**СЕМИНАРЛАР**

**1-семинар. Зерттеуші және психология мен педагогикадағы зерттеу әрекеті.**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Автор мінсіз ғалымдардың екі тобын атайды:

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

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

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

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

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

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

Педагогика саласындағы зерттеушіге қойылатын жалпы талаптар төмендегілерге сәйкес келеді:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- ғылымға дейінгі: ғылыми алғышарттың прототипі ретінде көрінетін;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

 Жалпы кәсіби даярлық зерттеу типтері туралы ұғым береді:

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

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

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

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

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

**Сұрақтар мен тапсырмалар**

1. Зерттеуші деп кімді айтады?

2. Ғылыми қызметтің мәні неде?

3. Ғылыми тілде сөйлеу стилінің басқадан өзгешелігі неде?

4. Зерттеушінің кіршіксіз модель жасап көріңіз.

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

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

**2-семинар. Қазіргі замануи психологиялық-педагогикалық зерттеулердің көкейкесті мәселелері. Психологиялық-педагогикалық зерттеулердің теориялық негіздері.**

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

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

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

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

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

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

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

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

 Құрылған сызбаны оқушылардың түсіндіру логикасын талдау үшін пайдаланамыз.

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

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

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

2) теорияны зерттеу пәні;

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

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

5) теорияның салдары, оларды тексеру;

6) теорияны қолдану шекарасы.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

-объективті үдеріс; оқиға, қажетті тіркеу;

-табылған үдерісті, оқиғаны қажетті тілдік көрсетілімде бейнелеу;

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

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

Педагогикада фактіні табу басқа ғылымдардағы сияқты үдеріс.

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

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

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

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

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

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

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

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

- белгілі бір жағдайда деректі пайымдауға болады;

- әртүрлі тәсілдермен деректі тексеруге болады;

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

-ғылымда дерек идеалдандырудың ерекше түрі болып табылады.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

-теорияның логикасы мен құрылымы;

-эмпирикалық дәлелдері бар теориялық пайымдаулар жиынтығы;

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

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

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

***Педагогикалық теориялар:***

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

*2. Құндылықтар теориясы. Басқару теориясы.*

*3. Тұтас педагогикалық үдеріс теориясы.*

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

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

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

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

**Сұрақтар мен тапсырмалар**

1. Зерттеудің теориялық негіздерінің құрамын сипаттаңыз.

2. «Педагогикалық факт» ұғымының мәнін ашып көрсетіңіз.

3. Сіздің зерттеуіңіздің негізіне қандай педагогикалық теориялар алынды.

4. Педагогикалық үдерістің заңдылықтарын түсіндіріңіз

5. Келесі зерттеулердің теориялық негіздерін анықтаңдар:

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

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

**3-семинар. Педагогика әдіснамасы саласындағы жетекші ғылыми мектептер.** **Психологиялық-педагогикалық зерттеулердің тақырыптарын таңдау мен құрастыру алгоритмі**

Ғылыми мектептер» - ғылыми әрекеттің субъективті және объективті бөліктерінің сабақтастығымен, «оқытушылар» қарым-қатынасымен сипатталатын бейресми ғылыми қауымдастық. Әдетте, ғылыми әрекеттің субъективті бөлігіне мектептің негізін салушының тұлғасының ерекшеліктерін, оның сенімін және қызығушылығын, ғылымға, өзінің зерттеуіне, әрекеттеріне қатынасын, зерттеуінің стилі, таным нәтижесін жазып көрсетуді жатқызады. Ал объективтік бөліктерге ғылыми-зерттеушілік бағдарлама, идея, зерттеудің пәні, теориялық көзқарастары, ғылыми зерттеуді ұйымдастырудың әдістері мен құралдары, ғылыми дәстүрлер енеді.

Ғылыми мектепте ғылыми әрекет тәжірибесі мен жинақталған білімдерді сақату, эвристикалық (жаңа білімдер жасау), зерттеушілік және педагогикалық қызмет тән. Сондықтан, ғылыми мектептерде ғалымдар тәжірибесін зерделеу қажет-ақ. Педагогика саласындағы ғылыми мектептің негізін салушы, өзінің тұжырымдамасы, ғылыми-зерттеушілік бағдарламасы бар, танымал әрі беделді ұжым. Мектептің идеялары мен теориялары түпнұсқалылығымен ерекшеленеді, оның дүниетанымдық бірлігі, ғылыми тұғырлардың, зерттеу стилі ортақтығы екені көзге түседі. Ғылыми мектеп – ашық жүйе. Ол ғалымдар ізденістерін мойындай отырып, алға жылжуда. Идеяларға және олардың әсеріне ашық болу ғылыми мектептің даму факторы. Бұл ғылыми мектептегі зерттеулер оның негізін салушының ғылыми бағыты, ұжымның ұстанымдары, мектептің негізін салушының жеке қасиеттері бір-бірімен ұштасып жататынын көруге болады.

Ғылыми мектептің пайда болу, қалыптасу, даму жолдарын зерттеушілер ғылыми мектептің ғылыми іс-әрекет пен басқарудың жинақы әрі бағдарлы негізін басшылыққа алып бес типін, ғалымдардың төрт тобын (ойлаудың жаңа тәсілін жасаушылар, ғылымдағы ірі ғалымдар, іргелі ғылымдағы өз үлесі барлар, ғылымның қолданбалы саласының мамандары) атап өтеді. Ғылыми мектептің құрылуы тек зерттеуші өнеріне үйретумен шектелмейді, сондай-ақ ғалымдар жалпы мәселені немесе бағдарлама бойынша жұмыс жасауға күштерін біріктіру үшін де ұйымдасады.

Ғылыми мектептің мәнді белгісі онәң жетекшісінің зерттеу бағдарламасы бойынша жұмыс жасауы, жаңа идеяларды қорғауы және жас ғалымдарды үйретуі. Ғылыми мектептің пайда болу, қалыптасу, даму жолдарын зерттеушілер ғылыми мектептің ғылыми іс-әрекет пен басқарудың жинақы әрі бағдарлы негізін басшылыққа алып бес типін, ғалымдардың төрт тобын (ойлаудың жаңа тәсілін жасаушылар, ғылымдағы ірі ғалымдар, іргелі ғылымдағы өз үлесі барлар, ғылымның қолданбалы саласының мамандары) атап өтеді. Ғылыми мектептің құрылуы тек зерттеуші өнеріне үйретумен шектелмейді, сондай-ақ ғалымдар жалпы мәселені немесе бағдарлама бойынша жұмыс жасауға күштерін біріктіру үшін де ұйымдасады.

Ғылымда ғылыми мектептің қызметі мен дамының түрлі қырларын М. Вебер, Т. Кун, Е.С. Ляхович, Н.П. Лукина, Н.А. Логиновалар зерделеді. Олар негізінен ғылыми мектеп деп білімді жасаудың ұжымдық түрін таниды [203].

Ғылыми мектептерде педагогика әдіснамасының мәндік алаңы нақтыланған болатын.

1944 жылы құрылған Педагогиканың теориясы мен тарихи институты еліміздің сол кездегі жетекші ғылыми мекемесі болып табылды. Институт тарихы мен танымал, ғылыми мектептердің негізін салушы академиктердің есімдері байланысты болды. XX ғасырдың 90-жыларына қарай мынадай ғылыми мектептер жұмыс жасады.

* ***В.В. Краевский мен В.М. Полонскийдің ғылыми мектебі*** (Педагогика әдіснамасы);
* ***М.Н. Скаткин, Н.М. Шахмаев, И.Я. Лернердің ғылыми мектебі*** (Жалпы орта білім дидактикасы);
* ***Н.А. Константинов пен З.И. Равкиннің ғылыми мектебі*** (Педагогика мен білім беру тарихы);
* ***З.А. Малькова мен Б.Л. Вульфсонның ғылыми мектебі*** (Салыстырмалы педагогика);
* ***Л.И Новикованың ғылыми мектебі*** (Балалар мен жастардың тәрбиесі мен әлеуметтенуін жүйелік тұрғыдан зерттеу);
* ***C.Я. Батышев және А.М. Новиков*** (Кәсіптік педагогика – үздіксіз білім беру теориясы);

Институтта педагогика мен білім беру саласында іргелі зерттеулер жүргізіледі, халықаралық бүкілресейлік ғылыми конференциялар мен семинарлар білім беру мекемелерінде эксперименттік алаңдар ұйымдастырылады, халықаралық ынтымақтастық дамыды.

**В.В. Краевский мен В.М. Полонскийдің педагогика әдіснамасы бойынша ғылыми мектебі.**

**Ғылыми мектептің зерттеу нәтижелері:**

* тәжірибеде пайдалуға қолайлы бірыңғай әдіснамалың талаптарға сай ғылыми-педагогикалық зерттеулердің нәтижелерін сипаттаудың нысандық-бөліктік әдісі;
* ғылыми-педагогикалық зерттеулердің фасеттік классификациясы;
* педагогик әдіснамасы (В.В. Краевскийдің жетекшілігімен, 70-80-жылдар). В.В. Краевскийдің еңбектерінің арқасында бірнеше онжылдықтан соң педагогика әдіснамасы дербес ғылыми пән болып қалыптасты, педагогикалық білім беру стандарттарында курстардың мазмұны нақтыланды. Оның жүогізген әдіснамалық семинары кеңінен өрістеді;
* нормативті әдіснама, педагогиканың ұғымдары мен терминдері стандартталды, «Жалпы білім беретін мектеп, Педагогика» рубрикаторы құрылды, бірнеше сөздіктер даярланды.

**Краевский Володар Викторович (1926-2010 жж.) -** көрнекті педагог КСРО ПҒА академигі (1993), педагогика ғылымдарының докторы (1978), профессор (1986). Володар Викторович Краевский 1950 жылы Куйбышев педагогикалық институтын бітірді. 1948 жылдан ғылыми-педагогикалық жұмысқа араласты. 1958-1962 жылдары «Мектептегі шетел тілі» журналының редакторы, 1962-1966 жылдары «Просвещение» (Ағарту) баспасында жұмыс жасады. 1966 жылдан КСРО ПҒА ғылыми-зерттеу институтында (1970 жылдан зертхана меңгерушісі), 1993 жылдан ПҒА-ның Білім беру философиясы және теориялық педагогика бөлімінің академик хатшысы болып істеді.

В.В. Краевскийдің еңбектері педагогиканың әдіснамасы мен теориясы, дидактика, орта мектепте шет тілін оқыту әдістемесі салаларына арналды. Ол педагогика ғылымы мен практикасының байланысы, ғылыми және оқыту жұмысындағы әдіснамалық рефлексия, педагогика ғылымының басқа ғалымдармен арақатынасы тұжырымдамасын жасады; педагогикалық зерттеудің әдіснамалық сипаттамасы мен логикасын сипаттады. Дидактикалық еңбектерінде ғылымның практикаға қатысты болжау қызметін іске асыратын оқытуды ғылыми негіздеудің қызметтерін, құрылымын, әдіснамалық шарттарын белгіледі, нақтылады. Жалпы орта білім мазмұнын қоғамның білім беруге қоятын талаптарының моделі деп қарастырды; оның теориясын жасау мен мәселелерінің әдіснамалық негіздерін ашып көрсетті; білім мазмұнын қалыптастыру деңгейлерін анықтады; жалпы теориялық түсінік, оқу пәні, оқу материалы, оқыту үдерісі және тұлғаның құрылымы. Тұтас оқу-тәрбие үдерісінің жалпы педагогикалық және дидактикалық сипаттамасын және оны құру ұстанымдарын ұсынды.

**Шығармалары:** Внеклассная работа по иностр. языкам в школах-интернатах. М., 1964 (соавт.); Проблемы научного обоснования обучения. М., 1977, Соотношение пед.науки и пед. практики. М., 1977; Теоретич.основы содержания общего образования. М., 1983 (соавт.); Теоретические основы процесса обучения в сов. школе. - М., 1989; Методология педагогики: новый этап развития. - М., 2006.

В.В. Краевскийдің ғылымдағы оқушысы академик В.М. Полонский жалпы мемлекеттік қорға енген ғылыми-педагогикалық зерттеулердің сапасын бағалау тұжырымдамасын жасады. Зерттеулерінің нәтижелері Ресейдің педагогика ғылымдар бойынша диссертацияларға қойылатын талаптарының негізіне алынды. Ғылыми-педагогикалық ақпарат саласында стандарттар мен нормативті құжаттар дайындалды (рубрикаторлар, тезаурус, сөздіктер жіне т.б..). Бұл құжаттар елдің кітапханаларында және ақпараттық орталықтарында қолданысқа енді.

**Полонский Валентин Михайлович** (1938 ж.) – белгілі ғалым, РБА корреспондент мүшесі, Грузияның Білім беру ғылымдары академигі, педагогика ғылымдарының докторы. Валентин Михайлович Полонский - РБА педагогика теориясы мен тарихы институтының жалпы және нормативті әдіснама орталығының жетекшісі.

Жұмысының негізгі бағыттары: педагогика ғылымының әдіснамасы, ғылыми- педагогикалық зерттеулер сапасын бағалау өлшемдері мен әдістері, зерттеулерді жіктеу, педагогиканың ұғымдық-түсініктік аппараты, ғылыми-педагогикалық ақпарат; білімдер жүйесін тексеру және бағалау, интернет жүйесіндегі білім беру порталын бағалау өлшемдері.

В.М. Полонский ғылыми-педагогикалық зерттеулер сапасын бағалау тұжырымдамасын жасады, әртүрлі типтегі өлшемдер жүйеленді, педагогикалық зерттеулерді фасеттік жүйелерді, іргелі, қолданбалы зерттеулер мен жасалымдардың өзектілігін жаңалығын, теориялық және практикалық маңыздылығын сипаттау және анықтау әдістері, зерттеу нәтижелерін ғылыми қорға енгізді. Зерттеу нәтижелері Ресейдің ЖАК-тың диссертацияларға қоятын талаптарына енді.

В.В. Краевский және В.М. Полонскиймен тығыз шығармашылық байланыста Е.В. Бережнова қолданбалы зерттеу мәселелерімен айналысты.

**Бережнова Елена Викторовна** – педагогика ғылымдарының докторы, профессор. Ғалым өз зерттеуінде педагогтың әдіснамалық мәдениетін оны кәсіби дайындаудың құрамдас бөлігі ретінде қарастырады. Ол ғалым мен практиктің әдіснамалық мәдениетінің ұқсастықтары мен айырмашылықтарын көрсетті. Мұғалім әдіснамалық мәдениетті меңгеруі үшін философиялық, социологиялық, психологиялық және әдіснамалық білімдерді оқып-үйренуі қажеттігін негіздеді.

Е.В. Бережнова ғылыми зерттеулердегі іргелілік пен қолданбалықтың арақатынасын талдады. Ол ғылымдағы іргелілік пен қолданбалылық үш жерде көрініс беретінін дәлелдеді: бірінші түрі – ғылымдардың іргелі және қолданбалы болып бөлінуі, екінші түрі – бір ғылым аясында іргелі және қолданбалы зерттеулердің жүргізілуі, үшінші түрі – жеке зерттеудің іргелі және қолданбалы қызмет атқаруында.

Ғалым студенттердің оқу-зерттеушілік әрекетінің негіздерін, педагогика әдіснамасының мазмұнын, әдіснаманы ғалым В.В. Краевскиймен шығармашылық бірлестікте даярлады.

Е.В. Бережнова педагогикалық білім беру, жоғары мектеп дидактикасы, педагогика әдіснамасы мәселелерін зерттеді.

**Негізгі еңбектері**:Прикладное исследование в педагогике. Монография. – М., 2003. – 164 с.; Основы учебно-исследовательской деятельности студентов. – М., 2017. –128 с. (в соавторстве: В.В. Краевский); Методология педагогики: новый этап . - М.: Издательский центр «Академия», 2008. (в соавторстве:  В.В Краевский).

 **Н.А. Константинов пен З.Н. Равкин педагогика мен білім беру тарихы саласындағы ғылыми мектептің негізін салды.**

Константинов Николай Александрович [26.05.1894, Телыпи қаласы, қазіргі Тельшяй, Литва - 18.04.1958, Москва қаласы].1946-1949 жылдары Жалпы педагогика институтын басқарды.

Ғылыми мектептің негізін салған академик, педагогика ғылымдарының докторы, профессор **Николай Александрович Константинов** (1894-1958). Ол педагогика тарихының теориялық негіздерін зерделеді, оның зерттеу мәселесі мен әдістерін кеңейте зерттеді. Ғалымның тарихи-педагогикалық еңбектері терең талдауымен, салыстырмалы және сыни тұрғыларымен, зерттеуін шетел тіліндегі әдебиеттерге негіздеуімен ерекшеленеді. Николай Александрович Константиновтың идеясын дамытқан академик **Равкин Захар Ильич.** З.И. Равкин (1918-2004) - педагогика ғылымдарының докторы, профессор. Ол отандық тарихи-педагогикалық үдерістің дамуының жаңа тұжырымдамасын негіздеді. Тұжырымдаманың негізгі белгілері мыналар болды: зерделенуші тарихи-педагогикалық үдерісті бейнелеудің обьективті сипаты, бұрынғы жағымды тәжірибені өзектендіру; оны заманауи мәселелер тұрғысынан қарастыру; педагогиканың қалыптасуның гуманистік негіздерін қарастыру.

 **Ғылыми мектептің базистік теориялық қағидаттары:**

* білім беру тарихын зерделеудің әдіснамалық және теориялық тұғырларын мақсатты жасау (жалпы әдіснама)
* нақты тарихи-педагогикалық зерттеулердің әдіснамалық құрамдас бөлігінің анықтығы (құрылымдық әдіснама);
* хронологиялық сипаттаудан гөрі проблемалық тұғырдың басымдығы;
* тарихи-педагогикалық зерттеулердің пәнаралық сипаты, философия, әлеуметтану, психологияның мәліметтерін жүйелі пайдалану;
* тарихи-педагогикалық зерттеулердің отандық білім беру мен өзекті мәселелерге бағытталуы;
* зерттеулердің болжамдық сипаты;
* тарихи-педагогикалық үдерісті тұтас қарастыру;
* тарихи-педагогикалық үдерістің дамуының тұлғалық тұғырына баса назар аудару;
* зерттеудің терең ғылымилығын сипаттаудың сезімдік-көркемдік, публицистикалық стилімен ұштасуы.

**Негізгі теориялық нәтижелер:**

* тарихи-педагогикалық зерттеулердің әдіснамасының түбегейлі жаңаруы және білім беруді дамыту үдерісін дамытуға мәденитанымдық, өркениеттік, аксиологиялық пен парадигмалық тұғырларды жасау және пайдалану;
* әлемдік тарихи-педагогикалық үдеріс аясында отандық мектеп пен педагогиканың дамуын кешенді зерделеу және түсіндіру;
* ХХ ғасырдағы отандық білім беру үдерісінің тұтас мәдениетін құру;
* білім беру аксиологиясына гуманистік парадигманың дамуына сай тұлғаның руханилығын тәрбиелеу;
* Ресейлік білім берудің дамуының идеялық, философиялық-дүниетанымдық базасын кеңейту және терең қайта ойластыру.

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

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

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

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

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

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

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

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

* пән – білім жүйесінің талабына сәйкес оқытуға бейімделген ғылыми білімдер, рәсімдер, әдістер тобы және мазмұны;
* ғылыми пәннің жеке зерттеу пәнінің болуы;
* зерттеу мен оқытуда пайдаланатын әдістер;
* теорияны құрастырудың арнайы тәсілдер;
* әдіснамалық бағдар;
* ғылыми пәннің басқа пәндермен өзара байланыстары;
* басқа пәндер үшін теориялық және әдіснамалық мәнділігі;
* әлеуметтік маңыздылығы: ғылыми мектептер, зерттеуші топтар және т.б.
* пәнді қоғамның мойындау дәрежесі;
* зерттеу нәтижелерінің практикаға қосқан үлестерінің мүмкіндіктері;
* зерттеу міндеттерін шешудің құндылықты мақсаттары мен үлгілері.

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

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

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

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

1. Құрастырылатын оқу-танымдық әрекетінің пәндік аймағын анықтау:
* танымдық қызметке кіретін объектілер шеңберін сызып көрсету;
* көрсетілген нысандарды зерттеп-үйрету үшін қажетті ұғымдар,

мәселелер мен әдістер тізбегін бағыттап көрсету.

2. Оқу пәні шегінде игерілетін заңдылықтарды тұжырымдау.

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

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

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

Оқу пәндері мазмұндағы жетекші компоненттік рөл атқаратын:

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

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

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

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

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

 *Оқу пәнін құрастыру* мәселелеріне байланысты туындайтын заңдылықтар анықталды:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**М.Н. Скаткин** дидактиканың іргелі мәселелерін зерттеді (4.1 тармақшаны қараңыз.). Ол білім бері мазмұны мен оқыту әдістерітеорияларының қосалқы авторы болып табылады.

Академик **Исаак Яковлевич Лернер** көптеген дидактикалық мәселелрдің ғылыми шешімін тапты. Ол білім мазмұнын пеадгогикалық бейімделгенәлеуметтік тәжірибе деп қарастырды. И.Я. Лернер білім мазмұнын таңдаудың факторларын, оның құрамы мен құрылымын, оқу бағдарламаларын құрастырудың нормативтерін қарастырды

**Лернер Исаак Яковлевич** **(1917-1996 жж.) -** әйгілі педагог, ПҒА академигі, педагогика ғылымдарының докторы (1971), профессор (1990) Исаак Яковлевич Лернер 1917 жылы Украинаның Хмельницкий облысында дүниеге келген. РСФСР–дің ғылымға еңбегі сіңген қайраткер (1987), 1939 жылы Мәскеу мемлекеттік университетінің тарих факультетін бітірді. 1937 жылдан Мәскеудің, Мичуринскінің Воронеждің және басқа қалалардың педагогикалық жоғары орындарында дәріс берді. 1959 жылдан ПҒА жүйесінде жұмыс жасады. 1964-70 жылдары гуманитарлық білім берудің дидактикасы зертханасын, 1972-1974 жылдары жалпы және политехникалық білім берудің ғылыми-зерттеу институтында дүниеге көзқарас қалыптастыру зертханасын басқарды. 1970 жылдан Жалпы педагогика ғылыми-зерттеу институтының дидактиканың жалпы мәселелері зертханасында істеді.

**Исаак Яковлевич Лернер алғашқылардың бірі болып, дидактиканың әдіснамалық қызметін негіздеді, проблемалық оқыту теориясын дамытты, оқыту әдістерінің дидактикалық негіздері мен әдістер жүйесін жасады. Ол оқыту әдістерінің, оның ұйымдастыру формаларының, құралдары мен әдістерінің өзара байланысын ашып көрсетті, әлеуметтік тәжірибеге сәйке білім мазмұнының құрамы мен құрылымын негіздеді. Исаак Яковлевич оқу-тәрбие үдерісінің жүйе ретіндегі тұжырымдамасын жасады, орта білім берудің базалық мазмұнының тұжырымдамасын ұсынды.**

1985-1991 жылдары қазіргі заманауи мектеп оқулықтарын түзу теориясын жасау жұмысына басшылық етті.

И.Я. Лернер ғылыми зерттеулерінің нәтижелері оның 1981 жылы жарық көрген «Дидактические основы методов обучения» монографиясында және, 1989 жылы басылып шығарылған «Теоретические основы процесса обучения в советской школе» атты ұжымдық монографияда көрініс тапты.

Оқыту үдерісін, білім беру мазмұнын, оқыту әдістерін жеке қарастыра отырып, И.Я. Лернер замануи оқыту үдерісінің әмбебап, жалпы кезкелген оқу орнын қамти алатын дидактикалық моделін жасау идеясын терең ойластырды. Оның бұл ұмтылысы «Философия дидактики и дидактика как философия» атты кітабында, одан да бұрын «Современная дидактика: теория — практике» атты монограиясынан орын алды.

**Шығармалары:** Содержание и методы обучения истории в V-VI классах веч. (сменный) школы, М., 1963; Проблемное обучение, М., 1974; Процесс обучения и его закономерности М., 1980, Дидактические основы методов обучения М., 1981, Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории М., 1982, Теоретич. основы содержания общего ср. образования М., 1983 (ред. и соавт), Теоретические основы процесса обучения в школе М., 1989 (соред и соавт).

**Н.М. Шахмаев**  дидактиканың әдіснамалық мәселелерін зерттеді, дидактикалық білімнің нысанын, пәнін, қызметтерін, дидактиканың негізгі ұғымдарын анықтады, білім мазмұнының қалыптасу деңгейлерін негіздеді, оның құрылым туралы түсінікті толықтырды.

**Шахмаев Николай Михайлович (1919-1991 жж.). оның еңбектері физиканы оқытуда техникалық құралдар пайдаланудың дидактикалық мәселелеріне арналды. Ол жоғары оқу орындарына арналған физика пәнінен оқу және оқу-әдістемелік құралдардың авторы, саралап оқытуды теориялық негіздеді және оны тәжірибеде жүзеге асыру сұрақтарын қарастырды.**

 **В.В. Краевский, М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, Н.М. Шахмаевтың ғылыми мектебінің жетістіктерін былайша сипаттауға болады.** Олар:

**-*білім беру мазмұны теориясының мәдениеттанушылық тұжырымдамасы***, оның құрамына білім беру мазмұнының көзі әлеуметтік тәжірибе екендігі туралы түсінік енді; білім беру мазмұнының құрылымдық элементтері сипатталды; білім беру мазмұнының құрылымдық элементтері - нәтижелері білімдер болып табылатын танымдық әрекет тәжірибесі; үлгі бойынша әрекет етуді көрсететін әрекеттің белгілі тәсілдерін жүзеге асыру тәжірибесі; мәселелік жағдаяттарда ерекше шешім қабылдау біліктіліктері түріндегі шығармашылық әрекет тәжірибесі; сезімдік-құндылық қарым-катынасты жүзеге асыру тәжірибесі туралы түсініктер, білім беру мазмұнын калыптастыру деңгейлері**:** пәнге дейінгі, пәндік, оқу материалы, білім беру практикасы енеді;

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

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

**- *оқыту әдістері*,** оқушылардың танымдық әрекетін белсендіру әдістері мен құралдары, олардың шығармашылық әлеуетін дамыту теориясы. Оқыту үдерісіне қатысушылардың – мұғалім мен оқушының әрекетіне, оқыту әдістерінің типтеріне, оқу материалының сипатына, оқушыларды дамыту міндеттеріне негізделген оқыту әдістерінің типтері анықталды және т.б. **(М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, В.В. Краевский, И.К. Журавлев, Л.Я. Зорина, ХХ ғасырдың 80-жылдары);**

**- *оқушылардың шығармашылыққабілетін дамытуға бағытталған гуманитарлық оқу пәндеріндегі танымдық есептер жүйесі* (И.Я. Лернер, ХХ ғасырдың 70-жылдары);**

***- саралап оқытудың дидактикалық негіздері* (Н.М. Шахмаев, ХХ ғасырдың 60-жылдары).**

Жалпы орта білім беру мазмұнының құрылымын В.С. Леднев оқушыларды мамандық таңдау мен кәсіптік оқуға даярлау тұрғысынан қарастырды. Білім беру мазмұны теориясы аясында оқытудың «оқытудың мақсаты», «оқытудың ұстанымдары», «оқытудың әдістері» сияқты негізгі ұғымдары зерделенді. Аталмыш қағидалардың басым көпшілігі «Орта мектеп дидактикасы» атты ұжымдық еңбекте көрініс тапты. Мектептегі оқыту үдерісін ұйымдастырудың жүйелік негіздері үнемі қарастырылып отырылды. Сабаққа қойылв\атын талаптар нақтыланды. Оқушылардың білім сапасы анықталды.

Ғылыми мектептің негізін салушылардың идеялары олардың ізбасарларының іргелі еңбектерінен көрініс тапты. И.К. Журавлевтің оқу пәні тұжырымдамасы, И.В. Шалыгинаның гуманитарлық білім мазмұнын таңдау туралы, Л.А. Краснованың оқушыда ғылыми таным жайлы түсінік қалыптастыру туралы еңбектері дәлел бола алады.

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

Балалар ұжымын тәрбие құралы ретінде көптеген жылдар бойы зерттеген Л.И. Новикова: «оларды мақсатты басқарудың тиімділігі көбінесе балалар ұжымында болып жатқан әлеуметтік-психикалық үдерістерді білуге және оларды тәрбие субьектісі ретінде сипаттауға байланысты»,- деп тұжырымдайды.

**Новикова Людмила Ивановна,** (22.1.1918 ж. Горки, Белоруссия), педагог, РБА академигі, педагогика ғылымдарының докторы, профессор. Педагогика ғылымдары академиясы жүйесінде 1951 жылдан бастап істеді.

Л.И. Новикованың жетекшілігімен тәрбие теориясы саласындағы зерттеулер 80- жылдардың екінші жартысында дами бастады. Педагогиканың теориясы мен тарихы институтында Тәрбие теория орталығы Ресей білім академиясының академигі Л.И. Новикованың жетекшілігімен құрылған. Л.И. Новикованың ғылыми мектебін профессор Н.Л. Селиванова басқарады.

 Бұл мектепте мынадай нәтижелер алынды:

* балалар ұжымы теориясы;
* тәрбие жүйелері теориясы;
* тәрбие мен тәрбиелік кеңістіктің көпсубъектілігі тұжырымдамасы.

Ең мәнді зерттеулердің ішінде тәрбиенің объектісі және субъектісі ретіндегі балалар қауымдастығы тұжырымдамасы болды.

**Л.И. Новикованың ғылыми жұмысының негізгі бағыттары:**

- тәрбие теориясын (оның ішінде тәрбие ұжымы, оқушылардың өзін-өзі басқаруы, мектеп пен ортаның өзара әрекеттестігі, мектептік тәрбие жүйелері) зерттеушілік ізденістің әдіснамасы мен әдістері. Оның еңбектерінің ішінде «Бала ұжымы педагогикасы», «Тәрбие үдерісін жүйелі зерттеу» кітаптары зерттеуші педагог үшін аса қажет-ақ.

 Сондай-ақ, тәрбиенің объектісі мен субъектісі ретіндегі балалар қауымдастығы тұжырымдамасының жасалуы мәнді нәтижелер деп сипатталады.

Л.И. Новикова аталған теориялар мен тұжырымдамаларды жасау барысында тәрбие саласын зерттеушілірге зерттеудің әдіснамасы мен әдістерін жүйелі қолдану туралы құралдар ұсынды.

**Балалар мен жасөспірімдердің әлеуметтенуі мен тәрбиесі саласында бірнеше бағыттар бар,** солардың аясында көкейсті нәтижелер алынды. Ол нәтижелер:

**- Ұзартылған күн мектебі тұжырымдамасы**. Совет Одағы тұсында бұл тұжырымдама кеңінен таралды және тәжірибеде белсенді қолданылды (1970 жылдары Э.Г. Костяшкин жетекшілік етті);

- **әлеуметтік белсенді тұлғаны қалыптастыру тұжырымдамасы сол кезде мектеп практикасына енгізілген оқушыларды әлеуметтендіру формалары.** Т.Н. Мальковскаяның жетекшілігінен жастардың белсенді өмірлік бағдарларының қалыптасуының теориялық негіздері жасалды, кәсіптік-техникалық училищелердің оқушыларының құндылық бағдарлары мен қызығушылықтары, оқушылардың әлеуметтік мәдениеті мен рухани қажеттіліктері зерттелді.

**З.А. Малькова мен Б.Л. Вульфсонның «Салыстырмалы педагогика» ғылыми мектебі.**

Ғылыми мектепке Ресей Білім академиясының академиктері Зоя Алексеевна Малькова мен Борис Львович Вульфсон жетекшілік етті. Ғылыми мектептің елу жылдан астам уақытта елде қоғамдық дүниетанымдық хал-ахуал, идеологиялық қағидалар, мен ғылыми ойлар терең өзгерістерге ұшырады. 1980-жылдардың ортасына дейін салыстырмалы педагогикалық зерттеулердің нәтижелері бір-біріне идеологиялық қарсы қоғамдық-саяси жүйеге әсері күшті болды. 1980-жылдардың аяғынан бастап педагогикалық білімнің жаңа саласы – педагогикалық компаративистика дамыды. Осы салада салыстырмалы педагогиканың әдіснамалық негіздері, шетелдік және отандық әдебиеттерді зерделеу әдістері, оларды жіктеу мен рангілеудің ұстанымдары, зерттеуші құбылыстар мен нысандар туралы мәліметтердің шынайылығын дәрежесін анықтау тәсілдері құрастырылды.

1980-жылдардың соңынан осы уақытқа дейін салыстырмалы-педагогикалық зерттеулерде негізінен Европа елдері мен АҚШ-тың және Кеңес Одағының білім беру жүйелерінің қалыптасуы тәжірибесі мен дамуының жағымды және жағымсыз қырларына объективті сыни талдау жасалуда.

Компаративистика негізінен салыстырмалы түрде жаһандық деңгейде және түрлі геосаяси аймақтардағы білім берудің дамуының жағдайы, бағыттары мен заңдылықтарын талдайды, жалпыға ортақ үрдістер мен оқыту-тәрбие практикасындағы ұлттық ерекшеліктерді ашып көрсетеді: салыстырмалы педагогика мәселелері педагогика тарихтың зерттеу пәндерінде де орын алады, салыстырмалы педагогика замануи құбылыстар мен үдерістерді қарастырады.

 **Ғылыми мектептің теориялық және әдіснамалық негіздері.**

1. Салыстырмалы педагогика – саясаттану, әлеуметтану, демография, экономика, психология, тарих және т.б. ғылымдардың қағидаларын қолданатын ғылыми білімнің пәнаралық саласы.

Салыстырмалы-педагогикалық зерттеу нәтижелерін де басқа ғалымдардың мамандары да өздерінің мәселелерін тереңірек зерттеуде пайдаланатын ғылыми білімнің пәнаралық саласы.

2. Салыстырмалы педагогиканың басты теориялық-әдіснамалық мәселесі-жаһандық пен ұлттықтың арақатынасы. Білім беру жүйесінің ұлттық өзіндік ерекшелігі-мемлекеттік тәуелсіздігі мен кез келген елдің мәдени өз құрылымы.

3. Мәселелерді зерделеудің кешендік сипаты.

**Зоя Алексеевна Малькова (1921-2003 ж.ж.)** кеңестік және ресейлік компаративист салыстырмалы педагогиканың дамуына қомақты үлес қосты. Оның жетекшілігімен Ресей білім академиясында компаративистер ұжымы 30-жылдар бойы Еуропа, Солтүстік және Латын Америкасы, Оңтүстік-Шығыс Азия, Қытай және Жапония елдерінің білім беру жүйесінің даму үрдістері салыстырмалы түрде зерттелді. Бұл елдердегі педагогикалық теория мен практиканың даму үрдістері де талданды.

З.А. Малькованың жеке зерттеулері мен компаративистер ұжымының ғылыми еңбектері салыстырмалы педагогиканы сұранысы аз ғылыми саладан жалпы педагогиканың жетекші әрі ғылыми қауымдастық мойындаған бөлігіне айналдырды. 1974-1991 жылдар Жалпы педагогика институтының директоры қызметін атқарды. Ол салыстырмалы педагогика бойынша оқу бағдарламаларын және оқу құралдарын жазып даярлады. З.А.Малькова білім беру саласын бағалау өлшемдерін ұсынды, салыстырмалы педагогикалық зерттеулердің әдістерін жасады. Ұлттық және халықаралық жобаларды басқарды.

**Б.Л. Вульфсон** (1920-2016) – салыстырмалы педагогика саласындағы танымал маман, компаративистік білімнің қалыптасуы мен дамуына үлкен үлес қосқан. Оның еңбектерімен Батыстағы педагогикалық ойдың философиялық және социологиялық негіздері зерттелген. Б.Л. Вульфсон педагогикалық компаративистиканың әдіснамалық және теориялық мәселелерге көп көңіл бөлді. Оның еңбектерінде еуропа елдеріндегі білім беру кеңстігіндегі жетістіктер мен қайшылықтарға сипаттама берілді. Д. Дьюи, Э. Фромм, Ж. Маритен, Ж. Фурастье, С. Френе, Дж. Брунер сияқты ойшылдардың педагогикалық тұжырымдамалары туралы мазмұнды очерктер жазды. Б.Л. Вульфсон білм саласындағы халықаралық ұйымдардың (ООН, ЮНЕСКО, ЮНИСЕФ және басқалар.) қызметтеріне талдау жасады және олардық жеке мемлекеттердегі білім беру саясатына ықмпалын көрсетті.

**Ғылыми мектептің теориялық нәтижелері:**

- шетелдерде және Ресейде салыстырмалы педагогиканың дамуының тарихи кезеңдері анықталды және сипатталды;

- салыстырмалы педагогиканың әдіснамалық негіздері жасалды, педагогикалық компаративистиканың әдістері жетілдірілді;

- шетелдердегі замануи педагогиканың дамуын ұйымдастыру жайы сипатталды;

- Батыста және Ресейде жастарға адамгершілік және азаматтық тәрбиенің өзекті мәселелерді салыстырмалы түрде қарастырды;

- әлемдік білім беру кеңістігіндегі шетелдік білім беру жүйесінің трасформациясы зерттелді;

- шетелдердегі оқушылардың оқу жетістіктерін бағалау жүйелері талданды және сипатталды;

- шетелдердегі педагогикалық білім беруді жаңарту үрдістері зерделенді;

- шетелдердегі білім беруді басқаруды оңтайландыру жолдарын талқылады;

- инклюзивті білім беру жолдары анықталды;

- жалпы орта білім беру мазмұнын стандарттау үдерісінің ерекшеліктері сипатталды

Салыстырмалы педагогиканың ғылыми кеңесі (*төрағасы – профессор С.В. Иванова)*, РБА білім беру философиясы мен теориялық педагогика бөлімінің жанынан құрылды. Бұл кеңес Ресейдегі

салыстырмалы педагогикалық зерттеулерді үйлестірумен айналысады.

Салыстырмалы педагогиканы зерттеу әдіснамасы ТМД елдері ғалымдарының атсалысуымен дамуда. Олардың ішінде С.В. Иванова, Г.Қ. Нұрғалиева, А.Қ. Құсайынов, К.С. Мусин сияқты профессорларды айрықша атап өткен жөн.

**Иванова Светлана Вениаминовна**  2011 жылдан бері РБА Білім беруді дамыту стратегиясы Институтын басқарып келеді. Профессор, философия ғылымдарының докторы (2008), Ресей Федерациясының 1-сыныптағы кеңесшісі.

Көптеген мемлекеттік құжаттарды жасауға белсене атсалысты.

Ғылыми бағыты – дидактикалық білімнің философиялық-әдіснамалық мәселелері.

**Кәсіптік педагогика – үздіксіз білім беру теориясы.**

 1998 жылы РБА Педагогиканың теориясы мен тарихы институтының құрамында **Үздіксіз білім беру** Орталығы ашылды. Ол орталықты РБА академигі А.М. Новиков ашылды. Бұл жәйт зерттеу тақырыптарын байытты.

**С.Я. Батышев пен А.М. Новиковтың ғылыми мектебі** мынадай зерттеулер жүргізді:

- кәсіптік педагогика мен үздіксіз білім беру теориясын зерделеудің әдіснамалық тұғырларын жасау

- кәсіптік педагогика мен үздіксізбілім беру теориясын-ғылыми білімнің пәнаралық салалары екендігін анықтау бұл салалар жалпы педагогика, философия, психология, әдіснама, кибернетика, жүйелер, теориялары, жүйелі талдау, басқарудың жалпы негізнде құрылымданған.

- кәсіптік педагогика да, үздіксіз білім беру теориясын да білім алушылардың барлық жастағылары мен әлеуметтік топтары қамтиды; білім берудің барлық деңгейлерін сабақтастық пен өзара байланысты қамтиды;

- кәсіптік педагогика, үздіксіз білім беру теориясы экономикалық әлеуметтік, мәдениет салалармен байланысты (нақты тарихи кезеңдерде)**.**

**Батышев Сергей Яковлевич** (1915-2000 жж.). Педагогика ғылымдарының докторы, профессор, Совет Одағының Батыры. Автоматтандырылған өндіріске жұмысшыларды кәсіптік оқытудың мәселелік сызбасын ұсынды. Мамандықтар тобын құру ұстанымдарын жасады. Сол ұстанымдарға сәйкес оқу бағдарламаларын дайындау жұмысын басқарды.

**Ғылыми мектептің теориялық нәтижелері:**

- кәсіптік педагогиканы жасау және дамыту; кәсіптік білім берудің мазмұның білім алушыларды оқыту мен тәрбиелеу технологияларының, формалары мен әдістерінің, оқу үдерісінде құралдарды кешенді пайдаланудың, кәсіптік білім беру мекемелерін басқарудың теориялық негіздері;

- білім беруді дамыту принциптері мен оларды іске асыру шарттарына туындайтын жетекші идеялардың жіктемелерінің негізінде Ресейдегі кәсіптік білім беруді дамыту теориясын құру;

- Ресейде және шетелде үздіксіз білім беруі іске асыру жұмысын салыстырмалы талдау;

- әрекетті ұйымдастыру ілімі ретіндегі заманауи әдіснаманы жасау;

- постиндустриалды қоғамның педагогикасының ұғымдық-түсініктік аппаратын құрастыру.

**Новиков Александр Михайлович** – педагогика ғылымдарының докторы, қазіргі әдіснаманы, білім берудің заманауи теориясын жасаушы, Ресей білім академиясының акдемигі.

А.М. Новиков – педагогика мен білім беру әдіснамасы, еңбекке баулу мен кәсіптік білім, еңбек психологиясы мен философиясы мәселелері бойынша 300-ден аса еңбектің авторы. Ғалымның «Білім беру әдіснамасы», «Педагогика негіздері», «Докторлық диссертация» атты еңбектері педагогиканың әдіснамалық қорына енді.

**Педагогиканың философиясы мен әдіснамасының жетекші ғылыми мектеп аясында даму жүйесі:**

* *Оқушылардың интеллектуалдығы, сезімдік-еріктік саланың тиімді дамуын қамтамасыз ететін Л.В. Занковтың жасаған бастауыш мектептің дидактикалық жүйесі*;
* *политехникалық оқыту тұжырымдамасы (П.Р. Атутов)*;
* *жалпы білім беретін мектеп түлегенің моделі (Б.С. Гершунский, В.С. Шубинский);*
* *білім беру философиясы, дидактика философиясы, педагогика философиясы (Я.С. Турбовской, И.Я. Лернер, Б.М. Бим-Бад). Зерттеуде педагогика философияның ажырамас бөлігі ретінде қарастырылды. Негізінен қажетті идеологияның және әдіснамалық бағдар болып табылатын білім беру философиясына көбірек көңіл бөлінді.*
* *педагогикалық болжаудың теориялық негіздері, педагогиканың прогностикалық қызметін анықтау (И.Я. Лернер, Б.С. Гершунский).*
* *педагогика әдіснамасынң ұғымдық-түсініктік аппараты,* ***педагогикалық өлшемдердің әдіснамалық негіздері (В.И. Журавлев);***
* ***педагогикалық білім берудің әдіснамалық және гуманитарлық негіздері (Ю.В. Сенько).***

Педагогикалық зерттеулердің сапасын арттыруда педагогиканың теориялық-әдіснамалық мәселелерін зерттеу ерекше мәнге ие болды. Бұл бағытта зерттеудің орталығы XX ғасырдың 70-80 жылдары институт базасында ұйымдастырылған педагогика әдіснамасына арналған бүкілодақтық семинар болды.

Кешенді зерттеулер нәтижесінде заманауи педагогика әдіснамасының ғылыми таным әдіснамасы ретіндегі іргесі қаланды, нормативті әдіснама дамыды, іргелі, қолданбалы зерттеулердің жасалымдардың сапасын бағалау тұжырымдамасы дайындалды; педагогиканың ұғымдық-түсініктік аппараты жүйеленді.

**Педагогиканың, білім беру философиясының, дидактиканың философиясының, педагогиканың философиясының іргелі негіздері тұжырымдамалық деңгейде қалыптасты.**

**Турбовской Яков Семенович –** педагогика ғылымдарының докторы, профессор. Я.С. Турбовской - Ресей білім академиясының Білім беруді дамыту стратегиясы институтының жетекші ғылыми қызметкері; білім беру философиясы зертханасының меңгерушісі. Зертхана 1970 жылдардан бастап педагогика ғылымы мен практикасының өзара әрекеттестігінің басқарылу тұжырымдамасын жасап шығарды. Себебі педагогиканың тәжірибелі диагностикалау қажет болды.

Профессор Я.С. Турбовскойдың зерттеу алаңы мына мәселелерді қамтиды: білім беру әлемі мен әлеуметтің арақатынасы; білім беру философиясын құруды талап ететін білім беру әлемінің заңдылықтары мен арнайы ерекшеліктері; білім беру әлемі философиясының категориялары**.** Оқу-тәрбие жүйелерін құрудың негізі ретіндегі кеңістік, уақыт, орта, әдістер, технология, педагогикалық мақсат технологиялары жасақталды.

Я.С. Турбовскойдың жаңа идеялары «Педагогикалық аксиоматика» атты кітабында көрініс тапты. Ғалым кеңінен педагогика ғылымы мен білім беру практикасының өзара әрекеттестігінің әдіснамасын, озат педагогикалық тәжірибені жинақтау мен пайдалану жүйесін зерттеді, руханилықты әдіснамалық тұрғыдан қарастырады.

**Гершунский Борис Семенович** 1935 жылы Киев қаласында дүниеге келді. Педагогиканың практикалық әдістерін жүйеледі, дидактикалық прогностика, прогностикалық зерттеу әдістері туралы еңбектер жариялады.

Гершунский Борис Семенович Ресей Білім академиясының құрылтайшыларының бірі (1992 ж), педагогика ғылымдарының докторы, профессор.

Б.С. Гершунский «әдіснамалық ұстаным» ұғымын әрекеттің теория мен практикада мақсатқа жетуге бағытталған басқарушы нормасы, білім берудегі стратегиялық шешімдерді бағалаудың өзгермелілігі және көп критерийлігі, білім беру аймағындағы стратегиялық шешімдердің ұжымдық негіздемесі ретінде сипаттауды ұсынады

Академик Б.С.Гершунский педагогикалық зерттеулердің бағыты ретінде прогностиканың теориясы мен әдіснамасын жасады, педагогикалық прогноздың негізгі бағыттары мен кезеңдерін анықтады. Б.С.Гершунский үздіксіз білім беру, білім беру философиясы және прогностикасының теориясы мен практикасын зерделеді.



 Академик В.И.Журавлев педагогикалық ғылымның, педагогика әдіснамасының ұғымдық-түсініктік аппараты, ғылымның басқа салаларымен педагогиканың байланысы, педагогикалық өлшемдер және педагогикалық ғылымтану мәселелерін зерделеді.

**Василий Иванович Журавлев (1923-1996 жж.) -** әйгілі педагог, РБА академигі (1992), педагогика ғылымдарының докторы, профессор (1976) Василий Иванович Журавлев Омбы облысында Старорямово селосында дүниеге келген. 19582 жылы Новосибирск педагогикалық институтының филология факультетін бітірген. 1940 жылдан педагогикалық жұмыста. 1956-77 жылдары Липецк және басқа пединституттарда дәріс оқиды.1978-1996 жылдары Мәскеу облыстық пединститутында педагогика кафедрасын меңгерді. 60-70 жылдары ұзақ уақыт жүргізілген Липецк және Ростовтың оқу практикасында педагогика ғылымдарының жетістіктерін іске асыру тәжірибесінің нәтижелеріне талдау жасады. Ол педагогиканың адам туралы ғылымдар кешеніндегі кіріктірілген пән ретінде даму мәселелерін зерделеді. «Педагогика в системе наук о человеке», 1990.

90 жылдардың басында ол Ресейде алғаш рет білім беру мәселелерінің компьютерлік- ақпараттық жүйесін, инновациялық педтехнологиялар жүйесін ұйымдастырды. Мұғалімге қатысты конфликтология мәселелерін зерделеді.

Академик **В.И. Журавлев** педагогикалық ғылымтану, педагогика әдіснамасынң ұғымдық-түсініктік аппаратын, педагогиканың басқа ғылым салаларымен байланысын, педагогикалық өлшемдер мен педагогикалық информатика мәселелерін зерттеді.

Әдіснамалық білімдер қатарына теория негіздері, заңдар мен заңдылықтар, категориялар мен ұғымдар, идеялар, ұстанымдар, постулаттар, ережелер, болжамдар, фактілер мен әдістерді жатқызуға болады. Қазіргі кезде әдіснамалық білімнің мәні, құрылымы, мазмұны және функциялары туралы, оларды алу тәсілдері туралы түсініктерді тереңдету үдеріс жүріп жатқаны байқалады. Ғалым В.И. Журавлев педагогикалық әдіснамалық білімнің құрамын (педагогикалық практика мен ғылымның әлеуметтік мақсаттары, педагогика білімдері туралы білімдер, педагогика теориясының түсінік қоры, педагогикалық зерттеулер әдістері, педагогикалық жобалау ұстанымдары мен әдістері, бағыттардың идеологиялық интерпретациясының ұстанымдары және педагогикалық зерттеулер нәтижесі) анықтай отырып, мынадай топтардың бар болатынын көрсетеді. Олар: жалпылама, іргелілік, тұтастық икемділік, әдіснамалық білімнің теоретиктер мен практиктердің мәселені шешуіне тәуелді құрастырымдылығы.

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

әдіснама (жалпы),

педагогика әдіснамасы,

педагогикалық мәселе,

педагогикалық зерттеу әдісі,

педагогикалық зерттеу құралдары,

педагогикалық зерттеу көздері,

болжам,

педагогикалық зерттеу нәтижесі,

педагогикалық заңдылық,

педагогика заңы,

ғылыми-педагогикалық категория,

ғылыми–педагогикалық ұғым,

педагогикалық тезаурус,

педагогиканың ақпаратты-ізденістік тілі (АІТ)

педагогикалық информатика, педагогикалық ақпарат,

педагогикалық іс-тәжірибе,

педагогикалық зерттеу нәтижелерін іс-тәжірибеге енгізу,

педагогикалық логика,

педагогикалық үдерістің қарама-қайшылығы,

педагогикалық практика,

ғылыми қорытындылардағы педагогикалық практиканың сұранысы,

зерттеу сапасы бағасының өлшемі,

педагогикалық үдерістегі тиімділік бағасының өлшемі.

Педагогика әдіснамасы терминдерінің рәсімі ұғымдардың категориялық, базалық (негізгі) және шеткері болып бөліну негіздерін анықтау болуы керек. Топтама негізінде мынаны бұл ғылымтануда қалай жасалады, педагогикалық шындықтағы құбылыстың түсінігінің іргелілігі, көлемі, педагогика ғылымы прогресін көрсету түсінігінің өзгеруі болуы керек. Ондай көзқарасөзара ғылымаралық сипатта және қолданылуы тәрбие туралы ғылымның арнайы ерекшеліктерге қарама-қайшы келмейді.

***Педагогика әдіснамасының категорияары*:**

педагогикалық шындық болмыс;

педагогика ғылымы,

педагогикалық жүйе (кіші жүйе),

әдіснама (жалпы),

педагогика әдіснамасы, дидактика әдіснамасы, тәрбие теориясының әдіснамасы,

педагогикалық заңдылық,

педагогикалық категория,

педагогикалық түсінік,

педагогикалық тәжірибе (практика),

педагогикалық теория,

педагогикалық ақпарат (информатика),

педагогикалық зерттеу нәтижелерін тәжірибеге енгізу.

***Педагогика әдіснамасындағы базалық (негізгі) ұғымдар*:**

педагогикалық мәселе,

педагогикалық үдерістің қарама-қайшылығы,

педагогикалық логика,

педагогикалық практиканың ғылыми қорытындыларға сұранысы,

педагогикалық тезаурус,

педагогикалық зерттеу әдісі,

педагогикалық зерттеу көзі,

болжам,

педагогикалық зерттеу құралдары,

педагогикалық зерттеу нәтижесі,

зерттеу нәтижесінің сапасын бағалау өлшемі,

педагогикалық үдеріс тиімділігін бағалау өлшемі.

***Педагогика әдіснамасының шеткері түсініктері*:**

педагогикалық ақпарат көздеріне талдаулық шолу,

зерттеудің терминологиялық әдісі,

педагогикалық зерттеудегі байқау,

педагогикалық үдеріс,

педагогикалық құбылыс,

педагогикалық дерек,

педагогикалық тұжырымдар,

ғылыми-педагогикалық ұсыныстар,

педагогикалық дескриптор (АІТ лексикалық бірлігі).

Шеткері түсініктер базалық (негізгі) ұғымдар көлеміне кіреді. Мұнда көбірек қолданылатын, кең тараған бөлімдер енгізілген**.**

Шығармалары: Вопросы жизненного самоопределения выпускников ср. школ. Ростов - на Дону 1972, методы пед. исследований. М., 1972, Взаимосвязь пед.науки и практики, М., 1984, Основы педагогической конфликтологии. Учебник М., 1995.

Философ және әдіснамашы **Г.П. Щедровицкий**  - Мәскеу логикалық үйірмесінің негізін салушы. Ол гносеологиялық және онтологиялық деңгейдегі әрекеттік тұғырды басым бағытқа жатқызды. Әдіснаманың өзін өзі анықау идеясын ұсынды. Логикалық-әдіснамалық бағдарлама ұсынды. Өзінің философиялық-әдіснамалық идеяларын ұйымдастырушылық-әрекеттік ойындар өткізді ([1979](http://ru.wikipedia.org/wiki/1979)-[1993 жылдары](http://ru.wikipedia.org/wiki/1993_%D0%B3%D0%BE%D0%B4)  93 ойын жүргізді).

 Г.П. Щедровицкийдің ғылыми шығармашылығының аймағы: [педагогика](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D0%BA%D0%B0) және [логика](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9B%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D0%BA%D0%B0), әрекеттің жалпы теориясы, логика және жүйелік-құрылымдық зерттеулер әдіснамасы, ғылым мен техника философиясы, [психология](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%8F) және [социология](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%BE%D1%86%D0%B8%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%8F), [семиотика](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%B5%D0%BC%D0%B8%D0%BE%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B0).

**Ресей білім академиясының академигі, профессор В.А.** Сластениннің«Тұлғаға бағдарланған кәсіптік білім беру» атты ғылыми мектебі педагогикалық білім беругеүлкен үлес қосты. Мұғалімдң кәсіптік даярлау педагогиканың басты мәселесі екенін басшылыққа ала отырып, академик В.А. Сластенин отандық педагогикалық білім беру теориясының негізіне алынған ұғымдар мен заңдылықтарды табу үшін ғылыми іхденістерді ұйымдастырды.

**Сластёнин** **Виталий Александрович** ([1930](http://ru.wikipedia.org/wiki/1930) жылы [Горно-Алтайск](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%93%D0%BE%D1%80%D0%BD%D0%BE-%D0%90%D0%BB%D1%82%D0%B0%D0%B9%D1%81%D0%BA)іде Алтай өлкесінде дүниеге келген, [РСФСР](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A0%D0%A1%D0%A4%D0%A1%D0%A0) — [13 июня](http://ru.wikipedia.org/wiki/13_%D0%B8%D1%8E%D0%BD%D1%8F) [2010](http://ru.wikipedia.org/wiki/2010) г., [Москва](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%BE%D1%81%D0%BA%D0%B2%D0%B0), [Ресей Федерация](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A0%D0%BE%D1%81%D1%81%D0%B8%D0%B9%D1%81%D0%BA%D0%B0%D1%8F_%D0%A4%D0%B5%D0%B4%D0%B5%D1%80%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F)сы) — педагогика саласындағы ресейлік ғалым, педагогика ғылымдарының докторы, академик.

Академик В.А. Сластенин мен оның ғылыми мектебінің оқушыларының іргелі еңбектері педагогикалық білім берудің замануи саясатын анықтауда, кәсіптік педагогикадағы ғылыми зерттеулер мен практикалық әрекетте басшылыққа алынып отыр. Ғылыми мектете педагогикалық білім берудің құрылымы мен мазмұны анықталып, жаңа моделі жасалып іске асырылды.

Алғашқы профессиограммалық зерттеуге В.А. Сластениннің ғылыми зерттеулерін жатқызуға болады. Студенттің, болашақ мұғалімнің профессиограммасына ғалым қоғамдық-саяси және психологиялық-педагогикалық даярлығын, арнаулы білім мен әдістемені толық меңгеруін жатқызады. Ғалым педагогиканың әдістемелік негіздерін, категориялары мен заңдылықтарын, тұлғаның даму жолдары мен әлеуметтік қалыптасуын, балалардың барлық жастағы даму кезеңдерінде болатын анатомиялық-физтологиялық, жастық және дербестік ерекшеліктерді білуді қарастыратын жоғары психологиялық-педагогикалық даярлықты мұғалім кәсібилігінің шешуші белгісі деп есептейді. Сонымен қатар ол педагогтың бағыттылығын да бір көрсеткіш ретінде санайды. Студент өзінің психологиялық-физиологиялық сапаларымен педагогтық қызметке дайын болуы мүмкін, бірақ теориялық немесе практикалық жағынан әлі дайын емес. Мұғалімнің кәсіби дайындығы ұғымын құрайтын тұлғалық және кәсіби сапаларды профессиограмма түрінде көрсетуге болады. Профессиограмма – мұғалімнің тұлғалық сапасының, қажетті педагогикалық және арнайы білімдері мен біліктерінің жиынтығы

В.А. Сластенин өз зерттеулерінде мұғалімнің маңызды кәсіби сапаларын және оның кәсіби дайындығының құраушыларын анықтау мәселелеріне талдау жасайды. Ол мұғалімнің тұлғалық сипаты мен қасиетіне байланысты кәсіби-педагогикалық және танымдық сияқты екі бағытын бөліп қарастырады. Кәсіби-педагогикалық бағытқа балаларға деген сүйіспеншілік, педагогикалық жұмысқа қызығушылық, психологиялық-педагогикалық қырағылық, байқампаздық, педагогикалық қиял, талапшылдық, ұйымдастырушылық қабілет, педагогикалық такт, әділеттілік, тіл табысқыштық, тұрақтылық және мақсатшылдықты жатқызады.

В.А. Сластенин мұғалімнің кәсіптік құзыреттілігінің өзегі жүйелік антропологиялық білім болады деп көрсетеді. Мұнымен бірге ол педагогикалық қызметтің үдерістік және мазмұндықкомпоненттерінің арасындағы қайшылықты айқындайды. Егер педагогикалық қызмет көпшілікке арналған болса, онда ол біршама типтілік басқару жүйесін талап етеді. Егер педагогикалық қызмет шығармашылықты болған жағдайда, онда әр педагогтың өзін іс жүзінде көрсету мүмкіншілігін тудыруды, яғни мұғалімнің жеке тұлғалық шығармашылығын табуды және қалыптастыруды ұйғарады. Осыған байланысты В.А. Сластенин педагогикалық жоғары оқу орындарында біз мынадай әрекет жасаймыз деп қорытындылайды: «типтік, тұрақты құрылымның негізінде шығармашылықты педагогикалық жеке тұғаны дамытуға тырысамыз, бірақ шын мағынасында онымен айналыспаймыз. Осы жағдайда педагогикалық білім берудің тұлғалы-бағдарламалық технологиясын жасау өте өзекті болады»

В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Л.И. Мищенко және т.б. педагогтік мамандықтың ерекшелігіне орай педагогтің кәсіби құзыреттілігі ұғымын оның педагогикалық қызметті жүзеге асыруға теориялық және практикалық жағынан дайындығы мен кәсіби шеберлігінің бірлігі ретінде түсіндіреді. Бұл жағдайда кәсіби құзыреттіліктің құрылымы неғұрлым жалпыдан жеке біліктілікке бағытталған педагогтік біліктілік арқылы анықталады. Мұғалімнің педагогикалық ойлай білудегі (ішкі, ойлау әрекеттері) жалпылама біліктілігі кезінде байқалатын теориялық дайындығының мазмұны мұғалім бойындағы аналитикалық, болжамдық, жобалау және рефлексивтік біліктіліктердің болуымен анықталады. Практикалық дайындығының мазмұны педагогтің әртүрлі біліктіліктерінің (сыртқы, практикалық) қалыптасымен айқындалады. Оларға: біріктіре білу, ақпараттық, дамытушылық және бағдарлық қабілеттерді біріктіретін ұйымдастырушылық қабілеті; перцептивтік, педагогикалық қарым - қатынас және педагогикалық техниканы (жеке оқушының және оқушылар ұжымының белсенділігін көтере білу); қолданбалы біліктілігі (ән айта білу, сурет сала білу, музыкалық аспапта ойнай білу, үйірме жетекшісі, нұсқаушы т.б.) жатады.

Осыған байланысты, педагогикалық жоғары мектеп алдында педагогикалық міндеттерді өз бетінше шешуге қабілетті кәсіби құзыретті педагог дайындау міндеті тұрғаны айқын. Олар төмендегі педагогикалық міндеттерді шеше алатындай болуы керек:

- рефлексивті–талдау (тұтас педагогикалық үдерісті, оның элементтерін, туындаған қиындықтарды талдау және қорытынды жасау т.б.);

- жобалау-болжау (тұтас педагогикалық үдерісті құру, жоспарлау, нәтижені және алынған шешімдердің салдарын болжау);

- ұйымдастырушылық-әрекеттік (оқу-тәрбие үдерісінің әртүрлі нұсқаларын іске асыру, педагогикалық қызметтің әралуан түрінің сәйкестігі);

- бағалау – ақпараттық (педагогикалық жүйенің даму болашағы туралы ақпарат жинау,өңдеу, сақтау және оны бағалау);

- түзету-реттеу (педагогикалық үдеріс ағымын түзету, қажетті коммуникативтік байланыстар орнату, оларды реттеп отыру және қолдау).

В.А. Сластенин педагогтың профессиограммасында оның жеке тұлғасының инвариантты, мұрат етілген параметрлері болу керек деп есептейді. Ол мұғалімге қойылатын талаптарды бір-бірімен байланысты және бірін-бірі толықтыратын жалпы азаматтық сапалар, мұғалім кәсібінің өзіндік ерекшелігін көрсететін сапалар және мамандық бойынша арнайы білім, икемділік және дағдылар түріндегі үш негізгі компонентке біріктіреді.

В.А. Сластенин оқытудың ұстанымын «ұстаным – бұл практикалық мақсаттағы ғылыми нәтижелердің өзінің көрінісін түрлерде, соңғы нәтижелерінде және білім беру қызметінің тұрғызу нүктесі болып табылатын жинақталған ұғым» деп түсіндіреді.

Жалпы педагогикада ұстанымдар – бұл білім беру мен тәрбиенің мақсатына сәйкес оқытудың заңдылықтарын қолдану тәсілдерін сипаттайтын дидактика категориясы. Бұдан ұстанымды таным заңдылықтарының әдіснамалық бейнеленуі деп ойлауға болады. Келесі бір пікір бойынша ұстаным – бұл әдіскерлер үшін оқу материалының мазмұны мен оны оқу құралдарында баяндаудың логикасын, әдістер, құралдар және формаларды реттеу үшін қолданылатын тәжірибе нормасы ретіндегі білім.

Педагогикалық теорияда оқу жұмысын ұйымдастырудың ондаған ұстанымдары бар (жалпы педагогикалық, дидатикалық, психологиялық, арнайы және т.б.).

В.А. Сластенин және И.Ф. Исаев жоғары мектепте кәсіби педагогикалық мәдениет қалыптастырудың бірнеше ұстанымдарын атайды, олар:

- білім беру мен өз бетінше білім алуды өзара байланысты ұйымдастыру жүйесіндегі жекелік және саралау ұстанымы;

- жоғары оқу орнындағы білім беру үдерісіне кәсіби-педагогикалық бағыттылық ұстанымы;

- ғылыми және педагогикалық қызметтің қайшылықты бірлігі ұстанымы;

- кәсіби-педагогикалық қызметтің әлеуметтік-мәдени детерминациясы ұстанымы;

- үздіксіздік және сабақтастық ұстанымы;

- оқытушының инновациялық қызметке қосылуы ұстанымы;

- тұлға қалыптастырудағы жүйелілік, тұлғалық-әрекеттік тұғырлардың бірлігі ұстанымы;

- кәсіби-педагогикалық өзін -өзі жетілдіру ұстанымы.

 В.А. Сластенин, С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов «Педагогика» оқу құралында педагогикалық зерттеудің нақты әдіснамалық ұстанымдарын ұсынды, жүйелілік, жекелік, әрекеттік, диалогтық, мәдени, этнопедагогикалық, антропологиялық амалдардың мазмұнын ашты.

**Сұрақтар мен тапсырмалар**

1. В.В. Краевский мен В.М. Полонскийдің педагогика әдіснамасы бойынша ғылыми мектебінің ең мәнді нәтижелерін сипаттаңыз.

2. **М.Н. Скаткин, И.Я.Лернер, Н.М.Шахмаев пен В.В. Краевскийдің мектеп дидактикасы бойынша** ғылыми мектебінің ең мәнді нәтижелерін түсіндіріңіз.

3. Л.И. Новикованың тәрбие теориясы туралы ғылыми мектебінің ең мәнді нәтижелерін сипаттаңыз.

4. З.А. Малькова мен Б.Л. Вульфсонның ғылыми мектебінің салыстырмалы педагогика жайлы ең мәнді нәтижелерін түсіндіріңіз.

5. С.Я. Батышев пен А.М. Новиковтың «Кәсіптік педагогика – үздіксіз білім беру теориясы» ғылыми мектебінің ең мәнді нәтижелерін сипаттаңыз.

6. Педагогикалық ғылымтану туралы зерттеулер нәтижелерін сипаттаңыз.

7. В.А. Сластениннің «Тұлғаға бағдарланған кәсіптік білім беру» **бойынша** ғылыми мектебінің ең мәнді нәтижелерін түсіндіріңіз.

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

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

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

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

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

 **6-кесте. Проблемалық жағдаяттың сипаттамасы**

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

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

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

**бейнеленуі**

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

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

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

ны белгілеу

Проблеманы жан-жақты зерделеу

нақты бар немесе болжам

далған қайшы

лықтарды анықтау

зерттеу проблемасының маңызды белгілері

Ғылыми проб

лема

ны қою

Проб

Лема

лық жағдаяттың туын

дауы

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

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

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

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Проблема элементтері | Мазмұнды сипаттама |
| 1 | Проблеманы тұжырымдау | * Орталық мәселені ұсыну;
* проблеманың негізі болатын қарама-қайшылықтың айқындалуы;
* Күтілетін нәтижені алдын-ала сипаттау.
 |
| 2 | Проблеманы құру | * Проблеманың зерттеудің жеке міндеттері мен сауалдарына бөлінуі;
* Композиция – проблеманы құрайтын мәселелерді реттеу;
* Зерттеу шекарасын анықтау.
 |
| 3 | Проблеманы бағалау | * Проблеманы шешудің барлық шарттарының айқындалуы: зерттеудің әдіст-тәсілдерін, әдістемесін, сонымен бірге эксперимент жүргізудің мүмкіндіктерін таңдау;
* Проблеманы шешудің мүмкіндіктері, алғышарты

болып табылатын қолда бар мүмкіндіктерінің айқындалуы; * Проблеманы шешу үшін пайдаланылуы талап етілетін белгілі және белгілі емес ақпараттардың проблемалық дәрежелерінің айқындалуы.
* Проблеманың саралануы.
 |
| 4 | Проблеманың негіздемесі | * Таңдалған проблеманы басқалармен салыстырмалы шешудің ұтқыр әдістерін таңдау ерекшеліктерін анықтау;
* Өзектілік - проблеманы пайдалы шешуге айналдыру үшін дәлелдер келтіру;
* Проблеманы таңдау бойынша қарсылық көрсету;
* Экспликация немесе шешілетін проблеманың түсіндіру анықтамасы;
* Қайта кодтау, яғни проблема мазмұнын пәндік-ғылыми тілге айналдыру.
 |

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

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

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| ***№*** | **Проблеманың атауы** | **Критерийлік сипаттама** |
| 1 | Жалған проблемалар | 1. «Енді проблема емес» - бұл проблема шешілген, бірақ шешілмеген болып есептеледі;
2. «Әлі проблема емес» - бұл проблеманы шешудің алғышарттары пісіп жетілместен бұрын пайда болған проблема;
3. «Тіпті проблема емес» - бұл шешімі болмайтын проблема-фиксация секілді жалған проблема.
 |
| 2 | Шынайыпроблемалар | 1. Объективті (нақты) критерийлер:
* Критерийдің болуы зерттеліп отырған проблема шынайы екендігін анықтауды талап етеді.
* Қарым-қатынсас критерийі проблеманы зерттеуге арналған шынайы нысандардың арасындағы байланысты анықтауға көмектеседі.
* Субординация критерийі оның мәселелері мазмұнының қатар

бағыныштылығы дұрыс анықталған ба, әлде қате ме деген проблеманың шынайылығын анықтайды.* Барабарлық критерийі зерттеудің осы саладағы қолдағы

нәтижесі туралы қорытындысы проблемадағы белгісіздің шындық жағдайына сәйкестігін алдын-ала анықтауды бегілейді. * Қажеттілік критерийі зерттеу проблемасы үшін алдын ала ұсынылған шынайы немесе болжамдық қарама-қайшылықты орнықтырады.
1. Сәйкестік критерийі:
* Алғышарт критерийі проблеманың негізі оны шешудің

базасы болатын нақты мүмкіндіктерді болжамдайды. предпосылок * Сабақтастық критерийі проблеманың осы білім саласында бұдан бұрынғы жтнақталған білімдермен байланысты қойылуын және жүзеге асырылуын талап етеді.
* Формальды-логикалық критерий:
* Тексерімділік критерийі проблеманың құрамдас элементтері болатын мәселелерді ажыратуды айқындайды.
* Ақиқаттық критерийі проблеманың берілген мәселесінің негізі болып табылатын сұрағы туралы пайымдаудың ақиқаттығының дұрыстығын тексеруді талап етеді. Бұл критерийлермен сәйкес проблемада қойылған мәселелердің дұрыстығы анықталады.
 |

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

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

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

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

 - практикалық міндеттерден ғылыми проблемаға ауысу үшін екі қадам жасау:

 - берілген практикалық міндеттерді шешу үшін қандай білімдер қажеттілігін анықтау;

 - мұндай білімдердің ғылымда бар -жоғын табу.

 Зерттеудің проблемасы, тақырыбы, көкейкестілігі өзара байланысты. Ғылыми проблема

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Тақырып:(Сіздің зертеу тақырыбыңыз):

- Не зерттеледі?

- Не үшін зерттеледі?

- Зерттеудің тақырыбы нені көрсетеді?

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

3) Зерттеушілер үшін глоссарийді конспектілеп ой елегінен өткізу керек.

4) Зерттеу тақырыбыңыздың дұрыс таңдалғанын келесі матрица көмегімен тексеріңіз :

-тақырыптың ғылыми бағытқа сәйкестілігі;

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

- тақырыпты құрудағы мәселелер;

- зерттеу тақырыбындағы нысан мен пәннің ашықтығы;

- зерттеу тақырыбының соңғы нәтижеге тұрақтауы.

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

Зерттеу тақырыбының көкейкестілігі:

- Объективтік дүние жүйесі ретінде зерттеудің объектісін анықтау;

- Зерттеудің пәнін тұрақтату;

- Мәселені, қайшылықты, келіспеушілікті құрылымдау;

- Зерттеудің тақырыбын нақтылау;

- Зерттеу көкейкестілігін құру.

Зерттеу үрдісі:

- зерттеу болжамы;

- зерттеу мақсаты;

- зерттеу міндеті;

- зерттеу әдісі;

- мазмұн құрылымы.

Зерттеу нәтижесі:

- зерттеудің ғылыми жаңалығы;

- зерттеудің практикалық маңыздылығы;

- сараптама.

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

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

Ғылыми немесе диссертациялық жұмыстың тақырыбын таңдау үшін басты көрсеткіштер мыналар:

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

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

-ғылымның басқа да саласындағы соңғы зерттеу жұмысының нәтижелерімен танысу;

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

-жинақталған материалдарды талдау және қорытындылау;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Зерттеу тақырыбының практикалық көкейкестілігінің негіздемесі

Ғылыми бағыттың негіздемесі

Тақырыптың ғылыми көкейкестілігінің негіздемесі

(зерттелетін мәселенің маңыздылығы мен оны шешудің қажеттілігін көрсету)

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

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

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

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

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

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

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

Ғылыми немесе диссертация тақырыбын дұрыс таңдау үшін:

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

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

 - ұқсас, іргелес ғылымдардағы жаңа зерттеулер нәтижелерімен танысу;

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

 - жинақталған материалдарды жинақтау және талдау;

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

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

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

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

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

а) зерттелетін жүйедегі сәйкессіздіктерді анықтау;

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

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

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

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

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

г) сыртқы сәйкессіздіктерді табу және олардың зерттелетін жүйеге әсері;

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

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

ж) зерттелетін мәселені шешуде интеграциялық тұғырларды пайдалану.

Осы белгілер әрі зерттеудің көкейкестілігін бағалаудың өлшемдері бола алады.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Негіздемеде зерттеушінің көзқарасы негізінен төмендегіше ретпен ашылады:

- Зерттеудің көкейкестілігі;

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

- зерттеу проблемасы;

- Тақырыптың аталуы;

- Зерттеудің мақсаты;

- Зерттеудің нысаны;

- Зерттеу пәні;

- Зерттеудің болжамы;

- Зерттеу міндеттері;

- Зерттеудің жетекші идесы;

- Зерттеудің әдіснамалық және теориялық негіздері;

- Зерттеу әдістері;

- Зерттеу базасы;

- Зерттеу кезеңдері;

- Зерттеудің жаңалығы;

- Зерттеудің теориялық мәні;

- Зерттеудің практикалық мәні;

- Зерттеу нәтижелерінің анықтығы және негізділігі;

- Қорғауға ұсынылатын мәселелер;

- Зерттеу нәтижесін апробациядан өткізу және енгізу;

- Диссертацияның құрылымы.

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

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

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

**Сұрақтар мен тапсырмалар**

1. «Педагогикалық зерттеудің мәселесі және оның типологиясы»  тақырыбында кесте құрастырыңыз.
2. Мына тақырыптардағы **з**ерттеулердің қарама-қайшылықтарының құрастырылу қисынын түсіндіріңіз:
* «Жоғары оқу орнында болашақ жаратылыстану пәндері мұғалімін даярлаудың теориясы мен практикасы**» (С.С. Маусымбаев);**
* «Болашақ мұғалімнің деонтеологиялық даярлығын қалыптастыру» **(Қ.М. Кертаева);**
* «Қазақстан Республикасының классикалық университтерінде студенттердің ғылыми-зерттеу жұмысының үздіксіз жүйесінің дамуы**» (Ә.М. Құдайбергенова**);
1. М.Т. Громкованың дәлелденуінше, а) «зерттеудің көкейкестілігінің мазмұнында зерттелетін жүйедегі сәйкессіздіктерді анықтау және б) сәйкессіздіктердің дәрежесін көрсету (қайшылық, мәселе, қақтығыс, даудамай, апат) кіреді» деген пікірін қолдайсыз ба? Жауабыңызды негіздеңіз.
2. Мәселе және мәселелік жағдаят дегеніміз не?
3. Нақты мәселе қандай өлшемдермен бағаланады?
4. Мына матрицаның көмегімен Өз зерттеуіңіздің тақырыбының таңдалуының дұрыстығын тексеріңіз:
* тақырыптың ғылыми бағытқа сәйкестілігі;
* тақырыптың әлеуметтік сұранясты жүзеге асыруға бағыттылығы, яғни өзектілігі;
* тақырыптығ құрылымында мәселенің орын алуы;
* тақырыпта зерттеу нысаны мен пәнінің анықтығы;
* тақырыптың түпкі нәтижеге мақсатты бағытталуы.

**4–семинар. Психологиялық-педагогикалық зерттеудің болжамы мен міндеттері.**

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

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

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

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

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

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

Зерттеудің тақырыбынан оның мақсатына қойылатын талаптар туындайды.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Бірінші талап – қисынды қарапайымдылық . Болжамның құрылуы алдында қандай да бір кіріспе жасау көбінесе артық болып есептеледі: бекітуші эксперименттің, көрсетілген мәселені алдын ала зерделеу және зерттеудің пәнін талдау нәтижесінде болжам жасалды.

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

Зерттеудің болжамы: педагогика ғылымындағы өзекті мәселенің теориялық және практикалық жағын талдау негізінде шешімін алдын ала болжау. Зерттеуші болжамында жаңаны алдын ала көре алатындай болуы керек. Зерттеу болжамы егер..., онда..., өйткені... деген ұғымдармен байланысып құрылады. Жоғарыдағы ғылыми жұмыстың компоненттері бір-бірімен тығыз байланыста болуы қажет. Мысалы: егер, кіші мектеп жасындағы балалардың зерттеу іс-әрекетіндегі тәжірибесін қалыптастырудың теориялық-әдіснамалық негіздері айқындалып және бастауыш мектептегі педагогикалық үдерісте жүзеге асыруға байланысты анықталған тұжырымдама мен үлгінің негізінде жасалған әдістемемен қамтамасыз етілсе, онда балалардың зерттеу іс-әрекетіндегі тәжірибесі анағұрлым арта түседі. Өйткені баланың зерттеу іс- әрекетіндегі жинақталған тәжірибесі оның пәндік білімдік құзыреті, құзыреттілік жиынтығының қалыптасуына септігін тигізеді Егер ғылыми зерттеу аппараты дұрыс құрылмаған жағдайда, дұрыс ғылыми дәлелді нәтиже алынбайды.

Оқушылардың зерттеу іс-әрекеттерін жалпы іс-әрекет пен оқу іс-әрекетінің бір түріне жатқызған психологтар қатарына В.В. Давыдов, Б.Д. Габай, А.К. Маркова, А.Н. Леонтьев, .Б. Эльконин, Г.И. Щукина және оқушылардың танымдық белсенділіктерін арттырудың бір жолы деп көрсеткен психолог-зерттеушілер Д.Б. Годовкина, А.Н. Поддьяков, С.П. Иванова, Г.М. Голиндерді атап айтуға болады.

Оқушылардың зерттеу іс-әрекетін зерттеу жұмысымызда педагогикалық тұрғыдан қарастырып отырғандықтан, біз алдымен педагог-ғалымдардың аталмыш мәселеге қатысты көзқарастарына тоқталмақпыз. Олай болса, жалпы оқытудың, яғни өскелең ұрпақ бойына адамзат жинақтаған тәжірибелер мен білімдерді берудің тиімді әдіс-тәсілдерінің қатарына жатқызып, оқушылардың өзіндік жұмыстарын ұйымдастыруда зерттеу іс-әрекетін қалыптастырудың жолдарын іздестіріп, аталмыш іс-әрекеттің нәтижесі оқушылардың білімінің, икемдік-дағдыларының қалыптасуымен байланысты екенін көрсеткен педагогтардың бірі П.И. Пидкасистый. Ол өз еңбегінде оқушылардың өзіндік жұмыстары олардың танымдық белсенділіктерін арттыруға бағытталып, ғылыми таным әдістері арқылы ұйымдастыру керек дейді және ол жұмыстардың түрлерін төмендегідей ажыратады:

- мұғалімнің жетекшілігімен оқулықтағы берілген мәтінді оқып, түсіне отырып, оқулықта көрсетілген әдістер арқылы бақылау және тәжірибе жасау, осының нәтижесінде жаңа білімдер жинақтау;

- мұғалімнің алдын-ала беретін бағытынсыз оқушылардың өз бетімен жинақтайтын білімдері:

а) оқу арқылы - шағын мақалалар мен басылымда жарияланған мәліметтерді жинақтау арқылы білімін толықтыру;

ә) бақылау – тиісті тақырыпқа байланысты заттар мен құбылыстарға бақылау жасап, қорытынды жазу;

б) тәжірибе - өте қарапайым және күрделі құрылғыларды қажет ететін тәжірибелерді жүргізу;

Жоғарыда көрсетілген білімді жинақтау тәсілдері автордың ойынша, оқушыларға ғылыми білімді, ғылыми зерттеу әдістерін меңгеруіне үлкен қадам жасауға алғы шарт бола алады, алғашында бұл таным объектісі ретінде көрінсе, оқушы бұл білімді толық меңгергенде оқушының танымдық іс-әрекетінің құралы ретінде қалыптасады деген ой айтады.

Оқушылардың осындай өздік жұмыстарының түрлерін ажыратып, өзіндік ғылыми-шығармашылық жұмыстарына ерекше мән берген И.М. Махмутов бұл жұмыстардың жасалу жолдарына тоқталып, оның мазмұны мен жүзеге асыру жолдарын көрсетеді.

Аталмыш жұмыстардың мазмұнына кіретін мәселелер: жергілікті жердің табиғаты, тұрғындары, шаруашылығы, сол жерде мекендейтін аңдардың түрлері, олардың тіршілік тынысы. Ал жүзеге асырылу жолдары: оқушының эксперименті, экскурсия және фактілер жинақтау, мұрағаттарды зерттеу, жергілікті жердің тұрғындарымен әңгімелесу, баяндамалар дайындау, әдебиеттерден ақпарат алу, конструкциялау және моделдеу.

Сондай-ақ, ол оқушылардың зерттеу іс-әрекеттері олардың басқа да іс-әрекеттерімен тығыз байланысты жүзеге асатындығын, яғни оқушылардың теориялық білімдері тәжірибеде, түрлі эксперимент барысында қолданылатындығын айтады. Осыған байланысты оқытудың жалпы әдістерінің ішінен ешқайсысы білімнің мақсатты тиімділігін арттыра алмайды деген ой тұжырымдайды.

Жоғарыда аталған ой «Оқытудың басқа да әдіс-тәсілдерін оқушылардың шығармашылық қабілеттері мен дербес дарындарын ашуға мүмкіндіктері толық жете бермейтіндігіне арнайы тоқталып, оқытуда ғылыми танымның әдіс-тәсілдерін пайдаланған біршама тиімді. Оқушыларға дайын білімді бергеннен гөрі, олардың сол білімге өздері жеткені артық» - деген С.А. Шапоринскийдің ойымен сабақтасып, ұштасып жатыр.

Бұл пікірге дәлел ретінде тәжірибеде оқушылардың зерттеу жұмыстарын жүргізіп, оң нәтижелерге куә болған педагогтар Т. Ивочкина және И. Ливерцтің жасаған қорытындысын ұсынамыз: «оқушылардың зерттеу іс-әрекетімен айналысуының алғышарттары ретінде ең алдымен оқушылардың зерттеу іс-әрекетінің мәнін түсініп, олар үшін зерттеудің мақсаттары, міндеттері айқын болу керек, сонымен қатар оқушы зерттеуді өзінің дамуы, білімінің нақтылануына тиімді әсер ететіндігін сезіну керектігін айтады. Сондай-ақ, оқушылардың зерттеу іс-әрекетін қалыптастыруда ынталандырудың маңызы зор, зерттеу жұмысын жүргізгендегі оқушылардың алған нәтижелері емес, сол нәтижеге жеткенше жүріп өткен кезең маңызды» - деп санайды. Сол кезеңнен өту барысында оқушылардың бойында келесі қабілеттер мен біліктер қалыптасып, дамиды деп есептейді:

-жаңалыққа деген құмарлық пайда болады;

-өз бетімен жұмыс жасай алады;

-тиісті ақпарат көздерін тани біледі;

-бір құбылысты немесе затты басқа қырынан қарай алады;

-жаңалықты өз бетімен түсіндіріп, дәлелдеп үйренеді;

-бұрын өзіне белгілі заңдылықтарды салыстыра отырып талдайды;

-қарапайым эксперименттер жүргізеді;

-бір зат немесе құбылысты жан-жағынан қарастырады;

-ғылыми әдістер мен тәсілдерді қолданады;

-мәселенің шешімі ретінде бірнеше жол табу, ең тиімдісін таңдап ала алады;

-өзін-өзі және зерттеу жұмысын бағалай білу.

Аталған авторлар оқушылардың өздік жұмысы қатарына жатқызып жүрген оқушылардың іс-әрекеттерінің жүзеге асырылуы ғылымда қалыптасқан зерттеу әдістерінің қолайлы түрлерін пайдалану арқылы жүзеге асады және де жалпы түрде педагогикада оқушылардың оқу-зерттеу іс-әрекеттері деген терминмен беріледі. Ол былайша анықталады: оқушылардың зерттеу іс-әрекеті – оқушылардың қандай да бір өзекті мәселелерді мұғалімнің көмегімен, ғылымның сол мәселеге қолайлы әдістерін пайдалана отырып атқаратын іс-әрекеттерінің бір түрі. Бұл іс-әрекеттің нәтижесі: оқушылардың өзіндік ізденіске деген дағдылары, белсенділіктері, жаңа білімді игеруі, теориялық білімдерін тәжірибеде қолдана алуы сияқты қабілетттер.

Көрсетілген нәтижелерге қол жеткізетін оқушылардың зерттеу іс-әрекеттерінің жүзеге асуын олардың шығармашылық әрекет етуімен тығыз байланыстырған А.В. Леонтович: «оқушылардың зерттеу іс-әрекеті – нәтижесінде оқушылар теориялық материалды меңгеру, проблеманы көре білу, болжам жасай білу, зерттеудің әдістемесін игеру, жалпылау, жинақтау, талдау, қорытынды жасай алу сияқты икемділіктерді игеретін шығармашылық ойлауды талап ететін іс-әрекет»-деп көрсеткен.

Зерттеу іс-әрекеттерін жоғарғы сыныптардағы оқушылардың ғылыми-зерттеу жұмысының дәрежесіне көтерген зерттеушілер де бар. Атап айтатын болсақ, ертеректе бұл мәселемен М.Г. Ярошевский және т.б. айланысқан болса, соңғы уақытта бұл зерттеушілердің ізін А.П. Тряпицина жалғастыруда. Олардың ойынша жоғарғы сынып оқушыларының ғылыми-зерттеу жұмыстары ғылымның зерттеу әдістерін пайдалана отырып жүргізіледі, оның мақсаты: ғылымға жаңалық енгізу емес, ғылымдағы бар білімді зерттей отырып, ғылымды жаңа идеялармен толықтыру. Жоғарғы сынып оқушыларының ғылыми-зерттеу іс-әрекетінің нәтижесінде оқушыларды жоғарғы оқу орындарындағы зерттеу жұмыстарына дайындығы, ғылыми білім негізінің қалыптасуы, ғылыми терминологиямен танысу, кәсіби бағдар алу және кейбір жағдайларда жаңа техникалық құрал немесе жабдық та жасалуы мүмкін. Жоғарғы сынып оқушыларының ғылыми-зерттеу іс-әрекетін дұрыс жолға қою мақсатында аталған зерттеушілер еңбектері оқушыларға арналған тақырып таңдауға көмек бола алады. Аталған ғалымдар зерттеу іс-әрекетімен айналысу барысында дұрыс бағыт беретін ғылыми жұмыстардың бірізділігі негізінде құрастырылған кестелер мен қосымшалар, өз мүмкіндіктері мен білімдерін анықтауға арналған сауалнамалар да ұсынған.

Біздің ойымызша, аталған әдістемелік нұсқауларға сүйене отырып, жоғары сынып мұғалімдері мен оқушылары зерттеу іс-әрекетін дұрыс бағытта ұйымдастыра алады. Ал жоғарғы сыныпқа дейін оқушылар жалпы білім беретін мектептің орта буыны мен бастауыш буынан өтеді. Осыған байланысты жоғарғы сыныптардағы ғылыми-зерттеу жұмыстарын атқаруға әр оқушының дайындығы болуы керек деп ойлаймыз. Бастауыш сынып оқушыларының зерттеу іс-әрекетін қалыптастырудың өзектілігін көрсететін басқа да себептер жоғарыда аталды. Ол себептер оқушылардың бойында қалыптасатын білім, білік, дағдылардың жоғарғы көрсеткішімен тығыз байланысты. Көптеген ғалымдар қазіргі уақытта оқушылардың зерттеу іс-әрекеттерін түрлі бағытта ұйымдастыруды көздеп отыр.

Атап айтатын болсақ, зерттеу іс-әрекетін дарынды оқушыларды оқытудың бір тәсілі ретінде қарастырған Ү.Б. Жексенбаева өз еңбегінде: «Зерттеу – дарынды балаларды оқыту негізі. Онсыз баланың потенциалдық қабілетін ашу, дамыту мүмкін емес» - деп оқу үдерісі барысындағы зерттеу тек дарынды оқушылардың жасай алатын жұмысы екендігін дәлелдей келе дарынды оқушылардың ізденушілік қабілетін қалыптастыру зерттеуге оқытудың түрлі формалары мен әдістері арқылы жүзеге асырылады. Солардың ішіндегі ең тиімдісі «зерттеуге оқыту» деп оқушылардың ғылыми -зертеу жұмыстарын жүргізудің қазіргі уақыттағы өзектілігін көрсетеді. Оқушылардың ғылыми қоғамын ұйымдастыру мен оның маңыздылығын атай отырып, зерттеу жұмыстарын жүргізудің негізгі кезеңдерін бөліп көрсетіп, оқушылардың зерттеу жұмыстарын жүргізе алуы үшін келесі дағдылар қажет дейді:

-ұсынылған әдебиеттермен жұмыс істей білу;

-кітаптағы материалдарға сыни қарау дағдысы;

-өзінің ойын нақты және түсінікті жеткізе білу дағдысы;

-проблеманы көре білу;

-сұрақ қоя білу;

-қорытынды жасай білу;

-зерттеу тақырыбын таңдай алу;

Сондай-ақ, оқушылардың жасаған жұмыстарын дұрыс рәсімдеу жолдары мен ол жұмыстарды объективті бағалау критерийлерін ұсынған. Жалпы оқушылардың зерттеу іс-әрекетін дарынды оқушыларды ғылыми ізденіске баулудың әдістерінің бірі ретінде қарастырады.

Өз кезегінде ресей зерттеушісі А.И. Савенков: балалардың психологиялық ерекшеліктерін зерделей келе «Оқушылардың зерттеу қабілетін дамыту» атты еңбегінде олардың зерттеу қабілетін дамыту мүмкін, әрі қажет екендігін көрсетеді. Және зерттеу жүргізудегі оқушының мінез-құлқы және зерттеушілік қабілеттің анықтамаларын ұсынған. Зерттеушілік қабілеттің моделін ұсына отырып, онда: ізденушілік белсенділік, дивергентті ойлау, конвергентті ойлаудың өзара тығыз байланыстылығына тоқтала отырып әрқайсысының мазмұнын ашып көрсеткен. Сондай-ақ ол өз еңбегінде зерттеушілік қабілетті дамытудың теориялық негіздері мен бағдарламаларын жасаған, бағдарламаның принциптері, әдістемелік материалдарының құрылымы, педагог-психологтардың оны пайдалана білудің бағыт бағдарын ұсынған. Аталған еңбектің құндылығы бастауыш сынып оқушыларының оқу-зерттеу іс-әрекетінің әдістемесін: проблеманы таңдай білу, мақсат, міндеттерін нақтылау оны шешудің өзіндік ерекшеліктерін айқындау, болжам жасай білу, болжам қалай туындайтындығын және оны құруға арналған нақты тапсырмалар берілгендігінде. Аталған еңбекке қосымша ретінде зерттеушілік қабілетті дамытуға арналған оқушы дәптері ұсынылған.

Зерттеу іс-әрекеті дегеніміз – оқушылардың мұғалімнің көмегімен өздерінің жеке қызығушылықтарына байланысты заттар мен құбылыстарды зерттеп білу барысында, нәтиже ретінде жаңа білімдер мен иекемділіктер жинауы» - деп салыстырмалы түрде түйін жасайды.

Атап өткендей, В.В. Давыдов өз еңбектерінде адам өмірінің әр кезеңінде атқаратын іс-әрекет түрлеріне тоқатала келіп, бастауыш мектеп оқушыларының басты, негізгі, жетекші іс-әрекетіне оқу іс-әрекеті екендігін дәлелдейді. Жеткіншектің 1-10 жас аралығындағы атқаратын іс-әрекеттерінің арасындағы жетекші іс-әрекет түрлеріне тоқталады: 1-3 жас аралығындағы балалардың жетекші іс-әрекеті ретінде заттық-манипулятивтік іс-әрекет танылса, 3-7 жас аралығындағы жеткіншектердің жетекші іс-әрекеті ойын іс-әрекеті болып табылады, ал 7-10 жас аралығы, яғни бастауыш мектеп жасындағы балалардың жетекші іс-әрекеті оқу іс-әрекеті деп көрсетеді.

Сонымен қатар ол бастауыш мектеп оқушыларының оқу іс-әрекетінің ерекшеліктеріне жеке тоқталады да мектепте оқу іс-әрекетін ұйымдастыруда:

 іс-әрекеттің қажеттіліктерін, түрткісін, мақсатын, құралын, операцияларын анықтау;

оқушылардың даму кезеңдерін ескеру (басында оқу іс-әрекет жетекші іс-әрекет болып табылса, оқушы есейе келе іс-әрекеттің басқа түрлері басым келеді);

оқу іс-әрекетінің құрамының бірінің орнын бірінің басуына назар аудару. Мысалы, оқу мақсаты түрткіге айналады, оқу әрекеті ойлау операциясына өзгеру;

оқу іс-әрекетінің басқа іс-әрекеттермен байланысын анықтау қажеттілігін ескеру керек дей келе, оқу іс-әрекетін оқу тапсырмаларын орындауға бағытталған жекелеген әркеттерге бөліп қарастырады және оқу тапсырмалары арқылы оқушылар тиісті пәнге қатысты теориялық білім, білік, дағдылар жинақтайды деп есептейді.

Аталған ғалымдар өз зерттеулерінде іс-әрекетті және оның бір түрі ретінде оқу іс-әрекетін қарастырып, жан-жақты талдау жасаған. Оқушылардың оқу іс-әрекетін зерттеген А.К. Маркованың ойынша оқу іс-әрекеті мәселесімен қатар оны қалыптастыру мәселесі тағы да болады дейді. Мысалы, А.К. Маркова Д.В Элькониннің: «Оқушылардың оқу іс-әрекетін қалыптастыру – осы әрекетке тән жеке элементтерді біртіндеп үйрете отырып, оқушыларды өз бетімен оқу іс-әрекетін атқаруға үйрету» - деген пікірімен келісе отырып, сол элементтерді оқушыларға қалай беру керек, деген сұрақты жауапсыз қалдырғанын айтып, оқу іс-әрекетінің қалыптасуы және оқу іс-әрекетінің жеке тұлғаның дамуындағы рөліне тоқталады. Оқушылардың оқу іс-әрекетін қалыптастыру – мұғалімнің оқушылардың іс-әрекетінінің дұрыс бағытталуын қадағалауы. Оқу іс-әрекетін қалыптастыру оқушылардың оқу іс-әрекетінде ең алдымен оның құрылымына талдау жасаудан басталуы тиіс. Яғни, мұғалім оқушылардың мотивін, берілген тапсырмаға қатысты, оны орындауға байланысты әрекеттер жиынтығын, пайдаланатын құралдарын, бұрынғы дағдыларын ескеруі шарт. Бірізділікпен берілген тапсырмалар оқушылардың бойында оқу іс-әрекетіне қатысты дағдылар мен біліктер қалыптастырып, нәтижесінде өзіндік іс-әрекеті пайда болады. Ал кез-келген пән оқушылардың бойына тек қана арнайы түсініктерді ғана сіңірмей, сонымен қатар оқу іс-әрекетінің осы түсініктерді игеру барысында жаңа әрекеттермен толығуымен байланысты болады, сонымен қатар ол оқу іс-әрекетінің дұрыс қалыптасуының басты шарттары ретінде: оқушылардың оқу іс-әрекетінің дұрыс қалыптасуын ең алдымен ересек адамдардың қадағалауы тиіс, оқу іс-әрекетінін қалыптастыру барысына осы үдерістің негізгі және соңғы нәтижесі оқушылардың іс-әрекетті арқарушы субъект ретінде қалыптасуы, танылуы тиіс, оқу іс-әрекетін қалыптастыру барысына оқушыларлың мотиві өзгеріске ұшырап отырады, мотивтің анық, әрі жетекші және қосымша түрлерінің болуы деп көрсеткен.

Ал Г.И. Щукина өз еңбегінде іс-әрекетті адамзаттың дамуының маңызды негізі және оқушылардың жан-жақты дамып, жетілуінде іс-әрекет шешуші рөл атқарады деп жоғарыда айтылған пікірлермен үндес пікір айта отырып, оның құрамды бөліктеріне мотив, мақсат, әркет және операцияларды жатқызады. Сонымен қатар іс-әрекетті педагогикалық тұрғыдан қарастырудың маңыздылығын ол былай түсіндіреді: «педагогикалық үдерістің басты мақсаты – мұғалімнің оқушы іс-әрекетін ұйымдастыруы болып табылады және оқушылардың жеке тұлғасының дамуы оқушының субъект ретінде қатысатын іс-әрекеттің сапалы өзгерісінде» - дей келе оқу іс-әрекетінің ұйымдастырушысы мұғалімнің іс-әрекетінде мұғалімді объект, ал оқушыны субъект деп таниды да, оқыту үдерісін, оқу іс-әрекетін объект-субъект қатынасы ретінде қарастырады. Сонымен қатар жоғарыда айталғандай әрбір іс-әрекеттің жемісі болады, ал оқу іс-әрекетінің жемісі: жеке тұлғаның білімінің, іскерлігінің, қабілетінің, мүмкіндіктерінің артуы, өзін-өзі тануға, бағалауға деген қабілеттерінің қалыптасуы деп тұжырымдай келе: «оқу іс-әрекеті – жеке тұлғаның дамуының көзі» деп есептейді.

Жоғарыда біз психолог ғалымдардың іс-әрекетке және оқу іс-әрекетіне қатысты айтылған құнды пікірлеріне тоқталдық, осындай пікірлердің негізінде психологияда іс-әрекетке, оқу іс-әрекетіне төмендегідей анықтама берілген: Іс-әрекет, яғни адам іс-әрекеті термині негізінен психология ғылымының еншісінде және бұл термин - адамның ақиқат дүниемен өзара белсенді әрекеттестігінің іс жүзіндегі көрінісі. Іс-әрекет құрамына іс-әрекетті қозғаушы түрткі, іс-әрекетті бағыттаушы мақсат пен нәтиже, іс-әрекетті жүзеге асырушы құралдар жатады. Іс-әрекет түрткісі адамның түрлі қажеттіліктеріне, мүддесіне, жауапкершілігіне, сезіміне қызмет етеді. Іс-әрекеттің мақсаты мен түрткісі қиындықтарды жеңіп, нәтижеге қол жеткізеді. Адам қажеттілігінен туған іс-әрекет оның санасын бейнелейді.

Жеке адамның дамуында іс-әрекет жетекші рөл атқарады және адам өз өмірінде іс-әрекеттердің көптеген түрлерін атқарады, сондай іс-әрекеттердің бір түрі оқу іс-әрекеті. Олай болса, оқу іс-әрекеті дегеніміз - оқу тапсырмаларын орындау барысында теориялық білімдер мен іскерліктерді үйренетін адамның негізігі іс-әрекеттерінің бірі. Оқу іс-әрекеті екі жақты қызмет атқарады, бірішіден, адамның психикалық жетілуін және теориялық білімінің артуын қамтамасыз етсе, екінші жағынан жеткіншектердің әлеуметік қатынастарға енуіне себепші болады. Сонымен қатар оқу іс-әрекеті қосымша алғашқы нәтиже ретінде ғана адамның жаңа білімдер мен икемділіктері немесе ескі білімдері мен икемділіктерін пайдалана отырып дамиды. Ал оқу іс-әрекетін қалыптастыру – объект-субъект қатынасында жүзеге асытын ерекше үдеріс, бұл үдеріс сыртқы қадағалау мен бақылауды қажет етеді және түпкі нәтижесі ретінде оқушының берілген тапсырманы орындауда бұрынғы игерген білімдері мен икемдіктерін дұрыс пайдалана алуы.

Нақтылап айтатын болсақ, барлық іс-әрекет тұлғаға белгілі бір тәжірибені жинақтауға мүмкіндік береді, сол сияқты оқу іс-әрекеті де оған қатысушылардың бірінің тәжірибе жинақтауға алдын-ала бағытталған іс-әрекеті. Танымды қамтамасыз ете отырып, ол оны тура немесе басты нәтиже ретінде береді. Оқу іс-әрекеті сонымен қатар алғашқы нәтиже ретіндегі ғана, адамның жаңа білімдер мен икемділіктерін немесе ескі білімдері мен икемділіктерін жетілдіруді көздейді. Жоғарыда атап өткендей адам қандай іс-әрекет атқармасын нәтижесіз болмайды, іс-әрекеттің орындалуының соңғы нәтижесі, ол субъектің ойындағыдай, немесе керісіше, оның ойлағанындай болмауы мүмкін. Іс-әрекетттің нәтижесі ойлағанындай болмауына бірқатар себептер бар, олар: пәні, субъект, сыртқы шарттар. Адам іс-әрекетінің жемісінің ойлағандай болмауына сыртқы шарттардың тұрақсыздығы, өзгергіштігі себеп болады. Мысалы, зерттеушінің тәжірибесі барысындағы табиғаттың қолайсыздығы. Сонымен қатар іс-әрекеттің нәтижесі негізгі және жанама болып бөлінеді. Негізгі нәтижесі ретінде жоспарланған нәтиже, ал қосымша жеміс ретінде жоспардың орындалмауын танимыз, өйткені жоспар орындалмаса да қандай әрекет орындалса да түпкі нәтиже беретіні анық.

Оқу іс-әрекеті оқушылардың қолма қол тәжірибені меңгеру арқылы іске асыратын танымның таза әрекеті. Оқыту іс-әрекеті оқу іс-әрекетінің жақсы іске асырылуын қамтамасыз етуге бағытталған. Енді оқу іс-әрекетінің құрылымдық бөлшектеріне тоқталайық. Оқу іс-әрекетінің мазмұнын нақтылауда біз адам әрекетінің осығын сәйкес құрылымдық сәттерінің мазмұнына сүйеміз. Оқу іс-әрекетінің субъектісі – бұл оқушы адамдағы оның оқу іс-әрекетін қамтамасыз ететін, яғни функционалдық ми мүшелері – оқу иекемдігін иеленуші құрылымдар. Олар сол сезім мүшелеріне және қозғалыстық аппаратқа қажетті; оқу субъектісіне тән сипаттамасы сол іс-әрекетті жандандыруға өзекті дайындықтың болуы болып табылады.

Мұнда оқу іс-әрекетінің белгілі бір компоненттері емес, оқу іс-әрекетінің негізгі, танымдық компоненттерін орындау икемділігі туралы айтылып отыр. Оқу іс-әрекеті субъектісі түсінігі оқушының міндетті түрде оқу материалын өңдеуін іске асыру икемділігі болуы қажет деп болжам жасайды. Оқушы тек оқудың адекватты орындалу тәртібін іске асыра білуі тиіс. Оқу икемділігі жоқ оқу іс-әрекетінің субъектісі туралы да айтуға болады. Бұл оқушы шынайы оқитын, бірақ онда оқу іс-әрекеті алгоритімін бекітудің сыртқы құралдарын қолданған жағдайда: сәйкес мазмұнда оқу карталары немесе оқу үдерісін ағымдық басқаруды іске асыратын және істің барысында оған сол іс-әрекеттің құрамына қандай әрекетті оның орындауы қажет екенін айтып отыратын оқытушы адам. Әрине, мұндай жағдайларда оқушыны, ақпараттарды сыртқы иеленушілердің жақсы операциялар жасауына мүмкіндік беретін, негіздік иекемділігі болуы тиіс. Сонымен оқу іс-әрекетінің субъектісі мұғалім.

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

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

В.М. Полонский педагогикалық зерттеудің міндеттерін анықтауда зерттеудің фасеттік жіктемесін ұсынды. Бұл жіктемелерге сәйкес нақты ережелердің жиынтығы мен белгілер бойынша бөлудің қалыптасқан жүйесі негізінде көптеген нақты объектілерді топтарға реттеп бөлу тән. Фасет - қандай да бір белгі бойынша біріктірілген бірыңғай терминдер тобы (бөлу негіздемесінің сипаты). Зерттеудің фасеттік жіктемесі - объектілерді зерттеудің түрлі жақтарын сипаттайтын тәуелсіз топтамаларға бөлу. Әр фасетке білім саласындағы ғылыми жұмыстардың түрлі белгілерін сипаттайтын көптеген терминдер кіреді. Теориялық және тәжірибелік маңыздылығы тұрғысынан зерттеудің сипатын көрсететін қасиеттің төрт түрін бөліп көрсетуге болады (міндеттер, нәтижелер, тұтынушы, басылым түрі).

Бірінші фасет – зерттеудің міндеттері жұмысты жоспарланған мақсаттардың нәтижелері тұрғысынан сипаттайды. Ғалым дидактикадағы зерттеудің түрлі тұрпаттары үшін жіктемелік белгілердің құрылымында міндеттерді келесі терминдер көмегімен белгілеуді ұсынады: талдау; енгізу; айқындау; болжам; толықтыру; оқып-білу; зерттеу; қолдану; нақтылау; жалпылау; деректеу; талқылау; сипаттау; анықтау; бағалау ; дайындау; растау; бекіту; кұрастыру; тексеру; даму; қарастыру; жүйеге келтіру; жетілдіру; кұру; нақтылау; тұжырым; сипаттама.

Біздің ойымызша, белгілі тақырып бойынша зерттеудің өзектілігі ретінде зерттеудің бөлімін жазудың әдістерін аша түсу қажет. Зерттеудің эксперименті мен әдістері туралы оқулықтың 3.4.-тармақшасынан қараңыз.

**Сұрақтар мен тапсырмалар**

1. Зерттеу мақсатының қызметтерін түсіндіріңіз.

2. Зерттеу мақсатын құрастырудың алгоритмін ұсыныңыз.

3. Өз зерттеуіңіздің мақсатын дұрыс құрастырылғандығын тексеріңіз.

4. Педагогикалық зерттеудің болжамы неше бөліктен тұрады?

5. Магистрлік диссертацияңыздың болжамының құрамына талдау жасаңыз.

6. Жетекші идея мен болжамның байланысын түсіндіріңіз.

9. Өз зерттеуіңіздіңіздің жетекші идеясын сипаттаңыз.

10. Зерттеу міндеттері туралы әдебиеттерге қысқаша шолу дайындаңыз.

11. Магистрлік диссертацияңыздың міндеттерін сипаттаңыз.

 **5-семинар. Психологиялық-педагогикалық зерттеудің эмпирикалық әдістері.**

**Зерттеу әдістерінің құрылымы. Байқау, әңгімелесу, сұхбаттасу, сауалнама жүргізу**.  **Дидактикалық зерттеу әдістерінің құрылымы.** Әдіснамалық ережелер мен ұстанымдар нақ әдістерде өзінің ықпалды, аспаптық көрінісін табады. Сонымен бірге, дидактикалық зерттеулерде логикалық ойлау түрлері - индукция және дедукция, анализ және синтез, рәсімдеу және модельдеу, салыстыру, топтау жән жалпылау, абстрактілеу және нақтылау, нақтыдан абстрактіге өрлеу және абстрактіден нақтылауға өту қолданылады.

Бірақ сәйкес әдістер кешенін сипаттаудан бұрын дидактика саласындағы екі түрлі жұмыс түріне (бұл сөз зерттеушілік ұғымына жатпайды) назар аудару қажет. Бұл таза теориялық талдауға негізделген және шолу сипатындағы жұмыстар. Бұл шектеуді жеңіл өткізу үшін дидактикалық зерттеу әдісін - өзара байланысты амалдардың сәйкес әрекеті мен тәсілдерін, дидактикалық үдерістердің жекелеген элементтерінің арасындағы тәуелділікті, сонымен қатар білім беру мен оқытудың заңдылықтарының тұтас ашуға мүмкіндік беретін жүйе ретінде қабылдаймыз.

Дидактикалық зерттеулерді жүргізу үшін ерекше ғылыми әдістер қолданылады. Дидактикада зерттеу әдістерінің үш түрлі тобы бар. Біріншісі - ғылыми-педагогикалық талдау әдісімен жүргізілетін теориялық дереккөздерді, архив материалдарын, құжаттарды зерделеу. Мынадай да тәсіл бар: идеяларды және дамудағы тұжырымдаманы талдау. Педагогикалық тәжірибені ретроперспективалық талдау деген де бар. Екінші топ зерттеудің анық, сенімді фактологиясын қамтамасыз етеді. Мәліметтерді алу сипаттамасына қарай, байқау, әңгіме, анкета, интервью, рейтинг және өзін-өзі бағалау әдістері қолданылады. Бұл барлық әдістер екі басты - педагогикалық эксперимент және педагогикалық тәжірибені жалпылау әдістерімен байланысты. Педагогикада тұлғаның қалыптасуын, оқуын, тәрбиелілігін, дарындылығын және т.б. өлшейтін арнайы жасақталған аппарат жоқ болғандықтан, нақты мәліметтер педагогикалық үдерістерді және құбылыстарды кешенді зерделеу әдістерін қолдану барысында ғана алынады. Міне, сондықтан да даулы немесе қарама-қайшы мәліметтер пайда болған кезде бағалау және өзін-өзі бағалаудың үйлесімділігі, рейтинг және педагогикалық консилиум қолданылады. Ақырында, әдістердің үшінші тобында: зерттеу нәтижелерін сапалы талдау және нәтижелерді сандық түрде өңдеу (статистикалық және статистикалық емес) әдістері қолданылады.

М.Н. Скаткиннің **«**Методология и методика педагогических исследований» и Ю.К. Бабанскийдің «Проблемы повышения эффективности педагогических исследований» атты кітаптарында оқытудың әртүрлі проблемасы бойынша дидактикалық зерттеудің нақты әдістемесі берілген. Бұл әдістерді білу ғалым-зерттеушіге ғана емес, ол мектептің әрбір мұғаліміне қажет. Бұл өзге мұғалімдердің тәжірибелерін үйрену, өзінің кәсіби қызметіне баға беру және шығармашылықпен іздену үшін керек.

Бүгінгі күні зерттеу қызметін ұйымдастыруда білім мен біліктерді меңгеру мәселесі әрбір мұғлім, әрбір басшы үшін ерекше көкейкесті болып отыр, себебі педагогикалық ұжымдардың көпшілігі тек оқу үдерісін жетілдірумен ғана емес, сонымен қатар инновациялық технологияны қолданып және жасаумен де айналысады.

Еліміздің көптеген мектептерінің базасында эксперименттік білім беру алаңдары құрылған. Эксперименттік білім беру алаңдары жалпы мектептерден оқытудың жаңа мазмұнының, педагогикалық қызметтің жаңаша әдіс-тәсілдерінің жобалап, жүзеге асыруымен ерекшеленеді және білім беру үдерісінің жаңа формалары іздестіріліп, сәйкес диагностикалық жүйе жобаланып, сынақтан өткізіледі (14-кесте).

**14-кесте. Дидактикадағы әртүрлі ізденістер үшін классификациялық белгілер (В.М. Полонский бойынша)**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Зерттеудің түрі | Зерттеу міндеттері | Зерттеу нәтижелері | Зерттеу мекен-жайы | Басылым түрі |
| Іргелі | ДамуҒылыми тұжырымдама жасақтауДидактикалық жүйе | ИдеяБолжамЗаңдылықТұжырымдама | Ғылыми қызметкерлерПедагогика кафедрасының оқытушыларыӘдіскерлер | МақалаҒылыми есепМонографияДиссертация |
| Қолданбалы | ДамуӘдістемелік ұсыныстар дайындау | ЕрежелерҰсыныстарӘдістерТалаптарӘдістемелік жүйеКритерийШарттар | МұғалімдерӘдіскерлерМектептен тыс мекемелер қызметкерлері | МақалаҒылыми есепДиссертацияДидактикалық немесе әдістемелік құрал |
| Жасалымдар | ДамуНақты нұсқаулар жасау | АлгоритмҚұралдарЕрежеҰсынысӘдістемелік жүйе | МұғалімдерОқушыларБілім беру ұйымдарының жетекшілері | ОқулықБағдарламаларЕсептер жинағы |

Дидактикаық зерттеудің әдістерінің мәні мен атқаратын қызметі неде? Жеке және ұжымдық ғылыми ізденіске қатысушылардың қолданатын әдістері қандай?

Зерттеу әдістерін объективті шынайылықтың жолдары мен тәсілдері деп түсінген дұрыс. Әдіс-тәсілдердің көмегімен әрбір ғылым зерттеліп отырған нысан туралы ақпаратқа қол жеткізеді, талдайды және алынған мәліметтерді жинақтайды, оларды белгілі білімдер жүйесіне енгізеді. Жалпы дидактика зерттеу пәніне: дидактикалық жүйені зерделеу, мақсаттары, үдерістердің мазмұны, ұстанымдар, әдістер, сонымен қатар оқыту құралдары сияқты маңызды жақтарына байланысты мәнін ашу үшін әдістер жүйесін пайдаланады. Сонымен бірге дидактика педагогикалық зерттеудің барлық эмпирикалық және теориялық деңгейге топталатын негізгі әдістерін пайдаланады (15-кесте).

**15-кесте. Педагогикалық зерттеулер әдістері**

|  |  |
| --- | --- |
| **Теориялық әдістер** | **Эмпирикалық әдістер** |
| Теориялық анализ және синтез | Іс-әрекет нәтижесін (оқушылар мен мұғалімдердің) зерделеуБайқау |
| Абстракциялау және дәріптеу (идеализация) | Әдебиеттерді, құжаттарды зерделеу. |
| Модельдеу | Педагогикалық тәжірибені зерделеу және жинақтау |
|  | Тәжірибелік жұмыстарЭксперимент |
|  | АнкетаСауалнамаЭксперттік бағалау әдісі |

 Эмпирикалық зерттеу әдістері зерттеу мәселесі бойынша деректерді жинақтау кезеңінде, сонымен қатар алынған қорытындыларды тексеру және нақтылау кезеңінде қолданылады.

Теориялық зерттеу әдістері фактілердің мәнін түсіну және теория құру кезеңінде пайдаланылады.

Қазіргі кезде ғалымдар дидактикалық зерттеулерде қолданылатын салалап жіктеуге байыпты көңіл аударып жүр. Салалау - ғылыми білімді ұсынудың кең тараған әдісі. Салалауды қолдану ғалымнан ғылыми-зерттеу мәдениеті саласында қажетті ғылыми дайындықты және кәсібилікті, білім беру жүйесіндегі жаңалықтарды пайымдай білуді талап етеді (А.В. Коржуев).

Оқу үдерісінің ғылыми ізденістерімен байланыс әдістеріне экспериментке, ықтималдықтар теориясына, рәсімдеу теориясына, болжамдау заңдылықтарының статистикалық сипаттары мен заңдылықтарына, сол сияқты териялық модельдерді нақты оқу үдерісінде қолдану жодарына елеулі назар аударылады.

Тенденциялар мен құбылыстар туындайтын болжау және озық жүру білім беру саласындағы жобалау секілді әдістермен тығыз байланысты. Бұл әдіс ғылыми-техникалық салада (мысалы, космонавтикада), архитектурады және дизайнде т.б. кеңінен қолданылады. Жобалау әдісі, белгілі бір бағыт және алынған нәтиженің дәлелділігі бойынша ғылыми ізденісті толық көруді қамтамасыз ететіндіктен, зерттеуді ұйымдастыру және жүргізу үдерісіне енгізіледі.

Ғылыми-педагогикалық зерттеулердің әдістерін таңдаудың келесі ұстанымдарын меңгеру, оның ішінде дидактикалық, оның қолдану нәтижелілігін көтереді:

* зерттеу әдістерінің жиынтық ұстанымы;
* зерттеліп отырған құбылыстың мәніне орайласқан, зрттеушінің мүмкіндігінше алынуы болжанған нәтиженің әдістерінің барабарлық ұстанымы;
* зерттеушілерге сыналушыға, оқу-тәрбие үдерісіне зиян келтіретіндей, адамгершілік нормаларға сәйкес емес зерттеу әдістерін, экспериментті қолдануға тиым салу ұстанымы.

Зерттеу әдістері: 1) олардың нәтижелеріне бір мезгілде ықпал етуші факторлардың көптігінен дидактикалық үдерістердің бір мәнділіке сәйкессіз өтуі,; 2) зерттелуші дидактикалық үдерістердің сыртқы түрінің олардың нәтижелеріне бірмезгілде ықпал ететін ұқсас сияқтылығына, қайталанбайтындығымен, сипатталады.

Әдістерді таңдау көбіне жұмыстың қандай жолмен жасалуына (эмпирикалық немесе теориялық), зерттеудің сипатына (әдіснамаліқ, теориялық, қолданбалы), оның соңғы және аралық міндеттерінің мазмұнына қарай анықталады. Соңғысы көбіне зерттеудің мазмұндық, нысандандырылған, сапалық және сандық, аналитикалық және синтетикалық, түсіндірмелік және жобалаушылық элементтерінің қатынасын анықтайды. Бірақ бұл қатынастар дидактика мен оған жақын ғылымдардың әдістемелік қоймасының (арсенал) жасақталуына тәуелді. Кезкелген әдістің жүзеге асатын нақты мазмұны оның зерттеу жүйесіндегі орнына және оның жүргізілу шарттарына байланысты. Бірдей әдістер (арнайы жағдаят туғызу, байқау, сұрау, жобалу, модельдеу және т.б.) зерттеудің нақты мәтінінде әртүрлі мағынаға ие болады, әртүрлі мақсатқа қызмет етеді (болжамды эксперименттік тексеру, фактілерді айқындау және т.б.).

Әдістерді таңдауда көбіне кететін қателіктерді төмендегіше сипаттауға болады:

* әдісті таңдаудың қалыпты жағдайы (бір үлгіде, өзгеріссіз) және оның нақты жағдайдың, зерттеу шарттарының ескерілмей трафареттік қолданылуы;
* белгілі бір әдістің немесе әдістеменің көп тараптылығы, мысалы, анкеталық сұрау және әлеуметтік психологиялық;
* теориялық әдістерді ескермеу немесе жеткіліксіз қолдану, әсіресе, дәріптеушілік, абстрактіліктен нақтылыққа өрлеу;
* жекелеген әдістен ғылыми ізденіс міндеттерін шешуді тиімді қамтамасыз ететін тұтас әдістеме құрап білмеу;

Кезкелген әдіс өз бетінше тек жартылай дайын, өзгертуді, міндетке және ізденіс жұмысының нақты шартына орай нақтылауды қажет ететін өнім болып табылады. Ақырында, зерттеушілік әдістердің бір - бірін толықтырып, зерттеу пәнін нақтырақ, терең және толық ашатындай, бір әдіс арқылы нәтиже алатын мүмкіндік туғызатындай үйлесімін, яғни байланысын табу керек. Мысалы, оқушылармен алдын ала байқау мен бақылау жұмыстарының нәтижелерін талдай отырып әңгімелесу нәтижелері немесе оларға арнайы сондай жағдай туғызу арқылы жетектеу олардың білімдерін нақтылауға, тексеруге, тереңдетуге пайдалы болары сөзсіз. Осы айтылғандар зерттеу әдістерін дұрыс таңдаудың кейбір критерийлерін тұжырымдауға мүмкіндік береді:

1. Зерттеу нысанының, пәнінің, міндеттерінің, әдістерінің жинақталған материалдарға бара-барлығы;
2. Ғылыми зерттеудің заманауи ұстанымдарына сәйкестігі;
3. Ғылыми болашағының барлығы, яғни таңдалған әдіс жаңа және үміт күтетіндей нәтиже беретіндігіне негізделген болжамның болуы;
4. Зерттеудің логикалық құрылымына (кезеңдеріне) сәйкестігі және т.б.
5. Білім алушылардың тұлғасының жан-жақты және үйлесімді дамуына толық бағытталу мүмкіндігінің болуы;
6. Басқа әдістермен гармоникалық үйлесімді өзара байланыс.

Ғылыми - зерттеу қызметінде әдістермен қатар "әдістеме" ұғымы қолданылады. Дидактикалық зерттеу әдістемесінің өз алдына белгілі бір құрылымы болады. Оның негізгі элементтері:

* теориялық - әдіснамалық бөлім, құрылым тұжырымдамасы;
* зерттелетін құбылыс, үдеріс, белгілер, параметрлер; тәртіптелген (субординациялық) және үйлестіруші (координациялық) байланыстар және олардың өзара тәуелділігі;
* қоланылатын әдістердің жиынтығы, олардың тәртібі және үйлесімі;
* әдістердің және әдістемелік амалдарың қолданылу реті;
* зерттеу нәтижелерінің жүйелілігі және жалпылау техникасы;
* ғылыми ойды жүзеге асыру үдерісіндегі экперттердің құрамы, рөлі және орны;

 Жақсы ойластырылған әдістеме зерттеуді дұрыс ұйымдастыру негізі болып табылады, оның негізгі кезеңдерін, базасын айқындайды, талдаулар нәтижесінде нақты материалды алуды, қажетті ғылыми қорытынды жасауды қамтамасыз етеді. Сөйтіп, әдістеме дегеніміз зерттеу нәтижесін алуға және оларды түсіндіруге қолданылатын амалдар мен тәсілдердің жиынтығы. Ол нысанның зерттелу сипатына, әдіснамасына, зерттеу мақсатына, айқындалған әдістерге және олардың жалпы деңгейі мен зерттеушінің біліктілігіне байланысты болады. Әдістеме барлық уақытта да әдіс ұғымынан кең ұғым, тіпті әдістеменің мазмұны қандай болса да бір ғана әдістен тұратын болса да. Айталық, байқаудың әдістемесіне - әдістің өзінен басқа техникасы, бақылау реті, оның түрлерін іріктеу, нәтижені тіркеу және нәтижені жалпылау, бақылаушының орнын және атқаратын қызметін белгілеу және т.б. кіреді. Зерттеу әдістемесін, біріншіден, құбылыстар, оқылатын үдерістер, объектілер және т.б. сырттай қарағанда көрсеткіштерінің, даму критерийлерінің іштей қалай өзгеріп жатқанын айқындаусыз, екіншіден, зерттеу әдістерінің олардың әртүрлі жағдайда көрінуінің бір - бірімен қандай қатысынсыз негіздеу мүмкін емес. Тек осы шарттарды сақтаған жағдайда ғана зерттеу үдерісінде шүбәсіз тұжырымдалған ғылыми қорытындыларды қабылдауға болады. Әдістеменің барлық құрамдас элементтері мен тұтас әдістемені зерттеудің міндеттеріне сәкестігін, жеткілікті дәлелденгендігін, дидактикалық зерттеудің ұстанымдарына толық сәкестігін тексеру керек. Дидактикалық зерттеудің әдістері дидактиканың даму барысында, проблемалар жинағының кеңеюі мен тереңдеуі барысында жаңа элементтермен дамиды және толығады. Қазіргі заманғы дидактикада педагогикалық, психологиялық, әлеуметтік, биологиялық және т.б. кешенді әдістер кең қолданыс табуда.

 **Педагогикалық зерттеу әдістерінің жіктемесі.** *Зерттеу ә*дісі белгілі бір ғылыми міндетті, амалдар мен рәсім-тәртіптерді орындауға бағытталған зерттеу әрекетінің нормативті моделі арқылы түсіндіріледі. Неғұрлым ғылымдар әдістерге бай болса, соғұрлым ғалымдардың істері сәттірек болады. Ғылыми міндеттердің күрделілігі өскен сайын, зерттеу құралдарының өңделуіне алынған нәтижелердің дәрежесінің тәуелділігі арта түседі.

Педагогика ғылымының әдістерінің сипаттамасынан бұрын, нақты зерттеу міндеттерін шешуге арналған екі негізгі таңдау ұстанымдарын есепке алу қажет. Олардың біріншісі - ***зерттеу әдістерінің көптүрлілігі* *ұстанымы***кез келген ғылыми мәселені шешуге бір емес, бірнеше әдіс қолданылатынын білдіреді. Екіншісі *-* ***алынған әдістің зерттелетін пәннің мәніне және алынатын нәтижесіне сәйкестігі*** *ұстанымы.*

Педагогикалық зерттеулердің негізгі әдістеріне тоқталайық. Оларды ғалымдар ***эмпирикалық және теориялық*** деп бөліп қарастырады. Ғылымда екі танымдық негізгі қабілеттер бар – ақыл-ойлық және сезімдік. Сезім оқып үйренілетін пәнмен байланысқа түсірлііп, ол туралы сезімдік түсініктер алуға көмектеседі. Ақыл-ой зерделенетін пәннің ішкі құрылымын ашып көрсетуге, оның мәнді сипаттамасын анықтауға, зерттеу пәнін болып жатқан оқиғалардың аясында қарастыруға ықпал етеді. Жоғарыда көрсетілген екі танымдық қабілеттерге сәйкес ғылым таным құрылымында – эмпирикалық және теориялық болып екіге бөлінеді.

Эмпирикалық білім – зерттелетін пәннің нақты қасиеттері, фактілер, істің мән-жайы туралы білім. Бұл мәліметтер эмпирикалық деп аталатын танымның арнайы әдістерінің көмегімен алынады. Олардың қатарына байқау мен эксперимент енеді.***Байқау*** –жаңа педагогикалық құбылыстарды мақсатты түрде қабылдап, оларды бұрынғы қоғамның даму кезеңдеріндегі мектептер мен педагогикалық ойлардың даму сатыларындағы ұқсас құбылыстармен салыстырып, олардың араларындағы сабақтастықты, оқыту мен тәрбиелеу үдерісіндегі кемшіліктер мен жетістіктерін саралап дәлелдейді. Байқау әдісі өте қарапайым ұйымдастырылады. Бірақ, оның кемшілігі, зерттеушінің тұлғалық ерекшелігіне, көзқарасына, ынтасына, психикалық күйіне орай субъективтік қортынды жасалуы мүмкін.

***Әңгімелесу*** *–* қосымша ақпарат алуда педагог ғылымдармен, білім беру саласына еңбегі сіңген адамдармен алдын-ала күрделі мәселелерге байланысты, сұрақ-жауап түрінде әңгімелесу арқылы тиісті жауаптар алынып, жүйеленеді. Әңгімелесуде жауап берушінің ақпараттары тікелей жазылмай, сырласу жағдайында күдік туғызбайтындай түрде жүргізіледі, зерттеуші материалдарды есте сақтауға тырысады. ***Сұхбат*** *–* бұл зерттеудің дербес және қосымша әдісі, байқаудың жетіспей жатқан және алған ақпараттардың толық болмау жағдайларында қолданылады. Бұл әдіс - әлеуметтану ғылымынан педагогикаға енгізілген әдіс. Зерттеуші алдын-ала беретін сұрақтарын дайындап алып, сұхбаттасқан адамға бір жүйемен сұрақтар беріп, оның жауаптарын көзбе-көз жазып алады. Мысалы, ағарту саласымен шұғылданатын тарихшы ғалыммен педагогика тарихы жайлы мәселелер төңірегінде сұхбаттасқанда сұхбатты қолма-қол қағазға түсіреді. ***Сауалнама жүргізу*** *–* материал жинауда көпшілікке сауалнама сұрақтары таратылып, зерттелген мәселелер аумағында адамдардан жазбаша жауаптар алады. Әңгімелесу мен сұхбат бетпе-бет ұйымдастырылса, сауалнама сырттай берілген сұрақтарға жазбаша жауап алатындықтан оларды матетматикалық әдіспен талдап қорытынды шығаруға болады.

***Сырттай сауалнама алу***тілшілермен байланыстар арқылы сырттай ұйымдастырылады. Нұсқаулары бар сауалнама поштамен жіберіледі, сонда сауалнама осы тәсілмен зерттеуші ұйымдардың мекенжайына қайтып келеді. Баспа сөз арқылы сауалнама алу – газетте орналасқан сауалнама арқылы іске асады. Редакция оқырмандар толтырылған сауалнама алған соң ғылыми немесе практикалық мақсаттарымен сәйкес алынған мәліметтермен жұмыс жасайды.

Эмпирикалық танымда байқаудан бөлек экспериментті қолданады. ***Эксперимент*** тек байқаумен шектелмейді, сондай-ақ, нақты зерттеу пәніне жоспарлы әсер етуді ойластырады. Эксперименттің мақсаты, пәні, анықталған шарттары, құралдары, әдістері және т.б. нақты болғанда ғана толыққанды ұйымдастырылады. Педагогикалық эксперименттің мақсаты заңдылықтарды орнату, фактілерді табу.

Ғылыми-педагогикалық эксперименттің маңызды екі ерекшелігі бар. *Біріншісі –* эксперимент жүргізген кезде бөтен әсерлердің барлығын болдырмауға бағытталған басқарылатын жағдай орнауы керек. Бұл жайт ғалым-педагогқа өзі зерделейтін пәнді тәптіштеп қарастыруға, өзі өлшейтін мөлшерді қадағалауға мүмкіндік тудырады. Егер белгілі бір зерттеу пәні, құбылыс бір-ақ рет зерттелген болса, онда онымен болған өзгерістер зерттеу аясында қайталанбайтын жағдайдың салдары ретіндегі кездейсоқтық болуы ықтимал. Мұндай негізде ғылыми болжамның дәлелденгені туралы айту қиын, әрі кез келген эксперимент өз мәнін жоғалтады. Нағыз эксперименттің құндылығы жақсы жоспарланып, мұқият өткізілген эксперименттік жұмыстан соң басқа ғалым-педагогтар тексере және қайта тексере алатын нәтижелердің пайда болуында. Егер эксперимент нәтижелерін қайталағанда бұрынғы нәтижелер расталмаса, онда эксперименттің сәтсіздікке ұшырағаны.

Педагогикалық эксперимент жүргізу – өте күрделі және тынымсыз еңбектенуді талап етеді. Көбінесе экспериментті дайындау оны өткізуден күрделі рәсім. Экспериментті дайындау кезеңінде оны жоспарлау, өткізуге қажетті шарттарды орындау, жүзеге асыру стратегиясын жасау, өлшемдік құралдарын құрастыру, кездейсоқ әсерлерді болдырмау мәселелерін ойластыру керек.Эксперимент табиғи (табиғи эксперимент) және қолдан құрылған, жасалған жағдайларда жүргізіледі. Педагогика ғылымында табиғи және жасанды эксперименттік жұмыс жүргізіледі.

Педагогикалық зерттеудің эмпирикалық әдісіне сондай-ақ, әңгімелесу, сұрақ–жауап (интервью, анкета алу, тест); қызметтің нәтижесін зерттеу мен бағалау (тәуелсіз эксперт немесе құзырлы сот әдісі) және т. б. жатады.

***Педагогикалық консилиум әдісі.***Оқушылардың тәрбиелілігін белгілі бағдарлама арқылы және бірыңғай белгілер арқылы талқылау, тұлғаның ерекшеліктерін бағалау, қалыптасқан нышандардың мүмкін болатын ауытқулардың себептерін табу немесе сонымен қатар басқалармен кемшілікті жеңу құралдарын бірге талқылауды қамтиды.

***Диагностикалық бақылау жұмыстары әдісі*.** Мұндай жұмыстар жазбаша немесе зертханалық-тәжірибелік сипатта болуы мүмкін.

Ғылыми әдіс – ғалымдардың өзінің зерттеу жұмысында пайдаланатын категориялардың, құндылықтардың, реттеуші ұстанымдардың, білім беру модельдерінің, әрекет үлгілерінің және т.б. жүйесі. Қазіргі ғылыми әдіс жасалған және құрылымданған әдістің ішкі ұйымдастырылуын ұамтамасыз етеді. Ғылыми әдіс – ғалымның назарын аударған объективті шынайылықты зерттеудің құралы. Әр ғылым өзінің зерттеу пәнінің ерекшелігіне сай таным құралдары мен саймандарын жасап шығарады және жетілдіреді.

*Педагогикалық зерттеудің теориялық әдістері***.** Теориялық сипаттағы әдістер нақты педагогикалық үдерістердің талдауынан туындайды да, олардың даму көздерінің нәтижелі жұмыс жасауын қамтамасыз ететін себептерді анықтайды. Оларға, ең алдымен, ***үлгілеу, идеалды объектілерді құру*** жатады. *Үлгілеу әдісінің* ерекше маңыздылығының нәтижесінде, нақты немесе көмескі – түрде ол кез келген зерттеуде қолданылады. ***Үлгілеу –*** *арнайы зерделеу үшін жасалған басқа нысанда белгілі бір объектінің сипаттамасын елестету, объектінің екіншісі біріншісінің моделі деп аталады*. *Жалпы түрде алғанда үлгі зерттеу объектісінің кейбір жақтарын, байланыстарын, қызметін көрсететін элементтер жүйесі.* Модельдеу негізінде белгілі бір зерттелуші объекті (түпнұсқамен) және оның үлгісі арасындағы сәйкестік жатады. Идеалдық үлгі ғылым қанша өмір сүрсе, сонша уақыт таным құралы нәтижесінде қалыптаса отырып, ғылыми таным үдерісімен бірге үлгі танылады. О *йдағы үлгілер***ді** *идеалды* деп атайды. Бұл атауларда оларды құрастыратын тәсіл көрініс тапқан. *Идеалды модель* ертеден келе жатқан шын мәніндегі таным құралы. Сонымен, модельдеу педагогикалық зерттеулердің барлық кезеңдерінде, танымның жалпы әдісі болып есептеледі.

Зерттеу әдістерінің тізімі және оларды таңдау алынатын нәтижеге ғылымилық сипат беру үшін емес, сол зерттеулердің тақырыбы мен міндеттерінің, логикалық және объективті қажеттілігінің сипатына қарай жүргізіледі. Әдістерді дұрыс таңдау үшін әдістің жалпы және жеке мүмкіндіктерін, оның зеттеу тәсілдері жүйесіндегі орнын, зерделейтін материалдың ерекшелігі мен педагогикалық болмыстың зерделеу деңгейіне байланысты қарастыру керек.

**Сұрақтар мен тапсырмалар**

1. Әдістерді дұрыс таңдаудың өлшемдерін негіздеңіз.
2. Педагогикалық зерттеудегі теориялық әдістерге сипаттама беріңіз.
3. Өз зерттеуіңіздегі модельдеу әдісін қолдану тетігін негіздеңіз.

 4. Педагогикалық зерттеудегі эмпирикалық әдістерге сипаттама беріңіз.

 5. Өз зерттеуіңіздегі эксперимент бағдарламасын ұсыныңыз.

6. Педагогикалық зерттеулердің әдістерінің өзара байланысы» тақырыбында сурет сызыңыз. Жауабыңызды негіздеңіз.

**Әдебиетті зерделеу және контент-талдау. Педагогикалық тәжірибені жинақтау**

**Қарастырылып отырыған мәселе төңірегінде әдеби қайнар көздерді зерделеу** (философиялық, тарихи, әлеуметтік, педагогикалық, психологиялық) зерттелудегі нысанның жағдайын сипаттауға, алғашқы ұғым қалыптастыруға, зерттеу пәні туралы бастапқы тұжырым жасауға, негізгі ойды, шешілмеген мәселелерді, жауабы табылмаған сұрақтарды айқындауға мүмкіндік жасайды.

Әдебиеттермен жұмыс зерделеуге жататын монографиялардың, журналдардың, ғылыми еңбектер мен конференциялар материалдары жинақтарындағы мақалалардың, рефераттық шолулардың, авторефераттардың тізімін жасауға мүмкіндік береді. Зерттеуші әрқашанда анықтамалықтармен, сөздіктермен, энциклопедиялармен жұмыс істейді.

Библиографияны карточкада рәсімдеп және компьютерге енгізу қажет.

Әдеби деректер туралы мәліметтерді дұрыс рәсімдеу маңызды болып табылады. Міндетті түрде орындалуы керек және оның бұзылуы заңмен жауапқа тартылатын ГОСТ () болады. Кітаптарды, монографияларды, журналдан алынған мақалаларды рәсімдеудің ережелері бар. Кітапханалардың картотекасында немесе компьютердің мәліметтер базасында әрқашан да барлық шығыс деректері бар. Оларды тек дұрыс көшіре білу керек.

Түпнұсқамен алғаш танысу қарасырылып отырған мәселе және оның мазмұны, яғни аннотация, мазмұны, кіріспесі, қорытындысы туралы түсінік береді. Одан әрі зерттеушіні қызықтыратын нендей мәселе туралы екенін білу үшін кітапқа жылдам көз жүгіртіп өтеді. Мұқият зерделеу және конспектілеу, беттерін көрсетіп, керекті жерлерін, дәйек сөздерді жазып алу, іріктеп зерделеу, анықтау әдістері таңдалады. Барлық керек мәліметті карточкаға немесе қағаз бетіне жазып алу немесе компьютердің базасына енгізу керек. Мұнда әдебиетті оқыған кезде туындаған өзіндік ойды, ескертулерді жазып алу пайдалы болары сөзсіз. Әр сұрақ бойынша мақсатты түрде тақырыптық шолу жасап, жекелеген жағдайлардың мәнін, автордың көзқарасын айқындау, ұстанған бағытының сәйкестігі мен айырмашылығын, пікір талас тудыратын немесе түсініксіз мәселелерді айқындау. Талданып отырған әдебиетте байқалған жаңалық, өзіндік көзқарасты айқындап, өзінің көзқарасын айту. Қолжазбалар да (диссертациялар, авторефераттар, ғылыми есептер, сөйлеген сөздің стенограммалары, баяндамалар, деректі материалдар түпнұсқалары - ағымдағы ақпараттар ОУ және т.б.) талдауға және нақтылауға жатады.

Әдебиеттер қайнар көздерін жинау мен талдау, оған сәйкес мәліметтерді (кестелер, графиктер, схемалар, диаграммалар, тақырыптық сұрыптаулар) тиянақтау барлық кезде де қандай да бір мақсатқа байланысты болады.

Әдебиеттер қайнар көздерін жинау, зерделеу және талдау зерттеудің барлық кезеңдерінде жалғаса береді. Жаңа деректер бұрынғы жүргізілген шолуларға, зерттеушінің көзінен таса болған жайттарға жаңаша көзқараспен қарауды талап етеді.

Сенімді әдеби қор - зерттеудің тереңдігі мен дұрыстығының маңызды шарты болып табылады. Бастапқы кезеңде ол мәселені айқындауға, тақырыпты тұжырымдауға, көкейкестілігін анықтауға, ұғынуға көмектеседі.

Келесі кезең - әдебиеттерге аналитикалық шолу - зерттеудің міндетті құраушысы болып табылады. Оның нәтижесі жұмыстың мазмұнына кіреді.

**Құжаттық түпнұсқалар.** Баспа, қолжазба, магниттік тасушы, фото және кинопленка түріндегі тиянақталған кезкелген ақпарат құжаттық болып табылады. Кейде ол бірден-бір бастапқы ақпарат көзі болып табылады. Педагогика тарихында - бұл міндетті архивтік материалдар.

Педагогикалық құжаттамаларға мыналар жатады: қызметтік мінездемелер; жеке іс -қағаздары; медициналық карталар; өмірбаяндар; оқушы күнделіктері; сынып журналдары; бақылау тексерістерінің журналдары; ОУ басшылығының бұйрықтары мен жарлықтары; педкеңестердің, жиналыстардың, отырыстардың хаттамалары және т.б. Олар білім алушының тұлға ретіндегі даму динамикасын анықтауға, ОУ басқармасының педагогикалық үдерістің практикасын ұйымдастыруын нақты сипаттайтын нақты мәліметтер алуға мүмкіндік жасайды.

Құжаттар әртүрлі негізде сараланады:

1. Тіркеп жазу тәсілімен (қолжазба, баспа түрінде, фото-және кинопленка, магниттік жазба).

2. Дербестеу дәрежесі бойынша (жеке: мінездеме, хаттар, күнделіктер, есеп карталары және т.б..; жеке емес: статистикалық мәліметтер, жиналыс хаттамалары және т.б.)

3. Құжаттық дереккөзер жағдайы бойынша: (ресми: үкіметтік хаттар, коммюнике, арыздар; ресми емес: жеке материалдар).

4. Ақпарат көздері бойынша (бастапқы: байқау, сұрақ-жауап, оқиғаны тіркеу; екінші реттік: қайта өңдеу, бастапқы ақпаратты жалпылау).

**Құжаттық ақпараттың ақиқаттық мәселелері.** Негізгі құжаттың сенімділігін ондағы берілген хабарламаның - ақпараттың анықтығымен шатастыруға болмайды. Сенімді дереккөзден алынған анық емес ақпарат - түрлі қоғамдық топтардың, партиялардың, ұжымдардың және т.б. мақсаттары мен мүдделерінің уәждерінің маңызды куәлері екенін білдіреді. Мысалы, геббельс үгітінің материалдары барынша сенімді бола тұрғанмен, бірақ жарияланған идея мен авторлардың нақты ой-пікірінің мазмұны тұрғысынан сенімсіз болды.

Ақпараттың сенімділігі дереккөздегі қолжетімді құжаттардың түпнұсқалығына тәуелді. Кейбіреулерінің сенімділік дәрежесі белгілі бір "тапсырыспен" және хабарланған мәліметтермен анықталады.

Қандай жағдайда да бастапқы мәліметтер ресми емес, өзіндік ерекшеліксіз, қандай да бір мәліметтерге құрылған екіншілерден сенімдірек болады. Сондықтан екінші дереккөздерді пайдаланған кезде бастапқы дереккөздерге сүйену керек.

Тағы бір маңызды ереже: құбылыстың сипатын бұл құбылыстарды бағалаудан бөліп қарастыру. Соңғысына сенім мен нақтылық аздау болады. Одан әрі құжатты құрастырушы қандай мақсатты басшылыққа алғанын анықтау керек (мүмкін ол өзін немесе өзге адамды жақсы жағынан көрсеткісі келген болар; мүмкін адамды қаралағысы немесе процестің өңін айналдырғысы келген болар).

Бәрінен бұрын құжатты құрастырушының алғашқы ақпаратты қандай жолмен алғаны маңызды, себебі құбылыстың соңғы сипаты алдыңғы бірталай уақыт бұрын алынғаннан өзгеше болары анық. Егер дереккөз қандай да бір жіктемеге сүйенсе, онда оның негізін айқындау керек.

Құжатты құрастыруда сүйенген жалпы жағдайды анықтау керек. Ахуал анық болды ма, немесе ақпарат басқа жағына ауысып кетті ме. Әсіресе күнделіктер, хаттар, өмірбаян секілді жеке құжаттармен жұмыс өте сақтықты талап етеді. Жеке құжаттар туралы ақпараттарға сенім шарттары: олар автордың мүдделеріне тиіп кетпей ме; авторға белгілі бір зиян келтірмей ме, авторға белгілі деректер тіркеу кезінде жалпыға белгілі болды ма; құжат авторының көзқарасы бойынша елеусіз болып табылатын жағдайдың анық деректері; автор ұнатпайтын деректер.

Барлық жеке құжаттар құрастырылу уәждерін, автордың мақсатын тексеруді және қайта тексеруді, талдауды қажет етеді т.с.с.

**Құжаттарды сапалы және сандық талдау амалдары.** Құжаттармен жұмыстыңбасты қиындығы - оларды зерттеу болжамы арқылы оқи білу. Құжаттарды талдамастан бұрын зерттеуші одан зерттеу ұғымының түйінді белгілерін іздейді.

Құжаттарды сапалы талдау - барлық сандық амалдардың алғы шарты болып табылады.

**Сандық талдауды қашан өткізбеуге болады?** Бұл егер құжат сапалық тұрғыда бірегей және оның мазмұны маңызды болғанда; егер күрделі құбылыс нақты сипатталған болса; егер құжат ғылыми қауымдастыққа кеңінен танымал болмаса; егер құжаттағы мәліметтер көпшіліктің жөндеуіне жеткіліксіз, немесе толық емес болса.

**Сандық талдауды қай кезде жасаған дұрыс?** Егер бір реттілік мәліметтерді салыстыру дәлдігінің жоғары дәрежесінің қажеттігі талап етілген жағдайда; материалдар жеткілікті болып, және олардың сандық өңделуі жұмсалған күшті ақтайтын болса; материал зерттеу аймағын айқындайды; материал өте көп болған жағдайда, оны қамту және бағалау сандық өңдеусіз мүмкін болмаған жағдайда; егер сапалық сипаттамалары жеткілікті түрде жиі пайда болса.

Мәтіндерді сандық бағалау неғұрлым көкейге қонымды болып, егер олар басқа сандық сандық сипаттамалармен салстырылатын болса (газеттегі хабарламалардың ерекшеліктері жазылушылардың санымен салыстырылады, олардың пікірлерімен және басқа да санмен өонектелген мәліметтермен).

Мәтінмен жұмыс істеген кезде зерттеушілер **контент-талдау** **(мазмұн-жіктеу)** - бұл мәтіндердің арнайы сипатының және басқа да ақпарат тасушылардың бағасы мен анықталу әдісі (бейнежазбалар, интервью, анкетаның ашық сұрақтарына жауап беру және т.б.)

**Контент-талдау** мәтіндік мазмұнды ақпаратты бұқаралық сандық көрсеткіштерге аударуға мүмкіндік береді. Оның қызметі ақпараттың екі түрге бөлінуінен тұрады: мағыналық - талдаудың сапалық бірліктері және санау бірліктері - сандық.

Америкалық әлеуметтанушы Лассуэлл ұғымдар мен терминдерді талдау бірлігі ретінде қарастырса, ал Лоуэнталь - тақырып ретінде алды. В.А. Ядовтың еңбектерінде талдау бірлігі - әлеуметтік тақырып. Мағыналы бірліктер зерттеудің болжамы негізінде және бағдарламаның әдіснамалық пайымы ретінде айқындалады.

В.А. Ядов контент-талдаудың бұқаралық қарым-қатынастағы зерттеудің мағыналық бірліктерін төмендегіше ажыратады:

- ұғым, сөйлеу кезінде және жекелеген терминдерде айтылған ой (саяси, адамгершілік, ғылыми мазмұнда).

Терминдердің қолданылу жиілігі мәтіннің бағытын анықтауға мүмкіндік береді;

- тақырып - тұтас мағынадағы абзацта, мәтіннің ішінде, статьяларда, радиохабарларда айтылған (патриотизм, бизнес, өнер, білім беру тақырыбы);

- тарихи тұлғалардың, саясаткерлердің, әртістердің, ғалымдардың және т.б. есімдері;

Олардың қоғамдық пікірге әсерін өлшеу;

- тұтас қоғамдық құбылыс, ресми құжат, факт (Бесландағы оқиға, жер сілкінісі және т.б.).

Шот өлшемі талдау бірліктеріне сәйкес келуі де, келмеуі де мүмкін (кейбір идеялар жиілігі "келісу" және "қарсы"- сәйкестігімен өлшенеді; шот өлшемдерінің сәйкессіздігі - шоттың бірліктері мәтіннің ұзақтығы немесе мәтіннің ауданы боып табылады: жолдың, абзацтың, белгілердің, бағанның, телевидение арқылы берілетін хабардың ұзақтығы).

Контент-талдауда талдаудың бірнеше бірдіктері және шоттың бірнеше бірліктері пайдаланылуы мүскін. Мысал, халықаралық өмір туралы ақпарат жазылады: а) жиілігіне қарай; б) көлеміне қарай; в) мазмұнына қарай; г) ақпараттың белгілеріне қарай (сөз, сан, сурет, график және т.б.); д) материалдың түріне қарай.

**Контент-талдау әдісі мен алынған ақпараттың сенімділігі қамтамасыз етіледі:**

- заңгерлердің көмегімен негізделген бақылау мен талдаудың ұсынылған сапалы бірліктерінің қойылған міндетке қаншалықты сәйкестілігі.

- тәуелсіз критерийге негізделуі. Мысалы, оқушылардың кәсіби икемділігін анықтау мақсатындағы талдау, байқау және сұрақ-жауап арқылы жүргізіледі. Мәліметтердің тұрақтылығы бір мәтінді қайта-қайта бірдей нұсқаумен немесе әртүрлі кодтау көмегімен анықталады. Есептеу барысы топтарға ажыратылған стандарттық амалдарды саралау және шкалалауды қолдануды жобалайды.

Контент-талдау әлеуметтік педагогикада үгіт-насихаттың сөздік (тілдік) ықпалын, сөзбен тәрбиелеуді зерттеу үшін қолданылады. Ол ашық анкета сұрақтары мен жауаптарын жасақтап, құжаттарды талдауға пайдаланылады.

**Құжаттарды талдау әдісін бағалау.** Әдістердің әлеуметтік маңыздылығы мен шынайылығын олардың болжам жасау, жұмысты жоспарлау кезіндегі жоспардың сипаттамасы айқындайды. Статистикалық мәліметтердің мәні өте зор. Жоғарыда аталған құжаттарды пайдалану туралы шарттарды, олардың деректері мен дәйектілігін олармен жұмыс жасау кезінде міндетті түрде сақтау керек.

**Контент-талдау** – бұл зерттеу мақсатына сәйкес ақпараттың мазмұны мен формасының белгілі бір мағыналы бірліктері анықталатын мәтіндердің арнайы сипаттарын және басқа да ақпарат тасушыларды (бейне-жазбалар, теле- және радио хабарлар, инервью) айқындау мен бағалау әдісі.

Мағыналы бірліктері:

1) сөз (термин, символдар);

2) пайым және аяқталған ой;

3) тақырып;

4) персонаж, автор;

5) тұтас хабарлама.

 Әрбір бірлік жалпы құрылымның ішінде көбірек қарастырылады.

Контент-талдау сыналушының жазбаша мәтіндерін, шығармаларын, хаттарын және т.б. педагогикалық-психологиялық диагностиканың алдын-ала белгіленген схемасы бойынша мазмұнды, татымды талдау жасаудың тиімді әдістерінің бірі.

Контент-талдаудың міндеттері мән-мәтіндегі әлеуметтік мағынаны және адамның өзіндік жазбаша шығармашылығындағы көрінетін жеке-тұлғалық сипатының мәнін ашу және бағалау болып табылады. Сонымен қатар бұқаралық жазбаша (немесе басқаша түрде кодталған) ақпарат оның кейіннен статистикалық тұрғыда қайта жөнделуімен сандық көрсеткіштерге ауыстырылады.

Қоғамдық өмірдің шындығы (әрекет, құбылыс, пікір) әртүрлі әдіс-тәсілдермен - дыбыстық жазба, суреттеу, жазбаша және т.б. көмегімен көрсетіледі.

Мектеп жағдаайында ақпарат көздері жиналыс хаттамалары, жұмыс жоспары, шығарма, хаттар, күнделіктер, оқушылардың бір-біріне жзған жазбалары болуы мүмкін. Мұндай ақпарат қандай әдіспен тіркелгеніне, мүмкін диагностика жасау үшін қажет құжаттар болсын тәуелсіз болады.

Диагностикада адамның ақпаратты беруге немесе сақтауға арнайы жасалған заты құжат ретінде түсініледі. Құжаттарды тіркеудің тәсілдері жазбаша, кескін, фонетикалық (дыбыстық) түрінде болуы мүмкін. Құжаттардың ең көп тараған тобы - жазбаша түр. Оларды талдау басқаларға қарағанда жеңіл болады. Контент-талдау әдісінің арқасында енді байқалуы мүмкін болмайтын өткен оқиғалар туралы мәліметтер алуға болады. Құжаттарды зерделеу арқылы өмірдің сол немесе өзге оқиғалары көптеген жылдар бойы бақыланады, әлеуметтік-педагогикалық үдерістер қайта жаңғыртылады, олардың өзгерісі мен дамуының тенденциялары мен инамикасы айқындалады.

**Іс-әрекетті зерттеу нәтижелері** – бұл адамның білімі мен дағдысының, қызығушылығы пен қабілетінің қалыптасуын, іс-әрекетін талдау негізінде жанамалай айқындауға мүмкіндік беретін зерттеушілік әдіс. Зерттеуші адамның өзімен тікелей байланыспайды, оның бұрынғы атқарған қызметінің нәтижелерімен: шығармалары, бақылау жұмыстары мен тексеру жұмыстары, суреттері, жасаған бұйымдары және т.б. зерделейді. Оларды зерделеу оның жеткен жетістіктері және алдына қойған міндеттерін орындау жолындағы үдеріс туралы ой түюге мүмкіндік береді.

Инновациялық педагогикалық тәжірибені жинақтау, насихаттау, тарату және пайдалану – мұғалімнің зерттеушілік мәдениетін қалыптастыру жолы. Мектептерде педагогикалық тәжірибені зерттеу, жинақтау ісі күрделі және шығармашылық мәселелердің біріне жатады. Педагогикалық тәжірибе — оқыту мен тәрбиенің практикасын жан-жақты зерттеу объектісі, фактылар мен ғылыми мәселелерді жинақтаудың негізгі көздерінің бірі. Сондықтан педагогикалық инновациялық тәжірибе оқу-тәрбие жұмысын үнемі дамыту мен жетілдіруде үлкен орын алады. Осыған орай, әрбір мұғалім **еліміздегі** жаңашыл ұстаздардың бай тәжірибесін, белгілі педагогтар мен психологтардың ғылыми еңбектерін терең зерттеп, өз ісінде шеберлікпен пайдаланудың жолдарын қарастырады.

Соңғы жылдары педагогикалық әдебиеттерде білім беру мекемелеріне қатысты инновациялық педагогикалық тәжірибені үйрену, зерттеу, пайдалану төмендегідей бағытта қарастырылып жүр:

* мұғалімдердің, мектеп басшыларының, білім беру мекемелері қызметкерлерінің кәсіби біліктілігі мен кәсіби шеберлігін арттыру жұмыстарының құрамды бөлігі;
* мектепшілік әдістемелік жұмыстың инновациялық бағыты;

- мұғалімдердің, мектеп басшыларының, білім беру мекемелері қызметкерлерінің шығармашылық дамыту құралы;

- педагогикалық зерттеу әдісі;

- педагогика ғылымы мен практикасының өзара байланысының нәтижесі;

- мұғалімдердің, мектеп басшыларының, білім беру мекемелерінің педагогикалық іс-әрекетінің арнайы түрі.

Енді зерттеу мәселесіне сәйкес әрбір бағытты жеке-жеке қарастырып көрелік.

Көптеген авторлар, оның ішінде академик Ю.К. Бабанский озат педагогикалық тәжірибені үйрену, жинақтау және пайдалануды жалпы білім беретін мектеп пен білім беру мекемелері қызметкерлерінің біліктілігін арттыру құралы ретінде қарастырады. Сондай-ақ, мұғалімнің кәсіби шеберлігін арттырудың формалары мен әдістерін айқындайды (аудандық (қалалық) кеңес, арнайы курстардан өткізу, әдістемелік жұмыс), осы жұмыстарда жіберілетін кемшіліктерді саралайды және тәжірибені таратуға қатысты мұғалімнің білім, білік, дағдыларын анықтау әдістемесін ұсынады.

Инновациялық тәжірибені үйрену, жинақтау және пайдалану мектептегі әдістемелік жұмыстың тиімділігін арттырудың қажетті шарты болып табылады. Осы тұжырымды жақтайтын ғалымдар, мәселен, А.М. Гельмонт мұғалімнің өзінің жеке іс-тәжірибесін саралауына көп көңіл бөледі. Себебі, мұғалім өз тәжірибесін өзі саралау барысында оқу-тәрбие үрдісінің жетістіктері мен кемшіліктерін көре алады, айқындалған кемшіліктерді жою барысында оқу-тәрбие үрдісінің сапасын арттыруға жол ашады.

Т.Р. Абдуллаев бастаған үшінші ғалымдар тобы озат педагогикалық тәжірибені үйрену, жинақтау және таратудың мектеп мұғалімдері мен басшылықтарының, білім беру саласы қызметкерлерінің педагогикалық шығармашылық дамыту құралы ретінде қарастырады, озат тәжірибені үйрену, жинақтау, пайдалануда кездесетін кәсіби қиыншылықтарды атап көрсетіп, озық тәжірибенің негізгі бағыттарын ашады.

Озат педагогикалық тәжірибені үйрену, жинақтау, пайдалану бойынша педагогикалық іс-әрекет шығармашылық еңбектің қайнар көзі саналып, мұғалімнің инновациялық даярлығын қалыптастыруына әсерін тигізеді.

Академик Ю.К. Бабанский, Х.И. Лийметс жақтаған ғалымдардың төртінші тобы озат тәжірибені үйрену мен жинақтаудың ғылыми деңгейлерінің арнайы ерекшеліктерін анықтап, эксперимент пен озат тәжірибені тарату арасындағы өзара байланысты ашады.

В.В. Краевский бастаған ғалымдардың бесінші тобы педагогика ғылымы мен практикасының өзара байланыс жүйесінің гносеологиялық рөлін негізге ала отырып, ғылыми – педагогикалық мекемелердің, ұжымдардың, шағын ғылыми-зертеу жұмысымен айналысып жатқан мектеп мұғалімдері мен білім беруді басқару ұйымдары қызметкерлері өзара байланысқан жүйесінің қызметінің рөлін, мұғалімнің шығармашылық іс-әрекетіндегі ғылыми білімнің мазмұнын аша отырып, ғылыми тұжырымдарды мұғалімдер тәжірибесіне айналдыру механизмдерін жан-жақты қарастырады.

Л.И. Гусев бастаған ғалымдардың алтыншы тобы озат тәжірибесін үйрену, жинақтау бойынша мұғалімдер мен білім беру қызметкерлерінің функцияларын ашып көрсетіп, озат тәжірибені үйрену, зерттеу, жинақтау пайдаланудың құрылымын ашып, іс-әрекет құрылымының мазмұнын анықтайды.

Ғалым Б.С. Гершунский мектептің даму мүмкіндіктерін ескере отырып, педагогикалық тәжірибені үйрену, жинақтау және пайдаланудың төмендегідей әдістерін ұсынады: тәжірибені констатациялау әдісі (бақылау құжаттармен танысу, сауалнама алу және т. б.); теориялық ойластыру әдістері (теориялық анализ және синтез, салыстыру, апология, идеалдау, ойша эксперимент және т. б.); ендіру кезеңінде қолданылатын әдістер (жүйеленген эксперимент, эксперттік баға және т. б.); педагогикалық болжаудың арнайы әдістері (модельдеу, эксперименттік бағалар және т. б.). Ғалым ұсынған әдістерді зерттеу нысанасына қарай таңдаған жөн.

Мұғалім озық тәжірибені үйрену, зерттеу барысында осы жоғарыда аталған әдістердің барлығын білуі шарт, озат тәжірибенің зерттеу кезеңіне сәйкес өзіне қажетті әдісті таңдай білуі керек, сонда ғана мұғалім өзінің алдына қойған мақсатын дұрыс шеше алады.

Озат педагогикалық тәжірибе педагогика ғылымына қатысты төмендегідей мақсатта қолданылады: ғылым мен практиканың мазмұнын кеңейтетіндей жаңа педагогикалық фактілер көзі; теориялық зерттеу өнімінің, ғылыми ұсыныстар мен ғылыми теориялық ақиқаттың критерийлерін оңтайландыру құралы.

Қорыта келе айтарымыз, озат педагогикалық тәжірибені үйрену, зерттеу, тарату, насихаттау, пайдалану мұғалімнің инновациялық даярлығын қалыптастырудың алғышарты.

 **Озат тәжірибені мектептің оқу-тәрбие үрдісіне ендіру – педагогтің зерттеушілік мәдениетін қалыптастыру құралы.**

Педагогика ғылымының жетістіктері мен озық педагогикалық тәжірибені практикада пайдалану мәселелері М.А. Данилов, В.Е. Гмурман, Ф.Ф. Королев, Ю.К. Бабанский, Л.В. Занков, М.И. Махмутов және т. б. ғалымдардың еңбектерінде қарастырылады.

Мектептің оқу-тәрбие үрдісіне озық педагогикалық тәжірибені ендіру, озат мұғалімдер мен мектептің тәжірибесін насихаттау, тарату мәселесін алғаш көтерген М.Н. Скаткин болды. Педагогика ғылымындағы жаңалықтарды мектеп практикасына ендіру мәселелермен В.Е. Гмурман, Ю.К. Бабанский, П.И. Карташов және т. б. айналысты. Осы мәселенің теориялық аспектісін зерттеген М.Н. Скаткин төмендегілерді ерекше атап көрсетеді: мұғалімнің практикасына жаңаны ендіруге бағытталған жол, ендіру ұғымы, ендіру припциптері, тиімді ендіру шарттары, ендіру іс- әрекетінің тәсілдері, ендіру үрдісі, ендіру түрлері, ендіру жұмысындағы кемшіліктер, ендіру үрдісін басқару, ендіру кезеңдері, педагогикалық зерттеу нәтижесінің түрлері және оны ендіру ерекшеліктері, ғылыми жаңалықты ендіруге және пайдалануға даярлық көрсеткіштері, әдістемелік қызмет, ендіру тиімділігі (бағасы, ендірудің типтік бағдарламалары, педагогикалық ұсыныстарды бағалау критерийлері).

Практикаға зерттеу нәтижелерін ендірудің әдіснамалық негіздерін В.В. Краевский, В.И. Журавлев, А.А. Арламов және т. б. ғалымдар анықтады: ғылыми-педагогикалық нәтиженің түрлері мен оны ендіру ерекшеліктері; әдіснамалық, қолданбалы, іргелі, тәжірибелік-конструкторлық зерттеулер, өнертапқыштық іс - әрекет; ендірудің әлеуметтік детерминизмі, жаңалықты ендіру қажеттілігі, тиімділігі; педагогикалық инновациялық ақпараттар банкін құрудың теориялық негіздемесі; практиканың қажеттілігіне қарай аралық және соңғы нәтижелерді екі кезектік ендіру идеясы; ендіру үрдісінің моделін құрастыру, жаңалықты ендірудің тиімділігі мен сапасының корсеткіштері мен критерийлері; педагогикалық үрдісті жаңартуға окушыларды қамтудың тәрбиелік ықпалы, ендіру үрдісінің типтік алгоритмі, жаңаның бір немесе бірнеше комноненттерін ендіруде жүйенің жаңаруы; жаңалықты ендіруде кездесетін кедергілерге сипаттама, жаңалықты ендірушінің заңды құқығы мен қызметтік міндеттері; педагогикалық идеяның дамуына әсер ететін жалпылама факторлары, оны мектеп практикасына ендіру кезеңдері және т. б.

Педагогика ғылымы мен озат педагогикалық тәжірибенің жетістіктерін мекгеп практикасына ендірудің әдістемелік және практикалық мәселелерін М.Н. Скаткин, Я.С. Турбовской, Н.В. Кузьмина, Н.В. Кухарев, Л.И. Гусев, Г.Л. Лұкпанов, И.В. Баранова және т.б. ғалымдар зерттеді: озат педагогикалық тәжірибені ендіру үрдісінің мақсаты мен маңызы; ендіру үрдісінің логикалық, ендіру мақсатқа бағытталған іс-әрекет, ғылым жетістіктерін практикада пайдалануға даярлық деңгейі; ендіру іс-әрекетінің тиімділігін анықтайтын шарттар жүйесі, педагогикалық мақсатты шешуге мұғалім мен тәрбиешінің шығармашылық аспектісі, педагогикалық теория мен практиканың өзара байланыстық заңдылықтары мен факторлары; ғылыми ұсыныстардың педагогикалық ұжымның тәжірибесіне айналдыру механизмі, ендіру үрдісінің алгоритмі.

Ендіру ғылыми білімнің практикаға қолданыс табуына мақсатты түрде ұйымдастырылған іс-әрекет болып табылады. Ендіру бір-бірінен тек мақсат-бағытымен ғана ерекшеленетін теория мен практиканың арақатынасының ерекше түрі. Ендіру арнайы ұйымдастырылатын белсенді жүргізілетін үрдіс ретінде қарастырылады.

Педагогикалық ғылыми жаңалықтарды оқу-тәрбие үрдісіне ендіру тек қана мемлекет көлемінде ғана жүзеге асырылып қоймайды. Қазір әрбір мектепте қз зерттеу мәселелеріне сәйкес жаңалықтар ендірілуде. Жаңалықты ендіруде мектептің, аудан (қаланың), облыстың түбегейлі ерекшеліктері ескерілуі тиіс.

Түпкі нәтижесі оң өзгерістер беретін озат педагогикалық тәжірибені инновациялық педагогикалық тәжірибе ретінде қарастыруға болады.

Ғалым В.И. Журавлев оқу-тәрбие үрдісіне жаңалықты ендірудің алғышартына білім беру саласындағы ғылыми ұсыныстарды ғалымдардың, мұғалімдердің, педагогикалық, ұжымның, білім беру жүйесі мекемелерінің тәжірибелерінде қолдану нәтижелерін зерттеуді ұсынады.

Субъектінің жаңалықты ендіру үрдісінде “ендіру мүмкіндіктерін” анықтауымыз қажет: субъектінің ендіру үрдісіне қатынасы және ендіру іс- әрекетіне даярлық деңгейі. Субъектінің жаңаны, оқу-тәрбие үрдісіне ендіру үрдісі төмендегідей белгілермен ерекшеленеді: қатынас-қажеттілік арқылы (не?), қызығушылық (қандай деңгейде?), мотив (неліктен?), қондырғы (неге?).

Дайындық - ендіру іс-әрекетінің тиімділігін қамтамасыз ететін педаго­гикалық жағдай деңгейі, сондай-ақ ұжымның психологиялық ахуалын қанағаттандыратын және ғылыми-әдістемелік кешеннің сәйкестігін білдіретін, ендірілетін тәжірибе.

Озат тәжірибенің ең жоғары деңгейі – жаңашылдық. Озат тәжірибенің авторларын — жаңашыл мұғалімдер деп атайды. Жаңашыл мұғалімдер жаңа идеяны ұсынады, сондықтан оларды жаңашыл дейді. Олардың негізгі идеясы — ұстаздық қызметтестік, яғни ұстаз бен шәкірттің қызметтестігі. Жаңашыл мүғалімдердің 10 идеясы бар:

* балаларға деген адамгершілік қатынас, әрбір оқушыға жеке тұлға деп қарау;
* оқушының ішкі жан дүниесін, оның мақсат –мүддесін, ынтасын, қабілеттілігін, әлеуметтік жағдайларын танып-білу;
* оқушылармен қарым-қатынасты дұрыс құра білу, оларды оқу-тәрбие үрдісінің әріптесі, субъектісі қылу, баланың тілегі мен ынта-ықыласын есепке ала отырып, танымдық іс-әрекетке араластыру;
* оқушыларға үлкен мақсаттар қоя білу және оқушылардың сол мақсаттарға жете алу сенімін нығайту;
* балалар ұжымына сүйену, ұстаз бен оқушылардың ұжымдық шығармашылығы;
* оқушыларға, мүмкін болған кезде, тапсырмаларды еркін таңдау құқығын бере алу;
* бағдарламалық материалдарды ірі блоктарға біріктіру, тірек сызбалар мен тірек конспектілерін пайдалану;
* оқушыларды ұжымдық және даралық өзін-өзі тани білуге үйрету;
* шығармашылық тұрғыда өзін-өзі басқару.

Жаңашыл педагогтардың осы идеяларын ынтымақтастық педагогикасына біріктіруге болады.

Озық педагогикалық тәжірибенің бір түрі болып есептелетін жаңашылдық пен зерттеушілік, педагогикалық тәжірибе сезімдік тәжірибелерден теориялық талдау және жинақтауға алып баратын басқыш сияқты. Жаңашылдық пен педагогикалық зерттеулердің бірегей үлгісін көрсеткен ғалымдар ресейлік И.П. Волков, Т.И. Гончарова, И.П. Иванов, Е.Н. Ильин, С.Н. Лысенкова, М.П. Щетинин, донецкілік ұстаз В.Ф. Шаталов, қазақстандықтар: Қ. Бітібаева, Қ. Нұрғалиев, Р.Б. Нұртазина, А. Ысқаков және т. б

Инновациялық педагогикалық іс-тәжірибені жинақтау және тарату жолдары:

* мұғалімнің инновациялық іс-тәжірибесін оқып-үйрену (сабақтарға қатысу, сабағын талдау, жеке әңгіме т. б).
* мұғалім инновациялық тәжірибесін мәселелік тақырыбы бойынша жинақтау. (Жинақтау жұмыстарының түрлері буклет, шығармашылық есеп, ашық сабақтар, инновациялық акпараттық банк, әдістемелік веб- сайтгар т. б.).
* мұғалімнің инновациялық тәжірибесін тарату (оның түрлері, журналға мақала беру, аудандық, мектепшілік педагогикалық оқуларға қатысу, аудандық семинарлар өткізу).
* республикаға, облыс, ауданға белгілі озық тәжірибелі, жаңашыл мұғалімдер тәжірибесін оқып-үйрену, оны іс-тәжірибесінде пайдалану (баяндамалар газет шығару, буклет, дөңгелек үстел басындағы әңгіме, сұхбат және талдау), инновациялық электрондық өнімдер шығару.
* әдістемелік көрме өткізу. Сыныптан тыс жұмыстар: пән бойынша сайыстар (пән олимпиадалары), үйірмелер, факультативтік сабақтар, пән апталықтары, пән бойынша газеттер, білім сапасы күні, шығарма жазудан, мәнерлеп оқудан сайыс (тіл сабақтары бойынша) өткізіледі.

Мұғалімнің инновациялық даярлығын қалыптастыруда озық іс- тәжірибені үйрену, тарату, насихаттаудың рөлі зор.

**Сұрақтар мен тапсырмалар**

1. Ғылыми әдебиетті зерделеу мәнін ашып көрсетіңіз.
2. Контент-талдаудың логикасын түсіндіріңіз.
3. Педагогикалық тәжірибені талдаудың деңгейлерін сипаттаңыз.

**6-семинар. Педагогикалық зерттеудің өлшемдік аппараты.**

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

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

Диссертациялық зерттеу көкейкестілігінің параметрі білім беру теориясы мен практикасын дамыту үшін зерттелетін мәселенің шешімінің қажеттілігі мен дер кезінде орындалуын көрсетеді, қоғамдық қажеттіліктер (ғылыми идеялар мен практикалық ұсыныстар) мен оларды қанағаттандыру мақсатында бүгінгі күні ғылым мен практиканың ұсынатын құралдары арасындағы қайшылықты сипаттайды. ***Іргелі зерттеулердің көкейкестілігін бағалау өлшемдеріне*** тақырыптың теориялық маңыздылығы, мәселенің ғылымда зерделену дәрежесі, күтілетін нәтиженің осы саладағы теориялық пайымдауларға сәйкестігі жатады. ***Қолданбалы зерттеудің көкейкестілігінің өлшемдері:*** тақырыптың зерттелуіне практикалық қажеттілік, мәселенің практикадағы шешімі, нәтижені ендіруден күтілетін әлеуметтік және экономикалық тиімділік. Зерттеу тақырыбының өзектілігін бағалау мәселесімен айналысатындардан өзгеше тақырыпты негіздеудің логикасын белгілі әдіснамашы В. В. Краевский ұсынды (1-сурет). Сонымен, зерттеу тақырыбының көкейкестілігінің құрамында өзектендірудің келесі шарттары көрініс табады: объективті дүниенің жүйесі ретіндегі зерттеу нысанын бөліп көрсету; сәйкессіздіктерді, қарама-қайшылықтарды, мәселелерді айқындау; зерттеу тақырыбын нақтылау, зерттеу көкейкестілігін анықтау.

Зерттеу тақырыбындағы мәселе шешімі қалтқысыз табылуы қажет, өте күрделі де қоғамдық маңызға ие болған мәселелермен ұштасқан әлеуметтік тапсырыс нақты тақырыптың негіздемесін талап етеді.

Педагогикада зерттеулер дегенде оқыту, оқу-тәрбие үдерісін ұйымдастыру әдістері мен теориялары, оның маңызды ұстанымдары, білім жүйесін басқару нысандарының заңдылықтары жөнінде жаңа білім алуға бағытталған ғылыми іс-әрекеттер нәтижесі қаралады. Ғылыми зерттеулер бұрыннан танымал теорияларға сүйене отырып, тәжірибелік байқау жасауға болатын нақтылы деректерді негізге алады да, барлық элементтер, рәсімдер мен әдістердің өзара әрекеттерімен, жүйелілігімен, мақсаттылығымен ерекшеленеді.

***Ғылыми педагогикалық зерттеулер нәтижелерінің жаңашылдығын бағалау өлшемдері мен әдістері*.** Зерттеулердің сапалылығы ғылым өнімінің тұтыну құндылығымен тығыз байланысты. Барлық тұтыну құндылықтарының пайдалы жағын бағалау үшін зерттеу нәтижесінде алынған теориялық және практикалық қағидалар жиынтығына, оның сапасына сүйенеді. Зерттеу сапасы оның нәтижесінің жаңалықтарымен, өзектілігімен, теориялық және практикалық маңыздылығымен анықталады. Ғылыми-педагогикалық зерттеу жұмыстарының басты сапасы жаңа тұжырымдамалар, идеялар, оқу-тәрбие саласындағы тәсілдер мен келешекте қолданбалы зерттеулерді дамыту үшін жол көрсететін мәнділігінен көрінеді. Қолданбалы ғылыми-педагогикалық зерттеу жұмыстарының сапасы оның практикалық маңыздылығында, оқыту мен тәрбие үдерісіне ықпал етуінде, алынған білімнің өзектілігінде. Зерттеу нәтижелері нақты ғылыми өлшемдер көмегімен бағаланады.

Ғылыми немесе ғылыми техникалық көрсеткіштер дегенде кез келген ақпарат таратушы айқындаған шешімдер мен жаңа мағлұматтар қамтылған ғылыми-техникалық әрекеттер өнімдері түсіндіріледі.

Ғылыми құндылықты тек қоғамдық жаңа хабарламалар алуға болатын зерттеулер ғана білдіреді Педагогикалық зерттеулер сапасын талдаудың негізгі бірлігі оның нәтижесі болып табылады. Оны бағалау үшін мазмұны ашылып, ішкі байланыстарының құндылық жақтары көрсетілуі тиіс. Оның мазмұнын жаңа өлшемдер сипаттаса, құндылығын теориялық және практикалық маңыздылығы мен өзектілігі анықтайды.

***Жаңалық деңгейін анықтайтын өлшемдер*** бұрын ғылым мен практикада қолданылмаған жаңа теориялық тұжырымдар мен практикалық ұсыныстардан тұрады. Жаңашылдықты суреттеу үшін төмендегідей сипаттамаларды қолдануды ұсынуға болады. Түрлері жағынан оны теориялық (тұжырымдама, болжам, терминология т. б.) және практикалық (ереже, ұсыныс, құралдар, талап, әдістемелік жүйе т. б.) деп бөлуге болады. Жұмыс түрі мен зерттеу саласына байланысты бірінші орынға оның теориялық немесе практикалық жаңалығы қойылады. *Жаңашылдық деңгейі* алған білімдерінің орнын, оның сабақтастығын сипаттайды. Ол нақтылау, толықтыру, жаңару деңгейлерінің көмегімен бағаланады.

***Нақтылау деңгейі*** – алынған нәтиже белгіліні дәлелдейді, оқыту мен тәрбие, оқыту әдістері, педагогика тарихы, мектеп ісін жүргізуге қатысты кейбір теориялық немесе практикалық жағдайларды нақтылайды. ***Толықтыру деңгейі*** – алынған нәтиже бұрыннан белгілі теориялық және практикалық жағдайларды кеңейтіп, белгілі емес жаңа элементтерді қамтиды. Жалпы, жаңашылдық ештеңені өзгертпейді, оны толықтырады. Мысалы, ғылымилық ұстанымын дидактикада елуінші жылдары М.Н.Скаткин тұжырымдаған, ол төмендегідей жағдайларды қамтыған: оқушыларға берілген мәліметтердің ғылыми растығы, суреттеп отырған құбылыстардың мәнінің ашылуы, оқушыларды маңызды деген материалистік теориялармен таныстыру, дүниені танып-білу туралы оқушылардың дұрыс көзқарастарын қалыптастыру, оларды абсолюттік және салыстырмалы ақиқат және ғылыми таным әдістерімен таныстыру.

Сексенінші жылдары Л.Я. Зорина жүргізілген зерттеулерді негізге ала отырып, бұл ұстанымды бұрыннан белгілі емес үш жаңа қағидамен толықтырды: білімнің заманауи ғылым деңгейіне сәйкестігі; ғылыми таным әдістері жөнінде оқушылардың дұрыс көзқарастарын қалыптастыру, таным үдерісінің басты заңдылықтарын ашу; ***Жаңару деңгейі*** теорияда бұрын болмаған оқыту мен тәрбиелеу саласындағы амал-тәсілдер, жаңа идеялармен сипатталады. Аталмыш саладағы белгілі ұғымдардан түбегейлі ерекшеленіп тұратын жаңа көзқарас ұсынылады.

***Ғылыми-педагогкалық зерттеу жұмыстарының жаңашылдығын анықтау әдістері.*** Негізгі нұсқаны салыстыру әдісінің қамтитындары: эталонның құрылуы; алынған нәтижелердің талдап, топталуы; талдап отырған жұмыс пен негізгі нұсқаның салыстырылуы. Негізгі нұсқада белгілі кесте бойынша іріктеліп, бейнеленген педагогика саласындағы осы уақытқа дейінгі белгілі теориялық және практикалық білім көрсетіледі.

Базалық нұсқаның құрылуы ізделіп отырған мәселе бойынша әдебиеттерді анықтауды, түрі мен оларды сипатына қарай бейнелеу арқылы білімдерді топтауды қарастырады. Сөйтіп, іздеп отырған мәселе бойынша негізгі нәтижелердің (тұжырымдамалар, әдістер, идеялар, ұсыныстар т.б.) тізімі алынады. Аталмыш эталон салыстырмалы болады және ол белгілі бір уақытқа тән.

Нәтижелерді талдап, топтау кезеңінде сарапшылар бағалап отырған жұмыс нәтижесіне талдау жасап, оны жаңашылдық деңгейі мен мазмұнына қарай білім түрлері бойынша топтастырады. Жаңашылдықты анықтаудың ***ақпараттық әдісі*** – ізденіс жұмыстарынан ұқсас тұжырымдар саналатын құжатты қарауды қамтиды. Сарапшылар құжаттарды оқып, өз тәжірибелеріне сүйене отырып, қорытынды жасайды. Құжаттардың (диссертация, ғылыми есеп, мақала) тек атауы мен негізгі мақсаты ғана тіркеледі. Алынған нәтижелер бейнеленбейді. Жаңашылдықпен оқыту әдістемесі мазмұны неғұрлым түп нұсқаға сай келетін құжат іздеуді қарастырады. Содан кейін сарапшылар құжаттарды іріктеп, жаңалық деңгейін салыстырады. Бірдей тұжырым жасалған құжаттар кездесіп қалса, онда ол қысқартылады. Кейде мәліметтер базасына енбеген, бірақ ұқсас тұжырымы бар құжат болып қалуы ықтимал. Ғылыми-педагогикалық зерттеулер нәтижесінің жаңашылдығын бағалау үшін ***антиципация***(күн ілгері білу) әдісі қолданылады. Бұл әдіс қарапайым ғана болғанымен, сенімді тұжырым жасайды. Ол алдын ала жоспарланған зерттеулерді талдау үшін тиімді. Бұл әдістің мәні: жұмыс нәтижесі сұрақ түрінде көрсетіледі. Сарапшылар сұраққа жауап береді. Жауап сәйкес келіп қалған жағдайда жұмыста көрсетілген нәтижелердің белгілі екені анықталады. Кейде тұжырымның белгілі болып, сарапшылардың жауабы сәйкес келмеуі мүмкін. Мұндай жағдайда жаңа тұжырымдар қосымша дәстүрлі тәсілдермен анықталуы тиіс.

Соңғы кездері мәтіндік құжаттарды тексеру үшін AntiPlagiat. ru. интернеттік желісі пайдаланылатын болды. Бұл желінің іске қосылуы базадағы мәтіндердің түп нұсқалығын тексеруге үлкен мүмкіндік берді. Жоғары оқу орындарының бірқатары (ҚР Ұлттық кітапханасы) базасының мәліметтері бойынша курстық жұмыстар, рефераттар, диссертацияларды тексеруде. Аталмыш желі зерттеу нәтижелерінің жаңашылдығын тексеру үшін де пайдаланылады. Авторлықты анықтау үшін интернетте бүкіл ақпарат болуы тиіс. Ғылыми мәтіндердің көпшілігі қағазда қалып қоюы сөзсіз. Көптеген авторлар түп деректі заңды түрде дәйектейді. Егер ол оны екінші рет қосымша нұсқасымен жариялайтын болса, автор шығармашылық ұрлығы үшін айыптауы тиіс.

Ғылымды дамыту үшін жұмыстың жаңашылдығын анықтау, көшірмеден сақтандыру, неғұрлым маңыздырақ болып табылады. Ғылыми-педагогикалық зерттеулер нәтижелерінің жаңашылдығын бағалау әдістерін практикаға енгізу, зерттеу нәтижелерін рәсімдеуге қойлатын талаптар енгізу, педагогика ғылымының әр түрлі саласы бойынша қолда бар тұжырымдардың эталондарын жасау қажет.

Мұндай өзгерістер зерттеу жұмыстарының сапасы мен тиімділігіне, педагогика ғылымы мен практиканы дамытуға оң көзқарасты танытады.

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

Мәселені қою дегеніміз - бұрын оқып-үйренілмегеннің ішінен нені жөндеу керек деген сұраққа жауап беру деген сөз. Ғылыми мәселені міндеттен ажырату керек. Мәселеде ғылыми білімдегі ақаулар көрініс табады. **Зерттеу тақырыбын** құрастыра отырып, к***елешекте айналысатынымыз қалай аталады?***  деген сұраққа жауап іздейміз.

Зерттеудің ***көкейкестілігін*** *негіздеу, яғни -* ***бұл мәселені осы кезде неге зерттеу керек екендігін түсіндіру*.** Практикалық және ғылыми көкейкестілікті зерттеу керек. Зерттеуді бұлар сәйкестегенде ғана бастаудың мәні болады. Қазіргі ғылымда шешілген, бірақ белгілі себептермен ғылыми еңбектер практикаға жетпей қалуы ықтимал. Қайта зерттелген мәселеге қайта күшті жұмылдырудың орнына мәселенің ғылыми шешімін практикалық қолдануға жеткізу дұрыс болып табылады.

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

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

Дегенмен, кейде зерттеудің жаңалығы мен маңыздылығын ажырата алмай, олардың сипаттамасын бір нәрсе деп есептейді. Бұл дұрыс емес. Зерттеудің ғылыми маңыздылығын ажырату оны бағалауда үшін шешуші мағынаға ие болады.. Бұл жаңалықтың ғылым мен практика үшін маңызын арнайы дәлелдеу қажет. Жүргізілген ғылыми жұмыстың **практика** үшін маңыздылығы туралы ойластыра отырып, зерттеуші мына сұраққа жауап береді: "Практикалық педагогикалық әрекеттің қандай нақты кемшіліктерін зерттеу нәтижелері арқылы жоюға болады?"

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

Докторанттар мен магистранттар зерттеу, нәтижелерінің келесі түрлерін, атап айтқанда, ғылыми-зерттеу жұмысының есебін, зерттеу тақырыбы бойынша ғылыми мақала, баяндама, әдістемелік ұсыныстар, монография және т. б. пайдаланады.

Педагогикалық зерттеудің өзектілігін бағалаудың өлшемдері мен әдістері жасалуда. Психологиялық-педагогикалық жұмыстардың нәтижесінің теориялық және қолданбалы маңыздылығы, жаңашылдығы, ғылыми жұмыс нәтижелерін қолдануға және енгізуге дайындығы – олардың басты өлшемдері саналады. Зерттеуде ұсынылған өлшемдер жұмыстың өзінің квинтэссенциясын құрауы тиіс. Өлшем - зерттеуге ұсынылған жұмыстың негізгі құралы. Өлшемдерді және оларды негіздеу әдісін талдау аса қажет.

Нақты зерттеудің өлшемін анықтау үшін, ең басты қырлары қарастырылады. Өлшемнің жеткіліктілігі ұсынылған ақпараттың толықтығына байланысты. Педагогикалық құбылысты бағалау үшін үлкен көлемдегі өлшемдерді ұсынуға болады. Мақсат қоюы мен тиімділігі жағынан таңдап алынған өлшем және оның көрсеткіші мәселені шешуге қол жеткізеді. Өлшемдер жүйесі негізінде талдау нәтижесін түсіндіру – бұл оған деген ерекше талап пен оны қолдану әдісіне жатады, оны нақты объективті мәліметтермен қамтамасыз ету қажет; бақылау жағдайында педагогикалық құбылыстың қандай да бір заңды байланысын анықтау ләзім.

Өлшемді анықтауда бір ғана әдіс қолданылады. Кең ақпаратты базада сапалы тиімді көрсеткіштер таңдап алынады және оларға статистикалық тұрғыдан сандық сәйкестік беріледі. Бұндай әдіс сапалы талдау жүргізу үшін тиімді болып табылады. Бұл бағытты құрастырушылар тұғырнамалық аппараттың жағдайы мен диссертациянық зерттеудің сапасын баяндайды. Зерттеудегі нақты емес мәселелерді көрсетеді.Зерттеу сапасын көтеру резерв, қолда бар тұғырнамалық нормативтер бойынша жетілдіріледі. Нормативті тұғырнамада бірнеше ережелер құрастырылған, объекті мен құрал, мақсат пен зерттеу логикасы, экспериментті жүргізу техникасы, нәтижелерді рәсімдеу және т.б.

*Зерттеудің маңыздылығы* – ғылыми зерттеудің сапасын бағалаудың өлшемдерінде, ғылыми идеялар мен талаптардың арасындағы айырмашылық дейңгейін сипаттауда және тәжірибелік ұсыныстар және қазіргі заманғы ғылым мен тәжірибе беретін нәтижелердің алынуында. Көкейкестілік өлшемі үнемі дамып отырады, ол уақытқа, нақты жағдайға байланысты болады. Бүгінгі өзекті емес мәселе, ертең көкейкесті болуы мүмкін. Зерттеудің маңыздылығын бағалайтын критерийлар түрлерінің тізімінде негізгі жоспарланған жұмыстың өзектілігі немесе ғылыми-педагогикалық зерттеулердің нәтижесі негізге алынады.

***Тақырыптың көкейкестілік өлшеміне*** келер болсақ, диссертацияда оны екі аспекті бойынша қарастырады: зерттеу тақырыбының құрастырылуы және оның жұмыс барысында алынған нәтижеге қатынасы. Соңғы жылдардағы зеттеудің өзектілігі оның жаңашылдығымен тығыз байланысы, ал жұмыстың кешенділігі және тәжірибелік маңыздылығы жаңа білімді алуға бағытталуды білдіреді. Педагогика ғылымындағы объектілердің заңды дамуы ғылыми тұрғыдан негізделген жаңа бағыттағы дидактикалық материалдардың, әдістер мен технологиялардың таяу және алыс шетелдерде жүргізілген зерттеулерден айырмашылығын көрсету.

Ғылымда «алғашқы»деген ұғым оның нәтижесі жарияланғанға дейін бұндай деректердің кездеспейтіндігімен түсіндіріледі. Егер диссертация авторына дейін бұл тақырып зерттелмесе, ол белгілі нәтижелерге қарағанда түбегейлі ерекше болып келеді. Педагогикалық сөздікте бұл зерттеу категориясына төмендегідей анықтама беріледі. «Жаңашылдық»-бұл ақпарат сапасының өлшемі (ғылыми зерттеудің нәтижелері). Жаңашылдықты орнықтыруда «алғашқы» дегенге жауап беретін дәлелденген ерекше мәліметтің алынуы маңызды рөл атқарды. «Алғашқы» және «жаңашыл» сөздері синоним сөздер, егер жаңашылдығы ашылса, онда «алғашқы» сөзін қайталаудың мәні жоқ.

***Ғылыми зерттеу нәтижелерінің жаңа түрлері:***

- орнықтырылған және сипатталған жаңа педагогикалық деректер.

- бұған дейін зерттелмеген құбылыстарда кездесетін жаңа түсініктер мазмұнын ашу;

- белгілі ғылыми түсініктерде кездесетін жаңа сипаттамалар;

- жаңа заңдылықтар ашу;

- анықталған педагогикалық әрекеттің жаңа түрлерін негіздеу, зерттеу және т. б ;

- теориялық негіз құратын маңызды тәжірибенің міндеттерге негізделген тұжырымдамасы;

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

Ал, ***жаңашылдықты бағалау көрсеткіштері*** мыналар:

- ғылыми жаңалық ашу;

- тұтас ғылыми тұжырымдама;

 - жаңа ғылыми тұжырымдамаларға толы жаңа ғылыми идея;

- белгілі ғылыми тұжырымдамалар көлеміндегі жаңа ғылыми идея;

- қолда бар ғылыми тұжырымдамаларды жаңа дәлелдемелермен, мәліметтермен толықтыру;

- жаңа ғылыми көзқарас, мәселені жаңаша тұрғыдан қарастыратын ерекше ғылыми болжам ұсыну;

- педагогика ғылымының құрылымын анықтау;

- теориялық білімді түсіндіру;

- жаңа жүйені қалыптастырудың тарихи-педагогикалық және басқа да анықтамалары;

- басты ұғымды ашу және олардың түсіндірілімі (құрылымы, қызметі, мазмұны);

- педагогикалық жүйе мазмұнының негізі;

- ғылыми жұмыстың кіріспесіндегі қазіргі заманғы ғылыми (қайта табылған) деректемелер (мұрағат материалдары, жазбалар және т. б);

- үдерістерді анықтау және педагогикалық феноменнің дамуындағы перспективаларды табу;

- зерттеліп отырған мәселеге байланысты тұжырымдамалар, тұғырнамалық әдістер мен теорияларды анықтау.

Педагогикалық зерттеудегі сапаны бағалаудың келесі өлшемдері зерттеудің негізділігі мен шынайылығы, сонымен қатар, педагогикалық зерттеулердің қорғауға ұсынылатын негізгі қағидалары. Зерттеудің өзектілігі мен негіздемесіндегі көрсеткіштер төмендегідей:

- мәліметтер мен фактілердің жеткілікті тексерілген теорияларға негізделуі;

- тұжырымдаманың тұғырнамалық және дерекнамалық тұрғыдан негізделуі;

- идеяны зерттеудің әртүрлі әдістерінде қолдануға болатындығының мақұлдануы және нақты тұғырнамалық негізге ие болуы;

- идея тәжірибелік талдаудан, тәжірибеден шығады (озық педагогикалық тәжірибені тарату);

- зерттеудің кешенді әдісінің қолданылуы, әртүрлі зерттеу әдісі нәтижесін өзара тексеру, мәліметтерді өзара салыстырудың қамтамасыз етілуі;

- зерттеу нәтижесінде өзіндік талдау және өзіндік тексерулердің қолданылуы.

Педагогикадағы зерттеулер дегенде оқыту, оқу-тәрбие үдерісін ұйымдастыру әдістері мен теориялары, оның маңызды ұстанымдары, білім жүйесін басқару формаларының заңдылықтары жөнінде жаңа тағылым алуға бағытталған ғылыми іс-әрекеттер нәтижесі қаралады. Ғылыми зерттеулер бұрыннан танымал теорияларға сүйене отыра, тәжірибелік байқау жасауға болатын нақтылы деректерді негізге алады да, барлық элементтер, рәсімдер мен әдістердің өзара әрекеттерімен, жүйелілігімен, мақсаттылығымен ерекшеленеді. Ғылыми-педагогикалық зерттеулерді оның сапасы мен тиімділігі жағынан сипаттауға болады. Зерттеулердің сапалылығы ғылыми өнімнің тұтыну құндылығымен тығыз байланысты. Барлық тұтыну құндылықтарының пайдалы жағын бағалау үшін зерттеу нәтижесінде алынған теориялық және практикалық қағидалар жиынтығына, оның сапасына сүйенеді. Зерттеу сапасы оның нәтижесінің жаңашылдығымен, өзектілігімен, теориялық және практикалық маңыздылығымен анықталады.

Ғылыми-педагогикалық зерттеу жұмысының басты сапасы жаңа тұжырымдамалар, идеялар, оқу-тәрбие саласындағы әдіс-тәсілдер мен келешекте қолданбалы зерттеулерді дамыту үшін жол көрсететін мәнділігінен көрінеді. Қолданбалы ғылыми педагогикалық зерттеу жұмыстарының сапасы оның практикалық маңыздылығында, оқыту мен тәрбие үдерісіне ықпал етуінде, алынған білімнің өзектілігінде. Зерттеу нәтижелері типтік, нақтылы-ғылыми өлшемдер көмегімен бағаланады.

Педагогикалық зерттеулер сапасын талдаудың негізгі бірлігі оның нәтижесі болып табылады. Оны бағалау үшін мазмұны ашылып, ішкі байланыстарының құндылық жақтары көрсетілуі тиіс. Оның мазмұнын жаңашыл өлшемдері сипаттаса, құндылығын теориялық және практикалық маңыздылығы мен өзектілігі анықтайды.

 Осы белгілер зерттеудің көкейкестілігін бағалаудың өлшемдері бола алады.

Іргелі зерттеу көкейкестілігінің деңгейлерін сипаттау үшін ең алдымен мәселені шешу, практикалық сұранысты қанағаттандыру, мәселенің теориясын жасау қажеттіліктеріне баса назар аударылады. Қолданбалы зерттеулер мен жасалымдардың көкейкестілігін анықтауда практикалық сұраныс пен практиканың қанағаттанарлықсыз жәйіне (оқу-тәрбие үдерісі керек оқулықтармен, оқу құралдарымен қамтамасыз етілген бе? Олар алға қойылған міндеттерді шеше алады ма?) басты көңіл бөлінеді. Жұмыстар сондықтан да «көкейкестілігі жоғары», «көкейкесті зерттеулер», «көкейкестілігі төмен», «көкейкесті емес» деп ажыратылады (12-кесте).

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

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| /р | **Іргелі зерттеулер** | **Қолданбалы зерттеулер мен жасалымдар** |
| 11 | **Көкейкестілігі жоғары зерттеулер**Мәселені зерделеуге қажеттілік жоғары деңгейде болып тұр. Мәселені шешу практиканың көптеген жақтарына оң әсерін тигізуі мүмкін. Тақырып ғылымда мүлдем зерделенбеген немесе өте аз зерделенген. Бұл сұрақ бойынша жеке жарияланымдар ғана бар. Сұрақтың теориясын жасау педагогикадағы ұстанымдық мәселелер туралы түсінігімізді түбегейлі өзгертуі, қолданбалы зерттеулердің жаңа бағыттарына жол ашуы ықтимал | **Көкейкестілігі жоғары жасалымдар**Жасалымды жасауға қажеттілік өте жоғары дәрежеде. Қажет тақырыпта немесе тәрбие жұмысында оқулықтар, әдістемелік құралдар жоқ. Мұғалімдер, оқушылар және басқалар осы әдістемеге мұқтаж.  |
| 22 | **Көкейкесті зерттеулер**Мәселені шешудің практикалық қажеттігі анық. Мәселені шешу практиканы жетілдіруге оң әсерін тигізеді. Тақырып ғылымда аз зерттелген. Тақырыпты зерделеу бірқатар теориялық мәселелер туралы біздің түсінігімізді толықтыруы мүмкін. Қолданбалы зерттеулер үшін жол ашылады.  | **Көкейкесті жасалымдар**Жасалым аса қажет. Қолда бар бағдарламалар, оқулықтар, құралдар мәселені толық қанағаттанарлық деңгейде шешуді, оқушылардың білім сапасы мен тәрбиелік деңгейін жақсартуды қамтамасыз ете алмай отыр. Бұл жасалымдарға мұғалімдер, оқушылар мұқтаж.  |
| 33 | **Көкейкестілігі төмен зерттеулер**Тақырыпты зерделеудің қажеті шамалы. Мәселе, жалпы алғанда, қанағаттанарлық деңгейде зерттелген. Дегенмен кейбір сұрақтар әлі өз шешімін толық тапқан жоқ. Тақырып жеткілікті зерделенген, көптеген еңбектер жарияланған, тақырыпты зерттеу кейбір теориялық сұрақтарды нақтылауы мүмкін.  | **Көкейкестілігі төмен жасалымдар**Жасалымға қажеттілік көп емес. Практикада бұл мәселе қанағаттанарлық деңгейде шешілген. Кейбір жеке сұрақтар жетілдіруді қажет етеді.  |
| 44 | **Көкейкесті емес зерттеулер**Қазіргі уақытта мұндай зерттеудің қажеті жоқ. Практика үшін бұл мәселе мәнді емес. Бұл мәселенің қанағаттанарлық деңгейде шешілгенін көрсететін қолданбалы жұмыстар бар. Тақырыпты зерделеу теорияда ештеңе өзгертпейді. Алынған мәліметтер қазіргі түсініктерді қайталайды, ешқандай толықтырулар мен нақтылаулар жоқ.  | **Көкейкесті емес жасалымдар**Мәселе оң шешілген. Практикада қолданылып жүрген оқулықтар, құралдар оқушылардың білім сапасы мен тәрбиелілігін қажетті деңгейде қамтамасыз ете алады. Қазіргі жағдайда жаңа әдістемелер жасау тиімсіз .  |

Ізденуші әуелі өз зерттеуінің тұрпатын анықтап алғаны, сонан кейін зерттеудің көкейкестілігін анықтау әдістерін оқып-үйренгені және өз зерттеу жұмысын сараптауда бұл әдістерді пайдаланғаны дұрыс. Зерттеу көкейкестілігін анықтау әдістері – қазіргі немесе жақын болашақта мәселені шешудің қажеттігі мен мүмкіндігін анықтайтын тәсілдер.

***Сараптамалық әдіс.*** Бұл әдіс келесі тәсілдерден тұрады: авторлар өз сұраныстарын зерттеуді жүргізудің қажеттілігінің негіздемесімен бірге тапсырады. Сұраныста тақырыптың аты, оның мақсаты, міндеттері, алынуға тиісті тұжырымдардың жобасы көрсетіледі. Негіздеменің басты элементіне осы тақырып бойынша осыған дейін жүргізілген зерттеулер туралы жарияланған еңбектерге жасалынған қысқаша талдау жатады. Сарапшылар авторлардың сұраныстарын зерделейді және болашақта зерттелетін тақырыптарды іріктейді. Бұл ретте олар ғалымдардың осы тақырып бойынша бар әдебиеттермен танысқандығын, зерттеудің түпкі нәтижесінің нақтылығын, нәтиженің танымал нәтижеден айырмашылығын түсініп білетіндігін есепке алады. Демек, екі фасетке бөліп қарастырады, яғни ғылымда тақырыптың зерделену дәрежесі; тақырыптың теориялық маңыздылығы деуге болады. Қолданбалы зерттеуге қарағанда іргелі зерттеуде болжау аса маңызды емес.

Қолданбалы зерттеулер мен жасалымдардың көкейкестілігін анықтау үшін алдымен тақырыпты зерттеуге практикалық қажеттілік, мұғалімдердің, оқушылардың нормативтік материалдарға мұқтаждығы, ұқсас жасалымдардың болуы немесе жоқтығы, зерттеу нәтижесін практикаға енгізуден алынатын әлеуметтік немесе экономикалық тиімділік, ғылымдағы осы сұрақтың шешілу дәрежесі есепке алынады. Педагогиканың саласы мен зерттеу типіне байланысты көкейкесті тақырыптардың белгілері көрініс табатын негізгі түпнұсқа жасалып, сараптамалық бағалауларды салыстыру арқылы зерттеудің өзектілігі анықталады.

. Зерттеу жұмыстарының теориялық маңыздылығы оның жаңашылдығымен, теорияларының қалыптасу дәрежесімен, яғни тұжырымдары мен қорытындылардың дәлелділігімен, қолданбалы тақырыптармен жұмыс жасау үшін зерттеу нәтижелерінің өзектілігімен тығыз байланысты. Іргелі зертеулерде автордың тұжырымдамалық теориялық ұстанымы бейнеленеді.

Зерттеудің ***практикалық маңыздылығы*** оның өзектілігінде. Зерттеу нәтижелерін рәсімдеуде диссертация мәтіндерінде өзекті деп көрсетілген қажеттілік қазіргі практиканың зерттеу нәтижелерін қолданумен қаншалықты қанағаттануы мүмкін екенін дәйектеу және салыстыру қажет.

Бүгінгі күні ғылыми-зерттеушілік жұмыстар ғылыми білімнің құрылымы мен даму ерекшеліктерін көрсетеді. Олардың кеңеюі бір жағынан, ғылымның өздігінен даму жолымен (терминологиялардың баюы, ақпараттың модельдік айналымы, ойлардың өзара байланысы), өзге жақтан – басқа ғылымдармен байланысы арқылы жүзеге асып отыр. Ғылыми жаңалықтардың көпшілігі ғылымдардың тоғысында іске асады. Бұл тек қана ұқсас ғылымдардың (нақты және жаратылыстану) арасында ғана емес, бір-бірінен алыс ғылымдардың (биохимия, астрономия және т. б). арасында да болады. Ғылымның өздігінен дамуында белгілі бір саладағы білімдер шектеулі болады. Сондықтан міндетті және нақты технологиялық жүйелер, әдістемелік ұсыныстар – толыққанды ғылыми зерттеудің бірден бір озық белгісі. Зерттеу жұмысының нәтижесін енгізу басқарудың негізгі объектісі болып табылады.

Ғылым дамуының қиындығынан, оның қарама-қайшылықтарынан, көптеген көзқарастардың, әртүрлі ғылыми мектептердің және іс-әрекеттердің болуынан зерттеудің сапалы объективті бағалану қажеттілігі туады.

**Эксперттік әдіс** келесі тәсілдерден тұрады: авторлар өз сұраныстарын зерттеуді жүргізудің қажеттілігінің негіздемесімен бірге тапсырады. Сұраныста тақырыптың аты, оның мақсаты, міндеттері, алынуға тиісті тұжырымдардың жобасы көрсетіледі. Негіздеменің басты элементіне осы тақырып бойынша осыған дейін жүргізілген зерттеулер туралы жарияланған еңбектерге жасалынған қысқаша талдау жатады. Эксперттер авторлардың сұраныстарын зерделейді және болашақта зерттелетін тақырыптарды іріктейді. Бұл ретте олар ғалымдардың осы тақырып бойынша бар әдебиеттермен танысқандығын, зерттеудің түпкі нәтижесінің нақтылығын, нәтиженің танымал нәтижеден айырмашылығын түсініп білетіндігін есепке алады. Демек, екі фасетке бөліп қарастырады, яғни ғылымда тақырыптың зерделену дәрежесі; тақырыптың теориялық маңыздылығы. Қолданбалы зерттеуге қарағанда іргелі зерттеуде болжау аса маңызды емес.

Қолданбалы зерттеулер мен жасалымдардың көкейкестілігін анықтау үшін алдымен тақырыпты зерттеуге практикалық қажеттілік, мұғалімдердің, оқушылардың нормативтік материалдарға мұқтаждығы, ұқсас жасалымдардың болуы немесе жоқтығы, зерттеу нәтижесін практикаға енгізуден алынатын әлеуметтік немесе экономикалық тиімділік, ғылымдағы осы сұрақтың шешілу дәрежесі есепке алынады. Педагогиканың саласы мен зерттеу типіне байланысты көкейкесті тақырыптардың белгілері көрініс табатын негізгі түпнұсқа жасалып, эксперттік бағалуларды салыстыру арқылы зерттеудің өзектілігі анықталады [2, 164].

Зерттеу тақырыбының өзектілігінің өлшемдері мен өзектілігін анықтау әдістері арқылы үйреніп, ізденушінің өзектілік өлшемі диссертацияға қатысы жағынан екі қырынан, яғни зерттеу тақырыбын ойластыру мен жұмыс барысында алынған нәтижені сипаттау кезінде қарастырылатынын білуі тиіс. Ізденуші үшін ең маңыздысы – оның өзіне дейін мұндай жұмыстардың орындалғанын білуі.

Соңғы уақытта зерттеудің көкейкестілігі оның жаңалығымен, кешенділігімен, практикалық маңыздылығымен тығыз байланыста қарастырылады және өзектілік зерттеудің педагогика ғылымдары объектілерінің даму заңдылықтары туралы жаңа білімдер алуға, ұстанымдық тұрғыдан жаңа дидактиканы, әдістемені және технологияны жасауға қажет теориялық ңегіздерді анықтауға бағытталғандықтан, жақын және алыс шетелдерде, республика көлеміндегі ұқсас зерттеулерден айырмашылығын көрсетеді.

Қазіргі заманғы диссертациялық зерттеудің сапасын бағалау мәселелерімен айналысатын ғалымдар зерттеу мәселесінің өзектілігін айқындау тәсілдері туралы білімдер жиынтығына сүйене отырып, зерттеу мәселесінің өзектілігін бағалау ***матрицасын*** жасады және зерттеу мәселесінің көкейкестілігін бағалау өлшемдері мен параметрлерін негіздеді (13-кестені қараңыз).

**13-кесте. Зерттеу мәселесінің көкейкестілігін бағалаудың өлшемдері мен параметрлері**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| №р/с | **Көкейкестілік өлшемі** | **Көкейкестілік параметрлері** | **Зерттеушінің дәлелдемелері** | **Дәлелдеменің сенімділігі** |
| 1.2.3.4. | Педагогикалық мәселенің әлеуметтік дәлеліМәселенің ғылыми дәлеліПедагогикалық ой-пікірдің өткен және қазіргі уақыттағы даму тұрғысын мәселені тарихи-талдау түрінде негіздеу.Қазіргі білім беру үдерісі практикасы тұрғысынан мәселені негіздеу | • Зерделеніп отырған педагогикалық құбылыстың өзектілігін қандай жаңа әлеуметтік алғышарттар күшейте түседі?• Бұл -мәселенің ресми құжаттағы көрінісі.• Бұл мәселені шешу қоғамның қандай әлеуметтік сұранысын қанағаттандыра алады?• Мәселенің қазіргі теориядағы көрінісі, мәселені ғылыми зерделеу дәрежесі,• Мәселе қандай өзекті мәселелерді шешумен байланысты?• Бұл мәселенің шешімін табу ғылымның қандай қажеттіліктерін қанағаттандыра алады?• Мәселені басқа ғылымдардың дамуы тұрғысынан қалай негіздеуге болады?• Бұл мәселе қашан және қалай түсіндірілді?• Қазір осы мәселе неге өзекті болып табылады?• Мәселенің бүгінгі күнгі жаңалығы қандай?• Аталған мәселе практиктердің назарын неліктен аудартты?• Бұл мәселені шешу практиканың қандай қажеттілігін қанағаттандыра алады?• Аталған мәселе бойынша қандай жетістіктер бар, нені талдау қажет? [5, 62-66]. |  |  |

Ғалымдардың пайымдауынша, бұл матрицаны диссертациялық жұмысты дайындау мен сараптамадан өткізудің түрлі кезеңдерінде пайдалануға болады. Біздің ойымызша, бұл зерттеу мәселесінің өзектілігін бағалау логикасы негіздеменің құрылымын анық көруге мүмкіндік туғызады.

Шындығында, мәселені шешу зерттеу тұғырларын таңдауға тәуелді, ал бұл таңдау зерттеушінің дүниеге көзқарасымен, ғылыми мектептің тәжірибесімен, дәстүрлерімен анықталады. Біздің аспиранттармен және докторанттармен жүргізген жұмыс практикасы мәселені таңдау, шешу тұғырларын анықтау ізденушіден танымдық, кәсіптік, өмірлік және ментальдік тәжірибенің қажетті деңгейін, ал ғылыми жетекшіден немесе кеңесшіден – ғылыми мектеп идеяларының аясында жаңа ұстанымдық деңгейдегі бағытты зерделеуде әдістемелік көмек көрсетуді талап етеді. Әдіснамашы Е.В.Бережнова педагогика саласындағы диссертацияларда жиі кездесетін мына тәсілдерді көрсетеді: зерттеу нәтижелеріне сүйенетін авторлардың еңбектері туралы ескертулер; ғылыми қағидаларды таңдауда зерттеудің тұжырымдамалық негізін құрушы мемлекеттік және қоғамдық институттарға көңіл аудару; басқа зерттеушілерден алынған мәліметтерді пайдалана отырып өз зерттеу нәтижелерін дәлелдеуі [7, 33-39].

Диссертациялық зерттеу көкейкестілігінің параметрі білім беру теориясы мен практикасын дамыту үшін зерттелетін мәселе шешімінің қажеттілігі мен дер кезінде орындалуын көрсетеді, қоғамдық қажеттіліктер (ғылыми идеялар мен практикалық ұсыныстар) мен оларды қанағаттандыру мақсатында бүгінгі күні ғылым мен практиканың ұсынатын құралдары арасындағы қайшылықты сипаттайды. Іргелі зерттеулердің көкейкестілігін бағалау өлшемдеріне тақырыптың теориялық маңыздылығы, мәселенің ғылымда зерделену дәрежесі, күтілетін нәтиженің осы саладағы теориялық пайымдауларға сәйкестілігі жатады. Қолданбалы зерттеудің көкейкестілігінің өлшемдері: тақырыптың зерттелуіне практикалық қажеттілік, мәселенің практикадағы шешімі, нәтижені енгізуден күтілетін әлеуметтік және экономикалық тиімділік [8, 45].

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

Педагогикалық зерттеу сапасын бағалаудың келесі параметрі педагогикалық зерттеу нәтижесіне қойылатын талаптар ретінде ұсынылатын сенімділік және зерттеу негізділігі болып табылады. **Сенімділік және зерттеу негізділігі көрсеткіштері төмендегіше көрінеді:**

* теория жеткілікті тексерілген фактілер мен мәліметтерге құрылған;
* тұжырымдама әдіснамалық және фактологиялық негізделіп, ғылыми ізденіс нәтижелері мен нақты материалдарға талдау тұрғысынан дәлелденген;
* идея әртүрлі зерттеу әдістерін қолдана отырып дәлелденген және нақты әдіснамалық негізге ие;
* идея практиканы талдаудан, қызмет тәжірибесінен (озат педагогикалық тәжірибені жалпылау) туындайды;
* зерттеудің кешенді әдістемесі қолданылған, зерттеудің әртүрлі әдістері арқылы алынған өзара тексеру, деректерді сәйкестендіру қамтамасыз етілген;
* зерттеу нәтижелеріне өзіндік талдау және өзіндік тексеру қолданылған.

**Теоретиялық және практикалық маңыздылық** - бұл зерттеудің ғылыми аппаратының мынадай сұрақтар жауап беретін компоненттері:

* Зерттеуден алынған теорияларда, тәсілдерде, ұсыныстарда, ұстанымдарда бар жаңа нәтижелер қалай өзгереді?
* Нәтижелер бұрыннан бар терминологиялық қатарға және ұғымдар мазмұнына қалай ықпал етеді?
* Алынған нәтижелер теорияның қандай немесе олардың жекелеген ережелерінің даму болашағын ашады?
* Теориялық маңыздылығын анықтаушы - барынша нақты матрица мүмкіншілігі (ережелерді енгізу үшін терминдерді анықтау).

Жасақталған идея, амалдар, әдістер негізінде мыналар айқындалды:

* + жаңа болжам ұсынылып, тұжырымдама ұсынылған ба (идеялар жиынтығы);
	+ белгілі бір үдеріс теориясы (толықтырылған, тереңдетілген) жасалған ба;
	+ заңдылықтар айқындалған, ұстанымдар тұжырымдалған;
	+ проблема заманға сәйкестендіріліп, кеңейтілген;
	+ себептер түсіндіріліп, заңдылықтар тағайындалған ба;
	+ бұрын ұсынылған болжамға, пікірталастық көзқарастың дұрыстығына дәлелдемелер бар ма және т.б.);
	+ жаңа ұғымдар енгізілді ме, белгілі ұғымдарға өзгеріс жасалды ма;
	+ дидактика үшін бейімделді ме (тәсілдер, ұстанымдар, әдістер);
	+ проблеманы, міндеттерді шешу үшін алғышарттар жасалды ма.

Дидактикалық зерттеудің мәнмәтіндегі сапалық бағасы мен тиімділігін қарастыру зерттеудің іргелілігін, педагогикалық зерттеудің өзге, философия, психология, физиология, экономика, саясаттану және т.б. білім салаларымен кірігу дәрежесін көрсетеді. Зерттеудің теориялық мәні - ғылыми зерттеудің нәтижесінде алынған қорытындылардың қолда бар тұжырымдамаларға, идеяларға, білім беру мен тәрбие саласы әдістеріне әсерін көрсететін ҒЗЖ-ның критерийі болып табылады.

Зерттеудің практикалық маңыздылығы - оқу үдерісіне, оқыту әдістемесіне, оқытуға және т.б. ететін (немесе ықпал етуі мүмкін) ықпалы.

Жұмыстың практиалық маңыздылығын анықтауда мынадай сұрақтарға жауап берілуі керек:

* Зерттеу нәтижелерін практикада қолданудың жолдары, тәсілдері қандай?
* Зерттеу нәтижелері қайда қолданылады және олардың тиімділігі қандай?
* Қандай енгізу материалдары (бағдарламалар, құралдар, әдістемелер, ұсыныстар және т.б.) қолданылып отыр?
* Нәтижелерді тағы қайда қолдануға болады?
* Білім беруді басқаруды, ұйымдастыруды, мазмұнын жетілдіруде қандай ұсыныстар, кепілдемелер ұсынылуы мүмкін?

 Практикалық маңыздылық критерийі ақиқатқа айналған немесе зерттеудің нәтижесінің практикаға енгізілуінің көмегімен көрінетін пайда болатын өзгерісті анықтайды. Қолданбалы мәнділік қызығушылық танытатын тұлғалардың саны мен категориясына, зерттеу нәтижелерінің болжалынған әлеуметтік-экономикалық тиімділігінің, оған дайындық дәрежесіне, ендіру масштабына тәуелді. Сөйтіп, зерттеудің теориялық және практикалық мәнділігінің ерекшеленген деңгейлері зерттеу нәтижесіндегі қажеттілік дәрежесін анықтау негізінде жатады.

Теориялық маңыздылықтың неғұрлым кең тараған параметрлері:

* жаңалық;
* тұжырымдамалық және дәлелдік;
* болашағының болуы болып табылады.

Педагогикалық - психологиялық зерттеудің нәтижелерінің қолдануға және ендіруге дайындық критерийлері төмендегіше айтылуы мүмкін:

 а) жұмыс нәтижелері ендіруге дайын, нормативтік материалдар, бағдарламалар, әдістемелік құралдар дайындалған;

б) жұмыс нәтижелері ендіруге негізінен дайын, педагогикалық - психологиялық нұсқаулар, әдістемелік ұйғарымдар жасақталған;

в) нәтижелер ендіруге дайын емес.

Диссертациялық зерттеулерді пікір берушілердің, оппоненттердің, эксперттердің бағалауынан басқа ғылыми жобаларды бағалау белсенді түрде жүргізіледі. Оларға гранттық қаржыландыруға берілген жобалық сұраныс бойынша эксперттік қорытынды қызметтері шығарылады.

Беделді пікір дайындау үдерісі бірнеше амалдардан тұрады, оның ішінде - ғылыми зерттеуді жүргізу қажеттілігін негіздеуді авторлық бағалау да бар. Гранттық сұраныста зерттеу тақырыбы, оның мақсаттары, міндеттері көрсетіледі, бірінші кезекте болжанатын негізгі теориялық және практикалық ережелер және нәтижелер тұжырымдалады. Негіздеменің міндетті элементі осы тақырыпқа байланысты мәселелер қарастырылған жарияланымдарға қысқаша талдау болу керек.

Эксперттер автордың сұранысын зерделейді және алдағы талдау үшін неғұрлым болашағы бар көкейкесті тақырыптарды іріктейді. Соымен қатар олар зерттеушінің осы тақырып бойынша еңбектермен қаншалықты таныстығын ескереді. Сонымен бірге автордың өзінің ғылыми жұмысының түпкі нәтижелерін және оның бұдан бұрынғы белгілі еңбектерден қаншалықты айырмашылығы бар екендігін нақты сипаттауын бағалайды. Конкурста жеңіске жеткен жобалар ағымдағы және қорытынды жұмыстарын жасағаннан кейін бағаланады.

Магистрлік және докторлық диссертацияларды, жобалық сұраныстарды, оларды жүзеге асыру сапаларын бағалау критерийлері ғылыми қауымдастық - рецензенттер, оппоненттер, эксперттер, сонымен қатар ғылыми-зерттеу жұмыстарын орындаушылар тарапынан ғылыми қызмет құралын құрайды.

**Сұрақтар мен тапсырмалар**

1. Зерттеудің теориялық жане тәжірибелік маңыздылығын қандай өлшемдер арқылы анықтайды ? Жауабыңызды негіздеңіз.
2. Ғылыми-педагогкалық зерттеу жұмыстарының жаңашылдығын анықтау әдістері.
3. В.М. Полонскийдің еңбектеріндегі педагогикалық зерттеудің нәтижелерін сипаттайтын негізгі құрамдас бөліктерінің бір бірімен байланысын түсіндіріңіз.
4. Тақырыптың көкейкестілігі өлшемдеріне сәйкес өз зерттеуіңіздің өзектілігін бағалаңыз. Жауабыңызды негіздеңіз.
5. «Педагогикалық зерттеудің нәтижелері» тақырыбындакесте дайындаңыз.
6. «В.М.Полонский – педагогикалық зерттеулер сапасын бағалау мәселелерін зерделеуші ірі ғалым» тақырыбындаэссе жазыңыз.
7. «Ғылыми-педагогикалық зерттеу сапасын бағалау (өзектілігі, жаңалығы, теориялық маңыздылығы)» тақырыбындакесте толтырыңыз
8. Өзіңіздің зерттеу тақырыбыңызды таңдаудың дұрыстығын төмендегідей матрицаның көмегімен тексеріп көріңіз: тақырыптың ғылыми бағытқа, ҒЗИ (ЖОО) бағдарына сәйкес келуі; тақырыптың әлеуметтік сұранысты жүзеге асыруға бағытталуы, яғни өзектілігі; тақырыпты таңдауда мәселелердің болуы; тақырыптағы нысан мен зерттеу пәнінің анықтығы; зерттеу тақырыбының соңғы нәтижеге көзделінуі; тақырыптың өзектілігі; тақырыптың жаңашылдығы; теориялық және практикалық маңыздылығы немесе оның орындалуының тиімділігі; тақырып бойынша зерттеу жұмысын берілген мерзімде іске асыру; зерттеудің міндеттерін шешуде жағдайдың және құралдардың болуы; зерттеу тақырыбының болашағы, оны іске асыратын әдістер немесе жаңа әдістерді дайындау мүмкіндігінің болуы; мәселенің деңгейін анықтау және бұл мәселе бұрын-соңды қарастырылған ба, жоқ па, соны тауып көрсету, сондай-ақ оның жаңашылдығын дәлелдеу.

 9. Зерттеудің жаңалығын тұжырымдауда теория мен практиканың өзара байланысы бәрінен жиі көрінеді? Бұл нендей шарт?

 10. Зерттеудің теориялық және практикалық мәнділігін бағалау критерийі қандай?

**7-семинар. Психологиялық-педагогикалық зерттеудегі аналогия және модельдеу әдістері.**

 **Модельдеу және аналогия. Педагогикалық зерттеудің үлгілеу әдісі.** Модельдеу әдiсi танымның көpiнiсi мен танымның объектiсiн саналы талдаудың кеңiнен танылған түpi болып табылады. Өзiнiң мәнi жағынан модельдеу абстpакциялау және дәpiптеушiлiк деген математикалық ұғымдаpдың негiзiнде шыққан, өйткенi математикалық ұғымда абстpакциялау деген заттың бip немесе бipнеше қасиеттеpiн ойша бөлумен түсiндipiледi.

*Педагогикалық зерттеудің теориялық әдістері***.** Теориялық сипаттағы әдістер нақты педагогикалық үдерістердің талдауынан шығады да, олардың даму көздерінің нәтижелі жұмыс жасауын қамтамасыз ететін себептерді анықтайды. Оларға, ең алдымен, ***үлгілеу, идеалды объектілерді құру*** жатады. Мұның алдындағы бөлімде теориялық және нормативті модельдер педагогикалық зерттеудің логикасына сай айтылып кеткен. *Үлгілеу әдісінің* ерекше маңыздылығының нәтижесінде, нақты немесе көмескі – түрде ол кез келген зерттеуде қолданылады, біз оған толық тоқталамыз. ***Үлгілеу –*** *арнайы зерделеу үшін жасалған басқа объектіде белгілі бір объектінің сипаттамасын елестету, объектінің екіншісі біріншісінің моделі деп аталады*. *Жалпы түрде алғанда үлгі зерттеу объектісінің кейбір жақтарын, байланыстарын, қызметін көрсететін элементтер жүйесі болып табылады.* Модельдеу негізінде белгілі бір (бірақ ұқсастық емес) зерттелуші объекті (түпнұсқамен) және оның үлгісі арасындағы сәйкестік жатады. Идеалдық үлгі ғылым қанша өмір сүрсе, сонша уақыт таным құралы нәтижесінде қалыптаса отырып, ғылыми таным үдерісімен бірге үлгі танылады. Біздің үлгілеріміз заттық үлгілерге жатады (немесе заттық, физикалық) бірақ *ойдағы үлгілер*тағы бар, оларды *идеалды* деп атайды. Бұл атауларда оларды құрастыратын тәсіл көрініс тапқан. *Идеалды модель* ертеден келе жатқан ғылым сияқты шын мәнінде таным құралы. Теориялық елестету нысанның түпнұсқасымен салыстырғанда ол үлгі ретінде болады. Сонымен, модельдеу педагогикалық зерттеулердің барлық кезеңдерінде, танымның жалпы әдісі болып есептеледі. Зерттеу әдістерінің тізімі және оларды таңдау алынатын нәтижеге ғылымилық сипат беру үшін емес, сол зерттеулердің тақырыбы мен міндеттерінің, логикалық және объективті қажеттілігінің сипатына қарай жүргізіледі. Әдістерді дұрыс таңдау үшін әдістің жалпы және жеке мүмкіндіктерін, оның зеттеу тәсілдері жүйесіндегі орнын, зерделейтін материалдың ерекшелігі мен педагогикалық болмыстың зерделеу деңгейіне байланысты қарастыру керек.

**Модельдеу әдісі**. Үлгілеу (моделирование) әдісі – зерттелетін үдеріс және құбылыс сурет, сызба, қысқаша сөздік, сипаттама түрінде берілетін көрнекі-бейнелі сипатта болады. Үлгіні дайындау үдерісін сипаттайтын негізгі ұғым үлгілеу болып табылады. Кей жағдайда педагогикалық құбылыс матрица, символ, математикалық формула түрінде де беріледі. Модель зерттелетін құбылысты толық бейнелеп көрсетпейді, тек оның идеализациясы, оңтайланған түрі. Моделде зерттеушінің шартты белгілері мен шығармашылық жорамалы көрінеді. Бұл бірақ (моделирование) үлгілеудің ғылыми құндылығын түсірмейді, негізгісін іріктеп, жүйелі және өзін-өзі анықтайтын байланысты және факторларды көрсетеді.Үлгі құру кезінде оның зерттеу нысанасының түпнұсқаға сай келуін қадағалау қажет. Үлгі үнемі түсіндіру, анықтау құралы бола отырып, танымдық рөл атқарады.

Бұл әдістің мәні схемалардың, чертеждердің, қысқаша сөздік сипаттамалардың, кейде матрицалардың, символдардың математикалық формулалардың т.с.с. көмегімен зерттеліп отырған процестер мен құбылыстарға көркем бейнелі сипаттама беру болып табылады.

Модель (латын тілінен аударғанда – шама, үлгі, норма) – логикада және ғылым әдіснамасында – шынайылықтың белгілі фрагментінің аналогы, адамзат мәдениетінің ой пікірі, және т.б. – модельдің түпнұсқасы. Ол түпнұсқа туралы ақпаратты сақтау және кеңейту үшін қызмет етеді. Модель мен түпнұсқа арасында ұқсастық болуы керек: дене сипаттамасы, функциялар; зерттелетін объектінің және оның математикалық сипаттамасының қалпы; құрылымы және т.б. Осы ұқсастық модельді түпнұсқаға ауыстыруды зерттеу нәтижесінде ақпаратты ауыстыруға мүмкндік береді.

Модельдеудің формалары әртүрлі және қолданылған модельдер мен модельдеу ауқымын қолдануға байланысты болады.

«Модель» ұғымы қазipгi ғылым саласында әp түpлi мағынада қолданылады. «Философиялық сөздiкте» модельдеу –зеpттеу үшiн аpнайы жасалған бip объектiде басқа бip объектiнiң сипаттамасын қайта жаңғыpту. Педагогикалық сөздiкте «Модель – нысан және оған қатынастық мәндеpдi көpсететiн көpнекiлiк құpалдаpының бipi (шаpтты бейне, схема т.б.) –деп анықтама беpiлген». Педагогикалық әдебиеттеpде модель ұғымына шетел және Қазақстан ғалымдаpы А.И. Бочкин, А.Г. Гейн, А.М. Новиков, Г.Қ. Нұpғалиева, А.П. Сейтешев, А.Ф. Федотов, В.А. Штофф, И.С. Якиманская және Н.Д. Хмель және т.б. әpтүpлi сипаттама беpген. И.П. Подласый ғылыми модель – зеpттеу объектiсiн қамтып, оны ойша елестететiн немесе матеpиалдық жағынан жүзеге асыpатын жүйе. Педагогикалық модель оқу-тәpбие мақсатын, мазмұнын, фоpмасын, әдiсiн, басқаpу жолдаpын анықтаса, ғылыми негiзделген модель тұтас педагогикалық үдеpiстi немесе оның бip бөлiгiн ұйымдастыpу және қызмет ету жолдаpын анықтайды деп есептедi.

Педагогикалық зеpттеулеpдегi модельдi құpу еpежелеpi оның жұмыс iстеуi және нәтижеге жетуi ескеpiлетiн белгiлi «шекаpалық» шаpттаpды қамтуы кеpек. Педагогикалық зеpттеулеpдегi құpылған модельдеpдi талдау, бұл құpулаp сөздiң дәлме-дәл мағынасында модельдеp болмайтындығын көpсетедi.

Философиялық және педагогикалық әдебиеттеpде «моделдеу» ұғымы әpтүpлi тұpғыдан қаpастыpылған. Pесейдiң педагогикалық энциклопедиясында модельдеудi, бip жағынан, табиғи немесе әлеуметтiк шындықтың белгiлi үзiндiсiнiң модельдеpге – аналогтаpға объектiлеpдi зеpттеудiң әдiсi pетiнде, ал екiншi жағынан – нақты баp нәpселеp мен құбылыстаpдың немесе құpастыpылатын объектiлеpдiң моделiн құpастыpу және қаpастыpу үдеpiсi pетiнде анықтайды.

Н.Д. Хмель модельдеудi бipтұтас педагогикалық үдеpiстi жүзеге асыpудың маңызды бөлiгi деп есептейдi: «Яғни, зеpттеушi ұстаз үшiн модельдеу зеpттелiнетiн құбылыстың идеалдық моделiн қайта жасаудың тәсiлi болады. Пpактик ұстаз үшiн модельдеу iс-әpекетiнiң мақсатына сәйкес оның жағдайын ұстаз өзгеpткiсi келетiн белгiлi бip педагогикалық құбылысты немесе үдеpiстi тұтасымен ойша (алдын-ала) қайта құpу тәсiлi болады. Басқаша айтқанда, моделдеу ұстаз үшiн педагогикалық теоpия мен нақтылы пpактикалық iс-әpекет аpасындағы бөлiк болады».

Н.Д. Хмель нақты объектiнiң немесе үдеpiстiң қаpапайымдандыpылған үлгiсiн ұсынды. Болашақ мамандаpдың кәсiби бағдаpын ұйымдастыpуды мотивациялық, мазмұндық, әpекеттiк, үдерістік бөліктерден тұpатын модельдеpдi құрастырды.

Осы айтылғандаpды негiзге ала отыpып, педагогикада модельдеу мынадай жағдайлаpда қолданылатыны байқалды: а) педагогикалық мiндеттеpдi және педагогикалық жағдаяттаpды модельдеу; б) оқыту, тәpбие, үйpенушiлеpдi дамыту үдеpiсiн модельдеу; в) бiлiм беpу мекемелеpiн басқаpу жүйесi жағдайын модельдеу.

**Мысалы, зерттеуші П.Ш. Маханова өзінің «**Оқушылардың оқығандығының **?** педагогикалық диагностикасы (тарих пәндері негізінде)» атты кандидаттық диссертациясында мектеп оқушыларының оқығандығын диагностикалауды ұйымдастырудың үдерістік моделін ұсынады. Ол үшін әуелі ол тарих пәнінің мазмұнын нақтылайды.

 Мектепте тарих курсын оқып-үйренуге берілетін оқу уақытының көлемі шағын, ал пәннің мазмұны үлкен. Сол себептен мұғалім оқыту технологияларын таңдағанда оқығандық диагностикасының орнын анықтап алуы керек. Мысалы, тарих пәнінде педагогикалық диагностиканы жүргізуге қолайлы және мектеп тәжірибесінде кеңінен қолданылып жүрген технологиялардың бірі – модульдік оқыту технологиясы болып табылады. Модульдік оқыту – оқу ақпараттары модульдерге бөлінетін оқыту үдерісін ұйымдастыру. Модульдердің саны пәннің мақсатына, мазмұнына және көлеміне байланысты болады. Модульдік оқытуда мұғалім ұйымдастырушы, жетекші, басқарушы қызметін атқарып, оқушылар мәселені өз бетімен зерттеп-білуге талпынады, белсенділігі артады. Сонымен қатар модульдің аясында ағымдағы және модуль бойынша қорытынды диагностика жүргізуге ыңғайлы.

Сонымен қатар тарих мұғалімі тарих пәні сабақтарында деңгейлік тапсырмалар арқылы жіктемелі (әр деңгейлі) оқытуды да ұйымдастыра білуі тиіс, бұл үшін оқушы қабілеттері дамуының деңгейін (іс жүзіндегі, сондай-ақ теориялық деңгейдегі тарихи білімнің қолда бар көлемі, тарихты оқып-үйренудегі басымдық беретін тәсілдері, оқу пәніне деген көзқарасы, кәсіптік бағыттаушылық деңгейі) анықтау қажеттігі туындайды.

 В.П.Беспальконың төрт деңгейлі таксономиясы:

1-деңгей – оқушы. Бұл деңгейдің мақсаты, жағдайы және оны шешу әрекеттері берілген тапсырманы шешуді қарастырады. Осы кезде оқушыдан барлық үш компоненттің тапсырма құрылымындағы сәйкестігі туралы қорытынды жасау талап етіледі. Бұл – танып-білу іс-әрекеті.

2-деңгей – алгоритмдік. Тапсырмада мақсаты мен жағдай беріледі. Оқушыдан оны шешу үшін бұрын меңгерген іс-әрекетті қолдана білу білігі талап етіледі. Бұл – репродуктивтік алгоритмдік іс-әрекет.

3-деңгей – эвристикалық деңгей. Тапсырмада мақсаты берілген, бірақ жағдай түсінікті емес. Мұнда мақсат орындалу үшін оқушыдан жағдайды толықтыру (анықтау) және осы типтік емес тапсырманы орындау үшін бұрын меңгерілген іс-әрекетті қолдану талап етіледі. Бұл – эвристикалық типті өнімді іс-әрекет.

4-деңгей – шығармашылық деңгей. Тапсырмада іс-әрекеттің жалпы мақсаты белгілі, ал мақсатқа жету үшін сәйкес жағдай да, іс-әрекет те іздестіріледі. Бұл – шығармашылық типті өнімді іс-әрекет. Нәтижесінде іс-әрекеттің жаңа бағдарлану негізі жасалады.

Б.У. Родионов пен О.А. Татур да білік құрылымын төрт деңгейге бөліп көрсетеді:

1-деңгей – фактілерді еске түсіру, білу білігін қарастыратын фактіге негізделген деңгей;

2-деңгей – үлгі, белгілі бір ереже бойынша әрекет ете білу білігін қарастыратын операциялық деңгей;

3-деңгей – жағдайдан бастысын бөліп көрсетіп, талдау жасай білу білігін қарастыратын аналитикалық деңгей;

4-деңгей – шешімін таба білу білігін қарастыратын шығармашылық деңгей.

И.Я. Конфедератовтың оқу үдерісінің тиімділігін бақылау жүйесі оқу үдерісінің қорытындысын анықтаудың ретті бес деңгейінен тұрады:

 Ажырату (айырып тану) – танымның қарапайым деңгейі. Ажыратуды қолданудың ең бірінші саласы – тест тапсырмалары (ұсынылған жауаптың 4 нұсқасының ішінен дұрысын таңдау). Түсіну туралы жорамалдауға ешқандай мүмкіндік бермейді. Ажыратуды қолданудың екінші саласы – тренаж; бұл кезде автоматизмге өтетін айырып тану керек. Осы жағдайда ажырату түсінуге негізделген, сонымен қатар түсіну айырып-танудың жеңіл мүмкіндігін болжайды.

Есте сақтау – ажыратуға негіз болып табылады әрі түсіну иллюзиясын жасайды. Көптеген тәжірибелер түсінбей-ақ есте сақтауға болатынын көрсетті. Сондықтан меңгеруді бақылау үдерісінде ұсынылған ретті (алдымен есте сақтау, кейін түсіну) қабылдау керек.

Түсіну – оқу материалын меңгерудің негізгі нәтижесінің көрсеткіші болып табылады; тұжырымдалған түсініктерден, олардың өзара байланысы мен жанама түрдегі, себеп-салдарлық байланыстардан көрінеді. Сондықтан түсінуді анықтау үшін көбінесе «неліктен» және «не үшін» деген сұрақтар мен олардың түрлі нұсқалары қолданылады. Егер жауап беру кезінде оқушы меңгерілген материалды өзі ашса, өз жауабына «не үшін» және «неге» деген сұрақтарды енгізсе, онда осы сұрақтарды қою артық болып табылады. Бірақ ол сұрақтар оқушы оқу материалының «көшірмесін» айтса үзілді-кесілді қажет. Мұғалімде осы «көшірме» бойынша меңгеру деңгейі туралы айту үшін деректер болмайды.

Ептілік – икемділікті анықтау үшін қолданылатын сұрақтар; мынадай түрде болуы мүмкін: формулалар, заңдар, түсініктерді қолдану шегін кеңейту; проблеманы шешудің бірнеше нұсқаларының мүмкін болуын, соның ішінде шешімнің жоқ екенін де зерттеу; теориялық білімнің практикамен байланысы, оларды шынайы жағдайда жүзеге асыру.

Тасымал – ғылыми ақпараттардың күрт артуына байланысты барлығын бірдей оқып-үйреніп, жазып алу мүмкін емес қазіргі уақытта оқушыларда бір құбылыс үшін анықталған заңдылықты басқаларына тасымалдау және қорытындылау қабілеттілігі тәрбиеленуі керек.

 В.П.Симоновтың бес деңгейлік таксономиясы:

1‑көрсеткіш – танысу деңгейі немесе ажырату (танып‑білу). Ол оқығандықтың төмен дәрежесін сипаттайды. Осы деңгейге дейін оқытылған оқушылар осы объектіні, үдерісті, құбылысты, іс‑әрекетті және т.б. аналогтарынан оларды дайын күйінде берген кезде ғана ажыратады.

2-көрсеткіш – есте сақтау. Оқығандық осы дәрежесінде оқушылар белгілі бір мәтіннің мазмұнын өз сөзімен айтып береді, ережені айтады, қандай да бір заңды тұжырымдап айтып береді, әдетте қандай да заңды тұжырымдап айту оны түсінуіне дәлел болмайды. Есте сақтау – көп дәрежеде сандық көрсеткіш, ол негізінен меңгерілген ақпарат көлемін сипаттайды. Оқығандықтың осы дәрежесін анықтап, оқушы репродуктивті сипаттағы сұрақтарға жауап береді.

3-көрсеткіш – түсіну. Бұл едәуір маңызды көрсеткіш. Оқушылар оқығандық дәрежесі кезінде оқу материалын еске түсіріп қана қоймай, оны түсіндіре де алады.

4-көрсеткіш – қарапайым білік пен дағды (репродуктивті деңгей). Оқығандықтың осы деңгейі кезінде оқушылар алған теориялық білімдерін практикада қарапайым (алгоритмделген) тапсырмаларда қолдану білігін көрсетеді: типті есептерді меңгерген заңдар мен ережелерді пайдалану арқылы шығарады, теориялық материалды талдаған кезде оңай анықталатын себеп‑салдарлық байланыстарды ашып көрсетеді. Бұл көрсеткіш – маңызды көрсеткіштердің бірі. Қарапайым білік пен дағды – оқушыларға өз білім қорын жүзеге асыруға мүмкіндік беретін оқығандықтың жеткілікті жоғары дәрежедегі көрсеткіші.

Оқығандық дәрежесінің 5-көрсеткіші – тасымалдау. Бұл меңгерген теориялық білім қорын практикада жүзеге асырудың шығармашылық деңгейі (бағдарламалық талаптар шегінде кез келген практикалық жұмысты орындау).

Америкалық психолог Б.С.Блум таксономия құрамына танымдық қабілеттілік деп атаған білімнің алты деңгейін кіргізді:

1. білім – әртүрлі пән саласындағы модельдерді, үдерістерді, ұстанымдарды, фактілерді есте сақтауды көрсететін сұрақтарға жауап бере білу (ерекшеліктерді, іс-әрекеттерді, заңдылықтарды білу);
2. түсіну (даму) – бастапқы материалды қайта тұжырымдай білу біліктілігін көрсететін ой өресінің (интеллект) бірінші деңгейі (аудару, қайта тұжырымдау, қорытындылау);
3. жалпы ұстанымдарды ауыстыруға байланысты жаңа жағдаятта қолдану;
4. талдау – нысанды (объект) құрамды бөліктерге олардың байланысы мен қарым-қатынасын ашып, бөле білу (элементтерді, қарым-қатынасты талдау, жаңа приницптерді ұйымдастыру);
5. синтез – жеке элементтерді жаңа сапаға ие тұтас элементке біріктіре білу. Ол үшін ерекше, өзіндік және сыншыл ойлағыштық үдерістер қажет (байланыстар, жоспарлар, заңдар жасау);
6. бағалау (пайымдау) – идея, жұмыс, жағдай және т.б. құндылығын (шынайылығын) дайын немесе жасалған критерийлер мен стандарттар негізінде қарастыра білу (ішкі немесе сыртқы пайымдаулардан қорытынды жасау, бағалау).

 Халықаралық салыстырмалы зерттеулерде де (TIMSS, PIRLS, PISA және т.б.) оқушылардың оқығандығын деңгейге бөлу қарастырылған.

 Қарастырылған меңгеру модельдері білік деңгейінің түсіндірілуімен ерекшеленгенімен мағынасы ұқсас және білім мен біліктілік арасында тұтастық (бірлік) бар, біліксіз білім жоқ, білімсіз біліктің нәтижесі болмайтынын аңғаруға болады.

Оқығандықты деңгейлерге бөлу мәселелерін зерттеген ғалымдардың еңбектеріне талдау жасай отырып, алдымен оқығандықтың негізгі компоненттерін айқындап алып, осы компоненттерді біріктіретін оқығандықтың деңгейлерін белгілеу керек деп есептейміз. Оқығандықтың негізгі компонеттері: объект туралы жалпы түсінік (танысу), алынған ақпаратты еске түсіру (түсіну), білімі мен білігін тәжірибеде қолдана білу, алған білімі мен дағдыны пайдаланып, кез келген тапсырманы еркін орындай білу қабілеті (тасымалдау) (16-кесте).

**16-кесте. Оқығандықтың өлшемдері мен көрсеткіштері (тарих пәні бойынша)**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Компоненттері | Өлшемдері | Көрсеткіштері |
| Танысу | оқушылардың негізгі фактілерді, түсініктерді, ұғымдарды меңгеруге дайындығы  | * тарихи түсініктерді, заңдылықтарды, тәсілдерді меңгеруге белсенділігі;
* тарихи фактілерді игеру барысындағы ынтасы;
* тарихи құбылыстарды ұғынудағы операцияларды орындауы
 |
| Түсіну | оқушылардың тарихи материалға түсініктеме беруі, тарихи даму үдерісінің себептерін түсіндіре алуы | * тарихи білімнің көлемі;
* тарихи құбылыстардың заңдылықтарын түсіндіріп дәлелдеп беру қабілеті;
* тарихи материалды игеру барысында негізгі оқу әрекеттерін орындауы
 |
| Қолдану | оқушылардың алған білімдерін жаңа фактілерді талдау кезінде пайдалануы  | * бұрын игерген білімін таныс жағдайларда пайдалана білуі;
* тарихи материалдарды талдау бағытын өзгерте білуі;
* міндетті шешудің бір тәсілінен басқасына ауысып, тарихи білімін пайдалануы;
* ақыл-ой әрекеттерінің түрлерін қолдана білуі
 |
| Тасымалдау | оқушылардың негізгі фактілерді, түсініктерді, ұғымдарды еске түсіріп, жаңа жағдаятта жүзеге асыруы | * ешкімнің көмегінсіз тапсырма шарттары мен мақсатын, оны шешу тәсілдерін білуі;
* іс-әрекетті дербес орындауы;
* тарихи құбылыстарды түсіндірудің дұрыстығын тексеру және фактілерді салыстыру әдістерін білуі
 |

 Оқығандық деңгейінің модельдерін құру кезінде жалпы меңгерілген білім көлемі мен қалыптасқан білік деңгейі ескерілуі және пән мұғалімінің педагогикалық диагностика жүргізуін оңтайландыру көзделуі тиіс. Сондықтан тарих пәні бойынша оқушылардың оқығандығын стандартта белгіленген тарихи білім мазмұнының негізгі элементтерін меңгеру деңгейін тексеруге болатын үш деңгейге бөліп қарастырамыз. Олар: фактологиялық деңгей, операциялық деңгей және аналитикалық деңгей (кесте 17).

Бірінші фактологиялық деңгей оқушылардың базалық тарихи материалды меңгеруі: тарихи уақытты, тарихи фактілерді (өткен жері, жағдаят, оқиғаның қатысушылары); түсініктер мен терминдерді; оқиғалар мен құбылыстарға тән белгілерді; оқиғаның себебі мен салдары туралы пікірлер; бірегей фактілер мен жалпы құбылыстар арасындағы байланысты түсінуімен сипатталады. Бұл деңгейдегі оқушылар қызметі дербес емес, берілген үлгі бойынша көшіріп алу іс-әрекеттерін көздейді.

**17-кесте. Оқушылардың оқығандығының деңгейлік сипаттамасы**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Оқығандық деңгейлері** | **Тарихи білімге қойылатын талаптар** | **Оқушы іс-әрекетінің түрлері** |
| 1 | 2 | 3 |
| Фактологиялық (еске түсіру)  | - терминологияны;- ерекше фактілерді (даталар, оқиғалар, есімдер, т.б.); - категорияларды; - өлшемдерді, әдістерді, принциптерді, заңдарды, теорияларды, т.б. білуі тиіс  | - анықтама беруі; - атауы; - көрсетуі; - табуы; - танып-білуі; - өз сөзімен айтып беруі; - атап шығуы; - таңдауы керек және т.б. |
| Операциялық (тарихи білімді түсіну және таныс жағдайда қолдану)  | - фактілерді; - заңдарды, принциптерді, өлшемдерді, теорияларды; - оқыған мәтінді және т.б. түсінуі тиіс; білімін: - түсіндіру, салыстыру үшін; - сапалық және сандық есептерді шығаруға қолдануы керек;- әдістерді; - алгоритмдерді қолдануы тиіс; - графиктер; - диаграммалар; - кестелер және т.б. сызуы керек | - түсіндіруі; - салыстыруы; - сипаттауы; - сәйкестігін анықтауы; - арақатынасын белгілеуі; - анықтауы (айырмашылықты, байланысты, себептерді); - маңызды белгілерді бөліп көрсетуі; - есептеуі; - сызба бойынша түсіндіруі; - ережеге сәйкес орындауы; - көрнекі көрсетуі; - жалғастыруы / аяқтауы; - қалып қойған үзінділерді орнына қоя білуі керек және т.б. |
| Аналитикалық (өзгерген немесе таныс емес жағдайда  | - проблемаларды шешу үшін әртүрлі саладан білім алуы және пайдалануы (кіріктіруі); - талдау, талдап қорыту, бағалау,  | - проблемалық сұраққа ауызша немесе жазбаша жауап беруі; - шығарма жазуы; - зерттеу жүргізуі;  |
| білімді қолдану) | құрылымдау, іс-әрекетті, экспериментті жоспарлауы керек | -гипотезаны / қорытындыны тұжырымдауы; - өзінің немесе автордың көзқарасын негіздеуі; - фактілерді пікірлерден, гипотезадан ажырата білуі, - тұжырымдауы;- ақпаратты талдауы; - қателерді табуы; - пікір айтуы; - модель жасауы тиіс |

Ол деңгейдің тапсырмалары оқушылар аталған тақырыпты зерделеу кезінде алуы тиіс негізгі тіректік білімдерді иеленуге мүмкіндік береді.

Екінші операциялық деңгей – оқушылардың танымдық қызметтің тәсілдері мен әдістерін қорыту мен оларды неғұрлым күрделі, бірақ үлгілік тапсырмаларды шешуге тасымалдауымен сипатталады. Екінші деңгей тапсырмалары танымдық қызығушылықтарды дамытуға, оқушылардың ойлауын дамытуға жағдайлар жасайды. Оған нұсқалылық үлгідегі дербес жұмыс сәйкес келеді. Бұл үлгідегі дербес жұмыстарда бұрынырақ зерделенген материалды жүйелеу мен реттестіруге арналған, кері байланыс міндетін атқаратын тексерушілік тапсырмалар беріледі. Білімді қайта жаңғырту тапсырмалары беріледі:

* дереккөздің мазмұнын қысқа формада (түйіндеме), басқа қисында ауызша немесе жазбаша баяндау;
* хронологиялық және тақырыптық кестелер жасау (Бірінші дүниежүзілік соғыстың оқиғалары; Екінші дүниежүзілік соғыстың оқиғалары; екі дүниежүзілік соғыстың қорытындыларын салыстыру; Ресей мен Қазақстандағы ұжымдастыру; )
* жоспар (қарапайым және кең көлемді), конспект, тезистер жасау; (Жоғары сыныптарда дербес жұмыс элементтері бар лекциялар пайдаланылады. Лекция барысында тезистік жоспар, конспект құрастырылады);
* картамен жұмыс, диаграммалар мен графиктер құрастыру; (тың игеру, индустрияландыру);
* «өтпелі» проблема бойынша фактілерді іріктеп алу мен топтау;
* хабар, реферат дайындау (бірнеше дереккөздердің негізінде).

Үшінші аналитикалық деңгей – оқушылардың ойлаушылық іс-әрекет тәсілдерін: талдауды, қорытуды, салыстыруды, басты нәрсені бөліп көрсетуді, жалпылауды, индуктивтік және дедуктивтік қорытындылар жасау, алған білімді өздігінен таныс емес жағдаяттарда қолдана білу қабілетімен ерекшеленеді. Бұл деңгейге танымдық-іздестіру (эвристикалық) үлгісіндегі тапсырмалар сәйкес келеді. Осы деңгейде оқушының шығармашылық жеке тұлғасы қалыптаса бастайды. Жаңа шешімдерді тұрақты іздестіру, алған білімдерді қорыту мен жүйелеу оқушылар білімін неғұрлым икемді етеді, зерттелетін үдеріске деген қызығушылық және зерттеуді өздігінен жалғастыру ниетін туындатады. Шығармашылық танымдық қызмет өздігінен таңдап алынған немесе ойлап табылған тәсілдердің көмегімен жаңа білімді іздестіруді көздейді. Шығармашылық дербес жұмыстың неғұрлым кең тараған түрі танымдық, проблемалық міндеттерді шешу болып табылады. Оқытудың барлық кезеңдерінде оқушылардың белсенді танымдық қызметін ынталандырып, тарихты оқуға деген қызығушылығын нығайта отырып, проблемалық міндеттер, іздестіру және шығармашылық сипаттағы үй жұмыстары түріндегі танымдық тапсырмалар берілуі керек. Тексеру объективіне мектеп оқушыларының тапсырмада ұсынылған немесе өздігінен тапқан оқу жұмысының тиімді тәсілдерін қолдану қабілеті; тарихи материалдан тұжырымдалған қорытындыны немесе негізделген өз нұсқасын, өткен тарих фактілеріне баға беру немесе көзқарасын дәлелдеуге жеткілікті, қажетті, ең басты, мәнді нәрсені іріктеп ала білу шеберлігі; тиісті түсініктермен жұмыс істей білу шеберлігі; өз жауабын қисындық реттілікпен құра білу шеберлігі түседі.

Тарих пәнін оқытудың нәтижелілігі мұғалімнің тарих пәні сабақтарында педагогикалық диагностиканы ұйымдастыра білуіне байланысты. Педагогикалық диагностика – мұғалімнің педагогикалық іс-әрекетінің ажырамас бөлігі. Педагогикалық диагностиканы жүргізу барысындағы кездесетін қиындықтарды анықтау мақсатында жүргізілген сауалнама нәтижесі бойынша мектеп мұғалімдерінің 23%-ы білім беру үдерісінің нәтижелерін бақылаудағы квалиметриялық тәсілдер жайлы ақпараттардың болмауын, 32%-ы тестілік тапсырмаларды құрастыру теориясының негізінен білімдерінің тайыздығын, 18%-ы диагностикалық іс-шараларды жобалаудағы қиындықтарды, 12%-ы педагогикалық диагностиканы жүргізу әдіс-тәсілдерін жетілдіруге деген белсенділігінің төмендігін, 15%-ы бақылау-өлшеу материалдарын құрастыру біліктерін арттыру қажеттігін айтады.

Педагогикалық іс-әрекеттің нәтижелілігі мұғалімнің белсенді оқыту позициясының деңгейіне байланыстылығын атап көрсетуге болады. Мұғалімнің нақты мәтіннен іс-әрекет пен ойлаудың мәдени тәсілдерін көре білуі, осы тәсілдерді меңгеруді және диагностикалауды ұйымдастыру, диагностикалық қабілеттерін дамыту – кәсіби ұстанымының (позиция) шын мәнінде қалыптасуы болып табылады және оқушылардың жеке дамуы мен өздігінен білім алуына ықпал етеді.

Педагогикалық іс-әрекет құрылымында мұғалімнің ұйымдастырушылық қабілетінің орны ерекше. Шешім қабылдау, жүзеге асыру және оның орындалуын қадағалау – ұйымдастырушылық қызметті жүзеге асырудың негізі болып табылады. Ұйымдастырушылық қабілет мұғалімге өз тәжірибесінде оқушылардың жас ерекшеліктері мен жеке тұлғалық дамуы сипаттарына сәйкес оқу үдерісін тиімді құрастырып жүзеге асыруға мүмкіндік туғызады. Мұғалімнің ұйымдастырушылық іс-әрекеті оқушылардың оқығандығының диагностикасын жоспарлау және жүзеге асыру кезінде де көрініс табады. Осыған орай зерттеу пәніне сәйкес диссертациялық жұмыстың маңызды тағы бір түсінігі – «ұйымдастыру» болып табылады. Энциклопедиялық сөздікте ұйымдастыру: 1) бүтіннің құрылымынан туындайтын автономдық және жіктеулі бөлшектерінің өзара әрекеттесуінің келісімділігі және ішкі үйлесімділігі; 2) бүтіннің бөліктерінің арасындағы байланыстарды құруға және жетілдіруге бағытталған әрекеттер мен үдерістер жиынтығы; 3) белгілі ережелер мен шараларға сәйкес әрекет ететін бір бағдарламаны және мақсатты жүзеге асыратын адамдардың бірлестігі дегеніміз қайсыбір құрылымды жасау екені белгілі. Біз ұйымдастыру түсінігіне берілген екінші анықтамаға сүйенеміз. Іс-әрекетті ұйымдастыру дегеніміз – нақты сипаттамаларын, логикалық

құрылымын және оның жүзеге асыру (уақтты құрылымдау) үдерісін анықтап тұтас жүйеге келтіру.

Педагогикадағы өлшем және модельдеу теориясының негіздері А.С.Казаринов, В.И.Михеев және т.б. еңбектерінде айтылған. Көптеген авторлардың пікірі бойынша, кез келген педагогикалық зерттеулердегі модельдің практикалық құндылығы, негізінен, өлшем объектісінің зерттелетін тарапынан барабарлығымен анықталады. Сонымен қатар модельді құру кезеңдерінде модельдеудің негізгі ұстанымдары: көрнекілігі, анықтығы және дұрыстығының қаншалықты ескерілгеніне де байланысты.

Авторлар анықтаған модель құрудың негізі қағидаларын және диссертацияның 1.2. бөлімінде анықталған педагогикалық диагностиканы іске асырудың негізгі ұстанымдары – тұтастық, мақсаттылық, жүйелілік, мазмұндылық, сабақтастық, объективтілік, тиімділікті ұстана отырып, мектеп оқушыларының тарих пәні бойынша оқығандығының диагностикасын ұйымдастырудың үдерістік моделін ұсынылады (3-сурет).

Жоғарыда айтылғандардың негізінде оқушылардың тарих пәнінен оқығандығын диагностикалау үдерісіне ұйымдастырушылық ұстанымдардың негізінде сипаттама беруді жөн көрдік. Өйткені оқушылардың оқығандығы субъективті көрсеткіш және оны диагностикалауға мұғалімнің шеберлігі, әлеуметтік ортаның әсері, құрал-жабдықтардың сапасының ықпалы болатындықтан диагностиканың нәтижесі әртүрлі беймәлім сипаттарға тәуелді болады.

Жұмсақ жүйе – сыртқы әсерлерге жоғары сезімталдығымен сипатталады, ал оның салдары – әлсіз тұрақтылық болып табылады.

Қатаң жүйе – бұл, әдетте, сыртқы әсерлерге жоғары тұрақтылығымен сипатталатын, мұғалімдердің кәсіби біліктілігіне және авторитарлық қасиеттеріне негізделетін жүйе. Осы тұрғыдан қарастырғанда біз оқығандықты – жұмсақ, диагностиканы – қатаң жүйеге жатқызамыз. Екі жүйе арасындағы үйлесімділікті қамтамасыз ету үшін мақсатты-тұжырымдамалық, ұйымдастырушылық-әрекеттік, мазмұндық-құралдық блоктардан тұратын және олардың мазмұны ашылған, оқушылардың пән бойынша оқығандығын диагностикалауды қамтамасыз етуге бағытталған үдерістік модельді құрастырдық.

Тарихи білімнің мақсаты – тарихи үдерістер мен құбылыстар туралы әмбебап білімдерді (жүйелік, пәнаралық, кіріктірілген, жүйе құраушы) меңгеруі

Шарттары:

* жалпы педагогикалық;
* әдістемелік;
* психологиялық

Оқығандықты диагностикалаудың принциптері: тұтастық, мақсаттылық, жүйелілік, мазмұндылық, сабақтастық, объективтілік, тиімділік

Оқығандық деңгейлері:

* фактологиялық;
* операциялық;
* аналитикалық.

**Мақсатты-тұжырымдамалық блок**

**Ұйымдастырушылық-әрекеттік блок**

**Мазмұндық-құралдық блок**

* Оқу-нормативтік база (МЖМБС, оқу құралдары мен оқулықтар, оқу бағдарламалары және т.б.);
* әдістемелік бірлестік жұмысының жоспары;
* оқушыларға арналған қосымша сабақтардың мазмұны;
* «Қазақстан тарихы» пәні бойынша тестілік тапсырмалар жинағы
* Деңгейлік тестілік тапсырмалар;
* деңгейлік оқу тапсырмалары;
* оқушылардың жетістігінің картасы;
* оқушының оқығандығының картасы;
* оқығандық көрсеткіштерін тексеруге арналған стандартты тестілер;
* анкеталар мен сауалнамалар
* ПД жүргізу үшін оқыту технологияларын таңдауға ұсыныстар;
* оқу материалын құрастыру бойынша дидактикалық ұсыныстар;
* оқу тапсырмалары мен тестілерді құрастыру бойынша ұсыныстар;
* мұғалімдерге арналған «Оқығандықты диагностикалау жүйесіндегі педагогикалық өлшеулер» курсының мазмұны

Мазмұндық

қамтамасыз ету

Диагностикалық

пакет

Әдістемелік

қамтамасыз ету

Нәтиже – оқушылардың пән бойынша оқығандығын диагностикалауды қамтамасыз ету

Мақсат – оқушылардың пән бойынша оқығандығын диагностикалауды ұйымдастыру

Мектеп мұғалімінің диагностикалық іс-әрекеті

Мектеп оқушысының оқу іс-әрекеті

Диагностиканың деңгейлері:

* кіріс;
* ағымдағы;
* аралық;
* қорытынды

Мақсатты-бағдарлық

Жобалаушы-әрекеттік

Бақылаушы-бағалаушылық

* Оқу әрекеті барысында бақылауға; өзін-өзі бақылауға және өзара бақылауға тарту;
* оқушылардың талдау және өзін-өзі талдау арқылы біліміндегі кемшіліктер мен қателерді түзетуге қатысуы;
* оқығандыққа қатысты оңды ынталандыруды нығайту және бағалау
* Педагогикалық диагностика (ПД) жүйесімен танысу;
* оқығандық көрсеткіштеріне сәйкес бастапқы оқығандық деңгейін анықтау;
* жоспарланған ПД жүйесіне қатысушыларды ынталандыру;
* пәнді оқыту барысында танымдық қызығушылығын арттыру
* Оқығандықты тексеру үшін қатысушыларды тапсырмалар мен тестілерді орындауға тарту;
* тестілеу мен тексеру тапсырмаларын шешуде оқу әрекетін орындаудың мүмкін нұсқаларын ұсыну;
* оқушылардың тапсырмалар мен міндеттерді және оларды орындау жолын таңдауы

**3-сурет. Оқушылардың оқығандығының педагогикалық диагностикасының үдерістік моделі**

Мақсатты-тұжырымдамалық блок пәнді оқытудың мақсаты, шарттары мен ұстанымдары, оқығандықтың және педагогикалық диагностиканың деңгейлерінен тұрады. Ұйымдастырушылық-әрекеттік блок мақсатты-бағдарлық, жобалаушы әрекеттік, бақылаушы-бағалаушылық, ал мазмұндық-құралдық блок мазмұндық қамтамасыз ету, диагностикалық пакет, әдістемелік қамтамасыз ету компоненттерінен түзіледі.

**Сұрақтар мен тапсырмалар**

1.Педагогикалық зерттеудегі модельдердің ерекшеліктерін сипаттаңыз.

2. Модельдің құрылымын негіздеңіз.

3. Өз зерттеуіңіз бойынша құрастырған теориялық модельді түсіндіріңіз.

1. Әдістерді дұрыс таңдаудың өлшемдерін негіздеңіз.
2. Педагогикалық зерттеудегі теориялық әдістерге сипаттама беріңіз.
3. «Педагогикалық теория» ұғымына берілген бірнеше анықтамаларды салыстырыңыз.
4. Түсінудің жалпы теориясы – герменевтиканың педагогикадағы қолданысын негіздеңіз.

**8-семинар. Психологиялық және педагогикалық эксперименттің бағдарламасын жасау логикасы.** **Зерттеу тақырыбы бойынша тәжірибелік-педагогикалық жұмыстың материалдарын дайындау және пайдалану.**

Эксперименттік бағдарламаны дайындауда қазіргі пайдалануына жай кепілдік. Олар осылай кұрылған, сұрақтарға жауап беру, эксперименттік бағдарламаның төртінші қатарындағы "үлгідегі құрылымы" табылады, эксперименттік бағдарламаның пунктына сәйкес cіз мәтінді жазба түрінде рәсімдеп, тізбелердің оның мазмұнын ашуға назар аударыңыздар.

Біз сөзден өтінеміз, бұл бағдарламаның әpбip пунктіне (4-ші пунктан бастап) бірнеше сұрақтарға сәйкес. Әрбip сұрактың жауабын кажеттілікті білдірмеу әрбip пункттың бірнеше сұрағына қолмақол.

Авторларға мақсат қойылады: әрбip бағдарламаның мазмұны "дала мәні" арқылы ашу, сондықтан сол формулировканы таңдану, қайсысы сіздің ойыңызға айрьқша жауап бepyi және сұрақтан сұраққа жылжиды, эксперименттік жұмыстың жобасын жасайды (8,9).

Эксперименттік бағдарламаның құрылымдағы үлгісі

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| п/п | Бағдарламаның тармағы | Мазмұны | Сұраққа жауап |
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | Эксперименттің тақырыбы | Эксперименттің аты | Эксперимент қалай аталады? |
| 2 | Экспериментті орындаушы | Фамилиясы, аты-жөні, қызметі, атағы |  |
| 3 | Эксперименттің ғылыми жетекшісі, кеңесші, басқарушы | Фамилиясы, аты-жөні, қызметі, атағы, жұмыс орны, телефоны |  |
| 4 | Тақырыптың өзектілігі | Қиындығы, практикадағы қайшылықтары, эксперименттің қажеттілігі, тақырып бойынша қайсысынан туындайды | Проблемалық жағдай неден тұрады? Нені өзгерту керек? Неге осы проблеманы қазіргі уақытта үйрену қажет? |
| 5 | Эксперименттің идеясы | Ең айрықша ортақ түсінік мәселесінің жағдайында зерттеушінің қызметтік бағыты, оқушының бейне тілек өзгерісі | Сізді қажеттілік қандай жағдайға шақырады, оқушыны өзгерту бағытында? Қалай және ненің есебінде оқушының қандай қасиетін өзгерткіңіз келеді? |
| 6 | Эксперименттің іс-қимыл жоспары | Эксперимент арқылы белгілі формада идеяны нақтылау, әдістеу, логикалық мазмұнның айқармасы, сыныпта нақты жағдайда есеп жүргізу және т.б. | Эксперименттік идеяны жүзеге асыру процессі сізге қалай көрінеді? Эксперименттік идеяның практикадағы іске асуы қалай? |
| 7 | Эксперименттеу объектісі | Зерттеу шекарасы және практикадағы өзгерістер | Не зерттеледі? Педагогикалық шекараның әсері қандай? Аумақтық практикада өзгеріс қандай? |
| 8 | Эксперименттеу заты | Осы эксперименттік зерттеуде ашылған бөлім объектісі, атап көрсетілген объектідегі қасиеті, қарым-қатынасы, міндеті | Эксперименттік объектіде алынған білім не туралы болады? Эксперименттеу объектісінің әсері неде болады? Объект қалай қаралады: қандай қасиеті, бөлімі, қарым-қатынасы, міндеті объектіде атап көрсетіледі? |
| 9 | Педагогикалық мақсаты | Педагогикалық қызметте күтілетін нәтиже, қайсысы оқушының позитивтік өзгерісінде көрсетіледі және экспериментті әзірлеу арқасында пайда болады | Оқушыда нені өзгерткіңіз келеді? Эксперименттік әрекет ету арқасында Сіздің оқушыға қандай сапалы жеке адамдық тәрбие бергіңіз келеді? Қандай қабілетті дамытқыңыз келеді? Эксперименттік әрекет есебінде оқытылған оқушыдан қандай өзгерістер алуды болжайсыз? |
| 10 | Эксперименттің мақсаты | Күтілетін нәтиже, ұсынылған әдістемелік формадағы кепілдеме, сабақтың әзірлемесі, жоспар, авторлық бағдарлама, концептуальдық жағдай, қағидалар, педагогикалық технологиялар және т.б. | Нені өңдеп және мақұлдағыңыз келеді? Эксперименттік нәтижеден нені құрғыңыз келеді? Эксперименттен қандай мәтіндік нәтиже алу ойыңызда? |
| 11 | Есебі | Табысты мақсатқа бағытталған, аралық нәтижеге табысты әрекет ету | Табысты эксперименттік мақсатқа жету үшін қандай қажетті әрекет істеу керек? Табысты мақсат үшін қандай аралық нәтиже керек? Табысты эксперименттік мақсат үшін қандай қадам жасау керек? |
| 12 | Ғылыми болжам | Ғылыми негіздегі логикалық болжамдағы апарылған тәсілдің реализациялық идеясы және эксперименттік іс-қимыл жоспары, әсерлер жиынтығы, эксперименттік есептеу реализациясының жүйелер шамасы, ең толық баяндалған үлгі мазмұны, қайсысының арқасында оқу тәрбие процесінде тиімділікті белгілеп алу күтіледі | Нені тексересіз? Сіздің болжамыңыз бойынша эксперименттік идеяның іс-қимыл жоспарын жүзеге асыру мүмкін бе? Эксперименттік жүзеге асыру есебі бойынша қалай басқару әсерін болжайды? |
| 13 | Диагностикалық аспаптар | Эксперименттік нәтижені бағалау әдісі: сауал сұрақтар, сұхбаттасу түрі, бақылау жұмысының мәтіні, мәтіндер, экспериментті дидактикалық материалдар | Бақылау нәтижелері ненің көмегімен жүзеге асырылады? |
| 14 | Күтілетін нәтижелердің критерийлік бағасы | Эксперименттік әзірлеменің тиімділік бағасының есебінде белгілері немесе параметрі жасалып шығарылады | Эксперименттік материалдар мен параметрлердің көмегімен бағаланады: бағдарлама, әдістеме, принциптер және т.б.? |
| 15 | Уақыты | Эксперименттің басталу және аяқталу уақыты | Экспериментті жүргізу неде? |
| 16 | Эксперименттің кезеңі | Эксперименттік нәтиженің анықталған аралық бөлімдері және олардың жетістіктерінің жүйелілігі | Қандай аралық нәтижеге және жетістікке жету үшін қандай жүйелілік дәлелденеді? |
| 17 | Келеңсіз салдардың болжау мүмкіншілігі | Өткізілетін тақырыптың қарқынын бәсеңдету, оқу мазмұнының базалық компонентінен ауытқуы, оқу мақсатының өзгеруі және т.б. қатысушыларды жағымсыз өзгерістерге итермелеу | Қандай теріс нәтижелер болуы мүмкін? |
| 18 | Әдісті түзету, жағымсыз нәтижелердің өтемі | Экспериментатор жағынан басқару әсері, жағымсыз нәтижелерді жою | Эксперименттің теріс нәтижелерін қандай нақты іс-әрекеттермен толтыруға болады? Теріс нәтижелердің қалай орнын толтыруға болады? |
| 19 | Экспериментке қатысушылардың құрамы | Тақырып бойынша экспериментке қатысушылар, педагогикалық ұжымдар | Кім экспериментке қатысады? |
| 20 | Функциональдық міндеті | Экспериментке қатысушылардың барлығын функциональдық міндеті бойынша бөлу | Экспериментке кім және не үшін жауап береді? |
| 21 | Эксперименттік базасы | Барлық мектептер, қатысушылар тобы, сыныптар, параллель сыныптар | Эксперимент қандай құрамда өткізіледі? |
| 22 | Эксперименттің масштабы | Эксперименттің уақыты бойынша жүргізілуі және материалдық көлемін анықтау: бір сабақ, бірнеше сабақтың тақырыбы, ширек, жыл, бірнеше жыл | Эксперименттен анықталған материалының көлемі қандай және олардың жүргізілуі? |
| 23 | Эксперименттің үлгісі | Белгілеу, іздену, құрастыру | Сіз қандай үлгіде экспериментті жүзеге асырасыз? |
| 24 | Эксперименттің статусы | Құқықтық жағдайдың көңіл-күйін бақылау: мектепаралық, жеке немесе ұжымдық; жергілікті өзін-өзі басқару органдарына жеке адамдардың меншік құқығын беру деңгейі, федеральдық деңгейі | Экспериментатордың статусы қандай жеке жағдайда дәмелі болады? |
| 25 | Экспериентатордың тәжірибесіндегі жаппай үлгіні таныстыру нәтижесі | Мақала, есеп, әдістемелік кепілдеме, бағдарлама және т.б. | Қандай үлгіде бақылаудың жауабын көруге болады? |
| 26 | Экспериментте ғылыми әдістемені қамтамасыз ету | Оқытылатын педагогтарға, басқармаларға эксперименттік материалдың тізбесі | Эксперименттің ғылыми-әдістемелік әзірлемесін қалай қамтамасыз етеді? |

Эксперименттік бағдарламаны сараптау.

Эксперименттік бағдарламаны сараптау келесі сұрақты анықтауды талап етеді:

Сарапшыны таңдау және іздеу. Сараптаудың деңгейі: педагогикалық

ұжым мүшелерінің пікірі, оқу басқарма мүшелері, ИУУ(ИПК)

педагогикалық институттардың кафедралары, НИИ ғылыми кеңес және

лаборатория;

Пікірдің мазмұнынан талап толық бағдарламаға баға, оның тұтастығы,

кемшіліктерін айқындау, қателері, үйлеспеушілігі, бағдарламаны

жақсарту туралы ұсыныс жана идеяларға подсказка беру, сарапшының

қорытындысы.

Эксперименттік бағдарламаны сараптау

Экспериментік бағдаламаның мәтінін дайындағаннан кейін оны бірнеше экземплярға бөлу және жұмыстың басталуына дейін сараптамаға жіберу керек. Нәтиже қондырғы болу керек: "Сарапшының көп болуы - істің жақсару үшін". Сарапшының болуы мұғалім - әріптестер, мектептегі тәжірибелі басқарушылар, РМК (ГМК) әдіскерлері, ИПК, ФППК ОПО оқытушылары, ғалымдар. Негізгі, сарапшылардан нені шығаруға болады-бұл ұсыныстар мен ескертпелер, комплемаптармыз бағалар емес. Естеріңде ме, әpбip қаралған сарапшының бағдарламадағы қатесі - бұл баланың тәрбиелеу және оқытудағы қателерді тоқтату, бұл денсаулығы мен күшін сақтау, сонымен қатар, экспериментатордың өзін. Сарапшының айтқан (көрсеткіш) идеясы соңғы қорытындыны жақсартып қана қоймай, барлық жобаны жақсы жағына түбегейлі өзгеру және тағы байыту. Экспериментатор жауапкершілігін сезіну әрқашанда сақтылықты, сондықтан адалдыққа талпынады, сараптау жобасын төлетіріп алу және сындарлау, оның идеясы, ғылыми болжам. Білікті сараптаудың маңыздылығы кем емес, экспериментатордың адалдығы мен бастамасынан гөpi.

Бүкіл эксперименттің жүруі арнаулы күнделіктерде белгілеу қажет, күнсайын немесе ай сайын байқауларды жазған және барлық объект және субьект қызметтерін бағалау, тәжірибелі жұмыстың кайсысын ұсыну. Фактыны белгілеу жай жазба деңгейінде болса да - бұл әбден қажет. Әңгіме мынада, көптеген факторлардың күші педагогикалық процесте қимыл-қозғалысы мен тойымдылығы тез ұмытылады. Қашан олар белгіленіп және жиналғанда, онда басқарушы педагогтың динамикасы, тенденциясы, экспериментің өркендеу мінездемесін көруге мүмкінділігі бар. Қорытынды үшін бұл ешқандай ауыстырылмаған материалды пайдалану. Адал, белгіленген факторлардың эксперименттік міндеттерін кеңейтуде анда-санда емес рұқсат ету, тәжірбиелі жұмыстыц тиімділігін табу. Мұғалім немесе директор-экспериментатор қатаң игеру керек белгіленбеген факторларды, аралық нәтижелер қайтарымсыз жоғалады.

Практиканттардың келіспеушілігін есептейміз: мектеп директоры, завуч немесе мұғалімге күнделікті жүргізуге уақытты қайдан алады? Kім диссертациясын дайындайды, солар осымен айналыссын. Бәрі дұрыс педагогтар өте ағымдағы жұмыс бастылық, біpaқ күнделіктің мазмұнынан қайтарылған өте үлкен.

Басқару ұйымының аспектілік процесін өңдеу және құбылысты меңгеруді енді қарау экспериментті өткізу және дайындау кезеңдері туралы әңгіме болады немесе мектепті жаңартудың әртүрлі басында аталған бес жолда тармақтан. Бұл бip жағынан, барлық тұтас ұйымдастыру жұмысын басшының көруіне рұқсат ету, ал басқаша тиімді алгоритмді ізбасарлық орындау түрінде қамтамасыз етуге рұқсат ету, қалуға көмектесу, келіспеуден бас тарту.

Талдау кезеңі. Диагностикалық кезең - мұгалімдерді қиындату анализі; оқу-тәрбие процесіндегі анализдің күйі, айқындау және қарастыру кайшылықтар, кандай да бip өзгерістің көмегімен жедел таратуға мұқтаж болу, жаңа әдістеме, технология, құрылымы. Былай айтқанда, проблеманың актуальдылығы айқындау және негіздеу, жетекші идея қысқа әpi дәл жеткізу.

Болжау кезеңі мақсаты орнату, эксперименттік есеп, жаңа технологияның үлгісін құpy, ғылыми болжамды белгілеу, жағымды нәтижені күтуді болжау, сонымен қатар жоғалуы мүмкін, келеңсіз нәтижелер, механизмдік өтемді ойластыру. Қалай айтқанда да, ашылған эксперименттік бағдарламаны өңдеу немесе өзіңнің тәжірбиеңді жетілдіру немесе біреудің ғылыми өңдеуін меңгеру.

¥йымдастыру кезеңі - құбылысты меңгеру және өңдеуді қамтамасыз ету үшін барлық қажетті жағдайды құруға қосады:

материалды (ipiктey, жаңа ғимарат дайындау, жаңа мазмұны үшін қажетті, жабдықтар, жиһаздар, оқу тәсілі және т.б.);

кадрлық, (ipiктey, арнайы жұмысты оқу және орналасуы, инновациялық мектеп үшін жетілдіру және кадрларды өcipy);

ғылыми әдістеме (өңдеу, жаңа бағдарламаның мәтінін сатып алу, технология, әдістеме, поурочный жоспардың нұсқасы, мәтіндер,

сауалнама, дидактикалық мәліметтер және т.б.); қаржылық (жаңа мазмұнды материалдық базаны құру үшін әрқашанда

жаңа практиканы меңгеруді каржылықты талап етеді, кадрларды

ынталандыру, шығармашылық демалыстар мен іссапарлар төлемі, бағдарламаны сараптау, бағдарламаны сатып алу және өңдеу, ғылыми кеңестің төлемі;

дәлел келтіру (педагогтардың шығармашылық кызметін ынталандыруы арнайы жұмыстың түрінде болуы, олардың инновациялық жұмысқа мүддесі, бұл жұмыска психологиялық aдaмгepшiлiк климатында

жағымды құру;- ұйымдастыру (жаңа органдарды кажеттілікте куру, құрылым, жаңа субъектіні басқару, кipicпeci барылқ инновациялық процестегі катысушылардың арасындағы функционалдық мінетті нақты бөлу). Практикалық кезең - эксперименттің күйі, процестің қорытындылары, технологияны сынаудағы тузету, бақылау срезы. Жинақтау кезеңі - мәліметтерді өңдеу эксперименттік нәтижелерді енгізу немесе тәжірибені меңгеру, қойылған мақсаттағы ғылыми өңдеу барлық нәтижелердің анализі түпкілікті ғылыми болжам немесе нәтиженің сәйкестігін тәжірбиеде алып тастау, өңделген құбылысты меңгерудегі нәтижелер және дайындау суреттеу кезінде. Мына құбылысқа назар аудару анық, эксперименті дайындауды суреттеуге авторлар өте нақты тоқталады, мектептерді жаңарту жолындағы басқа жазылған қашан болады деп оқырмандар күтеді өзінің тәжірбиесін жетілдіру, кіммен құрылғанын алып пайдаланады, ғылыми өңдеулерді меңгеру, қате жолдары және анықталынады.

Біз астын сызамыз қандай да мектептерді жаңартуды проблемаларды таңдау қажет, тақырыпты белгілеу, оның актуалдылығын негіздеу мақсат қою, оның есебін, декомозирова ғылыми болжамды ойластыру базасын белгілеу кезеңдері. Уақыты, критериясы, әдістерін алып тастау процесті аңдып отыру соңғы және қазіргі нәтижелері, қазір ғана суреттелген кезеңдердің барлығы шығарусыз өткізу.

Мысалы қарастырамыз, қате жолдары және жаңа ұсақ-түйектерге назар аудару. Оны тексеру мақсатында табиғи сынамалы бастаманы аңғарудағы негіздемені ұйымдастыру. Егер де бірінші нәтижелер табыс әкелсе, онда проблеманы шешудің басқа мәнін іздеу. Егер проба қалыпты басталса, онда перспективаны анализдеу. Егер перспективасы айтылса, онда эксперимент бағдарламасы толық өткізіледі. Солай болғандықтан сөйлеу жолы, онда әpбip келесі қадамы болады сонда ғана алғашқы жағдайдан табысты қолайлы болашағы. Егерде кезекті пробада сәтсіздік анықталса, онда ceбeбi анықталады. Мүмкін идеяның өзінде емес, сәтсіздікте шығар, реомизациялау тәсілінде бұл жағдайда қайсысы ауыстырылады, немесе корректеріледі. Егер эксперименттің нәтижесі пробный идеяны осы іздеу бағытын тоқтатуды талап етсе, онда проблемаларды шешуді жаңа подходтар іздеу жүргізіледі, онда эксперименттік жолдар тағы да тексеріледі.

Ғылыми әзірлемені меңгеру кезінде немесе біреудің құраған және нақты жазылған тәжірбиесін жобалау жұмыстың көлемін тереңірек төмендетеді және нәтижені меңгеру мен процесті аңдуға негізгі назар аударылуы эксперименттік бағдарламалары бұндай бөлім болса да, база қалай, кезеңдер, критилері, резервтік нақты өзінің мағынасын жоғалтпайды. Барлык мұғалімдерге белгілі триаданы қарастырамыз: тәжірибелі, тәжірибелі-эксперименттік, эксперименттік жұмыс. Көруге қиын емес, олардың әрқайсысының дайын қайта шығарылған элементі бар, және әлементтің пробасы, жекеменшік эксперименті. Ондай болса айтуға болады: инновациялык дәреже, проблемалар, шығармашылық ізденіс,

жекеменшік эксперименттің қатарында жоғарылатылады, бірақ, эксперименттің мәні қалады.

Аталған тәсілдердің барлығының арасында меңгеру құбылысының өзгеруі азырақ бұрын болады, эксперимент артықшылығымен тексере алып жүруі, жасалмаған инновациялық емес мінездемеден гөpi. Жетілдіру мектебінде қиын нақты құрғанда бөлу және жаңа тәртіпті меңгеру. Бұл процестер бірдей уақытта анда-санда емес тамшылайды. Егерде бұрын біреудің әзірлемесін меңгеру жасалса, онда қазіргі мектептерде екінші жаңа тәртіптің артықшылығын өздері құрауы, дәл эксперименттің мінездемесі үшін. Басшылардың назары жаңа тәртіптегі әр-түрлі технологиялық факторларға концентрелінеді, оларды санамайды, жеке факторды бағалайды.

Біз зерттеушілер осыған назар аударғымыз келеді, әйгілі педагогикадағы термин жаңа тәртіпті "енгізілуін" бip ретте ешқашан қолданбауға. Бұл кездейсоқ емес, авторлардың айқындау принциптері тұратын, егер біз жаңару мектебіндегі педагогикалық нәтиже жеткіміз келсе онда жаңа тәртіпті енгізуге болмайды, қысымның астында жаңа күшпен қалайды жай алып жүруге болмайды. Бұрынғы мектептердегі "директор енгізеді, мұғалімдер, оқушылар меңгереді" ескеріледі. Бірінші, инновациялық процесті құрудағы бар жаңа тәртіпті меңгеру, қатысушылардың бәрінде белгілі өздерінің рольдері, міндеттері, белгілеулері бар. Онда тек қана объектіні дамытуға болады, ондағы салынған ондай жагдайдың жанында, ол өзі жеке меншік жетілдіру субъектісінен тұрады. Міне келешектегі терминді енгізу қалай өз беделін орнықтыруға ұмтылатын символы, күш көрсетудің килігуімен, өз символы ретінде мәжбүр етуді біз қолданбақпыз.

Мектеп зерттеушісі - басқарушылардан біз бұл маңызды параграфтардың қорытындысына ескерткіміз келеді. Оны өркендеу режиміндегі тілек білдірушілерге әкелу мұғалімдердің эксперменттік жұмысқа араластыру жеңіл емес. Мұнда кешенді дәлел келтіру шарасы керек, ондағы бөлімдерде қаралады, мектептердегі басқару жүйесінің өркенделуіне байланысты. Ал енді, көрнекті неміс демократ-педагогы А.Дистрверчтің пікірін келтіреміз, өзінің жазу столының әйнегінің астына қоюға тұрады, барлық мұғалімдер үшін әдістеме немесе мұғалімдерді бөлмесіне іліп: "Талапсыз ғылыми жұмысқа элементарлық мектептегі мұғалім өкіметтің үш демалысына түседі: механикаландыру, руттникалық, мезі қылғандық. Ол ағаштардан, тастамаларын түскізеді.

Экспериментті ұйымдастыру және өткізудің шарттарымен

факторлары. Педагогикалық экспериментті ұйымдастыру шарттары. Кез- келген педагогтың экспериментті өткізу үшін белгілі шарттары қажет:

-ғылыми болжамның өңдеулігі;

-эксперименттік жұмыстың бағдарламасын құру;

оқу мен тәрбиенің практикасы, тәжірибеге араласудың тәсілдері мен әдістерін анықтау;

эксперименттік жұмысты жүзеге асыру үшін жағдайды қамтамасыз ету.

әзірлеменің жолдары немесе фиксациялық қабылдау жүрісі және

эксперименттің нәтижесі,

дұрыс қоюдағы зерттеушілер мен сынаушылардың арасындағы өзара қарым-қатынас;

зерттеушілердің кәсіптік-әдептануын сақтауы;

эксперименттік әдістеменің сенімділігі және т.б.

Педагогикалық эксперименттегі шарттың сақталуын ұйымдастыру -әдістемелік және кездейсоқтық мінездеменің қателігін әкелуі мүмкін, және ойланбаған.

Қате нәтиженің себеп мүмкіншілігі:

дұрыс емес ғылыми болжам;

дұрыс ғылыми болжам кезінде нашар ұйымның эксперименті;

экспериментті дұрыс жоспарламау;

экспериментті өткізудегі қателер;

зерттеушілердің кәсіптік этиканы дөрекі бұзуы.

Педагогикалық экспериментті ұйымдастыру факторы. Жаңа шартта педагогикалық оқиғаны құру педагогикалық экспериментте белсенді әcepi болады, зерттеудің мақсатына сәйкестілігі. Жаңа шартты құруда бар өзгерістерді немесе жаңа факторлардың мазмұнын талап етеді. Зерттеушінің кіргізілген немесе өзгертілген факторы, еркіндік өзгерілмегені аталады. Еркіндік өзгерісінің әсерімен өзгертілген фактор, тәуелді болу өзгертілмегені аталады.

Факторды көрсету аталған қосымша өзгерістерге эксперименттің нәтижесінің маңызды әсерінен болады.

А.А.Кыверляг қосымша өзгерістерді төрт негізгі топқа бөледі:

Қосымша өзгерістер, оқушының өзіне байланысты

Қосымша өзгерістер, мұғалімнің өзіне байланысты.

Оқу процесіндегі факторларға байланысты.

Тексеру нәтижелеріндегі қосымша факторларға байланысты.

Эксперименттік нәтиженің әртүрлі тәсілдерін қолдану мақсатында

қосымша өзгерістердің әсерін азайту:

Қосымша өзгерістерді шығаруда, объективті емес күшті беру;

эксперименттік және бақылаудағы сыныптарда анықталған

белгімен тең бағада ipiктey;

Мұғалімнің өзіне байланысты қосымша өзгерістерді теңеу;

экспериментті қиымау тобымен өткізудегі оқушының өзіне

байланысты қосымша өзгерістер;

Тексеріп қабылдаудағы қосымша факторларға байланысты.

Өздігімен дайындалатын және өздігімен тексеретін тапсырмалар үшін:

A) Өзіңіздің зерттеуіңіз бойынша педагогикалық экспериментке

жоспар құруыңыз және өңдеңіз. Өзіңіздің эксперименттік жоспарды

өңдеуден барлық педагогикалық эксперименттің талаптарымен белгілеу.

Б) Сіздің эксперименттік бағдарламаңызды дайындау, сараптаманы өздігіңізбен тексеріңіз.

B) Өзіңіздің зертттеуіңізбен педагогикалық экспериментті өткізуге

қажетті және жеткілікті шарттарды анықтаңыз.

Лабораториялық эксперимент жағдайында сыныпта оқушылардың тобы анықталады, зерттеуші олармен ерекше әңгіме жүргізеді, жеке және топтық оқыту және эффективті байқайды.

Ғылыми әдіс эксперименті 19 ғ аяғынан бастап эксперимент ғылыми әдіс ретінде 19 ғ соңында психологияда, түрлі психологиялык, функцияларды зерттеу үшін қолданылды ( ес, қабылдау және т.б).

Бұл эксперимент лабораториялық деген атқаруға ие болды. Дәл осы кезеңде лабораториялық эксперимент салыстырмалы педагогикада жағдайларды қолданылады.

Лабораториялық эксперименттің негізінде А.Ф.Лазурский эксперименттің табиғи әдісін өңдеді.

Зерттеушінің таңдап алған шарты мен факторларының оқушылардың ic- әрекетіне және оңаша бағыттарына ықпалы эксперимент бойынша тексеріледі.

Психо-педагогикалық эксперимент табиғи эксперименттің негізінде құрылды. Алайда соңғысынан айырмашылығы ол оқу- тәрбие процесінің жеке бағыттарының белсенді мақсатта бағытталған әдісі болып келеді.

Психо-педагогикалық эксперимент ереже сияқты, сапа, жеке тұлғаның бет бейнесі.

Психо-педагогикалық зерттеулерде констация-ң және қалыптасуын белгілеу.

Констациялық және қалыптастыру эксперименті психо-педагогикалық зерттеулерінде белгіленуi.

Бірінші жағдайда зерттеуші педагог зерделенген педагогикалық жүйені тек қана эксперименталдық жолмен қалыптастырады, факт байланысы, дара құбылыс байланысы.

Тәжірибелік жұмыстардың нәтижесін және процесін мониториглеу. Тәжірибенің нәтижесін тіркеу.

Тәжірибелік жұмыстарды қолдану этаптары

Педагогикалық тәжірибенің мәліметтерін талдау

Тәжірибе және бақылаудағы зерттеудің нәтижелерін қарастыру.

Тәжірибенің нәтижелерін тіркеу.

Тәжірибелік жұмыстарды қолдану этаптары

Тәжірибелік жұмыстардың нәтижесі және қадағалау процестері төмендегілерді қамтиды.

маниторинг туралы түсінік. Оқытып тәрбиелеудігі бастапқы диагностикалау процесі, іс-әрекетті басқару сапасы. Бастапқы бақылауды тексеру.

тәжірибелік шаралардың жүйесі болжауды жүзеге асыру барысында ағымды нәтижелерін белгілеу. Қорытынды бақылауды өткізу. Алынған нәтижелерді жоспармен салыстыру. Тәжірибелік технологияда қарама-қарсы талдаудағы қолдану. Тәжірибенің қарастырылмаған және қосымша нәтижелерін талдау.

Тәжірибелік жұмыстарды қадағалау жолы.

Педагогикалық тәжірибенің мәліметтерін талдау

Қиын және әртүрлі педагогикалық фактілер көбіне алынған нәтижелерді талдауда қамтылады. Тексерудегі негізгі сұрақ неғұрылым анық бағытталса, тәжірибе соғұрылым дұрыс бағытталып қадағаланады, келесі талдау үшін жинақталған фактілер бір мәнді және «ашық» болады.

Тәжірибе және бақылаудағы зерттеудің нәтижелерін қарастыру.

Тәжірибенің нәтижелерін тіркеу.

Тәжірибені талдаудың қорытындысы бақылаудың зерттеудігі негізгі айтылған бектіулер мен келіспеулерден көрінеді. Осыған байланыстыпедагог-тәжірибе жасаушы бастапқы алынған зерттеулердің нәтижесі мен соңғы алынған зерттеулердің нәтижесін салыстыра отырып, оқушылардың немесе басқа зерттелетін адамдардың тәжірибесін, дамуын, білімін, ақыл-ойын, дағдысын жүзеге асырады.

Егер зертеудің қорытындысы бастапқыдай немесе одан да төмен болса, онда жүргізілген тәжірибе шаралардың жүйесі қанағаттанарлықсыз немесе бала педагогикалық әсерді қабылдағанмен оны іс жүзінде көрсете алмаған. Егер зерттеудің қорытындысында бастапқыдағыдан жоғары деңгей көрсете, онда жүргізілген тәжірибелік шарттардың жүйесі қанағаттанарлық, бірақ барлық жағдай емес.

Қорытындысында әрбір зерттеуші өзінің мүмкіндіктерін ескеріп, өзі жүргізген тәжірибенің міндеттерін қатаң түрде белгілеп, зерттеуді енді бастағандарға айтып отырады. Мысалы курстық жұмыс және дипломдық жұмыстармен жұмыс істей бастаған студенттер педагогиканың тәжірибесін аз мөлшерде жинақтап қолдануға болады.

Тәжірибенің нәтижесін тіркеу төмендегілерді қамтиды. Мектептегі педагогикалық кеңестің алдын–ала дайындығын конференциялардағы, лобораториялардағы, кафедрадағы, ғылыми кеңестегі – ғылыми әдістемелік шешімдерін, журналдағы мақалаларды немесе тәжірибелік жұмыстың қорытындысының тезистерінің жиынтығын қамтиды. Жүргізген тәжірибенің қорытындысының барлық әдісінің баяндалуы. Осындай гипотезаны іске асыру үшін, экспериментальды зерттеу барысында аталған өзгерістердің барлығын дұрыс елестету керек. Бұл тапсырманы шешуге эксперименттің схемасы көмектеседі.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Эксперимент алдындағы кезең | Экспериментке дейінгі тұлғаның сапалық қалыптасуының күйі | Бастапқы қалпын негіздейтін педагогикалық құралдар  |
| Эксперименттің басталуына дайын педагогикалық құрылымдар | Экспериментальды кезең | Жобалық өзгеру, тұлғаның сапалық қалыптасуы |
|  Ойды іске асырудағы педагогикалық құралдардың өзгеруін пайымдау | Педагогикалық құралдарының өзгеруінің пайымдау |

Оқыту-тәрбиелеу процессіндегі экспериментальды болжам жобасын іске асыру үшін зерттеуші теориялық жан-жақты ізденген, тергеу әрі үздік тәжірибе жинақталған адам болуы керек.

Зерттеу болжамы болашақ теорияның бейнесі болады, егер кейінгі жұмыс барысында ол дәлелденсе. Сондықтан да зерттеуші болжамды жасау барысында ғылыми теорияның негізгі функцияларын негізге алуы қажет. Болжамның құрылу теориялық конструкция ретінде келгендіктен, экспериментальдынемесе ұйымдастырылған, немесе бақыланған тәжірибелер жүзінде дәлелденетіндіктен, олар жоба ретінде зерттеу қызметке сай келу керек; сипаттау, түсіндіру, прогностика.

Осы талапты орындай отырып, гипотеза зерттелу затының композициясын сипаттайды, ол зерттелінген заттардың бөліктерінің бір-біріне байланысын біртұтас зат ретінде түсіндіреді. Сол арқылы зерттеушінің қолына тәжірибені жүргізуге арналған құралдар мен әдістер беріледі. Гипотеза эксперименттің соңғы нәтижесін, оның өзгеруін, ұзақтығы аралық нәтижесін алдын-ала болжайды.

Бұл жердегі гипотезаның іске асыру кезеңі ғылыми зерттеу жұмысына арналған, ол оның негізгі-эксперимент.

Тәжірибелік жұмысқа арналған болжамның негізгі мазмұнын бір жағынан себептің, шарттардың , тәсілдердің , тәрбиелеу мазмұны арасындағы себепті байланыс болса, екінші жағынан тәрбиелеу және оқыту процесінің нәтижесі болып табылады.

Осындай болжауды құрастыруға педагогикалық теориясының талдау күйі негіз болады. Ойын айту тұрақсыздығын бірегейсіздігі мынамен түсіндіруге болады, олардың көпшілігі теория емес, сөйлемдер, пікірлер, біркелкі емес, жалпылаулар.

Осы жерде педагогикалық ғылымында құбылыс диалектикалық және қайшылық дамуының нәтижесі емес, зерттеу жұмыстарының ұйымдастырудағы ауытқудағы салдарынан соның ішінде, көбінесе экспериментальды тәжірибе. (уақыт созылмалы, материалдарды белгілегенде, өңдегенде т.б.)

Гипотезаның екі түрін түсіндірмелі, және прогностикалық ескеру керек. Оның біріншісі педагогикалық механизімнің себеп-салдарының құрылуына бағытталған. Мұндай тектес эксперментальды және тәжірибелі бекіту болжамдарын теорияға айналдыру ұлттың білім беру ұйымындағы мұғалімдердің қолына педагогикалық процесті басқаруға мүмкіндік береді. Ал прогностикалық болжам қазіргі кездегі мектептердің арқа сүйеп отырған педагогикалық процесті алдын-ала жоспарлауы сияқты түрленуі ретінде қарастырылады. Мұндай жағдайда бірінші қаралатын мәселе бастапқы әулеттің қалпы қарастырылады.

Педагогикадағы тәжірибенің кейбір қиындықтары

Тәжірибе нәтижелерін бағалау критериялары

Тәжірибені өткізу қиындықтары тәжірибелік жағдайда жасау күнделігімен түсіндіреледі. Тәрбиелеу жағдайында жекелеген фактілерді бақылау мүмкін емес.Белгілі бір оқу-тәрбиелеу үрдісіне бақылау жүргізуге мүмкін емес көптеген факторлар әсер етеді. Сондықтан, зерттеулер маңызды ауыспаларымен ғана шектеліп қояды. Тәуелді және тәуелсіз ауыспаларды бақылау ғана маңызды. Бұл салада қиындықтар кездеседі.

Бақылап отырған фактілердің сипаттамасын өлшеу жолын табу қиынға сағады, әсіресе сөз құбылыстар, қажеттіліктер, қызығушылықтар, позициялар жайында болғанда.

Көптеген қиындықты тәжірибе өтіп жатқан ситуацияның өзін бақылауды тудырады.

Мектепте тәжірибе жұмысын басқару ұжым ішіндегі қарым-қатынасты реттеуді және кадрларды тәрбиелеуді қарастырады. Мұғалім тәжірибесі үнемі көз алдында, оның еңбегі бағаланады.

Не себептен конфликтер туындайтынын анықтауға тырысып көрелік. Оны басшыларына саналы түрде тәжірибе бұл – педагогикалық шығармашылықтың жоғары сатысы екенін түсіну қажет. Өйткені бұл тәжірибе тәрбиелеу оқыту жүйесін жетілдіреді, тұрақтанған дәстүрді бұзып жаңа лебін енгізеді. Тәжірибе жүргізушіге сабырлы қарау, қиын болсада, өз бойларыңызда қалыптастыру қажет. Себебі мұғалім – зерттеушінің бөлу фактінде қажетті диалектикалық қайшылықтың даму заңдылықтары қарастыралған, жаңаның ескімен күресі, мектіптің алға жылжуын қамтамасыз етеді.

Бұл бірінші себеп.

Екінші себеп – зерттеушімен субьекті конфликтке келу. Олар өздері ауыр мінезді, міндеттері бар. Басшылардың қате әрекеттері кезінде бұл қиындықтар өршіге түседі де, кілідікі дұрыс, ал кім кінәлі екенін анықтау мүмкін болмайды. Осының салдарынан істің өзі зардап шегеді.

Тәжірибе жүргізушіге деген қарым-қатынас нақты жағдайды ескеру қажет, оның диалектикалық логикасынан туындау керек.

Барлық мұғалімдерді, әсіресе, шығармашылығы мол, басқару іс-әрекетінде жеке қатынас қажет.

Тәжірибе жүргізушінің мінезіндегі жағымсыз қылықтар басқару кезіндегі қателесу себебінен туындайтын талдау көрсетеді.

Тәжірибе нәтижелерін бағалау критериялары

Бұл сұрақ –тәжірибелік іс-әрекеттің маңызды компоненті болып табылады. Критерияларсыз тәжірибенің болжамын шынайлығын немесе жалғандығын тексерумүмкін емес.

 Критерияларды жасау барысында тәжірнибені мынандай сұрақтарға жауап береді: қандай қасиеттердің параметрледің көмегімен тәжірибелік материалдардың әсерлігі бағаланады.

нәтижелер критериялары

а) сол мұғалімнің бұрынғы нәтижелерден жоғары болуы керек.

б) сол аймақтың мектептері үшін жоғары болу керек.

в) оптимальді, яғни нақты балалар үшін мүкін.

2. уақытты жұмсау категориялары

уақыты жағынан аз әдістемелерді нәтижелі деп есептеуге болады.

**9-семинар. Педагогикалық озат тәжірибені жинақтау әдісі.**

Инновациялық педагогикалық тәжірибені жинақтау, насихаттау, тарату және пайдалану – мұғалімнің зерттеушілік мәдениетін қалыптастыру жолы. Мектептерде педагогикалық тәжірибені зерттеу, жинақтау ісі күрделі және шығармашылық мәселелердің біріне жатады. Педагогикалық тәжірибе — оқыту мен тәрбиенің практикасын жан-жақты зерттеу объектісі, фактылар мен ғылыми мәселелерді жинақтаудың негізгі көздерінің бірі. Сондықтан педагогикалық инновациялық тәжірибе оқу-тәрбие жұмысын үнемі дамыту мен жетілдіруде үлкен орын алады. Осыған орай, әрбір мұғалім **еліміздегі** жаңашыл ұстаздардың бай тәжірибесін, белгілі педагогтар мен психологтардың ғылыми еңбектерін терең зерттеп, өз ісінде шеберлікпен пайдаланудың жолдарын қарастырады.

Соңғы жылдары педагогикалық әдебиеттерде білім беру мекемелеріне қатысты инновациялық педагогикалық тәжірибені үйрену, зерттеу, пайдалану төмендегідей бағытта қарастырылып жүр:

* мұғалімдердің, мектеп басшыларының, білім беру мекемелері қызметкерлерінің кәсіби біліктілігі мен кәсіби шеберлігін арттыру жұмыстарының құрамды бөлігі;
* мектепшілік әдістемелік жұмыстың инновациялық бағыты;

- мұғалімдердің, мектеп басшыларының, білім беру мекемелері қызметкерлерінің шығармашылық дамыту құралы;

- педагогикалық зерттеу әдісі;

- педагогика ғылымы мен практикасының өзара байланысының нәтижесі;

- мұғалімдердің, мектеп басшыларының, білім беру мекемелерінің педагогикалық іс-әрекетінің арнайы түрі.

Енді зерттеу мәселесіне сәйкес әрбір бағытты жеке-жеке қарастырып көрелік.

Көптеген авторлар, оның ішінде академик Ю. К. Бабанский озат педагогикалық тәжірибені үйрену, жинақтау және пайдалануды жалпы білім беретін мектеп пен білім беру мекемелері қызметкерлерінің біліктілігін арттыру құралы ретінде қарастырады. Сондай-ақ, мұғалімнің кәсіби шеберлігін арттырудың формалары мен әдістерін айқындайды (аудандық (қалалық) кеңес, арнайы курстардан өткізу, әдістемелік жұмыс), осы жұмыстарда жіберілетін кемшіліктерді саралайды және тәжірибені таратуға қатысты мұғалімнің білім, білік, дағдыларын анықтау әдістемесін ұсынады.

Инновациялық тәжірибені үйрену, жинақтау және пайдалану мектептегі әдістемелік жұмыстың тиімділігін арттырудың қажетті шарты болып табылады. Осы тұжырымды жақтайтын ғалымдар, мәселен А. М. Гельмонт мұғалімнің өзінің жеке іс-тәжірибесін саралауына көп көңіл бөледі. Себебі, мұғалім өз тәжірибесін өзі саралау барысында оқу-тәрбие үрдісінің жетістіктері мен кемшіліктерін көре алады, айқындалған кемшіліктерді жою барысында оқу-тәрбие үрдісінің сапасын арттыруға жол ашады.

Т.Р.Абдуллаев бастаған үшінші ғалымдар тобы озат педагогикалық тәжірибені үйрену, жинақтау және таратудың мектеп мұғалімдері мен басшылықтарының, білім беру саласы қызметкерлерінің педагогикалық шығармашылық дамыту құралы ретінде қарастырады, озат тәжірибені үйрену, жинақтау, пайдалануда кездесетін кәсіби қиыншылықтарды атап көрсетіп, озық тәжірибенің негізгі бағыттарын ашады.

Озат педагогикалық тәжірибені үйрену, жинақтау, пайдалану бойынша педагогикалық іс-әрекет шығармашылық еңбектің қайнар көзі саналып, мұғалімнің инновациялық даярлығын қалыптастыруына әсерін тигізеді.

Академик Ю. К. Бабанский, Х. И. Лийметс жақтаған ғалымдардың төртінші тобы озат тәжірибені үйрену мен жинақтаудың ғылыми деңгейлерінің арнайы ерекшеліктерін анықтап, эксперимент пен озат тәжірибені тарату арасындағы өзара байланысты ашады.

В. В. Краевский бастаған ғалымдардың бесінші тобы педагогика ғылымы мен практикасының өзара байланыс жүйесінің гносеологиялық рөлін негізге ала отырып, ғылыми – педагогикалық мекемелердің, ұжымдардың, шағын ғылыми-зертеу жұмысымен айналысып жатқан мектеп мұғалімдері мен білім беруді басқару ұйымдары қызметкерлері өзара байланысқан жүйесінің қызметінің рөлін, мұғалімнің шығармашылық іс-әрекетіндегі ғылыми білімнің мазмұнын аша отырып, ғылыми тұжырымдарды мұғалімдер тәжірибесіне айналдыру механизмдерін жан-жақты қарастырады.

Л. И.Гусев бастаған ғалымдардың алтыншы тобы озат тәжірибесін үйрену, жинақтау бойынша мұғалімдер мен білім беру қызметкерлерінің функцияларын ашып көрсетіп, озат тәжірибені үйрену, зерттеу, жинақтау пайдаланудың құрылымын ашып, іс-әрекет құрылымының мазмұнын анықтайды.

Ғалым Б.С.Гершунский мектептің даму мүмкіндіктерін ескере отырып, педагогикалық тәжірибені үйрену, жинақтау және пайдаланудың төмендегідей әдістерін ұсынады: тәжірибені констатациялау әдісі (бақылау құжаттармен танысу, сауалнама алу және т. б.); теориялық ойластыру әдістері (теориялық анализ және синтез, салыстыру, апология, идеалдау, ойша эксперимент және т. б.); ендіру кезеңінде қолданылатын әдістер (жүйеленген эксперимент, эксперттік баға және т. б.); педагогикалық болжаудың арнайы әдістері (модельдеу, эксперименттік бағалар және т. б.). Ғалым ұсынған әдістерді зерттеу нысанасына қарай таңдаған жөн.

Мұғалім озық тәжірибені үйрену, зерттеу барысында осы жоғарыда аталған әдістердің барлығын білуі шарт, озат тәжірибенің зерттеу кезеңіне сәйкес өзіне қажетті әдісті таңдай білуі керек, сонда ғана мұғалім өзінің алдына қойған мақсатын дұрыс шеше алады.

Біздің зерттеуіміз көрсеткендей-ақ, озат педагогикалық тәжірибе педагогика ғылымына қатысты төмендегідей мақсатта қолданылады: ғылым мен практиканың мазмұнын кеңейтетіндей жаңа педагогикалық фактілер көзі; теориялық зерттеу өнімінің, ғылыми ұсыныстар мен ғылыми теориялық ақиқаттың критерийлерін оңтайландыру құралы.

Қорыта келе айтарымыз, озат педагогикалық тәжірибені үйрену, зерттеу, тарату, насихаттау, пайдалану мұғалімнің инновациялық даярлығын қалыптастырудың алғышарты.

**Озат тәжірибені мектептің оқу-тәрбие үрдісіне ендіру – педагогтің зерттеушілік мәдениетін қалыптастыру құралы.** Педагогика ғылымының жетістіктері мен озық педагогикалық тәжірибені практикада пайдалану мәселелері М. А. Данилов, В. Е. Гмурман, Ф. Ф. Королев, Ю. К. Бабанский, Л. В. Занков, М. И. Махмутов және т. б. ғалымдардың еңбектерінде қарастырылады.

Мектептің оқу-тәрбие үрдісіне озық педагогикалық тәжірибені ендіру, озат мұғалімдер мен мектептің тәжірибесін насихаттау, тарату мәселесін алғаш көтерген М. Н. Скаткин болды. Педагогика ғылымындағы жаңалықтарды мектеп практикасына ендіру мәселелермен В. Е. Гмурман, Ю. К. Бабанский, П. И. Карташов және т. б. айналысты. Осы мәселенің теориялық аспектісін зерттеген М. Н. Скаткин төмендегілерді ерекше атап көрсетеді: мұғалімнің практикасына жаңаны ендіруге бағытталған жол, ендіру ұғымы, ендіру припциптері, тиімді ендіру шарттары, ендіру іс- әрекетінің тәсілдері, ендіру үрдісі, ендіру түрлері, ендіру жұмысындағы кемшіліктер, ендіру үрдісін басқару, ендіру кезеңдері, педагогикалық зерттеу нәтижесінің түрлері және оны ендіру ерекшеліктері, ғылыми жаңалықты ендіруге және пайдалануға даярлық көрсеткіштері, әдістемелік қызмет, ендіру тиімділігі (бағасы, ендірудің типтік бағдарламалары, педагогикалық ұсыныстарды бағалау критерийлері).

Практикаға зерттеу нәтижелерін ендірудің әдіснамалық негіздерін В. В. Краевский, В. И. Журавлев, А. А. Арламов және т. б. ғалымдар анықтады: ғылыми-педагогикалық нәтиженің түрлері мен оны ендіру ерекшеліктері; әдіснамалық, қолданбалы, іргелі, тәжірибелік-конструкторлық зерттеулер, өнертапқыштық іс - әрекет; ендірудің әлеуметтік детерминизмі, жаңалықты ендіру қажеттілігі, тиімділігі; педагогикалық инновациялық ақпараттар банкін құрудың теориялық негіздемесі; практиканың қажеттілігіне қарай аралық және соңғы нәтижелерді екі кезектік ендіру идеясы; ендіру үрдісінің моделін құрастыру, жаңалықты ендірудің тиімділігі мен сапасының корсеткіштері мен критерийлері; педагогикалық үрдісті жаңартуға окушыларды қамтудың тәрбиелік ықпалы, ендіру үрдісінің типтік алгоритмі, жаңаның бір немесе бірнеше комноненттерін ендіруде жүйенің жаңаруы; жаңалықты ендіруде кездесетін кедергілерге сипаттама, жаңалықты ендірушінің заңды құқығы мен қызметтік міндеттері; педагогикалық идеяның дамуына әсер ететін жалпылама факторлары, оны мектеп практикасына ендіру кезеңдері және т. б.

Педагогика ғылымы мен озат педагогикалық тәжірибенің жетістіктерін мекгеп практикасына ендірудің әдістемелік және практикалық мәселелерін М. Н. Скаткин, Я. С. Турбовской, Н. В. Кузьмина, Н. В. Кухарев, Л. И. Гусев, Г. Л. Лұкпанов, И. В. Баранова және т.б. ғалымдар зерттеді: озат педагогикалық тәжірибені ендіру үрдісінің мақсаты мен маңызы; ендіру үрдісінің логикалық, ендіру мақсатқа бағытталған іс-әрекет, ғылым жетістіктерін практикада пайдалануға даярлық деңгейі; ендіру іс-әрекетінің тиімділігін анықтайтын шарттар жүйесі, педагогикалық мақсатты шешуге мұғалім мен тәрбиешінің шығармашылық аспектісі, педагогикалық теория мен практиканың өзара байланыстық заңдылықтары мен факторлары; ғылыми ұсыныстардың педагогикалық ұжымның тәжірибесіне айналдыру механизмі, ендіру үрдісінің алгоритмі.

Ендіру ғылыми білімнің практикаға қолданыс табуына мақсатты түрде ұйымдастырылған іс-әрекет болып табылады. Ендіру бір-бірінен тек мақсат-бағытымен ғана ерекшеленетін теория мен практиканың арақатынасының ерекше түрі. Ендіру арнайы ұйымдастырылатын белсенді жүргізілетін үрдіс ретінде қарастырылады.

Педагогикалық ғылыми жаңалықтарды оқу-тәрбие үрдісіне ендіру тек қана мемлекет көлемінде ғана жүзеге асырылып қоймайды. Қазір әрбір мектепте қз зерттеу мәселелеріне сәйкес жаңалықтар ендірілуде. Жаңалықты ендіруде мектептің, аудан (қаланың), облыстың түбегейлі ерекшеліктері ескерілуі тиіс.

Түпкі нәтижесі оң өзгерістер беретін озат педагогикалық тәжірибені инновациялық педагогикалық тәжірибе ретінде қарастыруға болады.

Ғалым В. И. Журавлев оқу-тәрбие үрдісіне жаңалықты ендірудің алғышартына білім беру саласындағы ғылыми ұсыныстарды ғалымдардың, мұғалімдердің, педагогикалық, ұжымның, білім беру жүйесі мекемелерінің тәжірибелерінде қолдану нәтижелерін зерттеуді ұсынады.

Субъектінің жаңалықты ендіру үрдісінде “ендіру мүмкіндіктерін” анықтауымыз қажет: субъектінің ендіру үрдісіне қатынасы және ендіру іс- әрекетіне даярлық деңгейі. Субъектінің жаңаны, оқу-тәрбие үрдісіне ендіру үрдісі төмендегідей белгілермен ерекшеленеді: қатынас-қажеттілік арқылы (не?), қызығушылық (қандай деңгейде?), мотив (неліктен?), қондырғы (неге?).

Дайындық - ендіру іс-әрекетінің тиімділігін қамтамасыз ететін педаго­гикалық жағдай деңгейі, сондай-ақ ұжымның психологиялық ахуалын қанағаттандыратын және ғылыми-әдістемелік кешеннің сәйкестігін білдіретін, ендірілетін тәжірибе.

Озат тәжірибенің ең жоғары деңгейі – жаңашылдық. Озат тәжірибенің авторларын — жаңашыл мұғалімдер деп атайды. Жаңашыл мұғалімдер жаңа идеяны ұсынады, сондықтан оларды жаңашыл дейді. Олардың негізгі идеясы — ұстаздық қызметтестік, яғни ұстаз бен шәкірттің қызметтестігі. Жаңашыл мүғалімдердің 10 идеясы бар:

* Балаларға деген адамгершілік қатынас, әрбір оқушыға жеке тұлға деп қарау.
* Оқушының ішкі жан дүниесін, оның мақсат –мүддесін, ынтасын, қабілеттілігін, әлеуметтік жағдайларын танып-білу.
* Оқушылармен қарым-қатынасты дұрыс құра білу, оларды оқу-тәрбие үрдісінің әріптесі, субъектісі қылу, баланың тілегі мен ынта-ықыласын есепке ала отырып, танымдық іс-әрекетке араластыру.
* Оқушыларға үлкен мақсаттар қоя білу және оқушылардың сол мақсаттарға жете алу сенімін нығайту.
* Балалар ұжымына сүйену, ұстаз бен оқушылардың ұжымдық шығармашылығы.
* Оқушыларға, мүмкін болған кезде, тапсырмаларды еркін таңдау құқығын бере алу.
* Бағдарламалық материалдарды ірі блоктарға біріктіру, тірек сызбалар мен тірек конспектілерін пайдалану.
* Оқушыларды ұжымдық және даралық өзін-өзі тани білуге үйрету.
* Шығармашылық тұрғыда өзін-өзі басқару.

Жаңашыл педагогтардың осы идеяларын ынтымақтастық педагогикасына біріктіруге болады.

Озық педагогикалық тәжірибенің бір түрі болып есептелетін жаңашылдық пен зерттеушілік, педагогикалық тәжірибе сезімдік тәжірибелерден теориялық талдау және жинақтауға алып баратын басқыш сияқты. Жаңашылдық пен педагогикалық зерттеулердің бірегей үлгісін көрсеткен ғалымдар ресейлік И. П. Волков, Т. И. Гончарова, И. П. Иванов, Е.Н.Ильин, С. Н.Лысенкова, М.П.Щетинин, донецкілік ұстаз В.Ф.Шаталов, қазақстандықтар: К.Бітібаева, К.Нұргалиев, Р. Б. Нурғазина, Л. Ысқаков және т. б

Инновациялық педагогикалық іс-тәжірибені жинақтау және тарату жолдары:

* Мұғалімнің инновациялық іс-тәжірибесін оқып-үйрену (сабақтарға қатысу, сабағын талдау, жеке әңгіме т. б).
* Мұғалім инновациялық тәжірибесін мәселелік тақырыбы бойынша жинақтау. (Жинақтау жұмыстарының түрлері буклет, шығармашылық есеп, ашық сабақтар, инновациялық акпараттық банк, әдістемелік веб- сайтгар т. б.).
* Мұғалімнің инновациялық тәжірибесін тарату (оның түрлері, журналға мақала беру, аудандық, мектепшілік педагогикалық оқуларға қатысу, аудандық семинарлар өткізу).
* Республикаға, облыс, ауданға белгілі озық тәжірибелі, жаңашыл мұғалімдер тәжірибесін оқып-үйрену, оны іс-тәжірибесінде пайдалану (баяндамалар газет шығару, буклет, дөңгелек үстел басындағы әңгіме, сұхбат және талдау), инновациялық электрондық өнімдер шығару.
* әдістемелік көрме өткізу. Сыныптан тыс жұмыстар: пән бойынша сайыстар (пән олимпиадалары), үйірмелер, факультативтік сабақтар, пән апталықтары, пән бойынша газеттер, білім сапасы күні, шығарма жазудан, мәнерлеп оқудан сайыс (тіл сабақтары бойынша) өткізіледі.

Мұғалімнің инновациялық даярлығын қалыптастыруда озық іс- тәжірибені үйрену, тарату, насихаттаудың рөлі зор.

**10-семинар. Дидактикалық зерттеу әдістеріндегі инновациялар**

Инновациялық білім беру мәселелерін зерттеу әдіснамасы мен әдістемесін жоғары мектеп оқытушысының инновациялық әрекетке даярлығын қалыптастыру алғы шартын зерттеу мысалында қарастырдық. Инновациялық қабілеттілік оқытушыға өз педагогикалық іс-әрекетін зерттеу үшін және білім алушыға өзінің оқу іс-әрекетін жетілдіру үшін қажет. Инновациялық ЖОО-дар жаңа білім беру үлгілерін құрып, жаңа технологияларды өңдеу арқылы жаңа педагогикалық жүйеде әлі пайда болмаған мәдени білімді қалыптастыра бастайды.

Оқытушының инновациялық мәдениетін арттыру жағдайына ғылыми-әдістемелік жұмыс жатады (кафедрадағы, зерттеу топтары және т.б.), озық педагогикалық тәжірибе мен педагогикалық инновацияның ғылыми талдауы, психологиялық-педагогикалық зерттеулердің нәтижелерін кешенді түрде ендіру; психологиялық-педагогикалық түрлі теориялардың өзара әрекетін жүзеге асыру, мына сызба бойынша: «теория – тәжірибе – теория», педагогикалық инновациялық әрекет, зерттеу жұмыстары. Құрастырылған үлгінің оқу үдерісінде жүзеге асыру тетіктері магистрлерді инновациялық іс-әрекетке даярлау тиімділігін арттырудың дидактикалық жағдайларымен анықталады *(10-сурет* *ЖОО оқытушысының инновациялық әрекетке даярлығы үлгісі).* Оқытушының инновациялық іс-әрекетке даярлығын диагностикалау тәжірибелік-педагогикалық жұмысты бастамас бұрын және аяқталған соң анықталып отырды. Инновациялық іс-әрекетке даярлығын анықтау өлшемдері ретінде келесі көрсеткіштерді анықтадық:

* инновациялық іс-әрекеттің қажеттілігін түсіну;
* ЖОО-ның тәжірибелік жұмысына жаңаны ендіру бойынша шығармашылық іс-әрекетке даярлығы;
* инновацияны ендіруге бағытталған әрекетінің жемісі болатынына сенімділік;
* жеке мақсаттары мен инновациялық іс-әрекет мақсаттарының сәйкестігі;
* шығармашылық сәтсіздіктерді жеңуге дайындығы;
* инновациялық іс-әрекеттің кәсіби және жеке тұлғалық мәдениетте негізделуі;
* инновациялық іс-әрекетті орындауға технологиялық дайындық деңгейі;
* өткен тәжірибесін инновациялық іс-әрекетте қолдану;
* инновациялық іс-әрекеттің кәсіби дербестілігіне әсері;
* кәсіби рефлексияға қабілеттілік.

**ЖОО білім беру жүйесінде инновациялық типтегі маманды даярлаудың**

**әлеуметтік сұранысы**

Жүйелік-инновациялық

зерттеуді қалыптастыру

Педагогикалық инновацияны

қолдану

пайдалануға бағыттылығы

Педагогикалық инновацияны

іздеу

пайдалануға мұқтаждық

Педагогикалық инновацияға

қызығушылық

Инновациялық іс-әрекетті ғылыми ұйымдастыру

зерттеу жұмыстарында пайдалану

Педагогикалық әрекетте

инновацияны жүзеге асыру

Инновациялық іс-әрекетті

бағалау өлшемдері

Пәндерді оқытуда

инновациялық білім беру

технологиясын қолдану

Ғылыми-зерттеушілік әрекетке

 инновациялық бағдарланған даярлық

Жоғары мектеп педагогикасы

мен психологиясын зерттеу

Инновациялық ойлау

қалыптастыру

Зерттеушілік ойлау

жүйесін қалыптастыру

ЖОО оқытушысының инновациялық

Іс-әрекетке даярлығын диагностикалау

Ғылыми-педагогикалық іс-әрекетке

 инновациялық бағдарланған даярлық

Инновациялық іс-әрекетке

даярлығын қалыптастыру

Бағдарлық ойлауды

қалыптастыру

Оқытушының инновациялық әрекеті дайындығы

Білім алушылардың инновациялық әрекеті

иннвациялық түрткісін ояту

Ақпапараттық ойлау

жүйесін қалыптастыру

Инновациялық іс-әрекет

негізін зерттеу

**10-сурет. ЖОО оқытушысының инновациялық әрекетке даярлығы үлгісі**

Осы қисынға сәйкес, біз, оқытушының инновациялық іс-әрекетке даярлығының кезеңдерін құрастырдық.

**Бірінші кезең** – оқытушының жеке шығармашылығының дамуы, оның бойында педагогикалық тапсырмаларды анықтап, өңдеп, талдап және шешуге қабілеттерінің қалыптасуы, сонымен бірге, шығармашылық ізденістің жалпы қисынының дамуы: бұрын меңгерілген білім мен біліктерді жаңа жағдайларға өз бетінше ауыстыра білу, таныс жағдаяттағы мәселені көре білу, объектінің құрылымын анықтау, шешімнің және оның әдістерінің баламасын көре білу, шығармашылық ойлаудың дамуы.

**Екінші кезең** – ғылыми таным әдіснамасының негіздерін, педагогикалық инноватикаға кіріспені меңгеру. Оқытушылар жалпы және педагогикалық инноватиканың пайда болуының әлеуметтік және ғылыми алғышарттарымен, оның негізгі түсініктерімен танысады, түрлі дидактикалық жаңалықтарды зерттейді, жаңа оқыту технологияларын жинақтайды, түрлі зерттеу және инновациялық ЖОО-дардың негізгі қайнаркөздерін зерттейді, түрлі инновациялармен танысады, педагогикалық зерттеу әдістерін меңгереді. Бұл кезеңде педагогикалық инноватика туралы жалпы түсінік қалыптасады, ақпараттық, инновациялық орталық қалыптасады, дидактикалық мәселелер мен қажеттіліктер өзектендіріледі, жоғары мектептегі инновациялар мақсаты мен идеялары қалыптасады.

**Үшінші кезең** - инновациялық іс-әрекет технологияларын меңгеру. Оқытушылар авторлық бағдарламаларды құру әдістемесімен, ЖОО-дағы тәжірибелік жұмыс кезеңдерімен танысады, авторлық бағдарламаларды құруға қатысады (ұжымдық және жеке), жаңашылдықтың ары қарай дамуын, оны ендірудегі қиындықтарды талдап, болжам жасайды, жеке пәндерді оқытуда ғылыми-әдістемелік қамтамасыз етуді жобалайды.

**Төртінші кезең** – педагогикалық үдеріске жаңаны ендіру бойынша тәжірибелік аймақта практикалық жұмыс жүргізу, түзету жұмыстарын, тәжірибелік жұмыстардың нәтижелерін бақылау, кәсіби іс-әрекетке өзіндік талдау жұмыстарын жүргізу. Бұл кезеңде оқытушының инновациялық ұстанымы қалыптасады. Аталған кезеңдерді нақтылау міндеттерді шешуді қамтамасыз ететін әдістер, тәсілдер мен операциялар технологиясы болып табылады.

Жоғары оқу орындарының өзгергіш ортасында көшбасшы болып қалу өте қиын және сондықтан оған үнемі ортаның сыртқы факторларына икемді бейімделу және өз әрекетін үнемі білім беру технологиясына бағыттап отыру, оқу қорын жетілдіріп, үздіксіз даму бағытын ұстану қажет.Білімді, ғылымды және өндірісті біріктірудің шетелдік тәжірибесі инновациялық дамудың орталығы болып табылатын шетел университеттері бұл тұрғыда орасан зор жетістіктер көрсетіп отыр.Университет білім мен ғылым орталығы ретінде ең алдымен білімді, мақсатқа талпынғыш, жетістікке жететін адамды қалыптастыруға қатысады, олар жаңа эканомиканың жұмыс күшін құрайды. Тек жоғары білікті маман ғана аймақтың, елдің және әлемнің дамуына септігін тигізе алады. Университеттер осындай тұлғалардың қалыптасуын қамтамасыз етеді, жыл сайын мыңдаған бакалавр, магистрлер, докторларды дайындап, жергілікті мамандардың біліктілігін арттырады, олардың көп бөлігі басқа қалалардан, елдерден келген, оқудан соң көпшілігі елдеріне қайтады. Алайда олардың бір бөлігі университет орналасқан аймақта қалып жұмысқа жалданып, өз бизнесін ұйымдастырады не мемлекеттік қызметке барады. Аталмыш мәселе көптеген отандық және шетелдік ғалымдардың іргелі еңбектерінде зерттелген:

Оқытушының инновациялық іс-әрекетке даярлығын қалыптастыру бойынша бірнеше ғылыми бағыттар бар. Олар:

* Оқытушының жалпы педагогикалық біліктілігі мен кәсіби сапасын қалыптастыру;
* Педагогтың психологиялық-педагогикалық даярлығын жетілдіру;
* ЖОО оқытушыларының шығармашылық ізденісін ұйымдастырып, ғылымды тәжірибеге енгізу;
* Оқытушылардың ғылыми-әдістемелік дайындығын жетілдіру;
* Педагогикалық инновация және оны меңгеруге дайындау;
* Оқытушыларды ақпараттық-педагогикалық технологияны қолдана білуге дайындау;
* Оқытушылардың инновациялық іс-әрекетке даярлығын қалыптастырудың жекелеген бағыттары;
* Болашақ оқытушыны жоғары білімнен кейінгі білім беру үдерісінде инновациялық технологияны оқу-тәрбие үдерісінде пайдалануға дайындау.

Оқытушының инновациялық іс-әрекетін қалыптастыруға қолданылатын әдіснамалық тұғырларды іздестіру мен анықтау барысында біз ТМД және Қазақстан ғалымдары құраған осы саладағы білімді басшылыққа алдық. Жетілдіріліп жатқан мәселеге қатысты әдіснамалық тұғыр педагогикалық үдерісті педагогтың іс-әрекет объектісі ретінде жүзеге асыруды белсендіру мақсатында ізделіп отырған сапаны қалыптастыруға бағытталған оқытушының педагогикалық іс-әрекетін ғылыми негізделген басшылыққа алынған норма ретінде анықтауға мүмкіндік береді. Бұл ретте, басты бағыттаушылары іс-әрекеттік, аксиологиялық, синергетикалық және инновациялық тұғырлар болып табылады. Біздің көзқарасымызша, инновациялық тұғыр жаңа өзгермелі қоғамға бағытталған білім беру парадигмасына ауысу жағдайындағы оқытушының инновациялық іс-әрекетінің теориясы мен тәжірибесін түсінуге мүмкіндік береді.

Әлеуметтік гуманитарлық танымның әдістері мен ұстанымдарын тереңдете және жетілдіре отырып, жаңа әдіснамалық құралдар мен тұғырларды іздестіріп, олардың біреуін ғана шыңдай түсу керек. Біз оқытушының инновациялық іс-әрекетінке даярлығын қалыптастыру мәселесін жетілдіруге қажетті педагогикалық зерттеулердің әдіснамалық тұғырларын анықтау, бұл тұғырлардың педагогика мен мәдениеттануда қолдану шеңберін анықтау мәселелерін зерттеген ғалымдардың ұстанымдарын талдадық.

Біздің пікірімізше, индивид, жекелік және тұлға түсініктерінің қатынасы, жеке тұлғалықтың құрылымын талдауға бағытталған қазақстандық философтардың (И.И. Резвицкий, Д.Н. Нұрманбетова және т.б.) зерттеулерінің нәтижесін басшылыққа алуымыз керек. Іс-әрекет әдіснамалық ұстаным ретінде (іс-әрекет ұстанымы), материя қимылы түрінің, адамның өмір сүру тәсілінің ерекшелігін анықтауға қызмет етеді, яғни, адам әлемге бейімделіп қана қоймай, өзінің қызығушылықтары мен қажеттіліктеріне сәйкес әлемді өзгертеді, өз әлемін құрады.

Іс-әрекеттің философиялық теориясын меңгеру педагогикалық инновациялық іс-әрекет мазмұны мен мәдениетін құрастыруға көшуге мүмкіндік береді.

Инновациялық іс-әрекеттің түрлі аспектілерін, білім берудің мазмұнын дамыту, жаңалықты енгізу мәселелерін Ю.К. Бабанский, В.А. Сластенин, А.В. Лоренсов, В.П. Кваша, В.Я. Ляудис, Қ.Қ. Қабдықайыров, С.Н. Лактионова және т.б. қарастырған.

Инновациялық іс-әрекет – педагогикалық еңбектің өнімділігін сапалы өзгертетін оқыту мен тәрбиелеудің жаңа үлгілері мен әдістерін құру үдерісі. Педагогтың инновациялық іс-әрекетінің қалыптасуы: өзінің жеке қасиеттерін есепке ала отырып, басқалардың инновациялық тәжірибесін өзгерту, жетілдіру, қабылдау қабілетімен; жаңа ғылыми идеялар мен басқалардың тәжірибесінен хабардар бола отырып, өз жұмысының нәтижесін ұғыну қажеттілігімен; жаңа ғылыми зерттеулер, олардың әдістемелік жүзеге асуын үздіксіз тәжірибеге енгізумен; педагогикалық инновацияның жаңа әдістері мен тәсілдерін өз бетінше жасаумен; педагогикалық кертартпалықпен, артта қалушылықпен белсенді күресумен сипатталады.

Инновациялық іс-әрекет мәселесін түрлі тұғырлардан қарастыру 80-жылдардың соңында жүзеге асты. Ең алдымен оның мәні, өлшемдері және тәжірибесі қарастырылды (В.И. Бондарь, В.А. Кан-Калик, Т.В. Кудрявцев, Ю.Н. Кулюткин, В.П. Пархоменко, Н.В. Кухарев, Я.С. Турбовской, Ф.Ш. Терегулов, Л.М. Фридман және т.б.). Оның түрлері анықталды:

1. рационализаторлық тәжірибе (білім алушылармен жұмыс істеудің формалары мен әдістерін біріктіру және толықтыру);
2. новаторлық тәжірибе (педагогикалық еңбектің тиімділігін айтарлықтай арттыратын жаңа жұмыс түрлері мен әдістерін құру);
3. инновациялық тәжірибе ғылымдағы жаңа идеялар, жаңа мазмұн, жаңа формалар мен әдістер мазмұндық байланысын жүзеге асыру.

Инновациялық іс-әрекет – қазіргі жоғары мектептің даму жолының бір аспектісі. Инновациялық іс-әрекет әлеуметтік-экономикалық жағдай тудырған басқа білім беру саласынан белгілі бір стандарттың межесінен ауытқу мен балама жүйе енгізу шараларын атқарады. Инновациялық іс-әрекет жаңалықтарды ойлап шығару, зерттеу, қолданысқа дайындау, іс жүзінде пайдалану сияқты үдерістермен сипатталады.

Болашақ оқытушының инновациялық даярлығын қалыптастыруды әр магистрантқа қатысты дербес бағдарламамен жүзеге асыру қажет. Нақты мұғалімге, шығармашылықпен жұмыс істейтін инноватор мұғалімге жасаған дербес жеке бағдарламадан көпшілікке, педагогикалық ұжымға арналған бағдарламаны жасауға көшуге болады, яғни, жалқыдан жалпыға өту принципін басшылыққа алған жөн.

Оқытушының инновациялық іс-әрекетін қалыптастыру теориясы мен практикасында ғалым М.В. Кларин зерттеулерінің орны ерекше. Ғалымдардың зерттеулері бойынша инновациялық іс-әрекет диагностикасы үш кезеңде өтеді (11 - сурет).

Инновациялық іс-әрекет нәтижесінде педагог инновациялық педагогикалық үдерісті ұйымдастырушы ортаның әсерін бағалап, инновациялық үдеріске әсер еткен ішкі және сыртқы факторларды анықтайды.

**Жаңалықты ендіруге дейінгі кезең: мұғалімнің зерттелетін жаңалыққа кәсіби дайындық деңгейі**

**Инновациялық іс-әрекетті жүргізу уақыты**

**Жаңалықты ендіруден кейінгі кезең: эксперимент гипотезасы мен алынған нәтижелерді салыстыру**

**11- сурет Инновациялық іс-әрекет диагностикасы**

Жоғары мектептегі инновациялық іс-әрекет инновациялық жүйе ретінде белгілі бір қызмет атқарады. В.С. Лазаревтың инновациялық жүйенің теориялық үлгісінде олардың саны бесеу:

1. Педагогикалық жүйені өзгертудің қажеттігін анықтау;
2. Педагогикалық жүйенің даму мүмкіндіктерін анықтау;
3. Жаңашылдықты өңдеу;
4. Өзгерістерді жобалау және жоспарлау;
5. Жаңаны ендіру және институализация

Инновациялық жүйесі дамыған жоғары мектеп өз міндеттерін салыстырмалы түрде жақсы атқарады, себебі: мәселені анықтауға қабілетті; университеттің педагогикалық жүйесінің дамуы үшін ондағы мүмкіндіктерді анықтауға қабілетті; қажеттіліктері мен мүмкіндіктеріне байланысты өзінің болашағына біртұтас және нақты жобалар құруға қабілетті; өзгерістерді іске асыруға байланысты жоспарларды құруға және тиімді жүзеге асыруға қабілетті.

Кез-келген іс-әрекет субъектісі болады, ол топтық немесе жеке болуы мүмкін. Субъект мақсат қояды, жоспарлайды, ұйымдастырады және оған жету жолын бақылайды. Басқаша айтқанда, субъект іс-әрекет мазмұны мен формасын анықтайды. Отандық және шетелдік психологияда субъектілік бастау оның ішкі мотивациясы негізінде белсенділігінің бастамасымен байланыстырады.

Жоғары оқу орны оқытушысының инновациялық іс-әрекетке даярлығын құрайтындар:

– сол іс-әрекетке қатысу түрткісінің болуы;

– білім берудің инновациялық үлгілері, технологиялары, ЖОО–дағы білім беру нәтижесінің қазіргі уақыттағы талаптары туралы білімдер кешені;

– педогогикалық инноватика аймағындағы біліктілік.

*Жоғары мектеп оқытушысының инновациялық іс әрекетке даярлығы – педагогтің* меңгерген инновациялық педагогикалық технологияны өз іс тәжірибесінде қолдануға даяр болуы. Білім беру жүйесі қоғамдық жүйенің бір бөлігі болып табылады, сондықтан ол басқа да бөліктердің өзгеру ықпалында болады. В.С. Лазерев пайымдағандай: «Әр университет көптеген тармақтары бойынша оны қоршаған әлеммен байланысты, сондықтан сыртқы жағдайлардағы өзгерістер оның өміріне әсер етпей қоймайды. Кейбір өзгерістер тез арада реакция беруді талап етсе, басқа өзгерістер университеттің түп тамырымен мақсаттары мен оған жету жолдарына өзгеріс енгізуді талап етеді. Соңғы онжылдық көрсетіп отырғандай, ықпал ету факторлары күннен күнге білім беруге әсер ету күшін арттыруда, кейін бұл ықпал азаяды деп күтудің қажеті жоқ».

Шетелдік университеттердегі аталған проблемалар Қазақстанда ғылыми инновациялық сфераны басқару құрылымдарын қолдану қажеттілігі жөнінде қорытындылауға мүмкіндік береді. Жоғарғы оқу орындарының инновациялық жүйесінің концептуалдық шешімін жобалаудың әртүрлі нұсқаларын құру және оның ішінен ең дұрысын таңдауда *12 - сурет* мүмкіндік береді.

Инновациялық іс-әрекетке қойылатын шектеулердің азаюы білім беру жүйесінде ауқымды инновациялық қозғалысты туындатып отыр. Университеттің даму болашағына жаңаны өңдеу мен тарату үдерісі үлкен әсерін тигізеді. Басқа университетте туындап жатқан білім беру жүйесіндегі жетістіктер мен өңдемелер, педагогикалық тәжірибе университеттің дамуына мықты түрткі болып табылады. Білім берудегі инновациялық технологиялар білім алушылардың өз бетінше жұмысын белсендіруге және оны мәселенің шешімін табуда қолдануға, зерттеуге, әріптестікке бағытталған. Оларды қолдану студент-оқытушы жүйесіндегі басқа сапалы өзара әрекетті талап етеді.

Білім және ғылым министрлігі

Инвесторлар (мемлекеттік, жеке)

Жергілікті әкімшілік

Ресурстар (материалдық, интеллектуалдық, қаржылық,...)

Жоғарғы оқу орындарының инновациялық өнімдерін тұтынушылар

Жоғарғы оқу орнының инновациялық құрылымы:

- Ректор

- ғылыми- зерттеу бөлімшесі

- оқу әдістемелік бөлімшесі

- ақпараттық-аналитикалық бөлім

- интеллектуалдық меншік бөлімі

- өндірістік бөлім

- маркетинг бөлімі

- халықаралық қатынастар бөлімі

- сапа менеджменті бөлімі

- бухгалтерия

Кадрлар (оқытушылар, студенттер, қызметкерлер)

Инфрақұрылым (үй, ғимарат, энергожабдықтау, технопарктер,...)

Технологиялар (өндіріс, басқару)

Бәсекелестер

Делдалдар

**12 – сурет. Жоғары оқу орнының инновациялық ортасы**

Университетті жаңарту, білім беру тиімділігін арттыру жолдарын іздестіру көптеген бағыттар бойынша жүзеге асырылуда:

– дамыта оқыту педагогикалық жүйесі ендірілуде;

– жеке пәндерді көптеген нұсқалардың ішінен таңдау арқылы тереңдетіп оқыту жүргізілуде;

– саралап және жекелеп оқыту негізінде көп деңгейлі оқыту жүзеге асырылуда;

– оқыту үдерісінде модульдік жүйе іске асырылуда және т.б.

Жаңа білім беру үлгілерінің өрістеуі жаңа типтегі университеттердің пайда болуына алып келді. Жаңа типтегі университеттердің пайда болуы университеттің педагогиклық жүйесінің ауқымы және күрделілігі жағынан түрлі өзгерістерді айқындайды. Республикамыздағы әл-Фараби атындағы ҚазҰУ-дың жұмыс сапасын үздіксіз жетілдіруге енгізілген «Кайдзен» жүйесі де зор ықпал жасап отыр. Оған университеттің барлық оқытушылары, қызметкерлері және студенттер толық тартылған. Университет ұжымының жаңару мен жаңғыру жолында еңбектері өзінің алғашқы жемістерін беруде. Quacquarelli Symonds (QS, Ұлы­британия) агенттігінің зерттеулеріне сәйкес 2011 жылы ҚазҰУ үздік секіріс жасады. Дүниежүзі деңгейіндегі университеттер көрсеткіші бойынша бір жыл ішінде әлемдік топ-университеттер рейтингінде бірден 200 орынға жоғарылап, 401-450 дәрежеге енді. Бұл ретте ҚазҰУ әлемдік үздік университеттердің ор­таңғы бөлігіне жақындаған Орталық Азиядағы тұңғыш университет болып табылады.

Өткен ғасырдың 60-шы жылдарының өзінде-ақ Жапонияда жай сапа мен өнімділіктен де кең ұғымды қамтитын “кайдзен” тұжырымдамасы жасалған болатын. «Кайдзен» ұғымы өзіне тауарлық өндірістің басқа да, мысалға, сапаға жаппай бақылау сияқты элементтерін, жаңашылдық ұсыныстар жүйесін, сапа үйірме­лерін, кем-кетіксіздікті және т.б. қамтиды. Жапон менеджментінің ерекшелігі – жетістікке қол жеткізудегі айқындаушылардың бірі ретіндегі нәтижесіне қарамастан, үдеріске барлық қызметкерлердің қатысуы болып табылады. «Кайдзен» стратегиясы мәні тәртіптеме және үдерістер нәтижелілігін, ұсынылатын қызметтер сапасын арттыруға, еңбек жағдайын жақсартуға бағытталған ұжым мүшелерінің идеяларын іске асыруда жатыр.

**«КАЙДЗЕН» стратегиясы әрбір жеке қызметкер деңгейінде идея ұсынуды және оны әзірлеуді ұйғарады, бұл оның нәтижелілігін, тиімділігін және нәтижелер сапасын жақсарту мақсатында қандай-да бір үдерісті немесе тәртіптемені жаңғыртуға немесе оңтайландыруға бағытталады.**

**Идея төмендегідей мақсаттарға жәрдемдесу керек:**

* қандай-да бір үдерістің немесе тәртіптеменің тиімділігі мен нәтижелілігін арттыруға, сондай-ақ бұлардың нәтижелер сапасын жақсартуға;
* көрсетілетін қызметтер және өндірілетін өнімдер құндылығын арттыруға;
* қолда бар техникалық құралдар мен ресурстарды техникалық жағынан жаңғыртуға немесе тиімді пайдалануға;
* кез-келген деңгейде басқаруды жетілдіруге;
* жұмыс орнындағы еңбек жағдайын және қауіпсіздігін жақсартуға, тиімді әдістемелер енгізуге;
* қызмет көрсету және өнім өндіру шығындарын үнемдеуге;
* кез-келген деңгейде үдерістер және тәртіптемелер сапасы туралы объективті ақпарат алуға.

«Кайдзен» стратегиясы мына алгоритм бойынша жүзеге асырылады: «жоспарла - жүзеге асыр – тексер – ықпал ет». Бұл стратегия үнемі инновациялық әрекетпен қатар жүретіні сөзсіз. Мұны сызба үлгі арқылы көрсетуге болады *(13-сурет. Инновация мен «кайдзеннің» бірігуінің сызба үлгісі )*.

Әл-Фараби атындағы ҚазҰУ білім мен ғылымды ұштастыра жүргізу шараларын іске асыру мақсатында ғылыми-зерттеу институттарымен келісімшарттарға қол қойылды. Зерттеу жүргізу бағыттары айқындалып, оқытушы-профессорлар құрамын, магистранттар мен докторанттарды жұмылдырудың бағдарламалары жасалынды. ҚазҰУ-дың классикалық үлгідегі оқу орнынан ұлттық зерттеу университетіне айналдырудың бағдарламасының өмірге әкелуі әлемдік топ-университеттердің орташа тобына енудің алғашқы қадамы. Жаңа үлгідегі университетке айналудың бірінші ұстанымы, ол – инновацияға негізделген білім. Сонымен қатар, мұнда 24 ғылыми-зерттеу институтын шоғырландырған ғылыми инфра-құрылым бар.

Ұлттық зертеу университеті статусын иемдену үшін студент жастардың зерттеу әрекетін дамыту қажет, өз ғылыми ойларын қаржыландыруға дейін жеткізгісі келетін шығармашыл білім алушылардан құралған бизнес-инкубатордың жұмысын белсендіру керек. СҒЗЖ және МҒЗЖ аясында жасалған кез-келген зерттеу мен гранттарды ғылыми ұжым қаржылық өнімді құру мүмкіндігі ретінде қарастыру қажет және өз интеллектуалды әлеуетін қолдана отырып нарықта кіріс таба бастау керек. Егер дипломдық жұмыс пен магистрлік диссертация бойынша жұмыстарды қарастырса, онда университетте жоғары технологиялық қаржыландырылатын жобалар саны тез өсу мүмкіндігі арта түседі *(14-сурет. Студенттік бизнес-инкубатордың жұмыс жасау тізбегі).*

 Жаңа стандарт

 «Кайдзен»

Жаңа стандарт

 Инновациялар

 «Кайдзен»

 Инновациялар

Уақыт

**13 - сурет. Инновация мен «кайдзеннің» бірігуінің сызба үлгісі**

Университеттегі инновациялық қызметті дамыту және қамтамасыз ету үшін Инновациялық қызмет жөніндегі бөлім жұмыс жасайды.   Бөлімнің негізгі міндеттері факультеттерде, ғылыми-зерттеу институттарында, ғылыми орталықтарда және университеттің басқа да құрылымдық бөлімшелерінде жүргізілетін инновациялық жұмыстарды ұйымдастыру және үйлестіру, ғылымды бюджеттік және бюджеттен тыс қаржыландыруды белсенді қарастыру, Университеттің барлық бөлімшелеріне маркетинг концепцияларын енгізу болып табылады. ЖОО оқытушысының инновациялық іс-әрекетке даярлығын қалыптастыру үлгісін құру үшін білім берудің жаңа парадигмасы мен білім берудегі инновациялық үдерістердің тенденциясын ескеру қажет.

Адам капиталы – оқыту үдерісінде және өмірлік тәжірибеде жинақталған білім мен дағдылар. Ол қалалар мен аймақтардың даму деңгейін анықтауда басты рөл атқарды. Гарвард университетінің профессоры Э. Глейзер өз зерттеуінде 1960–1990 жылдар аралығында тұрғындардың өсуі, америкалық қалалардың кіріс көлемінің ұлғаюы сол аймақтың адам капиталына бөлген қаржы көлеміне тікелей байланысты болғанын анықтады. Ол жоғары білімді қала тұрғындарын есептеді. 90-жылдардағы зерттеулерде де мұның өзгермегендігіне көз жеткізді.

Жоғары білімнің артықшылығын оның иесі ғана емес, сол аймақтың экономикасында да сезілетіндігі дәлелденген, яғни жоғары білімді адамдар көп болған сайын аймақтың барлық жұмыс күшінің өнімі артады, сонымен қатар айлық жалақының ұлғаюы бар. Білімді адамдар ұтқыр, болашағы зор, олар жаңа жолдарды іздестіруге ынталы.

Университеттер білім берумен ғана шектеліп қоймай мамандық ауыстыруға, біліктілікті арттыруға мүмкіндік береді. Мысалы, *Стенфорт университеті* тоқсанға жуық қосымша білім беру бағдарламалары мен түрлі курстарды ұсынады. Әр тоқсанда университетке 2500–дей тыңдарман тіркеледі. Стенфорт – бұл жекеменшік университет, оқу ақысы жоғары және барлығына бірдей. Соған қарамастан білім алушылардың көп бөлігі Калифорниядан келеді. Мемлекеттік университеттердің басты миссиясы штаттың дамуын қамтамасыз ету болғандықтын жергілікті студенттердің оқу ақысында белгілі бір жеңілдіктер қарастырылған. Нью-Йорк штатының университеті АҚШ-тағы ең үлкен мемлекеттік университет. Мұндай саясат АҚШ-тағы жоғары оқу орындарының барлығында жүзеге асырылады.

ӨЗ БЕТІНШЕ ЖҰМЫС ІСТЕУ

ИДЕЯЛАРДЫ САРАПТАУ

ЖАСТАРДЫҢ ЫНТАСЫ

ОҚЫТУ: ИДЕЯДАН БИЗНЕС-ЖОСПАРҒА

БИЗНЕС-ЖОСПАРДЫ ЖҮЗЕГЕ АСЫРУ

**14-сурет. Студенттік бизнес-инкубатордың жұмыс жасау тізбегі**

*Колумбия университеті* - АҚШ-тағы озат кеңінен танымал жеке меншік университеттердің бірі. Университеттердің жалпы ұлттық рейтингінде 2007 жылы тоғызыншы орынды иемденді. Ал әлеуметтік ғылымдар саласында үшінші орын, құқықтық пәндер бойынша екінші орында. Онда Нобель сыйлығының жетпіс алты лауреаты еңбек еткен. 1996-2006 жылдар аралығында университеттің он бес қызметкері Нобель сыйлығының иегері атанды. Жыл сайын медицина және медициналық технология аймағында жүз жетпіс бес инновация университет қабырғасынан шығып жатады. Алты жүздей патент компаниялармен жүзеге асырылуда. Басқа да зерттеу университеттері секілді мұндағы ғылымға бөлінген қаржының ауқымдылығы профессорлар, аспиранттар мен студенттерді іргелі зерттеулер мен қолданбалы өңдеулерге тартумен түсіндіріледі.

Ұлыбританиядағы реформаны талдау қаржылық ресурстарды басқару саласында университеттердің өз еріктілігінің артқанын және жоғары оқу орындарының коммерциялануға айқын бағытталғанын көрсетті. Қазақстанда өткізіліп жатқан нарықтық өзгерістер шет ел оқу орындарының тәжірибесіндегі қосымша табыс алу ұстанымдарын, әдістерін, тәсілдерін және оларды инновациялық әзірленімдерге пайдалануды Қазақстанның өзіне үлгі етіп алу қажет. Оксфорд университетінің тәжірибесі әсіресе үлгі болуға лайық. Мұнда кәсіби мүдделері бойынша келесідей болатын (шартты түрде) тұлғаларды шығарады. 1.жеке тұлға-инновацияшы; 2.жеке тұлға -кәсіпкер; 3. жеке тұлға-өндіруші.

ШведтікХалмер технологиялық университеті инновациялық әзірлеме мен менеджмент бөлімі инновациялық инкубатормен бірлесе отырып, аймақтық инновациялық нарық пен инновациялық кәсіпкершілікті дамытуға ықпал жасауды жүзеге асырады.

Қазақстанда университеттердің инновациялық әрекетінің бірнеше жылдық тәжірибесі ондағы маңызды мәселелерді бөліп қарастыруға мүмкіндік береді, мәселенің болуы университет әрекетін жетілдіруге бағытталған күштің тиімділігін төмендетіп отыр.

Университеттердің осы орайда төрт типін бөліп қарастыруға болады: енжар-бейімделгіш, белсенді-бейімделгіш (жағдаяттық), озық (көшбасшы) және өзгермелі.

Университеттердің инновациялық әрекетіне жасалған талдауға сүйене отырып, инновациялық белсендігі жоғары мекемеге былайша сипаттама беруге болады:

-ондағы мәселелер айқындалып, оны шешу жолдары да бірізділікке түседі;

-барлық іс-әрекеттеріне деңгей бойынша сапалы талдау жасалады;

-үнемі даму, ізденіс үстінде болады;

-әр оқытушы-профессорлық құрам өз жұмысын жетілдіруге бағытталған әдістерді іздестіріп, тапқан жаңалықтарымен ұжымда талқылау жүргізеді;

-басшылыққа университеттің жұмысын арттыру мақсатында оқытушы-профессорлық құрам өзінің үздік ұсыныстарын жеткізеді;

-ғылыми конференция, семинар, кездесулерге белсенді қатысып, өз пікірлерін баяндап отырады, сол арқылы тиімді тәжірибе алмасады;

-университетте педагогикалық үдерісті жүзеге асыруға барлық жағдай жасалынады;

-әдіснамалық семинарларда ғылымның соңғы нәтижелері талқыланып, басқа да үлгі тұтарлық мекемелердің озық тәжірибесі жиі ортаға салынады;

-университетаралық және халықаралық байланыстар белсенді жұмыс атқарады және т.б.

Университеттердің жаңашылдықты іздеуі, бағалауы және талдануы жүзеге асырылу барысында ғалымда (В.С. Лазарев жәнет.б.) негізгі төрт мәселені бөліп қарастырды:

* 1. Жаңа ғылыми өңдемелер мен озық тәжірибе туралы ақпараттың қолжетімділігі. Мұнда тек жаңашылдық туралы білу емес, оны бағалауға, қажетті шешім қабылдауға, оны енгізу немесе бас тартуға қажетті толық мәліметтің болуы маңызды.
	2. Жаңашылдықты бағалау мен шешім қабылдау тетігінің әлсіздігі. Жаңашылдықты ендіру немесе енгізбеу туралы шешім басшылықтың құзырында, ал мұнда үстірт көзқарастың деңгейі өте жоғары болуы мүмкін.
	3. Университеттің даму жолын іздестіруде оқытушылардың ынтасының төмендігі.
	4. Университеттің білім беру жүйесінің мүмкіндіктерін іздестіру мен бағалауда ОПҚ-ын қатыстыру тетігі мен оны ұйымдастыру деңгейінің төмендігі.

Осылайша, тәжірибені талдау көрсетіп отырғандай университеттердің инновациялық әрекеті жоғарылап келеді. Алайда, жалпылама қарастырсақ, көптеген университеттердің өзін дамытуға қабілеттіліктері жоғары емес. Университеттердің инновациялық әрекет тәжірибесі, оның білім беру әрекеті сияқты жетілдіруді талап етеді.

Қазақстан тәуелсіздік алған жылдарда әлемдік қоғам мойындаған әлеуметтік, саяси жағынан дамушы ел ретінде танылды. Енді мемлекет дамудың жаңа сатысын бастады. Елбасы Н.Ә. Назарбаевтың бастауымен индустриальды-инновациялық дамуы бойынша мемлекеттік бағдарлама жүзеге асырылуда. Білім жүйесін дамытуға, экономика саласының инновациялық жаңаруына көңіл бөлінуде. 2011-2020 жылдарға арналған білім саласын дамыту бойынша мемлекеттік бағдарламасына жаңа тетіктер енгізілді. Білім берудің жаңа сапасына көшуде. Қазіргі таңда бүкіл дүниежүзі бойынша білім беру сапасы ең маңызды мәселе болып есептеледі.

Мамандар дайындау бойынша Қазақстан университеттері жаңа сатыға көтеріліп отыр. Біріншіден, мамандар дайындау үшін ғылымның соңғы жетістіктеріне негізделген бағдарлама дайындалу қажет. Ел университеттерінде іргелі, қолданбалы ғылыми жетістіктер жеткілікті. Инновация, ғылыми нәтижелерді өндіріске енгізу, жаңа технологиялар жасау жағына келгенде тәжірибе аз. Осы жағынан тәжірибемен бөлісуді қажеттігі туындауда.

Жоғары мектептегі инновациялық әрекеттің мәндік мазмұнын ашуда көрсеткіштер жүйесі айрықша маңызға ие. Жоғары мектептегі инновациялық қызмет бір позициядан қаралуы мүмкін емес. Оған толық барабар баға беру үшін демографиялық жағдайды, ауқымдылықты, инновациялық әлеуетті көрсететін белгілі бір көрсеткіштер тобын таңдау қажет. Жоғары мектептің инновациялық қамтамасыз етілуі мәселесін зерделей отырып, қомақты «салмаққа», болжаулық қасиеттерге негізделген көрсеткіштерді бөлген жөн.

Қазақстанда инновациялық білім беру және инновациялық инфрақұрылым сәтті дамуда, жоғары оқу орындарында корпоративті мәдениет және бәсекелестік орта қалыптасуда, бизнес инкубаторлар мен студенттік-инженерлік зертханалар құрылып жұмыс жасауда деп толық сеніммен айтуға болмайды. Бір жағынан, үлкен үмітпен бұл үдерістің қалыптасуына алғышарттар бар екендігін айтуға болады.

Жоғары мектептің бірінші, екінші, үшінші даму кезеңдері алдымен мемлекеттік жоғары оқу орындарының өсуімен сипатталды, бірақ кейіннен отандық жеке меншік және шетелдік жоғары оқу орындары да қарқынмен дами бастады. Оларда 140 мамандық бойынша, негізінен гуманитарлық сала бойынша білім беріледі. 2000 жылға дейін мемлекеттік емес жоғары оқу орындары санының өсуі орын алды, әрі қарай олардың сапалы өсуі байқалды.

Жоғары оқу орны жүйесінің дамуындағы ерекше орынды төртінші кезең алады. Қазақстан Республикасы Президентінің Жарлығымен (Қазақстан Республикасы Президентінің 2001 жылдың 5 шілдесіндегі №648 «Жекелеген жоғары оқу орындарына айрықша мәртебе беру туралы» Жарлығы) жекелеген жоғары оқу орындарына айрықша мәртебе берілді, олар білім беру жүйесінің көшбасшылары болуы тиіс болды.

Аймақтық білім беруді дамыту мақсатында елімізде 18 аймақтық жоғары оқу орны анықталған. 2001 жылы екі халықаралық жоғары оқу орны ашылды: Қазақ-Британ техникалық университеті мен М.В. Ломоносов атындағы ММУ-нің Қазақстандық филиалы.

Жоғары мектеп дамуының бесінші кезеңінде әр нақты оқу орнының профессорлық-оқытушыларының сапалық және сандық құрамы туралы айқын көріністі қалыптастыратын Қазақстан жоғары оқу орындарының штаттық оқытушылары жөніндегі мәліметтер базасы жасалды. Жоғары оқу орындарының педагогикалық қызметкерлеріне жүргізілген аттестация кәсіби құзіреттілік деңгейінің артуына, шығармашылық бастамашылықтың және шеберліктің дамуына, білім беру қызметкерлердің беделі мен абыройының өсуіне, оларды моральдік және материалдық көтермелеу мүмкіндігінің кеңейіуіне, еңбекті төлеу деңгейінің көтерілуіне жол ашты.

Дәл жаңа мыңжылдық басында Қазақстан білім берудің жаңа ұстанымдарын қалыптастыруда шешуші қадам жасады. Біреулер үшін бұл үдеріс «жетілдіру, дамыту, жаңғырту» болса, біреулер үшін «вестернизация», яғни толық немесе ішінара қайта бағдарлау болды. Ресейде жоғары оқу орнына түсуге Бірыңғай тестілеуге көшу қажеттігі немесе көшудің мүмкін еместігі туралы дау жалғасу үстінде болғанда Қазақстан толығымен Бірыңғай Ұлттық Тестілеу моделіне көшіп кетті, жоғары оқу орындарын акциялау мен білім беру гранттары мен кредиттерін беру жүйесін ендіруге кірісті.

Қазақстандағы жоғары мектепті реформалардың маңызды шарттарының бірі еліміздің Болон үдерісіне жедел кіруі және *үш деңгейлі модельге* енуі болды. Бұл деңгейлер: базалық 4 жылдық бакалавриат, 2 жылдық магистратура, докторлық бағдарлама PhD. Доктарантура аспирантура, ізденіс, докторлық диссертацияны даярлаудың әр түрлі формалары сияқты білім беру бағдарламаларының жиынтығын біріктіреді деп қарастырылған. Білім беру реформасының идеологтары PhD бағдарламалары диссертациялық зерттеулерге әзірлік кезеңін барынша қысқартады және ғылыми дәреже беруде көптеген керексіз сәттерді жояды деп сендіреді. Бұдан өзге, кеңестен кейінгі кеңістікте халықаралық білім беру стандарттарының рецепциясы жолындағы кедергілердің бірі - нострификация мәселесі – жоғары білім туралы құжатты мойындау мәселесі шешіледі.

Жоғары мектепті ұйымдастырудың үш деңгейлі моделіне көшу – бұл бұрынғы Одақтың барлық елдеріндегі жағдаят. Кеңестік жоғары білім беру жүйесі ұзақ уақыт өзін өзі ақтап келді және білім беруді жоғары деңгейін қамтамасыз ете білді. Алайда, ТМД елдері жаңа нарық жағдайында бұл моделді өзгеріссіз сақтап қала алмады, мамандарды даярлаудың бес жылдық жүйесі еңбек нарығының сұраныстарын өтей алмады, еңбек нарығында белгілі бір «ойық» қалыптасты, бұған бейімделуге дәл осы екі деңгейлі «магистр-бакалавр» жүйесі көмектесті. Басқаша айтқанда, шет елде бес жыл оқыған маманның дипломы магистр дипломының дәрежесі тең әріптесі бола алмады. Ресей Федерациясының жоғары оқу орындарына қарағанда қазақстандық жоғары оқу орындары үшін бұл мәселе өзектірек мәселе болды, себебі Ресейде халықаралық білім беру стандарттарына қарамастан, дипломы Батыста сұранысқа ие бірқатар «брендтік» университеттер болды. Қазақстанның жоғары оқу орындарының мұндай артықшылығы болмады және Болон үдерісіне ену – қазақстандық дипломдардың шет елдерде жарамдылығын қамтамасыз етудің бірден-бір жолы болып табылды.

Реформаның бұл қыры Қазақстан үшін сонымен бірге қолданбалы сипатқа ие болды, себебі білім берудің халықаралық стандарттары жоғары оқу орындарының білікті ғылыми және педагогикалық кадрлармен белгілі бір шамада «толығуын» қатаң талап етті. Ғылым кандиттары мен докторларының санының жеткіліксіздігі ғылыми дәреже алу рәсімін жеңілдету қажеттігін талап етті. Бұл міндетті шешу аясында PhD бағдарламасы бойынша дайындықтан өткен мамандар тиісті ғылыми дәрежені тікелей жоғары оқу орнының диссертациялық кеңесінде алды.

Әл-Фараби атындағы ҚазҰУ білім мен ғылымды ұштастыра жүргізу шараларын іске асыру мақсатында ғылыми-зерттеу институттарымен келісімшарттарға қол қойылды. Зерттеу жүргізу бағыттары айқындалып, оқытушы-профессорлар құрамын, магистранттар мен докторанттарды жұмылдырудың бағдарламалары жасалынды. ҚазҰУ-дың классикалық үлгідегі оқу орнынан ұлттық зерттеу университетіне айналдырудың бағдарламасының өмірге келуі әлемдік топ-университеттердің орташа тобына енудің алғашқы қадамы. Жаңа үлгідегі университетке айналудың бірінші ұстанымы, ол – инновацияға негізделген білім. Сонымен қатар, мұнда 24 ғылыми-зерттеу институтын шоғырландырған ғылыми инфра-құрылым бар.

Ұлттық зертеу университеті статусын иемдену үшін студент жастардың зерттеу әрекетін дамыту қажет, өз ғылыми ойларын қаржыландыруға дейін жеткізгісі келетін шығармашыл білім алушылардан құралған *бизнес-инкубатордың* жұмысын белсендіру керек. СҒЗЖ және МҒЗЖ аясында жасалған кез-келген зерттеу мен гранттарды ғылыми ұжым қаржылық өнімді құру мүмкіндігі ретінде қарастыру қажет және өз интеллектуалды әлеуетін қолдана отырып нарықта кіріс таба бастау керек.

**Сұрақтар мен тапсырмалар**

1. Инновациялық білім беру мәселелерін зерттеу әдіснамасы мен әдістемесі туралы

 әдебиеттерге шолу жасаңыз.

1. Қазақстандағы университеттердің инновациялық әрекетінің сипатына қарай 4 топқа

 бөліну өлшемдерін негіздеңіз.

1. Қазақстанда инновациялық білім беру және инновациялық инфрақұрылымның даму

 үрдістерін негіздеңіз.

**11-семинар. Дипломдық жұмыс бойынша алынатын нәтижелерді анықтау жолдары.**

Дидактикалық зерттеудің мазмұнын ашатын өзекті ұғымдар "зерттеу нәтижесі", "зерттеу сапасы", "зерттеу сапасын бағалау критерийі" болып табылады. Зерттеу нәтижесі білім беру саласындағы жаңа білім немесе ақпараттық тасымалдаушыда жазылып қойылған ғылыми және (немесе) ғылыми-әдістемелік қызметтің өнімі ретінде сипатталады. В.М. Полонский педагогикалық зерттеудің тақырыбы мен нәтижелерін сипаттайтын негізгі компоненттерді төмендегіше жіктейді:

* **нысандық компонент** жұмыстың нәтижесінде алынған зерттеудің пәндік-категориялық өнімін сипаттайды. Бұл - тұжырымдама, әдіс, жіктеу, кепілдеме, алгоритм және т.б. Ғылымның саласы мен бағытына тәуелділікке байланысты нысандық компонент жалпығылымилық, жалпыдидактикалық немесе нақты-дидактикалық деңгейде әртүрлі білім түрінде болуы мүмкін;
* **өзгермелі компонент** нысандық бөлімде не жасалғанын көрсетеді: нақтылау, анықтау, жасау және т.б.;
* нәтиженің **айқындау компоненті** дидактикалық зерттеу нәтижесінің нақты бөліміндегі түрлендірудің әртүрлі шарттарын нақтылайды.

Зерттеу нәтижесі ретінде «алгоритм»; «ықтималдық»; «болжам»; «доктрина»; «заң»; «заңдылық» ұғымдары ұсынылады. Тіпті «идея»; «жіктеу»; «тұжырымдама»; «әдіс»; «модель» де қорытынды (нәтиже) болуы мүмкін. Бұдан басқа - «көрсеткіш»; «түзету»; «постулат»; «жіберу»; «ереже»; «қабылдау»; «ұстаным», сонымен қатар «жоба»; «рәсім»; «үдеріс»; «ұсыныс»; «қасиет»; «жүйе»; «құрал»; «тенденция» оған қоса «теория»; «термин»; «талқылау»; «факт»; «сипаттама» және т.б. жатады.

 Центральным является Ғылыми өнімнің тұтыну құнының мәні ретіндегі **«дидактикалық зерттеудің сапасы»** негізгі (орталық) болып табылады, ол әртүрлі категориядағы тұтынушылардың көзқарасы бойынша қоғамдық пайдалы сапаларын анықтаушы маңызды көрсеткіш ретінде сипатталады. Педагогикалық зерттеулердің сапасы біліктілігі мен жұмыс жағдайын ескере отырып, барлық қызығушылық танытатындар үшін жаңалық, көкейкестілік, теориялық және практикалық мәнділік болып табылады. Тұтастай алғанда, **зерттеу қорытындылары** (нәтижелер) - жұмыстың мақсаты мен міндеттеріне сәйкес алынған жаңа идеялар, теориялық және практикалық қорытындылардың жиынтығы. Териялық нәтижелер оқыту мен тәрбиенің жаңа тұжырымдамаларын, амалдар мен тәсілдерін, идеяларын, болжамдарын, заңдылықтарын, тенденцияларын, жіктеулерін, ұстанымдарын қамтиды. Қорытындыға, сонымен қатар, практикалық ұсыныстар да жатады (жаңа әдістеме, ереже, алгоритмдер, ұсыныстар, нормативтік құжаттар, бағдарламалар, бағдарламаға түсінік хаттар).

 Зерттеу нәтижелерін демонстрациялаудың көбіне ғылыми-зерттеу жұмысы туралы есеп, дидактика бойынша ғылыми мақалалар, дидактикалық тақырыпқа баяндама, әдістемелік ұсыныстар, монография жән т.б. түрлері қолданылады.

 Дидактикалық жұмыстың нәтижелілігінің басты критерийлері ретінде оның көкейкестілігі, теориялық және қолданбалы тұрғыдағы мәні, жаңалығы, ғылыми еңбектің нәтижесінің қолдануға және енгізуге жарамдылығы алынады.

Зерттеудің сапасын бағалау аясында, бәрінен бұрын, оның ғылыми аппаратының жағдайы қаралады. Зерттеушілердің көбіне жіберетін қателіктері зерттеу проблемасын дәл қоя алмау, түсінік-терминологиялық аппаратының сүреңсіздігі, белгілі зерттеу әдістемесін таңдаудағы стандарттылық, міндетті, болжамды анықтаудағы, қорытындыларды рәсімдеудегі қисынсыздық жиі байқалады.

Сын пікір берушілер мен оппоненттер міндетті түрде зерттеудің көкейкестілігінің критерийін пайдаланады. Көкейкесті зерттеулер білім беру жүйесінің даму деңгейімен, елдің экономикасымен, оның ғылыми әлеуетімен, қазіргі тарихи кезеңде алға қойған және шешілуі тиіс міндеттерімен тығыз байланысты. Іргелі зерттеулердің көкейкестілігін бағалау критерийлері тақырыптың теориялық мәні, проблеманың ғылымдағы қаншалықты зерттелгендігі, күтілетін нәтижелердің осы саладағы қазіргі теориялық жағдайға ықпалы болып табылады.

Қолданбалы зерттеулердің көкейкестілік критерийлері тақырыпты таңдауға қойылатын практикалық талаптар, проблеманың практикада шешілу дәрежесі, енгзіудің әлеуметтік және экономикалық алдын-ала болжанған тиімділігі болып табылады.

Көкейкестілік диссертацияға сәйкес екі аспектіде қарастырылады: зерттеу тақырыбын зерттеу тақырыбын тұжырымдауда және жұмыс барысында алынған нәтижелердің қатынасында. Соңғы жылдары ол оның жаңашылдығымен, кешенділігімен және практикалық мәнділігімен тығыз байланыста қарастырылады.

Сонымен бірге республикада, жақын және алыс шетелдерде бұрын жүргізілген осыған ұқсас зерттеулерден ерекшелігі байқалады. Зерттеу жұмыстарының көкейестілігін бағалау - көкейкестілігі жоғары, көкейкесті, көкейкестілігі төмен, көкейкесті емес болып өсуі тиіс (13 кесте).

**13 кесте –Іргелі және қолданбалы зерттеулер көкейкестілігін бағалау критерийлері**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **№****П/П**  | **Іргелі зерттеулер** | **Қолданбалы зерттеулер және жасалымдар** |
| **1** | **Көкейкестілігі жоғары зерттеулер** Проблеманы әзірлеудің қажеттілігі өте жоғары. Проблеманың шешілуі практиканың көптеген жағына оңды ықпал етуі мүмкін. Ғылымда бұл тақырып зерттелмеген немесе өте жеткіліксіз зерттелген. Бұл тақырып бойынша тек аздаған мақалалар ғана бар. Проблема теориясының зерттелуі педагогиканың кйбір негізгі мәселелері бойынша көзқарастарымызды түбегейлі өзгертіп, қолданбалы зерттеулерде жаңа бағыттардың ашылуы мүмкін. | **Көкейкестілігі жоғары жасалым** Жасалымға сұраныс өте жоғары. Бұл тақырыпта немесе осы тақырып айналасында оқулық, әдістемелік құралдар жоқ. Ондай әдістеме мұғалімдерге, оқушылар мен өзге де адамдарға өте қажет. |
| **2** | **Көкейкесті зерттеулер** Мәселені шешудің практикалық қажеттілігі жеткілікті дәрежде айтылған. Мәселені шешу практиканың әртүрлі жағына жағымды әсер етеді. Бұл тақырып ғылымда жеткіліксіз қарастырылған. Көптеген қарама-қайшылықтар орын алады. Тақырыпты зерделеу бірқатар теориялық мәселелерге деген көзқарасымызды толықтыруы мүмкін. Қолданбалы зерттеулерге кең жол ашылады.  | **Көкейкесті жасалым**Жасалымға сұраныс өте жоғары. Бар оқулықтар, бағдарламалар, оқу құралдары мәселені толыққанды шешуге қауқарсыз, оқушылардың талап етіліп отырған білім, тәрбие деңгейін қанағаттандырмайды Бұл жасалым мұғалімдер мен оқушыларға өте қажет.  |
| **3** | **Көкейкестілігі төмен зерттеулер** Тақырыпқа практикалық сұраныс онша емес. Жалпы, мәселе қанағаттанарлық дәрежеде зерделенген, дегенмен кейбір мәселелер шешілмеген. Тақырып жеткілікті қарастырылған, осы мәселені ашатын көптеген жұмыстар жарияланған. Аздаған қызығушылық танытатындар үшін тақырыптың кейбір теориялық тұстарын нақтылау қажет болуы мүмкін. | **Көкейкестілігі төмен жасалымдар**Сұраныс онша көп емес. Бұл мәселе практика жүзінде қанағаттанарлық дәрежеде шешілген. Кейбір жеке мәселелер жетілдіруді қажет етеді.  |
| **4** | **Көкейкесті емес зерттеулер**Қазіргі кезде мұндай зерттеуге қажеттілік жоқ. Практика үшін бұл проблеманың маңызы шамалы. Осы проблеманы шешуге бағытталған біршама қолданбалы жұмыстар бар. Бұл тақырыпты зерттеу ғылымда ештеңені өзгертпейді. Алынған мәліметтер бұрынғыны ешқандай өзгеріссіз және толықтырусыз қайталайды.  | **Көкейкесті емес жасалым**  Мәселе оң шешімін тапты. Қолда бар оқулықтар, бағдарламалар, оқу құралдары оқыту мен тәрбиелеуде қажетті деңгейді қамтамасыз етеді. Жаңа әдістеме жасақтаудың қазіргі кезде қажеттілігі жоққа тән.  |

 Зерттеу проблемасының көкейкестілігінің айқындау тәсілдері туралы білімдер жиынтығына сүйене отырып, ғалымдар зерттеу проблемасының көкейкестілігін бағалау матрицасын жасады және оны бағалаудың критерийлері мен параметрлерін негіздеді. (14 кесте).

**14 кесте – Зерттеу проблемасының көкейкестілігін бағалау критерийлері мен параметрлері**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| № П/П | **Көкейкестілік критерийі** | **Көкейкестілік параметрлері** | **Зерттеу** **авторының** **дәлелдері**  | **Дәлелдеме-****лердің сенімділігі** |
| 1 | Педагогикалық оның ішінде дидактикалық проблемалардың әлеуметтік дәлелдемелері  | Қазіргі қандай жаңа әлеуметтік шарттар, алғышарттар зерттеліп отырған педагогикалық, оның ішінде дидактикалық құбылыстың көкейкестілігін анықтайды? Берілген проблеманың ресми құжаттарда көрінісі. Қоғамның қандай әлеуметтік сұраныстарын осы проблеманың шешімі қанағаттандыруы мүмкін? |  |  |
| 2 | Проблеманың ғылыми дәлелдемесі  | Қазіргі заманғы теориядағы мәселені айқындау, проблеманы ғылыми түрде дайындау дәрежесі. Зерттеу проблемасы қандай көкейкесті мәселені шешумен байланысты? Бұл проблеманы шешу қандай қажеттіліктерді қанағаттандыруы мүмкін?  Проблеманы өзге ғылымдардың даму (жетістіктері) тұрғысынан негіздеу.  |  |  |
| 3 | Проблеманы педагогикалық ой-сананың бұрынғы және қазіргі тарихи-аналитикалық дамуы тұрғысында негіздеу.  | Бұл проблема бұрын қашан және қалай түсіндірілген? Проблема қайтадын қазіргі кезде де не себепті көкейкесті? |  |  |
| 4 | Проблеманы заманауи білім беру қызметінің практикасы тұрғысынан негіздеу  | Проблеманың бүгінгі жаңалығы неде? Бұл проблема не себепті практик қызметкерлердің назарын аударып отыр? Бұл проблеманы шешу практикада қандай қажеттіліктерді қанағаттандыруы мүмкін? Жетістіктері қандай, нені талдау қажет?  |  |  |

Бұл матрица ғылыми зерттеуді дайындаудың және сараптама жасаудың әртүрлі кезеңдерінде пайдаланылуы мүмкін. Зерттеуді бағалауда проблема сауатты айқындалған ба және оның аясында зерттеу тақырыбын тұжырымдау мүмкіндігінің қандай екендігі тексеріледі. Зерттеудің тақырыбы, көкейкестілігі, проблемасы өзара байланысты (15 кесте).

**15 кесте – Зерттеудің тақырыбы, көкейкестілігі және проблемасының өзара байланысы**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | Зерттеу тақырыбы | Зерттеудің көкейкестілігі | Зерттеу проблемасы |
|  | Проблеманы шешуге мүмкіндік беретін жаңа білімді бейнелейді.  | Қызметтің жаңа мазмұнының, жаңа нормасының немесе жаңа тәсілінің қажеттілігін негіздейді | Зерттеу нәтижесінде түзетілтін қазіргі нормалардың заман талабына сай келмейтінін айқындайды;Зерттеу барысында түзетілетін қазіргі талаптардың және осыған дейін пайдаланылған тәсілдердің сәйкессіздігін анықтайды. |

Орындалған диссертациялық жұмыстың сапасын бағалау параметрлерінің бірі **зерттеудің жаңалығы** болып табылады. Зерттеудің ғылыми жаңалығы бұл авторға жүргізілген зерттеу қорытындысында алынған ұғымды "бірінші" болып пайдалану құқығын беретін белгі. "Бірінші" ұғымы ғылымда автордың жарияланымдарына дейін мұндай нәтиже болмағандығын айқындайды. Зерттеу егер онымен бұған дейін осы автордан басқа ешкім айналыспаған болса, немесе автор бұрын белгілі нәтижелерден айқын өзгеше ғылыми нәтижелер алған болса, онда зерттеу соны, яғни жалқы болуы мүмкін. Педагогикалық сөздіктерде қарастырылып отырған санатқа төмендегіше анықтама берілген: «жаңалық - бұл ақпарат сапасының (ғылыми зерттеулер нәтижелері) критерийі. Жаңалық критерийі зерттеу нәтижелерінің маңызды тұстарын сипаттайды, яғни бұрын - соңды белгілі емес және дидактикалық ғылым мен практикада бұрын айқындалмаған жаңа теориялық қағидалар және практикалық ұсыныстарды ұсынады.

Жаңалықты айқындауда «анықтау», «айқындалды», «анықталды», «бірегей мәліметтер алынды», «түсінік берілді» және т.б. етістіктер қолданылады. Жаңалық проблеманы қоюда, идеяны және түпкі ойды білдіруде, педагогикалық үдерісті оптималдандыру технологиясы мен барысында, оның жүрісінің тиімді шарттарының табылуында болуы мүмкін. Сонымен қатар, «алғаш рет» және «жаңалық» сөздері мағыналас және егер жаңалық ашылған болса, онда «алғаш рет» сөзінің мағынасы болмайды.

Жаңа нәтижелер кешенді болуы мүмкін (теория, тұжырымдама, жүйелер), бірақ зерттеліп отырған үдерістің жекелеген компоненттерімен байланысты болуы мүмкін (ұғым, фактілер, қызмет тәсілі, генетикалық, функционалдық және басқа да байланыстар және т.б.).

Жаңалықты бағалау көрсеткіштері болып:

* ғылыми жаңалық;
* тұтас ғылыми тұжырымдама;
* жаңа ғылыми тұжырымдаманы толықьырушы жаңа ғылыми идея;
* белгілі ғылыми тұжырымдама аясындағы жаңа ғылыми идея;
* сәйкес ғылыми тұжырымдаманы жаңа дәлелдемелермен және фактілермен байыту;
* жаңа ғылыми көзқарас, проблеманың жаңаша тұжырымдалуын ұсынушы ерекше ғылыми болжам;
* педагогикалық ғылым құрылымын нақтылау;
* теорияны негіздеу;
* жаңа жүйені жасаудың тарихи-педагогикалық анықтамасы және өзге де алғышарттары;
* түйінді ұғымдардың мәнін ашу және олардың интерпретациясы (құрылымы, атқаратын қызметі, мазмұны);
* педагогикалық жүйенің мазмұнын негіздеу;
* ғылыми айналымға заманауи (жаңадан табылған) дереккөздерді (архив материалдары, жылнама) енгізу;
* үрдісті және педагогикалық феноменнің даму перспективасын анықтау;
* зерттеу проблемасы бойынша тұжырымдама, теория, әдіснамалық тәсілдерді анықтау.

Педагогикалық зерттеу сапасын бағалаудың келесі параметрі педагогикалық зерттеу нәтижесіне қойылатын талаптар ретінде ұсынылатын сенімділік және зерттеу негізділігі болып табылады. **Сенімділік және зерттеу негізділігі көрсеткіштері төмендегіше көрінеді:**

* теория жеткілікті тексерілген фактілер мен мәліметтерге құрылған;
* тұжырымдама әдіснамалық және фактологиялық негізделіп, ғылыми ізденіс нәтижелері мен нақты материалдарға талдау тұрғысынан дәлелденген;
* идея әртүрлі зерттеу әдістерін қолдана отырып дәлелденген және нақты әдіснамалық негізге ие;
* идея практиканы талдаудан, қызмет тәжірибесінен (озат педагогикалық тәжірибені жалпылау) туындайды;
* зерттеудің кешенді әдістемесі қолданылған, зерттеудің әртүрлі әдістері арқылы алынған өзара тексеру, деректерді сәйкестендіру қамтамасыз етілген;
* зерттеу нәтижелеріне өзіндік талдау және өзіндік тексеру қолданылған.

**Теоретиялық және практикалық мәнділік** - бұл зерттеудің ғылыми аппаратының мынадай сұрақтар жауап беретін компоненттері:

* Зерттеуден алынған теорияларда, тәсілдерде, ұсыныстарда, ұстанымдарда бар жаңа нәтижелер қалай өзгереді?
* Нәтижелер бұрыннан бар терминологиялық қатарға және ұғымдар мазмұнына қалай ықпал етеді?
* Алынған нәтижелер теорияның қандай немесе олардың жекелеген ережелерінің даму болашағын ашады?
* Теориялық мәнділікті анықтаушы - барынша нақты матрица мүмкіншілігі (ережелерді енгізу үшін терминдерді анықтау).

Жасақталған идея, амалдар, әдістер негізінде мыналар айқындалды:

* + жаңа болжам ұсынылып, тұжырымдама ұсынылған ба (идеялар жиынтығы);
	+ белгілі бір үдеріс теориясы (толықтырылған, тереңдетілген) жасалған ба;
	+ заңдылықтар айқындалған, ұстанымдар тұжырымдалған;
	+ проблема заманға сәйкестендіріліп, кеңейтілген;
	+ себептер түсіндіріліп, заңдылықтар тағайындалған ба;
	+ бұрын ұсынылған болжамға, пікірталастық көзқарастың дұрыстығына дәлелдемелер бар ма және т.б.);
	+ жаңа ұғымдар енгізілді ме, белгілі ұғымдарға өзгеріс жасалды ма;
	+ дидактика үшін бейімделді ме (тәсілдер, ұстанымдар, әдістер);
	+ проблеманы, міндеттерді шешу үшін алғышарттар жасалды ма.

Дидактикалық зерттеудің мәнмәтіндегі сапалық бағасы мен тиімділігін қарастыру зерттеудің іргелілігін, педагогикалық зерттеудің өзге, философия, психология, физиология, экономика, саясаттану және т.б. білім салаларымен кірігу дәрежесін көрсетеді. Зерттеудің теориялық мәні - ғылыми зерттеудің нәтижесінде алынған қорытындылардың қолда бар тұжырымдамаларға, идеяларға, білім беру мен тәрбие саласы әдістеріне әсерін көрсететін ҒЗЖ-ның критерийі болып табылады.

Зерттеудің практикалық мәні - оқу үдерісіне, оқыту әдістемесіне, оқытуға және т.б. ететін (немесе ықпал етуі мүмкін) ықпалы.

Жұмыстың практиалық мәнін анықтауда мынадай сұрақтарға жауап берілуі керек:

* Зерттеу нәтижелерін практикада қолданудың жолдары, тәсілдері қандай?
* Зерттеу нәтижелері қайда қолданылады және олардың тиімділігі қандай?
* Қандай енгізу материалдары (бағдарламалар, құралдар, әдістемелер, ұсыныстар және т.б.) қолданылып отыр?
* Нәтижелерді тағы қайда қолдануға болады?
* Білім беруді басқаруды, ұйымдастыруды, мазмұнын жетілдіруде қандай ұсыныстар, кепілдемелер ұсынылуы мүмкін?

 Практикалық мәнділік критерийі ақиқатқа айналған немесе зерттеудің нәтижесінің практикаға енгізілуінің көмегімен көрінетін пайда болатын өзгерісті анықтайды. Қолданбалы мәнділік қызығушылық танытатын тұлғалардың саны мен категориясына, зерттеу нәтижелерінің болжалынған әлеуметтік-экономикалық тиімділігінің, оған дайындық дәрежесіне, ендіру масштабына тәуелді. Сөйтіп, зерттеудің теориялық және практикалық мәнділігінің ерекшеленген деңгейлері зерттеу нәтижесіндегі қажеттілік дәрежесін анықтау негізінде жатады.

Теориялық мәнділіктің неғұрлым кең тараған параметрлері:

* жаңалық;
* тұжырымдамалық және дәлелдік;
* болашағының болуы болып табылады.

Педагогикалық - психологиялық зерттеудің нәтижелерінің қолдануға және ендіруге дайындық критерийлері төмендегіше айтылуы мүмкін:

 а) жұмыс нәтижелері ендіруге дайын, нормативтік материалдар, бағдарламалар, әдістемелік құралдар дайындалған;

б) жұмыс нәтижелері ендіруге негізінен дайын, педагогикалық - психологиялық нұсқаулар, әдістемелік ұйғарымдар жасақталған;

в) нәтижелер ендіруге дайын емес.

Диссертациялық зерттеулерді пікір берушілердің, оппоненттердің, эксперттердің бағалауынан басқа ғылыми жобаларды бағалау белсенді түрде жүргізіледі. Оларға гранттық қаржыландыруға берілген жобалық сұраныс бойынша эксперттік қорытынды қызметтері шығарылады.

Беделді пікір дайындау үдерісі бірнеше амалдардан тұрады, оның ішінде - ғылыми зерттеуді жүргізу қажеттілігін негіздеуді авторлық бағалау да бар. Гранттық сұраныста зерттеу тақырыбы, оның мақсаттары, міндеттері көрсетіледі, бірінші кезекте болжанатын негізгі теориялық және практикалық ережелер және нәтижелер тұжырымдалады. Негіздеменің міндетті элементі осы тақырыпқа байланысты мәселелер қарастырылған жарияланымдарға қысқаша талдау болу керек.

Эксперттер автордың сұранысын зерделейді және алдағы талдау үшін неғұрлым болашағы бар көкейкесті тақырыптарды іріктейді. Соымен қатар олар зерттеушінің осы тақырып бойынша еңбектермен қаншалықты таныстығын ескереді. Сонымен бірге автордың өзінің ғылыми жұмысының түпкі нәтижелерін және оның бұдан бұрынғы белгілі еңбектерден қаншалықты айырмашылығы бар екендігін нақты сипаттауын бағалайды. Конкурста жеңіске жеткен жобалар ағымдағы және қорытынды жұмыстарын жасағаннан кейін бағаланады.

Магистрлік және докторлық диссертацияларды, жобалық сұраныстарды, оларды жүзеге асыру сапаларын бағалау критерийлері ғылыми қауымдастық - рецензенттер, оппоненттер, эксперттер, сонымен қатар ғылыми-зерттеу жұмыстарын орындаушылар тарапынан ғылыми қызмет құралын құрайды.

**12-семинар. Психологиялық-педагогикалық зерттеу мәселелері бойынша семинарлар, конференциялар мен көрмелер даярлау әдістемесі.**

Конференцияларда, семинарларда, педагогикалық оқуларда және т.с.с. жасалатын баяндамалар мен сөйлейтін сөздердің тезистері. Тезистер компьютерде терілген 1-ден 3- бетке дейінгі құжаттан тұрады. Тезистерді жазудағы негізгі міндет зерттеудің ең негізгі идеяларын өте қысқа, конспектілік нысанда беру болып табылады.

Әдеби өнімді жариялаудың сыртында, зерттеу нәтижелері ауызша ғылыми пікір алысу арқылы баяндалады және талқыланады.

А.Н. Новиков шартты түрде ауызша ғылыми пікір алысуды ұйымдастырудың мынадай негізгі нысандарын айтады:

● Ғылыми (проблемалық) семинар- қатысушылардың шағын тобының жетекші ғылыми маманның басшылығымен өткізілетін ғылыми баяндамаларды, хабарламаларды талқылауы. Ғылыми семинарлар бір рет және ұдайы өткізіліп отыруы да мүмкін. Олар зерттеуші ұжымды топтастырудың, оның мүшелерінің бойында жалпы көзқарастар мен тәсілдерді қалыптастырудың маңызды құралы болып табылады.

● Ғылыми конференция- ғылыми немесе ғылыми және практикалық қызметкерлер өкілдерінің жиыны, бас қосуы. Ғылыми және ғылыми практикалық конференция қашан да белгілі бір тақырыпқа құралады. Олар бір ғана ғылыми ұйымның немесе оқу орнының шеңберінде, аймақтық, елдің деңгейінде, халықаралық деңгейде өткізілуі мүмкін.

● Ғылыми съезд – ел аумағында ғылымның тұтас бір саласы өкілдерінің бас қосуы. Съездерде осы ғылым саласы үшін дәл бүгін өзекті қойылып отырған проблеманың барлығы немесе едәуір бөлігі талқыланады.

● Ғылыми конгресс- бұл да съезд сияқты, бірақ та халықаралық деңгейде.

● Симпозиум- ғылыми қызметкерлердің қандай да бір нақты арнайы мәселе бойынша ұйымдастырылатын халықаралық кеңесі.

Осы аталған, жалпыға ортақ ғылыми маңызды салаларда ауызша ғылыми пікір алысуды ұйымдастырудың нысандарынан басқа, педагогика, білім беру саласында қалыптасқан өзіндік нысандарды атай кету керек.

● Озат педагогикалық тәжірибенің авторлық мектептері (педагогикалық шеберханалар, педагогикалық практикумдар)- педагогтардың пікір алысу нысаны, онда озат педагогикалық тәжірибенің авторы болып табылатын мұғалім, оқытушы, оқуорнының мастері немесе басшысы мектепке қатысушыларға өз тәжірибесі туралы айтады және оны ашық сабақтар өткізу процесінде жан-жақты көрсетеді, т.с.с.

● Педагогикалық оқулар дегеніміз- озат тәжірибені қорыту мен таратуды мақсат еткен білім беру қызметкерлерінің пікір алысу нысаны. Педагогикалық оқуларда көбінесе тәжірибені жаңашылдық элементтеріне құрылған және жұртшылық мойындаған практикалық қызметкерлердің- мұғалімдердің, оқытушылардың, оқу орындары басшыларының баяндамалары тыңдалады.

Зерттеу нәтижелерін рәсімдеуге қойылатын басты талаптар мынадай:

1-жұмыс тұтас сипатқа ие болуға тиісті (құрылым осы талапқа бағынуға тиісті);

2-нақты деректерді келтіре отырып, оның анықтығы үшін олардың қалай алынғанын, тексерілгенін, нақтыланғанын дәлелдеу және көрсетукерек;

3- айтылған ойлар түсінікті, дәл, дұрыс құрастырылуға тиісті, зерттеу авторларының ашқан жаңалықтарын нақты көрсеткен жөн;

4- жұмыс нысаны оның мазмұнына (жұмыс тақырыбының, тақырыпшаларының ішінде, абзацтар, цифрлар, т.с.с.) сәйкес болуға тиісті;

5- сілтемелер, цитаттар, библиография талапқа, ережелерге сәйкес болуға тиісті.

Педагогикалық кәсіптің мәні педагогтар болып аталатын оның өкілдері жүзеге асыратын іс-әрекеттен көрінеді. Ол әлеуметтік қызметтің адамзат жинақтаған мәдениеті мен тәжірибесін аға ұрпақтың кейінгі ұрпаққа беруіне бағытталған ерекше түрі, олардың жеке тұлға ретінде дамуына және қоғамда белгілі бір әлеуметтік рөлдерді атқаруына жағдай жасау болып табылады.

А.Н. Новиков практикалық қызметті ұйымдастырудың мынадай принциптерін атайды:

1. Иерархиялық приципі. Адамның жеке басының қасиеттеріне, сондай-ақ оның жағдайына байланысты, іс-әрекет мынадай деңгейлерде жүзеге асырылуы мүмкін:

- операциялық деңгей- мұнда адам жекеленген технологиялық операцияларды ғана (педагогикалық, емдік технологиялар, бухгалтерлік технологиялар, конструкциялық технологиялар және т.с.с.) орындайды;

- тактикалық деңгей- мұнда адам өзгермелі жағдайдағы ағымдағы міндеттерді шешу үшін іс-әрекеттің барлық құралдары мен тәсілдерінің бүкіл жиынтығын ойдағыдай пайдалана отырып, толық технологиялық процесті орындауға қабілетті болады;

- стратегиялық деңгей- мұнда адам қоршаған ортаға бағыт ұстап, экономикалық, технологиялық және қоғамдық қарым-қатынастарда өз қызметінің орны мен мақсатын өз бетінше белгілейді.

2. Тұтастық интегративтік принципі.

3. Комуникативтілік принципі.

4. Тарихилық принципі.

5. Қажетті әртүрлілік принципі (барабарлық принципі).

Педагог-практиктің, педагогикалық ұжымның қызметі үшін бұл мынаны білдіреді:

1) педагогтың немесе ұжымның біліктілік деңгейі, жинақталған тәжірибесі қажетті деңгейден асып түсетін проблемаларды шешуге мақсаткерлікпен кірісу қажет.

2) проблемаларды шешудің бірнеше нұсқасын қорда ұстау қажет.

3) өзіңнің іс-әрекетіңді оның кейбір компоненттері салыстырмалы түрде жеңіл ауыстырылатындай, түзеуге және қайта жаңғыртуға болатындай етіп құру.

4) өз моделіңді, жобаларыңды, конструкцияларыңды өзгермелі жағдайларға оңай бейімдеуге болатындай етіп құру.

Сөйтіп, практикалық педагогикалық қызмет, кез-келген жүйе секілді, үш түрлі белгімен сипатталады: құрамы (қажетті әртүрлілік принципі), құрылымы (иерархия принципі), функциялары (тұтастық принципі). Мұның сыртында жүйе өзінің “кеңістігіндегі” (комуникативтілік принципі) және уақыт ішіндегі жағдайымен (тарихилық принципі) сипатталады.

Психологияда қабылданған, іс-әрекетті компоненттері мақсат, сабептер, әрекет және нәтиже болып табылатын көп деңгейлі жүйе ретінде түсінуден айырмашылығы, мұнда педагогикалық қызметке қатысты оның компоненттерін педагог қызметінің дербес функциональдық түрлері ретінде қарау басым болып келеді.

Педагогикалық іс-әрекеттің мақсаты- динамикалық құбылыс. Оларды дамытудың қисыны мынадай: қоғамдық дамудың объективті үдерісінің көрінісі ретінде туындай отырып және педагогикалық қызметтің мазмұнын, нысандары мен әдістерін қоғамның қажеттіліктерімен сәйкестендіре отырып, біртіндеп жоғары мақсатқа- тұлғаның өзімен-өзі және әлеуметтік ортамен үйлесімді дамуына қол жеткізу.

Мақсат пен мазмұнды қатар ұстанған педагогикалық әрекет негізгі функционалдық бірлік болып табылады, соның көмегімен педагогикалық қызметтің барлық қасиеттері көрініс береді. Педагогикалық іс-әрекет туралы түсінік педагогикалық қызметтің барлық нысандарына (сабаққа, экскурсияға, жеке әңгім және т.с.с.) тән ортақтықты білдіреді, бірақ олардың ешқайсысына да жатпайды. Сонымен бірге педагогикалық іс-әрекет жалпыға ортақтықты және жеке адамның барлық байлығын білдіретін айрықша нәрсе болып табылады.

Педагогикалық іс-әрекетті материализациялаудың нысандарына жүгіну педагогикалық қызметтің логикасын көрсетуге көмектеседі. Мұғалімнің педагогикалық іс-әрекеті әуелі танымдық міндеттер түрінде көрінеді. Өз біліміне арқа сүйей отырып, ол өз іс-әрекетінің барлық құралын, мәнін, алдын-ала күтетін нәтижесін теориялық тұрғыдан соған арнайды. Психологиялық тұрғыданшешілген танымдық міндет кейін практикалық қайта құрылу актісінің нысанына айналады. Бұл ретте педагогикалық ықпал ету құралдары мен объектілерінің арасында кейбір сәйкессіздік байқалады, ол мұғалімнің іс-әрекетінің нәтижелерінен де көрінеді. Осыған байланысты іс-әрекет практикалық акті нысанынан тағы да танымдық міндеттер нысанына көшеді. Сөйтіп, мұғалім-тәрбиешінің іс-әрекеті өзінің табиғаты жағынан әр түрлі типтегі, кластағы және деңгейдегі сансыз көп міндеттерді шешу процесі болып табылады.

Педагогикалық міндеттерді шешу шын мәнінде оңай шаруа емес. Олар көбінесе ойланып толғануды, көптеген факторлар мен жағдайларға талдау жасауды талап етеді. Бірқатар педагогикалық міндеттерді жаңаша шешуді алгоритмдеу қиынға соғады. Алгоритм бар болған жағдайда да, педагогтардың оны қолдануы әр түрлі нәтижелер беруі мүмкін. Бұл педагогтардың шығармашылығы педагогикалық міндеттерді жаңаша шешу жолдарын іздестірумен байланысты екенін көрсетеді.

Н.В. Кузьмина педагогикалық іс-әрекеттің құрылымдағы өзара байланысты үш компонентті бөліп көрсетеді: конструктивті, ұйымдастырушылық және коммуникативті. Педагогикалық іс-әрекеттің осы функционалдық түрлерін ойдағыдай жүзеге асыру үшінтиісті қабілеттер қажет.

Конструктивті іс-әрекет өз кезеңінде конструктивтік-мазмұндық (оқу материалын іріктеу және композиция, педагогикалық процесті жоспарлау және құру), жедел-конструктивтік (өзінің іс-әрекеттерін және оқушылардың іс-әрекеттерін жоспарлау) және конструктивтік-материалдық (педагогикалық процестің оқу-материалдық базасын жобалау) болып бөлінеді.

Ұйымдастырушылық қызмет оқушыларды әр түрлі іс-әрекет түрлеріне қатыстыруға, ұжымды құруға және бірлескен қызметті ұйымдастыруға бағытталған іс-әрекеттер жүйесін атқаруды көздейді.

Коммуникативтік іс-әрекет педагогтың тәрбиеленушілермен, мектептің басқа педагогтарымен, жұртшылық өкілдерімен, ата-аналармен педагогикалық тұрғыдан алғанда орынды қарым-қатынастарын орнықтыруға бағытталған.

Алайда аталған компоненттер, бір жағынан алғанда, педагогикалық қана емес, кез-келген басқа қызмет түріне жатқызылуы мүмкін, ал екінші жағынан алғанда, олар педагогикалық қызметтің барлық қырлары мен салаларын жеткілікті тұрғыда ашып көрсете алмайды.

А.И. Щербаков конструктивті, ұйымдастырушылық және зерттеушілік компоненттерді (функцияларды) кез-келген қызметке тән жалпы еңбек белгілеріне жатқызады. Бірақ ол педагогикалық қызметтің ұйымдастырушылық компонентін ақпараттық, дамытушы, бағдарлаушы және жұмылдырушы функциялардың бірлігі ретінде қарай келіп, мұғалімнің педагогикалық зерттеу әдістерін меңгере білуді, оның ішінде өз тәжірибесі мен басқа мұғалімдердің тәжірибесін талдай білуді талап етеді.

Сайып келгенде мынаны айту керек, зерттеу үлгілеріне және онда қолданылатын әдістерге қарамастан, зерттеушінің өзі жүргізетін зерттеу орны және оның педагогикалық ғылыммен және практикамен байланысы жүйесіндегі нәтижелері туралы анық түсінігі болуғ тиіс. Сонда ғана оның жұмысы шын мәнінде мақсатты және тиімді болмақ.

**Зерттеу әрекетінің нәтижелерін практикаға ендіруге даярлау реті.**.

Педагогикалық зерттеу нәтижелерін мектеп практикасына ендіру мәні. Педагогикалық зерттеулер нәтижелерін оқыту мен тәрбие практикасына ендірудің мәні. Зерттеу ұсыныстарын практикаға өндіру әдістері. Мектеп педагогикалық ұжымының ғылыми зерттеу нәтижелерін практикаға ендіру жұмысын бағалау.

Бұл айырмашылық түсініктіде анық болғанмен де, бұнығылыми әрекет жолына түскен және зерттеуші – педагог мәртебесінен ұмтылушы практиктер ылғи да сезіне бермейді. Көбінесе практикалық әрекеттен ғылыми әрекетке көшу ырғақты қозғалыс іспетті мұғалім өз білім қорын толықтырып тез арада жақсы зерттеуші болады деген түсініктер бар. Мұндай жалған түсінулер, яғни уақытты жаңа білім алуға жұмсамай, түрлі ғылымдардағы шындықтарды ғылыми жұмыстың тиімділігін дәлелдеу үшін ғылыми негіздемесіз – ақ, интуиция мен жеке шеберлікке сүйеніп - ақ жасауға болады деген пікірлер арқылы жас зерттеушінің уақытын босқа кетіре ме деген қауіптер де жоқ емес. Бүкіл жұмыс шынайы ғылыми білім негізіндегі қайтақұруларға емес казіргі практиканың тиімділігі мен кажеттілігін дәлелдеумен шектеледі. Ғылыми жұмыстың мағынасы бұл жағдайда жоғалып кетеді. Қазіргі және өткен тәжірибе көрсеткендей, ғылыми білім құрамында әрқашан практика үшін, кез келген» тіпті өрескел ұсыныстарды да табуға болады. Соңғы жылдары ғылыми дәрежеге ұмтылушылардың көбісінің белгілі бір білім беру мекемелердегі өздерінің жеке, әрі жақсы жұмыс туралы есептерін қорғауға алып шыққан жұмыстарын ғылыми еңбектер деп тану мүмкін емес. Бұндай жұмыстарда ең бастысы жоқ: қойылгған мақсаттарды орындауға ұсынылған әрекет тәсілдері оңтайлы, қажетжәне жеткілікті екендігінің дәлелі.

Бұндай олқылықтарды болдырмас үшін практикалық әрекет саласында тәжірибе жинақталу барысында ғылыми әрекетке өту өзінен өзі болады деп түсінбеу керек. Өзінде бар ғылыми білімдерді пайдалана отырып жүргізген мұғалімніңбайқаулары ондағы білім қорын толықтыруға және оның кәсіптік біліктілігі деңгейін көтеруге әкеледі. Бірақ бұл әлі ғылыми жұмыс емес. Алынған ғылыми білімді пайдалану бар жағынан, және жаңа білім алу (жасау), басқа жағынан, "екі үлкен айырмашылықтар" деп айтылады.

Педагогика ғылымын білу де, практикалық тәжірибе де ғылыми – зерттеушілік: сияқты арнайы дайындықтың алғышарты бола тұра, оны айырбастай алмайды. Бұл мамандық бойынша жұмыс істей тұра, өз зерттеу объектісі бойынша педагог болып қалады, бірақ дәл осы мезгілде ғылыммен кәсіби айналысатын физиктердің, тарихшылардың, биологтардың қатарына тұра алады. Ол өзінің қолына таным әдістері сияқты жаңа қару алады, және оны пайдалануды үйренуі керек.

Бұдан тек бір - ақ қорытынды шығады. Педагог – практик қанша күрделі және көңілсіз болғанымен, өз әрекеті саласында жоғары маманданған қатысушы болуы үшін арнаны даярлықтан өтуі қажет. Кез келген істе ерекше білімдер және іскерліктерді меңгеру қажеттілігі әдетте ешбір күмән тудырмайды. Мысалы, автомашина сатып алған адам бұл транспорт құралын жүргізуге сәйкес курсты өтпейінше, жүргізуші құқығын ала алмайды. Бұдан әдіснамалық мәдениетті ясәйкес зерттеушілік білімдер меніскерліктерді педагогтың меңгеруіне байланысты осыңдай қажеттілік анық көрінеді, себебі жоғары оқу орындарында, өкінішке орайзерттеу жұмысына арнайы оқытып үйретпейді. Табысты оқыту мен тәрбиелеу,біз өзіміз көргендей, ғылыми жұмыстыжүргізумен бірдей емее.

Тікелей әрекетке көшу мұғалімменен тек педагогика саласындағы білімдерді талап етіп қоймайды, сондай - ақ педагогика, яғни тәрбие мен оқытудағы емес, педагогика ғылымындағы және жалпы ғылымдағы заңдылықтарды білуді талапетеді. Ғылыммен айналысқысы келетін адам зерттеу объектісі мен пәннің мәселесін,болжамын бөліп қарастыру және құрастыру, эксперименттікалай қоюға болады, объективтіғылымибілім алудың тағы қандай тәсілдері бар дегенсұрақтан көлемінде білуі керек. Бұл жерде ғалымның өзінің жеке кей уақыттағыпайымдаулары мен түйіндері, және тіпті оның талантыда көмектесе алмайды. Ғылыми зерттеу практикасындажақсы ескерілген, педагогикалық ғылыми білім саласы – педагогикалықғылымның әдіснамасы бар. Бұл әдіснамалықбілімдерсіз жүргізумүмкін емес.Бұл жай ақиқатты типтідәлелдейтін ресми құжаттар болса да жиі ұмытып жүреміз, соңғы уақытта педагогикалық білім стандартына сәйкес осы бөлім еңгізіледі.Бір қарағанда, бұл ерекше дәлелдеуді кажет етпейтін сияқты. Бірақ,өкінішке орай, алғашқыда ғана. Көп жылдық біркелкі ойлауға үйренгендіктен жай "бізбен бірге емес, ол бізге қарсы", "барлығы немесе ештеңе", "әрқашан немесеешқашан" деген үлгіден туындайтын адасулардың болмысына ешбір кепілдік жоқ. Тіпті, әдіснама, ғылым мен практика арасына шек қоя отырып, ғалым - педагог әрекетінмұғалім әрекетіне қарсы қиюшылықты заңдастырады деген пікір де бар. Шындығында, мұғалім мен ғалым бір – біріне әдіснамамен емес, ал жаңағыдай тұжырымдармен қарсы қойылады.Іс басқаша сипат алуда: қарама – қарсы қою емес, объективтібар педагогикалықәрекеттің түрлерінің байланысын түсіну және жақсарту мақсатындағы ажыратуұсынылып отыр. Ешкім кез келген, оның ішіндде, ғылыми істенде шеттетілмейді.

Ғылыми әрекет күнделікті ағымдағы тірліктен аулақтанып, текбасқа адамдар жұмысына ғана емес,өз жұмысына да басқа көзбен қарау іскерлігін талап етеді. Ғылыми тұрғыдан тікелей қарастыру кезеңіне ол жұмыс ең жақсы болып шықпауыәбден ықтимал. Оның үстіне факт – ғылыми талдауға, себептерді түсіндіруге түрткі және материал болды. Бұл әрқашаи оңай бола алмайды, барлық жағдайлардамүмкін және мақсатқа сәйкес. Мұғаліммен зерттеуші мен практик – педагогтың қызметтерін қатар алып жүруді, әрі оны жасауды талапету міндетті емес.Ғылымға қатынастың осы екі қырын араластырып алмаукерек. Мұғалім "ғылымды"жасауға міндетті емес,ал өзінің практикалық жұмысын жетілдіруүшін оның ғылымибілімді қолдануы әрқашан пайдалы. Кез келген ұшқыш,тіпті керекеметұшқыштың өзі де ұшақ құрастырушыемес қой.

Сонымен, ғылыми зерттеу жұмыстарымен мұғалімнің айналысуына ешбір тиымсалынбайды. Бұндай мысалдар бар. Тек ол әрбір жағдайдабір рөлден басқа рөлге жәнебұл ретте объектілердің,құралдардың және нәтижелердің де ауысып отырғанын түсіну керек. Жоғары оқу орны оқытушысы тәулік бойындажұмысқа кележатып қала көлігінің жолаушысы, институтта – лектор, магазинде – сатыпалушы және т.б. болуы мүмкін.Егер ол кенет автобуста лекция оқып бастаса,бұл өте түсініксіз болареді. Егер оқытушы аудиторияда автобустағы сияқтыотырып және газетті ашыпқараса, студенттербұдан бетертаң қалареді.

Егер бүгінгі студент кейін ғылымда шын мәнінде жұмыс жасағысы келсе(мысалы, аспирантурағатүсу) ол өзінің ғылыми зерттеу, оның логикасы,зерттеу сапасын бағалау туралы кейбір білімдерді жинауының зияны жоқ.Бір жағынан,бұл білімдер болашақмұғалімнің әдіснамалық мәдениетінің құрамына енеді, басқажағынан, практикалық әрекеттен ғылымиәрекетке көшуді жеделдетеді. Ғылыми зерттеумен айналысуға жиналып, даярланыпжүрген және соған толық құқығы бар мұғалімге зерттеудің ерекшеліктері, басты сипаттамалары, әдістері (оқыту мен тәрбиелеу әдістерінен ажыратылатын) туралыбілімдерді меңгеру,ол үшін жаңа жұмыстызерделеу шамадан тыс тапсырма болмас па екен.

Осыған байланысты ғылыми және практикалық әрекет нәтижелері туралы мәселе туындайды.Ол педагогнкалық мақсат коюмен байланысты, себебі мақсатта нәтижетуралы түсінік салынған. Біз қандай мақсатпен мектепкебарамыз және қандаймақсатпен ғылыми жұмысқа кірісеміз?

Мұғалімнің практикалықжұмысының мақсаты мен нәтижесі оқыған және тәрбиеленген адам, дәлірек айтсақ, оқығандық пен тәрбиелікжеке тұлғалық қасиеттер. Белгілібір дәуірде оқулық педагогиқалық материалдар болған кезде және педагогика тарихында арақатынасы дамуы бірінші болғанда, яғни ғылым менпрактиканың өзара байланысының қазіргіжәне қаралмаған уақытта осындай жол мүмкін ғана емес,тіпті ол кажетті.

Белгілі мағынада керісіншежол үлгідегіден, бүкіл циклді бір деңгейде іске қоспаса, онда ол болмыста ол әрі қарай таратылады, яғни спираль (имек)бойыншадамиды. Зерттеушігетеорияны білу болмысты мақсатты байқауға мүмкіндіктуғызады, ал жасалған ұстанымдарды білу заңдылықтарды терең ашып көрсетуге жағдай жасайды.

Циклдің "айналуының" нақты себептері қандай, оның жаңаруы ненің есебінен? Бұл жерде "мәңгіқозғалушы" бейнесініңсәйкеспейтіні ақиқат. Осында көрсетілген жүйенің қозғалыс динамикасына әсер ететін жалпы алғанда, себептілерін бөліп көрсетугеболады. Бұл себептілердің кейбірі өз ішінде жатыр. Әрі қарай зерттеу белгілібір мөлшерде ғылымның өзінің даму логикасымен шарттыбайланыста. Бірақ педагогикадағы ғылым білім - өзіндік мақсат емес, Түбінде, ол практикаға қажет жәнепрактиканың өзінебағынышты. Педағогикалық теория – педагогикалық практика теориясы. Сондықтан әуелі және басты мәнгеішкі себептеремес, сыртқы себептер ие болады.

Ол себептердің біріншісі — коғамның даму тенденцияларының, онағы өмір жағдайларының өзгеруі, идеологиялық бағдарлардың ауысуы. Осыларға сай білім беру мақсаттары өзгереді, ал соларға сәйкес оның мазмұны, білім беру әрекетінің әдістсрі, ғылыми талдау объектілері және көптеген басқалары өзгереді.

Жақын және көкейкесті мысал. 1960 жылдары пайда болған демократняландыру мен гуманитарлық ойлау тенденциялары) педагогикадағытұлғалық тәсілдің, кейінірек тұлғалық бағдарлық білім түрінің қалыптасуынаалып келді. Осындай бағдар жаңа ғылыми мәселелер менпрактикалық міндеттерде көрініс тапты. Қоғамды және білім беруді осы тенденциялардың дамуына байланыстыпайда болғанмәселелердің толық болмағанымен жалпы сипаттамасы.Осы, ең алдымен,оқушы тұлғасының қалыптасуына өз кесірін тигізетін беделдік үлгісіненбас тарту,демек оныңжан – жақты дамуына, мәселелік оқуына бағдарлану болып табылады,Адамның әлеуметтік қызметінтүсінуде гуманистік нұсқауларды сондай – ақ педагогика ғылымы мен практикасын философиялықжәне әдіснамалық ойластырудан өткізуге көңіл аударуды іске асыратын жалпы орта білім мазмұнын құрастыруда мәдениеттанулық тәсіл маңызды мәнгеие болып отыр.

Оқытудағышектен тыс антеллектуалдылықтанқұтылу кажеттілігі, жалпы адами құндылықтарды бекіту педагогика ғылымының мәселелерінжаңаша ойластыруға жетелейді. Алғашқы жоспарға тұтас оқу – тәрбие үрдісінің теориялық негіздерін жасау және оқытудыңмазмұны,әдістері мен ұйымдастырылуы сияқты ұтымдарды жасауға қатысты оқытудың тәрбиелікқызметінжүзеге асыру мәселелерін зерделеуеңгізіледі. Әрине, практикада осыларға сәйкес жұмыстар жүреді. Егер біз үнемі барлық жағдайда барлық сұрақтар шешімін әуелі теориядан және сонан кейін ғана практикадан күтетін болсақ, ол бір өрескелжәйт болар еді.Педагогикалық зерттеудің бір көзі – қоғамның әсерімен және педагог – практиктердің уақыт талабын ескеруінен туындаған практикадағы өзгерістерге талдау жасау. Педагогикалық қарым – қатынастың демократиялық сипаты, балаларға гумандыққатынас кенет – министрліктің бұйрығымен немесе ғалымдардың талап етуіненпайда бола алмайды.

Ғылым мен практиканың байланыс жүйесінің өрлеуін тоқтатуға мүмкін бермейтінекінші себеп – білім беру үрдісінің мақсаты мен нәтижелеріарасында үзіліс, сәйкессіздік. Ондай жағдай мақсат өзгергенменпедагогикалық жүйе бұрынғыша қалғанда, әрекеттің нәтижесіоның мақсаттарыменсәйкеспегенде өзінің күткен ойынан шықпаудан басталады: білім беру жүйесінен өзгерек жағдайға сәйкеспейтін мамандар даярланыпшығады. Мұндай сәйкессіздікті көпшілігі сезінеліде, олар педагогтарға өздерінің орынсыз талаптарын қояды – теоретиктерге және практиктерге: педагогика ғылымы өмірден қалып отыр, ал мектепболса нашар оқытады және тәрбиелейді. Ғылымды олқылықтаржәне практиканың "қиын"мәселелері осы кемшіліктерді жоюға жеткізетінғылыми құралдарды жасауға итермелейді.

Білім берудің мақсаттарыөзгергенде педагогикалық теорияның болжамдық қабілеті ерекше анық көрінеді. Педагогика ғылымы алдына педагогикалықәрекеттің мақсаттары менпэтижелерінің сәйкестігінің ең жоғарғы деңгейінежету үшіп жаңа жағдайда педагогикалық жүйенің қалай болатыны, және оны қалай өзгерту керектігін "тексеру мен қателердің шешімін" аз күш жұмсап табу міндетіқойылады.

Бірақ, мақсат пен нәтиженің толықсәйкестігіне жету мүмкін болмай отыр. Айтпақшы,бұл адам әрекетінің барлықбасқа түрлеріне де тән, өйткені болмыс біздің ол туралы ұғымымыздан әлдеқайда бай, алмақсатқа жету жолындағы құралын түрін қабылдайды. Құралдар мақсатқа сәйкес болуы керек, әйтпесе атақтыафоризмді еске алуға тура келеді: "жақсы болғанын" қалап едік,бірақ ісіміз бұрынғыша ешкім оқулықта артықжәне өте күрделі материалды көбейткісі келгенжоқ, бірақ жақын арада осылайша болып шықты. Бұндай жағдайда осындай сәйкессіздіктерді толық жоймаса да, оларды ең алдымен аз мөлшерге әкелуге көмек тек ғылым жағынан келуі мүмкін. Қойылған мақсатты жүзеге асыратын әрекетінің жобасы жасалатын педагогикалық тиімді жүйе туралы жаңа пайымдау жасалады. Мақсатты орындау барысында күтпеген нәтижелер пайда болады да, оларды зерделеуқажет болады және т.б. Осы цикл жаңарады, өмір сүреді.

Соңында, үшінші себеп– педагогикалық теорияның даму логикасы, дәлірекайтсақ, осы саладағы теориялық әрекеттің қисыны. Қайсыбір ғылыми мәселені шешу, әдетте көптеген басқа мәселелерді күн тәртібіне әкеледі. Эмпирикалық фактілердің көптепжиналуы оларды тұтас теориялық пайымдауға сыйғызып, ой елегінен өткізу қажеттігін туғызады. Айталық, иедагогикалық құбылыстарды тұтастықта қарастыру қажеттігін практика мұқтаждығынан ғана туындағанжоқ. Ғылымның жалпы әдіснаманың мамандары көрсеткендей, педагогикағылымының өзіне тұтас объектілерді зерделеуі мүмкінжәне қажет болатын жағдайт пайда болды.

Мұғалім шығармашылығын "түсіну,ұғыну" жәнебасқаларға бере алу үшін оны педагогикалық теорияныңұғымдарында ойластыру қажет.Педагогикалық жұмыстағы сәттіліктер немесе сәтсіздіктертуралы ойлай отырып, бұны тек "жобаның терминдеріне"ғана емес, "ғылым терминдерінде"де қарастыра алу керек. Бұл дегеніміз: мысалы, осындай материалды меңгере алмады, сұрастыру болса өте баяу өтті, оқушылар айтылғанды түсінбеді, бірақ қайсыбір тәсіл оқушылардың санасында себеп –салдарлы байланыстарды қалыптастыруды қамтамасызете алмады, сапалы немесе бірізділік ұстанымы іскеаспай қалған деп айтылуы керек.

Бір уақыттарда экспериментжүргізілді, онда жай тәжірибелі мұғалімдер мен өз ісінің шебері мұғалімдердіңсабақта оқулық материалынколдану тәсілінеқатынастары салыстырылған.

Барлық мұғалімдерге "Ертедегі IX ғасырдан XIIғ. басына дейінгі орыс феодалдық мемлекеті" деген тақырып беріледі. Әр мұғалім VII сынып үшін тарихтан оқуқұралын пайдаланып өз сабағын қалай құратындығытуралы айтукерек болды. Берілген сұрақтардыңбіреуі мынауеді: "Сізоқу материалының айтылу ретін өзгертесізбе?" Тәжірибелі мұғалімдероқулықта материал жақсы келтірілгендіктен,олай жасамайтындықтарынайтты. "Осыматериалды айтып беругеқандай қосымша әдебиеттерді пайдаланасыз?"деген сұраққа, олар былай деп жауап берді: "Оқулықта материалүлкен, оны айтып беруді әзер үлгеріп жүрміз". Ал шебер мұғалімдердің бұғанкөзқарасы басқаша болды. Олар тақырыпты оқушылардың алған қандай білімдерінесүйенугеболады жәнебұл тақырыпболашақта қандай жаңа білімдерді меңгеругедаярлайды деген көзқараспен қарастырған.Бұл ретте балалардың жаңа материалдықабылдау психологиясыескеріледі. Бұл мұғалімдер өздеріне мынадайсұрақтар қойды: Оқушыларға ерекшене қиып, не жеңіл; өздері нені өз бетімен қарастыра алады; оқулық бойыншаоқып және осы сабақты өз сөзімен айтып беруді тапсыруғабола ма? Қосымша әдебиеттуралы сұраққа олар былай жауап берді: Өйткені бір не басқа оқушылар үшін кызықтыболғанына қарап "Әдебиеттіалуға болмайды". Әдебиетті аларда фактілерді іріктеп оларды өзіңненне үшін деп? сұрауың керек: Нақты пайымдаулар қалыптасу үшін бе? Білімдерді тереңдетуүшін бе? Себеп –салдар байланыстарын анықтауүшін бе? Берік есте сақтау үшін бе? "Қосымша материалды неүшін қолданып жатқанын анық болса, мен оны қолданамын".

Демек,жұмысқа шығармашылқпен қарау білімдер мен ғылымтерминологиясын пайдаланаалу білігін көрсетеді.

Бір жағдайда оқу материалыжай "өтіледі", ал басқа жағдайда – ғылым тілінде анық көрсетілген мақсаттарға жетуүшін пайдаланылады.Соңғы жағдайға ғылыми білім шебер – мұғалімге педагогикалықболмыстың құбылыстарынын себептерін және салдарларын, табыстары мен сәтсіздіктерін өздеріне және басқаларға түсіндіруге, өзініңбұдан кейінгі жұмысын дұрыс жоспарлауға септігіп тигізеді.

Ғылыми тұрғыдан ұсынылған оқу материалдарын және өз жұмысынбағалай білу бірыңғай міндетті оқулық жоқ кезде аса маңызды, мұғалімбілім стандартындағы бағдарларға сүйене отырып, әнді нәрсені қалдырып кетпеуге тырысады, бірақ бұл жайт оны білім беру жүйесінің жалпы мақаттарына сай өз жұмысының логикасы мен әдістемесін өз бетінше құру қажеттілігінен құтқармайды.

Практикамен кең байланыстағы педагогика ғылымы ғылыми теориялық қызмет атқарса, ал мұғалімге қатысты бұл түсіндіру қызметі болып тбылады. Педагогиканың құрастырушылық – техникалық қызметі мұғалімнің алдында нормативтік қызмет болады, себебі мұғалім бұл қызмет нәтижесінде өз жұмысында тікелей басшылыққа алынатын нормативтік білім алады.

Сонымен, мұғалім педагогика ғылымынан өз әрекеті үшін қажет құралдарды екі жолмен алады. Оның бірі – педагогикалық болмысты сипаттаудан теория арқылы ғылыми негізделген жобаға апаратын ұзақ жол. Екінші жол - өз практикалық әрекетін ойластыру үшін тікелей теориялық педагогикалық білімді пайдалану. Сондықтан, біз практикалық жұмыста ғылым мен пракика байланысының циклі жабылады да, педагогика саласындағы бүкіл ғылыми жұмыстың нәтижесі қолданыс табылады.

Педагогикалық кәсіптің мәні педагогтар болып аталатын оның өкілдері жүзеге асыратын іс-әрекеттен көрінеді. Ол әлеуметтік қызметтің адамзат жинақтаған мәдениеті мен тәжірибесін аға ұрпақтың кейінгі ұрпаққа беруіне бағытталған ерекше түрі, олардың жеке тұлға ретінде дамуына және қоғамда белгілі бір әлеуметтік рөлдерді атқаруына жағдай жасау болып табылады.

А.Н. Новиков практикалық қызметті ұйымдастырудың мынадай принциптерін атайды:

1. Иерархиялық приципі. Адамның жеке басының қасиеттеріне, сондай-ақ оның жағдайына байланысты, іс-әрекет мынадай деңгейлерде жүзеге асырылуы мүмкін:

- операциялық деңгей- мұнда адам жекеленген технологиялық операцияларды ғана (педагогикалық, емдік технологиялар, бухгалтерлік технологиялар, конструкциялық технологиялар және т.с.с.) орындайды;

- тактикалық деңгей- мұнда адам өзгермелі жағдайдағы ағымдағы міндеттерді шешу үшін іс-әрекеттің барлық құралдары мен тәсілдерінің бүкіл жиынтығын ойдағыдай пайдалана отырып, толық технологиялық процесті орындауға қабілетті болады;

- стратегиялық деңгей- мұнда адам қоршаған ортаға бағыт ұстап, экономикалық, технологиялық және қоғамдық қарым-қатынастарда өз қызметінің орны мен мақсатын өз бетінше белгілейді.

2. Тұтастық интегративтік принципі.

3. Комуникативтілік принципі.

4. Тарихілік принципі.

5. Қажетті әртүрлілік принципі (барабарлық принципі).

Педагог-практиктің, педагогикалық ұжымның қызметі үшін бұл мынаны білдіреді:

1) педагогтың немесе ұжымның біліктілік деңгейі, жинақталған тәжірибесі қажетті деңгейден асып түсетін проблемаларды шешуге мақсаткерлікпен кірісу қажет.

2) проблемаларды шешудің бірнеше нұсқасын қорда ұстау қажет.

3) өзіңнің іс-әрекетіңді оның кейбір компоненттері салыстырмалы түрде жеңіл ауыстырылатындай, түзеуге және қайта жаңғыртуға болатындай етіп құру.

4) өз моделіңді, жобаларыңды, конструкцияларыңды өзгермелі жағдайларға оңай бейімдеуге болатындай етіп құру.

Сөйтіп, практикалық педагогикалық қызмет, кез-келген жүйе секілді, үш түрлі белгімен сипатталады: құрамы (қажетті әртүрлілік принципі), құрылымы (иерархия принципі), функциялары (тұтастық принципі). Мұның сыртында жүйе өзінің “кеңістігіндегі” (комуникативтілік принципі) және уақыт ішіндегі жағдайымен (тарихилық принципі) сипатталады.

Психологияда қабылданған, іс-әрекетті компоненттері мақсат, сабептер, әрекет және нәтиже болып табылатын көп деңгейлі жүйе ретінде түсінуден айырмашылығы, мұнда педагогикалық қызметке қатысты оның компоненттерін педагог қызметінің дербес функциональдық түрлері ретінде қарау басым болып келеді.

Педагогикалық іс-әрекеттің мақсаты- динамикалық құбылыс. Оларды дамытудың қисыны мынадай: қоғамдық дамудың объективті үдерісінің көрінісі ретінде туындай отырып және педагогикалық қызметтің мазмұнын, нысандары мен әдістерін қоғамның қажеттіліктерімен сәйкестендіре отырып, біртіндеп жоғары мақсатқа- тұлғаның өзімен-өзі және әлеуметтік ортамен үйлесімді дамуына қол жеткізу.

Мақсат пен мазмұнды қатар ұстанған педагогикалық әрекет негізгі функционалдық бірлік болып табылады, соның көмегімен педагогикалық қызметтің барлық қасиеттері көрініс береді. Педагогикалық іс-әрекет туралы түсінік педагогикалық қызметтің барлық нысандарына (сабаққа, экскурсияға, жеке әңгім және т.с.с.) тән ортақтықты білдіреді, бірақ олардың ешқайсысына да жатпайды. Сонымен бірге педагогикалық іс-әрекет жалпыға ортақтықты және жеке адамның барлық байлығын білдіретін айрықша нәрсе болып табылады.

Педагогикалық іс-әрекетті материализациялаудың нысандарына жүгіну педагогикалық қызметтің логикасын көрсетуге көмектеседі. Мұғалімнің педагогикалық іс-әрекеті әуелі танымдық міндеттер түрінде көрінеді. Өз біліміне арқа сүйей отырып, ол өз іс-әрекетінің барлық құралын, мәнін, алдын-ала күтетін нәтижесін теориялық тұрғыдан соған арнайды. Психологиялық тұрғыданшешілген танымдық міндет кейін практикалық қайта құрылу актісінің нысанына айналады. Бұл ретте педагогикалық ықпал ету құралдары мен объектілерінің арасында кейбір сәйкессіздік байқалады, ол мұғалімнің іс-әрекетінің нәтижелерінен де көрінеді. Осыған байланысты іс-әрекет практикалық акті нысанынан тағы да танымдық міндеттер нысанына көшеді. Сөйтіп, мұғалім-тәрбиешінің іс-әрекеті өзінің табиғаты жағынан әр түрлі типтегі, кластағы және деңгейдегі сансыз көп міндеттерді шешу процесі болып табылады.

Педагогикалық міндеттерді шешу шын мәнінде оңай шаруа емес. Олар көбінесе ойланып толғануды, көптеген факторлар мен жағдайларға талдау жасауды талап етеді. Бірқатар педагогикалық міндеттерді жаңаша шешуді алгоритмдеу қиынға соғады. Алгоритм бар болған жағдайда да, педагогтардың оны қолдануы әр түрлі нәтижелер беруі мүмкін. Бұл педагогтардың шығармашылығы педагогикалық міндеттерді жаңаша шешу жолдарын іздестірумен байланысты екенін көрсетеді.

Н.В. Кузьмина педагогикалық іс-әрекеттің құрылымдағы өзара байланысты үш компонентті бөліп көрсетеді: конструктивті, ұйымдастырушылық және коммуникативті. Педагогикалық іс-әрекеттің осы функционалдық түрлерін ойдағыдай жүзеге асыру үшінтиісті қабілеттер қажет.

Конструктивті іс-әрекет өз кезеңінде конструктивтік-мазмұндық (оқу материалын іріктеу және композиция, педагогикалық процесті жоспарлау және құру), жедел-конструктивтік (өзінің іс-әрекеттерін және оқушылардың іс-әрекеттерін жоспарлау) және конструктивтік-материалдық (педагогикалық процестің оқу-материалдық базасын жобалау) болып бөлінеді.

Ұйымдастырушылық қызмет оқушыларды әр түрлі іс-әрекет түрлеріне қатыстыруға, ұжымды құруға және бірлескен қызметті ұйымдастыруға бағытталған іс-әрекеттер жүйесін атқаруды көздейді.

Коммуникативтік іс-әрекет педагогтың тәрбиеленушілермен, мектептің басқа педагогтарымен, жұртшылық өкілдерімен, ата-аналармен педагогикалық тұрғыдан алғанда орынды қарым-қатынастарын орнықтыруға бағытталған.

Алайда аталған компоненттер, бір жағынан алғанда, педагогикалық қана емес, кез-келген басқа қызмет түріне жатқызылуы мүмкін, ал екінші жағынан алғанда, олар педагогикалық қызметтің барлық қырлары мен салаларын жеткілікті тұрғыда ашып көрсете алмайды.

А.И. Щербаков конструктивті, ұйымдастырушылық және зерттеушілік компоненттерді (функцияларды) кез-келген қызметке тән жалпы еңбек белгілеріне жатқызады. Бірақ ол педагогикалық қызметтің ұйымдастырушылық компонентін ақпараттық, дамытушы, бағдарлаушы және жұмылдырушы функциялардың бірлігі ретінде қарай келіп, мұғалімнің педагогикалық зерттеу әдістерін меңгере білуді, оның ішінде өз тәжірибесі мен басқа мұғалімдердің тәжірибесін талдай білуді талап етеді.

Сайып келгенде мынаны айту керек, зерттеу үлгілеріне және онда қолданылатын әдістерге қарамастан, зерттеушінің өзі жүргізетін зерттеу орны және оның педагогикалық ғылыммен және практикамен байланысы жүйесіндегі нәтижелері туралы анық түсінігі болуғ тиіс. Сонда ғана оның жұмысы шын мәнінде мақсатты және тиімді болмақ.

**13-семинар. Психологиялық-педагогикалық зерттеудің мәелелері бойынша мақала жазу әдістемесі**

Өткізілген зерттеудің нәтижелері әдеби өнімдердің мынадай нысандарында рәсімделеді:

**1. Реферат**- зерттеу нәтижелерін жазбаша түрде ұсынудың алғашқы нысандарының бірі болып табылады. Рефератта әдетте тақырыптың теориялық және практикалық маңызы ашылады, тақырып бойынша жарияланымдар талданады, талданатын ғылыми материалға баға беріліп, қорытынды жасалады. Реферат зерттеушінің эрудициясын, оның дербес талдау, жүйелеу, жіктеу және ғылыми ақпаратты қорыту қасиеттерін көрсетуге тиісті.

**2. Ғылыми мақала**- зерттеушінің әдеби өнімінің ең кең таралған нысаны болып табылады. Мақалалар ғылыми журналдарда, ғылыми немесе ғылыми-әдістемелік жинақтарда жарияланады.

Ғылыми мақалада қорытындыларды, ғылыми тұжырымдар мен ұсыныстарды баяндаудың үлкен мәні бар. Мақаланың бұл бөлігінде зерттеу нәтижелерінің негізгі астарларын қысқа да нұсқа беру және оларды педагогикалық практикада қолдану жолдарын көрсету қажет.

**3. Ғылыми есеп, баяндама.** Ғылыми есепке мынадай негізгі талаптар қойылады: материалды құрудың дәлдігі; баяндаудың логикалық дәйектілігі; сенімді дәлелдеме; қисындаудың қысқалығы мен дәлдігі; жұмыс нәтижелерін баяндаудың нақтылығы; қорытындылардың дәлелдігі мен ұсынымдардың негізділігі.

Есептің негізгі бөлігін мыналар құрайды: кіріспе, берілген тақырып бойынша ғылыми әдебиетке талдамалық шолу; жұмыстың таңдап алынған бағытын негіздеу; есептің орындалған жұмыстың әдістемесін, мазмұны мен нәтижелерін көрсететін бөлімдері (тараулары); қорытынды (тұжырымдар мен ұсыныстар).

Ғылыми баяндама мазмұны бойынша ғылыми есепке жақын. Соның өзінде ол зерттеу проблемасының барлығын емес, оның белгілі бір аяқталған бөлігін, аспектісін қамтуы мүмкін. Ғылыми баяндаманы рәсімдеуге және оның нысанына ғылыми есепке қойылатындай, онша талап қатаң қойылмайды. Баяндама тілі, әдеби стилі бойынша ауызша айтуға, дауыстап айтуға лайықталған жөн.

**4. Әдістемелік оқу құралы**. Әдістемелік оқу құралының негізі оқу-тәрбие процесін жетілдіру үшін зерттеу нәтижелері бойынша жасалған, теориялық тұрғыдан негізделген әдістемелік ұсынымдар болып табылады.

**5. Монография.** Қандай да бір проблема жеткілікті дәрежеде жан-жақты және тұтас қаралатын ғылыми басылым монография деп аталады. Егер зерттеуші қандай да бір педагогикалық проблеманы жаңаша шешсе, өмірде бар ғылыми еңбектерді проблема бойынша жан-жақты қорытып осы проблема жөніндегі өзінің тұжырымдамаларын ғылыми негіздеп, оларды педагогикалық практикада іске асырудың нақты мүмкіндіктерін көрсетсе ғана оның өз зерттеулерін ғылыми монография түрінде рәсімдеуге хақысы бар.

Монографияда зерттеуші зерттелетінпроблеманың бұдан бұрын ғылыми және әдістемелік әдебиетте және педагогикалық практикадақалай шешілгенін, қазіргі уақытта қалай шешіліп отырғанын көрсетеді. Сонан соң осы проблеманы шешудің теориялық және әдістемелік идеяларының мәнін ашады, тұжырымдаманы дәлелдеу үшін пайдаланылған зерттеулердің әдістемесі сипатталады. Осыдан кейін барып өзіндік зерттеудің нәтижелері егжей-тегжейлі талданады, білдіріледі, оқу тәрбие процесін жетілдіруге арналғанг уәжді тұжырымдар мен ғылыми негізделген ұсынымдар беріледі.

**6. Конференцияларда,** семинарларда, педагогикалық оқуларда және т.с.с. жасалатын баяндамалар мен сөйлейтін сөздердің тезистері. Тезистер компьютерде терілген 1-ден 3- бетке дейінгі құжаттан тұрады. Тезистерді жазудағы негізгі міндет зерттеудің ең негізгі идеяларын өте қысқа, конспектілік нысанда беру болып табылады.

Әдеби өнімді жариялаудың сыртында, зерттеу нәтижелері ауызша ғылыми пікір алысу арқылы баяндалады және талқыланады.

А.Н. Новиков шартты түрде ауызша ғылыми пікір алысуды ұйымдастырудың мынадай негізгі нысандарын айтады:

● Ғылыми (проблемалық) семинар- қатысушылардың шағын тобының жетекші ғылыми маманның басшылығымен өткізілетін ғылыми баяндамаларды, хабарламаларды талқылауы. Ғылыми семинарлар бір рет және ұдайы өткізіліп отыруы да мүмкін. Олар зерттеуші ұжымды топтастырудың, оның мүшелерінің бойында жалпы көзқарастар мен тәсілдерді қалыптастырудың маңызды құралы болып табылады.

● Ғылыми конференция- ғылыми немесе ғылыми және практикалық қызметкерлер өкілдерінің жиыны, бас қосуы. Ғылыми және ғылыми практикалық конференция қашан да белгілі бір тақырыпқа құралады. Олар бір ғана ғылыми ұйымның немесе оқу орнының шеңберінде, аймақтық, елдің деңгейінде, халықаралық деңгейде өткізілуі мүмкін.

● Ғылыми съезд – ел аумағында ғылымның тұтас бір саласы өкілдерінің бас қосуы. Съездерде осы ғылым саласы үшін дәл бүгін өзекті қойылып отырған проблеманың барлығы немесе едәуір бөлігі талқыланады.

● Ғылыми конгресс- бұл да съезд сияқты, бірақ та халықаралық деңгейде.

● Симпозиум- ғылыми қызметкерлердің қандай да бір нақты арнайы мәселе бойынша ұйымдастырылатын халықаралық кеңесі.

Осы аталған, жалпыға ортақ ғылыми маңызды салаларда ауызша ғылыми пікір алысуды ұйымдастырудың нысандарынан басқа, педагогика, білім беру саласында қалыптасқан өзіндік нысандарды атай кету керек.

● Озат педагогикалық тәжірибенің авторлық мектептері (педагогикалық шеберханалар, педагогикалық практикумдар)- педагогтардың пікір алысу нысаны, онда озат педагогикалық тәжірибенің авторы болып табылатын мұғалім, оқытушы, оқуорнының мастері немесе басшысы мектепке қатысушыларға өз тәжірибесі туралы айтады және оны ашық сабақтар өткізу процесінде жан-жақты көрсетеді, т.с.с.

● Педагогикалық оқулар дегеніміз- озат тәжірибені қорыту мен таратуды мақсат еткен білім беру қызметкерлерінің пікір алысу нысаны. Педагогикалық оқуларда көбінесе тәжірибені жаңашылдық элементтеріне құрылған және жұртшылық мойындаған практикалық қызметкерлердің- мұғалімдердің, оқытушылардың, оқу орындары басшыларының баяндамалары тыңдалады.

Зерттеу нәтижелерін рәсімдеуге қойылатын басты талаптар мынадай:

1-жұмыс тұтас сипатқа ие болуға тиісті (құрылым осы талапқа бағынуға тиісті);

2-нақты деректерді келтіре отырып, оның анықтығы үшін олардың қалай алынғанын, тексерілгенін, нақтыланғанын дәлелдеу және көрсетукерек;

3- айтылған ойлар түсінікті, дәл, дұрыс құрастырылуға тиісті, зерттеу авторларының ашқан жаңалықтарын нақты көрсеткен жөн;

4- жұмыс нысаны оның мазмұнына (жұмыс тақырыбының, тақырыпшаларының ішінде, абзацтар, цифрлар, т.с.с.) сәйкес болуға тиісті;

5- сілтемелер, цитаттар, библиография талапқа, ережелерге сәйкес болуға тиісті.

**14-семинар. Психологиялық-педагогикалық зерттеу нәтижелері бойынша қорғауға ұсынылатын қағидалар**

Ғылыми-педагогикалық зерттеулерді оның сапасы мен тиімділігі жағынан сипаттауға болады. Педагогикалық зерттеу нәтижелерінің мазмұнын ашатын негізгі ұғымдар болып ***«зерттеу нәтижелері», «ғылыми-педагогикалық зерттеу сапасы», «зерттеу сапасын бағалау критерийі (өлшемі)»***түсініктері болып табылады. Зерттеу нәтижесі білім беру саласында жаңа білімге немесе шешімге ие, ақпараттық тасымалдауда бар ғылыми немесе ғылыми-әдістемелік іс-әрекеттің өнімі ретінде сипатталады. В.М. Полонский педагогикалық зерттеудің нәтижелері мен тақырыбын сипаттайтын негізгі құраушыларын былайша бөледі:

***Объектілік құрауыш*** зерттеу өнімін заттай-категориялық жағынан сипаттайды, яғни, жұмыстың нәтижесінде алынған тұжырымдаманы, әдісті, жіктеуді, қағиданы, ұсынысты, алгоритмді т. б. көрсетеді. Ғылымның бағыты мен ауқымына байланысты объектілік құрауыш жалпы ғылыми, жалпы педагогикалық немесе түрлі білім типтерінің нақты педагогикалық деңгейінде көрініс табуы мүмкін. ***Қайта қалыптастырушы құрауыш*** объектіге не болғанын: нақтылау, анықтау, өңдеу және т.б. көрсетеді.

Нәтиженің нақтылаушы ***құрауышы*** педагогикалық зерттеу нәтижелерінің объектілік бөлігінде қайта құрулар болып жататын түрлі жағдаяттарды, факторлар мен шарттарды нақтылайды.

Зерттеу нәтижелері ретінде мыналар ұсынылады: ***«алгоритм», «мүмкіндік», «болжам», «доктрина», «заң», «заңдылық», «идея», «жіктеме», «тұжырымдама», «өлшем», «әдіс», «модель», «бағыт», «жалпылау», «түсіндіру», «сипаттау», «анықтама», «бекіту», «көрсеткіш», «түзету», «постулат», «алғышарт», «ереже», «ұсыныс», «тәсіл», «қағида», «мәселе», «жоба», «процедура», «үрдіс», «ұсыныс», «қасиет», «жүйе», «құрал», «қарқын», «теория», «термин», «терминология», «түсіндірме», «талап», «мәлімет», «сипат», «эмпирикалық білім».*** Осы ұғымдардың ішінде «***ғылыми-педагогикалық зерттеулердің сапасы»*** ғылым өнімін тұтыну бағасының мәнін түсіндіретін, оның қоғамға пайдалы қасиеттерін анықтайтын түрлі деңгейдегі тұтынушылар көрсеткішінің кешенін сипаттайтын ортақ ұғым болып табылады. Педагогикалық зерттеулер сапасы жаңалығымен, барлық тұтынушылар үшін теориялық және тәжірибелік мәнімен өлшенеді.

Жалпы алғанда, ***зерттеу нәтижелері*** – жұмыстың мақсаттары мен міндеттеріне сәйкес теориялық және тәжірибелік, жаңа идеялардың жиынтығы болып табылады. Бұл теориялық жаңа тұжырымдамалар, алғы шарттар, бағыттар, идеялар, болжамдар, заңдылықтар, жіктемелер, оқыту мен тәрбиелеу қағидалары,, оларды нақтылау, дамыту, толықтыру, тексеру, бекіту, жоққа шығару; тәжірибелік ұсыныстар (жаңа әдістемелер, ережелер, алгоритмдер, ұсыныстар, нормативті құжаттар, бағдарламалар, бағдарламаларға арналған түсініктеме жазбалар).

***Қорғауға ұсынылатын қағидалар*** - бұл зерттеушінің қорғауды қажет ететін зерттеуінің нәтижесін дәлелдеуі. Онда зерттеудің мәніне қарай автордың болжамда ұсынған идеясы ашып көрсетіледі. Басқаша айтқанда, ізденуші болжамда көрсетілген идеясын қорғап шығуға тиісті. Қорғауға шығарылған қағиданың мазмұны да дәл осыны сипаттауы керек. Қорғауға ұсынылған қағидалар номерленген тезистер ретінде тұжырымдалады. Әрбір тезис мазмұндағы ең маңызды мәселелерді қысқаша баяндауға арналады. Диссертацияда мұндай қағидалар үш-төрт, ал кейде одан да көп болуы мүмкін.

Қорғауға ұсынылатын қағидалар - бұл зерттеушінің қорғауды қажет ететін зерттеуінің нәтижесін дәлелдеуі. Онда зерттеудің мәніне қарай автордың болжамда ұсынған идеясы ашып көрсетіледі. Басқаша айтқанда, ізденуші болжамда көрсетілген идеясын қорғап шығуға тиісті. Қорғауға шығарылған қағиданың мазмұны да дәл осыны сипаттауы керек. Қорғауға ұсынылған қағидалар номерленген тезистер ретінде тұжырымдалады. Әрбір тезис мазмұндағы ең маңызды мәселелерді қысқаша баяндауға арналады. Диссертацияда мұндай қағидалар үш-төрт, ал кейде одан да көп болуы мүмкін.

Қорғауға ұсынылатын қағидалар зерттеу жұмысының маңызды бөлігі болып табылады. Қорғауға ұсынылатын қағидаларға қойылатын талаптар:

* зерттеу мен оның нәтижелерінің маңыздылығын, көкейкестілігін және алынған бағыттың өміршеідігін дәлелдеу;
* ізденістің аса мәнді нәтижелерін, олардың өзіндік ерекшеліктерін, түпнұсқалығын, жаңалығын сипаттау;
* зерттеудің нақты дәләлдеуге болатын тиімділігін көрсету (әлеуметтік, экономикалық; тікелей, кейін, жанама);
* нәтижелердің сипатталуының нақты болмауы, талас тудыруы.

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

**Профессор Б.Т. Барсайдың «Болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің кәсіби–дидактикалық құзыреттілігін қалыптастыру» т**ақырыбындағы докторлық диссертациясы бойынша **қорғауға ұсынылатын негізгі қағидаларға** тоқталайық. **Олар:**

1. Болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің кәсіби–дидактикалық құзыреттілігін қалыптастырудың әдіснамалық тұғырлары: *тұлғалық тұғыр* – студенттердің өздерін субъект ретінде сезінуіне көмектеседі; *әрекеттік тұғыр* – болашақ мұғалімнің кәсіби-дидактикалық құзыреттілігінің құрылымын және мазмұнын меңгеру тетігін айқындауға мүмкіндік жасайды; *жүйелілік тұғыр* – кәсіби әрекет барысында студенттерде кәсіби-дидактикалық құзыреттілікті әдіснамалық, теориялық, әдістемелік және технологиялық компоненттер бірлігінде қарастырады; *ақпараттық тұғыр* – болашақ мұғалімнің ақпараттар кеңістігінде еркін жұмыс жасай алуына бағыттайды; *мәдениетнамалық тұғыр* – студенттердің қоғаммен, адамдармен қарым қатынастағы өркениеттілігінің, мәдениетінің негізі.

2. Бастауыш сыныптың болашақ мұғалімдерін дайындауда олардың кәсіби-дидактикалық құзыреттілігін қалыптастыру жүйесін құрудың теориялық негіздері - тұлғалық-бағдарлы білім беру теориясы болашақ бастауыш сынып мұғалімінің кәсіби - дидактикалық құзыреттілігін қалыптастырудың басты бағдары, педагогикалық үдеріс теориясы - болашақ мұғалімнің кәсіби - дидактикалық құзыреттілігін қалыптастырудың объектісі, іс-әрекет теориясы болашақ бастауыш сынып мұғалімінің кәсіби-дидактикалық құзыреттілігін қалыптастырудың әдіснамалық тұғыры, пәндердің интеграциясы туралы теориялар - болашақ бастауыш сынып мұғалімінің кәсіби-дидактикалық құзыреттілігін қалыптастырудың негізі ретінде қарастырылады;

3. «Бастауыш сыныптың болашақ мұғалімдерінің кәсіби-дидактикалық құзыреттілігінің - педагогтың жеке бас сапалары мен оның психологиялық–педагогикалық және теориялық білімінің, кәсіби және дидактикалық құзыреттілігінің үйлесімділігі, тұлғалық кәсіби сапаларын үздіксіз дамыта білу қабілеті» деп айқындалуы «бастауышта оқытылатын барлық пәннің ғылыми негіздерін, мазмұнын, оларды оқытудың ортақ және кейбір пәндердің жеке ерекшелігіне байланысты әдістемелерін, оқытуда қолданылатын технологияларды толық меңгеруімен, сабақ үдерісінде дидактикалық талаптарды (оқытудың ұстанымдары мен заңдылықтарын, оқыту формаларын, құралдарын, нәтижені бағалау әдістерін т.б.) жүзеге асыруға қажетті білім, білік, қабілет, дағдысы және тәжірибесінің болуымен анықталатын кәсіби сапасы» деп нақтыланған бастауыш сынып мұғалімінің дидактикалық құзыреттілігінің анықтамасы негізінде ұсынылады.

4. Болашақ бастауыш сынып мұғалімінің кәсіби – дидактикалық құзыреттілігін қалыптастырудың ғылыми-әдістемелік жүйесі жалпыдан жекеге логикасы бойынша әдіснамалық, теориялық, оқу-әдістемелік және ақпараттық технологиялық қамтамасыз ету түрінде ұсынылады.

5. Әдіснамалық, теориялық, әдістемелік және технологиялық компоненттерге сәйкес өлшемдері мен көрсеткіштері және деңгейлеріне негізделіп түзілген болашақ бастауыш сынып мұғалімінің кәсіби - дидактикалық құзыреттілігін қалыптастыру моделі.

6. Болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің кәсіби-дидактикалық құзыреттілігі олардың бастауыш сынып оқушыларына білімді дүниенің ғылыми бейнесі негізінде меңгертетін сапалы білім беруге мүмкіндік жасайды.

Тағы бір мысал үшін **П.Ш. Маханованың «Оқушылардың оқығандығының диагностикасы»** тақырыбындағы кандидаттық диссертациясы бойынша қорғауға ұсынылатын қағидаларды тұтастымен қарастырамыз.

**Қорғауға ұсынылатын қағидалар:**

- оқушылардың оқығандығының педагогикалық диагностикасын жүргізу пәндік білімнің құрылымымен негізделеді, оқушы дайындығының сапасын және білім беру үдерісінің тиімділігін тексеру мен бағалаудың құралы және мұғалімнің педагогикалық іс-әрекетінің құрамдас бөлігі болып келеді;

- «оқығандық», «оқығандықтың педагогикалық диагностикасы» ұғымдарының анықтамасы; – мақсатты-тұжырымдамалық, ұйымдастырушылық-әрекеттік, мазмұндық-құралдық блоктардан тұратын, оқушылардың оқығандығының педагогикалық диагностикасының үдерістік моделі;

-оқығандықтың өлшемдері, көрсеткіштері, деңгейлері;

- оқушылардың оқығандығының педагогикалық диагностикасын ұйымдастыру технологиясы, тарих пәндері бойынша оқығандықты диагностикалауға арналған тестілік және деңгейлік тапсырмалардан тұратын бақылау-өлшеу материалдары;

– орта мектептің білім беру үдерісіндегі тәжірибелік-эксперименттік жұмыстың нәтижелері, оқушылардың оқығандығын диагностикалау барысында ғылыми негізделген ұсыныстар.

Қорғауға ұсынылатын қағидалар - зерттеушінің алған нәтижесі болғандықтан, оны қорғау керек. Мәні жағынан олар болжамдағы бейнеленген авторлық идеялар. Мазмұны қорғалуға тиісті қағидалар болып табылады.

Қорғауға ұсынылатын қағидалар реттелген тезистер түрінде беріледі. Әрбір тезис қорытынды тұжырым реінде көрсетіледі. Диссертацияда 3-4 немесе кейде одан да көп қағидалар қорғалады.

**Сұрақтар мен тапсырмалар**

1.Зерттеу нәтижелері дегеніміз не?

2. Зерттеу нәтижелерінің негізгі бөліетерін сипаттаңыз.

3.Іргелі және қолданбалы зерттеулердің нәтижелерінің айырмашылықтарын негіздеңіз.

4. Қорғауға ұсынылатын қағидаларды құрастыру ережелері қандай?

5. Қорғауға ұсынылатын қағидаларда зерттеу нәтижелерінің жаңашылдығы мен теориялық мәнін баяндауда ашылған мәселелер қайталанбауына қалай қол жеткізуге болады?

6. Өз диссертацияңыз бойынша қорғауға ұсынылатын қағидаларды сипаттаңыз.

**15-семинар. Педагогика мен психология саласындағы зерттеушінің кәсіптік-тұлғалық қасиеттері. Ғылыми мектеп пен ғылыми жетекші**

**Педагогтің зерттеу әрекетіне даярлығы.** Педагогтің зерттеу әрекетіне даярлығын қалыптастыруда ғылыми-зерттеу жұмысының маңызы ерекше. ХХ ғасырдың екінші жартысында педагогикалық білім берудің жалпы теориясы көлемінде педагогтің ғылыми-зерттеу жұмысына даярлау мәселесі көкейкесті мәселеге айналды.

«Ғылыми-зерттеу жұмысы», «іс-әрекет шығармашылығы», «жаңашылдық» ұғымдары бір-бірімен тікелей байланысты: іс-әрекет шығармашылығы арқасында ғылыми-зерттеу жұмысы туады, ал жүйелі жүргізілген кез келген ғылыми-зерттеу жұмысы нәтижесінде «ғылыми болжам» туындап, жаңалық ашуға жол ашылады, яғни, мұғалімнің инновациялық даярлығын қалыптастыру мүмкіндігі кеңейеді. Философиялық әдебиеттерде кез келген іс-әрекеттің инвариантты циклі төмендегідей жалпынама нобайда беріледі: мақсат – құрал – нәтиже.

Мұғалімдерді ғылыми-зерттеу жұмысына даярлау жоғары оқу орны қабырғасынан бастау алуға тиіс. Мәселен, ғалымдардың пікірінше, болашақ маманның жоғары оқу орнында алған білімі, біліктілігі, тәжірибесі болашақта кәсіби шыңдалуына үлкен әсерін тигізеді.

Қазіргі кездегі педагогтің әдіснамалық дайындығы теориялық пайымдау мен практикалық әрекетті талап етеді. Әдіснамалық дайындық мазмұны жоғары кәсібилік, ойлаудың икемділігі, әдіснамалық рефлексия, ғылыми негіздеуге қабілеттілік, кейбір тұжырымдамаларды сын көзбен қарай отырып, шығармашылықпен қолдана білу, танымның формалары мен әдістері, басқару-құрастыру, кәсіби әрекет жағдайында өзгерістерге бағдарлап отыратын білімді меңгеруден тұрады.

Педагогикалық қызмет кәсіби негізделген, дәстүрлі емес жаңаша шешімдерді жылдам қабылдауға мүмкіндік беретін әдіснамалық білімдер қорында жүзеге асуы керек. Сондықтан әдіснама негізінен ұстанымдар жүйесі туралы білімге, ғылыми зерттеудің логикасына алып келеді. Зерттеу әдістері жөніндегі білімдер өздерінің мәртебесі бойынша әдіснамалық болып табылады.

Педагогикалық әдебиеттерде педагогтің зерттеушілік мәдениеті төмендегідей аспектілерде қарастырылады:

- **ғылыми-педагогикалық қабілеттілік** (М. Н. Скаткин, т. б.);

- **зерттеушілік білім, білік, дағды** (Л. Горбунова. А.С. Тотанова, т. б.);

**- кәсіби іс-әрекет** (А. Е. Абылқасымова, М. С. Молдабекова);

- **педагогикалық шығармашылық іс-әрекет** (В. И. Скляной);

**- зерттеушілік іс-әркет** (Н. В. Кухарев, А. И. Кочетов. А. Сыздыкбаева, А. Жексембинова т. б.);

**- педагогикалық мәдениет** (А.А. Молдажанова);

**- ғылыми шығармашылқ іс-әрекет** (Я.А. Пономарев және т. б.);

**- педагогтің әдіснамалық мәдениеті** (В.А. Сластенин, В. Э. Тамарин, т. б.);

**- педагогикалық ойлау іс-әрекеті** (Ю.Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. Ж.Е. Сарсекеева);

**- кәсіби-зерттеу мәдениеті** (З.А. Исаева, Р.Ч. Бектурганова, А.А. Булатбаева және т. б.);

**- зерттеу жұмысының құралы** (П.Т. Приходько, Г. Б. Омарова. А. Казиева, );

**- кәсіби құзіреттіліктің даму деңгейі** (А.К. Маркова, А.К. Мынбаева. т.б.);

**- кәсіби мәдениет** (В.А. Сластенин және т. б.);

**- әдіснамалық ойлау** (О.С. Анисимов);

**- педагогикалық іс-әрекетті жетіл**діру (К.М. Варшавский. Т. И. Саломатова);

**- оқыту үдерісіндегі зерттеушілік іс-әрекет** (Т.И. Шамова. Е.С. Оналбеков, және т. б.);

**- инновациялық іс-әрекет** (Л С. Подымова, И.И. Цыркун және т. б.);

**- технологиялық іс-әрекет** (Г.К. Селевко);

**- педагог менталитетін құраушысы** (Б.Г. Гершунский және т. б.);

**- рухани мәдениеттің құрамды бөлігі** (Е.И. Артамонова, Г.М. Кертаева, т. б.). [1; 2; 3].

**Педагогикалық мәдениет** – тәрбие мен білім берудің рухани және материалдық құндылықтары кең көлемде көрініс табатын, тәрбие білім беру үдерісін жүзеге асыратын, тұлғаны әлеуметтендіру, ұрпақтар алмасуының тарихи үрдісін қамтамасыз ететін шығармашылық іс-әрекеттер әдісі, жалпыадамзаттық мәдениеттің бөлігі.

Ғалымдар ғылыми-зерттеу жұмысында болашақ мұғалімнің кәсіби іс-әрекетінің интеграцияланған көрсеткіштерін ұсынады: педагогикалық іс-әрекет қажеттілігі мен сұранысының мазмұны; мамандықтың маңызы туралы білім деңгейі мен мұғалімнің кәсіби рөлі, педагогикалық мәселелерді шешу деңгейі және т. б.

ХХ ғасырдың соңындағы көптеген педагогикалық зерттеулер болашақ мұғалімдерді кәсіби даярлау мәселесіне арналады. М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А.Пономаренко және т. б. ғалымдар «Даярлау – қандай да бір іс-әрекетті нәтижелі орындаудың алғышарты, іргетасы» деген анықтаманы береді. Сондай-ақ, ғалымдар мұғалімдерді педагогикалық іс-әрекетке даярлаудың құрылымын көрсетеді: мотивациялық, бағыттылық, операциялық, жігерлік, бағалау. Авторлар психологиялық даярлаудың құрылымын, жолдарын тереңірек зерттейді.

Педагогикалық жоғары оқу орны студенттерінің ғылыми-зерттеу жұмысын ұйымдастыру мәселелерімен: В.Н. Литовченко, В.Н. Намазов, Н.С. Амелина, П.Ф. Кравчук, Г.М. Храмова, П. Часакбай, Р.Ч. Бектұрганова, С.П. Арсенова, Л.Ф. Авдеева, Г.В. Никитина және т. б. ғалымдар айналысуда.

Ғалым О.А. Абдуллина «Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования» атты ғылыми жұмысында бірінші және соңғы курс студенттерін ғылыми-зерттеу жұмыстарына даярлаудың кезеңді жұмысын ұсынады. Бірінші кезеңде студенттерді кафедраның, жоғары оқу орнының, жеке мұғалімдердің жеке ғылыми-зерттеу жұмыстарының тақырыптарымен, мазмұнымен, мақсаттарымен, бағыттарымен таныстырады. Екінші кезеңде оқу-тәрбие үрдісінде жекеленген пәндер бойынша зерттеу жұмысы ұйымдастырылады, студенттер алғашқы зерттеудің қыры мен сырын меңгереді. Үшінші кезеңде жеке немесе ұжымдық топтық зерттеу жұмыстары жүргізіледі, педагогикалық практика кезеңінде студенттер тікелей ғылыми-зерттеу жұмысын жүргізеді, сынақтан өткізеді, нәтижесін бағалайды, тұжырымдар жасап, ғылыми болжам ұсынып, ғылыми жоба жарыстарына қатыса алады.

*Қазіргі кезеңде жалпы қоғам талабына сәйкес, педагогикалық жоғары оқу орындарында болашақ мұғалімдердің ғылыми зерттеу жұмысын жаңа бағытта жүргізу қолға алынуда. Жалпы мұғалімнің зерттеу іс*-әрекеті *төмендегідей логикалық байланыста құрылады:* рефлексия – ғылыми зерттеу – практика – рефлексия.

В.Б. Бондаревская, Л.Л. Горбунова, Г.С. Сухобская, Л.Н. Маркина, А. И. Кочетов, М.Н. Станкин, А.С. Сиденко, В.И. Загвязинский, Н.В. Кухарев, Н.Л. Селиванова және т. б. ғалымдар зерттеу жұмысын жаңадан бастаған жас мамандарға әдістемелік нұсқаулар, кеңестер береді. Мәселен, ғалым В.Б. Бондаревская ғылыми-зерттеу жұмысын жүргізудің төмендегідей іс-әрекеттік алгоритмін ұсынады: тақырып таңдау, жұмыс жоспарын құру, жұмыстың мақсат-міндеттерін анықтау, зерттеу тақырыбына байланысты библиографиялық көрсеткіштер тізімін жасау, зерттеудің нақты әдісін таңдау, зерттеу жүргізу, эксперимент нәтижесін өңдеу, қорытынды жасау т. б.

Г.С. Сухобская, Л.Л. Горбуновалар өз зерттеулерінде мұғалімнің құрылым-әдістемелік іс-әрекетінің зерттеу іскерліктеріне мазмұнды сипаттама береді:

- оқушының қиындықтарын алдын-ала болжай алу және ол қиындықты болдырмайтын не оңай шешетін тапсырмалар құрастыра алу;

- оқушының іс-әрекетті жобалай және бағалай алуы;

- оқушы шығармашылығын ынталандыра алуы;

- пәнге қызығушылық танытатын оқушымен жеке жұмыс жүргізу;

- үлгермейтін оқушылармен қосымша сабақ өткізу;

- оқушының іс-әрекетін бағалау өлшемін негіздеу және дұрыс таңдау;

- педагогикалық іс-тәжірибені талдау, тарату, насихаттау:

- тақырыпқа байланысты әдебиеттерді дұрыс талдау;

- әдістемелік тақырыпқа байланысты жұмыстың мақсаты, міндеттерін анықтау;

- тақырып бойынша жұмыстың негізгі кезеңдерін анықтау;

- педагогикалық іс-тәжірибені талдау;

- жүргізілген зерттеу жұмысының негізгі идеяларын тұжырымдау;

- эксперимент нәтижесін өңдеу;

- зерттеу нәтижесінде әдістемелік нұсқау, баяндама, мақала, ғылыми есеп, әдістемелік құрал даярлау.

Бұл зерттеудің ерекшілігі сол, мұғалім жәй әдіскер-сарапшы рөлінен, яғни, өзіне дейін белгілі әдіс-тәсілдерді өз тәжірибесінде пайдаланып қана қоймай, сонымен бірге, өз оқушыларының дербес ерекшеліктерін ескере отырып, оқу тапсырмаларын өзі құрастыруы, мұғалім – жобалаушы – үйлестірушіге айналады. Мұғалім өз іс-тәжірибесін зерделей, ұдайы өзгерістер енгізе отырып, шығармашылықпен жұмыс істеу барысында өз іс-тәжірибесін, өз іс-әрекетін жаңаша түрлендіріп, жаңаға бет бұрады, мұғалімнің жаңаны үйренсем, меңгерсем, қолдансам деген қажеттілігі артып, инновациялық даярлығын қалыптастырады.

Мұғалімнің әдіснамалық кеңістік аясындағы іс-әрекетінің зерттеушілік іскерлігінің қалыптасуының негізгі кезеңдері:

- педагогикалық мәселені қою және оны шешу жағдайларына талдау жасау (оқушыларды қатты толғандыратын мәселелерді бөліп қарастыру, оған ойша талдау жасау);

- ғылыми болжам жасау, болжам ұсыну, оның шешу жолдарын көрсету (оқушылардың шығармашылық мүмкіндіктерін дамытатындай тапсырмалар құрастыру, оқушылардың есеп шығару, теорема дәлелдеуге өзіндік «жаңалық» ашуына жол салу және т. б.);

- мақсаты эксперимент жүргізу (өзгерген жағдайларға талдау жасау, әрдайым тиімді шешім ұсыну);

- жұмыс нәтижесіне талдау жасау, бағалау, бақылау жұмыстарын жүргізу, тест алу;

- жұмысты тиімді бағалаудың жаңа өлшемдерін ұсыну, диагностикалық сараптама жасау.

Мұғалімнің зерттеу іскерлігін меңгеруі оның өз іс-әрекетіне жаңаша қарап, оқу-тәрбие үрдісіне оң өзгерістер әкелінуіне жол салып, мұғалімнің жаңа әдіс-тәсілдер мен жаңа технологияны меңгеруіне жол салады. Мұғалімнің ғылыми-зерттеу жұмысын мектептің оқу-тәрбие үрдісін жетілдіру құралына айналады. Педагогикалық ұжымда тек бір ғана мұғалім ғылыми-зерттеу жұмысымен айналыспай, әрбір мұғалім, яғни, тұтастай педагогикалық ұжым өзекті мәселе төңірегінде (мектептің өзекті мәселесіне сәйкес) ғылыми-зерттеу жұмысымен айналысқаны орынды. Ғалым Г.Б. Омарова «Мұғалімнің ғылыми-зерттеу жұмысы мектептің - оқу-тәрбие үрдісін жетілдіру құралы» атты ғылыми еңбегінде мектептің педагогикалық ұжымын ғылыми-зерттеу жұмысына даярлаудың нобайын ұсынады. Автор мектептің педагогикалық ұжымын ғылыми-зерттеу жұмысына даярлауды қалыптастыру критерийлерінің ең бастыларына мұғалімнің (ұжымның) ғылыми-зерттеу іс-әрекетіне деген құлшынысын (ынтасын), зерттеу меңгеруі бойынша теориялық білім қорын, ғылыми зерттеу әдістерін меңгеруін жатқызады.

Қазіргі кезеңде әрбір мектеп, педагогикалық ұжымда оқу-тәрбие үрдісін жетілдіру, жаңарту бағытында көптеген жұмыстар жүргізілуде.

Педагогтің зерттеушілік мәдениетін қалыптастыруға қатысты көптеген ғылыми зерттеулер жүргізілді:

- ***ғылыми-зерттеу іс-әрекетінің әдіснамасы****:* Г.И. Рузавин, В.П. Кохановский, В.С. Степин, В.И. Черников, К.Х. Рахматуллин, Г.Н. Волков және т. б.

- ***ғылыми-зерттеу жұмысының мәдениеті***: И.Г. Герасимов, К.М. Варшавский, Т. Кун, К. Поппер, И. Лакатос, Д. Пельц және т. б. ;

- ***педагогикалық ғылыми-зерттеу мәдениеті***: С.И. Архангельский, Ю.К. Бабанский, В.Г. Воробьев, Л.В. Занков, В.И. Загвязинский, А.И. Кочетов, Н.В. Кузьмина, Я. Скалкова, А.И. Пискунов, В.С. Черепанов, Г.И. Щукина;

- ***педагогикалық зерттеудің әдіснамасы мен әдістемесі***: М.А. Данилов, Н.Д. Никандров, В.В. Краевский, М.Н. Скаткин, Б.С. Гершунский, Г.П. Щедровицкий, Н.Д. Хмель және т. б.

**- *педагогтің инновациялық іс-әрекетінің дидактикалық теориясы*:**

В.И. Журавлев, И.А. Зязюн, П.И. Карташов, Л.И. Гусев, Н.В. Кухарев, Ф. Ш. Терегулов, Л.М. Фридман, Н.Р. Юсуфбекова, И.И. Цыркун, В.А. Сластенин, Л.С. Подымова, Б. Т. Барсай және т. б.

**- *педагогтің ақпараттық мәдениетін дамыту***: С. Н. Лактионова, Д. М. Жүсіпалиева, Л.Ю. Малай, С.Д. Мұқанова және т. б.

- ***тұтас педагогикалық үдерісте оқытушының зерттеу іскерлігін қалыптастыру****:* Н.Д. Хмель, Г.М. Храмова, С.Т. Каргин, В.К. Омарова, Г.Б. Омарова, Н.А. Абишев және т. б.

Қазіргі кезде әрбір оқытушының алдына қойылып отырған басты міндеттерінің бірі – оқытудың әдіс-тәсілдерін үнемі жетілдіріп отыру және жаңа педагогикалық технологияларды меңгеру. Мұндай жағдайда қоғамның әр мүшесінің шығармашылық әлеуетін жүзеге асыру қажеттілігі айтарлықтай артады. Сонымен қатар, инновациялық үдерістер, басқару мәселесі педагогикалық инноватиканың құрылымында негізгі түйін болып табылады.

Соңғы жылдары, студенттерді зерттеушілік әрекетке даярлаудың дәстүрлі формаларынан өзге, біз қызығушылық танытып отырған, академиялық сауаттылықтың негізінде студенттердің бойында зерттеушілік құзыреттілікті қалыптастыру әдісі қарқынды қолданылуда. Академиялық сауаттылық негізі – академиялық жазу арқылы болашақ мамандардың зерттеушілік құзыреттілігін қалыпттас-тырудың шетелдік тәжірибесіне терең шолу жасалды. Ресейлік ғалым Н.А. Смирнова мен И.Ю. Щемелеваның «Академиялық жазуды оқыту практикасындағы шетелдік тәжірибеге талдау» атты мақаласында шетелдік университеттерде оқытылатын WAC (Writing across curriculum) және

WID (Writing in disciplines) курстардың принциптері жақсы талданған. Талдауға авторлар екі рейтингтегі – Academic Ranking of World Universities (ARWU 2012) және Times Higher Education World University Rankings (2012-2013) алғашқы 30 университеттер іріктеп алған. Екі рейтингке де

қатысқан университтер анықталып 35 университетті қамтитын жалпы тізім жасалған. Ресейлік ғалымдардың зерттеуінің фокусында бакалавриат бағдарламасы болды. Осылайша, 35 университтің сайты талданды, олардың ішінде 25 АҚШ жоғары оқу орны, 4 – Ұлыбританиялық және 6 – басқа

елдерден (Канада – 3, Жапония – 2, Швейцария – 1. Университеттік сайттарды тадаудың негізгі мақсаты бакалавриаттық оқу бағдармаларында студенттерде ана тілінде (университетте оқу тілінде) академиялық жазу біліктерін дамытуға арнайы көңіл бөлінетінін анықтау болды. Бұл үшін студенттерге ұсынылған оқу курстары мен тіл орталықтарының сайттары талданды. Бұдан бөлек, жеке білім беру бағдарламалары мен кейбір кітапханалардың сайттары талданды; мақсаты студенттерге жазу дағдыларын дамытуға ықпал ететін қосымша ақпараттық қолдау ұсынылатынын анықтау болды. Сонымен қатар университеттерде пән оқытушыларына оқытылатын курстардағы WAC және WID принциптері әдіснамалық қолдау көрсетілетініне де көңіл бөлінді.

***АҚШ университеттері***. Сайттарды талдау көрсеткендей, АҚШ -тың барлық университеттерінде бірінші оқу жылындағы студенттерге арналған жазу курстары бар, оның үстіне кейбір универси-теттерде аталған дәстүр бұрыннан бар (мысалы, Гарвард университеті 1-курс студенттерін жазу негіздеріне оқыту дәстүрі 1872 жылдан басталғанымен мақтанады). Атап өтетініміз, университеттік білім берудің алуан түрлілігі мен оқу траекторияларының жекелендірілуінде барлық студенттер академиялық жазу дағдыларын оқиды: барлық университеттерде жазу курстары білім беру бағдарламасының міндетті бөлігі болып саналады. Мұнда әр университетте оқу үдерісінде курстардың қаншалықты санын және қай деңгейдің студенті оқу керектігін анықтайтын жазу талаптары бар (мысалы, Джонс Хопкинс университетінде (The Johns Hopkins University) – 4 міндетті курс, Остиндегі Техас университетінде (University of Texas at Austin) – 3). Университеттердің басым бөлігінде (25-тің 24-і) жазу курстары студенттерді әртүрлі пәндерді оқуға дайындай отырып, соның ішінде әртүрлі академиялық мәнмәтіндегі жазбаша мәтіндерді дайындай отырып, академиялық жазудың жалпы заңдылықтарымен таныстырады. Міндетті жазу курстары нақты пәндерге бағдарланған жалғыз

университет Корнелль университеті саналады. Онда мемлекеттегі әртүрлі пәндерде жазуға оқыту бағдарламалары ең үлкен және алуан түрлі (WID тұғыры). Студенттерге білімнің барлық пәндік саласын қамтитын 30-дан аса кафедраларда 100-ден көп курс ұсынылады. Атап өтетініміз, бірінші курс студенттеріне міндетті курстар жазуға көп көңіл бөлсе де, жиі сонымен ғана шектеледі: олар өзіне ғылыми аргументация мен сыни ойлау дағдыларын дамытуды да мақсат етіп қояды. Осылай, Пристон университетінің курстарын сипаттауда жазу семинарларының жазу дағдыларын дамытудан бөлек зерттеушілік жұмыс, аргументация негіздеріне, сонымен қатар кітапханада жұмыс әдістерімен танысуға мақсаттылығы айтылады. Кейде жазу курстарының атауының өзіне іс-әрекеттің басқа түрлері енеді: фокуста оқу мен жазу (University of California, Berkeley; Duke University; Carnegie Mellon University) немесе ауызша және жазбаша қарым-қатынас тұрады (Massachusets Institute of Technology, Georgia Institute of Technology). Университеттерде студенттер базалық деңгейге қол жеткізгеннен кейін игерілген жазу білімдерін жетілдірудің түрлі мүмкіндіктері бар. Талдау барысында ілгері деңгейдегі жазудың базалық деңгейінен басқа талаптары бар бес университет анықталды.

Осылай, Стэнфорд университетінде студенттер алғашқы үш жыл ағымында жазу бойынша үш курс оқиды. 3-ші курста "Writing in the Major" арнайы курсы оқытылады, бұл курс студенттерге өздері таңдаған мамандық бойынша жазу дағдыларын дамытуға мүмкіндік береді және қайсыбір пәнде жазу ерекшеліктерін оқудың негізі болады.

Жоғарыда аталған курстардан бөлек көптеген университеттер оқытуда WID принциптерін қолда-нады. Мұндай курстарды мысалы "Writing in Astronomy" (California Institute of Technology), "Legal Research & Writing" (Columbia University), "Writing About Science and Engineering" (The Johns Hopkins University) және т.б. болады. Аталған курстар арнайы кафедраларда жасалады және сәйкесінше белгілі бір пәннің маман-оқытушысымен оқытылады. Ерекше көңіл бөлетін жайт, қолдау студенттерге ғана емес, өз курстарында WAC принциптерін іске асырушы оқытушыларға да көрсетіледі. Академиялық жазу орталықтарының парақтарында оқы-тушыларға арналған ресурстар, сонымен қатар кеңестер жазылған – мысалы, жазу тапсырмаларын қалай құру керек, оларды қалай бағалау керек, сонымен қатар, жазу дағдысын тиімді дамытуға ықпал ететін пікірлерді қалай жазу керек (мысал үшін Дьюк университетінің, Мадисондағы Висконсинск университетінің (University of Wisconsin-Madison) сайтын қараңыз). Кейбір университеттерде оқыту-шыларға арналған арнайы курстар ұйымдастырылады. Принстонс университетіндегі "Writing across University" бағдарламасы немесе Чикаго университетіндегі жазуды оқыту курстары ("Writing peda-gogy") мысал бола алады.

***Ұлыбритания университеттері***. Ұлыбритания университеттерінде жазуды дамытуға оқыту уа-қытында да көңіл бөлінеді, бірақ бұл американдық университеттермен салыстырғанда басқа жолмен жүргізіледі. О. Круз жазуға оқытудың ағылшындық дәстүрін абсолютті ерекшелеп сипаттайды. Ол бойынша маңызды рөлді академиялық ортадағы ауызша және жазбаша қарым-қатынас дағдыларын дамыту мақсатын көздеген және тұрақты сабақтарды сүйемелдейтін жеке дара кеңес берулер алады. Екі жүйенің басты айырмашылығы жетекші британдық университеттерде міндетті жазу курстарының жоқтығында. Барлық төрт жоғары оқу орнында шелелдік студенттерге арналған арнайы курстар бар (EAP түрлі нұсқалары). Басқаларында кейбір университеттерде (мысалы, Кембридж университетінде).

Лондонның императорлық колледжінде (Imperial College London) таңдау курстары ұсынылады, Оксфорд университетінде – кішігірім онлайн-курстар. Жазу дағдыларын дамытудағы барлық қолдау студенттерге тіл орталықтары (немесе жазу орталықтары) арқылы көрсетіледі. Қалыптасқан жағдай бойынша, олар жеке дара кеңес берулер, жазудың белгілі бір дағдыларын дамыту бойынша қысқа мерзімді курстар, сонымен қатар ақпараттық және ресурстық қолдау ұсынады. Студенттерге арналған кейбір ресурстарды (мысалы, плагиатты болдырмау) сайтта еркін нұсқада алуға болады. Дегенмен университеттердің көпшілігінде барлық онлайн-ресурстар университет-ішілік желіде орналасқан (Кембридж және Оксфорд университеттерінде – сырттан қолжетімсіз, жазу ресурстары) немесе кітапхана сайттарында.

Сайттарда сонымен қатар оқытушыларға арналған қолдау бар (мысалы, Кембридж және Оксфорд университеттерінде), бұл келесідей қорытынды жасауға мүмкіндік береді: кейбір жетекші университеттерде WAC және WID принциптері қолданылады, дегенмен американдық жоғары оқу орындарындағыдай қайсыбір пәнді оқу бойынша міндетті талап жоқ.

Басқа университеттер (Канада, Жапония, Швейцария). Канадалық үш университеттің біреуі (University of British Columbia) студенттерге әртүрлі тілдік және коммуникативтік құзыреттіліктерді дамыту мақсатын көздеген және әртүрлі тақырыптағы міндетті курстарды ұсынып, жазуға оқытудың американдық үлгісін қолданады. Торонто университетіндегі жағдай басқаша, онда студенттерден міндетті курсты оқу талап етілмейді, бірақ жазудың жалпы және арнайы дағдыларын дамыту мақса-тындағы курстардың ("Professional Writing" деп аталатын курстар) көптеген саны таңдауға ұсынылады. Университет жазу дағдыларын дамытуға ықпал ететін көптеген әртүрлі ресурстар ұсынады: академиялық жазу бойынша ақпараттық материалдар мен арнайы семинарлар сайтқа бекітілген.

***Үшінші канадалық университет*** – Макгилла (McGill University) тіл қолданушылары мен қолдан-баушы студенттерге жазу бойынша бірнеше әртүрлі курстар ұсынады. Студенттерді қолдаудың бар-лық басқа түрлері жазу орталықтары арқылы жүргізіледі.

***Жапония университтерін*** (The University of Tokyo, Kyoto University) талдауға көше отырып, аталған университтеттердегі оқу тілі ағылшын тілі болмағандықтан сайтта ағылшын тілінде берілген ақпараттың аз бөлігі ғана жазу дағдыларын дамыту туралы екенін айтамыз. Оқытуды интерұлттан-дырудың ғаламдық үрдісіне сәйкес екі университет те студенттерге ағылшын тіліндегі кейбір курс-тарды ұсынады, және сәйкесінше, жапондық студенттер үшін ЕАР бойынша курстар ұйымдастырады.Шетелдік студенттер үшін керісінше, академиялық мақсатта жапон тілін оқыту ұйымдастырылған

(The University of Tokyo). Жапондық студенттер үшін жапон тілінде жазу дағдыларын дамытуға қатысты айтар болсақ, бұл туралы ақпарат сайттың ағылшын тіліндегі нұсқасында көрсетілмеген. Дегенмен, университет сайтында көрсетілген сілтемелерде мемлекеттің жетекші жоғары оқу орындарында соңғы жылдары американдық университеттерге ұқсас бейімдеу курстары (First year experience) оқытыла бастағаны айтылған. Ол курстар басқа мақсаттарымен қатар академиялық жазуға бағдарланған. Бұл қарастырылып отырған университеттерде ұқсас курстардың бар екенін болжауға мүмкіндік береді.

Біздің талдауымызға түскен, континенталдық Еуропаның жалғыз университеті, – ***Швейцариялық*** Цюрих жоғары техникалық мектебіндегі (ETH Zürich) оқу тілі – неміс тілі. Сайтта көрсетілген ақпараттан келесідей қорытынды жасауға болады: университетте жазу дағдыларын дамыту бойынша

міндетті курстар жоқ, дегенмен жеке кафедралар жазу бойынша бірлік курстарын ұсынады (мысалы, "Research Methodology and Writing"). Сайтта мұндай курстардың кейбір ресурстары бар. Бұдан бөлек, академиялық мәтіндерді жазу бойынша бірегей нұсқаулық бар (ағылшын тілінде). Батыс және Шығыс Еуропада академиялық жазуға оқыту. Бүгінгі таңда оқу тілінде жазбаша мәтіндерді жасау қабілетімен байланысты құзыреттіліктерді дамытуға көңіл бөлудің қажеттілігі көптеген еуропалық университеттердің жетекшілерімен қабылданған. Студенттердің көпшілігі барлық жетекші жоғары оқу орындарында бар академиялық жазу орталықтары арқылы қолдау алады.

Жазуды мамандандырылып оқыту қажеттілігін түсінетін еуропалық университеттер көп жағдайда академиялық пәндер шегінде жазуға оқытудың американдық моделін қолданады (WAC, WID).

Жоғарыда аталғандай, жазу дағдыларын дамытуға көп көңіл бөлінетін американдық университеттерде оқытушылық тәжірибесі бар пән оқытушыларынан бастамашылдық шығады. Бірақ мұндай университеттер аз: бүгінгі таңда ана тілінде академиялық жазуға сәтті оқытудың Батыс Еуропа университеттеріндегі аз ғана үлгісін келтіруге болады. Осылай, А. Декламбр мен К. Донахью француз тілін академиялық мақсатта Францияның университеттерінде оқыту тәжірибесін сипаттайды, Дж. Харборд Германиядағы неміс тіліндегі академиялық жазу негіздерін оқытудың мысалын келтіреді. Оқыту тіліндегі академиялық жазуға арналған арнайы зерттеулер аз болса да, академиялық мақсатта ағылшын тілін оқытумен қатар ана тіліндегі академиялық жазу мәселесіне қызығушы-лықтың өсіп жатқанын айтуға болады. EATAW 2013 (European Association of Teaching Academic Writing) конференциясындағы көптеген баяндамалардың пәні студенттерде екі (ана тілі және ағылшын) және одан көп тілдегі тілдік құзыреттіліктің дамуын ұйғаратын «мультилингвальдылық» болды. Мультилингвалды тұғырды оқытуда қолданудың сәтті үлгісі Иван Франк атындағы Львов ұлттық университетіндегі Академиялық жазу орталығы бола алады. Орталықтың міндетіне ағылшын және украин тілінде жазудың академиялық біліктері мен дағдыларын дамыту кіреді. Ағылшын тілінде академиялық жазу біліктерін сәтті дамытудың шарты ең алдымен ана тілінде жазу дағдыларын игеруді ұйғаратын мультилингвалды құзыреттілікті дамыту болып табылады. Дегенмен, егер жағдайды Шығыс Еуропа мен бұрынғы КСРО елдеріндегі университеттерде жазуға оқыту жағдайын қарастыратын болсақ, берілген мысал – ережеге сай келмейді. Шығыс Еуропа универси-теттеріндегі жазу дағдыларын дамыту ерекшеліктеріне арналған зерттеуінде, Дж. Харборд Кеңес Одағының ыдырағанына дейін жоғары білім беру жүйесі барлық елдерде бірдей болғанын атап өтеді.

Аталған елдерде жазу дәстүрлі түрде оқу мақсаты саналмады. Сол сияқты жазу жұмыстары оқыту нәтижелерін бағалауда өте сирек қолданылды. Жазудың ең кең таралған формасы мамандық бойынша әдебиеттер мен дәрістерді конспектілеп жазу болды. Мақсаты студенттің белгілі бір әдебиеттерді оқығандығын көрсету болған «Реферат» деп аталатын жазу жұмыстары мазмұндама ретінде қарастырылған әдебиеттерге шолу ғана болды. Дж. Харборд тұжырымдама келесіде түйінделді деген қорытындыға келді: студенттің жазбаша мәтіндер жасау қабілеті жазу дағдыларына емес, оқыған мәтіндерді білуіне байланысты. Осындай қорытындыны Еуропада жазу дәстүрлі түрде арнайы оқытылуы қажет дағды ретінде қабылданбағанын көрсете отырып, О. Круз да жасаған. Жазу ойлаудың жалғасы саналды және сәйкесінше оқытуда зейін сыни ойлау дағдыларын дамытуға бөліну керек, бірақ жазу тек лингвистикалық құзыреттілік болып табылады.

Ph.D докторантура бағдарламасының аясында Оңтүстік Корея, Сеул қаласына ғылыми тағы-лымдамаға баруға мүмкіншілік алдық. Сеулде орналасқан Доггук университетінде толық семестр білім алдық. Студенттерге арналған ағылшын тіліндегі курсты таңдадық. Таңдалған курстардың екеуі жазу дағдыларын қалыптаструға бағытталды. Greet Writing курсы ағылшын тіліндегі сөйлемдердің түрлері, құрылымы, ерекшелігі; мәтін түрлері, оның құрылымымен таныстырды, ал Academic Writing курсы эссенің түрлері, жазылу ерекшелігі, құрылымы; зерттеуге қажетті ақпаратты іздеу жолдары; плагиаттың алдын алу; сызба мен кестелерді сипаттау; тезисті жазу тәртібі, зерттеудің мақсаты мен міндеттерін анықтау және т.б. сол сияқты зерттеу дағдыларымен таныстырды. Тәжірибеге сүйене, Оңтүстік Корея университеттерінде, бакалавриатта академиялық жазу дағдыларын қалыптастыруға бағытталған Greet Writing (3 кредит), Academic Writing (3 кредит), English Newspaper (3 кредит) сияқты курстардың нәтижелі оқытылатынын сеніммен айта аламыз. Сонымен қатар, магистратура сияқты білім берудің келесі кезеңінде магистранттар ілгері деңгейдегі Research Metho-dology курсын міндетті пән ретінде өтеді, ол Academic Writing, Greet Writing пәндерінің логикалық жалғасы болып табылады. Барлық пәндер ағылшын тілінде өтеді.

Қазір, Ресейді қоса алғанда, Шығыс Еуропаның көптеген университеттерінде белгілі бір маман-дық бойынша оқу курстарын қалыптастыру және жоспарлау уақытында зейіннен тыс қалып қойған маңызды сұрақ – оқу тілінде академиялық коммуникация дағдылары мен біліктерін дамыту қажеттілігі, өйткені оқу үдерісі жүргізілетін тіл арқылы студенттердің жалпы академиялық сауаттылығын қалыптастыру жүреді. Жоғарыда аталғандай, АС жиі тек қана ағылшын тіліндегі курстар аясында өтеді. Дж. Харборд пікірінше, академиялық құзыреттіліктерді тек қана ағылшын тілінде дамыту идеясы қолайсыз, ал АС дамыту міндетін тек қана ағылшын тілі оқытушыларына жүктеу тиімсіз.

Бұдан бөлек, оқу үдерісінде студенттер (аралық және қорытынды) бақылаудың жазбаша түріне жиі жолығады. Бұл үшін оларға жазудың жаңа жанрларын игеру қажет (мысалы, академиялық эссе). Жүргізілген талдау халықаралық ғылыми қоғамға жоспарлы интеграциялану мақсатында білім берудің сапасы мен тиімділігін арттыру үшін қазақстандық жоғары білім беру жүйесі жеке академиялық жазуды және жалпы АС дамытуға көп көңіл бөлу керектігін көрсетті. Жазу дағдысы ауыспалы (transferrable skill) болғандықтан, оны ана тілі негізінде дамыту, содан кейін шет тіліне ауыстыру, немесе екі тілді де бірге оқыту тиімді болады. Бұл үшін оқу курстарына жоғары оқу орнындағы сәтті білім берудің негізі ретіндегі академиялық жазумен байланысты зерттеушілік құзыреттілікті қалыптастыруға және қазіргі білім беру тұжырымдамаларын тиімді іске асыруға мүмкіндік беретін жаңа және икемді моделдерін ендіру қажет.

**Сұрақтар мен тапсырмалар**

1. Педагогтарды ғылыми-зерттеу әрекетіне даярлау теорияларына шолу жасаңыз.
2. Қазақстан Республикасы педагогтарының инновациялық құзіреттілігін қалыптастыру технологияларына сипаттама жасаңыз.
3. Зерттеу әрекетіне даярлықтың көрсеткіштерін негіздеңіз.
4. Білім алушылардың зерттеушілік құзыреттіліктерін қалыптастырудың шетелдік тәжірибесін отандық тәжірибемен салыстырыңыз.

**Ғылыми мектеп пен ғылыми жетекші**

**Ғылыми жетекші және оның қызметінің мазмұны.** Қазіргі таңда ғылымдағы жеке шығармашылық үдеріс жайындағы түсінік өзгерген. Жеке ғалым «ұйымдастырушыға» айналады. Жалпы әдебиеттерде талдаудың бірлігі ретінде көбінесе тұжырымдама деңгейінде біріктірілген және белгілі бір ғылым аясында жаңа білімді меңгеруге ұмтылатын ғылыми ұжым мен зерттеушілер қарастырылады. Бұл ғылымның даму жолындағы әр кезеңнің зерттеушілік қызметке қойылатын жаңа талаптарын өзектендіреді. Сонымен қатар, ғылымға кіріспе мақсатында жазылған әдебиеттерде ғылыми зерттеудің әдіснамасы мен әдістемесіне қатысты сұрақтар қарастырылғанда, оларды өзіндік практикалық қызметте қолдану мен түсінудің артықшылықтары назардан тыс қалып отырғандығын айқындауға жағдай болады. Зерттеушілік қызметтің сипаты арнайы (тәжірибелік және теориялық), математикалық, логикалық, философиялық-әдіснамалық, тарихи-ғылымилық және ғылымға кіріспелік, адамгершілік- әдіптілік дайындықты талап етеді. Сондықтан да магистрант зерттеушілік аспапты игеруші жас зерттеуші ретінде көбінесе «сынау мен қателесу» әдісін қолданып ұзақ, әрі ауыр жүріп отырады.. Осыған байланысты, магистиранттың толық қалыптасуы ғылыми мектептің дәстүрі мен ғылыми жетекші тұлғасының ықпалының мәнділігіне ешбір даусыз негізделген.

Сонымен, ғылым – бұл, біріншіден, қазіргі таңда негізгі болып келетін-ойлау, екіншіден, бұл ғылыми әдістен туындайтын жалпы адамзаттық құндылық. Егер де дәріс оқушы прфессордың міндеті,біріншіден, білімнің эталоның қалыптастыру болса, онда тәлімгер ретінде атқаратын рөлі – білім беру үрдісінде білім алушымен жеке байланысқа түсу арқылы ойлаудың ғылыми стилін қалыптастыру мен ғылымның бағалы негіздемелерін жеткізу. «тәжірибеден өтуші» болашақ ғалымның білім алушылармен жүргізетін тәлімгерлік қызметі, ол атқаратын жұмыстың ерекше формасы ретінде: 1 – ғылыми қауымдастықтың құндылығын ұрпақтан ұрпаққа жеткізуге; 2 – білім берудің заманауи бағытқа қарай реформалануы; 3 – түрлі буын өкілдерін өзара байланыстыра оқыту жағдайын қалыптастыру мен тәлімгердің өзін-өзі дамытуына бағытталады. Одан бөлек, тәлімгерлік идеясының өрістеуі қазіргі таңда білімділер мен ғалымдардың алатын рөлінің орасан зор екендігін қоғам түсінуіне мүмкіндік береді.

Магистрант өзінің тәрбиелік, дайындық, жан мен тән денсаулығы сипатының, психофизиологиялық дамуының деңгейімен алдынан ашылған ортамен және оның талаптарымен бірлесе отырып әрекет жасайды. Ол ондағы адамдарды, олардың мақсаттарын, мүмкіндіктерін, шектеулерін, міндеттерін, құқықтарын, өмір сүру тұрпаттарын, еңбек ету құралдары мен әдістерін көру арқылы артық не кем мөлшерде саналы түрде сол ортаға енеді. Және де тұлғалық мәнді қарым-қатынас магистранттың тұлғалық қалыптасуының басты шарты болып саналады.

Сәйкесінше, магистранттардың орта-тұлғалық өзара қарым-қатынас жүйесінде оқытушы-прфессорлық құраммен коммуникативті байланыс орнатуы маңызды орынға ие. Қазіргі педагогикалық ғылымда кемшіліктерсіз ада емес субъект-объект парадигмасының басымдылық танытып отырғандығын атап өткен жөн. Оқытушы мен студенттің серіктестігінің басты назарға алынуы ең ойға қонымды нұсқа болып саналады және де осы мақсатта негізге алынатын міндеттердің өзектіліктері мыналар:

* ытымақтастық негізінде білім алушылардың шығармашылық қабілетінің дамуы;
* оқу үдерісі барысында екі субъектінің де өз-өзін көрсетуге және дамытуға ұмтылуы;
* қарым-қатынас техникасын толығынан жетілдіру.

Ғылыми жетекші тұлғасының кәсібилігі, іскерлігі мен адамгершілігінің молдығы - бұл түрлі реттегі құбылыстар емес. Олар кәсіби тәжірибе, дүниетаным, белгілі бір нұсқамалар мен ерік-жігер, темпераменттің жиынтығы секілді тұлғаның толық психологиялық құрылысымен байланысты. Тұлғаның психологиялық құрылымының белгілі бір бөлігі емес, керісінше барлық құрауыштары ғылыми жетекшінің, яғни педагогтің мәдениеті мен кәсіби мінезін анықтайды. Ол кәсіби қызмет барысында өзінің тіршілік әрекетінің әдіс-тәсілдерін дамытушы белсенді субъект ретінде көрініс табады.

Тұлғаны әлеуметтік маңызды мазмұны мен қасиеті жағынан қарай отырып, Б. И. Додонов тұлғаны әлеуметтендірілген адам ретінде анықтаған. Оның «әрбір тұлғада тұтастылық, ерекшелік пен даралықтың бірлігі көрініс табады» деген ойы назар аудартады. Тұлғаға байланысты тұтастық тұғырына педагогика ғылымының классиктері аса көңіл бөлген. Мысалы, А.С. Макаренко, бірде былай деп жазады: «Адам бөліктеніп тәрбиеленбейді, ол тұтасымен құралады». Осы жайында 40-шы жылдары Р.Г.Лемберг: «Жалпы дамуға бағытталған жұмыстың нәтижесінің сыры – бұл білім алушыға тұтас ықпал ету»,-деп жазған. Тұлғаның қалыптасуына байланысты педагогика ғылымда қарастырылған сан түрлі тұғырларды саралай отырып, В. С. Ильин: «Тұлғаның тұтастылығын қатаң иерархия, реттілік және оның құрылым бөлшектері мен негізгі құрауыштарының жүйелілігі сипаттайды», - деп жазған. А. А. Бодалевтің пікірінше, адамдардың бір-бірі жайында қалыптасатын түсініктері мен бейнелері «қоғамның реттеуіші» деп аталады екен. Яғни, біз өзіміз жайында адамдар қалыптастырған мінез-құлықпен жүреміз.

Белгілі бір кәсіп түріне машықтанған адамдардың өмір сүру әлемінің бейнесін зерттеу жұмыстарының негізінде еңбек психологиясында келесідей қорытындылар жасалған: «кәсіби машықтанған мамандарды арнайы кәсіби бір тұтас объективті әлемде өмір сүреді деп айтуға ешқандай да негіз жоқ, керісінше түрлі кәсіби мамандар әлемнің сан түрлі субъектілерінде өмір сүреді». Яғни, кез-келген кәсіби маман өз қызметінің жүзеге асуына ауадай қажет ішкі психикалық тәжірибесінің ортақтығымен тығыз байланысты. Негізгі субъективті қатынас пен дамушы тұлғаның соның шеңберінде негізі қаланатын психологиялық артықшылықтары ерте жастан бастап қалыптаса бастайды. Адамның әлемге деген субъективті қатынасының ерте онтогенетикалық жағы тұлға дүниетанымының бастапқы деңгейі болып табылады.

Нәтижесінде, ғылыми жетекші мен магистранттың қарым-қатынасы барысында ақпаратты жеткізу, бағалау мен мінездің белгілі бір қырларын игеру, зерттеущілік жұмыстың стилі мен тіпті, субъектілердің өзара іс-әрекеті барысында қолданатын кейбір «клишелердің» сөздік қорға енуі де жүзеге асады. Ғылыми жетекші әлсіз және қате жарияланымдарға жауапты болуымен қатар, өз институты мен магистранттарының да репутациясы үшін жауапкершілікті болып келеді. Жетекші мен магистрант тұлғалық сипаттары жағынан бір-біріне икемделгені жөн.

Нәтижесінде талқыланып жатырған мәселені қарастыруда түрлі тұғырларға қол жеткізуге мүмкіндік берген жетекші тұлғасының теориясы мен тұжырымдамасының талдауына назар аударсақ(9-кестені қараңыз).

Әдетте, оқытудың төменгі курстарында жетекші білім алушыларға ғылыми зерттеудің әдет, дағдыларын түсіндіре отырып, меңгертеді. Жоғарғы курстар мен магистратурада – олардың белгілі бір нәтижелерге қол жеткізуін, өзбетінше шығармашылықпен айналысу үдерісін жүзеге асыруға және ұйымдастыруға көмектеседі. Ғылыми жетекшілердің де білім алушыларымен тікелей қарым-қатынас орнатып, тәлімгерлік ету барысында тәжірибе жинақтап өзгеретіндіктерін атап өткен жөн. Осы кезде жастың ұлғаюына қарай, байқау тәжірибесі, бірнеше әдістермен танысу, әдебиетті кеңінен білу және өз тәжірибесін әріптестерімен бөлісу секілді көптеген сапалар мәнді бола бастайды.

Жауапкершілікпен, өз күшіне деген сенімділікпен, басшылық пен көшбасшылыққа ұмтылумен, қоғамдық белсенділк пен сендіре алу қабілетімен сипатталатын тұлғаның күш-қуаты соңғы кезде жетекші тұлғасы дамуының жүйесін құрайтын факторлар ретінде қарастырылады. Жетекшінің тұлғалық күш-қуатын анықтайтын ішкі келісімділік сезімі өзіндік қабылдауға, өзіндік ұсынымға, басқарушылық қызметтің сұлбасы мен эталондарына негізделген. Келісімділіктің жоғары деңгейі өзіңнің ішкі дүниеңді ұғыну, өзіндік басқарылуы мен оның басқарушылық қызметтегі мәнділігін болжайды. «Мен-нәтижеге қол жеткіземін» дегендей, жетекшінің өз алдына қойған мақсатына жетуге деген сенімділігі осы келісімділік деңгейінің салдары болып табылады. «Мен нәтижеге қол жеткіземін» ұстанымы басқарушылық қызметтің психологиялық ерекшеліктері мен өнімділігіне әсер ететіндігі анықталған.

Төмендегідей құрауыштардан тұратын Е. А. Климовтың кәсіби маман сұлбасы толығынан жасақталған болып саналады: 1) адамның тұтастығы қасиеті ретінде (әлемнің бейнесі, бағыттылық, сыртқы дүниеге деген қарым-қатынас, щығармашылықты таныту ерекшеліктері, жеке тұлғаның зияткерлік қырлары, эмоционалдылық, кәсіби үміт, кәсіби ортадағы өз орнын елестету); 2) кәсіби маман болуына (ерекше қырлары, моторика, білік, дағды, іс-әрекет); 3) кәсіби маманның дамуы (спецификалық қырлар, ақпаратты қабылдау, оны өңдеу және шешім қабылдау, гностикалық білік, дағды және әрекет); 4) ақпараттандырылғандық, білім, тәжірибе, кәсібилік мәдениеті (спецификалық қырлар, ғылым және теориялық білім аймағындағы бағдарлық, пәндік аймақ жайындағы кәсіби білім); 5) психодинамика (көңіл-күйдің қарқындылығы, олардың тез ауысуы, сол кәсіби аумақтағы қиындықтар мен жүктемелер); 6) кәсіптің талаптарына сәйкес өзінің жастық-жыныстық ерекшеліктеріне байланысты сұрақтар төңірегінде ойлану.

**18-кесте. Ғылыми жетекшінің әртүрлі тұғыр бойынша тұлғалық сипаттамасы**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Атауы**  | **Сипаттама**  | **Өкілдері**  | **Шектеулер**  |
| 1 | 2  | 3  | 4 |
| Коллекциялықтұғыр | Жетекші өз қызметінде басқарушылық әрекетін табысты атқару мақсатында ерекше тұлғалық қасиеттерді меңгеруі тиіс. | А.И. Китов (1984) жетекшінің тұлғалық қасиеттерінің құрылымында мынадай төрт құрылымды көрсетеді: басқарушылық қабілет, саяси сапалар, кәсіби сапалар, ұйымдастырушылық сапалар. | . жетекшінің қасиететрі жайлы абстрактілі түсінік, олардың өзгеде басқарушылық жағдаяттармен қиылыспауы;. кәсіби маңызды қасиеттерді игерудегі субьектілік;. жетекшінің тұлға ретінде жалпы қасиеттерінің ерекше сапаларынан тұрғыда шектелуің болмауы. |
| Бәсекелестік тұғыр  | Жетекшінің ерекше, тұлғалық қасиеттерін немесе жалпы қасиеттерінің белгілі бір деңгейдегі басқа адамдардан ерекше етіп көрсететін қасиеттерінің болуын пайымдайды.  | Э.С. Чугунова (1983,1986) жетекшінің тұлғалық қасиеттерінің құрылымында ғы әкімшілік-ұйымдастырушылық қабілет, моралды-этикалық мінездеме, білім сапасы, кәсіби қабілет, әлеуметтік бағытталған, мативацияны бөліп көрсетеді.  | Сыртқы ортаның өзгерістері мен жетекшінің әрекетінің дамуы мүмкіндігі шектеулер ескерілмейді. |
|  Парциалды тұғыр | Жетекшінің тұлғалық қалыптасуы басқарушылық әрекеттегі психокоррекциялық жүйелік байланыспен , жеке операциялар мен әрекеттердің орташаланған жиынтығына тән.  | Бұл тұғыр аясында А.М. Омаровтың беделді болудың тұжырымдамасын қарастырады, автордың ойы бойынша жетекшінің тұлғалық қасиеттерінің сипаттамасы кәсіби қасиеттерге байланысты.  |  |
| Инженерлік-психологиялық тұғыр | Жетекшіні шешім қабылдайтын адам ретінде қарастырады. | Бұл тұғырдың белсенді жұмыстары Б.Ф. Ломовтың, А.И. Галактионовтың, Г.М. Зараковсковтың, А.А. Крылов пен А.В. Филипповтың еңбектерінде жүзеге асқан. | Бұл тұғырда шектелетін мәселе ол психологиялық процестерді өңдеудегі жетекшінің ақпараттары және оның басқарушылық әрекеттегі көрсетілетін жеке тұлғалық қабілеттері. |
| Рефлекциялы-құндылық тұғыр | Жетекшінің тұлғалық қасиеттерін оның басқарудық рефлексивті-құндылық тұжырымдамасы арқылы қарастырады..  | Ықпалдасудағы жетекшінің қабілеттілігі қалыптастыру, ұғыну және өзіндік түзетуінде көрініс табады. (А.И. Китов, 1984; С.М. Белозеров, 1986; В.В. Скворцов, 1987). | Рефлекциялы-құндылықтық құрылым тұлғалық жаңа білімге негізделген, сондай-ақ, жетекшінің басқарушылық әрекеті негізінде қалыптасады және басқарушылық шешім қабылдауға ықпал жасайды. |
| Әлеуметтік-психологиялық тұғыр | Ерекше мағына жетекшінің басқару стилінің өзгергіштігінің заңдылықтарын қарастыруға ерекше көңіл бөлінеді. | И.С. Мангутова мен Л.И. Уманскийдің жетекшінің тұлғалық қасиеттерін топқа бөліп қарастыратын моделі:- жалпы қасиеттері;- ұйымдастырушылық әрекетке бағыттылық;- индивид ауқымы;- дара стиль;- әрекетке дайындық;- ерекше қасиеттер;- ұйымдастырушылық әрекетке деген икемділік. | Абстрактiлiк және мағыналы аморфтылық |
| Кешенді жағдаяттылық тұғыр | Жетекшінің әртүрлі юасқарушылық жақғдайлар мен өмірлік оқиғаларға байланысты тұлғалық дамуындағы қозғаушы күштегі күш-жігерін қарастырады. | А.В. Филиппов (1990) жетекшінің басқада кәсіби қасиеттерінің жамуына мүмкіндік беретін негізгі қасиеттерді көрсетті. Оның ойынша, оларға мыналар жатады: сенушілік, үйретуге деген қабілет, ашықтық (адамдарға деген ұқыптылық, олардың қажеттіліктерін білу), ұйымдастырушылық қабілет. | Басқарушылық әреткетегі тұлғаның дамуының тиімділігі ұйымның құрылымы мен міндеттеріне, оның әрекет ету ұзақтығына және өлшемімен ұйымның түріне байланысты. |
| Факторлық тұғыр | Жетекшінің басқарушылық қызметінің дамуына жеке факторлардың және шарттардың әсерін талдау. | Р.Л. Кричевский және А.В Маржине (1991) басқарушылық қызметтегі өзара әрекеттесуші субъектілердің құнды пікіралмасу факторларын бөліп көрсетеді. | Ситуациялық факторларлар көбіне басқарушылық қызметтің тиiмдiлiгімен байланысты түсіндіріледі, бұл ретте ішкі тетіктер қарастырылмай-ды. |
| Қызметтік тұғыр | Жетекшінің тұлғасын зерттеу екі бағытта жүреді:1. Жетекшінің тұлғасына қатысты нақты қажеттіліктерді көрсететін құрылымдық-функционалды ұйымдастырушылық қызмет;

2. Жетекшінің тұлғасының мазмұнын шағын құрылымдардан құралған тұтас құрылым ретінде қарастыру маңызды. | А.Л. Журавлев тұлға құрылымының жалпы және арнайы түрлерін жіктеді. Жалпы құрылымдарына психофизиологиялық, психологикалық және әлеуметтік құрауыштары жатса, арнайыға келесілерді жатқызды: идеялық-саяси сапалар, жетекшінің кәсіби құзыреттілігі, ұйымдастырушылық және педагогикалық қабілет, моральді-этикалық сапалар. | Басшылықтың тиiмдiлiгi жетекшi тұлғасының сапасына шартты байланыста болатынын ескертеді.  |
| Имидждік тұғыр | Жетекшінің әртүрлі әлеуметтік топтардың саналы және бейсаналы қажеттіліктеріне байланысты мен оның жеке сапаларын саралау қажет. тұлғалық имидждің қалыптасуы жатады. | А.А. Романов, И.А. Федоров, А.А. Ходырев, В.М. Шепель жетекшінің өзінің жетістіктері үшін ұйымдастыратын жеке тұлғалық қасиеттерін былай жіктеп көрсетеді: күш, шынайылық, жомарттық, билік жүргізу мейірімділік. | Бұл тұғырдың негізгі шектеу қоятыны мінсіз жетекшінің бейнесін жасай отырып, авторлар тек сыртқы көрініске ғана назар аударады. |

Зерттеушілер ғылым қайраткерлерін, тұлға типологиясын жіктеу жасайды, алайда белгілі бір жіктемені жүзеге асыруда ғылымға негізделген тұтас өлшемінің жоқтығын және көптеген қайшылықтардың көрініс табатындығын алға тартады. Танымал классификатор-авторлардың бірі Гоу мен Вудвортстың жіктемесін мысал ретінде алып көрсетсек, олар - «фанатик», «пионер», «диагност», «эрудит», «техник», «эстет», «методолог», «тәуелсіз». Келесі мысалға Левинсон-Лессингтің жіктемесін алып қарастыруға болады, ол шығармашылық өнімділігі төмен эрудит-ғалымдарды «жүретін кітапхана» деп атаған. Сол сияқты көптеген зерттеушілермен салыстырғанда Д. Б. Богоявленскаяның пікірінше, зерттелушінің білімін, ойлауы мен тұлғасын зерттеу арқылы шығармашылығын анықтау мақсатында жүргізілген зерттеу жолдарының бір де біреуі оның табиғатын толық ашатындай нәтиже бермеген. Сондықтан да, осы мәселені зерттеу барысында шығармашыл тұлғаның танымдық және мотивациялық сипаттамасын бейнелейтін, шығармашылықтың «талдау бірлігін» айқындап көрсеткен. Зияткерлік белсенділікті тұлғаның шығармашылық қабілетінің «зерттеу бірлігі» ретінде қарастыруды ұсынады. Зияткерлік белсенділік өзінің құрамына ақыл-ой қызметінің зияткерлік (ақыл-ой қабілеттері) және зияткерлік емес (тұлғалық, мотивациялық) факторларын біріктіреді.

Тұтас алғанда, осы контексте көрсетілген талдаудан өткізілген жетекші тұлғасы сапасын анықтауға арналған теоретикалық тұғырлар магистранттар арасында жүргізілген сауалнаманың нәтижесіне толығымен сәйкес. Ғылыми жетекшісінің тұлғалық қасиет, қабілеттері мен ерекшеліктерінің тізбегін «Горящую 10» респонденттері төмендегідей тізіммен толықтырды:

1. өзін-өзі басқара білу қабілеті;
2. ақылға қонымды тұлғалық құндылықтары;
3. нақты тұлғалық мақсаттары мен өзара іс-әрекеттің мақсаттары;
4. жасампаздық және жаңару қабілеті;
5. жоғары деңгейде жетілу мен кәсіби өсіге ұмтылыс;
6. ұтқырлық және мәселелерді шеше білу қабілеті;
7. қоршаған адамдарға ықпал ете алу және өз көзқарасын қоғап шыға алу;
8. басқару және жетекшілік ете алу қабілеті;
9. магистранттарды оқыту және дамыту қабілеті;
10. өзінің ғылыми мектебі мен коммуникативтілік біліктерін дамыту қабілеті.

Сонымен, өзіміз байқап тұрғанымыздай, белгілі бір ұйымның басшысы мен ғылыми жетекшіге қойылатын талаптардың айырмашылықтар жоқ екен. Негізінен, жоғарыда көрсетілген талаптар қазіргі заманға сәйкес жағдай мен шарттарға негізделіп жасалған. Жетекшілер болашағы бар сұрақтарға көбірек уақыт бөлуге, кең ауқымда ойлануға, жаңа қажеттіліктер мен міндеттерді өзгелерден тереңірек түсінуге, қыхметтің қарқынды дамуына ат салысуға, топтардың қызметінің тиімділігін жоғарылатудың құралдарын жасап шығарып, оңтайлы жолын нұсқауға бейім. Олар өздерінің жоспарлары, ойластырған іс-әрекеттерін жүзеге асыруға тиісті.

Неліктен магистранттың субъективті қабілетінің дамуы үшін ғылыми жетекшінің ықпалы маңызды? Себебі, магистрант жұмысының тиімділігін анықтауда бағалау эталонын қолданудың дұрыс жолын нұсқайтын жетекші болып саналады. Сонымен, мамандықтар арасындағы өзара байланыс пен адам танымының ерекшеліктерін зерттей келе, О. Г. Кукосян «дәл қызметтің өзі әрқашан адамның өз қоршаған ортасын, соның ішінде адамның өзінің бейнесін сомдауға жағдай жасайды» деп айқындап көрсетті. А. А. Бодалевтің пікірінше, адам бойынан басқа адамдарға бағытталған жалпы тұғырды жасап шығаруда, қызметтік құндылықтарды анықтауда қоғамдық қарым-қатынас жүйесіндегі тұлғаның жеке еңбегі мен орны айтралықтай маңызды рөлге ие.

В.И. Загвязинскийдің пайымдауынша, диссертант пен ғылыми жетекшінің қызметтерінде өзара келісімге келуі педагогика жетістіктерінен, жинақталған тәжірибе мен дәстүрінен және сабақтастықтан туындаған талап болып келеді. Оның пікірінше, құнарлы топырақта өсіп, жетілмеген «жаңа» нәрсе сыртқы тартымдылығына қарамастан тіршілікке өте бейімі жоқ болып келеді екен. Жаңа нәрсе толығымен жаңа болады немесе сыртқы бейнесі өзгертілген ескі болуы да болуы мүмкін. Алайда танымал нәрседен туындаған жаңа нәрсе өз атына лайықтана отырып, жаңашылдықтың басты беогілеріне ие болуы керек. Сонымен қоса, зерттеудің тұжырымдамалы бірлігі принципі бар, бұл жерде егер де зерттеушы белгілі бір тұжырымдамаларға ғылыми тұрғыда қосылмаса, я оларды өзі жасап шығармаса, ол жай эклетик ретінде қалып қояды. Бұл ұстаным ішкі қайшылықтарға ие, себебі ол осыған дейін қабылданып, анықталғанды дұрыс деп, ал толық анықталмағанды құбылмалы деп санайды. Е.А. Климов өзінің «Психологияның негіздері» атты еңбегінде(М.,1997) маман біліктілігінің бөлшекті және жүйелі көрінісінсыз кәсіби дайындықтың іргетасы қаланбайтындығы жайлы айтып өткен. Оның себебі, әркім құбылыс пен жайттың тұтастылығын түрліше қабылдайды.

Оқу тапсырмаларының міндеттерін қою мен мәселелерін шешу нұсқалары әр түрлі. Зерттеушілік жұмыстың қаншалықты тиімді басқарылып отырғандығы ғылыми мектептің қызметтерін зерттеу барысында толық айқындалады. Біздің республикамызда ғылыми мектепті құру және қалыптастыру өзіндік тарихы бар және ғылыми-зерттеушілік орталықтар мен білім беру мекемелері қызметінің бастауымен тығыз байланысты мәселе болып келеді. Психологиялық-педагогикалық және әлеуметтік әдебиеттерде ғылыми мектеп зияткерлік, эмоционалды-құндылықты, формальді емес, түрлі деңгейдегі ғалымдардың ашық қоғамы ретінде сипатталады. Ғылыми мектептің базасына сәйкестендіруге келетін бірнеше көрсеткіштер төменде көрсетілген: 1) сәйкесінше білім аумағындағы бір немесе бірнеше көшбасшының болуы; 2) зерттеудің ерекше әдіснамасы және ғылыми парадигмасы; 3) мектептің ғылыми дәстүрімен сабақтастықты қамтамасыз ететін ұдайы өндіріс тетіктері; 4) ғылыми ұжым өкілдерінің атқарушы қызметтерінің жоғары дәрежеде бағалануы және сырттай мойындалуы. Осылайша, ғылыми мектептің сипаттамасының легі келесідей: білім алушыларды белгілі бір бағыттағы танымдық шығармашылық жұмысқа талпындыратын идеяның болуы, сәйкесінше, олардың мәселенің әр кезеңіне сай келетін жалпылық әдіснамалық ұстанымды толық меңгеруі.

Сонымен қатар, ғылыми мектептің білім беру жүйесінің кеңес берушілік факторы бола алатын ғылыми идеяның ерекшеліктері мен артықшылықтары тарихи тұрғыда орнымен және уақытпен айқындалғаны жөн. Өйткені кешеуілдеп дамыған әскери педагогика саласындағы ғылыми мектептің қалыптасуы бірнеше кезеңдерді бастан кешірді. Дегенмен, педагогикадағы қазақстандық ғылыми мектептің дамуының негізгі бағыттарын сипаттау қажет деп санаймыз. (19-кесте).

**19-кесте Ғылыми мектептердің типологиясы**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Типология | 1) орталық пен коммуникациясының байлнысқа бағытталған құрылымы бар Ғылыми Мектеп (идеяның авторы, көшбасшы және оның оқушылары)  | 2)орталыққа және белгілі бір ортадағы байланысқа бағытталған құрылымы бар ҒМ (жеке дара авторлық идея және алдыңғы авторлардың орнын біртіндеп иеленуі ) |
| мысал | Либиха мектебі | Физикадағы Эйнштейн мектебі |
| типология | 3)Орталықтан ажыратылған және коммуникациясының байланысқа ие емес ҒМ (өз беттерінше негізгі идеяны жасақтаушы және оны өз зерттеулері барысында жүзеге асырушы түрлі дәрежедегі ғалымдар кооперациясы) | 4)Орталықтан ажыратылған, алайда белгілі бір ортаға бағытталған байланысқа ие ҒМ (негізгі идея түрлі аймақтарда қалыптасады және жүзеге асады, ҒМ-тің ортақтығы әдебиеттің арқылы танылады) |
| мысал |  Математикадағы Бурбаки тобы | Ғылыми білімнің түрлі аймақтарындағы «жүйелі қозғалыс» |

Зерттеуші ғалым Г. Лайтко өзінің «Ғылыми мектептің – теориялық және тәжірибелік аспектілері» атты мақаласында Т. Кунның ғылыми мектептің негізін қалауға қатысты идеяларды сипаттайтын бірнеше терминдерінің жарамдылығы туралы жазады; біріншіден, парадигманың артықшылықтарға ие болуы зерттеудің алғышарты ретінде көптеген идеялардың қалыптасуына негіз бола алады; екіншіден, ол ғалымдардан құралған топтарды біріктіре алмайды, себебі зерттеу түрлі мақсаттарға бөліп қарастырылған; үшіншіден, парадигмалық идея заманауи ғылымда дараланбауы қажет. Ғылыми мектептің соңғы сипаттамасы оның жалпыға ортақ қабылдануы үшін бәсекелестік пен зияткерлік дискуссияларда жиі талқыланғаны қажет екендігіне бағытталады. Яғни парадигмалық идеяны өзінің эвристикалық құндылығын жоғалта бастаған кезінде ғана қоғам қабылдай алады деген пікір айтылады.

С.М. Раппорт ғылыми мектептің қалыптасуын «ғылыми ойлаудың стилі мен тәртібіне келісілгн және мақсатқа ұмтылдырылған адамдардың рухани бірлестігі» ретінде қарастырады. Бұл тұрғыдан ғылыми мектептердің маңыздылығы туралы пікірталастың жалғасып жатырғандығын атап көрсеткен жөн. Осы мәселеге қатысты қоғамның пікірінің жақсыдан жаманға немесе жаманнан жақсыға қарай құбылып отырғандығы анық байқалып отыр. Әсіресе, осындай мазмұндағы пікірталастар ғылыми мектептің қалыптасуы мен дамуының негізінде жатқан ғылыми дәстүрлердің жалпы үрдісімен тығыз байланысты. Дәстүр ұғымына берген түсінігін философ В.С.Степин «парадигма» терминінің орнына «ғылымның негіздемесі» атты терминін қолдану арқылы берген. Ғалымның пікірінше, ғылымның негіздемесіне төмендегі бөліктер енеді:

1. Ғылымның идеалдары мен нормалары;

в) Әлемнің ғылыми бейнесі;

с) Философиялық-дүниетанымдық негіздеме.

М.Г. Ярошевскийдің пайымдауынша, ғылыми мектептің негізінің қалануына ықпал етуші себептерді тек зерттеушілік өнерге үйрету орталығынан ғана емес, жалпы мәселені шешуде жасақталатын бағдарламаны жүзеге асыруға ғалымдардың аса қажеттілігінен де іздеу керек екенін атап отыр.

Осыған сәйкес, егер де белгілі бір ғылыми мектептің дістүріне көшбасшылардың көмегімен жасалған спецификалық әдістемелер мен теориялар енетін болса, ал екіншілері теоретикалық бағыттылығының кеңділігімен ерекшеленіп жатады.

Алайда, оның жас ғалымдар мен тәжірибеден өтуші педагогтарды зерттеушілік қызметке бейімдеудегі қабілетін мойындаған жөн.

Зерттеуші-педагогтың тұлғалық қалыптасу үдерісінде ғылыми мектептің алатын рөлі келесідей негіздемелермен айқындалады.

* Ғылыми мектеп деген феноменнің өзі ғылыми дәстүрдің өркендеп, сабақтасуына жағдай жасайтын оқушылар мен зерттеушілердін болуын сипаттайды;
* Педагогтың зерттеушілік мәдениетінің қалыптасуы алдыңғы қатарлы оқытушылардың оқушыларының кейінгі зерттеудің жаңа бағыттарының жетекшісі болуына жағдай жасайды;
* Зерттеушілік құралдың артықшылықтарын меңгеру білімнің дәлелділігі мен негіздемелілігінң ережелері мен жалпы критерийлерінің «тегістелу» жолы ретінде жүзеге асады. Сонымен қоса, қолданылған ұғымдардың ортақ жүйесі, зерттеудің жалпы теориялық платформасы қалыптасады.

Ғылыми мектептің жоғарыда көрсетілген типологиясы тарапынан мектеп жұмысындағы теориялық мәліметтің қомақты алаңы ретінде түрлі ғылыми мектептерде «оқушылармен» жүргізілетін жұмыстың кезеңдері мен технологияларын қорытындылау нәтижелерін алып көрсетуге болар еді.

**20-кесте. Білім алушының ғылыми мектептегі қызметінің құрылымының нәтижелері**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Ғылыми мектепте берілетін білім түрлері | Ғылыми мектептегі білімдерді жеткізу формалары | Білім алушының рефлексивті қызметін ғылыми мекеме деңгейіне көтеру проф. Таубаева Ш.Т. | Білім алушының қызметіне рефлексивтеу педагогика жүйелік-ойлау-әрекеттік деңгейіңде көрінуі (проф Фрумин И.Д.,Каспржак А.Г., Гуляев В.А. т.б) |
| Білім алушының іс-әрекетке ғылымнан тыс жалпы мәдениеттік білім қорында даярлау | Мұғалім ғылыми білімнің жалпы мәдени бөліктерін беруі | Сабаққа қатысу, сабақтың әдістемесімен танысу, «мұғалім» мен оқушының жариялымдарын, кітап көрмелеріне қатысуларын, салыстыру, талдау,жіктеу-**ақпараттармен қанығу** | Эмперикалық тәжірибені ұғыну, кәсіби педагогикалық қызмет тәжірибесі, қарама-қайшылық мәселесі,қабылданған білімнен бас тарту, әр түрлі концепциялармен және теориялармен танысу- **позицияларды сынау және мәселелендіру** |
| Зерттеу бағдарламасын іске асыруға арналған операциялармен рәсімдер | Білім алушыға операция тәсілдері туралы білімді әр түрлі мысалдардың көмегімен түсіндіру | Есеп, пікір,бағдарлама, жоба, ғылыми зерттеу жұмысын жазу, басқа ғылыми мектептің қызметін талдау- **іс-әрекеттің технологияландырылуы** | Жаңа нормаларды және қызметтің құрамдас бөліктерін игеру, ақпараттарды құрастыру және ұғыну,ғылыми зерттеу жұмысын жазу, эссе, жағдаяттарды талдау, мәселенің мәнін зерттеу-**аналитикалық қызметті игеру** |
| Зерттеу бағдарламасын басқа білім жүйесіне бұру,зерттеу бағдарламасын концептуалды деңгейде шешу мен өрлеудегі эвристикалық заңдылықтар | Логико-математикалық және экспериментальдық тәсілдерді, операциялармен құралдарды ұғыну | Моделдеу, жобалау, басқа жұмыстарды талқылау, ғылыми-методикалық жұмысты әзірлеу, ғылыми мақалалар- **зерттеу бағдарламасы мен зерттеу қызметінің жалпы мазмұнын өңдеу** | Жобалау, ойындық модельдеу, конфликтологияның негізгі құрылымын меңгеру, бағдарламалық анализ және жоба, топтық жұмыс-**жобалалық қызметті игеруі** |
| Адекватты бағалаудың эвристикалық шарттары зерттеу бағдарламасы ғылымның даму логикасымен сәйкестігі, жаңа зерттеу бағдарламасын құру шарттары | Тәжірибенің концептуалды техникасын меңгеру, зерттеу бағдарламасын орындау тәсілдерінің белгілі бір тұжырымдар арқылы жүзеге асуы | Ғылыми-педагогикалық білімнің жеке матрицасын құру, сызбалар мен моделдерді құру,зерттеу жұмысын өз бетімен орындау және қажетті дағдыларды меңгеру,зерттеу жұмысының орындалуы мен қорғалуы- **зияткерлік өнімді өндіру** | Семинарларға, біліктілікті арттыру бағдарламаларына, әр түрлі ақпаратты меңгеру,алынған білімдерді өзінің кәсіби қызметінде пайдалануы, зерттеудің мәселесі мен зерттеу жұмысының орындалуындағы позицияның болуы- **зияткерлік және қоғамдық мәдени жобаны іске асыру** |
| Ғылыми бірлестіктердегі кәсіби және әлеуметтік мінез-құлық нормасы | Мұғалімнің білімінің оқушыға берілуі т.б деңгейлердің жүзеге асуы | Мұғалімнің қалыптасқан және мүмкін болатын ғылыми еңбегі, ғылыми-зерттеу әрекетінің стилі, ойлау әрекеті, мұғалімнің түсінуі және болашақ өзіндік логикалық ойлауы- **ғылыми мектеп жүйесіндегі қызметтің жеке стилін өңдеу** | Ойлау стратегиясының нормаларын ақпараттар арқылы меңгеру, мектеп ішілік мәдениеттің сақталуы, жұмыс қорытындысын презентациялау-**жеке көзқарастар** |

Біз ғылыми мектептің **3 жіктеуіштен** тұратындығын көрсетеміз: ғылыми бағыттағы мектептің негізінің жасақталуы және мектептің негізін қалаушылардың тұлғалық сапалары. **2 ғана жіктеуіш тұр** Әрине, зерттеуші-педагогтың қалыптасу жолында ғылыми жетекшінің тұлғалық және кәсіби сапалары маңызды орынға ие.

Осы жерде педагогикалық ғылымдарының докторы, профессор Надежда Дмитриевна Хмельдің атап көрсеткен ғылыми мектептің зерттеушілік атмосферасын сипаттаған бірнеше спецификалық қырларына тоқталып өтсек. Профессор жұмысының айрықша стилі жеке адамгершілікпен сиптталатын жоғары дәрежедегі ғылыми талап ете білу, сынның негізін қалау және оган ашық көзқарас. Ғылыми көшбасшының оқушылармен әңгімесі **«әңгіме-оқыту»** принципінде жүзеге асты, оқу үдерісінің мақсатты жорамалдау кезеңіне оқу уақыты көбірек бөлінді.

Нағыз ғылыми жетекші мен ғылыми мектептің көшбасшысы,әрине, өздерінің концепцияларымен ерекшеленеді, олар сыртқы немесе ішкі қақтығыстар мен келіспеушіліктерге қарамастан өздерінің ғылыми көзқарастарын еш өзгертпейді және соны дәлелдеп шығуға бар күш-жігерлерін жұмсайды. Жалпы айтатын болсақ, олар «солисттің талантына, алайда музыканттың темпераментіне ие оркестрде өнер көрсететін» адамдар.

Және ең соңында заманауи кезеңде ғылыми мектепті жүзеге асыруға алғышарт бола алатын тезистерді атап көрсетсек:

* Ғылыми мектеп пен мақсаттың бірлігіне қол жеткізуде дара ерекшеліктердің болуы;
* Ғылыми мектептің өкілдері арасындағы байланыс және бір-бірін мойындауы. Яғни, ғылыми мектептің өкілдері бір-біріне сыйластық қарымқатынас таныта отырып, әр қайсысының ғылыми көзқарасын тыңдай білуі.
* Өзін-өзі оқыту мен дамыту қызметіне көңіл бөлу;
* Ғылыми мектептің көшбасшыларының беделін бақылауда ұстау және ғылыми мектеп өкілдерінің қызметтерінің еркін, әрі дара түрде жүзеге асуына жағдай жасау.

 Осылайша, ғылыми мектептің болуына қатысты түрлі қайшылықтарға қарамастан, ғылыми-педагогикалық кадрларды даярлауда алатын оның рөлі үлкен маңызға ие. Әрине, ғылыми жұмыс – ол жоғары деңгейдегі тұлғалық қызмет, сондықтан да әр зертхана өз жетекшісінің тұлғасын бейнелей білуі қажет.

Осы параграфтың мазмұнында біз заманауи жағдайдағы ғылыми жетекшінің қызметінің ерекшеліктері мен артықшылықтарын қарастырдық.

Ғылыми – зерттеушілік жұмыстың өзіндік мазмұны өзгерер болса, онда ғылыми жетекші қызметінің мазмұны да үлкен өзгеріске ұшырайды. Жоғарыда айтылған пікірлерге сүйене отырып, заманауи ғылыми жетекші өз бойына төмендегідей кілттік талаптарды меңгере отырып, білгені жөн.

Біріншіден, бұл **білім беру жүйесін ұйымдастыра білу қабілеті** (дара және магистранттардың және т.б білім беру жүйесін). Осы тезисті негіздеу мақсатында менежменттің тәжіибесінен алынған ұйымдастырушылық қызметке үйретуге бағытталған сұлбаны ұсынып отырмыз.

Екіншіден, **топта білім алу және серіктестіктегі өзара іс-әрекет дағдыларын меңгеру**. Ғылыми жетекші өзінің жасы біршама үлкен білім алушымен жұмыс жасап отырғандығын ұмытпаған жөн. Алайда, кейде жастық ерекшеліктері аса байқалмайтын білім алушылармен де бірлескен түрде қызмет ететін жайттар кездеседі.

Үшіншіден, көп жағдайда ғылыми жетекшітек қана **тьютордың, тәлімгердің, кеңесші және протехниктің** қызметін атқарады. Аталып өтілген қызмет түрлеріне арнайы бөлімде толығынан тоқталамыз.

Сонымен, оқытуды ұйымдастыру барысында ғылыми жетекші білім алушымен бірлесе отырып атқарылған жұмыстың болашақтағы нәтижесінің қандай болатындығын, қандай кедергілерге тап болуы мүмкін екендігін анық түсініп, болжам жасау білуі аса қажет. Осыған байланысты ол екі міндетті қатар атқарады: басқарушылық және көшбасшылық. Ол өзінің магистранттарын тарта отырып қысқа мерзімдік мақсаттарды анықтайды және жүзеге асырады. Сонымен қатар, ғылыми мектептің дамуына көмек болатын жаңа жобаларды басқаруда өз алдына аса салмақты мақсаттарды айқындайды. Мысалы, ғылыми жетекші үшін қысқа мерзімдік мақсат ретінде магистрлік диссертацияны атап көрсетсе болады, ал стратегиялық мазмұнда қарастырар болсақ, осы зерттеудің ғылыми мектеп жүйесінде қалыптасып, тұрақталып қалуын атап келтірсе болады.

Бұл жағдайда, ізденісті ғылыми **басқару мен**  **ұйымдастырудың** келесідей ережелері айқындалған: әрқайсысы - оқушы-энтузиаст, әрқайсысы – мұғалім, тәлімгер, тренер; әрқайсысы – шығармашыл, ойшыл; ірқайсысы жағымды үлес қосады; әрқайсысы – өз-өзіне менеджер: әрқайсысы сәйкесінше өз жұмысында өте белсенді. Осындай білім беру жүйесін ұйымдастыруда оның дәстүрлі мазмұнынан бөлек төмендегідей артықшылықтарын атап көрсеткен жөн:

* Ортақ жұмыстың әр қатысушысы тұлғалық және жалпы мақсаттарды анық айқындап, жүзеге асырады.
* Ақпаратты жеткізу үрдісі айқын, әрі өте жеңіл болуы керек, себебі ақпарат әрқайсысына қолжетімді болғаны дұрыс.
* Өздерінің жадтарынан шыққан жаңа идеяларымен жұмыс жасайтын білім алушыларды мадақтап отыру керек. Және «бұл жерде ойдан шығармайды» деген синдромның тамырын кескен жөн.

Білім алуда және педагогтардың квалификациясын жоғарылатуда серіктестік, бірлесе әрекет ету идеясы педагогтарды алдын-ала даярлауға және жоғары санатты педагогтарға қол жеткізуге жағдай жасап отыр. Бірлескен түрде білім беру жүйесіне тоқталар болсақ, ол педагогтардың кәсіби өсуінің маңызды қайнар көзі болып табылады.

Бірлескен түрде білім беру идеясы, қазіргі таңда, білім беру мекемелерінің дамуына, инновациялық қызметінің жаңаруына немесе тәжірибелік-эксперименталды жұмысының жүргізілуіне, жобаларды зерттеу мен жүзеге асыру жұмыстарына байланысты мәселелерді шешуде қолданылатын оңтайлы жол ретінде қарастырылуда.

Бірлескен білім беру идеясының білім беру мекемелері үшін қандай артықшылықтарды анықтап көрсете алатындығын төмендегі тізбектен көре аласыз:

* білім берудегі құбылмалы жағдаятқа сәйкесінше әсер ете алу мүмкіндігі;
* білім беру үрдісінің үзіліссіздігі, яғни білім алу үрдісі кәсіби мансап кезінде, яғни жұмыс барысында да жүзеге асырылуын тоқтатпайды;
* пәндік дайындық қана емес, сонымен қатар пәнаралық және пәннен тыс дайындықты жүзеге асыру мүмкіндігі;
* магистранттардың топтық жұмысын жүзеге асыру мүмкіндігі;
* магистраннтардың құнды еңбектерін білім беру жүйесінің жаңа бағытын жасақтауға пайдалану;
* белгілі бір мәселені шешу мақсатында белгілі бір санаулы магистранттарға үздіксіз квалификацияға тән әдістемелік көмек көрсету;
* Магистранттың деңгейімен қатар, өзі қызмет ететін жоғары оқу орнының ерекшеліктерін жоғары деңгейде ескеру мүмкіндігі;

Тәлімгерлік қызметте өзінің белгілі бір уақыт аралығында жинаған тәжірибеңмен бөлісуін немесе келесі адамға жеткізу мүмкіндігін. Тәлімгерліктің ұстанымдары төменде көрсетілген:

* Үздіксіз қарым-қатынас орнату мүмкіндігі;
* Тәлімгер дайын шешімнің орнына тек идеялар мен басқа да нұсқалар ұсынады;
* Тәлімгер тәлім алушыны үнемі бағыттап отырады және оның қызметін бақылауда ұстайды,
* Белгілі бір мәселе туындаған жағдайда тәлімгер мен тәлім алушының бірлесе отырып әрекет етуі.

Жалпы алғанда, тәлімгерлік – бұл ғылыми жетекші тарапынан көрсетілетін көмек және оны келесідей ұғымдармен толықтыруға болады: өзінің ғылыми-зерттеушілік қызметі және зерттеуді жүргізу мен ұйымдастырудың, ғылыми қызмет этикасының ережелерін меңгеруі барысында жинақтаған білімін жеткізу.

«Тьютор» ұғымының мағынасы кең, ауқымды. Г.М.Коджаспированың пайымдауынша, тьютор (тьютер) бұл –

1. ХІХ ғасырдағы ғылыми мекеменің қараушысы;

2. Студенттің жеке дара ғылыми жетекшісі;

3. Үйде оқытушы, репетитор;

4. Білім беру мекемесіндегі тәрбиеші, куратор.

5. Қорғаушы, қамқоршы, асырап алушы.

В. Н. Азаров, Б.В.Бойцов, Ю.В. Шменов тьюторлық қызметтін міндеті мен қызметтеріне арналған еңбектерінде оның келесідей ерекшеліктері атап көрсетіледі:

1. Білім беру жүйесінің тұтас, әрі өз бетінше жүзеге асуын қадағалау жауапкершілігін тьюьорға артса болады. Сондай-ақ, ол басынан аяғына дейін және басқа тьюторлармен біріге отырып сабақ жүргізе алу мүмкіндігі бар;

2. Құзыреттіліктері мен оқу үрдісінде атқаратын рөлдеріне орай тьюторларды анықтау. Тьютордың жоғары дәрежедегі құзыреттілігі оның қызмет аясына сай даымп отырады және оның құрауыштары:

- білім алушылармен бірге сабақ жүргізу;

- тәлімгерлік қызмет;

- оқу және дидактикалық материалдарды даярлау;

- оқу модульдерін жасақтау;

- білім беру мәселелерін зерттеуді ұйымдастыру.

Бұл қызметтердің мәні мен мазмұны төменде ашып көрсетілген:

1. *Мақсатты қызмет.* Тьютор білім беру үрдісі мен мазмұнының тұтас көрінісіне сүйене отырып білім беруді жобалайды, соның негізінде ұзақ мерзімді(тұтас білім беру үрдісі бойына) және қысқа мерзімді(білім берудің белгілі бір элементіне байланысты) мақсаттарды айқындайды және қажет болған жағдайда түзетеді.
2. *Мотивациялық қызмет.* Егер де білім алушылардың осы саладағы қызығушылықтары жоғары дәрежеде көрініс тапса, онда білім беру жоғары деңгейдегі жетістіктерге қол жеткізеді. Бұл жағдайда, «тьюьор» білім алушылардың білім алуға деген қажеттіліктерін туындатуға және соған жағдай жасауға тырысады. Тьюторға қойылатын басты міндет – білім алушының өз мақсаттарын анықтауына көмектесу.
3. *Пәндік-теоретикалық қызмет.* Т**ьютор** білім алушылардың белгілі бір теоретикалық мазмұндағы курс материалын меңгеруін қадағалайды.
4. *Әкімшілік қызмет.* Тьютор жұмыс кеңістігін, оқу қызметін ұйымдастырады, басқарудың және басқарушылық қызметті талдаудың белгілі бір дағдыларына үйретеді.
5. *Рефлексиялық қызмет.* Тьютор – бұл білім алушылармен орнатылатын «бейнелі» кері байланыс. Соның нәтижесінде тьютор өз жұмысының қаншалықты нәтижелілігіне баға бере алады.
6. *Диагностикалық, жобалаушылық және коммуникативтік қызмет.* Білім алушылар мен тьютор арасындағы қарым-қатынасты жоғарылатады. Сонымен қатар, берілген қызметті жоғары дәрежеде атқарады, нақты қызметті және рөлдерді меңгереді:
* Жобалаушының;
* Мұғалімнің;
* Кеңес берушінің;
* Білім беру үдерісіндегі ұйымдастырушы мен менеджердің;

**Сұрақтар мен тапсырмалар**

1. Қазіргі заманғы ғылыми білім жүйесіндегі тұтас педагогикалық үдерісті сипаттаңыз.

2. Педагогтарды ғылыми-зерттеу әрекетіне даярлау теорияларын бағалаңыз.

3.Қазақстан Республикасы педагогтарының инновациялық құзіреттілігін қалыптастыру технологияларына сипаттама жасаңыз.

4. Қазіргі дүние жүзіндегі педагогикалық білім беру мәселелері.

5. Педагогиканың шетелдік тәжірибесінің қазіргі жағдайда біздің педагогикалық практика үшін маңызы.

6. Зерттеу университетерінің ғылымды дамыту тетіктеріне сипаттама беріңіз.

7. Педагогтің зерттеушілік мәдениетінің құрамдас бөліктерін атаңыз.

**ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫНЫҢ ЗАҢЫ**

Ғылым туралы

 Осы Заң ғылым және ғылыми-техникалық қызмет саласындағы қоғамдық қатынастарды реттейдi, Қазақстан Республикасы ұлттық ғылыми жүйесінің жұмыс істеуінің және оны дамытудың негізгі қағидаттары мен тетіктерін айқындайды.

 1-тарау. Жалпы ережелер

 1-бап. Осы Заңда пайдаланылатын негiзгi ұғымдар

Осы Заңда мынадай негізгі ұғымдар пайдаланылады:

1) аккредиттеу – нәтижесінде ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық қызмет субъектілері өз қызметінің Қазақстан Республикасының заңнамасында белгіленген талаптар мен стандарттарға сәйкестігін ресми тануды иеленетін рәсім;

2) ғалым – ғылыми зерттеулерді жүзеге асыратын әрі ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық қызмет нәтижелеріне қол жеткізетін жеке адам;

3) ғылым – функциясы табиғи байлықтарды ұтымды пайдалану және қоғамды тиімді басқару мақсатында табиғат, қоғам және ойлау заңдарын зерделеу, болмыс туралы объективті білімді тұжырымдау және теориялық жағынан жүйелеу болып табылатын адам қызметінің саласы;

4) ғылым жөніндегі ұлттық баяндама – әлемдік және ұлттық ғылымның жай-күйі мен даму үрдістерін талдауды, Қазақстан Республикасының ғылыми-техникалық әлеуетін жетілдіру жөніндегі ұсыныстарды, ғылымды дамытудың басым бағыттарын негіздеуді қамтитын жыл сайынғы есеп;

5) ғылыми-білім беру консорциумы – ғылыми ұйымдар, жоғары оқу орындары және басқа да заңды тұлғалар, оның ішінде өндіріс саласында жұмыс істейтін басқа да заңды тұлғалар іргелі, қолданбалы ғылыми зерттеулерді жүргізу, технологиялық инновацияларды әзірлеу және жоғары білікті мамандарды даярлау үшін зияткерлік, қаржылық және өзге де ресурстарды біріктіретін бірлескен шаруашылық және ғылыми қызмет туралы шарт негізіндегі ерікті тең құқықты уақытша бірлестік;

6) ғылыми, ғылыми-техникалық бағдарлама бойынша бас ұйым –нысаналы ғылыми, ғылыми-техникалық бағдарламаны іске асыруға арналған конкурстың қорытындылары бойынша мемлекеттік уәкілетті орган айқындайтын әрі іргелі және қолданбалы зерттеулердің ғылыми, ғылыми-техникалық бағдарламасын іске асыруды сүйемелдеуді және орындалатын бағдарламаның шеңберінде орындаушы ұйымдардың қызметін үйлестіруді жүзеге асыратын заңды тұлға;

7) ғылыми, ғылыми-техникалық жоба мен бағдарлама – болжанған ғылыми-техникалық жұмыс мазмұнын қамтитын, жоспарланған жұмыстарды жүргізудің мақсаттары мен міндеттері, өзектілігі, жаңалығы, ғылыми-практикалық маңыздылығы мен орындылығы негізделген ғылыми, ғылыми-техникалық, тәжірибелік-конструкторлық, маркетингтік зерттеулерді білдіретін құжат;

8) ғылым және ғылыми-техникалық қызмет саласындағы мемлекеттік саясат – мемлекеттің ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық қызметке қатынасын білдіретін, ғылым мен техника саласындағы әртүрлі ұйымдар қызметінің, ғылыми-техникалық жетістіктерді іске асырудың, жаңа технологиялар жасаудың, оның ішінде ұлттық қауіпсіздікті қамтамасыз ету мақсатындағы негізгі басымдықтарын, мақсаттарын, бағыттарын, қағидаттарын, нысандары мен әдістерін айқындайтын әлеуметтік-экономикалық саясаттың құрамдас бөлігі;

9) ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық қызмет есебі – ғылыми-техникалық жұмыстың іске асырылуы туралы ақпаратты, ғылыми, ғылыми-техникалық, тәжірибелік-конструкторлық, маркетингтік зерттеулерді, сондай-ақ жоспарланған жұмыстардың әрі қарай жүргізілуінің орындылығы туралы не аяқталған ғылыми, ғылыми-техникалық жоба мен бағдарлама нәтижесі туралы ақпаратты қамтитын құжат;

10) ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық қызметтің нәтижесі – ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық қызметті орындау барысында алынған және кез келген ақпарат жеткізгіште тіркелген жаңа білім немесе шешімдер, ғылыми әзірлемелер мен технологияларды өндіріске енгізу, сондай-ақ жаңа бұйымдардың, материалдар мен заттардың модельдері, макеттері, үлгілері;

11) ғылыми-зерттеу жұмысы – бар білімді кеңейту және жаңа білім алу, ғылыми гипотезаларды тексеру, табиғат пен қоғам дамуының заңдылықтарын анықтау, жобаларды ғылыми жинақтау, ғылыми негіздеу мақсатында ғылыми ізденіспен, зерттеулер, эксперименттер жүргізумен байланысты жұмыс;

12) ғылыми зерттеулер – ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық қызмет нәтижелеріне қол жеткізу мақсатында ғылыми-зерттеу, тәжірибелік-конструкторлық және технологиялық жұмыстар шеңберінде ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық қызмет субъектілері тиісті ғылыми әдістермен және құралдармен жүзеге асыратын қолданбалы, іргелі, стратегиялық ғылыми зерттеулер;

13) ғылыми инфрақұрылым – ғылыми ұйымның балансындағы ғылыми зертханалық және инженерлік жабдық, тәжірибелік-өнеркәсіптік өндіріс, бірегей объектілер, сондай-ақ өзге де жылжымалы және жылжымайтын мүлік;

14) ғылым кандидаты, ғылым докторы – ізденушілердің диссертациялар қорғауы негізінде берілген ғылыми дәрежелер;

15) ғылыми қызмет – зерделенетін объектiлерге, құбылыстарға (процестерге) тән қасиеттерді, ерекшелiктер мен заңдылықтарды анықтау мақсатында қоршаған болмысты зерделеуге және алынған білімдi практикада пайдалануға бағытталған қызмет;

16) ғылыми қызметкер – ғылыми ұйымда, жоғары оқу орнында немесе ұйымның ғылыми бөлімшесінде жұмыс істейтін, жоғары білімі бар, ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық қызмет нәтижесіне қол жеткізетін және оны іске асыратын жеке адам;

17) ғылыми-техникалық ақпарат – ғылыми, ғылыми-техникалық, инновациялық және өндірістік қызмет барысында алынатын, ғылымның, техниканың, технологиялардың ұлттық және шетелдік жетістіктері туралы мәліметтерді қамтитын ақпарат;

18) ғылыми-техникалық қызмет – технологиялық, конструкторлық, экономикалық пен әлеуметтік-саяси және өзге де міндеттерді шешу үшін ғылымның, техника мен өндірістің барлық саласында жаңа білім алуға және оны қолдануға, осы зерттеулерді жүргізу үшін қажетті нормативтік-техникалық құжаттама әзірлеуді қоса алғанда, ғылымның, технологияның және өндірістің біртұтас жүйе ретінде жұмыс істеуін қамтамасыз етуге бағытталған қызмет;

19) ғылым саласындағы уәкілетті орган (бұдан әрі – уәкілетті орган) – ғылым және ғылыми-техникалық қызмет саласында салааралық үйлестіруді және басшылықты жүзеге асыратын мемлекеттік орган;

20) зияткерлік меншік – азаматтың немесе заңды тұлғаның ғылыми-зерттеу, тәжірибелік-конструкторлық және технологиялық жұмыстардың нәтижесінде алынған зияткерлік шығармашылық қызмет нәтижелеріне және азаматтық айналымға қатысушыларды, тауарларды, жұмыстарды немесе көрсетілетін қызметтерді дараландыру құралдарына айрықша құқығы;

21) инженерлік-техникалық қызметкер – ғылыми ұйымда немесе жоғары оқу орнында жұмыс істейтін, кәсіптік орта немесе жоғары білімі бар, ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық қызмет нәтижесіне қол жеткізуге және оны іске асыруға жәрдемдесетін жеке адам;

22) қауымдастырылған профессор (доцент), профессор – ғылыми ұйымның немесе жоғары оқу орнының қолдаухаты бойынша уәкілетті орган беретін ғылыми атақтар;

23) қолданбалы зерттеу – практикалық мақсаттарға қол жеткізу және нақты міндеттерді шешу үшін жаңа білім алуға және оны қолдануға бағытталған қызмет;

24) салалық уәкілетті орган – ғылым және ғылыми-техникалық қызмет саласындағы мемлекеттік саясатты іске асыруды және тиісті салада ғылыми зерттеулер жүргізу жөніндегі жұмыстарды үйлестіруді жүзеге асыратын мемлекеттік орган;

25) стратегиялық зерттеулер – стратегиялық міндеттерді шешуге бағытталған іргелі не қолданбалы зерттеулер;

26) тәжірибелік-конструкторлық жұмыстар – өнімді жасау немесе жаңғырту кезінде орындалатын жұмыстар кешені, тәжірибелік үлгілерге арналған конструкторлық және технологиялық құжаттаманы әзірлеу, тәжірибелік үлгілер мен пайдалы модельдерді дайындау және сынау;

27) тәжірибелік өндіріс – негізгі қызметі тәжірибелік үлгілер мен пайдалы модельдерді, жаңа өнімдер мен технологиялық процестерді дайындау және байқаудан өткізу болып табылатын ғылыми ұйымдардың, жоғары оқу орындарының құрылымдық бөлімшесі немесе заңды тұлға;

28) философия докторы (РһD), бейіні бойынша доктор – тиісті мамандықтар бойынша докторантураның кәсіптік білім беру бағдарламаларын меңгерген және диссертация қорғаған адамдарға берілетін ғылыми дәреже;

29) іргелі зерттеу – табиғат, қоғам, адам дамуының негізгі заңдылықтары мен олардың өзара байланысы туралы жаңа ғылыми білім алуға бағытталған теориялық және (немесе) эксперименттік зерттеу.

 2-бап. Қазақстан Республикасының ғылым туралы заңнамасы

1. Қазақстан Республикасының ғылым туралы заңнамасы Қазақстан Республикасының Конституциясына негiзделеді, осы Заңнан, Қазақстан Республикасының өзге де нормативтiк құқықтық актілерінен тұрады.

2. Гранттық, бағдарламалық-нысаналы қаржыландыру қаражатынан жүзеге асырылатын ғылыми зерттеулерді жүргізу бөлігінде осы Заңмен реттелген құқық қатынастарға сатып алуды, оның ішінде мемлекеттік сатып алуды жүзеге асыру тәртібіне қойылатын талаптарды белгілейтін Қазақстан Республикасы заңнамасының күші қолданылмайды.

3. Егер Қазақстан Республикасы ратификациялаған халықаралық шартта осы Заңдағыдан өзгеше қағидалар белгiленсе, онда халықаралық шарттың қағидалары қолданылады.

 2-тарау. Мемлекеттік органдардың ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық қызмет саласындағы құзыреті

 3-бап. Қазақстан Республикасы Үкіметінің құзыреті

Қазақстан Республикасының Үкіметі:

1) ғылым және ғылыми-техникалық қызмет саласындағы мемлекеттік саясаттың негізгі бағыттарын әзірлейді және оның жүзеге асырылуын ұйымдастырады;

2) әлеуметтік-экономикалық дамудың басымдықтарына сәйкес ғылыми, ғылыми-техникалық және инновациялық қызметтің басым бағыттарын, сондай-ақ Қазақстан Республикасындағы стратегиялық, іргелі және қолданбалы ғылыми зерттеулердің басым бағыттарын айқындайды;

3) Қазақстан Республикасының Президентіне ғылым жөніндегі жыл сайынғы ұлттық баяндаманы енгізеді;

4) ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық қызмет субъектілерін аккредиттеу қағидаларын бекітеді;

5) Қазақстан Республикасының Үкіметі жанындағы Қазақстан Республикасының Жоғары ғылыми-техникалық комиссиясын (бұдан әрі – Жоғары ғылыми-техникалық комиссия) құрады және оның ережесі мен құрамын бекітеді;

6) ғылым бағыттары бойынша ұлттық ғылыми кеңестерді құрады, ұлттық ғылыми кеңестердің тізбесін, ережесі мен құрамын бекітеді;

7) Мемлекеттік ұлттық ғылыми-техникалық сараптама орталығын құрады;

8) зерттеу университеті мәртебесін береді және оның даму бағдарламасын бекітеді;

9) мемлекеттік ғылыми-техникалық сараптаманы ұйымдастыру және жүргізу тәртібін бекітеді;

10) ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық қызметті базалық, гранттық және бағдарламалық-нысаналы қаржыландыру тәртібін бекітеді;

11) базалық қаржыландыру субъектілері болып табылатын ұйымдардың тізбесін бекітеді;

12) ғылым саласындағы сыйлықтарды, мемлекеттік ғылыми стипендияларды тағайындайды және оларды беру тәртібін бекітеді;

13) ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық қызметті қаржыландыратын заңды тұлғаларды айқындайды;

14) ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық қызметті базалық қаржыландырудың нормаларын бекітеді;

15) мемлекеттік бюджеттен қаржыландырылатын ғылыми, ғылыми-техникалық жобалар мен бағдарламаларды және олардың орындалуы жөніндегі есептерді мемлекеттік есепке алу қағидаларын бекітеді;

16) ғылыми зерттеулерді және тәжірибелік-конструкторлық жұмыстарды мемлекеттік-жеке әріптестік негізінде ұйымдастыру және жүргізу тәртібін бекітеді;

17) Қазақстан Республикасының Конституциясында, Қазақстан Республикасының өзге де заңдарында және Қазақстан Республикасы Президентінің актілерінде көзделген өзге де өкілеттіктерді жүзеге асырады.

 4-бап. Уәкілетті органның құзыреті

Уәкілетті органның құзыретіне:

1) елдің әлеуметтік-экономикалық, қоғамдық-саяси дамуының мақсаттары мен басымдықтарын ескере отырып, ғылым және ғылыми-техникалық қызмет саласындағы мемлекеттік саясатты қалыптастыру және іске асыру жөнінде ұсыныстар әзірлеу;

2) мемлекеттік бюджеттен қаржыландырылатын іргелі және қолданбалы ғылыми зерттеулердің ғылыми, ғылыми-техникалық жобалары мен бағдарламаларын үйлестіру;

3) Қазақстан Республикасындағы іргелі және қолданбалы ғылыми зерттеулердің басым бағыттарын әзірлеу;

4) Жоғары ғылыми-техникалық комиссияның қызметін қамтамасыз ету;

5) мемлекеттік бюджет есебінен іске асырылатын іргелі және қолданбалы ғылыми зерттеулердің ғылыми, ғылыми-техникалық жобалары мен бағдарламаларын әзірлеуді және олардың қалыптастыру, орындау және аяқтау сатыларында іске асырылуын жүзеге асыруды ұйымдастыру;

6) мемлекеттік ғылыми-техникалық сараптаманы ұйымдастыру және жүргізу қағидаларын әзірлеу;

7) ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық қызмет субъектілерін аккредиттеу қағидаларын әзірлеу, сондай-ақ оларды аккредиттеуден өткізу;

8) Қазақстан Республикасының Үкіметіне ұлттық ғылыми кеңестердің тізбесі мен құрамы жөнінде ұсыныстар енгізу;

9) ұлттық ғылыми кеңестердің қызметін үйлестіру;

10) салалық уәкілетті органдардың ғылыми, ғылыми-техникалық жобалар мен бағдарламалар шеңберінде жүзеге асыратын жұмысын үйлестіру;

11) мүшелерін сайлау тәртібін қоса алғанда, ғылыми ұйымның консультативтік-кеңесші органы туралы үлгі ережені бекіту;

12) ұжымдық пайдаланымдағы ғылыми зертханалар туралы үлгі ережені бекіту;

13) диссертациялық кеңес туралы үлгі ережені бекіту;

14) ғылыми дәрежелерді беру тәртібін бекіту;

15) ғылыми атақтар (қауымдастырылған профессор (доцент), профессор) беру тәртібін бекіту;

16) философия докторы (РhD), бейіні бойынша доктор ғылыми дәрежесін алу үшін қорғалған диссертацияларды мемлекеттік тіркеу тәртібін бекіту;

17) ұлттық ғылыми кеңестер туралы ережені әзірлеу;

18) ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық қызметті базалық, гранттық және бағдарламалық-нысаналы қаржыландыру тәртібін әзірлеу;

19) ғылыми зерттеулерді және тәжірибелік-конструкторлық жұмыстарды мемлекеттік-жеке әріптестік негізінде ұйымдастыру және жүргізу тәртібін әзірлеу;

20) ғылыми, ғылыми-техникалық бағдарлама бойынша бас ұйымды айқындау;

21) өз құзыреті шегінде мемлекеттік ғылыми ұйымдардың басшыларын лауазымға тағайындау және лауазымнан босату;

22) мемлекеттік бюджеттен қаржыландырылатын ғылыми, ғылыми-техникалық жобалар мен бағдарламалардың және олардың орындалуы жөніндегі есептердің мемлекеттік есепке алынуын ұйымдастыру;

23) мемлекеттік бюджеттен қаржыландырылатын, орындалған ғылыми, ғылыми-техникалық жобалар мен бағдарламалардың есептерін бекіту;

24) осы Заңда, Қазақстан Республикасының өзге де заңдарында, Қазақстан Республикасы Президентінің және Қазақстан Республикасы Үкіметінің актілерінде көзделген өзге де өкілеттіктерді жүзеге асыру кіреді.

 5-бап. Салалық уәкілетті органның құзыреті

Салалық уәкілетті органның құзыретіне:

1) ғылым және ғылыми-техникалық қызмет саласында ұсыныстар әзірлеуге және мемлекеттік саясатты іске асыруға қатысу, тиісті салада ғылыми зерттеулер жүргізу жөніндегі жұмысты үйлестіру;

2) тиісті салада іргелі және қолданбалы ғылыми зерттеулердің басым бағыттарын қалыптастыруға қатысу;

3) мемлекеттік бюджеттен қаржыландырылатын ғылыми, ғылыми-техникалық жобалар мен бағдарламалар әзірлеуді және тиісті салада олардың іске асырылуын жүзеге асыруды ұйымдастыру;

4) мемлекеттік бюджеттен қаржыландырылатын, тиісті салада орындалған ғылыми, ғылыми-техникалық жобалар мен бағдарламалар жөнінде есептерді бекіту;

5) уәкілетті органға ұлттық ғылыми кеңестердің құрамына кіргізу үшін кандидатуралар жөнінде ұсыныстар енгізу;

6) уәкілетті органға базалық қаржыландыру субъектілерінің тізбесін қалыптастыру жөнінде ұсыныстар енгізу;

7) осы Заңда, Қазақстан Республикасының өзге де заңдарында, Қазақстан Республикасы Президентінің және Қазақстан Республикасы Үкіметінің актілерінде көзделген өзге де өкілеттіктерді жүзеге асыру кіреді.

 3-тарау. Ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық қызмет субъектілері

 6-бап. Ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық қызмет субъектілері

1. Ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық қызметті жүзеге асыратын жеке және заңды тұлғалар ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық қызмет субъектілері болып табылады.

2. Ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық қызмет субъектілеріне шығармашылық еркіндікке, жосықсыз бәсекелестіктен қорғауға, ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық қызметке қатысуға, оның ішінде мемлекеттік бюджеттен және Қазақстан Республикасының заңнамасында тыйым салынбаған өзге де көздерден қаржыландырылатын ғылыми, ғылыми-техникалық жобалар мен бағдарламалар конкурстарына қатысуға тең құқыққа кепілдік беріледі және олар қамтамасыз етіледі.

Ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық қызмет субъектілері ұжымдық пайдаланымдағы ғылыми зертханалар көрсететін қызметтерді уәкілетті орган айқындаған тәртіппен пайдалануға құқылы.

3. Ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық қызмет субъектілерінің Қазақстан Республикасының заңнамасында белгіленген тәртіппен және шарттармен сату немесе сатуға ұсыну құқығын қоса алғанда, зияткерлік меншік объектілерін пайдалану құқығы бар.

4. Ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық қызмет субъектілері ұлттық қауіпсіздікке қатер төндірмеуді қамтамасыз ететін ғылыми-зерттеу және тәжірибелік-конструкторлық жұмыстарды Қазақстан Республикасының заңнамасына сәйкес жүзеге асыруға міндетті.

 7-бап. Ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық қызметті жүзеге асыратын жеке тұлғалар

1. Ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық қызметті жүзеге асыратын ғылыми ұйымдармен, жоғары оқу орындарымен еңбек қатынастарында тұратын ғылыми, инженерлік-техникалық және өзге де қызметкерлер, сондай-ақ ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық қызметті дербес жүзеге асыратын ғалымдар ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық қызметті жүзеге асыратын жеке тұлғалар болып табылады.

2. Жеке тұлғалардың ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық қызметті гранттық және бағдарламалық-нысаналы қаржыландыру тәртібіне және конкурс шарттарына сәйкес мемлекеттік бюджеттен қаржыландырылатын ғылыми, ғылыми-техникалық жобалар мен бағдарламалар конкурстарына қатысуға құқығы бар.

 8-бап. Ғылыми ұйымдар

1. Қызметінің негізгі түрі ғылыми, ғылыми-техникалық және инновациялық қызметті жүзеге асыру, оның ішінде зияткерлік меншік объектілеріне құқықты іске асыру, сондай-ақ ғылыми-зерттеу және тәжірибелік-конструкторлық жұмыстарды жүргізу болып табылатын заңды тұлға ғылыми ұйым болып табылады.

Ғылыми ұйымдар жанынан консультативтік-кеңесші органдар құрылуы мүмкін.

2. Мемлекеттік меншікке негізделген ғылыми ұйымдар мемлекеттік ғылыми ұйымдар болып табылады.

Дауыс беретін акцияларының (жарғылық капиталға қатысу үлестерінің) елу және одан да көп пайызы мемлекетке тиесілі ғылыми ұйымдар, сондай-ақ дауыс беретін акцияларының (жарғылық капиталға қатысу үлестерінің) елу және одан да көп пайызы мемлекетке тиесілі заңды тұлғаларға дауыс беретін акцияларының (жарғылық капиталға қатысу үлестерінің) елу және одан да көп пайызы тікелей не жанама түрде тиесілі ғылыми ұйымдар мемлекеттік ғылыми ұйымдарға теңестірілген ғылыми ұйымдар болып табылады. Жанама тиесілілік әрбір келесі тұлғаға өзге заңды тұлғаның дауыс беретін акцияларының (жарғылық капиталға қатысу үлестерінің) елу және одан да көп пайызы тиесілі болатынын білдіреді.

3. Қазақстан Республикасының Ұлттық ғылым академиясы, ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық қызмет саласында әрекет ететін өзге де ұлттық және салалық академиялар, қоғамдық бірлестіктер болып табылатын ғалымдардың шығармашылық одақтары ғылыми, ғылыми-техникалық және инновациялық саясатты қалыптастыруға және іске асыруға, ғылымды дамытудың басым бағыттарын әзірлеуге, іргелі және қолданбалы ғылыми зерттеулерді, ғылыми сыйлықтар алуға ұсынылған жұмыстарды ғылыми-техникалық сараптауға, ғылыми-техникалық салада нормативтік құқықтық актілер жобаларын әзірлеуге, Қазақстан Республикасының әлеуметтік-экономикалық дамуын қамтамасыз ету үшін ғалымдарды кәсіби жұмылдыруға қатысады.

Қазақстан Республикасының Ұлттық ғылым академиясы ғылым жөніндегі жыл сайынғы ұлттық баяндаманы дайындауды және басып шығаруды үйлестіреді.

 9-бап. Жоғары оқу орындарының ғылыми қызметі

1. Жоғары оқу орны жүзеге асыратын қызметтің негізгі түрі білім берумен қатар: ғылыми, ғылыми-техникалық және инновациялық қызмет, оның ішінде зияткерлік меншік объектілеріне құқықты іске асыру, сондай-ақ ғылыми-зерттеу және тәжірибелік-конструкторлық жұмыстарды жүргізу болып табылады.

2. Жоғары оқу орындарының, сондай-ақ олардың ғылыми қызметкерлерінің ұжымдық пайдаланымдағы ғылыми зертханалар көрсететін қызметтерді пайдалануға, мемлекеттік бюджеттен және Қазақстан Республикасының заңнамасында тыйым салынбаған өзге де көздерден қаржыландырылатын ғылыми, ғылыми-техникалық жобалар мен бағдарламалар конкурстарына қатысуға тең құқығы бар.

3. Жоғары оқу орындары оқу білім беру процесіне ғылымның озық жетістіктерін енгізумен қатар оқыту процесіне ғылыми, ғылыми-зерттеу ұйымдарының ғалымдарын, оның ішінде шетелдік ғалымдарды тартуға құқылы.

4. Мемлекеттік жоғары оқу орындары Қазақстан Республикасының заңнамасында белгіленген тәртіппен ғылыми зертханаларды, ғылыми-зерттеу институттарын, тәжірибелік өндірістерді, инновациялық инфрақұрылымның мамандандырылған субъектілерін, жобалау-конструкторлық ұйымдарды, сондай-ақ ғылыми-білім беру консорциумдарын құруға құқылы.

5. Қазақстан Республикасының Үкіметі уәкілетті органның ұсынысы бойынша жоғары оқу орындарына зерттеу университеті мәртебесін бере алады.

10-бап. Зерттеу университеті

1. Зерттеу университеті Қазақстан Республикасының Үкіметі бекіткен университетті дамыту бағдарламасын іске асыратын әрі іргелі және қолданбалы ғылыми зерттеулерді және өзге де ғылыми-техникалық, тәжірибелік-конструкторлық жұмыстарды ұйымдастыруға және жүргізуге қатысатын жоғары оқу орны болып табылады.

2. Зерттеу университетінің негізгі міндеті жоғары және жоғары оқу орнынан кейінгі білім берудің барлық деңгейінде ғылыми қызмет пен білім беру процесінің интеграциясы болып табылады.

3. Зерттеу университеті жоғары және жоғары оқу орнынан кейінгі білім берудің білім беру бағдарламаларының стандарттарын өз бетінше әзірлейді және іске асырады. Білім беру бағдарламаларын іске асыру шарттарына және меңгеру нәтижелеріне қойылатын талаптар жоғары және жоғары оқу орнынан кейінгі білім берудің мемлекеттік стандарттармен белгіленетін тиісті бағдарламаларынан төмен бола алмайды.

4. Зерттеу университеті жоғары және жоғары оқу орнынан кейінгі білім беру бағдарламалары бойынша оқуға қабылдау кезінде бейiндiк бағыттың қосымша талаптарын белгiлеуге құқылы.

 11-бап. Ғылым саласындағы өзге де ұйымдар

Қызметінің негізгі түрі ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық қызмет болып табылмайтын ұйымдар өздерінің құрылтай құжаттарында бекітілген міндеттерді шешу мақсатында өз құрылымында ғылыми бөлімшелер құруға құқылы.

 4-тарау. Ғылыми қызметкерлерді әлеуметтік қамсыздандыру

 12-бап. Ғылыми қызметкерлерге еңбекақы төлеу

1. Ғылыми зерттеулер жүргізуге арналған мемлекеттік тапсырысты мемлекеттік бюджеттен орындайтын мемлекеттік ғылыми ұйымдардың және мемлекеттік жоғары оқу орындарының ғылыми қызметкерлеріне еңбекақы төлеу Қазақстан Республикасының Үкіметі белгілеген тәртіппен және негіздерде жүргізіледі.

2. Ғылыми-зерттеу және тәжірибелік-конструкторлық жұмыстарға арналған мемлекеттік тапсырманы немесе мемлекеттік тапсырысты мемлекеттік бюджеттен орындайтын ғылыми қызметкерлерге ғылыми дәрежесі үшін ғылым кандидатына, философия докторына (РhD), бейіні бойынша докторға бір айлық ең төменгі жалақы және ғылым докторына екі айлық ең төменгi жалақы мөлшерiнде ай сайын қосымша ақы белгiленедi.

3. Ғылыми зерттеулерді Қазақстан Республикасының аумағында аккредиттелген ғылыми ұйымдармен немесе жоғары оқу орындарымен бірлесіп орындайтын шетелдік ғалымдарға, сондай-ақ өз қызметін шетелде жүзеге асыратын қазақстандық ғалымдарға еңбекақы төлеу олардың біліктілігі ескеріле отырып, шарт негізінде жүзеге асырылады.

 13-бап. Ғылыми ұйымдар қызметкерлерінің демалыстары

1. Мемлекеттік ғылыми ұйымдардың және мемлекеттік ғылыми ұйымдарға теңестірілген ғылыми ұйымдардың ғылыми қызметкерлерiне өздерінің еңбекақы төлеуге арналған қолда бар қаражаты шегінде сауықтыру үшін бір лауазымдық жалақысы мөлшерінде жәрдемақы төленіп, ғылым докторларына ұзақтығы – күнтiзбелiк елу алты күн, ғылым кандидаттарына, философия докторларына (РhD), бейіні бойынша докторларға – күнтiзбелiк қырық екі күн, өзге де ғылыми қызметкерлерге – күнтізбелiк отыз бес күн ақы төленетін жыл сайынғы еңбек демалысы беріледі.

Ұжымдық шартта белгіленген жағдайларда, мемлекеттік ғылыми ұйымдарға теңестірілген ғылыми ұйымдардың ғылыми қызметкерлеріне өздерінің еңбекақы төлеуге арналған қолда бар қаражаты шегінде сауықтыру үшін екі лауазымдық жалақысы мөлшерінде жәрдемақы төленіп, ұзақтығы күнтізбелік отыз күн ақы төленетін жыл сайынғы демалыс берілуі мүмкін.

2. Мемлекеттік ғылыми ұйымдардың ғылыми қызметкерлерiне жетекші жоғары оқу орындарында, ғылыми орталықтарда және зертханаларда, оның ішінде шетелде біліктілігін арттыру, тағылымдамадан өту мақсатында бір жылға дейінгі мерзімге демалыс беріледі. Бұл ретте, демалыс уақытында бұл адамның жалақысы сақталмай, жұмыс орны мен лауазымы сақталады.

Демалыс берудің тәртібі мен шарттары мемлекеттік ғылыми ұйымдардың ішкі құжаттарында айқындалады.

 14-бап. Ғылыми қызметкерлерді әлеуметтік қорғау шаралары

1. Мемлекеттік ғылыми ұйымдардың, мемлекеттік ғылыми ұйымдарға теңестірілген ғылыми ұйымдардың, мемлекеттік жоғары оқу орындарының, дауыс беретін акцияларының (жарғылық капиталға қатысу үлестерінің) елу және одан да көп пайызы мемлекетке тиесілі жоғары оқу орындарының, сондай-ақ дауыс беретін акцияларының (жарғылық капиталға қатысу үлестерінің) елу және одан да көп пайызы мемлекетке тиесілі заңды тұлғаларға дауыс беретін акцияларының (жарғылық капиталға қатысу үлестерінің) елу және одан да көп пайызы тікелей не жанама түрде тиесілі жоғары оқу орындарының ғылыми қызметкерлерінің Қазақстан Республикасының заңнамасында белгіленген тәртіппен және шарттармен тұрғын үймен қамтамасыз етілуге құқығы бар.

2. Мемлекеттік ғылыми ұйымдардың, мемлекеттік ғылыми ұйымдарға теңестірілген ғылыми ұйымдардың, мемлекеттік жоғары оқу орындарының, дауыс беретін акцияларының (жарғылық капиталға қатысу үлестерінің) елу және одан да көп пайызы мемлекетке тиесілі жоғары оқу орындарының, сондай-ақ дауыс беретін акцияларының (жарғылық капиталға қатысу үлестерінің) елу және одан да көп пайызы мемлекетке тиесілі заңды тұлғаларға дауыс беретін акцияларының (жарғылық капиталға үлестерінің) елу және одан да көп пайызы тікелей не жанама түрде тиесілі жоғары оқу орындарының тұрғын үй жағдайын жақсартуға мұқтаж ғылыми қызметкерлеріне жеке тұрғын үй құрылысы үшін жер учаскелері тегін беріледі.

3. Мемлекеттік ғылыми ұйымдардың ғылыми қызметкерлері және олармен бірге тұратын отбасы мүшелері тиісті денсаулық сақтау ұйымдарында белгіленген тәртіппен медициналық қызмет көрсетуді пайдаланады.

4. Ғылыми қызметкерлерді зейнетақымен және әлеуметтік қамсыздандыру Қазақстан Республикасының заңнамасына сәйкес жүзеге асырылады.

 15-бап. Ғалымдарды, ғылыми ұйымдардың ғылыми қызметкерлерін көтермелеу шаралары

1. Көтермелеу мақсатында ғылым мен техниканы дамытуға үлес қосқан ғалымдар, ғылыми ұйымдардың ғылыми қызметкерлері:

1) Қазақстан Республикасының Президенті тағайындайтын Ғылым мен техника саласындағы Қазақстан Республикасының мемлекеттік сыйлығын алуға ұсынылуы;

2) Қазақстан Республикасының мемлекеттік наградалар туралы заңнамасына сәйкес Қазақстан Республикасының мемлекеттік наградаларына ұсынылуы;

3) үздік ғылыми зерттеулері мен жұмыстары, ғылым саласындағы аса зор жетістіктері үшін жыл сайынғы сыйлықтарды алуға ұсынылуы;

4) мемлекеттік ғылыми стипендияларды алуға ұсынылуы мүмкін.

Мемлекеттік ғылыми стипендиялар:

мемлекет үшін басым бағыттарда іргелі немесе қолданбалы зерттеулерді жүргізуге, ғылыми кадрларды даярлауға белсене қатысатын ғалымдар мен ғылыми қызметкерлерге;

ғылыми проблемаларды шешу бойынша зерттеулер жүргізуге белсене қатысатын және ғылыми қоғамдастық мойындаған, отыз бес жасқа дейінгі (отыз бес жасты қоса алғанда) талантты жас ғалымдарға да берілуі мүмкін.

2. Сыйлықтар мен мемлекеттік ғылыми стипендиялар беруді Қазақстан Республикасының заңнамасына сәйкес өз құзыреті шегінде уәкілетті орган мен салалық уәкілетті органдар жүзеге асырады.

 16-бап. Ғылыми, ғылыми-техникалық кадрларды даярлау, қайта даярлау және тағылымдамадан өткізу

1. Жоғары білікті кадрлары және материалдық-техникалық базасы бар ғылыми ұйымдар, жоғары оқу орындары өздері үшін басым бағыттар бойынша ғылыми, ғылыми-техникалық кадрларды даярлауды, қайта даярлауды және тағылымдамадан өткізуді жүзеге асыруға құқылы.

2. Ғылыми, ғылыми-техникалық кадрларды даярлау, қайта даярлау және тағылымдамадан өткізу Қазақстан Республикасының заңнамасында белгіленген тәртіппен мемлекеттік бюджеттен ұлттық та және шетелдік те ғылыми ұйымдары мен жоғары оқу орындарында жүзеге асырылуы мүмкін.

5-тарау. Ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық қызметті басқару

 17-бап. Ғылыми, ғылыми-техникалық және инновациялық қызметті басқару және оның қағидаттары

1. Стратегиялық, сараптамалық және әкімшілік функциялардың бөлінуін сақтай отырып, Қазақстан Республикасында ұлттық ғылыми жүйені дамыту және оның жұмыс істеуі мақсатында ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық қызметті басқаруды:

1) Қазақстан Республикасының Үкіметі;

2) Жоғары ғылыми-техникалық комиссия;

3) ұлттық ғылыми кеңестер;

4) уәкілетті орган;

5) салалық уәкілетті органдар жүзеге асырады.

2. Ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық қызметті басқару мынадай қағидаттарға негізделеді:

1) ұлттық экономиканың бәсекеге қабілеттілігін арттыру мақсатында ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық қызметтің басымдылығы;

2) мемлекеттік қолдауды алу кезінде ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық қызмет субъектілерінің ашықтығы, объективтілігі және теңдігі;

3) ғылыми, ғылыми-техникалық және инновациялық қызмет субъектілерін мемлекеттік қолдаудың экономикалық тиімділігі мен нәтижелілігі;

4) іргелі және қолданбалы ғылыми зерттеулердің басым бағыттарын дамыту;

5) ғылыми, ғылыми-техникалық жобалар мен бағдарламаларға сараптама жасаудың объективтілігі мен тәуелсіздігі;

6) ғылымның, білім беру мен өндірістің интеграциясы;

7) ғылымның және ғылыми-техникалық қызметтің басым бағыттары бойынша жоғары білікті кадрлар даярлау;

8) халықаралық ғылыми және ғылыми-техникалық ынтымақтастықты дамыту;

9) преференциялар беру арқылы экономиканың басым секторларында технологияларды коммерцияландыруды ынталандыру;

10) жеке кәсіпкерлік субъектілерінің ғылыми, ғылыми-техникалық және инновациялық қызметті дамытуға қатысуы үшін оларды көтермелеу және жағдайлар жасау;

11) білім алуды, оны технологияға трансформациялауды және оның экономикаға трансфертін ынталандыру.

 18-бап. Жоғары ғылыми-техникалық комиссия

1. Жоғары ғылыми-техникалық комиссия Қазақстан Республикасының Премьер-Министрі басқаратын, Қазақстан Республикасының Үкіметі жанындағы алқалы орган болып табылады.

2. Жоғары ғылыми-техникалық комиссияның құрамы Қазақстан Республикасы Үкіметінің мүшелері, мемлекеттік органдар басшылары, жетекші ғалымдар, білімнің әртүрлі салаларының сарапшылары, ұлттық басқарушы холдингтердің, ұлттық даму институттарының, ұлттық холдингтердің, ұлттық компаниялардың, жеке кәсіпкерлік субъектілерінің және ғылыми қоғамдық бірлестіктердің өкілдері қатарынан қалыптастырылады және Қазақстан Республикасы Үкіметінің қаулысымен бекітіледі.

3. Жоғары ғылыми-техникалық комиссияның негізгі міндеті ғылыми, ғылыми-техникалық және инновациялық қызметті дамытуға бағытталған стратегиялық міндеттер мен басымдықтарды қалыптастыру, ғылым бағыттары бойынша басым іргелі және қолданбалы зерттеулерді айқындау, ұлттық ғылыми кеңестердің ұсыныстарын қарау, ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық қызметті мемлекеттік бюджеттен қаржыландыру жөнінде ұсыныстар әзірлеу болып табылады.

 19-бап. Ұлттық ғылыми кеңестер

1. Ұлттық ғылыми кеңестер ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық қызметті дамытудың бағыттары бойынша алқалы органдар болып табылады.

2. Ұлттық ғылыми кеңестердің негізгі міндеттері:

1) Жоғары ғылыми-техникалық комиссия айқындаған басымдықтарға сәйкес мамандандырылған ғылыми бағыттарды қалыптастыру;

2) ғылыми зерттеулер жүргізу үшін бөлінетін қаржыландырудың нысандары мен көлемдерін айқындау;

3) ұсынылатын ғылыми, ғылыми-техникалық жобалар мен бағдарламалардың ғылыми жаңалығын, ғылыми-техникалық деңгейін, перспективалығын, әзірлену дәрежесін, сұралатын қаржыландыру көлемінің экономикалық негіздемелелігін бағалау;

4) Қазақстан Республикасының жаңа ғылыми бағыттардағы қажеттіліктерін бағалау;

5) мемлекеттік бюджеттен қаржыландыруға ұсынылатын іргелі және қолданбалы зерттеулер бойынша ғылыми, ғылыми-техникалық жобалар мен бағдарламаларды конкурстық іріктеуді жүзеге асыру;

6) жүргізілетін ғылыми зерттеулерді іске асыру барысындағы мониторинг жүргізу, оның ішінде жүргізілетін жеріне барып мониторинг жүргізу болып табылады.

3. Ұлттық ғылыми кеңестер Қазақстан Республикасының әлеуметтік-экономикалық дамуының мемлекеттік басымдықтарына сәйкес ғылым бағыттары бойынша құрылады.

4. Ұлттық ғылыми кеңестердің құрамдарын уәкілетті орган салалық уәкілетті органдардың, ғылыми ұйымдардың, жоғары оқу орындарының және ғылыми қоғамдық бірлестіктердің ұсыныстары мен ұсынымдары бойынша қазақстандық және шетелдік білікті ғалымдар, мемлекеттік органдардың, ұлттық басқарушы холдингтердің, ұлттық даму институттарының, ұлттық холдингтердің, ұлттық компаниялардың, жеке кәсіпкерлік субъектілерінің өкілдері қатарынан қалыптастырады және Қазақстан Республикасының Үкіметі бекітеді.

5. Ұлттық ғылыми кеңестер:

ғылыми-зерттеу, тәжірибелік-конструкторлық және технологиялық жұмыстардың жобалары мен бағдарламаларын;

ғылыми-зерттеу, тәжірибелік-конструкторлық және технологиялық жұмыстар бөлігіндегі басқа да бағдарламаларды;

Қазақстан Республикасы ғылыми мекемелерінің, ұйымдары мен кәсіпорындарының қатысуымен іске асырылатын мемлекетаралық ғылыми-техникалық бағдарламалардың жобаларын;

инновациялық жобаларды мемлекеттік бюджет есебінен гранттық және бағдарламалық-нысаналы қаржыландыру (қаржыландыруды тоқтату) туралы шешімдер қабылдайды.

6. Ұлттық ғылыми кеңестердің шешімдерін уәкілетті орган және салалық уәкілетті органдар міндетті түрде орындауға тиіс.

7. Ұлттық ғылыми кеңестердің мүшелері нақты мәселелерді қарау кезінде өздеріне мәлім болған мүдделер қақтығысы туралы кеңесті хабардар етуге міндетті және кеңес қабылдайтын шешімдердің объективтілігі мен негізділігі үшін жауапты болады.

8. Ұлттық ғылыми кеңестер ғылыми, ғылыми-техникалық және инновациялық қызметтің тиісті бағыттары бойынша орындалатын ғылыми зерттеулер жөнінде ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық қызметтің аралық және қорытынды есептерін қабылдайды, сондай-ақ өздері қабылдаған шешімдердің орындалу мониторингін жүргізуді жүзеге асырады.

9. Нақты жобаға, бағдарламаға (олар бойынша есепке) сараптама, ғылыми жұмыстардың орындалу мониторингін жүргізгені үшін сыйақыны, сондай-ақ қазақстандық және шетелдік ғалымдардың іссапар шығыстарын қоса алғанда, ұлттық ғылыми кеңестердің қызметін қамтамасыз етуді Мемлекеттік ұлттық ғылыми-техникалық сараптама орталығы мемлекеттік бюджеттен жүргізеді.

 20-бап. Мемлекеттік ұлттық ғылыми-техникалық сараптама орталығы

1. Ғылыми, ғылыми-техникалық және инновациялық жобалар мен бағдарламалар сараптамасының әкімшілендіру бірыңғайлығын, тәуелсіздігін, ашықтығы мен жариялылығын қамтамасыз ету мақсатында Қазақстан Республикасының Үкіметі Мемлекеттік ұлттық ғылыми-техникалық сараптама орталығын құрады.

2. Мемлекеттік ұлттық ғылыми-техникалық сараптама орталығының құзыретіне:

1) мемлекеттік бюджеттен қаржыландыруға ұсынылатын ғылыми, ғылыми-техникалық және инновациялық жобалар мен бағдарламаларға мемлекеттік ғылыми-техникалық сараптама жүргізу жөніндегі жұмыстарды ұйымдастыру;

2) ұлттық ғылыми кеңестердің жұмысын ұйымдастыру;

3) мемлекеттік ғылыми-техникалық сараптама нәтижелерін Ұлттық ғылыми кеңестерге жіберу;

4) орындалған ғылыми, ғылыми-техникалық және инновациялық жобалар мен бағдарламалардың нәтижелерін (есептерін) бағалау;

5) жүргізілетін ғылыми зерттеулердің, ғылыми-техникалық және инновациялық жобалар мен бағдарламалардың нәтижелілігінің мониторингін жүзеге асыру;

6) қазақстандық және шетелдік сарапшылар құрамын сапалы іріктеуді қамтамасыз ету;

7) мемлекеттік ғылыми-техникалық сараптаманы әдістемелік және ұйымдастырушылық-техникалық қамтамасыз ету;

8) ғылыми, ғылыми-техникалық және инновациялық жобалар мен бағдарламалардың деректер банктерін қалыптастыру;

9) өз қызметін жетілдіру бойынша ғылыми-зерттеу жұмыстарын жүргізу;

10) Қазақстан Республикасының заңнамасында тыйым салынбаған өзге де қызметтерді жүзеге асыру кіреді.

3. Мемлекеттік ұлттық ғылыми-техникалық сараптама орталығының:

1) мемлекеттік органдардан, ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық қызмет субъектілерінен функцияларды жүзеге асыруға және өзіне жүктелген міндеттерді орындауға қажетті ақпаратты сұратуға және алуға;

2) өзінің құзыретіне жатқызылған мәселелер бойынша түсініктемелер беруге;

3) ғылыми зерттеулердің орындалу және аяқталу сатыларында оларға мониторинг жүргізуге;

4) ғылыми зерттеулерге сараптама жасау және оларға мониторинг жүргізуді жүзеге асыру үшін белгіленген тәртіппен өзге де ұйымдарды, қазақстандық және шетелдік ғалымдарды тартуға;

5) белгіленген тәртіппен шетелдік ғылыми ұйымдармен өзара іс-қимыл жасауға;

6) ғылыми-техникалық қызмет саласында консультативтік-кеңесші органдар құруға;

7) ғылыми және ғылыми-техникалық даму мәселелері бойынша іс-шаралар өткізуге;

8) баспа қызметін жүзеге асыруға құқығы бар.

4. Мемлекеттік ұлттық ғылыми-техникалық сараптама орталығының қызметін қаржыландыру мемлекеттік бюджеттен жүргізіледі.

 21-бап. Мемлекеттік ғылыми-техникалық сараптама

1. Мемлекеттік ғылыми-техникалық сараптама ғылыми, ғылыми-техникалық және инновациялық жобалар мен бағдарламаларды талдамалық бағалауды дайындау мақсатында сараптама қорытындыларының тәуелсізділігі, объективтілігі, біліктілігі, кешенділігі, дәйектілігі, толықтығы және негізділігі қағидаттары бойынша жүзеге асырылады.

2. Мемлекеттік бюджеттен қаржыландыруға жататын ғылыми, ғылыми-техникалық және инновациялық жобалар мен бағдарламаларға мемлекеттік ғылыми-техникалық сараптаманы шетелдік және қазақстандық білікті сарапшылар жүргізеді.

3. Ғылыми-техникалық сараптама жүргізуге сарапшыларды тарту үшін шетел сарапшыларының дерекқоры құрылады, олардың кандидатураларын шетелдік жетекші университеттер, ғылыми-зерттеу мекемелері, ұлттық ғылым академиялары мен ғылыми қоғамдастықтар ұсынады.

Сарапшыларды іріктеу олардың мамандануына және жобаның ерекшеліктеріне сәйкес жүргізіледі.

4. Ғылыми, ғылыми-техникалық және инновациялық жобалар мен бағдарламаларды бағалауға тартылған ғалымдар, сарапшылар, оның ішінде шетелдіктер сараптамаға ұсынылған материалдардың құпиялылығын сақтауға және коммерциялық құпияны сақтауды қамтамасыз етуге міндетті.

 22-бап. Ғылыми, ғылыми-техникалық жобалар мен бағдарламаларды және ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық қызмет туралы есептерді мемлекеттік есепке алу

1. Іске асырылатын ғылыми, ғылыми-техникалық жобалар мен бағдарламаларды және ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық қызмет туралы есептерді мемлекеттік есепке алу ғылыми-техникалық ақпараттың ұлттық ресурсын қалыптастыру және Қазақстан Республикасының ғылыми-техникалық әлеуеті серпініне мониторинг жүргізу мақсатында жүзеге асырылады.

2. Ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық қызмет субъектілері мемлекеттік бюджеттен қаржыландырылатын ғылыми, ғылыми-техникалық жобалар мен бағдарламаларды және олардың орындалуы жөніндегі есептерді мемлекеттік есепке алуға ұсынуға міндетті.

3. Ғылыми, ғылыми-техникалық жобалар мен бағдарламалардың және ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық қызмет туралы есептердің мемлекеттік есепке алуға ұсынылуын бақылауды уәкілетті орган мен салалық уәкілетті органдар жүзеге асырады.

4. Мемлекеттік бюджеттен қаржыландырылатын ғылыми, ғылыми-техникалық жобалар мен бағдарламалардың орындалуы жөніндегі есептер уәкілетті орган мен салалық уәкілетті органдардың интернет-ресурстарында орналастырылуға тиіс.

5. Ғылыми, ғылыми-техникалық жобалар мен бағдарламаларды және олардың орындалуы жөніндегі есептерді мемлекеттік есепке алуды ұйымдастыру және жүргізу қағидаларын уәкілетті орган әзірлейді және Қазақстан Республикасының Үкіметі бекітеді.

 23-бап. Ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық қызмет субъектілерін аккредиттеу

1. Ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық қызмет субъектілерін аккредиттеуді уәкілетті орган олардың өз қаражаты есебінен жүзеге асырады.

2. Ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық қызметті жүзеге асыратын жеке тұлғаларды аккредиттеу оларға қойылатын ең төменгі қажетті талаптарды белгілей отырып, хабарландыру сипатында болады.

 6-тарау. Ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық қызметті қаржыландыру

 24-бап. Ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық қызметті қаржыландыру

1. Ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық қызметті қаржыландыру мемлекеттік бюджеттен, сондай-ақ Қазақстан Республикасының заңнамасында тыйым салынбаған өзге де көздерден жүзеге асырылады.

2. Ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық қызметті мемлекеттік бюджеттен қаржыландыру мынадай нысандарда жүзеге асырылады:

1) базалық қаржыландыру;

2) гранттық қаржыландыру;

3) бағдарламалық-нысаналы қаржыландыру.

3. Ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық қызмет субъектілерін қаржыландыру ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық қызметті базалық, гранттық және бағдарламалық-нысаналы қаржыландыру тәртібінде белгіленген ретпен және шарттармен бір мезгілде әртүрлі қаржыландыру нысандары бойынша жүзеге асырылуы мүмкін.

4. Ғылыми, ғылыми-техникалық жобаларды немесе бағдарламаларды іске асыруға арналған шартты ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық қызмет субъектісі уәкілетті органмен немесе салалық уәкілетті органмен олар іске асырылатын бүкіл мерзімге, бірақ үш жылдан аспайтын мерзімге жасасады.

 25-бап. Базалық қаржыландыру

1. Базалық қаржыландыру уәкілетті органда аккредиттелген және салалық уәкілетті орган айқындаған, олар үшін басым бағыттар бойынша ғылыми зерттеулер жүргізуге арналған мемлекеттік тапсырманы және мемлекеттік тапсырысты орындайтын мемлекеттік ғылыми ұйымдарға және мемлекеттік ғылыми ұйымдарға теңестірілген ғылыми ұйымдарға, мемлекеттік жоғары оқу орындарына, дауыс беретін акцияларының (жарғылық капиталға қатысу үлестерінің) елу және одан да көп пайызы мемлекетке тиесілі жоғары оқу орындарына, сондай-ақ дауыс беретін акцияларының (жарғылық капиталға қатысу үлестерінің) елу және одан да көп пайызы мемлекетке тиесілі заңды тұлғаларға дауыс беретін акцияларының (жарғылық капиталға қатысу үлестерінің) елу және одан да көп пайызы тікелей не жанама түрде тиесілі жоғары оқу орындарына бөлінеді.

2. Базалық қаржыландыру ғылыми инфрақұрылымды және мүлікті, оның ішінде ғимараттарды, жабдықтар мен материалдарды ағымдағы қамтамасыз етуге, әкімшілік және қызмет көрсету персоналының еңбекақысын төлеуге, сондай-ақ мемлекеттік ғылыми ұйымдардың, мемлекеттік ұйымдарға теңестірілген ғылыми ұйымдардың, мемлекеттік жоғары оқу орындарының, дауыс беретін акцияларының (жарғылық капиталға қатысу үлестерінің) елу және одан да көп пайызы мемлекетке тиесілі жоғары оқу орындарының, сондай-ақ дауыс беретін акцияларының (жарғылық капиталға қатысу үлестерінің) елу және одан да көп пайызы мемлекетке тиесілі заңды тұлғаларға дауыс беретін акцияларының (жарғылық капиталға қатысу үлестерінің) елу және одан да көп пайызы тікелей не жанама түрде тиесілі жоғары оқу орындарының ғылыми-техникалық қызметін ақпараттық сүйемелдеуге арналған базалық қаржыландыру нормалары бойынша шығыстарды қамтиды.

3. Базалық қаржыландыру субьектілері болып табылатын ұйымдар тізбесін уәкілетті орган салалық уәкілетті органдардың ұсыныстары негізінде қалыптастырады және Қазақстан Республикасының Үкіметі бекітеді.

 26-бап. Гранттық қаржыландыру

1. Гранттық қаржыландыру ғылыми-зерттеу жұмыстарының деңгейін, ғылыми ұйымдар мен олардың ұжымдарының, сондай-ақ ғалымдардың ғылыми-техникалық әлеуеті мен бәсекеге қабілеттілігін арттыру мақсатында ғылыми зерттеулер жүргізуге бөлінеді.

2. Гранттық қаржыландырудың негізгі бағыттары мен көлемін ұлттық ғылыми кеңестердің ұсынымдары негізінде Жоғары ғылыми-техникалық комиссия Қазақстан Республикасының ғылымын дамытудың басым бағыттарына сәйкес бекітеді және олар белгіленген тәртіппен Республикалық бюджет комиссиясының қарауына жатады.

3. Гранттық қаржыландыруға арналған конкурсқа ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық қызметтің аккредиттелген субьектілері және дербес білім беру ұйымдары мен олардың ұйымдары тең шарттармен қатысуға құқылы.

4. Гранттық қаржыландыруға арналған конкурсты уәкілетті орган немесе салалық уәкілетті орган мерзімді баспасөз басылымы арқылы жариялайды және ол конкурс жариялаған уәкілетті органның немесе салалық уәкілетті органның интернет-ресурстарында орналастырылуға тиіс.

5. Гранттық қаржыландыруға қатысуға өтінімдерді ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық қызмет субъектілері конкурс жариялаған уәкілетті органға немесе салалық уәкілетті органға береді.

6. Гранттық қаржыландыру туралы шешімдерді ұлттық ғылыми кеңес шығарады және конкурс жариялаған уәкілетті орган немесе салалық уәкілетті орган бекітеді.

7. Гранттық қаржыландыруды конкурс жариялаған уәкілетті орган немесе салалық уәкілетті орган не Қазақстан Республикасының Үкіметі ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық қызметті қаржыландыруды жүзеге асыруға уәкілеттік берген өзге тұлға (орган) жүзеге асырады.

8. Гранттық қаржыландыруға арналған конкурс нәтижелері мерзімді баспасөз басылымдарында жариялануға және конкурс жариялаған уәкілетті органның немесе салалық уәкілетті органның интернет-ресурстарында орналастырылуға тиіс.

 27-бап. Бағдарламалық-нысаналы қаржыландыру

1. Бағдарламалық-нысаналы қаржыландыру стратегиялық маңызды мемлекеттік міндеттерді шешуге бағытталған және конкурстық негізде немесе Қазақстан Республикасы Үкіметінің шешімі бойынша конкурстан тыс рәсімдер арқылы жүзеге асырылады.

2. Бағдарламалық-нысаналы қаржыландыруға арналған конкурсқа ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық қызметтің аккредиттелген субьектілері, сондай-ақ дербес білім беру ұйымдары мен олардың ұйымдары қатысуға, оның ішінде қоса атқарушы ретінде қатысуға құқылы.

3. Нысаналы ғылыми, ғылыми-техникалық бағдарламаны іске асыруға арналған конкурсты уәкілетті орган немесе салалық уәкілетті орган мерзімді баспасөз басылымдарында жариялайды және ол конкурс жариялаған уәкілетті органның немесе салалық уәкілетті органның интернет-ресурстарында орналастырылуға тиіс.

4. Ғылыми, ғылыми-техникалық бағдарламаларды іске асыруға өтінімдерді уәкілетті орган немесе салалық уәкілетті органдар тиісті ұлттық ғылыми кеңестің қарауы үшін Мемлекеттік ұлттық ғылыми-техникалық сараптама орталығына жолдайды.

5. Бағдарламалық-нысаналы қаржыландыруға конкурс жариялаған уәкілетті орган немесе салалық уәкілетті орган ғылыми, ғылыми-техникалық бағдарламаларды іске асыруға өтінімдерді ұлттық ғылыми кеңестердің шешімдерімен бірге Жоғары ғылыми-техникалық комиссияға жолдайды.

6. Жоғары ғылыми-техникалық комиссия мақұлдаған ғылыми, ғылыми-техникалық бағдарламаларға өтінімдер белгіленген тәртіппен Республикалық бюджет комиссиясының қарауына жатады.

7. Нысаналы ғылыми, ғылыми-техникалық бағдарламаны іске асыруға арналған конкурс жеңімпаздары ұлттық ғылыми кеңестердің шешімі негізінде айқындалады және оларды конкурс жариялаған уәкілетті орган немесе салалық уәкілетті орган бекітеді.

8. Бағдарламалық-нысаналы қаржыландыруды конкурс жариялаған уәкілетті орган немесе салалық уәкілетті орган не Қазақстан Республикасының Үкіметі ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық қызметті қаржыландыруды жүзеге асыруға уәкілеттік берген өзге де тұлға (орган) жүзеге асырады.

9. Конкурс нәтижелері бойынша уәкілетті орган немесе салалық уәкілетті орган ғылыми, ғылыми-техникалық бағдарлама бойынша бас ұйымды айқындай алады.

10. Бағдарламалық-нысаналы қаржыландыру конкурсының нәтижелері мерзімді баспасөз басылымдарында жариялануға және конкурс жариялаған уәкілетті органның немесе салалық уәкілетті органның интернет-ресурстарында орналастырылуға тиіс.

 7-тарау. Ғылымды дамытуды экономикалық ынталандыру және халықаралық ынтымақтастық

 28-бап. Ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық қызмет нәтижелерін коммерцияландыру

1. Мемлекет ұлттық ғылыми инновациялық жүйені дамытуды экономикалық ынталандыруға, ғылыми, ғылыми-техникалық және инновациялық қызмет саласындағы мемлекеттік-жеке әріптестікті дамытуға, экономиканың басым секторларында технологияларды коммерцияландыруды қаржыландыруға Қазақстан Республикасының заңнамасында белгіленген тәртіппен кепілдік береді.

2. Мемлекеттік ғылыми ұйымдарға, мемлекеттік жоғары оқу орындарына, оның ішінде өзге де тұлғалармен бірлесіп, қызметі ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық қызмет нәтижелерін практикада қолдану (коммерцияландыру) болып табылатын ұйымдар құруға рұқсат етіледі.

3. Мемлекеттік ғылыми ұйымдар, мемлекеттік жоғары оқу орындары ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық қызмет нәтижелерін коммерцияландыруды жүзеге асыратын ұйымның жарғылық капиталына салым ретінде мемлекеттік органдардың келісімінсіз зияткерлік меншік құқығын ғана енгізе алады.

Мемлекеттік ғылыми ұйымдар, мемлекеттік жоғары оқу орындары зияткерлік меншікке мүліктік құқықтарға билік етуді уәкілетті мемлекеттік органның – олардың мүліктері иесінің келісімінсіз жүзеге асырады.

4. Ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық қызмет нәтижелерін коммерцияландыруды жүзеге асыратын ұйымды құру туралы хабарламаны оның құрылтайшылары мемлекеттік тіркелген кезден бастап күнтізбелік жеті күннен кешіктірмей, тиісті салалық уәкілетті органға жолдайды.

5. Ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық қызметтің басқа да субъектілері ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық қызмет нәтижелерін коммерцияландыруды жүзеге асыратын ұйымның жарғылық капиталына салым ретінде зияткерлік меншік құқықтарымен қатар өзге мүлікті де енгізе алады.

6. Ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық қызмет нәтижелерін коммерцияландыруды жүзеге асыратын ұйымның жарғылық капиталына салым ретінде енгізілетін зияткерлік меншік құқығын бағалау Қазақстан Республикасының заңнамасына сәйкес жүргізіледі.

7. Ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық қызмет нәтижелерін коммерцияландыруды жүзеге асыратын ұйымдардың жарғылық капиталдарындағы акцияларды (қатысу үлестерін) басқару Қазақстан Республикасының заңнамасында белгіленген тәртіппен жүзеге асырылады.

8. Мемлекеттік бюджеттен жүзеге асырылатын ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық қызмет нәтижесінде ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық қызмет субъектілері алған зияткерлік меншік құқығы, егер олар мен зияткерлік меншік объектісі авторының (авторларының) арасындағы шартта өзгеше көзделмесе, ғылыми ұйымдарға тиесілі.

9. Мемлекет үшін стратегиялық маңызы бар не мемлекеттік құпияларға жатқызылған мәліметтерді қамтитын зияткерлік меншік объектілерін пайдалану Қазақстан Республикасының заңнамасына сәйкес жүзеге асырылады.

Зияткерлік меншік объектілеріне айрықша құқықтарды шектеуге Қазақстан Республикасының заңнамасында белгіленген жағдайларда, шекте және тәртіппен жол беріледі.

 29-бап. Халықаралық ынтымақтастық

1. Халықаралық ынтымақтастық тиісті халықаралық шарттардың, халықаралық ғылыми, ғылыми-техникалық жобалар мен бағдарламалардың негізінде, сондай-ақ қазақстандық және шетелдік ғылыми және өзге де ұйымдар арасында ғылыми-техникалық ынтымақтастықты орнату мен кеңейтуге жәрдемдесетін нысанда жүзеге асырылады.

2. Ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық қызмет субьектілері халықаралық ғылыми, ғылыми-техникалық ұйымдар мен бірлестіктерге кіруге, халықаралық ғылыми, ғылыми-техникалық жобалар мен бағдарламаларға, шет мемлекеттердің ғылыми, ғылыми-техникалық жобалары мен бағдарламаларына қатысуға құқылы.

3. Қазақстан Республикасының аумағында белгіленген тәртіппен шетелдіктердің, азаматтығы жоқ адамдардың және шетелдік заңды тұлғалардың қатысуымен ғылыми ұйымдар мен ғылыми орталықтар құрылуы мүмкін.

4. Ғылым мен техника саласына салынатын шетелдік инвестициялар Қазақстан Республикасының заңнамасында көзделген тәртіппен және нысандарда жүзеге асырылады.

5. Қазақстан Республикасының мемлекеттік органдары ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық нәтижелердің, сондай-ақ ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық өнімдердің Қазақстан Республикасының аумағынан тыс жерлерге берілуін бақылауды Қазақстан Республикасының заңнамасында белгіленген тәртіппен жүзеге асырады.

 8-тарау. Қорытынды ережелер

 30-бап. Қазақстан Республикасының ғылым туралы заңнамасын бұзғаны үшін жауаптылық

Қазақстан Республикасының ғылым туралы заңнамасын бұзу Қазақстан Республикасының заңдарында белгіленген жауаптылыққа әкеп соғады.

 31-бап. Осы Заңды қолданысқа енгізу тәртібі

1. Осы Заң алғашқы ресми жарияланғанынан кейін күнтізбелік он күн өткен соң қолданысқа енгізіледі.

2. «Ғылым туралы» 2001 жылғы 9 шілдедегі Қазақстан Республикасы Заңының (Қазақстан Республикасы Парламентінің Жаршысы, 2001 ж., № 15-16, 226-құжат; 2004 ж., № 23, 142-құжат; 2006 ж., № 15, 92-құжат; 2007 ж., № 20, 152-құжат) күші жойылды деп танылсын.

Қазақстан Республикасының

Президенті

 Н. НАЗАРБАЕВ

 Астана, Ақорда, 2011 жылғы ақпанның 18-і.

№ 407-IV

**«Психологиялық-педагогикалық ғылыми зерттеу лердің әдіснамасы және әдістемесі» пәні бойынша тест тапсырмалары**

Әлеуметтік танымдық қызметтің ерекше формасы ретінде қай ғасырда пайда болған $1

А) ХҮ-ХҮІ

В) Х-ХІ

С)ХІІ-ХІІІ

D) ХҮ-ХҮІІ

$2.Ғылымның пайда болуына қандай фактор әсер етті?

А) қоғамдық, орта

В) әлеуметтік, логикалық

С) психологиялық, қоршаған орта

D) қоғамдық, логикалық

$3. Адамның танымдық қызметінің ерекше формасын ата?

А) таным

В) психика

С) ғылым

D) адам

$4. Объективті ақиқатқа жетуге, заңдылықтарды білуге, алдын ала болжауға арналған білімнің жоғары формасы?

А) ғылым

В) таным

С) логика

D) зерттеу

$5. “Ғылым-ақиқаттағы тәжірибемен тексерілетін және дәлелденетін қоршаған орта жөнінде тарихи қалыптасқан, үнемі дамып отыратын адам білімінің логикалық жүйесі” анықтама қай сөздікте берілген?

А) Қазақ совет энциклопедияда

В) Педагогикалық-психологиялық сөздікте

С) Философиялық сөздікте

D) Орысша-қазақша сөздікте

$6. Ғылымның дамуын және қызмет ету заңдылықтарын қарастыратын зерттеу саласы не?

А) ғылымтану

В) таным

С) логика

D) педагогикалық зерттеу

$7. Ғылымның түпкілікті мақсаты не?

А) ғылымтану

В) адам дүниені идеялығы жағынан игеру

С) ортаны тану

D) зерттеу

$8. Әл-Фарабидің ғылымдарды қалай жіктеген?

А) психология, педагогика, тарих, философия

В) тіл білімі, логика, математика, физика, азаматтық білім

С) тіл, физика, математика, психология, тарих

D) педагогика, психология, логика, тіл

$9. “Ғылымдар классификациясы” кімнің еңбегі?

А) Платон

В) Аристотель

С) Әл-Фараби

D) Ш.Уәлиханов

$10. Ғылыми танымның логикалық заңдылықтарын зерттейтін философиялық ғылымның саласы?

А) Ғылымның жіктелуі

В) Ғылым логикасы

С) Ғылыми таным

D) Ғылым

$11. Ғылыми теория…

А) Өзінің зерттейтін затын ұғым мен ой формаларында бейнелейді

В) Әр түрлі салаларға байланысты жіктеледі

С) Ғылыми әдістердің жиынтығы

D) Ғылымдағы ұдай қайталанатын практика

$12. Ғылымтану қандай теориямен байланысты?

А) жаратылыстану

В) өсімдіктану

С) таным теориясымен

D) практикамен

$13. Таным дегеніміз не?

А) Қоршаған дүниенің адам санасында белсенді бейнеленуі

В) танымның логикалық заңдылықтары

С) Ғылыми әдістердің жиынтығы

D) Ғылымдағы ұдай қайталанатын практика

$14. Ғылыми зерттеу дегеніміз не?

А) зерттеу процесі

В) жаңа ғылыми білім жасау процесі

С) ғылыми зерттеу әдістердің жиынтығы

D) практика барысы

$15. Ғылыми таным…?

А) жаңа білім алудағы ғылыми әдістерді пайдаланып,

мақсат көздей отырып зерттеу жүргізу

В) танымның логикалық заңдылықтарын анықтау

С) әлеуметтік білім алу

D) психологиялық білім алу

$16. Оқыта отырып тәрбиелеу, тәрбие жұмыстары жүргізе алу біліктілігі?

А) оқытушылық

В) зерттеушілік

С) тәрбиешілік

D) әдіскерлік

$17. Курстың мақсаты?

А) ғылым туралы ұғым беріп, зерттеу жұмыстарын меңгерту

В) оқыту, тәрбиелеу, білім беру туралы түсінік қалыптастыру

С) біліктілігін, дағдысын, құзырлығын қалыптастыру

D) білім жүйесін қалыптастыру

$18. Педагогтың объектісі не?

А) зерттеу нысанасы

В) педагогикалық процесс және бала

С) педагогикалық құбылыстар мен фактілер

D) педагогика әдіснамасы

$19. Таным екіге бөлінеді?

А) түйсік, қабылдау

В) есте сақтау, ойлау

С) сезімдік, логикалық

D) ұғым пікір, тұжырым

$20. Сезімдік таным?

А) ойлау қызметі

В) түйсік, қабылдау, елестету

С) қиял, шығармашылық жұмыстар

D) сөз, қиял, ой

$21. Логикалық таным таным?

А) ойлау қызметі

В) түйсік, қабылдау, елестету

С) қиял, шығармашылық жұмыстар

D) сөз, қиял, ой

$22. Логикалық танудың нәтижесі не?

А) ұғым, пікір, ой тұжырымы

В) түйсік, қабылдау, елестету

С) қиял, шығармашылық жұмыстар

D) іс-әрекет, мінез-құлық

$23. Ұғым дегеніміз не?

А) түйсіну нәтижесінде болатын процесс

В) заттар мен құбылыстардың жалпы және маңызды белгілері түрінде бейнеленуі

С) жаңа пікірдің пайда болуы

D) заттар мен құбылыстар туралы қолдау немесе қарсы шығу.

$24. Ғылыми пікір дегеніміз не?

А) түйсіну нәтижесінде болатын процесс

В) заттар мен құбылыстардың жалпы және маңызды белгілері түрінде бейнеленуі

С) жаңа пікірдің пайда болуы

D) заттар мен құбылыстар туралы қолдау немесе қарсы шығу.

$25. Ой тұжырымы дегеніміз не?

А) түйсіну нәтижесінде болатын процесс

В) заттар мен құбылыстардың жалпы және маңызды белгілері түрінде бейнеленуі

С) жаңа пікірдің пайда болуы

D) заттар мен құбылыстар туралы қолдау немесе қарсы шығу.

$26. Ғылым зерттеудің компоненттерін көрсет.

А) диалектикалық зерттеу әдістемесі, метафизикалық, практикалық

В) эксперимент, бақылау, әңгімелесу

С) тақырыбы, объектісі, пәні, өзекті мәселесі, мақсаты, міндеттері, болжамы

D) реферат, курстық және диплом жұмыстары

$27. Зерттеу тақырыбы?

А) іздену аймағы

В) мәселенің анық, қысқа берілуі

С) объектінің ішін іздеуде шектелген аспектісі

D) жауабын іздеудейтін ғылымдағы сұрақ немесе белгісіз жағын құру.

$28. Зерттеу объектісі?

А) іздену аймағы

В) мәселенің анық, қысқа берілуі

С) объектінің ішін іздеуде шектелген аспектісі

D) жауабын іздеудейтін ғылымдағы сұрақ немесе белгісіз жағын құру.

$29. Зерттеу міндеттері?

А) анықтау, айқындау, қорытындылау, нақытылау, ұсыну

В) мәселенің анық, қысқа берілуі

С) мәселенің себеп-салдар байланысын, заңдылығын айқындау

D) жауабын іздеудейтін ғылымдағы сұрақ немесе белгісіз жағын құру.

$30. Зерттеу пәні?

А) іздену аймағы

В) мәселенің анық, қысқа берілуі

С) объектінің ішін іздеуде шектелген аспектісі

D) жауабын іздеудейтін ғылымдағы сұрақ немесе белгісіз жағын құру.

$31. Зерттеу өзектілігі?

А) іздену аймағы

В) мәселенің анық, қысқа берілуі

С) объектінің ішін іздеуде шектелген аспектісі

D) жауабын іздеудейтін ғылымдағы сұрақ немесе белгісіз жағын құру.

$32. Зерттеу мақсаты?

А) анықтау, айқындау, қорытындылау, нақытылау, ұсыну

В) мәселенің анық, қысқа берілуі

С) мәселенің себеп-салдар байланысын, заңдылығын айқындау

D) жауабын іздеудейтін ғылымдағы сұрақ немесе белгісіз жағын құру.

$33. Зерттеу болжамы?

А) анықтау, айқындау, қорытындылау, нақытылау, ұсыну

В) егер, онда, сонда деген сөздерден құрылып, нәтижені алдын ала көре алу

С) мәселенің себеп-салдар байланысын, заңдылығын айқындау

D) жауабын іздеудейтін ғылымдағы сұрақ немесе белгісіз жағын құру.

$34. Педагогика ғылымының зерттеу мәселесі?

А) Қоршаған дүниені зерттеу

В) Адамның ағзасын зерттеу

С) Оқыту, тәрбиелеу, білім беру мәселесін зерттеу

D) заттар мен құбылыстарды зерттеу

$35. Танымдық психологиялық үрдіске…?

А) темперамент, мінез-құлық, ерік

В) түйсік, қабылдау, ес, ойлау, сөйлеу

С) қабылдау, зейін, ерік- жігер, сөйлеу

D) сезім, эмоция, мінез-құлық, ерік

$36. Танымның алғашқы табалдырығы?

А) ойлау

В) түйсік

С) сөйлеу

D) практика

$37. Педагогика ғылымының негізгі ұғымдары?

А) ғылым, оқу, зерттеу

В) тәрбиелеу, оқыту, білім беру

С) зерттеу әдістері, психология, даму

D) сабақ, оқыту, тәрбиелеу

$38. Педагогика қай ғылымынның негізінде пайда болған?

А) Тарих

В) психология

С) философия

D) логика

$39. Білім беру ұғымын алғаш педагогика ғылымына енгізген кім?

А) Я.А.Коменский

В) Г.Пестолоции

С) Р.Оуэн

D) Ж.Ж.Руссо

$40. Даму дегеніміз…?

А) сандық және сапалық өзгерістердің жиынтығы

В) даму заңдылықтары

С) дене дамуы

D) психологиялық дамуы

$41. Дамудың түрлері?

А) қоршаған орта дамуы

В) заттардағы өзгерістер

С) адам санасындағы өзгеріс

D) әлеуметтік, психологиялық, дене дамуы

$42. Даму заңдылықтарын ата?

А) күнделікті өзгерістер, материалдық қажеттілікті өтеу

В) материалдық қажеттілікті өтеу, күнделікті өзгерістер

С) рухани қажеттілікті өтеу, санның сапаға айналуы

D) санның сапаға айналуы, қарама-қайшылық, терісті терістеу

$43. Зерттеу арқылы білім қорын жинау дамудың қай заңдылығы?

А) қарама-қайшылық

В) терісті терістеу

С) психологиялық

D) санның сапаға айналуы

$44. Абайдың күніне, айына, аптасыне өзіңнен есеп ал деген сөз

дамудың қай заңдылығын білдіреді?

А) қарама-қайшылық

В) терісті терістеу

С) психологиялық

D) санның сапаға айналуы

$45. Н.Назарбаевтың”Бәсекелестікке қабілетті халқым үшін, бәсекелестікке қабілетті экономика үшін, бәсекелестікке қабілетті қазақстан үшін” атты үндеуі дамудың қай заңдылығын меңзейді?

А) қарама-қайшылық

В) терісті терістеу

С) психологиялық

D) санның сапаға айналуы

$46. Болашақ мұғалім алғаш қай қызметті меңгеруі тиіс?

А) әдіскерлік

В) оқытушылық

С) зерттеушілік

D) тәрбиешілік

$47. Мұғалім шығармашыл, жаңашыл болу үшін қай қызметті меңгеруі тиіс?

А) әдіскерлік

В) оқытушылық

С) зерттеушілік

D) тәрбиешілік

$48. Педагогикалық техниканы меңгерген мұғалім қай қызметті толық игергендігі?

А) әдіскерлік

В) оқытушылық

С) зерттеушілік

D) тәрбиешілік

$49. Тәрбие және оқу бағдарламасы негізінде бала психикасына жүйелі әсер ете отырып білім беру оқыту, тәрбиелеу қай қызметтер?

А) әдіскерлік, зерттеушілік

В) оқытушылық, тәрбиешілік

С) зерттеушілік, тәрбиешілік

D) тәрбиешілік, әдіскерлік

$50. Тәрбие, оқыту, білім беруді тиімді зерттеу үшін педагогика ғылымы басты қандай ғылымдармен байланысты?

А) психология, философия, тарих

В) тарих, математика, физика

С) тіл, әдебиет, физика

D) информатика, математика, психология

$51. Педагогикалық теорияның шыққан ережесі туралы білім жүйесі, педагогикалық құбылысты қарау принципі және оны зерттеу әдісі туралы, сондай- ақ тәрбие, оқыту, білім беру тәжірибесіне қол жеткен білімді енгізу жолы

А) дидактика

В) педагогика метологиясы

С) педагогика тарихы

D) мектепті басқару

$52. Ғылыми педагогикалық зерттеу?

А) жаңа педагогикалық білім қалыптастыру процесі, танымдық әрекет түрі, оқыту, тәрбиелеу, даму туралы объективтік заңдылықтар ашуға бағытталады

В) оқыту және тәрбиелеу процесіне басшылық жасау, әдістемелік көмек көрсету

С) педагогикалық мәліметтерді практикада қолдану

D) тәрбиешілік және әдістемелік міндеттерді атқару

$53. Педагогикалық зерттеу деңгейі?

А) эмперикалық, теориялық, әдіснамалық

В) теориялық, практикалық, дидактикалық

С) зерттеушілік, теориялық, практикалық

D) тәрбиешілік, әдіснамалық, теориялық

$54. Эмпирикалық педагогикалық зерттеу деңгейі?

А) педагогикалық фактілерді практикалық зерттеу барысында

алынған нәтижелерді сандық, сапалық өңдеу

В) бұрынғы ашылған фактілерді түсіндіруге және болашақ фактілерді көре білуге негізгі, жалпы педагогикалық заңдылықтардың қалыптасуы

С) жаңа заңдылықтардың ашылуы

D) педагогикалық құбылыстарды зерттеудің жалпы принципі мен әдістерінің қалыптасуы

$55. Теориялық педагогикалық зерттеу деңгейі?

А) педагогикалық фактілерді практикалық зерттеу барысында алынған нәтижелерді сандық, сапалық өңдеу

В) бұрынғы ашылған фактілерді түсіндіруге және болашақ фактілерді көре білуге негізгі, жалпы педагогикалық заңдылықтардың қалыптасуы

С) зерттеу аймағында ірі ғылыми жаңалықтың ашылуы

D) педагогикалық құбылыстарды зерттеудің жалпы принципі мен әдістерінің қалыптасуы

$56. Әдіснамалық педагогикалық зерттеу деңгейі?

А) педагогикалық фактілерді практикалық зерттеу барысында

алынған нәтижелерді сандық, сапалық өңдеу

В) бұрынғы ашылған фактілерді түсіндіруге және болашақ фактілерді көре білуге негізгі, жалпы педагогикалық заңдылықтардың қалыптасуы

С) зерттеу аймағында заңдардардың ашылуы

D) педагогикалық құбылыстарды зерттеудің жалпы принципі мен әдістерінің қалыптасуы

$57. Ғылыми педагогикалық зерттеудің әдіснамалық принципі?

А) объективтік, тұтастық, құбылысты және оның басқа құбылыстармен байланысын, құбылыстың дамуын зерттеу принциптері

В) бұрынғы ашылған фактілерді түсіндіруге және болашақ фактілерді көре білуге негізгі, жалпы педагогикалық принциптері

С) ғылымилық, жүйелілік, практикалық, дидактикалық принциптері

D) педагогикалық құбылыстарды зерттеудің жалпы принципі.

$58. Мұғалімнің әдіснамалық мәдениеті

А) педагогикалық фактілерді практикалық зерттеу барысында

алынған нәтижелерді сандық, сапалық өңдеуі

В) педагогика әдіснамасы туралы білімі және педагогикалық әрекетте қолдана білу біліктілігі

С) оқу-тәрбие процесін ұйымдастыруы

D) педагогикалық құбылыстарды зерттеудің жалпы принципі мен әдістерінің қалыптасуы

$59.Тәжірибелердің зерттеу объектісіне қарай бөлінген түрлерін ата.

А) педагогикалық фактілерді сандық, сапалық өңдеу

В) педагогика ғылымының теориялары және жеке тәжірибелер

С) жаппай, жағымсыз, озық тәжірибелер

D) педагогикалық шеберлік және жаңашылдық

$60. Жалпы тәжірибе, озық тәжірибе, жаңалықты тәжірибе, зерттеушілік тәжірибе деген ұғымдарды жіктеген кім?

А) Г.М.Коджаспирова

В) В.Н.Бондарь

С) Ю.К.Бабанский

D) Я.С.Турбовской

$61.Озық тәжірибе оқу-тәрбие процесін жетілдіру мен жетістікке жету жолындағы мақсат көздеген іс-тәжірибе деп анықтама берген…

А) Г.М.Коджаспирова

В) В.Н.Бондарь

С) Ю.К.Бабанский

D) Я.С.Турбовской

$62.Озық тәжірибелердің түрін ата

А) шеберлік жіне жаңашылдық

В) талант және дарындылық

С) репродуктивтік және шығармашылық жұмыс

D) проблемалық мәселерді шешу және іздену

$63. Оқыту дегеніміз…

А) қоғамға қажетті білім дәрежесі

В) әлеуметтік ортаның тікелей ықпалы

С) оқушы мен мұғалімнің таным қызметін бірлесіп атқаруы

D) оқушылардың белсенді қызметі

$64. Тәрбиенің педагогикалық тар мағынада қолданылуы…

А) тәрбиеленушілердің жеке басының сипаттары мен қасиеттеріне ықпал ету

В) балабақшадағы оқу-тәрбие процесіне

С) мектептегі оқу-тәрбие процесіне

D) мектептен тыс тәрбие мекемелерінде

$65. Тәрбиенің педагогикалық кең мағынада қолданылуы…

А) тәрбиеленушілердің жеке басының сипаттары мен қасиеттеріне ықпал ету

В) мектептегі оқу-тәрбие процесінде мақсатты ықпал ету

С) отбасында баланың көзқарасын, сенімін қалыптастыру

D) баланың бойында жеке қасиеттерді қалыптастыру

$66. Педагогикалық құбылыстарды мақсатты түрде қабылдау қай зерттеу әдісіне енеді?

А) эксперимент

В) бақылау

С) тест

D) сауалнама

$67. Библиография…

А) эксперименттердің түрін ұйымдастыра білу

В) бақылауды жоспарға сай жүргізу

С) зерттелетін өзекті мәселе бойынша әдебиеттерді іріктеу

D) сауалнама сұрақтарын құрастыру

$68. Педагогикалық зерттеу қай әдістен басталады?

А) эксперимент жүргізуден

В) бақылауды жүргізуден

С) тест алудан

D) әдебиетерге шолудан

$69. Оқу-тәрбие жұмысын сипаттайтын зерттеу әдісін ата

А) эксперимент жүргізу

В) әдебиеттер тізімі

С) педагогикалық іс-құжаттар

D) әңгімелесу

$70. Кітаптың және мақаланың мазмұны туралы жалпы түсінік беретін қысқаша жазба

А) пікір

В) аннотация

С) конспектілеу

D) эпиграф

$71. Дамудың түрлерін ата

А) дене, ақыл-ой, адамгершілік

В) еңбекке көзқарасы, экологиялық дамуы

С) дене, психологиялық, әлеуметтік

D) қоғамдық, психологиялық, педагогикалық

$72. Баланың әлеуметтік дамуы..

А) қоғамдық өмірге араластыру арқылы мінез-құлқы, төңірегіне қатынасының өзгеруі

В) танымдық-психикалық процесіндегі өзгерістер

С) баланың дене дамуындағы өзгерістер

D) дене және психологиялық жетілуі

$73. Дамудың негізгі заңдылықтары

А) сандық, сапалық

В) қарама-қайшылық, санның сапаға айналуы, терісті-терістеу

С) әлеуметтік, психологиялық, педагогикалық

D) дене, сандық, сапалық дамуы

$74. Қазақ хрестоматиясының тұңғыш авторын ата.

А) А.Құнанбаев

В) Ы.Алтынсарин

С) Ш.Уәлиханов

D) М.Жұмабаев

$75. Нышан ненің дамуына ықпал етеді?

А) шартсыз рефлекстің

В) жүйке типтерінің

С) қабілеттің

D) бет-бейнесінің дамуына

$76. Адамның тұқым қуалаушылық белгілерін қай ғылым анықтайды?

А) философия

В) психология

С) генетика

D) педагогика

$77. Ортаның түрін белгіле

А) мектеп, балабақша, колледж

В) географиялық, климаттық, әлеуметтік

С) отбасы, балабақша, мектеп

D) жер, ауа, су, тау, отбасы

$78. Бала дамуына күшті ықпал ететін факторды көрсет

А) тәрбие

В) орта

С) тұқым қуалаушылық

D) отбасы

$80. Refero қандай мағынаны білдіреді?

А) грек тілінде хабарлаймын

В) латын тілінде жетелеймін

С) ағылшын тілінде баулаймын

D) латын тілінде түсіндіремін

$81. Оқу-тәрбие үрдісіндегі кейбір күдікті мәселерді шешу қай зерттеу әдісіне сүйеніп жүргізіледі?

А) эксперимент

В) бақылау

С) мектеп құжаттарын зерттеу

D) әңгімелесу

$82. Зерттеу барысында фактілерді жинақтап, оны талдау және жинақтау негізінде жаңа қағидалар мен фактілерді анықтау қай зерттеу деңгейі?

А) эмперикалық

В) теориялық

С) әдіснамалық

D) практикалық

$83. Логикалық-теориялық әдістер:

А) формализация, аксиоматикалық, гипотико-дедуктивтік әдіс

В) эксперимент, бақылау, әңгімелесу

С) талдау, синтез, индукция, дедукция, абстракция, аналогия, қорыту

D) тест, рейтинг, сауалнама

$84. Оқу-тәрбие үрдісіндегі кейбір күдікті мәселерді шешу қай зерттеу әдісіне сүйеніп жүргізіледі?

А) эксперимент

В) бақылау

С) мектеп құжаттарын зерттеу

D) әңгімелесу

$85. Ғылыми зерттеу жұмысының ең қарапайым түрін ата?

А) ғылыми мақала

В) реферат

С) курстық жұмыс

D) диплом жұмысы

$86. Педагогика ғылымының зерттеу объектісін ата.

А) адамның дамуы, денсаулығы, қалыптасуы

В) адамның қоғамдағы өзгерісі

С) адамды тәрбиелеу, оқыту, білім беру, қалыптасуы

D) адамның әлеуметтік дамуы, жетілуі

$87. Зерттеушінің ғылыми қызметін ата.

А) оқыту, тәрбиелеуді жүзеге асыру

В) оқыту тәрбиелеу әдісі, қандай жағдайда тиімділігін анықтау

С) оқыту, тәрбиелеу әдісі, тәсілдерін жүзеге асыру

D) педагогикалық әрекетте қолдана білу біліктілігі

$88. Жетекші тенденцияларды анықтау қай тәжірибе түрі?

А) жаппай

В) жағымсыз

С) озық тәжірибелер

D) жеке тәжірибе

$89. Кемшіліктер мен қателерді анықтау қай тәжірибе түрі?

А) жаппай

В) жағымсыз

С) озық тәжірибелер

D) жеке тәжірибе

$90. Мұғалімнің инновациялық ізленісін анықтау қай тәжірибе түрі?

А) жаппай

В) жағымсыз

С) озық тәжірибелер

D) жеке тәжірибе

$91. В.Ф.Шаталов, С.Н.Лысенкованың тәжірибесі ненің нәтижесі?

А) ғылыми кітап оқудан

В) репродуктивті әрекеттер орындау

С) сабақ жоспарын жазудан

D) мұғалімнің шығармашылық ізденісінен

күрделі проблемаларды шешуі

$92. Жек тұлғаның қалыптасуы…

А) ортада , өзінен өзі қалыптасады

В) тәрбиенің нәтижесінде, индивид

С) білім беру нәтижесінде, адам және индивид

D) қоғамдық қарым-қатынас, білім жүйесін, әлем туралы түсінігі, еңбек дағдылары

$93. Таным теориясының тарихын тұңғыш енгізген ғалым?

А) Я.А.Коменский

В) Ф.Фребель

С) Феррьр

D) Р.Оуэн

$94. Жаңашыл дегеніміз не?

А) педагогикалық әрекетін мақсатты тұрғыда шешуі

В) оқу-тәрбие процесінде әдістерді қолднылуы

С) педагогикалық әрекетін ұйымдастыруда

инновациялық жолмен шешкен тәжірибе

D) ғылыми нұсқауды тиімді, кешенді шешуі

және ғылымды практикаға ендіру технологиясын

нақты түсінуі

$95. Шебер дегеніміз не?

А) педагогкалық әрекетін мақсатты тұрғыда шешуі

В) оқу-тәрбие процесінде әдістерді қолднылуы

С) педагогикалық әрекетін ұйымдастыруда

инновациялық жолмен шешкен тәжірибе

D) ғылыми нұсқауды тиімді, кешенді шешуі

және ғылымды практикаға ендіру технологиясын

нақты түсінуі

$96. Теориялық зерттеу әдістері:

А) формализация, аксиоматикалық, гипотико-дедуктивтік әдіс

В) эксперимент, бақылау, әңгімелесу

С) талдау, синтез, индукция, дедукция, абстракция, аналогия, қорыту

D) тест, ритинг, сауалнама

$97. Әдебиеттің түрлері:

А) тарихи, журнал, газет

В) негізгі және қосымша әдебиеттер

С) нормативтік құжаттар, оқулықтар, оқу құралдары

D) тест, ритинг, сауалнама

$98. Негізгі әдебиеттер:

А) тарихи, журнал, газет

В) негізгі және қосымша әдебиеттер

С) нормативтік құжаттар, оқулықтар, оқу құралдары

D) тест, ритинг, сауалнама

$99. Қосымша әдебиеттер:

А) монография, журналдағы мақалалар, жинақтар

В) негізгі және қосымша әдебиеттер

С) нормативтік құжаттар, оқулықтар, оқу құралдары

D) тест, рейтинг, сауалнама

$100. Әдебиетпен жұмыстың алғашқы кезеңі

А) жоспарлы конспекті, еркін конспекті

В) курстық жұмыстың жоспары

С) нормативтік құжаттар, оқулықтар, оқу құралдары

D) тарихқа шолу

$101. Педагогикалық диагноз

А) педагогтың кәсіби әрекетін, баланың мінез-құлқын, қабілет деңгейін, оқудағы қиындығын анықтау.

В) баланың ойын, еңбек іс-әрекеті

С) балаларды оқыту-тәрбиелеу мазмұны

D) балаларды тәрбиелеу, оқыту, әрекеттерін ұйымдастыру жағдайлары

$102. Зерттеу әдістері арқылы ұзақ уақыт бақылау нәтижесінде кең көлемді материал алуда басшылыққа алу

А) принциптері

В) әдістері

С) құралдары

D) тәсілі

$103. Педагогикалық зерттеу әдістерінің принциптері

А) жалпы теориялық, әлеуметтік, математикалық жолмен келу

В) әрекеттік, жүйелілік, жеке тұлғалықпен келу

С) әлеуметтік-психологиялық, педагогикалық жолмен келу

D) практикалық, жүйелілік, бірізділік жолмен келу

$104. Математикалық зерттеу әдісіне

А) талдау, синтездеу, салыстыру

В) сауалнама, интервью, рейтинг

С) ранжирование, шкалирование, корреляция

D) социометриялық, тест, тренинг

$105. Әлеуметтік зерттеу әдісіне

А) талдау, синтездеу, салыстыру

В) сауалнама, интервью, рейтинг

С) ранжирование, шкалирование, корреляция

D) социометриялық, тест, тренинг

$106. Жалпы теориялық зерттеу әдісіне

А) талдау, синтездеу, салыстыру

В) сауалнама, интервью, рейтинг

С) ранжирование, шкалирование, корреляция

D) социометриялық, тест, тренинг

$107. Әлеуметтік зерттеу әдісіне

А) талдау, синтездеу, салыстыру

В) сауалнама, интервью, рейтинг

С) ранжирование, шкалирование, корреляция

D) социометриялық, тест, тренинг

$108. Теориялық зерттеу әдісіне

А) формализация, аксиоматикалық, гипотетико-дедуктивтік

В) сауалнама, интервью, рейтинг

С) ранжирование, шкалирование, корреляция

D) социометриялық, тест, тренинг

$109. Салыстырмалы тарихи талдау әдісі

А) зерттеліп отырған объектіні бөлек зерттеу үшін құрамды бөліктерге бөліп қарау

В) проблеманың себеп-салдарын тергеу

С) зерттелетін процесс және құбылыстың кесте, сурет, сызба арқылы берілуі

D) әдебиетпен танысу, ғылыми ұғымдарды біліп өзінің көқарасын білдіру салыстыру

$110. Үлгілеу

А) зерттеліп отырған объектіні бөлек зерттеу үшін құрамды бөліктерге бөліп қарау

В) проблеманың себеп-салдарын тергеу

С) зерттелетін процесс және құбылыстың кесте, сурет, сызба арқылы берілуі

D) әдебиетпен танысу, ғылыми ұғымдарды біліп өзінің көқарасын білдіру салыстыру

$111. Себеп-тергеулік талдау

А) зерттеліп отырған объектіні бөлек зерттеу үшін құрамды бөліктерге бөліп қарау

В) проблеманың себеп-салдарын тергеу

С) зерттелетін процесс және құбылыстың кесте, сурет, сызба арқылы берілуі

D) әдебиетпен танысу, ғылыми ұғымдарды біліп өзінің көқарасын білдіру салыстыру

$112. Аксиоматикалық әдіс

А) зерттеліп отырған объектіні бөлек зерттеу үшін құрамды бөліктерге бөліп қарау

В) ғылыми тероияның құрылу амалы

С) біріктіру, біртұтас етіп қарау үшін зерттеу объектісінің бөліктерін біріктіру

D) әдебиетпен танысу, ғылыми ұғымдарды біліп өзінің көқарасын білдіру салыстыру

$113. Абстракциялаудың екі түрі

А) индуктивті және детуктивті

В) себеп-салдар және тергеу

С) талдап қорыту және жекелеп бөлу

D) теория және практика

$114. Тұжырым жасаудың түрлері

А) индуктивті және детуктивті

В) себеп-салдар және тергеу

С) талдап қорыту және жекелеп бөлу

D) теория және практика

$115. Формализация...

А) индуктивті және детуктивті

В) теорияны ереже, формуламен беру

С) талдап қорыту және жекелеп бөлу

D) теория және практика

$116. Ұқсастыру әдісі

А) заттар мен құбылыстарды жалпылығын айқындау

В) басқа бір объектімен ұқсас объектімен алмастыру әдісі

С) талдап қорыту және жекелеп бөлу

D) теория және практиканы жалпылау

$117. Қандай жағдайда бақылау тиімді болады?

А) жоспары белгі

В) сұрақтары белгілі

С) көрнекілігі белгілі

D) оқу әркеті белгілі

$118. Бақылаудың уақытына қарай бөлінуі?

А) үздіксіз, үздік-үздік, монографиялық

В) тікелей, жанама, ашық, жабық

С) жеке, жалпы, топтық

D) жыл бойына жүргізілуі

$119. Жанама бақылап зерттеу

А) оқу-тәрбие процесіне тікелей басшылық жасайды

В) зерттеуші зерттелушілердің өміріне тікелей араласады

С) жеке балалармен жүргізіледі

D) зерттеушінің бағдарламасымен бірге жұмыс істейтін өкілі

$120. Тікелей бақылап зерттеу

А) оқу-тәрбие процесіне тікелей басшылық жасайды

В) зерттеуші зерттелушілердің өміріне тікелей араласады

С) жеке балалармен жүргізіледі

D) зерттеушінің бағдарламасымен бірге жұмыс істейтін өкілі

$121. Араласа бақылап зерттеу

А) оқу-тәрбие процесіне тікелей басшылық жасайды

В) зерттеуші зерттелушілердің өміріне тікелей араласады

С) жеке балалармен жүргізіледі

D) зерттеушінің бағдарламасымен бірге жұмыс істейтін өкілі

$122. Жабық түрде бақылау

А) күнделікті бөлмеде бақылау

В) зерттеуші зерттелушілердің өміріне тікелей араласады

С) айналы қабырға немесе жасырын камера арқылы бақылау

D) зерттеушінің бағдарламасымен бірге жұмыс істейтін өкілі

$123. Бақылау әдісінің құндылығы

А) өз ойын ауызша толық жеткізеді

В) табиғи жағдайда анықталады

С) жазу арқылы алынады

D) математикалық есептер қолданылады

$124. Бақылау әдісінің жүйелілік талабы

А) жеке тұлғалық ерекшеліктерін анықтау

В) өз алдына бөлек-бөлек болуы

С) оқиғадан-оқиғаға емес, жоспарға сәйкес/

D) фактілерді жазу

$125. Бақылау әдісінің мақсаттылық талабы

А) жеке тұлғалық ерекшеліктерін анықтау/

В) өз алдына бөлек-бөлек болуы

С) оқиғадан-оқиғаға емес, жоспарға сәйкес

D) фактілерді жазу

$126. Бақылау әдісінің өзімен-өзі болуы талабы

А) жеке тұлғалық ерекшеліктерін анықтау

В) өз алдына бөлек-бөлек болуы/

С) оқиғадан-оқиғаға емес, жоспарға сәйкес

D) фактілерді жазу

$127. Бақылау әдісінің объективтілік талабы

А) жеке тұлғалық ерекшеліктерін анықтау

В) өз алдына бөлек-бөлек болуы

С) оқиғадан-оқиғаға емес, жоспарға сәйкес

D) фактілерді жазу/

$128. Диалогтық сөйлесу қай зерттеу әдісі

А) тест

В) әңгімелеу

С) әңгімелесу

D) сауалнама

$129. Ақиқат ойын жасырады, бұл қай әдістің кемшілігі

А) тест

В) әңгімелеу

С) әңгімелесу

D) бақылау

$130. Әңгімелесу түрлері

А) жеке және топтық

В) алғашқы таныстық және топтағы әлеуметтік процестер туралы ақпарат алу үшін

С) топ бойынша көп мәлімет жинау үшін

D) ұжыммен және жеке

$131. Әңгімелесудің алғашқы таныстық түрі

А) алдын ала жоспарлы жәнебағдарламасыбар

В) алғашқы таныстық және топтағы әлеуметтік процестер туралы ақпарат алу үшін

С) алдын ала жоспарланбайды, қарым-қатынас еркін

D) ұжыммен және жеке

$132. Әңгімелесудің екінші жағдайда қалай ұйымдастырылады?

А) алдын ала жоспарлы жәнебағдарламасыбар

В) алғашқы таныстық және топтағы әлеуметтік процестер туралы ақпарат алу үшін

С) алдын ала жоспарланбайды, қарым-қатынас еркін

D) ұжыммен және жеке

$133. Әңгімелесу уақыты қанша уақытты алады?

А) 15-20 мин

В) 20-25 мин

С) 25-30 мин

D) 30-40 мин

$134. Әңгімелесушінің келісімінсіз дигтафонға жазу

А) ережеге қайшы

В) ережеге сай

С) мүмкін емес

D) этикаға сай келмейді

$135. Зерттелуші сұраққа жауап бергісі келмеген жағдайда...

А) басқа тұрғыда сұрақ қою

В) әңгімені сол күйінде тоқтату

С) бір көлемді сұрақ қою

D) әңгімені аяқтау қажет

$136. Жауапқа баға беру және позициясын анықтауға бағдарлану қай зерттеу әдісі?

А) тест

В) интервью

С) әңгімелесу

D) әңгімелеу

$137. Объективті қасиеттері мен “субъективті-субъективті” жүйесінің қасиеттері ашылатын қай әдіс?

А) тест

В) интервью

С) сұрақ-жауап

D) бақылау

$138. Сұрақ-жауап әдісінің түрлері

А) тест, сұрақ

В) әңгіме-сұхбат, сұхбат-әңгіме

С) сұрақ-жауап-сұрақ

D) сауалнама

$139. Сауалнама берілетін жауап түрлері

А) ашық, жабық

В) бір, екі үш сұрақ

С) сұрақ-жауап-сұрақ

D) дайын, таңдау, жіктемеде белгілеу/

$140. Сауалнама түрлері

А) ашық, жабық

В) бір, екі үш сұрақ

С) сұрақ-жауап-сұрақ

D) дайын, таңдау, жіктемеде белгілеу

$141. Сауалнама сұрақтарына қойлатын талаптардың бірі

А) ашық түрдегі сұрақтар қойылуы

В) кім, не деген сұрақтарды қолдану

С) тура және көмекші сұрақтар қолдану арқылы жауапты табу

D) дайын, таңдау, жіктемеде белгілеу

$142. Бір мәндегі сұрақтар және оның жанында еске түсіретін мәліметтер болмауы керек қай әдістің талабы

А) әңгімелесуде

В) сауалнамада

С) тесте

D) интервьюде

$143. Сауалнама сұрақтарының құрылуы

А) күрделі, жеңіл, одан да жеңіл

В) өте жеңіл, жеңіл, күрделі

С) басында жеңіл, күрделі, жеңіл

D) қиын, жеңіл, қиын

$144. Полярлық саулнама дегеніміз не?

А) сұраққа жауап беруі

В) жауапты белгілеуі

С) балдық бағамен өзін-өзі бағалауы

D) ия, не жоқ деу

$145. Тапсырма түрінде беріліп, педагогикалық процесті объективті бағалау зерттеу әдісі

А) эксперимент

В) әңгімелесу

С) сауалнама

D) педагогикалық тестілеу

$146. Тестің түрлерін белгіле

А) экспериментік, диагностикалық тест

В) үлгерім, қарапайым біліктілік, оқу-тәрбие деңгейін анықтайтын тест

С) оқушылардың дамуын анықтайтын тест

D) педагогикалық тестілеу

$147. Психологиялық тестің кең қолданыстағы түрлерін белгіле

А) экспериментік, диагностикалық тест

В) ММРІ, ВАКСЛЕР, Түсті дақтар Роршаха тестері

С) ММРІ педагогикалық тестер

D) Түсті дақтар Роршаха тестері

$148. Жетістікке жету тестерін ата

А) жеке тұлғалық, қызығушыллыққа және мақсатқа, клиникалық тестер

В) ММРІ, ВАКСЛЕР, Түсті дақтар Роршаха тестері

С) даму, парасат, жалпы нәтижелік, балабақша үлгерімі , кәсіби жарамдылықты анықтау тестері

D) Түсті дақтар Роршаха тестері

$149. Психометриялық тестерін ата

А) жеке тұлғалық, қызығушыллыққа және мақсатқа, клиникалық тестер

В) ММРІ, ВАКСЛЕР, Түсті дақтар Роршаха тестері

С) даму, парасат, жалпы нәтижелік, балабақша үлгерімі ,кәсіби жарамдылықты анықтау естері

D) Түсті дақтар Роршаха тестері

$150. Жобалау тестері...

А) жеке тұлғалық, қызығушыллыққа және мақсатқа, клиникалық тестер

В) ММРІ, ВАКСЛЕР, Түсті дақтар Роршаха тестері

С) даму, парасат, жалпы нәтижелік, балабақша үлгерімі ,кәсіби жарамдылықты анықтау естері

D) Түсті дақтар Роршаха тестері

$151. Белгісіз жағдайлар бейнеленген фотосуреттерді түсіндіру тетісі

А) ММРІ тетісі

В) тақырыптық апперцепиондық тест

С) әлеуметтік тест

D) Түсті дақтар Роршаха тестері

$152. Кітаптың, мақаланың мазмұнын, құндылығын түсіндіретін қысқаша сипаттама

А) цитаты

В) сілтеме

С) аннотация

D) пікір

$153. Баланың жұмысын зерттеу қызығуын, қабілетін, ойлау ерекшелігін, түсігін анықтауға мүмкіндік береді қай зерттеу әдісі

А) тест

В) сауалнама

С) іс-құжаттарды талдау

D) бақылау

$154. Алдыңғы қатарлы тәжірибенің екі түрі бар

А) педагогикалық тәжірибелер және тәжірибе

В) жаңашылдық және инновация

С) тәжірибелер және озық тәжірибелер

D) педагогикалық шеберлік, жаңашылдық

$155. Педагогтың ғылыми нұсқауларды кешенді, жүйелі, білікті қолданылуы

А) шеберлік

В) жаңашылдық

С) тәжірибе

D) педагогикалық әрекет

$156. Педагогиклық әрекетті ұйымдастыруда жаңа мазмұн көрсетуі

А) шеберлік

В) жаңашылдық

С) тәжірибе

D) педагогикалық әрекет

$157. Оқу-тәрбие процесін жетілдіру мен жетістікке жету жолындағы мақсат көздеген іс-тәжірибе

А) шеберлік

В) жаңашылдық

С) озық тәжірибе

D) педагогикалық әрекет

$158. Алдың қатарлы тәжірибенің негізгі критерилерін көрсет

А) білім, білік, дағды, құзырлылық тар көлемде болуы

В) жаңашылдық, білім, білік, дағды кең көлемде болуы

С) жаңалығы, нәтижелігі, сәйкестігі, қайталауда нәтиже бірдей болуы, ең аз күш уақыт кетіру арқылы жоғары нәтиже алу

D) педагогикалық әрекет барысында жүзеге асады

$159. Алдын ала дайындалған бағдарламамен эксперименттен өткізу

А) шеберлік

В) тәжірибелік жұмыс

С) озық тәжірибе

D) педагогикалық әрекет

$160. Тәжірибелік жұмыс – ғылыми болжамға сәйкес жаңа құбылыс және қорытындысының болуы

А) Сабыров

В) Бабанский

С) Скаткин

D) Коджаспирова

$161. Тәжірибелік жұмыс – ғылыми болжамға сәйкес жаңа құбылыс және қорытындысының болуы

А) Сабыров

В) Бабанский

С) Скаткин

D) Коджаспирова

$162. Мәнді құбылыстарды зерттеу қандай эксперимент

А) констанция

В) Бабанский

С) Скаткин

D) Коджаспирова

$163. Қандай да бір әрекетке дайындық деңгейін анықтау процедурасы

А) эксперимент

В) сұрақ

С) сауалнама

D) диагностика

$164. Педагогикалық диагностика

А) Педагогтың жеке тұлғасын зерттеу нәтижесін талдау процесі

В) адамның жеке ерекшеліктерін психологиялық-педагогиалық тұрғыдан зерттеу процесі

С) денсаулығын зерттеу процесі

D) қан айналысын зерттеу процесі

$165. Экспериментті зерттеушінің өзі жүргізсе...

А) енжерлы эксперимент

В) белсенді эксперимент

С) зертханалық эксперимент

D) табиғи эксперимент

$166. Зерттеушінің орнына басқа адам жүргізсе, онда....

А) енжарлы эксперимент

В) белсенді эксперимент

С) зертханалық эксперимент

D) табиғи эксперимент

$167. Егер болжам тексерілсе, онда ....

А) констанция

В) нақтылаушы

С) қалыптастырушы

D) табиғи

$168. Жаңа педагогикалық құбылыстар мен ақиқаттар тексеріледі...

А) енжерлы эксперимент

В) қалыптастырыушы эксперимент

С) зертханалық эксперимент

D) анықтаушы

$169. Эксперимент кезінде зерттелушілерді қандай топтарға бөлесіз?

А) жеке және жалпы

В) бақылау және эксперименттік

С) шағын топтарға

D) жас ерекшелігіне қарай топқа бөлу

$170. Моделдеуші эксперимент

А) арнайы жабдықтармен жабдықтау

В) психикалық процесті модельдеу арқылы түсіндіреді

С) баланың табиғи жағдайында ұйымдастыру

D) балалармен жүргізілетін оқу тәрбие процесі

$171. Экспертердің әрекеттің белгілі жағына баға беруі

А) рейтинг және өз-өзіне баға беру әдісі

В) социометриялық шәкілдер

С) әңгімелесу

D) математикалық

$172. Топтағы өзара қарым-қатынас құрылымы зерттелетін әдіс

А) рейтинг және өз-өзіне баға беру әдісі

В) социометриялық шәкілдер

С) әңгімелесу

D) математикалық

$173. Педагогикалық консилилум

А) зерттеу нәтижесін ұжымдық талдау

В) зерттеу нәтижесін жеке талдау

С) зерттеу нәтижесін зерттеуші талдау

D) зерттеу нәтижесін педагог талдау

$174. Педагогикалық консилилумді ұсынған ғалым

А) Скаткин

В) Сабыров

С) Ю.К.Бабанский

D) Подласый

$175. Әдебиетпен жұмыс неше кезеңнен тұрады?

А) 1 кезеңнен

В) 2 кезеңнен

С) 3 кезеңнен

D) 4 кезеңнен

$176. Бұрын қалай зерттелгеніне шолу жасау қай кезеңде жүргізіледі

А) әдебиетпен жұмыстың 1 кезеңінде

В) әдебиетпен жұмыстың 2 кезеңінде

С) әдебиетпен жұмыстың 3 кезеңінде

D) әдебиетпен жұмыстың 4 кезеңінде

$177. Проблеманың қазіргі жағдайы қай кезеңде?

А) әдебиетпен жұмыстың 1 кезеңінде

В) әдебиетпен жұмыстың 2 кезеңінде/

С) әдебиетпен жұмыстың 3 кезеңінде

D) әдебиетпен жұмыстың 4 кезеңінде

$178. Аннотация...

А) латын тілінен сұрау дегенді

В) латын тілінен пікір дегенді

С) латын тілінен ескертпе дегенді

D) латын тілінен өтініш дегенді

$179. Цитата деген латын тілінде

А) ескерпе деген мағынан

В) келтіремін деген мағына

С) айтамын деген мағына

D) жинақтаймын деен мағына

$180. Алынған сөйлем тырнақшаға алынып жазылады

А) цитатыда

В) аннотацияда

С) рефератта

D) сілтемеде

$181. Тікелей емес цитаты келтіруді...

А) цитаты деп атаймыз

В) аннотация деп атаймыз

С) реферат деп атаймыз

D) сілтеме деп атаймыз

$182. Белгілі кітапты, мақаладың қысқаша мазмұнын баяндап жазу

А) цитаты деп атаймыз

В) аннотация деп атаймыз

С) конспектілеу деп атаймыз

D) сілтеме деп атаймыз

$183. Конспектілеудің түрлері

А) топтық, жеке, дара

В) жоспарлы, еркін, текстуалды, тақырыптық

С) сілтеме, цитаты, конспекті

D) реферат, курстық және диплом жұмысы

$184. Кітап мазмұны бөлім, тарау, тармақшасы бойынша конспекті қалай аталады?

А) жоспарлы

В) еркін

С) текстуалды

D) тақырыптық

$185. Цитатының бір бөлігін өз сөзіңізбен беру бойынша конспекті қалай аталады?

А) жоспарлы

В) еркін

С) текстуалды

D) тақырыптық

$186. Басты идеяларды беру бойынша конспекті қалай аталады?

А) жоспарлы

В) еркін

С) текстуалды

D) тақырыптық

$187. Тақырыптың мазмұны бойынша конспекті қалай аталады?

А) жоспарлы

В) еркін

С) текстуалды

D) тақырыптық

$188. Ғылыми журналдарда, ғылыми-әдістемелік жинақтарда жарияланады

А) реферат

В) цитаты

С) ғылыми мақала

D) сілтеме

$189. Құрылымы нақты, айтылатын материалдар логикалы, жүйелі, аргументтері мол, ойын қысқа және нақты тұжырымды беру

А) ғылыми есеп

В) баяндама

С) ғылыми мақала

D) сілтеме

$190. Барлық зерттеу мәселелерін қамти алмайды, бір аяқталған бөлімін, аспектісін береді...

А) ғылыми есеп

В) баяндама

С) ғылыми мақала

D) сілтеме

$191. Қазіргі ақпарат жинау көзі

А) компьютер

В) кітап

С) ғылыми мақала

D) журнал

$192. Дүние жүзілік ақпарат жинау және тарату көзі

А) компьютер

В) кітап

С) ғылыми мақала

D) интернет

$193. Ресей және шелелде тараған ақрапарт көзі

А) аналитикалық, статистикалық ақпарат,

В) кітап, журнал

С) ғылыми мақала

D) интернет желісі

$194. Ресей және шетелде тараған ақрапарт көзі

А) аналитикалық, статистикалық ақпарат,

В) кітап, журнал

С) ғылыми мақала

D) интернет желісі

$195. Мультимедиялық электрондық энциклопедия

А) көп томды “Британика”

В) СД компакт диск

С) ДБД компакт диск

D) СДК компакт диск

$196. Курстық жұмыстың түрлері

А) жек, жалпы, тақырыптық

В) тарихи, салыстырмалы, тәжірибелі

С) теориялық-логикалық, озық тәжірибелерден, эксперименттік, тарихи логикалық

D) талдау, синтездеу, индкуциялы, дедукциялы

$197. Диплом жұмысының көлемі

А) 20-25 бет

В) 25-30 бет

С) 30-35 бет

D) 55- 60 бет

$198. Диплом жұмысының бөлімдері

А) кіріспе, негізгі, қорытынды

В) кіріспе, теориялық, практикалық, қорытынды

С) кіріспе, практикалық, қорытынды

D) теориялық, практикалық, әдебиеттер тізімі

$199. Диплом жұмысының курстық жұмыстан ерекшелігі

А) практикалық бөлімінің болуы

В) ғылыми аппаратының толықтығы

С) кіріспе бөлімінің толықтығы

D) теориялық, практикалық, әдебиеттер тізімінің болуы

$200. Диплом жұмысының ерекшелігі

А) зерттеу жаңалығының теориялық, практикалық құндылығы

В) ғылыми аппаратының толықтығы

С) кіріспе бөлімінің толықтығы

D) теориялық, практикалық,

9.Оқу сабақтарын бағдарламалық және мультимедиялық қамтамасыз ету.