-әрекеттерінің жиынтығын және онда қызмет ететін политехникалық білім жүйесі мен қарым қатынастарды құруға болады.

Келесі зерттеу кезеңінде бұл политехникалық іс-әрекеттерді «генетикалық қатарға» қойып, оны оқушының мектептегі оқу жылдарын қамтитын оқу әрекеттеріне бөлу. Автор еңбек пәні цикліндегі пәндердегі іс-әрекеттерді жүйелеу принциптерін негіздеді.

**Оқыту үдерісін жетілдіру жолдарын іздестіру.**  Дидакттар психологтармен бірге оқытудағы жадыға күш түсіретін жаттанды әдістің орына, шығармашылық танымдық әрекетті дамыту жолында ізденістер жүргізуде. Оқушыларға қойылатын міндеттерді шешу үшін оларға дайын жауаптар берілмейді: бұл жағдайда оқушылар жауап табу үшін ізденіп, өздері ойлануға тиіс. Соңғы жылдары И.Я.Лернер, М.И.Махмутов білімді өзбетінше іздеу, шығармашылық ойлауды дамыту үшін танымдық іс-әрекетті белсендіретін проблемалық оқытуға ерекше назар аударып зерттеуде.

Бұрынғы кезеңдегі дидактикада мұғалім бағдарламада көрсетілген материалдың бәрін жүйелі түрде түсіндіретін. Осындай түсіндірілген материалдан кейін, оқушыларға өзіндік тапсырма орындататын, ондағы мақсат түсіндірген материалды бекіту және дағдыны жаттықтыру. Енді мұның бәрі өзгеріске ұшырады: дидактика бағдарламадағы барлық сұрақты түсіндірмейді және барлық білімді жүйелі және дайын күйінде баяндамайды, оның бір бөлігін оқушының өзбетінше ізденуіне қалдырады; дайын білім берудің орнына, оқушылар алдына проблемалық мәселелер қояды.

Біртұтас оқыту жүйесінде проблемалық оқытудың нақты орны мен көлемі әлі анықталған жоқ. Ол үшін барлық пәндер бойынша зерттеу жүргізіп, курстың арнайы мазмұны мен оқушылардың жас ерекшеліктері ескерілуі керек.

Сонымен қатар оқушылардың түрлі анықтамалық кітаптарды қолдану дағдыларын қалыптастыру қажет.

Педагогика ғылымдар академиясының корреспондент-мүшесі Ю.В.Шаров: «Бірнеше ондаған жылдар бойы қоғамдық-саяси және педагогикалық басылымдарда мектеп жұмысының нәтижесін бағалау сынға алынып келе жатқаны белгілі. Мектептегі оқу үлгерімін пайызға шағу маңызды көрсеткіш болғанымен, ол жұмыстың тек бір қырын ғана сипаттайды. Білім бойынша мектеп бірінші орынға шыққанымен де, оқушылардың еңбек және эстетикалық тәрбие сапасы төмен. Бірақта оған көңіл бөлінбей келеді. Мектептегі оқу үлгерімінің көрсеткіштерінде оқушылардың адамгершілік, эстетикалық дамуы, еңбекке дайындықтары, кәсіби қызығушылықтары да ескерілуі керек» (Учительская газета, 1976, 19 август).

Мектепте бағдарламалық оқытуды қолдану мәселесін талдау қажет. Бірнеше жылдар бұрын біз бағдарламалық оқытуды мектепке ендіру туралы пікр айтқан едік. Бағдарламалық оқытуға түрлі пікірлер айтылып, қазір оған қызығушылық төмендеді. Солай болғанымен де, бағдарламалық оқытудың құнды дидактикалық мүмкіндіктері бар, оларды ескеру керек..

Бағдарламалық оқыту оқушының шешетін оқу міндеттерін нақты анықтап, тақырыптың мазмұнын игеруге мүмкіндік береді.

Бағдарламалық оқыту сынып оқушыларының өзбетінше белсенді жұмыс жасауын ұйымдастыруға және жеке оқушылардың мүмкіндіктеріне қарай тапсырмаларды саралайды, олардың кебіреулері негізгі тапсырманы орындамаса да, қосымша тапсырмаларды орындауына мүмкіндіктері болады.

Бағдарламалық оқыту оқушылардың өз қадамының дұрыстығын бақылап, оны түзетуіне мүмкіндік жасайды. Мұғалім оқушы қызметінің тек соңғы нәтижесін бақылап қоймайды, оның материалды толық игермеген тұстарын анықтайды. Мұндай мүмкіндіктер сынып оқушылары ның оқуын тұтастай бақылап, дер кезінде түзетеді және жеке оқушыларға қажетті көмек көрсетіледі.

Тиімді ұйымдастырылған бағдарламалық оқыту, мұғалімнің қолында оқушылардың танымдық белсенділігін басқаратын құралға айналады.

Оқыту формасын жетілдіру және оны ұйымдастыру қажет. Сыныптық-сабақ жүйесін сынға алушылар қатары жиі кездеседі. Оған тағылатын сын оқушылардың жеке танымдық жұмыстарын ұйымдастырып, ұжымдық жұмыс жасауға келмейтінін айтады. Сабақтағы фронтальды жұмыс ұжымдық жұмысты тым аз мөлшерде жүзеге асырады: оқушылар қатар отырғанымен де, жұмысты жеке орындайды. Ортақ мақсат болғанымен, ұжымдық жұмыс жүрмейді.

Шетелдерде тіпті сыныптық-сабақ жүйесінен бас тартып, оның орнына мектепте немесе үйде индивидуальды бағдарламалық оқытуды ұсынады.

Оқытуды ұйымдастыру формаларын іріктеуде және оның барлық түрлерін қолдануда бір жақтылықты ұстануға болмайды. Әр форманың мүмкіндігі мен жетістіктерін анықтап қолдану керек.

**Леонид Владимирович Занков ( 1901-1977)**

Л. В. Занков дидактика мәселелерін зерттеуші ғалым. Ол кеңес мектебінің негізгі міндеттерін мектептің тәжірибесін талдаумен тығыз байланысты зерттеді. Ол «Дидактика және өмір» атты еңбегінде мектептің оқушыны дамытуына баса назар аударып, эксперименттік оқыту принциптерін, осы бағыттағы мектеп тәжірибесінің нәтижелерін ашып көрсетті.

**Кіріспе**

Бұл кітапта кеңестік дидактикада бұрын соңды зерттелмеген немесе жалпылама қаралған бірқатар мәселелер қарастырылады. Сонымен қатар дидактикалық принциптер мен әдістердің жаңа аспектілері көрсетіледі. Әсіресе оқушыны оқыту мен дамытудың ара қатынастарына ерекше көңіл бөлінеді.

Бұл еңбекте эксперименттік дидактика зертханасының, кейінірек – 1952 жылдан Педагогика ғылымдар академиясының Теория және педагогика тарихы институтының тәрбиелеу және дамыту зертханасының жүргізген зерттеулері ұсынылады.

Зертханалық зерттеулермен бірге, қазіргі заман сұраныстары мен кеңестік мектептің даму болашағына қызмет ететін, басқа да дидактикалық материалдар зерттеледі.

**Оқыту мен дамыту (эксперименттік-педагогикалық зерттеулер).** М.Н.Скаткин дидактиканың теориялық мәселелері қатарында, оқыту мен дамытуды қарастырады. Ол былай дейді: «Оқыту мазмұны мен әдістерін зерттеуде, оқыту мен дамытудың байланысы ауқымды өзектілікке ие болады».

Бастауыш оқытудағы эксперименттік жұмыс оқушылардың жалпы дамуына бағытталады.

Дидактикалық және психологиялық еңбектерде (Б.Г.Ананьев, Л.С.Выготский, М.А.Данилов, Г.С.Костюк және т.б.) мынадай терминдер қолданылады: «даму», «жалпы даму», «ақыл-ой дамуы», «жалпы ақыл-ой дамуы». Бірінші аталған термин көп мағыналы және мәтіннің астарлы мағынасына байланысты жалпы дамуды немесе дамудың бір түрін білдіреді.

«Ақыл-ой дамуы» терминінің мағынасына, көптеген авторлар ең бастысы ойлау үдерістерінің дамуын, ақыл-ой әрекеттері мен тәсілдерін жатқызады. Мәселен, Д.Н.Богоявленский мен Н.А.Менчинская былай дейді: «Ақыл-ойдың дамуы үшін тек білім қорын жинақтап қоймай, өзіндік ақыл-ой тәсілдерінің операцияларын, «іріктелген» және мықты бекітілген қорын интеллектуалдық дағдыларға жатқызуға болады».

Ақыл-ой дамуын Л.С. Выготский өзгеше түсінген. Ол оқыту мәселесі мен ақыл-ой дамуын зерттеуде ғылыми және өмірлік түсініктерді салыстырмалы қолданған (психологияда бұл мәселе ойлау саласына жатады), ақыл-ой дамуын тек кең ауқымда ғана емес, сапалы жаңа мағынада қолданған. Осы айтылғандарды Л.С.Выготский талдай отырып, былай деп жазған: «оқушының ақыл-ой тәрбиесіндегі орталық мәселе – саналылық пен ырықтылықтың даму мәселесі».

«Жалпы даму» термині кең ауқымдағы мағынада физикалық және психикалық дамуды қамтиды. Адамның біртұтас дамуын шешетін маңызды жолдардың бірі, дамудың осы екі қырының байланыстарын анықтау. Өкінішке орай, кіші жастағы оқушыларды оқытудағы физикалық пен психикалық дамудың ара қатысын анықтайтын арнайы эксперименттік-педагогикалық зерттеу жүргізілмеген. Сондықтанда, бізге баланың физикалық және психикалық дамуының ара қатысын шектеуге тура келеді.

Қорыта келе, бұл кітапта жалпы дамуды психикалық әрекеттің жан-жақты дамуы деп қарастырады. Бұл жағдайда жалпы даму ақыл-ой дамуынан ерекшеленеді, ол тек қана танымдық үдерістерді ғана емес, ерік пен сезімді де қамтиды. Белгілі болғандай, психология ғылымында қазірге дейін ерік пен сезім (немесе эмоция) психиканың ерекше қыры болып саналады, ол сезіну, қабылдау, ес-жады, ойлау және басқа да танымдық үдерістерден өзгеше.

Педагогикалық зерттеу үшін жалпы даму мен арнайы дамуды ажыратудың маңызы зор. Психология ғылымында нақты теорияға негізделген ажырату болмағанықтан, жанама жолдарды қолдануға тура келеді.

Біз түрлі жас мөлшеріндегі психологиялық зерттеулердегі қабылдау, ес-жады, ойлау және басқа да психикалық үдерістерді ескердік. Бұл зерттеулер оқыту жағдайында жүргізілмесе де, психика дамуының кейбір қырларынан түсінік береді.

Дарындылық пен қабілеттілік мәселесіне арналған зерттеулер дамудың түрлерінен түсінік береді. Біз Б.М.Тепловтың музыкалық қабілеттілік психологиясын және В.А.Крутецкийдің математикалық қабілеттілік психологиясын тірек етеміз. Осы аталған еңбектер *жалпы* және *арнайы* дамудың айрмашылықтарын көрсетеді.

Осы міндеттерді, яғни дарындылық пен арнайы қабілеттіліктерді шешу үшін кейбір еңбектерге тоқталуға болады. Б.Т.Ананьев «дарынды лық пен арнайы қабілеттіліктің ара қатысында – жалпы және арнайы дамудың іргелі ара қатысы тұр, оның педагогикалық және бала писхологиясы үшін маңызы зор» - дейді.

Аталған еңбектердегі теориялық тұжырымдар мен фактыларды ескерсек, онда тұлғаның сапасы, әрекет тәсілдері тәрізді, өзінің негізін жалпы дамуға негіздесе, онда ол кез келген материалдар мен түрлі жағдаяттарда көрінеді. Арнайы даму белгілі бір салада (мысалы, өнерде немесе ғылымда, оның бөлімдерінде) білінеді.

Әрине, жалпы даму мен арнайы даму адам бойында ажырамайды. Керісінше, жалпы даму арнайы дамуға негіз болады және оның бойынан көрінеді, сөйтіп, жалпы дамуға түрткі тудырады. Кез келген саладығы іс-әрекет тек жалпы даму негізінде ғана жүзеге аспайды. Белгілі психикалық әрекет тәсілдерін (мысалы музыкалық қабілеттілік, сезіну) қалыптастырға соған сәйкес білім мен дағдыларды меңгертуге болады.

Қорыта келе, оқушылардың жалпы дамуын оқумен байланысты зерттеудің әдіснамалық және практикалық қажеттігі бар.

Баланың жалпы дамуына, әрине «даму» мазмұны кіреді, ол бәрін тегіс қамтитын маңызға ие: қарапайымнен күрделіге, төменнен жоғарыға қозғалу, жоғары өрлеу, ескі қалыптан жаңа, жоғары сапалық қалыпқа жаңару үдерісі, жаңаның пайда болуы, ескінің жойылуы.

**Эксперименттік оқыту.** Бастауыш оқытудың эксперименттік жүйесі кезең бойынша зерттелді. Бірінші кезеңде Мәскеудің №172 мектебінде зерттеу жүргізілді.

Бұл мектепте педагогикалық зертхана және бір эксперименттік сынып құрылды. Оның мұғалімі Н.В.Кузнецова педагогикалық училище бітірген және оның педагогикалық тәжірибесінің болмауы эксперимент үшін артықшылық болып саналды.

Эксперименттік сыныптағы балалармен сол мұғалім төрт жыл жұмыс жүргізді. Балалар сыныптан сыныпқа көшті. Төрт жыл бойына зертхана жетекшісі мен қызметкерлері сабаққа үзбей қатысып, мұғалімнің педагогикалық жұмысын, оқушылардың оқуын, олардың тәртібін бақылады.

Оқу-тәрбие жұмысы эксперименттік сыныпта дәстүрлі оқытудан өзгеше негіз бен формада жүргізілді, жаңа оқыту жүйесі тұтастай сабақ барысында қалыптасты. Екі-үш аптадан кейін зертхана қызметкерлері Н.В. Кузнецовамен бірге оқыту мен тәрбиелеудің барысын талдап, алдағы уақытқа жаңа жоспар белгілеп отырды. Онда сабақ барысында жіберілген кемшіліктер және оларды қалай болдырмау жағы да қарастырылды. Зертхана қызметкерлері бастауыш мектептің бағдарламасы, оқулықтары, мұғалімдерге арналған әдістемелік нұсқаулардың нақты бөлімдерімен танысып, оларды сын тұрғысынан талдады: бағдарламада оқушыны дамытатын қандай тиімді нәрсе бар; несі дұрыс емес, баланы дамытып, жоғары нәтиже алуға несі жетіспейтінін анықтады. Мұндай бас қосудағы мақсат оқытудың жаңа түрін және баланы тимді дамыту жолдарын іздестіру. Зертхана қызметкерлері мен оның жетекшісі басқа сабақтарға қатар қатысып отырды. Әр сабақ протоколға немесе жазу аппараттарымен тіркелді. Эксперименттік-психологиялық әдістер арқылы баланың дамуы, меңгерілген білімдері мен дағдылары зерттелді. Осы жинақталған материалдарды талдау, бастауыш оқытудың эксперименттік оқыту жүйесін жасауға көмектесті. Мұндай жұмыстар басқа мектептің бақылау сыныптарында да жүргізілді, онда тәжірибелі мұғалімдер дәстүрлі оқыту әдістерін қолданды, зертхана қызметкерлері жаңаша оқытудың тиімділігін анықтауды дәстүрлі оқыту әдісімен салыстырып көрді.

Осылайша, төрт жыл бойы эксперименттік бастауыш оқыту жүйесінің дидактикалық принциптерін анықтап, соның негізінде бағдарламалар мен мұғалімдерге арналған әдістемелік нұсқаулар, оқушыларға арналған оқу материалдары (орыс тілінен тапсырмалар мен жаттығулар, математика, еңбек, жаратылыстану мен географиядан оқитын мәтіндер және т.б.) дайындалды. Сонымен бірге эксперимент сыныптарындағы оқушылардың жалпы дамуын сипаттайтын түрлі материалдарды бақылау сыныптармен салыстырып, білімді меңгеруі мен дағдылары анықталды.

Зерттеудің келесі кезеңінде оның ауқымы кеңейе бастады. 1962/63 оқу жылы эксперимент Калинин мен Тула қалаларының 30 бастауыш сыныбында, 1963/64 оқу жылы 100-ден астам сыныптарда 25 аймақ пен РСФСР обылыстарында және одақтық республикаларда жүргізілді. Жыл сайын эксперимент сыныптарының саны артып, 1966/67 оқу жылы эксперименттік сыныптар 52 аймақ пен РСФСР обылыстарында және сегіз одақтық республикада жүргізілді.

Кең көлемде жүргізілген тәжірибелік жұмыстар зерттеу міндеттерін жүзеге асыруға көмектесті. Оқу-тәрбие жұмысы түрлі жағдайларда жүргізілді және жағдайлардың айырмашылықтары да көп болды. Мұндағы мұғалімдердің квалификациясы, шеберлігі, тәжірибесі, жұмыс жасау стилдері де өзгеше еді. Оқушылар құрамының да, нақты жағдайдағы оқу-тәрбие жұмыстары да алуан түрлі болды. Сонымен бірге балалардың оқуына ықпал ететін бір қатар отбасылық өмірге байланысты жәйттер және мектептің жағдайы да ескерілді. Осылайша оқытудың обьективті жағдайлармен байланысты сипатын ашу және түрлі жағдайда оқушыны дамыту үшін, тиімді дидактикалық жүйені анықтауды зерттеу, өте маңызды болды.

Экспериментке мұғалімдердің көпшілігінің қатысуы бастауыштағы оқыту экспериментін нақтылауға көмектесті. Мұндайда ғылыми эксперимент пен жаңашыл мұғалімдер тәжірибесінің органикалық байланысының күші басым болатыны белгілі. Мұғалімдер, күнделікті эксперименттік жүйеге қатысулары арқылы өздерін тексеріп қана қоймай, бұл жүйені жетілдіруге үлес қосып, бағдарлама мен оқыту әдістерін жетілдіре түсті.

Осындай жұмыстарды мұғалімдер білімін жетілдіретін институттар да атқарады. Олар жергілікті жағдайды жақсы білетіндіктен, экспериментті кең ауқымда жүзеге асыруға көмектесті. Олар оқу-тәрбие жұмысын және оқушылардың дамуын бақылады. Институт қызметкерлері алынған бақылау жұмыстарын тексеріп талдап, осыған орай, обьективті материалдар қолданылып, соған байланысты жетістіктер дамытылып, түзетулер жасалып, кемшіліктер жойылды. Сонымен қатар оқушылардың дамуы мен білімді меңгеруі туралы зерттеуге қажетті материалдар молынан жинақталады.

Кең көлемді жүргізілген эксперимент жүйесінің тәжірибелік жұмысы зертхана қызметкерлерінің оқу бағдарламалары мен оқулықтарды жазуына көмектесті. Осылайша бастауыш оқытудың эксперименттік жүйесінің келесі кезеңі басталды. I-II сыныптарға арналған эксперименттік оқулықтар жазылды. Осы оқулықтар бойынша 1965/1966 оқу жылы 30 000 оқушы бірінші сыныпта, 1966/6-1967 оқу жылы осы оқушылар екінші сыныпта оқуын жалғастырды. III сыныптарға да арналған оқулықтар жазылып, 1967/1968 оқу жылы тәжірибелік жұмыс жүргізілді.

Эксперименттік жұмыстың кең көлемде өрістеуі, оған жүздеген мұғалімдердің қатысуы, жаңа оқулықтардың жазылуына ең алғашқы кезеңнің пайдасы зор болды. Әсіресе, бірінші кезеңнің жұмысы. Дегенмен де, эксперименттің теориялық алғышарттары, зерттеу міндеттері мен әдістері, оқулықты жаңаша жазу мәселелері бір сыныпта ғана эксперимент жүргізгенге дейін анықталып, эксперименттің сәтті жүруіне көмегін тигізді. Экспериментті бір сәтте көп сыныптардан бастап жүргізудің мәні болмас еді. Бірінші кезеңде бір сыныпта жүргізілетін оқу-тәрбие үдерісінің практикалық қыры ойластырылып, күнде талданып отыруының маңызы шешуші болды. Сонымен қатар төрт жыл бойы (I -ші сыныптан IV-ші сыныпқа дейін) оқыған оқушылар тыңғылықты және жан-жақты зерттеліп, олардың ұжым болып қалыптасуы, әр оқушының өзіндік ерекшеліктері зерттелді.

Эксперименттің басты идеясы – оқытудың жоғары тиімділігін арттыру арқылы оқушыны *жалпы дамыту.* Бұл идея түрлі оқу пәндерінің бағдарламасында, оқулық пен оны оқыту әдістемесінде тікелей көрсетілмеген. Оқушыны жалпы дамыту бағдарламада, оқулықтың мазмұны мен әдістемесінде тікелей бейнеленуінің бірізділігі мен оқу материал дарының бір-бірімен байланысы мүмкін болмас еді. Мұндай кемшіліктер оқыту жүйесін құруға кедергі келтіреді.

Эксперименттік жүйенің бірлігін, оның бөлімдерінің және жеке элементтерінің бір-бірімен байланысын дидактикалық принциптер қамтамасыз етеді.

Оқытудағы *жоғары деңгейдегі қиындық принципі*, «орташа қалыптағы» қиындықты белгілі бір мөлшерге дейін арттыруды сипаттамайды, ол ең алдымен оқушының рухани күшін ашып, оның дамуын өрістетіп, бағыт береді. Бұл жерде, тек қарапайым түрде оқушының «ақыл-ой күшін біраз арттыруды» емес, дидактикада оны біртіндеп күрделендіруді білдіреді (М.А.Данилов пен Б.П.Есипов). Бұл принципте кез келген қиындық емес, зерттелетін құбылыстың танымдық мәні, байланыстары, өзара тәуелділіктері, оқушыларды әдебиет пен өнердің шынайы құндылықтарын меңгертуге бағыттайды. Бұл принцип оқушылардың оқу қызмет обьектісінің қырын сипаттайды.

Сонымен бірге бұл принцип оқушының оқу материалдарын меңгерудегі психикалық қызметінің өзіне тән үдерістерін жинақтайды.

Жоғары деңгейде оқыту принципі күрделілік мөлшерін қадағалайды.

Қиындық мөлшері абсолютті емес, ол салыстырмалы сипатта болады. Оқытудың қиындық мөлшері оқытудың жоғары және төмен деңгейінде де сақталады. Бірақта, екі жағдайда да қиындық мөлшері әр түрлі болады, өйткені ол қиындықтың деңгеймен анықталады. Сонымен, білімді меңгеру талаптары мен дағдыларын шектегенмен де, ол түрлі функция атқарады.

Біздің түсінігіміздегі қиындық мөлшері, қиындықты төмендетуді білдірмейді, бірақта жоғары деңгейдегі қиындық принципінің қажетті компоненті болып саналады. Бұл принцип тимділігінің себебі, жеке жағдайда берілген оқу материалын, оқушының саналы қабылдауын білдіреді. Егерде қиындық принципі сақталмаса, онда оқушы еріксіз оқу материалын механикалық түрде қабылдау жолынна түседі. Осылайша жоғары деңгейдегі қиындық жағымдылықтан, жағымсыз факторға айналады.

Мұғалім оқушылардың білімі мен дағдыларды меңгеру нәтижесін үнемі жүйелі бақылап отырады. Мұндай бақылаудағы басты нәрсе, баланың білімі мен дағдысына қойылатын жиынтық баға емес, сараланып берілген білімді сапалы меңгеруін және оның ерекшеліктерін анықтау.

Оқытудағы жоғары деңгейдегі қиындық принципімен алға *жоғары екпінмен*  жылжу принципі органикалық байланыста болады. Былай дегеніміз, оқушыларға үздіксіз жаңа тапсырмаларды орындату және бір материалда тапталып тұрып қалмауы керек. Бұл принципті асығыс жұмыспен де араластырмау қажет. Бұл принцип жоғары «жетістікке жетуді», көп тапсырма беруді білдірмейді. Жоғары екпінмен жұмыс жүргізу асығыстықты да білдірмейді. Балалар мен мұғалімдер жұмысты сабырлылықпен жүргізулері керек. Мұғалім баланы толықтай тыңдауға уақытын үнемдемеуі тиіс: бала өз пікірін білдіріп, өзін мазалаған сұрақтарына жауап алады. Балалармен ашық сөйлесуге де уақытты үнемдеуге болмайды. Осылайша мұғалімнің балалармен жүргізілген жұмысының нәтижесі артады.

Аталған принцип үнемі алға жылжуды білдіреді. Баланың ақыл-ойының оқу мазмұнымен толысуы, берілген нәтижені терең саналы түсінуге жағымды жағдай тудырады және ол кең ауқымды жүйемен бірігеді.

Бір сыныпта жақсы және нашар оқитын оқушылардың кездесуі немесе әр түрлі екпінмен жұмыс жасайтын болса, ал эксперименттік сыныпта осындай педагогикалық міндетті шешу анықталды. Ұзақ жылдар бойында жинақталған материалдардың нәтижесінде мұғалімдер аталған кемшілікті жүзеге асырып, жағымды нәтижеге қол жеткізді. Өйткені нашар оқушылардың да дамуы алға жылжып, оқу материалдарын меңгеру мүмкіндіктері артады. Бұл өте маңызды, өйткені нашар және артта қалған оқушылар үшін тұрақты және мақсатты дамыту жұмыстары жүргізіледі.

Әрине, қалай болса да, оқушылар дамуы және оқу үлгерімі жағынан әр түрлі болады. Біздің эксперименттік сыныптарда да ондай өзгешеліктер бар, бірақта ол дәстүрлі мектептен өзгеше болады. Экспериментальды оқыту жүйесіндегі мықты құрал, барлық сынып оқушыларымен алға жылдам екпінмен жылжу үшін дифференциялды әдістемені қолдану. Мұндай жол бұрыннан эксперименттің алғашқы кезеңінде қолданыған болатын. Дифференциялды әдістемені қолданудың бірқатар аспектілері бар, оның ең маңыздысы бағдарламаның кез келген тақырыптары әр түрлі оқушылармен түрлі тереңдікте меңгеріледі. Осы әдіске байланысты бүкіл сынып оқушылары, соның ішінде нашар оқитындары да, жылдам екпінмен алға жылжиды.

Жаңа жүйенің келесі дидактикалық принципі – *теориялық білімнің жетекші рөлі.*  Көрсетілген принцип оқытудың танымдық қырын алға шығаратын, баланы дамытатын ең үлкен күш және біліктер мен дағдыны іске асыратын сенімді негіз саналады.

Теориялық білімді алға шығарудың қорқынышы кіші жастағы оқушылардың ойлауы нақты деп, психологтардың еңбектерінде негізделген еді. Бастауыш сынып оқушылары туралы олай айту дұрыс емес, өйткені психологтардың берген сілтемелері айғақ бола алмайды, қазіргі психология ғылымы оны негіздеп көрсетпеген.

Нақтырақ айтсақ, (психологиялық мағынада) баланың түсінігіне көрнекі бейнелер жақын. Олардың түсініктерінде қорыту, жалпылау элементтері болуы мүмкін. Қорытынды жасау, өзінің нағыз ашық күйінде түсінікке айналады. Бұл жерде ол үнемі дерексіз болса да, обьектінің кейбір қырларын абстракциялайды. Психологтардың зерттеулері (Г.Костюк, Е.Кудрявцева, Р.Натадзе, В.Прайман, Т.Рубцова, П.Чамата және т.б.) бастауыш сынып оқушыларының ойды дерексіздендіруі мен қорытындылауы, оны сөзбен бейнелеуі, жаңа түсініктерінің қалыптасуында және таныс емес материалдарды қорытындылауда, көркем әдебиеттің кейіпкерлерінің моральдық сапаларын саналы сезінгенінен байқалады.

Кіші жастағы оқушы ойының дамуы, сөздік дерексізденуінің біртіндеп артуы мен қорытындылауы арқылы жүреді деген тұжырымдамасы ескірді. Л.С.Выготскийдің оқушы түсінігін зерттеуінде, түсініктің қалыптасуы әр түрлі жолмен, соның қатарында абстрактылықтан нақтылыққа қарай жүзеге асатынын көрсетті.

Осы айтылғаннан шығатыны, психологиялық ғылым бастауыш сыныпта оқытудың теориялық білімнің жетекші рөлін негіздейді.

Енді осы принциптің кейбір аспектілері жайында. Ең бірінші аспект балалардың терминдерді меңгеруі. Терминді меңгеруді, оны тек жаттау деп түсінбеу керек. Ғылыми терминді меңгеру дұрыс қорытынды жасаудың ең маңызды шарты, яғни түсінікті қалыптастырады.

Психологиялық зерттеулерде (Д.Н.Богоявленский, С.Ф.Жуйкова, Д.Ф.Николайенко және т.б.) кіші жастағы оқушылар сөздің мағыналық мәнінің дерексізденуі және оны қарапайым грамматикалық түсінік тұрғысынан қарастыруы, үлкен қиындық туғызатыны көрсетілген. Демек оқу жұмысында ол дұрыс қойлса, қиындықты жеңуге болады, онда оқушының дамуына ұтымды жағдай туады.

«Зат есім», зат есімнің «жеке және көптік түрлері» бірінші сыныптың мазмұнына ендірілді және басқа да терминдерді оқушы сөздің мағыналық мәнінде және грамматикалық аспектісінде қолданады.

Терминді меңгеру грамматикалық құбылыс немсе сандардың ара қатысы мен арифметикалық амалдар болсын, үнемі бақыланады. Оқушылардың терминдерді меңгеріп қолдануы, олардың оқу материалдарын саналы түсінуін қамтамасыз етеді. Теориялық білім бастауыштағы барлық пәндерге ендірілді.

Теориялық білімнің жетекші рөльдік принципі оқушылардың біліктері мен дағдысының маңызын төмендетпейді.

Эксперименттік жүйенің келесі принципі – *оқу үдерісін саналы меңгеру.* Бұл принципті жүзеге асыру оқытудағы саналылық принципі негізінде жүзеге асырылады.

С.В.Иванов оқудағы саналылықты былай көрсетеді: 1) оқытудың мақсаты мен міндеттерін саналы түсіну; 2) берілген материалды саналы меңгеру; 3) түсінікті белсенді қалыптастыру; 4) дағдыны саналы меңгеру; 5) білім, білік, дағдыны саналы бекіту; 6) оны практикада саналы қолдану; 7) өзі жұмысының нәтижесін саналы түсіну.

М.Н.Скаткин былай дейді: «саналылық, оқу еңбегіне саналы қатынас орнату; оқуды саналы меңгеру, оқығанын түсіну; оны практикада саналы қолдану».

Д.О.Лордкипанидзе саналылық, ең алдымен оқушының білім мен дағдыны саналы түсінуі дейді.

Н.Г.Казанский мәселе коммунистік саналылық жайында, диалектикалық-материалистік көзқарас қалыптастыруында дейді. Бұл автор интеллектуалды операцияларға ерекше мән беріп, олар оқытудағы саналылық: талдау, салыстыру, қорыту, тұжырым жасау арқылы іске асатынын атап көрсетеді.

Дидактикалық еңбекте саналылық принципі былай қортындыланады: оқушылардың оқуға саналы және белсенді қатынасы; оқу материалын түсіну және оны сөзінде қолдану; оқушылардың оқу еңбегінің шығармашылық сипаты; білімін практикада саналы қолдану.

Ш.И.Ганелин саналылыққа мынадай анықтама береді: «Саналылық дегеніміз дидактика принципі, соның көмегімен фактыларды, анықтамаларды, заңдарды толық білу, қорытындыны саналы меңгеру, өз ойын түйіндеп айту, білімін сенімге айналдыру және оны өзбетінше практикада қолдана білу». Ганелин ойлау операцияларына ерекше мән беріп, «жалпы саналылық үдерісінің сызбасына білімді меңгеруді» (түсініктің белгілерін ажырату; маңыздыларын бөліп алып қорытындылау, салыстыру; талдау және жинақтау, т.б.) ендіреді.

Жоғарыда көрсетілген саналылыққа тән белгілер оқытуды дұрыс жүргізу үшін маңызды. Біздің зерттеуіміз көрсеткендей оқушылардың оқуды саналы түсінуін қамтамасыз етудің маңызды шарттарының және эксперименттік жүйе принципінің бірі саналады.

Саналылық принципі математика мен еңбекті оқытуда да қолданылады.

Бастауыш оқытуда маңызды орын алатын принциптің бірі – *барлық* балаларды дамыту, соның ішнде *нашар* оқушыны дамытуы да, мұғалімнің мақсатты бағытта және жүйелі жұмыс жүргізуіне байланысты болады.

Бұл принциптің атқаратын рөлі, әсіресе орыс тілі мен арифметикадан орындалатын жатығулардың көптігіне байланысты болады. Мұндай шара, дәстүрлі әдістемеде оқушының артта қалуын болдырмауға қажетті саналатын. Солай болғанның өзінде де, үлгермейтін оқушылар саны азаймайды, сондықтанда оларды дамыту жұмыстары жүргізілуі тиіс. Біздің тәжірибемізде ондай жұмыстар жүргізу нашар оқушыларды дамытады, осыған орай олардың білімі мен дағдысы артады. Нашар оқушыларға жаттығу тапсырмаларын мейілінше көп орындату, оларды дамытпайды, керісінше, артта қалуына себеп болады.

Осы аталған принциптің әдіснамалық негізі бар, ол социалистік гуманистік идея - білімді мейілінше меңгертуді, барлық адамдарды дамытуды көздейді.

Эксперименттік жүйе бастауыш оқытудағы барлық пәндерді қамтыды.

Бастауыш оқытудың экспериментальдық жүйесінің принциптері туралы Д.Б.Эльконин өзінің пайымдаулары мен пікірін білдірді. Мысалы, ол былай деп жазады: «Қиындықты талап ету, оқу үдерісінің түрлі қырларына қатысты болуы мүмкін...». Осы талапты жаттығу жұмысына қолдануға болады дейді. Д.Б.Эльконин: «Жоғары деңгейдегі қиындық талабын осылай түсінсек, ол *тек жаттығуларға байланысты*... Мүмкін қиындық деп меңгерілетін материалдың күрделілік дәрежесі көрсетіле ме? Талапты осылай түсінуге негіз бар».

Д.Б.Элькониннің пайымдауы эксперименттік жүйенің басқа принциптеріне де байланысты. Әрине, Д.Б.Эльконин өзінің тұжырымдарын тәрбиелеу және дамыту зертханасының еңбектерінің мазмұнында көрсетіп, негіздесе және нақты принциптер туралы айтса дұрыс болар еді. Біздің айтып отырғанымыз, эксперименттік оқытудағы оқушылардың дамуы мен білімді меңгеруін, тәрбиелеу және дамыту зертханасы дайындаған дәстүрлі бастауыш оқытуға арналған оқу бағдарламаларын, оқулықтарын, мұғалімдерге арналған әдістемелік құралдарын, салыстырмалы түрде зерттесе тиімді болар еді.

Д.Б.Элькониннің пайымдаулары мен оның біз берген сұрақтарға жауабының нақты орны бар: олар Д.Б.Элькониннің, меңгерген білімнің мазмұнын шешу мәселесі «басқа мәселелерді шешуді негіздейді, соның ішінде жеке мәселелерді, ақыл-ойдың қарқынды дамуы, оқытудың танымдық мотивінің қалыптасуымен байланысты және т.б.» деген тезисін бекітеді.

Сонымен жоғарыдағы пайымдау бойынша Д.Б.Эльконин былай жазады: «Сондықтанда, оқытудағы қиындық шара, ол саналы түсінудің мүмкіндік өлшемі және ол білім мазмұнынының мәселесіне жатады...» Ары қарата оқимыз: «Егерде материалдың қиындығы және оны жүргізу екпіні, оның дамуы үшін маңызды болса, ол тікелей емес, тек жанама меңгерілетін білім. Қорыта келе, Л.В.Занков та меңгерілетін білімнің *мазмұны* оқушының ақыл-ойының дамуын анықтайды деген пікірге тоқтам жасайды.

Д.Б.Эльконин оқушы ақыл-ойының дамуының шешуші және іргелі рөлін, білім мазмұны анықтайды деген қағиданы алға тартқанда В.Л. Выготскийдің еңбектеріне сүйенеді.

Л.С.Выготскийдің өзіндік қолтаңбасы, - деп жазады Д.Б.Эльконин, - оқытудың оқушыны жалпы дамытуы емес, бұл рөлді атқаратын бастауы, ол меңгерілетін білімнің мазмұны, меңгерілетін ғылым, ол *ерекше оқыту формасын*  талап ететін, эмпирикалық түсінік емес.

Шындығында Л.С.Выготский оқытудағы дамыту рөлінің бастау көзін, меңгерілген білім мазмұны атқарады деген қағиданы ешқашан алға қоймаған. Д.Б.Эльконин Л.С.Выготскийдің идеясын өз ырқымен түсіндіруге қандай тәсілді қолданады? Жоғарыда келтірілген сілтемеде, ол мектептің білім мазмұны мен меңгерілген ғылыми түсінік арасына теңдік белгісін қояды. Мұндай операция ешқандай құқыққа ие емес.

Л.С.Выготский жазғанда, «саналы түсіну ғылыми түсінктер қақпасынан келеді» дегенде, ол тек бір түсініктің белгілі бір жағын ескерген, шын мәнінде оқушы оны *жүйеде*  меңгереді. Ғылыми түсініктерді Л.С.Выготский спонтандыққа қарсы қойып, соңғысы туралы былай деп жазады: «Сонымен спотандық және түсінікті санасыз түсіну, спонтандық және жүйеден тыс болу, бұлар синонимдер». Осыған орай, білімді меңгермеудің өзі, шын мәнінде, «жүйемен бірге түсініктің түсінікке қатысты пайда болатынын», Л.С.Выготский саналылықты қалыптастыруда яғни ақыл-ойды дамытуда шешуші санайды.

Салыстырмалы зерттеулерде кездесетін тұрмыстық (немесе спонтандық) және ғылыми түсініктегі кемшіліктер туралы Л.С.Выготский былай жазады: «Баланың ойлау құрылымдарының байланыстары, Пиажеде көрсетілгендей, тұрмыстық түсініктердің табиғатын сипаттайтын негізгі белгілер (жүйеден тыс және ырықсыздық), бір қырынан, саналы ойлану және түсініктер жүйесінің туындауы туралы мәселе, бұл баланың ақыл-ой дамуының орталық мәселесі - осы екеуі эксперименттік тұрғыдан шешілмеген, демек экспериментте де міндет ретінде өз мәнінде шешімін таппаған. Олай болу себебі, бұл екі мәселе де толықтай өз мәнінде зерттелуі қажет».

Л.С.Выготский ғылыми түсініктерді зерттеу, оқыту мен дамыту мәселесін шешеді деп көрсетпеген. Ол спонтанды емес түсініктерді айтқан, ғылыми түсініктерді, оның бір түрі ретінде қарастырған. Оны мына сілтемеден оқуға болады: «Шындығында с*понтанды емес мәселе және жеке ғылыми түсінік оқыту мен дамыту мәселесі бола алады».* Ол белгілеген оқыту мен дамытудың ара қатынасын Л.С.Выготский жұмыс болжамы ретінде қарастырған, мәселені шешу демеген.

Л.С.Выготскийдің пікірлері мен ғылыми еңбектері оқушылардың ақыл-ойының белсенді дамуын тек бір ғана білім мазмұнына жатқызуға болмайтынын көрсетеді.

Дидакттар мен психологтардың тек қана білім мазмұны ғана емес, оқушыларды оқыту әдістері мен тәрбиелеу сипаты, оқушыны дамытуда өзбетінше белсенді рөл атқарады дегендері өз күшінде қалады.

**Эксперименттік оқыту жағдайындағы оқушылардың дамуы.** Бізге белгілі бір оқыту жүйесінде балалардың психикалық қызметінің дамуы қалай жүретінін зерттеу және жинақталған материалдарды талдау міндеті жүктелді. Оқушы танымының дамуы, оның меңгерген білімі мен дағдылары және меңгеру сапасының ерекшеліктері, зерттеу көзіне айналды.

Біздің зерттеулерімізде оқушылардың білім мен дағдыны меңгеруін зерттеуге үлкен орын берілді. Оқыту мен дамытудың байланысын шешу үшін, қандай білім көлемінің меңгерілгенін және меңгерілмеген себебін анықтау қажет болды. Оқушылардың ақыл-ойының дамуы ең алдымен білім мен дағдыны меңгеруі барысында жүреді. Демек, оқудың дамуға ықпалын анықтау заңдылықтарын, *оқу үдерісін* зерттеу арқылы білуге болады. Осыны іске асыру, демек ақыл-ойдың дамуын, оқу нәтижесімен теңестіруге болмайды.

Білім мен дағдыны меңгеруді бақылаудың маңызы зор: оқу бағдарламасының оқушыларға не бергенін анықтауға болады. Сонымен қатар біз бір қырынан – оқушылардың білім мен дағдыны меңгеруін анықтасақ, екінші қырынан, оқушылардың психикалық қызметінің дамуын, яғни екеуінің *ара қатынасын* анықтаймыз. Егерде біз басшылыққа алатын, әдіснамалық қағиданы ескерсек, онда бұл міндеттің күрделі екенін асырып айтпадық; біз дамудың оқумен тығыз байланысты екеніне сенімдіміз, дейтұрғанмен де, ол оқытудың нәтижесімен сәйкеспейді. Оқушылардың меңгерілген білімі мен дамуын көрсететін нақты материалдарды пайдалана отырып, олардың айырмашылығын және сонымен қатар байланысын анықтауға болады.

Көрсетілген қағидадан белгілі бір оқу жағдайындағы оқушылардың дамуын тікелей зерттеуі қажеттігі көрінеді.

Осы міндетті іске асыруда оқушыны біртұтас қарастыру керек. Оқушының дамуын толықтай сипаттау үшін, оларды сабақ барысында, сабақтан тыс және отбасында бақылау қажет.

Осы деректерді жинақтаған материалдың өзі де жеткіліксіз. Эксперименттік фактылардың психика дамуының кейбір формаларын нақты көрсететін мүмкіндіктері бар. Осы бағытта біз *бақылау, ойлау және практикалық әрекетерін*  зерттедік.

Асы аталған бағыттарды зерттеу мүмкіндігіне қарай, оқу үдерісін нақты құрудың нәтижесін және оқушылардың дамуын талдауды бір уақытта жүргізуге болады.

Біз *бақылау әрекетінің* дамуын зерттеуді қажет деп таптық, өйткені осы әрекетте негізгі және тұрақты *қабылдау*  жүзеге асады.

Қабылдау үдерісінде заттарды және оның бөліктерін ойша талдау және жинақтау жүреді. Талдау мен жинақтаудың сипаты және олардың ара қатынасы қабылданатын обьектіге, оқушы алдына қойылған міндетке және басқа да шарттарға әр түрлі болады. Бұл бірқатар еңбектерде көрсетілген, онда обьектілерді күрделілігіне және құрылымына байланысты қабылдау зерттелген (В.А.Артемов, А.С.Бородулина, О.И.Галкина, А.И.Липкина, Н.М.Яковлева және т.б.).

Бақылау әрекетін зерттеуде бірінші қатарға қабылданатын материал дың талдануы шығады. Осыған орай алынған деректер қарастырылады.

Біз оқушылармен тәжірибе жүргізгенде олардың бақылауын шектемедік (мысалы, пішінін, түсін, көлемін, т.б). Біз зерттеулерімізде түс пен пішіннің және бала бақылаған басқа да қасиеттердің ара қатынасын анықтадық (С.Н.Шабалин, т.б.). Бірақта бақылаудың белгілі жағдайда қалай өзгеретінін толық және нақты анықтау, балалардың алдына қойылған міндетті шешу үшін, еркін әрекетке мүмкіндік беру керек – ол обьектіні мұқият қарап, оның сыртқы түрі туралы айтуы тиіс.

Біз әр оқушының бақылау әрекетінің ерекшеліктері болатынын білеміз. Ол А.Бинэ және В.Штерннің еңбектерінен белгілі, қабылдау мен бақылау барысында балалардың типтік ерекшеліктері болатыны көрсетілген.

Айырмашылық тек қабылдау мен бақылау типтерінде ғана кездеспейді, ол орындалатын тапсрыманың деңгейіне де байланысты. Мәселен, В.И.Кириенко, топтық заттарды тұтас қабылдау білігін зерттегенде, обьектілерді қабылдауда ірі индивидуалдық ерекшеліктерді анықтаған.

Біз оқуды құруға байланысты жалпы өзгерістерді қарастырамыз. Сынып бойынша анықталған өзгерістер, тұтастай кейбір оқушылар тобының бақылау ерекшеліктеріне негізделеді.

Біз бақылауды зерттеу себебіміз, ол күрделі әрекет (Б.Г.Ананьев). Ол үнемі оқу үдерісінде кездеседі. Қабылдау, бақылау компонентін констиуциоландырады, ол ойлаумен органикалық байланыста болады.

Бақылау құрамындағы ойлаудың өзіндік ерекшелігі бар. Бұл ойлау үдерістері шындықты қабылдауда сезімдік танымға тікелей сүйенеді және бастапқы сезімдік тәжірибенің анализі мен синтезін құрайды (гүлдердің түстері, пішіні және басқа да қасиеттері; жеке және тұтас қабылданатын заттардың ұқсастығы мен айырмашылықтары және т.б.).

Дерексіз *ойлау*  түрлері әр алуан. Оның әр қайсысына тән сипат, обьектіні қабылдаудағы өзгешелігінде емес, оның мәніне, байланыстары мен қатынастарына енуінде, заттар мен құбылыстардың нақтылық қырларын *дерексіздендіруіне*  жол ашады.

Біз ақыл-ойды мұндай тәсілдермен зерттеген жоқпыз. Біздің ғылыми мақсат - ойлауды экспериметтік әдіспен зерттегенде, ойлау үдерісін сырттай бақылау. Мұндай бақылау мүмкіндігін тудыратын, ойлау әрекетінің барысын көрсететін материалдар оқу пәндері болып саналады. Осыған лайық біз Л.С.Сахаровтың түсініктерді қалыптастыру әдісін қолдандық. Бұл әдістеме ойлау үдерісінің іргелі компоненттерінің өзгерістерін, абстракция мен қорытындылауды зерттеуге қолайлы болады.

Біз кеңестік психология анықтаған еңбектердегі ойлау үдерісін негізге алдық. Біз обьектіні белгілі бір аспектте, ең бастысы, сол аспектінің қойылған міндетке сай болуын, обьектінің ерекшеліктерін және басқа да шарттарын қарастырдық.

Сонымен, оқушылардың жадысын көпшілік және көмекші мектептерде салыстырмалы зертегенімізде, саналы есте сақтаудағы ойлау үдерістері маңызды рөл атқарады, - деген осы жолдың авторы, үдеріс ерекшеліктері есте сақтаудың орталық сәті болатынын көрсетті. Эксперименттік зерттеудің көрсеткеніндей, естегі сөздің өзгеруі және қосымша естегі тасымал құралы ретіндегі тұтас құрылымның өзіндік ерекшелігіне байланысты, естегі сөзбен бірігеді.

Оқушыларды оқыту мен дамыту мәселелерін зерттеуді жалғастыруда көрсетілгендей, баланың ойлауы баламалық даму бағытынан, бір құбылысты түрлі аспектіде қарасытыруға өтеді.

Біз зерттеуімізде Л.С.Сахаровтың өзгертілген әдістемесін, оқушыларға ұсынылған пәндерді белгілі бір аспектте қарастыруды және оны қажет болғанда өзгертуге болатындай етіп қолдандық. Сонымен бірге біз үшін маңыздысы, бірнеше аспектілерді есепке алғандағы, обьектілердің қалай топтастырылатыны және осы тәсілді басқа обьектілерді талдағанда қолдану болды.

Қорыта келе, ойлау әрекетінде, біз қолданған әдістеме бойынша, анализ және синтез, абстракция және қорытындылау болғанымен де, олар белгілі аспектіде қарастырылатын пәндерге тәуелді болады.

Оқушылар психикасының дамуын сипаттайтын үшінші бағыт -*практикалық әрекеттерді* зерттеу. Практикалық әрекетті пән ретінде зерттеуге алған себебіміз, ол арқылы оқушының өзіндік әрекетінің формасын бақылап, онан кез келген материалдық обьект жасау. Практикалық әрекеттің сипаты мен конституционалдық компонентінің, бақылау мен ойлаудан өзгешелігі, ол қолмен жасалатын операциялар.

Аталған үш бағыт: сезімдік тәжірибе, құбылыстың мәнін тану, практикалық міндеттерді шешу, айналаға материалдық ықпал етумен байланысты жалпы дамудың маңызды қырына жатады.

Белгіленген психикалық бағытты, зерттеу пәні ретінде алғанда, біз тек айырмашылықтарды ғана емес, сонымен бірге өзара *байланысын*, кірігуін де ойластырдық. Біз бақылау құрамында ойлау элементтерінің барын айтқан болатынбыз, міне сол, бақылауды екінші бағытпен байланыстырады.

Дерексіз ойлауды зерттеу әдістемесі, сол арқылы ойлау әрекетінің барысын, материалдық заттардың қасиетін қабылдауы таңдалады. Соңында, практикалық әрекеттің маңызды компоненттерінің құрамына қабылдау мен ойлау кіреді.

Осылайша оқушылардың психикалық әрекетінің дамуын зерттеуде, біз тек аналитикалық аспектіні ғана емес, синтетикалық аспектіні де қамтыдық. Жеке оқушылардың психикасының дамуын жеке бағыттар бойынша бақылап, оқушының біртұтас дамуын қатамасыз еттік.

Біз зерттеуімізде тұланың біртұтас дамуын белгілеп, оның түрлі қырларын дамытуға, яғни өзара кірігуіне жағымды жағдай жасадық.

Жоғарыда аталған үш бағытты зерттеу үшін, біз психикалық әрекеттің дамуы мен эксперименттік-психологиялық әдісті және қарапайым бақылау әдісін қолдандық. Индивидуальды экспериментке біз ұсынған тапсырмалар, мектепте сабақта орындайтын тапсырмалардан ерекше болды. Мәселен, затты бақылау және мектеп жағдайына жақын обьектіні дайындау, дерексіз ойлауға бағытталған тапсырмалар болды. Бірақта барлық үш тапсырма материалы жағынан, орындалатын операциялар сипаты жағынан оқушының оқу әрекетінен өзгеше болды.

Біздің зерттеуіміздің мақсатына орай, эксперименттік сынып оқушылары мен қарапайым сынып оқушыларының дамуын салыстырдық, соңғысы біз үшін бақылау сыныбы болып саналады. Салыстыру оқыту мен дамытудың шынайы ара қатынасын анықтаудың маңызды жолдарының бірі.

Жоғарыда аталған үш бағыт бойынша (бақылағыштық, ойлау және практикалық әрекет) оқытудың алғашқы кезеңі мен екі жылдан кейінгі оқушылардың дамуы анықталды. Фактылар екі жыл бойы эксперименттік сынып оқушыларының, қарапайым сынып оқушыларымен салыстырғанда, *өте жақсы жетістіктерге* жеткендерін көрсетті.

Алынған фактылар мынадай маңызды сұраққа жауап береді: бастауыш оқытудағы эксперименттік жүйе оқушылардың бастапқы психикалық әрекет формаларын дамыта ма? Оқытуды белгілі бір бағытта құру белгілі нәтиже беретіні белгілі ( мысалы, ойлаудың дамуы) бірақта басқа қатынастарда төмен нәтиже береді ( мысалы, бақылағыштықты дамыту). Эксперименттік сынып оқушыларының үш бағытта да: бақылағыштық, ойлау және практикалық әрекеттерінің өте жақсы дамығаны байқалды. Қорыта келе, эксперименттік дидактикалық жүйенің оқушыны жалпы дамыту тиімділігі жан-жақты көрсетілді. Осындай жүйе барлық оқушылардың, соның ішінде нашар оқушылардың дамуы да, жоғары нәтиже көрсетті.

Психикалық әрекеттің дамуын зерттеу үш бағыт бойынша III-IV сынптарда сол оқушылармен жалғастырылды.

**Оқыту мақсаты, оқыту тәсілдері және оның нәтижесі. Оқу міндеттері мен оқыту тәсілдерінің өзгешеліктері.** Оқу үдерісінде қаралатын маңызды мәселелер – оқытудың мақсаты, оған тән белгілер, оқытудағы оның орны мен рөлі. Дидактикада оқыту мақсаты түрлі қырынан қарастырылған. М.А.Даниловтың пікірі бойынша «оқу үдерісіндегі арнайы қайшылық оқытудың барысымен сипатталады, оқушылар алдына оқу үдерісінің логикасына сай, үнемі түрлі жағдайға қарай жаңа міндеттер қойылып отырады, олар оқушыларға түсінікті, оны олар қабылдайды және ақыл-ой күшін қолданып шеше алады». Ұсынылған қағиданың бірнеше сәттеріне көңіл бөлейік. Бірінші контексте оқыту үдерісінің обьективті барысын сипаттайтын міндет қарастырылады. Мұндағы міндет мұғалімге де, оқушыға да байланысты емес: екеуіне де бұл сырттан белгіленген. Келесі сәттері оқу міндетінің оқушы санасында бейнеленуін білдіреді: ұсынылған міндет оқушыға түсінікті және оны ол қабылдайды. Осы сәттерді шынайы обьективті мектеп жағдайына қатысты қарастырсақ, бұл ең жақсы сәттер. Сонымен, осы көрсетілген арнайы қайшылықтар ықпалынан, оқушылар оқу міндеттерін шешеді.

Оқытылатын материалға «кіріспені» мұғалімдер әр түрлі етіп жүргізеді. М.А.Данилов Пифагор теоремасын оқытуға «кіріспені» әр түрлі етіп беруге болатынын айтады. Ол Пифагор теоремасын оқытуға ұсынған үшінші бір тәсілдің, сол жаңа материалды теориялық және практикалық жағынан оқуға түрткі тудыратынын көрсетеді.

Оқу міндетін жан-жақты қарастыру, осы мәселені зерттеуге жағымды жағдай тудырады. Оқу міндеттерінің ерекшеліктері әр түрлі. Біріншіден, оқу міндеті локальды: әр міндет, сол пән бағдарламасындағы тақырыпқа сай болады. Екіншіден, уақытқа сәйкес оқу міндеттері үнемі өзгеріп отырады, мысалы, орыс тілі сабағында бүгін – бір міндет, ертең – басқа міндет, т.с.с. Оқу міндетінің локальдық сипатына байланысты оқу міндеттері және оқыту әдістері мен тәсілдерінің байланыстары жеке сипатта болуы мүмкін және қорытындылау қасиетіне ие болмайды.

Е.И.Перовскийдің «Оқытудағы әдіс мәселесі» атты мақаласында «жақын дидактикалық мақсат», яғни оқушыларды жаңа материалдармен таныстыру, білімдерін жетілдіру және оны бақылауы көрсетіледі. Е.И.Перовскийдің «жақын дидактикалық мақсатын», оқу міндеті деп қарастыруға болады. Онда оқу міндеттерін қарастыруға және оқу үдерісінің бөліктеріне сәйкес, оның алуан түрлері болады.

Біздің зерттеулеріміз мұғалімнің сөзі мен оқытудағы көрнекі құралдардың, өзінің жалпы сипатымен ерекшеленетін кейбір оқу міндеттерінің, бағдарлама тақырыптарымен және оқу пәндерімен байланысы жоқтығын көрсетті. Бұл міндеттер оқу үдерісінің бөліктерімен де үйлеспейді. Міндет оқушыны обьектінің сыртқы түрімен таныстыруды көздейді. Оқудың міндеттері құбылыстар арасындағы байланыстар мен тәуелділіктерден тұруы мүмкін, дегенмен де, бұл байланыстар мен тәуелділіктер тікелей қабылданбайды. Осы - оқу міндетінің екі түрі, бірі -бірінен өте ерекшеленеді.

Оқу міндеттерінің мәселесі, тағы басқа тұрғыдан талдауды қажет етеді. Оқуда қойылатын міндеттер, білім мен дағдыны меңгеру деп қарастырылады. Дидактикалық еңбектерде оқушыларды *дамытуға* байланысты жалпы айтылған пікірлер болмаса, оқушыларды дамыту оқу міндеттерінде іске асырылмайды. Оқу міндеттерінің оқушының білім мен дағдыны меңгеруін іске асыруы күмән тудырмайды. Бірақта, біздің зерттеулеріміз көрсеткендей, оқыту мен дамыту мәселесі, балалардың дамуын қамтамасыз ететін материалдарда, оқу бағдарламалары мен оқулықтарда, оқыту тәсілдерінде және міндеттерінде ескерілуі керек.

Ең маңыздысы, оқу міндеттерін оқыту тәсілдері мен оған қол жеткізетін нәтижесі арасындағы обьективті байланыстарды зерттеу қажет. Мұндай зерттеусіз оқыту үдерісінің заңдылықтарын ашып, жетістікке жету мүмкін болмайды.

Оқу міндеттері ажыратылмаған, олар шын мәнінде алуан түрлі, міндет пен оқыту тәсілдері арасындағы байланыстарды ескермеу, оқу үдерісінің теориясы мен практикасының дамуына кедергі келтіреді.

**Оқыту тәсілі және оның дидактикалық мағынасы.** Сырт көзге оқыту тәсілдері бір-бірімен ұқсас, тіпті бірдей тәрізді көрінгенімен де, шын мәнінде, оны дидактикалық міндетермен байланыста қарастырсақ, онда олардың мүлде ерекше екені байқалады.

Тәрбиелеу және дамыту зертханасының зерттеулерінің нәтижесі бойынша математиканы оқыту тәсілдері, практикада іске асты. Бұл оқыту тәсілдері бастауыш оқытудағы эксперименттік тәсілдердің бір бөлігін құрайды, кіші жастағы мектеп оқушыларын жалпы дамыту бағытын көздейді. Бұл элементтер жүйесі бұрынғы авторлардың зерттеулерінен алынды, олар: бастауыш сыныптағы қосу мен көбейтудегі орын ауыстыру заңдылықтары, қосу мен алу, көбейту мен бөлудың кері қатынастары және алгебра элементтері.

Н.А.Менчинскаяның жетекшілігімен жүргізілген Л.Б.Шкодинаның зерттеуінде, бірінші жылғы арифметика курсында оқушының қорытындылау дағдысын қалыптастыру, нақты әдістемелік мәселені шешпеді. Солай болғанмен де Л.Б.Шкодинаның жұмысы, оқушының қорытындылау қабілетін және білімін кеңітіп, есептеу операцияларының сапасын артыратындығын көрсетеді. 1 сыныптағы оқушыларды арифметика пәні арқылы қорытындылауға жетелеуі, әрине өте дұрыс.

Бұл жұмыс дәстүрлі оқытудан өзгеше, дәстүрлі оқытуда 1 сыныпта арифметиканы оқушыны есептеуге және бір үлгіде көп тапсырмалар орындауға дағдыландырады.

Оқыту үдерісінің оқушының жалпы дамуын тиімді жетілдіретінін ескерсек, оқышылар қосуды алғаш оқығанда орын алмастыру заңдылығын *әбден түсініп,* оны кейін қосу амалында үнемі қолдана білуі керек.

Түрлі әдістемелік жаңалықтардан, біз ұсынған әдістің ерекшелігі, оқушылар қосу амалындағы орын алмастыру заңымен танысып, бұл заңды саналы түсініп, нақты анықтамасын меңгеруінде.

Біз бастауыш сыныптарда арифметиканы оқытудағы тәжірибемізде, бірінші сынып оқушылары қосу амалындағы (көбейтудегі) орын алмастыру заңын, оның анықтамасын жақсы меңгереді. Осы заң негізінде балалар арифметикалық амалдармен танысып, сонымен бірге қосу және алу кестесін жасап, оны қоса меңгерді.

Бірінші ондық ішінде қосу мен алу амалдарын қарастырғанда, біз осы амалдардағы өзара кері қатынасқа да аса мән береміз. Осындай дидактикалық көбейту және бөлу бірінші сыныпта және бастауыштың келесі сыныптарында жалғасады.

Балалардың арифметикадағы қосу амалындағы (көбейтудегі) орын алмастыру заңын қолдану тәжірибесін қалыптастырғаннан соң, сол заңды алгебралық символдар арқылы жазуды ендіруге болады.

Бастауыш оқытуға алгебралық элементтерді ендіруді В.В.Давыдов ұсынған. Оның айтуынша, метематиканы оқытуды балаларға обьектілердің қасиеттерін ашып көрсетуден бастау керек және олар оның сандық сипатын білдіреді. Бұл қасиет баланың белгілі әрекетінде, әсіресе, обьектілерді салыстыруда, «теңдік», «үлкен», «кіші» қатынастарды және басқа заңдылықтарды реттеуді ашып көрсетеді. Осы қағидаға сәйкес бірінші сыныптың математикасының бағдарламасында, В.В.Давыдов ендірген 1 тақырып: «Көлемді салыстыру». Оны салыстыру нәтижесі бастапқыда белгі, кейіннен белгі мен салыстырылатын заттың суреті, соңында белгі және әріп арқылы (формула: А = Б; А > Б; А < Б) белгіленеді. Онан кейінгі II тақырып: «Теңдіктің өзгеруі және сақталуы». Қосу және азайту амалдарын ендіру; III - «Теңдікке келтіру»; IV -«Құрылымдық теңдік элементтерінің арасындағы тәуелділіктер».

Осы тақырыптар 1 сыныптың бірінші жарты жылдығында жүреді. Бұл кезеңде тек әріптік белгілер қолданылады. Сан мен есеп тек екінші жарты жылдықта енгізіледі.

В.В.Давыдовтың жүргізген эксперименті қызығушылық тудырады. Бірақта біз басқа жолмен жүреміз: алгебралық символды қолданамыз, алгебралық бейнелеу басқа ғылыми-педагогикалық негізде болады. Біздің экспериментіміздің мақсаты - оқушыларды жалпы дамыту екенін айтқан болатынбыз. Бұл міндетті жүзеге асыру, баланың оқудағы өзбетінше әрекетін қажет етеді. Демек, бұл міндетті орындау үшін баланың мектепке келгендегі тәжірибесіне сүйену керек. Тәжірибе деп отырғанымыз («математикалық тәжірибе») баланың мектепке дейінгі сандарды білуі мен санай білуіне байланысты.

Осы ойларды ескерсек, 1 сыныпта математиканы оқытуда В.В.Давыдов ұсынған тәсіл, *біз белгілеген міндеттерге* сай келмейді. Оның тәсілін іске асыруда бірінші сынып оқушыларының санасына көлемдер арасындағы жалпы қатынасты білдіретін формула ендіріледі. Ондағы оқыту, баланың «математикалық тәжірибесіне» негізделмейді, оны айналып өтеді. Онан басқа, сан мен есеп көлемдер арасындағы жалпы қатынасқа негізделеді, яғни бірінші сынып баласының бақылау қабілеті мен түсінігіне бөтен.

Біздің экспериментте әріптік белгілер балалрды жоғары деңгейде қорытындылауын, заңдылықтарды сандық материалдар негізінде меңгеріп түсінуін қамтамасыз етеді. Бұл бірінші ондық ішіндегі қосу мен алу амалдары арқылы іске асады.

Балалар өздері түрлі мысалдар келтіріп, қосудың орнын алмасытыру заңдылығын меңгергендерін көрсетеді.

Мұғалім үлгіні тақтаға жазады. Ол балалардың зейінін мысалдардағы түрлі сандарға аударады, ал орнын алмасыту заңы барлық жағдайда бірдей әрекет етеді, қандай санды алса да және санның орнына А, Б, В әріптерін қоюға болады. Онда оқылған заңды былай жазамыз: А + Б = В; Б + А = В; А +Б = Б + А. Сонан кейін мұғалім тақтадағы сандық мысалдарды өшіріп, әріптік жазуларды қалдырады. Балалар осы формуланы жазып алып, әріптердің орнына түрлі сандарды қояды; сонда әр оқушыда бірқатар мысалдар болады, олар қосу амалындағы орын алмастыру заңының, қорытындалауда әріптермен жазылғанын көреді.

Көбейту мен бөлу осы принциптер негізінде, қосу мен алу амалдары тәрізді жүзеге асады. Балалар көбейтумен таныс болғаннан соң, оларға «көбейтулер» және «азайтулар» терминін беру керек. Балалар қажетті бақылаулардан соң, оларды көбейтудегі орын алмастыру заңын меңгеруге дайындау қажет.

Балалар өзбетінше толықтай анықтама жасауға (мұғалім түзетеді) ұмтылулары тиіс. Бұл заң алгебралық түрде жазылса, балалар оны тереңірек түсінетін болады.

**Оқыту тәсілі мен оның нәтижесінің байланысы.** Педагогикалық оқыту тәсілі мен оқушының оқу әрекетінің нәтижесінің байланысын талдаудың маңызы зор. Мұны зертханалық сабақтан көруге болады, өйткені оқушының практикалық әрекеті, яғни оқу әрекеті сырттан бақыланады.

Д.М.Кирюшкиннің жүргізген химия сабағы былай суреттеледі: «Қандай суда – ыстық, әлде суық суда селитра жақсы ериді?» (VII сынып). Сабақ әр оқушымен жеке жүргізілді. Зертханалық жұмыс екі бөліктен тұрды: 1) тәжірибе жүргізетін құралдарды жинақтап құру; 2) тәжірибе жүргізу. Біз үшін қызығушылық тудыратын тәжірибе жүргізетін құралдарды жинақтап құру, өйткені онда орындалатын практикалық әрекеттер көп.

Тәжірибе жүргізілетін оқушылар екі топқа бөлінеді. Бірінші топ (оқушыларын шартты түрде **А** деп атаймыз), оларға түсіндірусіз құралдарды қалай жинақтап құру керектігі көрсетіледі (нұсқау №1). Екінші топ оқушылары (оларды **Б** тобы деп атаймыз), оларға тәжірибелік құралдарды жинақтап құруды көрсетпей, тек сөз арқылы түсіндіруден кейін, тәжірибелік құралдарды құруы тиіс (нұсқау №2).

Оқушының қай топқа жататындығына қарамастын, әр оқушыға тапсырманы мұғалімнің сөзбен түсіндіруі, тәжірибелік жұмысқа кіріспе болып саналады. Ол былай дейді: «Көптеген қатты заттардың суда еритіні белгілі. Кейбір қатты заттар суда жақсы ериді, ал кейбіреулері - нашар ериді. Белгілі бір көлемдегі суда еритін қатты заттың көлемі, температураға байланысты әр түрлі болады: ыстық суда бір заттар тез ерісе, ал кейбір заттар – суық суда тез ериді.

Қойылатын тәжірибенің мақсаты – қандай суда селитра көлемі тез ериді? Ол үшін белгілі бір көлемдегі суға селитраны қосу керек, ол тегіс еріп кетуі тиіс. Сонан кейін селитра қосылған суды қыздырып, онда ерімеген селитра көлемі көбейе ме, әлде азая ма, соны бақылау қажет».

Осыдан соң мұғалім оқушыларды тәжірибелік құралдамен таныстырады. Мұғалім оларға құралды көрсетіп, оларды атайды: штатив, штативті бекітетін құрал, шток, муфта, сақина, тор, ұстағыш, спирт шамы, колба, өлшегіш целиндр.

Кіріспе сөзден соң мұғалім А тобына берілген, №1 нұсқау бойынша құралдарды жинақтауды тапсырады.

Б тобының оқушыларымен жеке жұмыс жүргізгенде, көрсетумен бірге құралды қалай жинастыру керектігін сөзбен түсіндірді. Әр сабақтың барысы протколға тіркелді. Сабақ біткенде әр оқушы ауызша құралдарды қалай құрғанын айтып берді.

Протоколдарды талдау барысында оқушы қандай операцияны орындамағаны анықталды. Сонан кейін орташа арифметикалық есеп жүргізгеннен соң (бір оқушының) және орындалған операциялардың көрсетілуі (№1 нұсқа) мен сөзбен түсіндірудегі пайыздық қатынасы (№2 нұсқа анықталады.

Анықталғаны, құралдарды тек көрсету арқылы жинақтауда 3,4 операция орындалмаған, ол қажетті 13 операцияны орындауы тиіс болатын, соған қатысты орындағаны 26%. Мұғалім тек көрсетусіз, сөз арқылы түсіндіргенде, оқушылар құралдарды жинастырғанда орташа есеппен 1,8 операцияны, немесе толық операция санының 14 % орындамаған.

Қорыта келе, эксперимент нәтижесінде тәжірибені тек көрсеткеннен гөрі, сөзбен түсіндіру, оқушылардың тәжірибені орындауына жақсы ықпал ететіні анықталды.

Осы екі айырмашылықты мейілінше түсіну үшін үшінші типті эксперимент жүргізілді. Мұнда да мұғалім жоғарыда суреттелген эксперименттік сабақтар тәрізді, құралдарды оқушыларға көрсетіп, олардың қалай аталатынын және не үшін қажеттігін сұрады. Егерде оқушы құралды атай алмаса, мұғалім оны өзі атайды.

Бұл типтегі эксперименттік сабақтың қойылуындағы ерекшелік, мұғалім құралдарды жиыстырып құрау үшін, не істеу керектігін оқушыларға айтпайды. Оқушы қажетті әрекетті өзі тауып, құралдарды жиыстырып, тәжірибе жүргізуі тиіс. Суды 50 градусқа дейін қыздыру міндеті, оқушылардың құралдарды жиыстырып құрып, тәжірибе жасауына түрткі болды.

Аталмыш эксперимент қандай нәтиже береді? Құралдарды жиыстырғанда оқушылар орташа есеппен 5,8 операцияны немесе 13 операцияның 45% орындамайды. Осы алынған фактыларды талдап, оны түсіндіруді қарастырайық.

Біз оқушылардың қолымен жасаған, практикалық әрекеттерін бақыладық. Мұғалім құралдарды қалай құру керектігін көрсеткенде, оқушы мұғалімнің әрекеттерін көріп бақылайды. Оқушы көру арқылы мұғалімнің әрекетін өзі қайталайды, ол көру анализаторының жасушаларының арасындағы шартты рефлекстердің байланысы - бір қырынан, екінші - қимыл-қозғалыс анализаторына байланысты іске асады.

Мұндай байланыстардың болатынын И.П.Павлов ерікті қимыл-қозғалыстар туралы мәселені былай деп жазған: «...ми қабығының кинестезиялық жасушалары бір-бірімен және ми қабығының барлық жасушаларымен, барлық сыртқы ықпалға және ағзада мүмкін болатын барлық үдерістемен байланысты».

Демек, практикалық әрекеттер көрсетусіз, сөз арқылы түсіндірілгенде ғана табысты орындалады. Бұл нәтижеде, сөздің практикалық әрекетке ықпалы жөніндегі идея мен фактыға сүйенуге болады. Мұның негізінде И.П.Павловтың екі сигналды жүйенің әрекеттесуіне байланысты, сөз заттық тітіркендіру арқылы оларды қорытады және сонымен қатар «сигналдың сигналы» бола тұра, оларды алмастыра алады.

Бірқатар авторлардың арнайы жүргізілген зерттеулерінде, саналы бақылау және сөз арқылы саналы орындалатын қимыл-қозғалыс түсініктері қимылды жүзеге асырады (Е.И.Бойко, Е.В.Гурьянов, А.Ц.Пуни, А.В.Пенская, В.В.Суворова, М.А.Черевков және т.б.).

Мұғалім оқушыларға тәжірибелік құралдарды жинақтап құруды көрсетпей, тыңғылықты түрде сөздік нұсқау береді, құралдарды дұрыс құрастыру үшін, оқушыда мұғалімнің сөздік нұсқауы туралы түсінігі болады. Бұған дәлел, оқушының орындамаған операцияларының аздығы (барлығы 14 %), осы түсініктің бар екенін көрсетеді.

Дегенмен де біз бақылаған зертханалық сабақта, оқушылар алғаш рет көптеген әрекеттерді, соның ішінде тәжірибені іске асырады. Ондай әрекеттер штативтің штогына муфтаны орнату, колбаның мойнын ұстағышқа бекіту және т.б. Осындай жағдайда оқушының қажетті қимылдарды жасауы үшін, қозғалыс түсінігі қандай болмақшы? Бұл сұраққа мынадай жауап беруге болады: жаңа әрекеттердегі ұқсас операцияларды оқушылар үй тұрмысында, еңбекте, спортпен шұғылданғанда және т.с.с. қолданған. Оқушылар түрлі бұрандаларды бұрап көрген, заттардың кеңістікке қатысын өзгерткен, яғни кигізу, шешу, қозғау операцияларын және т.б. жасаған.

Сонымен тәжірибелік құралдарды жинастырып құрудағы операциялар оқушыға жаңа болып көрінеді. Тағы бір маңызды жағы, құралдарды жиыстырып құрудың белгілі құрылымы болады, яғни әрекеттерді бірізділікпен жүргізу керек.

Осы жағдай үшінші типті эксперимент нәтижесін көрсетеді, яғни мұғалім құралдарды жинастырып құру туралы нұсқау бермейді, тек міндет пен тәжірибенің мәнін түсіндіреді. Мұндай жағдайда тәжірибе жүргізудің кемшіліктері мол. Егерде оқушының орындайтын жеке әрекеті туралы түсінігі болған болса, ондай кемшіліктердің болуы неліктен? Істің мәні мынада, оқушы тәжірибені алдына қойылған жалпы міндетке сәйкес, қандай әрекетпен және қандай тәртіпте орындалатынын белгілей алмайды («қандай суда – ыстық, әлде суық суда селитра жақсы еритінін білу үшін, колбадағы суды ысыту керек»).

Оқушы алдына қойған міндетке сай, тәжірибені жүргізуді жоспарлауды білмейді. Сондықтанда оқушының тәжірибе жұмысында біраз әрекеттері орындалмайды, сонымен бірге, ол кез келген операцияны орындау үшін, оның алдында орындалатын әрекетті білуі тиіс. Осы тәжірибенің қойылуының мақсаты - «қандай суда – ыстық, әлде суық суда селитра жақсы ериді? - деген мұғалімнің берген нұсқауында, колбаның ішіндегі суды қыздыру үшін, құралдарды дұрыс қолдану талап етіледі. Бірақта оқушылар тәжірибелік құралдарды құрмай-ақ, селитраны суда ерітуге бірден кіріседі.

Спиртовканы штативтің астына орналастырып қыздыру үшін, қандай аралықта сақинаны орнатудың орнына, оқушы колбаның мойнын ұстайтын муфтаны жоғары бекітеді. Онан кейін оқушы муфтаның өте төмен екенін байқап, оны қайта қозғалтады. Сақинасы бар төменгі муфтаның бекітілу биіктігі, алдын-ала спиртовканы жағып тексерілмегендіктен, колбаны қыздыру кезінде, жоғары муфтаның өте жоғары немесе өте төмен бекітілгені байқалып, оны қайта жылжытуға тура келді.

Сонымен тәжірибелік құралдарды жинастырып құруда антиципация нашарлығы, яғни келесі болатын әрекетті, бұрын орындау кемшіліктері байқалады. Ол әрекеттерді байланысты бөліктерге бөліп, ол операцияны оның алдындағы әрекеттен бұрын орындау мүмкін еместігін, саналы түсінетін болады.

Үшінші типті тапсырманы оқушылардың дұрыс орындамауы, олардың психикалық әрекеттерінің нашар дамуына байланысты. Осы пікіріміздің дұрыстығын, кіші жастағы оқушылардың дамуынан да байқауға болады, оны алдыңғы тарауда айтқан едік. Балаларды жаңаша оқыту, олардың жалпы дамуын арттырады. Даму, жеке жағдайда, алдағы жұмысты жоспарлаудың психикалық әрекетіндегі қасиетінен білінеді.

Қорыта келе, зертханалық жұмысты түрлі нұсқаулар бойынша талдау, мұғалімнің түрлі тәсілдерді қолдануының обьективті себептілігін дәлелдейді.

Сонымен қатар мұғалім саналы түрде оқушыларды дамытатын тәсілдерді қолдана алады. Мысалы, қарапайым сыныпта үшінші типті сабақты қайталауға болады. Оқушылар тапсырма орындаудағы өздерінің жіберген кемшіліктерін көргеннен кейін, сабақтағы тәжірибені мұқият талдап, жіберілген қателіктер мен оның себептерін анықтап, біраз уақыт өткеннен соң, осыған ұқсас зертханалық жұмысты қайталауына болады. Келесі жолы біртіндеп сабақты күрделендіріп, оқушыларды онан ары дамытуға болады.

Жоғарыда айтылғаннан дидактикалық міндет пен оқыту тәсілінің арасында тек бірмәнді байланыс болады деп түсінбеу керек. Мәселенің қызығушылық пен күрделілік тудыратыны, бір міндетті атқару үшін түрлі әдістерді қолдануға болатындығында. Біз мынадай міндеттерді белгілеп көрейік: 1) оқушыларды обьектінің сыртқы түрімен және құрылысымен таныстыру; 2) құбылыстар арасындағы байланысты, көрнекі обьектілерді бақылау негізінде тану.

Біздің зертханада осы міндеттерді орындау үшін қандай оқыту тәсілдері қолданылатыны арнайы зерттеледі. Біз Мәскеу және басқа қалалардағы бастауыш және басқа сыныптарда да түрлі оқу пәндерінен көрнекі құралдар қолданылған сабақтарды талдадық. I – IV сыныптарда түсіндірмелі оқу, табиғаттану және еңбек сабақтары, V – VIII сыныптарда ботаника, география, тарих және химия пәндерін зерттедік. Жұмыс стилі ерекше мүғалімдердің сабақтары талданды. Осылайша ұйымдастырылған сабақтарды талдау, біз белгілеген дидактикалық міндеттер мен оны оқыту тәсілдерінің жалпы байланысын анықтау, зерттеушілерді біржақтылық түсініктен сақтайды. Зерттеулер көрсеткендей, мектеп тәжірибесінде мұғалім түрлі оқыту тәсілдерін сөзбен түсіндіру және көрнекі құралдарды бірге қолданумен байланыстырады. Қолданылған оқыту тәсілдерін талдау барысында төрт негізгі форма сәйкестігі бөлініп алынды, онда мұғалімнің сөзі мен оқытудағы көрнекі құралдардың байланысы қарастырылды.

Бірінші оқу міндетіне қатысты форманы қарастырсақ, ол оқушыларды заттың сыртқы түрімен және құрылысымен таныстырады.

I сәйкестік формасына тән сипат: сөз арқылы (нұсқау, реплика, сұрақ, т.б.) мұғалім оқушылардың обьектіні бақылауына басшылық жасайды, оқушылар обьект туралы білімді бақылау арқылы меңгереді.

III сәйкестік формасы I сәйкестік формасынан ерекше. III сәйкестік формасының белгілері: обьект туралы мағлұматты оқушылар мұғалімнің сөзінен біледі, ал көрнекі құралдар айтылғанды бекіту немесе нақтылау үшін қолданылады.

Егерде дидактикалық міндет құбылыстар арасындағы байланыстарды көрнекі обьектілерді бақылау негізінде белгілесе, онда II – IV сәйкестік формасы қолданылады. II сәйкестік формасының белгілері: мұғалім сөз арқылы оқушыларға бақылаған көрнекі обьектілерді түсіндіріп, олардың білім негізін қоса отырып, құбылыстар арасындағы байланыстарды саналы түсінуге және қабылдау үдерісінде тани алмайтын, осындай құбылыстар арасындағы байланыстарды тұжырымдауға бағыттайды.

II формаға қарама-қайшы IV сәйкестік форманың белгілері: оқушылардың көрнекі обьектілерді бақылауынан кейін, мұғалім оқушылар тікелей қабылдай алмайтын құбылыстар арасындағы байланыстарды өзі хабарлап, жалпы қорытынды жасап, оның жеке қырларын түйіндеп түсіндіреді.

Біз осылайша зертеулерімізде, бір дидактикалық міндетті орындау үшін оқытудың түрлі тәсілдерін қолдануға болатынын, олардың бір-бірінен ерекшеленетінін көрсеткіміз келді. Осыдан мынадай сұрақ туындайды: бір-бірінен ерекшеленетін тәсілдерді қолданғандағы нәтижелер қандай болмақ?

I - II сәйкестік формасының нәтижесіне тоқталайық. Мысал ретінде V сыныптың ботаника курсындағы мынадай тақырыптарды «Жапырақтың сыртқы құрылысы» және «Бұтақтағы жапырақтың орналасуы» қарастырайық. Оқушылардың сұрақтарға берген жауаптарын жан-жақты салыстырғанда көрсеткені, III сәйкестік формасына қарағанда, I сәйкестік формасы жоғары нәтиже береді. Бұл берілген жауаптың толықтығын және анықтығын көрсетеді. Осыған ұқсас айырмашылықтар география мен тарих курсынан I және III сәйкестік формаларының нәтижелерінен байқалды.

Қорыта келе, зерттеуімізде *жалпы заңдылық* анықталды: оқу міндетін орындау үшін оқушыларды обьектінің сыртқы түрімен, құрылысымен таныстыру, I сәйкестік формадағы мұғалім сөзі мен көрнекілік құралының байланысы III сәйкестік формаға қарағанда тиімдірек. Бұл заңдылықта оқу міндеті, оқыту тәсілдері және қол жеткізетін нәтиженың обьективті байланыстары көрсетіледі.

Осы анықталған жалпы заңдылықтар әр жағдайда түрлі көрініс береді. Сондай жағдайдың бірі, оқу материалының сипаты, оқушыдан жоғары немесе төмен деңгейдегі өте нәзік талдауды талап етеді. Осыған сәйкес типтік ерекшелік «Жапырақ» тақырыбында (V сыныптың ботаника курсы) кездеседі.

Жапырақтың сыртқы құрылысына қатысты материалды қарастырайық. Жапырақтың пластинкасы және сабы ерекше көзге түседі, ол оны басқа жапырақтардан ерекше бөліп көрсетеді, оны бақылаудың қиындығы жоқ. Жапырақтардың сабақта орналасуы (қарама-қарсы, кезекті, күлте басты) сараланып, бақылаған бейнеде көрінеді, түрлі өсімдік сабақтарындағы жапырақтардың орналасуы да әр түрлі болады. Тура осы тәрізді жапырақтың талшықтары да әр түрлі болады: тор көзді, параллель, доға тәрізді.

Жапырақтың ішкі, яғни жасушалық құрылысы туралы оқу материалы мүлде ерекше сипатта болады. Мұнда орналасу кеңістігіне байланысты жапырақтың формасына тән, нақты қарама-қайшылық білінбейді. Керісінше, бір қарағанда жапырақ жасушалары бірыңғай көрінеді. Дегенмен де, олардың қабықшалары, күрделі ұлпалары, жасуша аралық кеңістіктері, жасуша пішіндерінің біраз айырмашылықтары мен кеңістікте орналасу ерекшеліктері болады.

Оқушы жапырақтың сыртқы түрі мен құрылысын бақылап, обьектіні талдауы *тұрпайы* болады.

Жапырақтың ішкі құрылымын зерттегенде *нәзік* талдау жасалады.

Оқу материалын оқушылардың ақыл-ой әрекетін дамыту үшін қойылған талапқа сәйкес сипаттап, I және III сәйкестік формадағы материалға байланысты нәтижені салыстырамыз. Жапырақтың ішкі құрылысын бақылауға арналған сабақ, жапырақтың сыртқы түрі мен құрылысын таныстыру мақсатында жүргізген сыныптарда орындалады. Мектептің V сыныбында (оны шартты түрде V А деп белгілейміз) I сәйкестік формасындағы сөз бен көрнекі құралдың байланысы кеңінен қолданылады, басқа мектептің V сыныбында (V Б) III сәйкестік формасы қолданылды.

Осы аталған сыныптарда сәйкестік формаларының қолданылу жиілігі бірдей болды.

Оқушылардың білім сапасын сипаттайтын айрмашылықтарды салыстырып көрейік. 1-кестеде оқушылардың дұрыс және қате жауаптарының жиынтығы (соның қатарында жауаптардың болмауы) көрсетілген.

**1- кесте. Сабақтан кейінгі оқушылардың жеке жауаптары**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Сыныптар | Жапырақтың ішкі құрылысы | | | Жапырақтың сыртқы құрылысы | | |
| дұрыс | қате | жауап жоқ | дұрыс | қате | жауап жоқ |
| V А | 42 | 2 | 11 | 36 | 1 | 13 |
| V Б | 23 | 6 | 26 | 26 | 3 | 21 |

Паралелль сыныптарда оқушылардың білім сапасы бірінші сабақ бойынша мейілінше жоғары болады, екіншімен салыстырғанда. Өйткені I сәйкестік формасындағы жапырақтың ішкі құрылысына арналған оқу материалында қолданылған *нәзік* талдаудың тиімділігі мейілінше жоғары болды, жапырақтың сыртқы түрімен таныстырғандағы *тұрпайы* талдауды қолданғаннан гөрі.

I сәйкестік формасының тиімділік дәрежесінің ерекшелігі бастауыш сынып оқушыларын обьектінің сыртқы түрімен таныстырғандағы сөзі мен көрнекілік байланысында да байқалды.

**Николай Кириллович Гончаров**

Н.К.Гончаров РСФСР Педагогика ғылымдар академиясының академик мүшесі. Оның «Педагогика негіздері» еңбегі (1947), «Педагогика мәселелері» еңбегі (1960) басылып шықты. Оның ғылыми мақалалары педагогика ғылымының әдіснамасы мен әдістері, В.И.Лениннің комсомолдың III сьезінде сөйлеген сөзі – кеңес педагогикасының маңызды

қайнар көзінің бірі, Н.К.Крупскаяның педагогикалық мұралары және қазіргі мектеп, оқыту теориясы, орта мектепте политехникалық білім беру тәжірибесі мен РСФСР Педагогика ғылымдар академиясының міндеттері, мектеп дамуындағы жаңа кезең және орта мектептің міндеттері мәселелеріне арналды.

**Педагогика мәселелері**

**Автордан**

Аталмыш еңбек педагогика ғылымының түрлі мәселелеріне арналған. Әр кезеңде жазылған еңбектерге кейбір жеке өзгерістер ендірілген. Мақалалар үш бөлімге бөлінген. Бірінші бөлім педагогика ғылымының жалпы мәселелеріне, жеке мақалалар В.И.Лениннің педагогикалық пікірлеріне арналады. Екінші бөлім мектептегі оқыту мәселелері мен Кеңестік педагогиканың 40 жылдығына арналған мақалалардан тұрады. Үшінші бөлім КСРО мектептерін жаңаша қайта құру мәселелерін қамтиды.

**Саясат және педагогика.** Жас ұрпақты тәрбиелеу теориясы мен практикасы ешқашанда саясаттан тыс тұрған емес. Саясат қоғамдық өмірдің барлық саласына, соның ішінде мектеп пен тәрбиеге де ықпал етеді.

Біздің партияның, Кеңес үкіметінің саясаты – коммунистік қоғам орнату. Коммунистік партия өзінің мақсаты мен міндеттерін ашық қойып, оны жүзеге асырады. Ол өз саясатын тікелей және ашық түрде жүргізеді. Партия өз саясатын бүкіл халықтың мүддесіне айналдырады, өйткені ол халықтың мүддесіне қызмет етіп, оны қолдайды, шынайы демократиялық саясат, яғни халықтың саясатын жүргізеді.

Ленин саясатты көпшілік жасайды деп үйретеді. Көпшіліктің саясат жасауы үшін, олар ұйымдастырылып, басқарылуы тиіс. Біздің партия халықты ұйымдастырып, оларды саналы түрде ынтымақтастыққа келтіріп, олардың саяси және моральдық бірлігін, соның қатарында мәдени тәртіптібін қалыптастыру үшін қажымай ерен еңбек етеді. Еңбекші халық партияның жолымен жүреді, өйткені ол олардың мүддесін толығымен қорғайды.

Тәрбиеге саяси қатынас орнату, тәрбие теориясын практикамен байланыстыруға мүмкіндіктер береді. Осының салдарынан педагогика ғылым ретінде мектептердің ауқымды фактылық материалдары мен тәжірибелерін талдап, онан ғылыми тұжырымдар жасап, практикада қолданады. Тәрбиелеу, білім беру, оқыту мәселесіне саяси қатынас орнату, басқа да педагогикалық құбылыстарды, қоғамдық орындармен көп түрлі қатынасқа түсіру мүмкіндіктерін іске асырады. Осылайша педагогика ғылыми тұрғыдан принципиалды және нақты тұжырым мен қортындылар жасайды.

Педагогика теориясына саяси қатынас орнату, жас ұрпақтарды тәрбиелеу, білім беру, оқытуға партиялық көзқарасты дамытуды қажет етеді.

Кеңестік педагогикада кеңестік саясатты басшылыққа алу нені білдіреді? Оның мәні, ең алдымен, кеңестік педагогика тәрбиелеу және білім беру мәселелерін коммунистік қоғам құру тұрғысынан шешуі керек.

Коммунистік қоғам марксизм-ленинизм теориясының негізінде құрылады. Сондықтан біздің педагогика тек марксистік-лениндік теория негізінде біртұтас көзқарасты дамытып, қоғамның даму заңын зерттейтін алдыңғы шептегі ғылым саналады. Маркстік-лениндік теория, қоғамның дамуындағы педагогиканың жас ұрпақты тәрбиелеудегі орны мен рөлін түсінуге мүмкіндік беріп, кеңес мектебінің мол тәжірибесін қорытындылауға көмектеседі. Кеңес мектебі бұрын соңды болмаған жол салып келеді. Кеңес мектебінің мақсаты тәжірибені зерттеп, оны қорытындылаап қана қоймай, болашақтағы тәрбие мен білім беруді дамытудың жолын белгілеуі керек (В.И.Ленин. Сочинения, т.10, с.168).

Педагогика ғылымын дамыту үшін Кеңес үкіметінің саясатын басшылыққа ала отырып, жан-жақты дамыған тұлға тәрбиелеу, тәрбие мен білім беру жүйесін жаңаша құруды қажет етеді. Біздің қоғамда жан-жақты тәрбиелеу бұл келешектің идеалы емес, бүгінгі күннің талабы.

Адамзаттың ең алғыр ойлы өкілдері тұлғаны жан-жақты тәрбиелеуді армандаған. Кейбір дара тұлғалардың (Томас Мор, Кампанелла) тұлғаны жан-жақты тәрбиелеу туралы утопиялық ойлары мен педагогтардың ақиқаттан алшақ пікірлері, шынайы өмірмен жанаспаған еді. Тек Маркс пен Энгельс осы мәселені ғылыми тұрғыдан шешті.

Біздің социалистік мемлекетіміздегі әр адамның еңбек ету, демалу және білім алу құқықтары бар, мұндағы қоғамдық-экономикалық жағдайдың өзі, адамның жан-жақты білімді болуын, еңбек етуін, дамуын талап ететін педагогикалық теорияны қалыптастырып, тұлғаны жан-жақты дамуытуды өмірге ендіреді.

Педагогикаға саяси қатынас орнату, адамның жаңа сипаты мен моральдық сапасын тәрбиелеуді білдіреді. Адамның жаңа сипаты мен моральдық сапасын тәрбиелеу үшін, ең алдымен саналылықты қалыптастыруды және еліміздің алдына қойылған міндеттерді саналы түсінуді талап етеді. Баланың санасы біртіндеп дамиды, бірақта осы сана социалистік болуы тиіс. Біздің жағдайымызда, социалистік сана қалыптастыру үшін, тұлға ең алдымен жекелік пен қоғамдықты жете түсіне білуі керек. Мектепте жекелік пен қоғамдықты түсінуді тәрбиелеуге бола ма? Әрине болады және қажет. Алғашында бұл түсніктерді, ең қарапайым және көрнекі түрде тәрбиелеуге болады. Мектеп мүлкін, оқулықтарды күту, ересек адамдардың еңбегін (әсіресе, мұғалімнің), мектеп ұжымын құрметтеу және балалардың шамасы келетін жұмысқа араласу. Біздің жағдайымызда оқу мен еңбекке оқушының қатынасы, тек оқушының немесе отбасының жеке басына қатысты ісі болмайды, ол қоғамдық мүддеге қатысты іске айналуы тиіс.

Социалистік қоғам мүшесінің әрқайсысының ең алғашқы және маңызды міндеті, мемлекет мүддесін, өз мүддесінен жоғары санауы тиіс. Социалистік мүдде бәрінен де жоғары. Біз оқушыларға әр адамның мүддесі тек қоғамдық мүдені тұтастай қанағаттандырумен байланысты екенін түсіндіріп, олардың саналы түсінігін жетілдіруіміз қажет.

Жоғары өнімділік пен еңбек мәдениеті біздің жарқын болашаққа жылжуымыздың, отанымызды күшейуі мен өркендеуін дамытудың маңызды шарты болады. Онсыз әр адамның тұрмысы жақсаруы мүмкін емес. Осының бәрі жас ұрпақтың санасында қалыптасуы тиіс. Жас ұрпақтың жоғары саналылығы, табиғат пен адам қоғамының ғылыми негіздерін терең және берік меңгерумен қатар, қоғамдық өмірге араласуымен тығыз байланысты. Сондықтанда жастарды жоғары саналылық пен идеялылыққа тәрбиелеу, оқу сапасын артырумен және өнімді еңбекпен байланысты болады.

Кез келген мемлекеттің саясаты неден білінеді және жастарды тәрбиелеуде қандай идеология қолданылады? Мемлекеттік саясат пен идеология тәрбиелеу мақсаты мен білім мазмұнында берілетіні белгілі. Білімнің мазмұны оқу жоспары, оқу бағдарламасы және оқулықтарда ашылады.

Біз оқушыларға ғылыми негізде білім береміз. Ол оқушыларға табиғаттың және адамзат қоғамының даму заңдылықтарын оқытады. Дейтұрғанмен де, еліміздің алдында тұрған шаруашылық-саяси міндеттер, оқушылардан терең білімді, білімін практикада қолдануды, білім беруде саяси бағыттылықты ұстануды және тәрбиелеуді талап етеді. Жас ұрпақтың санасын тәрбиелеу біздің өміріміздің талабынан туып отыр, бүкіл қоғамды дамыту саналылықты қажет етеді.

Тәрбиелеу мен білім беруге саяси қатынас орнату, баланың физикалық және рухани дамуын қажетсінеді. Жан-жақты дамыған тұлғаны тәрбиелеу – баланы зерттеуге мол мүмкіндіктер береді. Бұрынғы кезең педагогтары баланы жан-жақты зерттеуді армандаған болатын.

Буржуазиялық педагогика, өз иелерінің әлеуметтік тапсырысын орындауда оқушыларға ғылыми емес әдістерді және тесттерді, саулнама ларды қолданады. Қазір бұл әдістерді буржуазиялық педагогтар «жетілдіруде».

Кеңес педагогтарына ол тесттердің баланың ақыл-ой дамуын анықтайтыны белгілі. Буржуазиялық елдерде еңбекші халықтың балаларының ақыл-ойын тесттер арқылы тексеріп, олардың ақыл-ой қабілеттері төмен деген желеумен, онсыз да төмен деңгейде берілетін білімді шектейді. Буржуазиялық педагогтардың зерттеу әдістерінде үстем тап өкілдерінің саясаты басымдылық көрсетіп, жұмысшылардың балаларының ақыл-ой қабілеті төмен деп, көрсеткілері келеді.

Біздің еліміздегі ғылыми-педагогикалық зерттеу әдістері педагогика ғылымының дамуымен – жас ұрпаққа коммунистік тәрбие мен білім беру ғылымының, Коммунистік партияның халыққа білім беру саясатының мәселелерімен анықталады. Біздің зерттеу әдістеріміз баланы тәрбиелеу мен білім беруге бағытталып, кеңес мектебінің мол тәжірибесін қорытындылайды. Балалар туралы марксистік ғылым жасау және оларды мұқият зерттеу үшін, олардың физикалық және рухани дамуын білу керек. Бұл әдістерді педагогикалық үдерісті зерттеу арқылы, оның жағымды және жағымсыз жақтарын анықтауға болады.

Сонымен қатар біз ұмыт қалдырған, баланы тәрбиелеу мен қалыптастырудағы ең басты факторы - әлеуметтік орта және оны зерттеу әдістері. Мұның себебі, өз кезеңінде «ленинге қарсы мектеп рөлінің төмендігін» ұстанғандардың, онан кейін педологтардың бала тәрбиесіндегі мектептің рөлін төмендетіп, ортаның рөлін жоғары бағалаған еді. Мұнда ортаның, балаға жағымсыз қырлары көрсетілген болатын. Біздің Орталық Партия комитеті өз шешімдерінде мұндай ғылымға қайшы ойларды теріске шығарады. Бірақта бұл шешімдер педагогика ғылымының әлеуметтік ортаның тәрбие факторы екені назардан тыс қалдыруын білдірмейді. Бала тәрбиесінде мектеп жетекші рөл атқарады, бірақта тек мектеп қана тәрбиелемейді, отбасы және барлық қоғамдық орта тәрбиеге қатысады. Кеңес мектебінің ерекшелігі мектеп пен ортаны бір-біріне қарсы қоймайды. Біздің әлеуметтік орта, ол социалистік құрылыс, өзінің алуан түрлі бейнелерінде, жаңа қоғам адамдарының шығармашылығын құрайды. Біздің ортада жағымсыз құбылыстар да кездеседі, бірақта олар біздің шындықты анықтамайды.

Адам өзін тек қоғамдық ортада көрсете алады, онсыз қоғамдық адам да болмайды. Социалистік қоғамдық орта, адам қабілеттерінің мейілінше ашылуына мүмкіндіктер береді.

Біздің мектеп социалистік ортада қызмет ететіндіктен де, педагогика осы ортаны жоққа шығара алмайды. Ортаның мол мүмкіндіктерін қолдана отырып коммунистік тәрбиені табысты түрде іске асыруға болады: ортаның жағымсыз тұстарын (кейбір адамдар санасындағы ескі түсініктер) біле отырып, мектепті теріс ықпалға қарсы қоюға болады.

Қорыта келе, педагогиканың қай бөлімін алып қарасақ та, тәрбиелеу мен білім беру мәселелері саясатпен тығыз байланысты болады. Педагогика теориясының саясатпен байланысы педагогикаға күш қуат береді, оны социалистік құрылыспен байланыстырады. Кеңес үкіметінің саясаты тәрбиенің мақсаты мен міндеттерін анықтай отырып, педагогика ғылымының негізін құрайды. Тәрбие мақсаты социалистік қоғамның даму заңдылықтарынан шығады, өмірдің талабынан туады. Балалрды жан-жақты тәрбиелеу келешекті меңзейтін қиял да, арман да емес, ол бүгінгі күннің өмірлік талабы, өйткені социалистік жүйе шаруашылығы жан-жақты дайындалған адамдарды қажет етеді.

1947 ж.

**Коммунистік тәрбиенің мақсаты**

Тәрбие қызметі адам қызметінің бір түрі болғандықтан мақсатсыз жүргізілмейді. Тәрбие мақсаты педагогиканың ең маңызды мәселелерінің бірі. Басқа сөзбен айтсақ, тәрбиеші өз жұмысында нені басшылыққа алатынын және педагогикалық қызметінде қандай нәтижеге қол жеткізетінін білуі шарт. Тәрбиенің мақсаты тәрбие мен білім берудің мазмұнында нақты ашылады. Бірақта, біз тәрбие мен білім мазмұнын мақсатты іске асыратын құрал ретінде қарастыра алмаймыз, олай дейтін болсақ, онда тәрбие мақсатын абстрактылы-формальды бастау ретінде қарастырған болып, оны нақты мазмұн мен обьектісінен ажыратамыз. Буржуазиялық педагогикада тәрбие мен білім беру мазмұны мақсаттқа жетудің құралы ретінде қарастырылады. Бұлай болғаны түсінікті. Біріншіден, олар тәрбие мақсатын бұлдыр және өз еркінше белгілейді. Екіншіден, буржуазиялық қоғамда тәрбие идеалды мақсатты бүркенгенімен, тәрбие мен білім беру реакциялық бағытта болады.

Буржуазиялық педагогика тәрбие мен білім берудің мақсатын бұлдыр белгілесе де, біз оның мазмұнын талдап, онан оның таптық сипатын көруімізге болады. Тіпті тәрбие мен білім беру мақсатын мазмұннан тыс қарастырғанда да, тәрбиенің таптық мәнін байқауға болады. Міне сондықтанда буржуазиялық педагогтардың тәрбие мақсатын бұлдыр белгілейтін басты себебі осы, олар тәрбиені үстем тап өкілдерінің саясатына қарай бүркемелеп, оның таптық сипатын жасырмақ болады.

Біз тәрбие мақсатының білім беру мазмұны мен оқыту үдерісінде ашылатынына сенім білдіре отырып, тәрбиенің мақсатын анықтау педагогиканың теориясы және мұғалімдердің практикасы үшін маңызды екенін көрсетеміз. Білім мен тәрбиенің мазмұнын, мақсатсыз анықтау мүмкін болмайды. Тек мақсат анықталғаннан соң ғана, мазмұн мен оны жүзеге асыру құралдары жөнінде айтуға болады. Осы қағиданы ұлы орыс педагогы К.Д.Ушинский тамаша көрсеткен. «Адам тәрбие пәні» еңбегінің алғы сөзінде ол былай деп жазады: «Жаңа ғимараттың ірге тасын қалап жатқан архитектор, сіз не салып жатырсыз деген сұрағымызға жауап бере алмаса, не айтар едіңіз: - храм ба..., әлде оның ішінде жақсы өмір сүруге болатын қарапайым үй ме, әлде, әдемі өткен-кеткендер тамашалайтын, бірақта пайдасыз әсем қақпа ма, саяхатшылардың қалтасын жұқартатын алтын жалатқан қонақ үй ме, дәмді тағамдар дайындайтын асхана ма, сирек кездесетін заттарды сақтайтын мұрағат па, немесе ең соңында, қажетсіз нәрсені сақтайтын сарай ма? Тура осыны өзінің тәрбиелік қызметін анық және нақты айта алмайтын тәрбиешіге де айтуға болады».

А.С.Макаренко тәрбиешінің тәрбие жұмысын жобалай білуін, ал оны жобалау үшін мақсатты нақты анықтау қажеттігін айтады. Тәрбиеші неғұрлым тәрбиенің мақсатын толық және нақты білсе, оның тәрбиелік іс-әрекеті соғұрлым нәтижелі болады.

Тәрбие мақсаты мәңгілік және өзгермейтін емес. Ол қоғам дамуымен бірге, сол қоғамның құрылымына байланысты өзгеріске ұшырайды. Адамды қанайтын қоғамдағы тұрғындардың әлеуметтік таптық ерекшеліктеріне қарай, тәрбиенің мақсаты алуан түрлі, үстем тап өкілдері үшін бір түрлі, ал қаналушылар үшін басқаша болады. Сонымен буржуазиялық қоғамда тәрбие мақсатын үстем таптың мүддесі анықтайды.

Тәрбиенің мақсатын анықтайтын не? Ол сырттан әкелініп қойыла ма, әлде олар педагогика ғылымының органикалық бөлігін құрап, оның дамуын көрсете ме?

Бұл сұраққа жауап беру үшін, педагогика ғылымының дамуының қоғамдық дамуға қатынасы қандай екенін білуіміз керек. Қоғамның дамуы мен қажеттіліктерін кез келген ғылым анықтайды, соның қатарында педагогика да бар. Әрине, ғылым, өз кезегінде қоғамның дамуына ықпал етеді, бірақта оны анықтайтын материалдық өмір жағдайы. Капиталстік қоғам қазіргі қоғамның даму жағдайында ғылымның дамуын тежейді. Ғылыми жаңалықтар үстем тап өкілдерінің мүдделеріне немесе басқарушы үкіметтің милетаристік мақсатына қолданылады. Социалистік қоғамда ғылым халыққа қызмет етеді және жетістік пен өркениетке жетудің қозғаушы күші болады. Біздің еліміздің халқы жаңа қоғамды ғылыми негізде құруда Маркс, Энгельс пен Лениннің іліміне сүйенеді. Социалистік қоғам адамзатты дамытатын барлық ғылым саласын дамытуға барлық күшін жұмсайды.

Ғылымның дамуы адамдардың материалдық жағдайымен байланысты болғандықтан, онда, табиғи таза ғылым болмайды және болуы мүмкін емесе, ғылым - ғылым үшін болмайды. Педагогика да онан тыс қала алмайды. Белгілі бір қоғамдық құбылысты бейнелей отырып, әсіресе жас ұрпаққа тәрбие, білім беру мен оқытуда, педагогика өзінің дамуында теориялық тұрғыдан үнемі қоғамдық тәрбиенің тәжірибесін бейнелейді. Ғылыми тұжырымдар мен қорытындылар, шынайы ғылыми болса, жай ғана фактыны тұрақтандырып қоймай, жаңаланған тәрбие мен оқыту жүйесін жасайды. Педагогикалық теория үнемі жаңа қағидаларды алға тартып, қоғамда басымдылық танытқан тәжірибеден үнемі алда жүреді.

Сонымен, біз мынадай тұжырым жасаймыз, педагогиканың мақсатын педагогиканың өзі анықтайды. Педагогика өзінің дамуында қоғамның қажеттігімен анықталады. Анығырақ айтсақ, педагогика тәрбие мақсатын өзі анықтап, қандай да болмасын қоғамдық таптардың мүддесіне қызмет етеді.

Буржуазиялық педагогикадағы мақсат пен мазмұнның арасында қарама-қайшылық бар. Мақсат пен мазмұн сәйкес келмейді. Бұл қарама-қайшылықтарды буржуазиялық педагогтардың жасыруы, мақсаттың шынайы мәні мен маңызы сәйкеспейтінін көрсетеді. Олардың педагогикасындағы мақсатың анықтамасы әр түрлі. Олар қандай анықтама берсе де, жалпы мақсаты бір. Ондағы жалпы мақсат, жастарды буржуазиялық құрылысты мойындатуға тәрбиелеу. Буржуазиялық педагогтар тәрбие мақсатын бақытты болу, табиғилық, үйлесімді даму немесе ақиқат, сұлулық, жақсылыққа қызмет ету деп белгілегенімен де, осы анықтамаларда буржуазиялық қоғамның – адамды адамның қанауын көруге болады. Тәрбиенің мақсатын анықтайтын ондағы көркем сөздер, буржуазиялық тәрбиенің мәнін бүркейтін жамылғы іспеттес.

Маркс адамды жан-жақты тәрбиелеуге нақты анықтама береді. «Тәрбие деп біз үш нәрсені түсінеміз: біріншіден, ақыл-ой тәрбиесі; екіншіден, физикалық тәрбие, гимнастикалық мектептерде және әскери жаттығуларда қолданылады. Үшіншіден, техникалық оқыту, өндірістің негізгі үдерістерімен таныстыру, сонымен қатар балада қарапайым барлық өндіріс құралдарын меңгеру дағдыларын қалыптастыру».

Маркстың бұл формуласында коммунистік тәрбиенің құрамды бөліктері көрсетілген. Маркс тәрбиенің түрлі қырлары мен олардың байланысын көрсетеді. Ол бірінші орынға ақыл-ой тәрбиесін немесе білім беруді қояды. Демек, ғылым негіздерін оқытуға маңызды орын береді. Техникалық оқыту (немесе басқа терминмен атасақ, политехникалық білім беру) ғылым негіздерімен (ақыл-оймен) тығыз байланысты. Ол табиғат туралы ғылымдар мен математикалық ғылымның өндіріс пен техникада қолданысынан жаңалықтар ашылып, техниканы жетілдіреді. Маркс пен Энгельс политехникалық оқытуды таза теориялық оқыту деп қарастырмаған, оны олар кең ауқымда түсінген және табиғат заңдарын өндірісте практикалық тұрғыдан қолдануды, оқыту мен өндірісті біріктіретін фактор ретінде қарастырған.

Маркстың жан-жақты дамыған адам тәрбиелеуі жоғарыда келтірілген анықтамада көрсетілмегендіктен, адамгершілік және эстетикалық тәрбиені қамтымады дегеніміз, қателік болар еді. Маркс пен Энгельс мораль немесе адамгершілік тәрбие туралы бір қатар еңбектерінде көрсетеді.

Адамдық мораль туралы Ф.Энгельс «Анти-Дюрингте» былай дейді: «Мораль шынайы адамға тән сапа, ол таптық қайшылықтардан жоғары тұрады және оны еске алудың өзі, қоғамның даму деңгейіне байланысты таптық қайшылықтар жойылғанда, оның өмірде практикалық ізі қалмағанда мүмкін болады».

Осы еңбегінде Энгельс эстетикалық тәрбие туралы да айтады. Оның пікірінше, эстетикалық тәрбие көркемдікті түсіну, көркем өнерді бағалау, сұлулық сезімін дамыту; өнердің түрлі саласындағы адамның шығармашылығының дамуы. Эстетикалық және көркемдік тәрбиесі коммунистік тәрбиенің құрамды бөлігі саналады. Сонымен, маркстік тұрғыдан адамның жан-жақты дамуы – бұл ақыл-ой тәрбиесінің, политехникалық білім беру, физикалық, адамгершілік, эстетикалық, еңбек тәрбиелерінің тұтастығын құрайды.

Жан-жақты дамыған адамның сапасы саналы ұйымдастырылған жаңа қоғамдық құрылыста қалыптастырылады.

Жан-жақты дамыған адам идеалы, тек қана әлемдік педагогикалық ойлардың даму тарихындағы ең озығы мен прогрессивтілігін қамтып қоймай, сонымен бірге социалистік қоғамның мақсатын да белгілейді. Социалистік қоғамдағы тәрбие мақсаты жаңа қоғамдық құрылыстың саяси міндеттерін жүзеге асырады. Коммунистік қоғамды құру саналылықты, ақыл-ой дамуын, адамгершілікті, дене түзілісі мықты, мәдениет пен білімді меңгерген, біздің іске берілген, жоғары кеңестік патриотизм және пролетарлық интернационализмді дамытқан, өнімді еңбек ететін адамды талап етеді.

Коммунистік қоғам орнату жоғары саналылық пен идеялылықты, біздің ісіміздің оң екеніне сенімділікті, өз мүддесін қоғамдық мүддеге тәуелді етуді талап етеді. Адам бойындағы бұл сапаларды жан-жақты тәрбиелеу, тәрбие мен білім беру мақсатына байланысты болады.

Коммунистік қоғам жоғары ұйымшылдықты, тәртіпті, еңбектің жоғары өнімділігін және өндіргіш күштерді мейілінше дамытуды іске асырады.

Коммунистік қоғам өз құрылысшыларының материалдық және рухани қажеттіктерін мейілінше қамтамасыз етуді көздейді. Осы мәселені шешудің алғы шарттарының бірі - адамды жан-жақты дамыту. Социализмнен біртіндеп коммунизмге өту, қоғамдағы жалпы тәрбие жұмысын күшейтуді, әсіресе жас ұрпақты тәрбиелеуді талап етеді.

Балаларды коммунизм рухында тәрбиелеу үшін ең алдымен ғылым негіздерімен оларды қаруландырып, жүйелі дене еңбегін атқаруға тәрбиелеу керек. Коммунистік тәрбиені жүргізу ғылым негіздерін игерусіз мүмкін болмайды. Коммунистік қоғам құру білімді жетілдіруді қажет етеді. Мектеп алдында тұрған мақсат - оқушыларға берік және жүйелі білім беру. Халықтың мәдени-техникалық деңгейін көтеру, дене және ақыл-ой еңбегінің арасындағы айырмашылықтарды жою, жақсы ұйымдастырылған мектеп жұмысынсыз жүзеге аспайды. Тек терең білім арқылы жаңа қоғам құруға болады. Мектеп терең жалпы білім беруге міндетті және онда үстірттікке жол беуіне болмайды.

Ақыл-ой тәрбиесінің еңбекпен байланысы адам тәрбиесінің басты элементтерінің бірі. Ғылыми білімсіз жаңа қоғам орнатуға болмайды.

Ғылымды игеру арқылы табиғаттың және адамзат қоғамының дамуын игеруге болады; оқушыларға ғылымды игертпей, бірегей ғылыми маркстік-лениндік көзқарасты игерту мүмкін емес.

Ақыл-ой тәрбиесі жан-жақты дамытудың маңызды факторының бірі. Мектептегі ақыл-ой тәрбиесі барысында баланың ойлауы, жадысы, қиялы, бүкіл ішкі дүниесі дамиды.

Коммунистік қоғам құрушыларына үлкен жалпы білімдік мәдениет, кең ой-өріс, белгілі бір бағыттағы арнайы білім керек. Жалпы білімді беретін, жоғары деңгейдегі ақыл-ой тәрбиесін дамытатын мектеп болғандықтан, ол ақыл-ой еңбегі мен дене еңбегінің айырмашылығын жоюдың алғышарты болады.

Ақыл-ой тәрбиесімен политехникалық білім беру тығыз байланысты. Маркс оған былай анықтама береді: « білім беру..., өндіріс үдерістерінің барлық принциптерімен таныстырады, сонымен қатар балаға немесе жасөспірімге өндірістің барлық қарапайым түрлерімен қатынас орнату дағдысын береді». Политехникалық білім беру - бұл кәсіби білім беру емес. Ол оқушыларға кез келген мамандықты игеру үшін берілетін білім. Энгельс «Коммунизм принциптерінде» былай деп жазған, жан-жақты дамыған адамдар - олар өндірістің барлық жүйесінің бағытын түсінетін адамдар.

Политехникалық білім алған адамдар, олар жан-жақты дамыған адамдар, оларды Энгельс «қоғам талаптарына немесе өзінің қабілетіне сай, өндірістің бір саласынан екінші бір саласына ауысады... Қорыта келе, коммунистік негізде ұйымдастырылған қоғамның мүшелері өзінің жан-жақты дамыған қабілеттерін жан-жақты көрсетуге мүмкіндіктері болады». Әр қоғам мүшесі өзінің барлық күші мен қабілетін өз еркімен дамытып, оны қолдана алады. Политехникалық білім беру дене еңбегі мен ақыл-ой еңбегінің арасындағы айырмашылықтарды жоятын бірде-бір шарт. Ол жас ұрпақты оқыту мен өнімді еңбекті біріктіруді көздейді. Коммунистік қоғамда «барлық балалар үшін белгілі жас кезеңінен кейін, өнімді еңбек гимнастикамен байланысты оқытылады, қоғамдық өнімді еңбекті арттыру түрінде ғана емес, адамдарды жан-жақты дамытудың жалғыз құралы болады» (К.Маркс. Капитал, т.1. Госполитиздат, 1949, стр. 489.).

Жастарға политехникалық білім беруді В.И.Ленин де көрсеткен... Ол политехниклық принцип барлығына оқыту дегенді білдірмейтінімен келіседі, бірақта қазіргі индустрия негіздерін оқытуды талап етеді. В.И.Ленин политехникалық білім негіздері туралы айтқанда, жалпы білім беретін мектепте оқушыларға минимум ретінде мыналарды ұсынады:

«... электр туралы *негізгі*  түсініктер ( қандай екенін нақты анықтау), электрді механикалық *өндірісте* қолдану, оны химиялық өндірісте қолдану, РСФСР-ді электрлендіру жоспары...».

Ол әр оқушы: 1-3 рет электр станциясын, завод, совхозды барып көруі тиіс, агрономияның кейбір негіздерін білу және т.б.» (В.И.Ленин. Сочинения, т.36, стр. 492.).

Маркс пен Энгельс тәрізді В.И.Ленин де политехникалық білім беруді өнімді еңбек принципімен байланыстырды. Ол былай деп жазды: «...Болашақ қоғам идеалында жас ұрпақты оқытуды өнімді еңбекпен байланыстырусыз қарастыруға болмайды: оқыту мен білім беруді өнімді еңбексіз, өнімді еңбек паралелльді түрде оқыту мен білім берусіз қазіргі білім деңгейі қажет ететін техникасыз және ғылыми білімнің қазіргі жағдайынсыз, жоғары қойылмаған болар еді». (В.И.Ленин. Сочинения, т.2, стр. 440.).

Политехникалық білім берудің негізгі және бірінші шарты – ғылым негіздерін меңгеру. Жаратылыстану, физика, химия, математикасыз өндіріс негізі мен индустрияны білу мүмкін емес. «Мектепті политехникаландыруды жүйелі және берік ғылыми негізден ажырату ұмтылысы, әсіресе физика, химия, математиканың оқытылуы белгілі және нақтыланған оқу жоспарлары мен бағдарламаларынсыз, нақты сабақ кестесінсіз жүргізу, политехникалық мектептің идеясын қатаң бұрмалау болып табылады» (Партияның ОК «Бастауыш және орта мектеп» 5 қыркүйек, 1931 ж.).

Жаратылыстану, физика, химия, математиканың жүйелі оқу бағдарламалары, пайдалы өнімді еңбекпен байланыстырылып құрылса, оқушыларды өндірістің теориялық негіздерін түсінуге жақындатады және орта мектепті бітіргендерді өндірістегі немесе ауыл шаруашылығындағы практикалық еңбекке дайындаған болар еді.

Политехникалық білім беру міндеттерін орындау үшін жаратылыстану, физика, химия, математика сабақтарында экскурсия, зертханалық жұмыс, практикалық сабақтар жүргізіп, олардың сапасын көтеру маңызды болмақ. Бұндай жұмыстар өндірістік үдерістердің теориялық негіздері мен оқушылардың қарапайым құралдар мен жабдықтар, станоктар мен машинамен жұмыс жасаудың практикалық дағдыларын меңгеруіне көмектеседі. Әрине, ол үшін мектеп зертханаларын, кабинеттер мен шеберханаларын жабдықтап, мектептің оқу -тәжірибелік учаскесін ұйымдастыру қажет.

Жаңа адамның негізгі белгісі – коммунистік қоғамның мүшесі болуы - оның еңбекке жаңаша, коммунистік қатынасы, еңбекке қатысуы жатады.

Еңбекке коммунистік қатынас орнату, адамның саналы түрде жоғары өнімділікпен қоғамға ортақ пайдаға қызмет етуі керек. Еңбекке коммунистік қатынас жұмысшыдан үлкен ұйымшылдық пен тәртіпті талап етеді.

Коммунистік тәрбиенің құрамды бөлігі саналы тәртіптілік. Тәртіптілік, жақсы оқу үлгерімі мен еңбекке қатынас бірімен-бірі тығыз байланысты.

Еңбекке коммунистік қатынас қоғамдық мүлікке коммунистік қатынаспен тығыз байланысты, социалистік мүлікке ұқыпты болу, оған қоғамдық еңбектің өнімі деп қарау керек. Осы сапаларды жас ұрпақ бойында тәрбиелеу, адамгершілік тәрбиесінің бір қырын көрсетеді.

Қоғамдық меншікке коммунистік қатынас орнату, оқушының тәртіптілік әрекетіне айналуы тиіс.

Адамның іс-қылықтарының көрсеткіші өзге адамдарға деген қарым-қатынасынан білінеді. Осы тұрғыдан жас ұрпақты кеңестік патриотизмге және пролетарлық интернационализмге тәрбиелеу міндеті шығады.

Жас ұрпаққа КСРО ең алғаш рет социалистік қоғам құрған ел, адамзат тарихында жаңа жол салған мемлекет екенін түсіндіру керек. Коммунистік партия еңбекші халықтарды ұйымдастырып жаңа қоғам орнатты. Кеңес үкіметі кезеңінде біздің еліміз үлкен индустриялы, алдыңғы қатарлы, мәдениетті елге айналды. Оқушы осындай жетістіктерге жету үшін төгілген қан мен жүргізілген ерен еңбек туралы саналы түсінуі қажет. Партияның бақытты өмірді қалай құрғанын, социалистік Отанды қорғау әр азаматтың борышы, Отанды қорғауға үнемі дайын болу қажеттігін саналы түсінуін қамтамасыз етуі керек.

Коммунистік морльды тәрбиелеу, жаңа қоғамдық қатынастың адамгершілік қалыптарын саналы түсінуді талап етеді. Адамгершілік тәрбие ақыл-ой білімімен тығыз байланысты. Коммунистік тәрбиенің құрамды бөлігінің бірі – дене тәрбиесі. Кеңестің жас адамы - өз Отанының патриоты болу үшін, тек сауатты, мәдениетті болып қана қоймай, мықты, шыныққан, еңбекке, отан қорғауға дайын болуы тиіс.

Дене тәрбиесі – жастардың денсаулығын нығайтудың кепілі. Ол күн тәртібін орындау, денені шынықтыру («күн, ауа, су») мен жаттықтырудан тұрады. Дене тәрбиесінің бірқатар міндеттері адамгершілік тәрбиесінің міндеттерімен тығыз байланысты. Әлсіздік, өз күшіне сенбеу, қорқақтыққа соқтырады. Кеңес азаматына қорқақ болу зор намыс емес пе? Дене тәрбиесі адамның батылдық, ерлік, шешім қабылдаушылық, ұстамдылық, тәртіптілік, тыңғылықтылық, т.б. моральдық-еріктік сапаларын дамытады. Дене тәрбиесінің ақыл-ой тәрбиесімен байланысы, бір қырынан жүргізілетін жаттығуларды саналы орындауды, оның жұмыс жасау үшін маңыздылығын түсінсе, екінші жағынан, дене күші мен денсаулықты нығайту, ақыл ой еңбегінің тиімділігін арттыратынын түсінеді. Дене тәрбиесі эстетикалық, еңбек тәрбиесімен де байланысты, өйткен ол дене қимылының сұлулығы мен денсаулықтың мықтылығына ықпал етеді.

Эстетикалық тәрбие оқушы жастарды сұлулық әлеміне жетелейді және көркемөнер туындылары арқылы өмірлік танымын дамытады. Көркемөнер туындыларында адамзаттың үлкен тәжірибесі бейнеленген, сондықтанда ең тамаша өнер туындларының негізінде сұлулықты сезіну, оған дұрыс қатынас орнату, эстетикалық талғамын оятып, ойын түйіндеуге тәрбиелеуге болады. Эстетикалық тәрбие баланың қиялын және шығармашылық қабілеттерін дамытуда ерекше рөл атқарады, оларды сұлулықты жасауға баулып, көңіл-күйін байытады.

Эстетикалық тәрбие балаларды табиғатты тамашалауға, одан ләззәт алуға тәрбиелейді. Еңбекке және баланың күнделікті өмірін, бос ауқытын өткізуге эстетикалық сұлулық беру керек..

Көркемдік тәрбие қралдары тек ақыл-ойға ықпал етіп қоймай тәрбиеленушінің сезіміне күшті әсер етіп, жастарды коммунизм құруға рухтандырады.

Сонымен, эстетикалық тәрбие адамды жан-жақты тәрбиелеудің қажетті және маңызды элементі болады – үлкен мәдениет адамы, ұлы шеберлердің көркемөнер құндылықтарын терең түсінеді және онан рухани ләззатқа бөленеді.

Біз коммунистік тәрбиенің барлық құрылымын қарастырып, олардың өзара тығыз байланыстарын көріп, жалпы бір мақсатты - жан-жақты дамыған адам тәрбиелеуді жүзеге асырамыз.

1947 ж.

III. **КЕҢЕСТІК ЖАЛПЫ БІЛІМ БЕРЕТІН МЕКТЕП ЖӘНЕ ПЕДАГОГИКА**

III.**1 Орта білім беру мазмұнының әдіснамалық және теориялық негіздерінің дамуы**

***Щукина Галина Ивановна***

***(1908 – 19 )***

*Көрнекті педагог, ПҒА корреспондент мүшесі (1971), РБА корреспондент мүшесі (1993), педагогика ғғылымдарының докторы, профессор (1969) Галина Ивановна Щукина Петербор қаласында 1908 жылы дүниеге келген. А.Н.Герцен атындағы Ленинград мемлекеттік пединститутын бітірген (1936). Педагогикалық қызметін Саратовта орта мектепте пионервожатый болып бастады, сонан соң Ленинград балалар үйінде істеді, 1936 жылда ЛМПИ–де дәріс берді. «Педагогика» лекциялар курсының (1966), «Мектеп педагогикасы» құралының (1977), дидактикалық жұмыстардың авторы.*

*Г.И.Щукина аспиранттарға жетекшілік етті, өзінің ғылыми мектебін құрды. Ол дидактика саласының зерттеушісі бола тұрып, педагогиканың әдіснамасымен, тәрбие теориясымен, мұғалімдерді даярлаумен, педагогикалық тәжірибемен, талдау жасаумен айланысты.*

*Көп жылдар бойы Г.И.Щукина ең маңызды ғылыми мәселе ретінде оқушылардың танымдық қызығушылығын зерттеді. Танымдық қызығушылықтың тұтас педагогикалық тұжырымдамасын жасады. Оның «Танымдық қызығушылық – педагогикалық мәселе» деген монографиясы 1971 жылы жарық көрді. Мұғалімдерге арналған «Оқыту үдерісіндегі әрекеттің рөлі» деген кітабы 1986 жылы басылып шықты.*

*Г.И.Щукинаның ғылымти идеялары жүйесінің болжамдық және эвристикалық әлеуеті зор. Оның көзқарастары өміршең болғандықтан қазіргі уақытта ғалымдар Г.И.Щукинаның идеяларына сүйенеді.*

*Г.И.Щукинаның табысты ғылыми–педагогикалық және қоғамдық жұмысты мемлекет тарапынан марапатталды: «Құрмет белгісі» ордені, К.Д.Ушинский атындағы және Н.К.Крупская атындағы медальдар.*

*Шығармалары: Формирование познават. интересов в процессе обучения. М., 1962, Проблема познават.интереса в педагогике. М.,1971; Активизация познават. деятельности учащихся в уч.процессе: М., 1979; Актуальные вопросы формирования интереса в обучении. М., 1984.*

**3.1.1 Г.И. Щукина.** Педагогикадағы танымдық қызығушылық мәселесі*.*

**5 тарау. Жасөспірім мектеп оқушыларының танымдық қызығушылықтарының сипаты**

Психология ғылымында қызығушылық іріктелу дәрежесіне, тұрақтылығына, мазмұнына (пәндік бағыттылығына), сонымен қатар оның адамның іс-әрекетіне әсер ету күшіне байланысты (С.Л. Рубинштейн, М.Ф. Беляев, В.Г. Иванов, А.Г. Ковалев және т.б.) айқындалады.

Ленинград мектептерінің жасөспірімдерінің қызығушылықтарын зерттей отырып, біз бір сыныпта оқитын оқушылардың өздерінің қызығушылықтарының өте үлкен айырмашылықтары болатынын байқадық. Пәнге деген көзқарастары, қызығушылық сипаттары, сол сияқты олардың даму деңгейлері де әртүрлі болды. Қызығушылықтың осы параметрлеріне тығыз байланысты оқу үдерісіндегі оқушының орнын, оның оқуға, үйренуге ынтасы мен көзқарасын және оқу қызметінің ерекшеліктерін, тіпті оның нәтижесін де сипаттауға мүмкін болды.

Бұл айырмашылықтар оқушылардың сабақтағы оқу қызметтерін жүйелі бақылау арқылы айқындалды:

* кейбір оқушылардың өте төмен белсенділігі, жай ойлауы, хабарланған оқу ақпаратына әлсіз эмоционалдық жауап қатуы және ұсынылған танымдық міндеттерге түсініксіз, тұрақсыз, өзгермелі кейіп танытуы байқалды;
* екінші біреулері кезкелген сабақта танымдық белсенділік көрсетіп, көптеген пәндерге қызығушылық, оқу іс - әрекетіне ыңғайлылық танытты. Олар барлық уақытта ізденісте жүрді, көтерілген мәселені талқылауға әруақытта дайын болды. Күрделі проблемалық ситуацияларда ерекше пікір білдіріп, бағдарламадан тыс материалдар бойынша ізденісте жүрді.
* Үшіншілері өздерін өте өзгеше жақтарынан көрсетті. Көптеген сабақтарда олар оқуға деген ерекше ұмтылыспен, қызығушылықпен ерекшеленді. Сонымен қатар олар кейбір пәндер бойынша белсенділігімен, пайымдылығымен, орнықты жауаптарымен көзге түсті. Өздері сүйетін пәндер бойынша мұндай сабақтарда олар ерекше ынтамен жұмыс істеп, мұғалімге көптеген сұрақтар қойып, тапсырмаларды ықыласпен орындап отырды, қазіргі ғылым жетістіктерінен кең хабардарлық танытып, қызықты мәліметтер мен материалдар тапты.

Әрине, оқу үдерісі бұл топтарда өзінше ырғақпен жүріп отырды және оқушылардың танымдық ерекшелігіне сәйкес тұлғаны толыққанды дамыту бағытында айырықша жетекшілікті қажет етті.

Көрсетілген топтардағы оқушылардың танымдық қызығушылықтарының сипаты қандай?

Ең алдымен мазмұнға қызығушылық олардың белгілі бір оқу пәніне деген таңдау бағытында болады. Қызығушылықтың мұндай таңдауы оқушыда өте түсініксіз, аморфты (сенімсіз, дәйексіз, құбылмалы) сипатта болуы мүмкін. Ол одан әрі дамып, ғылыми ауқымды үлкен құбылысқа, оқиғаға айналуы мүмкін, немесе қандай да бір тар шеңбердегі шағын, бір – екі ғана басым тетіктің айналасына шоғырлануы мәселе болып қалуы мүмкін. Оқушылардың танымдық қызығушылықтарының осындай таңдамалық сипатына, ерекшеліктеріне байланысты біз оны былайша жіктеп анықтадық: аморфты, яғни түсініксіз, өзгермелі сипатты; кең ауқымды пәндік және тұтас оқу қызметін қамтитын қызығушылыққа ие – кең, ал шағын, тар шеңберлі қызығушылықты – өзекті.

Оқушылардың танымдық қызығушылықтарының басқа ерекшеліктерін шәкірттердің өзіндік танымдық қызметтерінің пайда болуын талдаудан айқындауға болады. Бұл кезде оқушының, біріншіден, қандай да оқу материалына (сипаттамалық, теориялық, фактологиялық, қолданбалы) деген басым көзқарасы, екіншіден, әртүрлі типтегі қызметке (репродуктивтік, ізденімпаздық, шығармашылық, практикалық) икемділігі байқалады.

Жас өспірімдердің танымдық қызығушылықтарын зерттей отырып, біз олардың ықпалымен оқушылардың үйренуге, білімді меңгеруге деген көзқарастарының қалай өзгергенін байқадық. Оқушы құбылыстар мен оқиғаларды сипаттаумен ғана шектеліп қала ма, әлде одан әрі құбылыстарды зерттеп, олардың заңдылықтарын, қызығып отырған пәннің теориялық жағын тереңірек білуге ұмтыла ма, ол оның танымдық қызығушылығының сипатына байланысты. V-VІІІ оқушыларымен өткізілген эксперимент әртүрлі сыныптағы жасөспірімдердің танымдық қызығушылықтарының бір – бірінен айырмашылықтары мен ортақ белгілерін анықтауға мүмкіндік берді. Экспериментке қатысқан сыныптардың оқушыларының танымдық қызығушылықтарының олармен қатар сыныптар оқушыларынан айырмашылығы бар екені байқалды. Эксперимент барысында алынған мәліметтер мұғалімдердің берген сұхбаттарымен, оқушылардың оқу үдерісі кезіндегі және сабақтан тыс мезгілдегі әрекеттерімен салыстырылды.

Біз жүргізген «конверттермен жұмыс әдістемесі» атты эксперимент әдістемесі әртүрлі сипаттағы танымдық міндеттерді еркін таңдауға негізделген. Міндеттердің бірінші тобы оқушылардан репродуктивті қызметті талап ететін оқу материалдарын қабылдауға арналды. Екінші топқа өзбетінше ізденісті, белсенді ойлауды талап ететін күрделі логикалық операциялармен байланысты міндеттерді жатқыздық (мұнда сонымен қатар заңдылықтарды, себеп – саладарлы байланысты түсінуге бағытталған міндеттер де енді). Үшінші топта мәселенің шешімін іздестіруде қалыптан тыс шығармашылықпен ойлауды, өз бетінше пайымдау, ойша елестетуге бағытталған шығармашылық сипаттағы міндеттер қарастырылды. Төртінші топ міндеттеріне оқушылардың бағдарламадан тыс білімдерін көрсететін, олардың икемділіктері мен қабілетін айқындайтын тапсырмалар мен мәселелер енгізілді.

Тапсырмалар сыртына ооқу пәнінің аты жазылған конвертке салынып, сәйкес сынып оқушыларына жеке лабораториялық – эксперимент жағдайында: а) конвертті еркін таңдау; б) өзін қызықтырған мәселеге байланысты тапсырмалар мен сұрақтар таңдау; в) тапсырмалар мен сұрақтарға өз еркінше жауап беру және міндетті шешуді кезкелген уақытта тоқтату; г) қалауы бойынша бірінші конверттегі тапсырмалар мазмұнымен танысқаннан кейін екінші рет басқа конвертті де алуға мүмкіндіктері беріле отырып ұсынылды.

Эксперимент барысында оқушының барлық әсері (реакциясы), оның әрекетініңбүкіл барысы белгіленіп отырылды. Қажет болған жағдайда эксперимент оқушымен оның бас уақытын қалай пайдаланатыны, немен айналысатыны, қандай әдебиеттер оқитыны туралы әңгімелесумен аяқталып отырды.

Осы экспериментті қоя отырып, біз оқушылардың танымдық қызығушылықтарының көрсеткіштері, сонымен бірге оның күші мен тереңдігі төмендегі белгілермен анықталатынын көздедік:

Бірінші белгі – конвертті таңдаудың өзі оқушының қандай оқу пәніне артық мән беретінін айқындайды. Осыдан біз өзімізге конвертті таңдау арқылы оқушының тек қана оқу пәніне қызығушылығы ғана емес, неғұрлым «жеңілдеу», өзі жақсы білетін пәнді таңдауға ұмтылатыны туралы білдік.

Екінші белгі – тек қана оқушының орындағысы келген танымдық міндеттерді таңдау. Бұл көрсеткіш барлық уақытта бірдей дәл бола бермеді, себебі «сен ұсынылған тапсырмалардың барлығын орындауға міндетті емессің, тек қана өзің керек дегенін ғана орындауыңа болады» дегенге қарамастан, кіші жастағы жас өспірімдер барлық сұраққа жауап беруге тырысты. Солай бола тұрса да біз үшін жасөспірімдердің зерттеушілік, шығармашылық жұмысқа қандай көзқараста екенін және олар қандай сұрақтарға жауап бере алмайтынын анықтау маңызды болды. Әдетте білімқұмар жасөспірім зерттеушілік және шығармашылық жұмыстан қашпайды, тіпті орындай алмағанның өзінде: «Мен мұны үйге алып кетіп, ойланып көрейінші, ол қызық екен, тек қазір ойлай алмай тұрмын» дейді.

Үшінші көрсеткіш - жасөспірімнің қызмет үдерісі және танымдық міндеттерді шешу сипаты: а) біріншіден, зерттелушілердің эмоциялық көңіл – күйлері: шабытпен, енжарлықпен немесе конверттегі мәселені шешуге, өзінің жауабына парықсыздықпен қарау, сол сияқты қызу жауап беру; б) екіншіден, ұғыну деңгейі, білімнің тереңдігі, қосымша мәліметтерді тарту, жіктеу және жалпылау сипаты – мұның бәрі зерттелушінің танымдық бағытын және оның қойылып отырған мәселенің мәніне түсінуі; в) үшіншіден, оқушының өзінің жауабына көзқарас сипаты: табысқа жетуге ұмтылу, өте жақсы нәтижеге жетуге ұмтылу немесе өзінің нәтижесіне немқұрайлылық, айналып өту жолдарын немесе шешудің қосымша тәсілдерін іздеу, жауап табудың жолында жігерлену және қиыншылықты жеңу.

Ақырында 4- ші топ сұрақтары бойынша танымдық қызығушылықтың сипаты, оның тұрақтылығы, беріктік деңгейі айқындалды.

1968 жылы экспериментке V-VIII сыныптардың (V сыныптан – 39, VІ сыныптан -34, VII сыныптан -31 және VIII сыныптан -29 оқушы) 4 жасөспірімдер тобынан 133 оқушы қамтылды.

1964-1965 жылдары азғантай оқушыны (36 оқушы) салыстырмалы зерттеу арқылы біз жоғарғы сынып болсын, төменгі сынып болсын бір сыныптың өзінде өзінің сипатына қарай қызығушылықты 4 топқа бөлуге болатынын анықтадық: аморфты, кең, өзекті және мектептегі оқу үдерісіне қатыссыз қызығушылықтар.

1968 жылы бұл эксперимент барынша көбірек оқушыны қамтыды. Бір сыныптың ішіндегі оқушылардың қызығушылықтарының сипаты туралы мәліметтер төмендегі 1 кестеде берілді.

**1968 жылғы эксперимент мәліметтері бойынша V-VIII сынып оқушыларының танымдық қызығушылықтарының сипаты \***

Кесте 23

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Оқушылардың қызығушылықтары | V сынып – 39 адам | VІ сынып -34 адам | VII сынып -31 адам | VIII сынып -29 адам |
| Аморфты  Кең  Өзекті  Оқуға қызығушылығы жоқ | 17 (43,5)  16 (41)  6 (15)  - | 12 (35,5)  11 (32)  9 (26,5)  2 (5,5) | 7 (23)  9 (29)  13 (42)  2 (6) | 13 (45)  7 (24)  7 (24)  2 (7) |

\*Жақшаның ішінде сыныптағы оқушының жалпы санына шаққандағы пайыз есебі.

Кестеден үш сынып оқушыларын қызығушылық сипатына қарай бөлуге бірдей үрдіс тән екені байқалады. VII сыныптан басқа сыныптардың оқушыларының көпшілігіне аморфты қызығушылық тән, кең түрдегі қызығушылықты әр сынып оқушыларының біршама бөлігі құраса, азғантай бөлігіне өзекті қызығушылық тән.

Мұғалімдерден алынған сұхбатта күшті, үлкен танымдық сұранысқа ие деп бағаланған VII сынып оқушыларының аморфты қызығушылықтарға иелер аз да, өзекті қызығушылық жоғары.

І. 23- кестеден көрініп тұрғандай, аморфты қызығушылық танытқан жасөспірімдер саны өте жоғары және мұндай оқушылар топтары азаймайды, қайта жоғары сыныптарда көбеюі мүмкін. Бұл факт бізге мектептерде танымдық қызығушылықты қалыптастыру бағытындағы жұмыстар өте нашар жүргізілетінін көрсетеді, мұғалімдердің оқушылардың білімін байыту бағытындағы жұмыстары жеткіліксіз дәрежеде және оқытудың барлық бағытын қамтымайды, осыған байланысты оқушылардың белгілі бір бөлігінің білімді меңгеруге деген ынталары төмен және мұғалімге оқу жұмысында қолдау көрсетпейді.

Көптеген оқушыларда аморфты қызығушылықтар неліктен байқалады?

1) Бәрінен бұрын оқушылардың көпшілігі саналы түрде қызығушылық таныта алмайды, нені үйренгісі, нені оқығысы келетінін, нендей мәселе қызықтыратыны туралы өзіне есеп бере білмейді және оның басқадан қандай артықшылығы бар екенін айқындай алмайды;

2) танымдық қызығушылықтың бұл түсініксіз сипаты бесінші сыныптықтарда оқытудың жаңа сипатына байланысты пайда болды. Әртүрлі сипаттағы (бірі - математиканы оқытуда, екіншісі - географияны оқытуда, үшіншісі - әдебиет сабағында) өскелең жаңа талаптар мен бұрынғы оқыту сатысында қалыптасып, енді жаңаша қайта құрыла алмай отырған үйренудің осы сынып оқушыларының кейбір топтарының арасында жасқаншақтық, ұялшақтық, шешімсіздік, жүрексіздік, өзінің оқу әрекетіне сенімсіздік сияқты оқу тәсілдері арасындағы қарама–қайшылық туындайды;

3) аморфты қызығушылық танытатын оқушылар тобында әрқашан ескі әдеттерге терең негізделген репродуктивтік (өнімсіз) іс-әрекетке, үлгімен жұмыс істеуге басымдық беріледі. Біздің «конверттермен жұмыс әдістемесі» атты экспериментімізде бұл топтардың өкілдері барлық тапсырмалардың ішінен бірінші тараудың жаттанды, жауаптары шектеулі басымдыққа ие тапсырмаларын таңдады. Ізденуді қажет ететін, шығармашылық тапсырмаларға мұндай оқушылар қызығушылық танытпайды, өздерінің мұндай тапсырмаларды орындай алатынына сенбейді, орындай алмайтынына ұялып, қысылады немесе ондай тапсырмалардан бас тартады.

4) мұндай топ балалары таным үдерісіне тереңдеп енуге ұмтылмайды, оқуда жақсы нәтижеге қол жеткізуге таласпайды. Оларды танымдық қызметтің нәтижесі емес, мәтінді көшіре салу, контур картаны бояу сияқты «жасап тастайтын» үдеріс қызықтырады. Сондықтан, олардың оқуға, үйренуге қызығушылығы табысты емес, үдерістік болып табылады.

5) мұндай жасөспірімдердің білім шеңбері бағдарлама шегінен шықпайды, білімді кеңейтіп, байыту үшін қосымша ақпарат көздері пайдаланылмайды.

6) аморфты танымдық қызығушылық негізінде белсенді танымдық үрдіс болмайды, ол тұрақсыз, ұйымдастырылған оқыту шеңберінен шықпайды, жасөспірімді бос мезгілінде қандай да болсын сүйікті ісімен айналысуға жетелемейді. Мұндай оқушылардың оқу пәндеріне икемі байқалмайды. Сондықтан олар бұл салада кітап оқу көкжиегінің тар екенімен сипатталады.

7) бұл топтың оқушылары оқу үдерісінде үнемі сыртқы әсерді қажет етеді, өздігінен белсенділік көрсетпейді, өз бетінше жұмыс жасау дағдысы жоқ; олар ойланбастан оқытушының айтқанын ғана орындайды. Олардың оқуға деген жалғыз оң көзқарасы «сабақты жақсы түсіндіретін» мұғалім ғана.

8) оқушылардың аморфты танымдық қызығушылығының басты себебі – оқып үйренуді қайта құруға, қиынырақ тапсырмаларды орындау үшін барынша жетілген біліктілікті меңгеруге деген ынта–жігерінің жоқтығы. Оқушылардың бұл тобы, әдетте, жақын даму аймағы әртүрлі бола тұрса да, мұғалімдер тарапынан әлсіздер санатына жатқызылады.

Осындай топ оқушыларының қызығушылығының аморфтығы, белгісіздігі, жетімсіздігі олардың оқып үйренуге талаптануын тежейді, сөйтіп, бір жағынан әрбір қадам сайын селсоқтықты жеңіп отыруға тура келеді, ал екінші жағынан осы селқостықтың артында оқуға деген келеңсіз көзқарастың жоқ екендігін мұқият зерттеу керек.

Оқушылардың мұндай тобының ішінде, әрине,оқушылардың бірі болмаса біріне өзіндік өмірлік тәжірибесіне әсер ететін көптеген жеке нұсқалар болады. Бұл оқушыларды өмірлік көзқарастарындағы оқу, білімге деген белгісіздік, немқұрайлылық біріктіреді. Дегенмен, пайда болған жағдаятқа, сыртқы жағдайдың өзгеруіне байланысты олар оқушы өмірінен басқаша орын алуы мүмкін.

ІІ. Жасөспірім жастағы оқушылардың сыныптарында (ширек шамасында немесе одан да көп) белгілі бір бөлігін кең танымдық қызығушылығы бар оқушылар құрайды. Кіші жастағы оқушылар арасында мұндай қызығушылығы бар балалар ерекше көп, себебі қызығушылықты саралау білімді саралаумен және үдерістің өзінің тереңдігімен байланысты. Осы осы типті қызығушылығы бар кіші жастағы жасөспірімдердің кең еліктігіштігіне сүйене отырып, үлкен қызығушылықтар оларды жетілдіру жолындағы нақты мақсатты жұмыстың болмауынан, өте жеңіл – желпі жұмыстар атқарылуынан деп ойлауға мүмкіндік береді (оқушы бәріне де аз-аздан қызығады, тез қызынады, тез суынады). Сондықтан, бұл топпен жұмыс өзінің келешегіне орай оқушылардың білімін тереңдету, олардың қызығушылықтарын қандай да бір мәселе (гуманитарлық, жаратылыстану, физика - математика) төңірегіне тұрақтандыру қажет болады.

Кең танымдық қызығушылықтың көрсеткіштері қандай?

1) Кең танымдық қызығушылықтың айқындалған бір көрсеткіші – ізденушілік танымдық міндетті шешуге ұмтылу. Тіпті ол үшін қажетті білік болмағанның өзінде оқушылар оған тоқталып, өздерінің көңілін бөліп, ойланып, толғанып, шешімін табуға ынталанып, өзін бұл мәселені тез шеше алмағаны үшін кіналайды («Бұл қалай болды? Мен бұл туралы оқыған едім ғой»! Әлі ойланып көруге тура келеді!»);

2) Кең танымдық қызығушылыққа ие оқушының қызмет үдерісі тұлғалық қатынасынан байқалды. Ол кейбір оқушылардан сабырлылығымен, екіншілерден – зейінділігімен, ал үшіншілерден – абыржушылығымен ерекшеленеді. Бұндай оқушылардың барлық әсерленуі мынаны көрсетеді: танымдық үдеріс олар үшін бәрібір емес, онда аз да болса өзбетінше ізденіс жасалады (я тез шешімін табу, немесе ұзақ ойлану);

3) Кең танымдық қызығушылыққа ие жасөспірімдер таңдалған аймақта бағдарлама шегінен шығуға ұмтылады. Олардың қызығушылығы «үлкен ғылымға», қазіргі заманғы ғылыми жаңалыққа бағытталған. Олар қосымша ақпарат пен дерек көздерін іздейді және оны табады;

4) Олардың көпшілігінің дүниетанымы кең, көп оқиды және бос уақытының бір бөлігін кезкелген өзінің сүйікті пәніне арнайды; олардың кейбірінде қызығушылық оның икеміне сәйкес келеді;

5) танымдық белсенділік, жасап көруге ұмтылу, білуге құмарлығы – олардың ерекше қасиеті. Олар сабақта белсенді, сұрақтар қояды, қойылған мәселені талқылауға тез араласады, кейде қызу таласады (немесе бер көзқарастарды сынайды, немесе өзінің көзқарасының дұрыстығын сенімді түрде дәлелдейді);

6) дегенмен, бұл топтағы оқушылардың арасында жеңіл білімділері де болады. Бұлар өздерінің білімін жетілдіруге, барынша күрделі біліктерді игеруге жеткілікті күш жұмсамағандар. Бұл топ оқушыларының арасында айырмашылық, барынша кең білім алуға ұмтылушылық пен бұл білімдерді жеткілікті негізде меңгеру мүмкіндігі арасында қарама-қайшылық байқалады.

Тұлғаның құрылымында кең танымдық қызығушылық – құнды құрыылым. Дегенмен, қажетті педагогикалық әсер болмаған жағдайда ол білімді меңгеруге атүсті, өте жеңіл қарауға негіз құруы мүмкін.

ІІІ. Алынған мәліметтерге сәйкес өзекті қызығушылықтар әр жасөспірімдер сыныбының 1/5 – 1/3 бөлігін құрайды. Өзекті қызығушылықтардың айырықша ерекшеліктері:

1) пәнге бағытталуда өте үлкен мақсаттылық және тар, шағын шеңбердегі ұйымдастыру;

2) жоғары белсенділік және практикалық әрекетшілдік;

3) оқушылардың икемділігімен тығыз байланысты жұмыс істеу.

Бұл типтегі қызығушылықтар көптеген факторлардың әсерінің ықпалында, әсіресе сабақтан тыс (жанұя: «анасы – химик» немесе оқушының бір пәнге бағытталуына әсер ететін қандай да болсын өмірлік жағдаяттар - жазда ауылда демалу кезіндегі атпен қыдыру, ит үйрету, туристік саяхатта болу, экскурсия кезінде әсер еткен нәрселер және т.б.).

Өзекті, кең қызығушылықтардың ортақ белгілері бағдарламалық материалдан шығып, одан тыс жұмыс жасауға тырысуы, қосымша ақпарат көздерін іздеуге бастамашы болу, өзі сүйетін пәнге бос мезгілінің біразын жұмсау.

Өзекті қызығушылықтардан оқушының кіші жасөспірімдік кезінен бастап сәйкес икемділігі дамып, қатайып, болашақ кәсіби қызметіне бастау алуы мүмкін, бұл өзекті қызығушылықтар ерте кәсібилікке апарады деген сөз емес. Сонымен бірге, өзекті қызығушылықтар барлық уақытта бірдей теориялық бағытқа апара бермейтінін де ескеру керек. Ол іс-әрекет үдерісіне жиі сүйенеді (оқушы есеп шығарғанды жақсы көреді) немесе айқын көрінетін аз да болса белгілі бір нәтиже көрінетін практикалық бағыт ұстайды (жануарларды үйрету, химиялық тәжірибе жасау).

Өзекті қызығушылық тұлға қалыптастыру үшін үлкен құндылық болып табылады, өйткені бұл қызығушылық жетекші ынта рөлін атқарады және тұлғаның бағдарына әсер етуі мүмкін. Сонымен қатар белгілі жағдайларда және қажетті педагогикалық ықпал болмағанда өзекті қызығушылық жасөспірімнің жан-жақты білім алып, дамуына кедергі болуы да мүмкін. Сондықтан педагогикалық ықпалдың бұл топқа әсер ететін басты перспективалық жолы өзекті қызығушылықты танымдық қызметтің жалпы арнасына салу, оған бөлектену мен тұйықталуға жол бермеу, бірте-бірте терең танымдық мән мен ғылыми сипат беру (итті үйретуден мінез-құлық тетігін түсіну, нерв жүйесінің құрылымы мен қызметін тереңірек зерттеп білу; тәжірибеден физикалық–химиялық құбылыстардың заңдылықтарын түсіну).

Оқушылардың бұл тобы оқыту үдерісінде де, одан тысқары жағдайда да олардың танымдық қызығушылықтарына үнемі қанағаттанғандықты талап етеді.

IV. Жасөспірімдер сыныбының оқушыларының танымдық қызығушылықтары жеке педагогикалық әсер етуді, ықпалды талап етеді. Олар, зерттеу мәліметтері көрсеткендей, жастары мен жас ерекшеліктерінен гөрі, кіші және үлкен жасөспірімдердің жеке дамуына жағдай жасалуына соншалықты тәуелді.

Бұл қарастырылған қызығушылықты сынып жасөспірімдерінің арасында әртүрлі сипатына қарай бөлу үрдісі оқу үдерісінің ажырамас бөлігі болып табылатын танымдық қызығушылықты қалыптастыру үдерісінде педагогикалық ықпалдың әртүрлі топтарына әсерінің тиімді бағдарламасын (моделін) жасауды көздейді.

1968 жылы жасалған зерттеуде жасөспірімдердің танымдық қызығушылықтарының даму деңгейлері анықталды. Осыған байланысты біз мұғалімдермен болған сұхбаттың нәтижесінде оқушылардың білімге және бір нәрсені ойлап табуға қызығушылығының дамуы жоғары дәрежедегі (күшті, терең, тұрақты қызығушылық), даму деңгейі орта және төменгі дәрежедегі үш тобын айқындап, қызығушылықтың даму деңгейлерінің көрсеткіштерін анықтадық (24- кесте).

Кесте 24

**Танымдық қызығушылықтарының әртүрлі даму деңгейіне қарай оқушылардың V-VIII сыныптар бойынша бөлінуі\***

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Сынып | Оқушылар саны | Жоғары деңгей | Орта деңгей | Төменгі деңгей |
| V  VI  VII  VIII | 39  34  31  29 | 9 (23)  7 (20,5)  10 (32)  5 (17) | 16 (41)  10 (29,5)  11 (36)  11 (36) | 14 (36)  17 (50)  10 (32)  13 (46) |
| Жалпы қорытынды | 133 | 31 (24) | 48 (36) | 54 (40) |

\*Жақшаның ішінде сәйкес пайыз есебі көрсетілген.

Оқушыларды танымдық қызығушылықтарының даму деңгейлеріне қарай бөлу өлшемдері ретінде біз төмендегілерді қабылдадық:

1. жасөспірімнің осы бағыттағы хабардарлығы (тек бағдарламалық материалдан ғана емес, одан тыс материалдан да);
2. танымдық міндеттерді шешудегі жеке–даралығы;
3. шығармашылық және ізденушілік тапсырмаларға көзқарасы;
4. мәселені ашудағы тереңдігі мен негізділігі.

Кестеден көрініп тұрғандай, барлық сыныпта (VII сыныпта азғантай басқаша) танымдық қызығушылықтарының дамуының төменгі деңгейі оқушылардың ең көп тобын көрсетіп тұр және жоғары деңгейдегі оқушы әр сыныпта саны жағынан ең аз екені байқалады.

Бұл дәйек әр сыныптың құрамы сұранысы жағынан да, мүмкіндігі жағынан да әртүрлі болғандықтан, оқу - тәрбие үдерісін құру, ұйымдастыру және әдістемелік жағынан жетілдіруге саралау тұрғысынан келудің қажеттігін байқатады.

Эксперимент мәліметтерінен байқалғандай, танымдық қызығушылықтарының даму деңгейлері белгілі бір мөлшерде олардың сипатымен өзара байланысты. Амофты қызығушылығы бар оқушы оның жеткіліксіздігімен ерекшеленеді. Мұндай корреляцияны біз өзекті қызығушылық пен терең қызығушылықтар арасынан да байқаймыз. Ал, кең қызығушылық деңгейі жоғарыдан төменге дейін ауытқып отырады. Бұл параметрді қарастыру барысында біз танымдық қызығушылықтарының даму деңгейі мен оқушылардың білім деңгейлері арасындағы байланысқа айырықша назар аударамыз. Мұнда қызығушылық ынта секілді білімді толыққанды меңгерудің маңызды түрткісі болып табылады. Сонымен қатар танымдық қызығушылықтарының даму деңгейі мен оқушылардың білімді меңгеру деңгейлері толық сәйкес келмейді, өйткені, біріншіден, білімді меңгеру негізінде қызығушылық емес басқа ынталану жатқан болар, ал екіншіден, білімді меңгеру деңгейі белгілі бір мөлшерде қабілеттің даму деңгейі мен меңгерілген білік пен дағдының сипатына сәйкес болады. Мысалы, оқушы күрделі ізденушілік және шығармашылық тапсырмаларды табысты орындай алуы оның тапсырманың мәніне қыызыққандықтан ғана емес, өзінің жоғары дамыған жалпы қабілеті мен жинақылығының, еңбексүйгіштігнің арқасында болуы мүмкін.

Біздің экспериментімізде танымдық қызығушылықтарының даму деңгейі мен оқушылардың білімді меңгеру деңгейлері арасындағы корреляцияны сараптай келе, біз олардың бір – бірімен сәйкес келмейтініне назар аудардық және оның себептерін талдауға ұмтылдық. Сыныптар бойынша танымдық қызығушылықтардың сапалы сипатына назар аударайық.

V сынып - 39 адам (25- кесте).

Кесте 25

**V сынып оқушыларының танымдық қызығушылықтарының жіктелуі\***

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Қызығушылық сипаты | | | Қызығушылықтың даму деңгейі | | |
| аморфты | кең | өзекті | жоғары | орташа | төмен |
| 17 (49,5) | 16 (41) | 6 (15,5) | 9 (23) | 16 (41) | 14 (36) |

\*Жақшаның ішінде сәйкес пайыз есебі көрсетілген.

Бесінші сыныптықтарда танымдық қызығушылықтың эиоционалдық жағы ерекше айқын көрінеді. Экспериментте конвертті таңдау кезінде олар өз ойларын дауыстап айту арқылы білдіреді: «Мені көп пәндер қызықтырады», «жалпы оқу қызықты!». Кейбіреулер асығыс таңдау жасайды да: «Әдебиетті бекер таңдадым! Мен тарихты көбірек жақсы көремін!», «Тағы басқа конверт алуға бола ма?», «Осының бәрі неге керек?». Осылайша конверт таңдауда қандай әртүрлілік болса, жауаптарында да сондай болды. Біреулері сезімдерін сырқа шығарып айтса, кейбіреулері іштей ойланып қалды. Біреулері жауап беруге асықса, біреулері тағы басқа конверт алуға ұмтылды. Бесінші сыныптықтар әрқашан асығып жүреді. Олардың конверт таңдаудағы мінез-құлықтары қаншалықты әртүрлі болса, жауаптары да сондай түрлі болды.

25-кестеден бұл сыныпта аморфты қызығушылықты оқушылар біршама баршылық екені байқалды (17 адам, 49,5%). Бұл түсінікті де, себебі V сыныпта оқу пәндері белгілі бір ғылымның көрінісі ретінде бірінші рет жүйелі оқытылады, оның үстіне оқушылар оқу пәндерінің мазмұнындағы және іс-әрекет барысында көптеген жаңа нәрселермен кездеседі. Осы кезде тағы көптеген нәрселер сыртқы ынталандыруға, біресе біреуін, біресе екіншісін таңдауға ауыстыратын таңдау бағытына әсер ететін оқыту жағдайына байланысты болады.

Нақты мысалдар келтірейік.

*Галя Ф. Конвертті аларда көп ойландым, ақырында әдебиетке тоқтадым. Өте үстірт, тапсырманы толық түсінбестен, жауап беруге кірістім. 2-ші және 3-ші топ тапсырмаларын тастап кеттім. Көңілді адамның келбетін көрсетуге, күле отырып, былай деді: «Оның көздерінде көңілділік, күлімсіреп тұр, өте мейірімді және жиі күледі». Өте жеңіл, ойланбай айта салған жауап. Енді қандай тақырыптқа шығарма жазғың келеді деген сұраққа, былайша жеңіл жауап қатты: «Күз туралы жақсы көремін, қыс туралы ұнамайды».*

*Ертегіні былайша сипаттайды: «ертегі деген ойдан шығарылады және шындық емес. Ол ауыздан ауызға көшеді және әркім түрліше айтады». «В.Г. Короленконың «Дети подземелья» шығармасындағы Тыбурцийді сипаттап берші» деген сұраққа: «Тыбурций өте кедей адам болды. Оның шығармадағы рөлі де кедей болды» деп жауап берді. Тағы бір жауап: ««Бородино» өлеңінде қарт солдат жас солдатқа өздерінің Москваны Напалеоннан қалай қорғағандарын әңгімелейді».*

*Эксперимент кезінде Галяда ешқандай бірдеңеге тоқтау, бір нәрсеге түсініп ену, бірдеңе туралы ойлау туралы тілегі болған жоқ.*

*Наташа Р. Математиканы өте жылдам таңдады, көптеген есепті шығарған жоқ, 2-ші және 3-ші топ тапсырмаларын тастап кетті. Оған математикадағы есептер шығару емес, мысалдарды орындау ұнайды (ол есепті ұнатпайды). Математика өндірісті білу үшін және керемет машиналар шығару үшін қажет. Екінші конверт алғысы келген жоқ. Эксперимент кезінде ол өзін жеңіл, еркін ұстады. Ол қиын есептерді шешуге өзін қинамайды, жай ғана: «Бұл қызық емес, мен мұны жасамаймын» дейді де, келесіге көшеді, егер оны да шығара алмаса, оны да тастай салады. Наташаны іс-әрекеттің қиыншылықсыз өтетін үдерістік жағы ғана тартады. Күш салу керек болса, қызық емеске ысыра салады.*

V сыныпта кең танымдық қызығушылықтарын байқатқан оқушылар саны біршама болды (16 адам, 41%). Олардың қызығушылықтары да әртүрлі болды, бірақ бұл топтың барлық оқушыларын кең және ашық білімқұмарлықтары біріктіреді. Біздің экспериментімізде бұл топтың оқушылары өздерін қызықтыратын оқу пәндерін атай отырып, бір конверт емес, екі одан да көп конверт алуға рұқсат сұрады.

*Люба М. экспериментте ботаниканы таңдады, сонымен қатар әдебиетті және «аздап географияны» сүйеді. Ол барлық сұрақтарға ретімен ынталы жауап берді. Өсімдік өсірумен айналысқысы келетін тілегін білдірді. V сыныпта Н.М. Верзилиннің «Путешествие с комнатными растениями» кітабын оқыған. Дегенмен оның жауаптары онша негізді болған жоқ. Шығармашылық тапсырмаларға ол онша қызығушылық танытқан жоқ. Любаның ынтасы өте әлсіз, ол аморфты қызығушылққа жақын, бірақ басқа танымдық қызығушылыққа өзгеру бағытында, қандай да бір білім саласына ықыласы байқалады және оған байланысты жоспарлары бар.*

*Бұл сыныпта өзекті танымдық қызығушылықтары бар оқушылар көп емес (6 адам, 15%).*

*Д. Надяның қызығушылығы өзектіге жақын. Ол орыс тілін маңызды және қызықты санайды. «Мен диктант жазуды және ережелерге жауап беруді сүйемін», оның орыс тіліне деген қызығушылығы осындай.*

*К. Света ботаника пәніне өзекті қызығушылық танытады. Барлық сұрақтарға қызығушылықпен дайындалып, түгел жауап берді. Өсімдіктермен айналысқанды ұнатады, үйде кактус өсіреді және ботаник болғысы келеді, күзде өсімдіктердің тұқымын жинайды. Үйде тәжірибе жасайды. «Өсімдіктерді сүйгендіктен, ботаниканы жақсы көремін» дейді.*

Бұл өзекті қызығушылыққа үйреншікті жай және қызығушылықтың жоғары дәрежеде дамуына жеткілікті.

Осы сияқты бірнеше мысалдан оқушылардың танымдық қызығушылықтарының деңгейін байқадық. Сөйтіп, эксперимент бесінші сыныптың өзінде кіші жасөспірімдер тек сипатына ғана емес, күші мен тереңдігіне, даму деңгейіне сәйкес танымдық қызығушылыққа ие бола алады.

Аморфты және кең түрдегі танымдық қызығушылықтардың арасында бұл сыныпта шекара жоқ. Сондықтан бесінші сынып оқушысының бір топтан екінші топқа өтуі табиғи жағдай және түсінікті.

VІ сынып – 34 оқушы

Кесте 26

**VІ сынып оқушыларының танымдық қызығушылықтарының жіктелуі\***

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Қызығушылық сипаты | | | | Қызығушылықтың даму деңгейі | | |
| аморфты | кең | өзекті | үйренуден тыс | жоғары | орташа | төмен |
| 12 (35) | 11 (32) | 9 (26,5) | 2 (6,5) | 7 (20,5) | 10 (29,5) | 17 (50) |

\*Жақшаның ішінде сәйкес пайыз есебі көрсетілген.

Кестеден VІ сыныпта танымдық қызығушылықтарының жіктелуі салыстырмалы түрде үш топтың арасында тең шамада екені көрінеді: аморфты және кең қызығушылық топтардағы оқушылар теңге жуық, ал өзекті танымдық қызығушылықтары бар оқушылар саны V және VIII сыныптардағыдан көбірек. Дегенмен, бұл топтардың арасындағы айырмашылық байқалмайды. Ол әсіресе, аморфты қызығушылығы бар оқушылар тобына қатысты. Ал осы топтардың өз ішінде V және VІ сыныптағы кіші жасөспірімдер арасында айырмашылық жоққа тән. Бұл топ өкілдері оқу пәндерінің артықшылық сипаты туралы түсініксіз пікір білдіреді («Бәрі бірдей» немесе «Бәрі ұнайды»), өзінің таңдауға қатысты пікірі кездейсоқтыққа саяды («Диктант жазуды ұнатамын», «Біздің мұғаліміміз жақсы»), ізденімпаздық және шығармашылық қызметті сипаттауда репродуктивтікке басымдық береді және қиыншылықтарды жеңуге қажетті ерік жігер байқалмайды.

Осыған қарамастан, аморфты қызығушылығы бар топ оқушылары жеке өзіндік ерекшеліктерімен көрінеді.

Өзекті қызығушылыққа ие VІ сынып оқушылары бесінші сыныпқа қарағанда көп оқитындықтарымен, соған байланысты өмірге көзқарастарының кеңіректігімен, өздерін қызықтыратын пәндер бойынша бағдарламадан тыс білімді меңгеруге айқын ұмтылыстарымен ерекшеленеді. Оларда бесінші сыныпқа қарағанда қызығушылығының дамуының неғұрлым жоғары деңгейі байқалады.

VІІ - В сынып – 31 оқушы Кесте 27

**VІІ-В сынып оқушыларының танымдық қызығушылықтарының жіктелуі\***

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Қызығушылық сипаты | | | Қызығушылықтың даму деңгейі | | |
| аморфты | кең | өзекті | жоғары | орташа | төмен |
| 9 (29) | 9 (29) | 13 (42) | 10 (32) | 11 (36) | 10 (32) |

\*Жақшаның ішінде сәйкес пайыз есебі көрсетілген.

26- кестеден көріп отырғанымыздай, VІІ - В сынып оқушыларының қызығушылықтары пәндік бағыттар және басқа сыныппен салыстырғандағы өзіндік сипаты бойынша жіктеледі. VІІ - В сыныбында оқушылардың көпшілігі өзекті қызығушылықтарына, ал кең және аморфты қызығушылықтарға ие оқушылар шамамен бір – біріне тең жағдайда.

Эксперимент барысында аморфты қызығушылығы бар оқушылар өздерін барлық параметр бойынша кіші жасөспірімдер сияқты көрсеткіштер көрсетті. Бұл топтардың оқушыларының өздерінің қызығушылықтарына сәйкес емес, басқа мотивтегі («Артық білемін», «Жауап беру оңай») конверттерді таңдаулары жиі кездесті. Эксперимент барысында олар конверттерді ауыстырып отырды. Оқу пәндердін таңдаудағы оқушылардың басты аргументі: «Мұғалима сабақты жақсы түсіндіреді», «Тәжірибе көрсетеді», «Қажет пән, онсыз институтқа түсе алмайсың». Бұл топтың іс-әрекет үдерісі әртүрлі дәрежеде жүрді: біреуінде – сенімсіз, басқасында – эмоционалды жағдайда, жеңіл, бірақ оқу материалын игеру үдерісін терңдетуге ықылассыз немесе артық жұмыс жасауға ынтасыз. Аморфты қызығушылығы бар оқушылардың жауаптары негізінен үстірт – жалпылаусыз жай анық емес, не нақты мазмұнсыз жалаң схема. Жекелеген жауаптарда логика жетіспейді, себеп – салдарлы байланысын түсінбеушілік, эмпирикалық, дәл терминология қолданылмаған. Осы топтың балаларында жалпы дүниетаным, білімқұмарлық, жаңа ғылыми салалар туралы ұғым жетіспейді («Бионика – тірі дене туралы ғылым», «Кибернетика – барлығы, физика және химия туралы ғылым»).

Аморфты қызығушылығы бар оқушылардың экспериментте өздері таңдаған пәндер бойынша сабақтарға икемділігі жоқ, үйірмелерге қатыспайды, бос уақыттарында ол пәндерге көңіл бөлмейді.

Сөйтіп, жеткілікті сенімді ұсынылған материалдан аморфты қызығушылығы бар VІІ-ден жоғары сынып оқушыларының төменгі сынып оқушыларынан айырмашылығы шамалы екені байқалды. Ол көптеген оқушылардың өздері жазған әңгімелерінен де байқалды. Олар мектептегі оқу пәндерін қандай да бір сыртқы өздеріне жеңіл жағына қарай таңдайды (тәжірибе, мұғалімнің қызықты етіп әңгімелеуі).

Енді VІІ сынып оқушыларының кең түрдегі қызығушылығы бар топтарының сипатын қарастырайық. Бұл оқушылар, жоғарыда айтылғандай, қызығушылықтың дамуының әртүрлі деңгейін меңгеруімен ерекшеленеді.

*Саша К. Қызығушылығы аморфты мен кең түрдегінің арасында тұрған оқушылардың өкілі. Экспериментте әуелі математиканы таңдады, бірақ оның тапсырмалар мазмұнымен танысқаннан кейін, қолын бір сілтеп, алған конвертті тастады да, зоологияны алды. Жауапқа дайындалғанда Саша салмақты, жинақты, ешқандай эмоциялық реакция байқатқан жоқ. Пән бағдарламасының негізгі тараулары бойынша білімі тар шеңберде болса да бар екені байқалды, бірақ мазмұнын кейбір дәлелдеулерімен айтып беруге жеткілікті болды. «Нерв жүйесі жануарларда қоғалысты, шартты рефлексті басқарады, олардың миы да адамдардікіндей... оларда да ми бар ғой», «Жануарларды қорғау керек», «Егер шығыршықталған құс ұстап алсаң, зоологиялық қоғамға немесе мұғалімге хабарлауың керек», «Зияндыларды жойып, пайдалы жануарларды қорғау керек». Көріп отырғанымыздай, Сашаның жауаптары жаттанды, ешқандай негіздеуді қажет етпейді, бірақ олар дұрыс, олардан мектепте алған білімі көрініп тұр. Конвертті алар кездегі баланың толқуы экспериментаторлардың алдында жақсы көріну тілегі, ал бұл жасөспірімдердің барлығына тән жасына сай белгі. Сашаның қызығушылығы енді аморфты емес. Бала оқу пәндерін саналы ажыратады, олардың базасында білімге деген ынтасын, белсенділігін дамытуға болады. Бірақ оның қызығушылығы өте әлсіз. Ол әлі таңдаған пәндер аумағынан өзі үшін ең маңызды құбылысты таңдап болған жоқ, оған бәрі ұнайды. Ол өзі үшін мектеп бағдарламасынан тыс нәрселерді білуге белсенді қадам жасаған жоқ, сондықтан онда қазіргі ғылымның жетістіктері туралы білім әзірге жоқ.*

Сөйтіп, VІІ- сыныпта кең танымдық қызығушылық білдірген топ көптүрлі және әртекті. Мұнда жасөспірімдердің жеке дамуына әсер ететін көптеген факторлардың әсері бар екені көрінеді.

VІІ- сыныпта өзекті қызығушылықтары айқын көрінетін оқушылардың бар екені байқалды. Бұл топтардың көпшілік оқушылары математикаға қызығушылық танытады. Олар математикамен факультативтік сабақтарда айналысады. Сабақ кезінде мұғалімнің талап етуімен бағдарламадан тыс математика тарихынан, қазіргі заманға математикалық зерттеулер туралы баяндама жасаған оқушылар да болды, оларға математика саласынан қосымша әдеьиеттер оқуға кеңес беріледі.

Экспериментте мұндай оқушылар математика ғылымның басты саласы деп түсіне отырып, конвертті математикадан саналы түрде таңдады. Эксперимент кезінде оқушылар қызғушылықпен жұмыс істеді. Есептердің барлығын бірден шығармаса да, есеп шығаруға деген ынтасы бәсеңсіген жоқ. Кейбір оқушылар шығара алмаған есептерін өздерімен бірге үйлеріне алып кетті.

Бұл жерде жетінші сыныптықтарда жеткілікті терең қызығушылық қалыптасқан, таңдаған салада оның мәніне жете түсініп енді деуге болмайды. Әбден мұқият талдаудың нәтижесінде мұнда да түрлі түрлілік байқалатынын көруге болады. Кейбір оқушыларда математикаға қызығушылық бесінші сыныптан бастап бірте–бірте дамып, жетінші сыныпта терең, тұрақты екені байқалды. Басқаларда ол қызығушылық тек жетінші сыныпта ғана басталды. Дегенмен математикаға деген қызығушылық бұл балалардың бәрінің өмірінде белгілі бір дәрежеде маңызды орын алады және алдағы уақытта мамандық таңдауда игі әсер етуі мүмкін.

Сөйтіп, VІІ- В сыныбы басқалармен салыстырғанда өзіндік ерекшеліктерімен көрінді.

VІІI - В сынып – 29 оқушы Кесте 28

**VІІI сынып оқушыларының танымдық қызығушылықтарының жіктелуі\***

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Қызығушылық сипаты | | | Қызығушылықтың даму деңгейі | | |
| аморфты | кең | өзекті | жоғары | орташа | төмен |
| 15 (52) | 7 (24) | 7 (24) | 5 (17) | 11 (38) | 13 (45) |

\*Жақшаның ішінде сәйкес пайыз есебі көрсетілген.

Кестеден көріп отырғанымыздай, VІІІ сыныпта қызығушылық сипаты мен олардың даму деңгейлері V және VI сыныптардағы үрдістерді қайталайды. 50% дан астам оқушылар аморфты қызығушылық және сондай оқушы кең және өзекті қызығушылық иемденген. Бұл сыныпта көптеген оқушы танымдық қызығушылықтарының төмен деңгейде екенін көрсетті және өте аз оқушы дамудың жоғары деңгейінде екен.

Оқушылардың сөздерінен байқалғандай, бұл сыныптағы оқушылардың көпшілігі қызыл сөзді болып шықты. Қажетті оқу әрекетінің дұрыс құрылмауы салдарынан білімдері өте төмен деңгейде қалып қойған. Білімге деген қызығушылықтың аморфты сипаты бұл кезеңде жағымсыз күйде, тіпті оқушы тұлғасын қалыптастыруда ақыл-ой дамуының кешеуілдеп қалуы байқалады. Мұны оқушылардың жазғандарынан да байқауға болады. Сөйтіп, VІІІ сыныптықтарда қызығушылық деңгейлерінің дамуында анау айтқан ерекше ілгері жылжу көрінбеді. Кең қызығушылық сипаттағы оқушылардың негізгі бөлігі дамудың орта деңгейінде ғана. Бұл топта қызығушылық деңгейлерінің жоғары деңгейде дамыған оқушылар жоқ. Оқушылардың негізді білімдері бар, бірақ тек бағдарлама көлемінде ғана.

Өзекті қызығушылық танытқан үлкен жасөспірімдер тобында: танымдық бағыттылығының деңгейі жоғары, таңдаған пәндері бойынша терең білім алуға ұмтылады, танымдық қызығушылықтары болашық өмірлік жоспарларымен байланысты.

Бұл топта сегізінші сыныптықтардың танымдық қызығушылықтарының қалыптасу үдерісі бірізді қалыппен жүріп отырады.

Сегізінші сыныптықтардың қызығушылықтарының басты құндылығы «үлкен ғылымға», оның әдістеріне бастайтын шектес аумақтағы білімді меңгеруге ұмтылу.

\* \* \*

Оқушылардың жасөспірімдік кезеңіндегі танымдық қызығушылықтарын диагностикалау бағытындағы эксперимент бізге олардың қалыптасуының түрлі қырларын айқындауға мүмкіндік берді. Эксперимент барысында алынған нәтижелерді мұғалімдердің, сынып жетекшілерінің сұхбаттарымен, сонымен қатар оқушылардың сабақтағы әрекеттерін бақылау нәтижелерімен салыстыра отырып, жасөспірімдердің танымдық қызығушылықтарына әсер ететін факторларды, жасөспірімдердің тұлғасын қалыптастыруға ықпал ететін күштерді анықтауға мүмкіндік берді:

1. Кіші және ересек жасөспірімдердің танымдық қызығушылықтарының сипаттарының пайда болуы төмендегілерді анықтауға мүмкіндік берді:

а) әр сыныпта оқушылардың әртүрлі танымдық қызығушылықтары бар кем дегенде үш тобы болады;

б) барлық төрт жасөспірімдер сыныбы оқушыларының 41% тен астамы аморфты, түсініксіз, анықталмаған қызығушылықтары бар, төмен танымдық әлеуетті оқушыларды құрайды;

в) қалған оқушыларының 60%- і не кең түрдегі, не өзекті қызығушылықтарды меңгерген, оқу әрекетінде белсенділік, бағдарламадан тыс ақпарат іздеуде жеке–даралық танытады.

Зерттеу нәтижелері жасөспірімдердің аморфты танымдық қызығушылықтары мен олардың білімдеріндегі жетіспеушіліктің арасындағы корреляцияны ашты. Сыныптан сыныпқа танымдық қызығушылықтары өте анық емес, орташа үлгерімнің көптеген себептердің бірі - аморфты (V сыныпта 43,5%, VІІІ сыныпта 52%), екінші жылға қалғандар саны да аз емес.

Алынған мәліметтерге сәйкес біз барлық сыныптың оқушыларының кең және өзекті қызығушылықтары даму деңгейі, күші, тереңдігі және тұрақтылығы тұрғысынан әртүрлі екенін аңғардыық.

Танымдық қызығушылықтарының деңгейі олардың білім дәрежесіне сәйкес келеді.

2. Жасөспірімдердің танымдық қызығушылықтарын диагностикалау мәселесін біз сипаты, даму деңгейі және пәндік бағыттылығ ретінде қарастырамыз.

Терең қызығушылық, кең танымдық білімқұмарлық оқушыны да мұғалімді де оқу үдерісінде қуанышқа бөлейді, өнімді еңбек етуге жетелейді.

Біздің зерттеу материалымызда ашылғандай, жасөспірімдердің аморфты қызығушылығы айқын сезілетіндей құндылықты көрсетпейді.

Оқушылардың тұлға ретінде қалыптасуына кең танымдық қызығушылықтардың әсері өлшеусіз мол. Ондай кең танымдық қызығушылықтарға ие оқушылар өте белсенді, барлық уақытта ізденіс үстінде жүреді. Танымдық қызығушылық оларға үлкен күш, қуат береді. Олар кітапхананың белсенді оқырмандары, КТК, қызықты ғылыми кештер, викториналар, олимпиадалар, пәндік үйірмелер сияқты көптеген бастамалардың қатысушылары.

Өзекті қызығушылықтың оқушының тұлға ретінде қалыптасуына ықпалы өлшеусіз. Біздің зерттеуімізде осындай топ оқушыларының даму деңгейі жоғары екендігі анықталды. Мұндай қызығушылық таным үдерісіне тереңірек үңіліп, оқушыны білгеннің үстіне біле түсуге жетелейді. Мұндай қызығушылық оқушының болашақ өмірлік жоспарының негізі болуы мүмкін.

Сонымен, танымдық қызығушылықтың жасөспірімнің тұлғалық қалыптасуына ықпалы сөзсіз.

3. Зерттеу материалдары бізге танымдық қызығушылықтың даму үрдісі туралы бірнеше тұжырым жасауға мүмкіндік берді.

Жасөспірімдердің қызығушылық сипатына жас ерекшелігінің әсері төмендегілерден тұрады:

а) кіші және ересек жасөспірім сыныптарында аморфты қызығушылықтағы оқушылар барынша көптеп саналады. Ол VІІІ сыныпта азаймақ түгіл, V сыныптағы 43,5% ке қарағанда 50 % ке көбейе түсті;

б) оқушылардың кең және өзекті қызығушылықтағы топтарының сандық айырмасы сыныптан сыныпқа бірте–бірте теңесе бастайды (V сыныпта – 6 ға шаққанда 16, V11 сыныпта 11:9, ал VІІІ сыныпта 7:7 ).

в) 1964 және 1968 жылдардағы эксперимент мәліметтері кіші жасөспірімдер V сыныпта–ақ танымдық қызығушылықты сезіне бастайды, олардың кейбірі оқыту және тәрбиелеу барысында одан әрі дамытып, болашақ мамандығының негізіне айналуы мүмкін болатын өзекті қызығушылықты иемдене бастайды.

Екінші жағынан сегізінші сыныптықтар аморфты қызығушылықты тасымалдаушы бола тұрып, оны болашақ өмірлік жоспарларымен ешқандай байланыстыра алмауы мүмкін.

Барлық сыныптар үшін ортақ үрдіс танымдық қызығушылықтың жоғары дәрежеде дамуы сыныпта өте аз мөлшерде екені белгілі болды.

***Краевский Володар Викторович***

***(1926 - 2010)***

*Көрнекті педагог КСРО ПҒА академигі (1993), педагогика ғылымдарының докторы (1978), профессор (1986). Володар Викторович Краевский 1950 жылы Куйбышев педагогикалық институтын бітірді. 1948 жылдан ғылыми-педагогикалық жұмысқа араласты. 1958-62 жылдары «Мектептегі шетел тілі» журналының редакторы, 1962-1966 жылдары «Просвещение» (Ағарту) баспасында жұмыс жасады. 1966 жылдан КСРО ПҒА ғылыми-зерттеу институтында (1970 жылдан зертхана меңгерушісі), 1993 жылдан ПҒА-ның Білім беру философиясы және теориялық педагогика бөлімінің академик хатшысы болып істеді. Оның еңбектері педагогиканың әдіснамасы мен теориясы, дидактика, орта мектепте шет тілін оқыту әдістемесі салаларына арналды. Ол педагогика ғылымы мен практикасының байланысы, ғылыми және оқыту жұмысындағы әдіснамалық рефлексия, педагогика ғылымының басқа ғалымдармен арақатынасы тұжырымдамасын жасады; педагогикалық зерттеудің әдіснамалық сипаттамасы мен логикасын сипаттады. Дидактикалық еңбектерінде ғылымның практикаға қатысты болжау қызметін іске асыратын оқытуды ғылыми негіздеудің қызметтерін, құрылымын, әдіснамалық шарттарын белгіледі, нақтылады. Жалпы орта білім мазмұнын қоғамның білім беруге қоятын талаптарының моделі деп қарастырды; оның теориясын жасау мен мәселелерінің әдіснамалық негіздерін ашып көрсетті; білім мазмұнын қалыптастыру деңгейлерін анықтады; жалпы теориялық түсінік, оқу пәні, оқу материалы, оқыту үдерісі және тұлғаның құрылымы. Тұтас оқу-тәрбие үдерісінің жалпы педагогикалық және дидактикалық сипаттамасын және оны құру ұстанымдарын ұсынды.*

*Шығармалары: Внеклассная работа по иностр. языкам в школах-интернатах. М., 1964 (соавт.); Проблемы научного обоснования обучения. М., 1977, Соотношение пед.науки и пед. практики. М., 1977; Теоретич.основы содержания общего образования. М., 1983 (соавт.); Теоретические основы процесса обучения в сов. школе. М., 1989 (соред. и соавт).*

**3.1.2 Краевский В.В. Оқытуды ғылыми негіздеу мәселелері.** (**Әдіснамалық талдау).**

**2. Оқыту - ғылыми негіздеудің нысанасы**

Бұданбұрын жасалған педагогика ғылымы мен педагогикалық тәжірибенің арасындағы қатынасқа жүргізілген талдау нәтижесінде келесі осы ұғымдар жүйесінде оқытуды объективті педагогикалық ақиқат құбылыс және ғылыми негіздеу нысаны ретінде айқындауға мүмкіндік алдық.

«Оқыту» деген ұғымның өзі көп мәнді. Ол адамның әлеуметтік тұрмысының маңызды бөлігін қамтиды, бұл ұғым педагогикалық жұмыс авторларына ғана емес, әлеуметтанушыларға да, психологтарға да, философтарға да маңызды. Бұл, гентикалық қасиет бірклеткалы организмнен адамға дейінгі барлық тірі жан үшін маңызды қасиет бола тұрса да, биологиялық ақиқат емес, әлеуметтік құбылыс. Адамды қоршаған әлеуметтік орта күрделенген сайын онымен қарым-қатынас үшін оған неғұрлым күрделі құралдарды меңгеру қажет болады. Бұл өзара байланыста адамның өзі ғана емес, негізгі атқаратын қызметі адамзат қоғамын сақтауды және оның үздіксіз дамуын қамтамасыз ету болып табылатын оның қызметінің нәтижесі де (қару-жарақ, машина, ғылыми және басқа да білімдер) болашақ қызметінің құралдары ретінде қатысады.

Әлеуметтік даму барысында оқыту қоғамдық әрекеттің бөлек, арнайы түрі ретінде қалыптасып, салыстырмалы түрдегі тәуелсіз әлеуметтік құбылыс - әлеуметтік тәжірибені кейінгілерге беру құбылысына айналады.

Бұл жолмен оқытудың пәндік қызметі және қарым – қатынас формасы емес, оның қоғамдық санада белгіленген моделі, сызбасы, жалпы ұстанымдары, нормалары беріледі.

Мұнда, әлеуметтік деңгейде оқытуды қарастыруда оқыту мен тәрбиелеуді ажырату қажеттігі туады. Тәрбиеге қатысты алғанда генетикалық болып табылатын қазіргі әлеуметтік деңгейдегі оқыту тәрбиеге тәуелді үдеріс ретінде қоғам мүшесі адамды мақсатты түрде қалыптастыруда зор рөл атқарады.

Бұл құбылыс екі ұғымды шатастырып, қолданудың дәлсіздігіне әкеледі. Мысалы, оқытудың әлеуметтік тәжірибесінің келесі ұрпаққа берілуі туралы А.Ф. Полторацкий мен В.С. Швырев былай деп жазады: «адамдар өндірісті құрал-жабдықтар көмегімен жүзеге асыруы үшңн арнайы тәрбие мен оқыту жұмыстары жүргізілуі керек».

Л.П. Буева тұлғаның қызметі мәселесіне арналған еңбегінде әуелі әрекет пен қарым-қатынас формасына үйрету, содан кейін қоғамның тәрбиешілік және үйретушілік қызметі қажет дейді.

Педагогика әлеуметтік тәжірибенің берілуін өз бетінше жұмыс жүйесі ретінде ерекше қарастырады. Бұл деңгейде өзінің әлеуметтік мәнін сақтай отырып, оқыту мен тәрбиені қарастыру оқу-тәрбие жұмысының әртүрлі екі қыры ретінде көрінеді: оқыту – білім, білік, дағдыны және таным қызметінің тәжірибесін беру және меңгеру үдерісі ретінде, тәрбие – дүниетанымын, адамгершілік қасиеттерін, эстетикалық талғамын, дене дамуын мақсатты қалыптастыру ретінде қарастырылады. Тәрбие тек білімді меңгеру үдерісінде ғана емес, сенімі, моральдық сапалары, мінез-құлқы қалыптасатын оқытумен ажырамас қатынаста болады.

Дегенмен, біздің мақсатымыз оқытудың ғылыми зерттеудің объектісі болуы мүмкін жақтарын айқындау емес, ғылыми негізделуі болып табылатын қырын қарастыру. Бұл жерде әңгіме ғылымды (педагогика, дидактика, әдістеме) негіздеу немесе ғылыми теорияны негіздеу туралы емес, практикалық қызметті негіздеу туралы болып отыр.

Бұл қандай әрекет? Анықтама бойынша, әлеуметтік тәжірибені жеткіншек ұрпаққа берудің тұтас әрекеті емес, тек оның білім, білік және дағды, танымдық қызмет тәжірибесін беретін бөлігі ғана. Практикалық педагогикалық қызмет жобасы осы қызметті жүзеге қалай асыру керектігін қамтитын білімдер жиынтығы.

Қазіргі заманда педагогиканың бұл нормативтік аймағы әртүрлі дәрежедегі білімдердің барынша кең жиынтығы – теориялық жұмыстарда, бағдарламаларда, нұсқауларда, оқулықтарда т.б. берілетін педагогикалық ұстанымдар мен ережелер, әдістер мен тәсілдер, амалдар.

Бұл жұмыстың мақсатына сәйкес біз білімге қатысты бөлігін айқындаймыз. Жоғарыда айтылғандардан осы сала оқыту зерттеу нысаны ретінде ғылыми сипаттама алатындығы белгілі. Бұл кезде бұл сала әртүрлі, оқыту онда әртүрлі дәрежедегі білім жүйесі ретінде көрінеді.

Біз оқытудың жалпы жобасының нақтылыққа жақын, сонда жүзеге асатын, сонымен бірге іс-әрекетке басшылық ететін және оның жүзеге асырылуына құралдар жиынтығы ретінде қолданылатын буыны туралы сипаттауға тырысамыз.

Пәндік оқыту жағдайында, бұл - әрқайсысы нақты пәнді оқытудың құралдар жиынтығы болып келетін оқыту курстары:

а) берілген жағдайдағы нақты мақсатта пәндердің әрқайсысын оқытудың амалдары мен ұйымдастыру формаларына жататын әдістемелік ұйғарым;

б) оқулықтар, көрнекі құралдар, оқытудың техникалық құралдары. Сонымен қатар бұл өзіне барлық ғылыми–зерттеу және әдістемелік жұмыстардың нәтижелерін іске асыратын оқытудың қызметінің соңғы жобалары.

Мұндағы оқыту курсы екі түрлі қырында – оқыту құралдарының жиынтығы және оқыту әрекетінің жобасы – қосымша түсініктемені қажет етеді. «Курс» сөзі педагогикалық әдебиеттерде кеңінен қолданылатынына қарамастан, оны түсіну және қолдану негізінен интуитивті, нақты анықтамаға құрылмаған. Педагогикалық сөздікте (М., 1960, 592 б.) «оқыту курсы» термині үш мағынаны береді: 1) аяқталған оқу кезеңі; 2) қандай да болсын бір пәннен білім, білік және дағдылар аумағы; 3) оқу орнындағы белгілі бір оқыту сатысы.

Педагогикалық энциклопедияда (1965) туынды түсініктер арнайы ашылған: «курстық жұмыс», «оқытудың курстық жүйесі», «курстық жоба»; курстық жоба бойынша мақаланың авторы, оқыту курсы оқу жылымен теңестіріледі.

Педагогикалық әдебиеттерде соңғы жылдары осы терминдер қолданылып жүрген жағдайларды қарастырайық.

Мектептің қазіргі мәселелері туралы бір мақалада әдебиеттің пропедевтикалық курсы, кірістіріп оқу, талдау, жекелеген шығармаларды есте сақтау; VIIIсынып географиясы курсының мазмұны туралы айтылады. Өзге авторлар мектеп курсын оқытудың ғылыми деңгейі, мектеп курсын жаңарту, оқу курсына діни үгіт–насихат материалдарын енгізу туралы (АҚШ), берілген курс үшін оқу жұмысының негізгі амалдарын іріктеу туралы («Советская педагогика», 1972, № 9; 1973, № 10.).

Терминдердің қолданылуынан тағы да бірнеше үзінділер келтірейік: «оқулық теориясының маңызды талаптары», «оқу курсының берілген тарауының құрылымының логикасын түсінуге көмектесетін жағдайлар», «геометрия курсының тараулары»; «оқулық әрбір мектеп курсының дүниеге көзқарасының үлкен үлесін көрсетеді»; «ғылым негіздері курсы»; «органикалық емес химия курсының негізгі мазмұны периодтық заң мен элементтердің периодтық жүйесін тиянақты меңгеруге негізделген»; «география курсының 1927 жылғы бағдарламасы V сыныптағы жертану курсының, VI сынып КСРО географиясын және VII сыныптағы шетел географиясының жалпы элементтерін қамтыды»; «географияның мектептік курсында оқушылар өз өлкесінің географиясы туралы білім алады», «курста бірінші рет Европаның социалистік жүйе елдері, Азия және Америка елдері туралы оқытылады»; «география курсын меңгеру басқа оқу пәндері сияқты оқушылардың ақыл – ойының дамуына ықпал етеді»; «орыс тілін оқыту міндеттері мен мазмұны тіл туралы ғылымның дамуының мазмұны мен деңгейінде, орыс тілінің оқу курсы ретіндегі ерекшелігі психология мәліметтері арқылы анықталады»; «сегізжылдық мектепті бітірген оқушылар мәтінді түсіну және нағыз күрделі ойларды айта білудің грамматикалық дағдыларын меңгеріп шығулары керек»; «мұндай ұғымдар мектеп курстарында логикалық анықтама ала алмайды (мысалы, физика курсындағы «уақыт» ұғымы)»; «бірақ қоғамтану курсы алғаш енгізілгеннен бастап, кейбір кемшіліктерге қарамастан, жаңа пән оқушыларды қоғамдық – саяси тұрғыда тәрбиелеуге зор ықпал етті», «оқудың психологиялық сипаты тұрғысынан қарағанда бастауыш кезеңде ол аналитикалық амалдардың үлкен көмегі арқылы, одан кейін оқу курсының аяғына қарай синтетикалық амалдардың басымдығымен жүзеге асуы мүмкін», «бұл міндетті табысты орындау үшін мектеп курсын барлық оқу материалын ғылыми идеяларға негіздеп құру керек».

Мұндай мысалдарды көптеп келтіруге болар еді, бірақ осының өзі «курс» ұғымының оқытудың мазмұндық та әрекеттік те жағын анықтауға жеткілікті. Осыдан бұл ұғымның нақты, берілген пән (әдебиет, биология, геометрия және т.б.) бойынша түсінік қалыптастыру үшін педагогикалық ақиқатқа ең жақын, оқытудың мазмұндық та әрекеттік те жағын қамтып отырғанын айту ғана қалады. Бұл ұсыныс оқытудың да, оқудың да құралдарында көрінеді: оқулықта, көрнекі құралдарда, мұғалімдерге арналған құралдарда және т.б.

Оқу курсына, оның компоненттеріне мұндай түсінік беру Дж. Брунердің берген сипаттамаларына сәйкес келеді. Ол оқу жұмысының көптігінен әр мұғалім курсты педагогикалық мақсатта құра алмайды. Сондықтан мұғалімдер қосымша оқу материалдарын қажет етеді дейді. Дж. Брунер оқу курсын әрқайсысы сабақтар сериясында, бір сабақта немесе оның бөлігінде жүзеге асатын материалдар мен жаттығулардың жиынтығы ретіндегі элементтердің (бірліктердің) белгілі бір жиынтығы ретінде түсінуді ұсынады. Дж. Брунердің түсіндіруіінше, курстың негізгі бірлігі алты элементтен тұрады: 1) мұғалімге арналған түсінік хат; 2) оқушыларға арналған сұрақтар; 3) оқушылар үшін материалдар; 4) жаттығулардың үлгілері; 5) құжаттар (есептер немесе оқушылардың орындаған жұмыстарының магниттік жазбасы); 6) ғылыми – көпшілік әдебиеттер, кинофильмдер енетін қосымща материалдар. Әрине, Дж. Брунердің оқу курсының құрылымына көзқарасына, «негізгі бірлікке» берген анықтамасына, жалпы оқыту теориясын құруға талпынысына әртүрлі көзқарастар бар. Бірақ, оның курсқа оқытудың құралдарының жиынтығы ретінде берген анықтамасы назарға алуға тұрады.

Біздің берген анықтамамыз бойынша оқу курсы нысанасы оқыту болып табылатын танымдық әрекеттің нәтижесін көрсететін білім тізбегінің соңғы буыны ретінде қарастырылады. Оқытудың практикалық әрекетінің өзі курсты құрушы үшін зерттеу нысанасы емес, ғылыми білімдерді кешенді қолдануды табатын құру нысанасы болып табылады. Келесі буын – курсты жүзеге асыратын мұғалімнің әрекеті. Курсты құрушы сүйенетін ғылыми білімдер жүйесі оның ғылыми әрекеттің нәтижесі ретіндегі статикалық түрдегі ғылыми негіздемесі болып табылады.

Егер «әрекет жобасы» адам әрекетінің кезкелген түріне жататын кең ұғым болса, онда «оқыту курсы» осы пәнді оқыту әрекетінің соңғы жобасы ретінде педагогикалық түсінік болып табылады. Компоненттері құралдары болып енетін іс-әрекет қоғамдық ғылым ретіндегі педагогикалық тұрғыда анықталуы керек.

Оқытудың педагогикалық әдебиеттердегі анықтамаларына жасалған талдау олардың педагогика ғылымның нысанасы ретіндегі құбылысты қамтуға жеткіліксіз екенін көрсетті. Оларда оқыту жеке субъектілер – оқушы мен мұғалімнің әрекеті ретінде көрсетілген: «Оқыту – оқушы мен мұғалім жүзеге асыратын екі жақты үдеріс»; «Оқыту үдерісі мұғалімнің, сол сияқты оқушының да әрекеті»; «Оқытуда барлық уақытта екі жағы: оқыту мен оқу айқын көрінеді. Оқыту – мұғалімнің материалды балаға түсіндірудегі, пәнді оқыту барысындағы оқушының әрекетін бақылаудағы, оқушының материалды оқып–үйренуі мен алған білімдерін қолдана білуіне басшылық жасаудағы, олардың білімдері, біліктері мен дағдыларын тексерудегі іс- әрекеті. Оқу (үйрену) – оқушылардың белгілі бір пәнді және оқытушының түсіндіргендерін қабылдаудағы, өтіліп отырған фактілер мен құбылыстарды, олардың арасындағы байланыстарды ойға тоқудағы, білімді бекіту мен қолданудағы мұғалім басшылығымен жасайтын саналы қызметі». «Дидактика негіздерінде» оқыту үдерісі мұғалімнің оқушылардың білім, білік және дағды жүйесін меңгеруге бағдарланған іс-әрекетіне басшылық бағытындағы жүйелі қызметінің жиынтығы. Соның нәтижесінде оқушылардың танымдық күшін дамыту, ақыл–ой және дене еңбегі элементтерін игерту, дүниеге көзқарасын және тәртібін қалыптастыру жүзеге асады.

Бұл анықтамалардың барлығында да оқыту өзара байланысты, бірақ екі дербес субъектінің – мұғалім мен оқушының жеке әрекеттерінің жиынтығы ретінде көрсетілген.

Біздің ұсынып отырған «оқыту» ұғымының анықтамасында неғұрлым терең философиялық негіз бар. Адам әрекетінің формалары және оның ойлау формасы жеке адамның еркінен және санасынан тыс, мәдени жүйенің тарихи дамушы формасы ретінде қалыптасады. Ал, бұл жүйе «психология заңдары бойынша, қоғамдық сананың дамуы жай ғана психикалық үдерістердің арифметикалық қосындысы ретінде дамымайды, жалпы алғанда қоғамның материалдық өмірінің дамуының заңдарымен басқарылатын ерекше үдеріс»

Жіктелу әлеуметтік деңгейден белгілі бір иерархияны құрайтын басқасына ауысу кезінде басталады.Ұғымның белгілі бір жүйесінің осы немесе басқа деңгейге жататыны адамның немесе ұжымның әрекетінің дербес субъектісінің бастапқысы ретінде алынатын алынбайтындығына байланысты. «Бірінші жоспар зерттеуді өзара жеке қарым–қатынас деңгейінде, ал екіншісі – топаралық, қоғамдық қарым–қатынас деңгейінде жүргізуге мүмкіндік береді».

Оқыту ғылыми ұғымдардың әртүрлі жүйесінде бейнеленетін әлеуметтік болмыстың күрделі құбылысы. Сондықтан оқытудың құбылыс ретіндегі ақиқаттығы мен белгілі бір ғылымдар жүйесіне тиісті ұғым ретіндегі айырмасын ажырата білу керек. К.К. Платонов ғылым нысанасы ретіндегі бейнеленуі мен ғылымның пәні ретіндегі бейнеленуін ажырата білу қажеттілігі субъективтік шындықты объективтікпен, жеке, топтық немесе қоғамдық сананы тұрмыстықпен шатастырғанда туады деп әділ айтқан. Ғылыми әдебиеттердегі оқытудың әртүрлі сипаты, бздің пікірімізше, осындай жағдай туралы. Оқыту құбылысының әртүрлі деңгейде: жалпы педагогикада, дидактикада, әдістемеде, психологияда бейнеленуінің өзіндік ерекшеліктеріне тоқталайық.

Педагогика деңгейінде оқыту – қоғамдық тәжірибені өскелең ұрпаққа беру әрекеті - педагогикалық әрекеттің тұтас қыры ретінде көрінеді.

Дидактика деңгейінде оқыту – білім беру мазмұнын үйрету мен үйренудің бірлігі түрінде көрінеді.

Әдістеме деңгейінде оқыту – оқыту (сабақ беру) әрекеті мен нақты оқу пәнінің материалдарын оқып–үйренудің бірігуін жүзеге асыру формасы ретінде көрінеді.

Психология деңгейінде оқыту – мұғалім мен оқушының нәтижесінде оқушының интеллектісін байытып, психикалық дамуы жүзеге асатын өзара іс-әрекетінің жиынтығы ретінде көрінеді.

Бұл айтылғандардан, егер *педагогикалық әрекет жобасы* ұғымы жалпы педагогика деңгейінде пайда болып және қоғамдық тәжірибені кейінгіге беруде мақсатты әрекетті реттеп отыратын барлық нормалар мен бағдарламалардың жиынтығын көрсететін болса, онда *оқыту курсы* педагогика ғылымының қағидаларын нақты оқу пәніне және нақты оқытуға жеткізе өрістетуде «соңғы инстанция» болып табылады. Соңғы компонент - мұғалімнің әрекеті компонентін Н.В. Кузьмина психологиялық зерттеулерінде болашақ мұғалімнің әрекетін жобалауды қамтитын және оның өзіндік әрекеті мен оқушының әрекетін құрастыру қызметі деп атайды. Бірақ бұл оқытудың курс жүзеге асатын нағыз практикасы, нағыз педагогикалық ақиқат. Көрсетілген деңгейлердің нақты ғылыми–педагогикалық ақиқатпен қалай сәйкесетінін проблемалық оқыту мысалында көрсетуге болады.

Педагогика деңгейінде қоғамның талаптарына сәйкес оның дамуының осы кезеңінде проблемалық оқыту идеясы мәдениеттің белгілі бір бөлігін кейінгіге беру бағытындағы педагогикалық ақиқаттың бір бөлігі ретінде пайда болады.

Дидактика деңгейінде проблемалық оқыту оқушыларға білім беру мазмұнының белгілі бір бөлігін беру бағытында оқу әрекетінің ұстанымдарын жүзеге асырушы ретінде көрінеді. Бұл деңгейде оқушылардың танымдық дербестігін дамыту міндеттерін және оқыту әдістемесінде проблемалық оқытуды жүзеге асыратын әдістер мен ұстанымдарды жасау жұмысы жүргізіледі.

Әдістеме деңгейінде проблемалық оқыту оқушыларға пәннің оқу материалы негізінде шығармашылық танымдық әрекет тәжірибесін беруге бағытталған оқу қызметінің формаларының жиынтығы ретінде көрінеді. Бұл деңгейде проблемалық жағдаят (психологиялық емес, дидактикалық тұрғыда), әр пән бойынша танымдық міндеттер жүйесін жасау жұмысы жүргізіледі. Сөйтіп, оқыту курсы әдістеме деңгейінде жасалады.

Осы айтылғандардан оқыту құбылысын тануда ғылыми ойлар қозғалысы қажетіне қарай әлеуметтік деңгейде басталуы керек екені көрінеді.

Оқыту (үйрету) және үйрену - әлеуметтік құбылыс болып табылады. Олардың бірлігі оқытудың ерекшелігін сипаттайды. Педагогика ғылымы бұл бірліктің әртүрлі формаларын педагогикалық ақиқат негізінде зерттейді және негіздейді. Сөйтіп, мұғалім мен оқушы әрекетінің бірлігі оқытудың өзін құрамайды, тек оны жүзеге асырады. Бұл тарауда ұсынылған оқытуды қарастырудың тәсілдері қызмет бағдарламасы нағыз әрекет кезеңіне айналғанда және осының арқасында оның ұжымдық субъектілері мүмкін болғанда қоғам дамуының белгілі кезеңінде пайда болған объективті факторларға сүйенілген.

Барлық айтылғандарды қорытындылай келе, ғылыми негіздеу оқытудың өзі емес, ол туралы ерекше әрекет жобасы түрінде түсінік беру. Айтылғандардан мынадай тұжырым жасауға болады:

1. Оқыту әлеуметтік болмыстың нақты құбылысы ретінде түрлі ғылыми абстракция деңгейінде, ғылыми білімнің түрлі жүйесінде түрліше көрінуі мүмкін. 2. Әлеуметтік деңгей – оқыту құбылысын ғылыми талдаудағы бастапқы деңгей.

3. Оқыту ғылыми негіздеуге қатысты тұтас алғанда зерттеу нысанасы ретінде емес, құрастыру нысанасы ретінде болады.

4. Ақырында оқытудың әрекетінің өзі емес, мұғалім мен оқушының өзара әрекетін көрсететін материалдар жиынтығынан тұратын оқыту жобасы ғылыми негізделеді.

5. Оқыту курсы әдістемелік деңгейде жасалады, ол оқытудың ең соңғы жобасы және сонымен қатар ғылыми негіздеудің де соңғы нысанасы болып табылады.

3– ТАРАУ. О**қытуды ғылыми негіздеудің құрылымы**

* 1. **Оқытуды ғылыми негіздеудің құрылымдық–қызметтік моделі**

Бұл соңғы бөлімде оқытудың мәні және ғылыми пән туралы, тұтас ғылыми негіздеу циклы қандай болу керектігі туралы түсінік құрастыруға беруді мақсат еттік. Мұнда оқытуды ғылыми негіздеудің ғылымның педагогикалық тәжірибеге қарағанда озық жүрген қызметін жүзеге асыру тәсілі ретінде нақты бейнеленуін ашып көрсету қажет. Осы жұмысқа кірісерде педагогика ғылымының педагогикалық тәжірибемен байланысы оның дерексізден нақтыға қозғалысы негізінде жұмыс істеуден тұратын циклінің ең жалпы гносеологиялық сипаты ескерілген болатын.

Әуелі ғылыми негіздеудің барлық тетігін тұтас көрсетеміз. Оқытуды ғылыми негіздеу циклының бастапқы пункті тәрбиенің кең мағынадағы, яғни қоғамдық қызметтің айырықша саласы және әлеуметтік ақиқаттың бөлігі ретіндегі практикалық қызметі болып табылады. Алғашқы пункттің мұндай оқшаулануы практика диалектикалық материалистік гносеологияның жай ғана категориясы емес, маркстік–лениндік философияның барлық жүйесінің

орталық ұғымы болып табылады. Ғылыми негіздеудің тұтас циклі **құрылымдық - қызметтік үлгіде** көрсетілген.

Әуелі педагогикалық ақиқатты өзіндік ерекшелігіне байланысты педагогикалық тәжірибеге қатысты қойылатын міндеттеріне сәйкес бейнелеудің процедурасы (орындалу тәртібі) келеді. Бейнелеудің бірінші сатысы педагогикалық ақиқатты сипаттау болып табылады. Кейбір эмпирикалық аумақта, әртүрлі түсінікте мұндай сипаттамасыз ілгері қарай қозғалу, ойдың ақиқаттығын тану және түрлендіру мүмкін емес. Педагогикалық ақиқат аумағы әртүрлі, яғни шексіз болғанмен, оның сипаттайтын ұғымдар саны әр кезеңде шектеулі. Мысал үшін төмендегілердің біреуін алайық: оқушыларда адамгершілік сана және сезім қалыптастыру, лекция, диспуттар, ғылыми ұғымдар, мадақтау, оқушыларға қойылатын талартар, сыныптан тыс жұмыстар, оқу материалы, грамматикалық талдау, мәтінді мазмұндау, экскурсия, аналитикалық оқу, сабақтың кезеңдері, лексиканы қайталау, оқушылардың пәнге қызығушылығын қалыптастыру, көзқарастар мен сенімдер, жаңа материалды қабылдау, білімді қолдану, қоғамдық пайдалы еңбек, оқушылардан сұрау, ғылыми ұғымдарды жалпылау және қалыптастыру үдерісі, оқушылардың,

Танымдық сипат нормативті аймақ

Дидиктикадағы ғылыми-таным циклы

Әдістеменің дидактикамен байланысы

Әдістемедегі ғылыми-таным циклы

Дидактикадағы және әдістемедегі жаңартылған ғылыми таным циклы

**Оқытуды ғылыми негіздеудің**

**құрылымдық-қызметтік моделі**

**Нормативті аймақ**

2. Мәнділік деңгейінде сипаттау

2. Оқыту моделі

І. Мәнділік деңгейінде сипаттау

І. Оқыту моделі

Құбылыстар деңгейінде сипаттау

Педагогикалық ақиқатты сипаттау

2. Мәнділік деңгейінде оқу пәнін сипаттау

2. Оқу пәнінің оқыту моделі

1. Мәнділік деңгейінде оқу пәнін сипаттау

1. Оқу пәнінің оқыту моделі

Құбылыстар деңгейінде оқу пәнін сипаттау

Оқыту моделі

Оқыту жобасы

Оқыту курсының жобасы

Оқу пәндерін оқыту моделі

Педагогикалық ақиқат (кең мағынада тәрбиелеу әрекеті)

**Танымдық сипат**

оқуға ынтасын қалыптастыру, ғылым заңдарын меңгеру, танымдық мін

деттерді сезіну, оқушылардың жетістіктерін талдау, жазбаша жаттығулар,картиналар мен плакаттар, оқушылар ұжымы алдына міндеттер қою және т.б.

Бұл ұғымдар жиыны қалай болса солай, ретсіз берілген. Бізге ұғымдарды педагогикалық ақиқаттың алғашқы сипатына қарай назар аударуымыз керек еді; алдыңғы бөлімде ретсіз ұғымдардың бейнелеудің әртүрлі саласына жататын жиыны көрсетілген еді. Олар жүйе құрмайды және қашан берілген нысанға осы ұғымдар арқылы ғылыми танымның белгілі бір процедуралары қолданылмайынша ғылыми негіздеудің нысанасы бола алмайды.

Мұндай рәсімдеудің біріншісі – *оқытуды құбылыстар деңгейінде сипаттау*. Рас, педагогикалық құбылыстың барлық шексіз жиындарының ішінен оқытуға жататындарын бөліп алу үшін қандай өлшемдерге (критерийлер) сүйенетінімізді айқындап алуымыз керек. Бірақ мұндай өлшемдерге сәйкес таңдалған ұғымдар дидактикалық зерттеуге қатысты алғанда нөлдік деңгейдегі дерексіздік болып қала береді, яғни нысанды білдіретін, шексіз жиындар мен қатынастардың қасиеттерін меңгерген ұғымдар.

Оқытуды ғылыми білім жүйесінде бейнелеудің келесі кезеңі теориялық білімге негізделген құбылыстар, жекелеген қатынастар туралы білімнің дамуына сәйкес келеді. Теориялық білім – бұл мәнділіктің, құбылыстардың негізін құраушы қарым–қатынастың негізделуі. Сөйтіп, келесі кезең оқытуды ғылыми негіздеуді мәнділік деңгейінде сипаттауды құрастыру кезеңі, мұнда ол оқытуды ғылыми негіздеу жүйесінде негізгі мақсат емес, тек құрылымдық буын, яғни теориялық модель есебінде болады. Бұл жерде қандай теория шеңберінде сипатталуы керектігін таңдау керек: оқытудың психологиялық теориясы, оқытудың кибернетикалық теориясы немесе оқытудың педагогикалық теориясы – дидактика. Мәселенің шешуі нысанның қандай қасиеттері, байланыстары мен қатынастары мәнді болады, бұл қасиеттер мен қатынастарға байланысты емес, адамның қызметі осы нысандардың қандай түріне байланысты екеніне, ол қалай және не үшін қолданылады, қандай көзқараста зерттеледі және зерттеудің мақсаты қандай деген мәселелерге байланысты. Барлық айтылғандарға сәйкес жұмыстың бұдан бұрынғы бөлімдерінде бұл мәселені ғылыми негіздеу міндетін ескере отырып, дидактиканың пайдасына шешіледі. Бұл оқытудың психологиялық және кибернеикалық теориялары ғылыми негіздеудің сыртында қалады дген сөз емес. Шындығында, егер бір оқытуды құбылыстар деңгейінде толық сипаттағымыз келсе, осыған қатысты барлық ғылымның құралдарын қолдануымыз керек; олардың әрқайсысының көзқарасы бойынша оқыту түрліше көрінеді: бір жағынан былай, екінші жағынан басқаша. Дегенмен, мұндай анықтамалар мен ұғымдар ақиқаттың әртүрлі жүйелі көріністеріне жатады, бәрін қосқанда жүйені емес, оқытудың мәнін емес, оның нендей болып табылатынын қамтитын күрделі жүйелі тұтастықтың ұғымдар жиынтығын көрсетеді. Сонымен бірге, егер барлық жиыннан осындай ұғымдарды алып тастайтын болсақ, мысалы, психология мен кибернетиканы, онда оқытудың құралдарының жұпыны жиынтығы ғана қалар еді және педагогикалық ақиқаттың дидактика үшін мәнді қасиеттер, байланыстар мен нысандар, қатынастар барынша шектеулі болады. Сондықтан әңгіме оқытуға «таза педагогикалық» түрде емес, педагогикалық, кибернетикалық, психологиялық немесе кезкелген педагогикалық емес теориялардың педагогикалық пәндердің бірі ретінде дидактикада оқытудың бейнесін жасауда орны мен рөлін табуда болу керек.

*Оқытуды мәнділік деңгейінде сипаттаудың* мәнісі әуелі құбылыстан тыс, абстрактілі болады. Мұнсыз пәнді қысқарту, ірілендіруді онсыз танып білуге болмайды, себебі ақиқатында мәнділік «құбылыстармен үздіксіз бірлікте» бола тұрса да, «пәнді бірден барлық нақтылықтарынан түсінуге болмайды», ол құбылыстарда ғана пайда болады, басқаша мүмкін емес. Егер А.С. Макаренконың пікіріне сүйенетін болсақ, ғылыми педагогика жағынан алғанда зерттеу нысанасы бала емес, педагогикалық факт болу керек. Шындығында, абстрактіден нақтыға өтудің алғашқы нүктесінде оқушы ақиқат, жанды адам емес, тек жүйе тізіміне кіргізуге де болатын әдейі сүреңсіз түрдегі оқытудың мәнін бейнелейтін ұғымдармен айқындалатын «арық» дерексіздік. Бұл жүйеде оқушы тек қызметтік тұрғыда ғана: оқытудың нысанасы және үйренудің субъектісі ретінде анықталады. Алғашында пәнге қарай қозғалыс жолында пайда болатын дерексіздік бізді одан құтқарып, соның арқасында пәнге барынша тереңірек енуге мүмкін болады.

Енді іске басқаша жағынан қараймыз. Егер гносеология және ғылым теориясы туралы әдебиеттерде негізделген эмпирикалық білім құбылыстың бейнесі, ал теориялық білім - мәннің бейнеленуі деген қағидалармен келісетін болсақ, онда көріп тұрғанымыздай, құбылыс деңгейіндегі сипаттау мен педагогикалық ақиқаттың эмпирикалық және теориялық деңгейдегі жіктелуін сипаттаудың айырмашылығы туралы айтуға болады. Сонымен практикаға тиімді әсер етудің негізгісі оқытудың мәнін ашатын тек қана теория болып табылады. Генезис және құралдардың белгілеуіне қарай ғылыми теориялық білім міндетті түрде эмпирикалықтан өзгеше болуы керек.

Енді оқытуды модельдеп көрсетудің категориялық құрамын қарастыруға көшейік. Мұнда осындай модельді құрастырудың бағдары дидактика пәні болатынын дәлелдеудің қажеті болмайды. Егер кейбір қатынастарды бейнелеудің мақсаты эмпирикалық білімнің категориялық құрылымы болса, онда мәнділік қатынасты бейнелеу үшін берілген тәжірибемен емес, кейбір философиялық білімдермен және идеялармен байланысты теориялық абстрактілі білімнің ұғымдық құрылымы пайдаланылады. Теорияның категориялық құрылымы мәнділік қатынастың кейбір қатыастармен, эмпирикалық мәліметтермен бірліктегі бейнесі. Ол пәнді қатынастар жүйесі ретінде көрсетеді.

Біз оқытудың педагогикалық теориясын жасауды емес, тек оның оқытуды ғылыми негіздеудегі орнын анықтауды мақсат еткендіктен, кейбір оқытудың мәнін көрсететін дидактикалық ұғымдарды қарастырсақ та жеткілікті. Бұдан бұрын келтірілген ұғымдар мен оқытуды мәнділік сипатта көрсететін ұғымдардың бейнелену деңгейлерінің арасындағы айырмашылықты жеңіл байқауға болады. Құбылыстарға талдау жасау нәтижесінде алынған мәнділік туралы теориялық абстрактілі білімді көрсететін ұғымдар өзінің мазмұнын дидактика пәнінің мәтінінде категориялық синтез арқылы байытып, құбылыстың жаңа айналуында алғашқы пункт бола тұрса да, оларда педагогикалық ақиқаттың мұғалім және оқушы сияқты ең қажетті қатысушылары жоғалып кетеді. Сонымен бірге мәнділіктен тыс алынған құбылыс мәнін өзгертіп, ақиқатқа жалған көзқарас тудыруы мүмкін. Біз осы кезге дейін тек бір ғана ең қажетті тек қана мәнін ашумен, бірлікте және көп мәнділіктен абстракциялаумен көрінетін дидактикалық теорияны құру кезеңін алдық. Бірақ кезкелген пән болмыста көп мәнділік бірлігінде көрінеді. Оның бірлігі мәнділігінде, ал көп мәнділігі – оның құбылысында. Сонда бірыңғай мәндік білімнен құбылыстың көп мәнділігі түсіндіріледі, білімнің – теориялық және эмпирикалық екі түріне ұғымдық жинақтау жүреді, білім дерексіздіктен нақтыға айналады.

Сөйтіп, абстрактілі идея категориялық синтез барысында теорияға айналады. Ол біріншіден, нақты қолда бардың, екіншіден алынған білім қорытындыланатын «мән - құбылыс» ұғымдық құрылымының, үшіншіден, осы білім негізінде және «мән - құбылыс» ұғымдық құрылымының көмегімен пәнде аралық буын қарастырылады.

Осы айтылғандардан абстрактілі моделдік көріністің рөлі оқыту туралы ғылыми негіздеу құрылымында айқын байқалады. Аталған дидактикалық ұғымдардың негізінде жасалған оқытудың мәнін анықтайтын моделі теориялық және эмпирикалық білімнің категориялық синтезінің құралы болып табылады. Бұл жағдайда оқушы мен мұғалімнің әрекеті, оқу жұмысының формасы, психикалық үдерістер, білім мазмұнын игеру кезеңдері абстрактілі білімнің призмасы арқылы қарастырылатын оқытудың мәні туралы құбылыс ретінде болады және дидактикалық теорияда категориялық синтездің нәтижесі ретінде есептеледі.

Оқытудың мәнділігі мен құбылыстың категориялық синтезін дидактикада оқытудың педагогикалық теориясын жасайтын педагогикалық ғылым ретінде жүзеге асырамыз. Бұл пәннің «қолданбалы педагогика» ретінде оқытудың практикасын ғылыми негіздеудің іргетасын қалауда сәулетшіінің қызметін атқаруға мүмкіндігі бар. Оқытудың психологиялық теориясы қолданбалы психология және кибернетикалық теория ретінде қолданбалы кибернетика сияқты оқытудың педагогикалық мәнін ашпайды, бірақ оның құбылыс тұрғысынан көрінуіне көмектеседі. Сондықтан педагогикалық теорияға қатысты психологиялық және кибернетикалық білімдер оқыту құбылысын жүйелеп баяндайтын эмпирикалық деңгейдегі білім ретінде көрінеді.

Оқытудың дидактикалық мәнділігін көрсететін моделін құруға әкелетін сатыларды: 1) педагогикалық ақиқатты қолда бар барлық ұғымдық құралдардың көмегімен бейнелеп көрсету; 2) оқытуды құбылыстар деңгейінде педагогиканы пайдаланатын табиғи тілде, сонымен қатар психологияның, кибернетиканың, оқыту қарастырылып отырған жалпы кезкелген пәннің бөлігінің арнайы ұғымдарының көмегімен бейнелеу; 3) осы негізде оқытудың құбылыстан абстрактілі бейнеленуін көрсететін идея негізінде қалыптастыру және ақырында эмпирикалық білімнің көптүрлілігін оның теориялық бірлігіне әкелу. Бұл абстрактіден нақтыға қарай жолда сөзсіз шартты алынған білім мен ғылымның философиясы және әдіснамасынан алыну ретінің байланысы болып табылады.

***Скаткин Михаил Николаевич***

***(1900-1991)***

*Көрнекті педагог, ПҒА академигі (1985) 1900 жылы Мәскеу облысында дүниеге келген. 1919 жылдан бастауыш мектеп мұғалімі болып істеді. 1920-30 жылдары С.Т.Шацкийдің басшылығымен РСФСР халық ағарту комиссариатының Халыққа білім берудің 1- тәжірибелік станциясында жұмыс жасады; 1925 жылы сонда педагогикалық курстарды тәмамдады. 1930 жылдан 2- Мәскеу мемлекеттік университеті жанындағы ғылыми педагогика институтында, ғылыми-зерттеу жұмыстарын жүргізді және сонымен қатар дәріс берді. 1945 жылдан ПҒА ғылыми-зерттеу институттарының дидактика мәселелерін зерделейтін бөлімдерін басқарды. Скаткин педагогика ғылымдарының әдіснамасы мен сондай ақ оқыту үдерісін, білім мазмұнын жетілдіру және тағы басқа мәселелермен айналысты. Оның дидактиканың іргелі мәселеріне арналған еңбектері (политехникалық білім беру теориялары, оқытудың ұстанымдары мен әдістері) КСРО және басқа елдерде жүргізілген зерттеулерге негіз болды. Оқу бағдарламаларын құрастыру теориясын алғашқылардың бірі болып жасады. Дидактиканың жаңа ұстанымдарының, оның ішінде, оқытудың ғылымилығы ұстанымының авторы; білім беру мазмұны және оқыту әдістерінің дидактикалық тұжырымдамаларын жасаушылардың бірі; 1960-80 жылдары оқыту үдерісін жетілдіру жолдарын анықтаудағы ролі айрықша маңызды Скаткин дидактиканың жай-күйін және оның жеке мәселелерін жүйелеп, оларға тұжырымдамалық тұтастық сипатын берді. Скаткин бастауыш мектепке арналған табиғаттану оқулығының және оған әдістемелік басшылықтың авторы (1946-86жж),*

*Шығармалары: О школе будущего. М., 1974, Дидактика ср.школы М., 1987. Проблемы современной дидактики . М., 1984. Методология и методика пед исследований. М., 1986.*

**3.1.3 Скаткин М.Н., Краевский В.В. Жалпы орта білім беру мазмұны: мәселелері және келешегі.**

**Кіріспе**

Мектептің жұмыс барысында кездесетін көптеген сан қилы мәселелерінің ішінде халыққа білім беру жүйесінің әр даму кезеңінде жаңаша шешімдерді талап ететіндері кездеседі. Мысалы, оқытудың тиімділігін арттыру, үлгермеушілікпен күресу, оқытудың оны ұйымдастырудың неғұрлым жаңа әдіс–тәсілдерін ойлап табу мәселелері,т.б. Мұндай мәселелердің ішінде шешімі басқа қалғандарына тәуелді болатындары да болады. Бұлар орта білім берудің мазмұнын құру, оны мұғалімдер мен оқушылардың практикада қоллданатын материалдарда – бағдарламаларда, оқулықтарда, оқу құралдарында жүзеге асырудің тәсілдерін табу.

**2 тарау.**  **Ғылым және оқу пәні**

Оқу пәні сәйкес ғылымның мектепте оқытылатын негіздері болып табылады. Оқу пәнінің матеиалдары логикалық бірізділікпен, өткенге сүйене отырып, сәйкес ғылыми пәннің құрылымына қарағанда неғұрлым қарапайым түрде беріледі. Дегенмен, мұндай анықтама дәл болмайды. Білім беру мазмұны ғылымға теңестірілмейді. Оқу пәндері (физика, әдебиет, шетел тілі) өздігінен ғылымның жай «көшірмесі», сәулесі бола алмайды. Неге бұлай екенін, бұл нені білдіретінін түсіну үшін оқу пәндеріне барынша тереңірек үңіліп көрейік. Тіпті ешқандай оқу пәні де, оқулық та болмаған кездің өзінде оқыту болды. Ол адамзат қоғамының пайда болуымен бірге пайда болды.

Оқыту барлық уақытта да болды және бола береді де. Сөйтіп, оқыту әлеуметтік тәжірибені кейінгілерге табыстау қызметін атқарушы есебінде пайда боды. Барлық уақытта оқытудың екі жағын ажыратуға мүмкін болды, олар біріншіден, оқыту (оқытушы тарапынан үйрету) және оқу (оқушы тарапынан үйрену); екіншіден, оқытудың динамикасы, үнемі қозғалыста, өзгерісте болуы және оның мазмұны. Бірінші және екінші жағдайда да бір жағы екіншісіз жүзеге асуы мүмкін емес, олар ажырамас бірлікте болады, яғни оқыту мен оқу, мазмұн мен үдеріс үнемі бірлікте.

Біз мазмұн туралы сөз қозғадық, сондықтан бұл екі бірліктің екіншісі біріншісінің алдында міндетті, себебі оқыту үдерісі тек қана мұғалім мен оқушының бірлескен әрекеті арқылы жүзеге асады.

Оқыту мазмұнының көлемі әлеуметтік тәжірибені жинақтауына байланысты ұлғайып отырады, яғни ол аз ба, көп пе, бірақ барлық уақытта да әлеуметтік тапсырыс бойынша адамның қандай сапаларды меңгеру керектігін талап етіледі. Алғашқы адам мен космонавтың арасы жер мен көктей. Бірақ, ең бастысы оқыту сол мағынада қалып отыр. Сол бұрынғыша оқыту арқылы әлеуметтік тәжірибе ұрпаққа жетуде.

Рас, біздің заманымызда барлығы ғылыми зерттеудің нысаны болуы әбден мүмкін және бұл педагогикалық ұғымымызға (түсінігімізге) бірқатар дәл келмеуі мүмкін, яғни білім беру мазмұнында ғылыми білімнен басқа ештеңе жоқ деген түсінік қалыптасуы мүмкін.

Оқыту үдерісі мен мазмұны ғылыми негізделген болуы керек дейміз. Бірақ бұл оқу пәнін ғылыми негіздеу оны әлі ғылыми үлгіде құру болып табылмайды. Ғылыми негіздеу – бәрінен бұрын педагогикалық негіздеу. Ол неге осы пәнді мектептің оқу жоспарына енгізу қажет, жалпы білім беруде ол қандай қызмет атқарады, бұл оқу пәнінің құрылымы қандай болу керек, яғни білім мазмұны қандай, ол өзінің қызметіне сай келу үшін қандай ретпен, қандай көлемде енгізілу керек деген сұрақтарға жауап береді. Бұған біздің барынша негізді жауап алғымыз келсе, жекелеген оқу пәнінен емес, барынша жалпы, барлық пәнге ортақ мәселеден бастаған орынды екені көрінеді. Сонда оқу пәндерінің орнын, оның ерекшелігін, ғылыммен байланысын анықтау үшін алдымен білім беру мазмұнын қалыптастырудан бастау керек.

Мазмұнды қалаптастырудың басты жолы мектепке берілген әлеуметтік тапсырыс болып табылады. Педагогика бұл тапсырысты адамның қоғамда қандай болуы керек екенін анықтайтын, яғни жан-жақты дамыған, азамат ретінде кемелденген, еңбекке даяр, өмірге көзқарасы дамыған болуы керектігін анықтайтын заң ретінде қабылдайды. Бірақ әлеуметтік тапсырысты орындамас бұрын философия және әлеуметтану терминдері басым айтылған оны педагог өзінің ғылыми тіліне аударуы керек. Қоғамның әлеуметтік тәжірибесі қандай түрде, нұсқау құжаттарда ол қалай берілгендігін нақтылап анықтау керек.

Сондықтан, білім беру мазмұны педагогикалық ұғым ретінде әлеуметтік тапсырыстың көшірмесі бола алмайды. Оны әллеуметтік тапсырыстың педагогикалық моделі немесе оны нақты педагогикалық жүзеге асыру деп атауға болады. Мұндай моделді құрудың білім беру мазмұнын қалыптастырудың белгілі бір деңгейіне сәйкес келетін бірнеше кезеңдерін белгілеуге болады.

Әуелі педагог мұндай білім беру мазмұнының әлеуметтік тапсырыстағы мәнді нәрселерді түгел қамтитын теориялық көрінісінжасауы керек. Бұл деңгей жалпы **теориялық көрініс деңгейі** болып табылады. Мұндай құрылым қажетіне қарай біздің заманымызда ешбір күрделі нысан теорияда жүйелілік тұрғыдан басқаша қарала алмайтындықтан жүйелі болуы керек. Сондықтан, білім беру мазмұны бұл деңгейде өскелең ұрпаққа әлеуметтік тәжірибені құрам, құрылым (элементтер арасындағы байланыс) және қоғамдық қызмет сияқты педагогикалық түрде көрінеді. Біз жалпы түрде оқушыларды неге үйрету керек және ненің үйретілуі мүмкін екендігін қарастырамыз, белгілі бір мақсатты жүзеге асыратын әрбір ірі элементін айқындаймыз. Білім мазмұны жүйе ретінде төрт элементтен тұрады: білімдер, әрекеттің таныс тәсілдерін іске асыру тәжірибесі,шығармашылық әрекет тәжірибесі, қоғамның құндылықтарына тұлғалығ қатынас. Білім мазмұнының құрамы, құррылымы және қызметі басқа деңгейлерде де сақталады.

Келесі деңгей – **оқу пәнінің деңгейі**. Мұнда нені оқыту керектігі мүмкіндігінше кеңірек қамтылады. Оқушы меңгеруі тиіс әлеуметтік тәжірибенің нақты бөліктері белгіленеді. Оқу пәндерін қалыптастыруда оның жалпы білім берудегі қызметі маңызды болып табылады. Осы жерде екі маңызды жағдай айқындалады. Біріншіден, барлық оқу пәндері ғылым негіздерін көрсете бермейді (мысалы, «шетел тілі», «әдебиет» деп аталатын ғылым жоқ). Екіншіден, физика немесе тарих сияқты оқу пәндері сәйкес ғылымның қысқартылған көшірмесі болмайды. Оқу пәндерін қалыптастыруда тек ғылыми логиканы ғана емес, оқу пәні жүзеге асырылатын, әр оқушыға жеткізілетін оқыту үдерісінің барысы мен заңдылықтары мен шарттарын да есепке алу керек.

Қандай да болсын бір оқу пәнін оқу жоспарына енгізу және оның атқаратын қызметі жоғарыда айтылғандай, қоғамның талабымен анықталады. Егер оқушыны шетел тіліне практикалық тұрғыда үйрету мақсаты қойылса, ондай жағдайда ол сәйкес ғылым – лингвистиканың негіздерін меңгеруге міндетті емес. Оқу бағдарламасы мен оқулықты жазған әдіскерлер оны әдістемелік нұсқау және оқу материалын жасап, іріктеген кезде ескеруі керек. Оқушылар практикалық мақсаттағы кейбір ережелерді басшылыққа алуы керек. Әйтпесе, мектепте шетел тілін оқытудың мақсаты өзгеріп, химия, биология ғылымы негіздерімен қатар тілтану негіздерін де оқуға тура келер еді. Ондай жағдайда оқу пәні және осы пән бойынша оқу құралы тіпті басқаша түрге енер еді. Тілдік емес жоғары оқу орнының студенттеріне тілдік моделді оқу немесе пайдаланудың орнына «Сөз және түсінік», «Мағынаның метаномиялық өзгерістері», «Әдеби тіл лексикасы және диалект лексикасы» және т.б. бөлімдерді енгізсе болар еді. «Әдебиет» оқу пәнінің негізгі қызметі ақиқатты әдеби тұрғыда түсіндіру, оқушыларды көркем сөз өнеріне, шешендік өнерге баулу (37). Бұл оқу пәнінің ғылыми білімі – негізінен көркем шығарма мәніне бойлап ену. Сондықтан, берілген оқу пәні ғылымның логикасын бейнелемейді. Мұндай жағдайда оқушының алған білімі ғылыммен сәйкеспейді. Олар өмірдің құбылыстарын басқаша, басқа құралдармен – көркем сөз құралымен ашады.

Сондықтан да пән «әдебиеттану» емес, «әдебиет» деп аталады. Ғылымның оқу пәні мазмұнында көрініс табуын әртүрлі тәсілдермен зерттей отырып, В.С. Цетлин мұндай бейнелеудің оқу пәнінің атқаратын қызметіне байланысты бірнеше дәрежесін айқындайды (38).

Жаратылыстану циклындағы астрономия, химия, биология сияқты оқу пәндерінде ғылыми білім толығырақ көрініс тапқан.

Бұл пәндерде ғылым тек ақиқат құбылыстарды түсіндіруге ғана емес, оқып үйрену пәні ретінде де көрінеді. Оқушылар әртүрлі ғылыми теориялармен танысады, олар бір-бірін қалай алмастыратынын түсінеді, теорияның құрылымын сезінеді, ғылымның жалпы және арнайы әдістерін оқып үйренеді және бұл әдістерді танымдық міндеттерді шешкен кезде қолдануды үйренеді.

Оқу пәнінің мазмұнында кейбір ғылыми ұғымдар кездескен жағдайда ғылымның толық емес дәрежеде бейнеленуі байқалады. Мұндай пәндер шетел тілдері, бейнелеу өнері, музыка. Ғылыми ұғым бұл пәндерде ақиқат шындықты саналы меңгеру үшін қажетіне қарай енгізіледі.

**Үшінші деңгей** – оқу материалының деңгейі. Үшінші деңгейде берілген мазмұн құрамы бірінші деңгейде ұсынылған және екінші деңгейде әр оқу пәнінің өзіндік арнайы формасы арқылы берілетін элементтермен

----------------------------------------------------------------------------------------------

37. Высоцкая С.И. Роль научных знаний в содержании некоторых учебных предметов эстетического цикла. –В кн.: Теория содержания общего среднего образования и пути ее построения.Под ред. Краевского В.В.-М.: 1978.

38. Цетлин В.С. Группировка учебных предметов с учетом особенностей отражения науки в содержании образования. В кн. Теория содержания образования и пути ее построения.

толықтырылады. Бұл жерде әңгіме нақты білім, білік, дағды, сонымен қатар танымдық есептер, жаттығулар, есептер жинақтары, оқу құралдары және т.б. оқушылар мен мұғалімдерге арналған басқа да материалдар туралы болып отыр.

Бұл үш деңгей жалпы орта білім беру мазмұнымен бірге әлеуметтік тапсырыстың педагогикалық моделін құрады. Олар әлі нақты өмірде жүзеге аса қоймаған, оқу үдерісінде және оқушы санасында белгіленген норма ретінде бейнеленуі қажет жобалау мазмұнына жатады.

Енді біз осы тараудың басында айтылған оқытудың әрекеттік және мазмұндық жақтарының бірлігі туралы өте маңызды мәселеге тоқталамыз.

Білім беру мазмұны оқу үдерісінде, оқытудың барысында нақты жүзеге асады. Әрине, ғалымдар түсіну, негіздеу, жобалау мақсатында мазмұнды үдерістен алып өзгеше түрде көрсетуі мүмкін және сөйтуге тиіс: абстрактілі теориялық құрылымда немесе жобада – бағдарлама мен оқулықта. Бірақ бұл жасанды форма мазмұнды пәнге икемдеу болып табылатынын ешуақытта ұмытпаған жөн; ал шындығында ол оқыту үдерісінен бөлінбейтіндігі белгілі.

Сабақ беру мен үйренудің әр кезеңі мазмұнның белгілі бір үзіндісін берумен байланысты. Өз кезегінде мазмұнның әрбір кішкентай бөлігі оқушыға оны оқыту үдерісіне тарту арқылы беріледі. Сондықтан, оқу пәнін, бағдарлама мен оқулықты кім жасаса да, құрастырушылар осы мазмұнның ақиқат формасын назарға алуға міндетті. Ал, бұл – оқу үдерісінің заңдылықтарын, оның логикасын, шарттарын (оның ішінде осы пәнді оқуға берілетін уақыт та бар), оқушылардың нақты мүмкіндік жағдайларын, басқаша айтқанда, жүзеге асуға тиісті үдерістің барлық маңызды сипаттарын есепке алу болып табылады. Тәжірибе көрсеткендей, барлық жағдайда құрастырушылар мазмұнның ғылыми деңгейін көтеруді ойлап, оның педагогикалық нақтылығын ұмыт қалдырады, сөйтіп жұмыс сәтсіз шығады.

Соңғы мысал – 70–жылдарда мектепке енгізілген математика пәнінің оқулықтары мен бағдарламалары. Оқыту тәжірибесі олардың орта білім берудің мақсатымен және оқытудың нақты жағдайымен сәйкес келмейтінін көрсетті.

Мектеп оқушыларға ойлауды, ақыл – ойын тез және кең дамытуды, ақылдың белсенділігін қалыптастыруды үйретуі керек. Осының бәріне математика пәнінен оқулықта және оқу бағдарламасында берілген формализм қарама - қайшы және кесел келтіреді.

Қазіргі кезде оқулықтар мен бағдарламаларды құрудағы кемшіліктер жойылып келеді. Соңғы жылдарда жасалған типтік бағдарламаларда өткенмен салыстырғанда бір адым болса да ілгерілеушілік бар. Дегенмен, мұндай жетіспеушіліктер соңғы кезде байқалып отырғандай тек оқушылар мен мұғалімдерге ғана емес бүкіл қоғамға түсіп отырған артық жүктеме жасаудың бір ғана себебі емес. Оқу үдерісіне, оқушылар мен мұғалімдердің қызметіне байланысты басқа да себептерді айтпай кетуге болмайды. Бәрінен бұрын бұған кейбір мұғалімдердің назарды ең басты нәрсеге аудара білмеуін, оқытудың тиімді әдістерін таңдай алмауын жатқызуға болады. Егер оқулықтағы материал тек жаттап алуға лайықталса, ешқандай «жеңілдік» болмайды, яғни мәтінді қысқарту оқушы еңбегін жеңілдете алмайды. Жиырма бетті жаттаған он бес беттік мәтінді жаттағаннан онша қиын емес.

Оқушыда пәнді игеруге шығармашылық тұрғыдан келуді қалыптастыруға проблемалық оқыту әдісі көмегін тигізеді. Бұл әдістер алғашында «дайын» білімді хабарлағаннан гөрі уақыттан қосымша шығындар келтіруі мүмкін. Есесіне алдағы уақытта өтіліп отырған материалдың құрылымын, мәселе қоюды, басты мәселені бөліп шығара білуді, міндеттерді шешудің түрлі тәсілдерін айқындауда және таңдауда өз септігін тигізеді, оқушыға оқу жұмысын табысты орындауға көмектеседі. Әрине, проблемалық оқытуда асыра сілтеуге жол бермеу керек. Проблемалық әдіспен барлық мәселені шешуге болмайды, осыған өзі сұранып тұрған материалдарды іріктей білу керек. Шығармашылық ойлауды дамытудың өзі бұрынғы білім базасында мүмкін болады.

Оқушыларды нақты оқулықпен, оқу материалдарымен жұмыс істей білуге, тапсырмаларды өз бетінше орындауға үйретпейінше, артық жүктемеден, яғни артық жұмыс істеуден құтыла алмаймыз.

Оқушыларды неге үйретуіміз керек?

Бәрінен бұрын оқу еңбегін жоспарлай білу, жұмыстың ретін анықтау, тапсырманы орындауға кететін уақытты есептей білу. Оқушы өз бетімен жұмысты орындау үдерісінде өзін бақылауды және өзінің қызметін бағалай білуді үйренуі керек. Қосымша әдебиеттерді өз бетінше іріктей, материалды конспектілей білу т.б. маңызды рөл атқарады.

Мұндай оқу еңбегінің біліктіліктері деп аталатын біліктіліктер тек мектепте материалды меңгеруде ғана маңызды емес, олар адам оқу орнын бітіргеннен кейін істейтін жұмысы бойынша өз бетінше білімін көтеру құралы ретінде де қажет.

Біз бұл кітапта білім беру мазмұнына байланысты мәселелерді қарастырамыз. Сондықтан мазмұн баян етілетін материалдардағы жүктеменің шектен тыс артық болуының себептеріне тоқталамыз.

Жоғарыда айтылғандардан білім беру мазмұнының айқын формасы туралы төмендегі тұжырымға келуге болады: қандай да оқу материалының оларды құрастыруда ақиқат формасы ескерілмегендіктен педагогикалық нақтылыққа сәйкес келмеуі. Білім беру мазмұны оқу үдерісімен бірлікте болады, оқушы мен мұғалімнің іс-әрекетінен біз мынаны көруге тиіспіз: егер бағдарлама, оқулық құрастырған кезде бұл іс-әрекеттің шарттарын, оқу үдерісінің заңдылықтарын ескермейтін болсақ, онда бұл материалдар практикада қолдануға жарамсыз болар еді.

Бұдан, оқытудың шарттары кей кезде авторлардың ойынан шығып кететін жағдайда не істеу керек деген сұрақ туады? Оқу материалдарын жасаудағы бұл кемшіліктердің себептері педагогика ғылымында жасырынып қалмай ма?

Нағыз себептің негізін осыдан іздеу керек. Педагогика ғылымының өзі осы оқыту үдерісі мен мазмұнның бірлігін қамтамасыз ету арнайы міндеті болып саналатын сала болып табылады, яғни дидактика білім беру мазмұнының қайта құрылуына байланысты күрделі практикалық міндеттерді шешуге жеткілікті түрде дайын емес болып шығады. Бұл педагогика білім беру мазмұнын құрастырумен айналыспады деген сөз емес. Жалпы білім беру мазмұнын құрастырумен байланысты теориялық мәселелерді қою совет педагогикасы үшін жаңалық емес. Ол өз жолын дәл осындай нағыз сүбелі мәселемен айналысудан бастаған.

Оқу жоспарлары, бағдарламалар, оқулықтар құрастыру үдерісінде педагогика ғылымының алдында ғылыми негізделген шешімдерді талап ететін күрделі мәселелер кездесті. Практикада тексеріліп, енді теориялық жалпылау үшін материалдар біртіндеп жиналып қалды. Практикада өзінің өміршеңдігін көрсеткен материалдар сақталды да, оған төтеп бере алмаған материалдар жойылды. Мұндай жағдайлар педагогтарды оқу материалдарын қайта құрастыруға және теориялық тұрғыда негіздеуге мәжбүр етті.

Соңғы уақытта педагогикалық ғылымның әдіснамалық мәселелеріне, зерттеудің теориялық деңгейін көтеруге көңіл бөлудің күшейтілуі білім беру мазмұнының теориялық жақтарына қатысты айтарлықтай ілгерілеушіліктің болғанын көрсетеді. 70 – ші жылдарда шыққан көрнекті теоретиктер В.В. Давыдовтың, Л.В. Занковтың және т.б. еңбектері бұл мәселеге қомақты үлес қосты. Бірақ бұл еңбектердің жиынтығы әлі де білім беру мазмұнының тұтас педагогикалық теориясын құрамайды.

Мұндай теорияның қажеттілігі мектептердің жаңа бағдарламаға көшу кезінде сезілген еді. Білім берудің жаңа мазмұнына көшуді аяқтауға арналған КСРО педагогикалық ғылымдарының Академиясының жалпы жиналысында жасалған (1975 ж.) баяндамада КСРО ПҒА академигі И.Д. Зверев қол жеткізген бірқатар жетістіктерді атай келе, «білім беру мазмұнын құрудың теориялық тұрғыдан қамтамасыз етілуінің баяу жүргізілуі қарастырылып отырған мәселеге кешенді түрде педагогикалық тұрғыдан қараудың тұтас және интегративті жүйесін жасауға кедергі келтіріп отыр, сонымен қатар жобалау қызметі тапсырылып отырған педагогикалық теорияның деңгейі бізді әлі де толық қанағаттандырмайды» деп атап көрсетті.

Бағдарламалар мен оқулықтарды жасақтауға осы саладағы ірі ғалымдарды тарту білім беру мазмұнын қалыптастырудың педагогикалық теорияда негізделуінің жеткіліксіздігінің орнын толтыра алмады. Бұл табиғи жағдай – педагогикалық мәселелерді тек педагогтар ғана кәсіби түрде шеше алады. Көріп отырғанымыздай, оқу материалдарын құрастыруды әлеуметтік тапсырысқа және оқыту жағдайына барынша сай болатындай етіп жасау педагогиканың тек өз шеңберінде ғана жүзеге асады.

*Лернер Исаак Яковлевич*

***(1917 – 19...)***

*Әйгілі педагог, ПҒА академигі (19.. ж), педагогика ғылымдарының докторы (1971), профессор (1990) Исаак Яковиевич Лернер 1917 жылы Украинаның Хмельницкий облысында дүниеге келген. РСФСР–дің ғылымға еңбегі сіңген қайраткер (1987), 1939 жылы Мәскеу мемлекеттік университетінің тарих факультетін бітірді. 1937 жылдан Мәскеудің, Мичуринскінің Воронеждің және басқа қалалардың педагогикалық жоғары орындарында дәріс берді. 1959 жылдан ПҒА жүйесінде жұмыс жасады. 1964-70 жылдары гуманитарлық білім берудің дидактикасы зертханасын , 1972-74 жылдары жалпы және политехникалық білім берудің ғылыми –зерттеу институтында дүниеге көзқарас қалыптастыру зертханасын басқарды. 1970 жылдан Жалпы педагогика ғылыми-зерттеу институтының дидактиканың жалпы мәселелері зертханасында істеді. Лернер проблемалық оқыту теориясын дамытты. Ақпараттық – рецептивтік, нұсқаулық –репродуктивтік, эвристикалық, зерттеушілік, проблемалық сияқты әдістерді қамтитын оқыту әдістері жүйесінің дидактикалық негіздерін жасады. Оқыту әдістері, ұйымдастыру формалары, құралдары мен тәсілдері арасындағы байланысты ашып көрсетті. Білім мазмұнының құрамы мен құрылымында әлеуметтік тәжірибеге сәйкес білімдер, біліктер мен қатар дағдылар және шығармашылық әрекет тәжірибесі және әлемге сезімдік- құндылық қатынас тәжірибесін бөліп көрсетті. 1985-1989 жылдары оқу-тәрбие үдерісінің жүйе ретіндегі тұтас тұжырымдамасын жасады. Орта білім берудің базалық мазмұнын құру тұжырымдамасын ұсынды (1990-91). 1985-1991 жылдары қазіргі заманауи мектеп оқулықтарын түзу теориясын жасау жұмысына басшылық* етті.

*Шығармалары: Содержание и методы обучения истории в V-VI классах веч. (сменный) школы, М., 1963; Проблемное обучение, М., 1974; Процесс обучения и его закономерности М., 1980, Дидактические основы методов обучения М., 1981, Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории М., 1982, Теоретич. основы содержания общего ср.* *образования М., 1983 (ред. И соавт), Теоретич. Основы процесса обучения в совт. школе М., 1989 (соред и соавт).*

* + 1. **3.1.4 Жалпы орта білім берудің теориялық негіздері.**
    2. **V тарау. Теориялық түсінік деңгейінде білім беру мазмұнының құрамы және құрылымы**

**§1. Әлеуметтік тәжірибе - білім беру мазмұнының дерек көзі**

Білім беру мазмұнын теориялық деңгейде қарастыру білім мазмұнының элементтерін жүйе, қызметтер мен құрылымдар ретінде ұғыну болып табылады. Теориялық түсінік деңгейінде қарастырылатын білім мазмұнын әлеуметтік қоғамдағы адамның жан**-**жақты дамуын жобалау мазмұнының өлшемдері деуге болады.

Мектепте оқытылатын білім мазмұнының қандай да бір бөлігі осы мазмұнның құрамын, оның элементтерінің қызметі мен құрылымын тұтастай қамтымауы мүмкін емес және соған сәйкес құрамы теориялық деңгейде білім беру мазмұнының құрамына кірмейтін оқу пәні болуы мүмкін емес.

Мектептер өзінше әлеуметтік институт ретінде бөліініп щықпағанан кезеңде білім мазмұны нақты қызмет түрінде стихиялы болсын, саналы түрде болсын бағытталып қалыптаса бастады (аң аулау, еңбек құралдарын жасау, жер өңдеу, және тағы басқа). Қызметтің белгілі бір нәтижесін талап ететін қоғамдық ортақ мақсаттар осы қоғамға қажетті нәтижелерге әкелетін қызмет тәсілдерін оқыту мазмұнына енді. Сондықтан білім мазмұны ең бірінші тұрмыстық және өндірістік қызметтерде, материалдық жағдайларды қамтамасыз ету қызметінде өмірге келді.

Мектепті дербес қоғамдық институт ретінде бөліп қарастырумен байланысты білім беру мазмұны оқу пәндері ретінде, қызметтің әртүрлі белгілі саласында жас ұрпақты өмірге дайындау үшін арнайы қызметтерге, қоғамның әр түрлі дәрежедегі топтарына сәйкес дайындау қарастырылды. Сондықтан әр түрлі топтарда білім алатын жастарға әр түрлі пән қызметтері ауыл шаруашылық, әкімшілік, әскери және тағы басқа арнайы түрлері және осыларға қатыстылары берілді. Келесі ғасырларда көптеген еңбек бөліністерімен бірге және әлеуметтік қызметтермен бірге оқу пәндерінің нақты қызмет салаларының саны да арта түсті, соның ішінде жазу, оқу, есеп, диалектика, риторика болды. Олар кейіннен тривиум, квардривиум, сол сияқты жаңа заманға сай қосылған табиғаттану, химия тағы басқа пәндерге бірікті.

Әртүрлі пәндерді арнайы оқытуды жинақтау барысында жалпы ерекшеліктері бірінші кезекте оқыту үдерісінде және білім мазмұнына көрініс тапқан дидактика туындады. Сөйтіп, білім мазмұнының құрамын түсіну нақты қызмет түрлерінен, оқу пәндерінен жалпылама ұғынуға бағытталды. Орта ғасырлық білім мазмұны жеті пәннің қосындысы ретінде анықталды және нәтижесінде әр түрлі пәндерге өзіндік білім және білім, дағды ретінде игерілген қызмет тәсілдері тән екендігін түсінді. Білім мазмұны дидактикалық деңгейде білім, білік және дағдының жиынтығы ретінде анықталды. Сөйтіп, білім мазмұнын тарихи тұрғыда қарастыру екі жазықтықты: тікше - уақытқа байланысты оқу пәндері ішінде қарастырылатын қызмет салалары, көлденең - әрбір оқу пәндеріне қатысты сала қызметінің элементтер құрамы болып бөлінеді. Соңғы көзқарас дидактикалық рөл атқарады. Бірақ білім мазмұны дидактикалық түсінік ретінде туындаған ол пәндерге екі жақты құрамда (білім және білік) көріне бастады.

Дидактиканың қызметі, егер оқу пәндерінің табиғаты, олардың мазмұнының құрамының жеткіліктілігі туралы мәселе қойылса, оқу пәндеріне олардың мазмұнының құрамын ұсына алады.

Бұл сұраққа жауап беру үшін білім беру мазмұнының қажетті құрамы дидактикалық-теориялық тұрғыдан қандай, яғни білім беру мазмұнының даму тарихына логикалық қарама–қарсы жолы қандай болуы керектігін анықтап алу қажет. Білім беру мазмұнын теориялық тұрғыда құру туралы ұғымның және оның қандай формаға жататын болса да анық мазмұнының, оның құрамының қажетті және жеткілікті өлшемдерінің ара қатынасын белгілеу қажет.

Білім беру мазмұны туралы теориялық түсінік оның құрамын анықтай отырып, әлеуметтік тапсырыс ретінде педагогика тілінде айтылған мақсаттарды алғашқы болып теориялық тұрғыда жүзеге асырады. Бұдан басқа мақсаттардың педагогика тілінде жүзеге асуы әлеуметтік тапсырыстың мақмұндық айтылуының берілген деңгейімен есептеспей тұра алмайды.

Білім мазмұнын теориялық тұрғыда қарастырудың мүмкіндігі мен қажеттілігі қазіргі заманғы дидактиканың дамуымен немесе оның логикасының даму деңгейімен сәйкес келеді.

Мұндай мәселенің қойылуының бірінші және басты себебі әлеуметтік қоғамның тұлғаның әлеуметтік тәрбиелілігін жан-жақты дамыту міндетімен сабақтас мақсатының сипатына байланысты. Бұл кемелденген социализм қоғамының және оны бейнелейтін маркстік–лениндік педагогиканың ерекшелігі болып табылады және қарастырылып отырған кезкелген деңгейде білім беру мазмұнының толықтығына кепілдік беру үшін мазмұн элементтері құрамын айқындаудың қажеттілігін төмендетеді. Бұл өлшемнің жүзеге асуы бәрінен бұрын оқушы мектеп бітіргенде алып шығатын білімінің ақиқат минимумын анықтаудан тұратын болу керек. Бұл минимум қызмет түрлерінің түрі мен мазмұны, жаратылыстану ғылымы мен дүниенің қоғамдық бейнесінің көлемі, дүниеге коммунистік көзқарас қалыптастырудың қажетті деңгейі, ойлау стилі, ғылым жүйесі, адамгершілік, эстетикалық ойлауы, білімі мен білігінің жиынтығы, шығармашылық әрекетінің тәжірибесі, дүниеге эмоционалды–құндылық қатынасы көрсетілген бағдарламада енгізілген болуы мүмкін.

Мұндай мазмұнның тиімді минимумы оқу жоспарына, одан кейін оқу пәндеріне пәнаралық байланыс негізінде орналастырылуы қажет болар еді.

Білім мазмұнының құрамы туралы теориялық ұсыныс және оның нақты толықтыруларының тиімді деңгейі педагогика тарихында білім беру мазмұнын қарастырудың екі нұсқасының синтезін көрсететіндігін байқамау мүмкін емес. Олардың біреуі барлық білім беру мазмұнының элементтерінің құрамын анықтайды.

Басқалары жалпы орта мектепті бітіру кезеңіне дейін білім беру мазмұнының әрбір элементін толықтыру жүйесіне енеді.

Бұл бөлімде білім беру мазмұнының құрамын теориялық тұрғыда ұсыну: мазмұнның тиімді минимумын анықтау жолдары қарастырылады. Олар білім беру мазмұнын құрудың тұжырымдамасы негізінде арнайы зерттеулерді талап етеді.

\* \* \*

Білім беру мазмұнының білімге, білікке және дағдыға жіктелуі әуелден келе жатқан дәстүр және де ол қазір де сақталып отыр.

Мектепте білім беру мазмұнының «білімге, білікке және дағдыға» сараланған құрамының теориялық мәліметтерінің ұзақтығы қазіргі нормативтік басылымдармен, педагогикалық энциклопедия және барлық практикалық педагогикалық басшылықпен бекітіледі. Білім беру мазмұнын анықтауды реттеп түзету қажеттілігі қоғамның дамуының және жалпы қабылданған білім беру мазмұнының кемшіліктерінің сезілуі нәтижесінде (мектепте де, ЖОО-да да) тез өзгермелі қазіргі жағдайда тұлғаның өзбетімен қызметін қамтамасыз ету үшін бір ұрпақтың өмірі бойы оқытудың жаңа мақсаттары пайда бола бастады. Бұл мақсаттар педагогикада ХІХ ғасырда шетелде А. Дистервег, Ресейде К.Д. Ушинский еңбектерінде көрініс тапты. Бұл жерде әңгіме ақыл-ойды дамыту, дербестік, шығармашылық қабілет туралы болып отыр. Бұл мақсаттар жаңа түсінік бойынша білім беру мазмұнының элементтерінің құрамына енген жоқ, бұрынғысынша білім мен білікке негізделді. Тек элементтерінің рөлін таңдауда ғана өзгеріс болды, олар оқытудың жалғыз ғана мақсаты болудан қалды. Педагогикада осы кезге дейін сақталып келген білім беру мазмұнының мына анықтамасы кең тарады: «кеңес мектептерінде білім беру мазмұны дегеніміз - оқушылардың ақыл – ой және дене тәрбиесінің дамуы, соған сәйкес мінез-құлық, өмірге, еңбекке дайындық, коммунистік көзқарастың және моральдің қалыптасуымен айқындалатын білім, білік және дағдылар жүйесі» немесе «білім беру мазмұны оқушылардың жан-жақты дамуының негізі болатын білім, білік және дағдылар жүйесін беру мен олардың дүниеге материалистік көзқарасын, коммунистік мораль және танымдық қызығушылығын қалыптастыру». Бұл анықтамалар білім беру мазмұнының қызметінің сипатында бір адым бұрын пайда болғанмен, бірақ жеткіліксіз адым болды.

Келтірілген анықтамалардағы олардың мәнін қайталаушылық коммунистік көзқарасты дүниетаныммен қатар бөліп шығару сияқты элементтерді ысырып қойып, бұл анықтамалардың логикалық және мазмұндық құрылымын қарастырайық. Бірінші және екінші анықтамаларда әдеттегідей, білім беру мазмұнын жоққа шығаратын білім, білік және дағдылар жүйесі туралы сөз болады. Бірақ бірінші анықтамада білім және білікті меңгеру кейбір нәтижелерді қамтамасыз етеді, екінші анықтамада білім және білік кейбір мақсаттарға қол жеткізуде негізгі болып табылады. Бұдан, екі цитаттағы да тек бірінші пайымдау білім беру мазмұнын анықтауға жатады, ал қалғаны бірінші пайымдаудағы білім беру мазмұнының құрамындағы көрсетілгендерді меңгеру нәтижесін сипаттайды. Бірінші цитатта мазмұн «оларды өмірге, еңбекке дайындау» деп сипатталады. Мазмұнның құрамының анықтамасына оның қатысы жоқ. Бірінші жағдайдағы мазмұн танымдық қабілеттерді, екіншіде танымдық қызығушылықтарды қалыптастырады,.

Мұндай әртүрліліктің логикалық қайнар көзін анықтауға болмайды, субъективтілікті ғана көруге болады. Кейбір еңбектерде (М.А. Данилов) білім және біліктілікке үйрету салдарлары ретінде «танымдық күштер» туралы сөз болады. Бұдан білім беру мазмұнының құрамының барлық анықтамалары білім, білік, дағды және осы мазмқұнды меңгерудің нәтижесінің қосымша сипаты немесе оларға ұқсас белгілерге құрылғанын мойындау керек. Бәрінен бұрын, «Мектеп педагогикасы» оқулығындағы кейінірек шыққан білім беру мазмұнының анықтамасы дұрысырақ. Мұнда білім беру мазмұны дегеніміз адамның оқу үдерісінде меңгеруге тиіс білім, білік және дағдыларының көлемі мен сипаты.

Келтірілген анықтамаларды нақтырақ қарастырайық. Біздің ойымызша, ең бастысы білім, білікті игерудің нәтижесі білім беру мазмұнының анықтамасынан немесе бұл мәселені арнайы зерттеуден туындамайды. Көрсетілген нәтижелердің шартты белгілері білім, білікті меңгеру үдерісі оқушылардың белгілі бір бөлігінде қызығушылықтың, танымдық қабілеттің дамуымен, дүниге көзқарас пен моральдық қалыптасуымен қатар жүретіні эмпирикалық бақылаудан алынған. Бірақ осының бәрі білім мен білікті игерудің салдары бола ала ма, бұл салдарлар қандай жағдайда болмай тұра алмайды – бұл сұрақтарға әзірге жауап жоқ. Дүниеге көзқарас, бір жағынан, білім мен біліктің көлемі, сапасы, екінші жағынан, оқушылардың және кезкелген басқа субъектінің (адамның) біліміне және танымдық қабілетіне жатпайтын, тіпті адамгершілік білімге, сонымен қатар моральдық сипатына пара-пар емес білім мен біліктің сапасы.

Егер білім өзімен-өзі тек кейбір жағдайларда ғана дамудың алға шарты ретінде қызмет етсе, онда білімді меңгеру мен беруді ұйымдастырудың ерекше тәсілдері негізінде пайда болатын қосымша әдістер қандай болады? Білімді ерекше ұйымдастыру арқасында адамда пайда болатын жаңа нәрсе қайдан шығады? Бұл жаңаның мазмұны қандай? Адамда не дамиды? Егер бұл жерде білімді беру маңызды рөл атқарады десек, онда мынадай сұрақ туындайды: тәсілдің өзінің мазмұнының құрамы қандай болады және ол мазмұн қандай болады? Сөйтіп, қандай тәсілмен болса да оқушылар олардың арқасында меңгереді, бұл да әлеуметтік тәжірибенің кейбір мазмұны бола ма?

Сөйтіп, білім мен білік білім беру мазмұнын жете тамамдамайды. Сонымен қатар онсыз даму да болмайтын басқа мазмұн да болады. Мұндай мәселелер тәрбиемен байланысты пайда болады. Егер білім мен білік барлық уақытта тиісті деңгейде тәрбиелемейтін болса, онда оқушылар тәрбие мақсаты жүзеге асуы үшін басқа қандай қосымша мазмұнды меңгеру керек?

Егер білім беру мазмұнын «Мектеп педагогикасы» кітабында айтылғандай білім, білік және дағдымен сәйкестендірілсе де, істің мән-жайы өзгермейді. Бұл жағдайда тек білім мен білік ақыл-ойды дамытуды қамтамасыз ете алмайтындықтан, оны дамыту жолындағы мазмұнның дерек көздері туралы мәселе туындайды. Сондықтан, білім беру мазмұнының келтірілген анықтамаларына жасалған талдаудың мақыздылығы оны жоққа шығаруда ғана емес.

Жоғарыда келтірілген білім беру мазмұнының анықтамаларынан олардың білім беру мазмұнының құрамы мәселесін шешуге және қазіргі заманғы қызметтерді атқаруға жеткіліксіз екендігін көреміз. Адамды жан-жақты дамыту мақсатында білім беру мазмұны құрамының элементтері, оның толықтығын сақтай отырып, қалай іздестіруге болады және ол жас ұрпақтың әрқайсысын жан-жақты дамыту үшін қажетті және жеткілікті жағдайлардың бәрін жасауы керек. Басқаша айтқанда, білім беру мазмұнының барлық нақты элементтерін түсіндіріп бере алатын бір нысанын табу керек. Бірақ білім беру мазмұнының өзі де басқа бір үлкен жүйенің бөлігі болып табылатындықтан, оның өзі де, қандай да бір құрамды бөлігі де мұндай нысан бола алмайды.

Білім беру мазмұнының құрамын қызмет салалары тұрғысында қарастыру ұзақ уақытқа созылды және айтарлықтай нәтиже де болған жоқ. Олар тек оқу пәндерінің жиынтығын, олардың дұрыстығына ешқандай кепілдіксіз айқындады. Сондықтан, оқу пәндерінің сипаты мен саны туралы үнемі келіспеушілік болып отыратыны кездейсоқ емес.

Педагогикалық басылымдарда логиканы, психологияны, техниканы, кибернетиканы, эстетиканы, этиканы, жанұялық-тұрмыстық тәрбиені және т.б. енгізу керектігі туралы оларды ешқандай жеткілікті дәлелдеусіз пікірлер үздіксіз айтылуда. Мұның бәрі де мәселені шешудің теориялық алғы шарттарының жасалмауынан болып отыр.

Дегенмен, ең бастысы бұл емес, ең бастысы қанша пән қосса да (олардың саны шексіз бола алмайды), пән оқулықтарының құрамы мен табиғатының түсініксіздігі оқу барысының тиiмдiлiгiн жоғарылату iсiнде бөгет болып тұр. Осыған дейін пәннің мәндері туралы жүргізіліп келе жатырған даулар, осы мәселенің шешілмегендігі – жеткілікті дәлел болып табылады. Оқулықтың мәндері мен тиімділікті үйрену байланысының арасындағы теориялық түсінігі, пәндер эмпирикалық негiзде құрастырылғандықтан айқын көрінеді. Олардың жиыны бар, оларды үйрену іске асуда, үйрену нәтижелерiне және де педагогикалық емес қоғамның қанағаттанбаушылығы тiптi үлгерушiге қатынастарында сақталынған. Бұл туралы ЖОО-дағы әр түрлі факультеттердегі кәсіби пәндер бойынша емтихан қорытындылары куәландырады, бұл емтиханды жаксы дайындалып келген талапкерлер тапсырады.

Бұл қанағаттанбаушылықтың бiрiншi және басты себебi - пәннiң мазмұнының құрамының теориялық тұрғыдан зерделенбегендігі. Біріншіден, оқу пәнінің теориялық зерттелуі оны толыққанды етеді; екіншіден, айқын ұсыныстардан шығарылған шешімді тұжырымын алу, тiкелей шағылатын ұйымдар және үйренудi жүзеге асырулар. Осы шығарылған қорытынды бұл құрам анықталғаннан кейін шыға алады. Сол үшін, алайда, пәннің мазмұнының құрамын анықтау үшін, оны оқу мазмұнының құрамынан алу керек.

Әлбетте, оқу мазмұнының құрамын қалай анықтауға болады, талдау үшін көрсетілген мақсатқа жету мақсатында қандай объектіні таңдау керек?

Баяндалатын тұжырымдама және оның дәлелдемесiнiң аппараты әлденеше әртүрлi жоспарларда жарияланды. Бiздер тұжырымдаманың логикасының мазмұндамасымен бұл жерде қанағаттанамыз, оның ары қарай дамытуы және түзету жариялаулардан кейiн, сонымен қатар түгелдей оқу құрамының теория салдарлары үшін.

Бастапқы орындар глобальді функция бойынша уйренуден құралған және де жастарға *әлеуметтік мәдениетті* сақтау үшін және де (орнын толтыру) оны әрі қарай дамыту үшін берілуінен құралған. Индивид әлеуметтiк тәжiрибенiң мазмұнымен оларды меңгерудiң шарасында өзіндік маңызды болып қалыптасады. Оның өзінің мазмұны, көлемімен және әлеуметтiк тәжiрибенiң түсiнiлген мазмұнының сипатымен бейнеленедi.

Жалғыз бастаулар, оқудың мазмұны шығарылған жер оның кең түсінігі бойынша мәдениет болып табылады. Ең ақырында, осы жағдай бойынша, оның құрамын анықтау үшін талдаудың обьектісі болуы қажет. Мәдениет – заттық және рухани – тапсырылған жеке дүние болу үшін (атап айтқанда педагогика адамды құрастырумен шұғылданады), пәнделген болуы керек, К. Маркс сөзімен өрнектегенде, сонда ол *қоғамның әлеуметтiк тәжiрибесiнде* iске асады. Тек пәнделген түрімен ғана ол жеке бир дүниемен түсіндіріледі. Әлеуметтік тәжірибе өз алдына Маркстік тұжырымдама қызметі бойынша құралдар және қызметтiң әдiстерiнiң жиынтығы, орнын толтырулар және адамның мүлiк болуға қабiлеттi қоғамдардың дамытуы үшiн қоғамдық-тарихи тәжiрибенiң процесстерiнде жасалған. Әлеуметтiк тәжiрибе анықталып тарихи жиналған қызметтер жиынтығы сияқты, бiздер нысананы көздейтiн қызметтердің жеке актiсін бiрлiк ретiнде тiптi қызметтiң мазмұнның құрамын анықтау үшiн сайлансын. Қызметтiң әрбiр актi, шынайы болу үшiн, мақсаттар туралы бiлiмді ойлайды, әдiсті, қызметтiң әдiсiн бiлуді iске асыруды, пайда болған қиыншылықтардың жағдайындағы және оны жаңа шарттарына бейiмдендiру әдісін өзгертуге дайындық және де бұл қызметтiң қажеттік қатынасындағы себеп. Сәйкесiнше және әлеуметтiк тәжiрибе, бас ұрпақтар білетін, 4 элементтен тұратын және оның әрбіреуі құрамның ерекше түрін ұсынады:

1. табиғат, қоғам, техника, адам, әрекеттік әдiстер туралы бiлiмдер;
2. әрекееттердің белгілі әдістерін жүзеге асыру тәжiрибесі, адамның дағдылануы мен уйренуі біліммен бірге іске асуы;
3. шығармашылық әрекеттiң тәжiрибелерi, iске асырылған ерекше зияткерлiк рәсімдерде, алдын ала ұшырамайтын ұсыныстар түрiнде, яғни шығармашылық акттiң жүзеге асыруларына дейiн, мәселелер шешілгенге дейін, әсерлердiң реттелетiн жүйелерi;
4. шындықтарға қызу-құндылыұқ қатынастың тәжірибесі, әрекеттің нысаны және құралы болған, яғни нысанның құрамына кірген, қандай формада болмасын адам іс-қимылына кіреді (қабылдау, көшiрме, өрнектеу). Өз табиғатымен тарихи болған, кеңес мектебінде қоғамдық тәжірибе бойынша элементтердің құрамы толықтырылған және қамтамасыздандырылған, идеологиямен және қоғамдық дүние тану құрамына кірген.

Белгі қойылған элементтердің мазмұнының ерекшелігі әлеуметтiк тәжiрибесі жеткiлiктi айқындалған. Білім адамның жиған-тергендері әлем туралы нақты мәліметті, сонымен қатар әрекеттердің әдістері туралы өз алдында қояды. Әрекеттің әдістерін жүзеге асыру тәжірибесі норманы орындауға дайындықты қоса, әрекеттің ережелері олардың нақты әсер етуiнде.

Шығармашылық әрекеттің тәжірибесі, бiртiндеп пайда болатын әлеуметтiк, ең алдымен адамдардың өндiрiстiк тәжiрибесіне, өз iс жүргiзу мiнездемелерiнде елестетуі мүмкін, енді әлденеше біз суреттеп айтылған және келесі мәліметтерге ұшырайтын: бұрын түсінілген білімдер (жақын және алыс) мен жаңа ахуалға үйренуді дербес тасымалдау; субьект үшін мәселенің таптаурын жүргізілуі, оған таныс ахуалдар; таныс нысанның жаңа қызметін жүргізу; нысанның құрылымдарын жүргізу; мәселені шешуді альтернативті жургізуі және (немесе) оның шешімінің әдісі; әрекеттердің бұрын игерілген әдістерді (шешімдерді) жаңа әдістерге қиыстыру; басқалардан ерекшелігі, мәселенің шешімінің біртума әдісінің құрастырылуы, әдiстердiң белгiлi ерекшеліктерi.

Әлеуметтік тәжірибенің үшінші элементінің құрамының нақтылы тәуелсіздігі екінің біріне қарағанда, көлемдi бiлiмдердiң ерекшелігі және бiлу үлгiсi бойынша түсiнiлген, шығармашылық әлеуеттердi қамтамасыз етпейдi, бұл әлеуеттердiң күшi және өте шектелген бiлiмдерде көлемі мен аймаққа қамтылған олардың шындықтары айқындалады. Халық өнерiнiң атам заманғы тарихы әр түрлі салаларда шығармашылық күштердiң байлығын, оларды сақтайтын жерлер болмашы қатыстықтың жанында, тіпті бұрынғы дәуірлердің мәдениетінің орташа деңгейлігі растайды (көне және орта ғасырлық әбзелшiлер, ауылшаруашылық шаруашылықтың төңiрегiндегі техниканың эволюциясы тағы басқалар).

Шығармашылық әркеттiң маңызды тарабын көрсетуге ұмтыла,біз, көлемдi әдебиеттi қолдана отырып, рәсімдердің мазмұнын шығармашылық адамдардың мiнездемелiк белгiлерiнен бөлу. Сонымен қатар бiздер iс жүргiзу мiнездемелерiнiң бiтуiне талаптанбаймыз аталған және олардың қысқарту мүмкiндiгін көремiз. Дегенмен, педагогикалық пiкiрлерден, шығармашылық қызметтiң көрнекті айырмашылықтан шығатыны, белгi қойылған сызықтары, тiзiм орынды олардың құрастыруына ыңғайлы болу үшiн сақтау.

Әлеуметтiк тәжiрибенiң төртiншi компонентi ол да толық қарастыруды талап етедi. Әлемге адамның эмоциялық - құндылық қатынасының тәжiрибесi, оның меңгерiлген объектiсіне өз алдына құрастырылған әлеуметтiк қажеттiктер, осы дәуiрлер құндылықтарына байлықтың дәрежесi суб**ъ**екттiң қатыстығының шарасын мiнездейтін.

Эмоциялық- құндылық қатынастың мазмұны биологиялық-заттық қажеттіліктер бiрiгуінен тұрады (әлеуметтендірілген), әлеуметтiк және «тамаша», индивидтың эмоцияларының бағытталғандығын нақтылы нысандарға ескертетiн, оның жүйелерiне қосылған құндылықтары.

***Леднев В.С***

***(1932)***

*Көрнекті педагог, ПҒА академигі (1992), педагогика ғылымдарының докторы (1981), профессор (1982), 1932 жылы Брянск облысының Ярцево селосында дүниеге келген. Мәскеудің ауыл шаруашылығы өндірісі инженерлері институтын 1955 жылы бітірген.*

*1961-65 жылдары Мәскеу мемлекеттік педдагогикалық институты жанындағы мектеп-зертханада дәріс берді; 1965 жылдан ПҒА мекемелерінде жұмыс істеді: 1988-92 жылдары мектеп жабдықтары мен техникалық оқу құралдары институтының директоры, 1992-95 жылдары Жалпы білім беретін мектеп институты директоры болды. 1992-93 жылдары ПҒА жалпы орта білімі беру бөлімінің академик ұйымдастырушысы.*

*60 -жылдардың басында кибернетиканың жалпы білімдік курсын мектепке ендіру мүмкіндігін негіздері, курс мазмұнының тұжырымдамасын даярлады. В.С.Леднев мектепке информатика пәнін енгізудің эксперименттік бағдарламасын 1961 жылы ұсынды*

*В.С.Леднев жалпы білімнің құрылымы мен мазмұны теориясын жасады. Ғалымның зерттеулері білім мазмұны - адам әрекеттінің тұрақты құрылымы мен зерделеудің жиынтық нысаны құрылымына негізделіп құрылатынын дәлелдеді.. Оның беру мазмұны теориясы жоғары білім беруге таратылды. Сөйтіп, ол үздіксіз білім берудің мазмұны мен құрылымының жалпы теориясының негізін құрды.*

*Шығармалары: Об изучении элементов кибернетики и автоматики в ср.школе. М., 1962, Начала кибернетики.М., 1967, Классификация наук М., 1971, Содержание общего ср. образования.М., 1980, Структура пед.науки М., 1991. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. М., 1991, Структура научного знания, М., 1995.*

**3.1.6 Леднев В.С. Білім беру мазмұны: мәні, құрылымы, келешегі**

**3- тару. Білім беру мазмұнын құрудың ұстанымдары**

Білім беру мазмұны мәселесін зерттеудің ұзақ жылғы тәжірибесі педагогика саласының әлсіз тұстарының бірі - бұл теорияны дамытуда П.Ф. Каптерев, П.П. Блонский, С.Т. Шацкий, А.Т. Калашникова, С.Г. Шаповаленко және т.б. сияқты көрнекі педагогтардың іргелі еңбектері бола тұрса да, білім беру мазмұнын құрылымдау екендігіне көзімізді жеткізді. Соңғы уақытқа дейін білім беру мазмұнын құрылымдаудың көптеген маңызды ұстанымдары мен заңдылықтары (білім беру компоненттерінің қызметтік толықтығы ұстанымдары, бұл компоненттердің жалпы жүйеге қосарланып енуі т.б.) айтылмай келді.

**3.1. Білім беру мазмұны мәселесін жүйелілік тұрғыдан қарастыру**

Білім беру мазмұны құрылымдаудың жаңа ұстанымдарын сипаттаудан бұрын педагогикалық құбылыстарды жүйелілік тұрғыдан талдаудың кейбір қағидаларын еске салайық.

Ғылымның қызметі – барлық объективті моделін жасау. Материяның негізгі қасиеті құрылымдық болып табылады. Сондықтан жүйелілік тұғыр қазіргі қазіргі ғылымда өзінің нық көзқарасымен алда келеді. Кезкелген жүйені жасаудың, яғни теориялық моделін құрудың, біріншіден, оның метажүйедегі (жоғары иерархиялық деңгейдегі) орнын (қызметін, байланысын) анықтау, екіншіден, жүйенің және оның дамуының тиімді қызметін қамтамасыз ететін компоненттерінің және олардың қасиеттерін тиімді анықтау, үшіншіден, осы компоненттер арасындағы байланысты орнықтыру.

Білім беру мазмұны мәселесін зерттеулерде олардағы түп нұсқасының табиғатын көрсететін модельге қатысты жалпы типологиясына немесе ол «құрылып» тұрған «материалға» қатысты; жүйені құруды ұйымдастыру; жүйенің қозғалыс моделі немесе динамикасы (құрылымдық – қызметтік – динамикалық модельдер) жиі қолданылады.

Көптеген еңбектерде қарастырылған теорияны баяндауға тереңдемей – ақ, біз зерттеуіміз үшін ерекше маңызды екі кезеңіне ғана тоқталайық. Біріншіден, жүйелілік тұғырдың барлық әдіснамасы В.Г. Афанасьевтің сөзімен айтқанда «жүйені өзара әрекеті жаңа интегративтік сапалардың пайда болуына әсер ететін, жүйені құрайтын жеке–жеке компоненттерден тұратын нысандар жиынтығы ретінде анықтауға болады. Жүйе өзінің компоненттеріне, өзінің табиғатына сәйкес түрлене отырып, белсенді түрде әсер етеді. Жүйені жан–жақты танып білу үшін ең алдымен оның ішкі құрылымын зерттеп білу керек, яғни ол қандай компоненттерден тұрады, оның құрылымы мен қызметі қандай, сонымен қатар оның тұтастығын қамтамасыз ететін факторлары, күштері қандай». Екіншіден, зерттеу әдістері тұрғысынан жүйені зерттеудің негізгі аспектілері туралы мәселені қарастыру керек. Күрделі биологиялық және әлеуметтік жүйелер оларды екі жақты қарастыруды талап етеді. Бірінші жағынан, олар динамизм, яғни статикадан тысқары пәндік тұрғыдан қарастырылады. Бұл берілген жүйенің құрамын модельдеп құруға мүмкіндік береді. Екінші жағынан, динамикада олардың нақты бар болуы қарастырылуы керек. Мұнда динамика екі жақты: біріншіден, жүйенің қозғалысы, оның жүзеге асуы, қызметі және екіншіден, оның дамуы – пайда болуы, құрылуы, өзгеруі, құлдырауы, түрленуі. Осыған сәйкес күрделі динамикалық жүйе туралы ұқсас ұғымдар зерттеудің үш – пәндік, қызметтік және тарихи жазықтығын талап етеді. Жүйені зерттеудің бұл үш жазықтығы «тұтас жүйелік тұрғының қажетті және жеткілікті әдіснамалық компоненті ретінде мойындалған».

Білім беру мазмұнын зерттеуде біз әртүрлі жүйе компоненттерін айқындаумен бірнеше рет кездесеміз және барлық уақытта да бұл жағдайда әдіснама тұрғысынан өте күрделі мәселе туындайды: жүйе компоненттерінің оның бар болуына қажетті және жеткілікті құрамы қандай. Бұл сұраққа біржақты жауап беру мүмкін бе, бірақ көптеген ғалымдардың, оның ішінде М.С. Каганның пікірі бойынша: «біздің көзқарасымызша, бұл міндетті шешудің жалғыз ғана тиімді жолы – зерттеліп отырған жүйеге қандай да бір метажүйе, яғни ол бар болатын және тиісті орта тұрғысынан келу».

**3.2. Құрылымның негізгі типтері**

Құрылымның типтері көп. Олар әртүрлі белгілер бойынша жіктеледі, бірақ бұл философиялық – математикалық мәселе. Біздің мақсатымызға орай екі өлшемге сәйкес құрылымды қарастырамыз. Әуелі айқындалу белгісі **автономиялық элементтер дәрежесі** болып табылатын құрылым туралы. Бұл көзқарас тұрғысынан екі айрықша типтің құрылым мен компоненттердің бөлінуінің екі тәсілін белгілеуге болады. Бұл айрықша типтер арасында көрсетілген белгілерге сәйкес қойып, басқа да жүйелерді орналастыруға болады. Біріншіден, бұлар элементтердің дербес құрылымды жүйелері. Бұл - элементтер ең болмағанда бір жүйеде жұмыс істейтін, бірақ басқа да жүйелерге ауыстыруға мүмкін болатындай дәрежедегі өзіндік дербес тұтастығы бар жағдай. Мұндай жүйенің мысалы ретінде көптеген техникалық жүйелер, мысалы, қозғалтқышын алып басқа машинаға салуға болатын автомобиль.

Білім беруде де мұндай мысалдарды табуға болады. Мысалы, жалпы білім беретін оқу пәні дәл осы атпен мектептің жоғары сыныбында, техникалық лицейде, колледждерде оқытылуы мүмкін. Екіншіден, имплицитті құрылым деген бар, мұндай құрылымдар жүйені бақылаушыларға көрінеді, бірақ жүйеден бөлінбейді. Бұл жүйенің құрылымдық проекциялары немесе оның кесінділері. Бұлар ерекше құрылымдар. Олар жүйені қандай да бір көзқарас тұрғысынан анық, нақты бейнелейді, бірақ сонымен қатар олар абстрактілі. Мұндай құрылымдармен біз бұрын тұлға құрылымының мәселесін талдау кезінде кездестік. Білім беру мазмұны бойынша да осылай. Оның көптеген құрылымдарын тұтас нақтылықтың проекциясы ретінде қарастыруға болады. Олар имплицитті типке жатады.

Құрылымды айқындаудың басқа бір тұрғысы бір жүйенің өзара байланысты екі құрылымшасының бөлініп шығуымен байланысты. Бұлар ішкі және сыртқы құрылымдар. Ішкі құрылымдар сыртқыға қарағанда әлі онша анық болмаса да базистік болып есептеледі. «Ішкі» және «сыртқы» - терминдері жалпы алғанда шартты болып табылады, себебі қандай жағдайда да ішкі қайда, сыртқы қайда екенін ажырату қиын.

Жүйенің әртүрлі негіз бойынша айқындалған ішкі және сыртқы компоненттерінің жиынтығы әдетте бір жүйенің құрылымшасы ретінде қарастырылады. Мұндай құрылымшалардың айқындалып шығуының қажеттілігі педагогикалық жүйелерге тән құбылыс. Мұндай құрылымшалардың компоненттерін айқындау және белгілеу өте қиын. Қарастырылған екі тұрғы да жақын арада дүниеге келді, олар әлі де білім беру теориясында жаңа мүмкіндіктер ашады.

**3.3. Базисиік компоненттердің жүйеге қосарланып ену ұстанымы**

Педагогиканың дамуының қазіргі кезеңінде ішкі және сыртқы құрылым тұжырымдамасы өте маңызды рөл атқаратынын ескере отырып, бұл тұжырымдаманың жүйені құрудың ерекше ұстанымын білдіретін аспектілерінің бірін қарастырамыз.

Бұл ұстаным бірінші рет қалыптасып және монографияны дайындау кезінде жалпы білім беру мазмұнының құрылымын талдау мақсатында 1980 жылы пайдаланылған болатын.

Мысалдан бастайық. Сабақтың құрылымы теориясынан арнайы аралас аймақты алайық. Сабақ бойына оқытушы басқаруды жүзеге асыра отырып, оқушы іс - әрекетін жүйелі түрде бақылап отырады. Басқаша айтқанда, тіпті сабақтың құрылымымен айналыспағанның өзінде біз оқушы іс - әрекетін бақылау сабақтың құрылымының «өткінші» компоненті, яғни ол сабақтың басынан аяғына дейін кезкелген кезеңінде түрліше қатысады және ол оқытудың қарастырылып отырған компонентінің сабақтың жалпы жүйесіне енуінің бір жолы. Бірақ мынаған көңіл аударсақ: оқушы әрекетін бақылау – үй тапсырмасын тексеру – сабақтың дербес бірізді элементтерінің бірі. Бұл – сабақтағы іс - әрекет жүйесіндегі оқушы қызметін бақылаудың екінші түрі.

Екінші мысал – мектепте ана тілін оқыту. Кезкелген пән бойынша кезкелген сабақ оқушылардың тілдік дайындығына өзіндік үлес қосатыны күмәнсіз. Бұл тілдік білім берудің ұқсастығы бойынша алдыңғы мысалдағыдай «өзгермейтін» деп аталатын бірінші жолы. Бірақ бұл жолмен тілдік дайындық бітпейді – жалпы білім беретін мектепте ол арнайы оқу курсында жүзеге асады. Бұл – ана тілі аумағында коммуникативтік білім берудің екінші асректісі. Ақырында, басқа саладан тағы бір мысал. Қандай циклға жататын болса да әр ғылымның қолданбалы аспектісі болады. Бұл барлық ғылыми білімнің «өзгермейтін» жолы. Осымен бірге ғылыми білімнің айырықша саласы – қолданбалы қыры зерттеу нысанасы болып табылатын практикалық ғылым. Мұндай құбылыспен зерттеуші – педагог әр адым сайын жолығады.

Қарастырылған мысалдардан екі тұжырым жасауға болады. Бірінші, білім беру мазмұнының кезкелген құрылымшасының базистік компонентінің әрқайсысы оның жалпы құрылымына қосарлана енеді: біріншіден, сыртқы құрылымдық компонентке қарағанда «өзгермейтін» жол ретінде, екіншіден, апикальды (жоғары), анық бейнеленген компоненттердің бірі ретінде.

Екінші тұжырым көрсетілген заңдылықты қолдану аймағына байланысты: ол тек педагогикалық немесе психологиялық құбылыстарда ғана емес, басқа да нақты аймақтарда байқалады.

**3.4. Оқыту формасы мен әдістерінің мазмұндылығы**

Білім беру мазмұны мәселелерін қарастыра отырып, біз оқытудың әдістері мен ұйымдастыру формаларынан алшақтап кеттік. Әрине, егер пән бойынша жұмыстың қатаң бағдарын ескеретін болсақ, бұл табиғи нәрсе. Тұлғаның дамуы тұрғысынан алғанда оқыту нәтижелері үшін қандай әдістер, қандай формалар жүзеге асырылғанының айырмасы жоқ емес. Оқытуды ұйымдастырудың әдістері мен формалары маңызды екенін тәжірибе көрсетіп отыр. Жекелеген жағдайда жалпы білім берудің мұндай компоненттері тұлға және еңбек тәрбиесіне бағытталған қарым – қатынас тәрбиесі ретінде оқытудың формасы мен әдістеріне төтенше «ықыласты».

Оқушылардың шығармашылық күштерінің және танымдық белсенділіктерінің проблемалық оқытуды қолдану дәрежесіне байланысты екенін зерттеу дәлелдеп берді. Басқаша айтқанда, жалпы білім беру мақсатына оқытудың формалары мен әдістері өз тарапынан білім беру мазмұнының компоненті ретінде енеді.

**3.5. Қызметтік толықтылық, білім беру компоненттерін кішірейту және оңтайландыру**

Адамның білімін құрылымдау және оны өте ауыр әлеуметтік зардаптарға соқтыратын тәртіп бұзушылыққа сәйкес ұстаным білім беру компоненттерінің қызметтік толықтылығы ұстанымы, оның ішінде білім беру мазмұнының қызметтік толықтылығы ұстанымы болып табылады. Бұл ұстаным жүйенің қызметтік толықтық ұстанымының жеке жағдайы болып табылады.

Бұл ұстанымның мәні төмендегіше: егер жүйенің мақызды құрылымдар жиыны қызметтік толық болмаса, барлық жүйе, оның ішінде педагогикалық та тиімді жүзеге аса алмайды. Мысалы, қозғалтқышсыз автомобиль автомобиль емес, қанатсыз құс ұша алмайды, ал бөлме есіксіз үй емес. Білім беру жүйесі де дәл осы сияқты, егер онда эстетикалық және дене тәрбиесі берілмесе, тәрбие тиімді болмас еді.

Алғашқыда қарастырылып отырған ұстаным қарапайым болып көрінуі мүмкін. Бірақ бұл қарапайымдылық тек болжам ғана. Қарапайымдылықты сезіну жалпы тұжырымдалуының жеңілдігі мен нақты жағдайда сәйкес заңдылықтардың пайда болуынан болуы мүмкін. Шынында, бәрі біз ойлағандай өте қарапайым емес, оған алда көз жеткізетін боламыз.

Жүйе неғұрлым күрделі болса, солғұрлым оның қалыпты өмір сүру ұғымын анықтау қиын болады. Осыған байланысты жүйенің жұмыс істеу қырына жататын бірнеше жағдайды қарастырайық.

Әуелі жүйенің тиімді жұмыс істеу өлшемдерін қарастырайық. Мұндағы қиындық мақсатты жүйе үшін олар әруақытта күрделі, тиімділік өлшемі көпөлшемді және барлық уақытта көріне бермейді.

Білім беру жүйесінің қызметі туралы айтқанда осы және өзге де ұқсас жүйелерге қатысты айтылатын және жұмыс істеу тиімділігі жалған өлшемді болуы мүмкін деректі қарастырмауға болмайды. Бұған жүйенің тиімділігі көптеген жалған өлшемдерге сүйеніп жұмыс істеген сталиндік социализм мысал бола алады.

Енді жүйенің жұмыс істеуі үшін қажет маңызды элементтері туралы нақты тоқталайық. Бұл көзқарастың компоненттері мәні жағынан өте ауқымды. Күрделі жүйенің тағы бір қасиеті – орнын толтыру қасиеті. Мұның мағынасы жүйенің бір компоненті жойылған кезде бірден кем және кейбір күйзелістік шамаға жетпейтін қызметтік мәнділік коэффициенті орын толтыру қасиетіне ие болады. Компоненттің қызметтік мәнділігінің еселігі кейбір жағдайда жүйенің орнын толтыру мүмкіндігімен байланысты болады. Мысалы, білім беру мазмұнындағы елеулі кемшіліктердің өзі ондағы кейбір компоненттің жетіспеушілігіне байланысты болады. Жүйенің басқа компоненттері жоғалған элементінің қызметін өз мойындарына алуы есебінен белгілі бір дәрежеге дейін толығады.

30-жылдарда жалпы білім беретін мектептерде оқу жоспарынан политехникалық білім беру сияқты маңызды компонентті алып тастағандықтан, халық ағарту ісіне өте үлкен нұқсан келген болатын. Бұл жағдайда орын толтыру қызметі: біріншіден, жалпы еңбек сапасын тәрбиелеу арқылы болса; екіншіден, жалпы техникалық және жалпы технологиялық білімдер физмка, химия, биология, география, математика және т.б. сияқты пәндерге сыйыстырылды.

Білім берудің қызметтік толықтығы мәселесін қозғаған кезде осыған байланысты тағы екі мәселені ескермеуге болмайды, олар шағындау және оңтайлдандыру**.**

Элементтерді шағындау мәселесі математикалық логикадан белгілі жалпы математикалық өрнектерді шешу жекелеген жағдайда өте күрделі, ал оу пәндерін іріктеуді шағындау туралы айтар болсақ, оларды бұзатын факторлар саны өте көп және олардың әрекетіндегі заңдылықтар өте күрделі. Дегенмен, бұл бағытта қазіргі кезде педагогиканың дамуы көп мәселелерді шешуге мүмкіндік беріп отыр.

**3.6. Білім берудің компоненттерін саралау және кіріктіру компоненттері**

Білім беру мазмұны үнемі жетілдіріліп отырады. Бұл үдеріс жекелеген курстар мазмұнын жетілдіру жолымен ғана емес, оларға енетін пәндерді іріктеу барысында да жүреді. Егер осы үдеріске қарасақ, ондағы өзара қарама – қарсы екі үрдісті – жүйенің саралау мен кіріктіру компоненттерін көруге болады. Саралау жекелеген пәндердің педагогикалық мәнділігін арттырумен байланысты. Ол жекелеген пәндердің бұрын өздері бөлініп кеткен оқу курстарына айналу кезінде көрінуі мүмкін.

Бір кезде «химия» пәні органикалық және органикалық емес химия болып бөлініп, жеке оқу курстарына айналды. Сол сияқты оқу курстарында пәндер саны көбейіп кеткен кезде саралаудың басқаша аспектісі кездеседі. Мысалы, бұрын ботаника мен зоологиядан тұрған биологияның мектептік курсының құрамына қазір биологияның жалпы курстары да енеді.

Кері үдеріс – кіріктіру. Кейбір оқу пәндерінің көлемін азайту («меншікті салмақты азайту») мақсатында бірнеше оқу пәндерінің бірігуіне тура келеді. Осыған байланысты жекелеген оқу курстарының пәндері азаяды немесе кейбір курс басқа оқу курсының құрамына еніп, пәнге айналады.

Қазіргі кезде жалпы білім беретін және арнаулы мектептердің оқу жоспарларына оқу курстарын іріктеу барынша жоғары шегіне жетіп отыр. Сондықтан, жаңа оқу курсын енгізу басқаларды қысқарту арқылы, бірақ ол курсты білім беруден шығарып тастау жолымен емес, жүзеге асады.

Жалпы білім берудегі саралаудың жарқын мысалы информатика және есептеу техникалары негіздері курсының пайда болуы. Оның енгізілуі басқа курстардың уақыттарын қысқарту есебінен жүзеге асады. Бұл, әрине, басқа курстарды кіріктіруге әкелген жоқ, бірақ мұндай қадамдар ақырында осындай кіріктіруге әкеледі. Сонымен, кіріктіруді жасанды түрде жүргізу мүмкін болмайды.

Білім беру тарихы жалған кіріктірудің талайын басынан өткерді. Жалпы білім беретін мектептерді дамыту барысында «кешенді» оқу курстарын жасауға талпыныс жасалды. Кіріктіру негізіне математика, физика, химия, биология т.б. сияқты пәндерді негізге алатын өлшемдермен салыстырғанда маңызы төмен өлшемдер алынды. Бұл мысалдар жүйе жасау үшін оқу курстарын іріктеуді айқындайтын сенімді өлшемдер жасау қажеттігін білдіреді.

**3.7. Білім беру сатыларының сабақтастық ұстанымдары**

Қарастырылып отырған құбылыс пен ұстанымның мәні көзге көрініп тұрғандықтан, оларды кең түрде түсіндіруді қажет етпейді. Сондықтан тек сатылау ұстанымының кейбір толықтыруды және нақтылауды қажет ететін аспектілеріне ғана тоқталамыз.

Жалпы білім беруде төмендегі негізгі жүйелі сатылар айқындалған: 1) жалпы мектептің бастауыш сыныптары, 2) орта сыныптар, 3) жалпы білім берудің жоғары сатысы, ОКТУ (СПТУ) және техникумдар, 4) жалпы жоғары білім беру сатысы. Бұлармен қатар мектептке дейінгі пропедевтикалық саты, жоғары оқу орнынан кейінгі, перманенттік айырықша білім беруді айтуға болады. Жалпы білім беруге қатысты сабақтастық ұстанымын сақтау әдетте осы сатылардың үйлесімділігі ретінде түсіндіріледі. Мектеп педагогикасында жалпы орта білім беру мазмұны дәстүрлі түрде біртұтас жүйе ретінде қарастырылып келді. Жалпы білім беруде сабақтастық ұстанымы жалпы білім беретін және кәсіптік мектептер қиылысына қойылған. Бұл сабақтастық үшін өте маңызды ұстаным.

Политехникалық білім беру сатысында сабақтастық жайына тоқталайық. Жоғары және орта арнайы мектептерде бұрыннан қалыптасқан дәстүр нәтижесінде политехникалық білім берудің осы деңгейінде жүйе жасалды және әлі жалғасуда. Оған дейін политехникалық білім беру басқаша болып, 20-шы және 60-шы жылдардағы қысқа мерзімді шарықтауға қарамастан, политехникалық білім беру жалпы мектепте төменгі деңгейге түсіп кеткен еді. Сонымен бірге арнайы және жоғары мектеп тәжірибесінен алынған көптеген жақсы идеялар назарға алынбады.

Политехникалық білім беру сатыларындағы сабақтастық мәселесі өте күрделі жағдайда екені бұдан бұрынғы тармақшада айтылған болатын. Бұл мәселені оңды шешу эксперименттік тексеруден кейін әкімшіліктің шешімін күтуде. Мұндай экспериментке теориялық база туралы келесі тарауларда айтылады.

**3.8. Білім беру мазмұны құрылымының детерминанттары**

Білім беру мазмұны құрылымының детерминанттары бұл жұмыста білім берудің құрылымдық компоненттерін бақылауға, оның ішінде олардың өзара байланысына ықпал ететін факторлар аталады. Білім беру мазмұнының детерминдеу факторлары мәселесі тұтас және құрылымдарымен педагогиканың маңызды әдіснамалық мәселелеріне жатады.

Бәрінен бұрын білім беру мазмұны құрылымының детерминанттары білім беру мазмұнын анықтайтын факторлардың бір бөлігі ретінде есептеледі.

Білім беру мазмұнын тұтас айқындайтын көптеген факторлардың ішінен оның құрылымына нақты ықпал ететіндерін таңдап алу керек. Факторларды іріктеуде тек қажеттісін ғана емес, сонымен қатар білім беру мазмұнының құрылымын анықтауға жеткіліктісін де іріктеуге тырысу керек. Басқаша айтқанда, негізгі топ детерминанттарымен бірдей детерминанттарды алып тастау керек.

Білім беру құрылымы иерархиялық болып табылады. Оның деңгейлерінің әрқайсысының өзіндік факторлар жүйесі бар. Сонымен бірге деңгейлік, оқшау факторларды жалпы заңдылықтардың пайда болуы ретінде қарастыруға негіз бар. Детерминанттардың келесі білім беру мазмұнының архитектурасын айқындайтын негізгі топтарын атап көрсетуге болады:

* жалпы, политехникалық және арнайы білім беру мазмұнының құрылымын теориялық және практикалық оқытуға басқыштылығын есептей отырып анықтайтын детерминанттар;
* жалпы мектептерде білім беру мазмұнының детерминанттары;
* арнаулы оқу орындарындағы – кәсіби – техникалық училищелердегі, орта және жоғары оқу орындарындағы білім беру мазмұнының детерминанттары;
* кейбір оқу курстарындағы, практикалар мен оқу жобаларындағы білім беру мазмұнын анықтайтын детерминанттар.
* Ең ірі, яғни ең жоғары иерархиялық деңгейдің детерминантына тоқталайық. Бұл детерминанттар тұлға тәжірибесінің негізгі контурын және оның қалыптасуының заңдылықтарын айқындайтын заңдылықтардан шығатын факторлар болып табылады. Мұндай детерминанттар бесеу. Олардың біріншісі білім берудің жалпы және арнаулы ерекше салалары - политехникалық білім беру бөлімдерін айқындайтын заңдылықтар болып табылады. Бұл детерминантты қысқаша әлеуметтік тәжірибенің бөлшектелуі мен қызметтің әртүрін оның жалпылығының дәрежесіне байланысты дербес, жеке орындау факторы ретінде анықтауға болады. Бұл факторға: барлық адам орындайтын әрекет және арнайы қызмет түрлері бөлінеді.

Екінші детерминант - білім беру сатыларының негізгі бірізділігін анықтайтын заңдылықтар жиынтығы: жалпы мектеп – кәсіби-техникалық білім беру – орта арнаулы білім беру – жоғары білім беру – аспирантура – докторантура.

Бұл детерминантты қысқаша білім берудің сатылылығы факторы деп атауға болады.

Үшінші детерминант тұлғаға білім беруді ұйымдастырудың ең жоғарғы, иерархиялық деңгейі білім берудің теориялық және практикалық оқытуының барлық үдерісінің алдын ала бөлінуін анықтайтын заңдылықтар жиынтығы болып табылады. Бұл детерминантты қысқаша әлеуметтік және адамның жеке тәжірибесінің теориялық және практикалық болып бөлінуінің факторы ретінде белгілеуге болады.

Төртінші детерминант тәжірибе мен адамның сапаларының шығармашылықтың пайда болуына қарай бірнеше деңгейге бөлінуіне байланысты. Бұл заңдылықтар мен білім беру элементтерінің тұлғаның көркемөнер, жобалаушылық, зерттеушілік және т.б., сонымен қатар оқытудың дидактикалық жүйесін ерекше етіп құру сияқты шығармашылық сапаларын дамытуды қамтамасыз етуге бөлінуі байланысты.

Бесінші детерминант – адамның жеке дамуының ерекшелігі. Бұл детерминант міндетті пәндермен қатар оқушылардың қызығушылығына, қабілетіне және икемділігіне қарай таңдауына байланысты.

Аталған бес детерминанттың артықшылықтары олар білім беру басқыштарын алдын – ала жалпы деңгейде анықтай отырып, басқа иерархиялық деңгейде пайда болады.

Келесі (иерархиялық мағынада) детерминанттың екінші тобы білім берудің әрбір - жалпы, арнаулы және политехникалық – салаларының оны құратын компоненттерге бөлінуіне байланысты. Бұлар теориялық курстар, практика мен оқу жобалауларының түрлері. Басқаша айтқанда, жалпы, политехникалық және арнаулы білім беру мазмұнын «өзгермейтін» сала ретінде құрылымдау деген сөз.

Жүргізілген зерттеу білім берудің кезкелген өзгермейтін саласы үшін жалпы детерминанттар болатынын көрсетті. Сөйтіп, міндетті теориялық пәндерді таңдау екі негізгі фактор бойынша анықталады:

а) ақиқаттың зерттелу аумағының құрылымымен;

б) іс - әрекет құрылымымен.

Осыдан ақиқаттың зерттелу аумағы және іс - әрекеттің құрылымдық бөлігі жалпы, политехникалық және кәсіптік білім беру үшін әртүрлі екенін көреміз. Мысалы, жалпы білім беру үшін ақиқаттың зерттелу аумағы барлық ақиқат шындық; іс - әрекеттің құрылымы ең жалпылама құрылым.

Детерминанттың келесі тобын оқу орындарында – жалпы мектепте, АКТУ (СПТУ), орта және жоғары арнаулы оқу орындарында - білім беру мазмұнының жалпы құрылымын анықтайтын факторлар жүйесі құрайды.

Бұл детерминанттың тұрақты бөлігі келесі түрде айқындалған: кезкелген оқу орнында білім беру мазмұны жалпы, политехникалық және арнаулы білім беруден, сонымен қатар оқушылардың таңдауы бойынша жеке қабілеттерін дамыту мақсатындағы, олардың қызығушылығын, икемділігін қанағаттандыратындай, шығармашылығына бағытталған оқу жобаларынан (жоғары оқу орындары мен техникумдарда), студенттердің оқу –зерттеу және ғылыми – зерттеу жұмыстарынан тұрады.

Бұл жалпы заңдылық оқу орнының типіне қарай былайша тасымалданады. Оқу орнының ерекшелігін есепке ала отырып, білім беру мазмұнының негізгі бөлігі жалпы, политехникалық және арнаулы білім беру сатыларында салынады:

жалпы мектептің бастауыш сыныптарында жалпы және политехникалық білім беру мазмұнының бірінші сатысынан;

жалпы мектептің орта сыныптарында жалпы және политехникалық білім беру мазмұнының екінші сатысынан, сонымен қатар арнаулы білім берудің пропедевтикалық курсынан;

жалпы мектептің жоғарғы сыныптарында және АКТУ –ларда жалпы және политехникалық білім беру мазмұнының үшінші сатысынан (мектепте қарапайым жұмысшы мамандығы, АКТУ –ларда күрделірек);

жоғары оқу орындарында жалпы және политехникалық білім беру мазмұнының төртінші сатысынан және кәсіптік дайындықтың ІІІ мамандық деңгейінен.

Білім беру құрылымының оқу курстарының, оқу пәндерінің, сонымен қатар оқу сабақтарының иерархиялық деңгейін бейнелейтін және екі тобы бар. Дегенмен білім беру мазмұнын ұйымдастырудың бұл деңгейлері дербес әдістеменің құзырына жатады және бұл жұмыста қарастырылмайды.

***Зорина Л.Я.*** *Көрнекті педагог, педагогика ғылымдарының докторы, Любовь Яковлена Зорина.*

*Негізгі еңбегі: «Жоғары сынып оқушыларының білімдерінің» жүйелілігін қалыптастырудың дидактикалық негіздері. – М., Педагогика, 1978. – 128с.*

*Л.Я.Зарина бұл кітабында оқытудың ғылыми –теориялық деңгейін оқу ақпаратын және оқу курстарына танымдық жалпы әдістері, білімдер құрылымы туралы білімдерді енгізу арқылы көтеру жолдарын қарастырды.*

**3.1.7 Зорина Л.Я. Жоғары сынып оқушыларының білімдерінің жүйелігін қалыптастырудың дидактикалық негіздері**

**І тарау. Жоғары сынып оқушыларының білімдерінің жүйелілігін қалыптастырудың теориялық негіздері**

Оқушылардың білімдерінің жүйелілігінің қалыптасуы үшін қажетті шарттарды зерттеу мәселесі үш нысанды талдауды талап етті: ғылымның құрамы мен құрылымы (оның элементтерін ажырату үшін), жаратылыстану-ғылыми циклдағы оқу пәндерінің ғылыми мазмұны және осы мазмұнға сәйкес оқыту үдерісі.

Бұл проблеманың басты мәселесі негізгі дидактикалық нысанның білім мазмұнының «бірлігін» таңдау болды.

**1. Теория - жоғары сыныптардағы ғылым негіздері бойынша білім мазмұнының «бірлігі»**

Осы уақытқа дейін дидактикалық-психологиялық және әдістемелік зерттеулерде білім «бірлігі» ретінде жеке ұғым таңдалды (ұғым жүйесі) және оның қалыптасуының дидактикалық шарттары мен меңгеру тетіктері қарастырылды. Ұғымдар жүйесінің басты сипаты – оның элементтерінің біртектілігі, яғни жүйенің кез келген элементінде ұғым бар. Алайда, білім жүйесіне ұғымдар жүйесі ретінде баға бергенде келесі маңызды факторларды ұмытпау керек.

Біріншіден, ғылыми білімнің жүйесі тек ұғымдармен шектелмейді. Ғылыми ұғымдармен қатар басқа да заңдар, ғылыми деректер бар.

Екіншіден, кез келген ғылыми ұғым нақты түрде сәйкес теориялық жүйе ішінде анықталған, сондықтан жеке ұғымды сәйкес меңгеру жүйесінің өзге де элементтері мен аралас ұғымдарды қатар меңгеруді болжайды.

Үшіншіден, кешенге кіретін ұғымдар арасындағы байланыс оқушыларға өздігінен ашылмайды, яғни түсінікті емес: «Көптіктен» «жүйеге» алмасу осы байланыстар мен қатынастарды түсіндіруге қатысты арнайы жұмысты талап етеді (заңның ғылыми ұғымдардан айырмашылығы неде, ғылыми теорияда ғылыми деректердің орны қандай, ғылыми дерек дегеніміз не – осыларды нақты түсіндіру керек).

Оқушылардың ғылым негіздерінің мазмұнын меңгеру үдерісін зерттеуде ғылыми ұғымдар мен олардың жүйесін меңгеруін зерттеп талдау қажет. Бірақ бұл жеткіліксіз. Дидактикалық зерттеудің басты нысанасы ретінде өзге нысан таңдалу керек, яғни бүтіннің қасиетін сақтайтын ең шағын құрылым. Ғылымның құрылымдық бірлігі дегеніміз не?

«Әдіснамалық зерттеулерде табиғи-ғылыми білімнің басты «жасушасы» ретінде әдетте теория алынады» (Мамчур Е.А.). Ғылымға теориялардың, болжамдардың, тұжырымдамалардың жиынтығы, сонымен қатар жүйеге ұйымдастырылмаған білімдер қатысты. Жүйеленген және әлі жүйеленбеген білімнің арақатынасы ғылымның даму деңгейіне тәуелді. Жаратылыстану ғылымдары ішінде физика дамыған ғылым болып табылады. Өзге ғылымдарға қарағанда мұнда материалдар жоғары деңгейдегі тұйық теорияларға ұйымдастырылған (дедуктивті теориялар). Дегенмен қазіргі физикада үлкен эмпирикалық-массивті оны жаңа позициядан ұғыну, жоғары деңгейде құрылған теорияларды меңгеру күтіп тұр. Бұл – ғылым дамуының табиғи үдерісі. Бірақ жүйеленбеген білім – тәжірибелі деректер, жеке заңдылықтар әрбір ғылымның іргетасында кездеседі. Бірақ «олар әртүрлі, қызықты, көп болса да ғылым болып табылмайды. Олар кірпіш тас сияқты ғылымның үйін құруды болжайды». Жоғарыда айтылғанның барлығы меңгеруге қажетті нысан ретінде минималды бүтін алыну керектігін көрсетеді. Бұл – оқу бағдарламасына енгізілген ғылыми теория.

Кез келген ғылыми теорияның нақты құрылымы бар. Ол әрдайым басты екі бөліктен тұрады: Негіздеме және салдар.

*Негіздеме* –бұл теорияның бір бөлігі, оған негізгі ұғымдар тобы, бастапқы алғышарттар, эмпирикалық база кіреді.

*Салдар* – бұл теорияның келесі бөлігі, мұнда алғышарттар негізінде белгілі фактілер түсіндіріледі, интерпретацияланады және жаңа теориялар болжанады. Әдетте теорияның соңғы бөлімі біріншісіне қарағанда көлемдірек.

Мектепте ғылыми теорияның кейбір бөлімдері оқылады. Ол – *теория негіздері* деп аталады. Бірақ дидактикада «теория негіздері» деген ұғымның мазмұны біржақты анықталмаған. Әрбір автор бұл ұғымға қатысты өз ойын айтқан.

Бағдарламалар мен оқулықтарда теория негізі оның бірінші бөлімімен, яғни негіздемемен байланыстырылады. Теорияның екінші бөлімі бағдарламадан тыс қалады. «Теория бірінші бөлімсіз бос, – дейді академик Л.И. Мандельштам, екіншісіз – теория мүлдем жоқ. Көрсетілген екі бөлімнің жиынтығы ғана физикалық теорияны береді».

Мектепте оқылатын теория негіздері құрылымы жағынан теорияға сәйкес келеді, аталған екі бөліктен тұрады, бірақ келесі ерекшеліктерімен айрықшаланады:

а) Бөліктердің арақатынасы (теория негіздерінде екінші бөлім, яғни салдар кең түрде көрсетілген);

б) Негізгі ұғымдардың анықтамалары;

в) Әдіс-құралдар сипаты, негіздемеден салдарға көшу барысында қолданылатын тәсілдер.

Ғылым негіздері жеке білім мен теория негіздерінің жиынтығын береді. Бұл жеке білімдер мектепте оқылмайтын теория негіздерінің элементтері де, әлі бүтін жүйеге ұйымдаспаған білім элементтері болуы да мүмкін. Бұл жеке білімдер қажеттілігімен түсіндіріледі: біріншіден, классикалық ғылымның негіздерін жаңа қазіргі заманғы позициямен түсіндіру (білім берудің ғылыми деңгейін көтереді); екіншіден, оқушыларды қазіргі проблемаларға араластыру;

Осылайша *ғылым негізі* дегеніміз – теория негіздерінің жиынтығын беретін білім жүйесі. Бірақ арадағы айырмашылықтарды ескеру керек. «Ғылым негізі» және «Оқу пәндері» деген ұғымдардың айырмашылықтарын атап көрсетейік. Ғылым негізі бойынша біз оқу пәндерін екі бөліктен тұратын жүйе ретінде қарастырамыз: Ғылым негіздері – оқу пәнінің басты бөлімі және екі түрдің тәсілі: оқушылардың дамуын қамтамасыз ететін, тұлғаны тәрбиелейтін білім. Аталған бір тәсілдің өзі екі функцияны да орындауы мүмкін. Оқу пәндері мен ғылым негіздерінің арақатынасын схема түрінде көрсетейік:

|  |
| --- |
| *Оқу пәндері* |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| *Ғылым негіздері* |  | *Негізгі тәсілдер* |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| *Меңгеру мен даму үшін* |  | *Тәрбиелеу үшін* |

Білімдердің кейбір жүйесін білім беру мазмұнының «бірлігі» ретінде белгілегенде, осы терминді талқылау барысында туындайтын қиындықтарды ескеру қажет. Егер де элементтердің кейбір жиынтығы жүйені берсе, онда оның құрамы, құрылымы болады. Жоғары сыныптарда табиғи-ғылыми білім берудің мазмұнын құруда теория мазмұнның басты «бірлігі» ретінде көрінуі керек. Бұдан кейін осы «бірлікті» меңгерудің шарттары мен тәсілдері туындайды.

Әдістемелік зерттеулердің бірқатары қандайда бір теорияны оқытудың тиімді жолдарын таңдауға арналған. Басты дидактикалық міндет – жеке нақты теорияны емес, ғылыми теорияны оқытудың тиімді тәсілін анықтау. Бұл міндетті шешу үшін теория мазмұнның «бірлігі» ретінде бейнеленетін білім формаларын талдайық.

**2. Оқыту үдерісінде теорияны бейнелейтін жүйелер және «білімдер жүйелілігі» ұғымы.**

Оқулықта білім жүйесі оқу материалының жеке бөліктерінің арасындағы логикалық байланыстар негізінде құрылған. Оқулықтағы материалдардың құрылуының басты ұстанымы – жүйелілік ұстанымы: келесі білім алдыңғы білімге сүйенеді. *Мысалы,* егер де оқушыларға спектроскоп және спектрлік анализ белгілі болмаса, олар зерттеудің астрономиялық әдістерін ұғына алмайды. Оқулықтардағы білім бірлігі – бұл параграф, ал оқулық – параграфтардың сызықтық кезектілігі. Осы көзқарас бойынша барлық білім оқулықта параграф соңында орналасқан. Жүйелілік ұстанымы әр түрлі нұсқада болуы мүмкін. Мысал ретінде оқулықтағы Ньютон механикасының алғашқы берілу жүйесін қарастырайық.

*І нұсқа.*

1. Ньютонның бірінші заңы (постулат);

2. Күш (ұғым);

3. Күштің өлшемі және оның классификациясы (күш туралы ұғымның қалыптасуы үшін материал);

4. Мысалдар негізінде күштің қосылуы мен бөлінуі (күш әрекетінің тәуелсіздік ұстанымы);

5. Дене салмағы (ұғым);

6. Ньютонның екінші заңы (постулат);

7. Ньютонның үшінші заңы (постулат);

8. Қимыл мөлшерінің сақталу заңы (Ньютон заңдарының салдары);

9. Бүкіл әлемдік тартылыс заңы – күш туралы ұғымдарды жалпылайтын заң (3-ші пунктке қатысты материал).

*ІІ нұсқа.*

1. Ньютонның бірінші заңы (1 постулат);

2. Эксперименттік факт негізінде енгізілген салмақ ұғымы;

3. Ньютонның екінші заңына сүйеніп енгізілген күш ұғымы;

4. Ньютонның екінші заңы;

5. Күшті динамометрмен өлшеу;

6. Ньютонның үшінші заңы

7. Күштің жіктемесі;

8. Есептерді шешуде Ньютон заңдарын қолдану;

Осыдан механика бойынша білімдер жүйесін әртүрлі ұйымдастыруға болатынын көреміз. Бірақ кез келген кезектілікте ұғымдар мен заңдылықтардың ретпен орналасуы қажет.

Білім жүйесіне қарағанда, қорытынды жүйе – оқушының санасында байқалмайды. Сондықтан ол туралы айту үшін оқушының санасында теорияның бейнеленуінің моделін құру қажет. Ол үшін ең алдымен ғылыми теорияның құрылымдық элементтерін еске алу керек.

*Теорияның бірінші элементі* – ғылыми ұғымдар. Әрбір теория бір-біріне тәуелсіз басты ұғымдардың шағын жиынтығымен сипатталады (мысалы, Ньютон теориясында олар төртеу: салмақ, күш, импульс, күш импульсі; Дарвиннің эволюциялық теориясында төртеу: биологиялық эволюция, тұқым қуалаушылық, өзгергіштік, табиғи таңдау).

*Теорияның екінші элементі* – оның постулаттары немесе басты заңдылықтар, олар да бір-біріне тәуелсіз. Сондықтан олар екінші жолда беріледі (мысалы, Ньютон теориясында олар – 3, Бутлеров теориясында – 4, тұқым қуалаудың хромосомдық теориясында – 2).

*Үшінші элемент* – салдар. Ол да ерекше үшінші «жолда» көрініс табады. Ол заңдарға тәуелді. Осылайша, теорияны құрайтын, ақпаратты сақтау тәсілі ретінде матрица аламыз. Бұл – қарапайым схема. Матрицада сонымен қатар теориялық және эмпирикалық заңдылықтардың жиынтығын көрсететін кейбір білім ажыратылуы қажет. Оны білімнің «қосымша» қатары деуге болады. Мысал ретінде классикалық механика бойынша матрица келтірейік. «Салдар» сызығында және қосымша қатарда мысал ретінде барлық негізгі білімдер келтірілмеген.

*1 сызық.* Басты ұғымдар: салмақ, күш, импульс, күш импульсі.

*2 сызық.* Басты тұжырым: Ньютонның үш заңы.

*3 сызық.* Салдар: механикалық энергияның сақталу заңы, импульстің сақталу заңы.

**Қосымша білім**: бүкіләлемдік тартылыс заңы,

күш әрекетінің тәуелсіздік заңы

Бұл жерде қосымша қатар міндетті емесболып көрінуі мүмкін. Алайда, олардың көлемі теорияның қалыптасу деңгейіне шартталғандықтан, оларды ажыратып көрсету маңызды. Дедуктивті және суреттеме теория үшін оқушының есінде сақталатын білімнің қорытынды жүйесін атап өту маңызды. Теориялар арасындағы басты ерекшелік – тұжырымдар. Алайда аталған және өзге де теорияларда екі бөлім болу керек.

Оқушының есте сақтау формасы біріншіден ғылыми теорияның құрылымына сәйкес келеді, яғни білім жүйелілігінің қалыптасуына негіз болады. Екіншіден, ол шағын, яғни жадыдан аз орын алады.

Оқушының теорияны меңгеру нәтижесінде алған қорытынды білімін сипаттайық. Бұл жерде сызықтық байланыстар көрініс береді (кез келген ауызша, жазбаша тұжырым тек сызықты болады). Бірақ айырмашылықтар бар. Қорытынды тұжырымда білім элементтері арасындағы байланыс кезектілікпен емес, оқу білімінің түрімен айрықшаланады. *Мысалға,* оқу білімінің алты түрін ажыраттық делік: теория, ғылыми дерек, заң, ғылыми ұғым, эксперимент және қосалқы білім. Бұл – оқыту үдерісінде оқушылардың оқу материалын өздігінен тұжырымдау объектісі ретінде көрініс беретін білімдер.

Жоғарыда көрсетілген білім түрлерінің сызбасы нақты кезектілікте орналасқан мәселелер жиынтығын береді. Әрбір білімнің сипаты – бұл белгілі құрылым. Біз ***жүйелі білімдер деп ғылыми теорияның құрылымына сәйкес білімдерді*** *атаймыз*.

Оқытудағы жүйелілікке деген педагогикалық талап Я.А. Коменскийдің, Песталоццидің, А.Дистервегтің еңбектерінде айтылды. Бірақ осы педагогикалық талап 30-шы жылдардың басында ғана дидактикалық ұстаным деген мәртебеге ие болды.

Л.В. Занков былай деп жазады: «Жаңа материалды оқыту барысында ескі ұғымдарға оралу қажет. Оларды түрлі байланыста, қатынаста көрсету қажет».

Көп жағдайда «жүйелілік» және «жүйелік» терминдерін синоним ретінде қолданады.

**ІІ тарау. Оқушылардың білім жүйелілігінің қалыптасуына**

**қажетті шарт- оларды білімдер туралы білімдермен таныстыру**

І тарауда біз оқушы білімді жүйелі түрде меңгеру үшін алғашқы алған білімді қайта құрылымдау керектігін көрсеткен болатынбыз. Ол үшін оқушыға белгілі тәсілдер қажет. Оның тәсілі ретінде ғылыми танымныың білімдері мен әдістері алынады. Бұл білімдерді тек пәндік білімдер арқылы оқушылар өз бетімен сезінбейді. Яғни, оқушыларды ғылыми танымның әдістерімен таныстыру керек. Бұл мәселе педагогика ғылымына таныс. Бұл міндет мектептің ресми құжаттарында, дидактика мен әдістеменің қазіргі курстарында көрсетілген. Аталған мәселенің мәнін көптеген зерттеушілер атап өткен (М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, С.И. Иванов, Д.В. Вилькеев, С.А. Шапоринский, т.б.). Алайда, дидактикада бұл мәселе жеткілікті түрде қарастырылмаған. Төмендегі маңызды екі мәселе шешімін тапқан жоқ:

1). Оқушылардың білімдер туралы біліммен танысуы үшін білімнің (олардың мазмұны) қандай кешені қажет?

2). Бұл білімді білім берудің мазмұнына қалай енгізу керек?

Біздің көзқарасымыз бойынша бұл екі себепке шартты байланысты. Біріншісі, дидактикада келесі сұраққа жауап жоқ: «Оқушыларға ғылыми танымның білімі мен әдістеріі туралы білім не үшін қажет?», «Оқытудың тиімділігін арттыру үшін бұл білімнің мәні қандай?» Келесі себеп – «Ғылыми таным әдістері» терминінің көп мағыналығы. Кей жағдайда бұл терминді ойлау әрекетінің (индукция, дедукция, талдау, синтез, жалпылау, т.б.) түрлі тәсілдерін белгілеу үшін қолданады. Терминнің мұндай көп мағыналығы ғылыми танымның жалпы тәсілдерінің ерекше тәсілдерімен (нақты әдістемелер) мән жағынан шатасуына әкеледі. Сондықтан білім берудегі әдістнамалық білімнің түрлі қызметін анықтап алу маңызды. Сонда ғана әдіснамалық білімнің кешені толық болады. Осыған орай, білім берудегі әдіснамалық білімнің түрлі қызметтерінқарастырайық.

**1. Білім беру мазмұнындағы әдіснамалык білімдердің қызметтері**

**1.1. Әдіснамалық білімдер – саналылық ұстанымының жүзеге**

**асу шарты**

Оқытудағы саналы ұғынудың дидактикалық ұстанымы меңгерілген білімнің сапасына белгілі талаптар қояды.

Психологиядағы және дидактикадағы «ұғыну» немесе «саналылық» терминінің қолданысын ажырата білу керек. Психологияда «саналылық» термині оқушылардың оқу әрекетіне деген қатынасын, іс-әрекет мотивтерін сипаттау үшін қолданады.

Ал, дидактикада бұл терминді білімді ұғыну, түсіну деңгейін, білім сапасын (оқыту әрекетінің нәтижесі) сипаттауда қолданады. Жалпы алғанда дидактикада меңгерілген білімнің сапасы қозғалады. Алайда дидактикада «ұғыну ұстанымы» жеткілікті түрде қарастырылған деуге болмайды. Өйткені оқытуда оның нақты анықтамалары жоқ.

Көпшілік жағдайда оқытудағы саналылық білімді меңгеру және қолдану арқылы ашылады немесе ол өзге терминмен («негіздеме») алмастырылады. «Дидактиканың саналық ұстанымы дегеніміз – факт, анықтама, заңдылықтар туралы білімді қамтамасыз ететін ұстанымды айтамыз» – дейді Ш.И. Ганелин. Ал Б.П. Есипов былай деп анықтама береді: «Оқытудағы оқушылардың саналылығы ғылыми материалды түсіну кезінде, негізгіні қосымшадан ажыратуда, жаңа деректерді түсіндіру үшін меңгерілген білімді қолдана білуде көрініс табады».

Оқытуда саналылықтың көрініс беруінің жоғары деңгейі – тәжірибеде алынған білімді сәтті қолдана білу.

Жоғарыда келтірілген сипаттамаларды саналы түрде меңгерілген білімнің екі өлшемі көрсетіледі: тапсырмаларды шешуде білімді қолдану және ақыл-ой әрекетінің үдерістерін ұғыну. Біз үшін екінші өлшем маңызды. Оның мәні неде? Л.С. Выготский Ж. Пиаженің зерттеуін негізге ала отырып (баланың тұрмыстық және ғылыми ұғымдарының даму мәселесі), былай жазды: «Ұғыну сананың актісі болып табылады, оның пәні – сананың іс-әрекеті». Яғни ұғыну сана әрекетінің ерекше бағыты. Білімді саналы ұғыну мәселесімен Л.В. Занков, Н.А. Менчинская, В.В. Давыдов айналысты. Оқытуда оқушылардың ұғыну пәні тек білім ғана емес, сол білімнің табиғаты да болу керек (тапсырмаларды шешіп қана қоймай, оларды шешудің тәсілдерін қарастыру, мәтіннен басты мен қосымшаны ажыратып қоймай, оның мәнін ұғыну, т.б.). Мысал келтірейік. Егер де ұғымдарды тануға қатысты тапсырма орындалса, онда оқушылардың әрекеті сапалы болып есептеледі немесе білім саналы түрде меңгерілген болып табылады. Бір сөзбен айтқанда, егер де оқушы заң, ереже, тәжірибе, теория, т.б. терминдерді қолданса, онда оқушының білімін саналы деп есептеуге болады. Өйткені ол әрбір терминнің мағынасын түсінеді. Бұл мәселеге түрлі уақытта әртүрлі зерттеушілер мән берді. Мысалы, Р.Г. Лемберг өзінің «Орта мектептегі оқушылардың біліміне қойылатын талаптар» атты мақаласында былай дейді: «Оқушыға ешқашан «анықтау» дегенді түсіндірмесе де одан ұғымды анықтау талап етіледі. «Ережені шығар» - деген күрделі логикалық операцияның мәні неде? Бірақ оқушы кез келген жалпылама мен «ереже» арасындағы айырмашылыққа есеп бермейді. Бірақ заңның не екенін білмесе де, оқу жылының соңына дейін бірқатар заңдылықты еш қатесіз құруы мүмкін». Бұл мәтіннің жазылғанына 25 жыл өтсе де, аталған бағытқа қатысты еш өзгеріс енген жоқ. Оған Л,А, Симонованың зерттеуі дәлел: «Оқушылар оқу пәндерін меңгеруде табиғаттың және қоғамдық дамудың бірқатар заңдылығымен танысады (Д.И. Менделеевтің периодтық заңы, Архимед, Ом, Ньютон заңдары, т.б.). Осылайша 11-сыныптың оқушыларында заңдылықтар жиынтығы жинақталады. Алайда, осыған қарамастан, олар соңғы сыныпта «заң» деген ұғымды еркін негізге ала бермейді. Оқушылардың 25%-і ғана (136 адамнан) бұл ұғымның басты белгілерін аша білген. Тек 1/3-і ғана заңдардың объективті сипатын көрсеткен. Оқушылардың 45%-і заңды – юристік категория деп таныса, 25%-і оны әдептік нормаларға байланыстырған».

Төменде мектепті аяқтаған оқушылардың екі тапсырманы орындау мәліметтері (пайыз бойынша) келтірілген.

1. Анықтаманың заңнан айырмашылығы неде?
2. Постулат дегеніміз не?

Кестеден көргеніміздей, физик-студенттердің (болашақ педагогтар мен ғылыми қызметкерлер) 1/3 ғана жалпы ғылыми терминдерді мағынасын түсініп қолданады.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | ***Жауап жоқ*** | | ***Жауап дұрыс емес*** | | ***Жауап толық емес*** | | ***Жауап дұрыс*** | |
| *1* | *2* | *1* | *2* | *1* | *-* | *1* | *2* |
| *Жоғары әскери училище* | *66,5* | *88,5* | *18,4* | *2,3* | *11,1* | *-* | *4,6* | *9,2* |
| *Техникалық институт* | *50* | *70* | *35* | *5* | *5* | *-* | *18* | *25* |
| *Университеттің физика факультеті* | *36* | *54* | *16* | *4* | *18* | *16* | *30* | *26* |

Меңгерілген білімнің саналылығын тексеру үшін қолданылатын басты критериөлшем – бұл әңгімелеу. Ол дидактикада алғаш рет пайда болған жоқ. Оны А.Дистервег бұған дейін жазған болатын. Бірқатар дидактикалық еңбектерде білімді саналы меңгерудің көрсеткіші ретінде саналатын әңгімелеу типтері көрсетілген. Өкінішке орай, соңғы уақытта бұл өлшем өз құндылығын жойды. Алайда мектеп пен институт практикасында бұл өлшем әрдайым қолданыста.

**1.2. Диалектикалық–материалистік дүниетанымның қалыптасуына және өзіндік білім алуға қажетті шарттардың бірі -әдіснамалық білімдер.**

Оқушыларды ғылыми танымның тәсілдерімен таныстыру олардың ғылым негіздері бойынша ғылыми білім жүйесінің қалыптасуына ғана шартталған емес. Сонымен қатар оқушыларды өзіндік білім алуға дайындауға және диалектикалық–материалистік дүниетанымның қалыптасуына қажетті маңызды шарт болып табылады. Оқушыларды өзіндік білім алуға дайындау міндетін қарастырайық. Оның басты буыны – білімді өзбетімен меңгеру. Ол үшін оқушылар оқу мәтіндерін түсіну және өзіндік тексеру тәсілдерімен «қарулануы» керек. Бірақ мәтінді түсіну мен өзіндік тексеру ғылымның әдіснамалық мәселесіне бағдарланады.

Оқу мәтінін құрайтын сөздердің барлық жиынтығын екі үлкен топқа бөлуге болады:

І. Мәтінде анықталмайтын жалпы қолданылатын сөздер, өйткені олардың мағынасы оқушыларға таныс.

ІІ. Сөздер-терминдер, олар да екі топқа бөлінеді:

1.Осы пән аясында анықталатын арнайы терминдер.

2. Жалпы ғылымилық терминдер.

Сонымен оқушыны ғылымның әдістерімен таныстырру аса қажет.

Ғылымның әдіснамалық мәселесі бойынша білім оқушының интелектісін толықтыру үшін мұғалім келесі әрекетті жүзеге асыру керек:

1. ақпаратты қабылдау (жазбаша немесе ауызша формада) ;
2. ұғымдарды үйрену барысында әдіснамалық білімдерді пәндік түсініктер негізіне алынатындығын түсіндіруін ұйымдастыру;

3) оқу мәтіндерін талдау бойынша арнайы тапсырмаларды орындау;

1. шешім нәтижесі әдіснамалық білім болып табылатын тапсырмаларды орындауды ұйымдастыру.

Мұғалім әрекетінің ақырғы мақсаты – оқушыларда бүтін (толымды) тұжырымның қалыптасуы. Бұл мақсаттың жүзеге асуының шарты оқушылардың белгілі жүйеде ғылым негіздерін меңгеру болып табылады.

**Ғылымның әдіснамалық мәселелері бойынша білімді меңгеру көрсеткіштері**

Білімді меңгеру көрсеткішінің мәселесі – бұл дидактика мен жеке әдістемелердің басты мәселелерінің бірі. Оған бірқатар нақты, жалпы зерттеулер арналған. Дегенмен, бұл зерттеулер әлі де жеткіліксіз.

«Меңгеру» деген ұғымның өзі бірмәнді емес. Бұл терминнің екі талқылауы бар: «Іс-әрекеттік» және «нәтижелі». Зерттеушілердің бірқатары меңгерудің «операциональды деңгейі» деген ұғымды енгізді. Олардың пікірінше, оқыту болса, білімді меңгеру әрдайым болады, бірақ меңгеру деңгейі әртүрлі болуы мүмкін. Ал өзге зерттеушілердің пікірінше, оқушы нақты тапсырмаларды орындауда өз білімін қолдана білсе, онда меңгеру туралы айтуға болады.

Жоғарыда айтылғандай, меңгерудің өлшемі ретінде тапсырмалардың белгілі сыныптары алынады. Тапсырма сыныптары оқытудың педагогикалық мақсаттарымен байланысты. Меңгерудің көрсеткіштері ретінде түрлі тапсырмалар қолданылады. *Мысалы:*

1. Теорияның түрлі элементтерін тануға арналған тапсырмалар. *Мысалы,* түрлі тұжырымдар қатары берілген. Оқушы осыдан анықтаманы, заңды және салдарды ажыратып көрсетуі керек.
2. Мәтіннің қандай да бір бөлімін немесе мәртебесін ажырату мақсатында оқу және оқудан тыс емес мәтіндерді талдау.
3. Қандай да бір тұжырымның негіздемесін айқындау үшін мәтіндерді талдау.
4. Оқу білімінің әртүрлі түрін жүйелі саралау (жүйелі саралау дегеніміз – әңгімелеу).

Меңгерудің ұсынылған көрсеткіштерін оқу мәтіндерін талдауға қолданғанда күмән келтіруі мүмкін (әсіресе, үшінші көрсеткіш). Өйткені, оқу мәтіндері – оқушылардың ойлауын тәрбиелейтін тәсіл ретінде қабылданған. Алайда, бұл тезисті жоққа шығармай, меңгерудің берілген көрсеткіштерін пайдалана беруге болады. Тек олардың қолданыс нысаны өзгереді, ал объект ретінде арнайы құрылған мәтіндер (*мысалы,* өткен оқу мәтіндерінің жаңа жолдары немесе өзге кітаптардың мәтіндері) қолданылады.

Бірқатар жұмытар ғылымның әдістемелік мәселелерін оқытудың соңында енгізу тиімсіз екенін көрсетті. Әдістемелік білім оқу пәнін меңгеруге әлсіз ықпал етті: оқушылар өте енжар, жалпыланған білімді қабылдауға психологиялық тұрғыда дайын емес болды.

**2. Білім түрлері және оларды сипаттаудың сызбалары**

**2.1. Білім түрлері**

Біз білім түрлері деп оқыту үдесінде оқу материалын түсіндіру мен дискретті меңгеру нысаны ретінде көрінетін оқу материалының нысандарын ажыратамыз. Ең алдымен мұндай нысандар – теория мен оның элементтері (ұғым, заң, ғылыми факт). Білімді жүйелі меңгеруде теорияның әрбір элементін жеке ұғына білу маңызды. Жоғарыда айтылғандай, теорияның әрбір элементінің өзіндік мазмұны бар. Білімнің кейбір элементтері (тәжірибе туралы білім) теорияға шартты түрде енеді, ал өзгелері (ғылым заңдарын техника мен технологияға пайдалану) – тіптен енбейді. Дегенмен оқыту үдерісінде бұл элементтер оқушыларға меңгеру нысаны ретінде көрініс береді. Сондықтан, білім түрлері ретінде теория мен оның элементтері (ғылыми ұғым, заң туралы білім, ғылыми дерек) және тәжірибе туралы білім мен қосалқы білім алынды.

**2.2. Білім түрлерін сипаттаудың сызбалары**

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

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

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

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

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

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

Құрылған сызбаны оқушылардың түсіндіру логикасын талдау үшін пайдаланамыз.

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

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

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

2) теорияны зерттеу пәні;

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

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

5) теорияның салдары, оларды тексеру;

6) теорияны қолдану шекарасы.

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

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

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

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

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

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

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

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

**Ғылыми ұғым.**Теорияның элементтерінің бірі – ғылыми ұғым. Оқушыларға әдетте сандық ұғымды сипаттау қиынға соғады. Сондықтан осы жағдай ескеріліп, сандық ұғымды сипаттаудың мынадай сызбасы құрылды: ұғымның анықтамасы; ұғымның символдық жазуы; анықтама формуласын талдау; анықтаманы қолдану шекарасы; өлшеу бірліктері;

Өлшеу бірліктері туралы пункт жеке ажыратылған. Өйткені оны түсіндіру үшін жеткілікті түрде ақпарат қажет. Енді сандық ұғымдарды сипаттау сызбасын оқушының «механикалық жұмыс» ұғымын сипаттау жоспарымен салыстырайық.

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

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

**Қолданбалы білім.** Қолданбалы білім – бұл ғылымның техникамен және технологиямен байланысын жүзеге асыратын білім (оған мыналар жатады: трансформатор, радиоқабылдағыш құрылғысы туралы білім).

Қосалқы білімді сипаттау сызбасы*;*нысанның қызметтік анықтамасы; нысанның жұмысы негізделген заң; құрылғы сызбасы;жұмыс үдерісі; нысаедарды қолдану;

Әдетте оқушылар бірінші элементті (нысан анықтамасын) тастап кетеді. Олар бірден құрылғы сызбасын сипаттаудан бастайды: нысанның жұмысы негізделетін заң айтылмайды, ал жұмыс үдерісі туралы бірауыз сөз айтады.

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

Айтылған мәселелерді қысқаша қорытындылайтын болсақ, онда төмендегі сызбаны назарға алған жөн.

**Әдіснамалық білімнің негізгі түрлерінің элементтерін сипаттаудың сызбалары.**

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

***Юрий Константинович Бабанский***

***(1927-1987)***

*Көрнекті педагог, КСРО Педагогика ғалымдары академияның толық мүшесі (1974), педагогика ғылымдарының докторы (1974) Юрий Константинович Бабанский Ростов облысының Бірінші май селосында дүниеге келген.*

*Ростов педагогикалық институтының физика-математика факультетін (1974) бітіргеннен кейін сол жерде педагогика, физиканы оқыту әдістемесінен дәріс берді (1958-59 жылдары проректор). 1973 – 77 жылдары КОСРО педагогика ғылымдары академиясының жанындағы педагогикалық пәндер оқытушыларының мамандығын арттыру институтының ректоры қызметін атқарды. 1976 жылдан сол академияның педагогиканың теориясы мен тарихы бөлімінің академик-хатшысы, 1979 жылдан вице-президенті болып істеді. Оқытудың ғылыми негізделген оқтайландыру теориясы жасады. Ол теория бойынша оқушылардың білім алуы мен тәрбиесінің міндеттерін табысты шешу үшін оқытуды оқтайландыру қажет екені дәлелденді. Бұл теорияны тактикалық және стратегиялық міндеттерді шешуге пайдалануға болады деп есептеді. Оңтайландыруды қолданудың әдістемелік негіздерін педагогикалық еңбекті ғылыми ұйымдастырудың жалпы теориясының бір қыры ретінде санады. Оқушылардың сәтсіздігінің себептерін жан-жақты зерделенуге негізделген олардың үлгермеушілігі мен екінші оқу жылына қалдырылмауының тиімді формалары мен әдістерін таңдау жөнінде нақты ұсыныстар берді. Ю.К.Бабанскийдің редакциясымен педагогикалық институттарға арналған «Педагогика» (1983; 1984, Г.Нойнермен бірге) оқу құралы жарық көрді.*

*Шығармалары: Оптимизация процесса обучения. Общедидактический аспект. М., 1977, Оптимизация пед. Процесса. (В вопросах и ответах). К., 19842 (Соавт); Методы обучения в советской общеобразовательной школе. М., 1983, Избр.пед.труды. М., 1989.*

* + 1. **Бабанский Ю.К. Таңдамалы педагогикалық еңбектері**

Педагогика

IV тарау

Педагогикалық үдеріс

1. Педагогикалық үдерістің негізгі кезеңдерінің сипаттамасы.

**Педагогикалық үдерісті оңтайландырудың заңдылықтары, ұстанымдары мен тәсілдері**

Педагогтар әрқашан оқытудың ең күшті нұсқаларын табуды мақсат етті, бірақ оңтайлы педагогикалық шешімдердің теориялық дәлелденулердің таңдауы тек қана 60 –жылдадардың аяғында арнайы жасақталды, себебі осы мезгілде шынайы ғылыми алғышарттар, сонымен қатар мұғалімдердің практикалық қызметіне қажетті жағдайлар туындады. Бұған адамдар әрекетін басқару теориясының дамуы септігін тигізді, сонымен қатар психологиялық оңтайлы шешімдер қабылдаудың психологиялық негіздерінің жасалуы, педагогикадағы оқытудың әртүрлі әдістерінің салыстырмалытиімділігінің зерттелуі, оқытудың үйлесімді тәсілдерінің, әдістерінің, формаларының ұтымды іздестірілуі де әсер етті.

Оқыту үдерісінің негізгі зандылықтарын қарастырайық:

1. **Оқыту заңды түрде қоғамның қажеттілігіне, әлеуметтік түрдегі тұлғаның жан-жақты дамуы мен оқушылардың шынайы оқу мүмкіндіктеріне тәуелді.** Бұл заңдылық үдеріске толықтай, оқыту әдістері мен қажеттіліктеріне, оқу үдерісінің ұйымдастырушылық формаларына қатысты болады. Былайша айтқанда, техника мен ғылымның өнеркәсіптің, мәдениеттің, әлеуметтік қарым-қатынастың, қоғамның қажеттілігінің өсуіне байланысты оқу жоспарлары, бағдарламалар, оқулықтар әр түрлі білім беру ұйымдарының оқытудың әдістері мен құралдары өзгеріп отырады. Оқыту компоненттері мен міндеттері оқушылардың жұмыс жасай алу қабілеттілігі мен өсудің өзгеруіне сай өзгеріп отырады.
2. **Оқыту, коммунистік тәрбие және жалпы даму үдерістері және заңды түрде тұтас педагогикалық үдеріске тікелей байланысты.**

Осыдан оқыту әрқашан белгілібір түрде тәрбиелеп, дамытады, ал тәрбие мен оқу жаңа оқытудың тиімділігіне әсерін тигізеді. Заңды байланысты ескеріп білім мен біліктілікті қана үйретіп қана қоймай, оқушылардың дамуы мен тәрбиесіне ықпал тигізу үшін мазмұнды оқыту формалары мен әдістерін жобалау керек.

3.**Сабақ беру үдерісі мен үйрету заңды түрде оқытудың тұтас үдерісіне байланысты.**

Сабақ беру мен үйретудің бірлігі кеңес мектебіндегі оқу үдерісін айқындайды, мұнда педагогикалық жетекшілік пен оқушылардың белсенділігі диалектикалық түрде қисынын табады. Бұл байланыс сабақ беру мен оқушылардың оқу танымдық жұмыстары тығыз болмаған жағдайда өте қажет және пайдалы.

**4. Оқытудың мазмұны заңды түрде оның мақсаты мен міндеттеріне, сондай-ақ сәйкес жастағы оқушылардың шынайы мүмкіндігіне тәуелді.**

Бұл заңдылық қажеттілігіне сай ауқымды қоғамдық жоспардың, өнеркәсіптің, ғылымның, мәдиениеттің, әлеуметтік қатынастардың даму деңгейімен сәйкес оқыту жоспарлары және барлық жастағы мектеп оқушыларына арналған топтық бағдарламарды жасатуға әкелген.

Бұл заңдылық арнайы сыныптарға арналған сабақтарды жоспарлау барысында ескеріледі. Сабақ мазмұны білім берудің міндеттері мен мектеп оқушылардың дамуына, тәрбиесіне сәйкес келуін ескеру керек және сыныптағы оқушылардың шынайы оқу мүмкіндігінің бірте бірте өсуін ескеру қажет.

5. **Оқушылардың оқыту жүйесіндегі белсенділігі заңды түрде оқушылардың таным дүниесінің ырғақтары мен мұғалімнің оқытудың ынталандыру әдістерін қолдануына байланысты**. Оқытуды ынталандырудың себептерінсіз оқушылардың оқу-танымдық белсенділігін және білім берудің міндеттерін шешу, оқушыларды тәрбиелеу мен қалыптастыру мүмкін емес. Сол себепті де оқыту үдерісіне арнайы оқуға ынталандыру әдістерін үнемі қолдану қажет. Сондай-ақ танымдық оқу әрекетіне қызықтырудың басқа да тәсілдерін қолдану қажет.

1. **Оқу-танымдық әрекетті, бақылау мен өзін-өзі бақылауды ұйымдастырудың әдістері мен құралдарын ұйымдастыру, заңды түрде оқушылардың шынайы оқу мүмкіндігі мен оқыту мазмұнының тәуелді.**

К. Маркс «Капитал» атты туындысында адамның әрекет ету әдісі мен сипатын *мақсат заң ретінде анықтайтынын* сенімді түрде басып айтқан болатын. Сондықтан да оқытудың әдістері мен құралдары оқытудың мақсатымен анықталады. Оқытудың әдістері мен құралдарының алға басуы сәйкес жастағылар алдына *мейлінше жоғары міндеттерді қоюға мүмкіндік тудырады.*. Бұл заңдылық оқытудың әдістерін таңдауда тек міндеттерді ескеруді ғана емес, оқу материалының мазмұнының және оқушының жас ерекшілігі мен оқушылардың дайындық деңгейін ескеруді талап етеді.

1. **Оқытуды ұйымдастырудың формалары заңды түрде оқытудың әдістері мен мазмұны, міндеттеріне тәуелді.**Бұл заңдылықты есепке алу мұғалімдерге оқу- танымдық әрекетті ұйымдастырудың топтық, жекелік және жалпы сыныптық тиімді үйлесімін таңдауға мүмкіндік береді.
2. **Оқыту үдерісінің тиімділігі заңды түрде оның сол үдерісте қолданылатын жағдайларына тәуелді.** Мектепте оқыту үдерісінің компоненттеріне кірмесе де оқу-материалдық, моральдық-психологиялық, гигиеналық шарттар оқушылардың еңбек әрекетіне қажетті болып табылады. Осыған байланысты мектепте сәйкесті түрде оқу-материалдық, гигиеналық, моральдық-психологиялық, эстетикалық шарттар сабақтың уақытында жүруіне керек. Оқытудың мейлінше жай немесе тым жылдам жүрісінен оқушының оқуға қызығушылығы төмендейді. Бұл жерден оқытудың тиімді жүрісін және оқудың уақытын дұрыс қою шарттарын қабылдау керек. Бұл заңдылықты бағаламау немесе жоғарыда аталған заңдылықтарды бағаламау оқытудың тиімділігін төмендетеді.
3. **Оқыту үдерісінің оңтайлы ұйымдастырылуы бөлінген уақытта заңды түрде оқытудың қажетті және түпкілікті нәтижелерін қамтамасыз етеді.** Бұл заңдылықта оқыту үдерісінің заңдылықтары бір жүйеге біріктіріледі, оқытуды оңтайлы ұйымдастыру оқытудың компоненттері мен шарттарының барлық заңдылықтарын бір арнаға кешенді қолдануда тоғысуы керек. Егер педагог оқытудың міндеттерін, мазмұнын қозғаушы күштері мен ұйымдастырушылық әдістерін, оқыту формасы мен тәсілдерін дұрыс таңдап, барлық шарттарды орындаса, онда оқушы дәл уақытындағы мүмкіндіктерді пайдаланып өте жақсы нәтиже көрсетеді. Осы кезде мұғалімнің еңбегі жеңілдейді. Бұл заңдылық ғылыми зерттеулермен және мұғалімдердің көп жылғы еңбек өтілімімен дәлелденген.

Сонымен біз барлық оқыту үдерісіне қатысты толықтай дидактикалық заңдылықтарды айқындап өттік. Бұл заңдылықтардың барлық жердегі түрлітиптегі мектеп сыныптарына қатысты заңды екенін ескердік. Бұл заңдылықтардың тығыз байланысы ұйымдастырылған оқытудың барлық шарттарында барлық уақытта қолданылуы арқылы дәлелденді. Қажеттілік пен нақтылық бұл заңдылықтардың тиімді оқытуды ұйымдастырудан пайда болды. Аталған заңдылықтардың тек қана оқыту үдерісінің компоненнтерінің бірлігін ғана емес, сонымен қатар олардың қарама қайшылығын да көрсетеді.

Қарастырылған заңдылықтардан кеңес дидактикасының маңызды ұстанымдары туындайды.

Осылайша, адамдар туралы барлық ғылымдар мен адамдардың оқу- таным қызметінің жетістіктері дидактикалық негіздердің толығуына әсерін тигізеді.

Дидактикалық заңдылықтар мен ұстанымдар педагогтарға оқытудың ғылыми дәлелденуін береді

***Антонина Васильевна Усова***

*Көрнекті ғалым, РБА академигі, педагогика ғылымдарының докторы Башкирияның Новбелокатай ауданының Корлыхалова селосында дүниеге келген. Казан университетінің физика-математика факультетін бітірген.*

*1951 жылдан А.В.Усова Челябинск мемлекеттік пединститутында физиканы оқыту әдістемесі кафедрасын басқарды. Оның ғылыми қызығушылығы жан-жақты. А.В.Усова алғаш рет өзіндік жұмысты құрудың жалпы дидактикалық ұсатнымдарын жасады. Сондай-ақ жалпылама танымдық біліктілікті қалыптастырудың әдістемесін ұсынды.*

*А.В.Усова «Психолого – дидактическии основы формирования у учащихся научных понятий», «Учебные конференции и семинары по физике в средней школе, «Воспитание учащихся в процессе обучения физике в средней школе», «формирования у учащихся учебных умений впроцессе, обучения» атты еңбектері ғылыми педагогикалық қоғамдастыққа танымал. А.В.Усованың ғылыми – педагогикалық және қоғамдық жұмысы жоғары бағаланып, Ленин орденімен марапатталды.*

**3.1.8 Усова А.В. Оқыту үдерісінде оқушыларда ғылыми ұғымдардың қалыптасуы**

**Ұғымдар арасындағы байланыстар мен қатынастар**

Қоршаған ортаның барлық құбылыстары мен заттары байланысты және бірімен-бірі шынайы үйлесімде болады. Адам санасындағы заттар мен құбылыстардың байланысы – бұл ұғымдар арасындағы байланыстар мен қатынастар. Бұлар К.Д. Ушинский айтқандай, олар бір-бірімен көп жағынан байланысты. Ұғымдардың байланысы туралы В.И. Ленин де айтқан. Ол «Философиялық дәптерінде» былай дейді: «Әрбір ұғым белгілі бір қатынаста болады».

Ұғымдар арасындағы қатынастар бар, ең алдымен олардың қатынасы мазмұны мен көлемі жағынан болады. Осындай сипаттамаларды ескеріп, ұғымдарды түбірлік және түрлік деп ажыратады. Әрбір заттың жалпы, спецификалық белгілері болады. Заттар класының жалпы белгілерін бейнелейтін ұғымдарды түбірлік деп атайды. Ал түбірлік ұғымның жалпы белгілерін *түбірлік белгілер* деп атайды. Түбірлік белгілер шындық құбылысын, заттар мазмұнындағы жалпыны анықтайды.

Түбірлік ұғымның көлеміне енетін, жеке құбылыстардың қасиетін бейнелейтін ұғымдар *түрлік* деп аталады. Түрлік ұғымдардың мазмұны заттар тобына тән ерекше қасиеттерді бейнелейді: олар түрлік белгілермен беріледі. Бір түрдің екінші түрден айрықшаланатын белгісін – *түрлік ерекшеліктің белгісі* деп атайды.

Екі ұғымның көлемі бойынша қатынасты (түр мен түбірдің қатынасы) дөңгелек түрінде (Эйлер дөңгелегі) бейнелеу қабылданған, (3-сурет).

*Түбірлік ұғымдар*

*Түрлік ұғымдар*

*3-сурет.* Ұғымдар арасындағы түбірлік – түрлік қатынасты Эйлер дөңгелегімен бейнелеу. Бұл суреттен көргеніміздей, түрлік ұғымның көлемі – бұл түбірлік ұғым көлемінің бір бөлігі. ал 4-суретте «Қозғалтқыш» ұғымының қозғалтқыш түрлерімен арақатынасы көрсетіледі. 4.б.-суретте «Табиғи ғылым» түбірлік ұғымы «Физика», «Химия», «Биология» ұғымдарымен арақатынасы бейнеленген.

*4-сурет.* Бағынышты (ортақ түбірлік ұғымдарға) түрлік ұғымдардың мысалдары

*Түбірлік ұғым*

*а) Түрлік ұғымдар*

Түбірлік ұғымның бөлігін құрайтын түрлік ұғымдарды *бағынышты* деп атайды. Бұған мысал ретінде 4.а.-суретті алуға болады. Мұнда қозғалтқыш түрлері (механикалық, жылулық, электрлік) жалпы түбірлік «Қозғалтқыш» ұғымына бағынышты.

Оқыту процесінде түбірлік пен түрлік ұғымдардың қатынасын тікбұрыш пен шеңбер түрінде бейнелейді (5-сурет).

*5-сурет.* Ұғымдар арасындағы түбірлік – түрлік қатынастарды схемалық бейнелеу мысалдары.

|  |
| --- |
| *Заттың құрылымдық формалары* |

|  |
| --- |
| *Қозғалтқыш* |

а)

б)

Бағыну қатынасы бойынша ұғымдар бір-біріне көлемі, мазмұны жағынан бағынады. Көлемі бойынша бағыну жоғарыда қарастырылған. Бұл қатынас мазмұны бойынша түбірлік белгі негізінде анықталады. Бұл – біртұтас ажыратылмайтын үдерісс.

Бағыну қатынасы – бұл ұғымдар арасындағы қатынастың маңызды түрі. Түрлік ұғымды түбірлікке бағындырмай, бірде-бір анықтама беру мүмкін емес. Анықтама беру – бұл берілген түрдің жақын түбірлік ұғымын табу деген сөз. *Мысалы:* «Күшті өлшейтін прибор – динамометр». Мұндағы жақын түбірлік ұғым – «прибор», түрлік айырмашылық – «күшті өлшеу».

Бағыну қатынасында болатын ұғымдарды басшылыққа алғанда қателіктер жиі болады. Мұндай қателікті жібермеу үшін, келесі ережелерді білу қажет:

1. Бағынышты ұғым – бұл түрлік ұғым, ал бағынатын ұғым – бұл түбірлік ұғым.

2. Бағындыратын ұғымға тән нәрсе – бағынышты ұғымға да тән. *Мысалы:* «ағаш» ұғымына тән нәрсе (бағындыратын ұғым) «қылқанды ағаш» (бағынышты ұғым) ұғымына да тән. Алайда қылқанды ағашқа тән нәрсе барлық ағашқа тән емес. Ағаштың бұл түрін жапырақтыдан айрықшалайтын қасиет түбірлік «ағаш» ұғымының мазмұнына кірмейді (бұл түрлік белгі).

***Ұғым көлемін бөлу*** *(латынша: devisio).* Белгілі түбірлік ұғымға, әдетте, бірнеше түрлік ұғым сәйкес келеді. *Мысалы,* «элементарлық бөлшектер» ұғымына сәйкес келеді: электрон, нейтрон, фотон, позитрон, протон, т.б., «жапырақты ағаштар» - қайың, үйеңкі, т.б; «ғаламшар» ұғымына – Жер, Марс, Юпитер, т.б.

Түбірлік ұғымның көлемі ашылатын ойлау операциясында оның түрлері анықталады. Логикада ол ұғым *Көлемін бөлу* деп аталады. Көлемі бөлінетін ұғым *бөлінгіш* деп аталады, ал бөліну нәтижесінде алынған ұғымдар – *бөліну мүшесі* деп аталады.

Ұғымдар көлемін бөлу ерікті түрде болмайды. Ол түбірлік және түрлік ұғымға тән қандай да бір белгінің негізінде жүзеге асады. Бөліну жүргізілетін белгі – *бөлу негізі* деп аталады (pricipium). Ұғымдар көлемін бөлуді нақты белгілер негізінде орындау керек. Негіздерге қарай бөлу әртүрлі түрге ажыратылады:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| ***Бөлінетін ұғым*** | ***Бөліну мүшесі*** | ***Бөліну негізі*** |
| *«Үй»* | *«Тасты»*  *«Ағашты»* | *Материал*  *Шпаты* |
| *«Үй»* | *«Бірқатарлы»*  *«Екіқатарлы»* | *Қатар*  *Саны* |
| *«Қозғалтқыш»* | *«Механикалық»*  *«Жылулық»*  *«Электрлік»* | *Механикалық энергияға айналатын энергия түрі* |
| *«Жылулық қозғалтқыш»* | *«Поршендік»*  *«Турбиналық»*  *«Реактивті»* | *Әрекет принципі* |

Ұғымдарды бөлу операциясын балалар 1-сынаптан бастап орындайды. *Мысалы,* олар мынадай ұғымдарды бөледі:

«Оқу құралдары»: кітап, дәптер, қарындаш; «Киім»: пальто, көйлек, жейде; «Балық»: шортан, көксерке, т.б.; «Ағаш»: үйеңкі, қайың, шырша;

Мұндай логикалық операциялар бастауыш сыныпта әрбір сабақта жүргізіледі. Ал орта мектепте күрделі ұғымдарды бөлу орындалады. *Мысалы:*

«Металдар» - күкірт, кремний, фосфор, т.б.;

«Өндірістік қатынастар» - құл иеленушілер, феодалдық-капиталистік, социалистік;

Бөлу операциясын жүзеге асырғанда келесі ережелерді ескеру керек:

1. Бөлу мүшелері (түрлік ұғымдар) бірін-бірі жоққа шығару керек, әрбір пән тек бір түрлік ұғымның көлеміне кіреді.

2. Бөлу кезінде бөлудің бір ғана негізін қолдану қажет. Мысалы, «жұмысшы» түбірлік ұғымы «кәсіп» негізіне қарай келесі түрлерге бөлінеді: «дәнекерлеуші», «ұста», т.б., ал «білім» белгісі бойынша – «10 класты бітірген», «8 класты бітірген», т.б. Кез келген ұғымды түрлі негіз бойынша бөлуге болады. «Сан» ұғымын түрлі белгі бойынша бөлу мысалдары:

1). Оң және теріс;

2). Бүтін және бөлшек;

3). Қарапайым және құрамды;

4). Атаулы және атаусыз;

5). Жұп және тақ;

6). Рационалды және иррационалды;

7). Жалған және шынайы;

Оқу тәжірибесінде бөлуді бірнеше негіздермен жүргізу орын алады. *Мысалы,* оқушылар (кейде мұғалімдер) қозғалыс түрін былай атайды: тік қозғалыс, еркін қозғалыс, тік сызықты, қисық сызықты; ал геометрия сабағында үшбұрыштарды бір қатарға орналастырып атайды: теңбүйірлі, тікбұрышты, ұқсас бұрыш.

3. Бөлу мүшелері (түрлік ұғымдар) берілген түбірліктің жақын түрлік ұғымы болуы керек, яғни түбірден жақын түрге өту қажет. *Мысалы,* жапырақты ағашқа қайың, үйеңкі, т.б. жатады. Бірақ орман – жапырақты, аралас, қайың, үйеңкі болады деу қате. Мұндай типтегі бөлу де қате: «Жануарлар – ит, мысық, түйе, піл, бегомот» (барлығын атау мүмкін емес). Ең дұрысы: «Жануарлар – жабайы және үй жануары». Бұл ереженің бұзылуы *бөлудегі толқу* деп аталады. Оған мысал: «Аспан денелері – жұлдыз, ғаламшар, Жер». «Аспан денесі» «Жер» ұғымына жақын түбір емес. «Жер» ұғымына жақын түбір – бұл «Ғаламшар». Берілген ұғымдар көлемінің қатынасын схемамен көрсетуге болады (6-сурет):

*6-сурет.* Ұғымдарды бөлудегі толқу мысалы.

4. Бөлу өлшемді болу керек, түрлік ұғымның көлем суммасы бөлінетін түбірлік ұғымның көлеміне тең болуы керек. Бұл ереже бұзылса, екі қателік жіберіледі. Ұғымның көлемін ықшам бөлу және ауқымды бөлу қателігі

а) ұғым көлемін ықшам бөлу оның мәні: түбірлік ұғымды бөлуде оның көлеміне кіретін барлық түрлер аталмайды. *Мысалы,* элементар бөлшектердің сипаттамасын атағанда, тек заряд пен спин сөз болады.

б) ұғым көлемін ауқымды бөлу, оның мәні: бөлінетін ұғымның көлеміне кірмейтін түрлер енгізіледі, түрлік ұғым көлемінің суммасы түбірлік ұғым көлемінен көп. *Мысалы,* механикадағы СИ жүйесінің физикалық өлшемдерін өлшеу бірліктерін оқушы келесідей атады: метр, килограмм, ампер, ньютон, джоуль, секунд. Бірақ ампер, ньютон және джоуль көрсетілген ұғымның көлеміне кірмейді. Ампер – механикадағы емес, СИ жүйесіндегі өлшеудің негізгі бірліктері, ал джоуль мен ньютон - өндірістік бірліктер.

Салыстыру операциясында барлық ұғымдар салыстырылатын және салыстырылмайтын болып бөлінеді. *Салыстырмалы* дегеніміз – қандай да бір ортақ белгісі бар ұғымдар. *Мысалы,* «атом», «молекула» – бұл «заттың құрылымдық формалары». *Салыстырылмайтын* дегеніміз – көлемі, мазмұны жағынан да салыстыруға келмейтін ұғымдар. *Мысалы:* «үстел», «түйе», «бұлбұл», «карандаш».

Қатынас сипаты бойынша салыстырмалы ұғымдар екі топқа бөлінеді: үйлесімді және үйлесімсіз.

*Үйлесімді* дегеніміз – ортақ түбірлік ұғымы (түбірлік белгі) бар ұғымдар. *Мысалы:* «Социалистік мемлекет» - «СССР» (7.а.-сурет) немесе толықтай «Ұлы орыс өзені», «Еділ» (7.б.-сурет).

а) б)

*7-сурет.* Үйлесімді ұғымдар көлемі.

Үйлесімді ұғымдар 3 түрге бөлінеді: тең мәнді, бағынышты, қиылысатын (8-сурет).

|  |
| --- |
| *Үйлесімді ұғымдар* |

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| *Тең мәнді* |  | *Қиылысатын* |  | *Бағынышты* |

*8-сурет.* Үйлесімді ұғымның түрлері.

*Тең мәнді ұғымдар* – бұл берілген заттың түрлі тұсын сипаттайтын, тірлік белгісі бойынша ерекшеленетін үйлесімді ұғымдар (7.б.-сурет). Қиылысатын ұғымдар дегеніміз – ортақ түбірі бар, заттар мен құбылыстардың жалпы тұсын жеке және спецификалық бейнелейтін түрлік ұғымдар. *Мысалы:* «оқушы», «спортшы», «инженер», «өнер тапқыш». Мұндағы түбірлік ұғым – «адам» (9-сурет).

*9-сурет.* Қиылысатын ұғымдар.

*Үйлесімсіз ұғымдар* дегеніміз – бір-бірінен түрлік белгілерді жоққа шығаратын, ортақ жақын түбірлік ұғымы бар ұғымдар. *Мысалы:* «батыл» - «қорқақ», «ақ» - «қара», т.б. үйлесімді ұғымдар көлеміне жалпы элементтер кірмейді. Үйлесімді және үйлесімсіз ұғымдарға ортақ нәрсе – олардың ортақ жақын түбірлік ұғымдары (салыстырмалы) болады.

Бағынышты ұғымдар өздеріне ортақ түрлерді бейнелейді. Мазмұны жағынан олардың ортақ белгілері болады. *Мысалы,* рефрактор мен рефлектор – бұл аспан денелерін бақылауға арналған оптикалық құралдар. Алайда, оларды ажыратуға болатын белгілер бар, рефрактор – бұл телескоп, оның объективі жарық түсіретін линзалар, ал рефлектор – айналы объективі бар телескоп. Бағынышты ұғымдар арасындағы қатынасты Эйлер дөңгелегімен (4-сурет) көрсетуге болады (немесе 5,10-суреттер). Егер де бағынышты ұғымдар үйлесімсіз болса, онда олар ұғымдарды бөлудің барлық ережелеріне қатаң бағынады. Сондықтан олар қиылыспайды (10.а.-сурет).

|  |
| --- |
| *Қозғалтқыш* |

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| *Поршендік* |  | *Турбиндік* |  | *Реактивті* |

а)

|  |
| --- |
| *Жазушы* |

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| *Ақын* |  | *Романшы* |  | *Сыншы* |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| *Публицист* |  | *Драматург* |

б)

*10-сурет.* Бағынышты ұғымдар.

Бірақ бағынышты ұғымдар үйлесімді болуы мүмкін. Бұл жағдайда жалпы түбірге бағынышты түрлік ұғымдар қиылысуы мүмкін. Бұл жағдайда жалпы түбірге бағынышты түрлік ұғымдар қиылысуы мүмкін. Бұл жағдай 10.б.-суретте берілген. Оқыту процесінде ұғымдарды қателік жібермей орналастыра білу керек. Ол үшін төмендегі ережелерді басшылыққа алған жөн:

1. Бағынышты ұғымдар ортақ бір түбірдің жақын түрі болу керек.

2. Жақын ортақ түбірі бар бағынышты ұғымдарды бір қатарға орналастыру. Оқушылар мынадай қателік жібереді:геометриялық фигуралар деп – үшбұрышты, параллелограмды, ромбты, т.б. атайды. Мұндағы қателік, ромб – геометриялық фигураның емес, параллелограмның жақын түрі. Түрлік белгілері мазмұнындағы айырмашылықты шарттайтын үйлесімсіз ұғымдарды *контрарлық* деп атайды. Егер де түбірлікұғымдарды белгілі негіз бойынша түрлерге бөліп орналастырса, онда бағынышты ұғымдардың қатары құрылады. Мысалы:

1). Ақ, аппақ, ашық-сұр, сұр, қою сұр, т.б. Контрарлық ұғымдар көлемінің арақатынасын 11-суреттен көруге болады.

*11-сурет.* Контрарлы ұғымдар.

Қарсы екі ұғымның мазмұны белгілі, оң, сенімді сипатты. Бұл ұғымдар бір-бірінсіз болмайды. *Мысалы,* жоғарысыз – төмен, ақ болмаса, қара болмайды. Қарама-қарсы ұғымды білдіретін сөздер *антоним* деп аталады.

***Қарсы айтылатын ұғымдар*** (контрадикторлық). Үйлесімсіз бағынышты екі ұғым *қарсы айтылатын ұғымдар* деп аталады. Олардың түрлік белгілері қарама-қарсы сипатта болады. Бір ұғымның белгісі келесі ұғымды толықтай жоққа шығарады, *мысалы,* «ақ» – «ақ емес», «жоғары» – «жоғары емес». Бұлардың контрарлық ұғымдардан айырмашылығы – олардың көлемінің суммасы түбірлік ұғымның көлеміне тең болады. Егерде контрарлы ұғымның екеуі де оң болса, онда қарсы айтылатын ұғым да – бірі оң, екіншісі теріс болады (12-сурет).

а) б) в)

*12-сурет.* Қарсы айтылатын (контрадикторлық) ұғымдар.

Жоғарыда қарастырылған ұғымдардың түрлерін схема түрінде көрсетуге болады (13-сурет).

|  |
| --- |
| *Байланыс пен қатынас бойынша ұғым түрлері* |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| *Салыстырмалы* |  | *Салыстырылмайтын* |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| *Үйлесімді* |  | *Үйлесімсіз* |

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| *Тең мәнді* |  | *Қарама-қарсы* |  | *Қарсы айтылатын* |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| *Қиылысатын* |  | *Бағынышты* |

*13-сурет.* Ұғымдар арасындағы қатынас түрі (мазмұны мен көлемі бойынша).

**§3. Ұғымдар анықтамасы**

*Ұғымдар анықтамасы* дегеніміз – *(лат. defiaitio)* логикалық операция, бұл процесс кезінде ұғымның мазмұны анықталып, айрықша белгілер көрсетіледі. Ұғымды анықтау, яғни, анықталатын заттың басты қасиеттерін қысқаша формада көрсету деген сөз. Ұғымдарды дәл анықтау, олардың ережелерін білу – ғылым мен практиканың барлық саласында үлкен мәнге ие. Ерте заманнан бері көптеген философтар осы мәселемен айналысты: Демокрит (б.э.д. 460-370 ж.ж.) «Логика туралы» трактаты, Сократ (б.э.д. 469-399 ж.ж.), Платон (б.э.д. 428-347 ж.ж.), Аристотель (б.э.д. 384-322 ж.ж.), Т.Гоббс (1588-1679 ж.ж.), т.б.

Ұғымдарды анықтауға К. Маркс, Ф. Энгельс, В.И. Ленин де атсалысты. «Ұғымды анықтау заттың белгілерін атау деген сөз емес. Ұғымды анықтау дегеніміз – оны дамыту, түйін сызығына ұғымдық алмасуларды енгізу, теориялық құрылымды анықтау» – дейді В.И. Ленин.

***Ұғымды анықтау тәсілдері.*** Логика шынайы белгілерді ашуға мүмкіндік беретін ұғымдарды анықтаудың тәсілдерін көрсетеді. Ұғымды анықтаудың бірнеше тәсілі бар: жақын түбірі мен түрлік айырмашылығы бойынша анықтау, генетикалық анықтау – заттың құрылу тәсілін көрсету арқылы анықтау. Сонымен қатар номиналды анықтауды (берілген ұғымды білдіретін сөздің, терминнің немесе атаудың мәнін түсіндіру) ажыратады. Анықтаудың алғашқы басты тәсілі түбірді көрсетуден басталады. Мұнда түр ретінде анықталатын ұғым кіреді (genus proximum). Ұғымды анықтаудың бастауы – бұл ауқымды ұғымды табу. Екінші кезең – анықталатын ұғымның түрлік айырмашылығын (differentia specifica) көрсету. Әрбір түбірге көптеген түр кіреді. Ұғымды дәл анықтау үшін, берілген түрдің мазмұнын табу керек.

Ұғымды жақын түбірі және түрлік айырмашылығы арқылы анықтау тәсілін алғаш рет Аристотель енгізді. Ол дәстүрлі логикамен кабылданған анықтаудың ережелерін де қалыптастырды. Мысалы, К. Маркс өзінің «Капитал» деген жұмысында еңбектің тәсілдерін анықтайды: «Еңбек тәсілі дегеніміз – бұл заттар кешені. Адам оның көмегімен әсер ете алады».

Жоғарыда біз қозғалтқыштың классификациялық схемасын қарастырған болатынбыз (5.а.-сурет). Қозғалтқыштың әрбір түрін анықтағанда оның белгілері көрсетіледі. Осылайша, көрсетілген қозғалтқыштың барлық түрлерінің жақын түбірлік ұғымы – бұл «қозғалтқыш», ал түрлік айырмашылығы жоғарыда айтылған болатын.

***Анықтаудың құрылымы.*** Түрлік айырмашылық екі бөліктен тұрады: анықталатын ұғым және анықтайтын ұғым. *Анықталатын ұғым* – бұл шынайы белгілері ізделінетін ұғымдар, ал *анықтайтын ұғым* – түбірлік және түрлік белгілерді бейнелейтін ұғымдар. Түбірлік ұғым – бұл жалпылама ұғым, оның көлеміне анықталатын ұғым кіреді. *Мысалы,* «Электрлік қозғалтқыш» ұғымын анықтау келесідей болады: «Электрлік қозғалтқыш» дегеніміз – электрлік энергияны механикалық (түрлік айырмашылық) энергияға айналдыратын қозғалтқыш (жақын түбірі). Мұнда бірінші орында – анықталатын ұғым, «электрлік қозғалтқыш», екіншісі – бағынышты (түбірлік) ұғым «қозғалтқыш», үшіншісі – түрлік айырмашылық «электрлік энергияны механикалыққа айналдыратын».

Барлық қажетті белгілері көрсетілген анықтама *«толық анықтама»* деп аталады. Егер де анықтамада барлық қажетті белгілер көрсетілмесе, ол *толымсыз* деп аталады.

***Ұғымдарды анықтау ережесі.*** Логика қойған бірқатар талаптар ұғымды анықтауды қанағаттандыруы керек. Бұл талаптар – *анықтау ережелері* деп аталады. Ондай ереже бесеу. Ереженің біреуі бұзылса, ұғымды анықтауда қателік кетеді, яғни ұғымның мазмұны дұрыс ашылмайды. Осы ережелерді қарастырайық:

1. Анықтама өлшемді болуы керек, анықталатын ұғымның көлемі бірдей болуы қажет. Жоғарыда келтірілген электрлік қозғалтқыш анықтамасы осы талапты қанағаттандырады. Бұл ереженің бұзылуына мысал қарастырайық: «ұшақ – бұл машина» немесе «қозғалтқыш – бұл машина», т.б.

2. Түбірлік белгі жақын жоғары ұғымды көрсетуі керек. Осы ережеге сәйкес, ұғымды анықтағанда алшақ түбірді алуға болмайды. Ереженің бұзылғандығын көрсететін мысал: «Бу турбинасы бу энергиясын механикалыққа айналдыратын қозғалтқыш».

3. Түрлік айырмашылық бір түбірге қатысты, тек берілген ұғымға тән белгілер немесе белгілер тобы болуы керек. Бұл ереженің бұзылу мысалы: «Күшті өлшеуге арналған құрал пружинді динамометр деп аталады». Мұндағы белгі (күшті өлшейтін құрал) – тек пружинді динамометрге ғана ортақ емес;

4. Анықтама тек теріс болмауы керек. Теріс анықтама шынайы белгілерді көрсетпейді, ұғымның мазмұнын ашпайды.

5. Кез келген анықтама түсінікті болу керек.

***Генетикалық анықтамалар.*** *Генетикалық анықтама* – бұл заттың шығу тегі көрсетілетін анықтама. *Мысалы* геометриялық ұғымдар қатары мен шеңбер анықталады: «Шеңбер дегеніміз – жазықтықта орналасқан нүктелердің геометриялық орны».

Генетикалық тәсілмен алынған анықтамада жақын түбір және түрлік айырмашылықтар айқын көрсетіледі.

Ұғымдарды анықтау – бұл қоршаған әлемді танудың табалдырығы. Бұл табалдырық заттар мен құбылыстарды терең танытуы үшін, қысқаша анықтама заттарды толықтай бейнелемейтінін еске ұстау керек.

Осылайша, ұғымды анықтау – бұл анықталатын заттың басты және шынайы қасиеттерін қысқаша формада білдіру.

***Ұғымдарды анықтауда жіберілетін қателіктер.*** Педагог ұғымдарды анықтаудың ережелерімен қатар, оқу тәжірибесінде жіберілетін қателіктерді де білуі керек. Логикада басты 6 қателікті ажыратады: өлшемдік ережесінің бұзылуы (2 қателік), анықтамадағы тавтология, анықтамадағы шеңбер, белгісізді белгісіздік арқылы анықтау, анықтамаға ұғымның жоқ белгілерін енгізу.

*Ықшам анықтама мысалдары:*

1). Молекулярлық құрылысы бар зат деп аталады.

2). Қозғалтқыш – электрлік энергияны механикалыққа айналдыратын машина.

*Ауқымды анықтама мысалдары:*

1). Материя зат деп аталады.

2). Қозғалтқыш – машина.

Тавтологияның мәні – зат өзі арқылы анықталады, тек тұжырымның сөздік формасы өзгереді. Тавтология оқушылар құрған анықтамаларда жиі байқалады. *Мысалы,* химия, физика сабағында оқушы келесі анықтаманы береді: «Жылу беруде алынатын немесе берілетін энергия ішкі энергия деп аталады», «Ішкі энергия дегеніміз – ішкі энергия», т.б.

Анықтамадағы шеңбер оқушылардың жауабында сирек кездеседі, бірақ оқу және әдістемелік әдебиеттерде қателер байқалады. Ешкім оны байқамайды. Қателіктің мәні – бір ұғым өзге арқылы анықталады, ал бұл өзге – жаңа арқылы. Мысалы: «Айналу дегеніміз не?» – «Ось айналасындағы қозғалыс» – «Ось дегеніміз не?» – «Ол – айналасында айналым жүретін нүкте».

***Белгісізді белгісіздік арқылы анықтау.*** Бұл қателіктің мәні – ұғым белгілері белгісіз, әлі анықталмаған ұғым арқылы анықталады.

***Анықтамаға жоқ белгілерді енгізу.*** Ол жиі кездеседі. *Мысалы,* 6-сыныптың «Пружинді динамометр» ұғымын анықтауда былай дейді: «Бұл – пружина мен зәкірден тұратын құрал». Мұнда жоқ белгі – зәкір, түбір де дұрыс көрсетілмеген – «құрал». Ең жақын түбір – «динамометрді» алу керек.

Мұғалім қандай да бір ұғымды анықтағанда, келесіні ескерген жөн:

1. Ұғымдар анықтамасы тек анықталатын заттар мен құбылыстардың жалпы және айрықша қасиеттерін бейнелейді.

2. Анықтаудың міндеті – зат немесе құбылыс туралы ұмытылған білімді қысқаша формада белгілеу.

3. Ұғымдар анықтамасы әрдайым өзгеріссіз қалмайды.

**§4. Оқушыларда ғылыми ұғымдардың қалыптасуының мәні.**

Ғылым негіздерін зерттеуде ұғымдардың қалыптасуының мәні жоғарыда қарастырылды. Оқушыларда ғылыми ұғымдар жүйесінің қалыптасуы – ғылыми білім жүйесін меңгерудің маңызды элементтерінің бірі. Әрбір оқу пәні өзара байланысты негізгі ғылыми ұғымдардан тұрады. *Мысалы:* Физика курсын оқығанда оқушылар оның мұнандай мазмұнын меңгереді: заттың қасиеттері, физикалық өрістің қасиеттері, материя қозғалысының физикалық формалары және әртүрлі құбылыстар. Мұның барлығы құбылыстар туралы (мысалы, қайнау, булану, фотоэффект) дененің қасиеттері (тығыздық, иілгіштік) құбылысты сипаттайтын өлшемдер (ток күші) туралы ұғымдар жүйесін қамтиды.

Ұғымдарды меңгермей заңдары мен теорияларды меңгеру мүмкін емес. Ұғымдарды меңгеру оқушылардың белсенді ойлау әрекетімен байланысты (ойлау операциялары – анализ бен синтез, салыстыру, абстракция, жалпылау).

«Ойлау әрдайым ұғымдар пирамидасында қозғалады» – дейді психолог Л.С. Выготская. Ұғымдарды негізге алмай бірде-бір тұжырымды айту мүмкін емес.

Оқушылардың ғылыми ұғымдарды меңгеруі мұғалімнің процесс ерекшеліктерін қаншалықты білетіндігіне тәуелді.

**§ 5. Оқу танымындағы ұғымдардың даму ерекшеліктері**

Оқу танымында ұғымдардың дамуынын кейбір айырмашылықтары бар. Солардың негізгілерін қарастырайық.

Ғылыми таным сиықты оқу танымында ұғымдардың дамуы мен қалыптасуы күрделі, диалектикалық процесті береді. Оқушылар ұғымдарды бірден меңгермейді, уақыт өте онын мазмұнын, көлемін, байланысын, өзге ұғымдармен қатынасын меңгереді.

Ғылыми танымда ұғымдардың пайда болуы мен дамуы – бұл ғалымдардың шығармашылық ізденістерінін нәтижесі. Оқу танымында оқушыларды ұғымдардың қалыптасуы мұғалімнің басшылығымен жүзеге асады (оқу бағдарламалары, оқу әдістемелері, оқыту практикасы).

Оқушылар ұғымдарды мектепте оқыту барысында меңгереді. Оларға келесі факторлар ықпал етеді:

а) Оқушылардың өмірлік тәжірибесі, тұрмыстық түсініктері;

б) Мұғалімнің басшылығымен ғылым негіздерін үйренуде ұғымдардың қалыптасуы;

в) Ғылыми танымал әдебиеттерді оқу, кино фильмдерді көру;

Мұғалім жоғарыда аталған ұйымдардың пайда болу «көздерін» білуі қажет.

Оқушыларда ұғымдардың қалыптасу процесін өзіндік заңдылықтары бар. Оқушыларда осы процесс сәтті жүзеге асу үшін мұғалім мұндай заңдылықтарды білу керек: оқушылар санасында ұғымдардың қалыптасуы – күрделі әрі ұзақ процесс; Оқыту процесінде алдымен жеке ұғымдар, сосын ұғымдар жүйесі қалыптасады; Бір жүйенің ұғымдары сәтті меңгеріледі, егер де олар өзге жүйенің ұғымдарымен байланысса; Жаңа ұғымдардың қалыптасу процесімен қатар бұрын қалыптасқан ұғымдар мазмұнының тереңдену процесі жүреді. Мұнда ұғымдардың жаңа тұстары ашылады.

Ұғымдардың құрылу процесінде ұғымдардың қозғалысы екі бағытта болады:

1). Жеке қабылдау мен түсініктен жалпы ұғымдарға дейін;

2). Жалпы және абстракт ұғымнан оның нақтылануына дейін;

**§6. Оқушыларда ғылыми ұғымдардың қалыптасуында «ғылымға дейінгі» түсініктердің рөлі**

Жоғарыда айтылғандай, оқушыларда ғылыми ұғымдардың қалыптасуының басты көздері – бұл өмірлік тәжірибе, күнделікті бақылаулар. Осының негізінде «ғылымиға дейінгі» түсініктер қалыптасады. Мұндай ұғымдардың қалыптасуы екіжақты қалыптасуы рөль атқарады. Егер де олар ғылыми ұғымға қарсы сипатта болса, мұғалім осыған дер кезінде мән бермесе, онда бұл жағдай ғылыми ұғымдарды меңгеру процесін тежейді. Егер де олар ғылыми ұғымның мазмұнына қарсы болмаса, онда оларды оқыту барысында басшылыққа алуға болады.

Қате ғылыми ұғымдардың жағымсыз ықпалын жоққа шығару үшін, мұғалім ең алдымен оқушылардағы бұл түсініктің қаншалықты деңгейде екендігін анықтауы керек. Бұл қате пікірді дер кезінде жоққа шығарып, дұрыс ғылыми ұғымның қалыптасуына мүмкіндік береді.

«Ғылымға дейінгі» түсініктерді әңгімелесу, анкета арқылы анықтауға болады. Ғылыми ұғымдардың қалыптасуына әр сыныпта, әр сабақта алынған құбылыстар туралы білім, түсініктер маңызды рөль атқарады. Мысалы: 6-сыныптың физика курсында «зат», «молекула», «заттың күйі» деген ұғымдардың қалыптасуына 4-сыныптағы табиғаттану курсында алынған алғашқы мәліметтер ықпал етеді. Ал 6-сыныптың физика курсында «масса», «салмақ» деген ұғымдардың қалыптасуына 4-5-сыныптарда математика сабағында осы терминдерді қате қолдану кері ықпал етеді.

**§7. Оқушылардың ұғымдарды меңгеру үдерсінің мәні.**

**Ұғымдарды меңгеру өлшемдері**

Оқушылардың ғылыми ұғымдарды жоғары деңгейде меңгеруі үшін, алдымен меңгеру үдерісінің ерекшеліктерін, оны жүзеге асыру тәсілдерін, ұғымдарды қалыптастырудың рационалды тәсілдерін таңдауды білу қажет. Ол үшін мұғалім бұл үдерістің негізгі кезеңдерін (ұғымдардың байытылуы, әдіс-тәсілдер, т.б.) жақсы білу керек.

*Ұғымдарды меңгеру үдерісінің мәні* дегеніміз – ұғымның мазмұнын (белгілерін), оның көлемін (ұғым қамтитын нысандар жиынтығы), өзге ұғымдармен байланысы мен қатынасын меңгеру.

Оқушылардың ұғымдарды меңгеруінің сапасын және мұғалімнің қолданатын әдістемесінің тиімділігін бағалау үшін ұғымдарды меңгеру критерийлерін білу қажет. Ұғымдардың қалыптасу үдерісінің мәнін және негізгі сипаттамаларын талдау арқылы критерийлерді анықтауға болады. Меңгерудің негізгі критерийлері:

а) Ұғым мазмұнын меңгерудің толымдығы.

б) Жалпылау шегі болып табылатын ұғым көлемін меңгеру деңгейі.

в) Берілген ұғымның өзгелермен байланысы мен қатынасын меңгеру толымдығы. Осылармен қатар мыналарды да ажыратуға болады:

а) Ұғымның шынайы белгілерін ажырата білу.

б) Танымдық және практикалық сипаттағы тапсырмаларды орындауда ұғымдарды негізге ала білу.

в) Ұғымдарды классификациялау.

**§8. Ұғымдарды меңгеру тиімділігі**

Жоғарыда көрсетілген критерияларға сәйкес меңгеру деңгейлері анықталады. Психологтар (Н.А. Менчинская) 4 деңгейді ажыратады:

1. Зат, құбылыс туралы «диффуздық-шашыраңқы» түсінік. Мұнда оқушы бір затты екіншісінен ажырата алады, бірақ жеке белгілерін көрсете алмайды.

2. Оқушы ұғымдардың белгілерін көрсете алады, бірақ шынайы белгілерін жалғаннан айыра алмайды.

3. Оқушы барлық шынайы белгілерді меңгереді, бірақ ұғым әлі де жалпыланбаған.

4. Ұғым жалпыланған, берілген ұғымның байланысы меңгерілген, оқушы түрлі тапсырмаларды орындауда осы ұғымдарды еркін қолдана алады.

Осыған орай ұғымды меңгерудің жоғарғы бесінші деңгейі туындайды. Қысқаша айтсақ, бесінші деңгей пәнаралық байланыстармен сипатталады.

Ұғымдарды меңгеру деңгейі мен өлшемдерін білу оқушылардың меңгеру сапасын объективті бағалауға мүмкіндік береді.

**§9. Оқушылардың ұғымдарды меңгеру қиындықтары**

Ғылыми ұғымдарды меңгеру үдерісінде түрлі фактоларға шартталған бірқатар қиындықтар туындайды. Мұндай қиындықтарды талдаудың тоериялық және практикалық мәндері бар.

Меңгеру үдерісінде кездесетін қиындықтар түрлі сипатта болады. Ғылыми, жалпылама ұғымдарды меңгерудің басты қиындығы – жалпы, абстрактылы ұғымдардың бейнелік болмауы. *Мысалы,* оқушыларға «жануар» ұғымын қалыптастыруда нақты жануарлардың мысалдарын келтіріп, суреттерін, бейнесі бар фильмдерді көрсетуге болады.

Оқыту үдерісінде нақты нысандарды, кейде олардың шартты бейнелерін сезімдік қабылдауды басшылыққа алу мүмкін болмайды. *Мысалы,* Кванттық физикада «Квант», «Барьендық заряд», т.б. ұғымдар. Оқушылар олардың мазмұнын түсінбей ұғымды бейнелейтін терминдерді басшылыққа алады. Сондықтан ұғымдарды қалыптастырудың әдістемесін жан-жақты қарастыру керек (сөздік-теориялық түсіндіру, талқылау).

Кездесетін қиындықтардың тағы бір түрі – абстрактіден нақтыға өту.

Ғылыми ұғымдардың қалыптасуында өмірлік тәжірибе екі жақты рөл атқарады. Ғылыми білімге ол қарсы болмаса, оны басшылыққа алу тиімділігі жоғарылайды, ал егер де бұл тәжірибе қарама-қарсы болса, ұғымдарды меңгеру үдерісі тежеледі. Бұл В.И. Зыкованың геометриялық материалында, Э.А. Флэшнердің физикалық материалында нақты көрсетілген.

Өкінішке орай, педагогикалық практикада мұғалімдер кейде оқушылардың жеке өмірлік тәжірибесін жоққа шығарады. Осының салдарынан оқушыларда ұзақ уақыт бойына қате түсініктер қалыптасады.

Алайда, оқушылардың тәжірибесі деп тұрмыстық тәжірибені емес, күнделікті өмірінің тәжірибесін алу керек (оқу жұмысының тәжірибесі, оқу бақылаулары, т.б.).

Ұғымдарды меңгерудегі белгілі қиындықтар образдық, сөздік-теориялық және практикалық-әрекеттік компоненттердің арақатынасындағы шектің болмауынан туындайды. Кей жағдайда мұғалім сөздің рөлін бағаламай (түсіндіру, талқылау, салыстыру, т.б.) демонстрациялық эксперементті негізге алады. Керісінше көрнекілік-образдық компоненттің рөлі бағаланбайды. Сондықтан, мұғалім қандай да бір ұғымды қалыптастыруға кіріспес бұрын осындай мәселелерді шешіп алу керек. Әрине оқушылармен жүргізілетін өзіндік жұмыстың жүйесі жан-жақты қарастырылуы керек.

Ұғымдарды меңгеруде кездесетін басты қиындық – бұл бейнелік формада елестету мүмкін емес объектілер туралы ұғымдардың қалыптасуы. *Мысалы,* «Салмақ», «Энергия», «Күш», «Электронды бұлт», т.б. Мұндай ұғымдарды меңгеру оқушылардан абстрактылы ойлаудың жоғарғы деңгейін талап етеді.

Ұғымдарды меңгерудегі қиындықтарды меңгеру үдерісінің заңдылықтарын басшылыққа ала отырып жеңуге болады.

**§10. Оқушылардың ұғымдарды меңгерудегі типтік қателіктері,**

**олардың туындау себептері, алдын алу жолдары**

Психологтар ұғымдарды меңгерудегі типтік қателіктерді, олардың пайда болу себептерін анықтады. Мұғалім осындай қателіктің алдын алу үшін олардың пайда болу себептерін білуі керек.

Бірінші типтік қателік – бұл алғашқы генерализация. Ол зерттелінетін құбылыстың жеткіліксіз анализімен сипатталады.

Екінші типтік қателікті Н.Д. Богоявленский анықтады. Ол – ұғымішілік генерализация. Оның мәні – ұғымдар белгісінің барлық кешенінен кейбір «күшті» белгілер ажыратылады. Осының салдарынан, жеке белгілер арасында қате арақатынас қалыптасады. *Мысалы,* оқушылар молекулалар арасындағы өзара әрекетті оқығанда, тек тартылыс күшін меңгереді, ал тебілік күші «санадан» тыс қалады. Осыдан, олар кейбір құбылысты түсіндіре алмайды. Психологтардың зерттеулері көрсеткендей, генерализацияны туындататын «күшті» белгілер мыналар:

1) Оқушылардың сезімдік қабылдайтын белгілері (*мысалы,* 6-сыныптың оқушылары машинаның жұмыс белгісі – бұл қозғалтқыштың шуылы деп есептейді);

2) Тұрмыстық тәжірибеде қалыптасқан түсініктермен байланыс (*мысалы,* оқушылар қозғалтқыш күшінің шынайы белгісі – бұл «үлкен күштің әрекеті» деп есептейді);

3) Ұғымдарды қолдануға арналған жаттығуларда кейбір сыртқы белгілердің бірнеше қайталануы;

Ұғымдарды меңгерудегі үшінші қателік – бұл ұғымаралық генерализация. Ол бір ұғымның екінші ұғымға шексіз ықпалынан көрініс береді.

Қарастырылған қателіктермен қатар, келесі кемшіліктер байқалады:

1) Ұғымды білдіретін терминдерді негізге алады, бірақ оның мазмұнын, шынайы белгілерін көрсете алмайды.

2) Ортақ түбірге қатысты ұғымдардың белгілерін араластырады, *мысалы,* ішкі энергияның белгілерін механикалық энергияның белгілерімен араластырады.

3) Ұғымдар арасындағы байланыстар мен қатынасты нашар меңгереді.

4) Ұғымдарды классификациялауды білмейді.

Ұғымдарды меңгерудегі кемшіліктердің бірі – оқушылар ұғымдарды оқу практикасында негізге алады, бірақ мазмұнын анықтай білмейді. Бұл – мұғалімнің кемшілігі. Тағы бір кемшілік – ұғымның ғылыми анықтамасын дұрыс еске сақтамау. Бұл кемшілікті алғаш рет М.Н. Шардаков анықтады.

Әрбір ұғымның шынайылығы сөйлеуде көрініс береді. Ұғым сөздер мен тілдік терминдер базасында туындайды. Сөздер мен терминдер – ұғымдарды таратушылар. Сөйлеуде ұғымның шынайы белгілері анықталады. Егер де оқушы ұғымды дұрыс айта алмаса, жаза алмаса, онда ұғымды меңгермегендігі.

Жоғарыда аталған қателіктердің пайда болуының басты себептерінің бірі – мұғалімдердің меңгеру заңдылықтарын, шарттарын білмеуі.

Зерттеулер көрсеткендейұғымдарды меңгеруде оқушылардың зейіні мен ойлауын, танымдық әрекетін белсенді ететін жаттығулар үлкен рөл атқарады. Белсенді танымдық әрекетінсіз ұғымдарды меңгеру мүмкін емес.

Меңгеру үдерісінсін психологиялық-педагогикалық талдауда оқушылардың белсенді танымдық әрекетін ұғымдарды меңгеруін барлық кезеңдерінде ұйымдастыру қажеттілігі туындайды. Ол үшін өзіндік жұмыстың келесі жүйесі қажет болады:

1. Ұғыммен алғашқы танысу (оқулықпен өзіндік жұмыс, бақылау, эксперемент, графиктерді құру және талдау).
2. Ұғымдардың белгілерін нақтылау (мұғалімнің материалды түсіндіруінен кейінгі оқулықпен жұмыс, тәжірибелер көрсету).
3. Ұғымдарды салыстыру (жаңа меңгерілген ұғымды ертеректе меңгерілген ұғымның белгілерімен салыстыру).
4. Берілген ұғымның өзгелермен байланысы мен қатынасын анықтау (эксперемент, графиктерді құру, талдау, эксперементтік мәліметтерді өңдеу нәтижесінде алған формуларды талдау).
5. Ұғымдарды классификациялау (классификациялық схемалар мен кестелерді құру).
6. Ұғымдарды нақтылау (физикалық өлшемдері бар кестемен жұмыс, материалдар жинау, күнделікті тәжірибелер мен бақылау мысалдарын талдау).
7. Ұғымдарды қолдану (шығармашылық сипаттағы оқу тапсырмаларын орындау).

Осыған орай нақты бір жаттығуды келтірейік. Оқушылар күш қысымына қатысты қате жалпылаудың алдын алу үшін графикалық бейнемен берілген жаттығуларды ұсұнуға болады (14-17-суреттер).

Ұғымдарды қалыптастыруда проблемалық жағдайды құру маңызды рөл атқарады. Ол оқушылардың эмоциялық күйін жаңа нәрсені зерттеуге деген қызығушылығын жоғарылатады, ойлауын, зейінін белсенді етеді.

Мұғалім оқушыларға жаңа ұғымды меңгертуге дайындалғанда ғылыми әдебиетті басшылыққа алып оның мазмұнымен жан-жақты танысу керек.

Осылайша оқушылардың қандай да бір ұғымды меңгеруі үшін келесі жағдайлар қажет:

1). Әрбір жаңа ұғымды енгізі үшін қажетті базаны құру (оқушылардың өмірлік тәжірибесі мен күнделікті бақылаулары).

2). Проблемалық жағдайды құру.

3). Жаңа ұғымның туындауын қамтитын фактілерге ғылыми талдау жасау.

4). Ұғымдарды қалыптастыру тәсілін таңдауда оқушылардың білімі мен ойлауының даму деңгейін ескеру.

5). Ұғымдарды қалыптастырудың барлық деңгейлерінде оқушылардың белсенді танымдық әрекетін ұйымдастыру.

6). Ұғымдардың үздіксіз дамуына негіз болатын жағдайлар құру.

**ІІІ тарау. Оқыту үдерісінде оқушыларда ғылыми ұғымдардың қалыптасу тәсілдері**

**§1. Оқыту үдерісінде оқушылардың ғылыми ұғымдарды меңгеру үдерісінін ерекшеліктеріне деген көзқарастарды талдау**

Қандай да бір ұғымды қалыптастырудың тиімді тәсілін таңдау мәселесін шешуде түрлі тәсілдерді, олардың артықшылықтары мен кемшіліктерін, меңгеру үдерісінің ерекшеліктерін білу керек. Әсіресе, бұл бастапқы ұғымдардың қалыптасуына маңызды.

Ұғымдарды меңгеру үдерісінің ерекшеліктерін білу оқу жоспарын, бағдарламасын құруда қажет.

Оқушыларда ғылыми ұғымдардың қалыптасу теорияларын көптеген кеңес және шетел психологтары қарастырған (Л.С. Выготский, А.А. Смирнов, Д.Н. Богоявленский, Е.Н. Кабанова-Меллер, М.Н. Шардаков, П.Я. Гальперин және Н.Ф. Талызина, В.В. Давыдов, B.Rassel, W.Thompson, т.б.). Зерттеу нәтижесінде ұғымдарды меңгеру процесінің негізгі заңдылықтары анықталды.

Ұғымдарды меңгеру үдерісінің ерекшеліктеріне қатысты түрлі көзқарастар бар. Н.А. Менчинскаянын пікірінше:

1). Оқушылар ұғым мазмұнын бірден меңгермейді, меңгеру процесі әртүрлі уақытта әртүрлі жылдамдықта жүреді.

2). Ұғымның ғылыми белгілері ұзақ уақыт бойына жойылады.

3). Ұғымдардың басты және қосымша белгілері бірте-бірте бөлініп, жүйеленеді.

4). Ұғымдар уақыт өте жалпыланады.

Ал, П.Я. Гальпериннің және Н.Ф. Талызинаның пікірінше ғылыми, «ғылымға дейінгі» ұғымдардың болуы міндетті емес. Сонымен қатар олардың көзқарасы бойынша ұғымдарды қалыптастыруды ұзақ уақытқа созуға болмайды.

Дегенмен, оқушылар кейде күрделі ұғымдардың мазмұнын бірден ұғына алмайды. Мысалы, математикадағы «сан», химиядағы «химиялық элемент», физикадағы «энергия» деген ұғымдар. Сондықтан оны «бір тәсілмен», «бір уақытта» ашу мүмкін болмайды.

Осыған орай «ұғымдардың қалыптасуы» деген термин туындайды. Бұл кезең затты алғашқы қабылдаудан басталады. Ұғымның қалыптасуы негізгі белгілердің анықталуымен сипатталады. Бұдан кейін жаңа қасиеттерден, белгілерден, байланыстар мен қатынастардан тұратын ұғымның дамуы жүреді.

**§2. Ұғымдардың қалыптасуының түрлі тәсілдерін талдау**

Кеңес психологтарының еңбектерінде оқушыларда ғылыми ұғымдардың қалыптасу тәсілдеріне қатысты түрлі көзқарастар бар. Атап айтсақ, П.Я. Гальперин және Н.Ф. Талызин, М.Н. Шардаков, Н.А. Меньшинский, В.В. Давыдов.

П.Я. Гальперин мен Н.Ф. Талызина ақыл-ой әрекетінің кезеңдік қалыптасу теориясын негізге алып ұғымдардың қалыптасуының келесі кезеңдерін ұсынады:

а) Объектілер мен практикалық әрекет.

б) Көтеріңкі сөйлеудегі анықтама (сырттай сөйлеу).

в) Ішкі сөйлеу.

Оқушыларға ғылыми ұғымдарды жалпылауға жалпылаушы лекциялар мен семинарлар маңызды рөл атқарады. В.В. Завьялова мен И.С. Карасованың арнайы жүргізілген зерттеулері көрсеткендей бұл проблеманы шешуге кешенді семинарлар негіз болады. Дегенмен, ұғымдарды нақтылау мен жалпылауда оқу құралдары шешуші рөл атқарады.

Оқушыларда қалыптасатын ғылыми ұғымдарды нақтылау мен жалпылауға негіз болатын жағдайларды анықтауға бағытталған арнайы зерттеулер қажет. Ең алдымен төмендегідей мәселелер шешілуі керек: Ұғымдарды жалпылау әдістемесінің жалпы теориялық негіздерін құру; Оқу пәнінің құрылымы мен мазмұнын жоғарылату; Оқулықтардағы материалды түсіндіру тәсілдерін қарастыру; арнайы оқу-құралдарын шығару.

**IV тарау. Оқушылардың ұғымдарды сәтті меңгеруіне негіз болатын шарттар**

**§1. Оқушылардың ұғымдарды меңгеруіне негіз болатын басты шарттары**

Сәтті меңгеру дегеніміз – оқушылардың ұғым көлемін, мазмұнын, өзге ұғымдармен қатынасатын, байланысын толықтай меңгеруін, оларды оқу және практикалық тапсырмаларды орындауда қолдана білуін айтамыз.

Ұғым табиғатын логикалық категория ретінде, меңгеру процесінің ерекшеліктерін, мұғалімнің іс-әрекет ерекшеліктерін талдау – сонымен қатар арнайы жүргізілген зерттеулер көрсеткендей, ұғымдарды сәтті меңгеруге қажетті шарттарды құруға болады. Олар:

1). Қазіргі ғылымда оқушыларды қалыптасатын ұғымдардың мәні мен мазмұнын білу.

2). Мұғалімнің ұғымды меңгеруіне қойылатын талаптарды білуі. Осы шарт арқылы мұғалім ұғымның дамуындағы перспективаны көре алады. Әдетте мұғалім аталған үдерісті: «Берілген материалды тек түсіндіріп өту» деп ұғады, яғни болашаққа мақсат қойылмайды. Сондықтан қазіргі уақытта әрбір пән бойынша негізгі ұғымдарды меңгерудің талаптар картасын құру мәселесі қарастырылуда.

3). Мұғалімнің қалыптасатын ұғымның даму кезеңдерін білуі.

4). Ұғымды қалыптастырудың әдіс-тәсілдерін дұрыс таңдай білуі. Қандай да бір ұғымды қалыптастырудың әдіс-тәсілдері, принциптері жоғарыда қарастырылды (ұғымның мазмұны, олардың өмірлік тәжірибесі, жас ерекшеліктері, ойлау дамуының деңгейлері, кабинеттің материалдық базасы, т.б.).

5). Әрбір оқушы үшін жаңа ұғымды енгізудің мотиві. Оқушының жағымды мотивтері болса, ұғым сәтті меңгеріледі. Әрбір оқушы ұғымның мәнін, мазмұнын саналы түрде түсіне білу керек. Мысалы: «Квант» ұғымы қалыптасқанда оқушылар ғылыми фактпен танысады. Мұндағы ғылыми факт деп отырғанымыз М. Планк енгізген абсолютті қара дененің сәулелері (жылу бөліну теориясы).

6). Ұғымдардың дамуы мен қалыптасуының барлық кезеңінде белсенді танымдық әрекетті ұйымдастыру (проблемалық жағдайды құру, практикалық тапсырмаларды орындау).

7). Оқушылардың ойлауының бейнелік – образдық, сөздік – теориялық, әрекеттік – практикалық компоненттерін дұрыс үйлестіре білу.

8). Ұғымды меңгеруде өзіндік жұмыстың жүйелерін ұйымдастыру (28-сурет).

|  |
| --- |
| *Өзіндік жұмыстың түрлері* |

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| *Ұғымдардың нақты белгілерін анықтау* |  | *Ұғымның шынайы белгілерін ажырата білу* |  | *Қандай да бір ұқсас белгілері бойынша ұғымның өзгелерден шектеуі* |  | *Берілген ұғымның өзгелермен байланысы мен қатынасын анықтау* |

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| *Ұғымдарды элементар оқу тапсырмаларын шешуде қолдана білі* |  | *Ұғымдарды классификациялау* |  | *Ұғымды шығармашылық сипаттағы тапсырмаларды орындауда қолдана білу* |

9). Ұғымдардың өзге ұғымдармен қатынасы мен байланысын анықтау.

10). Нақты пәнді оқуда қалыптасқан ұғымдардың қатынасы мен байланысын дер кезінде анықтау.

11). Мұғалімнің оқушыдағы өмірлік тәжірибесі мен ұғымдық базасын білуі. Сонымен қатар меңгерілген білім қорын ескеру қажет.

12). Сонымен қатар ғылыми – танымал әдебиетті оқудан, кино – фильмдерді көруден, радионы тыңдаудан жинақталған білімді ескеру қажет. Айта кететін жағдай көрсетілген ақпараттық құралдарда берілетін мәліметтер әрдайым дұрыс бола бермейді. Сондықтан мұғадім дер кезінде қателіктерді түзетіп отыруы керек.

13). Пәнаралық байланыстарды жүзеге асыру.

14). Оқушыларды сәйкес ойлау операцияларымен қаруландыру. Оның қажеттілігін кезінде А.Н. Льеонтев көрсеткен. Ең алдымен оқушыларда анализ, синтез, абстракция, жалпылау операциялар қалыптасуы керек. Бастауыш сыныпта математика және табигаттану курстарында кейін, физика, химия, биология, география курстарында осыған көп көңіл бөлінеді.

15). Ұғымдардың негізгі кластарын меңгерудің жалпыланған жоспарларын қолдану (белгілі логикалық кезектілікте орналасқан сұрақтар жүйесі).

Н.Ф. Талызина төмендегідей жоспарды ұсынды. Ол құбылыстарды, физикалық өлшемдерді, заңдарды, теорияларды приборлар мен құрылғыларды зерттеуде қолданылады.

***Құбылысты зерттеу жоспары:***

1. Құбылыстың сыртқы белгілері.
2. Құбылыстың жүру шарттары.
3. Құбылыс мәні, жүру механизмі.
4. Берілген құбылыстың өзгелермен байланысы.
5. Құбылыстың сандық сипаттамалары.
6. Құбылысты практикада қолдану мысалдары.
7. Құбылыстың зиянды әсерінің алдын алу тәсілдері.

***Физикалық өлшемдерді зерттеу жоспары:***

1. Берілген өлшем дененің қандай қасиетін сипаттайды?
2. Өлшемнің анықтамасы.
3. Осы өлшемнің спецификалық қасиеттері.
4. Анықтаушы формула.
5. Өлшем бірлігі.
6. Өлшеу тәсілдері.

***Заңдарды зерттеу жоспары:***

1. Берілген заң қандай құбылыстың немесе өлшемнің арасындағы байланысты көрсетеді?
2. Заңның формуласы.
3. Заңның математикалық бейнесі.
4. Берілген заң қандай тәжірибелермен дәлелденді?
5. Заңды практикада қолдану мысалдары.

***Теореманы зерттеу жоспары:***

1). Теореманы құруға негіз болған тәжірибелік фактілер.

2). Теорияның негізгі ұғымдары.

3). Теорияның негізгі принциптері.

4). Теорияның математикалық аппараттары, негізгі бағыттары.

5). Берілген теориямен түсіндірілетін құбылыстар шеңбері.

6). Теориямен болжанатын құбылыстар мен дене қасиеттері.

7). Теорияның негізгі тұжырымының дәлелдейтін тәжірибелер.

***Приборларды зерттеу жоспары:***

1). Прибордың тағайындалуы.

2). Прибордың әрекет ету негізіне қандай құбылыс немесе заң негізделген?

3). Прибор құрылғысының принциптік схемасы.

4). Прибордың әрекеті.

5). Приборды эксплуатациялау ережелері.

Қазіргі мектептерге оқушыларды политехникалық тұрғыда дайындау міндеті қойылуда. Осыған орай, ғылыми пәндерді оқытуда технологиялық процестерді жете меңгеруге ерекше зейін қою ұсынылады. Ол үшін, В.А. Акулин ұсынған жоспарды қолдану керек.

***Технологиялық үдерістерді зерттеу жоспары:***

1). Технологиялық үдерістердің тағайындалуы.

2). Технологиялық үдерістердің ұлттық шаруашылық мәні.

3). Технологиялық үдерістердің негізіне алынған құбылыстар мен заңдар.

4). Технологиялық үдерістердің схемасы.

5). Технологиялық үдерісті жүзеге асыруда техникалық қауіпсіздік ережесі.

6). Технологиялық үдерістердің сапасын анықтайтын факторлар.

7). Технологиялық үдерісті жүзеге асыратын және бақылайтын мамандардың біліміне қойылатын талаптар.

Келтірілген жоспарлар жалпылама деген атауға ие болды, өйткені олар объектілердің кең класын зерттеуге жарамды. Сонымен қатар, жалпыланған жоспар оқушыға меңгерілген ұғымдарды өзіндік бақылауды жүзеге асыруға көмектеседі. Ал мұғалімдер осы жоспар арқылы меңгерілген ұғымның, заңның, теориялардың сапасын бақылай алады. Ең бастысы, ұғымдарды меңгеруде оқушылардың әрекеті саналы әрі мақсатты болады. Жалпыланған жоспар оқушыларға дайын күйде беріледі. Кейбір тәжірибеден кейін оқушылар өз жоспарын ұсынады. Жоспардың соңғы нұсқасы ұжымдық талқылаудан кейін алынады.

**§2. Оқушылардың ұғымдарды меңгеру сапасын зерттеу әдістемесі**

Жеке ұғымдарды меңгерудің талаптары мен жалпы (түбірлік) ұғымдар тобын меңгеруге қойылатын талаптарды білу қалыптасудың түрлі кезеңінде меңгерудің сапасын объективті бағалауға мүмкіндік береді. Ұғымдарды меңгеру сапасын бағалау (тексеру) үшін элементті және операциялық анализ әдісі қолданылады. Элементтік анализ әдісінің мәні – оқушының ауызша жауабын және жазбаша жұмысын тексеруде ұғымды меңгеруге қойылатын талаптардың қайсысы қанағаттандырылатындығы белгіленеді. Ол үшін тексеру сұрақтары немесе жазбаша жұмыстың мазмұны ұғымдардың көлемі, өзгелермен байланысы толық ашылатындай етіп құрылады. Осы талаптарға сәйкес, алдын ала оқушылардың жауабын талдау хаттамасы (ұғымды меңгерудің барлық элементтері белгіленеді) толтырылады. Хаттаманы талдау бойынша оқушылардың ұғымдардың қандай белгілерін меңгергендігін және меңгерілмей қалған мәселелер анықталады. Мұғалім осыларды басшылыққа алып, түзетулер мен толықтырулар енгізеді.

Элементтік анализ жеке оқушылар мен барлық кластың ұғымдарды меңгеру деңгейін жалпы бағалауға мүмкіндік береді. Анализ мәліметтері бойынша ұғымның мазмұнын меңгеру коэфиценті анықталады.

Операциялық анализ – бұл элементтік анализге толықтауыш. Оны практикалық жұмысты және тапсырмаларды орындауға қолданады. Бұл әдістің мәні - әрбір практикалық жұмыс, әрбір тапсырманың шешімі жеке, логикалық операцияларға бөлінеді. Осылардан практикалық тапсырманы сәтті орындау әрекеттері құрылады. Әрбір операция анализ хаттамасына белгіленеді. Бұл әдіс арқылы оқушылардың түрлі сипаттағы тапсырмаларды орындауда меңгерілген ұғымды қаншалықты қолдана білетіндігі бағаланады.

Педагогикалық және әдістемелік әдебиеттерде элементтік және операциялық анализді қолданудың нақты мысалдары сипатталған. «Электр заряды», «электр өрісі» сияқты ұғымдарды меңгеру коэфицентін есептеу мысалдары келтірілген. Мысал ретінде «күш» ұғымын меңгеру анализін қарастырайық. Ол анализ әдістемесі туралы түсінік беретін графикалық бейне түрінде келтірілген (4-кесте).

*4-кесте.* 6-сыныптың оқушылары «күш» ұғымын меңгеруін анализдеу хаттамасы:

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| ***№*** | ***Сұрақ мазмұны*** | ***Жауап нұсқалары, олардың қысқаша сипаттамасы*** | ***Жауап нұсқасын берген оқушылар саны*** | ***Сұрастырыл-ғандардың жалпы саны*** |
| *1* | *Күш дегеніміз не?*  *Бұл сөздің мәнін қалай түсінесіз?* | *1. Жауап толық, дұрыс (6-сыныпта қарастырылған күштің барлық белгілері көрсетілген).*  *2. Жауап толық емес: а) тек қозғалыс өзгерісі көрсетілген; б)бір дененің екіншісіне әсері көрсетілген*  *3. Жауап дұрыс емес: а) күштің анықтамасының орнына дене салмағының анықтамасы берілген; б) күш ұғымы бір дененің екіншісіне қысым көрсетуімен байланысты* |  |  |
| *2* | *Күштің қандай түрлерін білесіз?* | *Күштің келесі түрлері көрсетілген: а) ауырлық; б) үйкеліс; в) тығыздық; г) қысым* |  |  |
| *3* | *Күшті өлшеудің қандай бірліктерін білесіз?* | 1. *1 Н (Ньютон) көрсетілген* 2. *Күшті өлшеу бірлігінің орнына салмақты өлшеу бірлігі көрсетілген* |  |  |

***Владимир Павлович Беспалько***

*Көрнекті педагог, РБА академигі (1992), педагогика ғылымдарының докторы (1968), профессор (1972). Украинаның Умань қаласында 1930 жылы дүниеге келген. 1953 жылы Мәскеу автомеханикалық институтын бітірді. Орта мектептер мен кәсіптік оқу орындарында сабақ берді. 1955 жылдан бері ПҒА қызметкері «Машинатану практикумы» атты орта мектеп оқушыларына арналған оқу құралының авторы (1957). Мәскеу мемлекеттік университетінің психология факультетінде сабақ береді. Негізгі еңбектері педагогикалық жүйелер, дидактика, педагогикалық технологиялар және танымдық әрекетті басқару мәселелеріне арналған.*

*В.п.Беспалько, жүйелілік тұғырына, когнитивтік психологияға және басқару теориясына сүйене отырып, дидактика үдерісіне құрылымдық талдау жасады, оны оқушының танымдық әрекетті басқарудың тұтас жүйесі деп қарастырды. Ол диагностикалық мақсат қоя білу әдістемесін негіздеу жайлы алғашқы зерттеу жасады. Педагогикалық мақсат параметрлерін (пәннің логикалық құрылымындағы элемент саны, оқыту үдерісінде оқушы тәжірибесінің даму деңгейі, оқу пәніндегі дерексіздену сатысы) нақтылады. Сондай-ақ өлшемге бағытталған тестілеудің технологиясын ұсынды. В.П.Беспалько оқулық теориясын дамытты. Ол жазған ғылыми еңбектер ішінде «Оқулық теориясы» (1988), «Педагогикалық технология құрылымдары» 1989 ерекше орынға ие.*

*Көп еңбектері шет тілдерге аударылып, Болгарияда, Венгрияда, Германияда, Қытайда, Кубада және басқа елдерде басылып шықты.*

*Шығармалары: Программированное обучения. М., 1970, Основы теории педогогических систем. Воронеж, 1977. «Теория учебника».-М., 1988, и др.*

**Беспалько В.П. Педагогикалық технологияның құрамдас бөліктері**

**3.1.10 2-тарау Білім беруі мақсатының диагностикалық әдістемесі-педагогикалық технологияны құрудың бастапқы бөлігі**

Қазіргі уақытта оқыту мен тәрбиелеудің түрлі мәселелері өз шешімін табуда. Бұл тарауда қазіргі мектептің педагогикалық жүйесі қарастырылады. Сонымен қатар педагогикалық технологияны қолдану тәсілдері сөз болады.

Қазіргі мектептің педагогикалық жүйесіндегі білім беру мақсатын қарастырайық. Хрестоматикалық педагогикалық әдебиеттерде жалпы білім берудің мақсатының нақты сипаты жоқ. Көптеген педагогтар мақсаттың сипатын ескермей, оқу жоспарын, бағдарламасын, құралын, өзге де оқу-әдістемелік құралдарды бірден құруға тырысады. Күрделі жүйелерді ұйымдастырудың әдіснамалық ұстанымдары және өмірлік тәжірибе көрсеткендей, мұндай жол шексіз пікір таластарды туғызады. Өйткені, жүйені құрайтын элемент, яғни мақсат жоқ. Алайда А.С.Макаренко айтқандай, педагогика – бұл тәрбиелеу теориясы, ең алдымен мақсатты ғылымы. Жалпы орта білім беру жолында мұндай мақсатты іздеу нәтижесіз. Өйткені мақсат бұл жағдайда «түсініксіз» болып, тәжірибеде өз күшін жояды.

Егер де мақсат оқушыларды белгілі өмірлік әрекетке дайындау терминімен берілсе, онда әңгіме басқаша болады. Мұнда оқушылардың кәсіби дайындығы тұлғаның жан–жақты даму құралы болады.

Осылайша, педагогикалық технология мақсатты диагностикалау ұстанымына қатысты сипатталады. Оның мәні – мақсатқа жету жолында объективті бақылауға болатын оқыту мен тәрбиелеудің педагогикалық технологиясын жүзеге асыру.

**2.1. Білім беру мен тәрбиелеудің мақсатын диагностикалық қою мәселелері мен әдістері.**

Педагогикалық жүйеде мақсат *диагностикалық тұрғыда* қойылу керек. Белгілі дидактикалық үдерісті құру, оның жүзеге асуының денгейі туралы қорытынды жасау үшін мақсат дәл анықталу қажет. Қазіргі мектептермен педагогикалық диагностикалық мақсаттардың жоқ екендігіне бір – екі мысал жеткілікті. Ф.Ф.Королев пен В. Е. Гмурманның редакциясымен жазылған «Педагогиканың жалпы негіздері» атты монографияда былай делінеді: «Отбасы мен мектептің тәрбие әрекетінде мақсатты педагогикалық жұмыс жоқ. Тек жақсы сапалы мақсат қана тәрбие жұмысына дұрыс бағыт бере алады». Өкінішке, орай авторлардың бұл тұжырымы толық әрі қарай дамымаған. Сондықтан осыны негізге ала отырып, қазіргі уақытта оқу- тәрбие үдерісі нақты мақсатсыз жүзеге асатындығын айтуымызға болады. Бұл біздің педагогикалық өмірімізге тамырымен жайылған формализм. Алайда жылдар өткенмен, бұл бағытта айтарлықтай қозғалыс жоқ. Оның себебі тек зерттеудің ғылыми күрделілігі емес, сонымен қатар оның маңыздылығын жете бағаламау.

**2.2. Мақсатты диагностикалық қою ұғымы.**

Оқытудың (тәрбиелеудің) мақсаты диагностикалық тұрғыда қойылған, егер де;

а) қалыптасатын тұлғалық сапаға нақты сипат берілген, оны кез – келген сападан қатесіз айыруға болатын болса;

б) обьективті бақылау үрдісінде тұлғаның диагностикаланатын сапасын анықтайтын тәсілдің, «құралдың» болуы;

в) бақылау мәліметтері негізінде диагностикаланатын сапаның қарқындылығын өлшеу мүмкін;

г) өлшеу нәтижелеріне сүйенетін сапаларды бағалау шкаласы бар.

Орта және жоғары мектептің дамуының қазіргі кезеңінде аталған талаптарды педагогикалық жүйенің бірде-бір мақсаты қанағаттандырмайды.

Педагогикалық жүйе жұмысының негізгі мақсаты – өскелең ұрпақты өмірге дайындау, қоғамның әрекетіне белсенді қатыстыру. Яғни, педагогикалық жүйе қоғамдық қажеттілікті бейнелейді. Тұлғаны жан-жақты дамыту үшін, мамандарды дайындау үшін орта білім базалық болу керек.

Білім беру мақсаты анық болмағандықтан оқу-тәрбие үрдісінде оның реттеуші қызметі мүлдем сезілмеді. Соның салдарынан көптеген кері құбылыстар дамыды. Мектеп туралы бұрынғы бағдарламалық- әдістемелік құжаттарды бұл мақсат былай көрсетеді: «Оқушыларды дамуына қажетті біліммен қаруландыру, ұлттық шаруашылық жұмысына дайындау,білімді жалғастыру, маркстік-лениндік дүниетанымын қалыптастыру» немесе «оқушыларға күнделікті өмірге және еңбек әрекетіне қажетті білім мен икемдер жүйесін меңгеру».

Реформа негізінде кеңестік жалпы білім беру мектебінің дамуын келесіден көруге болады: қоғамның әрбір мүшесі өз қабілетіне қарай қоғам үшін еңбек етуі керек. Сондықтан жалпы білім берудің мақсаты - мұндай еңбекқорды тәрбиелеу мен кәсіби оқуға дайындау. Мұнда кәсіби шеберлікті әрекеттің белгілі түріне дайындық ретінде емес, мамандану ретінде түсіну керек. Осыдан мектеп жұмысының қазіргі жалпы мақсаты анықталады: оқушыларды ұлттық шаруашылық еңбегіне тұлғалық дайындау. Бұл мақсат диагностикалық болып табылады, егер де мектеп түлегінің келешектегі кәсіби мамандығы көрсетілсе, (разряд, категория немесе өзге көрсеткіштер). Қоғамның сұранысы жалпы білім берудің басты мақсаты, диагностикалық бағдары болуы керек. Дегенмен, ұлттық білім берудің әкімшілік қызметкерлері мен ғалымдар жалпы білім беретін және кәсіптік мектептер арасында айырмашылықтың болуын қалайды. Олардың пікірінше, шексіз жалпы білім беру-тұлғаның жан-жақты, әрі үйлесімді дамуының жолы, ал кәсіби бағдар мақсатымен шектелген жалпы білім беру тұлғаның дамуна нұқсан келтіреді.

Ғылымның, техника мен технологияның даму деңгейінде кәсіби бағдарланған білім беру - бұл тұлғаның қалыптасуының тиімді тәсілі. Бұл тұста мектептік педагогикалық жүйеде жалпы мақсатты диагностикалауда тұлғалық тұғыр қолданылылуы керек. Әлеуметтанушы Ю.Рюриков «Правда» газетінде (1988) жалпы білім беретін мектеп жұмысының мақсатын талқылай отырып,мына тұжырымды айтты: «Адамда негізгі үш сала бар- отбасы,жұмыс, қоғамдық өмір үш негізгі рөл- отағасы,қызметкер,азамат... Мектептің басты міндеті-балаларды осы ролге дайындау.

Көптеген зерттеулерден қорытынды шығарсақ, енбекке тәрбиеленген адамның үш компонентін айтуға болады: еңбектің жоғарғы өнімділігін қамтитын еңбексүйгіштік; өнім сапасын және келешектегі кәсіби мамандықты анықтайтын еңбек дағдылары; еңбекке деген қатынастың бағалы бағытын сипаттайтын еңбек адамгершілігі.

.Мақсатты білім берудің үш денгейі қарастырылады: жаһандық, кезеңдік және оперативті.

Жаһандық денгейде қоғамдық–мемлекеттік тапсырыстың педагогикалық түсінігі жүзеге асып, мектеп түлегінің тұлғасының моделі құрылады.

Мақсатты білім берудің кезеңдік денгейінде жаһандық мақсат дайындық кезеңдерінің негізгі мақсаттарымен салыстырылады. Қазіргі уақытта мектепте бастауыш дайындық кезеңінде оқу-тәрбие үдерісінің негізгі бағыты еңбек әрекетімен және оның үдерістерімен жалпы танысу міндетін бейнелейді. Орта мектеп кезеңіндегі басты міндет - бұл алғашқы білім мен икем денгейінде еңбек әрекетін меңгеру. Соңғы кезеңде болашақта кәсіби шеберлікті меңгеру үшін оқушылардың жалпы дайындығы іске асады.

Мақсатты білім берудің оперативті денгейі оқытудың мазмұнын құрайтын жеке оқу пәндерін зерттеудің мақсатын қалыптастырудан тұрады.

**2.3.Оперативті мақсаттың құрылу кезеңіндегі оқушылардың тәжірибе қалыптасу мақсатын диагностикалық сипаттау әдістемесі**

Қазіргі уақытта оқушылардың әрекет тәжірибесі мынадай диагностикалық өлшемдермен сипатталады: тәжірибенің кеңдігі, оны ғылыми сипаттау сатысы, деңгейі, меңгеру сапасы мен беріктілігі, икемділіктерді автоматтандыру, білімді қолдану саналығы. Келешекте адамның шеберлігін дәл сипаттайтын өзге де өлшемдер табылуы мүмкін.Тәжірибенің кеңдігі өлшемін сипаттайық. Адамның мақсатты әрекеті әрдайым сәйкес ақпаратты меңгеру негізінде орындалады. Мұнда әрекетті орындау әдісі мен ережесі әрекеттің бағдарлық негізі (ӘБН) деп аталады. Олар (әрекет ережелері) оқытудың мазмұнын құрайды. Тұлғаның әрекеті мен тәжірибесін ӘБН-н меңгерудің толымдығы мен дәлдігі анықтайды.

Дидактикалық теория мен практиканың типтік мәселесі, яғни мектептегі оқыту мазмұнының қалыптасуы - қазіргі мәдениет пен ғылымнан оны іріктеу. Ғалымдардың мәліметтері бойынша, қазір ақпарат 200 млн сөз (немесе термелік мәтіннің 5000 парағы) жылдамдығымен өтуде (1 сағат).Ал бұл уақыт ішінде адам орташа алғанда жаңа ақпараттың 0,1 парағын меңгеруге қабілетті.

1.Тәжірибенің кеңдігін өлшеу және сипаттау. Кез келген пәннің мазмұны – бұл берілген кәсіпке тән нысан, үдеріс немесе әрекет әдісі туралы белгілі ақпарат. Тек нысанның, құбылыстың және әрекет әдісінің құрамы арқылы оқу пәндері ерекшеленеді (мысалы, физика мен химия, тарих пен әдебиет, т.б.). Кейде кейбір оқу пәндерінің ортақ ннысандары болады. Онда олардың арасында *пәнаралық байланыс* болады.

Ғылымнан таңдалынған және оқу бағдарламасына енгізілген нысандарды, құбылыстарды және әрекет әдістерін « оқу элементтері» (ОЭ) деген ортақ терминмен атайық.

Кез келген оқу бағдарламасы ОЭ-нен тұрады, ал оқу пәндері ОЭ-ң санымен, құрамымен айрықшаланады. Логикалық құрылым (ЛҚ) гафикалық классификациялық сызбаны береді (дөңгелектер мен дөңестер бар). Логикалық құрылымның шеңберінде ОЭ-і болады, ал дөңес ОЭ-і болады, ал дөңес ОЭ-ң иерархиялық байланысын көрсетеді. Графикалық ағаштың жоғарысында орналасқан ОЭ-н бастапқы деп атайды. Одан өндіруші ОЭ-не сәуле тарайды.Әрбір градация логикалық негізбен құрылған. Оқыту мазмұнының логикалық құрылымы градация мен ОЭ-ң соңымен шектеледі.

2.**Тәжірибенің меңгеру деңгейін өлшеу және сипаттау** (α).

Адам кез-келген саналы әрекетті бұрын меңгерілген ақпарат негізінде орындайды. Адамның шеберлік деңгейі әрекет туралы ақпаратты меңгеру деңгейімен шартталған. Әрекет туралы ақпаратты қолдану жеке ОЭ-қ сипатын меңгеру сапасына тәуелді. Мұнда меңгерілген ӘБН-і меңгерілген түрінде немесе әрекеттің шартына қарай өзгеріліп қолданылуы мүмкін. Меңгерілген ақпаратты қолдану тәсілі бойынша әрекеттің екі түрін ажыратуға болады: репродуктивті және продуктивті.Әрекеттің екі түріне ажыратудың ортақ ұстанымы - бұл туындаған міндеттерді шешуде бастапқы ақпаратты қолдану тәсілі.

*Репродуктивті әрекетте* меңгерілген ӘБН, оның алгоритмдері мен ережелері тек түрлі қосылыста жаңғыртылады. Репродуктивті әрекетке алгоритмдік сипат тән.

*Продуктивті әрекет* үдерісінде оқушылар әрдайым жаңа ӘБН-ді құрады. Мұндағы жаңа ақпараттың құрылуы ізденіс әрекетінің алдыңғы тәжірибесіне негізделген.

Әрекеттің екі түрі бір-бірімен генетикалық байланысты, тәжірибені меңгеруде сәйкес құрылымды құрады. Әрекеттің әрбір түрінде әрбір операцияны оқушы міндетті шешу үдерісінің элементі ретінде орындайды. Психологияда және педагогикада міндет дегеніміз - мақсат. Белгілі әрекеттің көмегімен оған қол жеткізуге болады. Осылайша, міндеттің компоненті – мақсат, әрекет және жағдай.

Адам әрекетінің құрылымын келесі төрт деңгей түрінде көрсетуге болады (меңгеру деңгейі).

Оқыту үдерісінде оқушы тәжірибесінің дамуын көрсететін төрт деңгей:

1- деңгей. (α1). Егер де тапсырмада мақсат, жағдай және шешу әрекеті берілсе, ал оқушыдан тапсырма құрылымындағы барлық үш компоненттің сәйкестілігі туралы қорытынды беру талап етілсе, онда бұл - тану әрекеті. Оқушылар оны нысан, үдеріс немесе әрекет туралы бұрын меңгерілген ақпаратты қайта қабылдау арқылы орындай алады.(Әрекеттің *«оқушылық»* деңгейі).

2-деңгей. (α2). Егер тапсырмада мақсат, жағдай берілсе, оқушыдан бұрын меңгерілген әрекетті қолдану талап етілсе, бұл – репродуктивті алгоритмдік әрекет. Бұл тапсырма типтік (мысалы, жобаны есінде жаңғырту арқылы алыннған әдістеме, ереже немесе алгоритм бойынша орындау) деп аталады.

3-деңгей. (α3). Егер де тапсырмада мақсат берілсе, бірақ жағдай айқын болмаса, ал оқушыдан жағдайды толықтырып, бұрын меңгерілген әрекетті қолдану талап етілсе, онда бұл *– эвристикалық типтегі продуктивті* әрекет. Оқушылар әрекетті орындау үдерісінде субьективті жаңа ақпаратты алады.

4-денгей. (α2). Егер тапсырмада әрекеттің жалпы мақсаты белгілі болса, ал сәйкес жағдай мен әрекет ізденіске түссе, онда бұл – *шығармашылық типтегі п*родуктивті әрекет. Нәтижесінде әрекеттің жаңа бағдарлық негізі құрылады .Әрекетті орындау үдерісінде объективті жаңа ақпарат алынады. Адам ережесіз әрекет етеді, әрекеттің жаңа ережелерін құрады-бұл *шығармашылық (зерттеушілік) әрекет*.Мысалы; ғылыми-өндірістік проблемарды шешу,т.б .

Орта білім беру практикасында оқушылардың білімі сапасын ағымды және емтихандық бақылаудың түрлі әдістері белгілі. Кең таралған әдістемелер – ауызша жауап алу және жазбаша бақылау жұмыстары. Ауызша жауап алуда түрлі сұрақнамалар (билеттер), ал жазбаша үшін – тапсырмалар қолданылады. Бақылаудың ауызша әдістері мұғалімнің оқушылармен тығыз қарым – қатынас жасауы үшін жарамды(семинар, әңгімелесу барысында). Ол қажетті педагогикалық әрекетті жүзеге асыруға, оқу материалын меңгеру туралы кейбір мәліметті алуға көмектеседі.

Жоғарыда аталған тәжірибені меңгеру денгейлері бойынша оны меңгерудің дәрежесін анықтау үшін сәйкес тест (ссынау) құрылуы керек. Тест – меңгеру фактісін анықтауға (В) мүмкіндік беретін құрал. Тест әрекетке арналған тапсырмалар деңгейінен (3) және эталоннан (Э) тұрады. Эталон бойынша тестті өлшеуге мүмкіндік беретін операциялар санын анықтауға болады.(р).Оқушылардың тест операцияларын (а) дұрыс орындау санын эталондармен салыстыру меңгеру коэффициентін (кα) анықтауға мүмкіндік береді. Осылайша, Кα=а / р, Кα анықтамасы меңгеру сапасын өлшну (Өл) операциясы болып табылады.

Меңгеру коэффициенті-0≤ Кα ≤ 1. Жүргізілген зерттеулер көрсеткендей, Кα ≥ 0,7 болса,оқыту үдерісін аяқталған деп есптеуге болады,оқушы өз білімін алдағы уақытта жетілдіре алады. Кα˂0,7 болса,оқушы қателіктер жібереді, оны түзетуге қабілетсіз. Өзіндік оқу кезеңінде (Кα-0,7-ден 0,1-ге дейін) оқушылар шеберлігін қателіктер жіберіп жетілдіреді. Әрекеттің кейбір түрінде шеберліктің мұндай жетілуі орынсыз. Өйткені ол әлеуметтік қауіпті болуы мүмкін. (мысалы, жүргізушінің, ұшқыштың, дәрігердің жұмысы). Бұл жағдайда оқыту үдерісінің аяқталу шегін жоғарылатады. Мысалы, мемлекеттік автоинспекция органында жол қозғалысы ережелері бойынша емтихан тапсырғанда тесттің бірінші деңгейі (α1) қолданылады.Мұнда деңгейлердің «жабылу» эффектісі қолданылады және бағалаудың екі-баллдық шкаласы («тапсырды», «тапсырмады») әрекет етеді **3.Тәжірибені меңгеру деңгейін бақылауға арналған тесттер**

Аталған тесттерді құруда бірқатар талаптар қойылады. Біріншіден, анықталатын меңгеру деңгейіне сәйкестілікті білдіретін тесттің қызметтік валидтілігі қажет. Төменде түрлі деңгейдегі тесттерді құру әдістемесі көрсетілген.

Меңгерудің бірінші деңгейі (α1) бойынша бұл тесттер зерттелінген нысандарды тануға, айыруға және жіктеуге арналған.Педагогикалық университеттің студенті кейбір әрекетті «көмекші сілтемемен» орындайды, тапсырманы толық құрамға сәйкес шешеді.

***Инге Эриховна Унт.***

*И.Э.Унт - белгілі педагог-ғалым, педагогика ғылымдарының доктор. Ол оқытуды саралау түрлері, даралаудың педагогикалық және психологияның мәселелерін зерттеді. Мектептегі сынып ішіндегі оқу жұмысының жеке формаларын ұйымдастыру әдістемесі ұсынылды. Әсіресе жеке пәндерді тереңдетіп оқытуға оқушының өзіндік жұмысы үшін жұмыс дәптерін пайдалануға назар аударылды.*

**3.1.11 Унт И.Э. Оқытуды саралау және даралау**

Оқыту үдерісінде баланың жеке дара ерекшеліктерін ескеру талабы – бұл ежелгі дәстүр. Оның қажеттілігі анық, өйткені оқушылар түрлі көрсеткіш бойынша бір-бірінен ерекшеленеді. Педагогикалық теорияда бұл талап ***даралық тұғыр ұстанымы*** деп аталады. Алайда ол әртүрлі уақытта түрлі тәсілдерімен жүзеге асты.

Кеңестік педагогикада оқушылардың даралық ерекшеліктерін ескеру саласындағы зерттеулер тек оқу жұмысының сыныпішілік даралығымен шектеледі. Бұл мәселе әлі де кешенді зерттеуге алынған жоқ.

**ІV тарау. Дараланған өзіндік жұмыс әдістемесі**

**4.1. Оқушылардың өзіндік жұмысы – оқу жұмысының формасы ретінде**

**4.1.1. Оқушылардың өзіндік жұмысының мәні**

ІІІ тарауда оқытуды даралау саласында зерттеулерге түсінік берілген. Онда сыныпішілік даралық өзіндік жұмыс негізінде жүзеге асады. Жұмыстың мұндай формасы оқушыларға жеке орындалатын түрлі тапсырмаларды беруге мүмкіндік береді.

Сынып ішілік даралық өзіндік жұмыс формасында жүзеге асқандықтан, Өзіндік жұмыс ұғымын нақтылап алайық. Әр түрлі автор бұл ұғымды түрлі мағыныда қолданғандықтан, оны талдау қажеттілігі туындайды. Негізінде бұл ұғымның үш мағынасын кезіктірдік:

1. оқушы жұмысты мұғалімнің қатысуынсыз орындауы керек;
2. оқушыдан өзіндік ойлау операциялары, оқу материалына өзіндік бағдарлану талап етіледі;
3. жұмыстың орындалуы қатаң ретті емес, оқушы тапсырманы орындау тәсілі мен мазмұнын еркін талдай алады.

Әдетте, кеңестік педагогикада бұл ұғым бірінші мағынада қолданылады. Осы мәнінде бұл ұғымды да 50 -жылдары М.П. Кашин өз зерттеулерінде қолданды.

Ұғымның екінші мағынасын қолдайтын авторлар оқушылардың мәселені өзбетімен ойлап, шешуін маңызды санайды. Өзіндік жұмыс дәрістерді тыңдауда да қажетті. Ол әсіресе, тарихты оқыту әдістемесі үшін қажет (Дайри,1966).

Ұғымның үшінші мағынасын Р.Г. Лемберг қолданды. Ол оқушылар әрекетінің екі түрін ажыратты: орындаушылық және өзіндік. Іс-әрекеттің бірінші түрі мұғалімнің айтуы бойынша жүргізіледі. Ол берік білімнің, дағдының қалыптасуы үшін қажет.

Оқушылардың ішкі түйсікке сүйеніп әрекет етуі өзіндік әрекет деп аталады.

Эстондық дидактикада өзіндік жұмыс – маңызды мәселелердің бірі. Бұл саладағы басты педогог Й.Кяйс екі ұғымды өзіндік әрекет және өзіндік жұмыс деп ажыратты.

Өзіндік әрекет – бұл кең ауқымды ұғым, ал өзіндік жұмыс – белсенділіктің бірінші деңгейі. Оқушылар мұғалімнің көмегінсіз тапсырмаларды орындайды. Өзіндік жұмыстың екінші кезеңі – мұғалім ұсынған тапсырмаларды өз таңдауы бойынша орындау тәртібі. Үшінші кезең бұл – еркін әрекет, яғни оқушының өзі жұмыстың мақсатын анықтап, тапсырмаларды таңдайды. (Кяйс,1946) екінші мен үшінші кезең оқу жұмысының даралануын іске асырды.

Шетел педагогикалық әдебиеттерде өзіндік жұмысты белгілеу үшін бірқатар терминдер пайдаланылады.

ГДР-да «өзіндік жұмыс» термині өз мағынасында (selbstsandige Atbeit), ал ФРГ-да «жанама оқыту» (mittelbarer Unterricht) термині қолданылады. Австрияның, Швецарияның педагогикалық әдебиеттерінде «тыныш жұмыс» (Stillarbeit) термині қолданылады. Ал француз және ағылшын әдебиеттерінде, «дара жұмыс» (letravail individual, the individual work) деген терминді кездестіруге болады. Францияның педогогикалық өкілдері «еркін әрекет» (lactivite libre) деген терминді қолданады, яғни оқушылардың қызығушылығы мен бастамасы алға қойылады. Ал, АҚШ-та «тәуелсіз оқыту» (independent study) термині енгізілген. Оның мәні – оқушыларға бағдарламалар таратылады, ал оқушылар меңгеру тәсілі мен материалдарды еркін таңдайды. (Beggs Buffie,1965;Torrance,1966)

Қазіргі уақытта «өзіндік жұмыстың» келесі мағыналары кең қолданылады; Оқушылардың өзіндік жұмысы дегеніміз –

1. оқушыларға оқу тапсырмалары және орындау негіздері ұсынылады;
2. жұмыс мұғалімнің қатысуынсыз, бірақ басшылығымен жүргізіледі;
3. жұмыстың орындалуы оқушыдан ақыл-ой әрекетін талап етеді.

Ұйымдастырушылық негіздер бойынша өзіндік жұмысты екіге бөлуге болады:

1. мектептегі өзіндік жұмыс 2) мектептен тыс (үйде) орындалатын жұмыс. Мектептегі өзіндік жұмыс сабақ ретінде жүргізілуі мүмкін. Өзге логикалық жіктеу негізінде өзіндік жұмыстың тағы бір екі түрін ажыратуға болады:
2. жеке 2) топтық.

Өзіндік жұмыс оқушылардың білім мазмұнымен де белсенді етеді.

Өзіндік жұмыс барысында оқушылар нақты тапсырмалар алады. Ол белгілі жазбаша жұмыстың орындалуын болжайды. Бұл жағдайда оқушының тапсырманы орындауға қатысын тексеруге болады. Өзіндік жұмыс жеке темпте және стильде жұмыс жасауға мүмкіндік береді.Өзіндік жұмыстың артықшылығы – барлық оқушылар (тіпті енжар, жалқау оқушылар) өзгенің көмегін күтпей, берілген тапсырмаларды өзбетімен орындайды.

Осылармен қатар оқу жұмысының ұйымдастырушылық құрылымы, оқытудың даралық формасы оқушылардың белсенділігін толықтай қамтымайды. Ол үшін оқушыларға тек механикалық жаттығулармен шектелмейтін, ақыл-ой әрекетін белсенді ететін материал көбірек берілуі керек.

**4.1.2. Өзіндік жұмысты қолданудағы оқушылардың оқу икемділіктері**

Оқу формасына байланысты туындаған мәселердің ішінде дидактика саласында оқушылардың білімді өзбетімен меңгеру мәселесі алға шығады. Бұл салада орта мектепті бітірушілер арасында кейбір қиындықтар туындайды. Әрине, оқу икемінің даму деңгейінің бөлек болуы олардың оқуына зиян келтіреді.

Оқу еңбегін орындау икемі – бұл барлық оқыту ұстанымының негізгі кілті. Аталған икемдерді түрлі ұғымдармен белгілеу қабылданған: оқу еңбегін орындау икемі, өзіндік жұмысты орындау икемі, интелектуалдық немесе ақыл-ой икемі, танымдық икем. Осыларға сәйкес дағдылар толықтырылады. Оқу икемі дегеніміз – оқу әрекеті үшін қажетті ақыл-ой тәсілдерін меңгеру. Оған оқу материалын қабылдау, логикалық тұрғыда негізге алу, қажетіне қарай қолдану икемі кіреді. Осы икемдердің қалыптасу нәтижесінде оқытудың дамытушылық мақсаттары жүзеге асады.Оқу икемі кез-келген формада оқу жұмысын (мысалы, мұғалімнің дәрісін тындай білу) талап етеді.

Жоғарыда айтып өткеніміздей, оқу икемі мәселесімен көптеген ғалымдар айналысты. Педагогика ғылымында, Н.А. Менчинская өз зерттеулері негізінде өзіндік жұмыс икемін төмендегідей топтарға бөледі: 1) өзіндік жұмыстың жалпы икемдері (жоспарлау, кітаппен жұмыс, өзіндік бақылау); 2) өзіндік психикалық әрекетті ұйымдастыру икемі (қабылдау мақсаты, рационалды менгеру, тиімді ойлау); 3) пәннің ерекшелігінен шыгатын нақты арнайы икемдер. ( Менчинская, 1968).

Кеңестік дидактикада оку икемдерін жіктеу мәселесі бірінші орында тұрды. Бұл саладағы келесі жұмыстарды көрейік. Оқушылардың мәтіннен шынайы, түпкі ойды алуы, мәтінді мағыналық бөлімдерге бөлу икемі, құбылыстарды салыстыру икемі (Баринова, Боженова, Козлова,1963) зерттеледі.

А.Концеваның оқулықты қолдану тәсіліне қатысты танымал зерттеуін қарастырайық. Ол3-10 сыныптардың 568 оқушысына оқулық параграфын оқып, келесі тәсілдерді қолдануды талап ететін 4 тапсырманы орындауды ұсынады: 1) негізгі ойды ажырату; 2) жоспар құру; 3) сұрақтарға жауап беру; 4) қысқаша түсінік айту. Бұл тапсырмаларды сыныптарға сәйкес 70,70,59 және оқушылардың 29%-і орындай алды. Барлық 4 тапсырманы 9,7%-і орындаса, 27,6%-і бірде-бір тапсырманы орындай алмады. Ал бір-екі тапсырманы оқушылардың 62,7%-і орындады.

Оқу икемдерін жіктеу түрлі қырынан жүргізіледі. А.В.Усова бұл мәселенің күрделілігін көрсетті;оқу бағдарламасында оқу икемдері жүйесіз, әрі оқушылардың танымдық дамуындағы олардың рөлі көрсетілмейді.Усова танымдық икемді (оқулықпен жұмыс бақылау, бұқаралық ақпарат құралдарын рационалды қолдану, білімді тәжірибеде қолдану) практикалық сипаттағы икемдерден ( мысалы, өлшеу) ажыратады.

И.Я.Лернер оқу әрекетінің ерекшеліктерін ескеріп, сенсорлық, практикалық, моторлық және ақыл–ой икемін ажыратады ( Лернер, 1984).

Н. А. Лошкарева барлық оқу икемі мен дағдыларын басты төрт түрге бөледі: 1) оқу материалын оқумен, қайта түсінік айтумен байланысты жалпы икемдер мен дағдылар; 2) талдау, синтез, салыстыру, дәлелдеу сияқты тәсілдердің қалыптасуына бағдарланған жалпы логикалық ( интеллектуалды) икемдер; 3) кітапханалық–библиографиялық икем. (кітаптарды өзбетінше қолдана білу). 4) ұйымдастырушылық–танымдық икем.

А. К. Громцева оқу икемдерін жоғарғы сыныптарға қатысты зерттеді. Оларды негізгі екі ққыррынан қарастырады: 1) ақпараттың жеке көздерімен жұмыс жасау икемінің қалыптасуы; 2) танымдық әрекеттің ұйымдастырушылық икемінің қалыптасуы;

Бірінші түрдің мәні – кітаппен жұмыс жасау, күрделі жоспар құру, экранмен жұмыс жасау;

Екінші түрдің мәні – оқу жұмысының мақсатын белгілеу, жүзеге асыру жолдарын анықтау, жұмыс үдерісін жоспарлау, нәтижелерді басқару.

Өзіндік бақылау мәселесі мен әдістемесін А.С. Лында зерттеді. Б. С. Блум оқыту мақсатының таксономиясын қарастырды. Мұнда білімді менгеру және оқу икемдері танымдық мақсаттың бірыңғай жүйесіне келтірілген. Басты категорияның ішінде ( білім, түсіну, қолдану, талдау, синтез, бағалау) біріншісі білімді қамтиды, қалғандары оқу икемдерін қамтиды.

Оқу икемдерін жіктеуде жоғарыда аталғандарға қатысы жоқ, бірақ үлкен мәнді базалық икемді назардан тыс қалдырмау керек. Ол-оқу дағдысы (кешенді икем). Қабылдау мен ойлаудың түрлі операцияларын болжайды. Бұл мәселені И.Т.Федоренко кең түрде зерттеді. Ол оқу жылдамдығына ерекше көңіл бөлді.Федоренко анықтағандай, орта сыныпта оқу жылдамдығы қанағаттанарлықсыз, оның өсуі өте баяу. Ол оқу жылдамдығын жоғарылатудың техникалық тәсілдерін құрастырды.(Федоренко,1976,1978).

Оқу дағдылары күрделі кешендік құбылысиболып табылады. В.А.Маансо кеңестік және шетел әдебиеттерін талдау арқылы төмендегілерді анықтады. Оқу икемі тар мағынада: 1) оқу техникасын меңгеру; 2)оқығанды түсіну. Кең мағынада - мәтінді түсінуге байланысты ақыл-ой икемі немесе көркем әдебиеттерді оқу икемі.

Аталған еңбектер көрсеткендей, оқу дағдысының даралық айырмашылықтары өте үлкен. Зерттеуші мұғалім С.А.Вилло 69 оқушы арасындағы бұл айырмашылықты зерттеді. (Бұл мәтінді 1мин.7с және 12мин.28с аралығында оқып,0-20 қателік жіберді).

Өзіндік жұмыстың әдістемесін құруда оқу икемдерін жіктеу қажет болды. Осыған орай келесі жіктеме алынды.1) оқу материалын қабылдаумен байланысты икемдер (оқу дағдысы,бақылау, тыңдау икемі); 2)оқу материалын логикалық негзіге алу икемі; 3) шығармашылық икемділіктер (мәселені шешу, шығармашылық жұмыс,т.б.) Осылармен қатар, оқу икемділігін қолдану саласына қарай келесідей жүйелеуге болады: 1) жалпы оқу икемі; 2) белгілі пәндер тобында қолданылатын оқу икемділігі (картографиялық икемдер, графикалық икемділіктер); 3) пәндік оқу икемділіктері (мысалы, нотаны оқу икемі).

Оқу үдерісі мұғалім мен оқушының әрекеттерінің біртұастығын білдіреді .Алайда олардың әрекетін жеке қараудың негізі бар. Өйткені олардың әрекетінде біршама айырмашылық бар: мұғалім әрекетінің негізгі мазмұны - өздері меңгерген оқу материалын беру және оқушының әрекетін басқару; ал оқушы жұмысының мазмұны - оқу материалын қабылдау, ойластыру, меңгеру және қолдану. Мұғалімнің негізгі әдістері - бұл әңгімелеу, түсіндіру, көрсету, басшылық ету, ал оқушы тындау, қарау керек, оқу материалымен өзбетінше жұмыс жасап, практикалық тапсырмаларды орындауы керек.

Оқыту үдерісінде оқушы мен мұғалімнің әрекетін қарым-қатынас үдерісі ретінде ғана емес, үйлесәмді үдеріс ретінде қарастыру керек. Әрине, мұғалімнің қолданатын әдістері әрдайым оң нәтиже бермейді. Сондықтан әрбір әдісті үйлесімді қолдана білу қажет. Мысалы: түсіндіру әдісінен кейін оқушының жаттығу әрекетін қамтитын әдістер қолданылуы жөн болады. Осылайша өзіндік жұмыс үдерісінде оқу әдістері дамиды.

**4.1.3. Өзіндік жұмыстар үшін оқу тапсырмалары**.

Өзіндік жұмыс үшін тапсырмалар әртүрлі болады. Оларды төрт логикалық негізде бөлуге болады: 1) өзіндік жұмыстың әдісі бойынша (мысалы, бақылау, жаттығу, оқу мәтінімен жұмыс); 2) оқу үдерісінің кезеңі бойынша (оқу материалын қабылдауға, жүйелеуге, нығайтуға және қайталауға арналған тапсырмалар); 3) оқушының танымдық әрекетінің сипаты бойынша (репродуктивті және шығармашылық тапсырмалар); 4) басшылыққа алу сипаты бойынша (нақты нұсқау беру). Бұл түрлердің әртүрлі жииынтығы болады.

Дамыта оқыту мәселесі өзекті болғандықтан, оқушылардың оқу-танымдық әрекетінің әдістерінің дамуына көп көңіл бөліне бастады. Бұл саладағы И. И. Малкиннің зерттеуін атаған жөн. Ол өзіндік жұмысты төрт түрге бөледі: 1) репродуктивті; 2) танымдық-ізденістік (эвристикалық); 3) шығармашылық; 4) танымдық-практикаклық.

П.И.Пидаксистый өзіндік жұмысты келесідей төртке ажыратады: 1) үлгі бойынша; 2) реконструктивті; 3) нұсқалы; 4) шығармашылық.

В.И.Загвязинский тапсырмалардың мынадай типтерін ажыратады: 1) репродуктивті; 2) түсінікті тексеретін сұрақтар; 3) білімді қолдану бойынша жаттығулар; 4) іздністік-танымдық тапсырмалар.

Н.А.Половникова танымдық өзіндіктің келесі деңгейілерін көрсетті: 1) көшіруші өзіндік; 2) репродуктивті өзіндік; 3) шығармашылық өзіндік.

Өзіндік жұмыс үшін шығармашылық тапсырмалар проблемалық оқыту шегінде де зерттеледі. И.Я.Лернер шығармашылық танымдық тапсырмалардың жүйесі мен типологиясын құрды. М.И.Махмутов оқу проблемаларын дидактикалық және психологиялық тұрғыдан жүйеледі.

Эстондық зерттеуші О.А.Нильсон өзіндік жұмысты ұйымдастырушылық, дидактикалық, әдістемелік, психологиялық-дидактикалық деп ажыратты.

Осылайша өзіндік жұмыстың басты 3 түрін ажыратуға болады.А) Оқу мәліметін негіздейтін тапсырмалар.Оқу тапсырмасында сәйкес мәліметтер шартталып беріледі немесе тапсырма қажетті мәліметті қайдан алуға болатындығын көрсетеді.Тапсырманың бұл түрі оқу материалын алоғашқы қабылдауға арналған.

**Б**. Оқушының оқу материалымен жұмысын бағыттайтын тапсырмалар; Бұл тапсырмалар оқушыны оқу материалын түсінуге, жүйелеуге бағдарлайды.

**В**. Оқушыдан шығармашылық әрекетті талап ететін тапсырмалар. Бұл тапсырмалар оқушыны проблеманы шешуге, материалды өзбетімен жинауға, шығарма жазуға т.б. бағыттайды.

Жоғарыда аталған тапсырма түрлерін нақты қарастырайық:

**А**. **Оқу мәліметін негіздейтін тапсырмалар.** Тапсырманың бұл түрі жаңа оқу мариалымен жұмыс жасауға тән. Оның басты мақсаты - жаңа оқу материалын оқушының санасына жеткізу. Әдетте оқу материалы мәтін түрінде беріледі (оқу мәтіні, анықтамалық, көркем әдебиет мәтіні, мақала, т.б. ) Мұндай тапсырмаға мысал келтірейік:

«Параграфты, өлеңді, мақаланы, бірінші тарауды оқы». Оқу материалын бейнелік түрде (сурет, кескін,т.б.) беруге болады. Мұндай жағдайда мұғалім оқушыны осы нысандарды бақылауға бағдарлайды (теледидар, радио, фильм, слайд түрінде беру).

Бұл тапсырмаларды оқушының зейінін негізгі, мәнді нәрсеге шоғырлататындай етіп құру керек. Тапсырманың мұндай түрінде болатын басты мәселе - оның көлемі. Оқыту психологиясынан білетініміздей, материалды берудің оңтайлы көлемі болады. Сондықтан қабылдау үшін оны толығымен беру қажет. Материалдың шағын көлемі оны қабылдаудың үзіндісін шарттайды, мәтінді толықтай меңгеруге және жүйелеуге кедергі келтіреді. Керісінше, көлем шамадан тыс көп болса, оқушылар материал туралы жалпы түсінікті ала алмайды.

Бихевиористік теорияның негізін салушылардың бірі Б.Ф.Скиннерге сәйкес материал көлемі шағын болу керек (небары 1-2 сөйлем). Мұндай жағдайда оқушылар тапсырманы қатесіз орындай алады.

Өзіндік жұмыста көлемді анықтауға оқулық көмектеседі. Өйткені онда материалдар параграф пен бөлімдерге бөлініп берілген.

**Б.** **Оқушының оқу материалымен жұмысын бағыттайтын тапсырмалар**. Тапсырмалардың бұл түрі әртүрлілігімен айрықшаланады. Оқушының жұмысын бағыттайтын келесі тапсырмалар ажыратылады: 1) байқау; 2) оқулық мәтінімен жұмыс; 3) жаттығулар; 4) практикалық және зертхханалық жұмыстар. Соңғы аталғандар сурет салудағы, сызудағы негізгі әдістер. Олар физикада,химияда,география мен биологияда маңызды орынға ие. Көрсетілген пәндер бойынша практикалық және зертханалық жұмыстың орындалуы әдістемелік сұрақтарға байланысты.

**1.Бақылау**. Тапсырмалардың бұл тобына сезімдік қабылдауға негізэделген тапсырмалар кіреді. Кейде оған пәндерді қосады. Бақылаудың нысаны ретінде кез-келген бейнелік зат алынады: шынайы зат, карта, сызба, сурет, модельдер, оқулық иллюстрациясы, фильм, т.б. Бейнелік құралға негізделген тапсырмалардың түрлі қиындық деңгейі болуы мүмкін.Пәндер қатары бойынша (тарих, география, биология,т.б.) оқулықтың иллюстрациялық материалы жиі қолданылады.Сызбалардың негізінде оқушылар қорытынды жасап, кестелер құрады. Заттарды сурет бойынша атау, сөйлемдер мен әнгіме құру орыс және шетел тілдерін оқуға тән.

**2**.**Оқулық мәтінімен жұмыс**. Өзіндік жұмыс үшін оқушыларға түрлі жазбалардан материал береді. Әдетте бұл оқулық. Мүнда материал оқушының жас ерекшелігіне және оқу бағдарламасына сәйкес беріледі. Мысалы:

а) сұрақтар түріндегі тпапсырмалар, оқу мәтінінің бірінші сөйлемін сөзбе-сөз қайталайтын;оқушы берілген сөйлемнен сәйкес сөзді іздеуі керек;

б) сол тапсырма, тек қажетті сөйлем тараудың ортасында немесе соңында орналасқан (жасырын);

в) сөйлемдегі бос орынды толықтыру,сөздердің реттілігі оқулықтың сөйлемдеріне сәйкес келмейді.

г) мәтіннен сөздерді, атауларды, ұғымдарды, сандарды, т.б. табуды талап ететін тапсырмалар;

д) оқулықта сөзбе-сөз келтірілген анықтамаларды табуға арналған тапсырмалар;

е) үзіндіден сұрақтың көмегімен негізгі ойды табу;

ж) осындай тапсырма, тек бағыттаушы сұрақ болмайды;

з) оқылғанммәтін бойынша жоспар құру;

и) материалды бұрын оқығандармен салыстыру;

к) осындай тапсырма,тек салыстыру материалын өз бетімен табу керек;

л) салыстырмалы кестелерді, диаграммаларды,сызбаларды құру;

м) конспектіні құру;

Жоғарыда аталған тапсырма түрлерін оқу материалын қайталау үшін де қолдануға болады. Әсіресе, салыстыруды, жалпылауды, жүйелеуді талап ететін тапсырмалар тиімді. Қайталауда кестелерді құру жиі қолданылады. Сөздікпен жұмыс жасау үшін де әртүрлі тапсырмалар құрылған (орфографиялық сөздік, орыс және шетел тілдері сөздігі,т.б.). Сөздіктен оқулық материалын толықтыратын мәліметтердің, сөздердің, ұғымдардың мағынасы ізделінеді. Әдебиет сабағында, өзге де пәндерде иллюстрциялық материал (тарихи роман, ғалымдардың мемуары,т.б.) ретінде көркем әдебиетпен жұмыс жасау үшін тапсырмалар беруге болады.

**3. Жаттығулар**. Жаттығу икемдер мен дағдылардың қалыптасуының негізгі әдісі ретінде оқушылардың өзіндік жұмысының ауқымды бөлігін құрайды, әсіресе тілдер мен математика бойынша жаттығулардың әртүрлілігі шексіз. Жаттығулар жинағы мен оқулықтар әдетте пәнді меңгеруге қажетті материалдардан тұрады. Мұндағы жаттығуларды өзіндік жұмыс үшін қолдануға болады. Алайда жаттығулардың көптеген жинақтары монотондылығымен, әртүрлілігімен ерекшеленеді. Кейде өзіндік ойлау әрекетін күшейтпейтін тренингтік тапсырмалар басым келеді. Мұндай жағдайда мұғалім шығармашылық тапсырмаларды қосымша беруі керек.

**В. Шығармашылық тапсырмалар**. Бұл тапсырма түріне оқушылардан шыармашылық әрекетін талап ететін тапсырмалар кіреді. Оқушы шешімнің тәсілін өзі тауып, білімде жаңа жағдайларға қолдануы керек. Бұған проблемалық оқытуда қолданылатын барлық тапсырмалар кіреді. Мұндай тапсырмалардың қолданыс шеңберін кеңейту мәселесімен И. Я. Лернер көп айналысты. Көптеген зерттеушілер жаппай жұмысты қарастырса, польшалық дидакт В. Оконь топтық жұмысты алға тартты. Бірақ екі жағдайда да дидактикалық құндылық әлсіз, енжар оқушыларға арналған мысалдармен шектеледі. Олар мәселенің шешілуін біледі, бірақ сол үдерісті жүзеге асырмайды. Сондықтан өзіндік жұмысқа шығармашылық тапсырмаларды қолданған тиімді.

Проблемалық оқытуда, қолданылатын тапсырмаларды жүйелеу қиын. Егер проблемалық оқытуды тар мағынада қарастырсақ, онда бұған стандартты тәсілдермен орындау мүмкін емес проблемалық тапсырмалар кіреді.

Проблемалық тапсырмалар тұйық жалғаумен (мысалы, математика бойынша тапсырмалар) немесе ашық жалғаумен (шешімдердің көптеген нұсқалары) болуы мүмкін. Проблемалық оқытудың саласына қатысты тапсырмалардың бір түрі – реферат құру, түпнұсқа материалды жинау мен өңдеу (лингвистикалық, этнографиялық, экономикалық т.б. материалдар), тәжірибе жүргізу. Көріп отырғанымыздай, бұл тапсырмаларда оқу әрекетінің өзіндігі маңызды болады. Мұнда зерттеу жұмысының элементтері көрініс береді. Проблемалық оқытудағы тапсырмалардың үшінші түрі – бұл шығармашылық тапсырмалар. Олар: шығарма, өлеңдер, суреттер, картиналар, т.б. Мысалы, оқушы графикалық парақты дайындағанда немесе көрген кинофильмі бойынша пікір жазғанда проблеманы шешумен қатар жаңа идеялар құрастырадыды.

Қорыта айтсақ, 5-8 сыныптар үшін келесі шығармашылық тапсырмалар тиімді: проблемалық сұрақтарға жауап беру, оқылған материалдар бойынша сұрақ қою, қарастырылған мәселеге мысалдар келтіру, жаттығулар мен тапсырмалар құру; материал жинау, сыныптастардың жұмысын түзету мен пікір беру.

**4.2. Оқушылардың өзіндік жұмысын ұйымдастыру.**

**4.2.1. Оқушылардың өзіндік жұмысына басшылық ету**

Өзіндік жұмыс кезінде оқушылардың әрекетіне жанама түрде басшылық еткендіктен, осы басшылықтың қалай жүретіндігіне назар аудару қажет. Өзіндік жұмыста оқушылар оқу үдерісінің психологиялық заңдылықтарына сәйкес түрлі тапсырмаларды орындайды. Мұндай жұмысты жүргізу үшін оқушыға нұсқау керек. Орысша «басшылық», ағылшынша – assignment, французша – teahe деген сөздермен белгіленеді. Өзіндік жұмыстың нәтижелері дидактикалық ұстанымдарға байланысты. Сондықтан, жұмыс басшылығының ұстанымдарын жжасау – бұл өзіндік жұмыс әдістемесінің бір мәселесі.

Өзіндік жұмысқа арналған зерттеулерде негізінен тапсырмалардың жеке түрі қарастырылды,жұмысқа басшылық ету мәселесінекөңіл бөлінбеді. Кеңістік дидактикада бұл мәселені И. Н. Исаев зерттеді. Ол түрлі сынып үшін және түрлі пән бойынша жұмыс басшылығының үш нұсқасын қолданды: 1) сұрақ немесе мәселе түріндегі танымдық тапсырмалар; 2) қосымша сұрақтары бар танымдық тапсырмалар; 3) орындау әдісі мен реті көрсетілген танымдық тапсырмалар. Автордың қорытындысына сәйкес нұсқаны таңдау оқу материалының сипатына тәуелді. (Исаев,1965).

АҚШ-та бұл мәселе Дальтон-жоспарға байланысты туындады. Ал Англияда бұл мәселе Л.И.Линчтің (Lynch,1925) зерттеуінде жете қарастырылды.

Өзіндік жұмысқа басшылық бағдарламалық оқытуда арнайы зерттеудің нысаны болды. Бағдарламалық оқыту өзіндік жұмыстың басшылығына жаңа талаптар енгізді: оқу материалын қатаң құру; оқу үдерісін нақты, дәл бағдарламалау, әрбір тапсырманы орындағаннан кейін кері байланысты қамту, әрбір оқушыны жұмыс нәтижесіне бейімдеу.

Жетілдірілген жұмыс басшылығының бір түрі ретінде алгоритмдік жұмыс басшылығын (математикалық талап ескерілуі қажет) ұсынды.

**5.** Жұмысқа нұсқау оқушыны өзіндік бақылауға бағыттауы керек. Ол үшін оқулық мәтіні, анықтамалықты, сөздікті, атласты, т.б.қолдану ұсынылады.

**6.** Жұмысқа нұсқауды құруда оқушылардың жылдамдығын ескеру керек, барлық оқушыға міндетті материал нұсқаудың негізгі бөлімінде, ал қосымша материал соңында берілуі керек.

Өзіндік жұмысты ұйымдастыруға қойылатын талаптар:

1.Жұмысқа нұсқау бір ретпен берілуі керек. Әдетте, олар нөмірленеді. Осы арқылы оқу үдерісін нақты басқаруға болады. Оқушыларға жұмыс уақыты (мерзімі) хабарланады.

2. Әрбір тапсырмада қажетті материал қандай деректен алынатындығы көрсетілуі керек. Мысалы, оқулықтың параграфы, парақ нөмірі көрсетіледі, сөздіктерге, карталарға, қосымша әдебиетке сілтеме беріледі, зертханалық тәсілдердің қолданылуы көрсетіледі.

3. Әрбір тапсырманы қандай формада орындауды, жауапты қайда жазуды хабарлау керек (жазбаша, ауызша, жоспар немесе сурет түрінде,т.б.).

4.Тапсырмалар нақты, анық және қысқа берілуі керек. Жұмыс нұсқауын мұғалімнің өзі немесе орталық береді. Егер жұмыс дәптері болмаса, оқушыларға нұсқауды үш тәсілмен хабарлайды: 1) әрбір оқушыға жеке таратылады; 2) тақтаға жазылады; 3) оқушыларға оқылады.

**4.2.2. Жұмыс дәптері және оның атқаратын қызметтері**

Өзіндік жұмыстың тәсілі ретінде жұмыс дәптерін терілген негізде қолдану біздің республикамызда кең таралған. Эстонияда И.Кяйс жұмыс дәптерін алты жылдық мектеп үшін барлық пән бойынша құрды. Олардың қолданысы О.А.Нильсоннің монографиясында («мектептегі жұмыс дәптері», 1975) берілген.

Жұмыс дәптерін екі топқа бөлуге болады: 1) жұмыс нұсқауларының жинағы; 2) өзіндік жұмысқа арналған тапсырмалар жинағы.

Жұмыс дәптерінің екі түрін қолданғанда, тапсырмаларды әдетте сол дәптерге арнайы орындайды. Алайда кейбір дәптерлерде тапсырманы жеке дәптерге орындау нұсқауы беріледі. Оқулыққа байланысты жұмыс дәптерінің келесі түрлері қарастырылды:

1) жұмыс дәптері нақты оқулыққа қатысты, оқулық мәтінімен жұмыс жасау тапсырмаларын береді. Әдетте, оқулықты нақты материалдармен (сурет, кесте, контурлық-карталар, т.б) толықтырылған.

2) жұмыс дәптері оқулықпен байланысты орнатпайды, тек оқу әдебиетіне қосымша болып табылады.

***Загвязинский Владимир Ильич***

*Көрнекті ғалым педагог, ғылыми зерттеуші ұжымды ұйымдастырушы, РБА академигі (1992), педагогика ғылымдарының докторы (1973), профессор (1975), 1930 жылы Мәскеу қаласында дүниеге келген. 1952 жылы Тюмень пединститутын бітірген, мектептерде және Ишим пединститутында сабақ берді, (1966-70 жылдары – проректор). 1973 жылдан Тюмень университетінде педагогика жзәне психология кафедрасының меңгерушісі. 1994 жылдан бері РБА Сибирь бөлімі аймақтық орталығының төрағасы. В.И. Загвязинскийдің еңбектерінде педагогтың зертеуін оның еңбегінің жинақталған сапасы, әрі әрекетіне шығармашылық сипат беруші ретінде қарастырады. 90- жылдан педагогикалық жобалау және инновациялық үдерістер, жоғары мектеп педагогикасы, аймақтық білім беру мәселелерімен айналысады.*

*В.И.Загрязинский педагогикалық үдерістің қозғаушы күштері, оқыту үдерісінің кіріккен бөліктері туралы тұжырымдаманы негіздеп, жоғары мектептің дидактикасы мен әдістемесіне зор үлес қосты. Ол педагогиканың әдіснамасымен үнемі үзбей айналысып келеді. Владимир Ильичтің ғылыми-педагогикалық және қоғамдық еңбегі жоғары бағаланып, ол Еңбек Қызыл ту орденімен, «Ерен еңбегі үшін» медалімен марапатталды.*

*Шығармалары: Противоречия процесса обучения. Свердловск, 1970,. Учитель как исследователь. М., 1980. Методология и методы дидактического исследования М., 1987. Пед.предвидения М., 1987. Лекции по дидактике высеой школы. Челябинск, 1989.*

**3.1.14 Загвязинский В.И. Дидактикалық зерттеудің әдіснамасы мен әдістемесі**

**3*.* Дидактикалық зерттеудің әдіснамалық ұстанымдары**

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

Ұстаным мен талап арасындағы айырмашылықты біз мынадан байқаймыз: ұстанымның терең және толық ғылыми негіздемесі (обьективті заңдылықтарын) есепке алу (жетістіктер жолдарының әлеуметтік еспке алынуын көрсетілуі) және жалпылама түрде болуы. Талаптар педагогикалық жағдай бөлігін зерттеуге қатысты болады және оның негіздемесі осы немесе басқа ұстанымның (ұстанымдар қатарының) логикалық деңгейде соңынан жүріп отырумен шектеледі. Әдетте, нақты талаптар ұстанымдардан өрбиді, ал оларды қолдану педагогикалық жағдаяттың ерекшеліктерімен анықталады.

Дидактикалық және кез–келген педагогикалық зерттеудің негізге алынатын ұстанымдар педагогиканың мәні мен негізгі мазмұнына сәйкес жалапы ғылымилық **партиялық** және **объективтілік** ұстанымдары болып табылады. Партиялық ұстанымы кезкелген педагогикалық құбылысты және әсіресе, білім беру мен тәрбиенің мақсаттары, мазмұны кіммнің таптық мүддесіне қызмет етуі тұрғысынан бағалауды талап етеді. Обьективтілік ұстанымы барлық қорытындылардың, зерттеудің бастапқы жағдайларының және әрбір кезеңінің негізделген дәлелділігін талап етеді.

Деректердің шынайылығы тұжырымдардың шынайылығына қажет болып табылады, бірақ әрине, бұл жеткіліксіз шарт. Дәлелділік талабы ғылыми ізденістің баламалық сипатын белгілейді. Абстрактілі мағынада бұл талап барлық мүмкін болатын нұсқаларды бөліп алып және бағалап, зерттелетін сұраққа байланысты барлық ой- пікірлерді қорытып шығарады.

Обьективтілік ұстанымына мазмұны жағынан ғылымилық ұстанымы өте жақын келеді. Ол педагогикалық құбылыстарды нақтылы–тарихи тұрғыдан зерттеудің талаптарын анықтайды. Құбылыс сыртқы формасы жағынан бірдей болғанымен (сабақ оқытуды ұйымдастырудың бір формасы ретінде, оқыту әдістері ретінде әңгіме, әңгімелесу) қоғамның дамуының әрбір тарихи кезеңінде және белгілі бір әлеуметтік жағдайларда баасқа нақты тарихи мазмұнмен талаптармен толықтырылады. Б.Т. Лихачев осыған байланысты ең алдымен нақтылы–тарихи мақсаттар мен мазмұндардан педагогикалық байланыстар мен қызметтердің алшақтауына негізделген уақытша «технологиялық» теориялық үлгілеудің педагогика үшін қауіптілігін ескертеді. Маңызды әдіснамалыық талап – зерттелетін элементтер мен тұтас алғанда педагогикалық жүйенің үздіксіз өзгеретінін, дамитынын есепке алу қажеттігі.

Педагогикалық үдерістің және негізгі факторлардың әсерлерінің көптүрлілігі үдерістің нәтижесін анықтайтын, субординацияны орнататын негзгі және жанама факторлардың байланыстылығын анықтайтын шешуш факторларды бөліп көрсетуді қажет етеді. Құбылыстарды зерттеу деңгейінен мәнін тану деңгейіне өту үшін, зерттеу жұмысы оқыту–тәрбие үдерісінің диалектикасына, сандық және сапалық өзгерістің өзара өтпелілігіне, сонымен қатар дамудың одан да жоғары сатыларына өтуді оң өзгерістерді сақтай отырып оқып-үйренуге бағытталуы керек.

Педагогикалық зерттеу үшін аса маңыздысы - әрбір зерттеуде нысанның тарихы (генетикалық қыры), сонымен қатар оның теориясын (құрылымы), қызметтерін, қазіргі жағдайдағы нысанның байланыстарын үйлестіру. Тарихи талдау тек белгілі бір педагогикалық тұжырымдама тұрғысынан ғана мүмкін болады, ал теориялық талдау нысанның генезисін (шығуы, пайда болуы) зерделемейінше мүмкін емес.

Қарастырылған ұстанымнан сабақтастық, жинақталған тәжірибені және практиканың дәстүрлерін, педагогиканың бұрынғы жетістіктерін есепке алу талабы туындайды.

Жүйелілік тұғырдың мәні жүйелі нысандардың қасиеттерін табуға және оларды жетілдіруге көмектесетін келесі қағидаларда көрініс береді:

1. Сыртқы ортаға қатысты жүйенің тұтастығы, оны ортамен бірлікте зерттеу. Осы қағида тұрғысынан білім беру мәселелері жеке мәселелер болып табылады, бірақ ол қоғам әлеуметтік дамуы мен сұранысына байланысы терең зерттеледі.

2. Бүтіннің бөлшектенуі элементтерді бөліп көсетуге әкеледі. Элементтердің қасиеттері олардың белгілі бір жүйеге қатысына тәуелді, ал жүйенің қасиеттері оның элементтерінің қасиеттерімен тепе-тең емес. Айталық, оқыту үрдісінде мынадай элементтер ерекшеленеді: оқыту мақсаты, білім беру мазмұны, әдістемелік құрал, мұғалім әрекеті мен оқушы әрекеті. Бұлардың барлығы әртүрлі оқыту жүйесінде әртүрлі мазмұнға ие болады және өздері де маңызды дәрежеде бұл жүйелерді анықтайды.

1. Жүйенің барлық элементтері күрделі байланыстар мен өзара әрекеттестікте болады. Олааардың арасынан осы жүйені анықтайтын аса мәнді жүйе құрушы баййланысты бөліп көрсету керек. Көпптеген зерттеушілердіңпайымдауынша, оқыту үрдісі үшін бұл байланыс әрекеттің өзара шартты байланыстағы екі түрі оқыту мен оқу арасындағы өзара әрекеттему деп есептелінеді.
2. Элементтер мен байланыстардың жиытығы жүйелі нысандардың құрылымы мен оларды ұйымдастыру туралы түсініктеме береді. Бұл түсініктер жүейенің белгілі бір элементтерінің өзара байланыстылығы және өзара бағыныштылығының тәртібін көрсетеді. Мұндай негізгі оқыту элементтері көрінісі бар ұғымдар жүйесі: мақсат –мазмұн –шарт –құрал –нәтиже.
3. Жүйенің элементтері арасындағы байланыстарды реттеудің арнайы тәсілі және сонымен қатар элементтердің өзгерісін мақсат қою, тиімді жолды таңдау, бақылау және түзету, талдауды қарастыратын басқару болып табылады.. Педагогикалық басқару – педагог жұмысының маңызды бөлігі, бірақ ол бұл жұмыстың барлық маңызддыылығын қамти алмайды.

Педагогикалық үдерісті тұтастық тұғыры арқылы зерделеуден бір қырлы, бір жоспарлы тталдауды оның нәтижелерін көп қырлы, көп жоспарлы түсіндірумен үйлестіре жүргізу талабы туындайды

Жоғарыда аталып өткендей, педагогикалық байланыстар мен заңдылықтардың анықталуының алғышарты – бұл немесе басқа құбылыстарды педагогикалық қырынан зерделеу. Й. Лингарт адами ілімнің мүмкін болатын 9 ққырының мазмұнын қарастырады. Олар: биологиялық, физиологиялық, психологиялық, әлеуметтік, аксиологиялық, кибернетикалық, философиялық, логикалық және педагогикалық.

Оқыту үдерісін педагогикалық зерделеу көпқырлы болуы керек, бірақ ол біртұтас болуы шарт. Осылайша талдаудың мазмұндық қыры оқу пәндері материаалын, негізгі ұғымдарын, идеяларын, теорияларын іріктеужәне құрастыру тәсілдерін, жаңашыл логикалық құрылымдарды жасауды қамтиды; үдерррістік-қимылдық қыры әрекет тәсілдерін, оларды қалыптастыруды талдауды қамтиды; тұлғалық-түрткілік қыры білім алуға түрткілерді, оқуға қызығушылықтардың, қажеттіліктердің қалыртасу үдерісін, оқушының типтік және сипаттамалық белгілерін негізге алады. Бірақ, жоғарыда айтылғандай, оқыту үдерісінің қандай да болмасын бір қырын қарастыра отырып, зерттеуші үдерістің барлық басқа қырларын есепке алып отырған жөн, яғни тұтас алғандағы оқыту үдерісінен өрбіту керек. Зерделеу аспектісі зерттеудің мақсатымен тығыз байланысты. Мысалы, генетикалық аспект (құбылыстың пайда болуы мен оныңқалыптасу кезеңддерін зерделеу), болжамдық (құбылыстың даму болашағын болжау) және қызметтік қыры (педагогикалық құбылыстардың қызметін зерделеу және оларды басқару тәсілдерін оқып-үйрену). Зерттеу пәнінің күрделілігі оның көпжоспарлы болуы оны тұтас құбылыс ретінде тануды қиындатады. Тәжірибеде мұндай әрекеттер талдауының ретсіздігі мен жүйесіздігіне әкеп соғады. Сондықтан аса қиын құбылыстарды терең зерттеп білуде аналитикалық талдаудыың белгілі ұстанымына сүйенеміз. Нақты тақырыпта өзінің жетекші қыры болады. Мұнда біріншіден: қабылданған зерделеу қырының бірізділігі; екіншіден: басқа да қырлардың мүмкіндіктерін ескеру; үшіншіден: шыққан қорытындыны әділ бағалай отырып, оларды зерделеудің басқа қырларының нәтижелерімен салыстыру керек. Бұл аталған шарттарды орындаған жағдайда ғана зерттеу тек бірсарынды емес, сонымен қатар толық, көп қырлы, нақтылы зерделеу пәніне айнала алады.

Дидактикалық зерттеулер үнемі оқу және тәрбие үрдістерімен етене байланыста. Бұл дәйек зерттеу және тәжірибелік оқу-тәрбие жұмыстарының белгілі ұстанымында көрінеді. Қандай да болмасын сұраныс, мейлі ол дағдыланған, мейлі тәжірибелі болсын, олар оқу мен тәрбие жұмыстарын жақсартуды көздеу керек. Алдын-ала жоспарланған педагогикалық тәжірибенің нәтижесі белгісіз болады. Әрине, әрбір жаңа енгізулер тәуекелділікті қажет етеді, себебі шығатын қорытындыға әсерін тигізетін факторлардың барлығын есепке ала бермейміз, біз оны тек жоспарлау арқылы жүзеге асырамыз.

**4. Қазіргі дидактиканың негізгі әдіснамалық мәселелері**

Педагогика әдіснамасы үздіксіз дамитын ғылым саласы және оның өз мәселелері бар. Сондықтан алдымен шешуі бізге танылғандай дидактикалық зерттеулерде философиялық және жалпы ғылымилық ұғымның бірізді құрылуы мен әсіресе пәннің маңыздылығын айқындайтын педагогикалық теорияның дамуын танытатын әдіснамалық мәселелердің өзекті шешіміне көшейік.

Барлық әдіснамалық мәселелерді бес топқа бөлуге болады:

**I. Жалпы әдіснмалық мәселелер.** Олар философиялық, әлеуметтік, экономикалық ұғымдарды және марксисті-лениндік теорияны зерттеулерде қолданумен тығыз байланысты. Бұл педагогикалық үдерістің диалектикасы мен олардың қозғаушы күші, теория мен тәжірибенің, деректі және дерексіздің, жеке және жалпының бірлігі ,объективтілік пен субъективтіліктің бірлігі мәселесі болып табылады. Бұлар әдіснаманың барлық даму кезеңдеріне енеді, барлық әдіснамалық білімнің негізін қалайды.

**II. Жалпы ғылыми мәселелер.** Бұған қазіргі ғылымтану пәнін құрайтын мәселелер: жүйелілік тұғыр және оны зерттеуде қолдану, зерттеудің ұғымдық құрылымы; ізденістің логикасы, ғылымда әртүрлі білімнің, атап айтқанда педагогикалық және педагогикалық емес білімнің сәйкестенуі, негізгі және қосымша, ағымдағы және негізгі қатынастың, түсініктеме мен болжамның сәйкестенуі және т.б.жатады.

**III. Жеке әдіснамалық мәселелер.** Бұл педагогиканың және педагогикалық зерттеулердің ерекше өзіндік мәселелері. Оларға: зерттеудің мәселесі, әдіснамалық мәртебеге ие теориялық қағидалар, ғылыми ізденістің қорытындыларын тәжірибемен байланыстыру, дидактикалық және әдістемелік жүйелердің құрылымдарының негізгі ұстанымдарын анықтау жатады.

**IV Зерттеулердің әдістеме және әдістемелерін зерделеу, бағалау, пайдалану және жетілдіру** **мәселелері.** Бұл топқа қолданыстағы зерттеулердің әдістері мен әдістемелері бағасы мен жіктемесі, ғылымдардың үйлесімділігі барысында жүзеге асуы, қолайлы таңдау мен әдістердің сәйкестілігі, сонымен қатар оларды жүйелі және кешенді қолдану жатады.

**V. Педагогикадағы буржуазиялық-идеологиялық тұжырымдамаларды сынау мәселесі.**

2. Зерттеудің логикалық құрылымы

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

Мәселенің даму үдерісі зерттеу нысаны мен пәнін анықтаумен тығыз байланысты.

Зерттеу нысаны мен зерттеу пәні екеуі қатар қолданылғанымен екі түрлі. Зерттеу нысаны – міндетті болса, зерттеу пәні – іздену арқылы қарастырылады, табылады.

«Зерттеу нысаны» ұғымы «объективтік шындық» ұғымына сай емес. Гносеология зерттеу нысаны деп таным үдерісіне кіріктірілген шындық нысанының құрылымы мен қарым-қатынасын айтады. Әрбір зерттеу нысаны зерттеушіден тәуелсіз, бірақ соның нәтижесінде көрінетін қандай да бір қатынас пен қасиет жиынтығы. Бұл ғылыми таным нысанына нақтыланған мөлшерде субъективті, сонымен қоса танымға қазір ұғым кіргізу, ізгілендірілген белгі түрінде көрсетілген, тағы да бақыланбайтын нысандар, әдетте шынайы нысандардың қайта құруын өзімен бірге көрсетеді.

Дидактикалық нысан ретінде нысандық болмысты көрсету қате. Мысалы, «Бастауыш сыныптардағы орыс тілін үйрету» дегеннің орнына нысанды дұрысырақ айтуға болар еді. Мысалы: «қазақ тілінің грамматикалық нормасы мен мәдениетін төменгі сынып оқушыларына меңгерту үрдісін басқару» немесе «төменгі сынып оқушыларының білім меңгеруіне және тілдік дамуына педагогикалық басшылық». «Таным нысаны» деген түсінікке қарағанда «таным пәні» түсінігі бұл мағынада дәлірек. Бір ғана ғылыми нысан әртүрлі зерттеу пәні болуы мүмкін екенін ескеруіміз керек. Оңаша зерттеу пәніне тек қана байланыстар, нысан қатынастары негізгі жұмыстың зерделеуге қажет элементтері ретінде кіреді.

Педагогикалық жұмыста ең бастысы педагогикалық нысанның анықтылығы мен зерттеу пәні болып табылады. Зерттеу пәні - гуманитарлық оқыту үрдісіндегі оқушылардың танымдық әрекеті,-деп жазады бір жас зерттеуші. Бір қарағанда, бұл жерде бәрі дұрыс. Бірақ та анықтама екі жағдайға байланысты дұрыс құрастырылмаған. Біріншіден, ол нақты емес, себебі оқушшының танымдық әрекетінде әртүрлі элементтерді, қатынастарды, жақтарды бөліп қарауға болады. Екіншіден, танымдық әрекет психологияның зерттеу пәні, өйткені онда бұл педагогикалық байланыстар мен қарым-қатынастар көрсетілмеген.

Барлық жағдайда зерттеу сызбасын құру пайдалы, бұл бірізді немесе тармақталған болады. Онда тарапты пункттер белгіленеді, яғни олар өзекті мәселелер және оның шешілу бағыттарының дұрыстығын байқатады..

**3.1.18 Скаткин М.Н. Педагогикалық зерттеулердің әдіснамасы мен әдістемесі: (жас зерттеушіге көмек)**

**Әдіснамалық зерттеулердің міндеті мен пәні**

Педагог ғылымдардың соңғы жылдардағы зерттеулерінде әдіснамалық зерттеулердің пәні мен міндеттері нақтыланады. Бұл мәселелерді шешу барысында көптеген көззққарастар көрініс берді. Кейбір педагог ғалымдар педагогика әдіснаманың болуының өзіне күмәнданды. Олар бізде тек қана бірден бірғылыми әдіснама – философиялық теория, диалектикалық және тарихи материализм бар деп айтты. Сондықтан педагогикалық зерттеулерде философиялық әдіснаманы қолдануды үйренген жоқ, жеке арнайы педагогиканың әдіснамасын ойлап табудың қажеті жоқ деп түсіндірді. Ғылыми танымның ең сенімді құралы – философиялық әдіс – материалистік диалектика педагогикалық зерттеу әдістерінде шамалы нақтыланады, түрін өзгертеді деп түсіндірді. Олар жеке нақты ғылымдарда өзіндік ерекше әдіснама болмайды және болуы мүмкін емес деген бағытын ұсынды.

Қызу пікірталас пен мәселені жан-жақты зерттеу нәтижесінде философия жалпы әдіснама болып табылады, алайда ол нақты ғылымдардың әдіснамасын жоққа шығара алмайды және айырбастай алмайды деген пікір орнықты.

Жалпы білім жеке білімді алып тастай және айырбастай алмайды. Өзінің сөздерінің бірінде В.Е.Гмурман педагогиканың әдіснамасының болу мүмкіндігін жоққа шығаратын нигилистік көзқарастың негізінде жалпы мен жекені қате теңестіру жатқанын тура әділетті түрде атап көрсеткен еді. Педагогика әдіснамасының басқа нақты ғылымдардың әдіснамасы сияқты өмір сүруге құқы бар.

Педагогиканың әдіснамасын жасау қажет, неғұрылым ол жақсы зерделенген сайын педагогикалық зерттеулер тиімді болады, педагогика ғылымының теориялық деңгейі жоғарылай түседі.

Педагогиканың әдіснамасының пәні қандай, ол қандай мәселелерді зерттеумен айналысуы керек? Бұл сұрақ төңірегінде де түрлі пікірлер, көзқарастар туындады. Кейбір авторлар бұл пәнді тар мағынасында, яғни әдіснама зерттеудің әдістері немесе тіпті тәсілдері туралы ғана ілім деп түсіндіруге бейімділік танытты. Көптеген анықтамалық басылымдарды (қараңыз, мысалы: БСЭ. – 2-е изд. – Т.27. – С. 316; Философский словарь. М, 1963. – с. 268; Толковый словарь русского языка. – Т.11. – М., 1988. – С. 201; Словарь инностранных слов. – М., 1949. – С. 407.)

«Әдіснама» термині дәл осылай түсіндіріледі. Бұлайша түсіндірудің негізінде бұл терминді грек тілінен тікелей аудару жатыр.

В.Е. Гмурман педагогика әдіснамасының пәнін нақтылауға ұмтыла отырып, оның пәні ретінде педагогикалық шынайылықты тану үдерісі мен оның нәтижесі деп педагогикалық білімдердің жүйесін (жиынтығын) есептеуді ұсынды.

Педагогикалық шындық болмысты тану үдерісін зерделегенде мына сұрақтар қойылып, мәселелер шешіледі: зерттеу әдістері, олардың ерекшеліктері мен өзара байланысы, сапалық және сандық сипаттамалардың арақатынасы, мазмұндық және құрылымданған әдістердің мазмұны, ұғымдар мен бейнелердің, ғылыми дәйектер мен болжамдардың мазмұны, зерттеудің типтері мен деңгейлері (логикалық және тарихи; эмпирикалық және теориялық), педагогика ғылымының дамуын болжаудың әдіснамалық мәселелері және басқалар.

Педагогикалық білімдер жүйесін тану үшін басқа да мәселелер зерттеледі: педагогиканың пәні, педагогиканың ғылыми білім жүйесіндегі орны, педагогиканың басқа ғылымдармен байланысы, педагогикалық пәндердің жалпы және ерекше міндеттері, педагогиканың түсініктік-терминологиялық жүйесі және басқалар.

Сонымен, педагогика ғылымының өзін-өзі тануы немесе, былайша айтқанда рефлексия туралы сөз болып отыр. Әдіснамалық зерттеулер жүргізе отырып, біз педагогика ғылымынан жоғары көтеріліміз және оған жоғарыдан қараймыз: біз мектепті, тәрбие мен оқыту практикасын байқамаймыз және талдамаймыз, біз педагогика ғылымына талдау жасаймыз, яғни ғалымдар педагогикалық шындық болмысты қалай зерттейді және олардың жасаған педагогикалық білімдер жүйесінің қандай сапалары бар екенін зерделейміз.

Әдіснаманың пәнін бұлай түсіну кейбір педагогтарды үрейлендірді, қорқытты. «Бұл схоластика, практикадан қол үзу, - мектепке көмектесудің орнына біз өзімізді өзіміз күтуге кірістік пе, мұғалімдерге емес, өзімізге өзіміз жұмыс істейміз бе», - деді олар.

Ғылымды практикадан қол үзді деген мұндай айыптауларға түбегейлі жауап «Жақсы теория практикалық жағынан өте тиімді» деген қағидадан табылады. Әдінамалық зерттеудің мақсаты мен негізгі міндеті жақсы педагогикалық теорияны жасаудың тиімді тәсілдерін табу, педагогикалық теорияны жасаушы, зерттеу жүргізуші ғалымдарға, сондай-ақ, тәжірибені жинақтауға, ғылыми-зерттеу жұмысына, оқу-тәрбие үдерісін жетілдіруге қатысатын практик педагогтарға арналған.

Кейінгі зерттеулерде В.Е. Гмурман ұсынған әдіснаманың пәні тағы бір маңызды бөлікпен толықтырылды: әдіснаманың пәні педагогикалық білімдер жүйесі мен таным үдерісі туралы білімдерден басқа, зерделейтін нысанды қайта құру туралы білімді де қамтуы керек болды. Мұндай толықтырудың қажеттілігі теория мен практиканың, таным мен практикалық әрекеттің бірлігі туралы маркстік-лениндік қағидаға сүйенеді. Әдіснама тек теориялық танымның ғана емес, сондай-ақ шындық болмысты ғылыми коммунизмнің бастамасымен революциялық қайта құрудың қаруы болып табылады.

В.Е.Гмурман редакциясын басқарған «Педагогиканың әдіснамалық мәселелері» (М., 1977) атты кітапта педагогиканың нысаны мен пәні, педагогика ғылымының құрылымы, жалпы педагогика, тәрбие теориясы мен дидактиканың арақатынасы; педагогика мен басқа ғылымдардың арақатынасы; педагогикалық заңдарды зерттеудің қажеттілігі мен мүмкіндігі; педагогикадағы әлеуметтілік пен биологиялықтың арақатынасы; педагогика ғылымы мен практикасы арасындағы өзара байланыс, өзара қатынас, өзара әрекет мәселелері қарастырылды.

Ю.К.Бабанскийдің «Педагогикалық зерттеулердің тиімділігін арттыру мәселелері» (М., 1982) кітабынан оқырман дидактикалық зерттеудің әдіснамалық негіздемесін қамтитын бірқатар сұрақтарға толық жауап алады: дидактикалық зерттеуді негіздеуге қажет таптық-партиялық тұғыр, оның тәрбиелік қыры; дидактикалық зерттеуде тарихилық пен логикалықтың бірлігін қамтамасыз ету; оқыту мәселелерін зерттеуге қажет диалектикалық жүйелік-құрылымдық тұғыр; дидактикалық зерттеу барысында оқыту үдерісінің қарама қайшылықтарына талдау жасау; дидактикалық зерттеу үдерісінде заңды байланыстарды айқындаудың әдіснамалық негіздері; дидактикада зерттеу әдістерін таңдау және қолдану; оқу-тәрбие үдерісін оңтайландыру мәселелерін зерттеудің ерекшелігі; педагогикалық зерттеулерде мұғалімдердің жұмысының озат тәжрибесін талдау; мектеп жұмысы практикасына ғылыми зерттеу нәтижелерін ендіру мәселелері және т.б.

В.И. Загвязинскийдің «Дидактикалық зерттеудің әдіснамасы мен әдістемесі» (М.,1982) деген кітабында дидактикалық зерттеудің өте өзекті мәселелері қарастырылған: оқытудың қазіргі заманғы тұжырымдамасы және дидактикадағы зерттеу пәні; дидактикалық зерттеудің логикасы және оны ұйымдастыру; дидактикалық зерттеудегі логикалық ойлау формалары; эмпирикалық және теориялық зерттеу әдістері және басқалар.

**Әдіснамалық білімдердің педагогикалық зерттеулердің теориялық деңгейін көтерудегі рөлі**

Әдіснамалық зерттеулер педагогикалық теорияның өмірге қажет күрделі мәселелерді шешуге күші жетпей қалғанда аса қажет болып табылады. Мұны білім мазмұны мен оқыту әдістері теориялары мысалында көрсетеміз.

Баспасөзде және педагогикалық мәжілістерде білім беру мазмұнын құрудағы кемшіліктер атап көрсетілді: оқу жоспарында дене тәрбиесі мен эстетикалық тәрбиеге уақыттың аздығы; іргелес (шектес) пәндер арасындағы алшақтық, әртүрлі пәндерде бір материалдың қайталануы; мектеп сабақтарының политехникалық және тәрбиелік бағыттылығының жеткіліксіздігі, оқулықтардағы білімдердің құрылымының айқын болмауы, шығармашылық ойлауға бағытталған сұрақтар мен тапсырмалардың аздығы және басқалар.

Бұл кемшіліктердің болуының бір себебі – жалпы және политехникалық білім беру теориясының жасалынбағындығы. Осылардың бәрі білім беру мазмұнын таңдауды ойластыруға және оқытудың мектептегі курсын ғылыми негіздеудің тәсілдері туралы көптеген мәселелерді зерттеуге түрткі болды. В.В.Краевскийдің іргелі зерттеуі «Оқытуды ғылыми негіздеу мәселелері: (әдіснамалық талдау)». (М.,1977) осы мәселеге арналды. Бұл кезге дейін оқытуды ғылыми негіздеу арнайы әдіснамалық талдаудың нысанасы болған емес еді. Бұл зерттеудің түпкі мақсаты – ғалым-педагогтарды, әдіснамашыларды, дидактарды, әдіскерлерді, оқулықтардың, бағдарламалардың, әдістемелік нұсқаулардың авторларын әдіснамалақ бағдарлармен қаруландыру.

Жүргізілген зерттеу нәтижесінде автор оқытудың ғылыми негізделген құрылымдық-қызметтік моделін құрды, осы негіздеменің циклін тұтасымен, қажетті әрекеттің бірізділігін, оқытудың танымдық сипаттамасын және нормативті саласының өзара байланысын қамтамасыз етуін көрсете алды. Оқытуды ғылыми негіздеу үшін оқытудың тұтас үдеріс ретінде теориялық қағидасы қажет екенін және бұл қағиданы психология, социология, кибернетика және басқа ғылымдар тек осы үдерістің жеке жақтарын бейнелейтіндіктен жасай алмайтынын сенімді түрде дәлелдеді.

Оқытудың тұтас жүйелі модельдік түсінігін тек дидактика ғана бере алады және беруге тиіс.

Оқытуды ғылыми негіздеудегі дидактика мен әдістеменің қыметтері айқын анықталды. Сонымен бірге автор дидактиканың пәнін және оның негізгі ұғымдарын нақтылады. Бұл іргелі әдістемелік зерттеудің нәтижелері білім беру мзмұнының қазіргі заманғы теориясын жасауды пайдаланылды. Білім беру мазмұны теориясының жалпы әдіснамалық негізгі марксизм-ленинизмнің коммунистік қоғам адамының жан-жақты дамуы, теория мен практиканың бірлігі, маркстік-лениндік таным теориясы болып табылады.

Білім беру мазмұнының дидактикалық теориясын жасаудың нақты тұғыры мына үш қырдың: 1) әлеуметтік мәнінің; 2) білім мазмұнының педагогикалық мәселеге жататындығының және 3) оны қарастырудың жүйелілік-әрекеттік тәсілінің бірлігімен сипатталады.

Теорияны құрудың негізгі бастау көздері ретінде зерттеушілер диалектикалық және тарихи материализм қағидаларын, жалпы білім беру мазмұны және сол мазмұнының өзінің тұжырымдамаларын жасаудың жәйін әдіснамалық, социологиялық және дидактикалық тұрғыдан талдау қолданылды.

Жасалған теория мына негізгі сұрақтарды қамтиды: кеңес орта мектебіндегі жалпы білім беру мазмұнын қалыптастыру теориясының жайы; жалпы орта білім беру теориясының әдіснамалық негіздері; жалпы білім беру мақсаттары – оның мазмұнының қалыптастыруының негізгі және жетекші бастауы; жалпы орта білім мазмұнының қалыптасуының қайнар көздері мен факторлары; жалпы білім берудің құрамы мен негіздері; бағдарламалар мен оқулықтардың мазмұнына қойылатын дидактикалық талаптар және басқалар. Теорияда білімдердің, біліктіліктер мен дағдылардың түрлері мен типтері негізделді.

Бұл теорияның ерекшелігі, ол ең алдымен педагогикалық шындық болмысқа, педагогикалық практикаға бағдарланған.

Сондай-ақ, П.И.Ставскийдің политехникалық білім беру мазмұнының теориялық мәселелеріне арналған зерттеуі әдіснамалық тұрғыдан үлкен қызығушылық тудырды. Автор политехникалық білім беру мазмұны теориясын құруда логикалық-әдіснамалық құралдарды қолданды.

Оқыту әдістері мәселесінде де осыған ұқсас жағдаят қалыптасты. Әдіснамалық қағидаларға сүйне отырып, И.Я.Лернер өзінің «Оқыту әдістерінің дидактикалық негіздері» атты еңбегінде (М., 1981) әдістің жалпы дерексіз ұғымын және оның құрылымын қарастырады. Бұл оған кезкелген әдістің анықтаушы факторларын табуға мүмкіндік жасады. Кезкелген іс-әрекеттің әдісі, И.Я.Лернердің тұжырымдамасына сәйкес, әрекеттің мақсатын, әрекеттің өзін және оның құралдарын, мақсатқа жету тетігін және қол жеткен мақсатты қамтиды. Әдістің осы жалпы ұғымы мұғалім әрекетінің нысанының ерекшеліктерін ескере отырып нақтыланды. Оқыту әдісінің құрылымына қосымша оқушы мақсаты, оның іс-әрекеті мен құралдары, оқушының өз әрекетінің әсерімен өзгеруі сияқты қосымша бөліктер кіргізіледі. Бастапқы пункт – білім беру мақсаттары мен мазмұны. Одан әрі білім беру мазмұнының белгілібір түрлерін меңгерудің объективті тәсілдері – яғни оқушының пайдаланатын құралдары, оның іс-әрекеті, мазмұнды меңгеру әрекеті, оқыту үдерісіндегі мұғалімнің қолданатын құралдары, оның осы құралдарды пайдалану әрекетінің түрлері талданады.

Логикалық әдіснамалық құралдарды пайдалану оқыту әдістерін тереңірек қарастыруға мүмкіндік берді.

И.Я.Лернердің теориялық зерттеуі теориялық және эмпирикалық зерттеулердің арақатынасы сияқты әдіснамалық мәселені қарастыруға алғышарт болды. Ф.Энгельс кезкелген ғылыми салада, табиғат саласы, сондай-ақ, тарих саласы болсын мәліметтерді фактілерден бастау керек деген еді. Эмпирикалық зерттеулер – фактілердің (деректердің) маңызды қайнар көзі. Осыған сәйкес қазіргі заманның философтары мен ғылымтанушылары фактілерде, эмпирикалық білімде көрініс тапқан құбылыстар, олардың мәні туралы теориялық абстрактілік білімнің шығуының бастапқы материалы болып табылады. Шындық болмыстың кезкелген саласындағы ғылыми таным эмпирикалық зерттеулерден басталады. Мұндай зерттеу – ғылымның базасы және негізгі мазмұны. Ғылымда көптеген фактілерді түсіндіру қажет болғанда, тәрбие мен оқыту практикасының міндеттерін табысты шешуге эмпирикалық білімдер жеткіліксіз болғанда теориялық зерттеу қажет.

В.Е.Гмурман теориялық және эмпирикалық деңгейдегі зерттеулерді ажырата келіп, эмпирикалық білім құбылыстардың сыртқы байланыстарын табуға көмектеседі деп тұжырымдайды.

\***Әдіснамалық зерттеулердің деңгейлері**.

Әдіснаманың түрлі деңгейлері бар. Педагогиканың әдіснамасын В.Е.Гмурман өте сәтті сипаттаған. Ең жоғары деңгейі – философия (танымның маркистік-лениндік теориясы), табиғат диалектикасы, тарихи метриализм, ғылыми коммунизм теориясы. Одан әрі жалпы ғылымилық пәндер – жүйелер теориясы, кибернетика, информатика. Келесі деңгей – жалпы педагогиканың бөлігі - педагогикасының әдіснамасы.

Педагогиканың құрамына бірнеше педагогикалық пәндер енетіндіктен педагогиканың жалпы әдіснамасынан басқа осы пәндердің, тәрбие теориясының, дидактиканың, педагогика тарихының, мектептанудың және басқалардың әдіснамалық мәселелерін зерделеу қажет. Ең соңында, нақты зерттеулердің әдіснамалық негіздері туралы да сөз етуге болады.

***Полонский Валентин Михайлович.***

*Белгілі ғалым, РБА корреспондент мүшесі, Грузияның Білім беру ғылымдары академигі, педагогика ғылымдарының докторы.*

*Валентин Михайлович Полонский - РБА педагогика теориясы мен тарихы институтының жалпы және нормативті әдіснама орталығының жетекшісі.*

*Жұмысының негізгі бағыттары: педагогика ғылымының әдіснамасы, ғылыми – педагогикалық зерттеулер сапасын бағалау өлшемдері мен әдістері, зерттеулерді жіктеу, педагогиканың ұғымдық-түсініктік аппараты, ғылыми-педагогикалық ақпарат; білімдер жүйесін тексеру және бағалау, интернет жүйесіндегі білім беру порталын бағалау өлшесі.*

*В.М.Полонский ғылыми-педагогикалық зерттеулер сапасын бағалау тұжырымдамасын жасады, әртүрлі типтегі өлшемдер. Жүйеленді, педагогикалық зерттеулерді фасеттік жүйелерді, іргелі, қолданбалы зерттеулер мен жасалымдардың өзектілігін жаңалығын, теориялық және практикалық маңыздылығын сипаттау және анықтау әдістері, зерттеу нәтижелерін ғылыми қорға енгізу тәсілдері. Зерттеу нәтижелері Ресейдің Жактың диссертациялары қоятын талаптарына енді.*

*Шығармалары: «Оценка знаний школьников» 1981, «Оценка качества научно-педагогических исследований», 1987.*

**3.1.13 Полонский В.М. Ғылыми - педагогикалық зерттеулердің сапасын бағалау.**

**Кіріспе**

Педагогика ғылымындағы әдіснамалық мәселенің бірі – ғылыми–педагогикалық зерттеулердің сапасы мәселесі. Қазіргі жағдайда ол аса маңызды. Ғылыми зерттеулердің жаңа нәтижелеріне тәжірибе сұранысы үнемі артуда. Зерттеудің жоғары сапасынсыз ғылымның қарқынды дамуы мүмкін емес.

**1-тарау. Ғылыми-педагогикалық зерттеулердің сапасын баағалаудың өлшемдері мен әдістерін жасаудың теориялық негіздері**

Бағалау нысаны ретінде педагогикалық зерттеулердің түрлі типтері алынды. Зерттеулердің типтерін анықтау үшін оларды жіктеудің негізгі сипаттамаларын анықтау керек. Сондай-ақ, «сапа» ұғымын педагогика саласындағы зерттеуге қатысты зерделеу керек.

**1. Педагогикалық зерттеулер: негізгі сипаттамалары, жіктелуі**

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

Зерттеулерді жіктелуді талдау мәселесі педагогикалық әдебиеттерде біршама қарастырылған. Бірақ олар толық шешімін таппаған. Жұмыстарды жіктеу ұстанымдары, осы немесе басқа жіктеулерді құрудағы, оларды пайдалану саласы және шекарасы жеткілікті анықталмаған, әртүрлі негізде құрылған типологиялар кездеседі. Бар жіктелімдердің негізгі кемшілігі – зерттеуді анықталған типке апаруға болатын негізде құрастырушылық белгілердің жоқтығы. Сондықтан тәжірибелік жағдайлар жұмысты жіктеууде белгілі қиындықтарға тап болады.

Зерттеулерді типтерге бөлуге ерте болса да, типология бойынша зерттеудің жіктелуі 60-шы жылдары пайда болды. Сонымен, И.Т.Огородников жұмыстың үш түрін ббөліп көрсетті: педагогика жетістігінің теориялық және практикаалық қорытындысын шығаратын қорытынды зерттеу; көп қырлы тәжірибелік іс-әрекеттің заңдылықтарын ашатын, жеке жақтарын тереңдетіп зерделеуге бағытталған жұмыстар; оқу–тәрбие мекемесінің жеке типтеріндегі өскелең ұрпақтың тәрбиесі және оқыту тәжірибесіне тікелей жетекшілік ететін мақсатта құрылған нормативті және құрылымды-әдістемелік қайта өңдеулер (оқу бағдарламалары, оларға түсініктеме хат, әдістемелік құрал, оқулықтыр).

Берілген жіктелуді М.А.Данилов шартты және қатынасты деп есептеді және жоспардағы қойылған мәселе деп қарастырды. Келешекте ғылымтанушылыққа жақын, зерттеудің іргелі, қолданбалы және қайта жасалымдар деп жіктелу қатары пайда болды.

Фундаменталды зерттеулер педагогикалық үдерістің заңдылықтарын ашады, ғылымның жалпы теориялық тұжырымдамасын, оның әдіснамасын, тарихын жасайды. Олар ғылыми білімді кеңейтуге бағытталған, ғылыми ізденіске жол сілтейді, қолданбалы зерттеу және жасалымға арналған база құрады.

Қолданбалы зерттеу оқыту, тәрбиелеу әдістері, білім мазмұны, мектептану, мұғалімдер дайындау мәселелерімен байланысты теориялық және тәжірибелік жеке міндеттерді шешеді. Көптеген жағдайларда қолданбалы зерттеулер іргелі зерттеулерді жалғастырады. Олар ғылым және тәжірибені, іргелі зерттеулер мен жасалымдарды, теориктер мен практиктерді байланыстыратын аралық буын рөлін атқарады.

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

Жіктелу нысандарының белгілі бір қасиеттерін сипаттайтын, зерттеудің тәуелсіз жіктелінген топтамаларға бөлінуі - ғылыми-педагогикалық зерттеу жіктелуінің негізіне фасетті әдіс лайық. Зерттеу қасиеттерінің теориялық және тәжірибелік бағытталған сипатында төрт жеке фасет ерекшеленеді. Оларды қарастырайық.

Бірінші фасет – зерттеу міндеттері - ғылыми қызметкерлердің , ғалым-педагогтердің өз дерінің алдына қоятын мақсаттар , жан-жақты жоспарланған нәтижелер тарапынан жүргізетін жұмысы сипатталады. Екінші фасет – зерттеу нәтижелері – ғылыми іс-әрекет нәтижесінде алынған өнім, білім түрлерін көрсетеді. Үшінші фасет – зерттеу мекен-жайы – ғылыми және тәжірибелік іс-әрекет барысында алынған нәтижелерді пайдалануға қызығушылық тудыратын ұйым және ортаны анықтайды. Төртінші фасет – құжат түрлері - ғылыми-педагогикалық зерттеу нәтижелері берілген жарияланым типтерін сипаттайды.

Ғылыми-педагогикалық зерттеудің әртүрлі ққырларыыын сипаттайтын, берілген фасетке тән және көпқырлы белгілерін көрсететін фасеттің әрқайсысына көптеген терминдер (фокустар) енеді.

Кесте -1

Ғылыми-педагогикалық зерттеулердің әртүрлі типтерін сипаттауға арналған стандартталған терминдер және негізгі фасеттер

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Зерттеу міндеттері | Зерттеу нәтижелері | Тұтынушы мекен-жайы | Жарияланым түрлері |
| Талдау: | Алгоритм | Мектепке дейінгі мекеме, ясли, балалар бақшалар тәрбиешілері | Автореферат |
| тарихи | Заң | Бастауыш сынып мұғалімдері | Мұрағат материалдары |
| аналитикалық | Заңдылық | Пән мұғалімдері | Библиографиялық басылым |
| салыстырмалы | Болжам | Мектеп директоры | Диссертация |
| статистикалық | Идея | Оқу бөлімі меңгерушісі | Баяндама |
| жүйелі | Дерекнама немесе құжаттар | Аға вожатый | Таңдаулы шығармалар |
| кешенді | Жіктелулер | Вожатыйлар | Нұсқау -әдістемелік материал |
| қиын-қыстау | Тұжырымдама | Кітапханашы | Ақпараттық басылым |
| әдіснамалық | Әдіс | Үйірмешілер | Монография |
| факторлы | Модель | Орта арнайы оқу мекемелерінің оқытушылары | Ғылыми -әйгілі басылым |
| Енгізу | Әдістеме | Кәсіптік-техникалық училище оқытушылары | Ғылыми есеп |
| Ашу | Түсінік | ЖОО-ны оқытушылары | Бағдарлама |
| Әшкерелеу | Ереже | Бастауыш сынып оқушылары | Жоба |
| Өнім | Ұсыныс | Жоғары сынып оқушылары | Нобай |
| Толықтыру | Тәсіл | Училище және техникум студенттері | Сөздік |
| Танысу | Қағида | ЖОО-ны студенттері | Анықтамалық басылым |
| Зерттеу | Мәселе | Ғылыми қызметкерлер | Стандарттар |
| Оқу | Суреттеу | Аспиранттар | Баяндама тезистері |
| Пайдалану | Ұсыныс | Халыққа білім беруді ұйымдастырушылар және жетекшілер | Оқу басылымдары |
| Жинақтау | Дидактикалық жүйе | Мектептен тыс мекеме жұмысшылары | Энциклопедия |
| Дәйектеме | Құрал | Шеберлер |  |
| Талқылау | Тенденция | Ата-аналар |  |
| Суреттеу (сипаттама) | Талап | Сыныптан тыс жұмысты ұйымдастырушылар |  |
| Анықтама | Шарт |  |  |
| Жоққа шығару | Мектеп құрал-жабдықтары |  |  |
| Баға | Оқу кешендері |  |  |
| Растау | Техникалық оқу құралдары |  |  |
| Дайындық | Стандарт |  |  |
| Көрсету | Дерек |  |  |
| Тексеру | Хронология |  |  |
| Құру |  |  |  |
| Қойылым |  |  |  |
| Даму |  |  |  |
| Қайта өңдеу |  |  |  |
| Ашу |  |  |  |
| Қарау |  |  |  |
| Жетілдіру |  |  |  |
| Жүйелеу |  |  |  |
| Жасау |  |  |  |
| Салыстыру |  |  |  |
| Тұжырым |  |  |  |
| Сипаттама |  |  |  |

Сонымен, зерттеу міндеттері: сипаттау, анықтау, негіздеу, жасау, айқындау, толықтыру, жүйелеу, жетілдіру, дамыту, нақтылау, талдау (тұжырымдаманы, болжамды, әдістемені, әдісті, білім мазмұнын және т.б.) болуы мүмкін. Зерттеу нәтижелері тұжырымдамалары, ұстанымдарды, заңдылықтарды, болжамдарды, жіктеулерді, әдістемелік нұсқауларды, ұсыныстарды, мектеп құрал-жабдықтарына талаптарды және т.б. қосады.

Жіктелудің фасетті әдісі құжаттың көпқырлы ақпаратын бейнелеуді жеңілдетеді, сондықтан фасеттерді әртүрлі құрастырып сыныптар шығаруға болады. 1- кестеде негізгі фасеттер және зерттеуде орны бар педагогика ғылымының әртүрлі ерекшеліктеріне арналған стандартталған терминдер көрсетілген.

Фасеттің әрбіреуі зерттеуді бір қырынан сипаттайтын тек қана нақты анықталған терминдерді құрайды. Басқа фасеттердн терминді ауыстыруға болмайды. Фасеттердің саны және стандартталған терминдер тұрақты емес, олар өзгеруі мүмкін. Рет-ретімен орналасқан фасеттер зерттеу типі анықталатын фасеттік формуланы көрсетеді.

**Полонский В. М. Білім беру мен педагогиканың сөздігі.**

Зерттеу тақырыбының негіздемесін ашып көрсететін “көкейкестілік”, “зерттеудің көкейкестілігі”, “зерттеудің көкейкестілігін бағалаудың өлшемдері”, “көкейкестілікті анықтайтын әдістер” және т.б. түсініктер бар. Педагогикалық әдебиетте зерттеудің көкейкестілігі – ғылыми зерттеулердің сапасын бағалау өлшемі. Ол қазіргі уақыттағы ғылым және практиканың ұсыныстары мен ғылыми идеяларға, практикалық нұсқауларға деген сұраныс арасындағы алшақтық дәрежесін көрсетеді.

Көкейкестілік өлшемі оқыту және тәрбиелеудің теориясы мен практикасын ары қарай дамыту мәселесін зерделеп, шешудің қажеттігі мен уақытысын нұсқайды, қоғамдық қажеттіліктер мен оны қанағаттандыратын құралдар арасындағы қайшылықтарды сипаттайды . Ғылымтануда ***бағыт*** – даму жолы; ғылыми ағым, топ, ғылыми мектеп; ортақ мақсатпен, дүниетанымының бірлігімен, зерттеу әдісімен біріккен жұмыстар тобы.

Ғылымтанушылардың пікірінше, ғылыми бағыттың құрылымдық бірліктеріне кешенді мәселелер: мәселелер, тақырыптар және ғылыми сұрақтар жатады. Кешенді мәселе – бір мақсаттағы мәселелер жиынтығы; мәселе – қоғамда шешімін табу қажеттілігі бар күрделі теориялық және практикалық міндеттер жиынтығы.

Зерттеу жұмыстарымен, әдістерімен біріккен түрлі бағыттар бар.

Зерттеудің көкейкестілігі – ғылыми идеялар мен практикалық ұсыныстарға (белгілі бір қажеттілікті қанағаттандыру үшін) сұраныс пен қазіргі уақыттағы ғылым мен практиканың бере алатын тұжырымдары арасындағы алшақтық дәрежесін сипаттайтын ғылыми зерттеулер сапасын бағалау өлшемі [ 161бет]. Оның тұжырымдауынша, көкейкестілік өлшемі үнемі қозғалыста, дамиды, уақытқа, нақты шарттар мен айрықша жағдайларға тәуелді болып келеді. Тақырып бүгін көкейкесті, ертең ол соншалықты өзектілігін жоғалтып алуы мүмкін, ауыл мектебі үшін маңызды мәселе қала мектебі үшін қатардағы сұраққа жатуы да ықтимал; педагогикалық қызметін жаңа бастаған мұғалімді ойландыратын мәселелер тәжірибелі, жоғары білікті педагогқа мәнді болмай шығуы да заңды. Көкейкесті зерттеулер халыққа білім беру жүйесінің даму деңгейімен, еліміздің экономикасымен, оның ғылыми әлеуетімен, осы тарихи сәтте алға қойылатын және шешілетін міндеттермен тығыз байланысты.

Ғалым В.М. Полонский ғылыми айналымға «зерттеулердің көкейкестілігін бағалау өлшемің түсінігін ендірді.

Зерттеулердің көкейкестілігін бағалау өлшемі – ғылыми-педагогикалық зерттеулердің жоспарланған немесе алынған белгілілер тізімі .

Осы белгілер әрі зерттеудің көкейкестілігін бағалаудың өлшемдері бола алады.

Іреглі зерттеу көкейкестілігінің деңгейлерін сипаттау үшін ең алдымен мәселені шешу, практикалық сұранысты қанағаттандыру, мәселенің теориясын жасау қажеттіліктеріне баса назар аударылады. Қолданбалы зерттеулер мен жасалымдардың көкейкестілігін анықтауда практикалық сұраныс пен практикадағы жағдайдың қанаттанарлықсыз жәйіне (оқу-тәрбие үдерісі керек оқулықтармен, оқу құралдарымен қамтамасыз етілген бе? Олар алға қойылған міндеттерді шеше алады ма?) басты көңіл бөлінеді. Жұмыстар сондықтан да өте көкейкесті, көкейкестілігі нашар, көкейкесті емес деп ажыратылады (2-кестені қараңыз).

Іргелі және қолданбалы зерттеудің өлшемдік белгілері

**2-кесте**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| №  р/с | Іргелі зерттеулер | Қолданбалы зерттеулер мен жасалымдар |
| 1 | Көкейкестілігі жоғары зерттеулер  Мәселені зерделеуге қажеттілік жоғары деңгейде болып тұр. Мәселені шешу практиканың көптеген жақтарына оң әсерін тигізуі мүмкін. Тақырып ғылымда мүлдем зерделенбеген немесе өте аз зерделенген. Бұл сұрақ бойынша жеке жарияланымдар ғана бар. Сұрақтың теориясын жасау педагогикадағы ұстанымдық мәселелер туралы түсінігімізді түбегейлі өзгертуі, қолданбалы зерттеулердің жаңа бағыттарына жол ашуы ықтимал. | Көкейкестілігі жоғары зерттеулер  Жасалымды жасауға қажеттілік өте жоғары дәрежеде. Қажет тақырыпта немесе тәрбие жұмысында оқулықтар, әдістемелік құралдар жоқ. Мұғалімдер, оқушылар және басқалар осы әдістемеге мұқтаж. |
| 2 | **Көкейкесті зерттеулер**  Мәселені шешудің практикалық қажеттігі анық. Мәселені шешу практиканы жетілідіруге оң әсерін тигізеді. Тақырып ғылымда аз зерттелген. Тақырыпты зерделеу бірқатар теориялық мәселелер туралы біздің түсінігімізді толықтыруы мүмкін. Қолданбалы зерттеулер үшін жол ашылады. | Көкейкесті жасалымдар  Жасалым аса қажет. Қолда бар бағдарламалар, оқулықтар, құралдар мәселені толық қанағаттанарлық деңгейде шешуді, оқушылардың білім сапасы мен тәрбиелік деңгейін жақсартуды қамтамасыз ете алмай отыр. Бұл жасалымдарға мұғалімдер, оқушылар мұқтаж. |
| 3 | **Көкейкесті емес зерттеулер**  Тақырыпты зерделеудің қажеті шамалы. Мәселе жалпы алғанда қанағаттанарлық деңгейде зерттелген. Дегенмен кейбір сұрақтар әлі өз шешімін толық тапқан жоқ. Тақырып жеткілікті зерделенген, көптеген еңбектер жарияланған, тақырыпты зерттеу кейбір теориялық сұрақтарды нақтылау мүмкін. | Көкейкестілігі нашар жасалымдар  Жасалымға қажеттілік көп емес. Практикада бұл мәселе қанағаттанарлық деңгейде шешілген. Кейбір жеке сұрақтар жетілдіруді қажет етеді. |
| 4 | **Көкейкесті емес зерттеулер**  Қазіргі уақытта мұндай зерттеудің қажеті жоқ. Практика үшін бұл мәселе мәнді емес. Бұл мәселенің қанағаттанарлық деңгейде шешілгенін көрсететін қолданбалы жұмыстар бар. Тақырыпты зерделеу теорияда ештеңе өзгертпейді. Алынған мәліметтер қазіргі түсініктерді қайталайды, ешқандай толықтырулар мен нақтылаулар жоқ. | Көкейкесті емес жасалым  Мәселе оң шешілген. Практикада қолданылып жүрген оқулықтар, құралдар оқушылардың білім сапасы мен тәрбиелілігін қажетті деңгейде қамтамасыз ете алады. Қазіргі жағдайда жаңа әдістемелер жасау тиімсіз [ 161-162беттер]. |

Ізденуші, әуелі өз зерттеуінің типін анықтап алғаны, сонан кейін зерттеудің көкейкестілігін анықтау әдістерін оқып үйренгені және өз зерттеу жұмысын сараптауда бұл әдістерді пайдаланғаны дұрыс. Зерттеу көкейкестілігін анықтау әдістері – қазіргі немесе жақын болашақта мәселені шешудің қажеттігі мен мүмкіндігін анықтайтын тәсілдер.

**Эксперттік әдіс** келесі тәсілдерден тұрады: авторлар өз сұраныстарын зерттеуді жүргізудің қажеттілігінің негіздемесімен бірге тапсырады. Сұраныста тақырыптың аты, оның мақсаты, міндеттері, алынуға тиісті тұжырымдардың жобасы көрсетіледі. Негіздеменің басты элементіне осы тақырып бойынша осыған дейін жүргізілген зерттеулер туралы жарияланған еңбектерге жасалынған қысқаша талдау жатады. Эксперттер авторлардың сұраныстарын зерделейді және болашақта зерттелетін тақырыптарды іріктейді. Бұл ретте олар ғалымдардың осы тақырып бойынша бар әдебиеттермен танысқандығын, зерттеудің түпкі нәтижесінің нақтылығын, нәтиженің танымал нәтижеден айырмашылығын түсініп білетіндігін есепке алады. Демек, екі фасетке бөліп қарастырады, яғни ғылымда тақырыптың зерделену дәрежесі; тақырыптың теориялық маңыздылығы. Қолданбалы зерттеуге қарағанда іргелі зерттеуде болжау аса маңызды емес.

Қолданбалы зерттеулер мен жасалымдардың көкейкестілігін анықтау үшін алдымен тақырыпты зерттеуге практикалық қажеттілік, мұғалімдердің, оқушылардың нормативтік материалдарға мұқтаждығы, ұқсас жасалымдардың болуы немесе жоқтығы, зерттеу нәтижесін практикаға енгізуден алынатын әлеуметтік немесе экономикалық тиімділік, ғылымдағы осы сұрақтың шешілу дәрежесі есепке алынады. Педагогиканың саласы мен зерттеу типіне байланысты көкейкесті тақырыптардың белгілері көрініс табатын негізгі түпнұсқа жасалып, эксперттік бағалуларды салыстыру арқылы зерттеудің өзектілігі анықталады [ 164 бет].

Зерттеу тақырыбының өзектілігінің өлшемдері мен өзектілігін анықтау әдістері арқылы үйреніп, ізденушінің өзектілік өлшемі диссертацияға қатысы жағынан екі қырынан, яғни зерттеу тақырыбын ойластыру мен жұмыс барысында алынған нәтижені сипаттау кезінде қарастырылатынын білуі тиіс. Ізденуші үшін ең маңыздысы – оның өзіне дейін мұндай жұмыстардың орындалғанын білуі.

Соңғы уақытта зерттеудің көкейкестілігі оның жаңалығымен, кешенділігімен, практикалық маңыздылығымен тығыз байланыста қарастырылады және өзектілік зерттеудің педагогика ғылымдары объектілерінің даму заңдылықтары туралы жаңа білімдер алуға, ұстанымдық тұрғыдан жаңа дидактиканы, әдістемені және технологияны жасауға қажет теориялық ңегіздерді анықтауға бағытталғандықтан, жақын және алыс шетелдерде, республика көлеміндегі ұқсас зерттеулерден айырмашылығын көрсетеді.

***Василий Иванович Журавлев***

***(1923-1996)***

*Әйгілі педагог, РБА академигі (1992), педагогика ғылымдарының докторы, профессор (1976) Василий Иванович Журавлев Омбы облысында Старорямов селосында дүниеге келген. 19582 жылы Новосибирск педагогикалық институтының филология факультетін бітірген. 1940 жылдан педагогикалық жұмыста. 1956-77 жылдары Липецк және басқа пединституттарда дәріс оқиды.1978-1996 жылдары Мәскеу облыстық пединститутында педагогика кафедрасын меңгерді. 60-70 жылдары ұзақ уақыт жүргізілген Липецк және Ростовтың оқу практикасында педагогика ғылымдарының жетістіктерін іске асыру тәжірибесінің нәтижелеріне талдау жасады. Ол педагогиканың адам туралы ғылымдар кешеніндегі кіріктірілген пән ретінде даму мәселелерін зерделеді. «Педагогика в системе наук о человеке», 1990.*

*90 жылдардың басында ол Ресейде алғаш рет білім беру мәселелерінің компьютерлік ақпараттық жүйесін, инновациялық педтехнологиялар жүйесін ұйымдастырды. Мұғалімге қатысты конфликтология мәселелерін зерделеді.*

*Шығармалары: Вопросы жизненного самопределения выпускников ср. школ. Ростов на Дону 1972, методы пед. исследований. М., 1972, Взаимосвязь пед.науки и практики, М., 1984, Основы педагогической конфликтологии. Учебник М., 1995.*

* + 1. **. Журавлев В.И. Кеңес Одағы коммунистік партиясының XXVII съезі және педагогика ғылымдарының әдіснамалық мәселелері: (Педагогика ғылымы – мектепті қайта құру)**

**1. Педагогика әдіснамасы негізгі ұғымдары**

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

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

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

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

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

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

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

Теориялық зерттеулердегі педагоика әдіснамасы мәселелерін қарастырудың негізгі қорытындысы осындай.

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

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

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

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

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

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

әдіснама (жалпы),

педагогика әдісснамасы,

педагогикалық мәселе,

педагогикалық зерттеу әдісі,

педагогикалық зерттеу құралдары,

педагогикалық зерттеу көздері,

болжам,

педагогикалық зерттеу нәтижесі,

педагогикалық заңдылық,

педагогика заңы,

ғылыми-педагогикалық категория,

ғылыми–педагогикалық ұғым,

педагогикалық тезаурус,

педагогиканың ақпаратты-ізденістік тілі (АІТ)

педагогикалық информатика, педагогикалық ақпарат,

педагогикалық іс-тәжірибе,

педагогикалық зерттеу нәтижелерін іс-тәжірибеге енгізу,

педагогикалық логика,

педагогикалық үдерістің қарама-қайшылығы,

педагогикалық практика,

ғылыми қорытындылардағы педагогикалық практиканың сұранысы,

зерттеу сапасы бағасының өлшемі,

педагогикалық үдерістегі тиімділік бағасының өлшемі.

Педагогика әдіснамасы терминдерінің рәсімі ұғымдардың категориялық, базалық (негізгі) және шеткері болып бөліну негіздерін анықтау болуы керек. Топтама негізінде мынаны бұл ғылымтануда қалай жасалады, педагогикалық шындықтағы құбылыстың түсінігінің іргелілігі, көлемі, педагогика ғылымы прогресін көрсету түсінігінің өзгеруі болуы керек. Ондай көзқарасөзара ғылымаралық сипатта және қолданылуы тәрбие туралы ғылымның арнайы ерекшеліктерге қарама-қайшы келмейді.

*Педагогика әдіснамасының категорияары*:

педагогикалық шындық болмыс;

педагогика ғылымы,

педагогикалық жүйе (кіші жүйе),

әдіснама (жалпы),

педагогика әдіснамасы, дидактика әдіснамасы, тәрбие теориясының әдіснамасы,

педагогикалық заңдылық,

педагогикалық категория,

педагогикалық түсінік,

педагогикалық тәжірибе (практика),

педагогикалық теория,

педагогикалық ақпарат (информатика),

педагогикалық зерттеу нәтижелерін тәжірибеге енгізу.

*Педагогика әдіснамасындағы базалық (негізгі) ұғымдар*:

педагогикалық мәселе,

педагогикалық үдерістің қарама-қайшылығы,

педагогикалық логика,

педагогикалық практиканың ғылыми қорытындыларға сұранысы,

педагогикалық тезаурус,

педагогикалық зерттеу әдісі,

педагогикалық зерттеу көзі,

болжам,

педагогикалық зерттеу құралдары,

педагогикалық зерттеу нәтижесі,

зерттеу нәтижесінің сапасын бағалау өлшемі,

педагогикалық үдеріс тиімділігін бағалау өлшемі.

*Педагогика әдіснамасының шеткері түсініктері*:

педагогикалық ақпарат көздеріне талдаулық шолу,

зерттеудің терминологиялық әдісі,

педагогикалық зерттеудегі байқау,

педагогикалық үдеріс,

педагогикалық құбылыс,

педагогикалық дерек,

педагогикалық тұжырымдар,

ғылыми-педагогикалық ұсыныстар,

педагогикалық дескриптор (АІТ лексикалық бірлігі).

Шеткері түсініктер базалық (негізгі) ұғымдар көлеміне кіреді. Мұнда көбірек қолданылатын, кең тараған бөлімдер енгізілген.

**Педагогиканың әдіснамалық білімдерінің мазмұны**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Педагогикадағы әдіснамалық білім құрамына оның келесі топтарын теңқосу керек:

1 2

Мемлекеттік құжаттарда қойылған Тәрбие туралы

педагогикалық практика және философиялық ілім

ғылымының арнайы әлеуметтік

мақсаттары

3 4

Педагоикадағы білімдер туралы

білімдер Педагогика теориясының

түсініктілік қоры

5 6

Педагогикалық зерттеулер әдістері Педагогикалық болжаудағы

әдістер мен ұстанымдар

7 8

Педагогикалық болмысты қайта Педагогикалық зерттеу нәтижелерін құрудағы әдістері

және ұстанымдары түсіндіру ұстанымдары интерпретация

9

Педагогиканың өлшемді аппараты

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

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

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

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

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

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

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

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

8. Педагогикалық зерттеулер нәтижелерін және бағыттарын идеологиялық тұрғыдан түсіндіру.

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

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

**3.1.19 Лихачев Б.Т. Қоғамдық құбылыс ретінде тәрбие берудің өзіндік сипаты**

Кез келген қоғамдық құбылыстардың ерекшеліктерін сипаттау дегеніміз – оның басқада да әлеуметтік құбылыстармен өзара байланысы, қолдану ерекшеліктері мен мазмұны, жолдары сонымен қатар нақты нәтижеге жеткізу құралдары. Тәрбиенің қоғамдық құбылыс екендігін анықтайтын жалпы және маңызды ерекшеліктер үшеу.

Бірінші ерекшелігі – тәрбиенің міндеті балаларды өндірістік қызметке және жалпы қоғамдық өмірге даярлауда әлеуметтік қызмет атқаруында. Тәрбиенің міндеті кең мағынада алғанда қоғамдағы өндіріс күштерін даярлау болып табылады. Яғни оқитын және жұмыс істейтін жастарға өмір талабына сай білім беру, қоғамның әлеуметтік талабына сай жан-жақты дамыған тұлға тәрбиелеу.

Қоғамның дамуы тарихи шарттары адам баласының өмір сүруінің өзгеруіне байланысты жаңарып тұрады, ал белгілі бір тарихи кезеңдерде тәрбие мазмұны түп тамырымен өзгереді. Тәрбиені тек нағыз тарихи және диалектиканың қарама-қайшы үдеріс ретінде дұрыс түсіну қажет. «Тарих – деп жазды К.Маркс, - бұл әрқайсы алдыңғы буын ұрпақтардан қалған материалдарды, капиталдарды пайдалану және ұрпақтардың бірізділік ауысуы».

Бұл аталаған ұрпақтардығ басымдылығы біріншіден, толықтай өзгерген қоғамдық жағдайда да мұралық қызметті жалғастырады, ал екінші жағынан ескі жағдайды да бүтіндей қызмет арқылы өзгертеді. Осы аталған тарихи үдерісте қоғамдық құбылыс ретінде тәрбие басты рөл атқарады.

Қоғамдық өмірге жас ұрпақты даярлауда маңызды әлеуметтік қызмет атқара отырып, тәрбие сонымен қатар қоғамдық қарым-қатынас түрлерін анықтайды. Керісінше тәрбиенің мазмұны, түрі және әдістері қоғамдағы үстемдік етіп отырған қарым-қатынас ерекшеліктері арқылы анықталады. Тәрбие өз нәтижесінде адамдардың адамгершілік көзқарастар негізінде қоғамдық қатынас қалыптастыруға ықпал етеді. Аға ұрпақ өкілдері қоғамдық тарихи үрдісті түсіне отырып, өздерінің жылдар болйы жинақтаған педагогикалық тәжірибесін тұлға қалыптастыруда қажетті заңдылықтарды ашу үшін теорияларды дамытуда жүзеге асырады.

Қазіргі кезеңде социалистік және капиталистік қоғамда тәрбие атқаратын әлеуметтік қызмет түріне сәйкес бір-біріне қарама-қайшылықта болып отыр. Социалистік қоғам кезінде біздер жан-жақты дамыған тұлға қалыптастыруға ұмтылдық.

Бүгінгі таңда қоғамға қызмет өтіп жатқан аға буын өкілдері де сол кезеңде білім, тәрбие алған азаматтар. Қоғамның тарихи өзгеруіне, яғни Қазақстанның егемендік алуына байланысты көзқарасымыз өзгеріп, өмірге жаңаша ойлап, заманға сай тәрбие жұмыстары атқарылуда.

Баланың алғашқы мектепке келген күннен бастап оның зерделік дарыны мен мүмкіндіктер деңгейі анықталып, қандай бағытта оқитындығы белгіленеді.

Кеңес үкіметі кезеңінде бұқара халықтың балалары толықтай мектепке барып жалпыға бірдей білім алып сауттанған кезде көптеген капиталистік елдердің еңбекші табының балалары орта білім емес, бастауыш білімді де шектеулі түрде алғаны баршаға мәлім. Ал бүгінгі таңда мектептің жас ұрпақты тәрбиелеуде идеологиялық ықпал етудің бірден-бір басты құралы екендігін түсініп, оқу-тәрбие қызметін жүйелі түрде ұйымдастыруды қолға алуда. Сонымен қатар таңдаулы (зиялы) жекеменшік мектептер саны көбеюде. Біздің елімізде мұндай мектептер жан-жақты дамыған зияткер оқушыларды оқытып, тәрбиелейтін, «дарын» мектептері деп аталуда. Әр бала тумысынан өзіндік ерекшелігімен, табиғи дарындылығымен ерекшеленеді. Дені сау бала өзінің жас деңгейіне сай қаншалықты дарынды болмаса да заманына сай білім алып, ақпараттануға қабілетті. Бірақ кей жағдайларда баланың дарындылығы, зейінділігі ата-анасының әлеуметтік жағдайының қаншалықты жоғары екендігімен де айқындалып жатады.

Қазіргі нарықтық экономикаға бет бұрып, өмір сүріп жатқан қоғамда оқытудың жеке дара және топпен оқыту түрінің тұжырымдамасы құрылып, нақты оқыту және тәрбиелеу жолдары дайындалған. Даралап оқыту мен оның топтың түрі оқу үрдісінде болуы қажет. Өйткені оқу-тәрбие үрдісінің басқа да түрлері мен әдістерімен бірге олар оның тиімділігін арттырады. Бірақта өзін қалыптан тыс «өзгеше» және әмбебап сезінетін бала өзінің ішкі «меніне» қарама-қайшы шығады. Осындай жағдайда оқу мен тәрбиенің бұл түрі оқушының ұжымдық қарым-қатынасын бұзып басқалардан өзін ерекше сезінуіне және жүйелі білім игертуге кедергісін тигізеді.

Соңғы кездері көптеген елдерде еркіндік тәрбие теориясы етек алуда. Бұл бағытты ұстанушылар тәрбиешінің міндеті бала өмірін нақты түрде мақсатты ұйымдастыру ғана емес, сонымен қатар оқу және тәрбие үрдісінің қабілетін арттыру арқылы тұтас бір тұлға қалыптастыру қажет деп санайды. Баланың өзіне тән табиғи иекемділігі мен оның қажеттілігін көрсетуге жағдай жасайтын оқу мен тәрбие тек қана баланың қызығушылығына негізделуі керек деп тұжырымдайды. Тәрбиенің осы аталған түріне өзінің табиғи дарынын көрсете алатын баланың кемде кем екендігін, оларға мақсатты нақты ұйымдастырылған бағыт-бағдар бергенде ғана белгілі бір жетістікке жететіндігін естен шығармау керек екендігін Б.М.Теплова, А.Н.Леонтьева және де басқа орыс ғалымдары атап көрсетті.

Тұлғаның рухани дамуы негізінде еркіндік теориясын жақтаушылар жеткіншектің жыныстық өмірінің еркіндігі мен аға ұрпақпен қарым-қатынасының шиеленуі арқылы жастарды әлеуметтік мәселелерге назар аудармаудың тәсілі ретінде пайдаланады.

Басқа да буржуазиялық педагогикалық теориялардың маңыздылығын қарастыра отырып Т.Ф.Яркина: «Тәрбиенің міндеті... – баланың жалпы дамуына бағытталуы керек, оның өзін-өзі көрсетуіне, белсенділігі мен еркіндігіне қоғамдық өмірдің объективті күштері кері әсерін тигізбеу қажет» - деп жазады.

Капиталистік Батыс елдерінде тәрбиенің әлеуметтік-топтық бағыттағы экзистенциалистік тұжырымдардың діни-педагогикалық теориясы кеңінен таралып, жастарды рухани адамгершілік көздерін тек діннен ғана табуға болады деп үгіттеді. Аталған теория бойынша Ж.Маритен, У.Каннигем, М.Казоттилардың діни мораль арқылы ғана тәрбие өз жемісін береді барлық адамзат құдайда тану үшін қызмет етуі керек деп есептейді.

Діни тәрбие жастарды топтың дау-дамайлардан қоғамдық өмірге белсене араласудан алшақ ұстауға бағытталған болады.

Осы жоғарыда көрсетілген теорияларды жоққа шығаратын социализм қоғамында мектеп-тұлғаның мақсатты-бағдарлы қалыптастырудың алтын бесігі. Кеңестік мектептердегі тәрбие балалардың бойында ұлтына, табына, дініне қарамастан адами қасиеттерді қалыптастыра білді. Басқа сөзбен айтқанда кеңестік үкіметтің тәрбие процесі өзінің мақсаты мен міндеті, мазмұны мен түрі бойынша қоғамның барлық мүшесі үшін әр баланың жан-жақты дамыту қызметін атқарды. Өйткені қоғамның әрбір азаматы буржуазиялық идеологияларға қарсы тұрып, оларға белсенді түрде шабуыл жасап коммунистік мақсатты насихаттай білуі қажет еді.

Кез келген заманның білім мазмұнын анықтайтын тәсілі тәрбие процесі мазмұнының негізгі бір бөлшегі болып саналады. Капиталистік өндіріс құралдарының даму жағдайында ғылыми жаңалықтар легі балаға керекті білімді шамадан тыс қамтамсыз етуде. Және бұл жағдай тәрбиенің жаңа теориясының пайда болуына негіз болып отыр.

Орыстың ұлы педагог-ғалымы К.Д.Ушинский 19 ғасырда білім мен бала тәрбиесінің егіз екендігі туралы өзінің ғұлама ойлары арқылы айтып кеткен болатын.

Қазіргі таңда жинақтаған ғылыми білім негізінде өндіріс пен техника әлемінде революциялық өзгерістер болуда. Өндірісті өркендету үшін ғылыми-техникалық білімді игеру аздық етеді. Сондықтан да іске шығармашылық көзқараспен қарай отырып, өзіндік ақпараттар іздестіріп өндірісті дамытудың жаңа да өзіндік жолдарын іздестіру қажет. Жылдан жылға қоғамдық өмірге материалдық өндіріске белсенді қатысу үшін көбейіп жатқан жаңашыл ақпараттарды тек мектеп қабырғасында игеру мүмкін емес. Сондықтан да Қазақстанның мектептерде оқытудың мазмұны мен сипат оқушының зерделік білімділігіне бағытталып отыр. Ал, баланың зерделі, дарынды болудыңа тек қана мектеп емес, сонымен қатар мектеп ішіндегі әртүрлі ұйымдар мектептен тыс мекемелер, отбасы және қоғам болып ат салысуымыз қажет.

Мысалы қоғамтану, тарих, әдебиет, т.б. сабақтарда халқымыздың ұлттық қалыптасуынан бастап өткерген тарихи саяси оқиғаларын, ұрпақтан ұрпаққа келе жатқан әдеби мұраларын бірізділікпен түсіндіре білсек оқушы қоғамымыздың даму заңдалақтарын, әртүрлі тарихи кезеңде қалай өмір сүргендігін біліп таниды.

Өмірдің өзекті мәселелерін белсенді түрде тану, әлемде болып жатқан оқиғалар легінде өзіндік ойымен көзқарасын жоғалтпаудың қалыптастыру, жас ұрпақты дұрыс тәрбиелеудің негізі болып табылады.

Қазақстанның егемендік алғаннан бері оқу-тәрбие жүйесіне де көптеген өзгерістер енді. Негізгі мақсат - тәуелсіз елдің өркениетті әлемге танылатын басқа елдермен қатар терезесі тең етіп жаңа күш – білім мен білімді ұрпақ. Сондықтан да Отанымыздың келешегі, тәуелсіздігіміздің тірегі – жас буынды заманның ағымына сай технологияларды жетік меңгерген, жан-жақты білімді азамат етіп тәрбиелеу аса маңызды істің бірі. Дүниежүзілік жаһандану жағдайларына байланысты біздің Республикамыздың жалпы білім беру мектептерінің алдында оқушыларға бәсекеге қабілеттендірумен қатар, оларды ізгілікті, құзырлы, тұлғалық қасиетке бейімдеу өмір талабы. Дегенмен елімізде болып жатқан нарықтық жағдайға байланысты мектеп оқушыларында, әсіресе жоғары сынып оқушыларының арасында адамгершілік, ізгілік сезімдері азайып кеткені, көп оқушылардың мінез-құлқының өзгеруі, өзінің жеке басы үшін өмір сүру мақсаттарының туындауы мектеп мұғалімдері мен ата-аналар арасында да үлкен алаңдаушылық туғызуда. Осы тұрғыдан қарағанда бүгінгі мектепте ізгілікті жеке тұлғаны қалыптастыру қазіргі таңдағы педагогиканың ең көкейкесті мәселесі. Бүгінгі білім берудің мақсатын айқындау үшін Жүсіпбек Аймауытовтың мына сөздерін еске алған жөн: «Мектеп бітіріп шыққан соң бала бүкіл әлемге, өзгенің және өзінің өмірлікке білім жүзімен ашылған саналы ақыл сөзімен қарай білсе, міне, білімдендірудің көздейтін түпкі мақсаты – осы!».

Қазақстан мектебінің оқу-тәрбие үрдісі осы бағытта жұмыс істеуі қажет.

Қазіргі таңда білім беру жүйесіндегі бірінші міндет – ол дүние жүзі елдерінде жастарды бейбітшілік рухта ынтымақтастыққа, руханилыққа тәрбиелеу.

Екіншіден жеке тұлғаның бойындағы адами құндылықтарды қайырымдылықты, сүйіспеншілікті дамыту, сөйтіп тәрбиелей отырып оқыту.

Үшіншіден білім беру жүйесінің бұрынғы ағартушылық бағытын сақтай отырып, басым бағдарын жеке тұлғаның адамда адам ете түсетін қасиеттерін ашып көрсету, яғни руханиятын дмыту заман талабы.

«Қазақстан Респуликасы жалпы білім беру мазмұнын гуманитарландыру тұжырымдамасында» білім беру жүйесінің негізгі міндеттері төмендегідей көрсетілген:

* жеке тұлғаның рухани қабілет мүмкіншіліктерін ашу, адамгершілікпен сауаттылықтың берік негіздерін қалыптастыру, әрбір адамды дамыту үшін жағдайлар жасау;
* жеке адамның қабілеттері мен өзіндік ерекшеліктеріне қарай тәрбиелеу, дамыту.

Қай халықтың да тәлім-тірбие мазмұны өзінің көпфакторлы, көпсалалы, дәстүрлі құрылыуымен ерекшеленеді. Ол көпғасырлық тарихына сүйене отырып, жан-жақты ұдайы жетіліп, толысып отыратын динамикалық үрдіс. Қоғамның әлеуметтік, саяси, экономикалық қарым-қатынастарының өзгеріп отыруына байланысты тәрбиеде де жаңа қоғамдық көзқарас талаптары пайда болады. Қоғамдық көзқарастардың ықпал арқылы тәрбие мазмұны да белгілі тарихи толымдылық ерекшелігіне ие болады.

Тәрбиенің мазмұны қоғамдық өмірдің көпқырлы тәжірибелік негізінен, яғни әдет, құқық, мәдениеттен сонымен қатар ғылыми білім, политехникалық, зерделік білім мен дағдыдан тұрады. Өйткені олар бала өмірде белгілі бір салада жетіліп, дамуының бірден-бір көрсеткіші.

Әр түрлі қоғамдық экономикалық формацияларда тәрбие жүйесінің мазмұнына қойылатын талаптар белгілі бір тарихи жағдайларға байланысты өзгеріп отырады. Жалпы тәрбие мазмұны ғылым мен мәдениеттің өндірістік тәжірибенің, өндірістік күштің дамуына байланысты нақты бір жағдайларға байланысты анықталып отырады.

Тәрбие мазмұны адамгершілік қасиеттерді дамыту мақсатында құқық және құқытық қатынастар тәжірибесімен тығыз байланысты. Бала қоғамның өсіп келе жатқан бір мүшесі, өз мемлекетінің азаматы. Мемлекет заңдарында қоғамның өмір сүру нормалары бекітілген. Заңда көрсетілген нормалармен таныса отырып жасөспірімдер тек қана құқықтық қарым-қатынаста ғана сауатты болып қоймай, оларды бұлжытпай орындайтын патриоттар болып тәрбиеленеді. Тәрбиенің адамгершілік идеясының мазмұнының маңызды құралы болып мораль мен құқықтың өзара байланысы және олардың өзара тәуелсіздігін атап көрсетуге болады. Мораль қоғамдық ойларға сүйенсе, құқық – мемлекеттік күшке сүйенеді. Сондықтан да адамгершілігі жоғары тәрбиелі адамға оның моральдық ұстанымдары құқықтық нормаларды бұзуға жібермейді. Демек, өсіп келе жатқан ұрпаққа адамгершілік және құқықтық тәрбие берудің маңызды бір түрі - өнер. Өнер – қоғамдық сананы белгілі бір бейне арқылы көрсетеді. Ол адамның өмірге деген эстетикалық көзқарас қалыптастыра шығармашылық қызметінің нәтижесі. Балалар қоршаған ортаға шығармашылық қатынас орната, өзін өзі жетілдіре отырып өнер арқылы тани біледі.

Тәрбие мазмұны қоғамдық құбылыс ретінде қарастыра отырып адам денсаулығын нығайту және сақтау арқылы физикалық жетілуінің негізінде жинақталған адамзаттың тәжірибесіне тоқталсақ. Білім мен дағдының бұл аясы бүгінгі таңда өте маңызды болып отыр. Тек өзінің тұлғаның мүмкіндіктерін жетілдіре, дамыта отырып, адам қоғамының белсенді мүшесі бола алады.

Өмірге жаңа аяқ басқан бала қоғамдық қатынастың белгілі бір жүйесіне тап болды. Баланың өзіндік қызметі физикалық және рухани күші ретінде қалыптасса, оның басқа да белсенділік қабілеті, дағдысы жетіліп, оның қоғамға деген көзқарасы мен сеніді саяси және эстетикалық бағыт бағдары қалыптасады.

Тәрбиенің саяси адамгершілік, құқықтық, эстетикалық сенім үрдісі – бұл бала санасындағы отбасы, мектеп, көше, жалпы қоршаған ортадағы қоғамдық қарым-қатынас көрнісі. Егерде біз баланың көзқарасын қалыптастыру үрдісін басқарғымыз келсе, алдыменен қоғамдық тәжірибені игеруді басқара білуіміз керек.

Тәрбие үрдісінде балалар өзіне рухани жақын қоғамдық қарым-қатынастарды таңдай білуі, белгілі бір ортада өзін толыққанды сезінуі, алдына қойған мақсат-міндеттерін айқын білуі олармен тәрбие жұмысын жемісті жүргізуге мүмкіндік туғызады.

Енді балалардың өмір сүру ортасында қалыптасқан негізгі механизмдерге тоқталсақ. Мұндай механизмдерге тәрбие үрдісіндегі балалардың қарым-қатынасның мәнін білдіретін маңызды түрі – балалардың іс-қимылы мен сөзі.

Егерде балалардың іс-қимыл қызметінің ешқандай тәрбиелік мәні жоқ, тұлғаның қалыптасуына тәрбиенің құралдары тек қана жанама түрде әсер етеді десек, қателесеміз.

Мысалы, дене еңбегі немесе ақыл-ой еңбегін алайық. Еңбек үрдісінде аданың дене күші мен ақыл-ойы дамиды, сонымен қатар алға қойған мақсатқа жету, шыдамдылық істегі нақтылық сияқты қасиеттері де жетіле түседі. А.С.Макаренко еңбек бұл «бейтарап үрдіс» деген сөзінде еңбектен баланың өмірлік көзқарасы мен сеніміне қатысты бейтараптық танытатынын атап өткендігін түсінеміз. Еңбек қатынасын тәрбиедегі тұлға қалыптастыратын бірден бір жағдай десек тағыда қателесеміз. Бірақта баланың өмірге деген көзқарасын адамгершілік тұрғыда қалыптастыруда еңбек шешуші рольдердің бірін атқарады. Сонымен іс-қимыл тұлғаның қалыптасуына біден бір әсер етуші күш. Бала іс-қимыл үрдісі арқылы адами қасиеттерге ие бола бастайды. Саяси-қоғамдық және адамгершілік-эстетикалық бағыттарды таңдай отырып қоғамдық қарым-қатынас орнатуда өзіндік бір орынға ие болады.

Балалардың қарым-қатынас сипаты негізінен олардың іс-қимылдарының мазмұнына байланысты. Іс-қимыл мазмұны неғұрлым әлеуми бағасы және құнды болса, соғұрлым педагогикалық ұйымның деңгей жоғары болады. Жоғары адамгершілік және эстетикалық іс-қимылдың әлеуметтік мазмұнын тереңдете отырып тұлға қалыптастыруда үлкен бір рөл атқарады.

Балалардың заттық-сезімдік іс-қимыл және сөзі, тілі, қарым-қатынасы тәрбиелік мәнге ие. Өйткені ол қарым-қатынас құралы ретінде көп ғасырлар бойы жинақталған адамның дүниені тану үрдісін көрсетеді. Еңбектің дамуына байланысты, адамдардың бірігіп іс-қимыл жасауын олардың бір-біріне бірдеңе айтып түсіндіру қажеттілгі туындады деп көрсетті. Ф.Энгельс тәрбие үрдісінің механизмін айқындай отырып қалыптасып келе жатқан адамның сөзін заттық сезімдік іс-қимылынан бөліп жаруға болмайды. Сөз еңбек үрдісінде туындады, ол қашанда адамның қоғамдық өміріндегі қарым-қатынасына қызмет етеді.

Сондақтан да сөз әрқашан тәрбие үрдісінде үлкен бір рөл атқарады. Сөз адамның мінез-құлқы және оның қоршаған ортамен қарым-қатынасын көп уақыт бойы бағыттап отырады. (И.И.Павлов).

Тәжірибе көрсеткендей белгілі бір жағдайларда сөздің тәрбиемен жағымды әсері көп болмауы да мүмкін. Өйткені балалар үшін тәрбиеші педагогтың өзі моральға толы, бітпейтін ақыл-кеңес сөздері қызықсыз болып, олардың өз өнерін қызықты етіп ұйымдастыруына кері әсерін тигізеді.

Тәрбие үрдісінде сөз жағымда әсер етуші және педагогтармен оқушылар арасындағы тәрбиелік қарым-қатынастың дамуын қадағалайтын күш болу үшін не істеу керек? Ол үшін сөз тәрбие үрдісінде 3 негізгі мағынады:

Біріншіден, сөз балалардың өздеріне қоршаған өмірмен және өзіндік ортадағы қарым-қатынасы нығайту және қадағалау құралы болуы керек.

Екіншіден, қарым-қатынасын саяси-құқықтық, адамгершілік және эстетикалық маңыздылық айқындайтын құрал болуы керек.

Үшіншіден, балалар ортасы және олардың қоршаған дүниедегі қарым-қатынасы деңгейін, әлеуметтік маңыздылығын, адамгершілік құндылық пен эстетикалық қарым-қатынасты көрсету формасы болып табылады.

Сөздің тәрбиелік мәні кез-келген педагогиканың мақсатты қызметтің басымдылығын көрсете отырып ұйымдастыру. Сөз іс-қимыл қызметін ұйымдастырып қоймай оны мазмұны мен бағыты бойынша қызықты тартымды етуге, сондай-ақ еңбектің адамгершілік эстетикалық мәні мен әлеуметтік мәнін шынайы ашу арқылы тәрбиеге қоғамдық қарым-қатынасты қалыптастыруға мүмкіндік береді. Сөз тәрбие үрдісін, іс-қимылды ұйымдастырушы қызметін атқара отырып, басқа да өтініш, кеңес, талап сияқты қарым-қатынас формасы болып табылады. Сөз оқушының тәрбие ұжымында алдыңғы қатарлы қарым-қатынас орнатуында елеулі рөл атқарады.

Мысалы, жексенбілікке жауапты белсенділер топ алға қойған (міндетті) жұмысты басқаларға бөліп бере отырып, оны қадағалайды. Бұл жерде сөз оқушыларды моральді жігерлендірудің құралы болып табылады.

Демек, сөзді тәрбие үрдісіндегі педагог пен оқушы арасындағы қарым-қатынастың алдыңғы қатарлы үлгісі деп есептегу болады. Педагогтың басты міндеті тәрбиеде қарым-қатынас туындайтын балалардың іс-қимылын дұрыс ұйымдастырудан тұрады. Сонымен тәрбие үрдісіне тән тағы бір ерекшелігі балалардың іс-қимыл, қарым-қатынасын алдыңғы қатарлы қоғамдық қатынастар арқылы ұйымдастыру.

Бірақта саяси, құқықтық, адамгершілік және эстетикалық көзқарас пен сенімділік үрдісін қалыптастыру қиын және ауыр. Өйткені тұлғаның көзқарасымен сенім тәрбиелеу және қалыптастыру қоғамдық қарым-қатынастың шешуші әсері арқылы жүзеге асырылады. Балаға педагогтардың арнайы ұйымдастыратын тәрбиелік қарым-қатынасы ғана емес, сонымен қатар қоршаған ортаның жағымды құбылыстарымен қатар қоғамымыздағы етек алып отырған жағымсыз қарым-қатынас, яғни заман талабына сай емес құбылыстар да әсер етеді. Осыдан барып тәрбие үрдісіндегі негізгі қайшылықтар педагогтың балалардың бойына жоғары адамгершілік пен эстетикалық мұраттарды және басқа да қарым-қатынастарды заман талабына сай емес сипатта дарытуға ұмтылуынан яғни, антипедагогикалық әсерден туындайды. Өмірде педагогтың күш салуына қарамастан балада өтірік, жағымсыз, адамгершілікке жат эстетикалық әдеттер мен ұғымдар қалыптасады. Осы жағдайларды объективті өмірмен құбылыс ретінде тани отырып, біздер оны белгілі бір жетістікпен жеңе білуіміз қажет. Тәрбие үрдісіне тән ерекшеліктерді ұғып түсіну, біздің ойымызша педагогика теориясының қиында ауыр мәселелерін жетістіктермен шешу – педагогика ғылымында зерттеп жатқан заңдылық мәселелерін шешуге мүмкіндік береді.

**3.1.20 Новикова Ш. Балалар ұжымының педагогикасы**

(Педагогика детского коллектива)

**Балалар ұжымы - әлеуметтік-педагогилалық жүйе**

Елімізде балалар ұжымы баршылық. Өмірде олардың да өз орны бар. өзіндік тәлім-тәрбиесі, өмірден ойып алатын өзіндік сүбелі орны бар.

Кез келген тәрбие орны, ұжым педагогикалық және балалар ұжымының басын қосып, екеуін бөлектемей, бір-бірімен байланыс жасайды. Педагогилалық ұжымдардың арқасында қоғам өсіп келе жатқан жас әулетті, үрімбұтағымызды, туралап айтқанда балаларды тәрбие аясына алады. Балалар ұжымы да әр түрлі. Оларды тәрбиелеу жолдары да әрқилы. Үлкен күш-қайратты қажет ететін, көп тер төгуді тілейтін балалар ұжымдары жоқ емес. Бес саусақ бірдей емес болатын болса, балалар ұжымы да сондай десек, қателесе қоймаспыз.

Кейінгі толқын, жаңадан өсіп, қанат жайып келе жатқан жас ұрпақты қисық-қыңыр етпей, жібі түзу азамат етіп баулуды бірқатар оқу-тәрбие ұжымдары өз үлестерін қосып, қастерлі де қасиетті істі қолға алып отыр.

Көптеген тәрбие ұжымдары бұл жолда жақсы істерімен көзге ілігуде. Әр бала әр түрлі. Олардың тілін табу, жағдайын жасау, қисықты түзеу-қиынның қиын екені айдан анық. Бірақ қолыңнан келгенше, ақылың жеткенше тырысып бағасың. өйткені сен педагогсің ғой. Басы қатты болса, аяғы тәтті болады деген бар емес пе?

Бұлайша алғашқы ұжымдардың бірігіп-кірігуі тосыннан, кездей соқ пайда бола кетпейді. Бұл жұмыс алдарына мақсат-мүдде қойған танбас та талмас, шаршамас педагогтердің табанды жұмыстарының арқасы десек артық айтқандық емес.

Мектеп ұжымындағы алғашқы құрылымды сынып ұжымы десек те болады. Оқушылардың қарым-қатынасы, мінез-құлқы ең әуелі осы мектепте қалыптасады десек те болады. Осы мектепте, оқушыларды балалардың өзара қарым-қатынасы орнап, бір-бірімен байланысы, сыйластығы, достығы іргетасын қалайды. Осы іргетасқа қаланған, орын теп ең достық, татулық одан әрі жалғасын табады.

Осы әр түрлі мінез-құлықтағы, сыйластықтағы кішкене ұжымдар жүре келе ме теп ұжымын жасақтайды. Осы алғашқы бірліктен бастау алған ұжымдар келе-келе бекіп, бірігіп нығая түседі.

Мектеп қабырғасында шәкірт өзін-өзі көрсетеді. Қандай нәрсеге қабілеті бар екенін аңғартады. Жас техника, немесе жас суретші дегендей, не нәрсеге бейім екенін білдіреді.

Мектепте әр оқушының өзінің алатын орны бар. Мәселен, оқу үздігі немесе нашар оқушы т.б. дегендей.

Мектеп оқушысы, сабақ үлгерімі қандай болса да, өз серіктестерімен белгілі бір дәрежеде қарым-қатынаста болады.

Бұл қарым-қатынас оларға әсер етпей қоймайды. Біреу жақсы жағынан, екіншісі жаман жағынан әйтеуір бір ықпал жасайды. А.С. Макаренко мұны бір-біріне тәуелділік деп атап көрсеткен.

Ұжымдық тәрбие жөнінде көптеген білгір ғалымдар өз пікірлерін білдірген. Олар: А.А.Вайсбург, М.Д. Виноградова, Х.И.Лийметс, И.Б.Первин, В.А.Питишкин-Потанич, А.А.Пермяков, Л.Д. Чернышенко тағы басқалар.

Ұжымдық тәжірибе жұмыстарын жинақтай келе, оған талдау жасағанда талай нәрсеге көз жеткізесіз. Мәселен, бұл арқылы мектеп оқушыларының іс-әрекетіне, мінез-құлқына көз жіберуге ұмтыласыз. Бұл арқылы оқу-тәрбие жұмыстарының қаншалықты құнды екеніне назар аударасыз.

Олар:

1. Ұжымдық жұмыс нәтжесіне бағытталған талдау-талғау;

2. Бірін-бірі өзара байытып, толықтыру және молықтыру;

3. Мектеп оқушыларының /олардың жас ерекшеліктеріне орай/ іс-әрекетін одан әрі жетілдіру;

4. Өз ұжымының қызығушылығы мен қажеттілігінен де тыс тым биікке самғау;

5. Балаларын өзін-өзі басқаруын тірек ету.

Әрбір балалар ұжымына еркіндік ауадай қажет. Олар бір-бірімен емін-еркін араласуы қажет-ақ. Ұжым мүшесі, бала, өз қатарластарының бірімен достасады, ал кейбіреулерімен тіл табыса алмайды. Бұл-қалыпты жағдай десек те болады. Өйткені бес саусақ бірдей емес қой. Бала дос таңдайды. Әрине, балалар ғана емес, ересектер арасында да жағдай осындай емес пе?

Бұлайша таңдап-талғау балалар арасында кішігірім топ құруға итермелейді. Ол топ мүшелері бір жеңнен қол, бір жағадан бас шығарады. Кейбір топ мүшелері бір ғана топ емес, бірнеше топтың мүшесі болатын жағдаяттар да кездесіп қалады. Балалар да әр түрлі. Өйткені бір қап, бір саптан шыққан жоқ қой. Солай емес пе? Әр баланың өз ойы, ой-өрісі сәйкес келген қатарласымен ғана тіл табысады, достасады.

Ұжымдағы, соның арасындағы ұйымдасқан әр түрлі өз бетінше ұйымдасқан топтар болуы мүмкін. Олардың маңызы, бет бейнесі, беделі де әр қалай болуы түсінікті нәрсе.

Мұндай кішігірім топтар, өз бетінше ұйымдасқан топтар ұжымда әр түрлі беделге ие болады. Біреуі-жақсы, екіншісі-жаман әсер береді. Ондай топтардың ішінде мақтан тұтарлығы да, түкке алғысыз да бар десек қателеспеспіз.

Кейбір топтардың алға қойған мақсаты-мүддесі жалпы ұжым мүддесімен тіпті де сәйкес келмеуі мүмкін. Тіпті олардың ойлағаны көршілік ұжымнын бағыт-бағдарына, талап-тілегіне мүлдем қарама-қайшы келуі де ғажап емес. Мұндай жағдайда үлкен ұжым мен әлгі топ арасында келіспеушілік туындауы да мүмкін. Пікірдегі ала-құлалық әрдайым істі насырға шаптыратыны айдан-анық.

Мәселе өзара түсініктік арқасында шешілетіні белгілі жәйт емес пе?

Әрбір бала ұжым мүшесі болуымен қатар, әлдебір топтың да қатарына енуі мүмкін. Бұл бала, енді, екі оттың ортасында қалғандай күй кешеді. Ол балаға өз ұжымы ғана емес, енді өзі қатарына енген топтың мүддесі келіп мойынына екі есе жүк артады. Дегенмен жеке оқытытатын да тобы бар. Оның да жақсысы бар, жаманы бар. Егер ол ұйымдасқан топ жарқын да жақсы істермен айналысса, игі істердің ұйтқысы болса, оны құптау керек. Мұндай топ, керек десеңіз, бүкіл ұжымға пайда әкелуі ғажап емес. Тіптен осындай топтағы балалар жақсы дамып өсіп-жетіледі. Мұндай топ жалпы ұжымға пайда келтірмесе, зиян әкелмейді. Осындай игі істерге бағыт алған, мақсат-мүддесі айқын да жарқын топтар жалпы ұжымға, оның мүшелерінін мерейін асырып, беделін арттырады.

Кейбір топтардың іс-әрекеті, пиғыл-ниеті басқаша да болып, жалпы ұжымның мақсат-мүддесіне сәйкес болмауы да мүмкін. өмірде не болмайды? Бәрі де болады. Ойламаған жерден, ойға келмеген, төтенше жағдаяттар шығып қалуы, бек, мүмкін.

Арнайы зерттеу мен күнделікті іс-тәжірибе көп нәрсеге көз жеткізіп отыр. Кейбір өз бетінше, ешкімнің келісімінсіз бас құрап, ұйымдасқан топтар баға жетпес құнды байлықтар жасауы мүмкін. Тіпті, сендаған көп мүшелері бар ұжымнын жасай алмағанын саусақпен санарлықтай адамы бар аз ғана жетінше тер жасауы мүмкін нәрсе. өмірде мұндай да болады.

Ұжым шаруасы оңай шаруа емес. Онда әр түрлі жағдаяттар болып жатады.

Балалар ұжымындағы байланыс, өзара қарым-қатынас жоспарлы түрде жүрмесі белгілі. Алайда, осы ұжымдар жұмысында педагогтің алатын орны ерекше екені түсінікті нәрсе.

Ұжым дегеніміз бес саусақ сықылды дүние. Ол жұмылса, бітпейтін іс болмайды. Бәрі де ойдағыдай атқарылады. Ұжым мүшелерінде бір ғана ой, ұстаным, бір ғана лебіз болса, бұл өте игі нәрсе деп ұққанымыз абзал. Ұжым аясындағы оның мүшелері «Біз бір елміз! Бір ғана ұжымбыз!» деп, сол жолда ауыз біріктірсе, алынбайтын қамал жоқ екені бесенеден белгілі.

Балалар мекмелеріндегі жұмыстар, іс-шаралар әр түрлі жағдайда дамып-өсіп өрбиді. Жұмылған жұдарықтай бір-бірімен тығыз байланыста болған ұжымда адамгершілік, ар-ұят деген ұғым, сенім-нанамдар ту етіліп, жоғары ұсталатыны айдан-анық. Адамгершілік деген нәрсе де салбырап көктен түсе қалмайды. Ол да қолдан жасалады. Қолдан іргетасы тұрғызылады. Әрі қарай қабырғасы қаланады. Сөйтіп зәулім сарай болып бой көтереді.

Әрбір баланың белгілі бір топта өз орны бар. Бала сол өзі өскен, арасында болып, ащы-тұщыны бірге татқан қатарластарынан тәлім алады. Бірге өседі. Сөйтіп қалыптасады. Ержетеді. Өзінің біте қайнасып өскен ортасы, ұжымы оған қалай қарайды? Ол ортадан ол қандай тәлім-тәрбие алады? «Сен маған досыңды айт, сосын мен сенің кім екеніңді айтамын» дегендей де бір сөз бар. Соған сәйкес айтар болсақ, өзі біте қайнасып бірге өскен, ержеткен ортасы, ұжымы балаға көп нәрсе береді. Тіпті оның адам болып қалыптасуына, бой түзеуіне қатты ықпал жасайтыны бесенеден белгілі. Баланың аты-бала. Ол ұжымнана өзінің тиісті орнын алуы да мүмкін. Алмауы да мүмкін. Ол ұжымға да байланысты. Баланың өзіне де қатысты. Барлық жағдайда да өзара адалдық қажет. Адалдық болмаған жерде арамдық бой көтереді.

Әрбір мектеп оқушысы ұжымдағы ауа райының қалай болуына өз әсерін тигізетіні анық. Жеке бала сол өзі өмір сүріп, бірге жүріп-тұратын ұжымына белгілі бір дәрежеде ықпал жасайды.

Сондай-ақ сол ұжымнын өзі де белгілі бір мөлшерде өз мүшесі болып табылатын әлгі балаға әсер етеді. Оның қалай қалыптасуына, қандай адам болып өсуіне өз әсерін тигізеді. әрбір ұжымда ерекше бір балалар болады. Қатарластарының көбісі оның қасына отырғысы келеді. Онымен бірге жүргісі, бірге ойнағысы келеді. Әйтеуір ол баланың әлдебір магниті басқаларды тартады да тұрады. Мұндай балалар сирек болса да, жоқ емес. Мұндай балалар ұжым ішіндегі қарым-қатынаста, өзара сыйластықты туғызады. Ұжым ішінде жақсы бір ілтипатты ауа райын жасайды. Сүйкімділік әкеледі. Ұжым мүшелері арасында ерекше бір жарасымдылықтың тууына себепші болады. Балалардың арасында кейбір жұғымсыздары да жоқ емес. Олар жалпы ұжымға ірткі салады. Сөйтіп өз жолдастарының сынына ұшырайды. Көпшілікке жек көрінішті көрініп жатады.

Мәселен, бір ұжымға жаңадан келген бала әр түрлі мінез көрсетуі мүмкін. Ол ұжымға бірден сіңісісіп кетуі де мүмкін. Ол ұйым мүшелерінің біріне жақсы ықпал жасауы да, кейбіріне жаман нәрсені үйретуі де мүмкін. Теріс жолға салуы да мүмкін нәрсе. Бұл баланың жақсы-жамандығына байланысты дүние.

Бала жанды адам емес пе? Олай болса, ол өсіп, ержнтіп келеді. Мұндай бала өз жолдастарына, ұжымға да белгілі бір дәрежеде ықпал жасайды.

Балалар ұжымының ешкімнің келісімінсіз, өз бетінше ұйымдасып, жасақталған топтары бар дедік. Бұл топтар да әр қалай. Бірі – берік топ. Келесісінің ауыз біршілігі онша емес. Десек те осы әр түрлі кішкене ғана ұйым, топтар үлкен ұжымға өз ықпалын жасамай тұрмайды.

Ұжым өзінің келісілген, не болмаса өз бетінше ұйымдасқан топтардың жұмыстарын қалай бір жолға қоя алады, ол осынымен өзінің бет жүзін, беделін таныта алады.

Мектеп, сынып, үйірме тағы басқалар ұйымдасқан өте жақсы ұйымдасқан ұжым болып есептеледі, егер ол ұжым келісілген, не болмаса өз бетінше ұйымдасқан топтары өзара тіл табысып жатса, топ жетекшілері бір жеңнен қол, бір жағадан бас шығарып, алдарына қойған мақсаттарына қосыла жұмылып бірге кірісіп кетсе ғана, мұндай ұжым таптырмас ұжым болып табылады.

Келісілген, не болмаса өз бетінше ұйымдасқан топ бір-бірімен өте тығыз байланысты. Бұл топттардың бір-бірінен мақсат-мүдделерінің алшақтау олардың арасында жік туғызады. Кейбір өз жетекшілеріне деген күмән туғызады. Сөйтіп ортақ істің берекесін қашырады. Содан арақатынастарында жік пайда болған топтар бір ымыраға келе алмайды. Ұжым мүшелері өзара тату-тәтті болса, қарым-қатынастары ойдағыдай болса, құба-құп. Ұжым мүшелері арасындағы өзара татулық, бірлік тек жақсылыққа бастары өз-өзінен белгілі.

Өмірдің өзі көрсетіп отыр. Әрбір ұжымда олардың алдарына қойған мақсат-мүдделеріне қарап, олардың бет-бейнесін, құндылықтарының қаншалықты екенін айқындай аламыз.

Келісілген, не болмаса өз бетінше ұйымдасқан топтардың арасында тіл табыса алмаушылық болып жатады.

Педагогтар ұжымға, әр түрлі топтарға өз бағаларын беріп жатады. Бұл заңды да. Психологтар да өз сөздерін айтуда.

Мектеп – аса күрделі мекеме. Онда сыныптар, үйірмелер тағы да басқа түрлі-түрлі ұйымдар жеткілікті. Кейбір сыныптар өз бетінше оқшаулануы мүмкін. Жақсы жағынан, немесе нашар жағынан көзге көрініп қалуы мүмкін. Мұндай жағдайда бұл іске үлкендердің араласуына тура келеді. Үлкеннің аты- үлкен. Олар өз орындыарына сай, ағалық жол көрсетеді. Жөн сілтейді.

**Балалар ұжымының жұмысын жандандырып, дамыту үдерісі**

Балалар ұжымы өзгеріп отырады. Ұжым мүшелері де өзгеріске ұшырайды. Бұл заңдылық.

Белгісіз бір ұжымды, оған қатысты мүшелерін баулу, бір жөнге келтіру оңай шаруа емес. Көпшіліктің аты- көпшілік. Оны сен әп-сәтте жөнге келтіре алмайсың. Оны бір күнде жөнге сала алмасың да белгілі. Тәрбие жұмысы асғыстықты көтермейді. Оқу-тәрбие жұмысы дегеніміз өте күрделі нәрсе. Тым қажырлы жұмысты қажет ететін аса күрделі іс. Олай болса, желкілдеп өсіп келе жатқан ұрпақпен жұмыс жасау өте қиын десек артық айтқандық болмас деп білеміз.

Балалар ұжымының жұмысын жандандыру, оны ретке келтіру, дамытып өрістету – алда тұрған мақсатымыз. әр ұрпақ өзінен кейінгі толқынды өсіріп жетілдіреді емес пе?

Біз де сол үрдістен асып қайда барамыз? Ұрпақ – менің ертеңім. Сол ертеңімнің желкілдеп әдемі өсуі үшін, мен тер төгемін. әрбір азамат, әрбір жан осындай ойда емес пе?

Ұжым жөнінде философияда да өзіндік ой-пікір қалыптасқан. Психологияда да солай. Оның да өз айтары бар.

А.С. Макаренко балалар ұжымы, оның ерекшеліктері, қызығы мен қиыны жөнінде аз ой толғаған жоқ. Бір, мен деген педагог сол кібідей-ақ болсын ол балаларды қалай тәрбиелеудің үлкен бір жүйесін жасап кетті десек те болады?

Педагогикада балалар ұжымы жөнінде айтылған ойлар, сан қилы пікірлер шаш-етектен. Бірақ оның бізге сеңімдісі бар, сеңімсізі бар емес пе? Шығыс тәрбиесі ібір бөлек. Батыс тәрбиесі бір басқа. Олай болса, біз өзімізге қажеттісін аламыз.

Шәкірттермен жұмыс жасау дегеніңіз көп іс-әрекетті, көп шаруаны талап етеді екен. Бірнеше топтардың арасында келіспеушілік, талас-тартыс туындауы ғажап емес. Мұндай-мұндайлар арагідік болып тұратыны жасырын емес. Балаларды алдандырудың жолы көп. Оларды қызықтыратын істе жетерлік. Оларды ортақ қызықты бір іске жұмылдыруға да болады. Бүкіл топ мүшелері ортақ бір қызықты нәрсеге ден қойса, басқа майда-шүйдені ұмытады. Көңілдері жақсы бір игі іске ауады.

Мұндай істердің нәтижесі өте зор. Осындай жақсы істерді ұйымдастырып өткізу арқылы біз балаларды жақсылыққа жетелейміз. әдемі нәрсеге, үлкен бір іске қарай жетелейміз. Жақсы болуға итермелейміз. Бұл жаман ба? Ойлап көріңізші. Осындай жұмыстардың нәтижесінде әр түрлі топтар бір-бірімен етене жақындаса түсіп, өзара тіл табысып, бір келісімге келеді.

Өз бетінше ұйымдасқан топтар өз бет-бейнесін бірте-бірте айқындайды. Күндердің-күнінде өз бет-жүзін көрсетеді. Қандай топ, ұжым екендігін әйгілейді. Әрине, бұл игі жұмыстарға ұстаздар араласады. Онсыз нәтижеге жету мүмкін еместігі белгілі жәйт.

Келе-келе балалар ұжымы қалыптасады. Олардың өздерінің де алға қойған мақсаты, ұстанымы болады. Осы топтың аясындағы, оған мүше жеткіншектер осы топтың әсерімен, ықпалымен бірте-бірте қалыптасады. Азаматтық дәрежеге жетеді.

Бұл жолда ұстаздардың рөлі жоғары. Балаларды, олардың түзу болып өсуіне де, қисық-қыңыр болуына да олардың тигізетін үлесі ас емес. «Тез қасында қисық ағаш өспейді» деген сөз бар қазақта. Бұл сөз – тегінен-тегін айтылмаған шығар. Қисық-қыңырды жөндейтін кім? Ол – ұстаз. Балалар ұжымын жақсылыққа бастап, тәрбиелей отырып, ол өз бетінше ұйымдасқан топтардың да жұмыстарын бір жолға қоюы тиіс. Ұстаз әр түрлі топтарды жақындастыруы қажет. Оларды ынтымаққа шақырып , бірімен-бірін етене бітігуге, келісімге келуге, сөйтіп бір ел болуға, жұмылған жұдырықтай бір ұйысқан ұжым болуға итермелеуі қажет. Сол жолда ол аянбай тер төгуге тиіс.

Өмір өзгеріс үстінде. Олай болса, оқыту жүйесі өзгеріске ұшырамай тұрмайды. Балалар да өседі. Ержетеді. Олардың да ақыл-ойында, ой-өрісінде түрлі-түрлі ауытқушылықтар, өзгерістер болып жатады. Мұны заңды құбылыс деп ұқсақ болады. Жарасады. Балаларда өзі өмір сүріп, мүшесі болып жүрген ұжымға деген көзқарасы да қалыптасады. Өз ұжымына сәйкес адамы да бой түзейді. Қалыптасады. Қазақта «сен жолдасыңды айт, сосын мен сенің кім екеніңді айтамын» деген бір ұлағатты сөз бар, осы бір әңгіме педагогикаға да келеді?

Белгілі бір топ өз қатарындағыларға әсер етеді. Сол сияқты, бір бала сол топқа әсер етіп, ықпал жасауы бек мүмкін нәрсе. әйтпесе, қазақ неге «бір құмалақ бір қарын майды шіртеді» деген? Әр мағынасы, мәні бар екені бесенеден белгілі.

Ұжым белгілі бір дәрежеде, өз тобындағы балаларға, мүшелеріне ықпал етеді. Оған әйтеуір бір тәлім-тәрбие береді?

Олай демей көріңізші. Осылайша өз ықпал-дәрежесін көрсете отырып ұжым белгілі бір жағдайда өз беделін де арттырады десе де болады. Ұжым осылайша балаға әсер етуі арқылы балалрды өз ойлағанындай белгілі бір қалыпқа түсіреді. Ұжым өз қарауындағы көпшілікті де, сондай-ақ жекелеген өз мүшелерін де тәрбиелейді.

Бұл жолда ұстаздардың атқаратын рөлі айта қаларлықтай десе де болады. Ұстаздар балаларды көпшілік мәдени шараларға тартады. Игі іс істейді. Балаларды жеке адам ретінде қалыптастыруға ұш салады. әрбір баланың өз ортасынан орнын табуға қол ұшын береді. Бұл дегеніңіз игілікті шаруа емес пе?

Ұстаз белгілі бір дәрежеде балалар ұжымын жасақтай отырып оларды өміршен ұйым ете отырып, ұжымнын әрбір мүшесін, әр баланы адам ретінде қалыптасуына көмектеседі. Бұл игілікті іс жаман шаруа болмаса керек.

Балалар ұжымын жасақтамай тұрып, олармен жақсы да нәтижелі жұмыс жассасаймын деу бос әурешілік екені бесенеден белгілі. Ұжым ойдағыдай қалыптасқан ұжым болған кезде ғана қолға алған жұмысын алға жылжып, өз жемісін бере бастайды.

Кейбір ұжымдарға жаңадан кеіп қосылған топтың ұжыммен оңайлықпен тіл табыса алмауы да мүмкін нәрсе. Өйткені жаңаның аты-жаңа. Ескінің аты-ескі. Мысалы жаңа сыныпқа басқа бір мектептен жаңа бір бала келсе, ол да оңайлықпен бірден тосым ұжымға бірден ірігіп-бірігіп кете алмайды емес пе? Оған да біраз уақыт керек. Бір-бірін түсінісу үшін, оң, солын білу үшін, аз-кем мезгіл қажетсінеді. Сол сияқты, дүние ғой.

Әрбір ұжым, әрқилы топ әр түрлі. Бірі біріне ұқсамайды. Бұл-заңды десек те болады. Дегенмен сол жаңасы бар, ескісі бар, бірте-бірте өзара тіл табысып, ортақ мәмілеге келері-басы ашық мәселе. «Басы қатты болса, аяғы тәтті болады» деген ежелден келе жатқан қағида бар емес пе? Осы сөз-сөз. Оған алып қосарымыз шамалы.

Өмір-өмір емес пе? Олай болса, өмірде ұжым мен ұжым да келіспей қалатын жағдайлар болып жатады. Кейбір балалар арасында да келіспеушілік болып жатады. Өйткені әр бала әр түрлі. Әрбір ұжым, әрбір топ әр қилы. Егер бұлай болатын болса келіспеушіліктің болуы да заңды нәрсе деп есептеуге болады емес пе?

Балалар ұжымында болып жататын мұндай келіспеушіліктің де өз заңдылығы бар шығар деп есептейміз. Бала өседі. Ержетеді. Олардың талап-тілегі де өзгереді. Бойы өскен баланың ойы да өседі. өзгереді. Сол себепті де түрлі-түрлі хикаяттар болып жатуы ғажап емес. Тек, оған түсінікпен қарауға тиіспіз. Жеті рет өлшеп, екі рет кесуге тиіспіз. Бала тәрбиесі оңай шаруа емесі түсінікті. Олай дейтін болсақ, ақылға салып, тон пішуге тура келеді емес пе?

Балалар ұжымында кездесетін, тіпті күн сайын көзге көрініп кезігіп қалатын келеңсңздңктер ақылға салып барып шешуді қажет етеді. Онсыз еш болмайды-дүр. Асығыс шешім жасау, аңғырт істеудің арты үлкен өкінішке жетелеуі де мүмкін емес пе?

Егер балалар арасындағы азын-аулақ қарама-қайшылықты, талас-тартысты бір ізге қоя алмасақ оны реттей алмасақ, біз қандай ұстазбыз? Қандай педагогпіз? Ойлап көріңізші.

Балалар ұжымы бетімен кекен ұжым емес. Оны бір қалыпқа салып ізгі келдтіруге, әбден болады. Түзелмейтін қисық шыбық жоқ. Оны, тек, дер кезінде, белгілі бір уақытында қолға алу керек. Уақытты жіберіп алсаңыз, үлкен өкінішке қалуыңыз да мүмкін нәрсе. Ал уақытында іске кіріссеңіз шаруаңыз жемісті болуы мүмкін нәрсе. Баланың тағдырына жанашырлықпен қарап, ізгілікпен, аса ымыралықпен қарап, жаныңыз ашып, жүрегіңіз жібіп жұмыс жасамасаңыз – ол ісіңіз құмға сепкен судай болуы мүмкін. Істің нәтижесі болуы үшін ниет керек. Онсыз ешқандай іс, қолға алған шаруа қолайын таппайды. Жетер жеріне жетпейді.

Балалар дүниесі де оңай дүние емес. Үлкендер өмірі сияқты олар да өзінше бір өмір сүріп жатады. Олардың өмірінде де кішігірім оқиғалар болып жатады. Бұл – соншалықты жасырын дүние емес.

Балалар ұжымы - өте шетін, өте нәзік нәрсе десек артық айтқандық емес. Балалар ұжымы өседі. Алға қарай дамиды. Бұл – дүние заңдылығы. Еш нәрсе бір орнында тұрмайды өйткені дүние қозғалыста. Егер қозғалыс болмаса өмір, өркениет бүгінгі дәрежеге жетпес еді ғой. Бұл – басы ашық нәрсе деп білуге тиіспіз. Балалар ұжымын белгілі бір бағытқа сілтеп, жол көрсетіп, оларға дем беру керек. Мұны қолға алатын ұстаз. Ұстаз қандай болса, бала сондай десе соншалықты қатты айтқандық болмас. Қазақта «Әкеге қарап ұл өседі, шешеге қарап қыз өседі» деген бар. Бұл сөз – тегінен-тегін айтылмаса керек. Ұстазына қарап ұл-қыз қалыптасады. Солардан шәкірттері тәлім-тәрбие алатыны айдан анық дүние емес пе?

**Ұжым арасындағы бала**

Бала тәрбиені қайдан алады. Ол өмірден оқып-үйренеді. Өзін қоршаған ортадан, өз отбасынан, мектебінен көп нәрсе үйренеді. Солардың, әрқайсысынан әйтеуір бір нәрсе алады. Тәлім-тәрбие алады. Сол ортаның әрбірінен оған, жақсы болар, жаман болар, бір нәрсе оған дариды.

Мектепте оқушының өзінің тиісті орны бар. Оқушы мектептен көп нәрсе алады десек те болады. Ол одан ең бастысы білім алады. Содан соң тәлім-тәрбие алады. Мұның бәрі аз нәрсе емес. Оқу-білім оқушыны талай жерге жеткізетіні айдан анық. Мектеп оқушыны адам ретінде қалыптастырады. Жан-жақты азамат етеді. Бұл аз нәрсе ме?

Мектеп баланы белгілі бір дәрежеде адам етеді. Оқушы өз қатарластарымен қарым-қатынаста болып олардан жақсыны да, жаманды да үйренеді. Жақсы нәрсе де, жаман нәрсе де тез жұғады.

Мектеп қабырғасында барлық бала, оқушы ең үздік бола бермесі анық нәрсе. Барлық бала оқу үздігі, әр түрлі пәнге орай ұйымдастырылған жарыстардың жүлдегерлері бола бермейді. Бірақ оған қарап түңілуге де болмас. Жерге қарап кетуге де жарамайды. өмірде бәрі де болады. Тек түңілмеу аса қажет нәрсе. Бүгін қол жетпеген дүниеге ертең қол жеткізуің мүмкін емес пе?

Бірден ұжымның белсенді мүшесі болып кетуіде оңай шаруа емес. Оған да біраз қажыр-қайрат керек. Еңбектену қажет.

Кейбір дене мүшесінің кемістігі, оқылығы бар балалар ұжымда өзінің тиісті орнын ала алмауы да мүмкін нәрсе. Мұндай жағдайда ондай балаларға ұжым мүшелері, ұстаздар қауымы көмекке келуі өте қажет-ақ. Олар жығылғанға – жұдырық көрсетпей, қайта ондай қатарластарына қол ұшын берсе, жарасады емес пе? Құлағағанды – тұрғызу, жылағанды – жұбату ақылды адамның игілікті ісі емес деп кім айта алады?

Ізгілік кім-кімнің де әрқашан серігі болса, тіршілігіміз мұнан да жақсара түспей ме? Өмірдің аты - өмір. Өмір адамдардың бір-біріне қол ұшын беруден, қолынан келгенше аз да болса, жақсылық жасаудан тұрады емес пе? Сіз қалай ойлайсыз?

Әрбір бала өзі жүріп – тұрған, біте қайнасып бірге өскен ұжымынан тыс қалмақ емес. Солардан бұл тәлім алады. Солардан өнеге алады. Жақсы мен жаманды, жауыздық пен жақсылықты сол ұжымынан үйренеді. Жақсыны да, жаманды да сол жерден біршама біледі, үйренеді.

Ұжым балаға, әр оқушыға, белгілі дәрежеде әсер, ықпал етеді. Әрбір бала өз ортасынан бір нәрсе алады. Ол жақсы болар, жаман болар, әйтеуір бұл өте анық нәрсе десек те болады. Әйтпесе, «сен жолдасыңның кім екенін айт, сосын мен сенің кім екеніңді айтамын» деп, бұрынғылар неге айтқан? әр сөздің астарында бір мағына бас емес пе?

Дүние бірімен-бірі байланысты десек қателесе қоймаспыз. Олай болса, жеке дара бала мен ол мүшесі болып табылатын ұжым да бір-бірімен өзара тығыз байланысты емес пе?

Бір ұжымда тәрбие алған бала сол өсіп-өнген жерінен жақсыны да алады, жаманды да алады десек қателеспеспіз. Өмір солай. Қай жердің топырағында өсіп-өндің, сол жердің жақсы-жаманын бойыңа сіңіреді емес пе? Ұжым өз дәрежесінде, балаға, жеке адамға, әйтеуір бір әсер етеді. Бұл – шындық. Бала өз ұжымына, іс-әрекеті, ықпалына сай бір қалыпқа келеді. Соған сай орайласады. Содан келіп әжептәуір адам дәрежесіне жетеді.

Егер адам өз ұжымының, өз қатарласының ықпалында болмаса, солардың дегеніне енбесе ол кім болады? Ойлап қараңызшы. Адамның адам болуы да өз ортасына орай болатын дүние. өзінің қоршаған ортасынан тыс, айналасындағы адамдарсыз кім не болмақ?

Егер бала бір қарым-қатынас жүйесіне табиғи түрде енетін болса, ал басқасына оған бейімделу қажет болады. Болмаса жолдастарымен жанжалды жағдай туындайды. Әсіресе қиын балалар ұжымға кесдейсоқ тап болып, жағымсыз әлеуметтік тәжірибеге ие болмаған, тұлғааралық қарым-қатынастың бей-берекет қалыптасуының алдында қорғансыз болған балаларға қиын соғады.

Оқушы кез-келген ұжымда өзін іскерлік және эмоциональды-психологиялық сыйпат қарым-қатынасы жүйесі арқылы көрсете алады. Осыған қарамастан бұл қарым-қатынастар өзара ескерілген және байланысқан, бұған оқушының еш қатыс болмайды.

Шын мәнінде, баланың дамуына оқушының жақсы жағдайы мен шығармашылық тұлғасы жағымды әсер етеді.

Бірақ барлық балалар өздерінің табиғи көрсеткіштеріне, даму деңгейіне қарай жағымды орын ала алмайды. Оны көп күш-жігер жұмсағандар нәтиженің тұрақтылығы үшін ішкі қобалжу жағдайын бастан кешіреді. Бұл жағдай көбінесе күйзеліске, жүйкенің бұзылуына әкеліп соғады.

Сонымен қатар оқушыларда өздерін кейбір себептермен (білімдегі ақаулары, нашар қабілеттері, есте сақтаудың нашарлығы) «нашар оқушы» атағын ие болғандар үшін сыныптағы қарым-қатынастардың іскерлік жүйесінің жағдайын жақсарту қажет. Осындай оқушылар өздеріне деген сенімді жоғалтып, нашар баға алатын сабақтарға қатыспауға тырысады, өздеріне көмектесуге тырысқан жолдастарына күдікпен қарайды, мұғалімдермен, ұжыммен кереғар қарым-қатынасқа түсіп, олар тарапынан әр түрлі сынға ұшырайды.

Көп жағдайларда бұл оқушының ұжымдық және сыныптағы жолдастарының ұжымдық жүйесінен қалыс қалып, «қиын балалар» санатына қосылады.

Оқушының ұжымдағы бекітілген рөлін жүзеге асыруы мен балалардың жағдайының іскерлік жүйесіндегі алшақтықтың негізгі себептері әлеуметтік рөлдердің ауқымының тарлығына байланысты. Бұл ауқымды кеңейту кезінде балалар алдын ала бекітілген рөлдік сызықтың қанағаттандырарлық бағытын тауып және ұжым қарым-қатынасының іскерлік жүйесі жағымды болып табылады.

Мурманскінің қоғамдық зертханасы осылайша «ұжымның тәрбиелік зерттеуімен айналысу кезінде, оқушылардың түрлі бағыттағы жүйелері зерттелген болатын (кеңесшілерді, ассистенттерді, лаборанттарды, жеке пәне бойынша білім іздеушілер деген атаққа ие), осылардың барлығын сабақ үдерісі барысында жүзеге асырып отырған». Нәтижесінде үздік оқушылармен қатар іскерлік қарым-қатынастың қоғамдық қажетті жағдайға қандай да бір пәнге жоғарғы қызығушылық танытатынын білдірген оқушылар да қатыса алады.

Осыған ұқсас жағдай өз кезінде Фрунзе коммунасының жетекшілері, коммунарлардан басқа оқушылар іс-әрекетінің құзырлы жетекшілері, «төмендегі ұйымдастырушы» бағытына жақындатты. Бұл бағыт өте маңыздысы, өзің басқармай-ақ, басқа балаларды ынталандырып және балаларды жетекшілік рөлге үйрете біледі. «Төмендегі ұйымдастырушылар» берілген істе бірінші жоспарға кірмей қара жұмыс атқарады.

Осылайша, іскерлік қарым-қатынастың жүйесін балалар түрлі әлеуметтік бағыттарды жүзеге асырады. Ресми ұйымдастырушының бұйрық беруге негізделген одағы; бағыну тәжірибесіне ие болған: «төмендегі ұйымдастырушылар», ресми активтер әрекетін қорғау және қатардағы қатысушылардың күшін жігерлендіру.

Жекелеген оқушылардың жағымсыз жағдайының себептерінің бірі -балалар рөлінің дұрыс орындалмауы мен мүмкіншіліктерінің пайдаланбауы болып табылады. Егер олардың тұрақты немесе уақытша тапсырмалары балалардың қызығушылығымен мүмкіндіктеріне сәйкес келмесе, олар оны орындамайды немесе еріксіз орындайды. Бұл жағдайда балалар іскерлік қарым-қатынас жүйесіне ене алмайды. Егер де қоғамдық тапсырманы бөлу кезінде тек ұжымның қажеттілігі ғана ескерілсе, сонымен қатар балалардың мүмкіншілігі мен қызығушылықтары, - олардың әрқайсысы да іскерлік қарым-қатынас жүйесінде оңтайлы болады.

Балалардың іскерлік емес ауқымдағы жүзеге асыратын әлеуметтік бағыттың аясы, ресми емес тұлғааралық қарым-қатынастар кезінде жағымды жағдайға ие болуға тырысады. Кейбіреуіне бұл оңай және жеңіл болады. Басқалары құрбыларының дұрыс қарым-қатынасқа тырысады. Бұл сол ресми қарым-қатынас сияқты, нашар адамгершілік ахуалға ұжымның қайткен күнде дұрыс көзқарасына ие болуға ұмтылады.

Мектеп жасындағы балардың ресми емес қарым-қатынастарын зерттеулердің көрсеткіштері (Т.В. Драгунова, А.В. Киричук, Я.Л. Коломинский, И.С. Кон, А.П. Краковский, А.В. Мудрик) көп мөлшердегі балалар жағдайлары, педагогикалық түзетулерді қажет етеді. Балалардың бастауыш сыныптан бастаған тұлғааралық қарым-қатынастар жүйесінің қандай да бір жағдайлары, кейінірек көптеген оқушылар үшін тұрақты жүйеге айналады. Одан басқа, бір бала әр түрлі ұжымдарда бірдей табысқа жетсе, немесе табысқа жете алмайды. Ұжымдық қарым-қатынас жүйесіндегі баланың жағдайы оның психологиялық ерекшеліктері – эмоциясына, еркіне, қарым-қатынасқа жақындығы, оптимизмі, қалжыңды түсінуі оның адамгершілік келбетіне, құрбыларына дұрыс қарауына байланысты болады ж.т.б., күш – жігер, көркемдік, зеректік. Көп жағдайларда баланың ресми емес қарым-қатынастар жүйесіндегі жағдайлары, балалар қызықты нәрселер, қызықты танысулар болуы мүмкін ж.т.б. Баланың ресми және ресми емес жүйе жағдайындағы қарым-қатынастар өзара байланысты, бірақ бұл байланыс бір жақты емес. Осылайша, ұжымды «жауапты орын» алған баланың, әдетте, ресми емес қарым-қатынастар жүйесіндегі жағдайы көтеріледі, ортаңғы және жоғарғы сыныптарда бұл байланыс байқалмайды. Егер оқушы қатардағы ұжым мерекесінен ұжымның ресми адамына айналса, оның ресми емес қарым-қатынастар жүйесінде өзінің ресми рөлін қаншалықты жүзеге асыруы мен баланың құрбыларымен қарым-қатынастарына байланысты болады.

Ресми емес қарым-қатынастар жүйесіне оқушылардың көп жағдайда балалар іс-әрекетінің сыйпатының өзгеруі әсер етеді. Ұжым үшін жаңа іс-әрекет түрлері ресми емес көшбасшының шығуына әкеліп соқтырады, ересектердің таңдауы емес немесе балалардың таңдауы өзінің біліктілігінің арқасында немесе алдыңғы қатардағы жағдайға ие болып, «төмендегі ұйымдастырушы» бола алады.

Ұжымдағы баланын мәртебесі ересектердің оған қарым-қатынасымен айқындалады: мұғалім, жетекші, сынып жетекшісі. Кейбір жағдайларда бұл қарым-қатынас оқушының жағдайын жақсартады, ал басқа жағдайда – нашарлатады. Кейде баланың жас ерекшелігіне байланысты, мысалы, мұғалімнің мақтауы, әдетте ұжымдағы баланың мәртебесін көтереді, ортаңғы сыныпта – ересектердің мақтап, үлгі ретінде көрсеткендерді жақтырмай немесе жек көретіндігін көрсетеді.

Нақты жағдайларды зерттеу, мектеп іс-тәжірибелерін салыстыру, балалармен тәрбие жұмысын қалыптастырғанда көптеген балалардың ұжымдағы жағдайының төменгі көрсеткіші сол сыртқы факторлардың тұрақтылығынан балалардың ресми емес қарым-қатынас жүйесіне байланысты: мұғалімдердің балаларды бағалаудағы (тұрақтылық, негізгі ресми активтердің өзгеруі, іс-әрекет құрылымының өзгермеуі болып табылады.

Осылардың салдарынан балалар ұжымының өзіндік неформалды «тұрақтану» құрылымы пайда болады, бұл тек «атақты емес» ұжымнан мүшелеріне ғана емес, сонымен қатар жоғарғы жағдайға ие болғандар үшін де жағымсыз болады.

Ұжымдық қарым-қатынастар жүйесіндегі баланың жағдайы толық болмайды, таңдаулық қарым-қатынас оның өміріндегі қандай рөлге ие екендігі ескерілмейді. Кез-келген оқушы, әдетте таңдаулық қарым-қатынастың объектісі мен субъектісі болып табылады; кейбіреулерін сыныптастарын достық қарым-қатынас байланыстырады, біреулерді ол ұнатады, біреулер ұнатпайды.

Барлық қарым-қатынастар балалар ұжымында қалыптасқан ресми және ресми емес қарым-қатынастардың негізгі дәрежесіндегі дамуы немесе жоғалып отырады, олар балаларды бірін-бірі жақсы тануға мүмкіндік береді, олар еркін қарым-қатынастар үдерісінде қатайып дамып отырады, ақпарат айналысымен байланысты болып, бос уақытты бірге өткізуге де септігін тигізеді.

Қандай да бір ұжымның жекелеген мүшелерінің тұлғааралық таңдаулы қарым-қатынастарының түрлері сан қырлы болады. Балалардың жүзеге асыратын рөлдері де әр түрлі. Бұл таныстар, достар, ғашықтар, бәсекелестер. Бұл рөлдер таныстық және достық кішігірім топтардың пайда болуы жүзеге асады.

Оқушылардың жекелеген осындай топтардағы және сондай ұжымдағы, өздері қызмет еткен жағдайында біркелкі емес. Таныстық топта бұл көшбасшы жағдайына болады – сыныптастары құрметтеп және бағалайды, оның пікірімен санасады, оған ұқсағысы келеді немесе құрбыларының арасында танымалдыққа ие болмаған топ мүшесі қандай жағдайда да олардың өзіне мән беруі үшін күреседі, осы екі жағдайда түрлі бағыттар түрлері пайда болады. Баланың таныстық және достық қарым-қатынастар жүйесінде әрдайым жағымды бола бермейді. Ол ең алдымен топтың әлеуметтік іс-әрекетінің бағыттары мен топтың қарым-қатынасына, моральдық ережеге сәйкестігіне, олардың құндылықтарына тұлғаның ондағы қорғалуына байланысты болады. Тату, ұйымшыл ұжымдағы балалар жағдайы таныстық және достық кішігірім топтарда көп жағдайларда жағымды болып тұрады.

Осылайша, баланың көп қырлы қарым-қатынастар жүйесіне енді, сол қалыптасқан ұжымда, күрделі және көп жағдайда қарама-қайшы үдеріс, ол педагогикалық араласуды қажет етеді, педагогикалық түзетулерді, негізінде оқушылардың бір-біріне мақсатты түрдегі тұлғалық танымның мәдениетін тәрбиелеу, өзін-өзі тану үдерісіндегі жекелеген көмекті ұйымдастыру ұжымдағы мінез-құлық тұрақтылығы мен әлеуметтік пайдалы жетілдіруге қол жеткізуге көмектеседі.

Балалар ұжымы туралы айтылғандарды қорытындылай келе, тағы бір айта кететін жайт, ол өз алдына әлеуметтік-педагогикалық феномен болып табылып, қалыптастырушы және дамытушы болып бір жағынан педагогикалық әрекеттер әсерінен, екінші жағынан өзін ұйымдастыру, жетілдірудің, басқарудың ішкі үдерісі болып табылады;

Балалар ұжымы – қоғамдық тәрбиенің маңызды институты; өсіп келе жатқан ұрпақтың тәрбиесін жүзеге асыруда түрлі ұжымдардың арқасында іске асады; оған тән сыйпаттар мақсаты, іс-әрекет, сыртқы байланыстардың сан тарапқа бөлінген жүйесінің ұйымдастыруды біріктіру, оларды кең қоғамдық қарым-қатынастарға қоса білу, оның негізіне бірігуі мен дамуына жан-жақты пайдалы әлеуметтік іс-әрекет пен қарым-қатынастар жатады; қарым-қатынастарды біріктіреді; балалар ұжымының әлеуметтік пісіп-жетілуінің негізгі көрсеткіші; іс-жүзіндегі оның тәрбие құралы ретінде оның формальды және формальды емес құрылымдары жатады; балаға ұжымның тиімді әсері ұжымның әлеуметтік даму үдерісіне, баланың ұжымдық қарым-қатынастар жүйесіндегі жағдайы және оның жеке дамуына осы жағдайдың қаншалықты жағымды әсер ететіндігіне байланысты;

Ұжым тәрбие құралы ретінде дамудың бірнеше сатысынан өтеді – алғашқы бірігуден бастап, оның оған кірген баланың жеке тәрбиелік әдісіне айналуы болып табылады.

**3.1.21** **Этнопедагогика ғылымы. Этнопедагогика пәні және оның мазмұндық мәні**

**Этнопедагогика –** бұқара халықтың жас ұрпақ тәрбиесінде жинақтаған тәжірибесі, педагогикалық көзқарастары, жалпы халықтың, рудың, тайпаның, отбасының тұрмыстық педагогикасы жөніндегі ғылым. Этнопедагогиканы жалпылама және толығынан алғанда халықтық педагогиканың (табиғилығы, қарапайымдылығы, жасампаздығы, мектептен тыс дәстүрлілігі) тарихы мен теориясы ретінде қарастыруға болады.

**Этнопедагогика –** этникалық топтардыңэмприкалық тәжірибесі, атап айтқанда: балаларға тәрбие мен білім беру, отбасының, ру мен тайпаның, халықтың, ұлттың моральдық-этикалық және эстетикалық көзқарастары, мінез-құлықты бақылау мен түзету, этностың ішкі дәлелдері мен сылтаулары, этностар аралық бағалау мен мінез көрінісі, қоршаған орта мен табиғатқа қарым қатынасы т.б.

**Этнопедагогика –** халықтық педагогикаға ғылыми – теориялық түсінік береді және этникалық топтарда қалыптасқан халықтық дәстүрлердің үдерісті дамытушылық үрдістерінің көпғасырлық тәжірибелерін жинақтап, зерттеп қазіргі жағдайға байланысты халықтық педагогиканың педагогикалық дәстүрлерін пайдаланудың жолдарын көрсетеді.

**Этнопедагогиканың** пәндік кеңістігі өзгеріссіз қала береді: қоғамдық сана-сезімнің дамуына байланысты әлеуметтік – тұрмыстық сұраныстардың өзгеруіне қарай педагогикалық дәстүрлердің мақсаты анықталып жаңа формалары қалыптасады. Этнопсихология зерттеу амалдарының жәрдемімен психологиялық мазмұнына және этнос өкілдерінің құнды бағдарларына қарай «халықтық педагогиканың тиімді тәрбие ықпалының этнопедагогикалық жолдарын бірлесе іздейді» және сонымен қатар дәстүрлі қағидаларға, билік күшіне, аңызға, ойынға және тәңірлік нанымға негізделген этникалық сезімді есепке алады (1,43).

**Этнопедагогика -** әлеуметтік өзара әрекет пен қоғамдық ықпал үрдісінің нәтижесінде тұлғаның тәрбиеленіп дамитындығын, ол үшін әлеуметтік ережелерді меңгеретіндігін, балаларды тәрбиелеп оқытудың халықтық қордалы білімін реттейтіндігін, діни нанымдарға, аңыздарға, ертегілерге, жұмбақтар мен жаңылтпаштарға, мақал-мәтелдерге, әндер мен жырларға, ойындар мен ойыншықтарға негізделген барлық халықтық даналылық пен т.б. ұлттық құндылықтар мен тәжірибелерді, отбасында, қоғамдық өмірде, тұрмыста, салт-дәстүрдегі философиялық - этикалық, педагогикалық ойлар мен көзқарастарды т.с.с. педагогикалық әлеуеттілік пен тұлғаның тарихи-мәдени қалыптасуын жинап, зерттейді (2,4). Осылайша этнопедагогика халықтық педагогиканың пансофиялық (даналық) үйлесімділігіне талдау жасайды.

Этнопедагогиканың пәні ретінде халықтық педагогика эпитемиялық (таным, білім, идея, ой, пікір) және аксиологиялық (құндылық, мағына, орын, роль) аспектілерді қамтиды. Мұның барлығы табиғи бірлікте болады және аспектілердің ұқсастығы мен айырмашылықтары аналитикалық тұрғыда көрінеді де нәтижесінде этнопедагогика жалпы ғылымның саласы ретінде ғылыми әдіснамаға айналады. Өткен ғасырлардың ұлы педагогтары халықтың педагогикалық көзқарастары мен оның педагогикалық тәжірибелеріне көп көңіл бөлген. Педагог – классиктер халықтық педагогика тәрбие жөніндегі ғылымды байытады, оның тірегі және іргелі негізі бола алады деп пайымдаған. Я.А.Коменский қарапайым еңбекші отбасыларындағы үйелмендік тәрбие тәжірибелерін жинақтап зерттеу арқылы «ана мектебі» («матринская школа») идеясын ұсынды. Бұл идея терең халықтық: оның негізі халық мүддесі мен халықтық тәжірибелер. «Ана мектебі» кітабін жазу барысында Я.А.Коменский барлық отбасыларында тәрбиенің әлеуетін ақылмен пайдалану арқылы үлгілі отбасы дәрежесіне көтеруге болады деген идеяны ұстанады. Табиғи сәйкестену ұстанымын негіздеу тұсында да ол халық тәжірибесіне сүйенеді, кейбір дидактикалық ережелерді де халық афоризмдері формасында берген. Педагогика ғылымының атасы саналатын Я.А.Коменский өзінің ағартушылық жолын Чех халқының ауыз әдебиеті шығармаларын жинап, ұлттық салт-дәстүрін зерттеуден бастаған. Алғашқы еңбегін «Чех тілінің қазынасы» («Сокровищница чешского языка») – деп атап, оған сөз маржандарын, қайралған граниттей сөз қайырымдарын, ой мен сөздің біртұтастығын теріп, ендіруді армандаған. «Чех қарттарының даналығы» («Мудрость старых чехов») халықтық педагогиканың таңқаларлық кереметі болды.

Песталоцци «Гертруда өз балаларын қалай үйретеді» («Как Гертруда учит своих детей»), «Аналар кітабы» («Книга для матерей»), «Лингард және Гертруда» тәрізді шығармаларындағы педагогикалық ойларын білімсіз шаруа отбасыларының тәрбие тәжірибелеріне сүйене отырып, оларды жинақтап халықтық педагогика дәстүрлеріне жақындатып жазған. Песталоццидың халықтық педагогикалық тәжірибелер мен тәрбиеге халықтық көзқарас тұрғысынан қарап, соған сүйенгендігі, «халықтың мұқтажын қанағаттандыратын мектеп туралы» армандағаны туралы кезінде Н.К.Крупская жазған болатын (3.273). Ол әке үйін ақыл мектебі деп атаған.Оның ойынша халық мектебі тәрбиенің амалдарын халықтың өз өмірінен сұрыптап алуы тиіс деп пайымдаған.

К.Д.Ушинский халықтық педагогиканы педагогика ғылымын жасаушы басты факторлардың бірі ретінде қарастырған. Орыс халқының ертегілерін халықтық педагогиканың жарқын бейнесі деп бағалаған. Ертегілерге халықтық педагогиканың ескерткіштері ретінде таңдана қарай отырып, ешкім де халық даналығына теңдесе алмайды деп жазған.

Халықтық педагогикалық тәжірибелер мен педагогикалық идеяларда Л.Н.Толстойдың алатын орны ерекше. Орыс апостолының шығармашығындағы таңқаларлық нәрсе сол, чуваш халқының педагогикалық дәстүрлерінің өзегін, рухани ядросын анықтай отырып, «Чуваш болайық» деген ұран тастаған, этникалық қасиеттердің ең таңдаулыларын сұрыптап алып бағдарлама жасаған. Халықтың досы, руханиятты, жаңаша ойлайтын чуваштардың қамқоршысы, Россия тұрғындарының ішіндегі ең сорлы халықтың интеллектуалды адамгершілік өркениетіне жетуіне өте көп іс істеген. Таңқаларлығы сол чуваштар Толстойдың әңгімелері мен ертегілерін пайдаланып өз тіліне аударып оқыған. Чуваш халықтық педагогикасының алтын қорына енген бұл фольклорлық әдеби шығармалар ондаған жылдар көлемінде өңделіп жаңаша манерде халықтың керегіне жараған.

ХУІІІ ғасырдағы чуваш халқының ұлы ағартушылары Никита Бичурин, Петр Егоров, Ермей Рожанский өз шығармаларында халықтық педагогика мәдениетіне сүйенген. Чуваш педагогы және ағартушысы С.М. Михайлов өз жұмысын халықтық педагогика ескерткіштерін жинап, зерттеп, таратудан бастаған. Чуваш халқының ертегілері, әңгімелері, халықтық салт-дәстүрлер, балалар ойыны мен ойыншықтары, жастар мен балалар арасындағы дәстүрлер, табиғат туралы дұрыс түсініктер қалыптастырудың амалдары, балаларды ән айтуға үйрету, еңбек сұйгіштікке тәрбиелеу т.б. тәрізді тақырыптар С.М.Михайловтың мұраларында көрініс табады.

Халық ағарту ісімен шұғылдану үшін алдымен халық руханиятын меңгере білу қажет. Бұл жағдайды И.Я.Яковлев басшылыққа алған. Ол өз туған халқына ағартушылық қызметін жас кезінде-ақ бастаған. Оның алғашқы шығармасы халықтық дәстүрлердің дамытушылық және кертартпалық жақтарын зерттеуге, оның тәрбиелік мүмкіндіктерін анықтауға арналған. Ал қартайған кезінде жазып қалдырған «чуваш халқына руханияттық өсиет» атты еңбегінде үлгілі отбасы тәрбиесі мен қоғамдық тәрбиені ардақтап сақтап, дамытуды тапсырған. И.Я.Яковлевтің педагогикалық жүйесін дамытушы дарынды шәкірттері мен қызметтестерінің (Игнатий Иванов, Никифор Охотников, Михаил Федоров, Константин Иванов, Илья Тхти, Тайр Тимки, Дмитри Петров-Юман, Трубина Мархви, Василий Егоров, Петр Афанасьев, Николай Шубоссини, Михаил Тинехпи, Николай Никольский т.б.) барлығы да ағартушылық, педагогикалық қызметпен қатар этнография және фольклористикамен шұғылданған. Дарынды чуваш ағартушыларының ішінде әсіресе Н.М.Охотниковтың «Чуваштың өз тәрбиесі жөніндегі жазбалары» («Записки чувашина о своем воспитании») этнопедагогикалық еңбегінің «аққудың әні» аталғаны белгілі.

И.Н. Юркиннің құнды да өте бай мұралары осы күнге дейін назарға алынбай келеді.

Революциялық демократтар бұқара халықтың ұжымдық тәрбиені әспеттейтін ауыз әдебиеті шығармашылығын жоғары бағалаған. Н.А.Добролюбов ғылым өкілдерінің «оларды ізгілендіріп, ағартушылық бірдеме істегісі келсе», «халықтың ішкі өмірін» білуі міндетті екендігін баса айтып, көрсетіп берген. Бұл жөнінде ол үлгі көрсеткен. Ол Петербургке қайтар алдында Нижегород губернясында 1500 ге жуық мақал-мәтелдер мен жұмбақтар жинаған, «көктемді шығарып салу» («проводы весны») дәстүрін жазған, әсіресе халық ауыз әдебиеті шығармаларынан жинаған жазбаларының педагогикалық мақсаткерлігі ерекше көзге түседі.

Н.А.Добролюбовтың «Нижегород губернясындағы тарихи, статистикалық, адамгершілік және ақыл-ой мәселелерін сипаттап жазуға арналған материалдар» деп аталатын еңбегінде оның орыс халқының ғана емес мордвалардың, татарлардың, чуваштар мен марийлердің де өмірі қызықтырған. Ал, «қарапайым орыс халқының мінездемелік жақтары» еңбегінде еңбекшілердің моральдық-педагогикалық кодексін мақал-мәтелдер арқылы сипаттап жазған. Қарапайым орыс еңбекшілерінің басқа халықтарға әлеуметтік көзқарастары мен қарапайым адамгершілік қарым-қатнастары туралы демократиялық тұрғыда баға берген.

Үдерісті дами алмаған әрбір ұлттық мәдениеттің мазмұнында демократиялық және социалистік мәдениеттің элементтері бар. Эксплуатациядағы еңбекші халықтың педагогикалық шығармашылығы, өмір шарттары «демократиялық, социалистік идеологияны амалсыз тудыратын» халықтың рухани өмірінің маңызды жағы болып табылады. Демократиялық мәдениеттің элементтері еңбекші халықтың педагогикалық тәжірибесі мен көзқарастарында айрықша байқалады. Жас жеткіншектерді тәрбиелеу жөніндегі халықтың педагогикалық түсініктері мен практикалық тәжірибесін зерттеу барысында қате тұжырымдар орын алған, мысалы: «барлық еңбекшілердің балалары мырзаларға бағыныштылық, билеп-төстеушілер билігінде, құдай қаһарынан қорқушылық сезімінде тәрбиеленген» (4.7) деген пікірдің басымдығы. Мұндағы «барлық балалар», «тәрбиеленген» етістіктерінің жөнсіз пайдаланылуы мәселені теріс түсіндірген. Еңбекші бұқара халықтың балаларының тәрбиесі билік өкілдерінің педагогикалық ұмтылыстары мен биліктегілердің мақсатынан туындауы, ал, екінші жағынан билік жүргізушілердің «тәрбие қызметіндегі» бұл мақсатты іске асыру, орындау нәтижесіне байланыстылығы басты роль атқарды. Еңбекші халық өз балаларының тәрбиесіне енжарлықпен сырттай қараған емес, керісінше билік жүргізушілердің тәрбиені ұйымдастыруынан гөрі халықтың өз тәрбиесінің неғұрлым тиімді болғандығы белгілі.

Халықтық педагогика ғылым емес, ғылым пәні. Халықтық педагогикада эмприка үстемдік етеді. Мұны түсіну үшін сезімдік тұғырдан бастау алатын эмприкалық түсініктерден бастап ұғым қалыптастыру, зерттеу, сөйтіп эмприкадан жалпыпедагогикаға көтерілу қажет. Халықтық педагогика адамзат рухани өркениетінің тарихи кезеңінде педагогикалық білімнің белгілі дәрежесін айқындай отырып, педагогикалық ғылымның жаратылуына және дамуына ықпал етеді. Көркем жазба әдебиет ауыз әдебиетінің жойылуына ықпал еткеніне қарамастан халықтық педагогика халықтың күнделікті өміріндегі педагогикалық көзқарастарын сақтап қалды. Педагогика ғылымы мен халықтық педагогика өзара күрделі қарым-қатнасқа түсіп, бір тұтас кеңістікте, педагогика мәдениетін қалыптастырып, өзара дамытушылық жүйеде өркендеп, дамып келеді.

Еңбеші халықта ғасырлар бойы өзіндік өнегелі құлықтылық тәртібі мен руханияттық мәдениет қалыптасқан. Көптеген халықтарда еңбекші бұқараның өмірін ізгілендіру әдеті мен ғұрпы, салты мен дәстүрі болды. Олар табиғатқа қарым - қатнасында, жер өңдеу мәдениетінде, ауыз әдебиетінде, қолөнерінде, киім үлгілерінде, қонақ күту кәдесінде, сөйлеу әдебінде, сыпайылық ережелерінде көрініс табады.

Ескі ауыл өмірін аса дәріптеу де бекершілік; онда да қарама- қайшылық, жабырқаушылық, түнеріңкілік, қараңғылық, т.б. жеткілікті.Бұл қарама-қайшылықтар тарихи жағдайларға байланысты педагогикалық дәстүрлерге де өз таңбаларын қалдырған. Дейтұрғанмен халықтың рухани болмысындағы адам еңбегі мен адамилық дарын үдерісі, табиғилық пен жасампаздық анықтаушы факторлар есебінде басты роль атқарды, осылар арқылы шынайы ұлттық мінез тәрбиесі қалыптасты. Мысалы чуваш халқының мыңжылдық дәстүрынде жақтырмаған шаруасын сүйіспешілікпен атқарушыны еңбекқор адам деп атаған.

Этнопедагогика халықтық педагогика дәстүрлерін зерттей отырып табиғат тағдырына, балалық парыздың тағдырына, қазіргі ауылдың дәстүрлі рухани өмірінің тағдырына немқрайды қарай алмайды. Халықтың ұжымдық педагогикалық ақыл-ойының кен-байлығын зерттеуші адам табиғат байлығына, ауыл адамдарының ішкі жан дүниесіне, ұлттық өркениет байлығына немқұрайды қарайтындармен кұрес майданына шықпай отыра алмайды. Бұл әсіресе «әлемдік өркениетте сирек кездесетін чуваш халқының тәрбиелік білім тәжірибесі туралы педагогикалық ойлар» (Т.Н.Перова) тәрізді ғылыми негіделген өзекті тұжырымдамаларға байланысты болады. Туған өлке мен жер шары сұлулығының жойыла бастауына, жасөспірімдерді тәрбиелеуге негізделген ауылдың рухани дәстүрінің бүлінуіне кала мен ауыл арасындағы айырмашылықтардың азаюы себеп болып отырған жоқ. Жаңа мәдениеттің ойдағыдай жасалуы, ауыл тұрмысының жаңғыруы тек қана халықтық өркениеттің, ұлттық дәстүрдің табиғи көпғасырлық іргетасында ғана мүмкін болды. Халықтың ұжымдық педагогикалық тәжірибесінің терең тамырлы көздерін елеп-ескермеушілік, оны бобсалаушылық, ақпараттық баспа орындарының көбеюі, түсініксіз сөздіктерді жөн-жосықсыз пайдалану, лепірмелі сөйлемдер мен сөздер, бөтен, жат кестелер, дерексіз жобалар т.б. көпшілік педагогикалық мәдениеттің жарамды әлементі бола алмайды.

Ия, халықтық педагогика ғылым емес, бірақ ғылым пәні. Бұл ғылым – этнопедагогика. Халықтың көпқырлы өмірі, оның күресі мен жеңістері- тарих және басқа да гуманитарлық ғылымдардың басты және негізгі зерттеу обьектісі, сондықтан да этнопедагогика - адамзат білімінің маңызды салаларының бірі болып табылады. Халықтық шығармашылықты зерттей отырып әр халықтың әлемдік мәдениетке қосар үлесі болып табылатын аса маңызды құндылықтарды анықтау қажет: әрбір халықтың мәдениетінде еңбекшілер шығармашылығымен дүниеге келген өзіне тән аса құнды жәдігерліктері. Этнопедагог халық шығармашылығын зерттеу барысында іс жүзінде және көбінесе оның жаңаруына және дамуына ықпал етеді. Педагогикалық мәдениет халық шығармашылығын пайдалану барысында оны дамыта отырып, оның ажырамас саласына айнала алады, бұл айтылғандар тарихи педагогикалық зерттеулерге де тиесілі.

Халықтық педагогиканың тиімділігі және халықтық педагог қызметінің күшті жағы не де? Мұндағы түйсік, дарын, білім қай дәрежелерде? Халықтың педагогикалық көзқарастары мен оның педагогикалық тәжірибесінің өзара байланысы қандай? Балаларға ықпал етуді ұйымдастыру кезінде халықтық педагогика мен мектеп педагогикасының өзара ықпалы қандай болуы тиіс?

Тәрбие ісін түсінетін және оны жақсартуды қалайтын педагогикалық үрдістің қатысушылары неғұрлым көп болса жасөспірім тәрбиесінде тиімді ықпалдың мол болатыны сөзсіз. Халықтық педагогика - бұқаралық көпшілік педагогикасы, тек педагогтың ғана педагогикасы емес. Жалпыға бірдей педагогика. Халықтық педагогика пансофиялық (данышпандық) тәрбиені дәріптейді, анаға бас ию, баланың культін бағалау педагогика дінін еске түсіреді. Ата-ана үйі – отбасы руханиятының ордасы, ондағы балалар періштелер, анасы – құдайана, әкесі- патриарх...

Халықтық әдет-ғұрыптар мен салт-дәстүрлер барлық мезгілде де балаларға ықпал етіп келеді. Этнопедагогика еңбекшілердің педагогикалық тәжірибесін зерттеу барысында оның мүмкіндіктері мен ұлттық оңды педагогикалық идеяларды қазіргі ғылыми-педагогикалық ұстанымдарға кіріктіру жолдарын айқындайды, халықтық педагогика даналығын, халық өміріндегі педагогикалық құбылыстардың қазіргі тәрбие міндеттеріне сәйкестігі мен сәйкессіздігін зерттеп ғылыми педагогикаға кіріктірудің амалдарын анықтайды.

К.Маркс «өлі ұрпақ дәстүрлері тірілердің санасын өзіне тартып шатыстырады» дегені белгілі. Әлі күніге дейін ескіліктің наным сарқыншақтарының сақталғаны рас. Бірақ оның терістігін ақиқаттау мүмкін еместігі анық. Т.Н.Петрова өз монографиясында француз ғалымы А.Леруа-Гуранның «халық өзінің ескі нанымдарымен ғана өзімен өзі болып өмір сүре алады»(6.9) деген тұжырымын қостайды. Ол арман, түс жору, еске түсіру, ескі сенім-ұғымдарды тұлғаныың рухани кемелденуіндегі халықтық тәрбиенің неғұрлым нәтижелі амалдары ретінде қарастырады. Педагогика ғылымының мүддесіне тән олардың мән-мазмұнын есепке алуда белгілі дәрежеде этнопедагогика қызмет ете алады. Сонымен қатар жаңа дәстүрлердің педагогикалық мән-мағынасын зерттеудің де маңызы зор. Жаңа әдет-ғұрыптардың ескіні жалғастыруы, ескі мен жаңа мазмұндағы дәстүрлердің өзара кірігуі, халықтық мереке-мейрамдардың жаңалануы мәселелері этнопедагогиканың назарында болуы заңды құбылыс. Бұл туралы Д.Коккьяра «халықтық дәстүрлерді зерттеушінің басты мақсаты- олар қалай пайда болды, неліктен осы күнге деиін сақталған, шарттары мен талаптары қандай, бұл дәстүрлерді жаңаша өңдеудің мүмкіндіктері қандай, неліктен үздіксіз жоғалу мен мәңгі жаңару алмасып отырады т.б. сауалдарға жауап іздеу» деп жазған (7.21).

Қандай жаңа әдет-ғұрыптар дәстүрге айналып, өмірге ене алады? Адамдардың күнделікті еңбек пен демалысы туралы материалдарды сұрыптап, зерттеу арқылы белгілі дәрежеде бұған жауап алуға болады. Этнопедагогика қазіргі жағдайларға сәйкестенген ескі дәстүрлер мен жаңа әдет-ғұрыптардың педагогикалық мүмкіндіктерін анықтап, оның жаңа адам тәрбиесіндегі алатын орнын белгілейді. Этнопедагогика эмприканың ұжымдық тәжірибеге мен ұжымдық ой-санаға, ғылымға айналуына ықпал ете отырып (салыстырмалы сараптама жасау педагогикалық жетістіктерді неғұрлым ұтымды, неғұрлым әділдікпен педагогикалық теория мен оның тәжірибесіне қажетті құндылықтарды сұрыптауға мүмкіндік береді), көптеген елдер мен халықтардың интернационалдық тәжірибелерін педагогикалық игілікке айналдырады. Осылайша этнопедагогика тәжірибеге бет бұрып, оған қызмет етеді, ұстаздарды - халықтық педагогика амалдарын пайдаланудың ұстанымдырымен, ата-аналарды - отбасы тұрмысын тиімді «педагогикаландыру» тәжірибелерімен, жас ұрпақты – жалпы адамзаттық өзін-өзі тәрбиелеу тәжірибелерімен қаруландырады. Осыған байланысты чуваш отбасының этнопедагогикасын жан жақты зерттеудің маңыздылығы туындайды (Э.И.Сокольникова).

Этнопедагогиканың өзіне тән әлі де тереңдете зерттеп сараптауды қажет ететін мәселелері баршылық, олардың шешімі педагогика, әлеуметтану, мәдениеттану және этнология ғылымдарына тиімді де мазмұнды қызмет атқарған болар еді. Бірқатар этнопедагогикалық мәселелердің пән ретінде ғылыми мән-мағынасын неғұрлым кеңейтіп, анықтай түсу қажет. Оған төмендегі мәселелерді жатқызуға болады: отбасы тұрмысының педагогикасы; адамгершілік тәжірибелерінің жас ұрпаққа берілуінде маңызды орын алатын әлем халықтарының мақал - мәтелдері, ақыл-ой тәрбиесінің амал-құралы - жұмбақтар; халықтық педагогиканың данышпандық мектебі - халық ертегілері; балалар мен жасөспірімдердің эстетикалық тәрбиесінде маңызды роль атқарушы халық әндері, қолдан жасалған ойыншықтар мен балалар шығармашылығы; балалар мен жастар ортасы, оның атқаратын қызматы; ана мектебінің, ана педагогикасының, ана поэзиясының үздік жетістігі болып саналатын әлем халықтарының бесік жырлары т.б.

Тәрбие туралы, тәрбие өнері мен тәрбие мәдениеті туралы халықтық түсініктерді үйренудің теориялық, саяси-идеялық маңызы зор. Педагогикалық мәдениеттер бірлігі мәселесі әртүрлі халықтар мен ұлттардың өзіндік ерекшелігіне қарамастан олардың өзара тығыз қарым-қатнасына байланысты болып отыр. Педагогикалық мәдениет бірлігі мәселесі төмендегі факторлармен түсіндіріледі:

а/ тарихи шарттардың ортақтығы;

б/ жалпыадамзаттық рухани-адамгершілік құндылықтардың, барлық

елдер еңбекшілерінің мақсат, мүддерінің ортақтығы;

в/ халықтық психология негіздерінің бірлігі;

г/ географиялық шарттардың ортақтығы;

д/ әртүрлі халықтар дәстүрлерінің өзара әсері;

е/ халықтық педагогиканың педагогика ғылымдарымен өзара әсері.

Бұларды ішінара талдап көрелік. Мысалы: еңбекшілер бірлігі мәселесі. «Күш – бірлікте» мақалы көптеген халықтарда афоризмге айналған. Еңбекшілерді бірлесуге шақыратын мақал-мәтелдер әр халықта әртүрлі айтылғанымен мәні мен мазмұны бірдей болып келеді.

Этнопедагогика пәнін неғұрлым нақты түсіну ұшін төмендегі өзара байланысты он мәселені атауға болады:

1. Халықтың негізгі педагогикалық түсініктері (тәрбие, өзін-өзі тәрбиелеу, қайта тәрбиелеу, қамқорлық жасау, өсиет қалтыру, ақыл беру, уағыздау).
2. Бала тәрбиенің объектісі, субъектісі.(туған бала, жетім, асыранды бала, құрдас, дос, жолдас, бөтен, бөгде, жат, балалар ортасы)
3. Тәрбиенің қызметі (еңбекке тәрбиелеу, моральдық - жігерлілік мінез қалыптастыру, ақыл дамыту, денсаулық сақтау, денсаулыққа қамқорлық, сымбаттылық, сұлулыққа махаббаттандыру).
4. Тәрбие факторлары (табиғат, ойын, еңбек, сөз, тұрмыс, бірлесу, ұжымдасу, ортақтасу, дәстүр, өнер, дін,идеал, тұлғалық)
5. Тәрбие әдістері (ұқтыру, нандыру, сендіру, түсіндіру, үлгі, бұйрық беру, үйрету, тілектестік, алғыс, бата, жаттықтыру, қарғыс айту, ант беру, жалыну, ақыл беру, емеурін көрсету, қолдау, кіналау, ұрсу, жазғыру, сөгу, сөгіс жариялау, ұнату, ұнатпау, көндіру, жек көру, парыз, өсиет, серт, уәде, мойындау, опық жеу, өкіну, уағыз айту, тиым салу, қорқыту, қарғыс, өтірік айту, балағаттау, жазалау, ұрып-соғу т.б.).
6. Тәрбие амал-құралдары (күлдіргі,қызықтау, мазақтау, санамақ, жұмбақ, мақал, мәтел, өлең, ән, терме, жыр, эпос, аңыз, т.б.).
7. Ұлттық тәрбие үрдісінде орындалатын адамды жетілдіру идеялары (тәрбие тараптарының өзара байланысы, ақылдылық пен әдемілік, т.т. ..... бұл жерде қазақ халқының жігіттер мен қыздарға қойылатын талап тілектер жазылуы қажет тәрізді, м: жігіт сыны, қыз сыны, неке салты, жігіттер мен қыздарға қойылатын моральдық, этикалық, тұрмыстық талаптар т.б.).
8. Тәрбиені ұйымдастыру (балалар мен жастардың еңбек бірлестіктері, жастар мерекесі, жалпыхалықтық мерекелер т.т.).
9. Адамдардың ұжымдық өміріндегі педагогика (отбасында, әулеттте, руда, ұлтта, халықта, адамзатта).
10. Халық тәрбиешілері (ата-аналар, ересек балалар, көшедегі қоғамдық тәрбиешілер, еңбек пен кәсіпті ұйымдастырушылар, мемлекеттік қызметкерлер, сауда, транспорт, мәдениет пен өнер саласының тәрбиеге тікелей тартылмаған қызметкерлері, кездейсоқ адамдар, беймәлім тәрбиешілер, т.б.).

Халықтық педагогика өз қызметінде шеше алмаған мәселелерді педагогика ғылымы зерттеп, талдап, сараптап шешіп бере алады. Дейтұрғанмен педагогика ғылымы халықтық педагогиканың таусылмас қорындағы асыл мұраларының кейбіріне ескінің қалдығы ретінде қарап, оларға назар салмай отыр. Этнопедагогика зерттеушілері ескі мұраларды жаңғыртып, халықтың ұлттық санасы мен ескіге деген көзқарасын қайта оятып, оған педагогтардың, ата-аналардың назарын аударса көп мәселелердің түйіні шешілген болар еді.

Нағыз халықтық әдет - ғұрыптар мен салт – дәстүрлер тек демократиялық мемлекетте ғана бүкілхалықтық бола алады, ал өркениеттік дәрежеге жеткендері мемлекеттік дәстүрге айналады. «Русская зима» фестивалі, қысты шығарып салу, ән және еңбек мерекесі-акатуй (чуваштарда), гүлдер мерекесі (марийлерде), сабантуй (татарларда), наурыз (қазақ т.б. шығыс халықтарында) т.б. бүкілхалықтық дәстүрлі мерекелерге айналған және мемлекет тарапынан қолдау тауып отыр. Олардың құндылығы - мақсаткерлігінде. Жаңа мазмұнға қаныққан ескі дәстүрлердің жаңа өмірге кірігуі қазіргі мерекелік шараларды ұйымдастыруда өте зор маңызға және мазмұнға, таңқаларлық үйлесімділікке ие болып отыр. Қазіргі таңда оқу-тәрбие жұмысын ұйымдастыруда халықтық педагогика дәстүрлерін тиімді пайдаланудың маңызды орын алатындығы айқын көрініп отыр.

Этнопедагогика пәні туралы неғұрлым кең көлемде түсінік жинау үшін халықтық педагогиканың мазмұнын ашатын және сипаттайтын ең негізгі ерекшеліктерді қарастыру қажет.

**3.1.22 Оқушыларды қоғамдық пайдалы еңбекке даярлаудың**

**әдіснамалық ұстанымдары**

**Қоғамдағы ғылыми-техниканың қарқынды дамуы**

**және жаңа адамды қалыптастыру**

Өндіргіш күштердің дамуының әрбір кезеңі халық шаруашылығында жастарды еңбекке даярлаудың белгілі бір талаптарын алға қойып, жұмысшының белгілі бір тұрпатын қалыптастырады. Техникалық базистегі өзгерістер жұмысшының жеке тұлғасындағы өзгерістерге алып келеді. Дегенмен, қазіргі заманғы өндіріс жұмысшысын даярлау деңгейі өз кезегінде, өндірістің өзінің даму қарқынына елеулі ықпал көрсетеді.

Ғылыми-техникалық өзгерістердің жұмысшы еңбегінің мазмұнына әсері ең алдымен оны зияттандырудан тұрады: өндірісті ұйымдастыру бойынша жұмысшы еңбегі, технологиялық үдерістерді реттеу, машиналардың автоматты жүйесін жөндеу басым түрде ақыл-ой еңбегіне негізделеді. Автоматтандырылған өндірістегі жұмысшының ең жетекші сипаты жоғары білім деңгейі, еңбекке шығармашылық қарым-қатынас және кәсіби шапшаңдық болып табылады.

Ғылыми-техникалық прогрестің жедел дамуына байланысты қазіргі заманғы өндірісте мамандық негіздерін зерттеп қою аздық етеді, өзіңнің кәсіби шеберлігіңді үздіксіз жетілдіріп, өзіңнің политехникалық ой-өрісіңді кеңейтіп отыру керек. Еңбекке байланысты өзгерістер заңымен себепші болған жұмысшының атқарар міндетінің ептілігі, енді бейнелеп айтқанда, бір және сол кәсіпорында (цехта) жұмысын жалғастырып жатқан жұмысшыға жаңа техника, жаңа озық технологиялық үдерістер келеді.

Осылайша, жұмысшының еңбегі инженер-техникалық жұмыскерлердің еңбегіне жақын келеді, шығармашылық түрде болады. Соған сай жұмысшының меңгеріп, еңбек үдерісіне қолдануы тиіс білім көлемі де едәуір ұлғаяды.

Ғылыми-техникалық прогресс жағдайында өндірістің табысты жұмыс істеуінің қажетті факторы жұмысшылардың өнертапқыштығы мен ұтымдылығы болып табылады. Бұл пайдаланылатын жабдықтардың жоғары күрделілігімен және шығарылатын өнімдердің жиі ауысуымен байланысты болмақ. Жұмысшының өнертапқыштығы және ұтымдылығы болмаса тиімді өндіріс те болмайды. Техника мен технологияның күрделенуі шығармашылық жұмыс мүмкіндіктерін тарылтпайды, керісінше, кеңейтіп отырады. Әрине, күрделі машинаның жұмысын жақсарту қарапайым машинаға қарағанда қиынырақ. Бұл үшін жоғары жалпы техникалық білім деңгейіне, жоғары мәдениетке ие болып, өндірістің даму болашағы мен үрдістерін түсіне білу қажет.

Автоматтандырылған өндірісте тар мамандану (тек бір мамандық аясындағы білім) қалыс қалған. Кең тұрғыдағы политехникалық негіздегі мамандану адамға барлық өндірісте оңай бағдар алып, қажет болған жағдайда жаңа жұмыс түрін орындауға дереу арада көшіп, жаңа мамандықты игеруге мүмкіндік береді.

Осылайша, ғылыми-техникалық прогресс жағдайында политехникалық және кәсіби білім беру салалары шешетін міндеттердің арасындағы алшақтық азаяды. Жаңа тұрпатты жұмысшыны даярлауда оның ауқымды білім көлемін игеруі, еңбекке шығармашылық қатыста тәрбиеленуі, өзгермелі өндіріс жағдайларында алған білімін қолдану, жаңа жұмыс түрлерін тез арада игеру шеберлігін қалыптастыру аса маңызды міндетке айналмақ. Бұл дегеніміз, кәсіптік білім беру міндеттері едәуір шамада политехникалық білім беру міндеттерімен сәйкес келетін болады. Бұл ретте жалпы білім беру деңгейін көтеру кәсіптік оқыту мерзімдерін қысқарту есебінен жүрмейді. Негіздік жалпы білімдік даярлық біршама терең кәсіби білімді, дағды мен шеберлікті беруге мүмкіндік береді. Ал бұл жоғары еңбек өнімділігіне қол жеткізу үшін орасан зор мәнге ие болмақ.

Халық шаруашылығы дамуының көрсетілген үрдістері және кешенді механикаландыру мен автоматтандырудың қол жеткен табыстары бүгінгі күні еңбек сипаты мен мазмұны, білім деңгейі бойынша инженер-техникалық жұмыскерлерге өте жақын зиялы жұмысшылардың – заманауи озық жұмысшылардың жекелеген әлеуметтік топтық жігін бөліп алуға мүмкіндік берді. Зиялы жұмысшылардың еңбегі жұмыстық автоматтандырылған өндірістің барлық негізгі белгілерімен сипатталады: ол жалпы, политехникалық және арнаулы білімнің жоғары деңгейін талап ететін басым түрде ойлы, шығармашылық, кең бейінді болып келеді, өйткені, әдетте, ол өзіне жөндеу, реттеу, бақылау және басқару қызметтерін біріктіреді.

Қазіргі заман жағдайында оқушыларды еңбекке даярлаудың тәлімдік аспектілері туралы айтқанда оқушылардың тәлімгері ретіндегі еңбек ұжымдарының рөлін қайта бағалау қиынға соғады. Мәселен, оқушыларды еңбеке даярлау тәжірибесіндегі ғылыми-техникалық прогресс талаптарын жүзеге асыру үшін маңызды мәнге ие болған осы жұмыстағы көптеген бағыттардың ішінен тек қана біреуін көрсете кетейік.

Базалық кәсіпорындардың өндіріс ұжымдары белсенді түрде атсалысатын оқушыларды еңбекке тәрбиелеу жергілікті өндірістік ортаның даму мысалында жүзеге асырылады. Мәселен, ауыл мектебі оқушыларын еңбек және кәсіптік оқытудың бірден-бір маңызды міндеті – ауыл шаруашылық өндірісін индустрияландырудың негізгі бағыттарымен оқушыларды (олардың жас ерекшеліктері мен танымдық мүмкіндіктерін есепке ала отырып) жүйелі түрде таныстырып отыру. Еске салып өтейік, ауылда техникалық прогрестің бірінші дәрежелі міндеттері еңбектің энергиялық қарулануын ұлғайту, ауыл шаруашылық өндірісін механикаландыру, техникалық құралдарды пайдалану, жөндеу, қызмет көрсетудің тиімді түрлерін кеңінен қолдану, монтаждау, іске қосу-жөндеу, көліктік және басқа да көптеген осыған ұқсас жұмыстарды орындау болып табылады.

Ғылыми-техникалық прогресс оқушылардың кәсіби бағдарлық мәселелерін зерттеудің жаңа аспектілерін жүктеп береді. Ең алдымен орта мектептерде кәсіби бағдарлық жұмыстың тиімділігін арттыру, кәсіби тұрғыдан кеңес беруді едәуір ұлғайту қажет. Өзінің атқаратын міндеті бойынша кәсіби бағдарлық жүйесі еңбек ресурстарын бөлуге, жастардың өмірлік жолдарын таңдауға, олардың мамандыққа бейімделуіне маңызды ықпал көрсетпек.

Біздің еліміздің әрбір азаматын жан-жақты дамыған тұлға ретінде қалыптастыру бойынша жұмыс үдерісінде тапсырылған іске жеке жоғары жауапкершілік қасиеттің тәрбиеленуіне табандылықпен және дәйекті түрде қол жеткізіп отырды. Бұл жұмыс тәртіпті, ұйымшылдықты нығайту міндеттерімен ажырағысыз байланысты болады. Және мұнда сөз оқушыларда жеке тұлғаның көрсетілген қасиеттерін тәрбиелеу жөнінде ғана емес, осы мұғалімдер, шеберлер, тәлімгерлер үлгісі туралы да болмақ. Оқушылардың қоғамдық пайдалы, өндірістік еңбегін, еңбек және кәсіптік оқытудың материалдық жағдайларын жақсартуға да біршама байыпты назар аудару қажет. Жұмыс орыны тиісті түрде жабдықталып-жарақталмаса, қажетті материалдар, жартылай өнімдер, техникалық құжаттамалар болмаса, жұмыс ғылыми негізде ұйымдастырылмаса, онда оқушыларды оқыту мен тәрбиелеуде талап етілген нәтижелерге қол жеткізу де мүмкін болмайды.

Политехникалық білім оқушылардың жалпы ғылыми негіздерді, қазіргі заманғы өндірістің бірыңғай ұйымдастыру-экономикалық ұстанымдарын игеруін қамтамасыз ететін біліммен қаруландыруды көздейді. Бұл білімнің өзінің ерекшеліктері бар: олар химиялық, математикалық және басқа да сол тәрізді ғылыми білімдерден жеке-дара өмір сүрмейді, ал белгілі бір жағдайларда қазіргі заманғы өндірістің ғылыми негіздерін аша отырып, политехникалық қызметтерді атқарады. Осылайша, политехникалық білім оқу-тәрбие үдерісінің барлық буындарында жүзеге асырылады.

Бұл жағдайда екі аспектіні назарда ұстау керек, олар: мазмұндық және үдерістік аспектілер. Мазмұндық аспект бағдарлама, оқулық, оқу құралдарын әзірлеу талаптарын көрсетсе, үдерістік – оқу әдістеріне, ұйымдастыру түрлеріне негізделген.

Әсіресе, бірінші аспектіні әзірлеуге ерекше назар аудару қажет. Бағдарламаларда қазіргі заманғы техниканың, технологияның, өндірісті ұйымдастырудың негізіне жататын заңдылықтар мен қағидалар баяндалуы тиіс. Тек сонда ғана оқу үдерісінің политехникалық бағыттылығын күшейтуге мүмкін болады.

Қазіргі заманғы ғылыми-техникалық өзгерістер еңбек мазмұнындағы маңызды өзгерістерге себепші болады, яғни ол ең алдымен «адамды өндірістік цикл саласынан өндірістік ғылым қосымшасының әр түрлі және күрделі функциялар саласына ауыстырудан» көрініс тапқан. Қоғам өмірінің барлық саласында техниканың кеңінен таралуы, оның технологиялық мүмкіндіктерінің өсуі, жаңа ғылым жетістіктерін енгізу негізінде қуаттылығын ұлғайту техниканың өзі жұмыс істейтін ортамен өзара әрекеттестік сипатының елеулі өзгерістеріне алып келеді. Сонымен қатар бұл техникалық білім мазмұны мен құрылымында да көрініс тапқан. Қазіргі заманғы ғылыми-техникалық білім қолданбалы жаратылыстануға әкеліп тіреуге болмайтын өзіндік ғылым саласын көрсетеді. Сондықтан, мектеп оқушыларының политехникалық білім мазмұны техникалық ғылымдар мазмұны мен құрылымын есепке ала отырып құрылуы керек.

Политехникалық білім қазіргі заманғы өндірістің (және өндірістік емес техниканың) жалпы ғылыми негіздерін білу болып табылады. Оқушылардың оларды меңгеруі ғылым негіздерін, еңбекке үйрету, оқушылардың қоғамдық пайдалы, өндірістік еңбегі, ғылым және техника бойынша сыныптан тыс сабақтарды қоса алғанда мектеп оқушыларының политехникалық даярлығының бүкіл жүйесімен қамтамасыз етіледі. Ғылыми-техникалық прогресс үдерістерін есепке ала отырып, аталған әрбір қосалқы жүйедегі политехникалық білім мазмұнының ғылыми негізделген анықтамасы «ғылым – техника – өндіріс» жүйесіндегі политехникалық білім критерийлерін әзірлеуді талап етеді. Бұның барысында біз П.Р. Атутов әзірлеген политехникалық білімнің қызмет атқарушылық табиғаты тұжырымдамасынан келіп шығамыз. Осы тұжырымдамаға сәйкес ғылыми, өндірістік-техникалық және басқа білімдер, егерде қазіргі заманғы өндірістің (және өндірістік емес техниканың) жалпы ғылыми негіздерін ашқан жағдайда политехникалық қызметті (дүниетанымдық, эвристикалық, әдіснамалық қызметпен қатар) атқарады.

Соңғы жылдары орындалған техникалық ғылымдардың әдіснамасы бойынша бірқатар еңбектерде қазіргі заманғы ғылыми деңгейдегі техникалық білім мазмұнына (оның нысандары техника, технология, материалдар; пәні – онда өтетін табиғи үдерістерді талдау негізіндегі нысанның жұмыс істеуі мен құрылысының байланыстарын зерттеу болып табылады) «қызмет», «үдеріс», «құрылым» категорияларына жауап беретін техникалық нысан сипаттамаларының үш типін сипаттау кіретіні көрсетілген. Бірінші тип – адамдардың мақсатқа лайықты іс-әрекетінің құралы ретіндегі техникалық нысанның қызметтік сипаттамалары. Екінші – табиғи үдерістерді, құбылыстарды тасымалдаушы ретіндегі нысанның табиғи сипаттамалары. Үшінші – нысанның морфологиялық сипаттамалары, яғни оның элементтерінің құралымдық байланыстарына сәйкес келетін кейбір жасанды жасалған құрылымдар ретіндегі нысан.

Техникалық нысанның ғылыми сипатының осындай құрылымынан шыға отырып, политехникалық білім мазмұнына қатысты қорытындылар жасауға болады. Білімнің политехникалығы келесі критерийлермен анықталады. Бірінші критерий оларды тым болмағанда техникалық нысанның бірыңғай үшқұрауыштық сипаттамасының құрауыштарының біріне қосумен байланысты. Нақ осы жағдайда олар осы нысанның ғылыми негіздерін ашатын болады. Білімнің политехникалығының екінші критерийі – олардың ортақтық дәрежесі.

Білімнің көптехникалығын анықтай отырып, техника әр алуан түрде табиғи және әлеуметтік ортаға қосылатынын назарда ұстау керек. Табиғи ортамен техниканың қарым-қатынасы адамды және оның іс-әрекетінің техникалық құралдарын биологиялық ұйымдастыру қатынасына, сонымен қатар табиғи орта мен онда жұмыс істейтін техниканың қатынасына бөлінеді. Бұдан басқа, қазіргі заманғы ҒТР дәуірінде сонымен қатар техника адамдардың әлеуметтік іс-әрекетінің, қарым-қатынасының, өзара әрекетінің құралына айналады. Сондықтан, оның жұмыс істеуі техника-технологиялықтан басқа экономикалық, эстетикалық, психофизиологиялық, экологиялық көрсеткіштерге, сипаттамаларға ие болады. Олардың барлығы да тікелей (техника-технологиялық аспектілер сияқты) техникалық нысанның құрылысымен және табиғи мазмұнымен байланысты деп айтуға болмайды: кейбіреуі – тікелей құрылымымен және табиғи ғылыми мазмұнымен (мәселен, құрылымның эстетикалық, эргономикалық аспектілері), екіншісі – жанама түрде, нысанның жұмыс істеуінің техника-технологиялық жақтары арқылы (мәселен, нысанның технологиялық жұмыс істеуімен анықталатын экономикалық көрсеткіштер) байланысты болып келеді. Техникалық нысанның толық ғылыми сипатына оның жұмысының барлық аталған аспектілерін кіргізу қажет.

Техникалық нысанның ғылыми сипатының кешенді сипаттамасы жаратылыстану және қоғамдық ғылыми білімнің сәйкес салаларын қолдану қажеттігін туғызады. Техникалық нысанның толық ғылыми сипаты көптеген ғылыми пәндер элементтерін кіргізуді болжайды. Алайда онда әрдайым, бәрінен бұрын нысанның жұмысы мен морфлогиялық құрылысын анықтайтын негізгі, жетекші пән бар. Ол нысанда жүзеге асырылып, талап етілген функцияны қамтамасыз ететін сол негізгі табиғи үдерістермен байланыста болады. Осындай білім кешеніндегі жаратылыстану ғылымдарының орны техниканың табиғи негізімен, оның табиғи ортамен өзара әрекеттестігімен белгіленеді; қоғамдық ғылымдар орны, адам туралы ғылымдар орны – техникалық нысандардың әлеуметтік сипатымен, оның адамның әлеуметтік және биологиялық ерекшеліктеріне бейімделуімен белгіленеді. Бұдан политехникалық білім мазмұнына техниканың өзі жұмыс істейтін ортамен өзара әрекеттестігінің әртүрлі аспектілері зерттейтін сол ғылымдардың білімдік элементтерін кіргізудің логикалық қажеттігі пайда болады. Бұл ғылымдарға экология (техника және биосфера), эргономика (техника және адам), экономика (техника және өндіріс өнімі) жатады.

Ғылыми-техникалық прогрестің қазіргі заманғы кезеңіндегі политехникалық білім мазмұны мен құрылымына баяндалған тәсілдер тұрғысымен қарағанда, қазіргі заманғы ғылыми деңгейде техникалық білімді алу, политехникалық қызметінің (әрине, олардың жеткілікті түрде ортақтығы жағдайында) дамуында олардың дамуы туралы қорытынды жеткілікті түрде негізделген болып көрінеді.

Техникалық білімнің нысанына келетін болсақ, өндірістік іс-әрекеттің объективтік құрылымынан басқа, сондай-ақ оның субъективтік жағы да болады, ол – адамның еңбек әрекеті. Соңғы уақыттарда еңбек әрекетінің жалпы теориясы негіздерін әзірлеуге қатысты байқалған үрдістер, еңбек әрекетін жобалау барысында оңтайлы шешімдер қабылдау үдерістерін сипаттайтын теориялардың пайда болуы еңбек әрекетін ұйымдастырудың өзіне тән ғылыми заңдылықтарын айқындауға мүмкіндік береді. Сәйкес түрдегі еңбек туралы білім ғылыми-техникалық және олардың жеткілікті түрде бірлігі политехникалық білімге айналады.

Политехникалық білім мазмұнына техникалық нысандардың кешеніне органикалық түрде кіре алатын жоғарыда көрсетілген білімнің тек бір бөлігін қосу мақсатқа лайық болмақ:

* қоғамдық өндіріс жүйесінің элементтері ретіндегі техникалық нысандардың біршама жалпы сипаттамасын беретін *ұйымдық-экономикалық білім;*
* өндіріс жүйесіндегі техникалық нысандардың қызметін жүзеге асырудың сапалық сипаттамаларын сипаттайтын *ұйымдық-экономикалық білім;*
* нақты техникалық нысанның *сандық техника-экономикалық сипаттамасы.*

Политехникалық білім мазмұнына техникалық нысандардың (техника, технология, материалдар) адаммен өзара әрекеттестігін қарастыратын білімдер ғана кіре алады, яғни, әлеуметтік ортадағы техникалық нысандардың жұмыс істеуін зерттеп, осылайша, осы нысандардың ғылыми сипатына кіреді.

Технологиялық үдеріс адаммен тікелей емес, сәйкес техника арқылы өзара әрекеттеседі. Өндіріс субъектісі ретіндегі адамның техникалық объектімен өзара әрекеттестігін бейнелейтін бірліктің бірінші деңгейдегі политехникалық білім мазмұнына техникалық жүйелердің жұмыс істеуіндегі адам факторының рөлі туралы, адамның тиімді жұмысын, биологиялық ресурстардың, сонымен қатар еңбек қауіпсіздігінің ең аз шығынын қамтамасыз ететіндей адамның мүмкіндіктеріне техникалық нысандардың сәйкестігінің гигиеналық, антропометриялық, психофизиологиялық және психологиялық аспектілері туралы жалпы ұғымды енгізу керек.

Еңбекке оқыту үдерісінде оқушыларды эргономикалық білім элементтерін пайдалану негізінде материалдарды кесумен механикалық өңдеу техникасын және технологиясын жетілдіру жолдарымен, оның тәсілдерімен таныстыру мақсатқа лайық болып табылады. Эргономикалық білім элементтеріне жататындар: гигиеналық көрсеткіштерді (шудың, шаңданудың, жарықтың және т.б. деңгейі) жақсарту; жұмыс орынын адамның антропометрлік мәліметтерімен, адамның күштік, жылдамдық, энергиялық, көру және басқа мүмкіндіктерін техникалық нысанның талаптарына сәйкестігін жақсарту; адамның ақпаратты қабылдау және қайта өңдеу мүмкіндіктерін жақсарту (басқару механизмдерінің орналасуы, олардың түрі, өңі және т.б.).

Техникалық нысандардың ғылыми сипаттамасының маңызды бөлігі олардың қоғамдық өндіріс жүйесіндегі жұмыс істеуін сипаттау болып табылады. Сәйкес түрдегі политехникалық ұйымдық-экономикалық білім өндірістік үдеріс құрылымындағы қарастырылатын технологиялық үдерістің жүзеге асырылатын тетігінің біршама жалпы сипаттамасын, технологиялық үдеріс тиімділігінің жалпы техника-экономикалық сипаттамасын (өнімділігі, рентабелділігі, өңдеу сапасы, қоғамдық еңбекті үнемдеу, өндірістік алаңдарды пайдалану, өнімнің өзіндік құны мен басқа да көрсеткіштерін азайту тәрізді) беруі қажет.

Политехникалық білімнің қызметтік табиғаты политехникалық білімді жалпы және кәсіптік білімнің бір бөлігі ретінде қарастырады: политехникалық бағыттылықты күшейту жөнінде тек жалпы ғана емес, кәсіптік білімге қатысты да айтуға болады. Осындай тұрғыдан екі салдар келіп шығады. Біріншісі – политехникалық білім мектепте оқу-тәрбие үдерісінің барлық жүйесінде жүзеге асырылады. Және екіншісі – оның мазмұны жалпы білім беру мазмұнымен анықталады.

Сонымен, орта мектеп пен орта кәсіптік-техникалық оқу орындарындағы политехникалық білім мазмұны жалпы білімдік және арнаулы пәндер мазмұнымен анықталады. Мұндай тәсіл ғылым мен техника және мәдениет үрдістерін, зерттелетін ғылым мен сәйкес оқу пәнінің өзара байланыстарын талдауды, ғылымның логикалық құрылым құрауыштарын сипаттауды қарастырады. Бұл оқу пәнінің теориялық және эмпирикалық негіздерін айқындауға, оның дамуының ұзақ мерзімді және қысқа мерзімді болжамдарының әдістерін негіздеуге мүмкіндік береді.

Политехникалық білім мазмұнын жан-жақты іздестіру бүгінгі күнге дейін қалаған нәтижеге жеткізген жоқ. Оларды жалғастыра беру ләзім. Алайда бұл оны анықтауға басқа тәсілдерді әзірлеуді жоққа шығармайды.

Жалпы білімдік орта мектептегі политехникалық білім мазмұнына байланысты бірін-бірі жоққа шығаратын әр түрлі теориялық ережелер біріне-бірі жиі қарама-қайшы келіп жатады. Біреулер жалпы білім берудің политехникалық маңыздылығын қарастырса, екіншілері өнеркәсіп пен ауыл шаруашылығының әртүрлі салаларын зерттеп жатады. Жұмысшы индустриалының жұмысын талдау негізіндегі политехникалық білім мазмұнын анықтау заңды нәрсе. Бірақ ол болжамдық және өзі дара түрде жарамды болып табылмайды, ол ағымдағы талаптарға қолданыстағы мазмұнның сәйкестігін анықтау үшін политехникалық білім теориясын дамытудың жалпы байланысында ғана қызмет етуі мүмкін. Осы талаптарды сақтау барысында мұндай тәсілдер негізді болып келеді және жалпы міндеттерді нақты шешуге мүмкіндік беретін болады.

Политехникалық білімнің қызмет атқарушылық табиғаты туралы тұжырымдама еңбектің әртүрлі саласындағы әрекетке (жұмысшының, мұғалімнің, мектеп оқушысының және т.б.) белгілі бір айқындылық енгізеді. Политехникалық іс-әрекет тазартылған күйде өмір сүрмейді – ол техникамен және технологиямен байланысты адамның еңбек әрекетіне дендеп енеді.

Бүгінгі таңда тек жалпы ғана емес, кәсіптік білім беруде де политехникалық бағыттылықты күшейту үдерісі белең алып отыр. Бұл қағида «Коммунизмнің зияттылық әлеуеті» кітабында жақсы дәлелденіп, жеткілікті түрде ашып көрсетілген. Автор политехникалық білім бастауыш сыныптардан бастап, жоғары оқу орындарына дейінгі халықтық білім берудің барлық жүйесіне тереңдеп ену керектігін атап көрсетеді.

Біздің көзқарасымыз бойынша, политехникалық білім мазмұны заманауи техника саласындағы еңбек әрекетінің жалпы теориясын өзіне кіргізуі керек сияқты. Орта мектепте осы теорияның жалпы ережелері оқытылуы тиіс, өйткені еңбек әрекеті саласындағы ғылыми зерттеу пәні өндіріс субъектісі ретіндегі адам мен өз бетінше әрекет ететін техника емес, адами дене қуаты қасиетттері мен психикалық мүмкіндіктердің, эстетикалық талғамдар мен басқа әлеуметтік қасиеттердің заманауи техникалық жүйелер сапасымен сайма-сай келуі болып табылады.

Соңғы жылдары еңбек әрекетінің жалпы теориясын қалыптастырумен қатар іргелі ғылым ретіндегі жалпы техника теориясының қалыптасу үдерісі жүріп жатыр. Оның пайда болуы өндіріске ғылымның енуімен, оның тікелей өндірістік күшке айналуымен себепші болып отыр. «Табиғат – қоғам» жүйесіндегі техника мен технология қоғамның өзінің белгілі бір даму деңгейіне, табиғат туралы оның біліміне, оны игеру демек, әлеуметтік жүйеге табиғи заңдылықтарды енгізу дәрежесіне сәйкес келетін заңды қарым-қатынастарды білдіреді. Қарастырылатын жүйеде байланыстар мен қарым-қатынастардың өздерінің координациясы мен субординациясының болуы, оларды айқындау жалпы техника мен технология теориясының ерекше объектісі туралы пайымдауға мүмкіндік береді.

Оқуды өндірістік еңбекпен ұштастыру жеке тұлғалардың жан-жақты дамуының қалыптасуына мүмкіндік береді, ол кеңестік мектеппен жүзеге асырылған оқушылардың еңбек даярлығының барлық жүйесінің жетекші қағидаларына сүйенеді. Идеялық-саяси, тәлімдік, ақыл-ой, эстетикалық, дене қуаты тәрбиесі еңбек, әрекет, пәндік іс-әрекет негізінде біршама табысты түрде жүзеге асырылады. Оқушылардың еңбек даярлығы көптеген факторлармен анықталып, оқу-тәрбие жұмысының барлық буынын, сонымен қатар мектептен тыс жұмысты, алдыңғы қатарлы өндіріс ұжымдарындағы қоғамдық пайдалы, өндірістік еңбекті қамтитын құралдар жүйесімен жүзеге асырылады. Кешенді тұрғыдан келу коммунистік қоғам құрылысшысы үшін сипатты болып келетін жеке тұлғалардың қасиеттерін тәрбиелеудің барлық факторларына тигізер әсерін талап етеді.

Оқушыларды әр түрлі өндірістік еңбек түрлеріне жүйелі түрде баулу педагогикалық, сонымен қатар қоғамдық-экономикалық мәселелерді – қазіргі заман талаптарына сай жастарды еңбекке даярлау мәселелерін шешудің дұрыс жолын табуға көмектеседі.

Оқушылардың халық шаруашылығының әртүрлі салаларындағы өндірістік еңбекке қатысуы жеке тұлғаның жан-жақты дамуының маңызды факторы болып табылады. Объективтік шындықты танып-білу қоғамдық-өндірістік практика негізінде жүзеге асырылады. Оның барысында тек материалдық және рухани құндылықтар ғана жасалып қоймай, заттар мен құбылыстардың ара қатынастарының қасиеттері, байланыстары, заңдылықтары да ашылады. өндірістік еңбекке қатысу мектеп оқушыларының алдында әлеуметтік тәжірибені меңгеруде, оның теориялық және саяси дүние танымын кеңейтуде жаңа мүмкіндіктер ашып береді. Еңбек әрекетінің барысында ғылыми білім алу оқушылардың тек жалпы, политехникалық білімін көтеруге әсер етіп қоймай, олардың дүниетанымының қалыптасуына да ықпал етеді. Оларда заттардың, құбылыстардың мәніне дейін қазбалап іздестіру, екінші дәрежелі, кездейсоқ нәрседен бастысын бөліп алу, әртүрлі құбылыстардың себептерін ашу, заңдылықтарын көру шеберлігі дамитын болады. Осының барлығы да ғылыми дүниетанымның берік негізін жасап береді.

Оқушылар алған білімдерін практикалық іс-әрекетке белсенді түрде қолдана отырып, қоршаған шындықты түрлендіре білуге үйренеді. Қоршаған ортаға белсенді, шығармашылық және ұқыпты қарым-қатынас, құбылыстар мен фактілерді ғылыми тұрғыда түсіндіре білу – диалектикалық-материалистік дүниетанымның маңызды жақтары. Осы қасиеттерді қалыптастырудың қажетті шарты өндіріспен, еңбек сабағының оқу пәні бойынша білім байланысы қызмет етеді. Оқуды өндірістік еңбекпен ұштастыру негізінде оқушылардың дүниетанымы сәтті қалыптасып, өмірге деген дұрыс, материалистік көзқарас тәрбиеленеді.

Әрбір мектептегі кәсіптік бағдарлық жұмыс мазмұны едәуір шамада өндірістік орта, табиғи жағдай ерекшеліктерімен, халық шаруашылығының дамуы және аталмыш экономикалық аудан мәдениеті бағыттарымен анықталады.

Педагогикалық және өндірістік ұжымдарда оқушылардың кәсіптік бағдарларының қызықты тәжірибесі жинақталған. Ол ғылым негіздерінің, еңбекке баулудың, қоғамдық пайдалы еңбектің, оқушылардың мамандық таңдауға бағытталған сыныптан тыс және сынып ішіндегі іс-әрекеттерінің рөлін талдап қорытады. Оқушылардың кәсіптік бағдарлары балалар бақшасынан бастап, ОӨК, оқу цехтары, оқу өндірістік бригадаларына дейінгі оқу-тәрбие үдерісінің барлық буындарында жүзеге асырылады.

Тәжірибе көрсетіп отырғандай, 5-10 сынып оқушыларында мамандыққа деген тұрақты қызығушылықтың қалыптасуына мүмкіндік беретін жағдайлар мыналар:

* пәнаралық байланыстарды жүзеге асыру;
* ғылым негіздерін, еңбек сабағы мен факультативтік сабақтарды оқытудың политехникалық және кәсіптік бағдар бағыттылығының сабақтастығы;
* жеке-дара және саралау тәсілдерін жүзеге асыру;
* политехникалық білім, еңбек сабағы және кәсіптік бағдар бойынша оқушылардың қоғамдық пайдалы еңбегімен өзара байланыстарын қамтамасыз ету;
* оқушылардың оқу-өндірістік тапсырмаларды орындауы; оқушылардың кәсіптік бағдарлар бойынша мектеп мұғалімдері мен өндіріс ұжымдарының бірлескен жұмысы;
* өнеркәсіптік және ауылшаруашылық мамандықтарын жаппай насихаттау.

Оқушылардың өздерінің кәсіби ынта-ықыласын іс жүзінде тексерудің біршама ұтымды түрі олардың өздерінің материалдық өндіріс саласындағы еңбегі болып табылады. Осыған байланысты, еңбекке тәрбиелеуде оқудың өндірістік еңбекпен қосылысында шешілмеген мәселелердің бар екендігін атап өтуіміз керек. Сонымен, өндірістік еңбекті ұйымдастыруда педагогикалық талаптар әрдайым орындала бермейді. Кейде бұл оқушылардың өздерінің еңбегімен теориялық білімінің жеткіліксіз байланысынан көрініс тауып, мектеп оқушыларының тәрбиесі мен білім сапасын арттырудағы оның мүмкіндіктерін азайтады. Оқушылардың еңбегін ұйымдастыру барысында тәрбиелік міндеттерді жете бағаламау еңбектің материалдық нәтижесіне барынша назар аударуына келіп тіреледі. Бұл, сөз жоқ, маңызды фактор, бірақ оның артында тұрған оқушыны, олардың қарым-қатынастарын ұйымдастыруды, біздің қоғамға ауадай қажет тұлғалық қасиеттерді тәрбиелеуді көрмей қоюға болмайды. Кей кезде оқушылардың еңбек әрекетін ұйымдастыру барысында оларға бір мамандықтың көлемінде, шеберлік дағдыларды тезірек беруге тырысып бағады. Мектеп оқушыларының еңбегіне ақы төлеу мәселесін педагогикалық негіздеу, сонымен қатар оларды механикаландырылған көлік құралдарын басқаруға рұқсат беру өзінің шешімін күтіп жатқан мәселенің бірі деуге болады.

Қоғамның табиғатпен өзара әсерлесуінің тәлімдік аспектісі адамның өзінің дамуынан көрініс табады. Адам әлемі – бұл оны қоршаған ортасы; «адам – орта» қарым-қатынасы тәлімдік мазмұнға ие болған категория. Әсіресе бұл –табиғаттың барлық байлығы, оның барлық ресурсы қоғам игілігіне айналған кезде, жаңа тәлімділікті қалыптастыру үдерісінде адамдардың өмірге кең ізгілікті көзқарасын қалыптастыру үшін барлық объективтік алғышарттар жасалған кезде айдан анық көрінбек.

Оқушыларды *экологиялық тәрбиелеуде* еңбек сабағы мен өндірістік еңбекке үлкен орын беріледі. Кеңестік мектептерде оқушылардың табиғи ортаны жақсарту бойынша еңбек әрекетінің әр түрлі нысандары (формалары) кең таралды. Еңбек ету барысында жалпы халықтық игілік, жалпы мемлекеттік құндылық, бүкіл адамзаттың тіршілік көзі ретіндегі табиғатқа коммунистік қарым-қатынас белсенді түрде қалыптасады.

Мектептердің өнеркәсіп және ауылшаруашылық кәсіпорындармен тығыз байланысы еңбек мәдениеті дағдыларын дарыту, белгілі бір өндіріс салаларында техника-экономикалық және технологиялық білім мен шеберлікті қалыптастыру, саналы түрде мамандық таңдауға даярлық сияқты маңызды міндеттерді нәтижелі шешуге мүмкіндік береді. Оқушылар арнайы маман жұмысшылармен және жаңалық жаршыларымен әңгіме-дүкен құрып, өндірістік еңбекке қатысады, материалдық құндылықтар жасайды, техникалық үйірмелерде жұмыс істейді. Ауылдық орта мектепте оқитын оқушылар трактор, комбайн және басқа да ауылшаруашылық машиналарында жұмыс істеуге үйреніп, агротехника мен мал шаруашылығының, ауылшаруашылық тәжірибесінің негіздерін оқып-зерттейтін болады.

Оқушы жастарды еңбекке тәрбиелеу тиімділігін арттыруда мектеп, отбасы және өндіріс ұжымдарының бірлескен жұмысы елеулі рөл атқарады. Алайда, өндіріс ұжымдарымен және ата-аналар қоғамдастығымен тығыз байланыстағы мектептегі оқу-тәрбие жұмысының барлық буындарын бір ой-пікірмен қамтитын еңбек тәрбиесінің проблемаларын кешенді шешуге әлі де болса жеткілікті көңіл бөлінбей келеді. Еңбек тәрбиесін оқшауланған үдеріс түрінде қарауға болмайды. Адамды тәрбиелеудің басты аспектісіне кешенді тұрғыдан келу тұжырымы қазіргі мектеп оқушыларында жалпы еңбекке қатысты өндірістік білім мен дағдыны, шеберлікті қалыптастыруға бағытталып, олардың біртұтас политехникалық түсініктерін дамытуды көздейді.

**3.1.23** **Кондаков М.И. Мектепшілік немесе мектептанудың теориялық негіздері**

111 бөлім.

Революцияға дейін педагогика мазмұнында мектеп жұмысы, әдістемелік және дидактикалық оқу, мектептің халықпен байланысы жолдары және түрлері, мектепшілік тәртіп ережесі және нормалары, мұғалімдердің нақты жұмыстары болды. Әлеуметтік-экономикалық жетістіктер, ғылыми-техникалық даму мектеп алдына жаңа міндеттер қойды, Мұның бәрі мектепті зерттеу жұмыстарының кеңеюіне әсер етті.

А.Н.Волковский мектепшілік зерттеу жұмыстарын талдау арқылы төмендегідей қорытынды жасады, яғни мектепшілік пәні, мектеп жұмысын басқару үрдісі, әкімшілік, құқықтық, еңбек, этикалық қарым-қатынас. Соңғы бір кітабында ол: «Совет мектебінің зерттеу мақсаты мектеп жұмысын басқару мазмұнын және әдістері, мектеп басшылығы жүйесінің ерекшеліктерін ашу».Н.И.Соцердотов және Н.В.Черпинский мектепшілікті педагогика ғылымының бір саласы ретінде қарастырды. Осындай бағытта мектепшілік педагогика ғылымының бір саласы ретінде зертелуіне байланысты 1960 жылдар педагогикалық әдебиеттер жасалды, біріншіден, мектепшілік пәнін шектеді, өйткені ол мектеп басқару үрдісін зерттейді, екіншіден, тез арада оның ауқымын ұлғайтты, себебі мектепшілік халыққа білім беру жүйесінің барлық бөлігі бойынша басқару заңдары арқылы айқындалады. Мектепшілік дамуы және қалыптасуы көрсеткендей қазіргі кезеңде педагогиканың жеке өзіндік саласы ретінде мектептің көп деңгейлі жүйесін басқару жұмысын, оқу-тәрбие үрдісінде нақты дұрыс пайдалану, өзекті мәселелерді зерттеу бағыттарымен айналысады. Мектепшілік білім жүйесінің өзін сипаттайды, халыққа білім беру және педагогикалық ғылымдардың дамуына үлесін қосады. Совет мектепшілігі мектеп жұмысын басқару және ұйымдастыру үрдісіне мақсатты бағытталған. Ол мектеп басқару жұмысының мазмұныны, мәнін, құрылымын, ұстанымдарын және даму болашағын, мүлтіксіз орындалуын және басқару қызметінің жаңаша ұйымдастыру түрлері, әдістері мен тәсілдерін зерттейді.

Мектепшілік нысаны жалпы білім беру жүйесі және білім беру ұйымдарының көп салалы қызметтері және мектеп жұмысын басқаратын мектеп басшылары болып табылады. Ағарту жүйесіндегі «ғылыми басқару» түсінігі және мазмұнын қарастырсақ М.МүМехти-Заде ағартушылық басқару жүйесінене «іс-шаралар жиынтығы (ұйымдастырушылық, әдістемелік, тәрбиелілік, жоспарлы, қаржылық, жабдықтау, мамандау т.б.), ағарту жүйесі мекемелерінің қалыптылығын қамтамасыз етеді. Одан әрі оның кеңеюі және дамуы саны мен бірге сапалық қарым-қатынасында» деді. Ағарту жүйесін П.В.Худоминский ғылыми басқару, басқару субъектілерінің әртүрлі деңгейіне мақсатты әсерін, жүйелілік, жоспарлау, саналы және мақсатты әсерін (министрліктен мектеп, мектепке дейінгі және мектептен тыс мекемелер) жас ұрпаққа жан-жақты тәрбие беру, балаларды, жасөспірімдерді, салауатты және психикалық тұрғыдан дамыту мақсатында анықтайды. Автордың бұл анықтаған түсінігіне қарсы келместен мектеп басқару жұмысында арнайы маманданған әлеуметтік-педагогикалық жүйе, басқару субъектінің мектеп өміріне жан-жақты саналы, жоспарлы және мақсатты әсер етуі жасөспірімдер тәрбиесінеде және білім беруде әлеуметтік-экономикалық және педагогикалық-ұйымдастырушылық қызмет үрдісімен қамтамасыз ету үшін қажет. Басқарудың осындай қызметін мектеп жұмысын ұйымдастыру, оның барлық компоненттеріне ерекше байланыс ұсынды, бұл байланыс механизміне әсері, төтенше көп жоспарлылық, оқу-тәрбие үрдісінде күрделі және динамизм. Бұл басқару үрдісін нақты анықтауға мүмкіндік береді. Жсаөспірімдерге білім беру және тәрбие беру саласындағы басқару субъектісі мекемелер және ұйымдардың жиынтығымен Коммунистік партыя басшылығымен оқу-тәрбие үрдісін жүзеге асырады. Әртүрлі деңгейдегі мектеп жұмысын басқару және басшылық жасау қызметі және міндеттеріне байланысты білім беру саласында «СССР және Одақтас республикалардың халыққа білім берудің негізгі заңдылықтары» бағдарламасы қабылданды. Негізгі бастауы КПСС съезді, СССР Жоғарғы Кеңесі заңдары, КПСС Орталық Комитеті және СССР Министрлер Одағы Қаулыларымен еліміздегі ағарту жұмыстарын дамыту жандандырылды.

Екінші деңгейлі ағартуды басқару СССР ағарту Министрлігі болды. Оның мақсаты жастарға коммунистік білім және тәрбие беру, мектепке дейінгі тәрбиеге басшылық, жалпы орта білім және педагогикалық ғылымдарды дамыту, болашақтағы білі беру саласының дамуын жоспарлау, жалпы орта плитехникалық білім беру және оқушыларды еңбекке дайындау, оқу жоспары жиынтығы, бағдарламалар және оқулықтар. Үшінші деңгейлі басқару-Одақтас республикалардың ағарту Министрлігі. Олар кешенді мәселелер шгешеді. Автономиялық республикалар және өлке, облыстардың жеке білім беру бөлімдерінің жұмысына басшылық жасайды. Төменгі звено ағартушылық басқару ұйымдары білім беру аудандық және қалалық бөлімдері, яғни мектеп ұжымын жұмысқа бағыттаушылар. Барлық басқару ұйымдары нақты жүйе құрайды, мектеп алдында қойылған көптүрлі тапсырмаларды бірге және өзара байланысты шешуді қамтиды. Оқу-тәрбие басқару үрдістегі әдістері және мазмұны белгілі бір шамада педагогикалық ғылымның, дидактика, тәрбие теориясы, психология және тәрбиенің жетістіктерін, жасөспірімдердің психологиялық және физиологиялық дамуын анықтайды. Жасөспірімдерге тәрбие беруде қоғамдық ұйымдар комсомол, кәсіподақ, шығармашыл ұйымдар және ерікті қоғам үлкен әсерін тигізеді. Оқу-тәрбие үрдісінде басқару субъекті мұғалім, тәрбиеші. Тәрбие нысанына қарым-қатынас арқылы ғылым негідерімен қаруландырар (жеке адам, топтық, сынып, аудитория) марксистік-лениндік көзқарас қалыптастырады. Оның дайындығы, педагогикалық шеберлігі ой-пікірі, балаларға сүйіспеншілігіне, жұмыс жетістігіне байланысты.Партиялық- саяси ұйымдар көзқарасымен, әкімшілік-мемлекеттік және қоғамдық сипаттама, коммунистік тәрбие, саяси тәрбие және мұғалімдерге ғылыми-педагогикалық қызмет көрсетуі, оқу-тәрбие үрдісін әдістемелік-бағдарламалар қамтамасыз ету кездейсоқ емес. Басқару үрдісінде басқарушы жүйенің басқарылуына бір нақты іс-әрекеті шексіз болады. Оның тиімділігі басқару субъект және нысаны арасындағы өзара динамикалық байланыс, олардың арасында тура және жанама кері байланысымен айқындалады. Бұл байланыстың терең талдауы және есебі, барлық кешенді сұрақтарын қамту, мектеп және мұғалімдердің ғылыми-педагогикалық және әдістемелік қызмет көрсетуі, басқару үрдісінің барлық жағынан жетістікті қызмет көрсететін маңызды жағдайы. Басқару субъекті мен нысаны арасындағы өзара байланыс мектеп жүйесінде әкімшілік, құқықтық, еңбек, этикалық және басқа басқару қарым-қатынастары жұмыстың біршама жетістіктеріне жетуіне әсер етеді.

Ғылыми-техникалық және әлеуметтік жетістіктер орта білім беру және оқу-тәрбие үрдісінде жаңа міндеттер қойды. Бұл тапсырманы орындау мектеп басшылығының ғылыми деңгейін көтеру, педагогикалық-ұйымдастыру жұмыс тәжірибесін теориялық тұрғыдан байытуға байланысты. Оқу-тәрбие үрдісінің мазмұны мен ұйымдастыруда соңғы жылдары өзгерістерді жүзеге асыру мектеп тәрбие жұмысын басқаруды педагогикалы-ұйымдастыру және теориялық негізіне терең талдауды қажет ету салалары нәтижесінде мектепшілік деңгейі біршама кеңейді, ғылыми-зерттеу жұмыстарының мазмұны және басқа салалар бойынша білім нығайды. Басқару мазмұны басқару нысаны алдында мақсат және міндеттерге байланысты аныталады. Мектепшілік пәні және нысаны оның мазмұнын төмендегінше анықтауға мүмкіндік берді: мектепшіліктің методологиялық және теориялық негіздері; мектеп жұмысын ұйымдастыру, орта білім беру материалдық-шаруашылық тұрғыдан қамтамасыз ету және оқу-тәрбие үрдісін басқару; мектеп жұмысын басқару бойынша жалпы білім беретін ұйымдардың қызмет мазмұны және әдістері, ұйымдастыру; мектепшілік басқару; мектеп және жанұя, қоғамның өзара байланысы; ағарту жүйесінің қызметін материалдық-техникалық және әлеуметтік-психологиялық, әлеуметтік-экономикалық жағдайының пайда болуы;

Мектепшілік пәнінің теориялық және методологиялық негіздері мектептіңмазмұны, мәні, пәні, мақсаты және міндеттерін анықтауға педагогика ғылымының бір саласы ретінде айқындауға мүмкіндік берді. Мектеп жұмысын ұйымдастыру оқу үрдісінің материалдық-шаруашылық тұрғыдан қамтылуын және педагогикалық-ұйымдастыру қызметтерінде мұғалімдер және мектеп басшыларының әртүрлі аспектілері мен байланысын қамтиды. Егізгі өзекті мәселе мектеп торын реттеу және жаңарту; мектептер және басқа оқу мекемелері арасындағы жалпы орта кәсіби дайындық, сегізжылдық және орта мектеп құрылымының экономикалық тиімділігі және педагогикалық көзқарастың мақсаттылығы; мектеп ғимаратын педагогикалық-ұйымдастыру талапқа сәйкес жобалау, мектеп жанындағы учаскелер, оның орналасуы, мектепті толықтыру ұстанымдары, табиғи-экономикалық және әртүрлі демографиялық жағдайдағы сыныптар; басқару еңьегі және әртүрлі педагогикалық нормативтер; интернат мекемелерінің негізгі жұмыстарын педагогикалық-ұйымдастыру; оқу-көрнекілік құралдары және техникалық құралдарды педагогикалық-ұйымдастыруды тиімді пайдалану. Бұл әрине, мектепшілік мәселелердің ұлғаюы, жалпы орта білім беруде оқу-тәрбие үрдісін терең ғылыми-педагогикалық қамтамасыз ету. Қазіргі кезеңде мектепті басқару қызметі, құрылымы, педагогикалық ұйымдастыру жұмыстары маңызды міндетттердің бірі. Оның құрамына: оқу-тәрбие басқаруды ғылыми-педагогикалық және әдістемелік қамтамасыз ету, ауданда, қадла, облыс, өлке, автономиялы және Одақтас республикаларда оқу-тәрбие үрдісін тиімді пайдаланудың өлшемдері және көрсеткіштері; әртүрлі иерхиялық деңгейде ағартудың басқару ұйымдарының жалпы және ерекше қызметтері, басқару қызметін ақпаратпен қамтамасыз ету, ағартуды басқару жүйесіндегі статистикалық көрсеткіш және есеп, мектеп жұмысын кеңейту педагогикалық талдау факторлары; жалпы білім беру ұйым әкімшілігі қыметін ұйымдастыруды жетілдіру, мекеме жұмыстарының әдіс-тәсілдері, білім және тәрбие жүргізу барысындағы әдіс-тәсілдер және түрлері; мемлекеттік және қоғамдық бақылау. Ең маңыздысы әкімшіліктегі басшылардың біліктілігін көтеру және ғылыми қызығушылығын арттыру, кәсби деңгейіне талапшаңдылығын артыру. Қазіргі кезеңде мектеп жұмысын басқаруда қазіргі заманғы техникалық құрал - жабдықтарды пайдалану маңызды болып отыр. Тәжірибе көрсеткендей, мектеп басқару жетістіктері белгілі шамада басшылардың кәсіби деңгейіне, педагогикалық кәсіби-басқару дайындығына байланысты.Сондықтан мектепшілік басқару қызметі олардың жұмыс әдіс-тәсілдері, мәселелерді талдау, педагогикалық үрдісте басшыларға терең бойлауды қамтамасыз ету, ең алдымен мұғалімдердің жұмыс жүйесін зерттеу әдістері жатады. Мұнда мектеп әкімшілігінің қызметі әдістемелік, педагогикалық ұйымдастыру және бақылау. Мектепшілік педагогикалық ұжымның ұйымдастыру және ұйымшылдығына ғылыми негіздемесін қалыптастыруға, шығармашылық негізге бағыттау, мұғалімдер демалысы және қайырымдылық еңбек жағдайы, педагогикалық шеберлігін жоғарлату жүйесі жатады.

Марксистік диалектика негізінде зертеуге сәйкес мектептің педагогикада біртұтас, нақты әдістері пайдаланады. Онда бақылау, сұхбат, құжаттарды зерттеу, сараптама тәжірибелік жұмыс. Ең көп сараптамалық бағалау, пікірсайыс, мектепті арнайы зерттеу, сұхбат беру, математикалық моделдеу және программалау, кез-келген ұжымның өзара қарым-қатынас сипаттамасын біліу үшін социометрия әдісін пайдаланады. Теориялық-методологиялық және педагогикалық ұйым негізі оның даму деңгейіне, сипатына, құрылымына төмендегідей анықтама береді:мектептің методикалық неіздері; жалпы білім беру ұйымдары қызметін басқарудың теориялық негіздері; мектепшілік басқарудың теориялық және практикалық негіздері;оқу-тәрбие үрдісін оқу-техникалық, материалды-шаруашылық, экономикалық және педагогикалық тұрғыдан қамтамасыз ету. Мектеп басқарудың теориялық және әдістемесі бойынша мектептердің өзара байланысы, жанұя және қоғам.

**Басқарудың теориясы және мектепшілік ??**

Басқару жүйесі қоғамның қызметтендіру қажеті болып табылады.

Басқаруды «тәртіп және қалпына келтіруді» қамтамасыз ету,оның барлық сипаттамаларын ескере отырып К.Маркс "Басқару қажетті уақытта өндірістің барлық амал әдістері"деді. Басқару қажетті уақытта өндірістің өзіндік үрдісінде қоғамдық еңбек барысына себепші болады."Барлық қоғамдық және бірлескен еңбек салыстырмалы ірі мақсатты жүзеге асыруда үлкен және кіші деңгейдегі басқаруды қажет етеді, яғни өндірістің барлық іс-әрекеттен туындайтын өзінің жеке іс-әрекетінен айырмашылықта жеке жұмыстар арасындағы қоғамдық қызметтерді орындайды, мәселен жеке скрипкашы өзін-өзі басқарады ,ал оркестр дирижерді қажет етеді"(К.Маркс)

Жалпы қоғамдық практида өзінің міндеті мен басқару тарихи және әлеуметтік деп бөлінеді."Ғылыми басқару қоғамдық жүйеге біртұтас әсер ету; жүйенің заңға сәйкестігін келтіру. Ал, ғылыми басқарудың теориясын қалыптастыру және практикада жүзеге асыру үшін тез арада ғылымда басқарудың қоғамдық және заңдылық тұрғысынан дамуы қажет болды".Бұл ғылымды, яғни қоғамда біртұтас өзін-өзі басқару жүйесін К.Маркс және Ф.Энгельс жасады.Марксистік-Ленинистік негізде жаңа ғылым қалыптасты - ол әлеуметтік басқару. Ол әлеуметтік жүйеде басқарудың жалпы заңдылығын зерттейді. Мектепшілік жұмыста басқару осы заңдылық негізінде міндетті есеппен ағартудың, ерекше кеңістігін жүзеге асырады, өзінің нысанында басқару қызметі және әдісі,адам қызметіндегі база кеңістігіндей әр түрлі байланысты болады. Басқарудың жалпы мақсаты социалистік қоғамда социализм заңдылығын қолайлы және танымды пайдалану,сонда ғана субъективті фактор жетістікке жетуге басты роль атқарады. Егер, басшының қызметі нақты жағдайға салауатты түрде сүйенбесе, онда еркін шешімге мүмкіншілік ашылуы, жетекші басқару жүйесінің қалыпты қызметін бұзады.

Мақсатты басқару –басқару нысаның дамуы және жетілуіне практикалық тұрғыдан әсер ететін маңызды ошағы ретіндегі оның әлеуметтік мазмұнын білдіреді. Ю.А.Тихомиров басқаруға төмендегінше анықтама берген. «Мақсатты, болып жатқан үрдістегі қойылган мақсатқа сәйкес жоғары жетістіктерге жету» Басқару белгілеріне мақсатты таңдау,бсақару ғылыми негізділігі,басқарудағы барлық мүшелері, шешім қабылдайтын адамдар және басқару жүйесі,шешім қабылдауды және іс-шараларын жүзеге асыру.

Басқарудың мазмұны,мағанасы және міндеттері қызметтен көрініс табады. Көптеген ғылыми әдебиеттерде "Басқару қызметі" түсінігі әртүрлі түсінікте қамтылған.

"Бір жағдайда бұл түсінік әлеуметтік жүйенің барлық жүйесін көрсетеді, екіншіден, басқару үрдісінің сатылары, ал, үшіншіден-басқару қызметінің түрлері.

Негізгі басқару қызметі, В.Т.Афанасьевтың пікірінше; «басқару шешімін қабылдау және өндіру; ұйымдастыру, реттеу, түзету, бақылау және есеп".Басқару қызметін жүзеге асыру ақпараттық үрдістермен тығыз байланысты. Алайда, басқару барлық уақыт нақты нысанға бағытталады және мұндай қызметтер "жоспарлау, бағдарлау және бақылау" ретінде болады.

М. Л.Бачило – «ештеңе айқындалмайды,егер әңгіме нақты ұйымдар жұмысының пәні және мазмұны туралы болмаса».Соңгы жылдары Э.Г.Костяшкин,М.Т.Захарова,Ю.А.Конаржевский,А.М.Цирульников,

П.В.Худоминский мектеп басқару қызметінің әртүрлі варианттарын сұрыптауды ұсынатын жұмыстарын жарыққа шығарды. Э.Г. Костешкино мектеп жұмысында өзінің ерекше негізгі мазмұнын қалыптастырды (оқу,тәрбие.сыныптан тыс т.б).педагогикалық ұйымдастыру қызметінің өзіне тән құрылымы (педагогикалық мамандар,қоғамдық ұйымдар, оқу құралдары т.б) Ю.А. Конаржевский сатыларды топтастыруда ( элементтер) басқару үрдісінің өзі ( мақсат қою, жоспарлау, ұйымдастыру, бақылау және есеп, реттеу, айналым тиімділігін бағалау) А.М.Цирульниковтың пікірінше;

" мектеп басқару қызметін топтастыруда басқару еңбегінің әртүрлі принцитеріне сүйенеді. Бұл нәтижесінде мектепішілік басқаруды біртұтас құбылыс ретінде терең зерттеуде қиыншылық тудырады."Көрсетілген қиыншылықты, шешімді үйлестіру, ұстаным арқылы болдырмауға болады,

жүйедегі басқару қызметтін жеке қарау, мектептегі басқару қызметін нақты бөлу".

Осыдан басқару қызметі екі түрге бөлінеді:

1. Басқару нысанын айқындаушы басқару қызметі.

2. Мектеп басқару үрдісін айқындаушы басқару қызметі.

Кез келген басқару қызметін топтастыру, ерекше қызметке біріктіру, мектепшілік басқару еңбегі шешудегі бөлімі, А.М.Цирульников мұндай сападағы бастапқы жинақтаулы мектепшілік басқару қызметі педагогикалық басшылыққа жетелейді.Мұнда мектеп директоры шешуі қажет педагогикалық- ұйымдастыру кешенінің міндеттері, іс-шаралар және іс-әрекет және жалпы басқару теориясынан жағдайды механикалық тасмалдауда жинастыру.

Сондықтан әртүрлі басқарудың оқу үрдісіне әсері,бақылаудың әртүрлі түрлері, мектеп диреторының қызметін, біліктілігін, моделін жасау т.б сызба нұсқамен ерекшеленді және жасанды сипатамаға ие.

Мектепшілік әлеуметтік үрдістегі басқарудың теориялық шығармашылығын пайдалануға бірінші қадам жасау екі маңызды жағдайға бөлінеді.

1.Әлеуметтік басқару мазмұнына нақты үйлесілімділік, бірдей іс-шарада және барлық әлеуметтік жүйе үшін басқару субъектілері: үлкен жетекші және ғылыми дәлділікте мектепшілік жалпы жоба мақсаты және міндеттерін белгілеу,оның пәні және мазмұны.

2.Көптүрлі басқару қатынастары және оның классификациялары, түсіндіру және сипатамадан аз мағынаға ие емес ең маңыздысы басқару қатынастары кез келген қызмет саласында тек ғана осы ерекше салаға ғана қатысты емес, сонымен бірге саяси, құқықтық, идеологиялық, экономикалық және қоғамдық өмірдің нық аспектілерін қамтиды. Қазіргі басқару деңгейінің ерекшелігі - әлеуметтік жүйе және оның компоненттеріндегі ақпараттарды қайта өңдеу және өз уақытында алу ролін көтеру, оның алға жылжу сатылары, болжау және жоспарлауда жас ерекшеліктері қоғамның маңызды ерекшелігі. Басқарудың негізгі ерекшелігі жұмысты ұйымдастыру практикасында байқалады. Осыған байланысты ғылыми басқару жүйесінде негізгі маңызды ұйымдастыру қызметі,басқару үрдісі технологиясы. Басқару үрдісі – басқару субъектілерін белгілі құрылымда бірлестіру қызметі ( партиялық органдар, мемлекеттік қоғамдық органдар,) басқару мақсатында қойылған мақсатқа жетуге бағытталған нақты қызмет және басқаруға сәйкес әдістер және принциптерді қолдану.

Ұйымдастыру еңбегінің қорытындысы- адамдардың жұмыстарының тиімділігін жандандыру, олардың арасындағы өзара мүлтіксіз қарым-қатынастары, өзіндік ақыл-ойының өсуі, олардың белгілі іс- әрекетке ұмтылуы, жұмысқа жақсы көңіл- күймен, өз еркімен қарым-қатынасы. Бірақ, жұмысты ұйымдастыруда жетілдіру және қалыптастыру үрдісінде қойылған нақты мақсаттан ауытқу,оның жетістіктері үшін жаңа жолдармен құралдардың пайда болуы, кездейсоқ фактілер, құбылыстар, басқару субъетісінің сақ болмауы болуы мүмкін. Сондықтан басқару үрдісінде ең маңыздысы түзету,реттеу, қойылған тапсырмамен келісімге келу жүйесін келтіру.

Әлеуметтік реттеуде қабылданған шешіммен орындайтын топ,олардың орындауын ұйымдастырады.Басқару қызметінің ең маңыздысы есеп және бақылау болып табылады. Ағарушылық жүйесінде субъект және объект арасындағы басқару адамдар арасындағы қарым-қатынас, адамдардың адамдарға басшылық жасауы ретінде айқындалады.Сондықтан жақсы білім, қосымша білімді қалыптастыру, қызығушылық,талаптандыру,жеке тұлғаға басқа қажеттіліктер қажет.

Басқару және басшылық жасау үрдісінде адамға әсер ететін қандай құралдар мен әдістер, түрлерді пайдаланса, осыған байланысты қорытындыда әртүрлі нәтиже алады.

Басқару теориясының дамуы оның белгілі ой тұжырымы түсінігімен тығыз байланысты. Ең алдымен мектепшілік өзара байланыста «басқару» және «басшылық» түсінігін қарастыру қажет. Кейбір мамандар басшылықты барлық қызметтерді жүзеге асыратын әсер етуші қызмет ретінде айқындады.

Г.Х. Попов:" Басшылық қызметі- мидың басқаруы, яғни орталық нерв жүйесі. Сондықтан барлық қызметтерді жеке меншік деп атауға болады". Ал екінші пікірдегі ғалымдар «әлеуметтік қызмет» термині өз құрамына ғылыми басшылық, яғни басқарудың қиын және күрделі түрлерін қамтиды.

Үшінші топ ғалымдар «басшылық» және «басқару» басқару субъектінің басқару нысанына әртүрлі әдіс тәсілмен әсер етуі. П.В.Худоминский пікірінше: «Басшылық» және «басқару» басқару субъектінің басқару нысанына әртүрлі әдіс тәсілдерімен жаңаша әсерін көрсетеді. Нақты жағдайда басшылық адамдармен жұмыс жасайды, ал басқару-олардың қызметтерінің үрдісі мен қорытындысы».Ф.Г.Паначиннің пікірінше, «басшылық қызметі белгілі негізгі сызықтан тұрады, мекеменің басты мақсаты ағарту жүйесі, сондықтан ағартушылық басшылық ұйымы өзіні бағыныштыларды басқарады».Олай болса, мектепшілік әдебиеттерде «басқару» және «басшылық» түсінігіне нақты шектеу қоюға күрделі қиыншылық туғызған жоқ. Алайда, «басқару» термині халыққа білім беру ұйымдарына қатысты сияқты, ал «басшылық»- мектепке тән сияқты. Сондықтан «басқару басшылық және бақылауды сәйкестікпен қамтамасыз етеді» деген көзқараспен келісуге болады.

В.Г.Афанасьев «ғылыми басқару» және «ғылыми басшылық» түсінігін жалпы бірдей мағынада деп санайды. Бірақ олар, субъекті, нақты мазмұны, ең бастысы түрі,нысанаға әсер ететін әдіс-тәсілдері бойына әртүрлі. Ғылыми басшылық субъектісі Коммунистік партия. Партиялық басшылық бұл жоғары басқарудың жалпы және бар түрі, оның ядросы, тетігі... Мемлекет және басқа ұйымдар экономика және мәдениет, өндірістік техника және технологияны басқаруды, техникалық ұйымдастыруды басқару, әртүрлі нысандарда шұғыл басқару т.б. Ал біздің көзқарасымызда басқаруға деген жалпы түсінік қалыптасқан. Оның аумағында әртүрлі сала бойынша басқару қамтылған. Саланы басқару орындаушы қызмет ретінде айқындалады. 1919 жылы В.И.Ленин ұсынысы бойынша ғылыми күштердің бірігуімен күрделі әдістемелік бағдарламалар кешенін талдайтын Мемлекеттік оқу кеңесі құрылды. Онда жаңа оқулықтар және педагогикалық мамандарды қайта дайындау, ұйымдастыру, ұйымдастыруды басқару жұмыстарына ерекше мән берілді.В.И.Ленин: «Бұл өте күрделі тапсырма-өйткені ондағы миллион адамдардың өмірі, экономикалық жағдайы туралы мәселелерді қамтиды. Бұл өте қайырымды іс, оның шешімінен кейін Ресей тек қана советтік емес, социалистік республика болды». Совет Үкіметінде ағарту жұмысының ұйымдастыру жұмыстарына үлкен мән берді.1920 жылы қаңтар айында көрсеткішке ие болды1921 жылы ақпан айында ЦК РКП (б) ның Пленумында В.И.Ленин Мемлекеттік оқу кеңесіне байланысты сұрақтарды қарады.1921 жылы осы кеңестің жұмысы бойынша 6 хат жазды.1920 жылы қазан айында Политбюро ЦК РКП(б) Қаулысының жобасы «Халық ағарту комиссриатының қызметін жандандыру туралы шаралар» қаулысы қабылданды және онда «ұйымдастырудың өзара қарым-қатынасында ерекше бөліктерді талдау» ға ерекше назар аударды. 1921 жылы 27 наурызда халық ағарту комиссариатының орынбасары Е.А.Литкенсуге жазған хатында ; «Менің ойымша әкімшілік-ұйымдастыру жұмысынан үзіліп қалмаңдар. Сізден сұрайтыным қатал және тез (2-3 айдан кейін) қорытынды нақты, жауапты, 400000 мұғалімдердің жұмысын тексеру, олардың ұйымдастырушылық қабілеті, жаңа жетістіктері. Сізден осыны ғаан сұраймын». В.И.Ленин партия басқару субъекті туралы сұрақтарды талдады.Басқару нысанына қызметті бағыттау белгілі шешім қабылдауда басқару субъекті әлеуметтік құқықтық, әлеуметтік-психологиялық және адамгершілік іс-әрекет жүйесін пайдаланды. Басқару жұмысы басқару еңбегінің әдістеріне байланысты, әрбір оқиғаға байланысты әдіс-тәсілдерді қолдану нақты жетістіктерге жетелейді. Басқару теориясы «ұйымдастыру, басқару техникасы мен әдістері мектепшілік басқарудың маңызды көзі болып табылады.

**Ғылыми-техникалық революция және әлеуметтік озық жағдайындағы оқу-тәрбие үрдісі**

Ғылыми-техникалық революция және әлеуметтік жетістіктер қоғамдағы жалпы білімділік және жоғарғы деңгейдегі мәдениеттілік, техникалық жетістіктерді талап етеді. Техникалық прогрестегі ең қажеттісі білімділіктің жетіспеушілігі. Әлеуметтанушылар- жоғарғы білімді жұмысшылардың белсенділігі орташа білімді жұмысшылардан 30-80 есе жоғары екендігін айқындады. М.В.Келдышеваның анықтауы бойынша қазіргі ғылыми-техникалық революция барлық сала бойынша дамыды. Әсіресе электротехникалық, техникалық бұйымдар, құрал - жабдықтардың дамуы т.б.Луне Армстронг: «Адамзаттың гиганттық қадамы» деп атады. В.И.Ленин «Кеңес Үкіметі алдағы онжылдықта халықтың мәдени міндетін, сауаттылық деңгейін жандандыруымыз қажет. Халық алдындағы міндет үлкен, әрбір 100 адамның 75-і сауатсыз болды. Әрбір 100 баланың 80-і мектепке барған жоқ, 40-тан жоғары халық жазуды білген жоқ. Сауатсыз адамдар еңбектің алға қарай жылжуына кедергі болады» деп санады.

Американдық журналист Альберт Рис Вильямис және Джоном Рид Жаңа дәуірдегі алғашқы қадамын былай деді: «Барлық жерде, сарйда, казарма, зауыт, фабрикада мектептер ашылды. Бізідің санамызда жарқын әріптермен жазылған сөздер мәңгі сақталып қалды. Ол «Балалар біздің болашақ үмітіміз»». Социализм барлық жас ұрпаққа білімді, бай рухани мәденипеттің даңғыл жолын ашты. Оқудың барлық түрлерімен 80 млн адам қамтыды.Сауатсыздық, орта білім алуға, арнайы білім жүйесін дамытуға, кәсіби білім және біліктілікті нығайту, қоғамның барлық рухани өмірін ұйымдастыруға жағдай жасады. Қазіргі уақытта орта білім алушылар капиталистік мемлекеттерде 75 пайыз, ал Кеңес Одағында 1980 ж жалпы орта білімді 6 млн, оның 99,6 пайызы жасөспірімдер және қыздар.Негізінен, біздің елімізде әрбір жас орта білімді кейбіреуі мектептен, кәсіби-техникалық училищеден, ал біреуі кешкі аусымдық мектептен алады. Сол кезеңде барлық күш-жігер мектеп салуға, оқытуға салынды. 1918-1980 жылдары СССР-де 39 млн оқушыларға арналған 129903 мектеп жұмыс істеді.1981-1985 ж 4,5 млн оқушыларға арналған мектептер салынды. Бұл кезеңде 56 пайыз оқушы мектепте оқыды.

**1-кесте**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Оқу  жылы | Барлық  мектеп | бастауыш | Толық емес орта | орта | Ақыл-есі кем, денсаулығы нашар балаларға арналған меткептер | Оқушы саны | бастауыш | Толық  емес орта | орта | Ақыл-есі кем, денсаулығы нашар балаларға арналған меткептер |
| 1941/15  1927/28  1932/33  1940/41  1945/46  1950/51  1955/56  1960/61  1965/66  1970/71  1975/76  1978/79  1979/80  1980/81 | 123687  118558  166275  191545  186853  201628  195271  199228  190397  174645  149486  137093  134506  132416 | 119430  108780  136209  125894  131625  126426  108756  110070  94386  74481  47869  36735  34442  32525 | 1961  6554  26752  45745  41687  59640  58739  58944  52430  53848  47748  43158  42170  41240 | 2296  1775  1261  18811  12836  14961  26863  29179  31909  44226  51466  54672  55406  56138 | -  1449  2053  1095  705  601  913  1035  1672  2090  2403  2528  2488  2513 | 9656  11466  21397  34784  26094  33314  28217  33417  43410  45448  42611  39912  39601,5  39536,8 | 8638  8427  12093  9786  9430  7518  3600  4435  3844  2349  1037  727  678  633 | 272  2184  7921  12525  9558  15509  9372  11963  16606  12502  8731  6753  6393  6087 | 746  858  1243  12199  7021  10171  15129  16883  22697  30235  32406  31973  32073  32347 | -  97  140  274  85  116  116  136  263  362  437  459  456,1  467,6 |

1981 жылы бастауыш мектепте оқушылар 14 есеге , орта мектепте 40 есе кеміді. 1980/81 оқу жылында 82 пайыз барлық оқушылар орта мектептерде оқыды. Бұл еліміздегі балалрдың 4/5-і мектепте оқығандығын айқындайды.

**2 - кесте**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Оқу  ж/ы | Қала мектептер/і мұғалім/і | Олардың білімі бары (%) | | | Орта арнайы және (педагогикалық емес) жалпы орта | Толық орта білімі жоқ | Ауыл мектеп/і мұғалім саны | Олардың білімі бары (%)  % | | | Орта арнайы және (педагогикалық емес) жалпы орта | Толық орта білімі жоқ |
| жоғарғы | Мұғалім институт және оқу ғимараты | Орта педагогикалық | жоғары | Мұғалім/р институты және оқу ғимарат/ы | Орта педагогикалық |
| 1950/51  1955/56  1960/61  1965/66  1970/71  1975/76  1978/79  1979/80  1980/81 | 447  576  756  951  1028  1061  1042  1040  1045 | 28,9  38,0  45,4  52,8  63,4  72,6  75,7  76,5  77,3 | 21,4  22,9  14,7  11,2  9,0  6,1  4,5  4,1  3,7 | 39,3  33,2  33,1  28,5  21,2  16,3  15,8  15,5  15,4 | 8,3  4,7  5,1  5,9  5,7  4,7  3,8  3,9  3,6 | 2,1  1,2  1,7  1,6  0,7  0,3  0,2  0,0  0,0 | 978  1048  1128  1300  1333  1338  1294  1285  1276 | 7,5  15,4  27,0  33,2  44,5  57,7  64,7  66,7  68,7 | 19,9  29,1  21,7  16,0  14,2  10,6  8,3  7,6  6,9 | 50,4  45,4  43,2  38,5  31,2  24,7  21,8  20,9  20,3 | 13,7  7,6  6,4  10,6  9,5  6,8  5,1  4,7  4,5 | 8,5  2,5  1,7  1,7  0,6  0,2  0,1  0,1  0,0 |

Мектептердің көбеюі мен педагогикалық мамандарды жетілдіру жұмыстары қолға алынды. Педагог мамандардың білім деңгейі туралы мәліметтер 3 кестеде көрсетілген.

**3-кесте.**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Оқу жылы | Мұғалімдер  саны | Олардан білімі барлары (%) | | | | |
| жоғары | Мұғалім/р  институты ж/е  оқу мекеме/і | Орта пед/қ | Орта арнайы  (пед/қ емес)  жалпы  орта | Орта білімі  жоқ |
| 1950/51  1955/56  1960/61  1965/66  1970/71  1975/76  1978/79  1979/80  1980/81 | 1425  1624  1884  2251  2361  2399  2335  2325  2321 | 14,2  23,5  34,4  41,5  52,7  64,3  69,6  71,1  72,3 | 20,4  26,9  18,9  13,9  12,0  8,6  6,6  6,0  5,5 | 46,9  41,0  39,1  34,3  26,9  21,0  19,2  18,5  18,1 | 12  6,6  5,9  8,6  7,8  5,9  4,5  4,4  4,4 | 6,5  2,0  1,7  1,7  0,6  0,2  0,1  0,0  0,0 |

1980/81 оқу жылында күндізгі жалпы білім беретін орта мектептерде 2321 мың мұғалім жұмыс істеді оның 72,3 пайызы жоғары білімді. Қайта құру білім мазмұны және әдісіндегі оқу-тәрбие жұмысын жоғары деңгейде дайындауды бастауыш мектеп мұғалімдерінен талап етті. Осыған байланысты жоғарғы педагогикалық оқу мекемелерінде бастауыш мектеп мұғалімдері жоғары білім беретін арнайы факультеттер ашылды. Соынмен бірге сол уақытта бастауыш сыныпта жұмыс жасайтын мұғалімдер білім алу үшін педагогикалық институттарда сырттай оқу бөлімі ашылды. 1980/81 оқу жылдарында бастауыш сынып оқушыларының жоғары білім алған мұғалімдер саны 32,8 пайыз болды. Білім беру жүйесінде ауыл мектептері басты орында болды. Ауыл мектебінің әлеуметтік жағдайы өсті, жалпы елімізде оқушылар санының тең жартысы ауыл мектебінің оқушыларын құрайды. 1973 жылы ЦК КПСС және СССР Министрлер Советінің «Жалпы білім беретін ауыл мектебінің жағдайын одан әрі дамыту шаралары туралы» Қаулысы бойынша ауыл мектептерінің оқу-материалдық базасын нығайту, білікті педагог мамандарын қамтамасыз ету, мүлтіксіз орындалуын қамтамасыз ететін бағдарлама қабылдады. Қалалық мектептерінене ауыл мектептерінің оқу-тәрбие үрдісінде артта қалушылығын жою, белсенділігін арттыру қажеттігі туындады. Ауыл мектептерінің басты мақсаты, ауылшаруашылықты дамыту алдындағы мал және егін шаруашылығына ғылыми-техникалық тұрғыдан дамыту, материалдық базасын нығайту болды. Ауыл мектептерінің жұмысы ауылдық елді-мекендер және ауылшаруашылық өндіріс ерекшеліктерімен аймақтық айқындалады. 1980-81 оқу жылында мектеп торын жаңартудағы үлкен жұмыстарға қарамастан шағын жинақталған бастауыш мектептер 32 мың-ды құрады, оның оқушылар саны 17,7 мың болды. Сегіз жылдық мектепте 101 оқушылар, 45,9 пайыз, 280 оқушы 43,1 пайызға дейін болды, ал орта мектептерде 400 мың оқушыға жетті. Мұндай жағдайда бастауыш мектеп мұғалімдері бір мезгілде 2-3 сыныптармен жұмыс жасады, сегізжылдық және орта мектеп мұғалімдері 2-3 пәннен оқытты.

Сонымен бірге сол уақытта бастауыш сынып та жұмыс жасайтын мұғалімдер білім алу үшін пединститутарда сырттай оқу бөлімі ашылды. 1980/81 оқу жылдарында бастауыш сынып оқушыларының жоғары білім алған мұғалімдер саны 32,8% пайыз. Білім беру жүйесінде ауыл мектептері басты орында болды. «Ауыл мектептерінің әлеуметтік жағдайы жылдан-жылға шексіз өсті, жалпы еліміздегі оқушылар санының тең жартысы ауыл мектебінің оқушылары құрайды.1973 жылы ЦК КПСС және СССР Министрлер Советінің «Ауыл мектептерінің жағдайын одан әрі дамыту шаралары туралы» Қаулысы бойынша ауыл мектептерінің оқу-материалдық базасын нығайту, білікті педагог мамандармен қамтамасыз ету, мүлтіксіз орындалуын қамтамасыз ететін бағдарлама қабылданды. Қалалық мектептер, ауыл мектептерінің оқу-тәрбие үрдісінде артта қалушылығын жою, ауыл жастарының белсенділігін арттыру қажеттігі туындады. Ауыл мектептерінің басты мақсаты, ауыл шаруашылығын дамыту бағытында, мал және егін шаруашылығын ғылыми-техникалық тұрғыдан дамыту болды.Ауыл мектептерінің жұмысы ауылдық елді-мекендер және аймақтық ауылшаруашылық, өндірістік ерекшеліктерімен айқындалды. 1980/81 оқу жылында мектеп торын жаңартудағы үлкен жұмыстарға қарамастан шағын жинақталған бастауыш мектептер 32 мың құрады, оның оқушылар саны 17,7 мың болды.Сегіз жылдық мектептерде 101 оқушылар, 45,9 %, 280 оқушы 43,1 % дейін болды, ал орта мектептерде 400 мың оқушыға жетті.Мұндай жағдайда бастауыш мектеп мұғалімдері бір мерзімде 2-3 сыныптармен жұмыс жасады, сегіз жылдық мектептерде және орта мектептердегі мұғалімдері 2-3 пәннен оқытты. Тәртіпке сәйкес дайындық болған жоқ, Шағын жинақталған бастауыш мектептердегі оқу-тәрбие үрдісінің та талдауы көрсеткендей оқушылар және мұғалім басшылығындағы жұмыстар, әдістемелік ұйымдастыру және 2-3 сыныптарға бір мезгілде сабақ беруге арналған оқу материалдарын топтастыру қиыншылық тудырды.Қиыншылықтармен бірге ауыл мектпетерінің оқу үрдісінде жетістіктерде болды.Ауыл мектептерінің оқушылары табиғатқа, ұлттық салт-дәстүрге, тұрмыс тіршілікке біршама жақын болды.Бұл ауыл мектептерінің ауылшаруашылық, оқу-тәжірибелік, зертхана, шеберханалармен байланыста жұмыс жасауға,ғылыми тұрғыдан нақты түсінуге мүмкіншілік берді.Ауыл мектептерінде оқушыларды еңбекке баулитын оқу өндірістік бригадалар болды. Бұл оқу-бригадлар саяси, азаматтық, мәдени, спорттық, сауықтыру бағыттарда жұмыс жасады.Атап айтсақ Ставропольск өлкесінде әрбір екі жастың біреуі оқу-өндірістік бригадада болды,1976 жылы оқу өндірістік бригаданың 147 белсенді мүшесі совхоз және колхоз учаскелерінде болды, 3187-і ауылшаруашылығында бас маман болды.Жұмыстарды талдау, соңғы жылдардағы өткізілген бағдарламалар және оқулықтар, техникалық және мәдениеттің даму талаптарына сәйкестену, оқу-тәрбие үрдісінде басқару жолы болды.Қазіргі уақытта ғалым педагогтар және мұғалімдердің ғылыми идеялары жинақтау, заңдар, нақты мәліметтер теориялық бағдарлама және оқулықтар жоғарғы деңгейде қамтамсыз етуі, ғылыми жетістіктерге жеткізді. Жартылыстану-математика және гуманитарлық бағытта білім беруде оқушыларды еңбек және политехникалық дайындау жұмыстары жетілдірілді,Көп орындарда пәнаралық байланыс байланыс және оқу материалдарын оқу сатылары бойынша бөлінді. Жаңа әдіс тәсілдер, техникалқы құралдар және ұйымдастыру, пайдалану түрлері жасөспірімдерге білімді толық меңгеруге, ақыл-ой өрісінің дамуына, ғылыми және саяси ақпараттармен толық қамтылуын қамтамасыз етті.Педагогикалық және психология мектептегі жеке тұлғаның білімінің жан-жақты дамуына және қалыптасуына байланысты өзекті мәселелерді зерттеуге көмек көрсетті. Оқушыларды мектепте шығармашылық іздену қажеттілігін қалыптастыру тәрбиелілік қызметін жандандырды, үздіксіз білімге талаптандырады.Бұл қажеттілікті әлеуметтік тұрғыдан бағалау қиын, адамдардың ғылыми-техникалық жетістіктерге қызығушылығы жалпы білім беретін мектептердің тәрбие жүйесінің жұмысының біртұтастығымен айқындалады. Мектеп жұмыстар жүйесінде ең негізгі орынды бастауыш білім беру алды. Бастауыш білім беру үш жылдықтан төртжылдыққа көшті, бастауыш білім беру оқушыларға білім, дағды, білім деңгейінің дамуына жол салды. Осы мәселе бойынша тәжірибелі сараптама жұмыстарын психолог және педагог ғалымдардың Л.В.Зонков, В.В.Давыдов, Д.Б.Эльконин және С.М.Языковтың еңбектерінде бастау алған.Бастауыш мектептегі. Бастауыш мектептегі қайта құруда көптеген қиыншылықтар мен жетіспеушіліктер болды, байырғы бірінші вариант оқулықтар және мұғалімдер жаңа бағдарлама әдістемелік дайындықтардың жетіспеушілігі болды. Бастауыш мектепте денешынықтыру және көркемдік тәрбие беру жүйесін ұлғайту, балабақша мен мектеп, бастауыш сыныптар және бастауыш оқып-үйрену, төртінші сынып және негізгі ғылым арасындағы өзекті міселелерге көңіл аудару қажеттігі туындады.XXV съезде Л.И.Брежнев «Білім беру жүйесін одан әрі жетілдіру, ең алдымен орта мектептерді жетілдіру» қажеттігін атап көрсетті.Мектепке деген талапшылдық білімді және тәрбие беру әдіс-тәсілдерін жетілдіру, оқушылардың танымдық және қызығушылық қабілеттерін дамыту мәселелеріне ерекше назар аудару қажеттігін айқындайды.Ең алдымен оқулықтарды оқытуда өзіндік білімін қосу, анықтамалық әдебиеттермен жұмыс, сөздік, кесте, схемалар т.б. жұмыс жандандыру болды.Осының бәрі мектептегі оқу-тәрбие үрдісін ұйымдастыруда және басқаруда да өзгерістерге қалыптастыруға әсер етті.мектепке тек қана жаңа мазмұн, әдістемелік және техникалық құрал-жабдықтар ғана емес терең білім, жаңа ақпарат бағдарламалауда ой-өрісін дамытуға мүмкіндік беретін жаңа ұйымдастыру түрлері енді.Осыған байланысты онжылдық бесжылдықта оқытудың мазмұны мен әдісін жетілдіру жұмыстарының жолдарын XXVI съезді КПСС-тің «мектептегі еңбек және адамгершілік тәрбиені және білім сапасын көтеру, оқушылардың қоғамдық адалы еңбегңн жақсартуға дайындау, мұғалімдерд және оқушылардың еңбегінің қорытындысын бағалауға формализмнен бой алдыру және балаларға ең қажетті бағдарлама, оқулықтар, әдістемелік оқулықтар және тәрбиені жандандыру бойынша талап қойылды.Осыған байланысты ғылыми зертеу мәселелері және тәжірибе мұғалімдер кінші деңгейлі қиын материалдарды бағдарламадан босатуды талап етті. Оқушыларды еңбекке дайындау жұмыстары жандандырылды. Бағдарламалардың қысқарылуы 1981/82 оқу жылдарында басталып 1982/83 оқу жылыында аяқталды. Себебі жаңа бағдарламалар оқу кітаптары және әдістемелік құралдарда нақты қарастырылған. Жоғары деңгейдегі жаңа оқулықтаржәне барлық оқулықтар авторлары СССР Мемлекеттік сыйақымен марапатталды-атап айтсақ, «Ежелгі дүние тарихы», «Физика -6-7», «Орта ғасыр тарихы», «Химия» және «Шет елдердің экономикалық географиясы» пәндері.Қазіргі кезеңде бағдарлама және оқулықтарға жаңа бөлім енгізуге ескіні жаңамен ауыстыруға болмайтынын практика дәлелдеді. Соңғы жылдары ғалымдар тәжірибелі мұғалімдермен өзара байланыс орнатуда. Академик М.В.Нечкиной және РСФСР дың үздік мұғалімі П.С.Лейбенгрубом СССР тарихын қайта жасады.Академик в.М.Хвостова және А.Л.Нарочницк жаңа тарихи оқулықтар жасауға мұғалімдермен байланыс орнатты.Оқу-тәрбие үрдісін басқару бұл байланыстың тереңдету және кеңейту мектеп білімін дамытуда жаңа әдістер, жаңа білі беру және дамыту жұмыстарын алға жылжытты.Білім беру жетекшілерінің алдында ең ауыр тапсырмалар тұрды; ол бағдарлама және оқулықтарды жетілдіру, оқу-тәрбие үрдісінде білім берудің жаңа үрдісін қалыптастыру, білім беруде кешенді әдістемелік пайдалану.осыған байланысты жаңа техникалық құралдарды пайдалану (С.г.Шаповаленко), білім берудің өзектілігі әдістемесі (И.Я.Лернерғ М.И.Махмутов,А.М.Матюшкин) және білім берудің әдістемесін таңдау (Ю.А.Бабанский). бастауыш білім берудің әдістемесінде еңбекке баулу және денешынықтыру тәрбиесіне, сонымен бірге әйгілі әдіскерлер Н.Г.Дайри, Н.М.Верзилин, А.В.Перышкин, А.В.Текучев, Л.А.Цветков, Ф.П.Коровкин, В.П.Максаковскийдің талдау еңбектеріне басты назар аударды.Ең бастысы білім беру әдісі мен тәрбиесінің өзара байланысына назар аударуды қажет етеді.А.В.Луначарский «білім беру әдісі, тәрбие бір-бірімен тығыз байланысты. Ал тәрбие білім беруге қарағанда кең көлемді қамтиды, онда бала психологиясын білу, жаңа әдісті тәрәдей меңгеруді қажет етедң». Жалпы білім берудегі совет мектебінің басты міндеті оқушыларды тәрбиелеу.1977жылы ЦК КПСС және СССР дің Министрлер Советі мектеп туралы Қаулы қабылдады.Онда Совет халқына Коммунистік тұрғыдан тәрбиелеу, патриоттық және достастық, еңбекке баулу және Отанды қорғауға көз жеткізу болды. Ғылыми зерттеу жоспарлауда тәрбие жұмысының өзекті мәселесін шешу білім беру әдісімен салыстырғанда біршама алдында. 1970 жылы «Совет педагогикасы» журналындағы сұхбатта тәрбие әдістемесінің түрлері бойынша болды. Сонымен бірге өткен онжылдықта белгілі ғылыми қорытындығы жетті;

* Совет мектебінде білім беру тәрбиесінде теориялық даму және практикалық тұрғыдан бекітілді;
* тәрбие әдісі айқындалды (И.Т.Огородников, Н.И.Болдырев);
* тәрбие әдісін кешенді пайдалану (Б.Т.Лихачев,Г.Н.Филонов);
* тәрбие үрдісін басқару пікәрә нақтыланды (Ю.Н.Бабанский),
* адамгершілік тәрбиені дамыту (Н.И.Болдырев, О.С.Богданова);
* тәрбие бойынша теориялық іс-әрекеттің қорытындысы айқындалды;

Оқу-тәрбие үрдісін талдау әдісінде ұжымдық тәрбие жұмысын дамыту концепциясын (В.М.Коротов, Л.И.Новикова) айқындады.ЦК КПСС –тің білім саласының 60 жылдығы туралы» Қаулысында жастарға патриоттық және ынтымақтастық тәрбиесін жандандыруды, әрбір адамды социализмнің жеңілмейтініне, саяси қырағы, Отанды қорғауға дайын болуға сендірді.Оқушыларды тәрбиелеу жұмысы В.И.Лениннің өмірі мен қызметін оқып-үйренуге, еңбектерін, КПСС құжаттары болды. Оқушылардың саяси-тәрбиелілік жұмыстары қоғамдық пайдалы және өндірістік еңбекпен байланыста болды. Қазіргі уақытта оқушыларды еңбекке, мамандық таңдауға баулу мектептірдің маңызды міндеті болды.Кәсіби бағытта кәсіп-техникалық жоғары оқу орындарына дайындады. Мектептің тәрбие құралы жастарды еңбекке баулу, адамдардың еңбекке құштарлығын қалыптастыру. Негізгі мектеп тәрбиесін балалар сабақтан тыс және мектептен тыс жұмыстарда, сабақтан тыс уақыттағы әртүрлі еңбек жұмыстарында орындады.Үй тапсырмаларын жүйелі орындау, сабақта еңбекті жақсы ұйымдастыру, мектеп өмірінің күн тәртібін сақтау еңбекке баулудың маңызды шарттары болып табылады. Оқушылардың 40% сегіз жылдықты мектептібітіріп кәсіби және орта арнайы оқу мекемелерінде оқуын жалғастырды. Совет Үкіметі жаңа типтегі кәсіп-техникалық училищелер туралы міндеттерді жоғары жетістікте орындады.Жаңа типтегі оқу мекмелер орта кәсіп-техникалық училищелердің даму барысы: 1968ж-124, 1980ж-4200 дан жоғары болды. Онда 2 млн адам оқыды. Онда 1100 жұмысшылар өз біліктілігін жрғарлатты.Орта мектепті жоғары сынып оқушыларынан сегіз жылдықты

60 % жалғастырды.Орта мектептен соң оның 2/3-і жоғары, орта арнайы оқу орындарына және техникалық училищелерге, 1/3-і шаруашылықта жұмыс істеді.Сондықтан жоғары сынып оқушыларының мектеп бітіруді аяқтау кезеңі маңызды болды, өйткені олардың басты мақсаты мамандық таңдау немесе еңбекке бейімделу болатынСоңғы жылдары еліміздегі мектептерде еңбек тәрбиесі оқушыларға білім және кәсіби бағдар беру байланысты белсенді жұмыс жасады. Мектептерде өнеркәсіп және ауылшаруашылыққа байланысты құрал-жабдықтармен қамтылған шеберхана, цехтар, 2200 оқу өндірістік комбинаттар, оқу цехтары, фабрика және зауыттар жұмыс істеді, осыған байланысты сабақтан тыс және мектептен тыс ұйымдастыру жұмыстары техникалық шығармашылық және ауылшаруашылыққа байланысты тәжірибе алмастыруға басты назар аударуды қажеттілігін туындатты.Өндірістік және ауылшаруашылығы дамуы әртүрлі техникалық үрдістердің өзгеруіне әсерін тигізді. Оқушылар политехникалық білімін өндіріспен ауылшаруашылығында жалғастырды.Жаратылыстану-математика бағытындағы бейіндік оқытудағы пәндердің оқу бағдарламалары мектеп оқушыларының политехникалық білімін жақсарту үшін белгілі мүмкіншіліктерге ие деп көрсетті. Осы бағыттағы математика, химия, биология және т.б. пәндердің мазмұнына түзетулер енгізілді. Өндірісті автоматтандыру және бақылау, басқаруға байланысты оқу және оқудан тыс білім беру дамыды.Себебі XXI ғасырда автоматтандыру өндірісімен жұмыс жасайтын жұмысшылар саны артады деді. В.И.Ленин комсомолдардың III съездінде «бізге жаттау ғана емес, бізге әрбір білім алушының есте сақтауын жетілдіру және дамыту қажет... онсыз осы заманға сай білім болмайды». Бұл ой-пікір М.Н.Покровскийдің хатында айқын көрсетілді. Совет мектептеріндегі жас ерекшеліктер мен қоғам алдындағы саяси деңгейі, жастарға еңбек және адамгершілік тәрбие берудегі деңгейі үшін жауапкершілікті ескере отырып СССР ағарту Министрі М.А.Прокофьев: «Мектеп тек қана белгілі бір көлемдегіі білім беретін оқу мекемесі ретінде ғана емес, жас өспірімдер және балаларға тәрбие берудің тактикасы мен бағдарламаларын талдайтын, ғылыми негізде айқындайтын қоғамның маңызды орны. Мектеп тәрбие беру арқылы қоғам алдында жауап беретін, Отанның гүлденуі мен беріктігіне өз жауапкершілігі бар жас азаматтардың биік рухани-мәдени тұғыры. Мектеп тәрбие жұмысында оқушылар тәрбиесіне әсер ететін қоршаған ортаның орны ерекше. Мектеп білім беруде теледидар, кино, радио, әдеби кітаптарсыз елестету мүмкін емес.Мектеп оқушыларының тәрбие жұмысында өндірістік кәсіпорындар, әртүрлі қоғамдық ұйымдар, шығармашылық одақ өкілдері белсенді қатысады.Мектептерде пионер, комсомол ұйымдары белсенді жұмыс жасады.А.С.Макаренко; «мектептегі өзін-өзі басқару ұйымына басшылық жасау мектеп директорының қамқорлығында болды. Жалпы білім беретін мектептердің Ережесінде өзін-өзі басқару ұйымының жұмысына мектеп директоры бағыт-бағдар береді, оның басшылық жұмысында осыдан артық жұмыс болған жоқ, сонымен бірге мақсаты өзін-өзі басқару ұйымының жұмысын жақсарту болды».XXVI съездінде бірінші бесжылдықта күн ұзарту тобының балалар саны 14 млн болды. Сондықтан мұндай өзекті мәселені шешуде барлық оқу-тәрбие үрдісінің мазмұны, әдіс-тәсілдері, түрлері жандандырылды, техникалық және шығармашылық қызығушылығына байланысты сабақтар арналды. Қазіргі уақытта педагогикалық мүмкіншілігіне байланысты қоғамдық тәрбие жұмысында тәрбие жұмысын әр түрлі пайдалану акция, студия, денешынықтыру, саяхат және танымжорыққа қызығушылығын арттыру қажеттілігі артты. Мектептегі ұзарту күн тобында 360 тәрбиешіге дейін жұмыс істеді. Ең маңыздысы мектептегі өзекті мәселе олардың еңбектерін ұйымдастыру болды. Соңғы жылдары көптеген мектептерде факультатив сабақтар көп орынды алды. Оқушылар 150 бағдарлар бойынша оқыды. Факультатив сабақтарда мұғалімдер жаңа әдістемелік құралдар, шешімдер, оқу-тәрбие жұмыстарына бағытталған және оқушылардың қызығушылығын арттыру мақсатта оқытудың жаңа әдіс-тәсілдерін пайдаланды. Сонымен бірге оқушыларға қажетті пәндер, қажетті материалдар пайдаланылды. Мәселен, физика пәнінде, «Отан физикасы», «Қатты денелер физикасы», «Сұйық денелер физикасы», «космос физикасы» бағыттарында факультатив сабақтар болды, яғни оқушылар осындай негізделген пәндерді оқу арқылы жан-жақты білімін арттырды, белсенділік қабілетін даытты. Мектептердегі қайта құру биология, физика, химия, математика, тарих, география, шет тілі, әдебиет пәндерін теориялық және практикалық тұрғыдан терең оқытуды қалыптастырды.Бағдарлама бойынша бұл пәндер оқу уақытының аптасына 4 сағатын қамтыды. Жеке тұлғаны жан-жақты дамуытуда, оқу-тәрбие жұмысын ғылыми- техникалық және табиғатқа жақын ұйымдастыру,саналы, адамгершілікті тәрбие беру жан-жақты болған жерде жетістік болады. Оқушылардың белгілі бір қызығушылығын қанағаттандырудағы мектептен тыс мекемелер; 1330 жас техниктер станциясы, 860 жас натуралистер станциясы, 4842 пионерлер үйі және пионерлер сарайы, шығрмашылық студиясы, музыкалық және хореографиялық училищелер жұмыс жасады.Сонымен бірге балаларға арналған газет, журналдар, жасөспірім және балаларға арналған теледидар және радио, әдебиеттер т.б. Ғылыми-техникалық революция білім беру ұйымы мен мектептерге сабақ және сабақтан тыс жұмыстардың арасын байланыстыру бағытында маңызды тапсырма берді.Осы тапсырмаға байланысты мектептің барлық жұмыстарында білімге, шығармашылық, іздену және қоғамдық пайдалы еңбек жұмыстары жандандырылды.Мектеп тек қана білім бермейді жас ұрпақты өмірге дайындайды, еңбекке баулиды. М.А.Суслов: «жаңа адамды қалыптастыру әлеуметтік, саяси кешенді шаруашылық мәселелерімен тығыз байланысты. Жоғары деңгейлі мәдениет, білім, қоғамдық танымдылық, көзі ашықтық болмаса « коммунизм болмайды» деді.Қайта құру білім мазмұны, әдістер және ұйымдастыру түрлеріне өзгерісетр енгізді. Ол әрине, мектеп жұмысы, жанұя және қоғамның бір-біірмен сәйкестігі.Осыған байланысты оқу тәрбие үрдісі ерекше басқару нысанын қалыптастырды:

- бағдарланған оқулықтарды теориялық тұрғыдан деңгейін арттыру;

- білім берудің жаңа әдістері және ұйымдастыру, іздену және жетілдіру, техникалық құралдарды кең пайдалану,көрнекілік құралдарды оқушының біліміне пайдалану,ғылыми және ақпараттық бағыт беру;

- саяси, еңбек, адамгершілік, эстетикалық, салауаттылық, денешынықтыру тәжірибесін кешенді пайдалану;

- оқу-тәрбие үрдісінде политехникалық бағытты күшейту, мектепті өмірмен байланыстыруды нығайту;

- жеке тұлғаны қалыптастыруда жан-жақты рухани адамгершілік және материалдық дамуын қалыптастыру;

Мектептегі жұмыс ерекшеліктігі, әлеуметтік-экономикалық және ғылыми-техникалық жаңалық оқу -тәрбие үрдісіне ең маңызды мектеп басқару жұмысын жетілдіру.

**3.1.24 О.А. Абдуллина. Общепедагогическая подготовка учителя**

**Педагогикалық оқу орындарындарында студенттерді жалпы педагогикалық дайындаудың мазмұны мен құрылымын талдау**

Жоғары педагогикалық мектеп кәсіби мұғалім кадрларды дайындаудың негізгі көзі болып табылады.

Мұғалімнің жалпыпедагогикалық дайындығына объективті баға беру үшін бір жағынан қазіргі жоғары педагогикалық мектептің құрылымы, әдістері мен мазмұнына байланысты болса, екінші жағынан – жоғары оқу орындары дайындап шығаратын түлектерді жас мұғалімдер жұмысының сапасын көрсететіні белгілі.

Жалпы педагогикалық мұғалім дайындығының мазмұны мен құрылымы педагогикалық пәндер бойынша оқу жоспарымен, оқу бағдарламалары, оқулықтары мен оқу құралдарымен анықталады.

Айта кететін бір жайт, әлі күнге дейін жоғары мектеп оқу жоспарының жалпы теориясы жасалынбаған, соның ішінде жоғары педагогикалық мектеп, мұғалімнің кәсіби дайындығының негізгі бағыты ғылыми тұрғыда негізделмеген.

Педагогикалық институттарда студенттерді жалпы педагогикалық дайындау құрылымы типтік оқу жоспары бойынша, жалпы білім беру және кәсіби мектептерде реформаға дейін 1975 жылдан бастап жүзеге асқан (1- кесте.

Педагогиканың құрамына бірнеше педагогикалық пәндер енетіндіктен педагогиканың жалпы әдіснамасынан басқа осы пәндердің тәрбие теориясының, дидактиканың, педагогика тарихының, мектептанудың және басқалардың әдіснамалық мәселелерін зерделеу қажет. Ең соңында, нақты зерттеулердің әдіснамалық негіздері туралы да сөз етуге болады.

1- кесте.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Курс | Педагогикалық циклдардың пәндері | Сағат саны | | | Педагогикалық практика |
| Дәрістік | Практикалық | |
| 1 | Мұғалімдік мамандыққа кіріспе | 36 | | - | Қоғамдық педагогикалық жұмыс (аптасына 2 сағ.) |
| 2 | Педагогика | 50 | | 40 | Қоғамдық педагогикалық жұмыс (аптасына 2 сағ.) |
| 3 | Педагогика тарихы | 50 | | 10 | Қоғамдық педагогикалық жұмыс (аптасына 2 сағ.)  Жазғы педагогикалық практика (4 апта) |
| 4 | Арнайы курстар мен арнайы семинарлар | 12 | | 12 | Оқу-тәрбиелік практика (6 апта) |
| 5 | Арнайы курстар мен арнайы семинарлар | 12 | | 12 | Оқу-тәрбиелік практика (7 апта) |

Бұл құрылымды талдау, педагогиканың негізгі теориялық сұрақтарын оқыту үшін III-IY семестрге белгіленген, ал қалған барлық нормативті теориялық жалпы педагогикалық пәндер Y-семестрде оқытылған. Педагогикалық практика І-ІІ немесе І-ІІІ курстарда (5-жылдық оқу бойынша) қоғамдық жұмыстар түрінде жетекшілігімен жүзеге асып отырған, яғни бір жағынан теоретикалық оқудан ауытқушылық, екінші жағынан – студенттердің көп бөлігі қоғамдық педагогикалық әрекетке тартылмай қалып отырған. Педагогикалық оқу практикасы жоғары курстарда және небәрі 2 жылға жалғасқан. Ал, бұл тәжірибеден студенттерді кәсіби тұрғыдан мұғалімдік әрекеттің, яғни бала тәрбиесіндегі оқыту мен практикалық дағдысын қалыптастыру жағдайларында тереңдете түсу жеткіліксіз екендігін көріп отырмыз. Өз мамандығының теоретикалық негізін меңгерген, педагогикалық оқу орнының түлегі мектептегі оқу, тәрбие және басқа да кәсіби жұмыстардың міндеттерін шешуге дайындығы жеткіліксіз болып келді.

1985-86 оқу жылында педагогикалық институттарда жаңа оқу жоспарлары енгізілген. Онда педагогикалық оқу орындарында студенттерді жалпы педагогикалық дайындау үлгісі көрсетілген. (2-кесте)

Педагогикалық жоғары оқу орындарында студенттерді жалпыпедагогикалық дайындау құрылымы

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Семестрлер | Педагогикалық циклдің пәндері | Сағат саны | | Педагогикалық практика |
| Дәріс | Практика |
| І.1-ші семестр  2-ші семестр | Мамандыққа кіріспе  Педагогика | 20 16  20 10 | | Мектептегі педагогикалық практика (1 апта) |
| ІІ.3-ші семестр  4-ші семестр | Педагогика  Педагогика | 1. 10   12 6 | | Мектептегі педагогикалық практика (2 апта) |
| ІІІ.5-ші семестр  6-шы семестр | Тәрбие жұмысының әдістемесі  Педагогика тарихы | 1. 36   25 4 | | Мектептегі педагогикалық практика (1 апта)  Жазғы педагогикалық практика (8 апта) |
| ІУ.7-ші семестр  8-ші семестр | Педагогика тарихы  Арнайы курстар мен арнайы семинар | 1. 6   12 12 | | Оқу-тәрбиелік практика (6 апта) |
| У.9-10-шы семестр | Арнайы курстар мен арнайы семинар | 12 12 | | Оқу-тәрбиелік практика (7 апта) |

Бұл құрылым мұғалімнің жалпы педагогикалық дайындығын жақсарту үшін белгілі-бір мүмкіндіктер туғызады. Оқу жоспарының нормативті сапалылығын арттыру үшін тәрбие жұмысы методикасының курсы енгізілген. І-Y курс студенттеріне үздіксіз педагогикалық практика енгізілген. Арнайы курстар, арнайы семинар мен факультативтер жүргізу кеңінен қолға алынған. Осылайша, студенттің қызығушылығын арттыру үшін теориялық және практикалық дайындауды қатар қолдану арқылы жүзеге асып отырған.

Бұл құрылымның әрбір элементтерінің қызметтік мәнін ашып көрсетсек. Мысалы, «Мұғалімдік мамандыққа кіріспе» курсы студенттерді бірінші оқу жылында педагогикалық мамандыққа жүйелі дайындай отырып, белгілі-бір деңгейде олардың педагогикалық өзін-өзі білім беру мен өзін-өзі тәрбиелеулерін ынталандырып, жоғары педагогикалық мектепке және болашақ мамандығына, оқу-тәрбиелік үрдіс ерекшеліктеріне, бейімделулеріне көмектеседі. Бұл курстың сондай-ақ, екі бірдей бағыты бар: біріншіден, бірінші курстардың педагогикалық кәсіби біліктілігін қалыптастыру, екіншіден жоғары оқу орнынан кейінгі оқыту жағдайына бейімделулеріне көмектеседі. Бұл курсты оқи отырып студенттер өздерінің болашақ мамандықтарының мән-мазмұнын тереңірек танып біледі, саналы, әрі белсенді түрде оқу, ғылыми және қоғамдық әрекеттерін оқу барысында көрсетеді.

«Педагогика» курсы жалпы педагогикалық мұғалімді дайындаудың жетекші жүйесі болып табылады. Ол болашақ мұғалімнің білімін жаңа педагогикалық ғылыми негізі ретінде, педагогикалық қабілеттерін, педагогикалық ойлау жүйесін қалыптастырушысы; Бұл курс 4 бөлімнен құралады. І бөлім – «Жалпы педагогика негіздері» теориялық-әдіснамалық бағытын құрайды. Бұнда әдіснамалық мәселелер, яғни әлеуметтік ғылым ретінде педагогиканың мәні, жеке тұлғаның әлеуметтік-тәрбиелік қалыптасуы, дамуы қарастырылады. ІІ бөлімде «Дидактика» курсы – кеңестік мектепте оқытудың ғылыми негізін ашу: мәні, мағынасы, ұстанымдары, ұйым түрі, оқыту әдістері, жартылай техникалық және кәсіби білім берудің жалпылығы мен өзара байланысы қарастырылады. ІІІ бөлім – «Коммунистік тәрбие беру» курсы – тәрбиелеу үрдісінің ғылыми негізін ашып көрсетеді: мәні, ұстанымдары, мазмұны, түрі мен әдістері; класс жетекшінің тәрбиелік жұмыстарының түрі мен әдістері, кластан тыс және мектептен тыс жұмыстар жүйесі, мектеп, қоғам, отбасыдағы тәрбиелік әрекеттің бірігіп жүргізілуі. ІҮ бөлімде – қазіргі мектепті басқарудың ғылыми негізі ашыла түседі: мазмұны, қызметі, басқару әдісі мен түрі; оқу-тәрбие жетекшісінің міндеттері, педагогикалық кеңестің ролі мен орны, мұғалімнің ата-аналар комитеті мен методиканы біріктіруі көрінеді. Бұл бөлімде ғылыми еңбек ұйымдарының жетекшілері мен мұғалімдерінің оқу-тәрбиелік орындарының өзара байланысын қалыптастырады.

Осылайша, «педагогика» курсы арқылы маман педагогикалық оқу орындарында педагогикалық ғылымның әдіснамалық және теоретикалық жақтарын зерттей отырып, жалпы білім беру мектебіндегі оқу-тәрбиелік үрдістің негізгі сұрақтарын ұйымдастыруда жетекшілік жасайды. Бұл курс, болашақ мұғалімнің (теоретикалық, практикалық, психологиялық) дайындығын, әлеуметтік-педагогикалық қызметін орындап шығуға дайындығын қалыптастырады.

ЖОО-дағы мұғалімнің жалпы педагогикалық дайындық жүйесінің маңызды элементі болып «Педагогика тарихы» курсы саналады. Бұл курсты оқи отырып, болашақ мұғалімнің жеке тұлға ретінде қалыптасуына, дүниетанымдық көзқарасына өткені мен бүгіні, болашағын және орын алатын жағдайлардың мән-мағынасын аша отырып, жеткізу.

«Тәрбиелік жұмыстар әдістемесі» курсында: оқушыларды оқыту әдістемесі мен оқушылар ұжымы, тәрбиелік жұмыстарды жоспарлау әдістемесі, саясат, еңбек, экономика, эстетикалық, экологиялық, дене тәрбиесі бойынша жұмыстар әдістемесі, олардың кәсіби бейімделулерін қалыптастыру жұмыстары қарастырылады. Сонымен қатар, бұл курсты оқыта отырып, студенттің теориялық білім алуымен бірге, мектепте практикалық тәрбие әрекеттерімен қамтылуы т.б жұмыстар көзделуі тиіс.

Мұғалімді жалпы педагогикалық дайындық жүйесінде курстық сағаттар таңдау пәндері бойынша оқыту қарастырылған. Олар: арнайы курстар, арнайы семинарлар, факультативтер. Бұл курстарды оқыту арқылы, тек оқыту жоспарын орындау ғана емес, сондай-ақ олардың сол пәнге деген қызығушылықтарын оятуға болады.

Мұғалімді жалпы педагогикалық дайындау жүйесінің маңызды жүйесі – педагогикалық практика болып саналады. Болашақ мұғалімді теоретикалық оқытумен қатар, олардың оқу-тәрбиелік ұйымдарда бірқатар өзіндік жауапты қызметтерді орындауы тиіс: оқыту (теориялық білімді тереңдете отырып, қоғамдық-саяси, психологиялық-педагогикалық пәндермен байланысу арқылы педагогикалық қабілеттерін қалыптастыру); дамытушылық (болашақ мұғалімдердің танымдық-шығармашылық белсенділіктерін, педагогикалық ойлау т.б қабілеттерін дамыту, тәрбиелік (әлеуметтік, кәсіби-педагогикалық жағын мұғалім тұлғасының саласы ретінде қалыптастыру); диагностикалық (болашақ мұғалімнің кәсіби деңгейлерін тексеру);

Жалпы педагогикалық дайындық құрылымының әрбір элементінің қызметтік сипаттамалары олардың мақсатқа бағытталу ерекшелігі мен педагогикалық ЖОО-да студенттерді дайындаудың теориялық және практикалық жақтарын тереңдету екендігі көрінеді.

Барлық бағдарламалар мен оқу құралдарында жалпы педагогикалық білімдер мазмұнының логикасы дәстүрлі түрде қалыптасқан, яғни жалпы педагогика негіздері, дидактика, тәрбие теориясы, мектепке кіріспе сұрақтары қарастыралады.

40-50 жылдарда педагогика мазмұны келесі бағдарламада, балалардың жасөспірімдік даму заңдылықтарын тереңірек зерттей бастайды. Мыс, 1954 ж. «Әр түрлі жастағы балаларды тәрбиелеумен дамыту» тақырыбындағы бағдарламада «Оқушылардың жас ерекшеліктері» деген жеке сұрақ қарастырылады. 60-80 жылдары педагогикалық психология және мектеп гигиенасы мен жасөспірімдік физиология курсының оқу жоспарына енгізілуіне байланысты бұл сұрақтар заңды және толық дәлелденген. 1980, 1985 жылдары педагогика бойынша бағдарламада педагогикалық психология және жасөспірімдік физиология бойыншаақпараттар толықтырылған. Мыс, 1985 ж. педагогика бойынша бағдарламада, 1983ж. оқу құралдарында «Жеке тұлғаның даму, тәрбие, қалыптасуы» тақырыбына «Мектеп оқушысының жеке тұлға ретінде дамуындағы жас ерекшелік кезеңдері және олардың сипаттамасы», сұрағы қосылған. Ал, бұл – педагогикалық психология және физиология курсының негізгі мазмұнын құрайды.

60-80 жылдары балалардың жеке даму заңдылықтары, оларды оқыту, тәрбиелеу үрдісіндегі ерекшеліктері, оқушылармен жеке жұмыс жүргізу мазмұнымен әдістерінің («Тәрбие теориясы бөлімінде) оқу құралдары мен бағдарламаларында толық ашып көрсетілмеген.

Бала жеке тұлғасы, қоршаған ортамен өте тығыз байланыста болуы, мұғалім жеке тұлғасы тәрбие жоспарын іске асыруымен байланысты, зерттеуші, педагог-ғалым жеке тұлғасы - өмір сүру жағдайына әрекет етуімен байланысты, осылардың бәрі – оқу құралдарының зерттеу объектісі болып толық зерттелмей отыр.

1978 жылдан бастап, педагогика курсы бағдарламасында және оқу құралдарында тәрбие бағытына байланысты жан-жақты зерттеу қарастырыла бастады. Соның ішінде ең тұрақты, мазмұнына сәйкес саналатын «Дидактика» бөлімі.

Барлық оқу бағдарламалары мен оқу құралдарында: білім беру мазмұны, оқыту үрдісі, мәні, оқыту ұстанымдары, оқыту жұмыстарын ұйымдастыру түрлері, оқыту әдістері, білімді бағалау мен тексеру, қабілеті мен қасиеттері қамтылған.

60-80 жылдары педагогика бойынша оқу бағдарламалары мен оқу құралдарында оқушылардың политехникалық білім беру мәселелері толық ашылмаған. Бұл мәселе тек дидактикалық мәселе ретінде политехникалық және кәсіби білім берудің бір бөлігі болып қана қарастырылып өтеді.

Сондай-ақ, «Мектепке кіріспе» бөліміне арналған оқу бағдарламалары мен оқу құралдары өте нашар түрде шыққан. Онда тек мектеп жетекшілігі мен басқару, мектеп және педагогикалық кеңес жетекшілерінің қызметтері қарастырылады. Бағдарламалар мен оқу әдебиеттерін талдау арқылы педагогика курс мазмұнының жетілуі мен бірқатар жетіспеушіліктері көрсетілді.

Педагогика ғылымындағы дидактика мен тәрбие теориясының дамуына сәйкес педагогиканы оқыту курсында олардың жіктелуі орын алып отырады. Оқыту және тәрбие берудің бұл ерекшелігінен «Дидактика» бөлімінде танысуға болады. 50-60 жылдардан бастап, тәрбие теориясын қарастыру барысында оқыту мен тәрбиелеудің бірігуі емес, тәрбиелеу үрдісінің өзгешелігі, оның оқыту үрдісінен ерекшеленуі.

Педагогика бойынша педагогикалық ЖОО-ның студенттеріне арналған оқу құралдарына талдау жасау барысында соңғы үш онжылдықта алдыңғы қатардағы педагогикалық тәжірибеге көз салар болсақ, «педагогикалық тәжірибе», «озық педагогикалық тәжірибе» ұғымдарына бірде-бір оқу құралдарында анықтама берілмеген және мұғалімнің іс-әрекетінде озық педагогикалық тәжірибені қолданудың тәсілдері оқыту мен үйретуде ашып көрсетілмей отырғандығын байқауға болады.

Сондай-ақ, педагогика бойынша оқу құралдарының әдістемелік бөлімінің сапасы, безендірілуі қанағаттанарлықсыз. Оған себеп, ақпарат жиынтығының аздығымен қатар, күрделі және көңілсіз тілмен жазылғандығы болып отыр. Оқу құралдарында суреттеу арқылы сызба, кесте, диаграмма т.б толығымен жоқ.

Осылайша, педагогика бойынша оқу бағдарламалары мен оқу құралдарын талдау арқылы мұғалім дайындау жүйесіндегі әрбір педагогикалық пәндердің өздеріне тиісті қызметтері белгіленбеген, әртүрлі курстардың арасында пәнаралық байланыс орнамаған (педагогика мен педагогика тарихы, мұғалімдік мамандыққа кіріспе және тәрбие жұмысының әдістемесі, құқықтық, жеке және факультативті курстар).

Педагогика курсының мазмұнында құқықтық аспект көбірек орын алған, ал соған сәйкес жеке тұлғалық аспект (бала жеке тұлғасының мінездемесі, мұғалім жеке тұлғасы, зерттеуші-ғалым жеке тұлғасы) ашып көрсетілмеген. Әлі күнге дейін педагогика оқушыны абстрактілі түрде, бала тәрбиесінің жас және жеке тұлғалық ерекшеліктеріне, олардың даму заңдылықтарына байланысты күрделі, әрі диалектикалық зерттеуге бағытталып келеді. Бұның барлығы педагогикаға деген студенттердің қызығушылығын арттыруға, олардың шығармашылық ойлау жүйесін дамытуға ынталандырмайды. Сонымен қатар, педагогика бойынша арнайы курстар мен арнайы семинар өткізу бойынша шешілмеген көптеген сұрақтар бар. Арнайы курстар бағдарламасын талдау, олардың мазмұны жеткіліксіз негізделген, олардың құқықты курстармен арақатынасы толық көлемде анықталмағандығын көрсетіп отыр.

Кейбір арнайы курстар таза теоретикалық сипатқа ие, ал кейбірі – тек практикалық бағытта жүзеге асуда. Арнайы курстар мен арнайы семинарларға студенттер өте көп қатыспайды. Көптеген ЖОО-да жоғары дәрежелі жетекшілікпен қамтамасыз етілмеген. Теоретикалық курстар мен педагогикалық практиканың мазмұнының сәйкестігі, келісімі жеткіліксіз.

70-80 жылдары (1975ж. бағдарлама бойынша) педагогикалық практика студенттердің теоретикалық білімін тереңдету және педагогикалық еңбекте дағдысы мен ептілігі қалыптастыру құралы ретінде қарастырыла бастады. Педагогикалық практика кезінде студенттердің әрекеттерінің түрлері бөліне бастады (1980ж. бағдарлама бойынша) және практиканың әрбір кезеңінде студенттердің тапсырмалар жүйесі пайда болды (1985ж. бағдарлама бойынша).

Алғаш рет 1980ж. бағдарламада., ал содан соң 1985ж. бағдарламада педагогикалық практиканың нәтижелілігін бағалау (критерии) белгілерін енгізу керектігі (кәсіби-педагогикалық ептілік, студент өзінің теоретикалық ұғыну деңгейін практикалық әрекетте қолдануы, болашақ мұғалімнің кәсіби деңгейге бағытталуы, олардың әлеуметтік белсенділігі), оларды тексеру әдістерін анықтау бекітілді.

Педагогикалық практика бойынша жалпы педагогикалық жетекшілікке жету жолдары анықталмаған, әр түрлі кафедралар арақатынасы мен практика жетекшілігіне қатысты педагогикалық институттар бөлімдерімен байланысу, теориялық курсты оқытудың педагогикалық практикамен байланысы жеткіліксіз орнаған.

Осылайша, қазіргі жоғары педагогикалық мектепте мұғалімді жалпыпедагогикалық дайындаудың мазмұны мен құрылымын талдау көрсетіп отырғанындай, педагогикалық пәндердің тұрақты мазмұны салыстырмалы түрде қалыптасса да, дегенмен теоретикалық курстар мен педагогикалық практиканың арасында байланысы мен бір-біріне тәуелділігі қалыптаспаған. Сондай-ақ, педагогикалық пәндер бойынша оқу-әдістемелік кешен жасалынбаған.

Педагогикалық институттарда студенттерді жалпыпедагогикалық дайындаудың мазмұны мен құрылымын жетілдіре түсу мәселесі мектептерді қайта құру, сонымен қатар жоғары және орта арнаулы білім беруді дамыту кезеңінде ерекше мәнге ие болып отыр.

**2. Педагогикалық ЖОО-ның түлектерінің жалпыпедагогикалық білімдері, қабілеттері мен дағдылары деңгейлерінің сипаттамасы**

Мұғалімді жалпыпедагогикалық дайындау жағдайының объективті сипаттамасын сапалы жұмыс ғана бере алады.

Әр түрлі құжаттарды талдау, жас мұғалімдер жұмысының бейнелеуден, қарастырылған бағдарламалар мен мұғалімді дайындау деңгейінің арасында сәйкессіздік бар екенін көрсетеді. Сондықтан мұғалімді дайындаудың қазіргі қалыптасқан үрдісіне сәйкес, терең зерттеу ғана емес, оқу жоспарлары, бағдарламалары, оқу құралдарының қазіргі заман талабына сәйкестігі және мұғалімді дайындау деңгейінде жүйелі оқытуды алға қою керек.

Педагогикалық әрекетке деген мұғалімнің қарым-қатынасын келесі белгілерде зерттеу қарастырылды: жұмысына қанағаттану деңгейі (кейде немесе барлық уақытта қанағаттанады), сәтсіздік пен қиындыққа қарым-қатынасын (қателіктерін іздеп, түзеуге тырысады, сәтсіздік пен қиындықта өте ауыр қайғырады), педагогикалық өзін-өзі білім беруге қарым-қатынасы (әрқашан педагогикалық немесе кездейсоқ оқиғаларға арналған әдебиетті оқиды және кез-келген әдебиетті немесе өзін қызықтырған тақырыптағы әдебиетті оқиды, өзінің кітапханасының бар болуы), балаларға деген қарым-қатынасы (балалармен байланыстан қанағаттанады және педагогикалық әдепті сақтайды).

Мұғалімнің оқу-тәрбиелік іс-әрекеттері жан-жақты зерттелді, бұл дайындық сипаттамасының жалпы суретін бейнелеуде: пән бойынша оқу және кластан тыс жұмыстары, оқушылармен класс жетекшінің жұмыстары, оқушылардың ата-аналармен жұмыстары көрінеді.

Мұғалімнің жалпы педагогикалық дайындық деңгейінің динамикасын көрсету мақсатында 3 кезең бойынша зерттеу жүргізілді: 1972-1970 жж. педагогикалық институт түлектері; 1978-1976 жж. түлектер; 1985-1983 жж түлектер.

Мұғалімді зерттеудің негізгі әдісі болып, мұғалімнің жұмысы сабақ кезінде және кластан тыс сабақтарда бақылау, балалармен пікірлесуі, өзін-өзі бағалауы мен эксперттік бағалауды салыстыруы, мектептік құжаттарды талдау (мұғалімдердің жоспарларын, есеп берулерін, класс жетекшілерінің тәрбиелік жұмыстарының жоспарларын және т.б.) мұғалімдердің студент рефератына, методикалық талдауларына берген пікірлерін талдау арқылы жүзеге асады. Көптеген зерттеулер мәліметтері бойынша мұғалімнің жұмыс сапасының негізгі көрсеткіштері оның жұмыс өтіліне байланыстылығын көруге болады.

Кәсіптік өзін-өзі білімін көтеру жұмыстары бойынша, педагогикалық шеберлікті жоғарылатуда тек нақты бір әдістемелік өңдеуді ғана ұсынады. Бұндай көрсеткіштер педагогикалық әрекетке деген шығармашылық қатынасты, өзін-өзі жетілдіру, дамыту қажеттілігі, жұмысқа қанағаттану деңгейі, өз жұмысына жауапкершілікпен қарауы, жұмыс өтіліне тәуелділігі бекітілмеген. Әрбір топ мұғалімнің қанағаттану деңгейі жұмыс нәтижесімен өзара байланысты болып келеді.

Мектеп жетекшілері көрсеткеніндей, бастауыш мұғалімдерінің 33 пайызы жоғары дайындық деңгейлерінің жеткіліксіз екендігін дәлелдеп отыр. Ал, 25 пайызы жас мұғалімдер өз таңдауларына сәйкес емес, олар мамандықтарын таңдау мүмкіндігі тағы бір берілсе деп үміттенеді. Бұл дегеніміз, мамандардың еңбекке бейімделудегі қиыншылықтарына сәйкес, олардың дайындық деңгейлерінің жеткіліксіздігі. Сондай-ақ, зерттеу нәтижесі көрсеткеніндей, бұрынғыдай мұғалімдер үлкен қиындықтарды сезінуде (білім беру деңгейі мен қатар еңбекке ептілігін қалыптастыру), оқыту үрдісінде тәрбиелік міндеттерді анықтау және жүзеге асыру, оқушылармен жеке жұмыстар жүргізу, оқу пәні бойынша кластан тыс жұмыстар, ата-аналармен, қоғамдық жұмыстармен айналысу т.б. Жас мұғалімдердің көпшілік бөлігінің 58 пайызы нақты мақсаты, міндеті мен мазмұнын, оқыту мен тәрбиелеуде жас және сынып ерекшелігін есепке алмайтындарын көрсетті.

Педагогикалық оқу орындарын бітіруші түлектердің көпшілігі (зерттелгендердің жалпы санының 60 пайызы) балалардың жеке ерекшеліктеріне байланысты тығыз қарым-қатынас орната алмайтындықтарын көрсетті.

Көптеген мұғалімдер балалардың кез-келген жеке тұлғада болатын қызығушылығы мен қуанышы, уайым-қайғысы т.б болмайды деп есептейді.

Мектептердің арасында жүргізілген зерттеулер көрсеткеніндей, оқушылардың көпшілік бөлігі мұғалімдер үшін ескерусіз, көңіл аударылмай қалады екен. Олар мұғалім үшін тек қана оқушылар, яғни тек сабақ оқитын немесе сабақ оқымайтындары бар, мектеп ішілік және мектептен тыс іс-шаралар мен кештерді ұйымдастыруға ат салысып және қатыспайтындар болып саналады.

Педагогикалық оқу орындарының (83 пайызы) әр түрлі оқу-тәрбиелік жұмыстарды ұйымдастыра алады, сондай-ақ нақты жағдай мен өткізетін уақыт пен орынды, оқушылар құрамын есепке ала бермейді. Ал, кейбір жас мұғалімдер ата-аналармен жұмыс жоспарын құрған кезде педагогикалық жүйені құру жағдайы мен ата-ана, отбасы ерекшелігін ескере бермейді.

Педагогикалық институттардың түлектері (А,В,С,Д әріптерімен белгіленген) әр түрлі топтың рөліне байланысты жалпы педагогикалық дайындықтарын 5 баллдық шкалада бағаланды. Осы және басқа да зерттеулерден алынған мәліметтер педагогикалық оқу орындары түлектері үшін педагогика басты ғылым болып есептелмеген. 4-кесте. Түлектердің тек 27 пайызы ғана педагогикалық пәндер қызықты деп есептейді. Ал, 30 пайызы өзінің кәсіби іс-әрекетінде педагогикалық теорияның рөлін қолданатындықтарын көрсетеді. Бұл дегеніміз, студенттердің педагогикалық пәндерге деген қызығушылығының төмен болуының басты себебі «теорияның практикамен байланыста болмауы» болып отыр. Көпшілік студенттер (63 пайызы) оқу сабақтарының практикамен байланысын күшейтудің керектігін айтады. Оқу-танымдық үрдіс бойынша (педагогикалық пәндерді оқытуда) білімді қалыптастыру міндеті қойылып, шешіледі, ал практикалық оқыту кезінде (педагогикалық практика кезеңінде) дағды мен қабілетін ояту міндеті қоса қойылады. Педагогикалық оқу орындары тәжірибесінде оқу сабақтары мен педагоикалық практика арасында байланыс орнамаған.

Педагогикалық практиканың мазмұны әлі күнге қызметтік сипатқа ие: кіші курстарда – кластан тыс тәрбиелік жұмыс, жоғары және бітіруші курстарда – кешенді, оқу-тәрбиелік жұмыс жүреді. Зерттеу нәтижесі педагогикалық мамандығына көңіл толу, қанағаттануы мен жас мұғалімдердің өз жұмысына көңіл толуы төмен екендігін көрсетеді. Мұғалімдердің «көбіне өз жұмысыңызға қандай жағдайларда қанағаттанбайсыз?», деген сұраққа «жұмыс көлемінің шектен тыс көп болуы», «мұғалім мен класс жетекшінің жұмыс сағатының жиі өсуі», «уақыттың жетіспеуі», «өз жұмысын ұғынуға мүмкіндіктің болмауы» т.б жауаптарынан білуге болады.

**3. Қазіргі мектеп мұғаліміне қажет жалпыпедагогикалық білім, дағды мен қабілеттер жүйесі**

Қазіргі мектеп мұғалімі терең, әрі жан-жақты біліммен қатар практикалық дағды және қабілетке бай болуы керек.

Жалпы педагогикалық білім құрылымын мынадай элементтер қатарына бөлуге болады:

1. Педагогикалық құбылыстың даму заңы мен заңдылықтары, іргелі білімдер идеясы мен концепциясы;

2. Жетекші педагогикалық білімдер теориясы, негізгі ұғымдары мен категориялары;

3. Педагогикалық дәлелдерді негіздейтін білім;

4. Оқушыларды тәрбиелеу мен оқытудың және қолданбалы білімнің жалпы әдістемесі.

Бірінші топтың білімдер жүйесі, педагогика ғылым қоғам талабына сай оқыту мен тәрбиелеу мазмұны мен әдістерінің байланыста болуы; Мектеп практикасы мен педагогикалық теориялардың диалектикалық өзара байланысы; оқу-тәрбиелік үрдістердің мақсатын оқыту мазмұны және әдістерін байланыстыра қарастыру; оқушыларды тәрбиелеудің кешенді бағытын көрсету; балаларды жеке және жас ерекшелігіне қарап, дамыту заңдылықтарын сақтау және т.б негізделеді.

Екінші топтың білімдер жүйесі, оқушыларды оқыту мен тәрбиелеудің түрі мен әдістерін, мазмұны, ұстанымдары мен заңдылықтарын, мектеп басшылығы мен басқаруын, жеке педагогикалық теорияларын, еңбекке, адамгершілікке тәрбиелеудегі ерекшеліктерімен байланысын қарастыруға негізделеді.

Үшінші топтың білімдер жүйесі, мұғалімнің жалпы педагогикалық білімін педагогикалық дәлелдер туралы білімін, педагогикалық практика мен педагогикалық тәжірибенің мазмұнын, теория мен практиканы байланыстырушы құрал ретінде пайдалануға негізделеді.

Педагогикалық дәлелдер мектептің даму заңдылықтары мен негізгі тенденциясы ретінде байқалып отырады. Іс-әрекеттің нақты дәлелі арқылы практика педагогикалық теорияның негізіне бойлап, өз кезегінде педагогикалық практикаға жағымды әсер бере отырып, дамуға жол бастайды. Осыдан соң, педагогикалық теория мен мектеп практикасының диалектикалық бірлігі мен өзара байланысы дамығаны көрінеді.

Дәлел – педагогикалық теорияның эмпирикалық негізі болып табылады. Педагогикалық дәлел – кез-келген педагогикалық үрдіс құбылысы, субъект өмірі мен әрекеті, топ, ұжым, мектеп, отбасы, мұғалімдер, ата-аналардың өмір сүру жағдайындағы өзара әрекеттің нәтижесі.

Төртінші топтың білімдер жүйесі, мұғалім педагогикалық үрдісті қолданбалы біліммен ұйымдастыру әдістерін негіздеуден көрінеді. (оқыту мен тәрбиелеу методикасы туралы, класс жетекшісі жұмысының әдістемесі, отбасы мен қоғамның бала тәрбиесі әдістемесінің біріккен жұмысы туралы) жүзеге асады. Осылайша, жалпы педагогикалық білімдер арқылы мұғалім әрекетінің тиімділігін теортикалық және жалпы әдіснамалық негізде арттыру қажеттігі туындайды.

Мұғалімнің педагогикалық білімі оның практикалық әрекеті арқылы толықтырылып отырады, өйткені олар жалпы педагогикалық қабілет пен дағдымен тығыз байланыста. Мұғалімнің практикалық қабілеті теоретикалық білімінің жүзеге асу мен қызмет ету түрінен көрінеді.

**4. Мұғалімді жалпы педагогикалық дайындаудың қызметтері және оны құрудың әдістемелік принциптері**

Педагогикалық институттарда мұғалімді кәсіби-педагогикалық дайындаудың көпжақты, әрі өзара байланысты жүйесі: қоғамдық-саяси, жеке-ғылыми, психологиялық-педагогикалық және жалпы-мәдени түрінде негізделеді.

Педагогикалық оқу орындарында мұғалімді кәсіби-педагогикалық дайындаудың жалпы жүйесінің әрбір компоненті өзіне тиісті міндеттерін орындайды. Болашақ мұғалімді дайындаудағы ерекшелігі: өз мамандығы бойынша терең, әрі жан-жақты білім мен қабілетке негізделген болуы, сол ғылымның мазмұны мен әдістерін зерттеу арқылы білім алу, оқу пәні негізінде мекутепте практикалық қабілеттерін дамытуына бағытталады.

Студенттің психологиялы-педагогикалық және әдістемелік дайындығы педагогика, психология, мектеп гигиенасы мен жас ерекшелік физиология негіздерін игеруі мектептегі оқу-тәрбиелік жұмыстарға дайын болуды қамтамасыз етеді.

Жалпы мәдени дайындық болашақ мұғалімнің жалпы білімі мен физикалық дамуын қамтамасыз етеді.

Педагогикалық оқу орнындағы мұғалімді оқыту мен тәрбиелеу жүйесіндегі бірден-бір маңызды компонент жалпы педагогикалық дайындығы болып саналады.

Мұғалімді жалпы пеадгогикалық дайындау – объективті үрдіс, яғни белгілі-бір заңдылықтарға негізделеді:

-Жалпы педагогикалық дайындау жүйесі. Қоғамның әлеуметтік-экономикалық және рухани даму қажеттілігінің туындауына байланысты;

-педагогикалық ғылым мен мектеп практикасының дамуы. Педагогикалық еңбек мазмұны мен сипаты, түрі мен әдісінің сәйкес келуі;

-жалпы педагогикалық дайындық үрдісінде болашақ мұғалімді оқыту мен тәрбиелеуді біріктіріп, дамыту;

-педагогикалық оқу орындарында жалпы педагогикалық дайындықтың мазмұны мен әдістері, мақсаты, қызметтерінің өзара байланыстарын қалыптастыру;

-жалпы педагогикалық білім қабілеттері мен дағдыларына сәйкес, сипаты, мазмұны, түрлері мен әдістерін оқу-танымдық, оқу-практикалық және студенттің практикалық іс-әрекеттерін ұйымдастыра білуі;

-студенттердің жеке тұлғалық ерекшеліктеріне сәйкес, жалпы педагогикалық дайындаудың әдісі мен мазмұнын қарастыру;

Жоғары педагогикалық мектептің студенттерін педагогикалық дайындаудың мазмұны *жалпылық* (ядра-түйіні, өзегінің болуы) ерекшелік, факультеттің өзгешеліктерімен толықтырылуы және *жекелік* (оқыту мен тәрбиелеудің жекелігі мен жіктелуі) ерекшеліктерінің өзара арақатынасын құрайды.

Бірінші құрамдас бөлігінің (компонент) мазмұны, оның - негізгі өзегі (түйіні) – бұл міндетті педагогикалық пәндерді зерттеп, бір жүйеге біріктіретін педагогика саласындағы іргелі білімдер саласы. Бұл бөлімнің құрылымы білім туралы заңдылық, оқыту мен тәрбиелеудің әдістері мен принциптері туралы, оқу-тәрбиелік үрдісті ғылыми ұйымдастырудың жолдары туралы, баланы объекті және субъект ретінде тәрбиелеу шарттарын жетекші орынға қояды.

Екінші құрамдас бөлігінің мазмұны – таңдау бойынша пәндер, факультативтер, әрбір факультеттің ерекшелігіне арналып жүргізілуін көрсетеді. Педагогикалық оқу орындарында оқыту үрдісі тек болашақ мұғалімдердің шығармашылығын дамытқанда ғана, арнайы курстар мен кәсіби пәнге бағытталған үлкен мүмкіндікке ие болатындығын көрсетеді.

Үшінші құрамдас бөлігінің мазмұны – студенттің қызығушылығына байланысты, жеке шығармашылық қабілетін дамытуға бағытталған, жеке іс-әрекетінің стилін қалыптастыратын студентпен өзіндік жұмыс жүргізілуін көрсетеді. Бұл бағыт студенттің жеке ерекшелігіне сәйкес келетін әр түрлі тапсырмаларды орындауда еркін таңдау мүмкіндігі берілуіне жағдай жасайды.

Педагогикалық теория мен педагогикалық практиканың өзара байланысы бір жағынан, педагогикалық теория таным болса, педагогикалық практиканы тану, түсіндіру, болжамдау құралы болып саналады, екінші жағынан – мектеп практикасын жетілдіру құралы, талдау негізі мен тиімділігін бағалау белгілері болып табылады.

Педагогикалық теория педагогикалық үрдістің жалпы даму заңдылығын ашып отырады, ал оның негізінде жатқан мұғалімнің жеке жұмыс жағдайындағы жетекші ойы, көзқарасы, әрекеті, жұмсайтын күші есепке алына бермейді. Сондықтан практикалық білім берудің дамуы үшін теориялық білімнің практикадан жауап алуына, дәйек пен құбылыстарды негіздеп, олардың нәтижелерінің дамуына көмектесіп отырады. Педагогикалық практика мұғалімнің жеке тәжірибесін ғана емес, сонымен қатар басқалардың тәжірибесіндегі педагогикалық теорияны негіздеп, түсіндіреді. Яғни, практика тиімділігі, артықшылығы, сол педагогикалық теорияның дамуының қайнар көзі болып табылады. Ғылыми білімдегі мұғалімнің жетістігі практикалық әрекетінен ғана көрініп отырады. Бұл әрекет теория мен тәжірибенің бірігуін және педагогикалық шеберліктің жоғары шыңын көрсетеді.

Мектептегі жұмысты атқара отырып, студенттерді практикада педагогикалық ғылым арқылы оқыту мен тәрбиелеу қажет. Педагогикалық практика үрдісінде студенттер өздерінің ролін саналы түрде сезінеді және теоретикалық білімдерін объективті салада тереңдету, кеңейту қажеттілігін көре түседі. Студенттер шын педагогикалық әрекет дәйектерін теоретикалық білім негізінде ұғынып, талдап және мектеп жұмысының қайта жандануына, білім алуды кеңейтуге, жетілдіруге араласады. Теорияны жетілдіріп, жүзеге асыру жеке тәжірибеде болашақ мұғалімдердің педагогикалық әрекетіне шығармашылық пен саналы қатынас жасауын нығайта түседі.

Педагогикалық ғылымның әдіснамалық аспектісін зерттеуде оның қызметтері қарастырылады. В.И.Загвязинский: педагогикалық оқу орындарындағы педагогикалық оқытудың ақпараттық-танымдық, тәрбиелік-идеологиялық, дамытушылық пен мотивациялы-ынталандырушы қызметтерін көрсетеді.

Әр түрлі бағыттарды ескере отырып, мұғалімді жалпы педагогикалық дайындаудың жоғары педагогикалық білім беру теориясында қызмет түрлері анықталды. Бұл екі топтағы: *ішкі* (идеялық-тәрбилік, білімдік-дамытушылық) қызметтер жалпы педагогикалық дайындықтың өзіндік мүмкіндіктер жүйесінде көрінуі, жеке бөлімдерінің өзара байланыста, әрі өзара тәуелді болуы және *сыртқы* (координациялық және интеграциялық) қызметтер кәсіби және педагогикалық дайындық жүйесіндегі жалпыпедагогикалық дайындау барысында өзара әрекет пен заңды байланыстар орнатуға негізделеді.

*Білімдік қызметі* студенттің іргелі білімін жалпыпедагогикалық дайындауда қалыптастыра отырып, педагогикалық теория мен мектеп практикасы негізінде жалпыпедагогикалық білімдер жүйесінде дағды мен қабілеттерін дамытудағы педагогикалық әрекеттің жетістікпен орындалуы. Бұл қызмет түрінде теоретикалықпен қатар практикалық жағы да маңызды, болашақ мамандардың теория мен практикалық әрекеттерінің бірігуіне көмектеседі.

*Дамытушылық қызметі* болашақ мұғалімді кәсіби бағытта жалпыпедагогикалық дамуына әсер етуі, олардың педагогикалық қабілеттерінің, әрекеттерінің шығармашылық бағытта қалыптасуына көмектеседі.

*Идеялық-тәрбиелік қызметі* жалпыпедагогикалық білімі мен қабілеттері жеке тұлғаның дамуымен байланысты, жалпыпедагогикалық дайындығының кәсіби сапасын арттыруға көмектеседі.

Мұғалімді дайындаудың жалпы жүйесінде жалпыпедагогикалық дайындау маңызды координациялық қызметін орындайды. Бұл педагогикалық пәндер психология мен мектеп гигиенасы мен жас ерекшелік физиологиясымен қоғамдық-саяси және жеке әдістемелік пәндермен объективті өзара байланысын көрсетеді. Жоғары педагогикалық білім берудің қазіргі теориясы мен практикасында бәрінен бұрын педагогикалық оқу орындарында мұғалімнің методикалық және педагогикалық дайындығының өзара байланысы көрінеді.

Педагогикалық, психологиялық және физиологиялық пәндер әрбір пәннің жеке ерекшелігіне сәйкес келетін балаларды оқыту мен тәрбиелеудегі мазмұны мен жан-жақты даму заңдылықтарын қарастырады.

«Мектеп гигиенасы және жас ерекшелік физиологиясы» курсында студенттер анатомды-физиологиялық заңдылықтар дамуы әр түрлі жастағы топ балаларының организмінің қызмет ету ерекшеліктерін; нақты өмір сүру деңгейіндегі жүйкенің қызмет ету әрекеттерінің ерекшеліктерін; оқу-тәрбие үрдістерін ұйымдастыру, балаларды демалту мен еңбекке үйретудегі гигиеналық талаптары туралы білімді игереді.

Бұл білімдер болашақ мұғалімдерді балалардың анатомды-физиологиялық ерекшелігін ескере отырып, дамуына ғылыми негізде жетекшілік жасауына мүмкіндік береді.

«Жалпы психология» курсында таным құрылымы мен әлеуметтік- тарихи маңыздылығы, жеке тұлғалық құрылымын және оның негізгі психологиялық қасиеттері, жеке тұлғаның психологиялық үрдісіндегі, әр түрлі іс-әрекеттегі мінез-құлық әрекеттерінің сипаттық құрылымы, жеке тұлғаның сезімдік-күш саласындағы танымдық іс-әрекетінің психологиялық негізі, жеке тұлғаның жеке психологиялық ерекшеліктерін танып біледі.

Педагогикалық институттарда «Педагогикалық және жас ерекшелік психология» курсында студенттер балалардың психологиялық дамуының негізгі заңдылықтары туралы білімді кіші, орта, жоғары мектептердегі оқушылардың жас ерекшеліктеріне байланысты психологиялық мінез-құлқы мен психология білімін оқыту мен тәрбиелеудегі педагогикалық әрекет психологиясы маңызды болып отыр.

Осылайша, педагогикалық оқу орнында жалпы педагогикалық дайындау маңызды әлеуметтік-кәсіби қызметтерді атқарады, яғни болашақ мұғалімнің жалпыпедагогикалық білімі мен қабілеттер жүйесін қалыптастыруды қамтамасыз ете отырып, педагогикалық ойлаудың дамуы мен жеке тұлғаның кәсіби-педагогикалық сапасының қалыптасуы, студенттің кәсіби-педагогикалық дайындығына баса назар аударылады.

**Қорытынды**

Педагогикалық пәндер бойынша, оқу жоспары, бағдарламасы, оқу құралдарын талдау, педагогикалық оқу орындарының түлектерін жалпы педагогикалық білім мен қабілеттерін қалыптастыру деңгейін жаңа уақыт талабына сәйкес негіздеуде педагогикалық пәндерді жүргізудегі кемшіліктер орын алып отыр. Бұл кемшіліктер: 1) жалпы педагогикалық дайындық құрылымы; 2) педагогикалық пәндер құрылымы; 3) педагогика және педагогикалық практиканы ұйымдастыру бойынша оқытудың түрі, әдістері мен құралдары.

Сондықтан, болашақ мұғалімдерді жалпы педагогикалық дайындаудың бағыттарын жетілдіру құралы теориялық және практикалық ғылыми тәжірибеге негізделген болуы маңызды.

Бұл құралдар оқу жоспары, бағдарламалары, оқу құралдарын педагогикалық пәндер бойынша оқу-тәрбиелік процесті, оқытудың мазмұны, әдістері және құралдарын күшейту, педагогикалық пәндердің қоғамдық-саяси психология, мектеп гигиенасы мен жас ерекшелік физиология пәндерімен өзара байланыста оқыту, педагогика және педагогикалық практика бойынша оқу-әдістемелік кешендерін өңдеу. Институттарда педагогика кафедрасының беделін жоғарылату бойынша жұмыстар жүргізу, кафедра аралық, институттық жетекшілікпен өзара тығыз байланыс орнатып, мұғалімді жалпы педагогикалық дайындық үрдісіне тарту керек.

Бұндай бағыттың жүзеге асу жетістігі студенттің жалпы педагогикалық дайындығының жүйелілігі мен жалпылығына және оның тиімді қызмет етуіне алып келеді.

**3.1.25 С.И. Архангельский. Жоғары мектептегі оқыту теориясына арналған дәрістер**

*(Лекции по теории обучения в высшей школе. –М. «Высшая школа», 1974, 384 с.)*

**Жоғары мектепте білім берудің кейбір теориялары мен оның**

**хал-жағдайы**

Адамның адам болып қалыптасуына әсер ететін көп жағдаятардың ішінде педагогикалық қызметтің орны ерекше. Білім беру ісінде оқыту үрдісі қиын да күрделі. Бұл жолда ұстазға көп тер төгуге тура келеді. әрине, бұл мәселе жоғары мектептерге де қатысты нәрсе. Жоғары мектеп оқытушысы сегіз қырлы, бір сырлы болуға тиіс. Ол - әрі педагог, әрі өз саласындағы ғалым, тәлімгер. Жоғары мектеп ұстазы арқалар жүк аз емес. «Жүк ауырын нар көтереді» деген сөз осындай жандарға қарата айтылған болар.

Жоғары мектепте білім берудің өзіндік теориясы бар. Бірақ бұл теория да әлі толық қанды емес, шала-шарпы күйінде десек, артық айтқандық болмас. Осы жерде жоғары мектепте білім беру теориясының аз-кем хал-күйіне тоқталып өтейік.

**Хал-күйі**

Мәселен классикалық педагогика бойынша білім беру пирамида іспетті бейнеленеді. Оның ірге тасы, негізі, мектепге дейінгі оқыту мен тәрбиеде жатыр. Сосын орта мектепте бұл пирамиданың ең ұшар басы, шыңы есепті.

Шын мәнісінде, жоғары мектептің оқыту жағдаяты білім беру теориясында айқын да анық айтылмаған десе де болады. Білім беру теориясына, ол бойынша оқытудың әдіс-тәсілдеріне жоғарғы мектеп оқытушылары оған мән-мағынасыз, жадағай нәрсе ретінде қарап келеді. Ғылыми жағынан негізделген теориялық және әдіс-тәсіл әдебиеттерінің болмауы осыдан туындайды. Осыдан келіп жоғарғы мектепте білім беру теориясының болу-болмауына күмән келтіріледі.

Жоғары мектеп оқытушыларының арасында, күні кешеге дейін, жоғары мектеп дидактикасы төрт қана мәселелерден тұрады деген ұғым қалыптасты. Олар:

1. Өз пәнін керемет білу;
2. Өз пәнін жан-жақты, жақсы білген педагогтың өз студент-шәкірттерін сол пәнге тартып, соңынан ерте білу;
3. Пәнді іс жүзінде, күнделікті іс-тәжірибеде шәкірттерге жете танытып-білдіру;
4. Оқытушының ғылыми негіздегі ой өрісі.

Жоғары мектеп педагогтарының ортасында мынадай бір көзқарас бар десек болады. Ол: білім беру жағдаяты студенттермен қосылып жасалған іс-тәжірибеге бағытталуы тиіс дегендей.

Жоғары мектепте білім берудің әдіс-тәсілдері жөнінде де белгілі пікір қалыптасқан. Мәселен, әр оқытушының өз бет бейнесі, өзіндік білім беру мәнері болуға тиіс. Ал барлығы да бірдей, бір әдіс-тәсілмен жұмыс жасаса, бұл бір ізділікке, сүреңсіздікке әкеліп маңдай тірейді. Белгілі оқымысты, профессор В.В Голубев былай дейді: «Университеттегі лекцияның мазмұнды да, мәнді және түсінікті болсын».

Жоғары мектепте мектеп оқушылары, сарауыз балапандар емес, студенттер оқиды. Олар дегенің үлкен азаматтар емес пе? Оларға лекция оқитындар анау-мынау емес, доцент, профессорлар. Өз ісінің жоғары деңгейдегі білгірлері. Жан-жақты білімдар, өмірдің отына түсіп, суына қақаталып шыныққан майталмандар. Ал олардың дені шешен лекторлар, туабітті дарынды педагогтар.

Жоғары мектептегі оқыту, білім беру ісі қалай десең де, іс-тәжірибеге сүйенеді. Сол іс-тәжірибеден шыққан нәтижеге, арқа сүйейді.

**Жоғары мектептің мақсат-мүддесі**

Жоғары мектеп алдында тұрған мақсат – білім беру ісін жетілдіру, ғылыми іс-әрекетті жетілдіру, оқыту теориясын жан-жақты өсіруді, жасауды талап етеді. Бүгінгі таңда ғылым ұлы мұхит сияқтанып, шетсіз-шексіз ғарышқа ұқсап тұрған шақта, оқыту, білім беру процесін теориялық бағыт-бағдар қажет-ақ.

Қазіргі заманғы жоғары мектепетегі оқыту, білім беру процесіне орай, білікті де білімді, кәсіби маман кадрлерді дайындау үшін, міндетті түрде мықты теория жасау керек. Оқыту білім беру бағытындағы ғылыми теория білім беру ісінің ғылымымен, техникамен, мәдениетпен, өндіріспен байланысын егжей-тегжейлі талдап, айқындап көрсетіп береді.

И. Лингарт оқу жүйесіндегі ғылыми теорияның бес мақсат-мұратын көрсетеді. Олар:

1. Оқыту жүйесін жөнге келтіріп, ұйымдастыру;

2. Ғылыми ұғым мен категорияларды қалай айқындау жолдры;

3. Ғылыми дамуды анықтау;

4. Ғылыми зерттеудің әдіс-тәсілдерді айқындау;

5. Бұл теорияның ғылыми тұрғыда қалай пайдалануына жол көрсету /Лингарт И. Оқытудың үрдісі мен оның құрылымы. М. 1970 ж/.

Ғылым мен техниканың дамуын оқыту, білім беру процесінде жаңаша жұмыс жасауды, талмай ізденуді қажет етеді.

Жоғарғы мектептің оқытушысы ғылыми маман, ғалым, сонымен қоса, ол педагог. Жоғарғы мектеп оқытушыларына қойылар талап шаш етектен. Оған өз саласының мықты маманы болу-аз. Мұнымен қоса, білім беру ісін жан-жақты меңгеруі тиіс. Студентеріне тәлім-тәрбие беруі керек. Студент-жасты адам ету, азамат ету оп-оңай шаруа емес. Бұл жолда жатпай-тұрмай, ерінбей-жалықпай, шаршамай-шалдықпай тер төгуге тиіссің.

**Мақсатымыз не?**

Жоғарғы мектептегі оқыту, білім берудің негізін не құрайды? Ол қайдан бастау алады? Мәселе осында. Бұл жерде де біз оқыту, білім берудің классикалық үлгісінен қашып құтыла алмаймыз.

Классикалық дидактиканың бастауы Платон мен Аристотельде жатыр. Платон Адам мен бүкіл ғаламды қалай тану керегіне жөн сілтеді. Платон білім беру ісін екі ат жеккен арбаға теңеді. Ақыл мен сезім, бұл тұста, тең түсуі тиіс.

Аристотель тәрбие мен білім беру ісін адамның тұрмыс тіршілігі мен көңіл күйіне орайластыруды қолайлы көрді.

Ян. Амас Каменский ХVІІ ғасырда «Ұлы дидактика» атты еңбегінде оқыту теориясының негізгі бағыт-бағдарын жасады. Ол осы классикалық шығармасында оқыту қағидасының бір қатар ережелерін көрсетіп берді. Үлкен ғалымның сол кездегі айтқандары әлі күнге дейін аз құнын жойған жоқ десек, артық айтқандық емес. Мәселен, «Бір нәрсені танып-білу – оны түсініп-түйсінуден басталады». «Ешкімге ештеңені кеуде қағып тұрып жеткізе алмайсың, оны ақылмен, жақсы көңіл-күймен, тек нақты дерек арқылы ғана көкейіне құясың» ғалым сөзі болып келеді.

Я.А. Коменский жүйелі түрде оқыту, білім беру ісіне қаты көңіл бөлді. Оны маңызды деп тапты. «Біреу үй соқты дейік. Ол оны шатырын жабудан бастамайды. Қабырғасын тұрғызудан бастайды. Ол ең әуелім ірге тасын қалайды. Содан кейін барып басқа жағына кіріседі. Әр іс бірімен-бірі байланысты болса – игі. Рет-ретімен болса жарасады».

Я.А. Коменский жоғары білімді адамның, ой-өрісі болуы үшін, түрлі-түрлі елдерді аралап, ел көріп, жер көргеннің бедері көп екенін шегелеп айтады. Үлкен ғалым айтқан көп қағидалар әлі күнге дейін күшін жойған жоқ.

Дидактика жүре келе толыға-молыға түсті. Бұған үлес қосқандар: Д. Локк, Ж. Руссо, Д. Гельвеций, И.Г. Пестолоци, И. Гербарт т.б.

Бұл оқыту теориясына көптеген оқымысты ағартушылар өз үлестерін қосты. Атап айтар болсақ, В.Г. Белинский, А.Г. Чернышевский, Н.А. Добролюбов, Д.И. Писарев, А.И. Герцен, В.Я. Стоюнин, К.Д. Ушинский, П.Ф. Каптерев, Л.Н. Толстой және басқалар.

Сол сияқты, кешегі өткен Кеңес дәуірінде Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, П.П. Блонский, С.Т. Шацкий және тағы басқалар да қомақты дүниелер жасады.

Жоғарғы мектепте оқыту, білім беру ісіне кезінде көп оқымысты ғалымдар қатты көңіл бөлді. Олар: М.В. Ломоносов, Н.И. Лобачевский, Д.И. Менделеев, К.А. Тимерязев, Н.Е. Жуковский, Н.А. Умов, М.В. Остроградский, Л.И. Петрожицкий, И.П. Павлов, Н.И. Пирагов, В.И. Кирпичев, И.М. Соловьев, А.Н. Чапылыгин, А.П. Минаков т.б.

Педагогика саласында жоғарғы мектеп жайлы жарық көрген еңбектерді атап өткен ләзім. Олар: С.М. Василейский «Жоғары мектептегі дәрістік оқыту», С.И. Зиновьев «Кеңестік жоғарғы мектептегі оқыту үрдісі», «Қоғамдық ғылымдарды оқытудың негізгі әдіс-тәсілдері» (Мәскеу университетінің басылымы). «Жоғарғы мектеп педгогикасы», (П.М. Гапановтың басшылығымен шыққан жинақ), «Жоғарғы мектептегі педагогика пәндерін оқыту мәселесі» (Н.Н. Мартыновтың жетекшілігімен жарық көрген жинақ), «Жоғарғы мектеп педагогикасы, психологиясы мен дидактика мәселелері» (К.И. Васильев жетекшілігімен шыққан), А.В. Кузминаның «педагогтің оқыту, білім берудегі іс-тәсілдері», «Жоғары мектеп студенттерінің білімін бағалау» (Б.Г. Иогазеннің жетекшілігімен), «Жоғары мектептегі оқытудың әдіс-тәсілдері» (Р.А. Низамовтың жетекшілігімен), «Жоғары мектеп педагогикасы жайлы, ой-толғамдар» (И.А. Рейгарда) т.б.

Бұл салада, Ресей педагогикасында, көптеген игі істер атқарылды десек, артық айтқандық емес.

Т.А. Ильина, И.Я. Конфедерав, К.Г. Макварт, А.И. Донский, Г.Н. Александров, Н.Ф. Талызина, А.И. Щербаков, Н.Д: Никаноров және тағы басқалар. Қыруар жұмыс жасады. Дүниеге сан туындылар әкелді. Елеулі еңбек етті. Жоғарғы мектептің ғылымы мен педагогикасын ауыз толтырып айтарлықтай, айтулы үлес қосты.

**Дидактиканың негізгі заңы**

Бұл оқыту, білім берудің негізгі Заңы, бағыт, бағдары педагог-ұстазға келіп тіреледі. Оқытушы, мұғалім оқыту, білім беру үрдісінде оқушыларының белгілі дәрежеде ілім-білім игеруін қамтамасыз етеді. Оның, білім меңгерудің түрлі әдіс-тәсілдерін, амал-айласын қарастырады.

Педагог үлкен сенімге ие болуы тиіс. Ол үлкен тұлға болуы қажет. Педагог бойында зор талап-талғам, этика болса құба-құп.

Жоғарғы мектептегі оқыту, білім берудің өзіндік ерекшелігі, қыры-сыры бар. Жоғарғы мектеп оқытушысы жәй ғана шәкіртке әр түрлі хабар жеткізуші ғана емес. Ол – ғалым адам. Ол студенттерді ғылыми және шығармашылық жағынан ұштап, баулып, жақсыға жетелеп, кәсіби білгір маман болып қалыптасуына қолғабыс етуі тиіс.

**Білім беру, оқыту ұстанымдары**

Дидактика, негізінен, мына ұстанымдарға арқа сүйейді: ғылымилық, жүйелік теория мен практиканың байланысы, оқытудың, білімнің көкейге қонымдылығы, сіңімділігі т.б. Бұл ұстанымдардың бәрі бір-бірімен тығыз байланысты.

1. **Ғылыми ұстаным**

Бұл ұстаным бүкіл оқыту, білім беру жағдаяттары бүгінгі таңдағы ғылыммен тығыз байланысты болуы керектігін алға тартады.

Бұл ұстанымның жоғарғы мектепте оқыту, білім беру теориясына етер ықпалы, маңызы өте зор. Оған күдік келтіруге тіпті де болмайды.

Жоғарғы мектепке орай ғылыми ұстаным аса қажет. Ғылыми ұстаным көптеген мәселелердің басын ашып алуға көмектеседі. Мәселен, мынандай:

1. Оқыту пәндеріне енетін жаңалық атаулының мән-мағынасын елеп-екшейді, түсіндірді.
2. Жинақталған ғылыми жаңалықтарға жаңаша баға береді.
3. Оқыту ісін талдап, ғылыми тұжырым жасайды.
4. Оқыту, білім беру деңгейі мен мазмұнының ара жігін айқындап, ғылыми мазмұнын анықтайды.

Кімде-кім сөз болып отырған ғылым айдан анық нәрсе, оған түк алып-қосарымыз жоқ десе, қатты қателеседі.

Жоғарғы мектептегі оқыту, білім беру үрдісі үздіксіз даму, өсу, өркендеу үстінде. Жыл сайын емес-ау, күн сайын ілгерілеуде Ғылым мен техника үздіксіз даму, өсу, алға жылжуда болса, одан біз қалмауға тиістіміз.

**2. Жүйелілік ұстанымы**

Оқыту, білім беру ұстанымы оқытудағы жүйелілікпен тығыз байланысты. Жоғары мектептегі оқыту, білім беру жүйесі ғылымға табан тірейді. Онсыз еш мүмкін емес:

Жоғарғы мектептегі оқыту теориясының жүйелілік ұстанымын зерттеп, талғап-талдау қажет. Ішіне еніп, кеулеп зерттеу қажет. Сонда ғана бір нәтижеге қол жеткізуге болды.

1. **Теория мен практиканың өзара байланыс ұстанымы**

Бұл ұстанымы бойынша өте теория мен практиканың өзара өте тығыз байланыста екеніне көз жеткізуге болды. Кәсіби мектеп үшін бұл ұстанымның зор маңызы бар. Кәсіби білікті де білгір маман теория мен практиканың өзара астасып, қабысып жатқанына басты назарын бөледі. Жоғарғы мектептегі оқыту, білім беру ісі теория мен практиканың өзара тығыз байланысы ұстанымы теория мен практиканың бір-бірінен ажырамас құрамдас бір бүтін нәрсе есебінде қарастыруын қажет етеді.

1. **Алған білімнің беріктігі ұстанымы**

Шәкірттің алған білімі өмір бақи есінде қалатындай берік болуға тиіс. Алған білім қажетке жарауы керек. Әйтпесе, оның несі білім? Ұзақ жылдар жинақталған ілім-білімді кейінгі өмір тәжірибеңде бір керекке асыруға тиіссің. Өмірінде оқыған-тоқығанның бәрі-бәрі ғұмыр бойы, есіңде сол күйінше сақталып қала ма, қалмай ма? М. Планк: «Оқып-үйренгенніңнен ұмытылмай есіңде қалғаны ғана-сенің білімің», - депті.

**Оқыту әдісі және оны ұйымдастыру**

Оқытудың мән-мазмұны. Оқытудың, білім берудің мән-мағынасын, мазмұнын айқындау басты мәселе болып табылады. Жоғары мектепте бұл мәселені шешу үлкен шаруаға қол жеткізеді. Ғылым мен техниканың оқыту үрдісіне қаншалықты ықпалы барлығын да біршама белгілеп береді. Бұл жағдаяттар оқыту жоспары мен бағдарламаларынан көрініс тапқан.

**Оқыту жұмыстарын ұйымдастыру**

Оқыту жұмыстарын жүргізу негізінде оқытудың әр түрлі сатыдағы өткізілу жүйесі жатыр.

Мәселен, бастауыш сыныптардағы оқыту жүйесі тым қарапайым. Онда барлық пәндерден бір ғана мұғалім сабақ береді. Мұндай пәндер бір-бірінен жеке дара аса бөлінбейді десе де болады.

Орта мектепте сабақ өткізу тәсілі сәл өзгешелеу. Мұнда, бір ерекшелігі, әр пәнді әр мұғалім өткізеді.

Ал жоғарғы мектеп болса, мұның жөні бөлек. Оқыту жүйесі, әдіс-тәсілі басқашалау. Күрделі.

**Оқыту нәтижесін бағалау**

Оқытудың жалпы теориясы оқытудың нәтижесін басты назарда ұстайды. Оқытудың тиімділігі оқушы жұмыстарына жүйелі түрде бақылау жасау арқылы жүзеге асады. Оқыту жұмыстарына бақылау жасаудың негізі оқушылардың оқу жоспары бойынша өткен материалдарды қалай игергендігі бойынша айқындалады.

Оқушылардың білімін тексеру жұмыстарының мақсаты олардың алған біліміндегі кейбір олқылықтарды, «әттеген-айларды» анықтайды. Алдағы уақыта оларды болдырмаудың жолдарын қарастырады. Білімді бақылауға алу белгілі бір жүйе бойынша жүргізіледі. Тексеру, бақылау жұмыстары күнделікті, ара-гідік, белгілі бір кезеңде және соңғы қорытынды тексерулерден тұрады.

Тексеру ісі тұсында оқушылардың іс-тәжірибеде белгілі бір жұмыстарды қалай атқарғандығы да назарда болды. Оқушылардың білім-білік дәрежесін педагог немесе емтихан қабылдаушы оқытушылар ұжымы келісіп айқындайды. Бұл ретте емтихан алушыларға үлкен жауапкершілік, міндет жүктелетіні өзінен-өзі белгілі. Олар, өз кезінде, оқушылардың білім дәрежесін бағалауда әділ төреші болуға тиіс. Барлық дәрежедегі мектептер, оның ішінде әсіресе, жоғары мектептерге бақылау жасау, тексеру жұмыстары кейінгі кезде басты назарға алынып отыр. Бұл жолда ақпарат пен білім бағалаудың үздік әдіс-тәсілдерін басшылыққа алып, жаңа - бағыт-бағдар жасау қажеттілігі туындайды.

**Оқыту үрдісінің хал-жағдайын зерттеу және оқыту, білім берудің жаңа тәсілдерін сарапқа салу, тексеру.**

Оқытудың жалпы теориясы оқу-тәрбие жұмыстарының жай-күйін зерттеп білуге, сондай-ақ оқытудың жаңа әдіс-тәсілдерін зерттеп, тексеріп білуге көп көңіл бөледі.

Мұндай зерттеп білу жұмыстары екі бағытта жүреді. Біріншісі, жәй ғана педагогикалық тұрғыда көріп-бақылау, бақылау. Екіншісі, дидактикалық эксперимент жасау.

Оқыту, білім беру үрдісін педагогикалық тұрғыда оқытушыны байқап, бақылау көп нәтижеге қол жеткізеді. Бұл жолда оқыту, білім беру жұмыстарының сандаған қырын, әдіс-тәсілдеріне көз жеткізуге болады.

Осы әдіс бойынша қыруар нәтижеге қолы жеткен мұғалім-зерттеуші жинақталған мәліметтеріне талдау жасап, сұрыптап бір ізге түсіреді.

Мұндай бақылау, тексеру жұмыстары бір емес, бірнеше педагогтердің іс-тәжірибелеріне жүргізілуі мүмкін. Сөйтіп оқыту, білім беру үрдісін қалай жүргізген пайдалы болатындығының сара жолын таңдап алуға мүмкіндік туады.

Белгілі бір кездегі бақылау, сол сияқты дидактикалық эксперимент оқытудың әр түрлі әдіс-тәсілдерінің қай түрін қалай қолдану, жүзеге асырудың қажет екендігін көрсетіп береді.

Бұл жерде әркімнің пікірі бірімен-бірі қиыспай жатуы да ғажап емес. Мәселен, бір немесе ондаған оқытушылардың көзқарсы бойынша, бақылауға алынған оқыту, білім беру үрдісі жақсы деп есептелінсе, керісінше он жиырма шақты оқушылардың пікірі бойынша, жаман болып шығуы мүмкін.

Бұл тұста мәселе пікір айтушылардың санының аз-көптігінде емес. Қазіргі заманғы ғылым жан-жақты, толққанды белгілі бір фактігі негізделуі тиіс.

Жоғарғы мектептегі педагогикалық эксперимент өзінің түрі мен мазмұнына сәйкес өте күрделі. Ол анатикалық баға беруді қажет етеді.

**Оқыту, білім беру теориясының әдіснамасы**

Оқыту, білім беру теориясының белгілі дәрежеде өзіндік әдіснамалық негізі бар.

Бұл теория бойынша, адамның белгілі бір нәрсені танып-білу күрделі де қарама-қайшылықты үрдіс болып табылады. Бұл – білмеуден білімге ұмтылу, аз біліммен көп білуге ұмтылу. Дидактика оқыту, білім берудің диалектикалық негізгі есебінде төмендегілерді қарастырады:

а) объективті өмір ұшындағы сіз бен біздің түйсігіммен қабылдау мен түйсінуімізге, ойлау жүйемізге тәуелді емес.

ә) өмір шындығын танып-білу адам қажеттілігіне орайластыру;

б) шындықты мақсаты мен мүддесі мәселені танып-білуде іс-тәжірибенің негізгі көзіне айналуы тиіс;

в) мәселенің анық-қанығына көз жеткізуде ойлау жүйесі басты рөл атқаруы қажет.

Диалектикалық әдіснамаға арқа сүйей отырып, оқыту, білім беру теориясы объективті және салыстырмалы шындықты өзара байланыстырады. Жалпы мен жалқы, абстракттылық пен нақтылық, субъективтілік пен объективтілік арасына оқытудың теориясы мен практикасында өзара жақындастырып, бір-бірімен қабыстыра түседі.

Осы жағдаяттардың барлығы да жоғарғы мектептегі оқыту теориясының негізін құрайды. Бірақ осының бәрінің нәтижесіне көңіл бөлуіміз қажет-ақ. Ғылыми әдіснамаға қатысты диалектиканы да ұмыт қалдырмауға тиіспіз.

Ғылыми әдіснама жоғарғы мектептегі оқыту, білім берудің мазмұны мен түрін, мақсат-мүддесі айқындаудың негізгі базасы болып табылады. Диалектикалық материализм мен оның заңдылықтары жоғарғы мектептегі оқыту, білім беру үрдістерінің ғылыми тұрғыда дамуының негізін құрайды.

Қазіргі заманғы ғылыми таным ақпаратымен бірлікте қарастырылады. Бұл өз кезегінде адамның танып-білу қабілетін артырып, ой-өрісін кеңейтуге ат салып, бірте-бірте күрделеніп келеді. Ғылымда логикалық-математикалық тағы да басқа модельдер жетекші маңызға ие болуда.

Диалектикалық материализм осының бәрін жеріне жете қарастырады. Өйткені бұл танып білудің негізі. Жоғарғы мектепте оқыту білім беру жете, дұрыс ұғынудың негізін құрайды.

**Оқытудың физиологиялық және психологиялық негіздері**

Оқыту теориясының физиологиялық негізі ретінде жоғарғы жүйке іс-әрекетінің заңдылықтары пайдаланылады. Олар: дыбыс жүйесін оқыту мен рефлекстерді оқыту.

Жоғарғы жүйке іс-әрекетін оқыту мынаны көрсетіп отыр. Адамның психикалық іс-әрекеті сыртқы, қоршаған ортаның ықпалына байланысты. Адамның бүкіл іс-әрекеті сыртқы және ішкі жағдайларға орайлас көрінеді. Бұл жағдаят, адамның сыртқы қоршаған ортамен жүйке жүйесі арқылы үздіксіз байланысты екендігін білдіреді. Адамның миының үлкен шарына сырттан үздіксіз дыбыстар естіледі.

Осының нәтижесінде адамның ақыл-ойын толассыз жұмыстар жүріп жатады. Сырттан келетін нәрселердің қайсысы пайдалы, қайсысы зиянды екенін сол жүйке жүйесі реттеп отырады. Адам рефлекс, түйсік арқылы өз ағзасын басқарады. әр түрлі әдет, дағдыларға ие болады. Адам өмірінде сол әдет, дағдылардың жақсысын алып, жаманын тастауға тырысады. Оқыту, білім беру, жинақтау да осы іспеттес.

Жоғарғы жүйке жүйесі, іс-әрекеті заңдылықтары адамның бір нәрсені түсініп, түйсінуі, қоршаған ортаның ықпал, әсеріне байланысты екенін көрсетеді. Екінші дыбыс жүйесі адамдардың басқалармен қарым-қатынасына, тілдесіп, сөйлесуіне, жазу-сызуға орайлас болады. Бүгін оқыту, білім жинақтау да енеді. Оқыту, білім беру ісінде бірінші және екінші дыбыс жүйелерінің өзара тығыз байланыста болатынын байқатады. Адамның ой-өрісітанымы оның, адамның ой ойлап, белгілі бір байламға келуі сыртқы дүниемен тығыз бірлікте екендігін білдіреді.

Оқушының білім алуында, оқып-білуінде психологиялық үрдістің алатын орны ерекше. Оқушының ой-өрісінің, жас ерекшелігіне қарай дамуына да психологиялық талдау жасалады. Адамның ақыл-ойы, түсінік-түйсігі, мінез-құлқы, қарым-қабілеті сарапқа салынады. Оқытудың жалпы теориясының физиологиялық және психологиялық негіздері жоғарғы мектеп теориясының арқа сүйер тірегі, негізі болып табылады.

Студенттердің ақыл-ой белсенділігін арттыру үшін оның психологиялық негіздерін білу қажет. Бұл, өз кезегінде, жоғарғы мектепте оқытудың қыр-сырын, психологиялық негіздерін білуге итермелейді.

Осыған орай инженерлік және математикалық психология мәселелерін қарастыруды керек етеді. Сондай-ақ қабылдаудың негізгі механизмдерін, ойлау жүйесін бағалай бәлуді қажет етеді.

Сонымен жоғарғы мектепте оқыту теориясының хал-күйі мен жағдаяттарына аз-кем тоқталдық. Біздің сөзіміз соңғы сөз емес. Дәл біз айтқандай бұлжытпай орында деп айта алмаймыз. Мақсатымыз – басқаларға ой салу, бағыт-бағдар беру.

**Дамыған ғылымның кейбір ерекшеліктері және оның жоғарғы мектептегі оқыту үрдісіне ықпалы**

Даңқы дүрілдеп тұрған кезеңде Напольенға кеме өнертапқышы Фультон келіп флоттың, кеменің желкенін бумен ауыстыруды яғни кемені бумен жүргізу жөнінде өтініш жасапты.

Өнертапқышқа Напольен: «мен осы өмірде талай есі ауысқан жындыларды көріп едім. Мына ұсынысыңмен, Фультон мырза, сені сол көп жындының бірі ме деп тұрмын» деген екен.

Арада сандаған жылдар өткеннен кейін, Напольенды Әулие Елена аралына желкенді кемемен алып бара жатады. Бір кезде бумен жүретін кішкене катер үп-үлкен кемені артқа тастап зулап алға шығып жүйткіп береді. Соңынан қарап тұрған Бонапарт: «Уақыттан кейіндеп, заманнан арта қалған деген – осы екен. Менің тақтан таюыма да, тәжіден айырылуыма да, осы көрсоқырлығым әсер етті-ау, ой, дүние-ай» деген екен-міс.

ХІХ ғасырда Напольон солай деп аһ ұрса, бүгінгі ХХІ ғасырда ғылым мен техника әбден шырқап өсті.

Ғылым мен техниканың былайша өсіп жетілуі өнеркәсіппен өндіріс, адамдардың тұрмыс-салтын, тіршілігін, өмір сүру жағдаятын өзгертті. Адамзат баласының тұрмыс-тіршілігінің өсіп, өзгеруімен бірге, адамдардың дүниеге деген көзқарасы да өзгерді.

Ғылымның дамуы, өсіп-өркендеуі жоғарғы мектепке де әсер етпей қоймасы анық. Студенттердің біліміне, шығармашылық жағынан білім-білігінің өсуіне, білім деңгейінің дәрежесіне басқаша көзқараспен қарауға, талапты басқаша қоюға тура келеді. Жоғарғы мектепті дамыту ғылымның өсуіне, заман талабына сай жүргізілуді қажет ететіні айдан-анық.

Жоғарғы мектептегі оқыту, білім беру теориясы ғылымның дамуымен орайлас болуы заңды нәрсе. Бұл теория сонда ғана жаңа ғылыми сипат алады. Сонда ғана мазмұны, мұрат-мүддесі өсе түседі.

Оқыту теориясы жоғарғы мектептің қалай дамып келе жатқаның көре білуі тиіс. Ғылым мен жоғары білімнің бір-бірімен тығыз байланыста екенін әдіснамалық тұрғыда, негізде айқындау қажет. Сонымен бірге оның алдында тұрған мақсат бүгінгі таңда оқыту жүйеснің алдында тұрған басты-басты бағыт-бағдарды анықтап-айқындау да тұр. Бұл мәселелерді шешу, белгілі бір жетістіктерге қол жеткізу үшін оның мақсат-мүддесі, бағыт-бағдары анық та айқын болу керектігі өзінен-өзі белгілі.

Мұндай ұстаным жоғарғы мектептегі ғылыми ұстаным болып табылады. Бұл ұстаным жоғарғы мектептегі оқыту, білім берудің мазмұны ғылымдағы соңғы қол жеткен табыстар, соңғы мәліметтер мен толық сәйкес келуі тиістігін көрсетеді.

Ғылыми ұстаным жоғары білім ғылымилығын дұрыс ұғынуға жетелейді, жөн сілтейді.

Олар мынандай:

а) оқытудағы оқу пәндерінің, оқулықтардың ғылым жаңалықтарымен, мәліметтерін негізге алуы тиіс.

ә) ғылым дамуының келешегін көре білу, сезіну.

б) ғылым жетістіктері арқылы оқыту функциясын, және құрылымын қайта жасау әрі өзгерту.

в) ғылыми үрдісін ғылыми сәйкестілік ұғымымен толықтыру. Бұл жағдайда жоғарғы мектептің оқу үрдісін ғылымның мән-мағынасымен, әдіс-тәсілдерімен, техникамен ғана емес, оны өндіріспен, адамзат мәдениетімен, оның әлеуметтік жай-күйімен байланыстыра қарастыру қажет болады.

Жоғарғы мектептің мән-мағынасын айқындау ғылым дамуының қарама-қайшылықтарын есепке алып отыруды ерен етеді.

Оқыту теориясының ғылыммен байланысын қарастырғанда, оқытудың мақсат-мүддесін ғана есепке алмай, әдіснама заңдылықтарын басшылыққа алу қажет. Оқытудың ғылыми мән-мағынасы, оның әдіс тәсілдерін айқындағанда, қазіргі ғылымға тән мәселелерді атап кете алмаймыз. Бұл жерде әр түрлі ақпараттардың күн сайые өсіп, көбейіп келе жатқандығын, сол ақпараттарды басқарып отыру жолдарының да көптеп туындап отырғандығын есепке алу керек.

Осыған орай ғылым күрделі автоматтандырылған техниканы әкелгенін, оның күнделікті өмірде, өндіріс, өнеркәсіпте кеңінен қолданып отырғаны адам қабілет-қарымының жан-жақты, тереңдеп келе жатқанына айғақ.

Ғылымда абстрактылы, логикалық, математикалық модельдер күн сайын ең басты рөл атқарып келеді. Ғылымның өміріміздің қай-қай саласы болмасын дендеп еніп келе жатқанын ешкім де жоққа шығара алмас. Дүниені ғылыми тұрғыда танып-білу диалектикасы оқыту теориясына күш-қуат береді. Ғылым дамуының жалпы заңдылықтарымен есептесуге тура келетіндігі байқалып отыр.

Әлемдегі ғылым мен техниканың жеткен жетістіктері адамзаттың өсіп-өркендеуіне, адам өмірін жақсартып жеңілдетуге көмегін тигізеді.

Ғылым даму үстінде. Ғылымның жоғарғы мектептердегі оқыту аясы ғылым мен техника жетістіктерін дұрыс пайдалана білуге итермелейді. Ғылым гуманизмі адамдардан оны дұрыс пайдалана білуді талап етеді. Табиғатты аялау керектігіне, оған залал келтірмеуге шақырады.

Оқу үрдісі, кез-келген пәнді игеру үлен ұқыптылықты, кеңінен ойлап, тереңнен бойлауды қажет етеді.

Сонымен ғылымның дамуы жоғарғы мектептердегі оқу пәндерінің мән-мазмұнын ғана өзгертіп қана қоймайды, оқу үрдісіне жаңа әдіс-тәсілдерді, соны ғылыми-зерттеу жұмыстарын енгізу керектігін де алға тартады.

Қазіргі заманның басты сипаты ғылым мен техниканың соңғы, жетістіктерін, жаңа белестерді игеру қажет деп табады. Бұл тұрғыда студент қауымы аса белсенді келеді десек артық айтқандық емес. Олар оқытушыларына қарағанда жаңалықты аса тез қабылдайды. Ғылымда болсын, оқу үрдісінде болсын, олар барды қанағат тұтпайды. Алған білімдерінің аз екендігін айтып шағынады. Қарап отырсаң олардың талап-тілектерінің жаны бар. Бүгінгі өмірлерінің шындығын алға тартып шырқырап отыр. Олардың бұл талап-тілектері, негізінен, техникалық және басқа да ғылым салаларына қатысты.

Көптеген ғылым салалары өзінің даму барысында «сәйкестілік үрдісіне» табан тіреді. Білімнің «тұрақсыздық үрдісі» оқытушылардан бүкіл ғылыми ұғымдармен қарулануды, оның бүгіні мен ертеңінен құлағдар болуды, ғылыммен сәйкес келуді талап етеді. Сол сияқты әрдайым өз білімін көтеріп отыруды, өмір шындығына тереңінен көз жіберіп ақылға салып тон пішуді талап етеді. Осының негізінде педагогтің бейімделгіштік функциясының жай-жағдайы, үрдісі келіп туындайды. Алда ұдайы өсу-даму жолдары тұр. Жоғарғы мектептің белгілі бір кезеңі не ғана бейімделіп қоймай, осындай даму кезеңдерінің талайына бейімделу қажеттілігі алдан шығады.

Ғылымның үздіксіз дамуы мен техниканың өсуіне бейімделу үшін әдіснамалық және функционалдық бірлікте болу қажеттігі келіп туындайды. Күн сайын дамып, өсіп келе жатқан ғылым мен оқыту, білім беру жүйесі жоғары мектептің іргелі, негізгі пәндеріне арқа сүйеуді қажет етеді. Онсыз студенттердің өздерінің мақсат-мүддесіне, арманына жетуі мүмкін емес. Бұрынғының орына келген ғылымдағы жаңа леп, жаңалық кешегіні, ескіні түп-түгел жоққа шығармауға тиіс. Ескісіз жаңа жоқ. Сол себепті де, сол кешегі ескіден шыға отырып, соңы толықтырып-молықтыруы тиіс.

Ғылымның жоғары біліммен байланысын, қарым-қатынасын оны жан-жақты толық білу, бағамдау үшін, келешекте алда тұрған туындайтын мәселелерді көре білу қажет. Бұл шетін мәселе арнайы зерттеуді керек қылады

Жоғарғы мектептің ғылымның мән-мағысындағы, әдіс-тәсілдеріндегі негізгі-негізгі дегендерін, біздің ең қажеті осын-ау деп өндерін іріктеп алады. Сол бойынша өз әдіс-тәсілдерін жасайды. Оқыту үрдісіне бағыт-бағдар, мазмұн беріп, әдіс-тәсілдер жасап, оны басшылыққа алады.

Дегенмен оқыту үрдісіне түз-түгел, күллі ғылым емес, оның кейбір бөлімдері, арнаулы маманға аса қажет деген бөлім-бөліктері алынады. Мәселен, кейбір оқыту пәндерінің атын алсақ. Олар: «Ғылымға кіріспе», «Ғылым негіздері», «Ғылымның жекелеген салалары» т.б. сияқты болып келеді.

Жоғарғы мектепке тән нәрсе оның дәйекті, жоспарлы түрде дамуы болып табылады. Оны ұдайы жетілдіру мәселесі жоғарғы білім берудің дәл қазіргі жай-жағдайын бағалау, оны оқытудың мақсат-мүддесіне сай келу-келмеуі, оқыту жүйесіне сәйкескелу-келмеуі, бүгінгі таңдағы ғылымның даму өресіне жету-жетпеуі қатаң ескерілуі тиіс.

Сондықтан да бүгінгі жоғарғы мектептің ол жайлы ғылымның ісінің дамуына ғылым да көңіл бөліп отыр.

Ғылымның дамуы үш бағыт-бағдарда жүреді де бел алады.

Алғашқы бағыт-бағдар – **алдын-ала бағамдай білуді дамыту**. Бұл жолда ғылымның жаңадан ашқан жаңалықтары күткендегідей, білім жүйесі дамуының заңдылығы ретінде қабылданады.

Бұлайша өсіп-өркендеп, даму дегенің тектен-тек емес. Ол ғылымның өткені, бүгіні, келешегінің байланыстары, заңды байланыстары нәтижесінде туындап отыр. Ғылым мен техниканың дамуы, өз кезегінде, оқыту жүйесіне игі әсер етіп, оның өркендеуіне жол ашатыны айдан-анық. Ғылымның аса үлкен қарқынымен дамуы оқыту жүйесіне кері ісер етпесі белгілі.

Екінші бағыт-бағдар – **кездейсоқ, ойда жоқта пайда болған істер жайлы.** Мұндай нәрсе қатып қалған көзқарас пен ұстанымдарға қарама-қайшы келеді. Ұдайы даму үстіндегі ғылымға мұның қандай байланысы бар екеніне көзің жетпей дал боласың.

Кездейсоқ, ойда жоқта пайда болған істер қарама-қайшылық туғызады. Тіпті ғылымның дамуына кері әсерін тигізуі де мүмкін. Сонда да болса, күтпеген жағдайдағы мұндай нәрсенің әсерінен келіп ғылымда тосын, күтпеген жаңалықтар болуы ғажап емес. Бұған мысал ретінде Энштейннің салыстырмалы төрт таңбалы үрдістерін атауға болады. Мұндай мысалдар шаш-етектен десек, асырып айтқандық емес.

Н.Бор қазіргі заманғы ғылымның түйінді мәселелерінің қырық қатпарлы жұмбақтарын шешуде таптырмайтын мұндай қажеттіліктерді «ақылсыз теориялар» деп атады. Бұл сияқты қажеттіліктер, «ғылыми батылдықтар» алғашқы кезде тым оғаш нәрсе, автордың өзінен басқа ешкімге түсіксіз, ешкімді сендірмейтін миға кірмейтін мәселе болып көрінеді. Бұрынғы, көптен қалыптасқан ұғымдарға кереғар жәй сөз ретінде қабылданады. Алайда, осы жаңа да тосын нәрсе дер кезінде түсінікті тауып, дер кезінде дұрыс қабылданбаса, онда ғылымға орны толмас өкініш, соққы болып тиуі мүмкін.

Ғылымда, әсіресе, оқу үрдісінде әр түрлі көзқарастар мен түсініктердің алатын орны зор болмақ. Әр түрлі жаңа әдіс-тәсілдер оқыту жаңалықтары соншалықты асып бара жатқан құндылығының шамалы екенін айтып, оған көңілдері толмай жатады. Оның іс-тәжірибеге қолданғанда соншалықты пайдасының шамалы болатынын айтып шағынады. «Ғылыми батылдықпен» дүниеге келген жаңалықтың бұрынан, атам заманнан қалыптасқан, сандаған жылдар жасап келе жатқан ережелерге онша-мұнша бағына қоймайтындығы белгілі жәйт. Ашқан жаңалық неғұрлым салмақты, керемет болған сайын, оны жақтаушылар да соғұрлым азая түсуі заңды нәрсе. Бірақ бұл – уақытша ғана түсінік.

Үшінші бағыт-бағдар – **көзге көрінген мен кездейсоқ қалыптан тыс жаңалықтардың өзара бірігуі.**

Бұрынан күткен, немесе күтпеген, ойда жоқта дүниеге келген жаңалық атаулы, біршама уақыт өте келе бұрыннан әбден қалыптасқан дәстүрді, оның кедергілерін бұзып-жарып, түсініспеушілікті артта қалдырып, өзінің тиісті, лайықты бағасын алады. Дегенмен өзінің тиісті бағасын алғаны неғұрлым ертерек болса құба-құп.

Мұндай бағыт-бағдар көзге көрінген мен, күткендегі мен күтпеген жаңалықпен өзара байланысына негіз болады. Сөйтіп кездейсоқ күтпеген жаңалықтардың заңдылықтарын теориялық жолдарын жасауға көмектеседі.

Ғылым мен жоғарғы білім берудің дамуының негізгі көзі, бастау-қайнары күнделікті іс-тәжірибеге тығыз байланысты. Ал іс-тәжірибе болса, ол да бір орнында тапжылмай тұрған жоқ, даму үстінде.

Жоғарғы білім беру ісінің мазмұны мен әдіс-тәсілдерін анықтап айқындау үшін, ғылымдағы жаңа іс-тәжірибедегі жаңа да соңғы құндылықтарды біліп алу қажет болады. Ал бұл жаңалықтар ғылыммен, техникамен оның даму деңгейімен қаншалықты үйлесім тапқан, бұл жәйт әрдайым есте тұруы қажет.

Ғылым мен техникадағы жаңалық атаулыны ұғынып, түсіну үшін 10-15 жыл ітіпті бұл мерзім мұнан да ұзағырақ, немесе қысқарақ болуы ғажап емес. Бұл жағдайға байланысты қажет болады. Бұл ұзақ мерзімде бұрыннан іс-тәжірибеде қолданылып келе жатқан ескі мен енді дүниеге келген жаңаның екі арасында байланыс орнайды. Дүниеге келген жаңалық іс-тәжірибеде қолданысқа түседі.

Жоғарғы мектептің дамуы үшін, жоғарыда айтқан үш бағыт-бағдар көзге көрінген мен кездейсоқ, қалыптан тыс жаңалықтардың орны ерекше десе, қателеспейміз. Жоғары мектеп үшін дүниеге келген жаңалық атаулыны жылдам қабылдап, іске қосу оншалықты пайда әкеле бермейтінін еске саламыз. Мұның қатерлі екенін де есте ұстауымыз қажет. Ғылымның әлі тексеруден өтпеген, тиісті қолдау таппаған жаңалықтарын бірден, әй-шәй жоқ қабылдай салып, оны оқу үрдісіне енгізе салу – тіптен де қате емес деп кім айта алады?

Ғылым жаңалықтарының объективті белгілері, нысандары болады. Мұндай белгілері мен нысандары деп мыналарды атауға болады:

а) алған мәліметті ұғып, түсіну;

ә) баспасөзде жариялану дәрежесі мен мөлшері қандай?

б) жаңалықтың көпшіліктен қолдау табуы, ол көпшіліктен объективті түрде тиісті бағасын алады ма, жоқ па,

в) конференция, симпозиумдарда, әсіресе, халықаралық бас қосуларда қалай қабылданады;

г) ашылған жаңалықтың ғылымның басқа да салаларымен байланысы қаншалықты дәрежеде;

д) осы ашылған жаңалық негізінде жаңа ғылыми бағыт-бағдар жасау.

Осындай-осындай белгілі нысандарын анықтағаннан кейін, ғылымға айналысқа салуға әбден болады. Сосын барып жоғарғы мектеп бағдарламасына енгізуге болады.

Алайда, бұл жаңалық, тиісті талдау-қолдаудан өткеннен кейін ғана, оқу пәндерін енгізілуге құқылы.

Ғылымға жаңадан енген жаңалық жөнінде Д.И. Менделеев те айтқан екен. Ұлы ғалым ғылымға енген әрбір жаңалық ғалымға пайда тигізуі қажеттігін, сондай-ақ оның келешегі де жарқын болуы қажеттілігін алға тартады.

Жоғарғы мектептің дамып, гүлденуі үшін, ол ғылымға арқа сүйеуі тиіс. Жоғарғы мектеп жұмыстарын дамытып өрістету екі бағытта жүреді. олар **көзге көрсетіп беру және эмпирикалық бағыт**.

Көзге-көрсетіп беру бағыт-бағдары, негізінен, дедуктивтік және индуктивтік деп екіге бөлінеді.

Эмпирикалық бағыт-бағдар белгілі ғалымдар мен педагогтердің пікірлеріне, әдіс-тәсілдерін арқа сүйейді.

Бұл бағыттар бір-біріне арқа сүйеді. Жоғары мектептердегі ғылым, оқыту әдіс-тәсілдері математикаға, математикалық оқытуға ден қоюда.

Жоғарғы мектептегі оқу үрдісі, оның мазмұны, әдіс-тәсілдері өзінің ертеңінің, келешегін ойламай тұрмайды. Ол өзіне қатысты ғылым салаларының дамуы, бағыт-бағдарларынан қол үзбейді. Одан әрдайым құлағдар болып отырады. Бұл саладағы алынған ақпарат, мәліметтер, арнаулы мамандарды дайындауға көмегін тиігізеді. Сондай-ақ мұнымен қоса, жоғарғы мектептің оқыту жүйесінің болашағын жасауға, ертеңінің алдын ала қалыптастыруға көмегін тигізеді.

Жоғарғы мектептердегі оқытудың мазмұны және әдіс-тәсілдеріне көп көңіл бөлу керек. Бұл жолда ғылым мен техниканың жеткен жетістіктеріне басты назарда ұстау керек. Өйткені ол жоғарғы мектептердегі оқыту жүйесімен тығыз байланыста. Бұл оқушыларға қатысты екені өзінен-өзі түсінікті. Жоғарғы білікті мамандарды дайындау, ғылым мен педагогиканың жас кадрлерін дайындау, тәрбиелеп, баулу, ғылыми-зерттеу жұмыстарын жүргізу ғылым мен оқыту жұмыстарын жетілдіру, оқу-тәрбие іс-шараларын өткізу. Түптеп келгенде осының бәрі оқытушы, педагогтер атқаратын істер болып табылады.

Қазіргі заманғы ғылым мен техника дамуы екі бағытта жүріп келеді. Олар ақпараттың барлық салаларын машиналандыру және кезеңдік өзгерістерді жеделдету.

Жеделдетуді өрістетудің айқын көрінісі транспорт болып табылады. Мыңдаған жылдардан бері транспорттың жылдамдығы сағатына 20 километрден асқан жоқ. Одан соң 4-50 жылдың беделінде сағатына 40-50 километр болып келді. Бұдан кейін 20 жылдың көлеміне – 350, 900, 3000, ең соңында сағатына 20 мың километрге дейін өсті.

Жеделдету тек қана ғылым мен техникаға ғана қатысты емес, ғылымға да, адамдардың ақыл-ой жұмыстарына да қатысты. Сол сияқты оқытудың мазмұны, амал-тәсілдері ойлау әрекетінің сипатына да оң өзгерістер әкеледі. Бүгінгі таңда кешегі күнгі құндылықтардың бағасы да өзгеріске ұшырауда. Мәселен, бұдан 10 жыл бұрынғы жеткен жетістіктер бұл күнде ескірді десе де болады. Ғылыми танып-білудің түрі, әдіс-тәсілдері, ғылыми, техникалық ұғымның жүйесі де көнереді. Ақпараттық техника да құлақ естіп, көз көрмеген жағдайда даму үстінде. Байланыс жүйесінде, телекоммуникацияда ақпараттық техника кең етек жайып келеді.

Электронды-есептеу техникасының ішінде бір жан-жақты, көп қырлысы болып табылады. Бұл қазіргі таңда ғылым мен техниканың барлық саласында дерлік қолданылады десек артық айтқандық емес. Компьютерлер, теледидар, лазер техникасы және голографияда кеңінен қолданысқа түсуде.

Ғылыми-техникалық үрдістің кейбір ерекшеліктері, жоғары білім беру жүйесінде оның алатын орны турасында сөз қозғап көрейік.

**Ғылымның экспоненциалдық дамуының белгілері**

Оқу үрдісінде ғылыми ақпараттың өсуі аса маңызды нәрсе болып табылады. Ғылымның жаңа заңдылықтары, теория, ғылыми жаңалықтардың дүниеге келуі бұл күнде қалыпты жағдайға айналды десек те болады.

Мәселені ұжым болып шешу кең сипат алуда. Соңғы 10 жылда ғылым салаларының 90 пайызында ашылған жаңалықтар, зерттеу жұмыстарын ғылыми ұжым жасаған, ашқан.

Ал жекелеген ғалымдардың үлесіне ұғымдарды нақтылау, жетілдіре түсу, ашылған жаңалықтарды егжей-тегжейлі түсіндіру т.б. ғана қалып отыр. Бұл бағыт келешекте де ұлғаймаса кемімейтін түрі бар. Сондықтан да жоғары білім алған маман ұжымда жұмыс сітей білуді, өзінің алған білімін әріптестерімен бөлісе отырып, бір жағадан бас, бір жеңнен қол шығарып, олармен тіл табысып жұмыс жасауға әу бастан дайындала беруі тиіс.

Осыдан келіп оқу үрдісінде жинақталған ақпарат тасқынын талдап, оны игере білу қажеттілігі келіп туындайды. Ақпарат ғылыми тұрғыда сүзгіден өтеді.

Жоғарғы мектептегі оқу үрдісінде ғылыми ақпараттың күн сайын өсе түсуі кейбір нақта, күн тәртібінде тұрған мәселелерді шешу қажеттілігін алға тартады. Олар:

а) Студенттердің ой-өрісін, білімін толықтыратын ақпарат көлемін анықтау;

ә) өткізілетін пәндерге сын көзбен қарау. Оның сағатын мүмкін көбейту, не болмаса, қысқарту керек болар /өйткені/, аяқ астынан бағдарламаға жаңа бір пән енгізілер. Не болмаса, оқытудың жаңа әдіс-тәсілдеріне орай әлде бір өзгерістер болып қалуы да ғажап емес қой.

б) оқу ақпаратының жаңа бір тиімді түрлерін қарастыру;

в) оқу үрдісін студенттердің алған білімін естерінде сақтай алу қабілетін жетілдіру.

**Ғылым дамуының кейбір жолдары**

Ғылым деген нәрсе томаға-тұйық дүние емес. Ол тас қорғанмен қоршалмаған. Ғылымға соңғы жаңалықтар, тосын ізденіс нәтижелері үздіксіз келіп, еніп, өз орын тауып жатады. Бұл тұрғыда математиканың атқарар рөлі зор болып тұр десек, артық айтқандық болмас деп білеміз. Ақпаратқа көмекке математика келеді. Ол оған көп көмек беріп отыр. Осыған орай, ғылыми теорияның сан салабы келіп туындайды. Олар: басқару теориясы, жүйелер теориясы, көпшілікке қызмет ету теориясы тағы да басқалар.

Дәл бүгінгі күндей ғылымның, оның жаңалықтарының өмірге, тұрмыс-тіршілігімізге дендеп енуі, ешқашан болған емес десек, қателеспеспіз.

Бұл үрдіс келешекте артпаса, ұлғаймаса, еш кемімек емес.

Күні кешеге дейін ғылым нақты қол, жеткен жетістіктерге негізделді. Бүгінгі таңда олай емес. Ғылымның қоғамдық және гуманитарлық салалары т.б. сапалық сипатқа ие болып, өздерінің жеткен жетістіктерін логикалық-математикалық жолмен бағалауға тырысуда. Ғылым бірте-бірте өзі жасаған тұжырымдардың дәлме-дәлдігіне баса назар аударып, отыр. Дегенмен бұл-кесімді сөз емес.

Ғылыми танып-білу, оқу үрдісі жүйесінде зерттеу, игеру, әр түрлі әдіс-тәсілдер қолдану жолында сан қилы қиындықтар кезігуі ғажап емес.

Бұрындары жағдай басқаша еді. Ол кезде қатаң түрде дәлел, факт талап етілетін.

Казіргі заманда олай емес. Бұл күнде тек қана жалған факт емес, мүмкін нәрсенің, болуы мүмкін нәрсе жөнінде қосымша дерек болса, жеткілікті. Жоғарғы мектепте оқытылатын пәннің үлкен бір бөлшегін уақытын ғылыми-зерттеуге арнауды қажет етіп отыр.

**Ғылым салаларының өзара ықпалы**

Бүгінгі таңда ғылым салаларын дамытып өрістету ісі ілім-білімнің, оның түрлі салаларының өсіп-өркендеуімен тығыз байланысты десек, артық айтқандық емес. Ғылым салалары оның мазмұны, әдіс-тәсілдері бір-біріне етене жақындасып, бірігіп-кірігіп келеді. Ғылым салаларын бір-бірімен етене жақындаса түсуі жаңа да соны ғылым саласын дүниеге әкелуде. Мұндай жаңадан пайда болған салаларға мыналарды жатқызсақ та жеткілікті. Олар кибернетика, бионика, математикалық лингвистика, физикалық химия, биофизика және басқалар.

Жаратылыстану мен техника, кейбір ғылым түрімен логикалық-математикалық, әдіс-тәсілдердің өзара байланысы, бұл күнде жемісті даму үстінде. Мұндай өзара тығыз байланыс екі жақа да өз пайдасын тигізуде.

Бұрынғыша айтқанда, тар шеңберлі, шектеулі ғылым салалары ұғым кең жайылып, үлкен, маңызды сипат алуда.

Ғылым, өз кезегінде, жоғарғы мектептің оқу үрдісіне, оның мазмұнына, оқыту әдіс-тәсілдеріне белгілі бір дәрежеде ықпал етеді. Жоғарғы мектептің оқыту теориясы, дидактикасы кибернетикадан, ақпарат теориясынан, инженерлік және математикалық теориядан, ғылымның тағы да басқа салаларынана нәр алды. Бір жағынан соларға мәжбүр болды. Онсысыз болмайтын да еді.

**Ғылыми-педагогикалық қызметкерлерді дайындау**

Жоғарғы мектептің ең бір маңызды мәселесі, ол ғылыми-педагогикалық қызметкер кадрлерге жаңалықтарға баулу.

Бұл мәселені шешу ғылымның жағдайына, оны дамытудың техникасы, әдісі және тенденциясына байланысты болып отыр. Біздің заманымыздағы жоғарғы мектеп оқытушылары ғылымның деңгейіне ерекше тәуелді. Олардың квалификасиясына жоғарыда қарастырылған мәселелер мен ғылыми ақпараттардың өсуі ықпал етеді. Бұл оқу үрдісі арқылы қалыптасады. Сондықтан да, жоғарғы мектептің ғылыми-педагогикалық құрамының дамып келе жатқан оқу үрдісінің мәселесіне қатысты үнемі білімдерін жетілдіру қажет.

Д. Прайс өзінің «Кіші ғылым, үлкен ғылым» деген еңбегінде дифференциацияның заңдылығын төмендегідей келтіреді: «Ғалымдардың жалпы саны «шығармашылыққа пропорциялы өсуде». Осындай статистикалық көрсеткіш ғылыми-педагогикалық қызметкерлердің ішінде де байқалады.

Оқу үрдісіне жоғары сол сияқты орташа ғылыми-педагогикалық құрам қажет, оның ішінде санына қарағанда соңғысының үлесі көп болғаны дұрыс.

Сонымен қатар, ғылыми-педагогикалық кадрлердің өсуіне байланысты үш негізгі мәселе туындайды:

Бірінші мәселе – реттеу. Ол ғылыми-педагогикалық қызметкерлерді жоспарға және жалпы мемлекеттік мүмкіндіктерге байланысты көбейту.

Екінші мәселе – кафедралар, зертханалар және басқа да жоғарғы мектеп орындарының ғылыми құрамының оқу және ғылыми жұмыстардың шешу мәселесі мен көлеміне байланысты таңдау.

Үшінші мәселе – жоғарғы оқу орындарының басқарушы кадрлері мен ғылыми-педагогикалық құрамның біліктілігі мен дайындығының сандық және сапалық жағынан дамыту.

**ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ**

1.Данилов М.А., Есипов Б.П. Дидактика. - М., Изд-во АПН РСФСР, 1957.

2. Данилов М.А. Учебный процесс в советской школе. – М.: Учпедгиз, 1960. - С.68-69, 115-116,185-186,238-239, 265-266, 295-297.

3.Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения. Т.1./Под ред.А.В.Петроского.- М.: Педагогика, 1979.-304 с. (39-165 с.)

4. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / отв. Ред. и сост. А.ПВ Алексеев. - М.: «Школа-Пресс» 1995. - 448 с.

5. Гончаров Н.К. Вопросы педагогики. – М.: из-во АПН РСФСР, 1960. – С. 9-47.

6. Занков Л.В. Дидактика и жизнь. – М. «Просвещение», 1968. - 176 с.

7. Крупская Н.К. Избранные педагогические произведения. – М.: изд-во АПН РСФСР, 1956. – С.251-254, 259-264, 323-334, 380-390.

8. Макаренко А.С. Педагогические сочинения. Не опубликованные произведения, статьи и стенограммы выступлений /Под ред. Е.Н.Медынского. -М.- Л. Изд-во АПН РСФСР, 1948. - С.234 -239.

9. Макаренко А.С. Книга о родителях.- М.: 1987. - С.242-300.

10. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики, 2-е изд. - М.: Педагогика, 1984. - 96 с.

11. Шацкиий С.Т. Избранные педагогические сочинения. 2 том. – М. «Педагогика» 1980. - С.324-332 .

12.Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: (Дидактический аспект). – М.: Педагогика, 1982. – 192 с.

13. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

14.Беспалыко В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.

15.Журавлев В.И. ХҮІІ съезд КПСС и проблемы методологии педагогической науки. – М.: Педагогика, 1988. – 200 с.

16.Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. – М.: Педагогика, 1982. – 160 с.

17.Зорина Л.Я. Дидактические основы формирования системности знаний старшеклассников. – М.: Педагогика, 1978. – 128 с.

18. Краевский В.В. Соотношение педагогической науки и педагогической практики. –М.: Знание. 1977. 64 с. (Новое в жизни, науке, технике. Серия «Педагогика и психология» № 5).

19. Краевский В.В. Проблемы научного обоснования обучения (методологический анализ).-М.: Педагогика, 1977.-264 с.

20. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.

21. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспектива. – М.: Высш.шк., 1991. – 224 с.

22. Методологические пробелмы развития педагогической науки. /Под ред. П.Р.Атутова, М.Н.Скаткина, Я.С. Турбовского. – М.: Педагогика, 1985.-240 с.

23. Полонский В.М. Оценка качества научно-педагогических исследований. – М.: Педагогика, 1987. – 144 с.

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

25. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований. (В помощь начинающему исследователю). – М.: Педагогика, 1986. – 152 с.

26. Скаткин М.Н., Краевский В.В. Содержание общего среднего образования: проблемы и перспективы.-М.: Знание, 1981-86с.(Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология» № 7).

27.Усова А.В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения. – М.: Педагогика, 1986. – 176 с.

28. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике.- М.: Педагогика, 1971.-352 с.

29.Унт И. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.

**МАЗМҰНЫ**

Алғы сөз..........................................................................................................1

КІРІСПЕ...........................................................................................................3

**I . Кеңестік кезеңдегі білім жүйесі және педагогика**

**ғылымы.....**..................................................................................................27

**I.I Кеңес мектебі және педагогика (1917-1940**)....................................27

Крупская Н.К..................................................................................................27

Балалар мен жасөспірімдерге коммунистік тәрбие беру.......................28

Политехникалық білім беру мақаласынан................................................33

Политехнизм туралы.....................................................................................35.

Мектепке дейінгі тәрбие мақаласынан.......................................................37

Эстетикалық тәрбие беру міндеттері туралы...........................................39

**I.2 Кеңес педагогикасының маркстік-лениндік әдіснамалық негіздері**

**нің қалыптасуы**.................................................................................................42

Блонский П.П....................................................................................................44

Халық мектебінің мақсаты мен әдістері.....................................................53

Екінші басқыштағы еңбек мектебі................................................................55

Шацкий С.Т.......................................................................................................55

РСФСР Халық ағарту комитетіндегі халыққа білім берудің алғашқы тәжірибелік станциясы....................................................................................55

Макаренко А.С.................................................................................................61

Ата-аналарға арналған кітап туралы..............................................................62

Балаларды тәрбиелеу туралы дәрістер. Отбасы тәрбиесінің жалпы шарттары............................................................................................................66

Гессен С.И..........................................................................................................71

Педагогика негіздері. Қолданбалы философияға кіріспе............................73

**II Кеңес мектебі және педагогика (1941-1970)**..........................................86

**II. 1 Жалпы білім беретін мектеп дидактикасы**....................................86

Данилов М.А.......................................................................................................86

Кеңес мектебіндегі оқыту үдерісі....................................................................87

Скаткин М.Н.......................................................................................................94

Қазіргі дидактика мәселелері...........................................................................94

Занков Л.В............................................................................................................104

Оқыту мен дамыту (эксперименттік-педагогикалық зерттеулер)................104

Эксперименттік оқыту.......................................................................................106 Эксперименттік оқыту жағдайындағы оқушылардың дамуы....................114

Оқыту мақсаты, оқыту тәсілдері және оның нәтижесі. Оқыту міндеттері мен оқыту тәсілдерінің өзгешеліктері.............................................................118

Гончаров Н.К.......................................................................................................127

Педагогика мәселелері (оқыту және саясат)................................................128

Коммунистік тәрбиенің мақсаты ...................................................................131

**III Кеңестік жалпы білім беретін мектеп және педагогика (1971-1990......................................................................................................................139**

**III. I Орта білім беру мазмұны мен әдістерінің дамуы...........................139**

Щукина Г.И. Жасөспірім мектеп оқушыларының танымдық қызығушылықтарының сипаты..........................................................................139

Краевский В.В. Оқыту - ғылыми негіздеудің нысанасы.............................155

Скаткин М.Н., Краевский В.В. Жалпы білім беру мазмұны: мәселелер

және келешегі.......................................................................................................166

Краевский В.В., Лернер И. Я. Жалпы білім берудің теориялық негіздері................................................................................................................173

Леднев В.С. Білім беру мазмұны: мәні, құрылымы, келешегі.......................180

Зорина Л.Я. Жоғары сынып оқушыларының білімдерінің жүйелілігін қалып

тастырудың дидакикалық негіздері.................................................................181

Бабанский Ю.К. Таңдамалы педагогикалық еңбектері

Усова А.В. Оқыту үдерісінде оқушыларда ғылыми ұғымдардың

қалыптасуы..........................................................................................................212

Беспалько В.П.Білім беру мақсатының диагностикалық әдістемесі – педагогикалық технологияны құрудың бастапқы бөлігі.............................243

Унт И.Э. Оқытуды саралау және даралау......................................................251

мен әдістемесі..

Загвязинский В.И.Дидактикалық зерттеудің әдіснамасы және әдістемесі

Скаткин М.Н. Педагогикалық зерттеулердің әдіснамасы мен әдістемесі............................................................................................................

Полонский В.М.Ғылыми-педагогикалық зерттеудің сапасын бағалау. Білім беру мен педагогика сөздігі......

Журавлев В.И. СОКП ХХҮ11 сьезді және педагогика ғылымының әдіснамалық мәселелері.....................................................................................

Лихачев Б.Т. Қоғамдық құбылыс ретінде тәрбие берудің өзіндік сипаты...300

Новикова Ш. Балалар ұжымының педагогикасы...........................................307

Этнопедагогика ғылымы....................................................................................320

Оқушыларды қоғамдық пайдалы еңбекке даярлаудың әдіснамалық ұстанымдары........................................................................................................328

Кондаков М.И. Мектепішілік немесе мектептанудың теориялық негіздері...............................................................................................................338

Абдуллина О.А. Мұғалімнің жалпы педагогикалық дайындығы..................356

Архангельский С.И. Жоғары мектепте білім беру теорияларының

дәрістері...............................................................................................................370