

**“ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҚОҒАМДАСТЫҚТАҒЫ МҰҒАЛІМ
КӨШБАСШЫЛЫҒЫ” ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫ
ПЕДАГОГ ҚЫЗМЕТКЕРЛЕРІНІҢ БІЛІКТІЛІГІН
АРТТЫРУ БАҒДАРЛАМАСЫ**

**МҰҒАЛІМГЕ АРНАЛҒАН
НҰСҚАУЛЫҚ**



www.cpm.kz

Баспаға «Назарбаев Зияткерлік мектептері» ДББҰ
Педагогикалық шеберлік орталығының
Әдістемелік кеңесі ұсынған

© «Назарбаев Зияткерлік мектептері» ДББҰ
Педагогикалық шеберлік орталығы, 2015

Барлық құқықтар қорғалған. Осы басылымды кез келген түрінде және кез келген құралдармен, фотокөшірмені және кез келген электронды нысанды қоса алғанда, авторлық құқық ұстаушының жазбаша рұқсатынсыз толық немесе ішінара басып шығаруға немесе таратуға тыйым салынады.

СОДЕРЖАНИЕ

КІРІСПЕ4

БАҒДАРЛАМАНЫҢ МАҚСАТЫ МЕН МІНДЕТТЕРІ7

БАҒДАРЛАМАНЫҢ ТЕОРИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ 7

НЕЛІКТЕН БАҒДАРЛАМА ОҚУ ТӘЖІРИБЕСІН ӨЗГЕРТЕ 12

АЛАДЫ ДЕП САНАЙМЫЗ? 12

СЫНЫПТА ОҚЫТУДЫ БАСҚАРУ ОЙЛАУ ЖОЛДАРЫ 15

Адамдардың қалай оқитындықтары туралы 15

білім саласындағы заманауи жетістіктер 15

Сын тұрғысынан ойлауға үйрету 30

Дарынды және талантты балаларды оқыту 38

Оқушылардың жас ерекшеліктеріне сәйкес оқыту мен оқу 45

Қалай оқу керектігін үйрену 55

ЖҰМЫС ӘДІСТЕРІ 65

Оқу үшін бағалау және оқуды бағалау. 65

Қалыптастырушы бағалау 65

Диалогтік оқыту 71

Рефлексиялық оқыту 76

ЖҰМЫС ҚҰРАЛДАРЫ 78

Оқытуда ақпараттық-коммуникациялық 78

технологияларды пайдалану 78

Орта мерзімді жоспарлау 85

МЕКТЕПТЕ ОҚЫТУДЫ БАСҚАРУ ЖӘНЕ КӘСІБИ ҚОҒАМДАСТЫҚ ОЙЛАУ

ЖОЛДАРЫ 99

ЖҰМЫС ӘДІСТЕРІ 109

ЖҰМЫС ҚҰРАЛДАРЫ 117

ГЛОССАРИЙ 123

ҰСЫНЫЛАТЫН ӘДЕБИЕТ 128

БАЙЛАНЫС АҚПАРАТЫ 135

КІРІСПЕ

Бұл әдістемелік құрал «Педагогикалық қоғамдастықтағы мұғалім көшбасшылығы» Қазақстан Республикасы педагог қызметкерлерінің біліктілігін арттыру бағдарламасы (бұдан әрі – Бағдарлама) туралы ақпараттық-анықтамалық материал болып табылады. Бағдарламаның құрамына келесілер кіреді:

1. Педагогикалық шеберлік орталығының тәжірибелі және білікті тренерлерінің қолдауымен 200-сағаттық «Бетпе-бет» аудиториялық жұмыс;
2. «Бетпе-бет» оқыту кезеңінің материалдарына қосымша оқуға арналған материалдар;
3. «Бетпе-бет» кезеңінің негізінде құрылымдалып рәсімделген және толық қолдау көрсетілетін «Мектептегі тәжірибе» кезеңі;
4. синхронды және синхронды емес диалог түрінде онлайн қолдау.

Педагогикалық шеберлік орталығында әзірленген бағдарламалардың негіз қалаушы алғышарты мектеп мұғалімдері өзінің немесе жалпы мектептің оқыту тәжірибесіне өзгеріс енгізу әдістерін біліп қоймай, сонымен қатар сол өзгерістердің себептері туралы да білу керектігі болып табылады. Бұның себебі әр сынып пен әр мектеп бірегей болып келетіндігінде, сондықтан барлық мектептерге арнап бірыңғай тәжірибелік нұсқаулық жасау мүмкін емес. Сол себепті Педагогикалық шеберлік орталығы әзірлеген бағдарламалар нақты және күрделі жағдайларды қалай талдау қажеттігін, оқушыларды ХХІ ғасырда өмір сүруге дайындау үшін мектеп тәжірибесіне қалай өзгеріс енгізіп, осы шара барысында күтілетін нәтижелерге қол жеткізілгенін қалай бағамдау қажеттігін терең түсінуді көздейді.

4

Бағдарлама бойынша біліктілікті арттырудың «Бетпе-бет» оқыту кезеңдерінде және мектептегі тәжірибе кезеңінде мұғалімдер осы «Мұғалімдерге арналған нұсқаулық» әдістемелік құралына (бұдан әрі – Нұсқаулық) сүйенетін болады.

Бағдарламаны игерген мұғалімдердің негізгі функциясы біріншіден, қуатты педагогикалық құралдарды өз тәжірибесіне ықпалдастыру арқылы өзінің оқыту мен оқу тәжірибесіне жаңа тәсілдерді енгізу болып табылады. Екіншіден, мектептегі әріптестерінің кәсіби дамуына ықпал ету мақсатында коучинг өткізіп, әріптестерін тәлімгерлікке алады. Үшіншіден, әріптестерінің озық тәжірибелермен бөлісу арқылы мектебін жетілдіру мақсатында педагогикалық қоғамдастықтың жұмыс жоспарын әзірлейді. Өздеріне жүктелген міндетті ойдағыдай жүзеге асыру үшін Бағдарламаны игерген мұғалімдерге тізбектелген сабақтар топтамасын жоспарлап өткізу, сонымен бірге әріптестерінің қажеттіліктеріне қарай коучинг ұйымдастырып, бір әріптесіне тәлімгер болу қажет болады. Өз мектебінің мұғалімдерін қоғамдастыққа тартып, олармен бірлесіп жұмыс істейді. Бағдарламаны игерген мұғалімдер алға ілгерілеу бар ма екендігін қадағалап отыру үшін, өзгеріс енгізу барысында туындаған кедергілерді жою мақсатында қолдау көрсетуге және бұл өзгерістердің оқыту тәжірибесіне ықпалын бағамдауға жауап береді (1-сурет).

Бағдарламаны игерген мұғалім	Түйінді функциясы
	Бағдарлама бойынша біліктілікті арттырудан өткен мұғалім тізбектелген сабақтар топтамасында Бағдарламаның идеяларын іске асырып, өз жұмысын талдай және бағамдай отырып, кәсіби тұрғыдан рефлексия жасау арқылы өзінің оқыту және оқу тәжірибесін өзгертеді.
	Бағдарлама бойынша біліктілікті арттырудан өткен мұғалім мектептегі әріптестерінің кәсіби шеберлігін арттырып, тәжірибесін жетілдіруге көмектесу мақсатында коучинг өткізіп, бір әріптесіне тәлімгер болады.



	Өз мектебінің мұғалімдерінен құрылған қоғамдастықтың жұмыс жоспарын іске асырады, оның жүзеге асырылу барысына мониторинг жүргізіп, мектепті жетілдіру үдерісіне қолдау көрсетеді, сонымен қатар бұл жұмыстың ықпалын, оның қаншалықты нәтижелі болғанын анықтайды.
--	---

1-сурет. Бағдарламаны игерген мұғалімнің түйінді функциялары

Оқыту мен оқудағы әдістерді не үшін өзгерту қажет?

Қазіргі әлемде болып жатқан қарқынды өзгерістер (2-сурет) әлемдік білім беру жүйесін қайта қарау қажет екендігін паш етті. Қарқынды өзгеріп жатқан әлемде білім саласындағы саясаткерлер үшін де, жалпы мектептер үшін де, соның ішінде мұғалімдер үшін де ең басты, маңызды мәселе болып отырғаны: «XXI ғасырда нені оқыту керек?» және де екіншісі – ол да маңызы жағынан біріншіден еш кем емес: «Мұғалімдер оқушыларды XXI ғасырға қалай дайындайды?». Қазақстан Республикасының педагог қызметкерлерінің біліктілігін арттыру курстарының бірінші (ілгері) деңгей бағдарламасының (бұдан әрі – Бағдарлама) мазмұны осы екінші мәселені шешуге бағытталған.

ӘЛЕМ ЖЫЛДАМ ӨЗГЕРУДЕ



2-сурет. Әлем жылдам өзгеруде

Білім беру саласында оқушылар үшін білім де, дағдылар да тең дәрежеде маңызды деген ортақ ұстаным қалыптасуда. Заманауи тәсілдің ең негізгі ерекшелігі оқушылардың алған білімдерін жай ғана иеленіп қоймай, оларды орынды жерде қолдана білуіне басты назар аудару болып табылады, ал XXI ғасырда талап етілетін дағдылардың мәні осында.

Экономикалық ынтымақтастық және даму ұйымы (ЭЫДҰ) жасаған Құзыреттерді анықтау және іріктеу жобасы көптеген дағдыларды қамтитын XXI ғасыр дағдыларының моделі болып табылады. Аты аталған жоба оқушылардың терең тұжырымдамалық түсінікпен астасқан негізгі сауаттылықты меңгергендігін көрсететін, кең мағынасында шешімдер мен іс-әрекеттерді таңдау қабілеттілігі сияқты түйінді құзыреттер жүйесін сипаттайды. Мұғалімдер жұмыстарына жеткілікті уақыт бөле білулері керек, оқушының білімі мен дағдыларын дамытуда ғана емес, жалпы алғанда оның оқуын барынша даралап, баланың бойында метасананы – *қалай оқу керектігін үйренуді* қалыптастыруға мән бере отырып, оны тұлға ретінде дамытуда икемділік танытулары тиіс (Schleicher, 2012) (1-сілтемені қараңыз).

- 1-сілтеме: ЭЫДҰ жүргізген инновациялық ортаның салыстырмалы талдауы мынадай қорытынды жасауға мүмкіндік берді:
- Мұғалімдерге көптеген оқыту стратегиялары, түрлі педагогикалық тәсілдерді араластырып қолдану мүмкіндіктері, сондай-ақ нақты әдістер мен стратегияларды *қалай және қай жағдайда* қолдану қажеттігі туралы білім қажет болады.
- Мұғалімдер пайдаланатын стратегиялар жалпы алғанда, бүкіл сыныпты оқыту мәселелеріне, сонымен қатар жүргізілетін зерттеулердің бағытына, топтық жұмыстарға, өзіндік жұмыстарға және жеке жүргізілетін зерттеулерге қатысты болмақ. Оның үстіне білім беру стратегиялары әрбір оқушыға ұсынылатын жеке кері байланысты да естен шығармауға тиіс.
- Мұғалім жалпы білім алу үдерісі қалай жүретінін, жекелеген оқушыларды оқуға ынталандыру, олардың көңіл-күйлері, толғаныстары туралы және олардың мектептен тыс өмірі туралы барынша білуі тиіс.
- Мұғалімдер өз әріптестерімен өздері сабақ беретін пән бойынша және мазмұндас пән бойынша; бір ұйымның ішінде немесе бірқатар басқа ұйымдардың өкілдерімен; кәсіби қоғамдастық шеңберінде, тәлімгерлік жүйесін көздейтін басқа да іс-шаралар аясында ынтымақтастық орната білулері керек.
- Мұғалімдер ақпараттық-коммуникациялық технологиялар саласында мықты дағдыларды игеріп, оқытудың тиімді құралы ретінде оларды қалай пайдалану әдістемелерін меңгеруге тиіс, сондай-ақ, оқу үдерісін бақылауда ақпараттық-басқару жүйелерін тиімді қолдана білгені жөн.
- Мұғалімдер әріптестерімен бірлесіп оқу ортасын құру, жүргізу, басқару және жоспарлауға үлес қосу үшін өзінің мүмкіндіктерін барынша жетілдіріп отыруға тиіс.
- Соңғысы: мұғалімдер өз жұмысынан сабақ алу үшін өз тәжірибесіне қатысты рефлексия жасауға, яғни ой толғауға міндетті.

XXI ғасырда оқушыдан талап етілетін дағдылар жаңа деп айтуға болмайды. Мәселен, сын тұрғысынан ойлау мен проблемаларды іспен шешу дағдылары ерте замандағы құрал жасау, ауыл шаруашылық жетістіктері, вакцинаны ойлап табудан бастап қазіргі заманғы зерттеулерге дейінгі бүкіл адамзат тарихының өн бойында адам прогресінің сенімді серігі болды. Сол сияқты, нақтыдан бастап кешенді сараптамалық білімдерді игеру қажеттігі сияқты дағдылар да бүгін пайда болды десек, күпірлік болар: Платонның Republic (Республика) деген еңбегінде зият деңгейінің төрт түрі туралы сөз болады.

Ал осындай дағдылардың болу, болмауы ұжымдық және жеке табысқа ықпал ететіні, сол арқылы әлемдік экономиканың өзгеру қарқынына ықпал ететіндігі туралы қорытынды шын мәнінде жаңалық. Осыған байланысты мектептер сын тұрғысынан ойлауға үйретуде, әрбір оқушының жеке даралығына қатысты проблемаларды шешу үшін ынтымақтастық жүргізуде өте мұқият болғаны дұрыс. Бұндай өзгерістерді іске асыру үшін барлық мүдделі жақтар, мектеп басшылығы өздеріне міндеттеме алып, сондай-ақ анағұрлым тәжірибелі және дарынды мұғалімдердің белсенді атсалысқаны құба-құп.



ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТ

Schleicher, A. (2012), Ed., *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World. [21-ғасырға арнап мұғалімдерді даярлау және мектеп көшбасшыларын дамыту: әлем елдерінің сабақтары]*. OECD Publishing.
OECD Definition and Selection of Key Competencies. [ЕБДҰ түйінді құзыреттерді анықтауы және іріктеуі]. (Paris, France: OECD, May 27, 2005).

БАҒДАРЛАМАНЫҢ МАҚСАТЫ МЕН МІНДЕТТЕРІ

Бағдарламаның мақсаты

Педагог қызметкерлердің білімі мен дағдыларының ауқымын кеңейтудегі қажеттіліктерін қанағаттандыру; қарқынды өзгеріп жатқан әлем жағдайында мұғалімдердің үздіксіз кәсіби дамуына ықпал ету.

Бағдарламаның міндеттері

- Бағдарламаның теориялық негіздері бойынша тұжырымдамалық білім мен түсінік қалыптастыру.
- Бағдарламаның негізгі бағыттары мен мазмұнына сәйкес мұғалімнің тәжірибелік дағдылары мен біліктілігін жетілдіру:
- Бағдарламаның жеті модулі ықпалдастырылған тізбектелген сабақтар топтамасын жоспарлау және жүзеге асыру;
- мектеп деңгейінде коучинг пен тәлімгерлікті іске асыру;
- педагогикалық қоғамдастық аясында әріптестеріне кәсіби қолдау көрсету;
- рефлексиялық ойлау.
- Өз мектебінде мұғалімдердің педагогикалық қоғамдастығын құру.

Бағдарлама бойынша оқудан күтілетін нәтижелер

- мұғалімде тұжырымдамалық түсінік пен тәжірибелік дағдылар негізі қалыптасады;
- Бағдарламаның жеті модулі ықпалдастырылған тізбектелген сабақтар топтамасын жоспарлайды және жүзеге асырады;
- коучинг және тәлімгерлік жүргізу дағдыларын игереді;
- мектеп мұғалімдерінің кәсіби қоғамдастығы аясында жұмысты іске асырып, қолдау көрсетуге дайын болады.

Бағдарламаның теориялық негіздері

Орта білім беру жүйесінде әлемдік жоғары деңгейге қол жеткізген анағұрлым танымал оқыту әдістемелері арасында *сындарлы оқыту теориясына* негізделген тәсіл кең тараған (Hattie, 2009).

Осы Бағдарламаның басым бөлігі, түрлі тәсілдер қарастырылғанына қарамастан, сындарлы оқыту теориясы негіздерін қамтыған. Аталған теория оқушылардың ойлауын дамыту олардың бұрынғы алған білімдері мен жаңа немесе сыныптағы түрлі дерек көздерінен, мұғалімнен, оқулықтан және достарынан алған білімдерімен астастырыла жүзеге асады деген тұжырымға негізделеді. Сындарлы теорияның тиімділігін жақтаушылардың басым бөлігі оны дайын білімді беруге негізделген оқыту тәсілдерімен салыстыра қарап, дайын білім беруге негізделген оқыту тәсілдерінің білімді меңгеру былай тұрсын, олар бойынша терең түсінік қалыптастырып, бастапқы білімді жаңа біліммен өзара байланыстыруға да мүмкіндік тудыра бермейтінін тілге тиек етеді.

Дайын білім беруге негізделген «дәстүрлі» стиль арқылы алынған білім оқушылардың жинақтаған өзге білімдерімен тиімді сіңісе алмайды, сондықтан механикалық есте сақтау, үстірт білім алу жағдайлары орын алады. Дәстүрлі оқытудан алынған механикалық түрде есте сақталған мәліметтерді емтихан кездерінде ұтымды пайдалануға болады, бірақ мән-мағынасы терең меңгерілмей, жай ғана жатталғандықтан, тақырыпты оқыту аяқталған соң немесе емтихан біткен соң керексіз болып қалады және оқушы оны өмірде тиімді пайдалана алмайды. Сындарлы оқытудың мақсаты – оқушының пәнді терең түсіну қабілетін дамыту, алған білімдерін сыныптан тыс жерде, кез келген жағдайда тиімді пайдалана білуін қамтамасыз ету.

Оқыту туралы сындарлы түсінік оқушыға нақты білім беруді мақсат тұтқан мұғалімнің өз сабақтарын оқушының идеясы мен білім-біліктілігін дамытуға ықпал ететін міндеттерге сай ұйымдастыруын талап етеді. Бұндай міндеттер оқушылардың оқыған тақырып бойынша білімдерін өз деңгейінде көрсетіп, кейбір болжамдар бойынша күмәнді ойларын білдіре алатындай, пікір-көзқарастарын нақтылап, жаңа ұғым-түсініктерін өрістете алатындай етіп орайластырылып құрылады. Мұғалім қызметіндегі маңызды дүние – жекелеген оқушылардың тақырыпты қабылдау ерекшеліктерін, оқушылардың түсінігін жетілдіру немесе жақсарту мақсатында олармен жұмыс жүргізу қажеттігін ұғынуы, сондай-ақ кейбір оқушылардың тақырыпты өзіне оңтайлы бірегей тәсілдермен меңгеретіндігін жете түсінуі.

Сындарлы оқытудың жоғарыдағыдай сипатталып, түсіндірілуі мұғалімнің ой-пайымы мен негізгі көзқарастарын, сондай-ақ сол көзқарас, пікірге қатысты бірқатар баламалы шешімдерді білуін де көздейді.

Мұғалім ұстанымы

8

Психологтар «ұстаным» ұғымын адамның іс-әрекетке бейімділігімен байланыстырады. Социологтар оны негізгі құндылық есебінде атап көрсетеді. Мұғалімнің ұстанымы оның көзқарастарын қалыптастыру барысына зор ықпал етеді, ал көзқарасы белгілі бір шешімдердің қабылдануы мен сыныптағы іс-әрекеттерді түсіндіру көзі болып табылады (3-сурет). Сондықтан кез келген мұғалімнің оқыту құралдары оның өз болжамдарының, білімі мен ұстанымының, көзқарастарының жиынтығынан тұруға тиіс. Бұл элементтердің барлығын жинақтасақ, жеке тұлғаның ерекше «**білім беру сызбалары**» құралады. Пажарес (1992) оқыту стилін таңдау кезінде мұғалімнің білімділігінен гөрі, ұстанымға негізделген ой-тоқтамдарының ықпалы күштірек деп сендіреді: оқыту үдерісінде қалыптасқан көзқарастар мұғалімнің сыныптағы барлық іс-әрекеттеріне әсер етеді. Мұғалімнің сыныптағы іс-әрекеттеріне әдістемелік құралдар мен оқулықтардан гөрі, пәннің **қалай** оқытылуы керектігі жөнінде әбден қалыптасып қалған пікірлер анағұрлым күштірек ықпал етеді.



3-сурет. Мұғалімнің ұстанымы - оның көзқарасы, қабылдаған шешімі және іс-әрекетінің негізі

Алайда, тамыры тереңге кеткен ұстанымдар мұғалімнің жаңашыл идеяларды қабылдау қабілетін шектеуі мүмкін. Егер де дайын білім беретін «дәстүрлі» стильмен оқытатын мұғалімдер сын тұрғысынан ойлау қабілеттері дамыған оқушыларды қалыптастырғылары келсе, өздерінің де сын тұрғысынан ойлау қабілеттерін дамыта отырып, жаңашыл идеяларға көңіл көкжиегін ашулары керек.

Тиімді оқыту

Оқыту барысында ауқымды міндеттер шешіліп, мұғалімнің әртүрлі жағдайларда жұмыс істейтінін ескерсек, **тиімділік** деген сөздің мағыналық анықтамасы нақты емес, екіұшты болып шығады. Осы сияқты «*мұғалім жұмысының сапасы*» да – күрделі феномен, оның мазмұны мен өлшем құралдары жайында бірыңғай пікір жоқ. Мұғалім жұмысының тиімділігін анықтау өлшемі жөнінде түрлі пікірлер бой көтереді: ол мұғалімнің жетістіктері (біліктілігі т.б.), оқыту үдерісі (оқыту әдістері т.б.), оқыту нәтижесі (оқушының білім алуына ықпал ету т.б.) немесе жоғарыда аталған барлық факторлардың жиынтығы болуы мүмкін деген ойлар да орын алуда.

Оқытудың қандай жолы қолданылса да, «оқыту тиімділігі» ұғымына қатысты қарастырылатын екі көзқарас бар. Біріншіден, оқушының жеке тұлға және әлеуметтік нысан ретіндегі келешегі, екіншіден, оқытудың оқушы мен мұғалім арасындағы қарым-қатынас нәтижесі ретінде қарастырылуы.




Мұғалімнің қызметін бағалау барысында бағалаушы белгілі бір факторлар жиынтығын пайдалана отырып, «*сана*» деген ұғымды өзінше түсіндіріп беретіндігін ұғыну қажет.

Оқытудағы сындарлы тәсіл оқушыларға өз білімдері мен ұстанымдары жайында ойланып, тиісті сұрақ қойып, білімін толықтырып, белгілі бір тақырыпты оқып-білу кезеңінде өз түсінігін өзгертуге мүмкіндік береді. Аталған ойлану үдерісі оқушының өз болжамдарына күмәнмен, сын тұрғысынан қарай отырып, сол арқылы әлем, тіршілік, жаратылыс туралы өзінің түсінігін тереңдетіп, кеңейтуге ұмтылу мүмкіндігін ұлғайтады. Оқытудың бұл түрінде оқушылар өте маңызды рөл атқарады: олар құрбы-құрдастарымен әлеуметтік байланыс жасау арқылы белсенді түрде білім жинақтайды. Мұғалім оқушылардың оқуына мүмкіндік тудырып, оқу материалы және өзге де қажетті құралдармен қамтамасыз етеді, ал оқушылар өз кезегінде пән бойынша өз түсініктерін арттыруға ынталы болғаны абзал.

Табысты оқыту мен табысты мұғалім

Оқытудың сындарлы теориясына негізделген Бағдарлама табысты мұғалімнің алдына оқушының жан дүниесін жақсы түсіне білу жөнінде нақты міндеттеме қойып отыр. Табысты оқытудың маңызды факторы мұғалімнің *оқушының тақырып мәнін өз бетінше меңгеруін* түсінуі мен бағалай алуы болып табылады. Мұндай тәсіл бұл үдеріске оқушының өзінің де қатысуын талап етеді. Осылайша, оқушы да өзінің оқуы үшін жауапты болады. Оқушы мұндай жауапкершілікті көбіне сабақ беру барысында мұғалім қалыптастыратын ортада сезініп, қабылдайды. Сондықтан мұғалімде Шульман «үш көмекші» (Shulman, 2007) деп атаған қасиеттер болған жағдайда ғана оқыту табысты болып саналады (1-кесте).

1-кесте. Шульман ілімі

Мұғалімнің көмекшілері (Shulman, 2007)	Табысты мұғалімге тән белгілер
<i>Бас</i>	<i>Кәсіби түсінік</i>
 head	Оқыту мен оқу, сондай-ақ жеке тұлға ретінде оқушылар туралы тұғырлы теориялық базаға негізделген, жеткілікті білімнің болуын талап етеді. Сондай-ақ тәжірибені түсіну, дамыту/жетілдіру үшін дәлелдер/зерттеулер нәтижелерін қалай қолдану керектігін білуді көздейді.
<i>Қол</i>	<i>Оқытудың тәжірибелік дағдылары</i>
 hand	Бұл мамандық техникалық және тәжірибелік дағдыларды, әртүрлі әдістер мен тәсілдерді білуді, яғни білім алу жолдарын көрсету, түзету және бағамдау сияқты түрлі әдіс-тәсілдерді қолдана отырып, идеяларды түсіндіре білуді талап етеді. Сонымен қатар мұғалім ынталандыру, көтермелеу, шектеу жолдарын, жекелеген сабақтар мен тізбектелген сабақтар топтамасын жоспарлау және оларды бағамдау әдістемелерін меңгеру қажет. Жоғарыда аталған білімдер мен дағдылар болған жағдайда, мұғалім сабақ үстінде оқушылардың оқуға ынтасын арттырып, тиісті және одан да жоғары деңгейлерге қол жеткізуге ұмтылатындай қолайлы орта қалыптастырып, оның тұрақтылығын қамтамасыз етері анық.
<i>Жүрек</i>	<i>Кәсіби-адамгершілік тұтастық</i>
 heart	Мұғалімдер ұстаз мамандығының этикалық және моральдық құндылықтарын ұстанады. Демек, олар шыншыл, батыл, төзімді, оқушыларға аяушылық, мейірім және құрмет көрсете білетін әділ адамдар. Мұғалімдер – өз мамандығын сүйетін, оқуға қатысты тұжырымды пікірлері мен ұстанымдары қалыптасқан жандар, олардың бұл бағыттағы ойлары бір жерден шығап жатады.

Сапалы оқыту білім алуға мүмкіндік беретін нақты жағдайларды жасаумен қатар, сол жағдайлардың өзімен тығыз байланыста болады. Табысты мұғалім оқушыларға, ортаға және ресурстарға лайықтап нақты кезеңде қолданылуы тиімді оқыту элементтерін «реттеп» отырады. Шындығында, оқытудың сапалы және табысты болуы белгілі бір деңгейде мұғалімнің қалыптасып отырған жағдайларға бейімделе алуына да тығыз байланысты.

Сапалы оқыту – мұғалім бейнесімен танылатын сан алуан элементтер арасындағы байланыс болып табылады, ол өзі белгілі бір деңгейде тәуелді жағдайлар жасалынған кезде жүзеге асырылады. Сапалы оқыту оқушылардың, қоршаған орта жағдайы және оқыту, білім алу мүмкіндіктерінің бірлігі ретінде қарастырылады.

Сапалы және таысты оқыту жайында қорытынды қалыптастыру

Оқытудың сапасын екі тәсіл арқылы анықтауға болады.

Біріншісі, бағалау оқу қызметінің нәтижесіне байланысты болмай, мұғалім іс-әрекетінің тәжірибе талаптарына сәйкестігін, яғни – мұғалім жұмысының тиімділігін, оқушылармен өзара байланысының сипаты мен жиілігін анықтау мақсатында жүргізіледі. Бұл жағдайда баға мұғалім жұмыс істейтін оқушыларға байланысты қарастырылады, оқыту үдерісіне тәуелді болмайды.

Оқыту сапасын бағалаудағы **екінші** тәсіл жай ғана кәсіби міндеттерді жауапкершілікпен орындағаннан гөрі, көбірек күш-жігерді талап ететін сапалы әрі табысты оқытуға ерекше көңіл бөледі. Табысты оқыту білім беру үдерісіне тәуелді болғандықтан, оқытудың шын мәнінде жүзеге асырылуы мен күзіреттілік, шеберліктің деңгейі қаншалықты екенін де саралай білу қажет. Сонымен қатар оқушылардың жай-күйі мен әлеуметтік ортасының сипатын, мүмкіндіктерінің дәрежесі мен қолжетімділік деңгейін білу қажет. Осыған байланысты сынып туралы мәнмәтіндік мәлімет қажет болады.

Жоғарыда айтылғандардың негізінде Бағдарлама:

- 1) оқыту мен зерттеуге ынта жігерін салып, белсенді жұмыс істейтін және оқушыларға қамқорлық көрсете отырып, ықпал ететін және бағдар беретін **мұғалімдерді**;
- 2) әрбір оқушының пәнді түсінуді қалай құрылымдау қажеттігін ойластыра білетінін сезінетін, осы көзқарастар тұрғысынан білімі мен тәжірибесін қалыптастыратын; сондай-ақ оқушының білім беру бағдарламасы деңгейлері бойынша ілгері жылжуын дамыту мақсатында мазмұнға сәйкес кері байланыс орната алатын кәсіби білімі мен түсінігі бар **мұғалімдерді**;
- 3) оқытудың мақсаты мен сабақтың нәтижелі де табысты өту өлшемдерін, өзі мен оқушыларының бұл өлшемдерге қандай дәрежеде сәйкес келетіндігін білетін, оқушылардың игерген білімі мен оқушылар мойындаған «Біз қайда бара жатырмыз?», «Қандай іс-әрекет жасау керек?», «Одан әрі не істеу керек?» деген сияқты табыс критерийлері арасындағы алшақтықты жою үшін не істеу керек екенін білетін **мұғалімдерді**;
- 4) бастапқы идеядан туынды идеяларды өрістетіп байланыстыратын және сол идеяларды оқушылардың өздері құрастырып, жандандыра алатындай етіп жинақтап, толықтырып, тереңдетіп бере алатын, дайын білім мен идеяларды ұсынбай, сол білім мен идеяларды оқушылардың өздерінің құруына түрткі болатын **мұғалімдерді** даярлауға бағытталған.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТ

- Barber, M., & Mousahd, M. (2007). *How the best schools systems came out on top* [Ең үздік мектеп жүйелері бірінші орынға қалай шығады]. Online at <http://mckinseysociety.com/how-the-worlds-best-performing-schools-come-out-on-top/> Accessed on 19th November 2011.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A., & Smith, M. (2005). *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities* [Тиімді кәсіби оқу қоғамдастығын құру және қолдау]. The Department for Education and Skills.
- Fenstermacher, G., & Richardson, V. (2005). Making Determinations of Quality in Teaching [Оқытуда сапаны анықтаудың туындысы]. *Teachers College Record*, 107 (1), 186-213.
- Frost, D. (2011). *Supporting teacher leadership in 15 countries: the International Teacher Leadership project* [15 елдегі мұғалімнің жетекшілігінің қолдауы: Мұғалімнің жетекшілігі Халықаралық жобасы]. Phase 1, A report, Cambridge: LfL at the University of Cambridge Faculty of Education.
- Frost, D., & Durrant, J. (2003). Teacher Leadership: Rationale, Strategy and Impact [Мұғалімнің көшбасшылығы: Мақсаттылық, Стратегия және әсері]. *School Leadership & Management*, 23 (2), 173-186.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning* [Көзге көрінетін оқыту]. London: Routledge.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct [Мұғалімдердің пікірлері және білім беру зерттеулері: Ретсіз тұжырымдаманы тәртіпке келтіру]. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.
- Shulman, L. S. (2007). Good teaching [Жақсы оқыту]. Box content in S. Loeb, C. Rouse & A. Shorri (Eds.), *Introducing the Issue*, in *The Future of Children*, 17 (1), 6-7.
- Stronge, J., Ward, T., & Grant, L. (2011). What Makes Good Teachers Good? A cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and pupil achievement [Үздік мұғалімдердің жақсы болуы неден? Мұғалімнің тиімділігі мен оқушының жетістігі арасындағы байланыстың көлденең талдауы]. *Journal of Teacher Education*, 62, 339. doi: 10.1177/0022487111404241.

НЕЛІКТЕН БАҒДАРЛАМА ОҚУ ТӘЖІРИБЕСІН ӨЗГЕРТЕ АЛАДЫ ДЕП САНАЙМЫЗ?

Білім беру мақсаттарына жетудегі мұғалімдердің кәсіби дамуы

Осы Бағдарламадан күтілетін нәтижелер мұғалімдерді оқушыларға *қалай оқу керектігін үйретін*, соның нәтижесінде еркін, өзіндік дәлел-уәждерін нанымды жеткізе білетін, ынталы, сенімді, сыни пікір-көзқарастары жүйелі дамыған, сандық технологияларда құзырлылық танытатын оқушы қалыптастыруға даярлау болып табылады.

Мектеп әкімшілігі мен білім беру жүйесі басқару органдарының мұғалімдерді тиісті ресурстармен қамтамасыз ету қызметінен гөрі, оқушыларды тәрбиелеу, дамытуға бағытталған мұғалімнің сыныптағы күнделікті жұмысы оқыту үдерісі мен оқушылардың оқу нәтижелеріне оң ықпал етеді (Barber and Mourshad, 2007). Мектеп жұмысы мен оқушы жетістіктерін өрістетудегі *негізгі тұлға – мұғалім* (Strong, Ward & Grant, 2011).

Дүние жүзіндегі көптеген мұғалімдердің іс-тәжірибесінен тұрақты орын алған оқыту жұмысын ұйымдастыру мен жоспарлаудың негізгі қағидаттарын қолдану орынды да нәтижелі екендігін дәлелдейтін фактілер бүгінгі таңда ғылыми-педагогикалық әдебиетте жеткілікті деңгейде кездеседі.

Табысты мұғалімдердің қасиеттері, икемдіктері және олардың жұмыс тәртібі туралы зерттеулерден білуге болады. Біз сонымен қатар бұндай қасиеттер мен жұмыс тәртібін мұғалімнің кәсіби дамуындағы қандай мүмкіндіктер дамытатындығы туралы да көп білеміз. Зерттеулерден көрініп отырғандай, кәсібилік мұғалімнің өзін **білім беру қоғамдастығының бір бөлігі** ретінде қарастыруын талап етеді (Bolam, McMahon, Stoll et al., 2005). Бұл тәсілдің аясында көшбасшы-мұғалім ұсынған зерттеулер мен инновациялар негізінде мұғалімнің тәжірибесі жетіледі (Frost and Durrant, 2003). Кәсіби біліктілік пен білім жай қабылданбайды, мұғалімдер оны өз қолымен жасайды. Адамгершілік мақсатты көздейтін мұғалімдер өздерінің әріптестері мен айналасындағыларға әсер ету үшін, көшбасшылық қасиеттерін көрсетеді. Олардың көңілінде үнемі талапқа сай оқыту тұрады (Frost, 2011). Әріптестеріне ықпал ету үшін, сондай-ақ оқыту мен оқудың дамуына қолдау көрсету үшін табысты мұғалімдер коучинг пен тәлімгерлікке жүгініп, басқа мұғалімдердің идеяларын жүзеге асыруға қолдау көрсетіп, өз тәжірибелерін зерделеумен айналысады. Егер Үшінші деңгей бағдарламасы табысты мұғалімдердің қасиеттерін, икемдіктері мен жұмыс тәртібін дамытуға бағытталған болса, екінші деңгей Бағдарламасы берілген мазмұнға қосымша, өз әріптестеріне ықпал етуге қажетті тәлімгерлік дағдыларын дамытуды мақсат етеді. Бұларға қоса Бағдарлама әріптестеріне бүкіл мектеп жағдайында коучингті іске асыруды үйрететін көшбасшыларды дайындауға арналған.

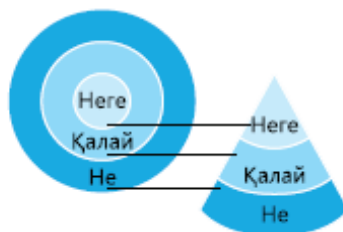
Бағдарламаның осы нұсқаулығы жоғарыда көрсетілген ғылыми зерттеулер кешеніне негізделеді. Сонымен қатар мұнда ұсынылған түсініктер мен тәсілдер еңбек жолын жаңа бастап жатқан мұғалімдердің, тәжірибелі ұстаздардың, сондай-ақ тәлімгерлер мен тренерлердің көп жылғы тәжірибесіне негізделген.

Педагогиканы өзгерту

Қазіргі ақпараттық қоғамда табыспен өмір сүру үшін балалар мен жастар мән-жайды түсініп, тәуелсіздік алу мақсатында белсенді, сындарлы оқудың тиімді тәсілдеріне тартылуы қажет. Оқуды дербестендіру және даралау қажеттігі күн санап өсуде, олар оқушылардың әртүрлі топтарына инклюзивті және сезімталдықпен білім алуға мүмкіндік бере алады. Өз кезегінде, мектеп көшбасшыларына педагогикаға өзгеріс енгізу үшін жаңаша оқыту тәжірибесін жүргізуге мүмкіндік алу мақсатында педагогиканың жаңа нысандарын игеруге тура келеді.

Бағдарлама шеңберінде кәсіби өсу

Көшбасшылық қасиеттерді зерделеу мақсатында жүргізілген зерттеулер көшбасшылардың өздері атқарып отырған істерінің мақсаттарын, сондай-ақ көшбасшылықтың алып отырған орнын және жақсарту үшін нені өзгерту қажеттілігін ұғынудың маңызды екендігіне ерекше көңіл бөледі (Sinek, 2009). Синектің жұмысы іскерлерге, кәсіпкерлерге арналып жазылғанына қарамастан, ол пайдаланып отырған конустық фигураны мектептегі өзгерістерді басқаруда да қолдануға болады (4-сурет).



4-сурет. Көшбасшылықтың конустық метафорасы (Синек)

Конустың жоғары бөлігі – *НЕГЕ* – мектепте өзгеріс енгізу қажеттігін дәйектеп, оны басқару үдерісін білдіреді. Басқа сөзбен айтқанда, мектеп көшбасшылары өзгерістерді не үшін енгізіп отырғанын жетік біліп, оны өз командасының барлық мүшелеріне жеткізуге тиіс. *НЕГЕ-ні* білу оқыту және оқушылар туралы жан-жақты, терең білімнің болуын, сондай-ақ жоғары деңгейлі өзін-өзі тану мен мақсатты сын тұрғысынан талдауды талап етеді.

Мектеп көшбасшылары тәлімгерлік пен коучинг арқылы өз мектептеріндегі мұғалімдерге тәжірибелерін өзгертуге *ҚАЛАЙ* көмектесуге болатынын білуге тиіс. Ал *мұғалімдер* оқушылардың оқу үдерісін жақсарту үшін *НЕ* істеу керек екенін білуге тиіс. Сонымен өзгеріс енгізу үдерісін ойдағыдай жүргізе білу үшін көшбасшылар мен мұғалімдер енгізіліп жатқан өзгерістердің мақсатын анық түсінуге тиіс.

Осылайша, Бағдарламаның өзара байланысты үш бағытын атап көрсетуге болады:

- Оқыту мен оқудың күрделілігіне және оқыту мен оқудағы жаңа тәсілдерді қолдануға қатысты жеке түсінігін дамыту;
- Коучинг, тәлімгерлік және сыныптағы бірлескен зерттеулер арқылы нәтижелі әрі тиімді оқытуды жүзеге асыру мақсатында әріптестерге қолдау көрсету;
- Мектепті жетілдіру мақсатында кәсіби қоғамдастық аясында білім алуға бастама жасау және қолдау көрсету.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТ

- Cordingley, P., Bell, M., Rundell, B., Evans, D. (2003). The impact of collaborative CPD on classroom teaching and learning [Бірлескен тұрақты біліктілікті арттырудың сыныптағы оқыту мен оқуға ықпалы]. In *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London. Available at: <http://eppi.ioe.ac.uk/cms/Default.aspx?tabid=395&language=en-US>
- Darling - Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education [XXI ғасыр мұғалімі білімінің қалыптасуы]. *Journal of Teacher Education*, Vol. 57, No. X, 1-15.
- Desimone, L., Porter, A. C., Garet, M. S., Yoon, K. S., & Birman, B. F. (2002). Effects of professional development on teachers' instruction: Results from a three-year longitudinal study [Нұсқаулық беру үдерісіндегі мұғалімнің кәсіби даму тиімділігі: үш жылдық зерттеу нәтижелері]. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24 (2), 81-112.
- Frost, D., & Durrant, J. (2003). Teacher-led Development Work: guidance and support [Мұғалімнің

- жетекшілігімен жүретін даму жұмысы: жетекшілік және көмек]. London: David Fulton Publishers.
- Frost, D. (2011). *Supporting teacher leadership in 15 countries: the International Teacher Leadership project* [15 елдегі мұғалімнің жетекшілігінің қолдауы: Мұғалімнің жетекшілігі Халықаралық жобасы]. Phase 1, A report, Cambridge: LfL at the University of Cambridge Faculty of Education.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change* [Өзгерістер мәдениетіне кіріспе]. San Francisco: Jossey-Bass.
- Goleman, D. (2002). *The New Leaders: transforming the art of leadership into the science of result* [Жаңа көшбасшылар: көшбасшылық өнерін нәтиже туралы ғылымға айналдыру]. London: Little, Brown.
- MacBeath, J. (2012). *The future of the teaching profession* [Мұғалім мамандығының болашағы]. Education International Research Institute and the Leadership for Learning Cambridge Network. Faculty of Education, University of Cambridge.
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2001). *Professional communities and the work of high school teaching* [Кәсіби қоғамдастықтар мен орта мектептегі білім беру]. Chicago, University of Chicago Press
- OECD Definition and Selection of Key Competencies* [ЕЫДҰ түйінді құзыреттіліктерді анықтауы және іріктеуі]. Paris, France: OECD, May 27, 2005.
- Opfer, V. A., & Pedder, D. (2010). Benefits, status and effectiveness of Continuous Professional Development for teachers in England [Англия мұғалімдерінің үздіксіз кәсіби дамуының нәтижелері, ахуалы және тиімділігі]. *Curriculum Journal*, 21 (4), 41-431.
- Schleicher, A. (Ed.) (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World* [XXI ғасыр үшін мұғалімдерді даярлау және мектеп көшбасшыларын дамыту: әлем елдерінің сабақтары]. OECD Publishing. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264xxxxx-en>
- Sinek, S. (2009, September). *How great leaders inspire action* [Ұлы көсемдер іс-әрекетке қалай жетелейді]. Speech at TEDx Portland.
Available at www.ted.com/talks/simon_sinek_how_great_leaders_inspire_action.html
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: a review of the literature [Кәсіби оқыту қоғамдастығы: әдебиетті шолу]. *Journal of Educational Change*, 7 (4), 221-258.
- Stronge, J., Ward, T., & Grant, L. (2011). What Makes Good Teachers Good? A cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and pupil achievement [Что делает хорошими хороших учителей? Содержательный анализ связи между эффективностью учителя и достижением ученика]. *Journal of Teacher Education*, 62, 339. doi: 10.1177/0022487111404241
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best Evidence Synthesis Iteration (BES)* [Мұғалімдердің кәсіби оқуы және дамуы: синтезді ықпалдастырудың үздік көрсеткіштері]. Wellington, NZ: Ministry of Education. Available at http://www.educationcounts.govt.nz/_data/assets/pdf_file/0017/16901/TPLandDBESentire.pdf

СЫНЫПТА ОҚЫТУДЫ БАСҚАРУ ОЙЛАУ ЖОЛДАРЫ

Адамдардың қалай оқитындықтары туралы білім саласындағы заманауи жетістіктер

Бұл тарауда адамдардың қалай білім алатыны жөнінде заманауи ой-пікірлер ұсынылған. Бірінші бөлімде жаңа теориялық әзірлемелер қарастырылып, екінші бөлімде зерттеу нәтижелері түрлі тәсілдер арқылы оқыту тәжірибесімен байланыстыра қарастырылған, бұл мұғалімдерге соңғы жылдардағы зерттеу нәтижелерін өз қажеттілігіне пайдалануға мүмкіндік береді.

Оқу дегеніміз не?

Оқу ұғымының мазмұны қол жеткен нәтижелер немесе пайдалы тәжірибе тұрғысынан қарастырылуы мүмкін. Зерттеу жұмыстарына жүргізілген талдау оқу нәтижелерінің бес түрін анықтауға мүмкіндік берді:

1. *Оқу білімнің сандық ұлғаюы ретінде.* Оның нәтижесі алынған ақпарат болып табылады (негізгі міндет – «көп білу»).
2. *Оқу есте сақтау ретінде.* Нәтиже – қайта өндіруге болатын есте сақталған көлемді ақпарат.
3. *Оқу ақпарат жинақтау ретінде.* Нәтиже – есте сақталып, қажет болған жағдайда қолдануға да болатын дерек, дағды және әдістердің айтарлықтай мөлшердегі жиынтығы.
4. *Оқу мағынаны ұғыну және оның мәнін анықтау ретінде.* Бұның нәтижесі – оқушының пәннің құраушы бөліктері мен шынайы өмір арасындағы өзара байланыстарды анықтай алуы.
5. *Оқу шынайылықты өзгеше түсіну және түсіндіру тәсілі ретінде.* Нәтижесі – әлемді өзгеше қырынан қарастыру арқылы танып-білу.

15

1-3-тұжырымдамалар оқушыға қатысты оқуды сыртқы фактор ретінде қарастырады. Бұл сыныпта болып жататын немесе мұғалімдердің оқушыларға қатысты жүзеге асыратын іс-әрекеті болуы мүмкін. Жоғарыда көрсетілген оқу үдерісінің бастапқы үш тұжырымдамасы бір кезеңдерде білім немесе ақпарат алу үшін «дүкенге барғанға» ұқсайтындай болып көрінеді. Тізімде көрсетілген 4 және 5-тұжырымдамалардың қол жеткізген нәтиженің бастапқы үш санатынан сапалық айырмашылығын атап көрсету маңызды. 4 және 5-тұжырымдамалар анағұрлым күрделі, жаңа түсіндірмелерге негізделген және бұл ретте оқу деген ұғымның аясы оқушының ақпаратты қабылдау мен сақтауынан әлдеқайда кең. Бұл тұжырымдамалар оқудың «ішкі» немесе жеке тұлғалық аспектісіне бағдарланған. Оқу оқушының шынайы өмірді түсінуіне көмек беретін құбылыс ретінде қарастырылады. Бұндай заманауи көзқарас Бағдарламада іске асырылатын оқытудың жаңа тәсілдерінің негізін қалайды.

Оқу – кешенді үдеріс. Бірнеше минут мына мәселелер төңірегінде ойланып көріңіз.

Өзіңіз үйренген бір нәрсе жөнінде мұқият ойланыңыз: бұл білім, білік, тәжірибелік дағды немесе қағидат болуы мүмкін.

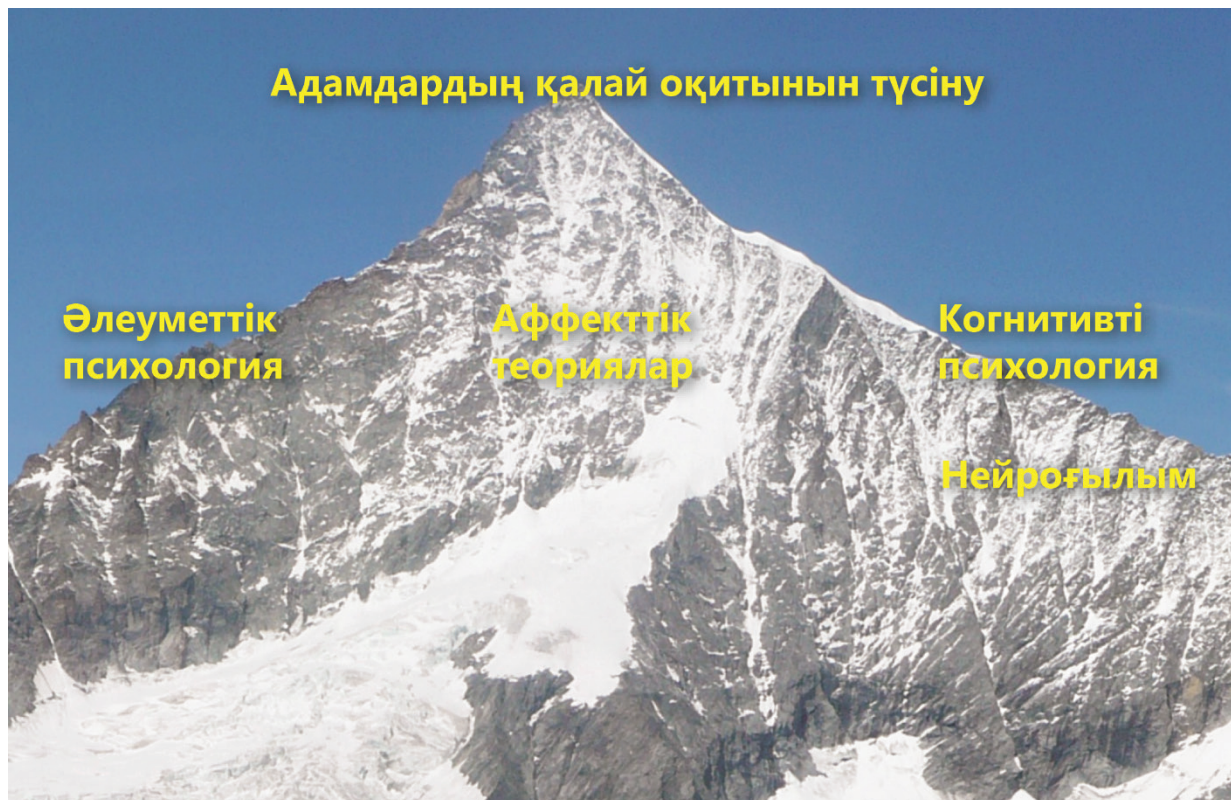
1. Сіз бұны қалай білдіңіз (қалай үйрендіңіз)?
– Сіз не істедіңіз? Немесе: қандай жағдай орын алды?
2. Бұған тағы кімдер және қалай үлес қосты?
3. Оқу нәтижесінде қандай өзгеріс туралы білдіңіз?
– Оның Сіз үшін мәні қандай болды?
4. Сіз үшін алынған білім нәтижесі қандай болды?
5. Сіздің бұны үйренгеніңізді өзгелер неден байқайды? Олар үшін нәтиже қалай көрінбек?

Бұл жаттығу оқудың өте күрделі және әр адамда әртүрлі жүретін үдеріс екенін көрсетеді. Бұдан түйетін ой – бұл саладан бейхабар адамдарға *өзгелердің қалай білім алатынын* нақты білу ауыр екені. Алайда *оқу* үдерісі білім алушының жүріс-тұрысын, ойлау үдерісін, есте сақтау және қабылдауын бақылау барысында зерттелген. Соңғы уақыттағы зерттеулер жеке тұлғаны тұтастай қарастыра отырып, субъектілер өздерін оқушы ретінде қалай сезінетінін және оқу үдерісінде бір-бірімен өзара қандай қарым-қатынаста болатынын зерделеді.

Қорытындысында, соңғы жылдардағы зерттеулерде оқу адамның білім алудағы нақты мүмкіндіктерін пайдалану сипатын қалыптастыратын жиынтық, яғни бастан кешкен тәжірибе, әлеуметтік қарым-қатынастар, құндылықтар, амал-тәсілдер мен ұстанымдарының кешенді үйлесімі ретінде анықталған.

Адамдардың қалай оқитынын түсіну: «теориялық экспедициялар»

Оқу үдерісі туралы біздің жалпы түсінігімізге қарамастан, біз қалай білім алатынымызды толық түсінеміз деп айта алмаймыз. Бірақ психология саласындағы арнайы әдебиетте осы нысанды зерттеушілердің негізгі үш тобы анықталған: әлеуметтік психологтар, ынталандырушы, аффекттік теоретиктер және когнитивті психологтар. Осы зерттеуші топтарды бейнелеу үшін «*тауға көтерілу*» аналогиясын пайдалана отырып, бұларға жақын арада мидың оқуды қалай бақылайтынын түсіну мақсатында инвазивті емес әдістерді қолданатын нейроғылым өкілдері тобы қосылған деген болжам жасауға болады (5-сурет). Біз ғылыми қордың мұраларын қарастырып, әрбір экспедиция ұсынған, оқыту тәжірибесінде пайдалы бола алатын заманауи идеялармен танысамыз.



5-сурет. Адамдардың қалай оқитынын түсінуге бағытталған психологиялық «экспедициялардың» негізгі бағыттары



Бұл «теориялық экспедицияның» өн бойында ең ұзақ болған топ – *когнитивті теоретиктер*. Бұл теорияның өкілдері – когнитивті психологтер белгілі бір материалды қабылдауға қатысты адамдардың санасында болып жатқан үдеріс мәселелерін зерттейді. Танымдық үдерістерді (есте сақтау, қабылдау), зиятты және даму кезеңдерін анықтауға арналған қазіргі заманғы және ертеде жарияланған зерттеу әдебиеттері жеткілікті. Қазіргі заманғы неврологиялық әдістерді пайдалануға және жеке тұлғаның жалпы оқуына қатысты мәселелерге баса назар аударыла бастауына байланысты, осы теориялардың кейбіреулерінің дамып, өрістеуіне жол ашылды. Осы тарауда танымдық теориядағы өзгерістер есте сақтау және зияткерлікке қатысты соңғы зерттеулер тұрғысынан қаралған.

Пиаже теориясына жүгіну

1960 жылдары когнитивті психология әлемінде ойлауды дамыту теориясы тұрғысынан Жан Пиаженің ғылыми идеялары басымдыққа ие болды. Сол кезең үшін бақылау мен эксперимент жүргізудің тиімді әдістерін жасаған Пиаже мүлдем өзгермейтін және әмбебап кезеңдерде жүзеге асырылатын жалпы танымдық операциялардың кешенді даму көрінісін нанымды дәлелдеп шықты.

Пиаже кеңістік, уақыт және сандық аспектілерді қамтитын дамудың жалпы кезеңдерін анықтады. Алайда, қырық жылдан кейін қазіргі заман психологтары әрбір аспектіге *өзіндік* ережелер мен жүзеге асыру операциялары тән екенін анықтап, *жалпы* сатылар мен құрылымдар болатынына күмән тудырды.

Пиаже зияткерлікті барлық жеке тұлғаларда бірдей дамитын бірыңғай жалпы қабілет деп есептеген. Қырық жылдан кейін ғалымдар адамдар ерекше түрде жұмыс істейтін және өзара қарым-қатынаста бола алатын көптеген салыстырмалы түрде тәуелсіз «зияткерлік қабілеттерге» ие деген пікірге келді.

Пиажені жеке айырмашылықтар қызықтырмаған, ол *«эпистемиялық субъектіні»* зерттеген. Бұл саладағы көптеген соңғы зерттеулер жеке ерекшеліктерге шоғырланған, мұның өзінде айрықша таланттар мен кемшіліктер, қабілеттердің өзіндік құрылымына және шектеулі мүмкіндіктердің өзіне тән айырмашылықтарына аса мән берілген.

Пиаже жаңа туған нәрестелердің «ана сүтімен қоректену», айналадағыны аңдау сияқты шектеулі биологиялық қабілеттермен бірге, оқудың – *ассимиляция және бейімделу деп атаған* басты екі үдерістеріне ие екені туралы да болжаған. Қазіргі психологтар адам біраз туа біткен қасиеттерге немесе жеңіл түрде айқындалатын танымдық қабілеттерге ие және Пиаже осы туа біткен танымдық құрылымның маңыздылығын жете бағаламаған деген қорытындыға келіп отыр.

Пиаже танымдық дамуды өсіп келе жатқан баланың физикалық немесе азын-аулақ дәрежеде әлеуметтік дүниемен өз бетінше эксперимент жасауы деп қабылдап, тарихи және мәдени факторлардың маңыздылығын ескермеген. Қазіргі теорияларға сүйенсек, даму ерте кезеңдерден-ақ басталады, бұл жағдайда әлеуметтік ортаның дамуға әсері елеулі болмақ.

Сонымен бірге Пиаже біртұтас танымдық тетіктердің, моториканың көріністері ретінде тіл және басқа да графикалық, музыкалық бейнелер сияқты таңбалардың жүйесін қарастырған. Гарднердің зияттың қырлары туралы соңғы уақыттағы зерттеулері әр жүйенің өзіне тән шығу тегі болатындығын және олардың мәдени, уақыттық мәнмәтіндер жүйесінде қолданылуы елеулі ықпал ететінін болжайды.

Зияткерлік туралы қазіргі зерттеулер: зияттың қырлары

Зияткерлікті ақыл-ой қабілеттерінің тестілерімен өлшенетін құбылыс ретінде қарастыратын ғалымдар мен зерттеушілер үшін зиятқа қатысты жаңа ой-пікірлер әрдайым проблема болатыны шындық. Әртүрлі қабілеттер арасындағы өзара байланысқа негізделген зерттеу жүргізіп, ортақ зият факторының бар екендігі туралы пікірді берік ұстанатын тұрақты дәстүрлер осы күнге дейін сақталып отыр. Алайда Говард Гарднер (2006) зияткерліктің өзара байланысын тап басып көрсету мүмкін емес деп, ондай дәлелдемелердің басым бөлігін жоққа шығарады.

Гарднер субъектілер көп қырлы зиятқа ие деп есептеген. Сол арқылы ол зиятты өлшенетін және зияткерлік коэффициентіне (IQ) қосылатын бірыңғай және жалпы қабілет ретінде қарастырмай, керісінше, лингвистикалық, математикалық, музыкалық, кинестетикалық және тұлғааралық қабілеттер мен кеңістікте бейімделу қабілеті сияқты өзара әлсіз қарым-қатынаста болатын көптеген зияткерлік қырлары бар екенін мойындауымыз керек деп қорытады.

Говард Гарднердің жұмысына айтылған жалпы сын оның теорияларының басым бөлігі эмпиристік зерттеулер аясындағы кешенді және толық негіздемелерге емес, өзінің жеке интуициясы мен пайымдауларына негізделген дегенге келіп саяды. Қазіргі уақытта зияттың қырларын анықтауға және өлшеуге арнап әзірленген нақты кешенді тестілер жоқ. Оның үстіне, Гарднер ен-таңба жапсырып, жалпы қорытынды жасауға апарып соғады ма деп секемденгендіктен, тестілеу әдісіне ден қоймаған. Мидың жұмыс істеуі жөніндегі зияттың қырлары тұжырымдамасын қолдайтын зерттеулер, тұтастай алғанда, әлі де жалғасып жатыр, бірақ олар Говард Гарднер теориясының ерекшелігін қолдай бермейді.

Зиятқа қатысты соңғы зерттеулер, атап айтқанда, Роберт Стернберг ұсынған **«үштік модель»** теориясы Гарднердің зияттың стандартты теориясына сенімсіздігі туралы ойларымен ұштасып жатты. Алайда, Гарднерге қарағанда, Стернберг адам санасында өңделетін нақты материалға аса мән бермейді. Оның орнына ол зияттың компоненттік, эмпиристік және мәнмәтіндік аспектілеріне назар аударады. Стернбергтің айтуы бойынша, адами зият – бұл «жеке тұлғаның өміріне қатысты шынайы ортаны бейімдеуге, іріктеуге және құруға бағытталған ой әрекеті» (Sternberg, 2007), яғни зият жеке тұлғаның өз өміріндегі қоршаған орта өзгерістерін қалай жеңе алатынын көрсетеді.

Табиғат немесе тәрбие

18

«Табиғат тәрбиеге қарсы» деген тезис физикалық немесе мінез-құлық сипаттамаларының жеке ерекшеліктерін белгілеуде немесе анықтауда «тәрбие» деп белгіленетін жеке тәжірибеге қатысты жеке тұлғаның туа біткен қасиеттерінің, яғни «табиғаттың» маңыздылығы туралы мәселеге қатысты бой көтеріп отыр.

Тарихи тұрғыдан «тәрбие» ұғымы ата-аналардың балаларына қамқорлық көрсетуі ретінде белгіленгеніне, әрі мұнда анаға ерекше рөл берілетіне қарамастан, қазіргі заманғы *«табиғат тәрбиеге қарсы»* дауында кейбір зерттеушілер бұл терминді қоршаған орта факторы ретінде (генетикалық емес) қарастырады. Осылайша, құрсақтағы және туылғаннан кейінгі, ата-аналар, туған-туысқандар және құрбы-құрдастардың тәжірибесі, сондай-ақ бұқаралық ақпарат құралдары, нарықтық жағдай және әлеуметтік-экономикалық мәртебе сияқты себептердің дамуға ықпалын негізге ала отырып, «тәрбие» ұғымы қайта қарастырылды.

Табиғат пен тәрбие арасындағы дау – бүгінгі замандағы ең өткір ғылыми пікірталастардың бірі болып отыр. Соған қарамастан осы таласқа тартылған барлық топтар адамның жеке тұлғаның генетикалық ортасы мен оның тікелей әлеуметтік және физикалық қоршаған ортасы арасындағы өзара қарым-қатынас өнімі болып табылатындығын мойындайды. Жүргізіліп жатқан соңғы зерттеулерге сәйкес, ген адамның мінез-құлқына әсер етеді, ал адамның мінез-құлқы генге әсерін тигізетіні анықталған. Ридли (2004) ген біздің мінез-құлқымызды бақыламайды, алайда біздің тәжірибеміздің әсерінен өзгеріп отырады деп пайымдайды. Ол инстинкт білім алуға қарама-қарсы қоюға болатын құбылыс емес және де генетикалық әсерге қарағанда, қоршаған ортаның ықпалын қайтару ауыр екенін айтқан.

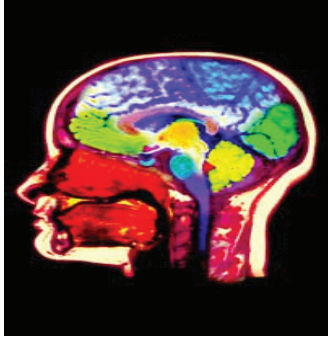
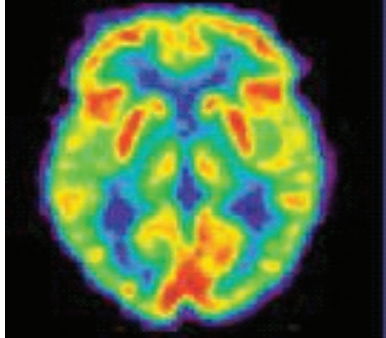

Өзінің *«Тәрбие болжамдары» (The Nurture Assumption)* деген кітабында Джудит Харрис әдетте «отбасылық тәрбие» деп түсінілетін «тәрбие» ұғымы бұл сөздің өз мағынасын толық бермейтіндігін айтады, себебі Америка Құрама Штаттарының тұрғындары өздерінің әлеуметтік және басқа да жағдайларына қарай оны әрқалай түсінеді. Керісінше, Харрис отбасы әсеріне қарағанда, отбасы тәрбиесіне қатысы жоқ құрбы-құрдастар тобы немесе қоршаған ортаның кездейсоқ факторларының ықпалы күштірек екенін тілге тиек етеді. Осылайша, отбасының тәрбиесі қалыс қалған кезде мектеп тәжірибесі жастардың «тәрбиесінен» елеулі орын алуы мүмкін.



Зият жалғыз да тұрақты ішкі қасиет емес, керісінше ол қоршаған орта ықпалына бейім түрлі компоненттерден тұрады деген болжам жасауға болады.

Жадыны түсінудегі соңғы жетістіктер

Нейровизуалдандырудың қазіргі заманғы әдістемелері қысқа мерзімді жадыда ақпаратты ұйымдастыру және рефлексиялық ойлаудың динамикалық үдерісінің басым бөлігі маңдай бөліктерінде өтетіндігін дәлелдейді (6-7-сурет).

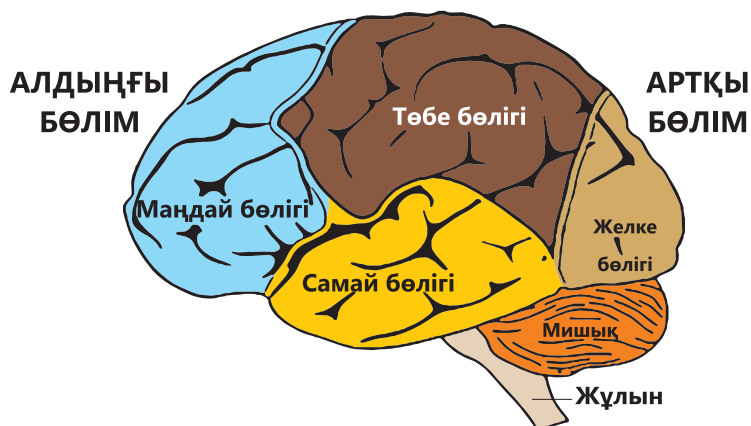
fMRI функционалдык магнитрезонанстык томография	PET – позитронды-эмиссиялык томография	ERP – мидың түрткі салынған әлеуеті
		
<p>Нақты орындау кезінде тапсырманы ми қызметінің орналасуын көруге мүмкіндік береді.</p>	<p>Радиоактивті изотоптарды енгізгеннен кейін мидың әртүрлі бөліктеріндегі қан ағысы өлшенеді. Қан ағысы қарқынды болған сайын белсенділік арта береді.</p>	<p>Мидағы электр белсенділікті, сондай-ақ белгіленген стимулдарға қатысты электр реакциясының жылдамдығын және амплитудасын өлшейді.</p>

6-сурет. Нейровизуалдандыру әдістемелері

Маңдай бөліктері мидың басқа бөліктерімен жүйке талшықтары арқылы байланыстырылған, олар:

- визуалды бейнелерді қабылдау мен жадыда сақтауға жауап беретін мидың артқы бөлімінің желке тұсындағы бөлігі;
- ауызша және тұжырымдамалық білімдердің сақталуына жауап беретін самай бөліктері;
- қол және дене рецепторлары орналасқан маңдай бөлігінің артындағы мидың жоғарғы бөлігіндегі соматосенсор аймағы.

Сонымен бірге тыңдап қабылдау объектілері сақталатын маңдай бөліктерімен өзара байланысты ми қыртысының өзге де бөліктері бар.



7-сурет. Ми қыртысының негізгі бөліктері

Жүйке талшықтары маңдай бөліктерінің осы ми орталықтарының әрқайсысында естелік түрінде сақталатын ақпаратқа қол жеткізуін қамтамасыз етеді. Сонымен қатар маңдай бөліктері ми бөлігінде сақталған ақпаратқа қолжетімділік пен оны өңдеуді бақылау қызметін жүзеге асырады. Маңдай бөліктерінің маңызды бақылау қызметтерінің бірі – ақпаратты сұрыптайтын (фокустік) зейін, яғни біз ерекше назар аудару үшін ойдағы ақпаратты шоғырландыра бастаған кезде маңдай бөліктері белсенді бола бастайды (Goswami, 2006). Мысалы, егер бізден Қазақстан картасының суретін еске түсіруді сұраса, онда біз, ең алдымен, Қазақстан географиясының жалпы образын еске аламыз, әрі бастапқыда нақты белгісіне мән бермей, құрлықтық шекаралардың негізгі сызықтарын көз алдымызға елестетер едік. Алайда, қажет болған жағдайда, әрі сондай мақсат қойылса, біз нақты белгілерді сұрыптай бастаймыз, мәселен, Каспий теңізіне немесе оңтүстіктегі тауларға назар аударамыз. Осылайша, нақты белгілер біздің географиялық танымымызға қарай әртүрлі болуы мүмкін.

Визуалды ақпаратты жалпы еске түсіруге қарағанда, нақты белгілерге саналы назар аудару қабілеті ми қыртысының көру аймақтарына бағытталған жүйке жолдары арқылы маңдай бөліктерінің белсенділігі арқылы іске асырылады.

Қысқа мерзімді жұмыс жадысы және ұзақ мерзімді жады

Соңғы кездері жүргізілген нейроғылыми зерттеулер біздің қысқа мерзімді «жұмыс» жадысымен қатар ұзақ мерзімді жады иесі екенімізді растады. «Жұмыс» жадысы ұзақ мерзімді жадыдағы ақпаратпен «жұмыс істеуге» мүмкіндік ашады. Басқаша айтқанда – ақпаратты белсенді ұйымдастыру, өзара байланыс орнату немесе оны белгілі бір мақсат үшін, айталық, есепті шығару, проблемаларды шешу, тілдесу мақсатында қолдану үшін дайындау немесе іштей ойлану арқылы ұзақ мерзімді жады мүмкіндіктерін өрістетеді. Ұзақ мерзімді жады қажет кезеңінде алып пайдалану үшін ұзақ мерзімді сақтауға жіберілген ақпарат ретінде сипатталады. Жұмыс жадысы серпінділікке бейім және ұзақ мерзімге созылмайды (бірнеше секундтан бірнеше минутқа дейін ғана). Ұзақ мерзімді жады анағұрлым тұрақты және өмір бойы сақталуы мүмкін. Мысалы, біреу Сізден дарынды оқушылар тобын оқыту үшін таптырмас үміткер бола алатын студентті ұсынуды өтінді делік. Сіз студенттеріңіз жөніндегі негізгі ақпараттар қоры сақталғанына шек келтірместен, ұзаққа сақталған жадыдағы ақпаратқа сәйкес визуалды және семантикалық (вербалды) ақпарат көздерін сұрыптай отырып, талапқа сай студенттер туралы ақпаратты жұмыс жадыңызға тасымалдап, қарастыра бастайсыз. Тікелей немесе жанама түрде Сіз дарынды оқушыларды бағалауға арналған белгілі бір өлшемдерді саралап, Сіздің ойыңызша осы талап үдесінен шығатын адамдар тізімін жасай бастайсыз. Ұзақ мерзімді жадыны бағалау, ақпаратты тасымалдау және мақсатқа жету үшін оны рефлексиялық өңдеу үдерісі жұмыс жадысында жүзеге асады.

Оқыту мен оқу үшін жадыны зерттеудің маңызы

Төменде келтірілген үзінді доктор Джон Саймонстың жақында Кембридж университеті эксперименталды психология кафедрасының жады зертханасында жүргізген зерттеулеріне негізделген.

Миды бұлшық етпен салыстыру жиі кездеседі, өйткені миды жаттықтырсаң, ол жұмыс істеуін жақсартта бастайды. Бодибилдинг спортымен айналысатындар кір тастарын көтеру арқылы бұлшық еттерін қатайтып, күшейте алады, демек, Сіз де есіңізде сақтағыңыз келетін ақпаратты үнемі қайталап (дауыстап немесе ішіңізден) жаттықсаңыз, онда өзіңіздің жадыңызды жақсартта аласыз.

Зерттеушілер көп жылдар бойы мұндай әдіспен ақпаратты қайталау оны қысқа мерзімді жадыда сақтап және ұзақ мерзімді жадыға беру үшін керек деп санаған. Бұл әдіс біздің инстинктімізбен сәйкес келеді, мысалы, біз телефон нөмірін есте сақтағымыз келсе, онда оны ой-санамызда қала ма деген ниетпен ішімізден көп рет қайталаймыз. Көптеген студенттер дайындық кезінде емтиханға қажетті дәріс конспектілері мен оқулықтарды қайталап оқу, нақты дәлелдерді жаттап алу оларды табысқа жеткізеді деп ойлайды.

Ақпаратты көп қайталасаң, жадында ұзақ сақталатындығы дәлелденген. Зерттеулердің біріне қатысушыларға сөздер тізімі беріліп, оларды белгілі бір уақыт ішінде дауыстап айту сұралады. Қатысушылардан қайталаған сөздерді еске түсіруді сұрағанда, жадыда жатталған сөздердің саны тізімнің неше рет оқылғандығына тікелей байланысты болатыны анықталды. Соған қарамастан, барлық жағдайларда дерлік жай механикалық қайталауға қарағанда, жадыда ұстауға тырысқан ақпараттың мағынасын ұғып, стратегиялық амалдарға сүйеніп есте сақтау анағұрлым тиімдірек болып шықты.

«Нақтылайтын» өңдеу

Көптеген адамдар актерлер өз рөлдерін механикалық қайталауды пайдаланып жаттайды деп есептейді, бірақ Хельга Нойс жүргізген (2006) зерттеу бұның олай емес екендігін көрсетті. Нойс актерлер өздерінің рөлдерін сценарийдің сөздеріне емес, бұл сөздердің мағынасына және кейіпкердің жағдайына мән беріп жаттайтындығын анықтады. Бұл зертханалық зерттеулердің нәтижелерімен расталды: сөздер тізбегін қайталау материалды ұзақ уақытқа есте сақтау мүмкіндігін жақсартатынына қарамастан, осы ақпаратты тиісті фактілер мен білімге байланыстырып қарастыратын «нақтылай» өңдеу («elaborative» processing) әдісі анағұрлым тиімдірек болып табылады. Зерттеулердің бірінде қатысушыларға келесі сұрақтарды пайдалана отырып, сөздерді жаттауға ұсыныс жасалған:

- а) Сөз бас әріппен жазылған ба?
- ә) Сөз қарапайым ба, әлде күрделі ме?
- б) Сөз жиһаздың бөлігіне жата ма?

Ең жоғары есте сақтау деңгейі анағұрлым тереңірек, нақты және қайта өңдеуге негізделген пысықтауды қажет ететін (б) сұрағына жауап бергенде байқалды.

Басқа бір экспериментке қатысушылар сөйлемдерді тек жаттап есте сақтаған (мысалы, «Дәрігер қорғаушыны жек көрді») немесе нақтылайтын сөйлемдерді (мысалы, «Нашар тәжірибесіне қатысты оның атына сотқа талап-арыз берілуіне байланысты дәрігер қорғаушыны жек көрді») қолдана отырып жаттаған. Нақтылау әдісі сөйлемдерді анағұрлым тез жаттауға мүмкіндік береді, танымдық қызметті қолдану бастапқы сөйлемді тереңірек кодтауға әкелетіндігін көрсетті.

Зерттеулердің бірінде емтиханға дайындалу үшін олардың қайсысы тиімді болатынын білу үшін нақтылаудың әр алуан түрлері салыстырылды. Қатысушылардың бір тобына мәтінді оқырдың алдында ойлану үшін сұрақтар түріндегі тақырып беріліп, басқа топқа мәтінді жаттап алу тапсырылды. Зерттеушілер мәтінді нақты сұрақтар арқылы қарастыру материалды есте сақтау мен оны басқаға айтып беруді жақсартатынын атап көрсетті.

Нақтылайтын өңдеу, шынында да, есте сақтаудың пәрменді әдісі болып табылатындығы соншалық, ол үшін Сіз нақтыланған ақпаратты есте сақтағыңыз келе ме, жоқ па, бәрібір сияқты. Зерттеушілер қатысушылардан екі тапсырманы орындауды: сөзде нақты бір әріп бар екендігін тексеруді немесе сөз мағынасына мән беруді өтінді: Қатысушылардың жартысы эксперимент мақсаты тапсырманы жай ғана орындау деп ойлады, ал басқа бөлігіне олардың есте сақтау қабілеттері тестіленетіндігі айтылды. Зерттеу нәтижесі адамдар мәтінді жаттағысы келе ме, жоқ па, мүлде маңызды еместігін, олардың ақпаратты қалай өңдейтіні маңызды екендігін көрсетті.

Мнемоника

Кез келген кітап дүкеніне барсаңыз, есте сақтауды жақсарту үшін мнемониканы пайдаланып өз-өзін жетілдіру жайында жазылған көптеген кітаптарды көре аласыз. Loci әдісі (орын әдісі) – есте сақтағыңыз келетін ақпаратты танымал жерлермен байланыстырып елестетуге негізделген ең белгілі мнемоникалық әдіс. Осылайша, Сіз өз үйіңіздің бөлмелерінде жүріп, әртүрлі сөздер тізімін бөлменің ерекше белгісімен байланыстырып еске сақтауға тырысыңыз. Мысалы, «алма» деген сөзді айтқанда Сіз қонақ бөлмеде диванда домалап жатқан алманы елестете аласыз. Үйіңіздің барлық бөлмелерін қайтадан «аралап шығып», сөздердің барлық тізімін есіңізге түсіре аласыз. Loci әдісін қолданушы адамдар зерттеуге берілген 50 сөздің 90 пайызынан астамын бір рет оқып шыққаннан кейін есте сақтауға болатынын көрсетті.

Америкалық жазушы және есте сақтау бойынша чемпион атанған Джошуа Фоер өзінің «Эйнштейнмен Айда серуендеу» кітабында Loci әдісінің анағұрлым айқын жолын ойын карталарын есте сақтау үшін қалай пайдаланғанын суреттейді. Мысалы, «Кіреберісте мен «шошқаны сойып» отырған құрбым Лизді көрдім...» (қарға екі, кірпіш екі, қарға үш – осы үш карта бірге түссе, «шошқа» деп аталады). Бірнеше затты белгілі бір орынмен байланыстыруға мүмкіндік беретін Фоер әдісі оған 2006 жылы өткен АҚШ чемпионатында есте сақтау бойынша рекорд орнатуға көмектесті, мұнда ол 52 картаны 1 минут 40 секундтың ішінде есте сақтады.

Loci сияқты әдістерді біз кездесулерді, туған күндерді, маңызды тапсырмаларды және соған ұқсас мәселелерді оңай есте қалдыру үшін қолданамыз. Фоер мысалында көрсетілгендей, мнемониканың маңызы өте жарқын визуалды образдарды құру болып табылады. Сіз нақтылайтын бөлшектерді анағұрлым көбірек қолданған сайын және әрекетіңіз мейлінше қисынсыз және креативті болған сайын, Сіздің табысқа жету жолындағы мүмкіндігіңіз де ұлғая түседі.

Алып шығу тәжірибесі

Тәжірибе көрсетіп отырғандай, білетін ақпаратыңызды бірнеше қайтара тексеру есте сақтаудың сапасын едәуір жақсартады. Жады мәселесіндегі ұлы зерттеуші Эндель Тулвинг «алып шығу тәжірибесі» деп аталатын тәсілдің артықшылықтары туралы білгендердің алғашқыларына жатады. Бірқатар эксперименттерге қатысушылар үш жағдайда сөздер тізімін жаттады: стандартты (жаттау, тест, жаттау, тест), қайта жаттау (жаттау, жаттау, жаттау, тест) және қайта тестілеу (жаттау, тест, тест, тест). Қайта жаттау тобына қайта тестілеу тобына қарағанда сөздермен жұмыс істеуге үш есе көп уақыт берілді. Егер үйрену тек қана жаттау үдерісінде болса, онда олар сөздерді жақсы есте сақтайды деп күтіледі. Бірақ Тулвинг таңдалынған жаттау тәсіліне қарамастан, барлық топтардың нәтижелері бірдей екендігін байқады. Десек те, нақтылап оқу стратегиясы қолданылса да, қайта оқуға қарағанда қайта тестілеу жақсы нәтиже беруі мүмкін.

Күнделікті сабақтарда тестілерді пайдалану үшін ғалымдар тестілеудің маңызын атап көрсетуге ұмтылған. Америкалық психологтар Джефф Карпике және Роди Редигер шетел тілдерін оқудың ең тиімді тәсілін зерттеген. Олар оқу барысындағы қайта тестілеу бір аптадан кейін өткізілген емтиханда лексиканы 80%-ға дейін есте сақтауға және оны қайталап айтып беруге алып келгендігін, ал тілді оқу жөніндегі нұсқаулықтарда пайдаланылатын дәстүрлі

стратегиялар есте сақтаудың 30%-ға төмендеуін көрсеткендігін анықтады. Зерттеушілер қатысушылардан өздерінің жетістіктерін болжауды сұраған кезде, соңғылар бұл әдіс оларға соншалықты басымдық береді деп ойламаған.

Аталған факті студенттердің емтиханға даярланатын кезінде өзін-өзі тексеруді сирек қолданатынын көрсеткен өзге зерттеулермен сәйкес келеді. Өзін-өзі тексеру пайдаланылған жағдайда көбінесе ол материалдың ұзақ уақытқа сақталуын жетілдіру үшін емес, білім көлемін бағалау үшін қолданылады. Мүмкін, қайта тексеруге қарағанда қайта оқуға қойылатын талаптар жеңіл болуы екінші әдістің жиі таңдалуына себеп болатын шығар. Алайда, зерттеу нәтижелері білім беру барысында қайтадан «алып шығу» тәжірибесі арқылы оқыту тәрізді белсенді әдістерге негіздей оқыту толымды нәтиже беретіндігін көрсетіп отыр (Simons, 2012).

Түйіндеме. Білім берумен тығыз байланысты салаларда танымдық нейроғылым қарқынды дамуда. Алайда, қазіргі заманғы ғылым мен оны сабақта тікелей қолдану арасында іргесі ажыраған «құз-шыңырау» бар. Көптеген ғалымдар бұл аралықтағы бос кеңістікті жою әлі ерте деп дау тудыруы мүмкін. Бұған қарамастан Кембридж университетінің Госвами және Саймонс сияқты зерттеушілері «құз жиектерін жалғастыратын көпір тұрғызу» үшін әрекет етуде.

Оқудың ынталандырушы және аффекттік теориялары

Өткен ғасырдың 70–80-жылдарында оқу туралы көптеген теориялық зерттеулер гуманистік психологияға негізделген болатын, әрі адамның өсу әлеуетін «мен» тұжырымдамасына баса назар аудара отырып қарастырған. Түсінуді дамытуда жеке еркіндік, таңдау, ынта және сезімдердің мәні де зор екендігі туралы пікір осыған түрткі болған факторлардың бірі болып танылды. Ынтаның иерархиялық моделін әзірлеген танымал ғалым Авраам Маслоу болды (1968). Төменгі деңгейге ол физиологиялық қажеттіліктерді орналастырса, жоғары деңгейге – өзін-өзі көрсете, таныта білуді қойды (8-сурет).

Маслоудің қажеттіліктер иерархиясы
(5 сатылы түпнұсқалық үлгі)



8-сурет. Маслоудың қажеттіліктер иерархиясы

Маслоу төмен деңгейдегі қажеттіліктер қанағаттандырылған жағдайда ғана келесі деңгейге көшуге болады деп сендірген, себебі төмендегі деңгейде ынта анағұрлым күшті болады. Оның кейбір оппоненттері бұл иерархиямен келіспейді, олар адамдар кейбір баспалдақтарды орындамай-ақ, өз ойын іске асыра алады дегенді алға тартады. Соған қарамастан Маслоу деңгейлерді төмендегідей етіп орналастырып, пайдалы талдау құралын жасап шығарды:

1-деңгей: *Аштық, шөлдеу, жыныстық құмарлық, ұйқы, демалу және физикалық тәуелсіздік сияқты физиологиялық қажеттіліктер келесі деңгейге ауыспай тұрып қанағаттандырылуы керек.*

2-деңгей: *Қауіпсіздікке деген қажеттілік болашағы болжанған және бірізділікке негізделген өмір болуын көздейді. Егер де олар қанағаттандырылмаса, адамдар өз әлемін қорғап, жоғары деңгейлі қауіпсіздікті қамтамасыз ету үшін бар күшін жұмсайды. Ал қанағаттандырылса, адамдар үшінші деңгейге ауыса алады.*

3-деңгей: *Махаббатқа деген қажеттілік және біреуге қажет екеніңді сезіну адамдарды жылулық және жолдастық қарым-қатынастарға жетелейді.*

4-деңгей: *Құрмет көрсетілуін қажетсіну жігер-күшке, жетістіктер мен шеберлік, құзыреттілікке ие болу ниетіне жол ашады. Бұған сенім, тәуелсіздік, абырой және мәртебені де жатқызуға болады.*

5-деңгей: *Өзін-өзі таныта білу – дарын, қабілеті мен әлеуетін толық көрсете білу.*

Маслоу оқуды өзін-өзі көрсетудің бір жолы ретінде қарастыруға болады деп ойлайды. Өзін-өзі көрсету басты мақсат болғанымен, басқа сатылармен байланысты мақсаттар да басымдыққа ие бола алады. Бұған жұмысты аяқтағаннан алатын рахат сезімі мен импульстарды бақылауды жатқызуға болады.

Карл Роджерс «мен» тұжырымдамасын және жеке тұлғамен, оның тәжірибесімен қарым-қатынас жасау маңыздылығын дамытты, сондай-ақ білім беру қисын мен интуиция, зияткерлік пен сезімді қамтиды деген идеяны өрбітті. Оның ойынша, елеулі немесе тәжірибеге негізделген оқудың сипаттамасы төмендегідей:

- *«Оқу барысында жүретін сезіну және тану аспектілерінің екеуінде де адамның жеке өзінің араласуын көздейді.*
- *Өз бастамасы бойынша жүзеге асырылады. Түрткі немесе стимул сырттан жасалған күннің өзінде де, жетістікке жету, оны түйсіну және түсіну сезімі іштен шығады.*
- *Ол ауқымды, сонымен бірге оқушының жүріс-тұрысы, қарым-қатынасы, тіпті жеке тұлғасындағы ерекшеліктерді анықтайды.*
- *Оны өз қажеттіліктеріне жауап бере ме, қалаған білімін алуға жетелей ме, өзі білмейтін салаларды анықтай ма деген сияқты аспектілерді қарастыра отырып оқушылар бағалайды. Бағалау негізі оқушының өзіндік пайымдарына негізделеді.*
- *Оның мәні – мағынасында. Мұндай оқу орын алған жағдайда оқушы үшін оқудың мағынасы жалпы тәжірибе ретінде түзіледі» (Rogers, 1983).*

Қорытынды: «Мен» тұжырымдамасы өмірдің нақты кезеңдерінде дауды шешуге және шынайы әлем жағдайында шеберлікке ұмтылатын құзыреттіліктің белсенді компоненті ретінде қабылданады. Сондай-ақ, әлеуметтік жағдайлар мен институционалдық құралдар аясында өткен және ағымдағы тәжірибесінің тұлғаға әсерінің салдарынан қалыптасқан әлеуметтік өнім ретінде қарастырылады.

Демек, «мен» тұжырымдамасы бізді алға жылжытатын және біздің мінез-құлықтарды бағыттайтын, өзін-өзі өзгертуге жетелейтін әлеуметтік стимул болып табылған әртүрлі жеке сипаттамалары бар барлық танымдық және аффекттік компоненттердің үйлесуі болып табылады (9-сурет).

**Өзіндік “Мен” тұжырымдамасы
төмендегілердің үйлесімінен тұрады**



9-сурет. «Мен» тұжырымдамасының компоненттері

Біздің өзімізді бақылап, бағалауымыз, соның нәтижесінде өзіміз жөнінде қорытынды шығаруымызға байланысты «мен» тұжырымдамасын қорғап және қолдап тұратын екі маңызды мотив бар, олар өзін-өзі сыйлау және өзін-өзі бақылау.

Өзін-өзі сыйлау «мен» тұжырымдамасының бағалау және эмоциялық параметрлеріне жатады. Ол екі компоненттен тұрады – жеке тұлғаның пікірінше оның қаншалықты қабылданғанын және бағаланғанын анықтайтын *құндылық компоненті* және жеке тұлға өзін нақты рөлде қабілетті және құзырлымын деп санайтындығын анықтайтын *тиімділік компоненті* (Bandura, 2001).

Бандура өзіндік тиімділікті қалыптастыруға ықпал ететін 4 факторды атап көрсетеді (10-сурет):

1. Тәжірибе – Қол жеткізілген нәтиже

«Игеру тәжірибесі» – жеке тұлғаның өзіндік тиімділігін анықтайтын ең маңызды фактор. Қол жеткізілген жетістік өзіндік тиімділікті арттырады, ал сәтсіздік оны төмендетеді.

«Балаларды бос мақтаумен және жалған мадақтаумен алдауға болмайды. Олар өзін сыйлаудың шынайы көріністерінің орнына, жасанды түрде көрсетілген қолдауды қабылдай беретіні – шындық. Бірақ мен адамның өзіне деген құрметінің өсуі деп атайтын құбылыс шын мәнінде орындалған жұмыс, яғни қоғам үшін маңызы бар жетістік мойындалған жағдайда ғана өз күшіне енетінін ескеру керек».

2. Модельдеу – «Жанама тәжірибе»

«Олардың қолынан келген нәрсе менің де қолымнан келеді» деу – өзін басқа біреумен салыстыру. Қандай да бір салада табысқа жеткен біреуді көрсе, адамдардың өзіндік тиімділігі арта түседі, ал керісінше басқа адамның сәтсіздігін көргенде өзіндік тиімділік деңгейі төмендейді. Егер де адам өзінің моделіне өзінің сәйкес келетіндігін көрсе, бұл үдеріс нәтижелірек болмақ. Егер де ұқсас қабілеттерге ие деп саналатын жолдасы қандай да бір жетістікке жетсе, бұл байқаушының өзіндік тиімділігін арттырады. Оның үстіне модельдеу тәжірибе сияқты әсерлі болмаса да, адам өзіне сенімсіз болған жағдайда күшті ықпал етеді.

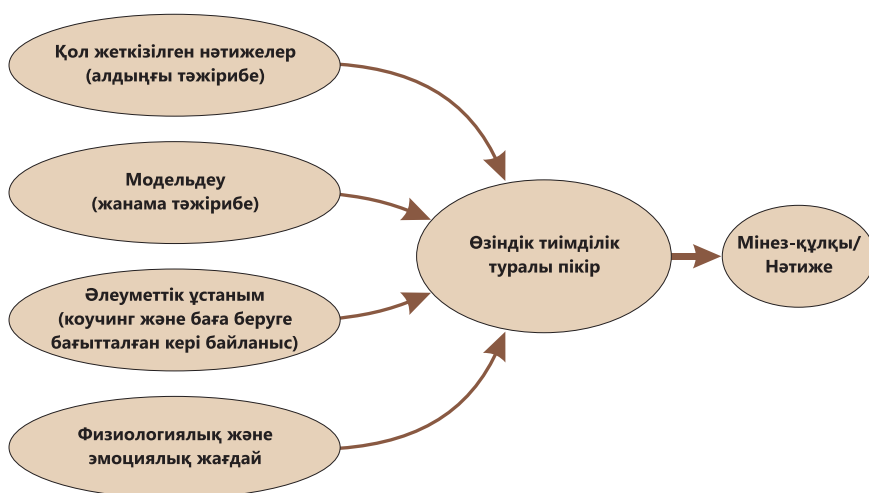
3. Адамдардың пікірлері

Адамдар көтермелеп/құптамай пікір білдіреді. Олардың ықпалы күшті болуы мүмкін: көптеген адамдар бір кездері өздеріне айтылған сөздердің олардың өз-өзіне деген сеніміне

әсер еткенін естерінде ұзақ сақтайды. Әрине, жағымды пікірлер өзіндік тиімділігін арттырса, ал жағымсыз пікірлер оны әлсірете түспек. Демек, біреудің өзіндік тиімділігін жоғарылатудан төмендету әлдеқайда жеңіл.

4. Физиологиялық факторлар

Ерекше ауыр стресс жағдайларында адамдарда сырқаттану нышандары: қалтырау, ауырсыну, шаршау, қорқыныш, лоқсу және тағы басқа белгілер пайда болады. Адамның мұндай реакцияларды қабылдауы оның өзіндік тиімділігінің деңгейіне едәуір әсер етеді. Егер адам халық алдында сөз сөйлерде қобалжыса, осы уақытта оның өзіндік тиімділігі төмен болса, ол мұны өзінің қабілетсіздігімен байланыстырады, бұл өзіндік тиімділігін одан әрі төмендетеді. Ал өзіндік тиімділігі жоғары адам мұндай жағдайда аталған физиологиялық құбылыстарды қалыпты деп қабылдап, оның қабілеттерімен байланысы жоқ деп қорытындылайды. Осылайша, адамның өзіндік тиімділік деңгейі оның физиологиялық реакция салдарына деген сенімін өзгертеді.



10-сурет. Өзіндік тиімділік туралы ақпарат көздері

Өзін-өзі бақылау

Өзін-өзі бақылау немесе өзіндік «мен»-іне қолдау көрсетіп, нығайту үшін кері байланыс орнату басқа адамдар не дейтінін жорамалдау арқылы реттілікті орнату қажеттігінен туындайды. Дәл өзін-өзі бақылау арқылы индивидтер өздеріне қатысты шынайы түсінік негіздерін қарастырады және жүйелейді. Дегенмен, олар өзгерістер мен қиындықтарға төзімді болуы мүмкін.

Атрибуция теориясына сәйкес, индивидтердің табысқа қол жеткізуі немесе сәтсіздіктерден қашуы олардың өз жетістіктерін түсіндіруіне байланысты болады.

Гуманистік психология адамдарға және олардың өз тағдырын бақылау қабілетіне оң көзбен қарайды, жеке тұлға дамуындағы шексіз болып көрінетін мүмкіндіктер сыныптағы оқушылар туралы мұғалімдердің пікіріне әсерін тигізеді.

Оқудың әлеуметтік-мәдени теориясы

Әлеуметтік-мәдени теория жеке тұлғаның дамуына қоғамның қосатын үлесінің маңызын қарастырады. Бұл теория дамып келе жатқан адамдар мен өздері тұрып жатқан мәдениет арасындағы өзара қарым-қатынастың маңызын атап өтті. Әлеуметтік-мәдени теорияның негізінде психолог Лев Выготскийдің жұмысы жатыр, оның пікірі бойынша, ата-ана, тәрбиешілер, құрдастар және мәдениет жоғары сатылы функциялардың дамуы үшін жауапты болады.

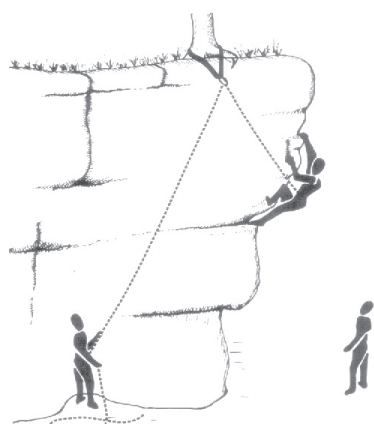


Выготскийдің айтуына қарағанда, «Баланың мәдени дамуындағы кез келген қызмет екі түрлі келбетте сахнаға екі мәрте шығады: біріншісі – әлеуметтік, содан соң – психологиялық, әуелі *интерпсихикалық* санат ретінде адамдар арасында, содан кейін *интрапсихикалық* санат ретінде баланың жан-дүниесінде көрініс табады». Бұны осы дәрежеде ерікті зейінге, логикалық жадыға және түсініктердің қалыптасуына қолдануға болады. Әлеуметтік-мәдени теория үлкендер мен құрдастардың индивидтің оқуына ықпал етуіне ғана емес, сондай-ақ, мәдени сенімдер мен қатынастардың оқу және тәрбие үдерістеріне қалай ықпал ететініне көңіл аударады.

Жақын арадағы даму аймағы

Әлеуметтік-мәдени теориядағы маңызды ұғым – *жақын арадағы даму аймағы*. Выготскийдің айтуы бойынша, жақын арадағы даму аймағы (ЖАДА) – оқушының өз бетінше шешкен міндеттердің көмегімен анықталған өзекті даму деңгейі мен үлкендердің басшылығымен және анағұрлым қабілетті жолдастарымен бірігіп шешілген міндеттер арқылы анықталатын болжамды даму деңгейі арасындағы қашықтық. Негізінде, бұл түсінік адам өз бетінше игере немесе көрсете алмайтын, бірақ біреудің көмегімен үйренуге болатын барлық білімдер мен дағдыларды қамтиды.

Выготскийдің пікірінше, оқушылар нақты мақсаттарды көздеген, көбірек білетін жандармен әлеуметтік қарым-қатынас нәтижесінде ойлау және сөйлеу дағдыларын дамытады. Оқушының аса епті және хабары мол адаммен интербелсенді вербалды алмасу нәтижесінде біртіндеп сыртқы, әлеуметтік-жанама диалог орнатуы, күнделікті міндеттерді шешуге қатысуы әлеуметтік тәжірибе ретінде бала бойына сіңіп, оның өз бетінше ойлануына қатысты ішкі жеке қоры ретінде қалыптасады. Басында мұғалім міндеттерді өз бетінше және сәтті орындау үшін қажетті тілдік және танымдық құралдарды береді. Тәртіп пен тілді модельдеу, оқушыны өздері қатысатын үдерістер және рәсімдермен таныстыру арқылы мұғалім оқушының біліктілігі, сенімділігі және өз бетінше әрекет ету қабілетін дамытады. Төменде 11-суретте шыңға өрмелеушінің жартасқа шығу көрінісі ұсынылған, онда күрделі қимыл жасауға ұмтылған шыңға өрмелеушінің міндетті шешуде қолдау алғаны көрсетілген. Шыңға өрмелеуші өзінің оқу қызметінде жақын арадағы даму аймағына кіруде.



11-сурет. Жақын арадағы даму аймағы

Күнделікті мектеп тәжірибесінде бұл түсінік оқушының тапсырманы біреудің көмегімен, қолдаусыз оңай орындау қабілеті мен оқушының нақты кезеңде аса епті, білетін адамның көмегі мен басшылығынсыз орындай алмайтын тапсырма арасындағы интервал деген қарапайым атауға ие бола алады. Осы мағынада ЖАДА оқушылардың оқуын және қарым-қатынасын қолдау үшін қажетті көмек деңгейін анықтауда оқу жағдайында құнды тұжырымдамалық құрылым болып табылады.

ЖАДА бала тапсырмаларды білікті және өз бетінше орындай алатын «өзі реттейтін әрекеттер» аумағына қарама-қарсы қойылады. ЖАДА-да ересек адам өзара қарым-қатынас барысында баланың тапсырманы алдыңғы білімдер және тәжірибесімен байланыстыра арқылы оны орындауға мақсатты түрде қатысуына мүмкіндік бере отырып басшылық жасайды.

«Көпіршелер» және олардың ЖАДА-ға қатынасы

«Көпіршелер» – оқушыға ЖАДА аясында қолдау көрсетіп, біреудің көмегінсіз орындай алмайтын тапсырманы орындауға мүмкіндік беру үшін мұғалімдер ұсынатын интербелсенді мүмкіндіктерді сипаттау үшін қолданылатын метафора. Метафораға сәйкес, *көпіршелер* уақытша құрал және баланың білім-дағды, білік және өз бетінше әрекет ету мүмкіндігі дамуына қарай орнатылып, нығайтылып, бөлшектеліп немесе толығымен жойылуы мүмкін. Бастапқыда Вуд, Брунер және Росс (1976) сәбилердің тілі шыға бастаған кезеңдегі ата-ананың тәрбие беруін сипаттау үшін қолданған «көпірше» атауы метафора ретінде Выготскийдің оқу әлеуметтік дағдыларға негізделген үдеріс деген ойына негізделеді және оқудың басқа жағдайларында мұғалімнің араласуы мен қолдау көрсетуін бейнелеу үшін қолданылады (Wood, 1998).

Мерсер және Фишер (1993) ЖАДА-ның тапсырманы орындау жауапкершілігін білім алушыға жүктеу қасиетін көпіршелердің басты мақсаты деп қарайды. Көпірше деп саналу үшін оқыту мен оқуда мынадай жағдайлар болу керек:

а) оқушыларға өз бетінше орындай алмайтын тапсырманы орындауға мүмкіндік беру;
ә) оқушыны тапсырманы өз бетінше орындауға мүмкіндік беретін құзыреттілікке жеткізуді мақсат ету;

б) көпіршелер тәжірибесін қолдану нәтижесінде оқушылардың өзіндік құзыреттіліктің жоғары деңгейіне қол жеткізуіне жағдай тудыру (Wells, 1999).

Аталған жағдайларды анықтауда мұғалімнің оқудың тиісті тәжірибесін құру үшін оқушының білім-дағдыларын дамытуға бағытталған оқушы мен мұғалім арасындағы ынтымақтастыққа баса назар аударылады.

Мерсер (2005) құрдастар тобындағы өзара қарым-қатынас оқуда маңызды рөл атқаратынын көрсетті. Оқушылар жұпта немесе топтарда жұмыс істегенде, олар «мұғалім-оқушы» сұхбаты түріндегі өзара іс-қимылға қарағанда мейлінше «симметриялы» болып табылатын өзара іс-қимылға тартылады, осылайша, негізделген дәлелдерді келтіріп, қадағаланатын оқиғаларды сипаттауда түрлі мүмкіндіктерге ие болады.

Тіл – тәжірибені ұжымдық қабылдаудың негізгі құралы. Негізінде, білім диалог арқылы беріледі, оқушылардың сыныптағы өзара байланыс пен келісушілікті қабылдау деңгейін білдіретін қызметтің диалогпен қалайша жанасатынына байланысты болады. Мұғаліммен және басқа оқушылармен әңгімелесу – оқушының қызмет белсенділігін қамтамасыз ететін және түсінігін дамытатын маңызды құрал.

Александрер (2008) диалогтік оқыту оқушыларды ынталандыру және дамыту үшін әңгіме күшін қолдануға мүмкіндік береді деп санайды. Диалогтік оқыту Бахтин (1981), Мерсер (2005), Велс (1999) және Вуд (1998) жұмыстарында бейнеленген. Александрердің пайымдауынша, диалог арқылы мұғалімдер күнделікті ойталқыларда «салауатты» келешек мүмкіндіктерін анықтап, оқушылардың дамып келе жатқан идеяларымен жұмыс жасауына және түсінбеушілікті жеңе білуіне көмектесе алады. Оқушыларға сыныпта әртүрлі кеңейтілген диалогтерге қатысуға мүмкіндік берілсе, олар өзіндік жеке түсініктерінің өрісін зерттей алады. Бұл мүмкіндік олардың тілді білімді құру құралы ретінде қолданудың жаңа тәсілдерін тәжірибеден өткізуге жол ашады.

Сабақ барысындағы әлеуметтік өзара әрекеттестік оқуда маңызды рөл атқарады. «Мұғалім-оқушы» және «оқушы-оқушы» жағдайындағы қарым-қатынас түсінікті дамытып, мағынаны ашудың елеулі бөлігін құрайды.



Соңғы зерттеулер оқу қай жерде өтетініне қарамастан, жалпы белгілері болатынын дәлелдеді, атап айтқанда:

- Адамдар **ассоциациялар** арқылы, мнемоника, жаттығулар, имитация, нұсқаулық беруді пайдалана отырып, білім алады, бұл түсінік пен дағдылардың кезең-кезеңмен қалыптасуына ықпал етеді. *Ассоциациялық оқыту* нақты мәліметті жаңғырту немесе есте сақтауға жол ашады.
- Адамдар **белсенді зерттеулер** – зерделеу, эксперимент, басқалардың жетекшілігімен зерттеу, тапсырмаларды орындау, ойлау арқылы түсінік пен дағдыларды құра отырып білім алады. *Сындарлы оқыту дағдылардың ықпалдасуына және тереңірек түсінуге ықпал етеді.*
- Адамдар **диалог** әдісін қолдана отырып, мәселен, талқылау, дебат, ынтымақтастық, білімді бірлесіп құру арқылы түсінік пен дағдыларды қалыптастыру арқылы білім алады. *Әлеуметтік-сындарлы оқыту да дағдылардың ықпалдасуына және тереңірек түсінуге мүмкіндік береді.*

Барлық әдістер мыналарға назар аударады:

- оқушының белсенділігі;
- қызмет бағыттарын күтілетін нәтижелерге сай жүзеге асыру;
- кері байланыстың маңыздылығы;
- шоғырлану (тәжірибе) және ықпалдасу мүмкіндігі.

Сонда мектеп мұғалімі үшін бұлардың маңызы не? Оқу теориясы мұғалімдер үшін тікелей нұсқау бермегенімен, оқу мүмкіндіктерін ұлғайту үшін оқу ортасын қалай құру туралы нақты қорытындыларды тұжырымдауға мүмкіндік ашады.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТ

- Alexander, R.J., (2008). *Towards Dialogic Teaching: rethinking classroom talk*. [Диалогтік оқыту жолында: сыныпта талқылауға арналған жаңа тәсіл]. (4th edition), Dialogos.
- Bakhtin, M. M., [1930] (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays*. [Диалогтік қиял: төрт эссе]. Ed. Michael Holquist. Trans. Caryl Emerson and Michael Holquist.
- Bandura, Albert., (2001). «*Social cognitive theory: An agentic perspective*». [«Әлеуметтік-когнитивтік теория: келісті болашақ»]. *Annual Review of Psychology* 52 (1): 1–26, doi:10.1146/annurev.psych.52.1.1.
- Bandura, Albert., (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. [Өзіндік тиімділік: бақылау жүргізу]. New York: Freeman.
- Foer, J., (2011). *Moonwalking with Einstein: the art and science of remembering everything*. [Эйнштейнмен айда серуендеу: бәрін есте сақтау өнері мен ғылымы]. New York: Penguin Press.
- Gardner, H., (2006). *Multiple intelligences: New horizons*. [Зияткерлік қырлары: жаңа көкжиектер]. New York, NY: Basic Books.
- Gardner, H., (2011 edition). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. [Ойлау шектері: көптік ақыл теориясы]. New York: Basic Books.
- Goswami U., (2006). «*Neuroscience and education: from research to practice?*». [Нейроғылым және білім: зерттеуден тәжірибеге дейін]. *Nat Rev Neurosci* 7(5):406-11
- Harris, J. R., (1998). *The nurture assumption: Why children turn out the way they do*. [Тәрбие туралы ойлар: балалар неліктен бұндай болады]. Free Press.
- Mercer, N. & Fisher, E., (1993). *How do teachers help children to learn? An analysis of teachers' interventions in computer-based activities. Learning and Instruction*. [Мұғалімдер балаларға оқуға қалай көмектеседі? Мұғалімдердің компьютерлік қызметке қатысуын талдау. Оқу және тәрбие]. 2, 339–355.

- Maslow, A., (1968). *Towards a Psychology of Being*. [Дүние психологиясы жолында]. New York: Van Nostrand.
- Mercer, N., (2005). *Sociocultural discourse analysis: analysing classroom talk as a social mode of thinking*. [Әлеуметтік-мәдени сұхбат: сыныпта талқылауды талдау – ойлаудың әлеуметтік түрі]. *Journal of Applied Linguistics*, 1, 2, 137–168.
- Noice, H., (2006). *What studies of actors and acting can tell us about memory and cognitive functioning*. *Current Directions in Psychological Science*. [Актерлер мен актерлік ойын туралы қандай зерттеулер бізге жады және когнитивті функциялар туралы айта алады]. 15 (1).
- Piaget, J., (1977). *The Role of Action in the Development of Thinking*. [Ойлауды дамытудағы қызметтің рөлі]. In W.F. Overton & J.M Gallagher (Eds.), *Advances in Research and Theory*. New York: Plenum Press.
- Ridley, M., (2004). *Nature via Nurture: Genes, Experience, and What Makes Us Human*. [Табиғат немесе тәрбие: ген, тәжірибе және бізді адам ететін не]. <http://www.rationaloptimist.com/>
- Roediger, HL & Karpicke, JD., (2006). *Test-enhanced learning – Taking memory tests improves longterm retention*. *Psychology Science*. [Тестілеу арқылы оқыту – Жаттауға тестілеу өткізу ұзақ мерзімді жадыны жақсартады. Психология ғылымы]. 17 (3) 249–255.
- Rogers, C.R., (1983). *Freedom to learn for the 80s*. [80-жылдардағы оқу еркіндігі]. Columbus, OH: Charles Merrill.
- Rogers, C. and Freiberg, H. J., (1993). *Freedom to Learn*. [Оқу бостандығы]. (3rd edn.), New York: Merrill.
- Simons, J., (2011). <http://www.neuroscience.cam.ac.uk/directory/profile.php?jss30>
- Sternberg, R.J., (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Intelligence*. [IQ сыртында: Зияткерліктің үштік теориясы]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J., (1997). *A Triarchic View of Giftedness: Theory and Practice*. [Дарындылыққа үштік көзқарас: теория және тәжірибе]. In N. Coleangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted*. [Дарындыларға арналған оқу жөніндегі нұсқаулық] *Education* (pp. 43–53). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Sternberg, R. J., (2007). *Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized*. [Синтезделген даналық, зият және шығармашылық]. New York: Cambridge University Press.
- Tulving, E., (1972). *Episodic and semantic memory*. [Эпизодтық және семантикалық жады]. In E. Tulving and W. Donaldson (Eds.). *Organization of Memory*. [Жадыны ұйымдастыру]. (pp. 381–402). New York: Academic Press.
- Tulving, E., (2002). *Episodic memory: From mind to brain*. [Эпизодтық жады: ойлаудан миға қарай]. *Annual Review of Psychology*, 53, 1–25.
- Vygotsky, L.S., (1978). *Mind in Society*. [Қоғамдағы сана]. (Cambridge, MA, Harvard University Press).
- Wells, G., (1999). *Dialogic Inquiries in education: Building on the legacy of Vygotsky*. [Оқытудағы диалогтік зерттеулер: Выготский мұрасына сүйеніп]. Cambridge University Press.
- Wood, D., Bruner, J.S., & Ross, G., (1976). *The role of tutoring in problem solving*. [Міндеттерді шешудегі тәлімгерлік рөлі]. *Journal of Psychology and Psychiatry*. 17.
- Wood, D., (1998). *How Children Think and Learn*. [Балалар қалай ойлайды және қалай оқиды?] 2nd edition. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.

Сын тұрғысынан ойлауға үйрету

«Сын тұрғысынан ойлау» деген сөз тіркесінде қолданылатын «сын тұрғысынан» деген термин ойдың мәселені немесе проблеманы шешу үдерісіне шоғырлануын білдіреді. Бұл тұрғыдан алғанда *сын* сөзі «мақұлдамау» немесе «теріске шығару» дегенді білдірмейді. Сын тұрғысынан ойлау пайымдау, тұжырым жасау немесе проблеманы шешу үдерісі жүрген барлық жағдайларда, яғни неге сенуге болады, не істеу керек және бұны ойластырылған әрі рефлексиялық тәсілмен қалай істеуге болатындығын анықтау қажет болған жағдайлардың барлығында орын алады.

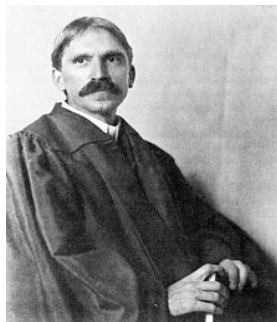


Сын тұрғысынан ойлау «ойлау туралы ойлану» деп сипатталған. Ол маңызды мәселелерді талқылау және тәжірибені ой елегінен өткізуді қамтиды. Мұғалімдер педагогикалық білімі бар және қосымша оқып, өз біліктілігін арттырушы субъектілер болғандықтан, оларда бұл дағдылар дамыған және іс-тәжірибеде қолданылады деп болжанады.

Сын тұрғысынан ойлау – Қазақстандағы білім беруді дамыту үшін маңызды болып табылатын қазіргі ең басты педагогикалық түсінік. Бұл модуль оқушылардың да, мұғалімдердің де сын тұрғысынан ойлауды дамытуды саналы және оймен қабылдауын көздейді.

Тарихи шолу

Сын тұрғысынан ойлаудың тамырын сонау соқраттық дәстүрге дейінгі 2500 жыл бұрынғы дәуірден көруге болады, сол кездің өзінде беделді негізде алынған білімді тексеру үшін жетекші сұрақтарды пайдалану қалыптасқан: олар тиімділік, нақтылық пен логикалық сабақтастықтың талаптарына жауап бере ала ма деген сауалды ортаға тастайды. Қазіргі әлемде сын тұрғысынан ойлау қазіргі заманғы жұмыс күшінің ойлау дағдыларынан күтілетін үміт пен оған қойылатын талаптарды қанағаттандыру деңгейін анықтау құралы ретінде қаралады. XX ғасырда осы проблеманы Франкфурт сыни әлеуметтік теория мектебі қарастырды.



12-сурет. Джон Дьюи

Джон Дьюи (*12-сурет*) білім беру саласында осындай зерттеуді бастаған алғашқылардың бірі болды, ол білім бағдарламасының оқушылардың ойлау дағдысын қалыптастыруға бағытталуы тек оқушылар үшін ғана емес, қоғам үшін және барлық демократиялық құрылыс үшін тиімді болатынын мойындады. Эдвард Глейзер (1941) сын тұрғысынан ойлау қабілеттілігі үш элементтен тұратындығын болжап берді:

1. Проблемалар мен мәселелерді шешу кезінде өз тәжірибесін қалыптастыруға ықпал ететін ойлау үдерісін жүзеге асыру.
2. Логикалық зерттеу мен пайымдау әдістерін білу.
3. Осы әдістерді қолданудағы тәжірибелік дағдылар.

Балалар мен ересектердің сын тұрғысынан ойлауын дамытуға, проблемаларды зерделеу және шешімдерді жекелей немесе топтарда қабылдауға бағытталған заманауи білім беру бағдарламасы аталған үш негізгі элементке сүйенеді.

Сын тұрғысынан ойлау бақылау, тәжірибе, толғану және пайымдау нәтижесінде алынған ақпаратты ұғыну, бағалау, талдау және синтездеуде қолданылатын әдіс болып табылады, сонымен қатар ол әрекет жасауға негіз, түрткі болуы да мүмкін. Сын тұрғысынан ойлау көбінесе бір нәрсені елестетуге, баламалы шешімдерді қабылдауға, ойлау және іс-әрекеттің жаңа немесе түрлендірілген тәсілдерін енгізуге дайын болуды көздейді, ол ұйымдастырылған қоғамдық әрекеттерге бейілділік пен басқаларды сын тұрғысынан ойлауға баулуды білдіреді. Сын тұрғысынан ойлау дағдыларының негізгі тізбесіне қадағалау, интерпретация, талдау, қорытынды жасау, бағалау, түсіндіру, метатану кіреді.

Сарапшылардың пікірінше, сын тұрғысынан ойлау проблемаларымен белсенді айналысатын адамдар мен топтар:

- қадағалау жолымен алынған деректерге;
- мәнмәтінге;
- барабар шешім қабылдауға арналған тиісті критерийлерге;
- ой-пікір, пайымды қалыптастыру үшін қолданылатын әдістерге;
- алдағы проблемалар мен мәселелерді түсіну үшін қолданылатын теориялық құрылғыларға тиісті көңіл бөледі.

Сын тұрғысынан ойлау дағдысы мынадай бөлшектерден құрылады:

- проблемаларды анықтап, оларды шешудің шынайы құралдарын айқындау;
- проблемаларды шешудегі басымдықтардың, иерархияның және кезектіліктің маңызын түсіну;
- тиісті ақпаратты жинау;
- белгіленбеген жорамал мен құндылықтарды мойындау;
- тілді түсіну және нақты, анық және түйсіне қолдану;
- дәлелдер мен дәйектерді бағалау, деректерді интерпретациялау;
- тұжырымдар арасындағы логикалық байланыстардың болуын (немесе болмауын) белгілеу;
- шынайы қорытындылар мен шолу жасау;
- жасалған қорытындылар мен шолуларды сараптау;
- алынған тәжірибенің негізінде ұстаным модельдерін түзету;
- күнделікті шынайы өмір тұрғысынан нақты нәрсе (құбылыстар мен т.б.) туралы бара-бар пікір қалыптастыру.

Бастапқы деңгейде сын тұрғысынан ойлау үдерісі:

- тиісті ақпарат жинауды;
- дәлелдерді сын тұрғысынан талдау мен бағалауды;
- кепілдендірілген шешімдер мен жинақталған қорытындылар;
- ауқымды тәжірибе негізінде болжамдар мен ұсыныстарды қайта қарауды қамтиды.

Оқыту мен оқудағы сын тұрғысынан ойлау сияқты күрделі міндеттермен қатар, бұл үдеріс анықталмаған болжамдар мен құндылықтарды, проблемаларды мойындау және оларды шешудің тиімді құралдарын табуды, түрлі міндеттерді шешуде басымдықтарды белгілеудің маңызын түсінуді қамтиды.

Сын тұрғысынан ойлау дағдыларын қалыптастырумен қатар, оқушы немесе мұғалім оларды тәжірибелік жағынан пайдалануға дайын болуы тиіс. Глейзер (1941) сын тұрғысынан ойлау «оған белгілі бір қорытындыларды қалыптастыруға мүмкіндік беретін дәлелдер тұрғысынан кез келген ұстанымды немесе болжанатын білім нысанын зерделеу үшін табанды күш жұмсауды» қамтиды деп пайымдайды. Сын тұрғысынан ойлау – *өз ойын бағалау ниетінің* болуы және *оны істей білу*, ол кез келген субъект үшін қалыпты болып табылатын шыншыл, ашық, дәйекті, талдау жасауға қабілетті, білімқұмар, өзі мен өзгенің пікіріне сеніммен қарайтын және шешім қабылдауда парасатты болу ниетін дамытуды көздейді. Сын тұрғысынан ойлаудың осы қағидаттарын ұстанбайтын немесе қарсы пікірді ұстанатын, яғни зияткерлік жағынан тәкаппар, теріс ойлағыш, шыдамсыз, қызба, тәртібі нашар, жалқау, әрекеттің салдары туралы ойламайтын, жаңа ақпараттарға немқұрайды қарайтын, басқаның пікіріне сенбейтін адамдар сын тұрғысынан ойлау дағдыларын пайдалану кезінде тығырыққа тірелуі мүмкін. Дұрыс қорытындының маңызын мойындай алмау өзін-өзі алдау мен жекелей де, ұжымдық та жабық ойлауға әкелуі ықтимал.

Блум таксономиясы

1956 жылы Бенджамин Блумның төрағалық етуімен білім беру комитеті әзірлеген Блум таксономиясы сын тұрғысынан ойлауды қарастыруға болатын ойлау дағдыларының кеңінен қолданылатын иерархиялық моделі болып табылады (13-сурет). Бұл жұмыстың мақсаты үш бағыт бойынша: танымдық, эмоционалдық және психомоторлық жағынан оқушыларды оқыту мақсаттарының тізімін жасау болатын. Блум таксономиясының мақсаты – оқытудың неғұрлым тұтас нысанын құру мақсатында педагогтерді өздерінің күші мен назарын барлық үш салаға бірдей аударуға ынталандыру.



13-сурет. Блум таксономиясы

Танымдық саладағы дағдылар белгілі бір тақырыпты білу, түсіну пен сыни ойлау тұрғысынан қаралады. Дәстүрлі білім беру негізінен осы дағдыларды, яғни төмен тәртіптегі мақсатты алға тартуға ұмтылады. Блум таксономиясы, жоғарыдағы суретте көрсетілгендей, ең төменгі үдерістерден жоғарыға қарай кезең-кезеңмен қозғалуды көздейтін алты кезеңді қамтиды.

Білу

Фактілерді, жағдайларды, негізгі тұжырымдамалар мен жауаптарды көрсету арқылы өткен материалдардың есте сақталғанын растау:

- Арнайы сипаттамаларды білу (терминология, нақты фактілер мен т.б.).
- Жалпылайтын сипаттамаларды білу: конвенциялар, үрдістер мен сабақтастық, жіктелімдер мен санаттар, критерийлер, әдістемелер және т.б.
- Тиісті саладағы әмбебап нәрселер және абстрактілерді білу – қағидаттар мен жалпылаулар, теориялар мен құрылымдар және т.б.

Сұрақ қойылу үлгісі: *Алманы пайдаланудан денсаулық үшін қандай пайда бар?*

Түсіну

Негізгі идеяларды ұйымдастыру, салыстыру, түсіндіру, сипаттау және бекіту жолымен фактілер мен идеяларды түсінетіндігін көрсету:

- Аударма жасау;
- Интерпретация;
- Экстраполяция.

Сұрақ қойылу үлгісі: *Алма мен апельсинді пайдаланудың денсаулыққа пайдасын салыстырыңыз.*

Қолдану

Жаңа білімдерді, әдістерді және ережелерді түрлі нұсқада пайдалану.

Сұрақ қойылу үлгісі: *Бәліш пісіру үшін алманың қандай түрі жарамды, неге?*

Талдау

Дәйектер мен себептерге сәйкес ақпаратты тексеру және жіктеу. Қорытынды жасау және жалпылаудың болғанын растайтын дәлелдерді анықтау:

- Элементтерді талдау;
- Қарым-қатынасты талдау;
- Ұйымдастыру қағидаттарын талдау.

Сұрақ қойылу үлгісі: *Алмамен тамақ дайындаудың төрт тәсілін сипаттаңыз және олардың қайсысы денсаулыққа анағұрлым пайдалы екенін түсіндіріңіз. Сіздің сөздеріңізді айғақтауға арналған сілтемелер беріңіз.*

Жинақтау

Жаңа үлгіде әртүрлі тәсілдермен элементтерді қиыстыру арқылы ақпаратты жүйелеу немесе балама шешім ұсыну:

- Ерекше байланыс орнату;
- Жоспар әзірлеу немесе ұсынылатын операциялар жиынтығы;
- Абстарктілі қатынастардың жиынтығы негізіндегі қорытындылар.

Сұрақ қойылу үлгісі: *Алма бәлішінің «пайдасыз» рецептісіне өзіңіздің қалауыңызша басқа заттарды қосып, бір «пайдалы» рецепт жасаңыз. Өзіңіз таңдап алған заттардың алғашқысынан пайдалырақ екенін дәлелдеңіз.*

Бағалау

Пікірмен таныстыру және оны дәлелдеу, ақпарат бойынша қорытынды жасау, бірқатар критерийлердің негізінде идеяларды негіздеу және жұмыс сапасын бағалау:

- Ішкі дәлелдемелер тұрғысынан жасалған қорытынды;
- Сыртқы критерийлер тұрғысынан жасалған қорытынды.

Сұрақ қойылу үлгісі: *Мектептен кейін балаларға алма бәлішін берген пайдалы деп санайсыз ба? Неге – ия немесе неге – жоқ?*

Сын тұрғысынан ойлау, ақыр соңында, ойлау үдерісінің анағұрлым жоғары деңгейімен байланыстырылатынына қарамастан, Блум таксономиясына сәйкес, аталған барлық деңгейлер сын тұрғысынан ойлау үшін қажет деп қаралады. Білімді сын тұрғысынан қолдану, талдау, жинақтау және/немесе бағалау алдында оны жинап, ұғынып алу керек.

Мұғалімдер үшін сын тұрғысынан ойлаудың маңызы

Сын тұрғысынан ойлауды, әдетте, білім берудің кейінгі кезеңдерімен – орта мектептің жоғары сыныптары мен жоғары оқу орындарында оқушылармен байланыстырады. Алайда сын тұрғысынан ойлаудың негіздерін кішкентай балалармен жұмыс барысында, қажетті дағдыларды дамыту мақсатында білім берудің ерте кезеңінен дамытуға болады. Бұл жолдағы **ең оңтайлы тәсіл** – балаларды өз тәжірибесіндегі дәлелдерге мән беруге ынталандыру. Бізде балалардың қызығушылығын оятып, олардың сын тұрғысынан ойлау дағдыларын дамыту үшін қолдануға болатын, әлемнің түрлі бөліктеріндегі және тарихтың түрлі кезеңдеріндегі тұрмыс салты туралы мысалдар жеткілікті.

Сын тұрғысынан ойлау мәнмәтінді есепке ала отырып, бақылау мен тыңдау арқылы дәлелдер жинастыру және шешім қабылдау үшін талапқа сай өлшемдерді қолдану сияқты дағдыларды дамытуды қарастырады. Сондықтан оқушыларға бақылау, талдау, қорытынды жасау және интерпретациялау дағдыларын дамытуға мүмкіндік жасау керек. Мәселен, тарих немесе географияны оқытуда оқушыларды:

- суреттер, фотосуреттер, естелік жазбалары сияқты дәлелдерді жинақтау және топтастыруға;

- негізгі дереккөздерді бағалауға және оларға тиісті сұрақ қоюға;
- қорытындылар мен бастапқы тұжырымдар жасай отырып, негізгі дереккөздерді салыстыру және талқылауға;
- анағұрлым кең тәжірибе негізінде болжамдар мен ұсыныстарды қайта қарауға тартуға болады.

Жұмысты талдаудың соңғы кезеңдерінде оқушыларға мұғалімдермен пікірталасқа қатыса отырып, өздерінің бастапқы қорытындыларын талдау және қайта қарау арқылы өзінің оқу үдерісін, соның ішінде бағалау, түсіндіру және метатану үдерістерін барынша түсінуге көмек көрсеткен дұрыс.

Төменде баланың басқалардың көмегіне жүгіне отырып жасайтын қадамдары мен сыныпта жұмыс істеу кезінде қолданатын дағдылары берілген:

1. Көру арқылы немесе ауызша дәлелдерден алынған ақпаратпен *танысыңыздар*. Бұл тапсырма негізгі дереккөздерден оқу арқылы алынған ақпаратқа да, шолулар мен сауалнамадан жинақталған деректерге де, оқулық, энциклопедия немесе web-сайт сияқты қосалқы дереккөздерден жиналған ақпаратқа да қолданылуы мүмкін.
2. Дәлелдерді зерттеу құрылымын немесе дәлелге негіз етіп алынған, кешірек жасалған іс-әрекеттерді айқындайтын негізгі тармақтарды, болжамдарды немесе гипотезаларды *түсініңіз*.
3. Бұл негізгі құрамдас бөлшектердің, көру арқылы және ауызша алынған дәлелдердің қалай біріктірілгенін және бір-бірімен өзара байланысатынын *талдаңыз*.
4. Жекелеген суреттердің немесе түрлі жеке пікірлер мен естеліктердің ұқсастықтары мен айырмашылықтарын *салыстырыңыз және зерттеңіз*.
5. Дәлелдер мен бірқатар тұжырым құру үшін түрлі ақпарат көздерін біріктіре отырып, *жинақтаңыз*. Сіздің ойыңызды қалыптастыратын және қолдайтын түрлі ақпарат көздері арасында байланыс *орнатыңыз*.
6. Сіздің зерттеуіңізбен байланысты дәлелдердің заңдылығы мен беріктігін және дәлелдер Сіздің болжамдарыңыз бен ойларыңызды қаншалықты қолдайтынын немесе қайшылық тудыратынын *бағалаңыз*.
7. Зерттеудің негізіне алынған сұрақтардың жауаптарын түсіндіру нәтижесінде алынған біліміңізді *қолданыңыз*.
8. Жасалған қорытындыларды негіздеп, өзектілігі мен маңыздылығын *дәлелдеңіз*.

Диалог арқылы сын тұрғысынан ойлауды дамыту

Сыныптағы қарым-қатынасты зерттеуді көздеген еңбектер белгілі бір өзара әрекеттестік үлгілері – зерттеушілік әңгіме, дәйек пен диалог – мұғалімдер мен оқушыларды мағына мен білімді игерудегі бірлескен іс-әрекетке тартуымен қатар, жоғары деңгейдегі ойлау қабілеттерін өрістетіп, зияткерлік қырларының дамуына ықпалын тигізетінін көрсетті. **Александрдің** (2001, 2008) **Диалогтік оқыту теориясына** сәйкес, сыныптың қолданбалы зерттеуін зерделер болсақ, ол диалектикалық және диалогтік педагогика тұрғысынан оқушылардың ой-пікірлері назарға болмашы ғана алынатын сыныптағы қарым-қатынастың дәстүрлі моделіне күмәнмен қарайды. Көзбен көру және ауызша ақпарат көздерімен тікелей қарым-қатынас жасау балаларға дәйектеу дағдыларын шынықтыруға және жеке тәсілдермен білім алуға мүмкіндік бере отырып, формалды түрде оқуды азайтады. Олар кітап арқылы оқыту сияқты дәстүрлі тәсілдерге наразылық білдіреді, сондықтан мұғалімдер білім мен зерттеу үдерістерін **басқармай, бағыттап отыру** үшін өздерінің рөлдерін қайта қарауы керек.

Балаларды диалог пен дәйектеуге, пікірталасқа тарту белсенді жүргізілген жағдайда олардың оқуы тиімдірек және зияткерлік жетістіктері жоғары болатынын дәлелдейтін зерттеулер де көбейе түсуде. Осылайша балаларды XXI ғасырда және кейінгі ғасырларда өмір сүруге қажетті дағдылармен және қасиеттермен қаруландыру – мұғалімдер үшін ынталандырушы күш болып табылады. Балалар күннен күнге қолжетімділік артып келе жатқан анағұрлым

кең коммуникациялық үдерістерге тиімді және ойдағыдай қатысуға мүмкіндік беретін сын тұрғысынан ойлау мен зерттеу дағдыларын дамыту керек (Wolfe and Alexander, 2008).

Біз баламалы мүмкіндіктер заңдылығына және адамдардың тәжірибесіне сүйене отырып, қазіргі білім жиынтықтары мен ойлау нормаларын үйрету арасындағы шиеленіскен қатынастарды реттеу тәсілдерін қарастыруымыз керек.

Қолдануға болатын әдістер ретінде «Зерттеушілік әңгіме» немесе «дәйектеу» және «диалогтік оқыту» мен «қолдау» көрсетілген. Александер тәжірибеде зерттелген **білімді игерудің бес үлгісін** анықтады:

- **механикалық есте сақтау** (үнемі қайталап отыру арқылы фактілерді, ойларды және күнделікті іс-әрекеттерді жаттау);
- **декламация** (тестілеу үшін дайындалған сұрақтарды пайдалану; бұрын өткендерді еске түсіруге ынталандыру; оқушыларға жауап туралы ойлауға түрткі болу үшін ишара жасау арқылы білім мен түсінігін толықтыру);
- **нұсқаулық/баяндау** (оқушыға не істеу керектігін түсіндіру немесе ақпаратты жеткізу, фактілерді, қағидаттар мен рәсімдерді түсіндіру);
- **талқылау** (ақпаратты тарату және мәселелерді шешу мақсатында ой бөлісу);
- **диалог** (қателік пен тәуекелдерді азайтып, таңдауды қысқартуға, түсініктер мен қағидаттарды «жеткізуді» тездетуге ықпал ететін құрылымдалған, кумулятивтік әңгіме мен пікірталас арқылы өзара түсіністікке қол жеткізу) (Alexander, 2001, 2008).

Әңгіменің сапасы мен мазмұны балалардың оқуы үшін аса маңызды

36

Пікірталас пен диалог өзінің танымдық әлеуетімен ерекшеленеді. Диалог барысында балаларға баламалы мүмкіндіктер беріліп, басқа адамның көзқарасын өзінің тұжырымдамалық түсінігін тереңдетіп, дамуын ынталандыратын әдістермен қарастыру ұсынылады. Бұл – мұғалімдердің көпшілігінің түсінігі бойынша, диалог пен ауызекі немесе «интерактивті» оқытудың арасындағы айырмашылықты логикалық және ұтымды дәлел ретінде қолданатын «диалектика» элементі (Wolfe and Alexander, 2008).

Дәлелдемеге идея мен мүмкіндіктерді алға жылжыту және келісу деген анықтама берілген. Оқушылар өздерінің құрдастарымен, сарапшылармен диалог жүргізу барысында тәжірибе жинақтап және ой әрекетінің жоғары деңгейіне көтерілуге талпына отырып, баламалы мүмкіндіктер туралы сын тұрғысынан ойлап, зерттеу жүргізуге қабілетті бола түседі. Түсінуді басты назарға ала отырып ынтымақтастықпен оқу немесе мәселені шешу үдерісі оқушылардың тиімді дәлелдерді жүйелеу қабілеттерін жоғарылатады.

Сұрақ туындаған жағдайда, мұғалімдердің ақпарат көзі болуы міндетті емес, оқушылар мен мұғалімдер бірлесіп интернет көмегімен зерттеу жұмыстарын жүргізе алады, мұғалімдер оқушыларға табылған ақпараттардан қажеттілерін таңдап, баға беріп, іздеудің тәсілдері туралы сын тұрғысынан ойлауға көмектесе алады. Диалогтік педагогика – балалар мен мұғалімдердің жаңалық ашу мен оқуда өзара қарым-қатынас орнатуы.

Мерсер сыныпта талқылау кезінде өз сөзін **дәйектеудің үш түрін** анықтады, олар:

- **әңгіме-дебат**, оқушылар бәсекеге қабілетті, басқа адамдардың көзқарасын қабылдауды қаламайды;
- **кумулятивтік әңгіме**, мұнда оқушылар бір-бірінің үлесін сынамайды және сындарлылыққа негізделеді;
- **зерттеушілік әңгіме**, ұсыныстар жайында күмән туып, қарсы дау айтылып, негізделген дәлел мен сын тұрғысынан ойлау арқылы жалғасады (Mercer, 2000).

Мұғалім диалог жүргізудің ережелері туралы келісімді нақтылап, сыныпта диалогтің үлгісін құруы керек, оқушылар бір-бірімен жаңа және ең тиімді тәсілді іздестіре және мағына құрудың бірлескен тәсілдерімен әрекет ете отырып жұмыс істеуі керек. Ол үшін оқушылардың

ерекшелігі мен қызығушылығын түсініп, олардың қарым-қатынастары мен эмоцияларына көңіл аудару қажет.

Оқушылардың істегендері мен айтқандарын тыңдап, талдай отырып, оларға жауап берген кезде мұғалімдер оқушыларға білім алуда тиімді қолдау көрсету мүмкіндігіне ие болады. «Оқыту бағалау ретінде» деген ұғым мен қалыптастырушы бағалау қағидаты білім алып қана қоймай, білімді түзетін әдістерге қатысу арқылы оқу дегенді білдіреді.

Бұл идеялар оқушыларды оқыту мен оқу үдерісінің белсенді қатысушысы ретінде қарастыратын сындарлылық құрылымына сай. Адамдардың қай тұрғыдан алғанда да бір-біріне икемделуі құрмет пен сенімге негізделген. Диалогтік оқыту **ұжымдық** (мұғалім мен бала бірігіп тапсырманы орындайды) және **өзара білім алмасуға жағдай туғызатын** (мұғалімдер мен балалар бір-бірін тыңдап, идеялармен бөліседі және балама көзқарастарды қарастырады) және **қолдаушы** (балалар қате жауап бергені үшін қорықпай, өз идеяларын еркін жеткізіп, бір-біріне өзара түсіністікке жетулеріне көмектеседі) болып табылады.

Мұғалімдердің сын тұрғысынан ойлауы

Қазақстандағы кәсіби дамудың жаңа бағдарламасына сай сын тұрғысынан ойлайтын мұғалімдер балалардың сын тұрғысынан ойлауына қатысты жоғарыда айтылған құрылым мен үдерістерге сүйенуі мүмкін. Бірақ, ең алдымен, біз рефлексиялық оқыту ұғымын саралап, білім беру бағдарламасындағы сын тұрғысынан ойлауға деген қажеттілікті ескеруіміз керек.

Сын тұрғысынан ойлау әдісі негізделген дәлелдер мен мәнмәтіндерді, тұжырымдар мен әдістер және критерийлерді қолдана білетін, нысаналы, өзін реттей алатын ой үдерісі ретінде бейнеленіп отыр. Балалардың сын тұрғысынан ойлау қабілеттерін дамытуға байланысты, атап айтқанда: тыңдау мен зерттеу арқылы оқу, мәнмәтінге көңіл бөліп, шешім қабылдау үшін тиісті өлшемдерді қолдана білу сияқты дағдылармен қоса, мұғалімдер:

- білім беру бағдарламасы мен оқыту үдерісін түсіну үшін қажетті теориялық базаны;
- қорытынды мен тұжырымдарды қалыптастырудың тиісті әдістері мен технологияларын дамыту керек.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТ

- Alexander, R. J. (2001). *Culture and Pedagogy: International comparisons in primary education* [Мәдениет және педагогика: бастауыш білім берудегі халықаралық салыстыру]. Oxford: Blackwell Publishers.
- Alexander, R. J. (2008). *Towards Dialogic Teaching. Rethinking classroom talk (4th ed.)* [Диалогтік оқыту. Сыныптағы әңгімені қайта қарау (4-басылым)]. York: Dialogos.
- Glaser, E. M. (1941). *An Experiment in the Development of Critical Thinking* [Сын тұрғысынан ойлауды дамыту эксперименті]. New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University.
- Wolfe, S., & Alexander, R. J. (2008). *Argumentation and dialogic teaching: alternative pedagogies for a changing world* [Дәлелдеме және диалогтік оқыту: өзгермелі әлемдегі баламалы педагогика]. Available at http://www.beyondcurrenthorizons.org.uk/wpcontent/uploads/ch3_final_wolfealexander_argumentationalternativepedagogies_20081218.pdf Accessed February 19, 2012.

Дарынды және талантты балаларды оқыту

Кіріспе

Барлық мұғалімдер балаларға білім беруде барынша жоғары жетістіктерге қол жеткізу үшін қолайлы орта жасауға тырысады. Дарынды және талантты балаларға қатысты бұл - ойлауды, талқылауды және мұқият жоспарлауды талап ететін едәуір күрделі мәселе. Әртүрлі теориялар мен стратегиялар балаларды оқытудың мазмұнын анықтау үшін тиісті бағдарлама шеңберінде қолданылады. Тәжірибеге жасалған талдау оқушылардың қажеттіліктерін қанағаттандыруда мектеп бүкіл оқушылар үшін мектеп стандартын күрделендіре отырып, бастауыш буын деңгейінде «жалпымектептік саясатты» және орта буын деңгейінде «кеңейтілген» мектеп тәсілін құрған жағдайда анағұрлым жоғары нәтижелерге қол жеткізе алатынын көрсетті.

Тарихи шолу

Соңғы отыз жылда «дарынды» және «талантты» деген ұғымдар басқаша түсініліп жүр. Бұл өзгерістерге 1972 жылы Құрама Штаттардың Білім басқармаларына ұсынылған Marland есебі түрткі болды. Аталған есеп АҚШ-тағы дарынды және талантты балалармен жұмыс істеу жеткілікті қамтамасыз етілмегендігін көрсетті. Есепті қорытындылай келе, АҚШ-тағы дарынды және талантты балалар «жоғала бастағаны», сондықтан олар қалыпты жұмыс істеу мүмкіндігінен мәңгіге айрылу қаупі бар екені белгілі болған, бұл осы проблеманы басқа проблемамен – мүмкіндігі шектеулі балалардың ауыр ахуалымен теңестіретін. Кейінгі зерттеулер көрсеткендей, дарынды және талантты балалар басынан кешетін көптеген эмоциялық және әлеуметтік қиындықтарды жоюға болады, ол үшін олардың деңгейі мен оқу қарқынына бейімделген әрі келісілген оқу ортасы болу қажет (Neihart et al., 2002).

38

Дарынды және талантты оқушылар ерекше қажеттіліктері бар балалар ретінде зерттелуі тиіс екендігін мойындаумен қатар, «дарынды» және «талантты» деген санаттарды анықтауда жалғыз аспектіліктен көп аспектілікке қарай ойысу орын алды. Дарындылар мен таланттылардың жалғыз аспектілік анықтамасы бір ғана критерийге негізделеді – зият деңгейі және оның IQ балдары негізінде анықталуы. Әдетте, мұндай тәсіл оқушылардың жалпы санынан дарындылық пен таланттың аздаған пайызына дейін (шамамен 1-ден 3 пайызға дейін) анықтауға мүмкіндік бере алмайды. Ал көп аспектілі анықтамалар көптеген критерийлерге негізделеді және кешенді тәсіл қолданады, бұл ерекше қабілетті оқушылардың жалпы санынан анағұрлым жоғары пайызды (мәселен, 10-нан 15 пайызға дейін) анықтай алады. Заманауи анықтамалар оқушылардың кез келген пайызын дарынды немесе талантты деп бөлуден қашқақтайды, өйткені осы түсініктерге байланысты өлшемдерді түсінуде әр мектептің ұстанымы әртүрлі болып отыр.

Ренцулли (1978) дарындылықты адами қасиеттердің үш негізгі тобының өзара әрекеттестігі негізінде нақты анықтады:

- қабілеттері ортадан жоғары;
- тапсырмаға жоғары деңгейде беріліп орындау;
- жоғары деңгейлі шығармашылық.

Ренцулли мен Райс (1985) дарынды және талантты балалар күрделі қабілеттердің иелері, әрі олар адам қызметінің кез келген құнды саласында өз қабілеттерін көрсетуге бейім деген пікір білдіреді. Олар осы санаттағы оқушылар әдетте кәдімгі мектепте ұсыныла бермейтін көптеген білім беру мүмкіндіктері мен қызметтерін қажет етеді деп санайды.

Дарындылық пен талант түсінігін жалғыз аспектіліктен көп аспектілік тұрғыдан түсінуге көшу зияттың өзі не екенін түсінуде өзгеріс қажет екендігін меңзейді. Бұл енді біртұтас нәрсе ретінде емес, зияттың қырлары жағдайында қаралады. Зияттың қырлары идеяларын жақтаушылардың арасында зияттың сегіз түрін анықтаған Гарднерді (2006) атап өткен жөн:

- Логикалық-математикалық;
- Лингвистикалық;
- Кинестетикалық;
- Кеңістіктік;
- Музыкалық;
- Тұлғааралық;
- Тереңдетілген;
- Табиғи.

Аталған зият түрлерін зият саласы емес, ерекше қабілет саласы ретінде қарастыруға болады. Гарднер зиятты қабілеттер, таланттар немесе ақыл қабілеттерінің жиынтығы ретінде анықтайды, бұл адамдарға проблемаларды немесе міндеттерді оның шешімі бір немесе бірнеше мәдени мәнмәтіндерге пайдалы болатындай етіп шешуге мүмкіндік береді. Дарындылар мен таланттылардың көп аспектілі анықтамасы оқушыларды жоғарыда аталған зият түрлерінің кез келгеніне сәйкес дарынды және талантты деп есептеуге мүмкіндік береді.

Заманауи түсінік

Дарынды және талантты оқушылар біртекті топ емес, олардың әрқайсысы ерекше қасиетке ие екенін есте ұстау керек. Дегенмен топ жағдайында дарынды және талантты оқушылар санатын қарастыру кезінде олардың бірқатар ортақ сипаттамаларын көруге болады. Кейбір оқушылар бірқатар салада ерекше қасиеттерінің бар екендігін көрсете білсе, ал дәл осы кезде басқалары – өзін тек бір ғана салада көрсете алады. Дарынды оқушылардың көпшілігінде осындай мінез неғұрлым көрініп тұрады әрі қарқынды болуы мүмкін. Дарынды және талантты оқушыларды әрқашанда мінез-құлқы бойынша бірден табу мүмкін емес, өйткені кейде олардың айрықша қабілеттілігі айқын болмайды. Кейбір оқушылардың дарындылығы объективті себептердің әсерінен көрінбеуі де мүмкін, болмаса оларда әлі өз қабілеттерін көрсетуге мүмкіндік болмаған шығар. Ал қалғандары әртүрлі себеппен үлгере алмайтындардың санатына жатқызылып, немесе өз дарындылығын әдейі жасырып жүруі де мүмкін. Енді кейбір дарынды және талантты оқушылар оқуда қиындық көруі мүмкін, бұл олардың шынайы қабілеттерінің көрінуіне кедергі болады.

Дарынды және талантты оқушылар кең өрісті қабілетке ие: олардың кейбірі, мәселен, ғылым мен техника саласындағы ерекше қабілетін көрсете алса, кейбіреулері өнерде немесе поэзияда, қоғамдық көшбасшылықта көрінер. Қазіргі уақытта дарынды және талантты оқушыларды олардың тек жоғары зиятының болуымен ғана анықтамайды. Дарындылық пен таланттың тұжырымдамасына қатысты қағидаттар жүйесіне кең ауқымды жалпы зияткерлік, академиялық қабілеттерді, шығармашылық, көшбасшылық қабілеттерді, жеке мүмкіншіліктері мен өнердегі визуалдық және орындаушылық қабілеттерді жатқызуға болады. Сонымен қатар олар бір салада дарынды болса, басқа салада қиындық көруі мүмкін; олар дамудың бір кезеңінде өте қабілетті болса, келесі кезеңдерде қабілеттерін танытпауы мүмкін. Бұл дарындылық пен қабілеттіліктерді мұғалімдер, ата-аналар, топтың басқа мүшелері немесе балалардың өздері айқындай алады. Балалардың қабілеттіліктерін, біліктілігін, әлеуетті мүмкіндіктерін көрсету үшін оларға жағдай туғызу қажет және де бұл олардың ерте жасында олар үшін өте қиынға соғуы мүмкін.

Макэлпайн мен Рид (1996) дарынды және талантты оқушылардың мінез-құлықтарының пайдалы тізімін жасап ұсынды. Шындығында, бірде бір дарынды оқушы келтірілген сипаттамалардың барлығына ие бола бермейді: олар барлығына да ие болуы мүмкін немесе бір санаттағы барлық сипаттамаларға сәйкес болып, бірақ басқасында «ақсауы» мүмкін.

Дарынды және талантты оқушылардың қалай оқитынының сипаттамасы:

- Логикалық және сараптамалық ойлау жүйесі дамыған.
- Зандылық пен өзара байланысты тез анықтайды.

- Ақпараттарды шұғыл өңдейді.
- Проблемаларды нақты және дұрыс шешуге ұмтылады.
- Түйінді қағидаттарды жеңіл игереді.
- Зияткерлік тапсырмаларды ұнатады.
- Оқудың жекелеген кезеңдерін аттап өтеді.
- Проблемаларды қайта қарауға ұмтылады, идеялар ұсынып, болжам жасайды.
- Проблемаларды анықтайды және шешеді.
- Барлығына талдау жасайды.
- Идеяларды тұжырымдап, дәлелдермен айғақтайды.
- Кең ауқымды білімді пайдалана алады.
- Пікірлер айтуда тәуелсіз және «неге», «қалай» деген сұрақ қойып, жаңалық ашуға ұмтылады.

Креативті ойлаудың сипаттамасы:

- Ерекше идеяларды табады.
- Зияткерлік пайымдауы мен қиялы дамыған.
- Ерекше мәтіндер құрайды, жаңалық ойлап шығарады.
- Өзілшіл.
- Ерекше түсінік қалыптастырады.
- Эстетикалық қасиеттерді түсінетінін көрсете біледі.
- Болашақты ойлағанды жақсы көреді.
- Басқа біреу сияқты болуға қорықпайды.
- Көптеген идеяларды ойлап шығарады.
- Жаңа идеяларға сынақ жүргізуге және қателесуге тәуекел етуге дайын.
- Ерекше нәрселерді іздейді.

Ынталандыру сипаттамасы:

- Жеке жетістіктердің жоғары стандарттарына ұмтылады.
- Дербес.
- Мақсатқа ұмтылады және өзіне мақсат қояды.
- Міндеттерді шешуде дәйекті.
- Табанды және іспен бар ынтасымен шұғылданады.
- Өзін-өзі сынауға және бағалауға бейім.
- Сенімді.
- Өз бетінше жұмыс істегенді жақсы көреді.

Қоғамдық көшбасшылық сипаттамасы:

- Қоғамдық жағдайларда бастаманы өзіне алады.
- Құрбы-құрдастары құрметтейді.
- Басқалармен жылдам тіл табысады.
- Қоғамдық жағдайларда көшбасшылық орната алады.
- Мақсатқа жету үшін топты жігерлендіру қабілетін көрсетеді.
- Топты идеялар мен әдістерді қабылдауға иландырады.
- Өзіне сенімді.
- Жаңа жағдайларға тез төселеді.
- Спорттық іс-шараларда белсенді көшбасшылықты іздейді.
- Әлеуметтік тұрғыдан қалыптасқан.
- Өзіне жауапкершілік алуға дайын.
- Іс-қимыл жоспарын әзірлеу үшін топ мүшелерінің идеясын қорытады.

Табандылық сипаттамасы:

- Өктем өтініштерге сенбей қарайды.
- Өткінші шешімдерге күмән келтіреді.
- Мұғалімдер мен ересектерді түсініктеме беруге жетелейді.
- «Ересектер» проблемаларына қызығушылық танытады.
- Игерілген дағдыларды қолдана бергенді жақтырмайды.
- Күнделікті жаттанды тапсырмалардан тез шаршайды.
- Жоғары сынып оқушыларымен, ересектермен тіл табысады; олардың ортасында жиі болуға тырысады.
- Тиянақты, қойған сұрақтары нақты.

Бұл бөлімде «дарынды» және «талантты» деген ұғымдар «дарынды және талантты» деп біріктірілді. Дегенмен кейбір зерттеушілер олардың әртүрлі екендігін алға тартып, оларды саралау қажет деп санайды. Санаттарды саралаған жағдайда дарындылықты зияттың немесе қабілеттің жоғары деңгейімен, ал талант – музыка, өнер, түрлі қолөнер, би немесе спорт және т.б. салалардағы жоғарғы деңгеймен байланыстырылады. Кейбір зерттеушілер бұл екі ұғымды жеке қарастыру маңызды деп санаған, өйткені дарындылық қанша дегенмен, олардың пікірінше, қабілеттілікке (зияткерлікке, шығармашылыққа, әлеуметтік, аффекттік және т.б.) жатады, ал талант түрлі саладағы айтулы жетістіктер (ғылыми, техникалық, көркем, жеке тұлғалық, спорттық және т.с.с.) болып саналады. Талантты кейде кемеліне жету және ұлы жетістіктермен байланыстырады, бірақ кейде ол құзыретті субъектілердің аз ғана бөлігіне тиесілі болып қалады.

Қорытынды

- Қазіргі уақытта дарынды және таланттыларды жалғыз аспектілік аясында (мысалы, жоғары IQ) қарастырудан бас тартып, көп аспектілік пайдасына қарай ауысу үрдісі қалыптасуда, ол баланың көптеген ерекше қабілеттерін қарастыруды көздейді.
- Баланың бойында белгілі бір қабілеттер мен қасиеттердің бар екенін көрсететін мәдени құндылықтар дарындылық пен таланттың кез келген тұжырымдамасының маңызды бөлшегі болып табылады.
- Рәсімдерді анықтау кезінде және бағдарламаның мазмұны мультимәдени перспективаларды тең дәрежеде ескеруге тиіс.
- Әлеуметтік, эмоционалдық және ынталандыру факторлары дарындылық пен таланттың маңызды аспектілері деп қарастырылады.
- Оқуға қызығушылық және тілдік дағды сияқты мінез-құлық сипаттамалары, сондай-ақ абстрактілі ойлау дағдылары, білімнің жоғары деңгейі, білімге құштарлық пен ынта дарынды және талантты оқушыларды табуда өте пайдалы болмақ.
- Әлеуетті анықтау және оның тиімділігін көрсету анағұрлым маңызды.
- Қабілеттілік әлеуетін іске асыруда оқушыларға құзырлы көмек көрсету үшін мұғалімдерге бай әрі көп аспектілі тәжірибе қажет.

Мұғалімдер үшін маңызы

Мұғалімдер дарынды және талантты балаларды қалай анықтайды?

Оқушылардың оқу үлгерімі артқан сайын, олардың академиялық жетістіктері ресми тіркеліп, баланың таланттарын көрсететін портфолиоға қосылуы мүмкін. Оқыту және оқу тәжірибесінде белгілі бір жастағы балалардан көріне бермейтін ойлаудың барынша толыққан түрі кездеседі, немесе күнделікті оқу жағдайында қолданылмайтын, әдетте оқудан тыс кездері көрініс табатын, назар аударуды талап ететін оқушының зияткерлік дарыны, жоғары әлеуметтік дағдылары мен көшбасшылық қасиеттері кездеседі. Оқушының дарындылық және таланттылық ауқымын анықтауға көмектесу үшін баланың мінез-құлқының сипаттамалары

енгізілген бақылау үлгілері жасалды, мысалы: «өте әсершіл, өз пікірін білдіреді» немесе «өзіндік әзілі бар».

Орта мектептің оқушысы бір нақты пән бойынша айрықша дарындылық көрсетіп, басқа пәндер бойынша көзге түспеуі мүмкін. Арнайы пәндер бойынша қабілеттері мықты болу мүмкін. Британияның география қауымдастығы «күрделі үдерістерді түсіну, физикалық және адамдық ортаның арасындағы өзара байланыс» сияқты мамандандырылған ерекше пәндік салаларды да, сондай-ақ сенімді қарым-қатынасқа түсу, шығармашылық және ойлаудағы бірегейлік, басқа адамдармен қарым-қатынас орната білу сияқты қасиеттерді қамтитын бақылау парағын құрастырды.

Фриман (1998) төменде көрсетілген, ғылыми негізделген критерийлерді дарынды және талантты балаларды анықтауда оңтайлы қолдануға болады деп санайды:

- олардың есте сақтау қабілеттері өте жоғары; олар ақпаратты біліп қана қоймай, оны пайдалана алады;
- олар оқу үдерісінің қалай жүретінін басқалардан гөрі жақсы біліп, өздерінің оқуын реттей алады;
- олар жоспарлауға көп уақыт жұмсауы мүмкін, бірақ жоспарды тез жүзеге асырады;
- олар ақпаратты толықтырып, олардың қайшылықтарын анықтап, мәніне тезірек жетеді;
- олар оқуда және проблемаларды шешуде балама шешімдерді көріп, қабылдай алады;
- басқаларға қарағанда олардың тәртібі жақсы;
- қызығушылығын арттыру үшін олар күрделі ойындар мен тапсырмаларға ұмтылады;
- ерте жасынан бастап ерекше қабілеттерін ұзақ уақытқа шоғырландыра алады;
- олар ерте жасынан сөйлей, оқи және жаза бастайды (Freeman, 1998).

Мұғалімдер өз сыныптарындағы дарынды және талантты балаларды анықтай алмауы мүмкін болғандықтан, оларға жоғарыда аталған белгілерді анықтау үшін оқу барысында оқушыларды мұқият бақылау қажет болады.

Мұғалімдерге осындай оқушыларды анықтауға қалай көмектесуге болады?

Америка Құрама Штаттарының Білім беру саласындағы зерттеу және жетілдіру кеңсесі (1993) мектептерге дарынды және талантты оқушыларды анықтауға көмектесетін бес тапсырма ұсынған:

- талантты оқушылардың әртүрлі қабілеттерінің өрісін белгілеу;
- мәдени және басқа наным-сенімдеріне қарамастан барлық оқушыларға бірдей мүмкіндік ұсыну;
- оқушылардың тек көрсетіп жүрген ғана емес, сонымен бірге көрсетуі мүмкін әлеуетті жетістіктерін анықтау;
- ерекше қабілетті оқушыларды анықтау үшін бағалаудың түрлі жүйелерін пайдалану;
- уәждеуді оқушылардың жетістігі үшін ерекше маңызы бар қозғаушы күш деп бағалау.

Дарынды және талантты балаларға құрдастарының тапсырмаларынан өзгеше, анағұрлым «күрделі», «ынталандыратын» тапсырмалар қажет деген пікір қалыптасқан. Эйр (2001) Выготский мен Катцтың еңбектерінен дәйексөз келтіре отырып, теория мен зерттеулерді табиғатты зерттейтін «міндеттер» ретінде қарастырады. Міндет қоя отырып жұмыс істеу оқушыларды жайлылық аймағынан аздап шығатын деңгейде жұмыс істеуге міндеттейді. Ол, Выготский бойынша, тым күрделі жұмыс балаларға орындалмайтын, ынтасын жоятын жұмыс болып көрінетіндігін дәлелдейтін «Жақын арадағы даму аймағы» теориясы негізінде балалардың өзекті қабілеттерінің деңгейлерін бағалаудың тиімді екендігін баса айтады. Эйр теорияның осы бөлігін пайдалана отырып, дарынды балаларға арналған оқу жоспарына өзгеріс енгізу жөніндегі ұсынысында ол жоспарда жоғары деңгейлі ойлау, біліктілігін дамыту және проблемаларды шешу дағдылары қамтылуы керектігін айтады.

Талантты және дарынды оқушылардың әлеуетін дамыту

Оқушылардың әлеуетін дамыту мақсатында терең зерттеулер жүргізу үшін олар жобаларға тартылып немесе зияткерлік тапсырмалар берілуі керек. Бұл ретте мәселен, Ұлыбританияда жасалған тәжірибені алуға болады. Онда 11 жастағы әртүрлі мектеп балалары археология бойынша тапсырмадан тұратын күрделендірілген жобаға шақырылды, ол «Солтүстік Сомерсеттегі Хилл Форттағы темір ғасыры» тақырыбында дарынды және талантты балалармен жұмыс» мақаласында сипатталған (Dauban and Crossland, 2009). Балаларға құрбыларымен қарым-қатынас жасап, құрбылары қойып отырған мейлінше кеңейтілген тапсырмаларды шешуге мүмкіндік берілді, соның көмегімен олар өздерінің білім деңгейін белгілі бір дәрежеде көтере алар еді. Олар кәсіби археологпен жұмыс істеп, оларға қиял, шығармашылық, проблемаларды шешу, дедукция, дедуктивті және логикалық ойлау, сонымен қатар әлеуметтік, вербалды және таныстырылымдық дағды сияқты жоғары зияткерлік қабілеттердің толық тізімін дамыту қажет болды.

Орта мектепте өткізілген тағы бір жағдаяттық зерттеуге 11–18 жас аралығындағы 430 оқушы қатысты. Олар жергілікті университеттерде, жергілікті ғылыми орталықтарда болды және университеттің оқу курстарына қатысты, сонымен бірге оларға тұруға орынжай беріліп, болашақта ұлттық ғылыми жарыстарға, мектептегі ғылыми дәрістер мен ғылыми үйірмелерге қатысуға мүмкіндік жасалды. Сауалнама мен сұхбат түрінде өткізілген жауап алу нәтижелері оқушылардың күрделендірілген тапсырмаға қатысуды, белсенді оқу үшін жасалған мүмкіндіктерді, нағыз ғалымдармен кездесіп, олармен жұмыс істеуді ұнатқанын көрсетті.

Экстернат

Дарынды және талантты оқушылармен тиімді жұмыс істеудің тағы бір оңтайлы нысаны экстернат болып табылады. Бұл оқушыларға оқу жоспарын тез әрі шұғыл игеруге мүмкіндік береді. Осы орайда Ұлыбританиядағы экстернат бір жыл бұрын ағылшын тілі мен математика бойынша емтихан тапсыру үшін бір мектептің дарынды және талантты оқушыларын тартты. Бұл мектептегі дарынды және талантты оқушыларды ынталандыру мен дамытудың тиімді тәсілі болды. Оқушылар мен мұғалімдердің пікірі білім беру бағдарламаларын бағалау үшін жазылып алынды. Әдеттегідей дарынды және талантты оқушылар күрделі тапсырмаға құлшына кірісіп, оларды мақсатқа сай және тез арада орындап шықты, бірақ ағылшын тілі мұғалімінде олардың жекелеген мәгіндермен жұмыс істеуі жеткілікті екендігіне күмән туды.

Сын тұрғысынан ойлау туралы тарауда жазылғандай, Блум таксономиясы дарынды және талантты оқушыларды оқыту тәсілін анықтау үшін модельдер ұсынады. Бұл арада тағы бір айтарлығы, барлық оқушылар Блум таксономиясы деңгейі аясында ойлануға қабілетті деген пікір болуына қарамастан, жекелеген мұғалімдер дарынды және талантты оқушыларға көп уақыт бөлініп, оларға баса назар аударылу қажеттігін, әсіресе таксономияның жоғарғы жағындағы позициялар - *бағалау, жинақтау және талдау* үдерістерін белсенді қолдану қажет екендігін алға тартады.

Ренцулли мен Райс (1985) дарынды және талантты оқушылардың білімін жетілдіру бойынша қызметтің өзара байланысты үш кезеңдерінің негізінде модель жасап шығарды:

- Бірінші кезең – жалпы зерттеу жаттығулар (жетілдіру, байыту).
- Екінші кезең – топтық оқу жаттығулары (үдеріс).
- Үшінші кезең – нақты проблемаларды жеке және шағын топтарда зерттеу (нәтиже).

Білімді жетілдірудің *бірінші кезеңі* оқушыларға әртүрлі тақырыптағы көптеген тапсырмалар мен жаттығулар түрлерін ұсынады. Бірінші кезең баспа материалдарын, БАҚ, саяхат, болмаса баяндамашыларды шақыру және т.б. қамтитын кез келген сабақ түрінде өткізілуі мүмкін. Осы кезең балаларды стандартты оқу бағдарламаларынан тыс, оқушылар үшін тартымды және қызықты салаларда дамытуға ықпал етеді.

Білімді жетілдірудің *екінші кезеңі* оқушыларда зерттеу жүргізуге және бірқатар эмоциялық

әрі зияткерлік үдерістерді жүзеге асыру үшін қажетті дағдыларды қалыптастыру мақсатында әзірленген. Ренцulli мен Райстің пікірі бойынша, олар шығармашылық ойлаудың, проблемаларды шешу қабілетінің, сын тұрғысынан ойлаудың болуын, шешім қабылдауға және аффекттік үдерістерге дайын болуды, зерттеушілік дағдының, қарым-қатынас жасау дағдысының, қалай оқу керектігін үйрену дағдысының болуын көздейді.

Жекелеген міндеттерді тек шағын топтар ғана шеше алады, осыған байланысты барлық оқушыларды қатыстыру мақсатында топтастыру кезінде икемді болған дұрыс. Топтық жұмыстар сыныптау мақсатында жиі қолданылады. Мәселен, математика сабағындағы топтық жұмыстар қолданылған жекелеген жобаларда толық топтарға қарағанда, шағын топтағы оқушылардың анағұрлым тиімді жұмыс істегені анықталды. Себебі, тығыз ынтымақтастық пен сындарлы әңгімелесу жағдайында математика есептерін шешуде өздерін сенімді ұстады.

Кейде дарынды және талантты оқушылар жағымсыз тәртіп көрсетуі мүмкін, бұл олардың ерекше қабілеттеріне тікелей байланысты, мәселен:

- тәжірибеде қолданылатын, есте қалған кең ауқымды білімі талқылау кезінде басымдық көрсетуі мүмкін;
- зияткерлік ойнақылық, пайымдау мен қиялын көрсететін балалар үнемі тапсырмаға қызығушылық танытпауы, болмаса оны орындауға ниетінің жоқтығын білдіруі мүмкін;
- проблемаларды нақты шешуге және есепті дұрыс шығаруға ұмтылатын балалар басқа оқушылар мен оқытушыларды жиі түзете беруі мүмкін;
- нәзік әзілі басқа біреулерге жақпай, оның салдарынан түсініспеушілік орын алуы мүмкін;
- биік жетістіктерге ұмтылатын балалар өздерін сәтсіздіктен қорғау мақсатында тәуекелге баруға итермелейтін міндеттерді шешуден қашқақтауы мүмкін;
- өз бетімен жұмыс істегісі келетіндер басқалармен бірлесе жұмыс істеуге қызу қарсылық көрсетуі мүмкін.

Мұғалімдердің дарынды балалардың мінез-құлқын ұғыну сипаты олардың осы проблемаларды түсіну және оқушылар үшін қам жеу дәрежесін көрсетеді. Мәселен, кейбір мұғалімдер дарынды балалардың әдеттен тыс идеялар ұсынуға бейімділіктерін ынталандырады, ал кейбіреулері – мұндай мінезді тәртіпбұзушылық деп санайды. Кейбір мұғалімдер дарынды балалардың кездейсоқ шешімдерге күмәнмен қарау бейімділігін қош көреді, ал кейбіреулері – мұны сыйламаушылық деп біледі. Кей кездері қолайсыз мінез-құлық көңіл қалғандықтың нышаны болуы ықтимал. Әдетте ақпаратты тез игеріп алатын оқушылар негізгі қағидаттарды жеңіл аңғарады, олар зияткерлік тапсырмаларды жақсы көреді және де жекелеген оқу кезеңін айналып өтеді, сондықтан егер оқу бағдарламасының белгілі бір тапсырмаларын сыныптағы басқа оқушылармен бірдей жылдамдықта орындау қажет болған жағдайда, олардың іштері пысады, сосын олар тықырши бастайды. Мұндай оқушылар «сыныптың күлдіргішіне» айналып, сабақтың өту тәртібін бұзады немесе өзінің бойындағы оқуға деген ықыласын басады. Сондықтан мұндай оқушыларды проблемалық субъектілер ретінде қарамай, мұғалім оқушылардың дарындылығы мен таланты тұрғысынан осындай жағымсыз тәртіптің шығу себебін анықтап, оларға сәйкес келетін жағдайларды қамтамасыз етуге ұмтылуы маңызды.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТ

- Dauban, J., & Crossland, J. (2009). Working with Gifted and Talented Children at an Iron Age Hill Fort in North Somerset [Солтүстік Сомерсеттегі Хилл Форттағы Темір ғасыры. Талантты да дарынды балалармен жұмыс істеу]. *Primary History*, 51. Spring, 2009. Historical Association, UK.
- Eyre, D., & Lowe, H. (2002). *Curriculum Provision for the Gifted and Talented in the Secondary School* [Орта мектептегі дарынды және талантты оқушыларды оқыту]. David Fulton.



- Eyre, D., & McClure, L. (2001). *Curriculum Provision for the Gifted and Talented in the Primary School* [Бастауыш мектепте дарынды және талантты оқушыларға арналған оқу жоспарын құру]. David Fulton.
- Freeman, J. (1998). *Educating the Very Able* [Ерекше қабілеттілерді оқыту]. London: The Stationery Office.
- Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons* [Көптік зият: жаңа көкжиектер]. New York, NY: Basic Books.
- McAlpine, D., & Reid, N. (1996). *Teachers observation scale for identifying children with special abilities* [Оқушылардың арнайы қабілеттерін анықтауға арналған мұғалімдердің бақылау шәкілі]. Wellington: New Zealand Council for Educational Research.
- Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N. M., & Moon, S. M. (2002). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* [Дарынды және таланты балаларды әлеуметтік және эмоциялық дамыту: Біз не білеміз?]. National Association of Gifted Children. Prufrock Press.
- Renzulli, J. S. (1978). What Makes Giftedness? Re-examining a Definition [Дарындылықты не тудырады? Анықтамасын қайта қарай]. *Phi Delta Kappan*, 60, 180–181.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1985). *The Schoolwide Enrichment Model: A Comprehensive Plan for Educational Excellence* [Мектепте білімді жетілдіру моделі: Озық тәжірибеге арналған жалпы білім беретін жоспар]. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Seal, C. (2006). *How can we encourage pupil dialogue in collaborative group work?* [Оқушыларды біріккен топтық жұмыста диалогке қалай итермелеу керек?]. National Teacher Research Panel Conference summary.
- US Office of Educational Research and Improvement. (1993). *National Excellence and Developing Talent* [Ұлтты жетілдіру және таланттарды дамыту].

Оқушылардың жас ерекшеліктеріне сәйкес оқыту мен оқу

Кіріспе

Танымдық даму – баланың оқу және проблемаларды шешу қабілеті. Дәлірек айтқанда, танымдық даму оқуға деген қабілеттілік, сондай-ақ зейін, сөз сөйлеу дағдылары, ойлау, негіздеу және шығармашылық зияткерлік сияқты қабілеттерді дамытуға және тұрақтандыруға қатысты. Аталған зияткерлік қабілеттер ойлау үдерістерінің сипаты және жасына қарай олардың өзгеру ықтималдығы туралы маңызды ақпараты бар танымдық даму теориясы шеңберінде сипатталады.

Бұл тарауда көптеген ойлау қабілеттері қаралатын болғандықтан, бұл бөлімнің құрылымы алдыңғы бөлімдердің құрылымына қарағанда ерекшеленетін болады. Бұл тарауда әрбір ойлау қабілеті бойынша тарихи шолу мен заманауи түсінік бірге қарастырылады.

Жас ерекшеліктері тұрғысынан оқу үдерісінің тарихына шолу және заманауи түсінік Оқудағы бихевиористикалық тәсіл

Психологиядағы бихевиористикалық бағыт ортамен өзара байланыстағы мінез-құлықты зерделеу үшін эксперименттік рәсімдерді пайдалануды қарастырады.

Бихевиоризмнің негізін салушы болып саналатын Джон. Б. Уотсон психология саласы зерттейтін ішкі тәжірибені бақылауға болмайтындықтан, тиісті түрде зерттеу мүмкін емес деп есептеген. Оның орнына ол зертханалық эксперименттерге сүйенген. Нәтижесінде «түрткі – реакция» моделі әзірленді, онда орта оған орай тұлға әрекет ететін түрткілерді өндіруші ретінде қарастырылады. Эдвард. Л. Торндайк сияқты зерттеуші осы идеяны негізге ала отырып, Т-Р (түрткі-реакция) оқу теориясын әзірледі. Олар мінез-құлық нәтижесінде реакция күшейетінін немесе әлсірейтінін атап өткен. Скиннер осы көзқарасты бұдан әрі дамытты және ол қазір «оперантты шарттылық» ретінде белгілі: адамдардың лайықты іс-әрекеттерін ынталандыру мақсатында оларды көтермелеу, ал тоқтатылуы қажет мінез-құлықты елемей немесе ол үшін жаза қолдану.

Оқудағы танымдық тәсіл

Бихевиористер ортаны зерттеген болса, Гештальт теориясының ізбасарлары тұлғаның ақыл-ой үдерістеріне сүйенген. Осылайша, білім алу әрекеті немесе үдерісі ретінде сана оларды едәуір қызықтарған.

Жан Пиаже, Мария Монтессори және Лев Выготский сияқты теоретиктер оқу және даму мазмұнының ұқсастығын анықтай отырып, танымдық тәсілді дамытуда одан әрі ілгерілеген. Ғалымдар кіші жастағы балалар дәл өзін қоршаған ортамен және адамдармен әрекеттесу кезінде оқу және даму жүзеге асады деп сендірген. Зерттеуші Жан Пиаже ортаның әсерін мойындап, ішкі танымдық құрылымдағы өзгерістерді зерттеді. Ол психикалық дамудың төрт сатысын (сенсорлы-моторлық, оперативтінің алдындағы, оперативті және оперативтіден кейінгі) айқындады. Джером Брунер жаңалық ашу арқылы оқудың маңызын атап көрсетіп, ақыл-ой үдерісінің оқытумен өзара байланысу мүмкіндіктерін зерттеген.

Оқудағы гуманистік тәсіл

Бұл тәсілде адамның өсуіне ерекше назар аударылған. Бұл тәсілдің негізін қалаушылар – Маслоу мен Роджерс. 1970 және 1980 жылдары жазылған ересектерге білім беру жөніндегі көптеген теориялық еңбектер гуманистік психологияға негізделген. Бұл тәсілде адамның өсудегі әлеуетіне ерекше назар аударылады. Өзіне деген қарым-қатынас – «гуманистік психологияның негізгі белгісі» (Tennant, 1977). Бұл әдіс адамдарға оқу объектілері ретінде қарауға қарсы шығып, сол арқылы бостандық, таңдау, уәж және сезімдерді қамтитын эмоционалдық және субъективті әлем бар екенін растады. Бұл ретте ең белгілі мысал – Абрахам Маслоудың қажеттіліктер пирамидасы болуы мүмкін. Оның ең төменгі деңгейінде физиологиялық қажеттіліктер, ең жоғарысында өзін іс жүзінде таныту орналасқан. Зерттеушінің тұжырымына сәйкес, жоғарырақ деңгейге өту тек төмен орналасқан қажеттіліктер орындалған жағдайда ғана мүмкін болады.

Оқудағы гуманистік тәсілді анағұрлым толығырақ зерттеген Карл Роджерс сияқты. Оның зерттеуі логикалық және интуитивті, зият пен сезім үйлесім тапқан, барлық тәжірибесімен, білімімен қоса алғанда жеке тұлғаны толық қамтиды. «Осындай тәсілмен оқығанда, біз бүтінбіз, біз ерекке және әйелге тән қабілеттерімізді толық жүзеге асырамыз» (Rogers, 1983).

Оқудағы әлеуметтік-жағдаяттық тәсіл

Оқушылар әлемді түсіну үшін құрылымдар мен модельдерді игеріп қана қоймай, өз құрылымы бар ортаға қатысады. Оқу сан алуан тәжірибелік қоғамдастықтарға қатысуды көздейді.

Психологияда адамдар бақылау арқылы қалай оқитынын бірінші зерттеген бихевиористер болды. Кейінірек зерттеуші Альберт Бандура өзара әрекеттестікті және танымдық үдерісті зерттеді. Субъектілерге басқалардың мінез-құлқының салдарын көруге, әртүрлі мінез-құлықтың салдары туралы белгілі түсінік алуға мүмкіндік беретін тәсілдің бірі – бақылау. Егер адамдар не істеу керек екендігін білу үшін тек өзінің іс-қимылдарының әсеріне ғана сүйенсе, оқу ерекше жалықтыратын, тіпті қауіпті болар еді. Көбінесе адамның мінез-құлқы бақылау, модельдер құру арқылы зерделенеді: басқаларды бақылай отырып, жаңа мінез-құлық қалай қалыптасатынын түсінуге болады және кейін бұл кодталған ақпарат іс-әрекет жасауға басшылық етеді (Bandura, 1977). Мінез-құлыққа назар аудару, оны ықтимал модель немесе парадигма ретінде есте сақтап, түрлі жағдайларда оның қалай көрініс беруі мүмкін екенін болжау (репетиция) – бақылауға негізделген оқудың негізгі аспектілері.

Зейін оқушылардың жас ерекшеліктері тұрғысынан

Хаген мен Хейл (1973) 5–6 жасар балаларды бірнеше ашықхаттағы суреттерді есте сақтауды сұрау арқылы селективті зейіннің дамуын көрсетті. Әр ашықхатқа екі сурет салынған, бірақ есте сақтау үшін оның біреуі ғана маңызды болды. Мұндай жағдайларда 5–6 жасар



балаларға қарағанда, 14–15 жастағылар аса маңызды суреттерді көбірек еске сақтаған. Бірақ, кіші жастағы балалар есте сақта деп сұрамаған суреттерді көбірек есте сақтапты. Осылайша, есте сақтаған ақпараттың жалпы көлемі екі топтағы балалар үшін бірдей болды, бірақ ересек балалар зейіндерін тиімдірек шоғырландыра алған. Бұл зерттеу біздің селективті зейінімізге еске сақтаудың белсенді сипаты айтарлықтай әсер ететіндігін анықтады.

Жады оқушылардың жас ерекшеліктері тұрғысынан

Қысқа мерзімді жады (жұмыс жадысы)

Аткинсон мен Шифрин (1968) қысқа мерзімді есте сақтау адамның жадында негізгі орын алатынын анықтады. Баддели мен Хитчтің (1974) кейінгі жұмыстарында ол *Жұмыс жадысы* деп аталды. Бұл термин статикалық сақтау емес, динамикалық үдерістер жиынтығын әлдеқайда нақты сипаттайтындықтан, қазір кеңінен қолданылуда. Біз жұмыс жадысы арқылы санамызға ақпарат енгіземіз, сондықтан біз онымен жұмыс істей аламыз. Жұмыс жадысының өзіндік ерекшеліктерінің балалар жадысының даму жолдарын анықтайтын көптеген танымдық міндеттерді орындау қабілеті үшін маңызы зор.

Ұзақ мерзімді жады

Аткинсон мен Шифриннің ұзақ мерзімді есте сақтау туралы бастапқы тұжырымдамасы пысықталып, кейінгі зерттеулерде дамытылды. Жалпы қабылданған қолданыстағы модельді Тулвинг (1895) ұсынды, ол ұзақ мерзімді жады үш айқын компоненттен: *рәсімдік, эпизодтық және семантикалық жадыдан* тұрады деп есептеген. Ұзақ мерзімді жадының осы үш түрі қайта жаңғыртудың түрлі тәсілдеріне байланысты және де әртүрлі білімді сақтайды.

Рәсімдік жады

Рәсімдік жады – әрекеттерді қалай орындау керек екендігі туралы, мысалы, қасықпен тамақ ішу, түйме тағу, секіру, велосипедпен жүру, қарындашпен жазу, доп лақтыру сияқты іс-қимылдар арқылы дамитын біздің білімімізді сақтайтын «қойма». Бұл іс-әрекеттерді қалай іске асыру керектігі туралы білім терең сақталады және оны саналы түрде тілмен жеткізу қиын.

Эпизодтық жады

Эпизодтық жады дегеніміз біздің тәжірибеміздің толық тізімі алғашқы болып сақталатын жүйе. Көзбен шолу аса маңызды болғанына қарамастан, эпизодтық жадыға басқа ақпараттар – сезім мүшелерінен келетін ақпараттар да кіреді. Бірақ, эпизодтық жады аясында бекітілген және «таңбалық» естеліктер шектеулі болуына қарамастан, ол адамның ұзақ мерзімді жадысының маңызды аспектісі болып табылады.

Семантикалық жады

Семантикалық жады – ұзақ мерзімді жадының ең соңғы және теңмәнді емес аспектісі, себебі біздің дамуымызда және сөйлеуімізде аса жиі көрінетін біздің символдар жасау қабілетімізге байланысты. Бұл біздің естеліктеріміздің бір бөлігі, онда біз эпизодтарды немесе оқиғаларды, біздің белгілі бір тәжірибемізден шығаратын ойларымызды, идеяларымызды, жалпы қағидаларды, қағидаттарды, тұжырымдамаларды есте сақтаймыз.

Сөйлеу оқушылардың жас ерекшеліктері тұрғысынан

Бихевиористикалық көзқарастарға сәйкес, балалардың тілді үйренуі – күрделі үдеріс, ол арқылы бала үйренетін әрбір сөз және сөздің әр фрагменті бастапқыда елестету түрінде көрсетіліп, реттілік ретінде есте сақталады. Бұл үдерісті құптайтындығын ересек жымию арқылы көрсете алады. Бірақ, балалардың сөзді түсінуді және пайдалануды үйрену жылдамдығы – бұл түсінікке сәйкес келмейді, кез келген жағдайда олар әдетте сөздің мүлдем жаңа фрагменттерінің тұрақты ағынын дыбыстайды. Ағылшын тілінде балалар айтатын осы жаңа сөздер мен фразалардың көбі, олар өздері үшін шығарған модельдер мен қағидаларды дұрыс қолданбау болып табылады. Мысалы, бастауыш мектеп жасындағы балалар кеше біз дүкенге *goed* (бардық) және онда бірдене *buyed* (сатып алдық) дейді. Ересектердің осылай айтқанын

балалар естіген жоқ және етістікке «ed» жалғауын қосу арқылы өткен шақты жасауды оларға ешкім үйреткен жоқ. Бұл өздерінің ағылшын тілінде сөйлеу тәжірибесінен шығарған моделі.

Төрт жасар балалар көп сұрақ қояды және «қайда?», «не?», «кім?», «неге?», «қашан?» (осындай тәртіппен жатталған) сияқты көптеген сұрақтарды пайдаланады. Олар бес сөзден тұратын сөйлемді пайдалана алады және олардың 1500 сөзден тұратын сөздік қоры бар. Бес жасар балалар бағыныңқы бөліктері бар алты сөзден сөйлем құрай алады және 2000 сөз пайдаланады. Бірінші сынып оқушылары 6000 сөзге дейін пайдаланады, ал ересектер 25 000 сөз пайдаланады және 50 000 сөз біледі.

Оқу мен жазуды үйрену балалар үшін белгілі бір қиындықтар туғызады. Кейбір тілдерде, мысалы, итальян, түрік тілі сияқты тілдерде бұл өте оңай, сөздер қалай айтылса, солай жазылады және де қалай жазылса, солай айтылады. Швед немесе француз тілдері сияқты тілдерде – модельдерге сәйкестік көп болғандықтан оңай. Кейбір тілдерде әліпби мүлдем қолданылмайды, мысалы, қытай тілінде символдардың ұзын тізімін еске сақтау үшін жылдар қажет. Жапон тілінде, мысалы, балаларға жаттап алу қажет 4 жүйе бар, кәрістерде символ мен дыбыс арасындағы анық өзара байланыс бар өз әліпбилері бар.

Метасана оқушылардың жас ерекшеліктері тұрғысынан

Метасана деген терминді «тұлғаның өзін-өзі тануы және өз танымдық үдерістері мен стратегиясын қарастыру» сипаттамасы ретінде Флейвелл енгізді (Flavell, 1979). Метасана жай ойлап әрі біліп қана қоймай, адамдардың қалай ойлайтынын, не білетінін қарастыра отырып, өзіндік рефлексия жасау мүмкіндіктерін зерделеу қабілетіне жатады.

Психолог Уильям Джеймс (1890) интроспективті бақылаудың маңыздылығын атап өткен, ал Выготский (1962) саналы рефлексиялық бақылау және білімді кемелдендіре игеру мектепте оқытудың аса маңызды факторлары болып табылатынын түсінгендердің алғашқысы болды. Зерттеуші білімді дамытудың екі факторы барын айтады: біріншісі – білімді автоматты түрде, ұғынбай алу, одан кейін екіншісі – алынған білімді саналы түрде ұғынып бақылаудың біртіндеп өсуі келеді, шын мәнінде, бұл жайлар қызметтің танымдық және метатанымдық аспектілерінің арасындағы айырмашылыққа қызмет етеді. Флейвелл және басқалар (1995) егер оқу үдерісін ұғыну деңгейіне ауыстыра алатын болса, онда біз балаларға өзіндік ойлау үдерісін жақсы түсінуге, өзінің оқуын бақылауы мен ұйымдастыруын игеруге көмек бере алар едік деген пікірді ұсынды. Бірақ тиімді оқу қолданылып жүрген білім қорына ақпаратты кіріктіру үшін, жай ғана онымен амал-әрекет жасау емес, ол ассимиляцияланған ақпаратқа, жаңа ақпарат пен бұған дейін белгілі болған ақпарат арасындағы өзара байланысты түсінуге, осындай түсінуді ынталандыратын үдерістерді ұғынуға және қаншалықты жаңа әрі қашан зерделенгенін білуге назар аудартады.

Сонымен қатар Флейвелл мен оның әріптестері (1995) метасана қабілеті жасқа байланысты өзгереді және жасы үлкенірек балалар метатанымдық ақпаратты көптеген мөлшерде игергендіктен олардың үлгерімі жоғарырақ деп тұжырымдаған. Бірақ, мұндай стратегияларды пайдалана алмау жасына емес, тәжірибесіне де байланысты деуге болады. Сондай-ақ үдеріске педагогтің араласуы бастауыш мектеп жасындағы балаларға да жемісті оқу стратегиясы болатын метасана компоненттерінің кейбіреуін дамытуға көмектеседі.

Әдетте, оқуда қиындықтары бар оқушылар өздерінде бар білімі мен біліктерін қолданбайды, мүмкін олар стратегияларды білмейтін немесе жоспарлай алмайтын шығар, ал міндеттерді шешпек болғанда, өздерінің алға ілгерілеуін қадағалай алмайды. Жүргізілген зерттеулер мұндай оқушылардың әдетте сабақты түсіндіруге ғана емес, сондай-ақ өзін-өзі реттеу мен оқуын бақылауын жақсарту үшін метатанымдық көмекке мұқтаж екенін көрсетеді. Өте қабілетті және дарынды балалардың ерекшеліктерінің бірі – қабілеті шамалы құрдастарымен салыстырғанда олардың метатанымдық сауаты жоғары болуы (Sternberg, 1983). Олар өздерінің не білетінін және білмейтінін, нені біле алатынын және біле алмайтынын анық түсінеді. Мұндай балалар қажетті білімді алуға өздеріне ненің көмектесетінін біледі. Оның үстіне, олардың креативтілігі

ойлау жылдамдығына байланысты емес. Шын мәнінде, қолда бар дәлелдемелер IQ жоғары балалар, шығармашылық есептерді IQ төменірек оқушылардан жылдам шығармайды, алайда баяуырақ ойласа да тереңірек түсінетінін көрсетеді деп болжауға мүмкіндік береді (Davison, Deuser & Sternberg, 1996).

Пайым оқушылардың жас ерекшеліктері тұрғысынан

Бұл бөлімде біз пайымдаудың үш түрін: ұқсастық бойынша пайымдау, моральдік пайымдау және зерде теориясын қарастырамыз.

Ұқсастық бойынша пайымдау

Ұқсастық бойынша ойлау қабілеті – адамның санасы және білім алуы үшін аса маңызды. Ұқсастық бойынша пайымдау – проблемалармен табысты жұмыс істеуге мүмкіндік беретін жоғары деңгейлі дағды, білімді жаңа жағдайларға орайластыру және әртүрлі мәнмәтіннен алынған түрлі ақпаратты пайдалану арқылы оқу қабілеті (Chen et al., 1997; Gentner & Holyoak, 1997; Goswami & Brown, 1990; Richland et al., 2006).

Мұның алдында қарастырылған зерттеушілер балалар ұқсастық бойынша пайым жасай алмайды деп есептеген. Мысалы, Пиаже формалды оперативтік кезеңіне дейін ұқсастықтың классикалық проблемасын шешуге қажетті байланысты орнату үшін балалардың танымдық қабілеттері жоқ деп есептеген (Inhelder & Piaget, 1958). Пиаже балаларға А:В::С:? суретті тапсырма ұсынып, суретті жиынтықтан D-ны табуды сұрады. Ол балалардың проблеманы шешу үшін негізінен, төмен деңгейдегі өзара байланысқа сүйенгенін, мәселен, С-мен байланысты немесе С-ға ұқсас суреттерді таңдағанын анықтады (Piaget et al., 1977). Пиаже А – В және С – D арасындағы деңгейі жоғары өзара байланысты анықтауға қабілеттердің болмауының негізінде балалардың формалды оперативтік сатысына (шамамен 11 жас) жеткенге дейін ұқсастық бойынша пайымдауға қабілетті болмайды деген тұжырым жасады. Бірақ, алдыңғы зерттеулер балалардың ұқсастық бойынша пайымдау қабілетіне күмән туғызса да, соңғы зерттеулер бұл пікірді теріске шығарды (бастауыш мектеп жасындағы балалар ұқсастық бойынша тиімді пайым жасай алатынын көрсетті). Егер үш жастағы балаларға проблеманы шешуге қажетті байланыс таныс болса, онда олар А:В::С:D классикалық ұқсастықты дұрыс орналастыра алады (Goswami & Brown, 1989). Чен және оның әріптестері (1977) 13 айлық нәресте қолы жете қоймайтын ойыншықты алу үшін оған бұның модельденген стратегиясы көрсетілген жағдайда, ол бұл білімін қолдана алатынын көрсетіп берді. Бұл ретте аталған стратегия ұқсастық бойынша пайымдау өмірдің бірінші жылында қол жеткізілетін маңызды жетістіктердің бірі бола алатынын меңзейді.

Моральдік пайымдау

Өнегелі даму – психология мен педагогикадағы негізгі тақырыптардың бірі. Пиаже өнегелі дамудың екі кезеңдік үдерісін сипаттады, ал Кохлберг өнегелі даму теориясында әртүрлі үш деңгейдегі алты кезеңді бөліп көрсетті. Кохлберг өнегелі даму – бұл өмір бойы жүретін тұрақты үдеріс деп болжап, Пиаженің теориясын дамытты. Кохлберг өз теориясын бастауыш мектеп жасындағы балалар топтарымен жүргізген зерттеулер мен сұхбаттарына негіздеді. Бұл зерттеуге қатысушыларға моральдік дилеммалар беріліп, әр сценарий бойынша олардың ойларына негіз болған пайымдауларды анықтау ұсынылды. Бұдан әрі Кохлберг балаларға ұсынған «Ганс дилеммасы» деп аталған мысал келтірілген...

«Ганстың дәрі ұрлауы»

Еуропада бір әйел рақтың ерекше түрімен сырқаттанып, өлім аузында жатады. Дәрігерлердің пікірінше ол әйелге көмектесе алатын бір дәрі бар екен. Бұл – радиийдің бір түрі, оны осы қалада тұратын фармацевт жуырда ойлап тауыпты. Мұндай дәріні шығару өте қымбат жұмыс, ал фармацевт оны сатуға он есе қымбат баға қойған. Радиий үшін ол 200 доллар төлеп, дәрінің кішкентай мөлшерін 2000 долларға бағалады. Сырқат әйелдің күйеуі Ганс таныстарының барлығынан қарыз сұраса да, соманың жарты құнын, яғни 1000 доллар ғана жинайды. Ол фармацевтке әйелінің өлім аузында жатқанын айтып, дәріні арзанырақ сатуды немесе кейінірек төлеуге рұқсат етуді сұрайды, бірақ фармацевт: «жоқ, мен бұл дәріні таптым және мен осы дәрімен ақша табамын» – деп жауап береді. Осы сөзге қатты ашынған Ганс дәріханаға баса-көктеп кірді де әйелі үшін сол дәріні ұрлап әкетті. Ганс дәл осылай істеуге тиіс пе еді?» (Kohlberg, 1963).

Кохлбергті қызықтырғаны – Ганс дұрыс істеді ме деген сұраққа беретін жауаптары емес еді, ғалымды қатысушылар өз шешімін негіздеген пайымдары қызықтырды. Жауаптар өнегелі даму теориясын негіздеу сатылары бойынша жіктелді. Бұл модель әрқайсысы екі кезеңнен тұратын үш деңгейге бөлінді.

I деңгей. Нормативтікке дейінгі моральдік пайымдау

1-кезең. Тілалғыштық және жазалау.

Өнегелі дамудың ең ерте кезеңі, бастауыш мектеп жасындағы балалар арасында кең тараған. Бұл кезеңде балалар ережелерді абсолютті және мызғымас деп санайды. Ережеге бағыну маңызды, себебі бұл жазаға ұрынбау дегенді білдіреді.

2-кезең. Тұлғалық ерекшелену және өзара әрекеттесу.

Өнегелілік дамудың бұл кезеңінде балалар дара көзқарастарды ескереді, қылықтар туралы жеке қажеттіліктерге қаншалықты сәйкес келетініне қарай ой білдіреді. Ганс дилеммасында, балалар Ганс қажеттіліктеріне қызмет ететін іс-әрекет ең дұрысы дегенді ұстанды. Өнегелі дамудың бұл сатысында өзара түсіністік болуы үшін ол жеке мүддеге сәйкес келуге тиіс.

II деңгей. Дәстүрлі моральдік пайымдау

3-кезең. Тұлғааралық қатынастар.

Әдетте «жақсы ұл – жақсы қыз» деп қарастырылады. Бұл сатыда даму әлеуметтік тұрғыдан күтілетін нәтиже мен рөлдерге қол жеткізуге шоғырланады. Конформизмге және «жақсы» болып саналатынның барлығына; таңдаудың өзара қарым-қатынастарына әсері туралы ойларға назар аударылады.

4-кезең. Әлеуметтік тәртіпті қолдау.

Өнегелі дамудың бұл сатысында адамдар пайымдау жасағанда қоғамды тұтас қарастырады. Ережелерді орындау және борыш пен өкілеттілікті атқару арқылы заң мен тәртіпті қолдауға ерекше назар аударылады.

III деңгей. Нормативтіктен кейінгі моральдік пайымдау

5-кезең. Әлеуметтік шарт және жеке құқықтар.

Бұл кезеңде адамдар түрлі құндылықтарды, басқа адамдардың пікірі мен көзқарастарын ескере бастайды. Заңның қағидалары қоғамды қолдау үшін аса маңызды десек те, қоғам мүшелері мұндай стандарттармен келісуге тиіс.

6-кезең. Әмбебап қағидаттар.

Кохлберг бойынша моральдік пайымдаудың соңғы деңгейі әмбебап этикалық қағидаттарға және абстрактілі пайымдауға негізделеді. Бұл кезеңде адамдар, егер олар қағидалармен және заңдармен келіспесе де, әділдіктің үйреншікті болған қағидаттарына сүйенеді.

Зерде теориясы оқушылардың жас ерекшеліктері тұрғысынан

«Зерде теориясы» (ЗТ) – бұл басқаларды арнайы делдал ретінде түсінудің, яғни олардың зердесін ұстаным, тілек сияқты арнайы күйлердің теориялық тұжырымдамасы тұрғысынан интерпретациялаудың ерекше танымдық қабілеті. Зерде теориясы деп іс-әрекеттерге әкелетін ақыл-ой күйінің кең спектрін (ұстаным, тілек, ниет, елестету, эмоциялар және т.б.) түсінеміз. Қысқаша айтқанда, зерде теориясы – өз санаңның және басқа адамдар санасының мазмұнына ой жүгірте білу деген сөз.

«Жалған ұстаным»

ЗТ тұжырымдамасы даму психологиясынан шығады. Балалар ниетті және басқа да маңызды сана операцияларын (көз тігу бағыты, назар аудару, талаптану) түсіну қабілеттерін ерте көрсетеді. Соған қарамастан, 80-жылдардың басында Г.Виммер мен Дж.Пернер 3–4 жасқа жеткенге дейін ЗТ толыққанды дамымайтынын көрсетті. Ғалымдар 3 жастан 5 жасқа дейінгі балалардың жалған көзқарасты басқа біреуге таңуын қадағалау және тексеру үшін бірнеше эксперимент жүргізді. Эксперименттердің бірінде балалар кейіпкер Максидің шоколадын жәшікке тастап кеткен кезде оның анасы шоколадтың кішкене бөлігін ас дайындауға алады да, тәттіні басқа жерге қойып кеткені туралы сценаны бақылайды. Макси қайтып келгенде эксперимент жасаушы: «Макси шоколадты қай жерден іздейді?» деген сұрақ қояды. 1983 жылғы алғашқы нәтижелер, 5 жастан үлкен балаларда Максиге жалған түсінік беру проблемалары кездеспейтінін, бұл жасы кішірек балаларда кездесетінін көрсетеді (олар Макси шоколадты анасы қойған жерден іздейді деп ойлайды). Жалған ұстанымның алдына қойылған міндет – балалар дамуындағы кезеңдер арасындағы нақты бөлінуді айқындау, атап айтар болсақ, ол ақыл мен ақиқатты «айқын» көрсету кезеңі және ақыл мен ақиқатты «айқын емес» көрсету кезеңі. Бұл олардың шынымен болған жайт пен адамдар көзқарасына негізделген пікірді оңай айыра алатынын білдіреді.

Жалған ұстанымды пайдалана отырып жүргізілген бақылау нәтижелері баланың санасында үш жаста күрт өзгерістер болатынын көрсетті. Бұл көптеген психологтар мен философтарға (Leslie, 1987; Fodor, 1992) шамамен үш жасқа қарай күшейе түсетін туа біткен модуль ретінде, ЗТ үшін жауапты танымдық құрылымды толығырақ сипаттауға мүмкіндік берді. Басқа психикалық ақаулар болса, бұл танымдық құрылым нашарлайды немесе онымен қатар жүре беруі мүмкін. Мұндай көзқарас аутизм сияқты елеулі психиатриялық патологиялардың эксперименттік зерттеулерінің нәтижелері бойынша алынған дәлелдерге сәйкес келеді (Baron-Cohen, 1995; Frith et al., 1994). Аутизммен ауыратын балалар зияткерлік және сөйлеу қабілеттерін тестілеуге арналған басқа танымдық тапсырмаларға қарағанда, жалған ұстаным міндеттерін орындау кезінде төмен көрсеткіш байқатады.

Шығармашылық оқушылардың жас ерекшеліктері тұрғысынан

Шығармашылық үдеріске, өнімге немесе жеке тұлғаға қатысты қарастырылады (Baron, 2002) және ол арқылы бірегей, жоғары сапалы және дана нәтижелер шығатын тұлғааралық әрі тұлғаішілік үдеріс деп сипатталады. Бастауыш мектеп жасындағы балалармен жұмыс істеу барысында шығармашылық әлеуетінің негізі ретінде қаралатын өзіндік идеяларды дамытуға немесе өндіруге, яғни үдеріске көңіл аудару қажет. Мұндай үдерісті түсіну үшін конвергентті және дивергентті ойлау арасындағы Гилфордтың (1956) айырмашылықты шектеу түсініктерімен танысқан пайдалы. Конвергентті ойлауға байланысты проблемалардың көбіне бір дұрыс шешімі болады, ал дивергентті ойлауға қатысты проблемалар проблеманы шешетін субъектілерден көптеген шешімдерді қабылдауды талап етеді, ол шешімдердің кейбіреулері жаңа, жоғары сапалы, креативті болуы мүмкін.

Балалардың креативтілігін дұрыс түсіну үшін, шығармашылық, зияткерлік қабілеттер мен дарын арасындағы айырмашылықты түсіну қажет. «Дарынды» деген термин әдетте жоғары зияткерлік қабілеттермен пара-пар тәрізді. Бірақ Валлах (1970) зияткерлік қабілет пен

шығармашылық бір-біріне тәуелсіз және шығармашылығы жоғары балада жоғары зияткерлік қабілеттер болуы да, болмауы да мүмкін деп есептеген. Балалар креативтілігінің көптеген өлшемдері мағынаны жылдам ұғуға шоғырланған. Мағынаны жылдам түсінуге арналған есептер балалардан миға шабуылдағыдай белгілі бір түрткі ойларға сәйкес көбірек жауап ойлап табуды талап етеді. Негізінен, мазмұнын жылдам түсіну шығармашылық үдерістің аса маңызды сипаттамасы деп саналады. Балалардың жауаптары қарапайым, дағдылы сипатта, сондай-ақ бірегей, қайталанбас мазмұнда болуы мүмкін, бұл ретте соңғысының шығармашылық әлеуеті бар деп саналады. Осылайша, біз балалардан «олардың ойынша «қызыл» болатын барлық заттар» туралы айтуды сұрадық, балалар тек вагон, алма, күртелерді ғана емес, сонымен қатар қызылша ауруын және суық қолдарды да санағанын көрдік.

Мұғалімдер үшін маңызы

Оқушылардың жас ерекшеліктеріне сәйкес оқыту мен оқу туралы ең маңызды ақпарат оқудың танымдық теориясына байланысты шығар. Маргарет Дональдсон сияқты көптеген психологтар мен педагогтер Пиаженің дамыту мен оқудағы «кезеңдік тәсіліне» күмән тудырды, өйткені 1950-ші жылдары Пиаже идеясы әлі кеңінен таралмаған болатын. Неврология саласындағы соңғы зерттеулер көрсеткендей, балалар да ересектердікі сияқты неврологиялық құрылымдарға ие болатыны дәлелденген (Goswami and Bryant, 2010). Госвами мен Брайант ересектер мен балалардың ойлауы арасындағы айырмашылықтар олардағы нейрофизиологиялық өзгерістер тұрғысынан емес, олардың тәжірибелеріндегі алшақтықта екенін түсіндіруге болады деп есептейді. Осы арқылы проблеманы шешу үшін әзірше оқушылар оқуға «дайын» болғанша күте тұру керек деген қалыптасқан пікірге деген сенімді шайқалтты.

52

Заманауи ойлау біз оқушылардың оқу тәжірибесін болжаулы даму кезеңдері аясында шектемеуіміз керек деп санайды. Оның орнына біз барлық жастағы оқушыларды бай эксперименталдық және әлеуметтік ортамен қамтамасыз етуге тиістіміз. Оқушылар мұғалімдермен және басқа оқушылармен өзара әрекеттестікте жиі болатын орта олардың ЖАДА-сына сәйкес оқуды қолдауға мүмкіндік береді. Оқудың танымдық теориясы балаларды оқу үдерісінің белсенді қатысушылары деп санайды, сонымен қатар оқу мен дамытуға арналған іс-шаралардың негізгі бөлігіне кішкентай балалар бастама жасауға тиісті деген пікірді ұстанады. Осы теорияны ұстанатын мектептер тиісті орта құра отырып, ерте жасқа арналған оқу бағдарламаларын дайындайды. Мұғалімдер мен ересектер балалармен еркін сөйлеседі, ал оқу бағдарламасына балалар тәжірибесін енгізу арқылы сабақтардың маңызы артқан.

Выготский танымдық қабілетті дамытудағы әлеуметтік өзара әрекеттестіктің маңызын бәрінен бірінші етіп қояды. Зерттеуші Хоу мен Мерсер (2010) бірлескен іс-шаралар ақыл-ой дамуы мен оқуды, сондай-ақ қарым-қатынас жасау дағдыларын арттыратынын көрсетті. Пиаженің танымдық өзгерістер балалар ересектердің емес, өздерінің құрбы-құдастарының идеяларымен және көзқарастарымен қарсы келіп қалған жағдайда орын алады деген болжамынан бұл құбылыстың бірнеше түсініктемесін көруге болады. Аралас жастағы топтар оқушыларға анағұрлым жақсы дамыған және нашарлау дамыған құрдастарымен өзара әрекет жасау үшін кең мүмкіндік береді, бұл олардың танымдық және әлеуметтік дағдыларын дамытуға көмектеседі. Хоу мен Мерсер сыныптағы қарым-қатынас сипаты мен онда болып жатқан әлеуметтік үдерістер жетістіктерге себепші болады деп есептейді: бұл ретте мұғалім сыныптағы жалғыз білім көзі емес, көмектесуші адам ретінде барлық оқушылардың дамуын қолдайды деп көзделеді.

АҚШ-та жүргізілген шағын жинақталған мектеп сыныптарында оқытуды зерделеген зерттеулер мұғалімдерге жас ерекшеліктеріне қарай оқыту мен оқу проблемаларын шешудің жекелеген тәсілдерін ұсынады. Авторлардың пікірі бойынша, бұл мұғалім үшін оқушылар жеке тұлға болып табылатын сыныптарда және мұғалімнің кәсіби ойы оқу бағдарламасына емес, оқушыларды оқыту үдерісіне бағытталған сыныптарда табысты шешімін табуға тиіс. Бұл жағдайда мұғалім әрбір оқушы үздіксіз, өмір бойы білім алады деп санайды және бұл



кезде бар уақытын белгілі жастағы балалар үшін қандай бағдарламаның қолайлы екендігіне жұмсамай, оларға білім алу барысында қолдау көрсетуге тырысады. Аралас жастағы оқуды зерттеу әртүрлі жастағы оқушылардың сұраныстарын қанағаттандыруда үдерістік тәсілдің қолайлы екендігін көрсетеді. Бұл мұғалімдердің әрбір оқушы өзінің даму деңгейіне сәйкес қатыса алатын, барлық балаларды қамтитын ашық тапсырма, тәжірибе мен жоба өткізуін талап етеді. Әртүрлі жастағы табысты сыныптарда мұғалім оқытуды үйлестірушінің рөлін атқарады және «білім беруші» субъекті ретінде әрекет етпейді, қайта оқу үдерісін бағыттайды, толықтырады және қолдайды. Әрбір оқушының білім алуына көмек көрсету үшін олар оқушылардың жеке сұраныстарын, дамуы мен мүдделерін білуге тиіс. Яғни оқу үшін бағалау әртүрлі жастағыларды табысты оқытудың маңызды құралы болып табылады.

Оқушылардың жас ерекшеліктеріне сәйкес оқыту мен оқуға арналған зерттеулердің негізгі ерекшеліктері олардың оқу сабақтарын балалар үшін қызықты, тартымды және маңызды етуге бағытталуы болып табылады. Мұғалім оқушылардың не білетінін және қандай жаңа ақпарат қосу керектігін анықтаған жағдайда кіші жастағы балалардың назарын аударуға болатынын атап өткен жөн. Метасананы оқыту жолдарының бірі – өз ойын анық баяндауға үйрету, оны сабақты жоспарлау кезінде және сыныптағы пікірталастар кезінде ескеру болып табылады. Міндет – лексиканы қалыптастыру, біз «Бүгін біз... туралы ойлаймыз», «Бұл сабақ... туралы», «Не туралы ойладық?» деген сауалдарды ойбағдар ретінде ұсына отырып, біздің сабақ беруіміздің сипатын аша түсіп, балаларымыздың өзіндік ойлауы мен түсінігінің кемелденуіне көмектесуге тырысамыз. Пайдаланылған терминдерді түсіндірумен бірге балаларға сол терминдерге өз сөздерімен анықтама беру міндетін де жүктеу керек.

Бастауыш мектеп жасындағы балалар үшін идеяларды тудыру барысында креативтілікке үнемі көңіл бөлінеді. Ересектердің көптеген идеяларды бағалай алмауының өзі балаларға көп идея өндіріп, өзін-өзі бағалаудың келесі кезеңіне ауысуына сеп болады. Идеяларды өндіру сапасы мәселесінің маңыздылығы балаларда өзін-өзі бағалау қабілеті дамыған сайын өрістей береді. Бұл жаста өзін-өзі бағалауға ерекше назар аудару қажет, сол үшін балалар өздерінің болжамдарын өндіру мен зерделеу, сондай-ақ осындай бағалау негізінде өз идеяларын қайта қарау мүмкіндіктерін зерттейді.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТ

- Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes [Адам жадысы: ұсынылатын жүйе және оны бақылау үдерісі]. In K. W. Spence & J. T. Spence (Eds.), *The Psychology of Learning and Motivation: Advances in Research and Theory* (Vol. 2, pp.89-195). New York: Academic Press.
- Baddeley, A. D., & Hitch, G. (1974). Working memory [Жұмыс жадысы]. In G. H. Bower (Ed.), *The Psychology of Learning and Motivation: Advances in Research and Theory* (Vol. 8, pp. 47–89). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory* [Әлеуметтік оқыту теориясы]. New York: General Learning Press.
- Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: An Essay on Autism and Theory of Mind* [Сезім соқырлығы: Аутизмді зерттеу және сана теориясы]. Boston: MIT Press/Bradford Books.
- Barron, B. (2002). Creative work in relational context and its developmental significance [Релятивистік мәнмәтіндегі шығармашылық жұмыс және даму үшін оның маңыздылығы]. *Human Development*, 45, 367–371.
- Chen, Z., Sanchez, R., & Campbell, T. (1997). From beyond to within their grasp: Analogical problem solving in 10- and 13-month-olds [Түсінуден тыс және оның ішінде: 10 және 13 ай жасындағы ұқсастық бойынша проблемаларды шешу]. *Developmental Psychology*, 33, 790–801.
- Davidson, J. E., Deuser R., & Sternberg, R. J. (1996). In J. Metcalfe & A. P. Shimamura, *Metacognition: Knowing about Knowing* [Метасана: білім туралы білім]. Cambridge. Mass: MIT Press.

- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving [Проблеманы шешудің метатанымдық аспектілері]. In L. B. Resnick (Ed.), *The Nature of Intelligence* (pp.231–236). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry [Метасана және танымдық мониторинг: танымдық зерттеулер мен даму зерттеулеріне арналған жаңа сала]. *American Psychologist*, 34, 906–911.
- Flavell, J. H., Green, F. L., & Flavell, E. R. (1995). Young children’s knowledge about thinking. Monographs of the Society for Research in Child Development [Ерте жастағы балалардың ойлау туралы білімдері. Бала дамуы саласындағы зерттеу қоғамының монографиясы]. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60 (1), Serial No. 243.
- Fodor, J. (1992). A theory of the child’s theory of mind [Сананың балалық моделінің теориясы]. *Cognition*, 44, 283–296.
- Frith, U., Happe, F., & Siddons, F. (1994). Autism and theory of mind in everyday life [Аутизм және күнделікті өмірдегі сана моделі]. *Social Development*, 3, 108–124.
- Gentner, D., & Holyoak, K. J. (1997). Reasoning and learning by analogy: Introduction [Ұқастық бойынша пайымдау және оқыту: Кіріспе]. *American Psychologist*, 52, 32–34.
- Goswami, U., & Brown, A. L. (1989). Melting chocolate and melting snowmen: Analogical reasoning and causal relations [Шоколад пен аққаланың еруі: ұқастық бойынша пайымдау және себеп-салдар байланысы]. *Cognition*, 35, 69–95.
- Goswami, U., & Brown, A. L. (1990). Higher-order structure and relational reasoning: Contrasting analogical and thematic relations [Жоғары тәртіптегі құрылым және релятивтік пайымдау: ұқастық бойынша пайымдаудың тақырыптық байланыстан айырмашылығы]. *Cognition*, 36, 207–226.
- Guilford, J. P. (1956). The structure of intellect [Зият құрылымы]. *Psychological Bulletin*, 53, 267–293.
- Hagen, J. W., & Hale, G. A. (1973). *The development of attention in children* [Балаларда зейінді дамыту]. Paper presented at the Minnesota Symposia on Child Psychology. University of Minnesota, Minneapolis, October, 1972.
- Howe, C., & Mercer, N. (2010). Research survey for The Cambridge Primary Review [Кембридждік бастапқы шолуға арналған сауалнама-зерттеу]. In R. Alexander (Ed.), *Children, their World, their Education*. London: Routledge.
- Inhelder, B., & Piaget, J. (1958). *The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence* [Логикалық ойлаудың өсуі: сәбилік кезден жасөспірімдік жасқа дейін]. New York, NY: Basic Books.
- James, W. (1890). *The Principles of Psychology*. Classics in the History of Psychology [Психология қағидаттары. Психология тарихындағы классика].
- Kohlberg, L. (1963). *Heinz Steals the Drug* [Ганстың дәрі ұрлауы]. Retrieved on 5/28/2009 from <http://www1.appstate.edu/~kms/classes/psy2664/Heinz.htm>.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on Moral Development* [Өнегелілік дамудағы зерттеу]. Vol. I: The Philosophy of Moral Development. San Francisco, CA: Harper & Row.
- Leslie, A. M. (1987). Pretence and representation: the origins of “theory of mind” [Жасандылық және модельдеу: «сана моделінің» көздері]. *Psychological Review*, 94, 412–426.
- Piaget, J. (1977). The Role of Action in the Development of Thinking [Ойлауды дамытудағы қызметтің рөлі]. In W. F. Overton & J. M. Gallagher (Eds.), *Advances in Research and Theory*. New York: Plenum Press.
- Richland, L. E., Morrison, R. G., & Holyoak, K. J. (2006). Children’s development of analogical reasoning: insights from scene analogy problems [Балаларда ұқастық бойынша пайымдауды дамыту: ұқастық бойынша ойлау проблемасын түсіну]. *Journal of Experimental Child Psychology*, 94, 249–271.
- Rogers, C. R. (1983). *Freedom to Learn for the 80s* [80-жылғыларға арналған ойлау бостандығы].



- Columbus, OH: Merrill.
- Sternberg, R. J. (1983). Criteria for intellectual skills training [Зияткерлік қабілеттерді дамыту өлшемдері]. *Educational Researcher*, 12, 6–12.
- Tennant, M. (1997). *Psychology and Adult Learning* [Психология және ересектерді оқыту]. London: Routledge.
- Tulving, E. (1985). How many memory systems are there? [Неше жады жүйесі бар?]. *American Psychologist*, 40, 385–398.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and Language* [Ойлау және сөйлеу]. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wallach, M. A. (1970). Creativity [Креативтілік]. In P. H. Mussen (Ed.), *Carmichael's Manual of Child Psychology* (Vol. 1). New York: Wiley.
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception [Сенім туралы көзқарас: кіші жастағы балалардың қате көзқарасын түсіндіруде жалған көзқарасты ұстау қызметі]. *Cognition*, 13, 41–68.

Қалай оқу керектігін үйрену

Кіріспе

«Қалай оқу керектігін үйрену» тарауы «өзін-өзі реттеу» үдерісіне жатады. Бұл үдерісте оқушылар **метатану** үдерісі арқылы түсіну, бақылау және оқу тәжірибесіне қадағалау жүргізу қабілеттерін дамытады. «Метатану» термині оқушылардың саналы білім алуы мен ойлауын дамытуға ықпал ететін бірқатар үдерістерге қатысты қолданылады (Flavell, 1976). Метатануға танымдық үдерістерді білу, түсіну және реттеу немесе танымдық үдерістерді қарастыру үшін танымдық үдерістерді қолдану, соның ішінде қатесін танып-білу және ойлауды бақылау деген анықтама беруге болады.

Тарихи шолу

Флейвелл (1976) өткізген алғашқы кең көлемді метатану зерттеуінде ерте жастағы балаларға еске сақтауға арналған тапсырмалар берілді. Бестен жеті жасқа дейінгі оқушыларға зерттеуші белгілі ретпен бірқатар заттарды көрсетті. Он бес секундтан кейін балалардан осы реттілікті бұзбай еске түсіру сұралды. Ересектеу балалар бір нәрсені есте сақтау қажет болса, ол үшін күш салу керек екендігін түсінді. Олар қайталау тәсілін пайдаланып, кезектілік ретін еске сақтады. Ал неғұрлым кішірек балалар бұл тәсілді пайдаланбағандықтан, еске сақтай алмады. Қайталау қажеттігі туралы кеңес алғаннан кейін ғана олар тапсырманы дұрыс орындап шықты. Кеңес берілмеген жағдайда оқушылар білім алу уақытын өнімсіз (тиімсіз) пайдаланды. Флейвелл мұндай қабілеті жетіп тұрса да, «тәсілдерді пайдаланбауды» «өнімділік тапшылығы» деп сипаттайды (Whitebread, 2000).

Өз жұмысының нәтижесінде Флейвелл (1976) метатануды өлшеудің үш құрылымын (өлшемдерін) сипаттай отырып, балалар метатануының мониторингі мен талдауының негізін анықтады:

- білім алушы тұлға ретінде өзі туралы білімі;
- мақсаттар мен тапсырмаларды білу, түсіну және бағалау;
- тапсырманы орындауға қажетті стратегияларды білу және оларды бақылау.

Бірінші өлшем **жеке білімге** қатысты; өзін оқушы ретінде тани отырып, бала, мысалы, өзінің мықты және әлсіз жақтарын сезінеді, оқу үдерісінде не ұнайтынын, не ұнамайтынын түсінеді және жеке мақсаттарды белгілеу қабілеті туындайды. Флейвелл оқушылардың өзінің оқуын саналы түрде сезінуі дамыған сайын (бұл да сол жұмыста) балалардың басқа оқушылардың да өз оқуына қатысты таңдауы, күшті және әлсіз жақтары бар екендігі туралы метатанымдық түсінігінің де кеңейетіндігін анықтады.

Флейвелдің **екінші** өлшемі **тапсырмаға бағытталған**, ол оқушының өз мақсаты мен тапсырмаларын білу, түсіну және бағалауды қамтиды. Метатанудың бұл аспектісі оқушының тапсырманы қалай талдайтынын және бағалайтынын немесе күрделілік деңгейін қалай салыстыратынын көрсетеді.

Сондай-ақ, **үшінші** метатанымдық құрылымды Флейвелл тапсырманы орындауға қажетті білім мен тәсілдерді бақылау деп анықтайды. Оқушылардың орындауы қажет тапсырманы анықтауы және бір немесе бірнеше тәсілдердің көмегімен тапсырманы орындау жоспарын құруы стратегиялық бақылау көрсеткіші болып табылады. Түрлі тәсілдердің салыстырмалы түрдегі тиімділігі бағаланып, оқушылар өз әрекеттерін түсіндіреді. Оқушылардың таңдауы мүмкін тәсілдерінің біреуі – басқалардың білім аясы кеңірек болуы мүмкін деген жеке көзқарасына байланысты олардан көмек сұрау.

Табыс, ұмтылыс және тиімді тәсілдерді қолдану арасындағы негізгі байланысты қалыптастыратын болғандықтан, метатану ұғымын бір оқушының «қалай оқу керектігін үйренуі» деп қарастыруға болады. Метатанымдық қабілеттердің дамуы мен тиімді ойлау мен оқудың арасында байланыс бар.

Шанк пен Циммерман (1994) балалардың өз оқуын бақылауға алу мен оны жүргізу барысында оларға дербестік беруге баса назар аударады. **Өз бетінше жұмыс істеу және даму ниетін** авторлар **метатанудың маңызды аспектісі** ретінде таниды. Оқу үдерісінің табысты болуы ынталандыру, әлеуметтік және эмоционалдық себептер арасындағы күрделі әрекеттестік пен метатанымдық білімге байланысты.

Ерте жастағы оқушыларда метатанымдық қабілеттердің бар екендігі жуық арада ғана белгілі болды. Флейвелл ерте жастағы оқушылардың метатану мүмкіндігі шектеулі екендігін айтады, олар әр уақытта өз жадыларын басқаруға, проблемаларды шешуге және шешім қабылдауға қабілетті емес. Алайда, жадының аспектілерін зерттеу бойынша жүргізілген бұдан кейінгі жұмыстар 3–4 жастағы балалардың өздері көп суреттерге қарағанда, саны азырақ суреттерді есте сақтау жеңілірек екендігін сезіне алатындығын анықтады (Flavell et al, 1995). Бронсон мектеп жасына дейінгі балалар мен балабақшадағы балалардың танымдық дамуын зерттей отырып, олардың көпшілігі ерікті түрде іштей өзін-өзі реттеуге қабілетті деген шешімге келді. Зерттеуші олар да «қалай оқу керектігін үйренеді» деген болжам жасаған. Осыған қарамастан, олар шешімді қалай қабылдағандарын немесе қандай тәсілді қолданғанын үнемі түсіндіріп бере алмайды, бұл жастағы балалар танымдық әрекет кезінде «өздік басқару» қызметін пайдаланады. Өсе келе, олар өз деңгейлеріне сәйкес келетін тапсырманың түрін таңдауға, оларды тиімді пайдалануға, өздерінің әрекетін түзетуге немесе қажет болған жағдайда көмек сұрауға, сондай-ақ іс-әрекет аяқталғанша немесе мақсатқа жеткенше «үдерісті» тоқтатпауға қабілетті бола бастайды (Bronson, 2000).

Қазіргі заманғы бірқатар зерттеулерде 3 жастағы оқушыларға мүмкіндік жасалған жағдайда, олар өзінің оқуына асқан жауапкершілікпен қарауға қабілетті екендігі анықталды (Whitebread, 2000). Олар балғын жас ерекшелігіне қарамастан, өздерінің оқуына саналы түрде қарайды, тапсырмаларды шешу үшін өзіндік әдіс-тәсілдерді қолданады, сондай-ақ өздерін оқушы ретінде сезіне бастайды. **Өзін-өзі реттеу мен метатанудың мұндай дағдыларын дамыту бұл балалардың саналы оқушы болып шығуының кілті** екендігі анықталды. Бұл зерттеу аталған қабілеттерді дамыту 3-5 жас аралығында болатындығын, сондай-ақ мұғалімдердің осы кезеңде жоғары сапалы педагогтік тәсілдерді қолданып, қомақты үлес қоса алатындығын көрсетті.

Заманауи түсінік

Зерттеу көрсетіп отырғандай, оқу – бұл жекеленген құбылыс немесе дағды емес, ол оқушылардың оқуға қабілетін жақсартуға мүмкіндік беретін педагогикалық тетіктердің біртұтас кешені. Төменде оқушының оқуына қажетті және де оларды дамыту үшін мұғалімнің көмегі қажет болатын құзыреттер:

- оқудың қалай жүретінін түсіну, оқудың қолайлы стильдерін назарға алу және өмір бойы өз бетінше оқудың қажеттілігін мойындау және оның әдістерін таңдау;
- ойлануға жүйелі түрде үйрену;
- өзінің шығармашылық таланттарын және оларды барынша жақсы пайдалану жолдарын зерттеу және анықтау;
- оқу үдерісі үшін және өзін-өзі тану әдісі ретінде оқуды жақсы көру;
- тілді, есептеуді жақсы игеру және кеңістіктік ойлау қабілетінің болуы;
- сандық технологиялар саласындағы жоғары құзыреттілік.

Оқыту – мұғалімдердің оқушыларға жасаған сыйы емес, бұл құзыреттіліктер білім алу үшін оқушылардың өздері де оқу үдерісіне белсенді қатысуын талап етеді. Оқу үдерісіне толыққанды қатысу үшін оқушылар қалай оқу керектігін білулері керек. «Қалай оқу керектігін үйренудің» қозғаушы күші «метатану» болып табылады. Басқаша айтқанда, оқу бар, бірақ сонымен бірге оқуды үйрену де бар. Адамдар ойлауға қабілетті және ойлау туралы ойлануға да қабілетті. Тап осы сияқты **танымдық қабілет** бар да, сол сияқты **танымды тану** да бар. «Метатануды» индивид қалай ойлайтынын, оқытынын қадағалау, бағалау, бақылау қабілеті ретінде сипаттайды. Бейресми түрде, қалай оқу керектігін үйренуді өз бетімен білім алуын ойлау және мұндай ойлаудың нәтижелерін кейінгі оқу үдерісінде саналы қолдану деуге болады. Бұл үдерісте мұғалім оқушыға:

- оқу міндеті қоятын талаптарды түсінуге;
- жеке зияткерлік үдерістерін және олардың қалай ықпал ететінін білуге;
- тапсырмаларды орындау стратегияларын әзірлеуге және ойластыруға;
- нақты тапсырма үшін барынша оңтайлы болып табылатын стратегияларды таңдауға көмектеседі.

Осы төрт тармақты іске асыру үшін оқушылардан қалай оқу керектігін үйрену талап етіледі. Мұғалімдер, өз кезегінде, өзінің сабақ беруіне емес, оқушылардың оқу ептілігін дамытуға назар аударуы тиіс. Осы мақсатта мұғалім оқыту ортасын құру керек, соның арқасында оқушылар ақпаратты енжар қабылдамай, оқу үдерісіне белсенді қатысатын болады.

Негізгі алғышарт мұғалімдердің қолданған әдіс-тәсілдерінің оқушылардың метатанымдық немесе өздігінен реттелетін оқуын дамытуға ықпал ететіндігі болып табылады. Оқудың әлеуметтік-мәдени теориясын дамыту барысында Выготский оқушының өз бетімен қол жеткізе алмайтын оқу деңгейін ересек немесе «маңызды» (ықпалды) адамның көмегімен қамтамасыз етудегі рөлі туралы жазады; мұндай оқудың әлеуеттік көлемі «**Жақын арадағы даму аймағы**» – ЖАДА ретінде анықталды (Vygotsky, 1978). Қолдау көрсететін ересек адам «рефлексиялаушы агент» ретінде жұмыс істей отырып, оқушының әрекетіне жауап береді және оның оқуының дамуын қамтамасыз етеді. Оқудың дамуы барысында жетекшінің қолдау көрсетуінің түрі мен деңгейі өзгеріп отырады, сонымен бірге түрткі болу, бағытталушылық, дамудың тұжырымдамалық негіздерінің тиімділігін қамтамасыз ету мақсатында түрленеді. Бұл үдерісті Жером Брунер «көпіршелер тұрғызу» деп тауып айтқан. «Көпіршелер тұрғызу» ұғымының метафоралық түрде қолданылуы астарында жетекшінің оқушыларды біртіндеп тапсырманы аяқтауға «итермелеуінде» көрініс беретін, үнемі ұлғайып артып отыратын қолдауы деген түсінік жатыр. Жетекшінің оқушы жетістігіне деген реакциясы да қолдау ретінде қарастырылады. Оқудың дамуы барысында оқушыға жол көрсету біртіндеп азайтылуы қажет, себебі оқу үдерісін дамыту арқылы оның мәні де айқындала бастайды: оқу тәуелсіз сипат алып, өздігінен реттелетін болады.

Өздігінен реттелетін оқудың үш элементі аса маңызды болып табылады (Perry et al, 2002):

- тапсырмамен жұмыс барысында өздігінен бағытталушылығы;
- оқушының проблемалар мен мақсаттарды өздігінен айқындауы,
- проблеманы шешу мен мақсатқа жетуге арналған әдіс-тәсілдерді өздігінен таңдауы.

Таңдалып алынған тапсырмалар өзін-өзі реттеу тәсілдерін жүзеге асыруға ықпал етуі қажет. Өздігінен реттелу тапсырмаға қызығушылықтың неғұрлым жоғары деңгейіне өтуге ықпал етеді; Перри бастаған зерттеушілер тобы Британ Колумбиясы балабақшасындағы (3 жастағы) балаларға бақылау жүргізудің нәтижесінде бұл іске үлкен үлес қосты. Олар өз бақылауларын мұғалімдерден сұрау алу арқылы толықтыра отырып, балалардың жоспарлау, бақылау, проблемаларды шешу және өзінің оқуын бағалауға белсенді араласу үлгісін жасады. Балаларға таңдау берілді, бұл олардың өз таңдауларын тапсырманың күрделілігімен, өз жұмысын және басқа балалардың жұмысын бағалау жолымен байланысты түсіндіруге мүмкіндік берді. Бақылау жұмыстары балалардың оқу және жазу жұмыстарына қатысты өткізіліп, оқу бағдарламасының өн бойында қолдануға болатын және метатану үдерісі кезінде сөйлеуді дамытуға үлес қосатын тиімді педагогикалық әдіс-тәсілдерді анықтауға көмектесті.

Оқушылардың тәжірибесін пайдалану

Оқу үдерісінің «саналы» болу қажеттілігі туралы тұжырымдар балалардың жеке тәжірибесінің мәдениеті мен құндылығы оқудың тиімділігін елеулі түрде арттыратын маңызды жағдай деп қабылданатындығына негізделген. Мұндай негіздеме «жағдаяттық танымға» арқау болып табылады (Lave, 1988; Lave and Wenger, 1991), оған сәйкес белгілі бір жағдаяттар пайымдар мен стратегиялардың тиісті түрлерін құрылымдап, белгілейді. Ньонс және басқалардың (1993) жұмыстарында Бразилиядағы көше балаларының күнделікті нарықтағы сауда жағдаяттарында есептерді ойша жақсы шығарғанымен, мектептегі математика пәнінен қарапайым жазбаша тапсырмаларды орындау барысында қиындықтарға кездескені анық көрсетілген.

Оқушылардың пікірін назарға алу

Жуық арада Ұлыбританияда жүргізілген зерттеулерде оқушылардың оқыту мен оқу туралы пікірлеріне ерекше назар аударылды. Мектептерде «**Оқушы үніне**» көңіл бөлуге баса назар аударылып келеді. Джин Раддок «Оқушы үнінің» белгілі жақтаушысы ретінде «Оқушылармен пікірлесудің мақсаты – оқушының көзқарасы тұрғысынан оқудың не екенін түсіну, жекелеген оқушылар мен топтар үшін оқуды қалай жақсарту» екендігін жазады (Rudduck et al, 2004).

«Қалай оқу керектігін үйрену» бойынша жүргізілген ауқымды зерттеу барысында Кембридж университетінің зерттеушілері «**Оқушы үні**» жобасы бойынша жұмысқа тартылды. Ол жобаның **мақсаттары**:

- оқушының оқыту мен оқу туралы пікірін ескеру;
- оқушыдан кеңес алудың әдіс-тәсілдері бойынша мұғалімдерге арналған нұсқаулық әзірлеу;
- мектептерде ашық және қауіпсіз диалог құрудың проблемалары мен мүмкіндіктерін анықтау болатын.

Осы жоба бойынша оқушылармен мектеп өміріне байланысты көптеген мәселелер, соның ішінде **мадақтау мен жазалау жүйесін өзгерту** сияқты тақырыптар бойынша сұхбат жүргізілді. Сонымен қатар олардан ата-аналарға арналған іс-шараларды өткізу сияқты жылдық жоспарлаумен байланысты проблемаларға, оқушылардың оқуына көмектесетін немесе кедергі жасайтын жағдайларды анықтауға қатысты сұрақтар қойылды. Зерттеулер оқушылардың көпшілігінің сыныпты «**мұғалімнің аймағы**» ретінде қабылдап, оқыту мен оқу



туралы сақтықпен сөйлейтіндігін көрсетті. Бастауыш сынып оқушылары мұғалімнің әрекетіне түсінік беру «**олардың жұмысы емес**» деп санады. Алайда, оқушылар зерттеушілерге өзекті педагогикалық проблемалар мен бос сөзділікті жіктей қарастыра отырып, нені өзгерткілері келетіні туралы өз пікірлерін жеткізді.

Оқушылармен пікірлесу – басшылықтың дәстүрлі қарым-қатынасынан өзгеше және оқушылар мен мұғалімдер арасында ыңғайсыз жағдай тудыруы мүмкін күрделі үдеріс. Оқушылармен әңгімелесу барысында ешқандай алалауға жол берілмеу маңызды, әсіресе, «үндемейтін» және «жеке-дара» оқушылардың барлығының да пікірлері ескерілуге тиіс. Сондай-ақ, оқушылардың пікірлесуде шынайы болуы, оқыту мен оқуға байланысты оқушыларға қызықты және маңызды сұрақтар қамтылуы аса маңызды.

«**Оқушы үні**» жобасы аяқталған соң, жобаға қатысқан мұғалімдер арасында сауалнама жүргізіліп, оның нәтижесінде оқушылармен пікірлесу:

- оқушылардың өзін-өзі құрметтеуін;
- мектеп пен оқуға қатысты жағымды көзқарас туындауын;
- мұғалімдерге деген эмоционалдық жағымды қатынас туындауын дамытуға ықпал ететіндігі расталды.

Жобаға қатысқан мұғалімдер оқушылардың жауапкершілігі мен сындарлылығына таң қалса, оқушылар өз кезегінде пікірлесудің артықшылығын мойындады. Нәтижесінде олар:

- өзгелердің өздерін құрметтейтіндігін, оларды тыңдап, пікірлерімен санасатындығын сезінді;
- мәселені шешуде олардың пікірлері есепке алынатындығына көздерін жеткізді;
- өзіндік білім алуын бақылау деңгейін анықтады;
- бірлесіп талқылауға болатын сұрақтар ауқымын анықтады;
- оқуды қалай жақсартуға болатыны туралы сенімді нығайтты;
- мектеп пен оқуға деген жағымды қарым-қатынас қалыптастырды.

Оқушылармен білім беру мәселелері бойынша пікірлесу олардың өзін-өзі реттеуін дамытуына ықпал етеді. Мектеп пен сынып жұмысына қатысы бар тақырыпта оқушылармен ашық пікірлесудің жағымды әсері ретінде оқушылардың өз оқуын бақылай алатындығына, ол туралы пікір айтуға, өз оқуын жетілдіруге ықпал ете алатындығына сенімді болуын жатқызуға болады.

Мұғалімдер үшін маңызы

Әңгімеге арқау болған бөлімнің негізгі идеясы *ақпарат беріледі* дегенге саяды, бірақ ол білім мен түсінікті оқушы қалыптастырады, ал мұғалім – бұл үдерісте көмек көрсететін жан.

Сыныптағы оқу үдерісінің тиімділігін айқындайтын негізгі факторлар мыналар: мұғалімнің (1) балалардың қалай оқитынын түсінуі; (2) нені оқыту керектігін түсінуі; (3) тізбектелген сабақтар топтамасын қалай құрылымдау туралы ұғым қалыптасуы; (4) сонымен қатар оқу нәтижелілігін бағалау мүмкіндігін игеруі (*14-сурет*).



14-сурет. Балаларға қалай оқу керектігін үйренуге көмектесу

Келесі бөлімдер сыныптың ішінде не болып жатқанына арналады, бұл орайда сыныптар бүкіл білім беру жүйесінің жекелеген бөлшектері болып табылатынын ұмытпаған жөн және бұл байланыс оқу материалын әзірлеу кезінде ескерілуі тиіс. Нәтижесінде оқушылар өздерінің отбасы тарапынан қолдау тауып, мектептің ішінде және одан тыс жерлерде олардың оқу әлеуеті артады.

Балалардың қалай білім алатынын ескеру

Нәтижелі білім алу үдерісі мұғалімдердің оқушы өздігінен меңгеріп, таныта білген білім-дағдылары мен амал, көзқарастарын зейін қойып, зерделей білген білім модельдері аясында ғана жүзеге асады. Оқыту үдерісінің басында мұғалімдер оқушылар не біледі, оларда қандай қате ой-түйгендері бар және бұны қалай түзеткен дұрыс екенін білу үшін арнайы құралдарды пайдаланады. Бұған дейін бөлім оқу үдерісінің басында оқушылардың қарастырылатын тақырып туралы шамалы білімі болғанын және осы бастапқы білім жаңа материалды игеру үшін бастау болып табылатынын көрсетті. Егер мұғалім мен оқушының білім игеруді бастау нүктесі өзара үйлеспейтін болса, онда оқуда табысқа жету күмәнді болады. Егер білім игеруді бастау нүктесі қолайсыз таңдалынып алынса, онда тіпті ең жақсы оқушылардың өздеріне де алған білімдерін есте сақтау қиындық тудырып, тестіден немесе емтиханнан өткеннен кейін мүлдем ұмытып қалады.

Осыған орай, әр сабақта оқушыларға оқу үдерісінің барлық аспектілеріне белсенді қатысу керек: олар өзінің болжамдары мен сұрақтарын тұжырымдайды, бір-біріне кеңес береді, өз алдына мақсат қояды, алынған нәтижелерді қадағалайды, идеялармен эксперимент жасайды және қателер – оқудың ажырамас бөлігі екенін түсіне отырып, тәуекелге барады (15-сурет).

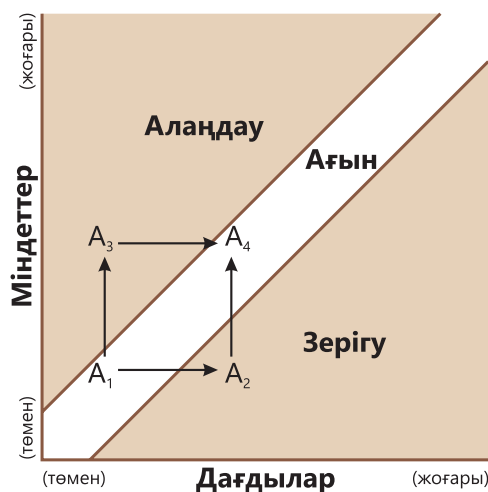


Дереккөз: Ұлттық оқу зертханалары, Бефель, Мэн штаты, АҚШ

15-сурет. Оқу пирамидасы



Мұғалім оқушылардың зер салып тыңдауын сақтап қалу мақсатында сыныпта орындалатын жұмыс барынша күрделі және әртүрлі болуын қадағалайды, бұл ретте оқушылардың бойында бұл тапсырмаларды орындау үшін қажетті дағдыларды қалыптастырып, білім береді. Мұғалім оқушыларда Чиксентмихай (2008) «өзіндік мақсат» деп атайтын (*16-сурет*) және Райан мен Деки (2009) «*iшкі уәж*» деп атайтын қасиеттердің болуына жағдай жасауға тырысуға тиіс. Басқаша айтқанда, оқушылар өзін-өзі ынталандыра алады және осыған орай, оларда ұмтылыс пен қызығушылық пайда болады. Бұны жазалауға ұшырамау немесе емтиханнан құламау түрткі болып табылатын *сыртқы уәжден ажырата* білген жөн.



Дереккөз: Flow: The Psychology of Optimal Experience, Михай Чиксентмихай (74 бет)

16-сурет. Оқушыларда «өзіндік мақсатты» қалыптастыруға арналған жағдайлар

Осы мақсатта мұғалімдер оқушыларға өз мақсаттарын қоюды үйретеді, нәтижесінде оқушылар жоспарлау мен белгілі бір нәтижеге жету үдерісінен рахат алады. Сабақтар оқушылардың мәселенің бүге-шүгесіне дейін назар аудару қабілеті дамтындай және тізбектелген сабақтар топтамасының материалын жүйелі түрде игере отырып, ұзақ уақыт назарда ұстайтындай етіп құрылады. Мұғалімдер оқушыларды жұмысқа ынталандырады және сыныпта болатын жағдайлардың бәріне белсенді қатысуға мүмкіндік береді.

Түйіндеме: оқушы оқу үдерісіне белсенді қатысқанда ғана материалды терең меңгереді. Басқаша айтсақ, *оқушыға бағдарланған оқыту ортасында* мұғалім оқушылардың сыныпқа келген кездегі бастапқы сенімдерін, білімін және өзіндік ойын негізге ала отырып, өз пайымдарын жасауға қабілетті екенін түсінеді. Егер оқу үдерісі оқушы мен оқу материалын жалғастыратын «көпір салуға» негізделсе, онда осы үдерісті үйлестіретін мұғалімдер көпірдің екі жағын да қадағалай білуі тиіс. Мұғалімдер оқушылардың не білетінін және нені жасай алатынын, сондай-ақ олардың қызығушылықтарын, әр оқушының нені жақсы көретінін және не істегісі келетінін түсінуге тырысады.

Бірінші мәселе: Жаңа тақырыпты оқыту адамның нені білетіні және түсінетінімен байланысты болады.

Екінші мәселе: Оқыту оқушының бастапқы білімі мен дағдыларын назарға алып, оларды өрістетуді мақсат еткенде мәнді болады.

Үшінші мәселе: Осы байланыстарды дамытып, нығайту үшін проблемаларды шешу үдерісін толыққанды қатыстыру қажет.

Төртінші мәселе: Оқушыларға болжам жасауға, өз ойын құруға, оны қорғауға және сынақтан өткізуге уақыт беріңіз.

Бесінші мәселе: Оқушылардың бір-бірін оқытуына мүмкіндік беріңіз.

Оқу мазмұны мен тізбектелген сабақтар топтамасын жоспарлаудың үйлесімділігі

Мұғалімнің оқушының оқу үлгерімін ғана емес, түсініп оқуын ескеретін оқу үдерісі материалды терең игеруге ықпал етеді. Тестілеу барысында оң нәтижеге жету үшін материалды меңгеруді ғана көздейтін «тактикалық оқу» – қалай оқу керектігін үйренудің салыстырмалы түрде алғанда «мұзтаудың су бетіндегі бөлігіндей» ғана мәнге ие (17-сурет).



17-сурет. Оқу тактикасы және нәтижелерді бағалау

Өз пәнін білетін мұғалімдер пәнді оқушылардың өз түсінігі мен пікірі қалыптасатындай етіп бере алады. Олар пәннің логикасы мен оқушыларға тиімді қарқынмен мағынаны ұғындыру әдістемесін түсінеді. Осылайша, оқушылар өз дағдыларын қолдануды үйренеді, сондай-ақ пәннің құрылымы мен мазмұнына тереңдейді. Олар пәннің негізін құрайтын қағидаттар мен басты идеяны түсінеді. Бұл үшін оқыту тәсілдерін қолдану қажет, осының арқасында оқушылар оқу жоспарына енген пәндерінің «өзіндік ландшафттарын» зерттеуге қабілетті болады. Бұл қоршаған ортаға бейімделуге ұқсайды: Сіз аумақты зерделеп, қандай ресурстардың қолжетімді екенін және бұл ресурстарды өз қызметіңізде өнімді пайдалану жолдарын білетін боласыз.

Білімге бағдарланған оқу ортасында мұғалімдер үстірт оқуға емес, терең білім алуға ынталандырады. Мұндай оқу барысында оқушылар ойлауға түрткі болатын түсініктемелер жасап, жетекші сұрақтар қояды, сондай-ақ өз идеялары мен жолдастарының идеяларын талдай отырып, проблемаларды шешу жолдарын баяндайды. Оқушылар тәуекелге барудан қорықпайды, керісінше, олар үшін «тұйыққа тірелу» – жаңаны білу жолындағы кезекті қадам.

Алтыншы мәселе: Белгілі бір уақыт ішінде жұмыс істеуге арналған материалдың көлемі шектеулі болуы керек.

Жетінші мәселе: Мұғалімдер оқушылардың өз идеялары туралы рефлексия жасап, оларды ойластыруды ынталандыру арқылы алған білімдерін қорытындылап талдауға көмектесуге тиіс.

Мұғалімдер оқуды бағалаумен (жиынтық бағалау) қатар, оқу үшін бағалауды (қалыптастырушы бағалауды) пайдаланғанда, бағалау оқудағы аса пайдалы құралға айналады. Оқу үшін бағалау – оқушылар белгілі бір уақыттың ішінде өз білімдерінің деңгейін өздері бағалайтын, кейін мұғалімдермен бірге өзін-өзі жетілдіру жолындағы келесі қадамдарын айқындайтын үдеріс. Ашық сауалдар, бір-біріне өзінің оқу мақсаттары туралы айтып беру сияқты әдістер оқушылардың өз біліміне белсенді қатысу қабілетіне қатты әсер етеді. Егер бұл тиімді іске асырылса, оқушыларда рефлексия жасауға жеткілікті уақыт қалады. Оқушылар жұппен де, жеке де өз білім деңгейлерін бағалауға және оған қалай жеткенін түсінуге мүмкіндік алады. Олар өзін және бір-бірін бағалайды, бұл тақырыпты тереңірек түсінуге ықпал етеді. Оқушылар өзінің оқу үлгерімінің деңгейін біледі және алға қойған мақсаттарына қарай жылжиды.



Оқушылар оқшауланып оқымайды. Бүгінгі таңда «білім алушылар қоғамдастығы» деген ұғым өзекті болып отыр, онда оқушылар да, мұғалімдер де өздерін **білім алушылар** деп есептейді. Оқушылардың арасында бірлескен жұмыс, бір-бірін қолдау, топтық рух мадақталады. Олар топпен жұмыс істеп, онда тыңдау, дене қимылдары, келіспеушілікті құрметпен білдіру қабілеттеріне назар аударылады. Бұл философия одан ары оқуда нық тұру үшін қажетті өзін-өзі құрметтеумен және өзін-өзі басқаруды дамытумен сипатталады; нәтижесінде тәуелсіз және ойшыл, өмір бойы оқуға қабілетті тұлға қалыптасады.

Сегізінші мәселе: қолайлы оқу үшін адамдарға кері байланыс пен мадақтау қажет, сондықтан бағалау ізгі болуы керек.

Метатану және қалай оқу керектігін үйрену

Оқу үшін бағалауды пайдалану арқылы мұғалімдер оқушылардың алға қойған мақсатына жету үшін таңдаған стратегияларының табыстылығын ескере отырып, кері байланыс ұсыну арқылы оларға өз білімін қадағалауға және бағалауға көмектеседі. Оқушылар мұндай білім мен дағдыларды меңгергенде, олар үшін бұл әдеттегі философияға айналып, олардың оқу үлгерімі жоғарылайды. Егер мұғалімдер оқу үдерісін оқушылар бағдарламаның мазмұнын игеріп қана қоймай, оқуға деген өз қабілетін дамыта алатындай етіп құра алса, бұл тиімдірек оқуға мүмкіндік береді. Педагогикалық стратегия ретінде оқу үшін бағалау арқылы метатануды дамытуға болатындығы ғылыми дәлелденген және ол мектептер, жоғары оқу орындары, сонымен қатар ғылым салаларындағы көптеген жүйелерде қолданылады. Сондықтан тестілеу нәтижелерінде болсын, қалай оқу керектігін үйренуде болсын алға қойылған мақсаттарға жетудегі табыстылықты осы метатанудың ықпалы деп түсіндіруге болады.

Оқу қағидаттарын түсінуде оқушыларға көмектесу үшін мұғалімдердің айналысатынының айтарлықтай бөлігі метатану әлеуетін, атап айтқанда, олардың қалай ойлайтынын әрі оқитынын қадағалау, бағалау, бақылау және өзгерту қабілетін дамытудан тұрады. Бұл оқуды даралаудың (жекешелендірудің) ең басты идеясы болып табылады. Бір жағынан бұны метатанудың дараланған оқудың оқу үшін бағалау сияқты компоненттерін кеңінен қолданатындығымен түсіндіруге болады. Метатану дағдыларының өрістеуі білім алушыларға ондай қабілеттері айқындалмаған оқушылармен салыстырғанда жаңа тақырыптарды, пәндерді және пән салаларын жылдамырақ оқуға және мұғалім тарапынан қосымша назар аударуды талап етпеуге жол ашатын ерекше мүмкіндіктер береді. Басқаша айтқанда, метатанымдық қабілеттер оқушыларға білім алуында тәуелсіздік береді. Соның салдары ретінде, олар әдетте:

- материалды «есте сақтау» және «түсіну» ұғымдарының әртүрлі әдістері бар екенін мойындап, мағынасын ажырата алуға үйренеді (мен мұны есте сақтай аламын ба? маған мұны есте сақтау қажет пе? бұл тақырыпты мен шынымен игердім бе?);
- материалды сараптап, оны күрделілік деңгейі мен назар аудару талаптарының дәрежесі бойынша бөлуге қабілетті (мына фрагмент қарапайым, ал келесіге назар аудару керек);
- материалды игеру деңгейін анықтай отырып, өз өздерін тексеруге және тестілеуге қабілетті (мен мұны дұрыс түсіндім бе?);
- қай кезде мұғалімнің араласуы қажет екенін біледі (мен тығырыққа тірелдім және менің стратегияларым нәтижесіз болып шықты, сондықтан маған көмек қажет).

Соңғы тармақ ерекше маңызды. Әдетте топта мұғалімнен үнемі көмек сұрайтын бірнеше оқушы болады. Кейбір өтініштер бос сөз, әрі ол оқушының мұғалімге аса тәуелді екендігін көрсетеді: метатануды игермеген оқушылар қиындық кездескен кезде үнемі басқа адамнан көмек сұрайды. Метатану әдістерін игерген оқушылар оқыту мен оқудың үздіксіз үдерісінің жалпы мүддесінде мұғалімдермен тең әрекеттеседі және ақыр соңында мұғалімнің функциясын өздері атқарады. Егер оқушылар өзінің оқу үдерісін бақылауды үйреніп, шын қажет болғанда ғана көмек сұраған жағдайда, мұғалімдерде оқу үдерісін өнімді қылу мақсатында оқушылармен жеке жұмыс жүргізуге жұмсауға болатын уақыты көбейеді.

Білім алуда тәуелсіздікті қамтамасыз ету оқуды даралаудың шешуші критерийі болып табылады. Кейбір оқу модельдерінде мұғалім оқу үдерісінде өте басым позицияда болады. Мұғалім оқу мақсаттары мен оларды іске асырудың нақты тәсілдерін тандайды; тапсырманы орындау барысында оқушыны бағыттап отырады; тапсырманың орындалу мерзімі мен жұмыстың ұзақтығын басқарады, күтілетін нәтижелерді анықтап, оқушылардың оқу үдерісін бағыттап, кері байланыс ұсынады. Осындай типті жүйеде оқушы мұғалімге тәуелді болады. Керісінше болған жағдайда, оқушы жұмыстың жеке құндылығын айқындап, оқудың мақсаты мен мазмұнын белгілейді, жұмыстың мерзімі мен орындалу ұзақтығын, сондай-ақ нәтижесі қандай бола керектігін анықтайды. Мұндай жүйеде оқушы үшінші тұлғалардың басқаруынан тәуелсіз болады. Екі тәсілдің де артықшылықтары бар және оларды белгілі бір жағдайларға қолдануға болады. Бірақ оқушылар есейіп, білімнің күрделенуіне және кәсіби қызметке тартылуына байланысты тәуелсіздікке қажеттіліктері артады.

Қарқынды дамып жатқан өмір жағдайында үздіксіз білім алу қажеттігі бізден тәуелсіз оқи білу қабілетін талап етеді. Сондықтан жаңа кезеңдерден өтуіне қарай басқа адамдарға тәуелділігін қысқарта алған оқушылар ең нәтижелі оқушы болады. Тәуелсіз оқушылар тәсілдер, құндылықтар, дағдылар және білім кешенімен қаруланады, және де бір нәрсені үйрену қажет болған кез келген жағдайда оны іске қоса алады. Есейген сайын оқушы тәуелсіздікті көбірек қажетсінеді; оқытудың әрбір кезеңін оқушы тәуелді жағдайда бастайды, содан соң (қолайлы жағдайда) мұғалімнің қолдауымен және мадақтауымен дербестік пен тәуелсіздіктің жоғары деңгейіне көтеріледі. Өзін-өзі басқарудағы метатанымдық қабілеттер тәжірибеге қарай және уақыт өте жақсарады деп ойлағанымыз дұрыс.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТ

64

- Bronson, M. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and Nurture* [Ерте жастағы өзін-өзі басқару: табиғат және тәрбие]. New York London: Guilford Press.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education* [Білім беру мәдениеті]. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chaiklin, S. (1999). Developmental teaching in upper-secondary school [Орта мектептің жоғары сыныптарындағы дамытуға оқыту]. In M. Hedegaard & J. Lompscher (Eds.), *Learning Activity and Development*. Oxford: Aarhus University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (2008). *Flow* [Ағым]. Harper Perennial.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving [Проблеманы шешудің метатанымдық аспектілері]. In L. B. Resnick (Ed.), *The Nature of Intelligence*. Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- Flavell, J. H., Green, F. L., & Flavell, E. R. (1995). Young children's knowledge about thinking [Кішкентай балалардың ойлау туралы білімі]. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60 (1), Serial No 243.
- Forrest-Pressley, D. L., MacKinnon, G. E., & Waller, T. G. (Eds.). (1985). *Metacognition, Cognition & Human Performance* [Метатанымдылық, адамның танымы мен жетістіктері]. New York: Academic Press.
- Lave, J. (1988). *Cognition in Practice* [Тәжірибе арқылы тану]. Cambridge University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation* [Жағдаяттық оқыту: Занды перифериялық қатысу]. New York, Cambridge University Press.
- Leontiev, A. N. (1981). The problem of activity in psychology [Психологиядағы белсенділік проблемасы]. In J. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology*. Armonk, NY: Sharpe
- Matlin, M. (1998). *Cognition* (4th edition) [Таным]. Orlando: Harcourt Brace.
- Nunes, T., Schliemann, A. D., & Carragher, D. W. (1993). *Street Mathematics and School Mathematics* [Көше математикасы мен мектеп математикасы]. Cambridge: Cambridge University Press.



- Perry, N. E., VandeKamp, K. J. O., Mercer, L. K., & Nordby, C. J. (2002). Investigating Teacher-Student Interactions that Foster Self-Regulated Learning [Өздігінен басқарылатын оқытудың дамуына ықпал ететін мұғалім-оқушы өзара іс-қимылдарын зерттеу]. *Educational Psychologist*, 37 (1), 5–15.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being [Өзін-өзі анықтайтын мектептегі қызығушылықты арттыру: ынталандыру, оқу және ахуал]. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook on motivation at school* (pp. 171–196). New York: Routledge.
- Ruddock, J., & Flutter, J. Consulting Young People in Schools [Мектептерде жастарға кеңес беру] Available from: www.consultingpupils.co.uk [accessed April 2005].
- Schunk, D., & Zimmerman, B. (Eds.). (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* [Оқуды және үлгерімін өздігінен реттеу; мәселелер және білім беруде қолдану]. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Tharp, R. G., & Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life* [Сананы ояту]. Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society* [Қоғамдағы сана]. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Whitebread, D. (2000). Organising activities to help children remember and understand [Өзара түсінісу мен түсінісуде балаларға көмек көрсетуге арналған қызметті ұйымдастыру]. In D. Whitebread (Ed.), *The Psychology of Teaching and Learning in the Primary School*. London: Routledge.

ЖҰМЫС ӘДІСТЕРІ

Оқу үшін бағалау және оқуды бағалау. Қалыптастырушы бағалау

65

Кіріспе

Сыныптағы бағалау тек қана техникалық тәсіл емес. Мұғалімдер жазбаша немесе ауызша түрде баға қою арқылы бағалайды. Олар қолданатын кез келген нысанның артында тек қана объективті немесе жеткілікті дәрежеде объективті емес нормалар мен стандарттар ғана емес, сондай-ақ баланың дамуы, оқуы және ынтасы туралы түсінік, сонымен қатар өзін-өзі бағалау, қабілеттілік және күш-жігер сияқты ұғымдарға қатысты құндылықтар жатады.

Александр, 2001

Бағалау – оқу дәлелдері жоспарлы және жүйелі жинақталатын және де оқу сапасы туралы қорытынды қабылдау үшін қолданылатын кез келген қызметті сипаттайтын ұғым. Бұл ұғым бағалаудың екі аспектісін көздейді: оқуды бағалау (*жиынтық бағалау*) және оқу үшін бағалау (*қалыптастырушы бағалау*). Бағалаудың түрлі нысандары олардың оқуды жақсарту әлеуеті тұрғысынан сипатталған және бағаланған. Сондықтан да осы модуль оқу үшін бағалау, сондай-ақ оқуды критериялды бағалауды зерделеуге бағытталған.

Модуль мұғалімдерге:

- бағалаудың түрлі нысандарын түсінуге;
- бағалау түрлерінің барабар мақсаттарын анықтауға және негіздеуге;
- бағалаудың формалды және формалды емес жүйелерін анықтауға/бағалауға;
- әркімнің оқу сапасын жақсарту алатынын/ алмайтынын түсіндіруге көмектеседі.

Тарихи шолу

Балалар білім беру ұйымдарында оқып жатқан барлық қоғамда оқушылардың мектепте оқытылатын идеяларды игеру деңгейін анықтау үшін және/немесе оқушылар тобы үшін барынша оңтайлы болып табылатын оқудың немесе жұмыстың кезеңдерін анықтау үшін белгілі бір бағалау нысандары қолданылады. Осындай бағалау адамдардың тиісті кезеңдегі білімі мен түсінігін бағалау үшін оқу бағдарламасының белгілі бір кезеңдерінде жүзеге асырылады. Бұндай бағалауды «жиынтық» бағалау деп атауға болады, өйткені ол оқушының алдын ала әзірленген критерийлерге (критериалды бағалау) сәйкес анықталған, болмаса қалған оқушылардың білімімен салыстыру нәтижесінде анықталған (нормативке негізделген бағалау) білімін жиынтықтайды. 1990 жылдан бастап Ұлыбритания мектептерінде бағалаудың екінші түрі кеңінен таныла бастады, бұл «қалыптастырушы бағалау» немесе «оқу үшін бағалау» (бұдан әрі - ОҰБ) ретінде белгілі болды. Бұл бағалау оқуды жақсарту үшін мұғалімдерді, оқушыларды және басқаларды қажетті ақпаратпен қамтамасыз ететін оқуды *ағымдық бағалау* дегенді білдіреді.

Білім беру саласындағы мұғалімдер мен саясаткерлер ортасында зерттеу нәтижелерін таныту мақсатында 1989 жылдан бері жұмыс істеп келе жатқан Ұлыбритания ғалымдарынан тұратын Бағалауды Реформалау Тобы (Assessment Reform Group) 1999 жылы «Оқу үшін бағалау» деген кітапша жариялады. Осы уақыттан бастап ОҰБ тұжырымдамасы кеңінен таныла бастады. Осы кітапшаның негізгі мәтіні Бағалауды Реформалау Тобы ұйымдастырған Пол Блэк пен Дилан Уильямның (1998a, 1998b) зерттеулеріне шолу ретінде ұсынылған. Шолу 1987-1997 жж. аралығында білім берудің көптеген аспектілері бойынша және пәндік салалар бойынша өткізілген әлемдік зерттеулерді қарастырды. Блэк пен Уильям 250 зерттеуге талдау жасап, оның 50 зерттеуіне айрықша назар аударған, себебі бұл зерттеулерден ОҰБ тәжірибесін пайдалануға негізделген «араласудан» кейін үлгерімнің жақсарғандығының дәлелдерін көруге болады. Бұл жетістіктер жаңағы айтылған «араласуға» дейін және одан кейін жиынтық тестілермен өлшеніп, әсер коэффициенті 0,4-тен 0,7-ге дейін жеткен. Бұл орайда 0,4-ке тең әсер мөлшері орташа оқушының 2-ші кезеңнің белгіленген деңгейінің ортасына дейін жылжуына ықпал еткен; ал 0,7 әсер мөлшері оқушылардың белгіленген деңгейдің төрттен үштен жылуын қамтамасыз еткен. Сонымен қатар, зерттеулерде оқу үлгерімі төмен оқушылардың көрсеткіші айтылғаннан да жоғары болған, бұл көптеген мұғалімдер мен саясаткерлердің ОҰБ тәсілінің өзектілігі мен маңыздылығы туралы пікірлерін өзгертіп, бұл әдіске қызығушылық білдіруіне түрткі болды.

Заманауи түсінік

Қалыптастырушы және жиынтық бағалау арасындағы айырмашылық 1960 жылдардан бастап белгіленген, бірақ, берілген екі терминнің мәні нақты анықталмаған. Қазіргі білім беру жүйесіне бағалаудың екі нысаны да қажет. Айталық, **оқуды** бағалау жіктеу және есеп беру үшін өткізілетін болса, **оқу үшін бағалау** оқушылардың білім алуына көмектесетін оқыту үдерісінің ажырамас бөлігі болып табылады. Егер бағалау мақсаты баға қою, сертификаттау немесе оқытудың алға жылжуын тіркеу үшін оқыту қорытындысын шығару болса, онда өзінің функциясы бойынша бұл бағалау **жиынтық бағалау** болып табылады және кейде оны **оқуды бағалау** деп атайды. Жиынтық бағалау оқушының, мұғалімнің немесе мектептің мәртебесіне немесе болашағына ықпал етуі мүмкін болатын (яғни, анықтайтын мәнге ие) шешім қабылдау үшін қолданылған жағдайда өлшемдердің сенімділігін қамтамасыз ету керек, бұл ақпараттың мазмұны мен оны қалыптастыру шартын бақылауды белгілейтін арнайы тестілерді қолдану кезінде мүмкін болады. Оқуды жақсарту мүмкіндіктерін, сондай-ақ осы мүмкіндіктерді іске асыру әдістері мен түрлерін анықтауға бағытталған бағалау **қалыптастырушы** немесе **оқу үшін бағалау** болып табылады.

Бағалаудың мәні

«Бағалау» термині «жақын отыру» дегенді білдіретін латын сөзінен шыққандығы кездейсоқ емес, себебі бағалаудың негізгі сипаты бір адам басқа адамның не айтып, не істегенін немесе өзін-өзі бақылау жағдайында өзінің дербес ойлауын, түсінігін немесе тәртібін мұқият бақылауы болып табылады. Бұл ресми тестілер мен емтихандардан бастап, мұғалімдер сыныптарда күніне жүз рет өткізетін бейресми бағалауға дейінгі бүкіл бағалау түрлерін қамтиды. Бұған қарамастан, бағалау түрлі нысанда болуы мүмкін: бір тестілер қолдағы қарындаш пен қағаздың көмегімен жүргізілсе, басқалары сыныптағы әдеттегі сөйлесу кезінде сұрақ қоюға негізделеді. Бағалаудың барлық түрлеріне жалпы сипаттамалар тән және олар төмендегілерді қамтиды:

- **қадағалау;**
- алынған мәліметтердің **интерпретациясы;**
- бұдан арғы іс-әрекетті анықтауға бағытталған **қорытынды.**

Қадағалау

Қадағалауды өткізу үшін оқушылардың нені білетіндігін және не істей алатындығын, сонымен қатар олар қандай қиындықтармен кездесуі мүмкін екендігін анықтау қажет. Сыныптағы әдеттегі іс-әрекетті, яғни, балалардың өзара әңгімесін тыңдап, тапсырманы орындап отырған оқушыларды **қадағалау** немесе олардың орындаған сынып және үй жұмыстарын тексеру бірталай ақпарат беруі мүмкін, бірақ кей жағдайларда қажетті ақпаратты алудың ерекше ойластырылған тәсілін қолдану керек болуы мүмкін. Жазбаша тапсырма немесе тест жоғарыда айтылған мақсаттарды іске асыра алады, бірақ кей жағдайларда дұрыс тандалған ауызша сұрақтың өзі де тиімді болып шығуы мүмкін. Оқушының сұрақтарға берген жауаптары бақылануы керек. Басқа сөзбен айтқанда, бағалайтын тұлға алынған мәліметтердің мәнін анықтай білуі қажет.

Интерпретация

Интерпретация қызығушылық тудыратын мәселелерге, мәселен, ерекше дағдылар, көзқарастар немесе оқыту түрлеріне қатысты жүргізіледі. Мұндай өлшемдерді көбінесе **критерий** деп атап, оларды оқу мақсаттарына немесе міндеттеріне жатқызады. Әдетте, бағалау бөлігі ретіндегі қадағалау алдын ала қалыптастырылған өлшемдер бойынша жүргізіледі, бірақ кейде мұғалімдер жоспарланбаған өзара әрекеттесушілікті немесе нәтижелерді бақылайды және өткенді шолу өлшемдерін қолданады. Интерпретацияның көмегімен мінез-құлықты сипаттауға немесе түсіндіруге талпынуға болар; немесе мінез-құлыққа қарап логикалық қорытынды жасауға болады, мысалы, бала айтқан нәрсе оның миында болып жатқан құбылыстың нәтижесі болып табылады. Осыған байланысты интерпретацияны кейде **логикалық қорытынды** деп атайды.

Қорытынды

Мәліметтерді интерпретациялау негізінде қорытынды жасалады, ол бағалауды көздейді. Бұл кезеңде бағалау үдерісі түрлі мақсаттарға және алынған ақпарат қолданылатын міндеттерге байланысты әртүрлі нысанда жүруі мүмкін.

Оқуды бағалау

Оқу үшін бағалауға қарағанда, *оқуды бағалаудың мақсаты*, керісінше, оқушы қазіргі уақытта не оқып білгенін жинақтау болып табылады. Негізінен, ол тікелей келешек оқытуға үлес қосуға бағытталмаған, оның үстіне ұлттық бірыңғай тестілеу сияқты маңызды мәні бар тестілеу оқу үдерісіне кері әсерін тигізуі мүмкін (Assessment Reform Group, 2002b). Оқуды бағалау кезінде бір оқушының жетістіктерінің белгіленген нормалармен немесе бірдей жастағы оқушылар тобының қол жеткізген деңгейімен ара-қатынасы салыстырылған соң қорытынды жасалады. Мұндай қорытындылар стандартқа немесе әдетте балл немесе деңгей түрінде келтірілген межелікке *«сәйкес/сәйкес емес»* деген нысанда жасалады.

Оқу үшін бағалау

Оқу үшін бағалау кезінде қолданылатын қадағалау, интерпретация және өлшемдер оқуды бағалау кезінде қолданылатын өлшемдерге ұқсас болуы мүмкін, бірақ олардан туатын қорытынды мен шешім басқа сипатта болады. Негізінен, ОҮБ балалар оқу үдерісінің қандай кезеңінде екені, әсіресе олардың мықты және әлсіз жақтарының сипаты мен себептері қандай екендігі туралы алынған мәліметтерге басты назар аудартады. Осылайша, ОҮБ қорытындысы бұдан әрі дамыту үшін олардың не істеуі мүмкін екендігіне негізделген.

Бағалауды Реформалау Тобы (2002a) оқу үшін бағалауға мынадай анықтама береді:

Оқу үшін бағалау – бұл білім алушылар өздерінің оқудың қандай сатысында тұрғанын, қандай бағытта даму керек және қажетті деңгейге қалай жету керек екендігін анықтау үшін оқушылар мен олардың мұғалімдері қолданатын мәліметтерді іздеу және түсіндіру үдерісі.

Берілген анықтаманың маңызды элементтерінің бірі *оқушылардың деректерді қолдануына* екпін жасауы болып табылады. Бұл жерде мұғалімдер жалғыз бағалаушы тұлға болмайтындығына назар аударылады. Оқушылар өздерінің сыныптастарын және өздерін бағалауға тартылуы қажет, әрі мұғалімдер бағалауды белсенді жүргізген кезде, бұл үдеріске оқушылар да белсенді қатысуы керек.

Талпынғандар ғана білім ала алады. Білім алушылар өз білімін арттыру үшін бағалауды үйренуі қажет, сондықтан оқушыларға өзінің оқуын жақсарту үшін кері байланыс арқылы алынған ақпаратқа сәйкес жұмыс істеу қажет. Бұл олардан түсінушілікті, қызығушылықты және ықыласпен әрекет етуді қажет етеді. Аталған тұжырым оқыту мен оқу тәжірибесі үшін өте маңызды да, өзекті.

Жиынтық мәліметтерді білім беру құралы ретінде пайдалану

Оқушылар тобынан жүйелі түрде жиналатын балдар мен деңгейлер әдетте «**мәліметтер**» деп аталады. Жинақталған жиынтық мәліметтер мұғалімдердің жұмыс үлгісін сәйкестендіруіне және күтілетін деңгейден жоғары немесе төмен дәрежеде жұмыс істейтін топтарға ерекше назар аударуына ықпал етеді. Оқушылардың білім жетістіктерін бағалау жөніндегі халықаралық бағдарлама (PISA) және ЭЫДҰ сияқты халықаралық зерттеулер қатысушы-елдерден оқушылар міндетті оқыту курсы аяқтаған соң игерген, қоғам өміріне толыққанды қатысу үшін қажетті білім мен икемділік қандай дәрежеде екендігі туралы «мәліметтерді» жинақтауға бағытталған. Дегенмен, мұндай «мәліметтердің» жинақтау әдістемесін біліп, келтірілген қорытындыларға қайтадан талдау жүргізу қажет.

Сонымен қатар мектептер алдағы нәтижелерге қалай қол жеткізілгенін біліп, одан кейінгі іс-әрекеттерін жоспарлау үшін де «мәлімет» жинайды. Осылайша, жеке оқушы деңгейінде жиынтық бағалау жетістіктер деңгейін және оқушының әрі қарай дамуы үшін мақсат ретінде берілетін кейінгі деңгейлерді анықтау үшін қолданылады. Бірақ, бұдан кейінгі кезеңдерде оқушыларды қолдауды қамтамасыз ету басты міндет болатын болса, онда балл мен деңгейлерді анықтау үшін ұсынылатын негіздемелер мен өлшемдер міндетті түрде аса мұқият зерделенуге тиіс. Орындалған тапсырманың негізгі аспектілеріне қатысты сапалы ақпарат оқушылармен кері байланыс үшін қолданылу мүмкін екендігін ұмытпау керек. Мысалы, егер балаға оның белгілі деңгейге жеткендігін айтса, бұл оған үздік нәтижеге жету үшін не істеу керектігін түсінуге көмектеспейді; бұл үшін баламен бірлесіп ненің нәтижесінде мұндай баға алғандығын және бағалау өлшемдерін түсіндіріп, талдау жасаса, бұл балаға өзінің нәтижесін жақсарту үшін кейін не істеу керектігін түсінуге мүмкіндік береді. Осы тұрғыдан алғанда (сандық түрдегі) жиынтық бағалау басты мәселе емес, сондықтан мұғалім оларға негіз болған мәліметтерге (қадағалау және интерпретация) қайтып оралады. Одан кейін мұғалім бұл мәліметтер оқушының оқу деңгейін қалай анықтайтындығы туралы, оған қандай деңгейге жету керек және мұны қалай жасау керек екендігі туралы *қалыптастырушы* қорытынды (ауызша түрде) ұсынады.

Бағалау сипатын өзгерту арқылы **оқуды бағалау оқу үшін бағалауға** ауыстырылуы мүмкін. Алайда бұл тікелей оқуға үлес қосатын мәліметтерді алу үшін жоспарланбағандықтан, оқу үшін бағалауды ескере отырып жоспарланған бағалаумен салыстырғанда, бұл бағалау қолданылған мақсат үшін онша сәйкес келмеуі мүмкін. Мұғалім жүргізетін жиынтық бағалауға қарағанда сыртқы тестілер одан да бетер проблемалы болып табылады, себебі мұғалімдерде бұл балдар мен деңгейлерге негіз болған мәліметтерді алуға үнемі мүмкіндік бола бермейді, оның үстіне мұғалім **жиі кездесетін қателер талдауын** қолдана алады.

Мұғалімдер үшін маңызы

Әрбір мұғалім бағалау әдістемесін білуге тиісті, яғни бұл ретте: дәрісханада тек емтихан өткізуді ғана емес, сонымен бірге емтихан неге және кім үшін өткізілетінін білуге тиісті. Бағалаудың негізгі мақсаттарының тізбесі төменде қысқаша айтылған.

1. Оқудағы қиындықтарды анықтау. Орта мектептерде мысалы, сауаттылық және арифметика саласындағы проблемаларды анықтау үшін тестілер өткізілуі мүмкін; одан кейін өзіндік түзету және тестілеу жұмыстарын қайталап өткізуге болады.

2. Жетістікке жеткендігін көрсететін кері байланыс (оқушылар, мұғалімдер мен ата-аналарға ұсынылған). Мұндай кері байланыс бейресми түрде ауызша бағалаудан бастап ресми жазбаша тестілерге дейін түрленуі мүмкін, бірақ негізгі мақсат оқушылар мен мұғалімдерге жетістіктер мен даму, мысалы, білім, түсіну және дағды туралы хабар беру болып табылады.

3. Уәж. Кері байланыс көбінесе уәж түрінде көрінеді. Ынталандыру ретінде тестінің немесе емтиханның өткізілуі әдетте кейбір оқушылар мен мұғалімдерді ойларын жинақтап, әрекет етуге итермелейді. Мұндай сыртқы ынталандыру оқуға шабыттанып кірісуге түрткі болуы мүмкін, бірақ мұқият бақылау жүргізілмесе, мәжбүрлеу құралына айналуы да ықтимал.

4. Болжау және сұрыптау. Оқушының білімі және дағдыларын бағалау арқылы мұғалімдер олардың болашақтағы мінез-құлқы мен дамуын болжайды. Мемлекеттік емтихандық жүйенің нәтижелері, көбінесе сұрыптау мақсатында, атап айтқанда бұдан арғы (жоғары) оқу немесе жұмысқа орналасу туралы шешім қабылдау үшін қолданылады. Мектеп шеңберінде әдетте оқушыларды топтар мен сыныптарға бөлуге арналған бағалаудың белгілі бір нысаны болады.

5. Стандарттарды бақылау және орындау. Бағалау нәтижесінде біліктілік дәрежесін, ал мемлекеттік емтихан нәтижелері бойынша – жоғары білім алу мүмкін болады, мысалы, «біліктілігі» бар тұлғаларда олардың тиісті стандарттарға сәйкес екендігіне негізделген кепілдіктер болуы қажет. PISA (Оқушылардың білім жетістіктерін бағалау жөніндегі халықаралық бағдарлама) сияқты халықаралық тест бойынша алынған мәліметтер талдауы халықаралық стандарттарға сәйкестікті анықтауға бағытталған, одан басқа стандарттың микро және макро деңгейдегі стандарттарына сәйкестікті бақылау үшін ұлттық және жергілікті тестілер қолданылады.

6. Оқыту бағдарламасының мазмұнын және оқыту стилін бақылау. Көптеген мұғалімдер үшін бұл бақылау бағалаудың негізгі мақсатына тікелей қатысы жоқ екінші кезекті болып табылады. Алайда, техникалық тәсілдер мен бағалау және емтиханның жиілігі білім беру бағдарламасының мазмұны мен оның қалай оқытылатындығына едәуір ықпал ететіні еш күмән туғызбайды.

Оқу үшін бағалаудың маңызы

Кез келген мұғалім «*Оқу үшін бағалау*» неліктен оқыту мен оқуды жетілдіру проблемаларын шешудің маңызды мәселесіне айналып отыр деген сұрақ қоюы мүмкін, онысы орынды да. Өздерінің бұрынғы тәжірибесі бойынша көптеген мұғалімдер, оқушылар және олардың ата-аналары бағалауды оқыту және оқудан кейін болатын нәрсе ретінде қарастырады. Бағалау оқыту мен оқудың ажырамас бөлігі болуы мүмкін деген ойды қабылдау үшін біздің түсінігімізді едәуір өзгерту қажет болады, ал Оқу үшін бағалау ұғымы дегеніміз де осы болып табылады.

Оқу үшін бағалау негізінде жататын негізгі қағидаттар:

- Оны әзірлеудегі және тәжірибеде қолданудағы бірінші басымдық бағалауды оқушылардың оқуына ықпал ету мақсатына бағындыру болып табылады.
- Бағалау ақпарат беру арқылы оқуға көмектесе алады, ол ақпаратты мұғалімдер мен оқушылар өзін-өзі және өзара бағалауға арналған кері байланыс ретінде пайдаланады.

«Қара жәшік» ішіндегі жұмыс



18-сурет. Оқушының өзін-өзі бағалауын дамыту

Блэк пен Уильямның бастапқы зерттеулерінде сыныптың «қара жәшік» сияқты техникалық метафорасы қолданылған және сол арқылы оқу үшін бағалауды қолдану «қара жәшік ішіндегі жұмыс» ретінде белгілі болды (18-сурет). Блэк пен Уильямның Ұлыбританиядағы Бағалауды Реформалау Тобымен бірлесіп жүргізген зерттеулері бағалаудың көмегімен оқуды жақсарту бір қарағанда қарапайым болып көрінетін, бірақ оқытуға енгізілуі тиіс бес түйінді факторға байланысты екенін көрсетті:

- Оқушыларға тиімді кері байланыс ұсыну.
- Оқушылардың өзіндік оқуға белсенді қатысуы, бұл өз кезегінде оқушыларды өзін-өзі бағалауға қатыстырады.
- Бағалау нәтижелерін ескере отырып, оқытуды түрлендіру.
- Бағалаудың оқушылардың оқуға деген ынтасы мен өзін-өзі бағалауына терең ықпал ететіндігін мойындау, себебі бұлардың екеуі де оқуға түбегейлі түрде ықпал етеді.
- Оқушылардың өз оқуын қалай жетілдіру керектігін түсіну үшін өздерін өздері бағалай алуын қамтамасыз ету және өзара бағалау арқылы бірге оқитын оқушылармен бірлесіп жұмыс істеу дағдыларын қалыптастыру.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТ

- Alexander, R. (2001). *Culture and pedagogy* [Мәдениет пен педагогика]. Wiley-Blackwell.
- Assessment Reform Group. (2002a). *Assessment for Learning: 10 Principles* [Оқу үшін бағалау: 10 ұстаным]. University of Cambridge Faculty of Education.
- Assessment Reform Group. (2002b). *Testing, Motivation and Learning* [Тестілеу, қызықтыру және оқыту]. University of Cambridge Faculty of Education.
- Black, P., & Wiliam, D. (1989a). *Assessment and Classroom Learning* [Бағалау және сыныпты оқыту]. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5 (1), 5-75.

- Black, P., & Wiliam, D. (1998b). *Inside the black box: raising standards through classroom assessment* [Қара жәшіктің іші: сыныпты бағалау арқылы стандарттарды арттыру]. King's College London, School of Education. Now available from NFER/Nelson.
- James, M. (2002). *Assessment for Learning: what is it and what does research say about it?* [Оқу үшін бағалау: бұл не және зерттеулер бұл туралы не айтады]. Learning how to learn project, Faculty of Education, University of Cambridge.

Диалогтік оқыту

Ғылыми зерттеу нәтижелері сабақта диалогтің маңызды рөл атқаратынын көрсетті. Мерсер мен Литлтон (2007) өз еңбектерінде диалог сабақта оқушылардың қызығушылығын арттырумен қатар, олардың білім деңгейінің өсуіне үлес қосатындығын атап көрсетеді. Аталған авторлардың зерттеулерінде ересектермен интерактивті қарым-қатынас пен достарымен бірігіп жүргізілген жұмыстың балалардың оқуына және танымдық дамуына әсер ететіндігі айтылған. «Мұғалім-оқушы», сондай-ақ «оқушы-оқушы» арасында шығармашылықпен өтетін, өз пікірін негізді, тұжырымды түрде білдіруге жетелейтін әңгімені ынталандырып, қуаттайтын оқыту әдістерін «диалогтік оқыту» деп атауға болады.

Тарихи шолу

1934 жылдың өзінде-ақ Выготский өзінің «Ой мен тіл» атты еңбегінде оқу үшін әңгімелесудің маңызды екендігін тілге тиек еткен. Выготский кіші жастағы балаларды танымдық даму әрекеттері әлеуметтік қарым-қатынас үдерісінде, яғни, анағұрлым қабілетті оқушылармен араласу және мәдениет, қоршаған ортамен өзара қарым-қатынас жасау арқылы оқушыларды ересектерше ойлау әдісіне үйрету кезінде қалыптасатын субъекті ретінде суреттейді. Сонымен қатар Выготский оқушылар өздерінің «**Жақын арадағы даму аймағында**» (ЖАДА) жұмыс істесе, танымдық дамудың жақсаратындығын атап көрсеткен. ЖАДА оқушы дамытатын дағды мен қабілеттер, өз бетімен жасай алмайтын тапсырмалар көлемін айқындайды. Бұл тапсырмаларды орындауда, оқушыларға жаңаны үйренуде тірек болатын ересектердің көмегі немесе қолдауы керек. Бұл қолдау қарым-қатынасты қамтиды және де Выготский бұл жағдайда оны оқытудың негізгі құралы деп есептейді.

Выготскийдің оқу моделі оқушы диалог құру нәтижесінде білім алады деп жорамалдайды. Сондықтан, оқушының білім деңгейін дамытуға әлеуметтік қолдау көрсетуде мұғалімнің рөлі ерекше. Оқушылардың көбірек білетін басқа адамдармен, әрине, бұл рөлдерде сыныптастары мен мұғалімдері болуы мүмкін, диалог жүргізу мүмкіндігі болған жағдайда, оқу жеңіл болмақ. Талданатын идеялар оқушы түсінігінің нақты бөлігі болмағанымен, ЖАДА аясында қарастырылғандықтан оқу табысты болмақ.

Выготскийдің оқуда сөз, сөйлеу негізгі рөл атқаратындығы туралы пікірі тәжірибеге негізделген (эмпирикалық) зерттеулермен дәлелденген. Барнс (1971) сыныпта тіл қаншалықты қолданылса, оқушылардың оқуына соншалықты әсер ететінін айтады. Барнс оқудың мұғалімді селқос тыңдағанда ғана емес, вербалды құралдарды қолдану нәтижесінде, яғни сөйлесу, талдау және дәлелдеу барысында да жүзеге асатынын көрсетті. Кейінірек Мерсер және Ходжкинсон (2008) зерттеулері Барнстың ертеректегі жұмысына негізделе құрылып, оқу барысындағы диалог атқаратын негізгі рөлге назар аударуды мақсат етеді.

Заманауи түсінік

Қазірдің өзінде сыныптағы оқушылардың бірлескен сұхбаты үлкен пайда келтіретіндігін көрсететін дәлелдер жеткілікті. Олар:

- оқушылардың тақырып бойынша өз ойларын білдіруіне мүмкіндік береді;
- оқушылардың басқа адамдарда түрлі идеялардың болатындығын түсінуіне көмектеседі;

- оқушыларға өз идеяларын дәлелдеуге көмектеседі;
- мұғалімдерге оқушыларды оқыту барысында олардың оқушылары қандай деңгейде екендігін түсінуге көмектеседі.

Көп жағдайда сыныптағы талқылау мұғалімнің басқаруымен тақырып төңірегінде, оқушының дұрыстап және орнымен нені, қашан және қалай айту қажеттігі сипатында болады. Көптеген сыныптарда оқушылардың әңгімеге қатысуға құқықтары шамалы. Мәселен, мұғалімге: «Бұл көзқарас қызықты екен» деп айтады-ау деп оқушылардан күтуге болмас. Зерттеу көрсетіп отырғандай, мұғалім сұхбатты бақылап, маңызды сұрақ қойып, оқушылардың жауаптарын қайталап және мадақтап отыратын сыныптағы қалыпты әңгіме стилі оқушылардың ойлау деңгейлерін де, сөйлеу дағдыларын да дамыта алмайды.

Мерсер (2005) құрдастар тобындағы өзара қарым-қатынас оқуда маңызды рөл атқаратынын дәлелдеп шыққан. Оқушылар жұпта немесе топтарда жұмыс істегенде, олар «мұғалім-оқушы» сұхбаты түріндегі өзара іс-қимылға қарағанда мейлінше «симметриялы» болып табылатын өзара іс-қимылға тартылады, осылайша, негізделген дәлелдер ұсынып, қадағаланатын оқиғаларды сипаттауда түрлі мүмкіндіктерге ие болады.

Тіл – тәжірибені ұжымдық қабылдаудың негізгі құралы. Негізінде, білім алу диалог арқылы беріледі де, оқушылардың сабақта түрлі жұмыстарды орындау кезінде өзара байланыс пен келісушілікті қабылдау деңгейін білдіретін қызметтің диалогпен қалайша жанасатынына байланысты болады. Мұғаліммен және басқа оқушылармен әңгімелесу – оқушының қызмет белсенділігін қамтамасыз ететін және түсінігін дамытатын маңызды құрал.

Александр (2008) диалог түрінде оқыту оқушыларды ынталандыру және дамыту үшін әңгіме күшін қолдануға мүмкіндік береді деп санайды. Александрдің пайымдауынша, диалог арқылы мұғалімдер күнделікті ойталқыларда «саламатты» келешек мүмкіндіктерін анықтап, оқушылардың дамып келе жатқан идеяларымен жұмыс істеуіне және түсінбеушілікті жеңе білулеріне көмектесе алады. Оқушыларға сыныпта әртүрлі тәсілдер арқылы жүргізілген және кеңейтілген диалогтерге қатысуға мүмкіндік берілгенде, олар өзіндік жеке түсініктерінің өрісін зерттей алады. Бұл мүмкіндіктер олардың тілді білімді құру құралы ретінде қолданудың жаңа тәсілдерін тәжірибеден өткізуге жол ашады.

Александр (2004) оқытудағы әңгіме – қарым-қатынас жасаудың бірсарынды үдерісі емес, керісінше, әңгіме барысында идеялар екіжақты бағытта жүріп, соның негізінде оқушының білім алу үдерісі алға жылжитын белсенді үдеріс деп тұжырымдайды. Диалог барысында оқушылар (сонымен қатар олардың мұғалімдері де) келісілген нәтижеге жету үшін күш-жігерін жұмсайтын және Мерсер (2000) сипаттағандай, білімді бірлесіп алуда немесе «пікір алмасу» барысында тең құқылы серіктестер болып табылады. Бірлесіп ойлау оқушылармен диалог құру арқылы іске асады, дегенмен оны оқушылар бірлескен зерттеу барысында да анықтай алады.

Мерсердің зерттеуіне сәйкес, әңгімелесу оқушылардың оқуының ажырамас бөлшегі болып табылады. Ғалым әңгіменің үш түрін ажыратып, сипаттама берген:

- Әңгіме-дебат;
- Кумулятивтік әңгіме;
- Зерттеушілік әңгіме.

<p>Әңгіме-дебат барысында:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) ой-пікірлерде үлкен алшақтық болады және әрқайсысы өз шешімдерінде қалады; 2) ресурстарды біріктіруге бағытталған аздаған талпыныс жасалады; 3) қарым-қатынас көбіне «Иә, бұл солай», «Жоқ, олай емес» деген бағытта жүзеге асады; 4) Орта бірлесуден гөрі, көбіне бәсекелестікке бағытталған. 	<p>Қумулятивтік әңгіме барысында байқалатын жайлар:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) айтылған пікірлермен тыңдаушылардың әрқайсысы механикалық түрде келісе береді; 2) әңгіме білім алмасу мақсатында жүргізілгенімен, оған қатысушылардың өзгелер ұсынған қандай да болсын идеяларды төзімділікпен тыңдайды; 3) идея қайталанады және жасалынады, бірақ үнемі мұқият бағалана бермейді.
<p>Зерттеушілік әңгіме жүргізілу үстінде:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) әркім ақылға қонымды мәлімет ұсынады; 2) әркімнің идеясы пайдалы деп саналғанымен, мұқият бағаланады; 3) қатысушылар бір-біріне сұрақ қояды; 4) қатысушылар сұрақ қояды және айтқандарын дәлелдейді, осылайша әңгімеде дәлелдеме «көрінеді»; 5) топтағы қатысушылар келісімге жетуге тырысады (олар келісімге келуі де, келмеуі де мүмкін, ең бастысы – келісімге ұмтылу). 	

Көптеген талқылаулар, әдетте, әртүрлі әңгіме түрлерінен құралады. Мерсердің айтуынша, ұжымдық түсіну мен білім беруге қол жету аясындағы табысты талқылауларда **әңгіменің зерттеушілік түрі** басымдыққа ие болады.

Зерттеушілік әңгіме

Зерттеу жұмыстарын талдау барысында оқушылардың білім алуы, тыңдауы және сөйлеуі арасында байланыс бар екені анықталды. Барнс (1976) пен Мерсердің (2000) айтуынша, зерттеушілік әңгіме – мұғалімдердің оқушыларды әңгімеге тарту кезінде дамыту қажет болып табылатын әңгіменің түрі. Зерттеушілік әңгіме барысында оқушылар өз сыныптастарымен шағын топтарда жұмыс істейді. Оларда ортақ проблема болады, бұл мәселе бойынша бірлескен түсінік қалыптастырады; идеялармен пікір алмасып, бір-бірінің идеяларын талқылайды, баға береді; ұжымдық білім мен түсінікті қалыптастырады. Басқаша айтқанда, оқушылар бірге ойланады. Оқушылар зерттеушілік әңгімеге тартылғанда, өз ойларын дауыстап айтады; болжамдар ұсынып, талқылайды. Талқылау кезінде олар «мүмкін», «егер», «бәлкім» деген сияқты сөздерді қолданып, өз идеясын дәлелдеу үшін «сондықтан» деген сөзді пайдаланып, топ тарапынан қолдау қажет болғанда «Солай емес пе?» деген сұраққа сүйенеді.

Осындай сценарий бойынша оқушылар бір-бірін тыңдап, өз жауаптарын талдайды. Бұлай жұмыс істеген оқушылардың дәлелдері пікір алмасудың нәтижесі болып шығады. Алайда, бұл әңгіме олар үшін қалыптағы дүние емес, сол себепті де мұғалімдер бірігіп істеген жұмыстың құндылығын түсінулеріне көмектесу керек.

Мұғалімдер үшін маңызы

Балалар зерттеушілік әңгіме жүргізе алатын ортада оқу жетіле бермек. Оқушылар бұндай ортада жұмыс істегенде әңгімелеріне қарай олардың ой-пайымдары да айқындала түседі, әрі мұғалімдері мен құрдастарының көмегімен олар одан әрі дамытылуы мүмкін. Соған қарамастан, бұндай әңгіме жүргізу дағдылары оқушыларға жайдан жай келе салмайды, балалар бірлескен әңгіменің мәнін ұғынып, қабылдауы үшін мұғалімдерге оларды бағыттап отыру керек болады.

Сұрақ қою

Сыныпта сұрақ қою негізінен **«бастама-жауап-кейінгі әрекет» (БЖӘ)** үлгісінде болатыны анықталды. Мысалға:

Бастама (мұғалім): Адам денесінде неше сүйек бар?

Жауап (оқушы): Екі жүз алты.

Кейінгі әрекет (мұғалім): Дұрыс.

Бұл модель әңгімеге сыныпта бастама жасайтын және де оны бақылап отыратын адам мұғалім болатын жағдайларды көрсетеді (Mercer, 1995). Бұндай сыныптарда оқушылардың білім алуына ықпал ететін диалогтік сұхбат құруға мүмкіндік болмайды.

Сұрақ қою маңызды дағдылардың бірі болып табылады, себебі сұрақ дұрыс қойылған жағдайда оқытудың тиімді құралына айналады және де оқушылардың оқуына қолдау көрсетіп, оны жақсартып және кеңейте алады. Оқушылардың тақырыпты түсінуіне қол жеткізу үшін мұғалімдер сұрақтардың екі түрін: **төмен дәрежелі** және **жоғары дәрежелі** сұрақтарды кең қолданады деген пікір бар. Кей кездері төмен дәрежелі сұрақтарды «жабық» немесе «дұрыс емес» сұрақтар деп те атайды. Бұл – жаттап алуға бағытталған және де оған берілген жауап «дұрыс» немесе «дұрыс емес» деп бағаланатын сұрақтар. Ал жоғары дәрежелі сұрақтар қойылғанда, оқушылар ақпаратты белгілі бір жолдармен қолдануға, қайта құруға, кеңейтуге, бағалауға және талдауға тиіс болады. Тиімді педагогика аясында бұл сұрақтардың екі түрі де қолданылады, тек қойылатын сұрақтың түрі оның мақсатына қарай өзгеріп тұрады. Оның үстіне, сұрақтарды оқушылардың білім алу қажеттіліктеріне сәйкес құру қажет. Түрлі мүмкіндіктерге және түрлі оқушыларға қарай сұрақтарды саралауға болады. Оқушының білім алуын қолдау үшін сұрақ қоюдың **түрткі болу, сынақтан өткізу және басқаға бағыттау** сияқты әртүрлі тәсілдерін пайдалануға болады.

Түрткі болу: түрткі болуға арналған сұрақтар бірінші жауап алу үшін және оқушының жауабын түзетуге көмектесу үшін қажет, айталық, сұрақты қарапайым етіп қою, өткен материалға оралу, ойға салу, дұрысын қабылдау және толығырақ жауап беруге итермелеу.

Сынақтан өткізу: сынақтан өткізуге арналған сұрақтар оқушыларға анағұрлым толық жауап беруге, өз ойларын анық білдіруге, өз идеяларын дамытуға көмектесетіндей етіп құрылуы қажет, сондай-ақ «Сіз мысал келтіре аласыз ба?» деген сияқты сұрақтар тапсырманы орындау барысында оқушыға бағдар беріп отырады.

Басқаға бағыттау: сұрақты басқа оқушыларға қайта бағыттау, мысалы, «Көмектесе алатындар бар ма?»

Оқуды дамытудағы сұрақтардың маңызын қарастыратын болсақ, сұрақ қою арқылы мұғалім:

- оқушыларды тақырып бойынша және сындарлы сөйлеуге ынталандырады;
- оқушылардың шынайы қызығушылығы мен сезімдерін анықтайды;
- білімге құштарлықты дамытады және зерттеуге ынталандырады;
- оқушыларға өз білімін басқа адамдарға сөзбен жеткізуге көмектеседі;
- оқушылардың сын тұрғысынан ойлауына ықпал етеді;
- оқушыларға сын тұрғысынан ойлауға көмектеседі;
- оқушылардың бір-бірінен үйренуіне, басқа оқушылардың идеяларын құрметтеуіне және бағалауына ықпал етеді;
- әңгіме және ой елегінен өткізу көмегімен ойын жинақтауға көмек береді, іс-әрекеттерін тереңдетеді және шоғырландырады;
- оқытуды қиындатып, кедергі келтіретін қиындықтар мен түсінбестіктерді анықтайды.

Оқушыларды тыңдау және оларға жауап беру

Мұғалімдер *бастапқыда қоятын сұрақтар* ғана емес, оқушылардың *жауаптарымен мұқият танысқаннан* кейін туындайтын сұрақтардың да маңызы зор. Диалогтік әңгімеде де мұғалім сұрақтары мен оларға берілген жауаптар, сонымен қатар, оқушылардың да сұрақтары маңызды. Мұғалім оқушылардың жауабын олардың білімдерінің деңгейін тексеру үшін ғана емес, сондай-ақ оларға өз ойларын анық білдіруге, дамытуға және кеңейтуге мүмкіндік беру үшін де пайдаланады. Рэгг және Браун (2001) оқушылардың жауаптары мен түсініктемелеріне қарай әрекет етудің бірнеше түрлерін ұсынады. Мұғалімдер:

- жауапты елемей, назарын басқа оқушыға, тақырыпқа немесе сұраққа аудара алады;
- жауапты мойындап, оны әңгімені жалғастыруға негіз ете алады;

- мағынаны күшейту үшін немесе оны басқалардың да естуі үшін жауапты сөзбе-сөз қайталай алады;
- белгілі бір элементті атап көрсету үшін жауаптың бір бөлігін қайталай алады;
- нақты кезеңдегі немесе алдағы әңгіме желісіне қосу мақсатында жауапты басқа сөздермен қайталап айта алады;
- жауапты мақтай алады (осы немесе одан кейінгі әңгімеде қолдана отырып, тікелей немесе жанама түрде);
- жауапты түзете алады;
- оқушыларды бұдан әрі де ақпарат немесе түсініктеме іздеуге ынталандыра алады;
- оқушыларға маңызды мәселелерге назар аударуға көмектесе алады.

Бар назарын оқушыларды алдын ала белгілі жауапты табуға жетелеуге аударған мұғалімдер, әдетте, олардың ақпаратты игеру үдерісін бақылаудан шығарып алады. Оқушыларға жауап беруге уақыт беру керек және де мүмкін болса, бұдан кейінгі сұрақтар мен жауаптарды олардың сөздеріне орайластырып құрған дұрыс. *Сұрақ қойылғаннан кейінгі* кідіріспен қатар, көптеген зерттеулерде мұғалім *оқушының жауабын алғаннан кейін* де кідіріс жасау қажет екені атап көрсетілген. Харгривс және Гэлтон (2002) жалпы алғанда, мұғалім сұрақ қойғаннан кейін оны қайталап немесе сол сұрақты өзге оқушыға басқаша қоймас бұрын шамамен екі секундтай кідіретіндігін анықтаған.

Харгривс және Гэлтон мұғалімнің шұғыл және инстинктілік реакциясы жауапты бағалауға, қайталауға немесе басқа сөздермен қайталап айтуға ұмтылысы болуы тиіс дейді. Күту уақытын үштен жеті секундқа дейін созса, бұл төменде көрсетілгендер сияқты басқа да параметрлердің өзгеретіндігіне әкеледі:

1. Оқушылардың жауаптарының ұзақтығы.
2. Ерікті жауаптардың саны.
3. Оқушылар сұрақтарының жиілігі.
4. Қабілеттері төменірек оқушылар жауаптарының саны.
5. «Оқушы-оқушы» әдісі бойынша өзара іс-қимыл.
6. Пікірталас тудыратын жауаптардың жиілігі.

Ойлануға берілетін уақыттың ұлғаюы (әсіресе күрделі жауаптар үшін) оқушыларға өз жауаптарын түзетуге, нақтылауға және дұрыстауға мүмкіндік береді. Оның үстіне, мақсатқа қатысты жылдамдық туралы ұмытпау керек – жабық сұрақтар тобы орынды болуы мүмкін, бірақ кей жағдайларда сұрақтарға оқушылардың барынша ойластырылған және терең жауап бергендері керек.

Қорыта айтарымыз, оқушылардың білетіндігін және білмейтіндігін анықтау үшін жақсы қарым-қатынастық, тілдік дағдылар және түсіністікпен қарау талап етіледі. Мұғалімдер қолданысындағы оқушылар қысқа жауап беретін сұрақтармен салыстырғанда, диалогтік сұхбаттасу мұғалімдер де, оқушылар да білім алуға қомақты үлес қосатын өзара іс-қимылдың шын мәніндегі тиімді түрі болып табылады.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТ

- Alexander, R. J. (2001). *Culture and Pedagogy: international comparisons in primary education* [Мәдениет және Педагогика: бастауыш білім берудегі халықаралық салыстыру]. Oxford: Blackwell Publishers.
- Alexander, R. (2004). *Towards dialogic teaching: rethinking classroom talk* [Диалогтік оқыту жолында: сыныптағы әңгімелерді қайта түсіну]. Cambridge: Dialogos UK.
- Barnes, D. (1971). Language and Learning in the Classroom [Сыныптағы тіл және оқыту]. *Journal of Curriculum Studies*, 3 (1), 27–38.

- Barnes, D. (1976). *From communication to curriculum* [Сұхбаттасудан оқыту бағдарламасына дейін]. Harmondsworth: Penguin.
- Galton, M., & Hargreaves, L. (2002). *Transfer from the Primary School: 20 Years On* [Бастауыш мектептен көшу: 20 жылдан кейін]. London: Routledge.
- Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge: talk amongst teachers and learners* [Жетекшілікпен білім алу: мұғалімдер мен оқушылар арасындағы әңгімелер]. Clevedon: Multilingual Matters.
- Mercer, N., & Hodgkinson, S. (2008). *Exploring talk in school: inspired by the work of Douglas Barnes* [Мектептегі зерттеушілік әңгіме: Дуглас Барнастың жұмысымен рухтану]. London: Sage
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of thinking. A sociocultural approach* [Диалог және ойлауды дамыту. Әлеуметтік мәдени тәсіл]. NY: Routledge.
- Stubbs, M. (1983). *Language, school and classrooms* (2nd ed.) [Тіл, мектеп пен сыныптар]. London: Methuen.
- Wragg, E., & Brown, G. (2001). *Questioning in the Primary School* [Бастауыш мектептің мәселелері]. Routledge Falmer.

Рефлексиялық оқыту

Мұғалімдердің көпшілігі, өздерінің білімдері мен кәсіби дайындықтарына сәйкес, өздерінің жұмыстары туралы толғаныста болатыны шындық, дегенмен бұл жердегі мақсат – үдерісті жарқын бейнелі, жүйелі және басқа адаммен ортақ ету. «Рефлексиялаушы практик» деген ұғым философ, психолог және оқу реформаторы Джон Дьюи мен философ, индустриялық және технологиялық зерттеуші Дональд Шонның жұмыстарынан шығып отыр. Дьюидің «**Біз қалай ойлаймыз?**» (1910) деген кітабы рефлексиялық ойды шешуге жататын мәселелерді зияткерлендіру тұрғысынан қарастыра отырып, идеялар мен болжамдарды дамытып, практикалық жағдаяттардың зерттеулеріне бастама жасап және іске асыра отырып оқытуға ерекше ықпал етті.

Үдерістің бұл мағынасы Шонның соңғы еңбектерінде рефлексиялық тәжірибені педагогтердің проблеманы анықтау және жұмыс барысында эксперимент жүргізе отырып шешу әдісі ретінде қарастыратынына байланысты. Шонның «Рефлексиялаушы практик: кәсіпқойлар іс-әрекетте қалайша ойланады» (1983) деген кітабының ықпалы күшті болды. Ғалымның «техникалық ұтымдылық» ұғымын кәсіби білім негізі деп тануды жоққа шығара отырып, кәсіпқойлардың не істейтіндігін түсіну негізіне «рефлексия» түсінігін қоюы бұл іске қосқан зор үлесі болып табылады. Техникалық ұтымдылық кәсібилікпен салыстырғанда негізгі парадигма бола алмады. Оның «іс-әрекеттегі толғаныс» деген ұғымы кейде «іс барысындағы толғаныс» ретінде де сипатталады. Бұл біздің тәжірибемізге көзқарасты, біз пайдаланатын эмоциялар мен теорияларды ескеруді қамтиды, соның салдарынан өзгеріп жатқан жағдайға сай әрекет етуге көмектесетін жаңа сезімдер туындайды. Бұл үдерістен кейін «іс-әрекеттен кейінгі толғаныс» жүреді.

Бұл үдеріс кейінірек, біз жазбаны аяқтап, оны әріптесімізбен немесе тәлімгермен талқылай бастағанда жүзеге асырылады. «Іс-әрекеттен кейінгі толғаныс» топта не болып жатқанын, өзіміздің белгілі бір жағдайда неге дәл осындай іс-әрекет жасағанымызды зерттеуге мүмкіндік береді. Сонымен қатар біз өзіміздің іс-әрекетіміз бен тәжірибемізге қатысты бірқатар ойлар мен мәселелерді анықтаймыз.

Төмендегі **дағдылардың** кейбіреуі **рефлексиялық оқыту тұрғысынан** қолданылады:

- проблемаларды мойындап, оларды шешудің тиімді құралдарын іздеу;
- басымдықты белгілеудің маңыздылығын және міндеттерді шешуде олардың басым мәнін түсіну;
- тиісті ақпаратты жинақтау мен сұрыптау;
- нақты және түсінікті сипаттама беру;

- айқындалмаған жорамал мен құндылықтарды мойындау;
- шешім қабылдап, дәлелдемелерді бағалау үшін нәтижелерді өз бетінше түсіндіру;
- шынайы қорытындылар мен жалпылаулар жасау;
- қол жеткізілген тұжырымдар мен жалпылауларды қуаттау;
- алынған тәжірибенің негізінде ұстаным модельдерін түзету.

Баланың не үйренгені туралы сын тұрғысынан ойлау

Рефлексиялық оқытуға балалардың үйренгендері жайында сын тұрғысынан ойлау кіреді. Бұл олар көрсеткен сын тұрғысынан ойлау жолдары мен дағдыларын зерттеуді, жазып алуды және бағалауды талап етеді. Бұл қабілеттер мен дағдылар оқу үдерісіндегі белгілі бір дәлелдерді талқылап, қарастыруды қажет ететін тапсырмаларды орындау барысында көрініс береді. Бұл арқылы олар, мәселен, саяхатшылар мен көлік туралы біледі, өйткені бұл адамдардың өмір жолын тілге тиек ете отырып, қажеттіліктерді танып-білуге құрылған немесе тарихтағы өзгерістер мен үздіксіз ізденістер туралы біліп, адамның әлеуметтік-экономикалық өміріне әсер ететін қоршаған орта мен технологияның арасындағы қарым-қатынастармен танысу мүмкіндіктеріне ие болады.

Сонымен қатар гуманитарлық ғылым мен социологияның кез келген аспектісін, мысалы, балалық шақ пен отбасы, тамақ, аспаздық ілімі мен тағамдар, киім мен дүкенге бару, бос уақыт пен спорт, музыка мен ойын-сауық сияқтылар мәселелерді талқылауға болады.

Оқушылардың сын тұрғысынан ойлауының негізгі ерекшеліктері:

Ұтымдылық: ең жақсы түсініктемені табуға ұмтылу; үзілді-кесілді жауаптарды іздеудің орнына сұрақтар қою; дәлелдерді талап етіп, кез келген дәлелді есепке алып отыру; эмоцияға емес, себепке негізделу (бірақ төменде айтылатын өзін-өзі тануға қатысты эмоция да болуы ықтимал).

Сыңаржақтылықтың болмауы: барлық қорытындыларды бағалау; болжамды көзқарастар мен мүмкіндіктердің барлығын қарастыру; баламалы интерпретацияларға ашық болуға ұмтылу.

Пайым: дәлелдердің деңгейі мен маңызын мойындау; балама жорамалдар мен мүмкіндіктердің орынды екендігін немесе артықшылығын мойындау.

Тәртіп: тиянақты, нақты және жан-жақты болу (барлық дәлелдерді есепке алып, барлық көзқарастарға көңіл бөлу).

Өзіндік сана-сезім: өзіміздің эмоциямыз бен көзқарасымыздың, сеніміміз бен болжамдарымыздың субъективті екенін сезіну.

Жалпы сын тұрғысынан ойлайтын оқушылар **белсенді** болады, олар сұрақ қойып, дәлелдерді талдайды, мағынаны анықтау үшін саналы түрде стратегиялар қолданады; олар ауызша, жазбаша, көзбен шолу дәлелдеріне сенімсіздікпен қарай отырып, ештеңеге **сенбейді**, мұндай адамдар жаңашыл идеялар мен келешекке **ашық болады**.

Төменде берілген құрылымды өзіңіздің оқытуыңыз бен баланың оқуы жайында сын тұрғысынан ойланып-толғануда да қолдануға болады:

1. Балаларды оқыту үдерісін бақылау нәтижесінде алынған дәлелдемелермен танысыңыз.
2. Тапсырмалар мазмұнын құрайтын оқу мақсатын түсініңіз.
3. Оқу мақсаттары мен ол мақсаттарға жету үшін оқушылар атқаратын жұмыстардың әдістері мен олардың жетістіктері арасындағы қарым-қатынастарға талдау жасаңыз.
4. Жеке оқушылардың көрсеткен түрлі деңгейдегі түсініктері мен дағдыларын салыстырыңыз.
5. Барлық сынып көлемінде көрсетілген іс-әрекеттің нәтижесі туралы ойлану үшін өз зерттеулеріңіз бен осы ақпарат көздерін біріктіріп, жинақтаңыз.
6. Балаларға білім беруге қатысты қызметтің шартты түрдегі табысы немесе күйреуі туралы қорытынды жасап, бағалаңыз.
7. Бұл сыни бағалаудан алған түсініктеріңізді келесі тапсырмалар мен жобаларды жоспарлауда пайдаланыңыз.

8. Дәлел келтіріп, тұжырымдамалар мен қорытынды шығару үшін сын тұрғысынан ойлаудың пайдаланылуын негіздеңіз, сондай-ақ мұны қоғамдық ғылымдарды оқыту мен оқуда қалай қолдануға болатынын анықтаңыз.

ЖҰМЫС ҚҰРАЛДАРЫ

Оқытуда ақпараттық-коммуникациялық технологияларды пайдалану

Ақпараттық-коммуникациялық технологиялардың (бұдан әрі - АКТ) дамуы білімді бағалау және пайдалану жүйесін де уақтылы өзгертіп отыруды талап етеді. Осыған байланысты оқытуда қолданылатын әдіс-тәсілдер, әдістемелер, технологиялар жаңартылып отырады. Мысал үшін Ұлыбританияда мұғалім мамандығын таңдап алған бүгінгі жастардың, өздерінің болашақ оқушылары сияқты, жеткілікті дәрежеде сандық сауаты бар, себебі олар өмір жағдайларының барлық аспектілерінде жаңа технологияның бар мүмкіндіктерін пайдалана отырып, сандық технологиялармен үнемі өзара әрекеттесетін ұрпақ өкіліне жатады. АКТ оқушыларға ғылыми ұғымдарды түсіндіруді және олардың қабылдауын, түсінуін жеңілдетуге мүмкіндік беріп, мұғалімдерге сабақ беруде көмектесетін маңызды құрал болып отыр. Сондықтан оқыту барысында осы технологияларды ойланып қолдану қажет. Осы тарауда ұсынылған ақпарат мұғалімдерге оқыту барысында ғылыми жетістіктерді пайдалану, оқыту мен оқуды жетілдіру мақсатында жаңа сандық технологияларды қолдану бойынша көмек көрсетуге арналған.

Тарихи шолу

Бекта (2003) сыныпта АКТ-ны жоғары деңгейде пайдалануға байланысты оқудың бірталай жақсарғандығын байқаған. Соған қарамастан, зерттеу нәтижелері жалпы әсердің әртүрлі екендігін, әрі АКТ қандай жағдайда неғұрлым нақты ілгерілеуге әкелетіні түсініксіз екенін көрсетіп отыр. Оқуды қолдайтын ақпараттық-коммуникациялық технологиялардың бірқатар сипаттамалары анықталды (Kennewell and et al., 2008), алайда сонымен бірге АКТ көп жағдайларда оқуға кедергі келтіретіні анықталды (Birnbaum, 1990). АКТ оқушыларды танымдық және метатанымдық тапсырмаларды орындауға қатыстыруға ынталандыра алатындығының дәлелдері жеткілікті (Cox, 1997). Дегенмен бұл ынталандыру барлық пәндер бойынша үлгерімді жақсартуға әкелмеуі де мүмкін. Кокс пен Уэбб (2004) атап өткендей, АКТ ықпалы мұғалімнің пәндік білімінің деңгейіне, педагогикалық ұстанымдарына, оқытудағы тәсілдеріне, сондай-ақ олардың өзіне сенімді болуы және ол құралдарды пайдалану құзырлылығына байланысты. АКТ бүкіл әлемде көптеген мұғалімдердің күнделікті жұмысына еніп кетті, әсіресе проекторы мен интерактивті тақталары бар техникалық жасақталуы мықты мектептердің өзі неге тұрады (Kennewell and Beauchamp, 2007). Алайда техникалық құралдардың болу фактісі оқыту мен оқудың техникалық емес құралдарының көмегімен жетістікке жетуге болатын аспектілер бойынша оқуды жақсартуға және үлгерімді арттыруға кепілдік бере алмайды (Beauchamp, 2006). Сондықтан АКТ-ны пайдаланғаннан нәтиже болуы үшін мұғалімдер ақпараттық-коммуникациялық технологияларды есепке ала отырып, өздерінің педагогикалық білімдерін дамытуға тиісті (Mishra and Koehler, 2006) және мұғалімдердің осы технологияны пайдаланудағы құзыреттілігі мен сенімділік деңгейімен үйлесуі керек (Kennewell and Beauchamp, 2007).

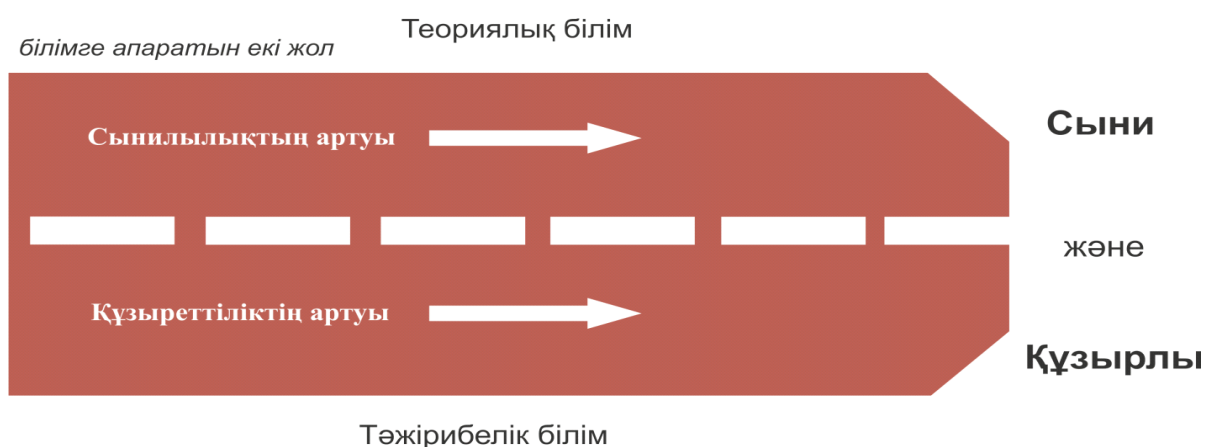
Мишра мен Келер (2006) егер де жаңа технологиялар оқыту мен оқуды жетілдіру үдерісін түрлендіретін болса, онда сабақтарды жоспарлау үдерісінде пәндік білім мен оқыту технологиялары сабақтасып жатуы керек дейді. Бұдан басқа Мишра мен Келер мұғалім білімнің барлық үш саласын байланыстыруға қабілетті, олар шеберліктің жеткілікті жоғары дәрежесіне ие және кәсіби тәжірибелері мол деп бағалайды. Бұдан әрі зерттеушілер осындай мұғалімдер зертханада жұмыс істейтін практик ғалымдармен, бағдарламашылар, технологиялық сарапшылармен немесе жаңа технологияларды қолдану саласындағы білімі кемшін түсіп жататын тәжірибелі мұғалімдермен салыстырғанда, оқыту мен оқуда АКТ-ны қолдануда асқан ептілік танытады деп қорытады.

Заманауи түсінік

Білім салалары

Рефлексиялаушы кәсіпқойды даярлау жеке тұлғалық, жалпы мәдени білімділікті, кәсіби-педагогикалық, тәжірибелік шеберлікті, сыныпта іс-әрекеттегі зерттеу жүргізу тәжірибесін және әлеуметтік, мінез-құлықтық ғылымдар саласындағы зерттеулерді білуді қажет етеді. Осы Екінші деңгей бағдарламасы оқу мен оқыту туралы ғылыми-теориялық білімдерінің тәжірибелік сабақтар нәтижесінде алынған тәжірибелік білімдерден айырмашылығына ерекше көңіл аударады. Бұл ретте мұғалім даярлығының сапасы теориялық және тәжірибелік білімдердің бірлігін қажет ететіні ерекше атап көрсетілген (19-сурет).

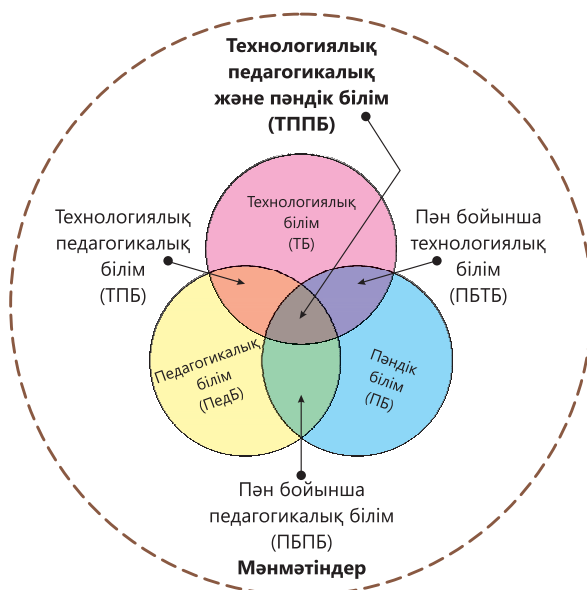
Тұжырымдамалық модель: Мұғалімдерді оқыту



19-сурет. Мұғалімдерді даярлаудың тұжырымдамалық құрылымы

Білікті мұғалім үшін жоғарыда аталған білім түрлері: теориялық және тәжірибелік білімдер өзара тығыз байланыста болуы тән. АКТ-ны енгізген кезде теориялық және тәжірибелік білімдердің біртұтастығы оларды ойланып қолдануды қамтамасыз етеді, ал бұл оқыту және оқу үдерістерін жақсартуға жағдай жасайтын болады. Сабақта теориялық және тәжірибелік білімдерді қолданған кезде, анықтаушы фактор оқыту үдерісінің мазмұны, әдістемесі, технологиясы саласындағы білімнің қалыптасқандығы болып табылады (20-сурет).

Келесі тарауда аталған салалардың әрқайсысына түсініктеме беріліп, олардың өзара әрекеттесуі нәтижесінде қалыптасатын білім түрі анықталады.



20-сурет. Білім салалары (<http://tpack.org/>)

Пәндік білім (ПБ)

Пәндік білім дегеніміз – оқытылатын пән бойынша өзекті білімдер. Айталық, химия пәнінің білікті мұғалімі қазіргі заманғы ғылыми идеялар мен тұжырымдамаларды жеткілікті түрде біліп, химия туралы практикалық түсінігі болады. Мысал үшін, Ұлыбританияда аталған сапалық белгілер бакалавриат дәрежесінде, сонымен қатар химия саласында дипломнан кейінгі білім беру деңгейіндегі оқу барысында жетілдіріледі. Орта мектептегі 11 жастан 18 жасқа дейінгі оқушыларға арналған химия пәні бойынша білім беру бағдарламасының мазмұны оқушылардың нақты жас ерекшеліктеріне сәйкес түсінікте ұсынылып, ұғындырылады. Химия пәні мұғаліміне оқытылатын пәнді жақсы білу, химияда қолданылатын түйінді ұғымдарды, теориялар мен шараларды түсіну қажет. Оның үстіне жаратылыстану ғылымдарының мұғалімдері зерттеу жүргізудің ерекшелігін, теориясы мен әдістемесін түсінуі керек. Алайда пән мазмұнын жан-жақты білу мұғалімнің біліктілігіне және оқушылардың оқу нәтижелілігіне кепілдік бермейді. Осылайша, жаратылыстану ғылымдары мұғалімінің біліктілігі педагогикалық білімдерді дамыту қажеттігін көрсетеді.

Педагогикалық білім (ПедБ)

Педагогикалық білім – білім берудің жалпы негіздерін, оқыту мақсаты мен міндеттерін білуге негізделетін оқыту мен оқу үдерістері, тәжірибесі мен әдістері туралы терең білімділік. Кез келген мұғалім үшін осы білімдер кешені қажетті болып табылады және оқушыны оқыту үдерісіне, сыныпты басқаруға, сабақты жоспарлау және өткізуге, оқушыларға баға қоюға қатысты мәселелерді қамтиды. Сонымен қатар ПедБ құрамына сабақта қолданылатын тәсілдер мен әдістерді білу, мақсатты аудитория сипаты, оқушылардың оқу материалын меңгеріп алуын бағалау стратегиясы кіреді. Білікті мұғалім оқушылардың білімді меңгеруінің және дағдыларды қалыптастыруының үдерістерін түсінуге көмектесетін терең педагогикалық білімге ие, олардың ақыл-ой қасиеттерін, оқуға деген эмоциялық жағымды қатынасын дамытады. Шын мәнісінде, педагогикалық білім оқытудың танымдық, әлеуметтік және дамытушы теорияларын, оларды сыныптағы оқушыларға қатысты қолдану әдістерін түсінуде біліктілікті қажет етеді. 21-суретте педагогикалық білімдерге негізделетін тиімді оқыту мен оқудың **тоғыз түйінді ұстанымы** сипатталған.



21-сурет. Оқу мен оқытудың түйінді тоғыз қағидаты

Жаратылыстану ғылымдарын оқыту төменгі сынып оқушыларының ғылыми идеяларды қалыптастыруының ерекше тәсілін қажет ететіндігін айта кету керек, бұл білімдердің педагогикалық аспектісі болып табылады.

Пән бойынша педагогикалық білім (ПБПБ)

Пән бойынша педагогикалық білім мазмұнды педагогикалық ықпалы бар нысандарға айналдыру мүмкіндігін беретін құрамдас бөліктердің: оқу мазмұны мен педагогикалық білімдердің біртұтастығы болып табылады (Shulman, 1986). Жаратылыстану ғылымдарын оқыту тұрғысынан алғанда аталған біртұтастық оқытылатын ғылыми тұжырымдамаларды білікті түсіну оқушылардың оларды түсінуі мен түсінуіне көмектесу қабілетімен ажырамас байланыста болуын көздейді. Осылайша, жаратылыстану ғылымдарының білікті мұғалімі абстрактілі ғылыми идеялар мен үдерістерді оқушылардың белгілі бір тобына бұларды өз бетімен зерттеу үдерісін қамтамасыз ете отырып ұсынатындай етіп, құрамдас бөліктерге бөле алуы тиіс.

ПБПБ оқушыларға ғылыми идеяларды ұсынудың тиімді, оңтайлы нысандарын, аса тиімді болып табылатын аналогия, суреттеу, мысал ұсыну, түсіндіру және көрсету әдістерін қамтиды. Шын мәнінде, ПБПБ оқушыларға ғылымды түсінікті жолмен көрсетудің әрі ұсынудың тәсілі болып табылады. Сонымен қатар пән бойынша педагогикалық білім мұғалімге оқушылардың жекелеген тақырыптарды оңай не қиын меңгеруінің себептерін түсінуге мүмкіндік береді. Бұл себептер кей жағдайларда оқушылардың ғылыми тұжырымдамаларды түсінбеуімен, ал кейде әртүрлі жастағы және білім деңгейі әртүрлі оқушылардың мектепке өз наным-сенімдерімен немесе теріс ұғымдарымен келетіндігімен түсіндіріледі.

Технологиялық білім (ТБ)

Технологиялық білім – оқытудың видео, веб-материалдарға қол жеткізу және басқа да сандық бұқаралық ақпарат құралдарын пайдалану сияқты қосалқы құралдары туралы білім. Бұл білім технологиялық құрылғылар саласындағы жеткілікті хабардарлықты да, оларды басқару үшін қажетті дағдыларды меңгеруді де меңзейді. Сандық технологияларға қатысты алғанда осы білімдер операциялық жүйелер және компьютерлік аппараттық құралдарды

білуді, сондай-ақ мәтіндерді теру мен түзетуге, электронды кестелер құруға мүмкіндік беретін бағдарламалық құралдардың стандартты жиынтығын, браузерлер мен электронды поштаны пайдалана алу қабілеті болып табылады. Оның үстіне, ТБ құрамына перифериялық құрылғыларды орнату және алып тастауды, бағдарламалық жабдықтау жүйелерін, құжаттарды құру және мұрағаттауды т.б. білу кіреді.

Пән бойынша технологиялық білім (ПТБ)

Пән бойынша технологиялық білім – технологиялық білім (ТБ) мен пәндік білімнің (ПБ) өзара әрекеттесуінің тәсілін білу. АКТ қолдану заттар туралы толық түсініктің қалыптасуына ықпал етпегеннің өзінде, қазіргі заманғы инновациялық технологиялар заттар туралы жаңа, алуан түрлі түсінік қалыптастыруды және осы түсініктерді басқарудағы ауқымды икемділікті қамтамасыз ете алады. Мұғалім өзі сабақ беретін пәнді ғана емес, оқыту технологияларын қолдану арқылы осы пәнді жетілдіру тәсілдерін де білуі керек.

Мысалы, жаратылыстану ғылымдары саласында желі арқылы қолжетімді көптеген модельдер бар. **Модельдер** жаратылыстану жүйелерінің немесе адам жүйелерінің әрекет етуі туралы мәлімет алу үшін оларды ғылыми модельдеу үшін жиі қолданылады. Модельдеу баламалы шарттардың және іс-әрекет жоспарларының болжамды шынайы әсерлерін көрсету үшін қолданылуы мүмкін. Сондай-ақ модельдеу нақты жүйе, оған қол жеткізу мүмкін болмауына байланысты қолданыла алмаған жағдайда немесе оның қолданылуы қауіпті болса не рұқсат етілмесе, жүйе енді жасалып жатқанда немесе мүлде жоқ болғанда қолданылады.

Технологиялық, педагогикалық және пәндік білім (ТППБ)

82

Үш білім саласының қиылысу ортасында технологиялық, педагогикалық және пәндік білім (ТППБ) орналасқан. Осы тәсілді алғаш рет 2006 жылы Мишра және Кёлер қарастырды, олардың айтуынша, егер жаңа технология оқуды жақсарту жағына өзгертуге қабілетті болуға тиіс болса, онда *жоспарлау үдерісі пән бойынша арнайы білімнің оқушылардың осы білімді қалай игеретінін түсінумен бірге жүруін көздеуі керек*. Оның үстіне, Мишра мен Кёлердің пайымдауынша, барлық үш білім саласын өзара байланыстыра алған мұғалім жоғары деңгейдегі кәсіпқой болып табылады. Сонымен қатар зерттеушілердің айтуынша, осындай мұғалімдердің зертханада жұмыс істейтін ғалымдармен, бағдарламашылар сияқты технологиялық сарапшылармен немесе жаңа технологияларды пайдалану жөнінде білімдері жеткіліксіз тәжірибелі мұғалімдермен салыстырғанда кәсіби білімі анағұрлым ауқымды болады.

Қорыта келгенде, жекелеген пәндерді оқытуға білім технологияларын ықпалдастыру мұғалімнің қарқынды дамуына, оқудың барлық үш аспектісін өзара байланыста белсенді қолдануына дайын болуын қажет ететіндігін және бұл оқыту мен оқу үдерістерін білікті түсіну көрсеткіші болып табылатындығын баса айту керек.

Мұғалім үшін маңызы

Оқушылардың күнделікті өмірде АКТ-ны қолдану мүмкіндіктері негізінен тиісті саладағы тиімді оқыту мен оқуға байланысты. Егер оқушылар АКТ-ны тиісті дәрежеде меңгермей, оның мүмкіндіктерін игермеген болса, олардың басқа пәндерде АКТ-ны пайдалануы тиімсіз болуы да мүмкін. Бұл АКТ саласында және пәндік білім бойынша «кенжелеп» қалуға ықпал етуі мүмкін. Мәселен, оқушылар бағдарламалық жасақтаманы қалай пайдалану керектігін білмесе және тапсырманың мәнін қалай беруге болатынын түсінбесе, оларға белгілі бір тақырып бойынша таныстырылым дайында деп тапсырма беруден ештеңе өнбейді. Жаңа пәндік білімдерді алумен бірге, АКТ-ның жаңа салаларын қатар игеруге ұмтылатын оқушылар екі салада да, яғни АКТ-ны қолдану мен білімді игеруде де бірдей мықты бола алмайды.

Сондықтан төменде оқытудың бес аспектісіне ықпал етуге арналған оқу құралы ретінде АКТ-ны қалай пайдалануға болатындығының үлгілері ұсынылған:

Көрсетілім

АКТ-ны не үшін пайдалануға болады?

- оқушылардың түрлі амал-тәсілдерді көрсетуі (мысалы, нақты ғылымда заттарды қалай өлшеуге болады және т.б.);
- идеяларды салыстыру (мәселен, өнер мен музыка саласында және т.б.);
- зерделеу және талқылау мақсатында басқа оқушылармен жұмыстарын алмастыру (мәселен, көркем жазу және тарихта т.б.);
- оқушылардың жұмысы мен түсініктемелерін салыстыру (мәселен, бейнеклиптер).

Модельдеу

АКТ-ны не үшін пайдалануға болады?

- оқушыларға өмірдегі нақты проблемалар немесе оқиғалардың модельдерін ұсыну (мысалы, ғылымдағы сызба немесе географиядағы табиғи өзгерістердің көрінісі және т.б.);
- оқушыларға мәтінді талдаудың және жазбаша нысанды пайдаланудың әдістерін көрсету (мәселен, көркем жазуда немесе тарихта т.б.);
- тұжырымдаманы көрсететін бейнелерді беру (мысалы, түрлі эмоциялар мен сезімдерді модельдеу үшін дыбыс пен бейнені пайдалану, математикалық модельдер ретінде кестені пайдалану – «егер... болса, не болады?»).

Бағалау мен талдау

АКТ-ны не үшін пайдалануға болады?

- оқушылардың түрлі нысандағы ақпараттарға қол жеткізуін қамтамасыз ету (мәселен, DVD-дискілер, аудиокассеталар, белгілер, символдар, басқа тілдер);
- оқуда жаңалық жасауға ықпал ету (мәселен, веб-сайттан кез келген пән бойынша ақпарат іздеу);
- оқушыларға мәтіндердің түрлерін көрсету (мәселен, көркем жазу бойынша ғылыми-танымал мәтіндер, эмоция мен сезімін білдіру үшін авторлардың сөздерді пайдалануын талдау және т.б.);
- балама таныстырылымдар мен суреттер ұсыну (мәселен, жиналған деректер үшін неғұрлым жақсы келетін кесте туралы шешім қабылдау, әртүрлі суретшілердің жұмыстарын салыстыру, сызба немесе тізбек жасау, мәселен, музыкадағы дыбыс немесе математикадағы сандар және т.б.).

Ұсыну, қайталай ұсыну және қарым-қатынас

АКТ-ны не үшін пайдалануға болады?

- балалардың идеялары, жұмыстарымен алмасуы (мәселен, олардың дизайн мен технология саласында әзірлеген жобалары);
- ақпарат алмасу (мысалы, PowerPoint таныстырылымы; мүгедек балаларға арналған байланыс құралдары);
- балалар жұмысының сапасын жетілдіру және арттыру (мәселен, көркем жазу бойынша мәтінді редакциялау және т.б.);
- пікірлер мен ақпаратты қорыту, жалпылау (мәселен, балалар электронды пошта арқылы басқа балаларға географиядан жергілікті экологиялық мәселе туралы хат жаза алады, математикадан есеп шығарудың кезеңдерін қадамдап жазу).

Тестілеу және растау

АКТ-ны не үшін пайдалануға болады?

- «Егер ... болса?» сұрағын қою және болжамдарды тексеру, растау немесе теріске шығару үшін мәліметтерді жинау (мәселен, бір факторды өзгертудің әсерін салыстыру үшін ғылыми деректерді тіркеуге арналған құрал-жабдықтарды пайдалану және т.б.);

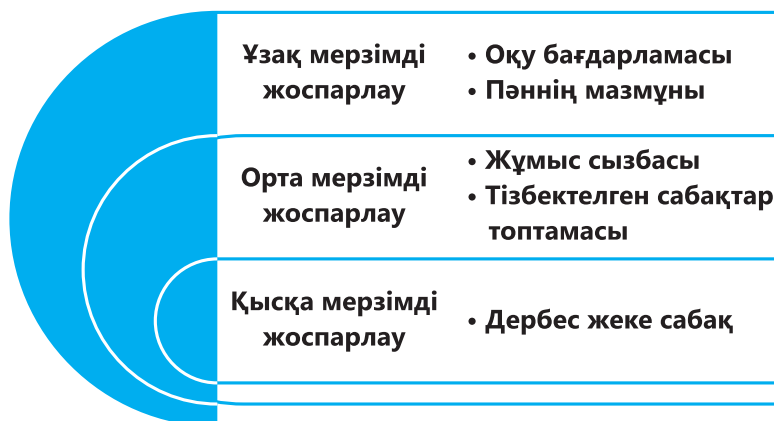
- дереккорды зерделеу (мәселен, бірқатар АКТ-ресурстарын пайдалана отырып, географиядағы өзгерістердің қоршаған ортаға әсерін зерделеу, суреттердің көмегімен өзгерістердің әсерін қадағалау);
- интерактивті оқу бағдарламасын пайдалану (мәселен, кейіннен тексеруге болатын жалпы қорытынды шығаруға көмектесетін математика саласындағы сандар тізбегін, нысандар мен модельдер жасау және т.б.).

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТ

- Beauchamp, G. (2006). New technologies and 'new teaching', a process of evaluation [Жаңа технологиялар, "жаңаша оқыту", эволюция үдерісі]. In R. Webb (Ed.), *Changing teaching and learning in the primary school*. Buckingham: Open University Press
- Becta. (2003). *Primary School: ICT and Standards. An analysis of National data from Ofsted and QCA* [Бастауыш мектеп: АКТ мен стандарттар. Ofsted және QCA ұлттық мәліметтерін талдау]. Coventry: Becta
- Birnbaum, I. (1990). The assessment of ICT capability [АКТ мүмкіндіктерінің бағасы]. *Journal of Computer Assisted Learning*, 6, 88-99
- Cox, S., & Graham, C. R. (2009). Diagramming TPCK in Practice: Using an elaborated model of the TPCK framework to analyse and depict teacher knowledge [Практикадағы ТПМБ диаграммасы: мұғалімнің білімін талдау және бейнелеу үшін ТПМБ моделін пайдалану және әзірлеу]. *TechTrends*, 53 (5), 60-69.
- Cox, M. J. (1997). *The effects of information technology on students' motivation* [Оқушыларды ынталандырудағы ақпараттық технологияның әсері]. Coventry Council for Education Technology.
- Cox, M. J., & Webb, M. (Eds.). (2004). *A review of the research literature relating to ICT and attainment* [АКТ-мен байланысты ғылыми әдебиеттер мен жетістіктерге шолу]. Coventry, Becta/London: DfES.
- Kennewell, S., & Beauchamp, G. (2007). The features of interactive whiteboards and their influence on learning [Интерактивті тақталардың ерекшелігі және оның оқу үдерісіндегі әсері]. *Learning, Media and Technology*, 32 (3), 227-241.
- Kennewell, S., Tanner, H., Jones, S., & Beauchamp, G. (2008). Analysing the use of interactive technology to implement interactive teaching [Интерактивті оқуды іске асыру үшін интерактивті технологияларды пайдалануды талдау]. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24 (1), 61-73
- Koehler, M. J., Mishra, P., & Yahya, K. (2007). Tracing the development of teacher knowledge in a design seminar: Integrating content, pedagogy and technology [Семинарда мұғалімдердің білімін дамытуды қадағалау: мазмұнды, педагогика мен технологияны ықпалдастыру]. *Computers & Education*, 49 (3), 740-762.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge [Технологиялық және педагогикалық мазмұндық білім: мұғалім біліміне арналған негіздер]. *Teachers College Record*, 108 (6), 1017-1054.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching [Кім қалай түсінеді: оқу үдерісіндегі білімнің өсуі]. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- Teaching and Learning Research Programme (TLRP)* [Зерттеу бағдарламасындағы оқыту мен оқу (ЗБОУ)] Accessed November 2011 <http://www.tlrp.org/findings/Schools%20Findings/Schools%20Findings.html>

Орта мерзімді жоспарлау

Бағдарламаның негізгі мақсаты мектеп мұғалімдерінің өздерінің балаларды белгілі бір тәсілдермен оқытатынын біліп қана қоймай, оқыту мен оқудағы жаңа тәсілдерді өз тәжірибесіне қалай ықпалдастыратынын түсінуі болып табылады. Тізбектелген сабақтар топтамасы жеті модульді ықпалдастыру тәсілдері мен өзгеріс енгізу үдерісі туралы тәжірибеге негізделген деректер алуға және өзгеріс енгізу барысында белгілі бір нәтижелерге қол жеткізуге мүмкіндік беретін құрылымды көздейді.



22-сурет. Ұзақ мерзімді, орта мерзімді, қысқа мерзімді жоспарлау арасындағы өзара байланыс

Оқу бағдарламасын әдетте білім саласындағы саясатты қалыптастыратын адамдар мен мектеп әкімшілігі жоспарлайды (22-сурет). Бір топ адам оқу бағдарламасын сыныпта сабақ беру тәжірибесін Бағдарламаның барлық жеті модулі ықпалдастырылған тізбектелген сабақтар топтамасына айналдырса, сол *орта мерзімді жоспарлау* болады. Өз кезегінде әрбір жеке мұғалім орта мерзімді жоспарды әрбір жеке сынып үшін сабақтарды егжей-тегжейлі жоспарлау үшін пайдаланады.

Орта мерзімді жоспарлау немесе *тізбектелген сабақтар топтамасын* жоспарлаудың мақсаты:

- жұмыс кезеңдерінің дәйекті, тізбектеліп ұйымдастырылуы;
- сыныпта оқыту тәжірибесіне жеті модульді ықпалдастыру;
- әрбір сабақ үшін оқыту және оқу мақсаттарын белгілеу;
- оқыту және оқу нәтижелерін өлшеу әдістемесін анықтау;
- осы нәтижелерге қол жеткізу мақсатында жоспарланған оқыту мен оқу міндеттерін көрсету;
- оқудың әрбір кезеңінің басынан бастап соңына дейін алға ілгерілеудің болуын қамтамасыз ету;
- барлық оқушыларды қамту үшін асқан ептілікпен және ұқыптылықпен жоспарлау.

Оқу мақсаты мен оның нәтижелері

Мұғалім оқушыларға арнап жоспарлайтын іс-шаралар оқу мақсаты болып табылады. Осыған байланысты, оқыту және оқу мақсаттарын қалыптастыру шаралары төмендегілерді білуге бағытталған:

Сіздің ойыңызша, оқушылар нені білуге тиіс?

Оқушылар қандай түйінді идеяларды түсінулері керек?

Оқушылар қандай мәселелерді зерттеп, талдаулары керек?

Оқу нәтижелері мұғалім сабақта қойған мақсаттарына қол жеткізе алды ма, жоқ па екенін білуге мүмкіндік береді.

Оқу нәтижелері:

оқушыға бағытталуы керек;
белгілі бір дағдыны сипаттайтын етістік болуы керек;
оқушының оқу үлгеріміне сәйкес болуы қажет.

МЕКТЕПТЕ ОҚЫТУДЫ БАСҚАРУ ОЙЛАУ ЖОЛДАРЫ

Топтағы бірлескен және ұжымдық жұмыс

Бірлескен оқу – өзара іс-әрекет жасау философиясы, ал *бірлескен жұмыс* соңғы нәтижеге немесе мақсатқа жетуге ықпал етуге бағытталған өзара әрекеттің құрылымы болып табылады.

Бірлескен оқу сыныпта пайдаланатын әдіс қана емес, жеке философия болып табылады. Адамдар топтарға бірлескен барлық жағдайларда топтың жекелеген мүшелерінің қабілеті мен іске қосқан үлесі құрметтеліп, ескерілетін, адамдармен жұмыс істеудің басқа тәсілі орын алады. Топтың жұмысы тиімді болуы үшін билік пен жауапкершілік топ мүшелері арасында бөлінеді. Бірлескен оқудың негізгі аспектісі топ мүшелерінің ұжымдасу арқылы бітімге, келісімге қол жеткізуіне негізделген.

Бірлескен оқудың мәні

Бірлескен оқу – бұл оқыту мен оқу тәсілі, аталған тәсіл проблемаларды шешу, тапсырмаларды орындау немесе әлдебір өнім жасау үшін оқушылар тобының бірлесіп жұмыс істеуін білдіреді. Бірлескен оқу оқуды табиғи әлеуметтік әрекет ретінде қабылдауға негізделген, оған қатысушылар бір-бірімен әңгімелеседі және осы әңгімелесу арқылы білім алады.

Педагогикада бірлескен оқу тәсілдерінің саны жеткілікті, ал ұжымдық оқу үдерісінің негізгі сипаттамалары мынадай:

1. Оқу оқушылар ақпаратты игеретін және өздері игерген мәліметті бұған дейін меңгерген білімдерімен байланыстыратын белсенді үдеріс болып табылады.
2. Оқу тапсырмаларды орындау үшін механикалық есте сақтау мен қайталауды емес, құрдастардың белсенді қатысып, ақпараттарды өңдеуі және қорытуын талап етеді.
3. Қатысушылар әр адамның көзқарасымен танысудан пайда алады.
4. Оқу оқушылардың әңгімелесу кезіндегі әлеуметтік ортасы жағдайында жетіледі. Осы зияткерлік жаттығу кезінде оқушылар ой-пайымдарының негізін құрып, мәнін ұғады.

Бірлескен оқу ортасында оқушылар әлеуметтік және эмоционалдық тұрғыдан да дами түседі, өйткені олар түрлі көзқарастарды тыңдап, өз идеяларын айтуға және қорғауға мәжбүр болады. Мұндайда оқушылар сарапшылардың немесе мәтін аясында шектеліп қалмай, өздерінің ерекше тұжырымдамалық түсініктерін құруды бастайды. Осылайша бірлескен оқу жағдайында оқушылар құрбы-құрдастарымен қарым-қатынас жасауға, идеяларды ұсынуға және қорғауға, әртүрлі ұстанымдармен алмасуға, басқа тұжырымдамаларға күмәнмен қарауға және талқылауға белсенді қатысуға мүмкіндік алады.

Жалпы алғанда, топтардағы бірлескен жұмыс төмендегі мақсаттарда жүзеге асырылады:

Әлеуметтік	Танымдық	Эмоционалдық
<ul style="list-style-type: none"> •Тәжірибемен және идеялармен алмасу; •Мәселені бірлесіп шешудің амалын табу; •Барынша жоғары ұжымдық нәтижелерге қол жеткізу 	<ul style="list-style-type: none"> •Жұмыстың баламалы амалдары туралы идеяларды ұсыну және пікір алмасу; •Маңызды дағдыларды және түсініктерді дамыту 	<ul style="list-style-type: none"> •Топтың жекелеген мүшелерінің білімі мен тәжірибесіне сүйену; •Күрделі тапсырмаларды орындау үшін қолайлы ортаны қамтамасыз ету

23-сурет. Топтағы бірлескен жұмысты жүзеге асыру мақсаты

ЖҰМЫС ӘДІСТЕРІ

Коучинг және тәлімгерлік

Білімінің дәрежесіне, кәсібилік деңгейіне қарамастан кім болмасын өзінің үздік нәтижесін өз бетімен үнемі ұстап тұра алмайды, осы ретте Бағдарлама мұғалімдерге әріптестерімен бірге жаңа тәсілдерді пәнге енгізу үшін коучинг пен тәлімгерлік арқылы жұмыс істеуге мүмкіндік беретін дағдыларды ұсынады. Тәлімгер ретінде тренерді қалыптастыру үдерісі білім беру тәжірибесін жақсарту мақсатында ынтымақтастықтағы мектеп ортасында жүзеге асырылатын болады.

«Тәлімгерлік» пен «коучинг» ұғымдары ұқсас қызмет түрлерін сипаттау үшін әдетте синоним ретінде қолданылады, осыған байланысты осы санаттардың мағыналары араласып кетуі ықтимал. Олардың әрқайсысына тән айырмашылықтар:

Коучинг - (ағылш. *coaching*) сөзбе-сөз аудармасы – *тәлім ету, дайындау, жаттықтыру*. Бұл – әріптестердің (коуч пен әріптесі) құпия, белсенді және жасампаз өзара әрекеттестік үдерісі. Оның барысында қолданыстағы оқыту тәжірибелерін бірлесіп ойластыру, идеялармен алмасу, коуч тарапынан рефлексиялық диалогқа тарту негізінде екінші мұғалім өз жұмысының жекелеген салаларын жетілдіру, оларды тереңірек дамытып, анағұрлым жоғары сапалық деңгейге көтеру және іске асыру жөнінде шешім қабылдау мақсатында кәсіби білімін, игерген дағдылары мен тәжірибесін жетілдіреді.

Тәлімгерлік - (*mentoring*) ұзақ уақытқа созылатын, тәлімгер (тәжірибелі, озық педагог) мен тәліп (тәжірибесі аз педагог) арасында сенімді, жеке тұлғаға бағытталған қарым-қатынас құру үдерісі. Ол тәліптің педагог ретінде қалыптасуы мақсатында өзінің білімін, ойлауын, тәжірибелік іс-амалдарының тиімділігін жетілдіруде айтарлықтай қарқын алуына көмектеседі. Тәлімгерлік ету барысында тәлімгер өзінің білімімен, тәжірибесімен бөліседі, ал тәліп еңбек жолында айтулы жетістіктерге жету мақсатында өзінің кәсіби дағдыларын дамытып, проблемаларды шешу жолдарын іздейді.

Заманауи түсінік

Мұғалімге өз жұмысында жетістікке жетуіне мүмкіндік беретін іс-әрекетті талдау және ол туралы ойлануға арналған құралдарды ұсыну мүмкіндігі коучинг пен тәлімгерліктің барлық түрлерін біріктіруші фактор болып табылады.

Тәлімгерліктегі басты ұстаным қызмет емес, қарым-қатынас болып табылады, оның барысында тәлімгер объективті тыңдаушы және бағыттаушы болады. Тәлімгер тәлімгерлік үдерісіне өзінің тәжірибесін үлес етіп қоса отырып, бірқатар міндеттерді орындайды:

- тәліптерге мүмкіндіктер мен проблемаларды қарауға жағдай жасайды;
- стратегиялық деңгейде өзінің ноу-хауымен алмасады;
- тәліпке шынайы мақсат қоюға және оған жету жолдарын жоспарлауға көмектеседі.

Тәлімгерлік пен коучинг бойынша модельдердің көпшілігі ұқсас алғышарттарға негізделген, атап айтқанда тәлім алушы тұлға тиімділікпен және шығармашылықпен жұмыс істеуге қабілетті, ал тәлімгердің немесе коучтің түйінді рөлі – тәліптерге өз мүмкіндіктерін пайдалануға көмектесу деген ұстанымға негізделген (4-кесте).

4-кесте. Коучинг пен тәлімгерлік үдерістерін салыстырмалы талдау

Тәлімгерлік	Коучинг
<ul style="list-style-type: none"> • ұзақ уақыт бойы жалғасуы мүмкін жүйелі қарым-қатынас; • тәліп үшін қажеттігіне қарай кездесу ұйымдастыру арқылы бейресми сипатта өтуі мүмкін; • кеңестер, ұсынымдар мен қолдау ұзақ уақыт және көп аспектілік негізде көрсетіледі; • тәлімгер, әдетте, - тәжірибесі көбірек білікті мұғалім, негізінен – білім беру ұйымындағы ең үлкені, ол білімін, тәжірибесін беріп, тәліпке бұған дейін қолжетімсіз болып келген мүмкіндіктерге «есік аша» алады; • тәліптің қызметкер ретінде және тұлға ретінде өсуіне басты назар аударылады; • кеңес алу мақсатын тәлімгер тарапынан келісу және бағыттау арқылы тәлім алушы адам белгілейді; • тәлімгерлік тәліптердің кәсіби дамуына бағытталған. 	<ul style="list-style-type: none"> • қарым-қатынас ұзақтығы алдын ала белгіленеді; • әдетте, құрылымдық сипатта болады; кездесулер алдын ала жоспарланады; • кездесулер қысқа мерзімді (кейде уақыты шектеулі) және дамудың нақты бағыттарына/ мәселелеріне бағытталған; • коучте біршама практикалық тәжірибесінің болуы міндетті емес; • коучинг білім алушыларда нақты дағдыны қалыптастыруға бағытталған; • басты назарда, әдетте, кәсіби/өндірістік проблемаларды шешу; • кеңес беру мақсаты нақты, қысқа мерзімді мақсаттарға қол жеткізуге бағытталған; • коучинг дамудың белгілі бір бағыттарын қарауға, нақты мәселелерді шешуге бағытталған.

Тәлімгерлік үдерісі

Тәлімгерліктің өзіне тән негізгі сипаттамасы екі адам арасында оқу қарым-қатынасын құруға негізделген және түйінді дағдыларды: белсенді тыңдай білу, тәжірибені дамыту үшін бірқатар күрделі сұрақтар қоя білу дағдыларын дамытуға бағытталған. Тәлімгер тәліпке күрделі тапсырмалар беріп, қолдау көрсетуге; соның ішінде қажетті түйінді қасиеттерді: сенімділік, ортақтастық, шынайылық, адалдық танытуға дайын болады (Garret-Harris & Garvey, 2005).

Тәлімгерлік аяқталған соң тәлімгер мен тәліптің арасында орнаған қарым-қатынас біліктілігі төмендеу мұғалімнің өзіне-өзі көмектесуіне мүмкіндік алып, проблемалардың шешуін өзінше табуға көмектеседі, себебі тәлімгерлік түзету қағидатына емес, даму қағидатына негізделген (Oxley, 2003).

Коучинг үдерісі

Коучтер – тәжірибелі мұғалімдерге ойлау және шығармашылық үдерістерінің көмегімен мектепте жақсы тәлімгер болуға көмектесу үшін өздеріне куратор рөлін қабылдаған адамдар. Соның нәтижесінде оның әріптестері өзінің кәсіби әлеуетін арттыруға арналған идеялармен және тәсілдермен қамтамасыз етіледі. Коучтер мұғалімдерге өздерінің оқыту тәжірибесін жақсартуға көмектеседі.

Мұғалім өз мектебіндегі әріптестеріне қажетті дағдылар мен болашаққа деген көзқарастарын дамытуға көмектесу үшін оларды бағыттап және белсенді ынталандырып отыруға мүмкіндік алу мақсатында коуч мұғалімге көмек көрсетеді. Бұл ретте мұғалімдерге мақсат етілген нәтижеге қол жеткізу үшін тәжірибесі аздау әріптестерімен жүргізілетін жұмысты болжау және жүргізу мақсатында, ол жұмысқа арқау болатын тақырыпты алдын-ала анықтай алу қабілетін дамытуға көмектесуге басты назар аударылмақ.



24-сурет. Тәлімгерлік жүйесі

Коуч пен тәлімгер болып табылатын мұғалімдер үшін маңызы

Бағдарлама тәжірибелі мұғалімдерді өз мектептерінде табысты коуч пен тәлімгер болуға үйретуге бағытталған. Бағдарлама бойынша курсты аяқтаған мұғалімдер оқу қоғамдастығын құрып, жаңа идеяларды іске асыру үшін өз мектебінде тәжірибеге өзгеріс енгізуді және әріптестерімен жүргізілетін жұмысты ойластырып, оны жоспарлауды бастайды.

Коучинг пен тәлімгерліктің тиімділігін қамтамасыз ету үдерісі үш негізгі мәселені қамтиды:

1. **Мәнмәтін.** Бірден пайдалануға мүмкіндік болу үшін коучинг тәжірибесі мәнмәтінде болуы керек.

2. **Өзектілік.** Ақпарат пен ұсынымдар мұғалім үшін де және олар өткізетін оқу сабақтары үшін барынша өзекті болуы керек.

3. **Жүйелі тәлімгерлік.** Тәлімгер күнде қолдау көрсетіп отыруы керек: мұғалімдерге жақында алған дағдыларын бейімдеуде қолдау көрсетіп, олардың табысқа ұмтылуын қамтамасыз етуі қажет.

Мектептегі коучинг пен тәлімгерлік негізгі жеті ұстанымға негізделеді:

1. Коучинг пен тәлімгерлік мұғалімдердің дамуы мен жетілуіне көмек көрсетудің айтарлықтай тиімді тәсілі болып табылады.

2. Коучинг пен тәлімгерлік ойдағыдай іске асырылған жағдайда оқыту мен оқудың сапасы артады.

3. Кәсібилігін жетілдіру мақсатында коуч пен тәлімгерге тренинг қажет.

4. Коучті жаттықтырып жетілдіру – тренерлердің басты міндеті.

5. Оқыту мен оқу тәжірибесіндегі болмашы қадамдар мен өзгерістер сыныптағы жағдайды айтарлықтай өзгерте алады.

6. Оқыту мен оқу тәжірибесі үшін ұсынылатын жекелеген тәсілдер мен әдістер, бір қарағанда, болмашы болып көрінуі мүмкін, бірақ жүйе ішінде жағымды өзгерістерге ықпал ететін қуатты қозғаушы күш бола алады.

7. Коучингіні іске асырудың бір ғана дұрыс жолы жоқ.

Инновациялық ойлау жүйесін қалыптастыру

Табысты тәлімгер тәлімге ол үшін нақты проблеманы белгілеуге көмектеседі және оның жеке тәсіліне, нақты мәнмәтінге, жұмыс тәсілінің ыңғайына сәйкес келетін іс-әрекеттің оңтайлы бағытын таңдауға септігін тигізеді.

Тәжірибелі көмекшінің моделі (Egan, 1998) 1975 жылдан бері үнемі дамып келеді. Шынтуайтқа келгенде, ол – көмек көрсетуге арналған үш сатылы құрылым. Бұл құрылымның бірінші кезеңі үдерістің басында тәлімгердің іс-әрекетін және оның тәжірибені өзгерту үшін не істегісі келетінін анықтауға бағытталған; екінші кезең – тиісті тиімді шешім таңдауды; үшінші кезең – өзгерістерді енгізуді мақсат етеді (25-сурет).



25-сурет. Иган бойынша тәжірибелі көмекшінің моделі

Бұл модельдің сызба түрінде ұсынылғанына қарамастан, тәліптің нақты қажеттіліктеріне қарай, сондай-ақ оның тыңдай білу және туындаған мәселелерді шеше білу қабілетінің, күрделі міндеттерді атқаруға көмектесетін дағдыларының қаншалықты дамығандығына байланысты оны өз ыңғайыңызға лайықтап өзгертуге болады.

90

Коучинг жүргізу кезінде қолданылатын дағдылар
Коучинг кезінде пайдаланылатын негізгі дағдылар:

Тыңдалым

Тыңдалым – бұл ақыл-ой үдерісі, яғни естігенінді түсіне білу.

5-кесте. Тыңдалым түрлері

Тыңдалым деңгейі	Не болып жатыр	Коучингіде пайдалану	Адам оның сөздері қалай қабылданатынын сезінеді
Үстірт тыңдалым – күнделікті әңгімелесу кезіндегі тыңдалым	Адам тыңдап отырған сияқты, бірақ басқа нәрсені ойлап отырады.	Коучингіге пайда әкелмейді	Әдетте адамдар оларды зейін қоймай тыңдап отырғанын түсінеді.
Әңгіме барысындағы тыңдалым	Бірден бірнеше үдеріс болады – тыңдалым, айтылым, ойлану, әңгіменің жалғасын жоспарлау.	Коучингіге пайда әкелмейді	Әдетте адамдар оларды зейін қоймай тыңдап отырғанын түсінеді.
Белсенді немесе мұқият тыңдалым	Тыңдаушы сөз сөйлеушінің айтқанына мұқият құлақ салады, әңгіме айтушыға назар аударып, фактілерді жазып алады.	Бұл тыңдалым үлгісі коучингіде пайдаланылады	Сені зейін қойып тыңдап отырғанын сезінгенде көңілің көтеріледі.



Терең тыңдалым	Тыңдаушы өзіне қарағанда сөз сөйлеушіге көбірек құлақ салады. Тыңдаушының миы «тыныш» және оның ниеті – «түсіністік табу». Бұл сәтте барлық сезімдер әрекетте болады.	Бұл коучингідегі тыңдалымның мінсіз қалпы.	Мұғалім өзін түсініп отырғанын сезеді және коучпен бұдан да терең байланысты орнатуға ұмтылуы мүмкін.
-----------------------	---	--	---

Сұрақтар

Сұрақтар – бұл коучингідегі қарым-қатынастың негізгі нысаны.

6-кесте. Сұрақтардың түрлері

Сұрақ үлгілері	Мысалдар	Функция/Мақсат
Ашық сұрақтар – Коучингідегі сұрақтардың негізгі түрлері	Не, Қашан, Кім, Қанша, Қалай дегеннен басталатын сұрақтар. (<i>Неге</i> деген сұрақты байыппен пайдалану керек, өйткені білім алушылар оны сын деп қабылдауы мүмкін; <i>қалай</i> деген сұрақты да байқап қою керек, өйткені ол сараптамалық ойлауға әкелуі мүмкін).	Ашық сұрақтар сипаттамалық жауапты талап етеді. Олар коучтер үшін де, әріптестер үшін де ақпаратты ашады және оларды жауапкершілік сезімге ынталандырады. Мұғалім тиісті фактілерді нақты қабылдап, ақпаратпен қабілеттің сәйкестігін анықтайды. Сұрақ қою үдерісінде сондай-ақ креативтік ойлар мен идеяларды туғызу қабілеті дамиды.
Жабық сұрақтар – коучингіде сирек қолданылады	Менікі дұрыс па?	Сұрақтың бұл түрі «ИӘ» немесе «ЖОҚ» деген жауап қажет болған жағдайда пайдаланылады.
Түсіндірме сұрақтар	Егер сіз белгілі бір әрекетті орындасаңыз, қандай жетістікке жетесіз?	Бұл сұрақтарды коучтер де, сол сияқты мұғалімдер де кейбір сәттерді нақтылау үшін пайдаланады.
Жетекші сұрақтар	Өмірдегі сенің мақсатың қандай?	Жетекші сұрақтар рефлексияны талап етеді және мұғалімге өз құндылықтарын, эмоциясын, мінез-құлқын және проблемаларға/жағдайға реакциясын зерделеуге мүмкіндік береді (үй тапсырмасымен жұмыс істегенде пайдалы).
Өткір (кекесінді) сұрақтар	Егер салдары үшін жауап беру қажет болмаса, не істер едіңіз?	Өткір сұрақтар коучтер әр нәрсеге сене бермейтін мұғаліммен жұмыс істегенде пайдалы. Сұрақтың бұл түрі ұстанымның шектелуін болдырмауға бағытталған, яғни мұғалімге өз шектеуінен тыс жатқан мәселелерді көруге мүмкіндік береді.
Шектеулі ұстанымға күмән келтіретін сұрақтар	Коучингіге қатысатын мұғалім «Мен қолға алған жоба «құлап» жатады» дейді. Коуч «Кім?» деген сұрақпен жауап береді.	Күрделі сұрақтар мұғалім туралы хабардарлықты арттыруға бағытталып, оны одан әрі ілгерілетуге көмектеседі.
Кесімді немесе күшті әсер етуші сұрақтар	Сізге не бөгет болып тұр?	Кесімді сұрақтар әдетте қысқа болады, ол мұғалімге түсіну мен ұғыну үдерісінде әжептәуір секіріс жасауға көмектесу үшін беріледі.

Коучингідегі қарым-қатынастың басқа дағдылары

Сұрақтарға қосымша ретінде кестеде коучингідегі пайдалы қарым-қатынастың басқа нысандары келтірілген.

7-кесте. Басқа да дағдылар

Қарым-қатынас дағдылары	Сипаттамасы	Қолданылуы
Қайталау/көрсету	Мұғалім жиі айтатын сөздер сол қалпында жиі қайталанады	Эмоциялық күңгірттік туындаған жағдайда осы тәсілді қолданған пайдалы.
Қысқаша қорыту	Мұғалім айтқан сөздің «мағынасын ашу»	Коуч мұғалімді толық түсінгенін тексеру үшін пайдалы, сондай-ақ басқалар оны түсінгеніне мұғалімнің сенімін арттырады.
Қайта тұжырымдау	Коуч өзінің сөзін пайдалана отырып, мұғалімнің не айтқанын тұжырымдайды. Бұл белгіленген нәтижелер тұрғысынан алғанда, олардың арасындағы қарым-қатынас түсінікті және айқын екеніне кепілдік береді.	Бұл мұғалімге едәуір қашықтықта қалу арқылы проблемалардан алшақтауға, соның нәтижесінде жаңа көзқарастар мен идеялардың тууын қамтамасыз етуге көмектеседі.
Топтау	Диалог кезіндегі тақырыптар/элементтер арасындағы байланысты анықтау.	Бұл мұғалімге өзі бұрын білмеген модель немесе байланыс туралы хабардарлығын арттыруға көмектеседі.
Ұсыныс жасау	Коуч мұғалімнің құндылықты арттыратын қандай да бір пікір қосатынына сенеді, коуч ұсыныс жасайды, бірақ мұғалім оны қабылдауға міндетті емес.	Бұл тәсіл мұғалім шатасқанда (тұйыққа тірелгенде) пайдалы болуы мүмкін. Ойлана отырып, мұғалім коучтің ұсынысы пайдалы болуы мүмкін екендігін түсінеді.

Практик-маманның зерттеуі

Практик-маманның *іс-әрекеттегі зерттеуі* этнографиялық зерттеулер және жағдаяттық талдау (кейс) сияқты зерттеу тәсілдерінің көбінде қолданылатын тұжырымдамалық және лингвистикалық тұрғыдан ауқымы кең термин болып табылады. Анағұрлым терең әдебиет көздерде практик-маман қолданатын, әрқайсысы өзінің түрлі акценттерімен және мақсаттарымен, тарихи және гносеологиялық дәстүрлерімен ерекшеленетін зерттеу тәсілдері туралы айтылған. Алайда барлық дәстүрлер үшін ортақ болып табылатын бірқатар ерекшеліктер де бар. Айталық, практик-маманның зерттеулерінің барлық түрлері зерттеу жүргізу үшін ол адамның өзі сол қызметте жұмыс істеу керектігін білдіреді, сондай-ақ өз тәжіибесі арқылы білім алып, біліктілігін толықтырып отыруын көздейді. Мәселен, мұғалім немесе машықтанушы дәрігер өзіне зерттеушінің рөлін алғанда ол практик-зерттеушіге айналады. Сонымен қатар ерекше күн тәртібімен жұмыс істейтін осындай практик-зерттеушілердің терең білімі және мәселені шешуде өзіндік көзқарасы болатындығы да маңызды фактор болып табылады, олар мәселеге бей-жай қарай алмайды. Маманның осы ішкі білімі, түйсігі оның зерттелетін мәселенің қарқыны мен басқа жағдайлармен өзара байланысын жақсы түсінетіндігін көрсетеді.

Оқушының жоғары нәтижеге қол жеткізуіне ықпал етуге бағытталған мұғалімнің зерттеу жүргізу және білім түзу сызбасы



26-сурет. Кәсіби білім алуға қатысты Тимперлей моделі

Практик-маманның зерттеуі білім мен тәжірибе арасындағы күрделі әрі әрқилы өзара қарым-қатынас туралы аргументке және тәжірибені жетілдіру үшін қажетті білім осы күнделікті тәжірибелік жұмысты анықтайтын түрлі факторлардың мәнмәтіні мен өзара қарым-қатынасының әсеріне байланысты деген заңдылыққа негізделеді (26-сурет).

Бастау және ұйымдастыру тұрғысынан алғанда практик-маманның іс-әрекеттегі зерттеуінің бірнеше түрлері бар, алайда бұл жолы мектеп базасындағы зерттеу мәнмәтініне және атап айтқанда, мұғалімнің *іс-әрекеттегі зерттеуіне* ерекше назар аударылатын болады. Бұл жағдайда *іс-әрекеттегі зерттеу* практик-мамандар мен университеттегі әріптестер арасындағы ынтымақтастық ретінде айқындалады. Бұл орайда білім беру үдерісіне қатысатын адамдарды, мысалы ата-аналар және мектеп қауымдастығының басқа да мүшелерін тартуға болады.

Білім беру дегеніміз не?

Білім беру қоғамдық үдеріс болып табылады, ол арқылы жаңа буын тілді, салт жораларды, функцияларды, өзара қарым-қатынастарды және осы қоғамның мүшесі болу үшін олар білуге тиіс белгілі бір орныққан тәжірибені танып, біледі.

Осы анықтамадан шығатыны, егер біз білім беруді жастарды қоғам мүшесіне қабылдау деп түсінсек, онда бұл рөлді қоғамдық оқу тәжірибесі атқаруға тиіс. Бірақ мұндай қоғамдық рөлді атқаратындар, сонымен бірге тікелей қоғамда және одан кеңірек әлемдік мәнмәтінде болатын өзгерістерге орай әрекет етуге дайын болуға тиіс деген ұйғарымға қарсы шығуға болады. Демек, білім беру үдерісінің өзара үйлеспейтін екі функциясы бар. Біріншісі – қоғамдық өмірдің қазіргі кезде бар үлгілерін жаңғырту, екіншісі – болашақ буынды жылдам өзгеріп жатқан қоғамдық өмірге қатысуға қабілетті болуға дайындау барысында тәжірибенің өзгеруіне кедергі жасауы ықтимал білім беру жүйелерінің консервативті үрдісін жеңе білу. Дәл осы шиеленістің салдарынан білім беру жөніндегі дебаттар саяси реңк алады. Шын мәнінде, білім туралы дауға тартылған барлық ықпалды қарсылас топтар ұстанатын, кейде тіпті қарама-қайшы сенімдер мен құндылықтар болып табылатын көзқарастар жақсы қоғам мен құзырлы оқудың мәнін ашып көрсетуге тікелей қатысты болып отыр.

Сонымен, қазіргі кезде қоғам үшін ерекше маңызы бар білім өткен кезеңде дүниеге келген саясаттың өнімі болып табылады да, уақыт өте келе оның даму үдерісі барысында білім мен қоғам арасындағы өзара қарым-қатынас өзгеріп, түрленіп, трансформацияға ұшыраған.

Педагогикалық қызмет праксис ретінде

Егер біз білім бағалаушы пікірлерден ерікті емес және шындығында білім берудің мақсаттары мен үдерісі қатаң түрде дауға түседі деген тоқтамды қабылдайтын болсақ, бұдан шығатыны, педагогикалық қызмет те бейтарап бола алмайды. Карр және Кэмис педагогикалық қызметті нақтырақ айтқанда, Аристотель философиясынан шығатын *praxis* терминімен анықталатын адамдық тәжірибенің нысаны деп түсіндіреді. Нақтырақ айтатын болсақ, *праксис* «этикалық ақпаратқа негізделген қоғамдық тәжірибелер, осы тәжірибелердің өн бойынан және тәжірибелік іс-әрекеттер арқылы жекелеген тұлға және мінсіз қоғам үшін *игілік ұғымы* өзінің тәжірибелік бейне-сипатын табады» деп анықталады (Carroll and Kemmis, 2009). Осылайша, білімді адам ретінде әрекет ету – бұл имандылық және қоғамдық рөл нормалары негізіне сай жұмыс бағыттарын орындау немесе мұғалімге қатысты – мінсіз қоғам және табысты оқыту туралы түсіндіруді қажет етпейтін тұжырымға сәйкес әрекет ету. *Тәжірибелік даналық* ретінде белгілі болған, моральдық аспектілерді жетік меңгерген мұғалімдер іске асыратын осындай қоғамдық тәжірибе *фронезис (phronesis)* терминімен белгіленеді. Бұл *тәжірибелік даналықты* теорияда жаттап алып, кейіннен тәжірибелік мәнмәтінде қолдану мүмкін емес, себебі бұндай мәнмәтін тарихи қалыптасқан салт-дәстүрлерге, педагогикалық ойға және қызметке толы. Сондықтан *тәжірибелік даналық* бағалау позициясын қабылдауына қарай біржақты болатыны сөзсіз. Карр «тәжірибелік даналыққа тек тәжірибеде жүрген, өз тәжірибесіне негізделген, асқан шеберлік стандарттарына қол жеткізуге талпына отырып, жекелеген жағдайларда игіліктің тиісті қалпын бере алатын дана және орынды ойлар білдіру қабілетін дамытатын адамдар ғана ие бола алады» деп атап өтті (Carroll, 2006).

Осылайша, педагогикалық қызмет – бұл праксис нысаны, яғни білім беру саласындағы практик-маман үнсіз қабылдайтын, мінсіз қоғамның бейнесін іске асыруға бағытталған саяси әрекет.

Мұғалім білім алып, оқыту мен оқу тәжірибесін дамытуға арналған құралдар



27-сурет. Сабақты зерттеу, іс-әрекеттегі зерттеу мен кейс стадиді қамтитын мұғалімнің зерттеуі (Keith Taber, University of Cambridge)

Бұл тарауды білім беру порталында (www.cpm.kz) орналастырылған «Іс-әрекеттегі зерттеу» және «Сабақты зерттеу» туралы нұсқаулықтармен бірге оқуды ұсынамыз.

Іс-әрекеттегі зерттеу

Мектеп базасында жүзеге асырылатын *іс-әрекеттегі зерттеу* үдерісі арқылы практик-мамандар мектеп проблемаларын қарастырып, оларға жан-жақты жауап беру мүмкіндігіне ие болады. Бұл – «мектептегі шара» немесе «мектеп туралы ақпарат» қана емес, ол, ең алдымен, «мектеп үшін» жүргізілетін зерттеу шарасы. Осыған қарап, мұғалімнің міндеті өзінің жеке тәжірибесін түсіну және жетілдірумен қатар, өзіндік рефлексиялық зерттеу үдерісіне қызығушылықпен тартылуы, ұмтылуы деп айта аламыз. *Іс-әрекеттегі зерттеуге* қатысушылар оқу бағдарламасын өзгертуге, мектепте қолданылатын тәжірибеге қатысты дау айтуға және проблема қою, деректер жинау, талдау және әрекет ету жөніндегі үздіксіз үдерістермен айналысуға бағытталады, сол арқылы әлеуметтік өзгерістерге қол жеткізу жұмыстарына ден қояды.

Кэмис бұл идеяны ары қарай дамыта отырып, оны жетілдіре түседі:

«*Іс-әрекеттегі зерттеу* адамдардың тәжірибесін, тәжірибе туралы түсінігін және тәжірибе жүргізілетін жағдайды түсінуін өзгертеді. Ол жаңа үлгілерді – жаңа өмірлік бағыттарды қалыптастыра отырып, «сөйлеу», «тәжірибе» санаттарының мазмұнын өзгертеді. Бұл тәжірибе – басқа тәжірибелерді өзгертетін мета тәжірибе. Метатәжірибе өз кезегінде басқа тәжірибелер қалыптастыратын дәйектерді, әрекеттер мен байланыстарды өзгертеді» (Kemmis, 2007). Басқаша айтқанда, тәжірибені өзгерту – бұл істеп жатқан ісімізді өзгерту, түсінікті өзгерту – бұл біз қалай ойлайтынымызды өзгерту, жағдайды өзгерту - бір-бірімізге деген қарым-қатынасымызды өзгерту дегенді білдіреді.

Кәсіби оқу мәселелері

Кәсіби оқыту негізінен мұғалім жұмыс істейтін мәнмәтінде қалыптасады: сыныптағы жағдайға мемлекет мәдениеті елеулі ықпал етеді, ал ол, өз кезегінде, мектеп орналасқан қоғам мәдениетімен анықталады. Сондықтан мұғалімнің нақты сыныптағы жұмысын шынайы бағалау үшін олар жұмыс істейтін мәдени мәнмәтінмен қатар, уақыттың белгілі бір саяси мәнмәтінің де ескеру маңызды.

Мұғалімдердің практикасы тұрғысынан алынған олардың күнделікті тәжірибесі олардың түсінігін қалыптастырады, ал олардың түсінігі тәжірибелерін қалыптастырады, сондықтан егер тәжірибе туралы оқыту дамуда көрінеді десек, бұл тамырын терең тартқан идеяларды естен шығаруға болмайды.

Мұғалімдер мектеп зерттеуімен айналысу арқылы өз сыныптары туралы білім түзеді. Тәжірибе көрсетіп отырғандай, *іс-әрекеттегі зерттеу* үдерісін оқу үдерісіне ықпалдастыру оның жетілуіне ықпал етіп, мұғалімнің оқуын дамытып, оқушының оқу тәжірибесін жақсартады (28-сурет).

ІС ӨРЕКЕТТЕГІ ЗЕРТТЕУДІҢ АЙНАЛЫМЫ

МЕНЕҢ ЗЕРТТЕУІМНІҢ СҰРАҒА СЫНЫПТАН КҮТІЛЕТІН НӘТИЖЕЛЕРДІ БАҚЫЛАП ОТЫРУЫМ ҚАЖЕТ БОЛҒАНДЫҚТАН ӨГЕРІП ТҰРАДЫ

Не болып жатқанын бақылау үшін екі сабақ барысында сұрақтар мен жауаптарды таспаға жаза, өзімнің алған өсерімді күнделікке жазу

Кейбір сұрақтар жақсы диалог жасауға ынталандыра алмады. Өріптесіңізден жақсы тапсырмалар құруға көмектесуін сұраңыз. Пікірталастың тууында ықпал етпеген тапсырмалардың сипатын анықтау

Топтық талқылауды таспаға жазып алу. Оқушылардың мінез-құлықтарына тигізген өсерін күнделікте белгілеу



Менің оқушыларым жаратылыстану зерттеу жүргізу емес, фактілерді жаттау деп түсінеді. Мен оқушыларымды зерттеу жүргізуге қалай ынталандыра аламын? Мүмкін жауап алу тәсілін өзгерту арқалы шығар?

Жауап алу стратегиясын өзгерту, ол төмендегідей кезеңдерді қамтиды

- ашық сұрақтарды пайдалану
- сапалық деңгейі өзгеше
- сұрақтарға көшу

Оқушыларға өз пікірлерін оларды не қызықтыратынын айтуға ынталандыратын сұрақтардың негізінде идеяларды талқылау үшін оқушыларды тапқа бөлу

Кем дегенде екі сабақ арнап топтық жұмысты жоспарлау және жүзеге асырып көру

28-сурет. Іс-әрекеттегі зерттеу айналымы

Сабақты зерттеу тәсілі

Сабақты зерттеу тәсілі сыныпты зерттеу нысандарының бірі болып табылады, бұл 1870-ші жылдары Жапонияда тәжірибені жақсарту мен жетілдіру мақсатында пайда болған. Сабақты зерттеу тәсілі Макота Йошида Америка Құрама Штаттары мен Ұлыбританияда жаңа тәсілдің таныстырылымын жасағаннан кейін, Жапониядан тыс жерлерде 2007 жылдан бастап танымал бола бастады. Аталған елдердің зерттеушілері жапондық ғалымдардың халықаралық зерттеу аясында көрсетілген академиялық жоғары жетістіктеріне ықылас танытты. Йошида бұл жетістік Сабақты зерттеу тәсілінің жапон мектептерінде кеңінен қолданылуынан болып отыр дегенді алға тартады. Сондықтан қазіргі кезде Шығыс Азияның бірқатар елдерінде Сабақты зерттеу мұғалімдердің педагогикалық білімдері мен тәжірибесін дамытуға арналған тиімді құрал ретінде белсенді енгізіліп жатыр. Рефлексиялау тәжірибесі Сабақты зерттеу нысандарының бірі болып табылады деп айтуға болады. Соған қарамастан, Сабақты зерттеу тәсілін енгізу жөніндегі қызметті кәсіби деп атау үшін белгілі қағидаттар мен тәжірибелік амал-шаралар сақталуы керек. Нақты айтқанда, Сабақты зерттеу мұғалімдерді оқыту және олардың тәжірибесін дамытудағы бірлескен тәсіл болып табылады және де *іс-әрекеттегі зерттеу* сияқты бірқатар циклдерді қамтиды. Сабақты зерттеу тәсілінде ең бастысы «зерттеу сабағы» немесе «сабақты зерделеу» үдерісі болып табылады. Бұл үдеріс барысында ынтымақтастықтағы мұғалімдер оқу сапасын арттыру үшін белгілі бір тәсілді қалай дамытуға болатындығын анықтау мақсатында оқушылардың оқу үдерісін зерделейді. Сабақты зерттеу тәсілінің түйінді сипаты креативтілік және ғылыми дәлдік болып табылады. Креативтілік оқытудың жаңа тәсілдерін әзірлеу мақсатында бірлесе жұмыс істейтін мұғалімдер бастамасымен жасалады, ал ғылыми дәлдік жаңа тәсілдің тиімділігін көрсететін оқушының оқуы туралы деректер жинауды көздейді.

Атап айтқанда, Сабақты зерттеу тәсілі тәжірибені жақсартудың демократиялық жолы болып табылады. Зерттеу жүргізетін топ әдетте кемінде үш мұғалімнен тұрады, бұл тәжірибесі мен білімдері бір-біріне жайлы әсер ететін фактор болып есептеледі. Топ мұғалімдері көп жағдайда бір мектепте жұмыс істейді, бірақ тәжірибені жақсарту мақсатында бірлесе жұмыс істеу үшін басқа мектептердің мұғалімдері де тартылуы мүмкін. Кейде топты кәсіби ұйымдастыру үшін белгілі бір тәсілдерді немесе оқу бағдарламаларының аспектілерін пайдалану саласында мол



жұмыс тәжірибесі бар, тиісті дайындықтан өткен мұғалімдер арнайы шақырылуы мүмкін. Зерттеу барысында барлық топ мүшелері толық көлемде және бірдей дәрежеде үдеріске тартылады. Тек бір мұғалім ғана сабақ беретіндігіне қарамастан, зерттеу үшін бүкіл топ өзіне жауапкершілік алады және оқыту мен сабаққа берілген кез келген баға жеке мұғалімге емес, тұтастай барлық топтың жұмысына қатысты беріледі. Сабақты зерттеу тәсілінің тағы бір демократиялық ерекшелігі мынада, мұғалім зерттеу барысында жинақтаған білімімен педагог қауыммен кеңінен бөлісе алады. Жапонияда мұғалімдердің тәжірибесін қолдауға және зерттеулердің жеке топтамаларын дайындауға көмегін тигізу үшін Сабақты зерттеу нәтижелері жүйелі түрде жарияланып тұрады. Сабақты зерттеу топтары сондай-ақ әріптестеріне арнап оқытудың жаңа тәсілдерін немесе оқу бағдарламаларының аспектілерін модельдейді, бұнымен қоса жүргізілген зерттеулер туралы көпшілік талқысын ұйымдастырады. Жапонияда Сабақты зерттеу тәсілі бүкіл мектептің қызметін үйлесімді етуге ықпал ету жолындағы құндылықтар жүйесі, сапалық көрсеткіштер және оқушылардың жеке қасиеттері тұрғысынан бағаланады.

Сабақты зерттеу тәсілін іске асыру барысы

Сабақты зерттеу тәсілі бастапқы кезеңде оны бірлесіп егжей-тегжейлі жоспарлауды көздейді. Содан соң топтың бір мүшесі зерттеу сабағын өткізеді, ал қалған мүшелері - қадағалайды. Зерттеу сабағы аяқталғаннан кейін бүкіл топ мүшелері бірден оқушылардың оқу үдерісіне қатысты барлық нәтижелерін жүйелейді және талдайды, содан кейін Сабақты зерттеудің анағұрлым тиімді болуын қамтамасыз ету үшін оқу үдерісінде алынған нәтижелерді есепке ала отырып, жұмысты бірлесе қайта жоспарлайды.

Сабақты зерттеу үдерісінде бірталай уақыт бойы қалыптасқан және орныққан мынадай бірқатар қадамдар бар:

- Сабақты зерттеу тобы өзара келісе отырып, оның жұмысының нәтижелілігін қамтамасыз ететін ережелер жүйесін жасайды, үдеріс барысында барлық мүшелер бір-бірімен сыйластық қарым-қатынаста болады.
- Топ зерттеудің түйінді идеяларын келісіп алады, ол әдетте сұрақ түрінде келіп, *нені, кімді* оқытуды анықтайды, мәселен, «Өздерінің оқуын жақсарту үшін X-ті Y-тің мүмкіндіктерін тиімді пайдалануға қалай үйрете аламыз?» деген сияқты.
- Топ мүшелері түйінді идеяларды зерттеуге қатысты жауап іздеу үшін әдебиеттерді зерделеп, жоспарлау кезінде оларды қолдану үшін нәтижелерін қорытады.
- Топ қандай сынып және қандай үш «бақылаудағы оқушы» назарға алынатынын, сондай-ақ қандай сыныптар оқу үлгерімі жоғары, орта және төмен сыныптар болып саналатынын шешеді.
- Топ зерттеу сабағын жоспарлайды, жоспарда «бақылаудағы оқушылардың» сабақта өтілетін материалды игеруіне ерекше мән беріледі.
- Бір мұғалім зерттеу сабағын жүргізеді, осы уақытта басқалары – «зерттелетін үш оқушыны» басты назарға алып, сабақты қадағалайды және қажет деген жерлерін белгілеп, түртіп алып отырады.
- Мұғалімдер осы зерттеу сабағы туралы олардың пікірін түсіну үшін бірнеше оқушымен сұхбат жүргізеді.
- Топ зерттеу сабағы аяқталысымен бірден талқылау жүргізеді. Талқылау белгіленген құрылым бойынша жүреді:

Оқушыларды оқыту мақсаты	Қалыптастырушы деректер жинау
Кітапты топтық талқылау кезінде дәлелдеме ретінде жауап түріндегі мәтінді пайдалану.	Тәлімгер топтағы оқушылардың жауаптарын тыңдайды және олардың оқуға реакциясын жазып алып отырады. Тәлімгер мұғалім пайдаланатын оқыту стратегияларын және оқушылардың бұл стратегияларға реакцияларын жазып алып отырады.

2-қадам. Сабақ үстінде

Сыныпқа белгіленген уақытта келіңіз. Сабақ кезінде оқушылардың оқытуға реакциясын және мұғалім оқыту үдерісінде қандай әдістерді пайдаланатынын бақылаңыз және жазып алып отырыңыз.

Мысалы, сізге сабақтың кіріспе бөлігінде мұғалім оқушыларға жауап беру кезінде оқығысы келетін мәтіннің маңызды бөліктерін белгілеу үшін жабыстырғышты қалай пайдалануға болатынын көрсететінін жазып алуға болады. Сіз топтық талқылау кезінде сыныпты аралап жүрген уақытта оқушылардың кітаптарды парақтай отырып, өздері белгілеген абзацтарын табу үшін жабыстырғышты қалай пайдаланғанын, кейіннен өзінің тұжырымдарын бекіту үшін ол үзіндіні топқа дауыстап оқитындығын байқайсыз. Бір оқушы өзі оқып жатқан романының басты кейіпкері ашыла бастағандығын айтады, өз тұжырымын дәлелдеу үшін кітаптан таңдап алған үзінділерін оқып береді. Басқа оқушы бас кейіпкер туралы айтылған осы тұжырыммен келіспегенде, топ оның идеясын мәтінмен дәлелдеуін сұрайды. Ол өзінің белгілерінің біреуін ашып, үзіндіні оқиды.

Сіз естігендеріңізді жазып аласыз. Бұл ақпарат «Бақылаудан кейін» кезеңінде кездесу барысында пайдаланылады. Сіз бұл мұғалімнің оқытуы туралы пікіріңізді осы тұрғыдан жаза аласыз.

3-қадам. Бақылаудан кейін

Сабақтан соң Сіз сабақ барысында жиналған деректерді пайдалана отырып, кері байланыс орнатасыз. Мәселен, 9-кестені қарап, мұғалім өзінің мақсатына жеткен-жетпегендігін шешіңіздер.

9-кесте. Бақылаушының жазбалары

Оқу стратегиялары	Оқушылардың реакциялары	Кері байланыс/Сұрақтар
Мұғалім мәтіннің маңызды бөлімдерін белгілеп отыру үшін жабыстырғыштарды пайдалану әдісін көрсетеді. Мұғалім мәтіндік дәлелдемелердің маңыздылығы туралы әңгімелейді.	Мәтінді талқылау үдерісінде 12 оқушы жабыстырғышты пайдаланады. Оқушылар тыңдайды және тақтада жазылғандарды жазып отырады.	Оқушылар мәтіннің қандай бөлімдерін белгілеп алады? Кейбір оқушылар бұл әдісті неге пайдаланбайды? Мәтіндік дәлелдемелердің неліктен маңызды екендігі жөнінде оқушылардың пікірлерін біліңіз.

Оқушылардың жұмысын бақылау кезінде Сіз мәтіндік дәлелдемелерді пайдаланса да, кейбір оқушылар мәтіннің өз тұжырымдарының дұрыстығын жеткілікті түрде дәлелдемейтін жолдарын келтіретінін аңғарасыз. 10-кестеде кезекті әңгімені жеңілдету үшін пайдалануға болатын үлгі көрсетілген. Сол жақтағы бөлімде сіз сабақтың мақсатына қатысты тармақтарды жазып шығасыз.

Оң жақтағы бөлімде тәлімгермен талқылайтын келесі қадамдарды сипаттайсыз. Бұл нысан сізге оқушылар жұмыстарын қарау арқылы алға ілгерілеудің қалай жүргенін қадағалауға мүмкіндік береді.

10-кесте. Кері байланыс ұсыну және кейінгі әрекеттер жоспары

Қадағалаушының ескертпелері	Келесі қадамдар
Оқушылар талқылау кезінде жабыстырғыштарды пайдаланды. Кейбір оқушылар өз тұжырымдарын дәлелдемейтін үзінділерді оқыды.	Шағын сабақ: жақсы мәтіндік дәлелдемелер қандай болуы керек? Дәлелдемелер деңгейінің жүйесін жасау. Жабыстырғыштарды пайдалану арқылы мәтінмен жұмыс істеу стратегиясын пайдалануды жалғастыру.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТ

- Egan, G. (1998). *The Skilled Helper. A Problem Management Approach to Helping* (6th ed.) [Білікті көмекші. Көмек көрсету үшін проблемаларды басқару тәсілі (6-басылымы)]. Brooks Cole.
- Garrett-Harris, R., & Garvey, R. (2005). *Towards a Framework for Mentoring in the NHS* [NHS тәлімгерлік жүйесін құру]. Evaluation Report on Behalf of NHS. Sheffield Hallam University.
- Oxley, J., Fleming, B., Golding, L., et al. (2003). *Mentoring for Doctors: Enhancing the Benefit* [Дәрігерлер үшін тәлімгерлік: пайданың артуы]. A Working Paper on behalf of the Doctors' Forum (<http://www.academicmedicine.ac.uk/uploads/Mentor1.pdf>).
- Rodgers, J. (2004). *Coaching Skills: A Handbook* [Коучинг дағдылары: нұсқаулық]. Open University Press.

МЕКТЕПТЕ ОҚЫТУДЫ БАСҚАРУ ЖӘНЕ КӘСІБИ ҚОҒАМДАСТЫҚ ОЙЛАУ ЖОЛДАРЫ

Мақалалардың толық нұсқасын www.cpm.kz сайтынан алуға болады

Кәсіби қоғамдастық дегеніміз не және оның маңызы

*Колин Коннор,
Ұлттық мектеп көшбасшылығы колледжі*

99

Заманауи қоғамның тіршілігінде қоғамдастықтың маңызы күннен күнге артып отыр. Қазіргі заманғы ұйымдар кәсіби қоғамдастықтың білім және инновациялар алмасу үдерісінде маңызды екендігін атап көрсетуде. Білім беру саласы ұйымдастырушылық оқшаулау дамуға кедергі келтіретінін мойындап отыр. Сондықтан мектептер арасындағы ынтымақтастық, мектептерде оқитын оқушылардың ғана емес, барлық балалардың мүддесі үшін мектептердің «Білім алушылар қоғамдастығына» бірігуі уақыт өткен сайын маңыз алууда.

Ұлттық мектеп көшбасшылығы колледжі (Англия) үшін 2004 жылы жасалған құжатта «білім алушылар қоғамдастығына» мынадай анықтама берілген: «Оқушылар жоғары нәтижелерге жету үшін бір мектептің шегінде, болмаса мектептер арасында оқыту мен оқу үдерістерін жетілдіруге бағытталған көптеген іс-қимылдарды жоспарлау, жүзеге асыру және мониторингін жүргізу мақсатында бірігетін мектептер тобы немесе әріптестер».

Үздіксіз оқытуды дамытуда «қоғамдастық» ұғымы аса маңызды болып отырғаны байқалады. XIX ғасырдың соңындағы XX ғасырдың басындағы білім беру саласы оқыту линиялық, бірізді, жалпылама, механикалық үдеріс болып табылады деген идеяға негізделген. Бұл қандай оқыту тәсілдері қолданылатынына ықпал етті. Нәтижесінде білім беру мекемелері иерархиялық, ұйымдық құрылымдарға айналды. Оқыту құрылымдар мен бөлімшелер аясында ұйымдастырылды. Білім басқарылатын бөліктер мен тәртіптерге бөлінді. Бағалау санмен өлшенетін болды.

Оқытудың әдіс-тәсілдері құны тұрарлық жалғыз білім деп есептелетін фактілер мен ақпаратты қабылдауға ықпал етті. Чапман және Аспиннің (2004) пайымдауынша:

«Олардың ертеде оқушылар қажеттіліктерін қанағаттандырғанына қарамастан, адамның ойлау қабілетіне қатысты осындай болжамдар, оқытудағы бұндай тәсілдер мен білім беруді ұйымдастырудың осындай модельдері экономикалық және әлеуметтік ортаның өзгеріп отырған жағдайларына, танымдық саланың ахуалына және XXI ғасырдың зияткерлік талаптарына дайындалып жатқан оқушылар үшін жеткіліксіз деп саналады.

Бүгінгі күні оқыту сипатына жаңаша қарап, оқушылар өздерінің тану ерекшеліктеріне

неғұрлым сәйкес келеді деп есептейтін тиімді оқыту стильдерінің жаңа тұжырымдамалары оқытудың іргетасын қалауға тиіс деген пікір кеңінен таралған. Осы қағидаттарға негізделген оқыту тәсілдері бүгінгі күнгі танымдық және метатанымдық ғылымға сәйкес әзірленген оқыту үдерісінің және білім мен түсінік алудың қазіргі негіздемелерінің нәтижелері мен рөлін неғұрлым нақты көрсетеді».

Білім алушылар қоғамдастықтары біздің санамызда өзгеріс енгізуді үйрету үдерісін бейнелейтін маңызды стратегия деп саналады.

Сондай-ақ кәсіби қоғамдастықтардың маңыздылығын қолдайтын экономикалық айғақтар да бар. ЭЫДҰ-ның «Тұрақты икемділік» («Sustainable flexibility») атты зерттеуінде (1997: 34) ақпарат пен білімге негізделген, технологиялар мен өнім нарығының тез ауысуымен сипатталатын ХХІ ғасырдың жаңа экономикалық жағдайында жұмыс сипаты да өзгеретіні айтылған. Бұл өз кезегінде қызметкерден күтілетін тиімділікке әсер етеді. Осы өзгерістер икемділіктің дамуымен және кәсіби қоғамдастықтардың пайда болуымен ілесіп жүреді. Олар жаңа міндеттерді орындап, функцияларын ауыстыру үшін аса жедел оқуға дайын жоғары білікті қызметкерлер мен озық компаниялар арасында өзара іс-қимылмен сипатталады. Аталған озық компаниялар жалпы оқыту, көптеген функциялары бар жұмыс орындарының санын ұлғайту, департаменттер мен ұйымдар арасында оқыту жүйесін орнату және қызметкерлерге шешім қабылдауға мүмкіндік беру арқылы икемділіктің дамуына ықпал етеді.

Англия тәжірибесі

Англияның білім беру және дағдылар департаменті (DfES) мектептерде барынша жоғары стандарттарға қол жеткізу тәсілі ретінде білім алушылар қоғамдастықтарын дамытуды қолдайды (2004). Білім алушылар қоғамдастықтарына тартылған мектептердің жақын арадағы тәжірибесінің негізінде жасалған DfES есептері (2004 және 2006) бірлесіп жұмыс істейтін мектептер мұғалімдердің кәсіптік деңгейін едәуір көтере алатындығын және балаларды барынша табысты оқытуға ықпал ететінін дәлелдеді. Осылайша білім беру стандарттары жаңа деңгейге көтеріледі. Осы есептерде айтылғандай, білім алушылар қоғамдастықтарына біріктірілген мектептерде ынтымақтастық:

- мұғалімдердің құзыретін арттырып, оқушылардың мүмкіндіктерін кеңейтетіндігі;
- оқыту тәжірибесімен алмасудың тікелей тетігін қамтамасыз ететіндігі;
- жеке алынған бір мектеп ұсына алмайтын көптеген мүмкіндіктер ұсынып, олардың икемділігін қамтамасыз ететіндігі;
- шығармашылық әлеуетті, тәуекел ету қабілетін және оқыту мен оқу сапасын жақсарту мақсатында пайдаланылатын инновациялық әдістерді дамытатындығы;
- оқушылардың аса жоғары көрсеткіштерге қол жеткізуіне әкелетіндігі байқалды.

DfES-тің 2004 жылғы есебінде мынадай қорытынды жасалған:

«Білім беру реформасын жүзеге асырудың келесі кезеңінде жүйеге жоғары стандарттарды және теңдікті енгізудің жаңа әдістері қажет болады, ол жекелеген оқушылардың қажеттіліктеріне сәйкес келіп, мектептерге мектеп деңгейінде шешімдерді дербес қабылдауға мүмкіндік береді. Мұғалімдер мен мектептерге ынтымақтастық жасау қажет және осы үшін кәсіби қоғамдастықтар күшті ұйымдастырушылық нысан болып табылады. Оқытуға бағытталған мектепаралық кәсіби қоғамдастықтар білімге негізделген және оқыту тәжірибесіне енгізілген нақты өзгерістердің негізі болып табылады».

Әлемдік тәжірибе

Сонымен қатар кәсіби қоғамдастықтарды дамыту халықаралық қолдауға ие болып отыр. Мысалы, Либерман (2005) «реформаторлар мектепте оқыту мен оқуды өзгерту және жетілдіруге қажетті деп есептейтін көптеген басты идеяларды әзірлеуге қатысып, жәрдемдесуіне және қолдауына байланысты кәсіби қоғамдастық бүгінгі күні өте танымал болып отыр» деп тұжырымдайды.

Баллантин және басқалар (2006) *кәсіби қоғамдастықта жұмыс істеу:*

- мұғалімдерді білім алуға және оны біріктіруге арналған мүмкіндіктермен;
- ынтымақтастықтың көптеген құрылымдарының болуын;
- икемділік пен еркіндікті;
- көптеген жағдайларда бір шешімге келмейтін проблемаларды талқылауды;
- мұғалімдерде берілген шешімдерді қабылдап қоймай, міндеттерді шешуге мәжбүрлейтін идеялардың болуын;
- мектептерге немесе университеттерге тіркелген, бірақ тәуелсіз ұйымдық құрылыммен;
- бір мектептен және бір өңірден тыс жұмыс істеу мүмкіндігін;
- қолайлы ортада тәуекелге баруға ықпал ететін реформаның жүргізілуін;
- мұғалімдердің білімі, сондай-ақ зерттеулер нәтижесінде алынған білім құнды болып саналатын пікірлестер қауымдастығын *қамтамасыз етеді деп болжайды.*

Саясат тарапынан қолдау

Кәсіби қоғамдастықтарды құру саяси деңгейде қолдау тауып отыр. Чапман мен Аспиннің (2004) пікірінше: «Кәсіби қоғамдастықтар саясатты іске асыру үдерісіне қолдау көрсетеді. Егер біз білім берудегі стандарттарды көтеруді жоспарлап отырсақ, онда бізге саясатты тігінен де, көрденеңінен де байланыстыруымыз қажет болады. Қоғамдастық құру осы байланысты орнату тәсілінің бірі болып табылады. Қоғамдастық ішінде білім беру саласындағы және қоғамдағы әртүрлі бірқатар мүдделі адамдардың өзара іс-қимылдарына, олардың әрекеттеріне және мінез-құлқына реформа енгізетін мәдени және тұғырлы өзгерістер қолдау табады».

Фулан (2004) кәсіби қоғамдастықтар біздің мектептердегі жекелеген оқушылардың қажеттіліктеріне жауап беруге мүмкіндік береді деп толықтырады. Осы кәсіби қоғамдастықтар көшбасшылықтың бірлескен шараларын жүргізіп, оның жаңа нысандарын зерттеуге ықпал етеді. Олар бізге әріптестерімізбен тәжірибе алмасудың жаңа тәсілін, оқытудың тиімді әрі инновациялық тәжірибесін ұсынады. Кәсіби қоғамдастық аясында білікті мамандар тобы жақсы идеяларға қол жеткізіп, олардың өңіріндегі барлық балалар үшін өздеріне ұжымдық жауапкершілік алуға мүмкіндігі кеңеймек.

Кәсіби қоғамдастықты дамыту

Білім алушылар қоғамдастықтары арқылы мектептер арасында ынтымақтастық орнату ұлттық және халықаралық деңгейде қолдау тауып отырғаны белгілі. Бірақ Лейтвуд және Левин (2004) білім алушылар қоғамдастықтары өздерінің жұмысы тиімді әрі сенімді екендігіне жұртшылықтың көзін жеткізу үшін өздерінің нәтижелеріне ерекше көңіл бөлу керек екендігін еске салады.

Табысты кәсіби қоғамдастықты дамыту жігерлі әрі табанды жұмысты талап етеді. Кәсіби қоғамдастыққа тартылған адамдар бастапқы кезеңде кәсіби қоғамдастықта жұмыс істеу қызықты болғанымен, қиын екендігін ашық айтады. Құрылу кезінде құрылым құру, қарым-қатынастар орнату, жалпы мақсаттарды айқындап, құндылықтарды біріктіру сияқты бірқатар әрекеттерді орындау қажет болады. Фулан (2004) атап өткендей, кәсіби қоғамдастықтар «барлық аурулардың жалғыз емі» емес, әрине, және білім беру жүйесіндегі барлық проблемаларды шеше алмайды. Алайда ол барлық балалардың жетістігін құрайтын жоғары стандарттарға және теңдікке қол жеткізу әдістерінің бірі болып табылады.

Кәсіби қоғамдастықты дамыту проблемалары

Қоғамдастық жетістікке жетуі үшін оның шын мәнінде қажет екендігінің анық әрі нақты себебі қажет. Қоғамдастық қандай да бір заттарды қалай істесе, жақсы болатындығының жолдарын ұсынып, сынақтан өткізілген және тексерілген оқыту үдерістерінің құндылықтарын ұлғайтуға тиіс.

Табысқа қол жеткізген білім алушылар қоғамдастықтары туралы деректерді зерделеу оларды

құру идеясы моральдық құндылыққа негізделуі қажеттілігін көрсетті – кәсіби қоғамдастықтың құрамындағы барлық мектептерде бірлесіп жұмыс атқарсақ, балаларға барынша терең білім береміз деген сенім болуға тиіс.

Тиімді білім алушылар қоғамдастықтарының ешбір шаблонуы болған емес. Олардың құрылымы өздері кіретін мектептердің саясатына және оқушыларының қажеттіліктеріне сәйкес келуге тиіс. Білім алушылар қоғамдастықтарына жат құбылыстар бар. Оларды ерекше айтуға болмайды, шын мәнінде олар сан алуан өмірге негізделеді және мезгіл-мезгіл жиналып тұратын директорлар топтары деген сөз емес.

Білім алушылар қоғамдастықтары көлемі жағынан әртүрлі болуы мүмкін, бірақ әдетте кәсіби қоғамдастыққа кіретін мектептер саны басқаруға келетін деңгейден аспайды. Көптеген білім алушылар қоғамдастықтары бір жерде орналасқан мектептерді біріктіреді. Кәсіби қоғамдастықтағы мектептер типі әдетте оларды біріктіретін себептерге тәуелді болады. Мектептен мектепке ауысуға байланысты проблемаларды шешу үшін орта мектеп бастауыш мектеппен бірігуі мүмкін. Оқшауланып қалмау үшін ауылдағы шағын мектептер тобы бірлесіп жұмыс істеуі мүмкін және өз ресурстарын біріктіре алады. Сондай-ақ оқу бағдарламасының белгілі бір саласында кәсіптік дағдыларды дамыту ынтымақтастыққа баруға ықпал ететін орнықты дәлел бола алады. Кедергісіз ауысуға мүмкіндіктің пайда болуы басқа мектептердегі мұғалімдер мен оқушылардың жұмысын біршама жеңілдетеді.

Басқа мектептердің тәжірибесін алуға немесе өзгелердің жиі кездесетін ұқсас проблемаларды қалай шешіп отырғанын білуге ұмтылу кәсіби қоғамдастыққа серіктес-мектептерді іздестіруге түрткі болуы мүмкін, бірақ тиісті құрылымды анықтау кезінде географиялық фактор, мектептердің ортақ талаптары мен мақсаттары шешуші рөл атқаруға тиіс.

Тиімді кәсіби қоғамдастықтың ең басты ерекшелігі сенімділік болып табылады. Бірлесіп жұмыс істеген кезде кәсіби қоғамдастыққа қатысушылар сенімділікке негізделген қарым-қатынас құрудағы мүмкіндіктерін ұлғайтады. Кәсіби қоғамдастыққа қатысушылар бұл болашақ оқыту үшін, өзінің мүддесінде, сондай-ақ кәсіби қоғамдастықтың мүддесінде инновациялық тәсілдерді құру үшін аса қажет деп есептейді. Бастапқы кезеңдердегі іс-әрекеттер неғұрлым көп топтардың қатысуын қамтамасыз ете отырып, ортақ мақсатты дамытуға арналуға тиіс және жай ғана бастамашыл адамдардың шағын тобы болып қана қоймай, қарқын алып дами беруі керек.

Тиімді мектепаралық кәсіби қоғамдастықтар ересек адамдарды оқытуда жаңа мүмкіндіктер ұсынады. Осы орайда оқушыларды оқыту бағдары кәсіби қоғамдастық ішіндегі мектептерді біріктіретін мақсатты айқындайтын болса, оларға ересек адамдарды тарту кәсіби қоғамдастықты жетілдіру үшін нақты серпін бере алады. Ересек адамдардың оқуы мақсатты, топтық және ақпараттандырушы болуға тиіс. Нәтижесінде сыныпта қандай да бір заттарды басқаша жасайтын (немесе әртүрлі заттарды жасайтын) осындай мұғалімдер мен өзге ересектердің арқасында оқушыларды оқыту үдерісі барынша табысты болмақ.

Кәсіби қоғамдастық ішінде ересек адамдарды оқыту қатысушы мектептердің тәжірибесі мен стратегияларын бірлесіп зерттеу арқылы жүзеге асырылады, бірақ осы орайда ересек адамдардың кәсіби қоғамдастық ішіндегі жұмыс әдістерімен алмасуы, оларды тексеру, талдау және қолдауға қалай мүмкіндік жасау керектігін қарастыру өте маңызды. Табысқа қол жеткізген кәсіби қоғамдастықтар ересек адамдардың бірлесіп оқуына арналған уақыт, мүмкіндіктер мен ресурстарды арнайы жоспарлайды.

Қоғамдастық аясындағы қызмет білім алуға және әртүрлі мектептерде жүріп жатқан үдерістерді біліп отыруға, сондай-ақ оқыту жағдайларын жақсартуға мүмкіндік береді. Мұғалімдер зерттеулерді белсенді жүргізіп, басқа мектептердегі мұғалімдердің тәжірибесіне, үдерістеріне және олардың нәтижелеріне қызығушылық танытқан жағдайда, олар өздерінің сараптамалық ой-өрісін жетілдіріп, тәуекелге баруға дайын болатыны бізге мәлім. Бұл жалғыздан-жалғыз бар күшінді салып істегеннен, бірлесіп оңтайлы жұмыс істеудің, сондай-ақ

бүкіл кәсіби қоғамдастықтың білімін жинақтау тәсілі, ол кәсіби қоғамдастықтағы мектептің әрқайсысында білім алып жатқан балалардың барлығына әсер ете алады.

Егер мектеп директорлары және басқа да жоғары тұрған басшылар бірлесіп оқудың осындай үлгісін құруға әзір болса, онда кәсіби қоғамдастықтың табысты болуы әбден мүмкін.

Кәсіби қоғамдастықты дамыту кезінде жоғары тұрған басшылар оны қалай жүзеге асыра алатынын ескеру қажет. Мүмкін жетекші мұғалімдер белсенділер тобын құрар, болмаса мектеп директорлары кәсіби қоғамдастықтың басқа да ересек қатысушыларымен бірлесіп іс-шараларға белсенді қатысар, мысалы, мектептер бір біріне барып, немесе кәсіптік дамыту бойынша бірлескен іс-шаралар өткізе алады. Кәсіби қоғамдастық табысты болуы мақсатында директорлар бірлесіп оқуға белсенді қатысу үшін өздерінің әкімшілік кездесулері мен бағдарламаларынан тыс шыға алуы тиіс.

Қоғамдастық аясындағы көшбасшылық, команда құру және басты рөлдер

Нәтижесінде, кәсіби қоғамдастықтағы көшбасшылық басқа мектептермен жүргізілген ынтымақтастық оларға пайда әкелетініне сенетін мектеп басшыларына байланысты. Мектеп директоры үнемі көшбасшы бола бермейтінін мойындау маңызды. Бұл жерде басқа адамдардың көшбасшылығына жағдай жасап, серіктестікке сенім білдіру туралы сөз болып отыр. Зерттеу нәтижелері кәсіби қоғамдастықты ұйымдастыруда сәтті құрылған серіктестіктің оң ықпал ететіндігінің көптеген негізгі факторлары бар екенін растады.

Сәтті серіктестік мынадай факторларға байланысты:

- серіктестік пікірлес адамдардың бірлестігі ретінде қаралуға тиіс;
- сәтті серіктестіктер директорлардың толық қолдау көрсетіп, ілтипатты болуын талап етеді;
- серіктестіктің қызметін қадағалайтын жетекші адамның болғаны абзал;
- басқа әріптестер серіктестіктің тиімділігіне сеніп, жоспарлау үдерісіне қатысуға тиіс;
- бастапқы кезеңде серіктестік өлшемдерін айқындап, кез келген қызметті нәтижелі жо-спарлау маңызды;
- серіктестік қағидаттары барлық қатысушыларға түсінікті болуға тиіс;
- өткен тәжірибеге қарағанда, құндылықтар аса маңызды орын алады;
- серіктестік өзара тиімді болған кезде анағұрлым сәтті болады;
- серіктестік мәдениеттің өзгеруіне алып келуі мүмкін, сондықтан әріптестер серіктестік дамуы барысында болатын кез келген өзгеріс туралы жан-жақты хабардар болуға тиіс;
- мәлімделген мақсаттарға және өзара тиімді нәтижелерге қол жеткізуге кепіл беру үшін тұрақты бақылау жүзеге асырылуға тиіс;
- атқарушы билік тарапынан мектептер арасындағы ынтымақтастық идеясын қолдау және оны ескеру аса пайдалы.

Қарым-қатынас орнату мен білімді тарату көшбасшылықтың басты міндеті болып келеді. Көшбасшылық жоғары тұрған лауазымды тұлғалардың ықпалынан тыс барлық деңгейлерде дами алады және кәсіби қоғамдастықтың қызметіне қатыстыру арқылы болашақ көшбасшыларды тәрбиелеуге болады деген пікір бар. Көшбасшылықты дамыту үшін бірлесіп басқару және өкілеттіктерді беру арқылы жаңа мүмкіндіктер қамтамасыз етіледі, сөйтіп көшбасшылардың жаңа типтері пайда болады. Табысты кәсіби қоғамдастықтар топтың өзге мүшелеріне өкілеттік беру үдерісін дамудың бастапқы кезеңдерінде-ақ жоспарлайды.

Табысты кәсіби қоғамдастықтар реформа жүргізу жөніндегі көптеген жұмыс топтарын құру арқылы жұмыс істейді. Ұлттық мектеп көшбасшылығы колледжінде жүргізілген зерттеу (2006) нәтижесінде анықталғандай, кәсіби қоғамдастықта әдетте жоспарлау және оң өзгерістерді жүзеге асыру функцияларын іске асыратын жұмыс топтарының үш түрі құрылатын болған. Осы командалардың әрқайсысы әртүрлі мүддені көздейтін адамдарды бір топқа біріктіріп,

ортақ мақсат қоя отырып, реформа жүргізу жөніндегі стратегиялық жоспарларды іске асыру үшін ұйытқы болған.

Басшылық етуші топтар реформа жүргізу бағытында орындалатын жұмыстарды бағыттады, басқарады және бақылайды. Басшылық етуші топтар әдетте кәсіби қоғамдастықты жақсарту жөнінде жоспар құру үшін жауапты болады. Сондай-ақ бұл топтар қоғамдастық қорларының бөлінуін және пайдаланылуын бақылайды әрі мүдделі адамдарды тартады.

Үйлестіруші топтар кәсіби қоғамдастықтың әртүрлі бөлімдері арасындағы қызметті реттейді. Үйлестіруші топтар мектептер арасындағы және кәсіби қоғамдастық ішіндегі бірлесіп өткізілетін іс-шараларға қатысты шешім қабылдайды.

Дамытушы топтар кәсіби қоғамдастықтың даму жоспарларында басым сала ретінде белгіленген салаларда оқыту мен оқу үдерістерін жетілдіру әдістеріне назар аударады. Дамытушы топтар оқу бағдарламаларын әзірлеп, оқытудың жаңа стратегияларының қабылдануына қолдау көрсету арқылы кәсіби қоғамдастықты дамытуға өз үлестерін қосады.

Тиімді кәсіби қоғамдастықтар жоспардың болуын және адал көшбасшылық пен басқаруды талап етеді. Осы зерттеу (NCSL, 2006) кәсіби қоғамдастықтың сәттілігі (әсіресе жаңа құрылған кезде) жетекші рөл атқаратын адамдардың ұстанымдарына, қажырлығы мен күш-жігеріне байланысты болатынын көрсетті.

Кәсіби қоғамдастықтан тыс серіктестік

Білім алушылар қоғамдастығына қатысушы-мектептерден тыс серіктестік іздестіру не үшін керек? Бұның көптеген себептері бар. Атап айтқанда, білім алушылар қоғамдастықтары өздері білім алып, сонымен бірге алған білімдерімен басқа жергілікті кәсіби қоғамдастықтармен бөлісуге тиіс. Білім беру жүйесінің жергілікті басқару органдары бұлардың арасындағы қарым-қатынасты ұйымдастыруға көмектесе алады. Сондай-ақ кәсіби қоғамдастық жергілікті қажеттіліктерді және басымдықтарды біріктіруі мүмкін. Жақсы қарым-қатынас орнатылған жағдайда жергілікті билік органдары мамандандырылған кәсіптік тәжірибеге қол жеткізуді қамтамасыз етіп, басқа да жергілікті органдармен ынтымақтастық орнату арқылы кәсіби қоғамдастық қызметіне қолдау көрсете алады.

Қосымша пайдалы білімді жоғары оқу орындарынан алуға болады, олар зерттеулер мен ғылыми жобаларға қолдау көрсетіп, бағалау мәселелерін шешуге көмектесіп, жеке кәсіби дамуды қамтамасыз етуде қол ұшын созып, тәлімгер/тәуелсіз сарапшы ретінде көмектесе алады.

Кәсіби қоғамдастықтан тыс «тәуелсіз сарапшының» болуы кәсіби қоғамдастықтың дамуына:

- кәсіби қоғамдастық көшбасшыларына кеңес беру және қолдау көрсету;
- міндеттер қою және «топтық ойлаудан» арылуға жәрдемдесу;
- кәсіби қоғамдастық ішінде жүргізілетін зерттеулердің және ғылыми жобалардың бірзділігін (әсіресе жоғары оқу орындарымен ынтымақтастық) қамтамасыз ету;
- кәсіби қоғамдастық шеңберінен тыс жаңа идеялар мен білімге қол жеткізуді қамтамасыз ету арқылы қолдау көрсете алады.

Білім алушылар қоғамдастықтары ұзақ уақыт бойы бірлесіп жұмыс істеу және ғылыми қызмет арқылы ересек адамдарға толыққанды білім алуға мүмкіндік жасайды және оқуға ынталандырады. Олар практикалық тәжірибеге жекелеген мектептердің аумағынан тыс таралуға мүмкіндік беріп, мұғалімдер мен мектептің өзге қызметкерлеріне оқуға және ынтымақтасуға, инновациялар енгізуге және зерттеу нәтижелерін жұмыс барысында қолдануға септігін тигізеді. Бірлесіп атқарылатын мықты, пәрменді іс-қимылдар:

- бірлескен зерттеу топтары;
- кәсіби даму жөніндегі бірлескен іс-шараларды (мысалы, әртүрлі мектеп қызметкерлерінің кездесулері);

- жоспар бойынша басқа мектептерге жұмыспен баруды (мысалы, кәсіби қоғамдастық ішіндегі «оқыту мақсатындағы сапарлар»);
- бірлескен тренингтер мен тәлімгерлікті (мысалы, Сабақты зерттеу топтары);
- бірлескен жұмыс топтарын (мысалы, жобалау топтарын, жоспарлау топтарын) қамтиды.

Кәсіби қоғамдастық ішінде жүзеге асырылатын барлық оқыту бүкіл қатысушы-мектептердің «атынан» өткізілуге тиіс. Осылайша ересек адамдардың бір тобы жаңа дағдыларды немесе білімді меңгерген жағдайда, аталған топтар алған нәтижелерімен басқа мектептермен бөлісуге тиіс, сол арқылы екіншілер де осы дағдылар мен білімнен пайда алады.

Білім алушылар қоғамдастықтарын басқарудың аса тиімді модельдері қандай?

Тиімді білім алушылар қоғамдастықтарына арнайы құрылған басшылық қажет, олардың қандай да бір жеке мектепке арнап құрылуы міндетті емес. Кәсіби қоғамдастықтың табыстылығы (әсіресе бастапқы кезеңдерде) өзіне басқарушылық рөлді алатын адамдардың ұстанымдарына, қажырлығы мен күш-жігеріне тікелей байланысты болмақ. Өйткені кәсіби қоғамдастықтардың құрылымдары өзгеріп тұрады, әрі жұмысы да бірсарынды жүрмейді, басшылық алдында тұрған міндет оңай емес, олардан жұмысты жоспарлау, нәтижелерді өңдеу және алмасу, мақсат пен басты қызметтің айқын болуын қамтамасыз ету талап етіледі. Жауапкершілікті екі (немесе одан көп) адамдардың арасында бөлу білім алушылар қоғамдастықтары үшін өте пайдалы болмақ. Ол басшылардың арасында жұмыс жүктемесін бөліп, лауазымдардың сабақтастық жоспарын әзірлеуге мүмкіндік береді, бір ғана емес, бірнеше мектептерде басшылардың болуы есебінен бірлескен жұмысты барлық деңгейде жүргізудің маңызы айғақталады.

Білім алушылар қоғамдастықтарының ең маңызды нәтижелерінің бірі басшылықтың иерархиялық емес жүйе бойынша құрылуына байланысты оларға мол мүмкіндік беріледі. Мұғалімдер, әкімшілік-техникалық қызметкерлер мен оқушылар қоғамдастық жобалары бойынша өздеріне жауапкершілік алып, өздерінің мектептерінен тыс жұмыс істей алады, өйткені ондай жұмыстарды жүргізу жекелеген мектептің аясында мүмкін бола бермейді.

Тиімді білім алушылар қоғамдастықтарында басшылыққа берілетін мүмкіндіктер дәл осылай кеңейтілген. Бұл дегеніміз кәсіби қоғамдастықтарда жоғары басшылыққа арналған қандай да бір рөл жоқ деген сөз емес. Іс жүзінде басымдық пен мамандандыру мәселелері бойынша кәсіби қоғамдастықты дамыту үшін басшылықтың жұмысы өте маңызды болып келеді. Аталған мәселелерде басшылар білім алушылар қоғамдастықтарының қызметін бағыттап отырады. Егер мектеп директорлары үдеріске белсенді қатысып, кәсіби қоғамдастықтың қағидаттарын толығымен қолдап жатқан жағдайда, білім алушылар қоғамдастықтары оқушылардың биік жетістіктерге қол жеткізуіне оң әсер тигізетіні ең маңызды айғақ болып табылады.

Жоғарыда аталғаннан басшылықтың мектептегі немесе кәсіби қоғамдастықтағы ресми міндеттерінен басқа, басқару рөлдерін бөлу болашақ көшбасшылардың басшылық ету қабілетін арттырып, олардың өсу стратегиясы бола алады. Білім алушылар қоғамдастығында басталған жобалар мұғалімдерге, орта буын басшыларына, техникалық персоналға және оқушыларға белгіленген қоғамдастықтағы қызмет аясында жұмыс істейтін шағын командалардың көшбасшылары ретінде көшбасшылық дағдыларын дамытуға мүмкіндік бере алады. Кәсіби қоғамдастықтың жұмысын бір-екі адам ғана ұйымдастыруға тиіс емес, кәсіби қоғамдастық басшылары мен мектеп директорлары үйлестіруді және жауапкершілікті кәсіби қоғамдастыққа кіретін барлық мектептердің бірқатар адамдарына жүктеп, олар қосқан үлестерінің құнын бағалауға тиіс. Кәсіби қоғамдастықта ресми басшылар басқаларға тиімді басқаруға уақыт мен мүмкіндік беріп, жас көшбасшыларға ресурстарды үйлестіру кезінде қолдау көрсетуге тиіс, сондай-ақ қажет болған жағдайға оларға көмектесуге дайын болғаны жөн. Осы жаңа көшбасшыларға жоғары басшылықтың қолдау көрсетуі пайдалы болады.

Бастапқы кезеңде кәсіби қоғамдастықтың жұмысына қатысты құлшынысты кәсіби қоғамдастыққа кіретін мектептердің жоғары басшылығынан көруге болады. Егер білім алушылар қоғамдастығының қызметі адамдардың көптеген топтарына байланысты болса, онда осы бастапқы кезеңде барынша көп қызметкерлер топтарын жұмысқа қатыстыру маңызды болып табылады. Қолданылып жүрген тәжірибеге сәйкес, жұмысына көп адам тартылған кәсіби қоғамдастықтар оқушылардың нәтижелеріне жақсы ықпал ететіндігі дәлелденген.

Кәсіби қоғамдастықты құрудың бастапқы кезеңдерінде мониторинг жүргізіп, бағалауды қарап отыруды естен шығармаған жөн. Егер жетістіктің белгілі бір «көрсеткіштері» алдын ала келісіліп, ал басындағы «негізгі» деректер жинақталып қойылған жағдайда жұмыстың ықпалын өлшеу едәуір жеңіл болады. Іріктелген көрсеткіштер кәсіби қоғамдастықта оқытудың басты мақсатына және бірлесіп жұмыс істеу арқылы сіздердің нені көздегендеріңізге тікелей қатысты болуға тиіс. Бағалау стратегиясын айқындау үшін кәсіби қоғамдастықтың көшбасшылары мектептерде жұмыс істеуге тиіс. Қоғамдастық дами келе әсер етуші іс-қимылдар туралы нақты түсінік пайда болғанда, бұл оларға алдағы қызметке байланысты негізделген шешім қабылдауға көмектеседі.

Жұмыс сапасына қатысты мектеп деректері мен көрсеткіштерін талдау жұмысы жекелеген мектептердің жетістіктерінің өскенін көрсете отырып, мектептер арасындағы жетістіктер алшақтығының қысқаруын бағалауға көмектеседі. Бір мектепте сәтті қолданылған белгілі бір стратегияларды кәсіби қоғамдастықтың сәйкестендіре алатынын ескере келе, басқалар оны қабылдап, жүзеге асыруы мүмкін. Сондай-ақ кейбір мектептер өздерінің білім алушылар қоғамдастығына қатысу арқылы қол жеткізуді жоспарлап отырған нақты мақсаттарын айқындай алады.

Тиімді білім алушылар қоғамдастықтары жаңа білім мен түсініктемелерді өздерінің оқу орындарынан тыс жерлерден іздестіреді, одан кейін осы білімді тәжірибе алмасу және тәжірибені жақсарту үшін пайдаланады. Білім алушылар қоғамдастықтарының басты қағидаты – «зерттеу негізіндегі тәжірибе», яғни деректерге және дәлелдерге негізделген оқыту. Кәсіби қоғамдастықтарда ересектер «бірлескен зерттеу» арқылы білім алуға тиіс, бұл оларға қазіргі заманғы теориялар мен зерттеулер туралы біліп, мамандану саласы бойынша ақпарат жинауға көмектеседі, сөйтіп оларға жинақталған ақпаратқа талдау жүргізу арқылы болашақта тәжірибенің қай бағытын дамыту қажет екендігін анықтауға көмектеседі. Мектептердің кәсіби қоғамдастықтарында бірлескен зерттеуді әртүрлі мектептердің қызметкерлері жүргізеді, әрі ол бүкіл кәсіби қоғамдастықтың жұмысы болып саналады.

Жүйелік көшбасшылық

Жүйе көшбасшылары – өз мектептерінің басшылық әлеуетін арттыратын көшбасшылар, сонымен бірге олар өз мектептерінен тыс, кәсіби қоғамдастыққа кіретін мектептердегі барлық балалардың атынан қызмет атқарады. Олар өз мектептерінің балаларына қамқорлық көрсеткендей, басқа мектептердің балаларын да қамқорлыққа алады. Олар өздерін «мекеме басшысы» ретінде емес, «білім беру саласы басшылығының» өкілі ретінде санайды. Олар өзгеріс енгізуге тиіс, әрі бұны жасағанда, оны жергілікті жүйенің деңгейінде және басқалармен ынтымақтаса отырып жасау керек. Жүйе басшылары өздеріне, басқаларға және «жүйеге» терең мәнді сұрақтар қоя отырып, жергілікті жердегі қиындықтармен күреседі (System leaders – жүйе көшбасшылары – орталық, облыстық, аудандық білім басқармаларында/ департаменттерінде жұмыс істейтін адамдар. Алайда қазіргі кезде бұл сөздің мағынасы кеңейіп, оған кәсіби қоғамдастық аясында өзінің ғана емес, басқа да мектептерді басқаруға араласатын мектеп басшылары да жатқызылуда. Brian J. Caldwell).

Мэтьюз (2009) жүйе көшбасшыларының әріптестерімен жүргізетін жұмысына тар құрсаудан босану сияқты қарайды, ол жүйедегі мектептер арасындағы ішкі мәдениеттен және бәсекелестікке бағдарланудан анағұрлым жоғары тұрады деп болжайды. Басшылар үйренуді бастапқы жағдайдан бастауға өкілеттіміз, бүкіл сұрақтарға ешкім де жауап бере

алмайды, сондықтан барлық басшылар мен басқа да мамандар оқуды жалғастыра алады және жалғастыруға тиіс деп есептейді.

Кәсіби қоғамдастық көшбасшыларға, практиктер мен мектептерге жүйеде бар барлық білімге, тәжірибелер мен идеяларға жол ашады. Сондай-ақ кәсіби қоғамдастықтың жақсы идеяларға кеңінен қол жеткізуді қамтамасыз ететіндігі күмән тудырмайды. Бірақ жүйе көшбасшылары кәсіби қоғамдастықтың жай ғана тәжірибе алмасуға қарағанда, едәуір іргелі үдерістерді ұсынатындығын атап көрсетеді. Кәсіби қоғамдастық адамдарды ынтымақтастырып, жаңа идеялар мен тәжірибелерді шоғырландыру үшін серпінді жағдай жасайды. Қоғамдастық ішінде өзара сенімділік пен сыйластық қарым-қатынастары орнағаннан кейін ізінше ол білім беру мекемелерінің басшылары шығармашылықпен ойлай бастайтын және табанды іс-қимылды жасайтын ортаға айналады. Жүйе көшбасшылары өз қоғамдастықтарын тәуекел түрткісі ретінде сипаттайды, ол адамдарды серпілтеді, өйткені «қандай да бір мақсатты жүзеге асыруға» көмектеседі.

Кәсіби қоғамдастықта қатысушыларға арналған кәсіптік және басқарушылық көмектің мол ресурсы бар. Кәсіби қоғамдастықтардағы мектеп директорлары енді проблемаларды өздері жалғыз шешпейтіндігін айтады. Олар өздерінің әріптестеріне ұсыныс беру, қолдау көрсету жөнінде өтініш жасай алады, әріптестер тарапынан жасалатын қолдау проблеманы шешуге көмектескенімен қатар, ол әріптестердің достық сезімдерін паш етеді. Өз кезегінде бастықтар да қиындық көріп отырған әріптесіне көмек қолын ұсынудың әртүрлі тиімді тетіктерін құрады. Қолда бар ресурстардың барлығын – басшылықты, практиктің құзыретін, уақытты және кейбір жағдайларда ақшаны біріктіре отырып, кәсіби қоғамдастық қиыншылыққа тап болып отырған мектептерге жағдайларын жақсарту үшін көмек береді.

Кәсіби қоғамдастық – ауқымды өзгерткіштік әлеуеті бар ұйымдастырушылық нысан. Мектептерге бір біріне қарсы болу сезімін әлі де таңып келе жатқан жүйелік құрылымдарға қарамастан, жүйе көшбасшылары білім алушылар қоғамдастығында жұмыс істеуді таңдап отыр, өйткені елеулі кәсіби ынтымақтастық балалардың өмірі мен біліміне түрлендіруші өзгеріс енгізудің дара жолы болып табылады деп пайымдайды.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТ

- Ballantyne, P., Jackson, D., Temperley, J., Michael, J. & Lieberman, A. (2006). *Leading networks leading the system. Accounts of practice* [Жүйені басқаратын жетекші кәсіби қоғамдастық. Тәжірибе туралы баяндамалар]. Nottingham: National College for School Leadership.
- Carter, K., & Paterson, F. (2006). *Understanding Learning Networks* [Білім алушылар қоғамдастықтары ұғымы]. Nottingham: National College for School Leadership.
- Charman, J. D., & Aspin, D. N (2004). *Why networks and why now?* [Неге кәсіби қоғамдастық және неге тап қазір? Білім алушылар қоғамдастықтарында оқытудың халықаралық перспективалары]. In *International Perspectives on Networked Learning*, Nottingham: National College for School Leadership.
- Department for Education and Skills. (2004). *Primary Strategy Learning Networks* [Білім алушылар қоғамдастықтарының базалық стратегиясы]. London, DfES.
- Department for Education and Skills. (2006). *Effective Provision for Gifted and Talented Children in Primary Education* [Бастауыш білім беру барысында дарынды және қабілетті балалар үшін жасалған тиімді жағдайлар]. London: DfES.
- Fullan, M. (2004). *Leadership and Sustainability* [Көшбасшылық және тұрақтылық]. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hill, R., & Matthews, P. (2009). *Schools leading schools: The power and potential of National Leaders of Education* [Мектептерді басқарушы мектептер: билік және білім берудің ұлттық көшбасшыларының әлеуеті]. Nottingham: National College for School Leadership.

- Levin, B. (2004). Connecting central policy and learning networks [Орталық саясат және білім алушылар қоғамдастықтары]. In *International Perspectives on Networked Learning*, NCSL: Nottingham.
- Lieberman, A. (2005). Networks [Кәсіби қоғамдастықтар]. Nottingham: National College for School Leadership.
- Leithwood, K., & Levin, B. (2004). *Approaches to The Evaluation Of Leadership* [Көшбасшылықты бағалау тәсілдері]. Programs And Leadership Effects [Көшбасшылық бағдарламалары және нәтижелері]. Paper prepared for the Department for Education and Skills, March.
- NCSL. (2004). *International Perspectives on Networked Learning* [Білім алушылар қоғамдастықтарында оқытудың халықаралық перспективалары]. Nottingham: National College for School Leadership.
- OECD. (1997). *Sustainable Flexibility: A Prospective Study on Work, Family and Society in the Information Age* [Ұтымды мүмкіндіктер: ақпараттық заманда жұмысты, отбасыны және қоғамды перспективалық зерттеу]. Paris: OECD.

МЕКТЕП ТӘЖІРИБЕСІНЕ ӨЗГЕРІС ЕНГІЗУ ТЕТІКТЕРІ

Педагогикалық шеберлік орталығы Кембридж университетінің Білім беру факультетімен бірлесіп әзірлеген «Педагогикалық қоғамдастықтағы мұғалім көшбасшылығы» Қазақстан Республикасы педагог қызметкерлерінің біліктілігін арттыру бағдарламасын игерген барлық мұғалімдер оқу көшбасшылары деп саналады, яғни олар өзінің оқыту тәжірибесіне өзгеріс енгізу және мектептегі әріптестеріне коучинг және тәлімгерлік жүргізумен қатар, оқуды аяқтаған соң озық тәжірибелермен басқа мектеп мұғалімдерімен бөлісу мақсатында өңірлік, республикалық, тіпті халықаралық деңгейде мектептермен ынтымақтастық орнатып, қоғамдастық аясында тәжірибе алмасуды ұйымдастырады деп күтіледі. Осылайша Бағдарлама мақсатына қол жеткізу үшін мұғалімдер өздерінің оқыту тәжірибесіне өзгеріс енгізуге назар аудара отырып, коучинг пен тәлімгерліктің көмегімен өз мектептеріндегі әріптестерін оқытып, солардың тәжірибесін өзгертуге күш салады. Сонымен қатар, әріптестерімен қоғамдастық құрып, бірлесіп проблемаларын талқылап, олардың шешімін іздеп, озық тәжірибелерді талдай және бағамдай отырып, өзінің оқыту мен оқу тәжірибесіне енгізу арқылы тәжірибе алмасады. Осының негізінде біз оқыту мен оқу тәжірибесіне өзгеріс енгізудің өзара тығыз байланысты үш түйінді тетігін атап көрсеткіміз келеді (29-сурет).

Қоғамдастықтағы көшбасшылық арқылы мектептермен байланыс орнату және мектептер арасында кәсіби даму жұмысын ұйымдастыру

Коучинг және тәлімгерлік арқылы әріптестердің тәжірибесін дамыту

Орта мерзімді жоспарлау арқылы оқыту тәжірибесіне жаңа тәсілдерді енгізу

29-сурет: Өзгеріс енгізуге көмектесетін түйінді тетіктер

ЖҰМЫС ӘДІСТЕРІ

Мұғалімнің көшбасшылығы: зерттеулерге шолу

(Мақаланың толық нұсқасын білім беру порталынан (www.cpm.kz) табуға болады)

Альма Харрис пен Дэниел Муйжс
Уорик университеті

1. Кіріспе

Тиімді көшбасшылық мектеп жүйесін жетілдірудің басты элементі болып табылады деген пікір кеңінен тараған. Шетел әдебиетінен алынған деректер табысты көшбасшылар мектеп нәтижесіне және оқушылардың білімді меңгеру деңгейіне тікелей болмаса да, қатты ықпал ететіндігін дәлелдейді. Оқыту сапасы оқушылардың ынтасы мен оқу үлгеріміне қатты әсер етеді десек те, көшбасшылық сапасының мұғалімдердің ынтасы мен балаларды оқыту деңгейіне ықпалы бар ма деген мәселе төңірегінде үнемі пікірталас туындап жатады.

2. Мұғалім көшбасшылығын айқындау Функциялары мен міндеттері

Мұғалім көшбасшылығының негізгі үш бағытын атап өтуге болады:

- Оқушыларға немесе басқа мұғалімдерге көшбасшылық ету: әдіскер, коуч, тәлімгер, тренер, оқу жоспарларын әзірлеуші маман, оқытудағы жаңа тәсілдерді әзірлеуші, зерттеу топтарының басшысы;
- Кезекті тапсырмаларды орындауды басқару: ұйымдастыру іс-шараларын өткізу және оқу бөлімі меңгерушісінің, іс-әрекеттегі зерттеушінің, арнайы жұмыс тобы мүшесінің рөлі арқылы мектепті алға қойылған мақсаттарға қарай ілгерілету үшін тиімді жағдайларды қамтамасыз ету;
- Шешім қабылдау немесе әріптестік арқылы басқару: мектепті жетілдіру тобына мүшелік, комитеттерге мүшелік, іскер адамдармен, жоғары оқу орындарымен, жергілікті білім беруді басқару органдарымен және ата-аналар комитетімен әріптестікті ұйымдастырушы.

Сонымен, көшбасшы-мұғалімдердің функциялары мынадай:

- өзінің мұғалімдік қызметін үздіксіз жетілдіру;
- мектеп тәжірибесіне шолу жасауды ұйымдастыру және жүргізу;
- оқу бағдарламасын әзірлеу/дамыту жөніндегі біліммен қамтамасыз ету;
- мектепті басқаруға қатысты шешім қабылдауға қатысу;
- мектеп ішінде әріптестерінің біліктілігін арттыру;
- басқа мұғалімдердің тиімділігін бағалауға қатысу.

Мұғалім көшбасшылығының айқын көрініс тапқан және оқшауланған төрт сипаттамасы орныққан:

1. Бірінші сипаттама мұғалімдер мектепті жақсарту қағидаттарын жекелеген сыныптардағы тәжірибеге көшіру тәсіліне қатысты. Бұл – **орындаушы** функциясы, ол көшбасшы-мұғалімнің негізгі міндеті. Ол мектеп ішіндегі байланыстардың беріктігіне және мұғалімдерді саналы дамыту үшін барынша мол мүмкіндіктердің ұсынылуына кепілдік береді.
2. Мұғалімнің көшбасшылығының екінші бағыты **қатысушы** көшбасшылық түрінде көрінеді, бұл ретте барлық ұстаздар өздерінің осы үдеріске қатыстылығын сезініп, өзгеріс пен дамудың бір бөлігі болып табылады.
3. Үшіншісі – бұл **делдалдық** функция. Көшбасшы-мұғалімдер – тәжірибе мен ақпараттың маңызды көзі. Қажетті білімді олар сын тұрғысынан ойлау дағдыларын пайдаланып, басқа көздер мен материалдардан ала алады немесе ұйымнан тыс көмек іздей алады.

4. Төртінші сипаттама жекелеген мұғалімдермен тығыз **қарым-қатынас** құруға негізделеді, бұл арқылы олар бір-бірін оқытып, өзара білім алады.

Ынтымақтастық және алқаластық

Мұғалімнің көшбасшылығы жеке дамуға ғана бағытталмаған. Оның негізгі міндеті әріптестеріне жаңа идеяларды сынақтан өткізуге және өздеріне басшы рөлдерін алуға ынталандыруға көмектесуге негізделеді. Ынтымақтастық мұғалім көшбасшылығының «жүрегі» болып табылады, өйткені көшбасшылық ұжым болып енгізілетін өзгерістерге негізделеді. Мұғалімнің көшбасшылығы иерархиялық бақылаудан өзара бақылауға көшіп, мектеп ішіндегі билікті қайта бөлуге негізделеді. Мұғалімнің көшбасшылығы анағұрлым тиімді болу үшін оның барысында өзара сенімділік пен қолдау көрсету орын алуға тиіс.

Көшбасшылыққа деген осы көзқарас иерархиялық емес, федералдық болып отыр. Бұл көзқарас әрі кең, әрі шектеулі: ол құндылықтар тұрғысынан шектелгенімен, эксперимент жасау және тарихи болжамдарға күмәндану құқығы тұрғысынан кең болып келеді.

Мектеп көшбасшылары төмендегідей қызмет түрлері арқылы мұғалімдерге шешім қабылдауға қатысып, мектептің дамуын басқаруға мүмкіндік береді:

- мектеп аясында жауапкершілік алу мен басқару құқығын кеңінен бөлу;
- мұғалімдер арасында шешім қабылдау құқығын бөлу;
- мұғалімдерге шешім қабылдау үшін өз комитеттерін құруға рұқсат беру;
- мұғалімдер ұжымының пікірін назарға алу;
- топ болып кеңесу арқылы проблемалардың тиімді шешімін қабылдауды қамтамасыз ету;
- мұғалімдерге өзін-өзі басқару құқығын беру;
- мұғалімдерде бірлесіп жоспарлауға уақыт болуы үшін жұмыс жағдайын өзгерту;
- мектептегі жаңа бастамаларға қатысты шешім қабылдауға толыққанды тартуды қамтамасыз ету;
- мұғалімдердің кәсіби дамуы үшін мүмкіндік тудыру.

3. Мұғалім көшбасшылығының артықшылықтары

Мектеп тиімділігін арттыру

Мұғалімдер арасындағы ынтымақтастық – бұл мектепті жетілдіру мен өзгертудің қажетті серігі және оның тиімділігін арттырушы фактор екендігі анықталған. Мұғалім көшбасшылығының негізіндегі жалпы мақсаттар мен құндылықтар да тиімді мектептерді құру үшін елеулі және маңызды шарт болып табылады.

Мұғалімдердің тиімділігін арттыру

Зерттеу тиімді мектептердің оқыту мен оқу үдерісіне үлкен мән беріп, мұғалімдердің дамуына арнайы уақыт бөлетінін көрсетті. Мектеп сипаттамаларының ішінен оқытуға қатыстылары тәжірибе жолымен алынады. Бұл факторлар балаларға анағұрлым жақын, сондықтан оқушылар оларды бірден сезінеді (яғни мұғалімнің сыныптағы мінез-құлқы) және олардың үлгеріміне әсер етеді. Мұғалімдердің көшбасшылығы бірқатар тәсілдермен олардың тиімділігін арттыра алады. Үздіксіз оқуға және оқытуды жетілдіруге ерекше назар аудару жекелеген мұғалімдердің жұмыс сапасын жақсартуы мүмкін, ал сонымен бірге әріптестермен пайдалы тәжірибе алмасуға баса көңіл бөлу мектептегі барлық мұғалімдердің құзыреттілігін арттыруы мүмкін. Мұғалімдерге жүктелген үлкен жауапкершілікпен қатар олардың құзыреттілігі мен сенімін арттыру мұғалімдерді өз еркімен тәуекелге барып, оқыту тиімділігінің деңгейіне тікелей әсер ететін оқытудың инновациялық әдістерін ұсынуға мәжбүр етеді.

Мұғалімдерге көшбасшылық арқылы өкілеттік берілсе, олардың өзінің күшіне деген сенімі арта түседі. Мұғалімдердің келешектегі бағасы оқушылардың жетістіктеріне тікелей байланысты, демек өз-өзінің тиімділігін көтеру көшбасшылықтың маңызды факторы болып табылады.

Мектепті жетілдіруге ықпал ету

Бір ұжым болып жұмыс істеу арқылы басқа мұғалімдер қолдаған жағдайда мұғалімнің жұмысы аса тиімді болмақ. Мектепті жақсарту мүмкіндіктерін дамыту негізінде алқалы қарым-қатынастар және ұжымдық тәжірибе жатыр. Күн сайын бірге жұмыс істейтін адамдардың арасындағы қарым-қатынас деңгейі бұл ұйымның ахуалының ең жақсы көрсеткіші болып табылатыны дәлелдеген.

Бұл тәсіл ынтымақтастық, жәрдемдесу және бірлесіп жұмыс істеуге негізделген кәсіби даму мен оқыту нысанын көздейді. Бұл мектепке мұғалімдер мен оқушылар бірлесіп оқитын оқу қоғамдастығы ретінде қарау дегенді білдіреді.

4. Мұғалім көшбасшылығы жолындағы кедергілер Ұйымдастырушылық кедергілер

Көшбасшылық жекелеген мұғалімдер үшін және тұтастай алғанда мектеп үшін пайдалы. Бірақ мектептерде мұғалімнің нағыз көшбасшылығын орнату үшін еңсеруге тура келетін көптеген кедергілер кездеседі. Мұғалімнің көшбасшылығы жолындағы негізгі тосқауылдардың бірі көптеген мектептерде әлі күнге дейін басым болып отырған басқарудың иерархиялық моделіне қатысты құрылымдық тосқауыл болып отыр.

Мұғалімнің көшбасшылығы басқаруда барынша автономиялық тәсілдің қолданылуын талап ете отырып, әрі жалпы шешім қабылдау үдерісін қажет етеді.

Кәсіптік кедергілер

Өздеріне көшбасшылықты алатын мұғалімдер кейбір жағдайларда әріптестерінің тарапынан қуғынға ұшырауы мүмкін. Зерттеу деректері әріптестердің мықты ынтымақтастығы мұғалімдердің көшбасшылығын қолдау үшін басты негіз болатындығын дәлелдеп отыр.

5. Мұғалімнің көшбасшылығын құру және қолдау

Мұғалімнің көшбасшылығын дамытуда басшылар мен директорлар басты рөл атқарады. Сондықтан мектепте мұғалімдердің көшбасшылығын белгілеудің бірқатар маңызды өлшемдері бар. Біріншіден, кәсіби дамытуға және бірлескен жұмысқа уақыт бөлу керек. Бірлесіп жоспар жасауға, мұғалімдердің қоғамдастықтарын құруға және қадағалаушы ретінде сыныптарға баруға уақыт табу өте маңызды.

Екіншіден көшбасшы-мұғалімдерге өз әлеуеттерін толыққанды ашып, үздіксіз кәсіби өсу үшін мүмкіндік берілуге тиіс.

Мұғалімдер көшбасшылығының жетістігі немесе сәтсіздігі адами факторларға және мектептің басқа мұғалімдерімен, басшыларымен қарым-қатынас деңгейіне тәуелді болады. Демек көшбасшы-мұғалімдерде өздерінің әріптестеріне әсер ету және кейбір жағдайларда мұғалімдер тарапынан өзінің абырой-беделіне қауіп сезінуі мүмкін мектеп басшылығы арасында нәтижелі қарым-қатынасты дамыту қабілетінің болуы аса маңызды болып табылады. Көшбасшы-мұғалімдерге деген өшпенділік әрекетсіздік, аса сескенушілік және тұрақсыздық сияқты факторлар арқылы туындауы мүмкін. Осы қиындықтарды оқыту мен оқу тәжірибесіне өзгеріс енгізуді және мұғалімнің көшбасшылығын ынталандыратын мектеп мәдениетін дамыту және көшбасшы-мұғалімде адамдармен қатым-қатынас жасау дағдыларының жетік болуы арқылы жеңуге болады.

Көшбасшы-мұғалімдерді дайындаудың үшінші өлшемі – бұл көшбасшы-мұғалімдерді адамдармен қатым-қатынас жасаудың тиімді дағдыларымен қамтамасыз ету қажеттігі. Бұндай дағдылардың негізгі 5 тобы анықталған:

- әріптестер арасында сенімділік пен өзара түсіністікті дамыту;
- деректер жинау арқылы ұйымдастырушылық диагностика жүргізу қабілеті;
- өзгеріс енгізу үдерісін түсіну және оларды басқару;
- ортақ мақсатқа қол жеткізу жолында ресурсты (адамдарды, жабдықтарды) тиімді пайдалана білу;

- әріптестерінің кәсіби дағдылары мен олардың өзіне деген сенімін дамыту.

Соңғы өлшем мұғалімдердің өздеріне көшбасшылық рөлін алуға ынтасының болуына қатысты.

Қорытындылай келе, көшбасшы-мұғалімдер қызметінің 6 бағытын айқындауға болады. Бұл:

- мұғалімдік тәжірибені жалғастыру және оқытудағы өзінің ептілігі мен дағдыларын жақсарту;
- оқыту тәжірибелерін өзара бағалауды ұйымдастыру және оған басшылық ету;
- оқу бағдарламасын әзірлеу/дамыту жөнінде біліммен қамтамасыз ету;
- мектеп деңгейінде шешім қабылдауға қатысу;
- мектеп қызметкерлерін оқыту мен дамыту қызметіне басшылық ету;
- басқа мұғалімдерді іс-қимылдарды бірлесіп жоспарлауға, рефлексияға және зерттеу жұмысына тарту.

6. Мұғалімдер көшбасшылығының салдарлары

Мұғалімнің көшбасшылығы оқытуға байланысты, әрі кәсіби дамудың қуатты тәсілі болып табылады. Мұғалімнің көшбасшылығы ынтымақтастық, кәсіптік оқу мүмкіндіктерін дамытып, мектеп пен сыныпта өзгеріс енгізуге оң әсер етеді. Сондай-ақ мұғалімдер мектепте кәсіби шешім қабылдауға қатыстырылған жағдайда көшбасшылықтың бұл түрі мектеп жүйесін жетілдіруге ықпал ете алатындығы туралы тұжырым жасауға болады.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТ

- Barth, R. S. (1999). *The Teacher Leader* [Мұғалім-көшбасшы]. Providence, RI, The Rhode Island Foundation.
- Beane, J. A. (1998). Reclaiming a Democratic Purpose for Education [Білім берудегі демократиялық мақсаттарды жандандыру]. *Educational Leadership*, 56 (2), 8-11.
- Gronn, P. (2000). Distributed Properties: A New Architecture for Leadership [Бөлініс сипаттары; көшбасшылықтың жаңа үлгісі]. *Educational Management and Administration*, 28 (3), 317-38.
- Harris, A. (2002). *School Improvement: What's in it for Schools* [Мектептерді жетілдіру: Бұл мектепке не береді]? London: Falmer Press.
- Harris, A., & Chapman, C. (2001). *Democratic Leadership for School Improvement in Challenging Contexts* [Қиын жағдайда мектепті дамытуға арналған демократиялық көшбасшылық]. A paper presented at the International Congress on School Effectiveness and Improvement, Copenhagen.
- Little, J. W. (1995). Contested Ground: The Basis of Teacher Leadership in Two Restructuring High Schools [Қарама-қарсы көзқарастар: қайта құрылатын екі мектептердегі мұғалім көшбасшылығына арналған негіз]. *The Elementary School Journal*, 96 (1), 47-63.
- Silns, H., & Mulford, B. (2002). *Leadership and School Results Second International Handbook of Educational Leadership and Administration* [Білім беру және әкімдеу саласындағы көшбасшылық жөніндегі екінші халықаралық нұсқаулықтағы көшбасшылық және мектеп табыстылығы туралы есеп]. Kluwer Press.

Оқытуды басқару және көшбасшылық

*Дэвид Фрост,
Кембридж университеті, Білім беру факультеті*

Мұғалім жүргізетін дамыту жұмысы

Бағдарламаның авторлары ұсынып отырған оқытуды басқару және көшбасшылық тұжырымдамасы мұғалімдердің пайдаға асырылмаған зор әлеуеті бар, оларды өзгеріс енгізу тәжірибесіне, бірлескен кәсіби білім құруларына көмектесетін қолдау көрсетілген жағдайда ғана көруге болады деген ұстанымға негізделеді. Ол педагогикалық жүйе сәтті болу үшін, оқыту мектептің барлық деңгейінде қатар жүру керек, яғни оқыту оқушыларды, студенттерді, мұғалімдерді және де мектеп жүйесінде жұмыс істейтін қосымша қызметкерлерді түгел қамту керек деген көзқарасқа сүйенеді. Бағдарлама аясында оқытудағы көшбасшылық тұжырымдамасы Дэвид Фрост пен Кембридж университеті қолдау көрсеткен Хертс Кэм Нетворк қоғамдастығы және «Мұғалім көшбасшылығы» халықаралық жобасы аясындағы қызметке негіз болған мұғалім жүргізетін дамыту жұмысымен тығыз байланысты болып келеді.

Оқу сияқты, көшбасшылық та адамның басты, бірақ аса күрделі әлеуеттерінің бірі болып табылады. Өзгеріс енгізу үдерісін басқару оңай емес әрине, өйткені оның барысында жұмыста әртүрлі қиындықтар мен келіспеушіліктер туындап жатуы ықтимал. Мұғалім ретінде, біз өзімізге әрекет етуге, басқаруға, шешім қабылдауға жеткілікті билік пен өкілеттіктер берілмегендігін түсінеміз, алайда тәжірибе көрсетіп отырғандай, басшы қызметін атқармастан-ақ, біз білікті мұғалім ретінде өзіміздің кәсіби беделімізге және жеке тұлға ретінде моральдық беделімізге сүйене отырып, оқыту мен оқу тәжірибесіне өзгеріс енгізуге ықпал ете аламыз. Сонымен қатар біз өзіміздің тәжірибелік дағдыларымызды дамытып, стратегиялық тұрғыдан ойлануды меңгере аламыз.

Заманауи түсінік

Тиімділігі жоғары және үнемі жетілдіріліп отыратын мектептер оқушыны оқыту мен оқуының сапасын арттыруға бағытталған көшбасшылық қолданылатындығымен ерекшеленеді. Оқушыларының білім алуына басты назар аударуды басымдық ететін көшбасшы мұғалімдер өздерінің әріптестері мен басқа қызметкерлерге үлгі бола алады.

Оқуға бағытталған көшбасшылық жоғары сапалы білім берілуіне қол жеткізу мақсатында оқу үдерісіне және оқушылардың, сондай-ақ мұғалімдердің, қызметкерлердің нәтижелеріне бағдарланған. Көшбасшы-мұғалімдер оқыту мен оқу үдерісін бақылау, нәтижелерді пайдалану, мұғалімдердің мықты жақтарын анықтап, олардың қажеттіліктерін білу, оқушылар топтары мен мектептің құрылымдық бөлімшелері үшін басымдықтарды белгілеу арқылы сыныптардың және бүкіл мектептің ішінде не болып жатқанын біліп отырады.

Бұндай көшбасшылық барлық деңгейлерде қажет, себебі мектептегі көшбасшылық идеясын іске асыру маңызды екенін естен шығармай, оқуға бағытталған көшбасшылықты тарату және дамытуға басымдық беру қажет.

Бөлінген көшбасшылық дамып келе жатқан құбылыс, оның алты түрін атап көрсетуге болады:

Жай бөлініс: персоналдың олар үшін белгіленген рөлдер/лауазымдық нұсқаулықтар шегінде жұмыс істеуінен күтілетін нәтижені меңзейді. Жай бөлініс үдерісінің барлық қызметкерлер үшін жоғары дәрежелі қауіпсіздікті қамтамасыз етуде артықшылығы мол. Маңайдағылар өздерінің қайда екенін біледі. Жай бөлініс батыл, түбегейлі өзгеріс енгізу үшін қажетті талап болуы мүмкін.

Прагматикалық бөлініс: Бұл тәсіл болып жатқан оқиғаларға сәйкес әрекет етуді білдіреді және де мектепке сырттан жасалатын, күн сайын күшейіп жатқан қысымға байланысты өзгеріп тұратын жұмыс жүктемесін қамтиды.

Стратегиялық бөлініс: Мектепті жетілдіруге бағытталған нақты мақсатқа ұмтылу – стратегиялық бөліністің өзіндік ерекшелігі болып табылады. Бұл бөліністі біз, мысалы, мұқият ойластырылған кадрлық тағайындаулардан көре аламыз, ол жағдайда олар жеке дара шеберлігі тұрғысынан емес, негізінен олардың мектептегі көшбасшылықты дамытуға қосқан үлесі тұрғысынан қарастырылады.

Кезеңдік бөлініс: Бұл тәсіл прагматикалық жағдаяттық сипатпен қоса, басым бөлігінде кәсіби дамуға бағдарланған стратегиялық сипатқа да ие. Себебі өздеріне көшбасшылық тән екендігін көрсете алған мұғалімдерге жауапкершілік те көп жүктеледі. Мұғалімдер өздерінің көшбасшылыққа қабілетті екендігін қаншалықты дәлелдей алса, оларға жүктелетін жауапкершіліктің мөлшері де соншалықты арта бермек.

Бастамашылық бөлініс: Бұндай бөлініс кезінде көшбасшылық мұғалімдерге бөлініп берілмейді, яғни көшбасшыны тағайындамайды, мұғалімдер өздері қабылдайды, сондықтан оны жоспарланған тәсілден гөрі, ерікті деп санауға толық негіз бар. Көшбасшылық қабілеттері бар мұғалімдер өз еріктерімен белгілі бір үдерісті жүргізу жауапкершілігін өз мойындарына алып, өздері ықпал ететін аймақ ауқымын кеңейтеді, кейде бұл үдеріс басшылықтың қатысуынсыз да болып жатады.

Мәдени бөлініс: Бұл жағдайда «кім» дегеннен гөрі, «не» дегенге баса назар аударылады. Көшбасшылық нақты қызмет саласында және жекелеген адамдардың бастамасы бойынша жүргізіледі. Мұғалімдер әріптестерімен бірлесе отырып, бастама білдіреді, оларда ешқандай басшы, жетекші деген болмайды. Бұл адам рухының, қайратының көрінісі, мектептің орныққан дәстүрлері, оның жалпы мәдениетінің көрсеткіші десе де болады. Көшбасшылықты бөлудің бұл түрі өзара қарым-қатынастардың төрт түріне байланысты:

Құрметтеу (басқаның пікірін тыңдау және бағалау);

Жеке қарым-қатынас (кәсіби өзара қарым-қатынасты қолдайтын орнықты жеке қарым-қатынас);

Құзыреттілік (басқалармен өзара қарым-қатынас барысында күтілетін нәтижеге қол жеткізе білу);

Адалдық (өзара сенімді және шынайы қарым-қатынас).

Осы Бағдарламада негізінен «мәдени бөлініске» артықшылық беріледі. Мұғалім жүргізетін дамыту жұмысы (МЖДЖ) көшбасшылықтың бұл түрінің кең тараған нысаны болып табылады. Ол жауапты қызметі бар немесе жоқ мұғалімдердің:

- іс-тәжірибені жетілдіруге бастама жасау және ол үшін өзіне жауапкершілік алу;
- оқыту мен оқу тәжірибесіне өзгеріс енгізу үшін әріптестерімен стратегиялық шешімдерді бірлесіп таңдау;
- деректерді бірлесіп жинау және қолдану;
- кәсіби білімді қалыптастыруға және таратуға атсалысу үшін көшбасшылықты нығайтудың ерекше тәсілі болып табылады.

Мұғалімдер үшін көшбасшылықтың маңызы

Мұғалім үшін оқыту мен оқудағы көшбасшылықтың бірнеше мәні бар:

- мұғалім өзінің оқыту және оқу үдерістерін түсінуін нақтылауға мән беруі;
- оқыту және оқу үдерістерін әріптестерімен талқылауға мүмкіндік беру;
- ересектерді де, балаларды да оқыту үшін барынша қолайлы жағдай жасау арқылы жоғары мәдениетті оқу ортасын орнату;
- оқудың қажетті ауқымын стандартты жетілдірумен шектемей, одан әрі кеңейту;
- оқушылардың оқу үдерісіне тартылуы;
- әріптестерді кәсіби дамыту үшін барлық мұғалімдердің әлеуеттерін бөлуге болатындығына сенімді болу;
- оқыту мен оқу үдерістеріне әлеуметті, ата-аналар мен тиісті мүдделі адамдарды тарту.

Мұғалімдер дамыту жұмыстарын жүргізу барысында рефлексияны, жоспар құруды, кеңес беруді біртіндеп жүзеге асыру арқылы қолдау таба алады. Алғашқы қадам – әрбір ұстаз үшін маңызды шешімдерді талап ететін құндылықтар мен мәселелерді анықтау. Келесі қадам – өзгеріс енгізу туралы әріптестерінің кеңестері. Ол басымдықтарды белгілеп, іс-шараларды келісу бойынша атқарылған жұмыстардан соң мектептегі мәжілісте қаралып, мақұлданыуы мүмкін. Мақұлданған соң мұғалім өзінің мәселесі бойынша нақты жоспар құра бастайды. Бұл жоспар жүзеге асатындай және оның құрамына кіретін әрбір әлеуетті қатысушы оны талқылай алатындай болу керек. Егер бұл келісу мен кеңесу үдерісі тиімді болса, онда дамыту жұмысы да жоспар бойынша жүзеге асырылады. Дегенмен мұндай жұмыс мектеп әкімшілігі тарапынан ұйымдастырылып, қолдау көрсетілгені маңызды. Ол үшін мектеп әкімшілігі мектеп құрылымы мен дамытудың басымдықтарын қайта қарастыруы қажет, себебі олардың кеңесі мен жетекшілігі өте маңызды.

Бұл үдеріс жалпы түрде төмендегідей **кезеңдерде** айқындалады.

1-кезең. Құндылықтарды анықтау.

2-кезең. Кәсіби міндеттерді анықтау.

3-кезең. Дамыту бағдарламасын құруға арналған келісім мен кеңестер.

4-кезең. Атқарылатын жұмыстардың жоспарын құру.

5-кезең. Атқарылатын жұмыстардың жоспарын құруға арналған келісім мен кеңестер.

6-кезең. Зерттеуге негізделген көшбасшылықты дамыту бойынша жұмыс.

7-кезең. Кәсіби білімдердің дамуына жәрдемдесуге ықпал ететін кәсіби қоғамдастықтағы жұмыс.

Дамытудағы көшбасшылық мектепте жаңа білімді қалыптастырады, дегенмен мектептен тыс жерде алынған жаңа білімдерді беру де мұғалімнің өз мектебіне орасан зор пайдасын тигізеді.

Тәжірибенің өзгеруі, білімнің жинақталуы

Мұғалімнің өз бастамасына негізделген кәсіби даму үдерісінің нәтижесі, ең бірінші кезекте, жоба аяқталған соң емес, оның барысында сезілуі керек. Сапалы даму жұмысына жаңа технологияларды сынақтан өткізу, бағалау, талқылау және шолу жатады. Олардың барлығының өзгертушілік әсері болады. Нәтижелері әрдайым практикалық бағытта болады, олар: тәжірибедегі өзгерістер немесе жақсартулар; оқыту мен оқудың жақсартылған әдістері. Олар сонымен бірге кәсіби өсуде маңызды бола алады, бұл осы Бағдарламаның басында келтірілген оқытудың көп деңгейлі моделінде бейнеленген сыртқы және ішкі өсу.

Көптеген мұғалімдер өз тәжірибесін жетілдіру жұмысы жақсы бастама деп санайды, егер жоба басынан нәтижелі болып, әріптестерін қызықтыра алса, онда бұл өзгерістер мектепте кеңінен қолдау тауып отырады. Басқаша айтқанда, мектеп басқаша жұмыс істеуге үйренеді. Сол себепті әріптестерді қызықтырып, оларды бірлесе жұмыс істеуге шақыру қажет.

Мұғалімге арналған зерттеушілік семинар

Мектеп мұғалімді ынталандыру объектісі де бола алады. Мектепте ұйымдастырылатын ғылыми-зерттеу семинарларының көздеген бірнеше мақсаттары бар: мұғалімдер мен мектептерге шешу қажет болатын проблемалар мен мәселелерді анықтайды; оларды шешудің ұсынымдары мен стратегияларын әзірлейді; мұғалімнің де, мектептің де әлеуетін дамыту мақсатында мұғалімдердің мектепте ортақ білім базасын құруына септігін тигізеді.

Зерттеуші мектеп

Мектепті *зерттеуші мектепке* айналдыру оны қызметтің төмендегідей аспектілері бойынша дамытуға жол ашады:

- оқу сапасын арттыру және қолдау көрсету арқылы оқу үлгерімін арттыру;
- мектептің өзін-өзі бағалау үдерісіне көмек көрсету;
- оқушылардың білімдегі жеке қажеттіліктерін түсіну және шешу арқылы оқуды алға жылжыту;
- жастардан олардың білім алу мәселелері бойынша кеңес алу және оларды ғылыми зерттеулерге тарту;
- рөлі мен мәртебесіне қарамастан мектептің барлық қызметкерлері тартылған мектеп реформаларына атсалысу;
- мектеп проблемаларын шешу үшін өзінің әлеуетін дамыту.

Мектепті *зерттеуші мектеп* етіп түрлендіру мектепке ғылыми дәлелдемелерді енгізу және зерттеу жүргізу жөніндегі міндеттеме алу дегенді білдіреді. Джеймс (2005) оқушы табысты білім алуы үшін мұғалімнің де оқуын жалғастыруы негізгі талап болып табылады деп атап көрсетеді, осыған байланысты мұғалімдер білім алатын кәсіби мәдениетті жүйелі түрде дамыту аса маңызды.

Қорыта келе айтарымыз, Бағдарлама мектеп көшбасшылары мұғалімдерге жақсы оқытуға қалай көмектесе алады, сондай-ақ желілік қоғамдастықта басқа мектептермен бірлесіп жұмыс істеу арқылы тәжірибеге енгізілген өзгерістерді қалай сақтап қала алады деген мәселелерге назар аударатын зерттеу материалдарына негізделетін болады.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТ

- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change* [Білім беру өзгерістеріне арналған қызметті зерделеу]. Milton Keynes: Open University Press.
- Frost, D. (2011). *Supporting teacher leadership in 15 countries: the International Teacher Leadership project* [15 елдегі мұғалімнің жетекшілігінің қолдауы: «Мұғалімнің жетекшілігі» халықаралық жобасы]. Phase 1, A report, Cambridge: LfL at the University of Cambridge Faculty of Education.



- Hoyle, E. (1974). Professionalism, professionalism and control in teaching [Мамандық, кәсібилік және білім берудегі бақылау]. *London Educational Review*, 3 (2), 42–54.
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2001). *Awakening the Sleeping Giant: Helping Teachers Develop as Leaders (2nd ed.)* [Ұйқыдағы алыптың оянуы: Мұғалімдерге көшбасшылықтың сапаларының дамуына көмек (2-басылым)]. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Levin, B. (2012) How to change 5000 schools: A practical and positive approach for leading change at every level [5000 мектепті қалай өзгертуге болады: Әрбір деңгейде өзгеріс енгізушілерге арналған тәжірибелік және ұтымды тәсіл]. Cambridge, Harvard Education Press.
- Lieberman, A., Moore-Johnson, S., Fujita, H., & Starratt, R. (2007). *Where Teachers can lead* [Мұғалімдер неге бастай алады]. Developing teacher leadership, the ILERN Materials. Nottingham: National College for School Leadership.
- McBeath, J. (2004). *Distributed Leadership in Action: A study of current practice in schools* [Іс-әрекеттегі таратылған көшбасшылық: Мектептердегі ағымдағы тәжірибені зерттеу]. Nottingham: National College for School Leadership.
- Ministry of Education. (2007). *Improving School Leadership* [Мектеп көшбасшылығын жетілдіру]. Finland Country Background Report Publications of the Ministry of Education, 2007, 14 (Accessed August 2012).
- OECD Definition and Selection of Key Competencies. [ЕЫДҰ түйінді құзыреттерді анықтауы және іріктеуі]. (Paris, France: OECD, May 27, 2005).
- Schleicher, A. (Ed.) (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World* [XXI ғасыр үшін мұғалімдерді даярлау және мектеп көшбасшыларын дамыту: әлем елдерінің сабақтары]. OECD Publishing.

ЖҰМЫС ҚҰРАЛДАРЫ

117

Кәсіби қоғамдастық құру жөніндегі қысқаша нұсқаулық

1. Бұқаралық ақпарат құралдары (вебсайттар, жарнамалық аңдатпалар, ақпараттық бюллетеньдер, хабарландыру тақталары) маңызды рөл атқарады, бірақ олардың көпшілігі, әсіресе, бастапқы кезеңде диалог орнатуға арналған уақыт пен кеңістікке тәуелді келеді. Диалогті:

- жергілікті тұрғындар;
- топтарды конференцияларға тарту (оның ішінде бірлескен сапарлар);
- оқыту мақсатындағы сапарды ұйымдастыру;
- түскі семинарлар;
- әріптестермен (әріптестер арасында) мақсатты диалогтар ұйымдастыру/өткізу арқылы құруға болады.

Бұл орайда біліктілікті арттырудан өту күндерін белгілеу арқылы аталған шараларды қызметкерлер мен директор арасындағы кездесулер сияқты шаралардың орнына өткізуге болады.

Басқа ұсыныстар:

- электрондық жарнамалық аңдатпаларды тарату мен электрондық хат алмасуды ынталандыру;
- телефон байланыстары желілік қоғамдастығын құру;
- бейнеконференцияларды кеңінен пайдалану.

Егер Сіз жаңа коммуникациялық жүйе құрумен айналысып жүрсеңіз, оны кері байланыс тізбектері түрінде құруға тырысыңыз. Егер жүйеде жауап беру тетігі болса, Сіз хабарламаларды жақсырақ қарап, оларды бағалап отыруға мүмкіндік аласыз.

Кейбір идеялар мен үдерістер өте күрделі болып келеді. Модельдер мен графикалық кескіндерді жасау арқылы Сізде ақпаратты түсінікті, қолдануға ыңғайлы түрде ұсынуға, идеяларды зерделеуге және қолжетімді түрде жеткізуге мүмкіндік туады.

2. Тексерістер мен бастапқы іс-шаралардың да пайдасы бар. Олар неден бастау қажеттігін нақты тұжырымдап, кейін қандай жетістікке жететінімізді айқындауға көмектеседі. Қандай сәттер маңызды әрі мағыналы екендігін анықтап алып, оларға тексеру жүргізіңіз. Сіз үшін ненің құнды екенін айқындаңыз.

Басқа ұсыныстар:

- бұқаралық оқу топтары;
- тұрақты түрде өткізілетін таныстырылымдар, ынталандырушы семинарлар;
- зерттеу жүргізу айлары;
- бірлесіп оқу күндері;
- бір-бірінің мектебіне барып таныстырылым өткізу;
- сауалнама нәтижелері бойынша есеп жазу кезінде қолдау көрсету, мысалы, бірлескен жазбаша семинарлар.

Нәтижелер мен бастапқы деректердің сапасы қоғамдастық ішінде және кәсіби қоғамдастықтан тыс та сенімділік болып, орнықты дамуда маңызды рөл атқарады. Нәтижелерді бағалаңыз, бірақ олар бойынша дау туған жағдайда жауап беруге дайын болып, сапасын бақылау мақсатында бұл мәселеге терең ойланып қараңыз. Ынтымақтастық реттеудің тиімді стратегиясы болып табылады. Басқарушы топ немесе мектеп директорының тобына арнап редакциялау рөлін енгізіңіз.

3. Қоғамдастықтар үшін қатысушының пікірі бағаланатын іс-шаралар пайдалы болмақ.

Әртүрлі топтар құру мақсатында бізге түрлі әдістер арқылы адамдарды біріктіру қажет. Шағын топтардың көзқарастары, «ақсүйектік әдеттері» қоғамдастықтың сенімділігін тез арада жоюы мүмкін.

Бастапқы кезеңде қоғамдастықтан шет жүрген, алайда қоғамдастық үшін стратегиялық тұрғыдан маңызды бола алатын және осы қоғамдастықта болғаннан пайда алуы мүмкін адамдарды анықтаңыз. Оларды барлық жағдайлар туралы хабардар етіп отырыңыз. Оларды іс-шаралар мен кездесулерге шақырыңыз.

Оларға қоғамдастық жөніндегі есептерді және басқа нәтижелерді жіберіп отырыңыз. Қоғамдастыққа жетекшілік етумен қатар, демеушілік көмек қажет. Мектеп директорларына қоғамдастықтың белсенді мүшелері болуы міндетті емес, бірақ олар осы қоғамдастықты табысқа жеткізуде шешуші рөл атқарады. Олардың қоғамдастық туралы басынан бастап бәрін білетіндігіне көз жеткізіңіз. Оларды осы үдеріске тартудың әртүрлі тәсілдерін табыңыз. Қоғамдастықта орнатқыңыз келетін мінез-құлық моделін құрыңыз. Тәуекелге бел буыңыз. Сауал жүргізіңіз. Өз жолыңыздағы қиындықтарды алдын ала жойыңыз. Бір-бірлеріңізбен алғашқы рет жұмыс істеп тұрсаңыздар, ақшалай қаражат туралы және кім немен айналысатыны туралы диалог жүргізу қиындық туғызады. Бұл мәселелерді әуел бастан анықтап алмасаңыздар, кейіннен бұның салдарынан бірталай әуре-сарсаң көрулеріңіз әбден мүмкін.

Коучинг – әртүрлі адамдарды бірге қосудың оңтайлы тәсілі. Оқыту мен оқу мәселелеріне арналған коучинг тұтас бөлімдер мен мектептерді қамтуы мүмкін. Көшбасшылық коучинг стратегиялық ынтымақтастықтың дамуына ықпал етеді. Бұл қарым-қатынастар тиімді болуы үшін ерікті болып, қандай да болмасын иерархияның орын алуына жол бермеу керек.

4. Сіз атқара алатын аса маңызды міндеттердің бірі қоғамдастықтың іс-шараларын өткізу кезінде мектептерге қолдау көрсету болып табылады.

Осыдан кейін ресурстарды бөлу және қоғамдастыққа қатысуға шақыру анағұрлым жеңіл болады.

Ұсыныстар:

- қоғамдастықтың көмегімен бұрыннан келе жатқан мәселелер мен проблемаларды шешуге, сондай-ақ жаңа идеялармен алмасуға тырысыңыз;
- автоматты түрде қосымша ресурс іздей бастаудың орнына, қолда бар ресурстарды қайта бөліңіз;
- мектеп атынан белгілі бір мәселе төңірегіне шоғырландыру үшін қоғамдастық ішінде зерттеу топтарын құрыңыз;
- қатысушылардың кәсіптік даму мен оқу туралы пікір білдіруін қолдап, марапаттаңыз – коучинг пен бірлескен зерттеулерді ынталандырыңыз;
- қоғамдастықтың қызметін жоғары оқу орнында аккредиттеу жөнінде келісіңіз.

Есте сақтаңыз:

Тәуелділіктің туындауынан алшақ болыңыз. Қоғамдастық ішінде көшбасшылық рөлін бөліңіз.

Іс-шараның немесе кездесудің алдында өзіңізге «осының бәрі болуы ықтимал – егер мен бармай қалсам, бұл өрескел болмай ма?» деп сұрақ қойыңыз. Егер Сіздің жауабыңыз «жоқ» болса, мүмкін Сіздің бірлескен іске қосып жүрген үлесіңіз жеткіліксіз шығар.

Конференцияларда тұсаукесер өткізіп, бұқаралық ақпарат құралдарында мақала жариялау арқылы көпшілік қауымды жетістік туралы хабардар ету керек. Бұл басқа адамдардың қатысуға ниет білдіруіне түрткі болады.

Әрбір іс-шара, кездесу мен есеп оқу үдерісіне шоғырлануы тиіс. Өткен материалды қайталау мақсатында «Біз білім алдық па? Біз не үйрендік?» деген сұрақтар ұдайы қойылуға тиіс. Егер іс-шара оқуға бағытталмаса, оған уақыт жұмсаудың не қажеті бар?

Бүкіл адамдар бәріне қызығушылық таныта бермейді, бірақ көптеген адамдардың бір нәрсені білгілері келеді. Әріптестеріңізге бірқатар мүмкіндік берсеңіз, неге қатысу керек екендігін олар өздері таңдап алады.

Қандай да болмасын жобаны ешқашанда бір ғана мұғаліммен бастамаңыз. Қоғамдастық ресурсының қаражатын бірлескен жобаларға ғана жұмсаңыз.

Қоғамдастыққа тартылған мектептер арасында бірлескен тағайындаулар жасаңыз. Оларды қолдаусыз қалдырмау үшін, екі немесе үш жылға шарт жасаңыз. Қаржы мәселесі түбегейлі шешілген ағымдағы кезеңдердің шегінен тыс шығатын жобаларға қаражат бөліңіз.

БАҒАЛАУ ҮДЕРІСІ

Портфолиоға қойылатын талаптар төменде келтірілген. Екінші «Бетпе-бет» кезеңі барысында мұғалімдер бағалауға арналған портфолиосын пысықтап, таныстырылым көрсетеді. Тренерлер мұғалімдердің дамуына қолдау көрсету мақсатында портфолионың мазмұны бойынша да, құрылымы бойынша да тәжірибелік кеңестер береді.

1. Тізбектелген сабақтар топтамасы туралы рефлексиялық есеп. Есепте қамтылатын мәселелер (1500 сөз):

- Тізбектелген сабақтар топтамасына Бағдарламаның жеті модулі қалай және неге енгізілгенін негіздеу;
- Оқыту мен оқу тәжірибесіне өзгеріс енгізілгенін және ол басқарылғанын растайтын тізбектелген сабақтар топтамасы өткізілгенін және оның тиімділігін талдау.
 - Өзінің оқыту және оқу тәжірибесіне Бағдарламаның жеті модулі қалай енгізілгені көрсетілген тізбектелген сабақтар топтамасының (кем дегенде төрт сабақ) орта мерзімді жоспары (250 сөзден тұратын түсініктемесімен қоса).
 - Бағдарламаның бір немесе бірнеше модулі қалай енгізілгенін көрсететін тізбектелген сабақтар топтамасынан алынған бір сабақтың жоспары (250 сөзден

тұратын түсініктемесімен қоса).

2. Коучинг сабағы арқылы әріптестердің тәжірибесіне өзгеріс енгізу туралы рефлексиялық есеп (1000 сөз). Есепте қамтылатын мәселелер:

- әдістемелік бірлестік деңгейінде өзгеріс енгізілгенін негіздеу;
- коучинг өткізу үдерісін және өзгеріс енгізудің тиімділігін талдау.
 - Әріптестермен өткізілетін коучинг сабағының жоспары (250 сөзден тұратын түсініктемесімен қоса).

3. Бір әріптеске тәлімгерлік ету үдерісі туралы рефлексиялық есеп (1000 сөз). Есепте қамтылатын мәселелер:

- әдістемелік бірлестік деңгейінде өзгеріс енгізу мақсатында тәлімгерліктің жүзеге асырылуын негіздеу;
- тәлімгерлік ету үдерісін және өзгеріс енгізудің тиімділігін талдау.
 - Тәлімгерлік үдерісін жүзеге асыру жоспары (250 сөзден тұратын түсініктемесімен қоса).

4. Іске асыру кезеңдерін, мақсаттарын, күтілетін нәтижелерін, табыс критерийлерін мен бұл үдерістің тиімділігін көрсете отырып, мектептің педагогикалық қоғамдастығы аясындағы жұмысты жоспарлау үдерісі туралы рефлексиялық есеп (1500 сөз). Есепте қамтылатын мәселелер:

- Педагогикалық қоғамдастық деңгейінде өзгеріс енгізілгенін негіздеу;
- Педагогикалық қоғамдастықтың жұмысын жоспарлау және оны іске асыруды, бұл үдерістің тиімділігін талдау және қоғамдастық аясындағы жұмысқа басқа мектептерді тарту арқылы оның ауқымын кеңейту туралы ұсыныстар.
 - Педагогикалық қоғамдастықтың жұмыс жоспары (250 сөзден тұратын түсініктемесімен қоса).

ЭТИКАЛЫҚ ТАЛАПТАР

Бұл Бағдарлама Сіздің мектебіңіздің шеңберінде немесе басқа кәсіби қызметте өткізілген тәжірибелік зерттеу болуын көздейді. Мұндай зерттеу сауал және сұхбат сияқты әдістердің көмегімен оқушылардың, әріптестердің немесе ата-аналардың пікірлерін немесе олардың тәжірибелерін жинақтауды қамтуы мүмкін. Зерттеу сыныпта немесе мектептің басқа бөлігінде жүргізілген байқау, бейнежазба немесе фотосуреттерден тұрады. Осылайша деректерді жинау кезінде адамдардың жеке өмір құқығын бұзу немесе оның беделіне, не болмаса кейбір жағдайына зиян келтіру қаупі туындауы мүмкін. Мұндай тәуекелдер адамдарға, атап айтқанда балаларға қауіп тудыруы мүмкін.

Жоғарыда аталған себептер бізді мәселелерді мұқият талдап, хаттамалар мен рәсімдерді іріктегенде саналы таңдау жасауға итермелейді. Төменде қабылдауға қажетті 10 іс-әрекет тізімі келтірілген:

- Сіз зерттеу өткізуді жоспарлаған нақты мекеме өкілдерінен бұл мекемедегі зерттеу жүргізу туралы ережеге қатысты кеңес алу және оны ұстану.
- Зерттеу өткізу туралы ауани оқу кеңістігінде этикалық мәселелер бойынша кеңес алу және олардың Сіздің зерттеуіңізге сәйкестігін ескеру. <http://www.bera.ac.uk/blog/category/publications/guidelines/>
- Сұхбат, есеп жүргізу, оқушылардың бейне және фото түсірілімі туралы мектепте ереже әзірленгендігін анықтау. Саясатта оларды өткізуге рұқсат беру туралы мәселелер қалай баяндалған, құжаттарды қалай сақтауға болады?
- Балаларды эксперименттік тәжірибеге немесе зерттеуге қатыстыру үшін оқушылардың

ата-аналарынан немесе қамқоршыларынан алдын ала рұқсат сұраңыз. Ата-аналарға жіберілген хатта жұмыстың мақсаты мен сипатын толығымен түсіндірілуін қамтамасыз етіңіз және олардың хаты алынғандығына көз жеткізіңіз. Ата-аналардың келісімін жазбаша растауын өтініңіз.

- Өз ниеттеріңізді жоспарда жазбаша түрде жазыңыз және әріптестеріңізбен, атап айтқанда мектеп директорымен өзіңіздің жобаңыздың пайдасы жайлы кеңесіңіз.
- Деректерді жинаудың қандай тәсілін қолдансаңыз да, Сіз жұмыстың мақсаты мен нәтижелерін пайдалану әдістерін толық түсіндіруіңіз керек. Барлық оқушылардың келісім бергеніне қайта көз жеткізіңіз.
- Сұхбат немесе пікірталастың кез келген жағдайында, үшінші тараптың (оқушылардың, әріптестердің) жеке өмірі мен беделін қорғау қалай қамтамасыз етілетіндігі жайында айқын хаттамалар белгіленеді.
- Жасырындылық қағидатына сәйкестікті ескеріңіз. Кей жағдайларда өз жұмысын таныту мақсатында мектеп немесе мұғалімдер бұл қағиданы бұзуы мүмкін.
- Сұхбат беруші (оқушылар, әріптестер, басшылық) Сіздің зерттеуіңіз туралы пікір ала алатындығын қадағалаңыз.
- Зерттеуіңіз оқушылардың қызығушылықтарына мейлінше сай өткізілуін қадағалаңыз.

Бұл ұсыныстарды қоспағанда, Сіз өз зерттеуіңіздің этикасын анағұрлым кең мағынада қарастыра аласыз. Зерттеу өткізу және бағдарлама талаптарын қанағаттандыру мақсатында, Сіз әріптестеріңізді және/немесе оқушыларыңызды өзіңізбен ынтымақтастықта жұмыс істеуге жұмылдыра аласыз, бірақ сіз шақырғыңыз келетіндер үшін де, мектеп үшін де Сіздің жобаңыз тиімді бола ала ма? Мысалы, шешім қабылдауға қолдау көрсету үшін мектеп пайдалы дереккөздермен қамтамасыз етіле ме немесе өз пікірлерін білдіргеннен оқушыларға пайда бола ма.

Сіздің этикалық ұстанымыңызды есепке алу

Сыпайы жұмыс істеу және «сыпайы болып» көріну – екі түрлі нәрсе. Бағдарламаның кез келген тапсырмасында Сіз олардың көмегімен этикалық нормаларға сәйкестікті қарастыратын және бұл үдерістің осы нормаларға сәйкес жүзеге асырылуы үшін шара қабылдайтын әдістерді нақты анықтап алуыңыз керек. Сіз ережеге сәйкестігіңізді және өзіңіз ұстанатын нормалар қажет екендігін анықтау керек. Кез келген жазбаша ұсыныстарда не жасағандығыңыз туралы түсінік беріп қана қоймай, қолданған құралдардың үлгілерін де қосуға тиіссіз, мысалы: ата-анаға баласының сіздің жобаңызға қатысуына рұқсат беруін сұрап жазған хатыңыз.

Плагиат

Плагиат басқа біреудің жұмысының мақсаты мен қолданыс көлеміне қарамастан, дереккөзге сілтеме жасамай, өз жұмысы ретінде ұсыну дегенді білдіреді. Бұл білімсіздікті және академиялық адалдық нормаларын бұзуды көрсетеді.

Плагиат үлгілері:

- көшіріп алу (басқа адамның тілін немесе идеясын өз меншігі ретінде қолдану арқылы);
- дереккөздерге сілтеме жасамай, басқа адамның жұмысынан сөзбе-сөз үзінді алу;
- дереккөздерге сілтеме жасамай, басқа адамның жұмысының жекелеген сөздерін немесе сөздердің орналасу тәртібін өзгерту арқылы басқаша тілмен жазу;
- құраушысына сілтеме жасамай, басқа құжаттан алынған идеяларды қолдану;
- онлайн дереккөздерді стильдеу мақсатында Интернеттен ақпараттарды кесіп алу және қою;
- авторын көрсетпей, өз жұмысының бөлігі ретінде басқа біреудің жұмысын ұсыну. Мысалы, «эссе банкі» немесе «қағаз фабрикасы» сияқты кәсіби агенттіктер арқылы жұмысты сатып алу немесе тапсырыс беру; бірлескен жобада басқа біреулер орындаған зерттеулерді көрсетпеу.

Бірлескен жобаны қоспағанда, басқа тұлғамен *келісімде* жасалған жұмыс плагиат болып танылады (яғни, бірлесіп істеу жасасырылған немесе оған тыйым салынған). Кандидат, мысалы, тіл стилінде және жазбаша жұмыс бөлімінде көмекті қайдан алғандығы жөнінде жалпы сілтемеде көрсетуге тиіс.

Плагиат барлық дереккөз түрлері мен бұқаралық ақпарат құралдарына қатысты туындауы мүмкін: мәтінде, суретте, музыкалық үзінділерде, математикалық туындыда, компьютер ережелерінде және т.б.; веб-сайттардан алынған материалдарда немесе қолжазбаларда және басқа бұқаралық ақпарат құралдарында; дәріс және басқа студент жұмыстарының үлестіру материалдарын қоса алғанда, жарияланған және жарияланбаған материалдар.

Жоғарыда жазылғанның негізінде Сіздің зерттеулеріңізде қолданатын сілтемелерден, құжаттардан, мәтіннен және журналдардан, сондай-ақ веб-сайттардан үзінді келтірудің барлық нормаларын сақтау, сонымен қатар тапсырманы орындау кезінде сізге ауызша немесе жазбаша түрде көрсетілген көмекті атап көрсету маңызды. Басқа біреудің жұмысынан алынған көлемді тура үзінділерден аулақ болыңыз.

ГЛОССАРИЙ

Әлеуметтік білім алушы	– субъект бақылау немесе басқа адамдармен бірге әрекет ету барысында өз еркінен тыс білім алатын оқыту түрі. Versin & Associates мамандары әлеуметтік оқыту технологиясының жеті бөлшегін атады: әңгіме (conversation), байланыс (connection), бірлескен жұмыс (collaboration), контент (content), [контентті] пайдалану ыңғайлылығы (consumption), бақылау (control) және тұтынушылар контентін құру мүмкіндігі (contribution).
Әңгіме жүргізудің соқраттық әдісі	– (грек. Μαθητική, сөзбе-сөз аудармасы - босанатын әйелге көмек көрсету) сұрақтарды шеберлікпен қою арқылы адам бойындағы жасырын білімді жарыққа шығару әдісі. Педагогикада Әңгіме жүргізудің соқраттық әдісі бағыттаушы сұрақтар мен пікірталастар орталық орын алатын оқыту түрі деп түсіндіріледі. Сократ, мұғалім ретінде, ең алдымен оқушылардың ақиқат туралы түсінігін бұзып, кейін олар өз ұстанымдарын қорғай отырып, оны қайтадан қалыптастыратындай етіп бір сұрақтан кейін бір сұрақты қоя берген. Әңгіме жүргізудің соқраттық әдісінің мәні – әңгімелесушінің «барлық нәрсе жайлы білемін» деген орныққан пікіріне қарамастан, шындығына келгенде, көп нәрсені білмейтіндігіне көзін жеткізу. «Ізденіссіз өмір сүрудің қажеті жоқ. Мен ешкімге еш нәрсе үйрете алмаймын, мен оларды тек ойлануға ғана мәжбүрлей аламын» – Әңгіме жүргізудің соқраттық әдісін түсіну үшін осы ойды желеу ету қажет болады.
Бағамдау	- (<i>ағылш. evaluation</i>) білім беруді ұйымдастырумен, оқу, тәрбиелеу және даму үдерістерімен байланысты жағдайларды, құбылыстарды және іс-әрекеттерді жүйелі зерттеу және баға беру. Бақылаушы және қадағалаушы сипаты жоқ. Ол ақпаратты жүйелі түрде ашық жинақтау және талдау негізінде, белгіленген мақсаттармен, критерийлермен және құндылықтармен жүйелі түрде салыстыру негізінде ұйымның жұмысының тиімділігін анықтау және жетілдіру мақсатында ұйым ішінде, сондай-ақ сыртқы сарапшыларды тарту арқылы өткізіледі. Бағамдаудың өзіне тән ерекшеліктері: жетілдіруге бағдарлау, диалог түрінде өтуі, жазаның қолданылмауы. Бағамдау мұғалімді «тексеруге» емес, оған қолдау көрсетіп, дамуына көмектесуге бағытталған.
Білім алушылардың кәсіби қоғамдастығы	мектеп қызметкерлерінен, оқушыларынан және ата-аналардан тұратын жалпы мектептік қоғамдастық, оның мақсаты тығыз өзара әрекеттестік пен ынтымақтастық орнату арқылы өздерінің білімі мен дағдыларын үздіксіз жетілдіру болып табылады.
Бірлескен оқу	- бұл тәсілдің аясында оқыту білім берушілер мен білім алушылар арасындағы тығыз қарым-қатынас негізінде ұйымдастырылып, оқыту үдерісіне қатысушы әрбір жеке тұлғаның жеке үлесі мен қабілеті мойындалады. Үдеріске қатысушылар ақпаратты бірлесіп отырып белсенді іздеу, талқылау, талдау және жинақтау арқылы жаңа білім алады. Жұмыс тиімді болу үшін бірлескен оқу жағдайында өкілеттік пен жауапкершілік топ мүшелері арасында бөлінеді. Бірлескен оқудың алғышарты топ мүшелерінің ұжымдасып әрекет етуі арқылы ымыраға, пәтуаға жетуіне негізделген.

Дарындылық	– қабілеттер иерархиясының құрылымдық бөлшегі. Дарындылық – өзіндік ерекшелік, қабілеттер үйлесімі. Қабілеттілік сияқты дарындылық та туа бітпейді, ол дамуда өмір сүреді (Б.М.Теплов). Жалпы дарындылық: салыстырмалы түрде кең және әмбебап психологиялық бөлшектердің (жады, зият) дамуы. Арнайы дарындылық ерекше қызмет түріне жатады. Бұл бөлініс шартты, жалпы, арнайы қабілеттер өзара бірлікте «өмір сүреді». Адамдардың дарындылығы мен қабілеттері <i>сандық емес, сапалық</i> тұрғыдан ерекшеленеді. Дарындылықтың сапалық ерекшеліктері бір адамның бір салада, екіншісінің басқа салада дарынды болуымен ғана емес, дарындылықтың қалыптасқандық деңгейімен де көрінеді. Қабілеттерден сапалық айырмашылықты іздеу – психологияның маңызды міндеті.
Дивергентті ойлау	– бір мәселенің (проблеманың) бірнеше шешімін іздеу мақсатында қолданылатын шығармашылық ойлаудың түрі.
Жиынтық бағалау	– оқытудың нәтижелерін жіктеу, сертификаттау және тіркеу мақсатында оқытудың қорытындыларын шығару. Жиынтық бағалау оқу циклдері мен сатылары аяқталғанда жүзеге асырылып, оқушының белгілі бір кезеңдегі дайындық деңгейінің көрсеткіші болып табылады, біртұтас бағалау критерийлері негізінде іске асырылады.
Жақын арадағы даму аймағы (ЖАДА)	– Л.Выготский енгізген ұғым; оқушының қалыптасқан дағдылары, қабілеттері мен оқушы әзірше өз бетінше орындай алмайтын, орындау үшін скаффолдердің көмегін қажет ететін тапсырмалар ауқымында қалыптасатын дағдылар арасындағы оқу кезеңі. Скаффолдер ролінде мұғалім немесе анағұрлым жақсы оқитын сыныптастары болуы мүмкін.
Инклюзивті оқыту	– білім алу барлығына да қолжетімді деген қағидатқа негізделетін оқыту. Оқытуды оқушылардың түрлі қажеттіліктеріне, соның ішінде ерекше қажеттіліктеріне бейімдеу.
Конвергентті/репродуктивтік ойлау	– (лат. <i>convergere</i> – қосылу) белгілі бір тапсырманы орындаудың алдын ала игерілген алгоритмдерін нақты пайдалануға негізделген ойлаудың түрі. «Репродуктивті» сөзімен бірге қолданылады, себебі осындай ойлау проблеманы шешуге дәстүрлі тәсілді қолдануды меңзейді, соның нәтижесінде сол тәріздес идеялар туындайды. Бұл ойлау түрі дивергентті ойлауға қарама-қайшы.
Коучинг	- сөзбе-сөз <i>дайындау, жаттықтыру</i> ; әріптестердің құпия, белсенді және жасампаз өзара әрекеттестік үдерісі. Оның барысында қолданыстағы оқыту тәжірибелерін бірлесіп ойластыру, идеялармен алмасу, коуч тарапынан рефлексиялық диалогқа тарту негізінде әріптестер өз жұмысының жекелеген салаларын жетілдіру, оларды тереңірек дамытып, анағұрлым жоғары сапалық деңгейге көтеру және іске асыру жөнінде шешім қабылдау мақсатында кәсіби білімін, игерген дағдылары мен тәжірибесін жетілдіреді. Коучинг үдерісі тәлімгерлік үдерісімен байланысты: коучинг нақты тақырып бойынша әріптесінің кәсіби мүмкіндіктерін ашуға бағытталса, тәлімгерлік оған жүйелі, жан-жақты кәсіби қолдау көрсетуді көздейді.
Креативтілік	– (ағыл. <i>create</i> – жасау, <i>creative</i> – жасампаз, шығармашыл) индивидтің дәстүрлі немесе көпшілік қабылдаған идеялардан ауытқитын, түбегейлі жана идеяларды қабылдау мен жасауға дайындығымен ерекшеленетін және тәуелсіз фактор ретінде дарындылық құрылымына кіретін шығармашылық қабілеті, сондай-ақ проблемаларға өзгеше қарап, оларды ерекше тәсілдермен шешу қабілеті.
Креативті үдеріс	– негізгі төрт сипаттамасы бар. Біріншіден, фантазияны қолдану арқылы ойлау және әрекет ету. Екіншіден, мақсатты әрекет. Үшіншіден, бұл үдерістің нәтижесі өзіндік ерекшелікке ие. Соңғысы, мақсатқа қатысты алғанда нәтиже құнды болуға тиіс.

Критериалды бағалау	– оқушының оқу нәтижелерін білім беру мақсаттары мен мазмұнына сәйкес келетін, білім беру үдерісіне қатысушылардың (оқушылар, мектеп әкімшілігі, ата-аналар, заңды тұлғалар және т.б.) барлығына алдын ала таныс, ұжым талқысынан өткен, нақты анықталған өлшемдер арқылы оқушылардың оқу жетістіктерін салыстыруға негізделген үдеріс. Критериалды бағалаудың екі түрі бар – жиынтық және қалыптастырушы.
Қалыптастырушы бағалау	– мұғалімдерді, оқушыларды және педагогикалық үдерістің басқа да қатысушыларын оқуды жетілдіру үшін қажет ақпаратпен қамтамасыз ететін оқудың ағымдағы бағалануы. Қалыптастырушы бағалау сыныптағы күнделікті жұмыс барысында жүзеге асырылып, оқушының ағымдағы оқу үлгерімінің көрсеткіші болып табылады. Оқушы мен мұғалім арасында кері байланысты қамтамасыз етіп, оқу үдерісіне уақтылы өзгеріс енгізіп отыруға мүмкіндік береді.
«Қара жәшік»	– ғылым мен техника саласынан алынған метафора, онда «қара жәшік» оның ішкі құрылымы туралы ештеңе білместен, яғни оның қалай қолданылатыны айқын емес (қара), тек қана енгізу, шығару, беру сипаттамалары тұрғысынан қарастыруға болатын құрылғы, жүйе не объект ретінде қарастырылады. Кез келген затты (құбылысты) «қара жәшік» деп атауға болады: транзистор, алгоритм немесе адам санасы. Ал педагогика ғылымында «қара жәшік ішіндегі жұмыс» деген метафора сыныпқа қатысты қолданылып, білім беру мекемесінің құрылымымен шектелген жағдайды меңзейді.
Құндылықтар	– баянды, мызғымас негізгі ішкі қағидаттар мен стандарттар. Түйінді құндылықтар өте тұрақты болып келеді, ал өзгерсе өте баяу, әрі ұзақ уақыт бойы өзгереді. Түйінді құндылықтар біздің өмір, өзіміз және бізді қоршаған адамдар, жалпы адамдардың әлеуеті және қоршаған адамдардың әлеуеті туралы көзқарасымыздың қалыптасуына негіз болады. Сондай-ақ құндылықтар дегеніміз біздің сенетін дүниеміз, олар біздің қоршаған ортаға деген қарым-қатынасымызды және мінез-құлқымызды анықтайды.
Метатану	– «Таным туралы таным» деп анықталады және өзінің ойлау қабілеттерін түйсінудің айрықша түрі. Мысалы, метатануға оқушылардың өзіндік оқу және проблемаларды шешу стратегияларын түйсінуді жатады. Алғаш рет психология ғылымына бұл ұғымды Джон Флэйвелл енгізген болатын (J.H. Flavell, 1976). Автордың айтуынша метатанудың маңызды қызметінің бірі өздерінің танымдық қызметтерінің ерекшеліктері туралы білімдерінің негізінде оқушыларға танымдық қызметтерін реттеуге мүмкіндік беретін танымдық қызметті рефлексиялық бақылау болып табылады.
Метатану стратегиялары	– білім алушының оқу үдерісін өзіндік бақылауына бағытталған басқару түріндегі әдістер (мысалы, оқу үдерісін өз бетінше жоспарлай білу, мақсат қою, өзінің оқу үдерісін бағалап, оның мониторингін жүргізу қабілеті).
Модельдеу	– 1. Таным объектілерін олардың шартты модельдері негізінде зерттеу. 2. Шын мәнінде бар объектілер, үдерістер немесе құбылыстардың модельдерін құру және зерделеу. Мұндағы мақсат осы құбылыстарды түсіну, сондай-ақ зерттеушіні қызықтыратын құбылыстарды болжау. Модельдеу адамның объектілер туралы білімі мен сол объектілер арасындағы қарым-қатынасты көрсету үшін қолданылады, оқытудағы көрнекі құралдардың бірі.
Мұғалім жүргізетін дамыту жұмысы (МЖДЖ)	– мектептерде оқыту мен оқуды жетілдіру тәсілі. Бұл үдеріс барысында мұғалімдер жекелеп те, бірлесіп те өз тәжірибесін, сондай-ақ өздері жұмыс істейтін мектеп тәжірибесін жақсарту мақсатында зерттеу қажет болатын мәселелер мен проблемаларды анықтайды. Мұғалім жүргізетін дамыту жұмысын зерттеумен шатастыруға болмайды. МЖДЖ бағдарламасы «мұғалім зерттеуші ретінде» деген ұстанымға емес, «мұғалім оқыту және оқу іс-тәжірибесін жетілдірудегі көшбасшы ретінде» деген ұстанымға негізделеді.

Мұғалімдер қоғамдастығы	кәсіби даму мақсатында көзбе-көз және сырттай өзара әрекеттесу, жеке кездесу, хат алмасу, бірлескен іс-шаралар өткізу арқылы ортақ мүдде, мақсаттармен байланысқан мектеп, аудан, облыс, аймақ, ел, әлем мұғалімдерінің бірлестігі.
Мұғалімдердің желілік қоғамдастығы	мұғалімдердің Интернет желісі арқылы кәсіби қоғамдастыққа бірігуі, бұл оларға тәжірибе алмасып, өздерінің біліктілік деңгейі мен кәсіби құзыретін арттыруға мүмкіндік береді.
Өзара білім алуға көмектесетін диалогтік оқыту	<p>– мұғалім оқу материалын түсіндіруі, оқушының оны меңгеруі; оқушыларды проблемаларды қоюға және оны шешуге қатысуға түрткі болу; олардың білім алуларын күшейту мақсатында оқу материалын дайындау және хабарлаушы әңгіме өткізудің оқу қағидаттарына негізделген реттеуші ережелері жүйесі.</p> <p><i>Негізгі функциялары:</i> репродуктивтік сұрақтар мен арнайы жасалған проблемалық жағдаяттардың көмегімен оқу қызметінің жаңа ұғымдары мен тәсілдерін ашу; танымдық қарым-қатынасты жандандыру және оқушылардың ойлау және тәжірибелік қызметіне түрткі болу, оларда сөз сөйлей білу және өз бетімен жұмыс істей білу дағдыларын қалыптастыру; оларға ұжыммен ойлау қызметінің тәсілдерін үйрету.</p> <p><i>Негізгі белгілері:</i> оқу материалы хабарлаушы әңгіме түрінде баяндалады, онда негізінен оқушыларға белгілі материал бойынша репродуктивтік сұрақтар қолданылады. Мұғалім проблемалық жағдаят тудырып, бірқатар проблемалы сұрақтар қоя алады, бірақ бұл жағдайда жаңа ұғымдар мен әрекет ету жолдарының мәнін мұғалім түсіндіреді.</p>
Рефлексия	– (лат. <i>reflexio</i> – өткенге жүгіну) - субъектінің назарын өзіне, атап айтқанда, оларды қайта ойлап, қорыту мақсатында өз белсенділігінің өніміне аударуы. Философияда рефлексия былай деп түсіндіріледі: 1. Сананың және ойлаудың өзіне жүгіне алу қабілеті. 2. Жаңа білім алу мақсатында білімді талдау. 3. Сана мен жанның күйін өзіндік бақылау. Педагогикада рефлексия сабақтың бір кезеңі ретінде қарастырылады. Ол кезде сабақ барысында алынған білім сын тұрғысынан талданып, меңгерілген біліммен салыстырылып, өзіндік түсінік пайда болады.
Рефлексиялаушы практик (мұғалім)	– өзінің оқыту және оқу тәжірибесін дамыту, өзгерту және жетілдіру әдістерін мұқият және үнемі ойластырып жүретін педагог.
Рефлексиялық есеп	– теориялық материал туралы қажетті біліммен нығайтылған, тәжірибелік іс-әрекетін терең талдаумен бірге жүретін мұғалімнің тәжірибелік іс-әрекетінен алынған мысалдар жазылған құжат. Рефлексиялық есеп өз тәжірибесіне қатысты мынадай сұрақтарға жауап беруді көздейді: <i>Неліктен осындай жағдай орын алды немесе алмады? «Кемшіліктерімді» қалай «жетістікке» айналдырамын? Келешекте іс-тәжірибемді қалай жақсартамын?</i>
Сабақты зерттеу (Lesson Study) тәсілі	<p>- мұғалімдер тәжірибесі саласындағы білімді жетілдіруге бағытталған ынтымақтастық педагогикалық тәсіл. Бұл тәсіл XIX ғасырдың 70-ші жылдарында Жапонияда негізі қаланған.</p> <p>Сабақты зерттеуге жоспарлау, оқыту, қадағалау, оқыту мен оқуды талдау, өз қорытындыларын тұжырымдап, құжаттауды бірлесіп жүзеге асыратын мұғалімдер тобы қатысады. Сабақты зерттеудің циклін өткізген соң мұғалімдер педагогикалық тәсілдерді түрлендіріп немесе жетілдіріп, кейіннен ашық Сабақты зерттеу, таныстырылым өткізу, баспада жариялау арқылы әріптестеріне таратады. Қазіргі кезде оқыту әдістемесін жетілдіру, оқушылардың бастауыш және орта мектептегі негізгі пәндер бойынша білім деңгейін арттыру, сондай-ақ тұжырымды педагогикалық тәсілдерді жасау мақсатында Жапониямен қатар Сингапур, Гонконг, Қытай, АҚШ, Ұлыбритания, Швеция және Канадада ойдағыдай қолданылады.</p>

Синхронды емес оқыту	– ақпараттық-коммуникациялық технологиялар мен ресурстарды қолдану арқылы оқыту мен оқу нысаны. Бұл үдеріс барысында мұғалім/оқытушы мен білім алушы арасындағы байланыс уақыт жағынан кешеуілдетіп жүреді. Синхронды емес оқыту оқытудың сындарлы теориясына негізделген, ол білім алушыларға өздерінің білімдік қажеттіліктерін қанағаттандыру үшін жеке оқу бағытын өз бетінше қалыптастыруға мүмкіндік беруді көздейді. Сонымен қатар синхронды емес оқыту білім беру бағдарламасының жекелеген пәндерін, сондай-ақ оларды оқу реттерін таңдауда еркіндік береді.
Сындарлылық теориясы	– <i>lat. constructivus</i> – құрылымына байланысты. Сындарлылық (философия) – таным бейне ретінде емес, субъектінің әлемнің интерпретациясын (моделін) белсенді құруы ретінде қабылданатын тәсіл. Өзінің ой-тұжырымдарын құру немесе іс жүзіндегі әрекеттер арқылы, болмаса әлеуметтік өзара іс-қимыл арқылы ұғынылатын түсіністік. Барлық жаңа оқулар адам бұған дейін білетіннен басталады, адамның бұдан қандай білім алып шығатыны осыған байланысты болады.
Сыни бағамдау	– әрекет, үдеріс не өнімнің нәтижелілігін/құндылығын/негізділігін талдау және бұлардың нәтижелі/құнды/негізді болғанын немесе болмағанын түсіндіру қабілеті.
Сын тұрғысынан ойлау	– қадағалау, тәжірибе, ойлану нәтижесінде алынған ақпараттың мағынасын тануда, оны бағалауда және талдауда аналитикалық тәсілдің қолданылуын көздейтін ойлау түрі. Бұл келесі қабылданатын әрекеттерге негіз болуы мүмкін.
Сыныптағы ахуал	– бірқатар аффекттік, әлеуметтік, танымдық факторлардың, олардың ішінде ең негізгілері – тұлғааралық қатынастар мен оқушыларды оқу-тәрбие үдерісіне тарту негізінде қалыптасатын сыныптағы ахуал.
Талант	– ең алдымен арнайы қабілеттердің жоғары деңгейде дамуы; өзінің сонылығымен, жоғары дәрежеде жетілдірілуімен және қоғамдық мәнімен ерекшеленетін өнім алуға мүмкіндік беретін қабілеттер жиынтығы. Талантты адамдарға қызметтің белгілі бір түрімен шұғылдану тән, олар таңдап алған ісіне құмар болады. Талантты адамның еңбегінің нәтижелері өздерінің түбегейлі жаңашылдығымен, бірегейлігімен ерекшеленіп тұрады.
Тәлімгерлік	- (<i>mentoring</i>) ұзақ уақытқа созылатын, тәлімгер мен тәліп арасында сенімді, жеке тұлғаға бағытталған қарым-қатынас құру үдерісі. Ол тәліптің педагог ретінде қалыптасуы мақсатында өзінің білімін, ойлауын, тәжірибелік іс-амалдарының тиімділігін жетілдіруде айтарлықтай қарқын алуына көмектеседі. Коучинг үдерісі тәлімгерлік үдерісімен байланысты: коучинг нақты тақырып бойынша әріптесінің кәсіби мүмкіндіктерін ашуға бағытталса, тәлімгерлік оған жүйелі кәсіби қолдау көрсетуді көздейді.
Ұжымдық диалогтік оқыту	– ұжымдық түсінуді қалыптастыру мақсатында оқушылардың сындарлы қарым-қатынас жасауына ықпал ететін оқыту.
Шынайы сынып	– (грек. <i>authentikys</i> – түпнұсқалық) іс жүзінде бар, жұмыс істеп жатқан сынып.
Іс-әрекеттегі зерттеу	- оқыту мен оқу тәжірибесін жетілдіру мақсатында бірізді, тізбектелген, жоспарланған іс-әрекеттерді орындауды, сондай-ақ зерттеу барысында алынған нәтижелерге жүйелі түрде мониторинг жүргізуді көздейтін үдеріс.
Іс-әрекеттегі рефлексия	– алдыңғы қадамдарды жоспарлау және орындау мақсатында іс-әрекет жасау (мысалы, оқыту және оқу), іс-әрекет нәтижелерін сыни талдау және бағалау барысындағы мұқият ойлану үдерісі.

ҰСЫНЫЛАТЫН ӘДЕБИЕТ

1. Андерсон Д. Думай, пытайся, развивайся [Ойлан, ізден, дамыт]. – Ағылшын тілінен аударылған, жалпы редакциясын басқарып, аударғандар: Шлионский А.Л., Шлионский Л.М., Никифорова Н.В. – Санкт-Петербург: Азбука, 1996. – 92 б.
2. Амонашвили Ш.А. Воспитательная образовательная функция оценки учения школьников [Оқушылардың оқуын бағалаудағы тәрбиелік білім беру функциялары]. – М.: 1997. – 296 б.
3. Амонашвили Ш.А. Обучение. Оценка. Отметка [Оқу. Бағалау. Баға]. – М.: 1980.
4. Әубәкірова Р.Ж., Нұрбекова М.А. Педагогикалық зерттеу әдістемесі. Оқу құралы. 2-басылым. - Астана: Фолиант, 2011. - 128 б.
5. Әлемдік педагогикалық ой-сана. 10 томдық/ [бас ред. Ж.Қ. Түймебаев]. - Алматы: Таймас. - (Мәдени мұра) 2009.
6. Әлімов А. Интербелсенді әдістемені ЖОО-да қолдану мәселелері. Оқу құралы – Алматы, 2013. – 448 б.
7. Бабаев С.Б. Жалпы педагогика. – Алматы: 2013.
8. Бахишева С. М. Педагогикалық жобалау: теориясы мен технологиясы. – Алматы: Дәуір, 2011. – 336 б.
9. Бейсенбаева А.А. Теория и практика гуманизации школьного образования [Мектеп білімін ізгілендірудің теориясы мен тәжірибесі]. – Алматы: Ғылым, 1998.
10. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать. Книга для учителя [Табыстың жағдаяттары. Оны қалай құру керек. Мұғалімдерге арналған кітап]. – М.: Просвещение, 1991. – 176 б.
11. Бордовской Н.В. Современные образовательные технологии: учебное пособие – 2-е изд., [Заманауи жалпы білім беру технологиялары: оқу құралы]. 2-бас. – М.: КноРус, 2011. – 432 б.
12. Богоявленская Д.Б. Основные современные концепции творчества и одаренности [Шығармашылық пен дарындылықтың негізгі заманауи тұжырымдамалары]. – М.: Педагогика, 1997. – 286 б.
13. Бутенко А.В., Ходос Е.А. Критическое мышление: метод, теория, практика. Учеб.-метод. пособие. [Сын тұрғысынан ойлау: әдіс, теория, практика. Оқу-әдістемелік құрал]. – М.: Мирос, 2002.
14. Бұзаубақова К.Ж. Жаңа педагогикалық технология. – Тараз, 2003.
15. Воронцов А.Б. Практика развивающего обучения по системе Эльконина Д.Б., Давыдова В.В. [Эльконин Д.Б., Давыдова В.В. жүйесі бойынша дамыта оқыту практикасы]. – М.: ЦПРО «Развитие личности», 1998.
16. Выготский Л.С. Проблема культурного развития ребенка. Вестник Московского университета [Баланың мәдени дамуының мәселелері. Мәскеу университетінің хабаршысы]. Серия 14, Психология. – 1991. – № 4. – 5–19 б.
17. Выготский Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте. Психологическая наука и образование [Мектеп жасында оқу мен ақыл-ойды дамыту мәселелері. Психология ғылымы және білім беру]. – 1996. – №4. 5–18 б.
18. Выготский, Л. С. Психология развития человека (лекции по психологии) [Адамның даму психологиясы (психология бойынша лекциялар)]. – М.: Смысл; Эксмо, 2005. – 1136 б.
19. Генике Е.А., Трифонова Е.А. Учитель и ученик: возможность диалога и понимания. [Мұғалім мен оқушы: диалог пен түсіністіктің мүмкіндіктері]. 1-том, жалпы редакциясын басқарған Семина Л.И. – М.: «Бонфи», 2002. – 239 б.
20. Гуслова М.Н. Инновационные педагогические технологии. Учеб.пособие [Инновациялық педагогикалық технологиялар: оқу құралы]. – М.: Академия, 2010. – 288 б.
21. Губашева С., Отарбай А. Тәрбие жұмысының әдістемесі. Оқу әдістемелік құрал. – 2-бас. – Астана: Фолиант, 2011. – 244 б.

22. Гладкая И.В. Оценка образовательных результатов школьников. Учебно-методическое пособие [Оқушылардың жалпы білім алуудағы нәтижелерін бағалау]. Жалпы редакциясын басқарған Тряпицына А.П. – СПб.: КАРО, 2008.
23. Гин А.А. Приёмы педагогической техники: Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность: Пособие для учителя. [Педагогикалық техникаларды қабылдау: Таңдау еркіндігі. Ашықтық. Іскерлік. Кері байланыс. Идеалдық]. – М.: Вита-Прес, 2006.
24. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Основы педагогики индивидуальности. Учеб. пособие. [Жеке тұлғалық педагогика негіздері]. – Калининград: Калинингр. гос. ун-т., 2000. – 572 б.
25. Давыдов В.В. Деятельностная теория мышления [Ойлаудың іскерлік теориясы]. – М.: Научный мир, 2005. – 240 б.
26. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Дамыта оқыту мәселелері: жоғары оқу орындарының студенттеріне арналған оқу құралы]. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 288 б.
27. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения [Дамыта оқыту теориясы]. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 б.
28. Джадрина М.Ж. Дидактические аспекты дифференциации содержания школьного образования [Мектеп білімінің мазмұнын саралаудың дидактикалық аспектілері]. – Алматы: РИК КАО им. И.Алтынсарина, 2000.
29. Дьяченко В.К., Кусаинов Г.М. Основы современной дидактики [Қазіргі дидактика негіздері]. – Алматы: Ғылым, 1996.
30. Джумагулова Т.Н., Соловьева И.В. Одаренный ребенок: дар или наказание [Дарынды бала: сый ма әлде жаза ма]. – Санкт-Петербург: Речь, 2009. – 160 б.
31. Жексенбаева У.Б. Балалардың дарындылығын диагностикалау. – Алматы: РАДиАЛ баспасы, 2005.
32. Жанпейісова М.М. Модульдік оқыту технологиясы оқушыны дамыту құралы ретінде. – Алматы, 2002.
33. Жүсіпова Ж.А. Педагогикалық шеберлік. – Алматы: Дәуір, 2011.
34. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании. Учеб. пособие [Білім берудегі ақпараттық технология. Оқу құралы]. – 5-басылым. – М.: Академия, 2008. – 192 б.
35. Загашев И.О., Заир-Бек С.И. Критическое мышление: технология развития [Сын тұрғысынан ойлау: даму технологиясы]. – СПб: Альянс-Дельта, 2003.
36. Загашев И.О., Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Учим детей мыслить критически [Балаларды сын тұрғысынан ойлауға үйретейік]. 2-басылым – СПб: «Альянс «Дельта» және «Речь», 2003.
37. Зимняя И.А. Педагогикалық психология. Оқулық. Алматы: 2005. – 123 б.
38. Исламгулова С.К. Технологизация процесса обучения в школе: теория и опыт [Мектепте оқу үдерісін технологияландыру: теория мен тәжірибе] //Практикоориентированная монография и методическое пособие. Алматы, 2003. – 208 б.
39. Калюжный А.А. Психология формирования имиджа учителя [Мұғалім имиджін қалыптастыру психологиясы]. М.: Владос: 2004. - 224 б.
40. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры, дискуссии. Анализ зарубежного опыта. [Әлемдік педагогикадағы инновация: зерттеу, ойындар, пікірталастар негізінде оқыту. Шетелдік тәжірибені талдау]. – Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995. – 176 б.
41. Көпжасарова М.Д. Психологиялық педагогика. – Алматы: 2010.
42. Красноборова А.А. Критериальное оценивание в школе: Учебное пособие [Мектептегі критериалдық бағалау: оқу құралы] – Пермь мемлекеттік педагогикалық университеті – Пермь, 2010. – 84 б.

43. Ксензова Г.Ю. Оценочная деятельность учителя: Учебно-методическое пособие [Мұғалімнің бағалау қызметі: оқу-әдістемелік құрал]. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 128 б.
44. Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге: Книга для учителя [Оқу диалогындағы бала мен ересек]. – М.: Просвещение, 2005.
45. Курманалина Ш.Х., Муканова Б.Ж., Галымова Ә.У., Ильясова Р.К. Педагогика: Учебник. – Астана: Фолиант, 2012. – 656 б.
46. Кусаинов Г.М. Педагогическая технология современной школы [Қазіргі мектептің педагогикалық технологиясы]. – Астана: РНПЦ «Учебник», 2012.
47. Кішібаева Д.Ж. Жаңа педагогикалық технологиялар. Оқу құралы. – Түркістан қ. А.Ясауи атындағы ХҚТУ, 2010. – 113 б.
48. Қадашева Қ. Жаңаша жаңғыртып оқытудың ғылыми-әдістемелік негіздері: өзге тілді дәрісханалардағы қазақ тілі: дисс. АлМУ. 13.00.02. – Алматы, 2001.
49. Қалиева М. Білім беру технологиялары және оларды оқу-тәрбие үрдісінде енгізу жолдары. – Алматы, 2002.
50. Ландау Э. Одаренность требует мужество [Дарындылық ерлікті талап етеді]. – М.: Академия, 2002.
51. Лейтес Н.С. Психология одаренности детей и подростков [Балалар мен жасөспірімдердің дарындылық психологиясы] – М.: Издательский центр «Академия», 1996. – 416 б.
52. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия [Өскемен дарындылық пен жеке айырмашылықтар]. – М.: МПСИ, МОДЭК Серия: Психологи России, 2008.
53. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. Пособие для учителя. [Мектеп жасында білім алуға ынталандыруды қалыптастыру]. – М.: Просвещение, 1983. – 96 б.
54. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения [Білім алуды ынталандыруды қалыптастыру]. – М.:Просвещение, 1990. – 192 б.
55. Мельникова Е.Л. Проблемный урок или Как открывать знания с учениками. Пособие для учителя [Проблемалық сабақ немесе оқушыларға білімді қалай ашу керек: Мұғалімдерге арналған оқу құралы]. – М.: АПКиПРО, 2006. – 168 б.
56. Матюшкин А.М. Что такое одаренность: выявление и развитие одаренных детей: классические тексты [«Дарындылық деген не: дарынды балаларды анықтау және дамыту: классикалық мәтіндер»]. – М.: Омега-Л, 2008. – 368 б.
57. Мирсеитова С. Оқыту ізденіс ретінде және ізденіс оқыту ретінде. – Қарағанды: Жолдақ Е.В. ЖК, 2011. – 201 б.
58. Мирсеитова С. Сын тұрғысынан ойлау технологиясы. – 1998.
59. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя [Мұғалімнің еңбегі мен кәсіби дамуының психологиясы]. - М.: Флинта, 2004. – 318 б.
60. Моисеев А.П. Коммуникационный менеджмент: Учебное пособие [Коммуникациялық менеджмент. Оқу құралы]. – Томск: ТПУ, 2008.
61. Мусин К.С. Методология профессиональной подготовки учителей: основные направления и тенденции развития [Мұғалімнің кәсіби дамуының әдіснамасы: негізгі бағыттары мен даму үрдістері]. – Алматы: Абай атындағы ҚМПУ, 1999. – 172 б.
62. Мұқаметқали М. Мұғалімдерді кәсіби педагогикалық инновациялық іс-әрекетке даярлау жолдары. – Өскемен, 2004.
63. Мұсаева С.А., Бегалиев Т.Б. Жас ерекшелік педагогикасы. Оқулық. - Астана: Фолиант, 2006. - 472 б.
64. 44. Мырзабаев А. Оқушылар шығармашылығын дамытуда белсенді оқытудың дидактикалық мүмкіндіктері. – Алматы: 2005.
65. 45. Нағымжанова Қ.М. Инновациялы-креативті технологиялар. – Өскемен: Медиа Альянс, 2005.

66. 46. Оконь В. Основы проблемного обучения [Проблемалық оқыту негіздері]. – М.: Просвещение, 1968.
67. 47. Оразақынова Н.А. Сатылай кешенді талдау технологиясының ғылыми әдістемелік негіздері. – Алматы, 2007.
68. Өстеміров К. Қазіргі педагогикалық технологиялар мен оқыту құралдары. – Алматы: 2007.
69. Панюкова С.В. Использование информационных и коммуникативных технологий в образовании. Учебное пособие [Білім беруде ақпараттық және коммуникациялық технологияларды қолдану. Оқу құралы]./ Панюкова С.В. – М.: Академия, 2010. – 224 б.
70. Поташник М.М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе [Қазіргі мектепте мұғалімнің кәсіби өсуін басқару]. – М.: «Центр педагогического образования», 2009. – 448 б.
71. Рақышова Г.А., Игибаева А.К. Жаңаша оқыту – жетістік көзі. //Вестник КАСУ. – №1. – 2006. – 121 б.
72. Садықов Т.С., Әбілқасымова А.Е. Қазіргі заманғы сабақ. Оқу процесін ұйымдастыру. - Алматы, 2004. – 218 б.
73. Сарбасова Қ.А. Инновациялық педагогикалық технологиялар. Оқу құралы. - Алматы: Атлас баспасы, 2001, 2006. – 176 б.
74. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии ДОС. Учебное пособие [ДОС заманауи білім беру технологиялары. Оқу құралы]. – М.: Народное образование, 1998. – 256 б.
75. Синягина Н.Ю. Личностно-ориентированное развитие одаренных детей [Дарынды балаларды жеке тұлғалық-бағдарлы дамыту]. – М.: АНО ЦНПРО, 2011.
76. Сластенин В., Исаев Е., Шиянов Е. Педагогика: Учебное пособие для пед. вузов. - 9-е изд. -М.: Академия, 2008. – 567 б.
77. Тұрғынбаева Б.А. Дамыта оқыту технологиялары. - Алматы, 2000.
78. Тұрғынбаева Б. Шығармашылық қабілеттерін дамыту. - Қазақстан мектебі, №4, 2005.
79. Трайнев В.А. Новые информационные коммуникационные технологии в образовании [Білім берудегі жаңа ақпараттық коммуникациялық технологиялар]. / Трайнев В.А., Теплышев В.Ю., Трайнев И.В.; Университет информатизации и управления. – М.: Дашков и Ко, 2009. – 318 б.
80. Халперн Д. Психология критического мышления [Сын тұрғысынан ойлау психологиясы]. / перевод с англ. Н.Мальгина, С.Рысев, Л.Царук. – СПб.: Питер, 2000. – 512 б.
81. Хмель Н.Д. Теоретические основы профессиональной подготовки учителя [Мұғалімнің кәсіби дайындығының теориялық негіздері]. - Алматы: Ғылым, 1998. – 320 б.
82. Хмель Н.Д., Хайруллин Г.Т., Муканова Б.И. Педагогика: Оқулық/Абай атындағы Ұлттық Педагогикалық Университетінің педагогикалық кафедралар авторлар ұжымы. - Алматы, 2005. – 430 б.
83. Хуторской А.В. Развитие одаренности школьников. Методика продуктивного обучения. Пособие для учителя [Оқушылардың дарындылығын дамыту. Табысты оқыту әдістемесі. Мұғалімге арналған құрал]. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000.
84. Цукерман Г.А. Введение в школьную жизнь: Программа адаптации детей к школьной жизни [Мектеп өміріне кіріспе: Балаларды мектеп өміріне бейімдеу бағдарламасы]. – М.: Московский центр качества образования, 2010. – 120 б.
85. Цукерман Г.А. Оценка без отметки [Бағасыз баға қою]. – Москва-Рига: ПЦ Эксперимент, 1999.
86. Шадриков В.Д. Способность, одаренность, талант [Қабілет, дарындылық, талант]. / Развитие и диагностика способностей. – М.: Наука, 1991.
87. Эльконин Д.Б. Развитие личности ребенка-дошкольника [Мектепке дейінгі жастағы баланы дамыту]. – М.: Педагогика, 1966. – 254-292 б.

88. Юркевич В.С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность: книга для учителей и родителей [Дарынды бала: қиял ма әлде шынайы ма: мұғалімдер мен ата-аналарға арналған кітап] – М.: Просвещение, 1996. http://www.u-mama.ru/files/books/odar_reb.zip
89. Якиманская И.С. Развивающее обучение [Дамытушы оқыту]. – М.: Педагогика, 1979.
90. Ball, S.J., Maguire, M., & Braun, A. (2011). *How Schools Do Policy* [Мектептер өз саясатын қалай жүргізеді]. London: Routledge.
91. Bates, T., Swennen, A., & Jones, K. (2012). *The Professional Development of Teacher Educators* [Мұғалімдер тренерлерінің кәсіби дамуы]. Abingdon: Routledge.
92. Blankstein, A.M., Houston, P.D., & Cole, R.W. (2010). *Leadership for Family and Community Involvement* [Отбасы мен қоғамды тартуға арналған көшбасшылық]. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.
93. Brundrett, M., & Crawford, M. (2008). *Developing Schools Leaders. An International Perspective* [Мектеп көшбасшыларын дамыту. Халықаралық ахуал]. London: Routledge.
94. Bush, T. (2011). *Theories of Educational Leadership and Management* (4th ed.) [Оқытуды басқару мен көшбасшылық теориясы]. London: Sage Publication Ltd.
95. Bush, T. (2008). *Leadership and Management Development in Education* [Білім беруді басқару мен көшбасшылықты дамыту]. London: Sage Publication Ltd.
96. Crawford, M. (2009). *Getting to the Heart of Leadership: Emotion and Educational Leadership* [Көшбасшылық мәнін түсіну: эмоциялар және білім берудегі көшбасшылық]. London: Sage Publication Ltd.
97. Crowther, F. (2011). *From School Improvement to Sustained Capacity: The Parallel Leadership Pathway* (2nd ed.) [Мектепті дамытудан әлеуетті тұрақты дамытуға дейін: параллель көшбасшылық бағыттары].
98. Danzig, A.V., Borman, K.M., Jones, B.A., & Wright, W.F. (2006). *Learner-Centered Leadership* [Білім алушыға бағытталған көшбасшылық]. London: Routledge.
99. Davies, B. (2011). *Leading the Strategically Focused School: Success and Sustainability* (2nd) [Стратегиялық бағдарланған мектепті басқару: табыстары және тұрақты даму]. London: Sage Publications Ltd.
100. Davie, B., & Brighouse, T. (2008). *Passionate Leadership in Education* [Білім берудегі жігерлендіруші көшбасшылық]. London: Sage Publication Ltd.
101. Day, C. (2011). *The Routledge International Handbook of Teacher and Schools Development* [Мұғалім мен мектепті дамыту. Рутледждің халықаралық нұсқаулығы]. London: Routledge.
102. Duignan, P. (2012). *Educational leadership: together creating ethical environments* (2nd ed.) [Білім берудегі көшбасшылық: этикалық ортаны бірлесіп құру]. Cambridge: Cambridge University Press.
103. Durrant, J., & Holden, G. (2006). *Teachers Leading Change: Doing Research for School Improvement* [Мұғалімдердің өзгеріс енгізуі: мектепті дамыту мақсатында зерттеу жүргізу]. London: Paul Chapman Publishing.
104. Earley, P., & Weindling, D. (2004). *Understanding School Leadership* [Мектеп көшбасшылығын түсіну]. London: Sage Publications Ltd.
105. English, F.W. (2011). *The Sage Handbook of Educational Leadership* [Білім берудегі көшбасшылық жөніндегі Сейдж нұсқаулығы] (2nd ed.). London: Sage Publications Inc.
106. Fink, S. (2011). *Leading for instructional improvement: how successful leaders develop teaching and learning expertise* [Оқыту мен оқу үдерісін жетілдіруге арналған көшбасшылық: табысты көшбасшылар оқыту мен оқудағы құзыреттерін қалай дамытады]. San Francisco, CA: John Wiley.
107. Frost, D. (2011). Creating participative learning cultures through student leadership. In J. MacBeath & T. Townsend (Eds.), *International Handbook on Leadership for Learning* [Көшбасшылықты үйрету жөніндегі халықаралық нұсқаулық]. New York: Springer Publishing.

108. Fullan, M. (2010). *All system Go: The Change Imperative for Whole Reform* [Жүйені толығымен өзгерту: толық реформа жүргізу үшін өзгеріс енгізу қажеттігі]. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
109. Fullan, M. (2009). *Motion Leadership: The Skinny on Becoming Change Savvy* [Қарқынды көшбасшылық: өзгеріс енгізуші бола білу]. London: Sage Publications Ltd.
110. Gornall, S., & Burn, M. (2013). *Coaching and Learning in Schools: A Practical Guide* [Мектептегі коучинг және оқыту үдерісі: тәжірибелік нұсқаулық]. London: Sage Publication Ltd.
111. Gronn, P. (2010). Leadership: its genealogy, configuration and trajectory [Көшбасшылық: даму жолы, құрылымы және траекториясы]. *Journal of Educational Administration and History*, 42 (4), 405-435.
112. Gronn, P. (2009). Hybrid Leadership [Құрама көшбасшылық]. In *Distributed Leadership According to the Evidence*. New York, London: Routledge.
113. Gronn, P. (2003). *The New Work of Educational Leaders: Changing leadership Practice in an Era of School Reform* [Білім беру көшбасшыларының жаңа жұмысы: мектеп реформалары дәуірінде көшбасшылық тәжірибесін өзгерту]. London: Sage Publication Ltd.
114. Hargreaves, A., & Shirley, D. (2009). *The Fourth Way: the Inspiring Future for Educational Change* [Төртінші тәсіл: білім беруге өзгеріс енгізуге арналған шабытты болашақ]. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
115. Harris, A., & Hargreaves, A. (2012). *Schools Performing Beyond Expectations* [Күткеннен де артық болып шыққан мектеп нәтижелері]. London: Routledge Press.
116. Harris, A. (2008). *Distributed School Leadership. Developing Tomorrow's Leaders* [Мектептегі бөлінген көшбасшылық. Ертеңгі күн көшбасшыларын дамыту]. London: Routledge.
117. Haslam, I.R., Khine, M.S., & Saleh, I.M. (2013). *Large Scale School Reform And Social Capital Building* [Мектептегі ауқымды реформа және қоғамдық капитал қалыптастыру]. New York: Routledge.
118. Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). *Transforming school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices* [Ауқымды реформа жүргізу мақсатында мектептегі көшбасшылықты түрлендіру: оқушыларға, мұғалімдерге және олардың тәжірибелеріне ықпалы]. *School Effective and School Improvement*, 202-227.
119. MacBeath, J. (2011). *Learning In and Out of School* [Мектепте және одан тыс оқу]. London: Routledge.
120. MacBeath, J., & Townsend, T. (2011). *International Handbook on Learning for Learning* [Оқу үшін оқу жөніндегі халықаралық нұсқаулық]. New York: Springer Publishing.
121. MacBeath, J., & Dempster, N. (2009). *Connecting Leadership and Learning: principles for Practice* [Көшбасшылық пен оқу арасында байланыс орнату: тәжірибе қағидаттары]. London: Routledge.
122. MacBeath, J., Frost, D., Swaffield, S. & Waterhouse, J. (2007). *Leadership for Learning: Making the Connections* [Оқуға арналған көшбасшылық: байланыс орнату]. Cambridge: University of Cambridge Faculty of Education.
123. Magno, C. (2012). *Comparative Perspectives on International School Leadership* [Елдер бойынша мектептегі көшбасшылықтың салыстырмалы талдауы]. London: Routledge.
124. Mongon, D., & Chapman, C. (2011). *High-Leverage Leadership. Improving Outcomes in Educational Settings* [Жоғары тиімді көшбасшылық: Білім беру мекемелерінде нәтижелерді жақсарту]. London: Routledge.
125. OECD. (2008). *Education and Training Policy, Improving School Leadership* [Білім беру және оқыту қағидаттары, мектеп көшбасшылығын дамыту]. (Vol. 1: Policy and Practice, summary in English). Paris: OECD.
126. Robertson, J. (2008). *Coaching Educational Leadership: Building Leadership Capacity Through Partnership* [«Білім берудегі көшбасшылық: Ынтымақтастық арқылы көшбасшылық

- әлеуетін дамыту» тақырыбындағы коучинг]. London: Sage publication Ltd.
127. Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner* [Рефлексиялаушы практикті оқыту]. San Francisco: Jossey Bass.
 128. Schleicher, A. (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century. Lessons from around the world* [XXI ғасыр мұғалімдерін даярлау және мектеп көшбасшыларын дамыту: бүкіл әлем сабақтары]. (An OECD background report for the International Summit on the Teaching Profession). Paris: OECD.
 129. Spillane, J. (2006). *Distributed Leadership* [Бөлінген көшбасшылық]. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
 130. Swanson, J., Elliot, K., & Harmon, J. (2011). *Teacher Leader Stories. The Power of Case Methods* [Мұғалімдер айтқан оқиғалар. Кейс стади негізінде оқыту артықшылықтары]. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
 131. Tylor, P.R. (2007). *Motivating Your Team: Coaching for Performance in Schools* [Командаңды жігерлендіру: мектеп тиімділігін арттыруға бағытталған коучинг]. London: Sage Publication Ltd.
 132. Thomson, P. (2009). *School Leadership – Heads on the Block* [Мектептегі көшбасшылық – директор қызметінің қиындықтары]? London: Routledge.
 133. Tomlinson, H. (2004). *Educational Leadership: Personal growth for Professional Development* [Білім берудегі көшбасшылық: Кәсіби дамуға бағытталған жеке тұлғалық өсу]. London: Sage Publication Ltd.
 134. Townsend, T., & MacBeath, J. (2011). *International Handbook of Leadership for Learning* [Оқу көшбасшылығы жөніндегі халықаралық нұсқаулық] (Ed.). Dordrecht: Springer.
 135. Tschannen-Moran, M. (2004). *Trust matter: Leadership for successful schools* [Сенім ісі: табысты мектепті дамытуға арналған көшбасшылық]. San Francisco: Jossey-Bass.
 136. Western, S. (2008). *Leadership. A Critical Text* [Көшбасшылық. Сыни сипаттағы мәтін]. Los Angeles, London: Sage Publication Ltd.
 137. Woods, P. (2005). *Democratic leadership in education* [Білім берудегі демократиялық көшбасшылық]. London: Sage Publication Ltd.
 138. Yukl, G. (2010). *Leadership in organizations* (6th ed.) [Ұйымдардағы көшбасшылық]. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

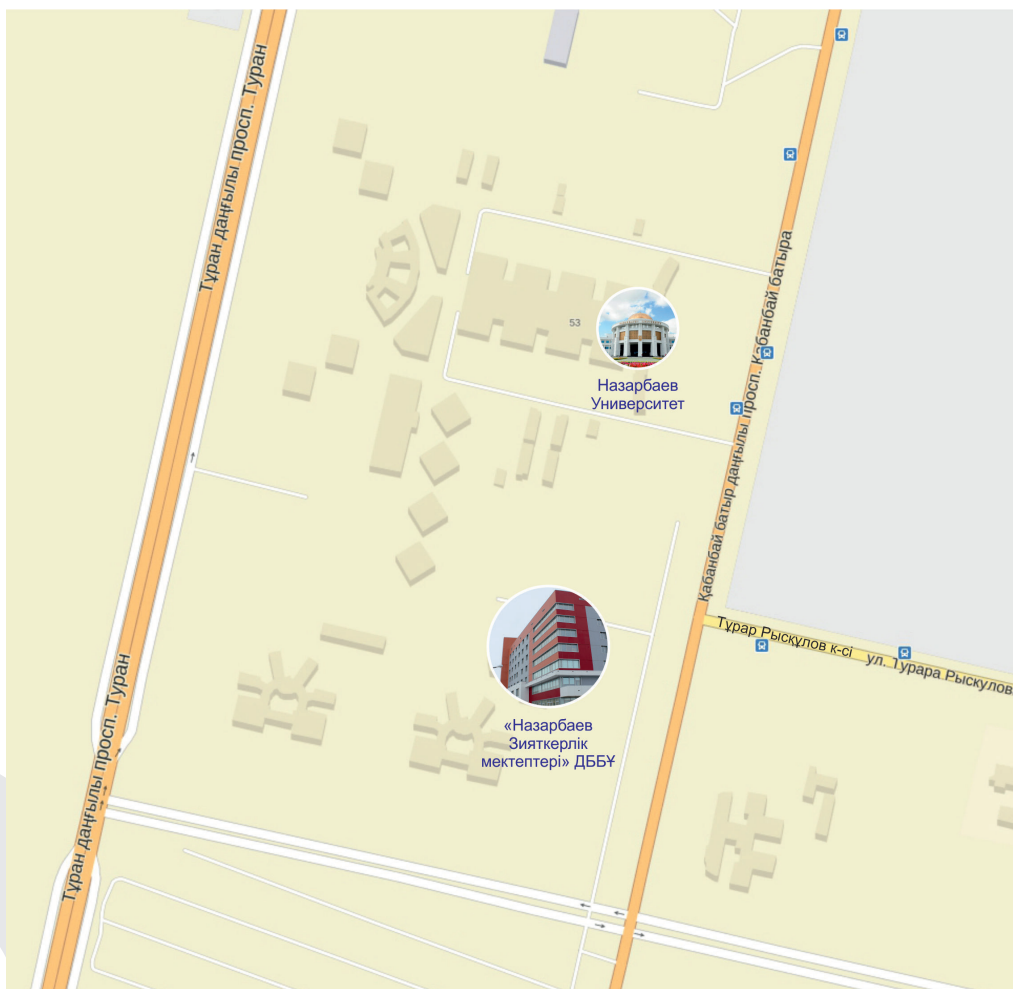
БАЙЛАНЫС АҚПАРАТЫ

Нұсқаулықпен танысу барысында сұрақтар туындаған жағдайда Сізге мына мекенжай бойынша Педагогикалық шеберлік орталығына хабарласуға болады:

E-mail: info@cpm.kz

Телефон: +7 7172 23 57 44

Мекенжай: Қазақстан, 010018, Астана, 31-көше, 37а үй



**ПРОГРАММА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН
«ЛИДЕРСТВО УЧИТЕЛЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СООБЩЕСТВЕ»**

РУКОВОДСТВО

ДЛЯ УЧИТЕЛЯ

www.cpm.kz

Рекомендовано к печати Методическим советом
Центра педагогического мастерства
АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы»



© АОО «Назарбаев интеллектуальные школы» Центр педагогического мастерства. 2015.

Все права сохраняются. Запрещается полное или частичное воспроизведение или передача настоящего издания в любом виде и любыми средствами, включая фотокопирование и любую электронную форму, без письменного разрешения держателя авторского права.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	139
ЦЕЛЬ И ЗАДАЧИ ПРОГРАММЫ	142
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОГРАММЫ	143
ОБОСНОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ПРОГРАММЫ ДЛЯ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНОЙ ПРАКТИКИ	148
УПРАВЛЕНИЕ ОБУЧЕНИЕМ В КЛАССЕ	151
ОБРАЗ МЫШЛЕНИЯ	151
Современные достижения в области Знаний о том, как люди обучаются	151
Обучение критическому мышлению	167
Обучение талантливых и одаренных учеников	174
Преподавание и обучение в соответствии с возрастными особенностями учеников	183
Обучение тому, как учиться	193
МЕТОДЫ И ПОДХОДЫ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ	204
Оценивание для обучения и оценивание обучения	204
Диалогическое обучение	210
Рефлексивная практика	215
ИНСТРУМЕНТАРИЙ ДЛЯ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ	217
Использование информационно-коммуникационных технологий в преподавании и обучении	217
Среднесрочное планирование	224
УПРАВЛЕНИЕ ОБУЧЕНИЕМ В ШКОЛЕ	227
Сотрудничество в обучении и коллаборативное обучение	227
МЕТОДЫ И ПОДХОДЫ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ	228
Коучинг и менторинг	228
Исследование специалиста-практика	234
Исследование в действии	236
Исследование урока	238
ИНСТРУМЕНТАРИЙ ДЛЯ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ	240
Планирование процесса менторинга	240
УПРАВЛЕНИЕ ОБУЧЕНИЕМ В ШКОЛЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СООБЩЕСТВАХ ШКОЛ	242
Образ мышления.	242
Сущность понятия «Профессиональное сообщество учителей» и обоснование его значимости	242
МЕТОДЫ И ПОДХОДЫ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ	252
Лидерская позиция учителя: обзор исследований	252
Управление и лидерство в обучении	257
Работа по развитию лидерства учителя (РРЛУ)	257
ИНСТРУМЕНТАРИЙ ДЛЯ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ	261
Руководство по созданию профессионального сообщества школы	261
ПРОЦЕСС ОЦЕНИВАНИЯ	263
ТРЕБОВАНИЯ К СОБЛЮДЕНИЮ ЭТИЧЕСКИХ НОРМ	265
ГЛОССАРИЙ	267
РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА	276
КОНТАКТНАЯ ИНФОРМАЦИЯ	282

ВВЕДЕНИЕ

Данное руководство является информационно – справочным материалом для «Программы повышения квалификации педагогических работников Республики Казахстан «Лидерство учителя в педагогическом сообществе» (далее- Программа). Программа состоит из:

1. 200 часовых аудиторных занятий «лицом к лицу»; совместной работы с коллегами, при поддержке опытных и квалифицированных тренеров Центра педагогического мастерства.
2. Важного академического чтения, связанного с аудиторными занятиями «лицом к лицу».
3. Существенно структурированного и в полной мере поддерживаемый школьный период, строящийся на аудиторных занятиях «лицом к лицу».
4. Онлайн поддержка при синхронной и асинхронной форме диалога.

Основополагающей предпосылкой программы Центра педагогического мастерства является то, что учителя должны не только знать, как добиться улучшений в классах и школах, но и знать для чего. Причиной этому является то что, каждые классы и школы по своему своеобразны, и, следовательно, появляются трудности при предоставлении «руководства по применению, которое бы работало во всех школах. Вследствие этого, программы Центра педагогического мастерства направлены на развитие глубокого понимания правильного анализа специальных сложных ситуаций, знание того, как добиться улучшений и как оценить, произошли ли ожидаемые перемены в обучении детей, с целью их подготовки к становлению взрослого поколения 21 века.

Настоящее «Руководство для учителя» (далее – Руководство) разработано в качестве поддержки учителя, как в период его обучения в рамках этапов Программы «Лицом к лицу» и практики в школе, так и после обучения.

Программа является комплексной программой, объединяющей во – первых, внедрение новых подходов в собственную практику преподавания и учения. Во – вторых, оказание содействия на профессиональное развитие коллег своей школы, выступление в качестве *ментора* для одного коллеги, который в дальнейшем должен реализовать процесс *коучинга* с другими учителями по месту работы в школе. В- третьих, обмен профессиональным опытом и инновационными идеями с учителями школ и коллегами других школ, создание педагогического сообщества, предполагающее внедрение новых подходов в преподавании и учении, согласованных с контекстом конкретной школьной практики.

Для реализации Программы, учителя планируют и проводят серию последовательных уроков, и является наставником для одного коллеги с целью профессионального развития. Учителя, обучающиеся по данной Программе, ведут согласованную деятельность как со своими коллегами, так и с коллегами, которых могут вовлечь в данное педагогическое сообщество из других школ.

Учителя ответственны за прогресс в реализации мониторинга, оказание содействия в целях устранения барьеров, возникающих в ходе реализации программы развития педагогического сообщества, а также в целях оценивания степени ее воздействия на школьную практику (*Рисунок 1*).




Учитель, освоивший Программу	Ключевая функция учителя
	Внесение изменений в профессиональное развитие учителя, реализация основных направлений и содержание Программы на основе анализа и оценки собственной практики через серию последовательных уроков.
	Поддержка и развитие профессиональных навыков для улучшения педагогического опыта. Выступление в качестве ментора – наставника для одного коллеги с целью профессионального развития последнего и внедрение изменений в практику через коуч – занятия.
	Разработка и внедрение плана развития педагогического сообщества школы, отслеживание мониторинга степени воздействия на педагогическое сообщество школы. Определение того, насколько идеи Программы реализуются и каковы результаты.

Рисунок 1: Структура и цель Программы

Обоснование необходимости изменений подходов в преподавании и обучении

Динамичность происходящих в современном мире перемен (Рисунок 2) обусловила необходимость переосмысления функционирующих мировых систем образования. В условиях стремительно меняющегося мира ключевыми вопросами и для политиков в сфере образования, и для школ в целом, и для учителей в частности являются: первый - «Что подлежит изучению учащимися в 21-м веке?» и второй - «Каким образом учителя подготовят учащихся к 21-му веку?».



Рисунок 2: Взаимобусловленность изменений мировых процессов



В настоящее время в сфере образования общепризнана равная значимость процессов формирования у обучающихся как актуальных знаний, так и соответствующих практических навыков. Принципиальным отличием современных процессов преподавания и обучения является их приоритетность в формировании готовности учащихся к практическому использованию имеющихся знаний, помимо формального обладания ими, что в большей степени соответствует сущности навыков, востребованных в 21-м веке.

Моделью навыков 21-го века, представляющей собой максимально широкий их диапазон, является Проект «Определение и отбор ключевых компетенций» (далее - Проект), разработанный Организацией экономического сотрудничества и развития (далее - ОЭСР). Названный проект рассматривает систему ключевых компетенций (в частности, способность учащихся к выбору решений и действий) в более широком контексте, предполагающем наличие базовой грамотности в сочетании с глубоким концептуальным пониманием. Учителя должны располагать достаточным объемом времени, проявлять компетентность не только в развитии у учащихся знаний и навыков, но и в их личностном становлении, принимая во внимание важность индивидуализации обучения и формирования у учащихся метасознания - навыков *обучения тому, как учиться* (Schleicher, 2012) (см. Ссылку 1).

Ссылка 1: Сравнительный анализ инновационной среды обучения, подготовленный ОЭСР, позволил сформулировать следующие выводы:

- Учителя нуждаются в разнообразном арсенале стратегий обучения, в предоставлении им возможностей для комбинирования различных педагогических подходов, а также, в знании ответов на один из ключевых вопросов:

Каким образом и при каких ситуациях возможно достижение эффективности использования каждого конкретного метода и стратегии?

- Используемые учителями стратегии касаются вопросов преподавания всему классу в целом, а также, содержательной направленности реализуемых исследований, работы в группах, самостоятельной работы учащихся. Вместе с тем методики преподавания учителей должны включать персональную обратную связь каждого учащегося.
- Учителя должны иметь достаточно обстоятельные знания о том, *как* происходит обучение, об уровне мотивации отдельных учащихся, о переживаемых ими эмоциях и об их жизни за пределами школы.
- Учителя должны уметь сотрудничать не только с коллегами по преподаваемому ими предмету, но и по другим учебным предметам; с представителями одной организации и ряда других организаций; в рамках профессиональных сообществ и различных партнерских соглашений, предполагающих активное использование процессов *коучинга* и *менторинга*.
- Учителя должны обладать прочными навыками в области информационных технологий и методики их использования как эффективного инструмента преподавания, в частности, навыками эффективного использования цифровых ресурсов в процессе преподавания, а также, автоматизированной системой управления процессом обучения.
- Учителя должны совершенствовать свои потенциальные профессиональные способности к сотрудничеству с коллегами и участию в разработке, управлении и планировании учебной среды.
- И последнее, но не менее важное: *учителям необходимо непрерывно рефлексировать в ходе своей практики для того, чтобы учиться на своем опыте.*

Навыки учащихся, актуальные в 21-м веке, не новы. К примеру, навыки критического мышления и функциональные навыки являлись составляющими человеческого прогресса на протяжении всей его истории и находили признание своей значимости в достижениях в

области прикладных, сельскохозяйственных, медицинских и прочих исследований. Навыки приобретения широкого диапазона знаний (от фактических до комплексно аналитических) также не новы. Так, в работе Платона «Республика» («The Republic») можно обнаружить идею многоаспектного развития интеллекта в контексте разработанной им четырехуровневой классификации знаний.

Поистине новым является заключение о том, что перечисленные навыки значимы за пределами общепедагогического контекста и потому от степени их развития, как на индивидуальном, так и на коллективном уровнях в конечном итоге будет зависеть динамика изменений мировой экономики. В этой связи, школы должны быть более последовательны в обучении критическому мышлению учащихся, в комплексном решении проблем, касающихся индивидуальности каждого ученика. Для реализации подобных принципиальных изменений необходимо принятие обязательств по руководству школами и активное участие в их выполнении наиболее опытных и талантливых педагогов.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

- Schleicher, A. (Ed.). (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World* [Подготовка учителей и развитие школьных лидеров для 21-го века: всемирные уроки]. OECD Publishing.
- OECD Definition and Selection of Key Competencies* [Определение и отбор ОЭСР ключевых компетенций]. Paris, France: OECD, May 27, 2005.

ЦЕЛЬ И ЗАДАЧИ ПРОГРАММЫ

142

Цель Программы

Удовлетворение образовательных потребностей педагогических работников в расширении диапазона их знаний и навыков; оказание содействия непрерывному профессиональному развитию казахстанских учителей в условиях динамично меняющегося мира.

Задачи Программы

1. Сформировать концептуальное знание и понимание теоретических основ Программы.
2. Совершенствовать практические навыки и компетенции учителей в соответствии с основными направлениями и содержанием Программы:
 - планирования и практической реализации серии последовательных уроков;
 - реализации процессов коучинга и менторинга в условиях школы;
 - оказания профессиональной поддержки коллегам в условиях педагогического сообщества школы;
 - рефлексивного мышления.
3. Сформировать навыки оказания профессиональной поддержки коллегам в условиях педагогического сообщества школы и рефлексивного мышления в контексте ключевых идей Программы.

Ожидаемые результаты обучения

- Сформированность основ концептуального понимания и практических навыков учителя.
- Владение учителем навыков к реализации процессов коучинга и менторинга.

- Сформированность у учителей навыков рефлексивного мышления о своей практике, планирования процессов преподавания и оказания профессиональной поддержки коллег в условиях педагогического сообщества и способности к самосовершенствованию; готовность учителей к активному функционированию в рамках педагогического сообщества учителей школы.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОГРАММЫ

Из числа современных научных подходов, используемых различными мировыми системами среднего образования, наиболее популярными и получившими высокое мировое признание являются подходы, основанные на конструктивистской теории (Hattie, 2009).

В основу Программы первого уровня, несмотря на множество рассматриваемых в ней научных подходов, заложена конструктивистская теория обучения. Данная теория базируется на утверждении о том, что развитие мышления учащихся происходит в условиях взаимодействия имеющихся знаний с новыми, либо со знаниями, полученными в классе из различных источников, в качестве которых могут выступать как учителя, сверстники, так и учебные издания.

Большинство сторонников конструктивистской теории считают, что подходы к преподаванию, основанные на передаче готовых знаний, не способствуют ни успешному их усвоению, ни развитию глубокого их понимания, ни взаимодействию с уже имеющимися знаниями.

Знания, получаемые в рамках «традиционной», основанной на трансляции готовых знаний, методики преподавания не могут быть эффективно интегрированы в имеющуюся у ученика базу знаний, и, следовательно, в данной ситуации имеет место только механически запоминающееся, поверхностное обучение. Получаемая подобным способом информация может быть успешно продемонстрирована на экзаменах, но, при этом, прочно не усвоена учениками, малополезна после завершения ее изучения и не используется в дальнейшем, в жизненных ситуациях. Целью преподавания, с точки зрения конструктивистской теории, является достижение учеником более основательного понимания предмета, обеспечивив использование и применение знаний в ситуациях вне класса.

Конструктивистская теория в области преподавания требует от учителя сосредоточенности на ученике, организации занятий в соответствии с задачами, способствующими развитию знаний, идей и навыков у учеников. Подобные задачи разрабатываются таким образом, чтобы ученикам была предоставлена возможность продемонстрировать свои знания по изучаемой теме, подвергнуть сомнению определенные предположения, скорректировать убеждения и сформировать новое понимание. Важным аспектом деятельности учителя является стремление понять способы постижения отдельными учениками темы; осознание необходимости работы с учениками в целях улучшения или модификации их понимания, а также понимание того, что отдельные ученики могут воспринимать учебный материал довольно уникальным способом. Данная трактовка конструктивистского обучения предполагает наличие у учителя определенного образа мыслей и убеждений, а также знаний альтернативных действий, в соответствии с этими убеждениями.

Убеждения учителя

Психологи трактуют убеждение как личностную предрасположенность к действию, в то время как социологи, рассматривают убеждение как главную ценность личности. Убеждения учителя оказывают значительное влияние при формировании отношений, которые впоследствии объясняют принятие решений, и в итоге – действия в классе (*Рисунок*

3). В этой связи обучающий арсенал любого учителя представляет собой совокупность убеждений, знаний и предположений. В совокупности названные составляющие являют собой уникальные «обучающие модели» личности. Пажарес (1992) утверждает, что при выборе стиля преподавания, убеждения учителя имеют большее влияние, чем его знания, поскольку в процессе обучения влияют на все его действия в классе. Устойчивая уверенность в том, *как* должны преподаваться предметы, по мнению исследователя, оказывает более существенное влияние на характер действий учителя в классе, нежели какая-либо методика или учебник.



Рисунок 3: Убеждения учителя в формировании установок, в принятии решений и в его действиях

Глубокие убеждения учителя могут противостоять реализации новых идей. Учителю, обладающему «традиционным» стилем преподавания, основанном на трансляции готовых знаний, при стремлении оказать помощь ученикам в их становлении личностями с развитым критическим мышлением, необходимо, прежде всего, самому обладать развитым критическим мышлением и быть открытым для новых идей.

Эффективность преподавания

Категория «*эффективность*» недостаточно конкретна при оценивании деятельности учителя, принимая во внимание широкий диапазон решаемых учителем задач в процессе преподавания и множество различных ситуаций, в которых ему приходится работать. Аналогично неоднозначно и содержание понятия «*качество деятельности учителя*», являющегося сложным феноменом, неимеющим в настоящее время единой трактовки и адекватных способов измерения. Ведется полемика относительно содержательной сущности понятия «*эффективность деятельности учителя*», определяемого достижениями учителя (квалификационные категории и пр.), процессом преподавания (используемые в преподавании методы и подходы), результативностью преподавания (влияние на качество обучения ученика и пр.), либо совокупностью всех вышеуказанных факторов.

Независимо от используемого подхода, существуют две наиболее утвердившиеся точки зрения в отношении сущности понятия «*эффективность преподавания*»:

первая – в аспекте перспектив становления ученика, как личности и социального субъекта;
вторая – в аспекте целостного процесса обучения, как результата взаимодействия учителя и ученика.

Крайне необходимым является понимание того, что при оценивании деятельности учителя, оценщик всегда интерпретирует *категорию качества*, пользуясь определенным набором факторов.

Конструктивистский подход в основе преподавания предоставляет ученикам возможности



для размышлений над своими знаниями и убеждениями, для постановки вопросов, пополнения объема знаний, корректировки своего понимания определенных тем в процессе изучения. Данный процесс позволяет ученикам подвергать сомнению свои предположения и стремиться расширять и углублять представления о мироустройстве. При использовании учителем указанной формы преподавания, ученики выполняют весьма значимую роль: активно конструируют знания в условиях социального взаимодействия со сверстниками. Учитель в данной ситуации создает необходимые условия для обучения учеников обеспечивая материалами и пр., но сами ученики должны обладать желанием действовать с целью достижения собственного понимания предмета.

Успешное преподавание и успешный учитель

Программа первого уровня, основанная на конструктивистской теории обучения, устанавливает перед учителем важнейший приоритет: концентрация усилий и внимания, прежде всего, на *личности ученика*. Ключевым показателем успешности преподавания учителя является реализация им процессов исследования и оценивания самостоятельного постижения учеником смысла изучаемого, поскольку конструктивистский подход в обучении предполагает обязательное активное участие самого ученика в этом процессе, его ответственность за собственное обучение. Адекватное осознание и принятие этой ответственности учеником в немалой степени зависит от созданной учителем благоприятной среды обучения. Проводя аналогию с теорией Шульмана, думается, что успешным учитель станет при условии наличия того, что исследователь назвал как «три помощника учителя» (Shulman, 2007) (Таблица 1).

Преподавание становится успешным при наличии соответствующих условий для обучения, согласно которым учитель «регулирует» использование различных подходов, методов и приемов обучения, в зависимости от степени целесообразности, соответствия конкретному моменту, личностям учащихся, окружению и используемым ресурсам. Качество и степень успешности обучения, зачастую, в значительной степени зависят от успешности адаптации учителя к реальному контексту.

Успешное преподавание, представляющее собой систему составляющих характеристик учителя, становится возможным при создании определенных условий, от которых, в равной степени, зависим и сам учитель. Качественное обучение понимается как симбиоз обучающихся, окружающей среды и условий для преподавания и обучения.

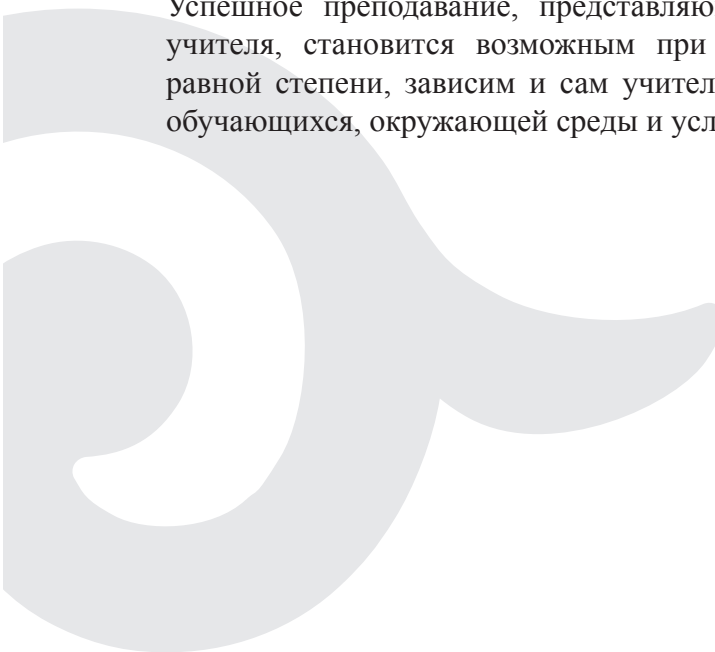





Таблица 1. Теория Шульмана

«Три помощника учителя» (Shulman, 2007)	Характерные признаки успешного учителя
<i>Голова</i>	<i>Профессиональное понимание</i>
 head	<p>Основано на концептуальной теоретической базе и предполагает наличие методологических знаний о преподавании и обучении, а также, о личности ученика. Кроме того, профессиональное понимание предполагает наличие знания методики использования доказательств/результатов исследования с целью понимания и дальнейшего совершенствования/развития практики.</p>
<i>Рука</i>	<i>Практические навыки преподавания</i>
 hand	<p>Наличие технических и практических навыков; владение различными способами и достаточным диапазоном методов и подходов для разъяснения ключевых профессиональных идей в процессе реализации, корректирования и оценивания обучения. Кроме того, необходимо владение методиками поощрения, вознаграждения, оценивания учащихся, разработки перспективного планирования учебных занятий и отдельных их этапов. Наличие системы вышеуказанных умений и навыков способствует готовности учителя к установлению и поддержанию эмоционально-положительной среды на занятиях, при которой ученики стремятся к соответствию не только установленного, но и более высокого, перспективного уровня достижений.</p>
<i>Сердце</i>	<i>Профессионально-нравственная целостность</i>
 heart	<p>Учителя придерживаются этических и моральных ценностей профессии: они честны, смелы и терпимы, сострадательны, справедливы и уважительны к ученикам. Учителей характеризует эмоционально-положительное отношение кучительской профессии, осознание ценности преподавания и устойчивые убеждения, которые взаимопонимаемы другими представителями этой профессии.</p>

Формирование выводов о качественном и успешном преподавании

Оценивание качества преподавания возможно посредством применения двух способов. Первым способом является оценивание, независимое от результатов учебной деятельности, в процессе которого действия учителя анализируются с целью установления соответствия требованиям практики, т.е.: результаты деятельности учителя, характер и частота взаимодействия с учениками и пр. Оценивание в этом случае сконцентрировано на учениках, с которыми учитель работает, но не зависит от, собственно, самого процесса обучения.

Второй способ оценивания качества обучения концентрирует внимание на процессе преподавания, которое должно быть и качественным, и успешным, и требующим значительно больше усилий, нежели формально добросовестное исполнение профессиональных обязанностей.

Учитывая зависимость качества и успешности обучения от процесса преподавания, важно установить, произошло ли обучение фактически и на каком уровне компетентности и мастерства учителя. Кроме того, необходимо учитывать состояние учеников, характер их социального окружения, уровень их возможностей, что актуализирует необходимость наличия контекстной информации о классе.

На основании вышеизложенного, представляется возможным утверждать, что Программа направлена на подготовку:

1. **учителей-инициаторов**, лидеров в образовании, заинтересовано и с энтузиазмом занимающихся преподаванием и обучением.
2. **учителей**, которые, учитывая имеющиеся знания и особенности мышления каждого ученика, их способы формирования собственного понимания предмета, соответственно конструируют свои знания и практический опыт в контексте этих знаний, для последующего использования в качестве обратной связи, с целью дальнейшего развития ученика.
3. **учителей**, которые *знают цели обучения* и критерии результативности урока, осознают степень *успешности достижения ими* данных критериев по отношению к каждому учащемуся (либо степень соответствия данным критериям каждого из учеников), а также, *знают и понимают свои дальнейшие действия*, с целью устранения несоответствия между имеющимися знаниями и эталонами успешности, осознанными учениками и сконцентрированными в конкретных вопросах: «В каком направлении развиваться?», «Как действовать?», «Что предпринимать далее?» и т. д.
4. **учителей**, которые могут совершенствоваться в диапазоне от одной идеи - до множества идей, синтезировать и затем пополнять и углублять их таким образом, чтобы ученики были способны конструировать, мысленно воспроизводить и самостоятельно формировать эти знания и идеи.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

- Barber, M., & Mousahd, M. (2007). *How the best schools systems came out on top* [Как лучшие школьные системы выходят на первое место]. Available at <http://mckinseysociety.com/how-the-worlds-best-performing-schools-come-out-on-top/> Accessed on 19th November 2011.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A., & Smith, M. (2005). *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities* [Создание и поддержка эффективных профессиональных учебных сообществ]. The Department for Education and Skills.
- Fenstermacher, G., & Richardson, V. (2005). Making Determinations of Quality in Teaching [Определение качества в преподавании]. *Teachers College Record*, 107 (1), 186-213.
- Frost, D. (2011). *Supporting teacher leadership in 15 countries: the International Teacher Leadership project* [Поддержка лидерства учителя в 15 странах: Международный проект Лидерство учителя]. Phase 1, A report, Cambridge: LfL at the University of Cambridge Faculty of Education.
- Frost, D., & Durrant, J. (2003). Teacher Leadership: Rationale, Strategy and Impact [Лидерство учителя: целесообразность, стратегия и воздействие, лидерство школы и управление]. *School Leadership & Management*, 23 (2), 173-186.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning* [Видимое обучение]. London: Routledge.
- Pjares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct [Убеждения учителей и образовательное исследование: приведение в соответствие беспорядочной концепции]. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.
- Shulman, L. S. (2007). Good teaching [Компетентное преподавание]. Box content in S. Loeb, C. Rouse & A. Shorri (Eds.), *Introducing the Issue*, in *The Future of Children*, 17 (1), 6-7.
- Stronge, J., Ward, T., & Grant, L. (2011). What Makes Good Teachers Good? A cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and pupil achievement [Что делает хорошими хороших учителей? Содержательный анализ связи между эффективностью учителя и достижением ученика]. *Journal of Teacher Education*, 62, 339. doi: 10.1177/0022487111404241

ОБОСНОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ПРОГРАММЫ ДЛЯ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

Развитие учителей с целью улучшения результатов обучения учеников

Ожидаемые результаты Программы заключаются в подготовке учителей к обучению учеников тому, как учиться и формированию их как независимых, мотивированных, увлеченных, уверенных личностей с развитым критическим мышлением, проявляющих компетентность в сфере информационных технологий.

Наибольшее воздействие на процесс обучения и результаты учеников имеет не столько деятельность администрации школ и органов управления системой образования по обеспечению учителей соответствующими ресурсами, сколько повседневная работа самого учителя в классе, направленная на воспитание и развитие учащихся (Barber & Moushad, 2007). Стержневой фигурой в совершенствовании деятельности школ и обеспечении успешности обучения учеников является учитель (Strong, Ward & Grant, 2011).

На сегодняшний день в научно-педагогической литературе представлено достаточное количество фактов, подтверждающих в процессе использования многими учителями во всем мире целесообразность и успешность разработанных ключевых принципов организации и планирования учебной работы.

В настоящее время достаточно исследований, обобщающих особенности организации, содержания и направленности работы наиболее успешных учителей, способствующие профессиональному развитию учителя. При этом современные исследования убедительно показывают, что профессиональное развитие требует от учителя позиционирования себя в рамках профессионального обучающегося сообщества учителей (Bolam, McMahon, Stoll et al., 2005), в котором практика преподавания и обучения разрабатывается при непосредственном участии самого учителя на основе результатов проведенных исследований (Frost and Durrant, 2003). Учителя, движимые нравственными убеждениями, не механически получают знания, а сами их создают, действуют в данных условиях с лидерской позиции, оказывая воздействие на своих коллег и их окружение и сохраняя неустанное внимание на аутентичном обучении (Frost, 2011). С целью содействия коллегам в более основательном развитии их практики преподавания и обучения успешные учителя реализуют процессы коучинга или менторинга, поддерживая коллег в практическом воплощении ими идей и в исследовании собственной практики.

Если Программа «Эффективное обучение» направлена на развитие профессиональных качеств, способностей и системы работы успешных учителей, то Программа «Лидерство учителя в школе», в дополнение к данному содержанию, сфокусирована на развитии навыков менторинга и коучинга, необходимых для оказания содействия своим коллегам в их профессиональном развитии. Приоритетом Программы «Лидерство учителя в педагогическом сообществе» является подготовка лидеров, способных к обучению коллег реализации процессов менторинга и коучинга в масштабе всей школы.

Настоящее Руководство основывается на вышеуказанном комплексе научных исследований. Кроме того, представленные в нем категории и подходы основаны на многолетнем практическом опыте, как начинающих, так и опытных учителей, коучей и менторов.

Изменения в современной педагогике

Чтобы стать успешным человеком в современном обществе знаний, дети и молодые люди должны быть вовлечены в более эффективные формы активного, конструктивного обучения, развивающие понимание, творчество и независимость учащихся. Растет необходимость индивидуализации и дифференциации обучения, предоставляющего возможности для получения различными группами учащихся инклюзивного, доступного для всех и личностно-ориентированного образования. В этой связи, лидерам школ для преобразования процесса преподавания необходимо овладеть новыми педагогическими подходами и методами.

Профессиональный рост учителей, предусмотренный возможностями Программы первого уровня

Современные исследования возможностей лидерских качеств подчеркивают важность осознания лидерами вопросов: «Почему они это так делают?», а также – «Как стать лидером и что необходимо изменить?» (Sinek, 2009).

Несмотря на то, что работа Синека посвящена представителям делового мира, обычная коническая фигура (Рисунок 3), используемая им, может быть применима в условиях управления преобразованием школьной практики (Sinek, 2009).

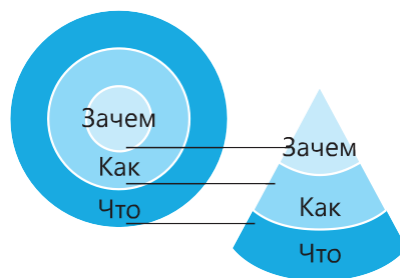


Рисунок 4: Коническая метафора лидерства (Синека)

Верхняя, центральная часть конуса – ЗАЧЕМ, обосновывает необходимость преобразования школьной практики и управляет им. Иными словами, лидеры школ должны знать, ЗАЧЕМ они преобразовывают школьную практику, и объяснять ЭТО всем членам своей педагогической команды. Понимание ЗАЧЕМ требует владения высоким уровнем знаний об обучении и учащихся, а также навыками самопознания и критического анализа цели.

Таким образом, лидеры школ должны знать, КАК помочь учителям преобразовывать их практику посредством реализации процессов менторинга и коучинга. Учителя должны знать, ЧТО сделать в классах для усовершенствования обучения учеников. Для оказания содействия становлению учителей-лидеров школьным лидерам необходимо четко понимать цель реализуемых преобразований.

Таким образом, Программа первого (продвинутого) уровня является единством трех взаимосвязанных составляющих:

1. Формирование личностного понимания проблем преподавания и обучения и значимости новых подходов в преподавании и обучении.
2. Содействие коллегам в разработке и реализации эффективного обучения посредством процессов коучинга, менторинга и совместных научных исследований школьной практики.
3. Инициирование и содействие обучению коллег в рамках профессионального сообщества, способствующего преобразованию школьной практики.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

- Cordingley, P., Bell, M., Rundell, B., Evans, D. (2003). The impact of collaborative CPD on classroom teaching and learning [Влияние совместного постоянного повышения квалификации на преподавание и обучение в классе]. In Research Evidence in Education Library. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London. Available at: <http://eppi.ioe.ac.uk/cms/Default.aspx?tabid=395&language=en-US>
- Darling - Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education [Становление образования учителя 21 века]. *Journal of Teacher Education*, Vol. 57, No. X, 1-15.
- Desimone, L., Porter, A. C., Garet, M. S., Yoon, K. S., & Birman, B. F. (2002). Effects of professional development on teachers' instruction: Results from a three-year longitudinal study [Влияние профессионального развития учителя на его преподавание: результаты трехлетнего исследования]. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24 (2), 81-112.
- Frost, D., & Durrant, J. (2003). *Teacher-led Development Work: guidance and support* [Работа по развитию под руководством учителя: руководство и помощь]. London: David Fulton Publishers.
- Frost, D. (2011). *Supporting teacher leadership in 15 countries: the International Teacher Leadership project* [Поддержка лидерства учителя в 15 странах: Международный проект Лидерство учителя]. Phase 1, A report, Cambridge: LfL at the University of Cambridge Faculty of Education.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change* [Введение в культуру перемен]. San Francisco: Jossey-Bass.
- Goleman, D. (2002). *The New Leaders: transforming the art of leadership into the science of result* [Новые лидеры: преобразование искусства лидерства в науку о результатах]. London: Little, Brown.
- MacBeath, J. (2012). *The future of the teaching profession* [Будущее профессии учителя]. Education International Research Institute and the Leadership for Learning Cambridge Network. Faculty of Education, University of Cambridge.
- McLaughlin, M. W. and Talbert, J. E. (2001) *Professional communities and the work of high school teaching* [Профессиональные сообщества и преподавание в старших классах]. Chicago, University of Chicago Press
- OECD Definition and Selection of Key Competencies [Определение и отбор ОЭСР ключевых компетенций]. Paris, France: OECD, May 27, 2005.
- Opfer, V. A., & Pedder, D. (2010). Benefits, status and effectiveness of Continuous Professional Development for teachers in England [Результаты, состояние и эффективность непрерывного профессионального развития учителей Англии]. *Curriculum Journal*, 21 (4), 41-431.
- Schleicher, A. (Ed.) (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World* [Подготовка учителей и развитие школьных лидеров для 21-го века: всемирные уроки]. OECD Publishing. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264xxxxxx-en>
- Sinek, S. (2009, September). *How great leaders inspire action* [Как великие лидеры побуждают к действию]. Speech at TEDx Portland. Available at www.ted.com/talks/simon_sinek_how_great_leaders_inspire_action.html
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: a review of the literature [Профессиональные учебные сообщества: обзор литературы]. *Journal of Educational Change*, 7 (4), 221-258.
- Stronge, J., Ward, T., & Grant, L. (2011). *What Makes Good Teachers Good? A cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and pupil achievement* [Что делает хорошими хороших учителей? Содержательный анализ связи между эффективностью учителя и достижением ученика]. *Journal of Teacher Education*, 62, 339. doi: 10.1177/0022487111404241
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and*

development: Best Evidence Synthesis Iteration (BES) [Профессиональное обучение и развитие учителей: лучшие показатели итерации синтеза (BES)]. Wellington, NZ: Ministry of Education. Available at http://www.educationcounts.govt.nz/data/assets/pdf_file/0017/16901/TPLandDBESentire.pdf

УПРАВЛЕНИЕ ОБУЧЕНИЕМ В КЛАССЕ ОБРАЗ МЫШЛЕНИЯ

Современные достижения в области Знаний о том, как люди обучаются

В настоящий раздел включены современные идеи, касающиеся вопроса о том, *как люди обучаются*. В первой части рассмотрены новейшие теоретические разработки; во второй части результаты исследований представлены во взаимосвязи с классной практикой, посредством различных способов, позволяющих использовать учителям результаты исследований последних лет.

Что представляет собой обучение?

Содержательная сущность понятия «обучение» может быть рассмотрена в контексте результатов современных исследований или эффективного практического опыта. Анализ исследовательской литературы позволяет определить пять категорий результатов обучения:

1. Обучение как количественное увеличение знаний, результатом которого является полученная информация (основная задача данного процесса – «знать много»).
2. Обучение как запоминание. Результат – значительный объем сохраненной информации, которая может быть воспроизведена при необходимости.
3. Обучение как получение информации. Результат – значительный объем фактов, навыков и методов, которые могут сохраняться и использоваться по необходимости.
4. Обучение как понимание смысла и определение значения, в результате чего учащийся может устанавливать связь между структурными составляющими предмета и реальным миром.
5. Обучение как иное толкование и понимание реальности. Результаты данного процесса предполагают познание мира посредством вариативного толкования знаний.

151

Результаты обучения, определенные в позициях 1-3 подразумевают обучение как внешнее воздействие на учащегося, возможно - нечто, происходящее или осуществляемое учителями по отношению к учащемуся, как например, в позиции 1-й. Первые три позиции, отражающие результаты обучения, в какой-то мере напоминают «поход по магазинам» за знаниями или получением информации. Важно отметить качественные отличия результатов обучения 4-й и 5-й позиций от первых трех. Результаты обучения, отраженные в позициях 4-й и 5-й, представляют собой более сложные, иные толкования и выводят понятие обучения за рамки лишь получения и хранения информации, ориентируя на «внутренний», личностный аспект обучения. Обучение в данном случае рассматривается как феномен, помогающий ученику понять реальный мир и творчески развиваться. Подобные современные тенденции в обучении составляют основу новых подходов в преподавании и обучении, реализуемых в Программе.

Обучение – многоаспектный процесс. Обдумайте в течение нескольких минут следующую ситуацию:

Подумайте и определите: чему Вы научились? Ответ может быть выражен в приобретенных знаниях, умениях, практических навыках или принципах.

1. Как Вы установили и как научились этому? Что Вы проделали? Или: Что произошло?
2. Участвовал ли в этом процессе еще кто-либо, и в каком качестве?
3. О каких изменениях Вы узнали в результате учения? Какое это имело для Вас значение?
4. Каков был результат этого учения лично для Вас?
5. Каким образом другие люди могли бы установить, что Вы действительно научились этому? Как выглядел бы Ваш результат для них?

Подобная деятельность подтверждает, что обучение – сложный и индивидуализированный процесс, в связи с чем, несведущему человеку сложно установить доподлинно, как другой человек учится. Вместе с тем, процесс обучения был изучен в ходе наблюдения за поведением, изучения мыслительных процессов, памяти и восприятия. Современные исследования рассматривают личность в целом и изучают то, как субъекты ощущают себя в качестве учащихся и как взаимодействуют друг с другом в процессе обучения.

В исследованиях последних лет обучение определяется, как комплексное сочетание предрасположенности, наклонностей, пережитого опыта, социальных отношений, системы ценностей, убеждений, которые в совокупности формируют способы использования человеком конкретных возможностей получения новых знаний.

Понимание того, как люди обучаются: «теоретические экспедиции»

Несмотря на имеющееся общее представление о процессе обучения, мы не можем утверждать, что в полной мере понимаем, **как мы обучаемся**, хотя в специальной психологической литературе определены три основные группы, изучающие данный предмет исследования – *социальные психологи, мотивационные, аффективные теоретики и когнитивные психологи*. Используя аналогию «восхождения на гору» для изображения этих утвердившихся групп исследователей, можно предположить, что к ним не так давно присоединилась группа представителей нейронауки, использующих неинвазивные методы для понимания того, как мозг контролирует обучение (Рис.5). В Программе проанализировано имеющееся наследие учений в сочетании с современными идеями, представленными каждой из *экспедиций*, которые могут оказаться полезными в практике обучения.

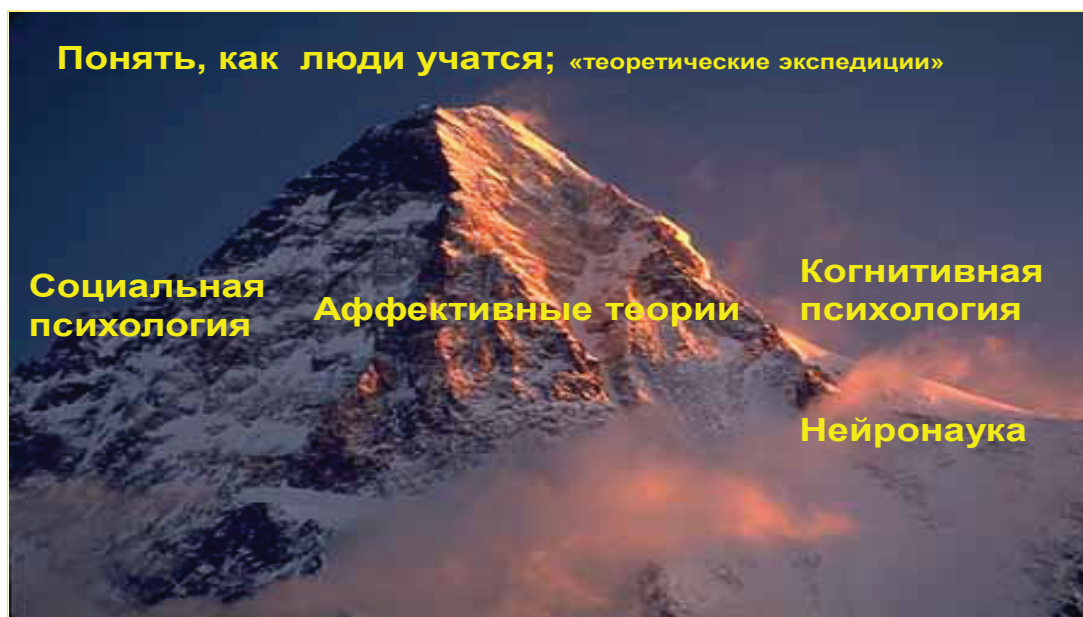


Рис.5. Основные направления психологических «экспедиций» для понимания того, как люди обучаются

Когнитивная психология

Когнитивные теоретики пребывают в данной «теоретической экспедиции» самое продолжительное время и представители данной теории – когнитивные психологи – исследуют вопросы, касающиеся происходящих в человеческом сознании процессов понимания того или иного материала. Существует современная, а также ранее опубликованная научная литература, посвященная исследованию когнитивных процессов (памяти, восприятия), определению интеллекта и классификации этапов его развития. В связи с применением современных нейронаучных методов и изменения фокусирования внимания на вопросах, касающихся обучения личности в общем, отдельные из этих теорий подверглись переосмыслению и развитию. В настоящем разделе рассмотрены изменения когнитивных теорий в свете последних исследований о памяти и интеллекте.

Теории Пиаже

Теории Жана Пиаже господствовали в мире когнитивной психологии в 1960-е гг., в контексте теории развития мышления. Пиаже разработал блестящие к тому времени методы наблюдения и проведения экспериментов и убедительно доказал картину развития, представляющую собой комплекс общих когнитивных операций, совершаемых на практически неизменных и универсальных стадиях.

Пиаже определил *общие* стадии развития, охватывающие аспекты пространства, времени и количества. Однако, спустя сорок лет, современные психологи установили, что каждый аспект содержания имеет *свои* правила и функции и подвергли сомнению существование *общих* стадий и структурных основ.

Пиаже полагал, что интеллект – единая общая способность, одинаково развивающаяся у всех индивидов. Спустя сорок лет, ученые пришли к единодушному мнению о том, что люди обладают множеством относительно независимых «интеллектов», которые могут функционировать и взаимодействовать специфическим образом.

Пиаже не интересовали индивидуальные отличия, он изучал «*эпистемический субъект*». Большая часть исследований последних лет в этой области сфокусирована на индивидуальных особенностях, уделяя при этом пристальное внимание отличиям, связанным с *особенными* талантами или недостатками, *необычными* структурами способностей и ограниченными возможностями.

Пиаже предполагал, что новорожденные обладают ограниченными биологическими способностями, такими как «сосать молоко матери», смотреть и видеть, а также двумя главными процессами приобретения знаний, которые он определил, как *ассимиляция* и *приспособление*. В настоящее время психологи считают, что человек обладает значительными врожденными или легко выявляемыми когнитивными способностями, и, что Пиаже существенно недооценивал значимость этой врожденной когнитивной структуры.

Пиаже недооценивал важность исторических и культурных факторов, принимая когнитивное развитие как самостоятельное экспериментирование растущего ребенка в основном с физическим и, в минимальной степени, с социальным миром. Согласно современным теориям, развитие происходит, начиная с самых ранних стадий, и социальная среда имеет огромное влияние на развитие.

Наконец, Пиаже рассматривал язык и другие системы символов, такие как графические и музыкальные отображения, в качестве проявления единого когнитивного механизма, моторики. Недавнее исследование Гарднера о множественных интеллектах предполагает, что каждая из этих систем имеет собственное происхождение, и существенное влияние на них оказывают конкретные применения системы в конкретном культурном или временном контекстах.

Современные исследования об интеллекте: множественные интеллекты

Для категории ученых и исследователей, традиционно рассматривающих *интеллект как феномен*, измеряемый тестами умственных способностей, новые идеи в отношении интеллекта всегда будут представлять проблему. До сих пор существует устойчивая традиция проведения исследований, основанная на взаимосвязи между различными способностями и настаивающая на существовании некоего общего интеллекта. Однако Говард Гарднер (2006) опровергает большую часть подобных утверждений, ставя под сомнение их достоверность, равно как и возможность установления степени фактической взаимосвязи интеллектов.

Гарднер полагал, что субъекты обладают множественными интеллектами (МИ). Тем самым он утверждает, что не следует рассматривать интеллект как единую и общую способность, которая может измеряться и сводиться к коэффициенту интеллекта (IQ), и необходимо признать существование множества интеллектов, которые слабо соотносятся между собой, такие как лингвистические, математические, музыкальные, кинестетические и межличностные способности, способность к ориентации в пространстве и мн. др.

Общая критика, которой подверглась работа Говарда Гарднера, сводится к тому, что его теории основаны в большей мере на его собственной интуиции и рассуждениях, а не на комплексном и полном обосновании в рамках эмпирических исследований. В настоящее время нет четко разработанной системы тестов, предназначенных для выявления и измерения различных интеллектов. Однако Гарднер не придерживается этого подхода из-за большей обеспокоенности в том, что тестирование может привести к навешиванию ярлыков и общему суждению. Можно сказать, что исследования по функционированию мозга в целом в настоящее время продолжают, поддерживая концепцию множественного интеллекта, но не всегда – специфику теории Говарда Гарднера.

154

Наиболее поздние исследования в отношении интеллекта, в частности, предложенная Робертом Стернбергом теория *«тройственной модели»*, разделили недоверие Гарднера к такой стандартной теории интеллекта. Однако, в отличие от Гарднера, Стернберг не придает большого значения конкретному материалу, обрабатываемому человеком. Вместо этого он рассматривает, так называемые компонентный, эмпирический и контекстуальный аспекты интеллекта. По определению Стернберга, человеческий интеллект представляет собой *умственную деятельность, направленную на адаптацию, отбор и формирование реальной среды, относящейся к жизни индивида* (Sternberg, 1985), т. е. интеллект демонстрирует то, как индивид справляется с изменениями окружающей обстановки на протяжении жизни.

Природа или воспитание

Тезис *«природа против воспитания»* касается вопроса о важности врожденных качеств индивида, т. е. «природы» по отношению к личному опыту, определяемому как «воспитание» в установлении или выявлении индивидуальных особенностей физических или поведенческих характеристик.

Несмотря на то что «воспитание» исторически определялось как выражение заботы родителей о детях, при которой матери отводилась особо важная роль, в современном споре *«природы против воспитания»* отдельные исследователи рассматривают категорию «воспитание» как результат влияния окружающей среды (не генетический). В этой связи категория «воспитание» пересмотрена и предполагает влияние на развитие, возникающее из перинатального, родительского опыта, опыта родственников и сверстников, а также влияние таких факторов как средства массовой информации, рыночные условия и социально-экономический статус.

Спор между природой и воспитанием – один из наиболее острых современных научных дебатов. Тем не менее все группы исследователей и практиков, вовлеченные в этот спор, вероятно, признают, что человек есть продукт взаимодействия между генетической основой индивида и его непосредственным социальным и физическим окружением. Согласно



последним исследованиям, гены фактически влияют на поведение человека, а поведение человека оказывает влияние на гены. Ридли (2004) предполагает, что гены не контролируют наше поведение, но фактически изменяются под влиянием нашего опыта. Он утверждает, что инстинкт не является противоположностью обучения, и влияние окружающей среды иногда менее обратимо, чем генетическое.

В своей книге «Гипотезы воспитания» (*The Nurture Assumption*) автор Джудит Харрис утверждает, что «воспитание», согласно традиционному определению в контексте семейного воспитания, не объясняет в полной мере разногласий по большинству характеристик у общего населения Соединенных Штатов. Напротив, Харрис предполагает, что группы сверстников или случайные факторы окружающей среды, в частности, не зависящие от семейного воспитания, имеют большее значение, чем влияние семьи. Таким образом, школьный опыт может играть существенную роль в «воспитании» молодежи при отсутствии положительного влияния семьи.

Можно предположить, что интеллект не является единственным постоянным внутренним признаком, а, скорее, состоит из различных компонентов, на которые определяющим образом может влиять окружающая среда.

Новейшие достижения в понимании памяти

Современные методики нейровизуализации доказывают, что большая часть динамичного процесса организации и рефлексивного обдумывания информации в кратковременной памяти происходит в лобных полях, расположенных непосредственно за лбом (*Рис. 6, Рис. 7*).

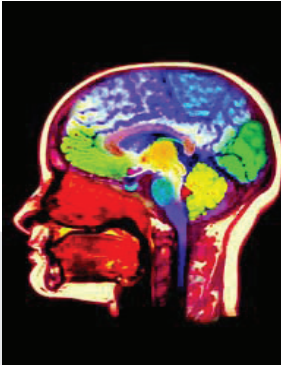
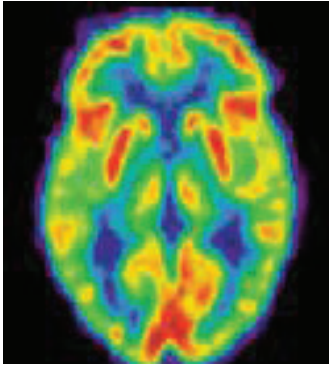

fMRI – функциональная магнитно-резонансная томография	PET – позитронно-эмиссионная томография	ERP – вызванный потенциал мозга
		
<p>Позволяет увидеть расположение мозговой деятельности при выполнении конкретной задачи</p>	<p>Измеряет кровоток к различным частям мозга после введения радиоактивных изотопов. Чем интенсивнее кровоток, тем выше активность</p>	<p>Измеряет электрическую активность в мозге, а также скорость и амплитуду электрической реакции на определенные стимулы</p>

Рис. 6. Методики нейровизуализации

Лобные доли соединены нервными волокнами с другими отделами мозга, к которым относятся:

- затылочная доля заднего отдела мозга, отвечающая за восприятие и хранение в памяти визуальных изображений;
- височные доли с обеих сторон черепа, за висками, отвечающие за хранение вербальных и концептуальных знаний;
- соматосенсорная зона в верхнем отделе мозга, за лобными долями, где расположены рецепторы рук и туловища.

Есть другие области коры головного мозга, также взаимосвязанные с лобными долями, где хранятся объекты слухового восприятия.

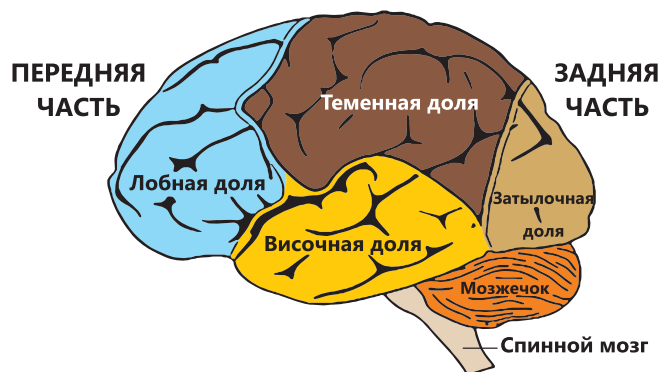


Рис. 7. Основные отделы коры головного мозга

Соединения нервными волокнами обеспечивают доступ лобных долей к информации, хранящейся в виде воспоминаний в каждом из этих мозговых центров. Лобные доли также осуществляют организационный контроль над доступом к хранящейся информации и ее обработкой. Одна из важных контрольных функций лобных долей – фокусное внимание, т. е. лобные доли проявляют активность, когда мы локализуем информацию в памяти для особого внимания (Goswami, 2006). Например, если бы нас попросили вспомнить визуальное изображение карты Казахстана, скорее всего, мы бы извлекли из памяти общий мысленный образ географии Казахстана, прежде всего – основные черты континентальных границ, но, первоначально менее всего концентрируясь на деталях. Однако при необходимости, наличии таковой цели, мы можем специально вспомнить детали, например, фокусируясь на Каспийском море или горах на юге и т. д. Таким образом, детали могут отличаться в зависимости от нашего знания географии.

Данная способность сознательно концентрироваться на конкретных деталях, в отличие от общего воспоминания визуальной информации, реализуется посредством активности лобных долей через нервные пути, направленные к зрительной зоне коры головного мозга.

Память кратковременная, рабочая и долговременная

Более поздние нейронаучные исследования подтверждают, что мы обладаем как кратковременной, «рабочей» памятью, так и долговременной памятью. «Рабочая» память мобилизует информацию из долговременной памяти, чтобы с ней можно было «работать». Иными словами – активно организовывать информацию, устанавливать взаимосвязь, или готовить ее для конкретной цели, для применения, к примеру, при выполнении задач, решении проблем, в процессе общения, или посредством внутренних размышлений, расширять долговременную память. Долговременная память характеризуется представлением информации, которую мы в свое время отправили на долгосрочное хранение, чтобы позднее извлечь. Рабочая память динамична и, как правило, непродолжительна (от нескольких секунд – до нескольких минут). Долговременная память более стабильна и может сохраняться на протяжении жизни. Так, например, предположим, что к Вам обратились с просьбой порекомендовать ученика, который был бы хорошим кандидатом для обучения в группе одаренных учащихся.

Полагая, что у Вас хранится определенная базовая информация о большинстве Ваших учащихся, возможно, Вы начнете мобилизовывать и «просматривать» в рабочей памяти множество визуальных и семантических (вербальных) источников соответствующей информации, доступной из долговременной памяти. Прямо или косвенно Вы начнете применять определенные критерии для мысленного оценивания одаренных учащихся и составлять список лиц, которые, на Ваш взгляд, соответствуют им. Процессы оценивания в долговременной памяти, мобилизация информации, ее рефлексивная обработка для достижения цели происходят в рабочей памяти – подвижном состоянии ума.

Значение исследования памяти для образования

Предлагаемый ниже отрывок основан на недавних исследованиях, проведенных доктором Джоном Саймонсом в лаборатории памяти кафедры экспериментальной психологии университета Кембридж.

Мозг часто сравнивают с мышцами, поскольку если его тренировать, он будет функционировать лучше. Бодибилдер при регулярной работе с гирями может укрепить бицепсы, аналогично и Вы можете улучшить свою память, повторяя снова и снова (вслух или про себя) информацию, которую хотите запомнить.

На протяжении многих лет исследователи считали, что повторение информации таким способом необходимо для сохранения ее в кратковременной памяти и передачи ее – в долговременную. Этот способ согласуется с нашим инстинктом в ситуации, когда мы хотим запомнить что-то, к примеру, номер телефона, мы многократно проговариваем его про себя в надежде на то, что он к нам «прилипнет». Поколения студентов придерживаются аналогичного принципа, полагая, что многократное прочтение конспектов лекций и учебников с целью механического заучивания фактов, необходимых для экзаменов, обеспечат им путь к успеху.

Доказано, что, чем дольше информацию повторять, тем больше вероятность того, что она запомнится надолго. Участникам одного из исследований были выданы списки слов с просьбой повторения их вслух в течение определенного времени. Когда попросили вспомнить заданный список слов, то стало очевидным, что количество запомненных слов напрямую зависело от количества прочтений всего списка. Тем не менее, почти во всех случаях простое механическое повторение гораздо менее эффективно, чем стратегии, которые направлены на то, чтобы думать о смысле информации, которую Вы пытаетесь запомнить.

«Уточняющая» обработка

Хотя многие полагают, что актеры запоминают свои роли, используя механическое повторение, исследования, проведенные Хельгой Нойс (2006) доказывают, что это не всегда так. Нойс выяснила, что некоторые актеры учат свои диалоги, сосредоточиваясь не на словах сценария, а на их смысле и мотивации персонажа, которому эти слова принадлежат. Это подтверждается результатами лабораторных исследований – несмотря на то, что повторение списка слов улучшает долговременное запоминание материала, более эффективным является метод так называемой «уточняющей» обработки («elaborative» processing), предполагающий соотнесение информации со связанными с ней фактами и соответствующими знаниями. В одном из исследований участникам было предложено выучить слова, используя один из следующих вопросов:

- a) Слово написано заглавными буквами?
- b) Слово двусложное или многосложное?
- c) Относится ли слово к предмету мебели?

Самый высокий уровень запоминания наблюдался при ответе на вопрос (с), который подразумевает углубленную, более уточняющую, основанную на значении доработку.

В другом эксперименте участники запоминали предложения, заучивая их (например, «Доктор ненавидел адвоката») или, создавая уточняющее продолжение предложения (например, «Доктор ненавидел адвоката из-за иска в связи с недобросовестной практикой»). Метод уточнения значительно улучшал запоминание предложений, показывая, что применение когнитивной деятельности приводит к более глубокому кодированию первоначального предложения.

В одном из исследований сравнивались различные виды уточнений, чтобы выяснить, какой из них может быть наиболее полезным при подготовке к экзаменам. Одной группе участников были даны темы в форме вопросов для обдумывания перед прочтением текста, другую группу

попросили выучить отдельный текст. Исследователи обнаружили, что просмотр текста с конкретными мысленными вопросами улучшил сохранение и последующее воспроизведение материала.

Уточняющая обработка, действительно, является настолько мощным методом запоминания, что, видимо, не имеет значения, пытаетесь ли Вы выучить уточненную информацию. Исследователи предложили участникам выполнить два задания: проверить, есть ли в слове конкретная буква, или обдумать значение слова. Половина участников думали, что цель эксперимента заключалась просто в выполнении задания, тогда как другой половине было сказано, что они будут тестироваться на запоминание. Результаты показали: намерены ли люди заучивать или нет – менее важно, чем то, как они обрабатывают информацию.

Мнемоника

В настоящее время посещение любого книжного магазина откроет для Вас огромное множество книг по самосовершенствованию, предлагающих использование мнемоники как средства улучшения памяти. Метод *Locī* (метод мест) – возможно, самый известный мнемонический метод, основанный на представлении образов, связывающих информацию, которую Вы хотите запомнить, со знакомыми местами. Так, пытаясь запомнить список слов, Вы представляете хождение по разным комнатам в Вашем доме и в каждой из них запоминаете слово, формируя образ, соединяющий слово с характерной чертой комнаты. Например, стараясь запомнить слово «яблоко», Вы можете представить яблоко, катящееся по дивану в гостиной. Вспомнить весь список слов можно, повторно «пройдя» по комнатам в Вашем доме. Одно из исследований показало, что люди, использующие метод *Locī*, могли запомнить более 90% списка из 50 слов, после однократного ознакомления.

158

Американский писатель и чемпион по запоминанию Джошуа Фоер в своей книге «Прогулка по Луне с Эйнштейном» описывает, как он научился использовать особенно яркую форму метода *Locī* для запоминания игральных карт. Например: «У входа я увидел свою подругу Лиз, «разделяющую свинью» (двойка червей, двойка бубен, тройка червей)...» Метод Фоера, позволяющий ассоциировать несколько предметов с определенным местом, помог ему установить рекорд на Чемпионате США по запоминанию в 2006 г., когда он запомнил полную колоду из 52 карт всего за 1 минуту 40 секунд.

Такие методы, как *Locī*, могут быть использованы для наилучшего запоминания встречи, дня рождения, важных поручений и т. д. Как показано на примере Фоера, ключевым моментом в мнемонике является создание очень ярких визуальных образов. Чем более нелепым и креативным Вы можете быть, чем больше уточняющих деталей Вы используете, тем выше шансы на успех.

Практика извлечения

Опыт показывает, что неоднократная самопроверка на знание информации, которую Вы узнали, может значительно повысить качество запоминания. Великий исследователь памяти Эндель Тулвинг был одним из первых, кто узнал о достоинствах так называемой «практики извлечения». В ряде экспериментов участники запоминали списки слов по следующим трем схемам: стандартная (заучивание, тест, заучивание, тест), повторное заучивание (заучивание, заучивание, заучивание, тест) и повторное тестирование (заучивание, тест, тест, тест). Группе повторного заучивания было предоставлено в три раза больше времени на работу со словами, чем группе повторного тестирования. Принято считать, что если обучение происходит только в процессе заучивания, то запоминание слов происходит эффективнее. Но Тулвинг обнаружил, что у всех групп результаты были одинаковыми, вне зависимости от избранной формы запоминания. Однако повторное тестирование может привести к лучшему усвоению результатов, чем повторное обучение, даже если при обучении используется стратегия уточняющего учения.

Важность тестирования была показана для того, чтобы тесты применялись в повседневных учебных ситуациях. Американские психологи Джефф Карпике и Роди Редигер исследовали самый эффективный метод изучения иностранных языков. Они выяснили, что повторное тестирование в период обучения привело к запоминанию лексики и ее воспроизведению с точностью до 80% на экзамене спустя неделю, в то время как традиционные стратегии, используемые в руководствах по изучению языков, показали снижение уровня запоминания до 30%. Интересен тот факт, что, когда исследователи предложили участникам спрогнозировать свой успех после повторного тестирования, то последние не предполагали, что данный метод настолько эффективен.

Названный факт согласуется с другим исследованием, показывающим, что учащиеся в период подготовки к экзаменам редко используют самопроверку. В случае если самопроверка все же используется, то зачастую лишь для оценки объема знаний, а не для совершенствования долговременного хранения материала. Возможно, утвердившееся предположение о том, что повторное обучение кажется менее требовательным, чем повторная самопроверка, приводит к предпочтению первого подхода. Однако данные исследований свидетельствуют о том, что активные подходы в обучении, такие как обучение через практику повторного извлечения, могут принести «богатый урожай». (Simons, 2012).

Заключение. Когнитивная нейронаука продвигается быстрыми шагами в областях, тесно связанных с образованием. Однако существует «пропасть» между современной наукой и ее непосредственным применением на учебных занятиях. Большинство ученых поспорили бы, что заполнять пробел преждевременно. Тем не менее, есть исследователи, такие как Госвами и Саймонс из Кембриджского университета, которые пытаются «проложить мост через эту пропасть».

Мотивационные и аффективные теории учения

Многие теоретические исследования, посвященные процессу обучения 70-х и 80-х гг., основывались на гуманистической психологии и рассматривали человеческий потенциал роста с акцентом на концепцию «я». Побуждающим фактором тому стало убеждение в том, что личная свобода, выбор, мотивация и чувства имеют значение в развитии понимания. Наиболее известным ученым был Авраам Маслоу (1968), разработавший иерархическую модель мотивации. На низшем уровне он расположил биологические и физиологические потребности, а на верхнем – самовыражение (Рис.8).

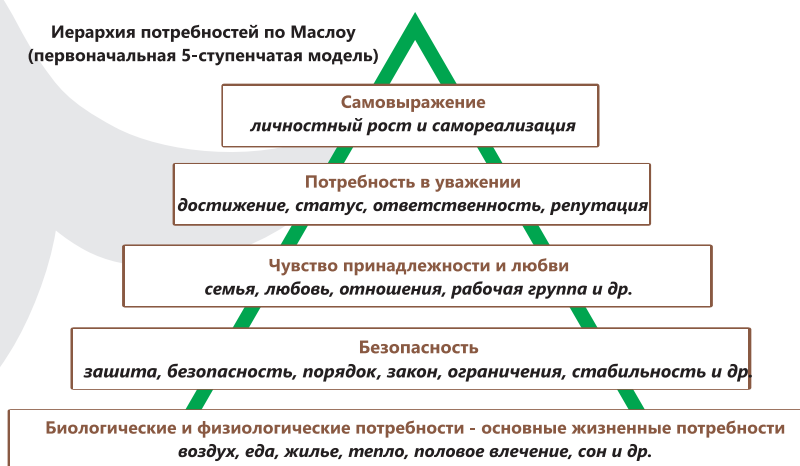


Рис.8. Иерархия потребностей по Маслоу

Маслоу утверждает, что только в случае удовлетворения потребностей нижнего уровня можно полностью переходить на последующий уровень, поскольку мотивация на низшем уровне всегда сильнее, чем на высшем. Некоторые его оппоненты оспаривают эту иерархию, заявляя, что люди могут самореализовываться, минуя другие ступени. Тем не менее, Маслоу создал полезный аналитический инструмент, определив следующим образом уровни:

Уровень 1: Физиологические потребности, такие как голод, жажда, половое влечение, сон, отдых и физическая неприкосновенность, должны удовлетворяться до перехода на следующий уровень.

Уровень 2: Потребности в безопасности подразумевают необходимость прогнозируемого и упорядоченного мира. Если они не удовлетворены, люди будут заняты стремлением организовать свой мир для обеспечения высшей степени защиты и безопасности. В случае удовлетворения данных потребностей, люди попадают под действие уровня 3.

Уровень 3: Потребность в любви и осознании сопричастности заставляет людей стремиться к теплым и дружеским отношениям.

Уровень 4: Потребность в самоуважении предполагает желание обладать силой, достижениями, самодостаточностью, мастерством и компетентностью. К перечисленному также относятся доверие, независимость, репутация и престиж.

Уровень 5: Самовыражение – полная реализация талантов, способностей и потенциала.

Маслоу полагал, что обучение может рассматриваться как форма самовыражения, являющегося определяющей целью. Другие же цели, связанные с иными ступенями, также доминируют, включая чувство завершенности и контроль над импульсами.

Карл Роджерс далее развил концепцию «я» важности взаимодействия с личностью в целом, с ее опытом, а также идею о том, что обучение сочетает в себе логику и интуицию, интеллект и чувства. По его мнению, значимое или эмпирическое обучение характеризуется следующим:

- Обладает качеством взаимодействия с личностью в целом в аспектах ощущения и познания, участвующих в процессе обучения.
- Осуществляется по собственной инициативе. Даже когда импульс или стимул возникает извне, ощущение открытия достижения, осмысления и понимания приходит изнутри.
- Является всеобъемлющим и определяет особенности в поведении, отношении, возможно, даже в личности учащегося.
- Оценивается учащимся, который анализирует его по аспектам: отвечает ли оно его потребностям, ведет ли к получению желаемых знаний, выявляет ли область незнания, с которой он сталкивается. Можно сказать, что центр оценки, определенно, находится в самом учащемся.
- Сущность его – в значении. Когда имеет место такое обучение, элемент значения для учащегося встраивается в общий опыт (Rogers, 1983: 20).

Вывод: концепция «я» воспринимается как активный компонент, направленный на компетентность, разрешение конфликтов на определенных этапах жизни и мастерство в контексте реального мира. В то же время данная концепция рассматривается как социальный продукт, сформированный под воздействием личности с другими, прошлым и текущим опытом в рамках социальных контекстов и институциональной принадлежности.

Концепция «я», таким образом, представляет собой сочетание всех когнитивных и аффективных компонентов с различными индивидуальными характеристиками, которые заставляют нас двигаться вперед и направляют наше поведение и, следовательно, являются социальным стимулом к самоизменению (Рис.9).

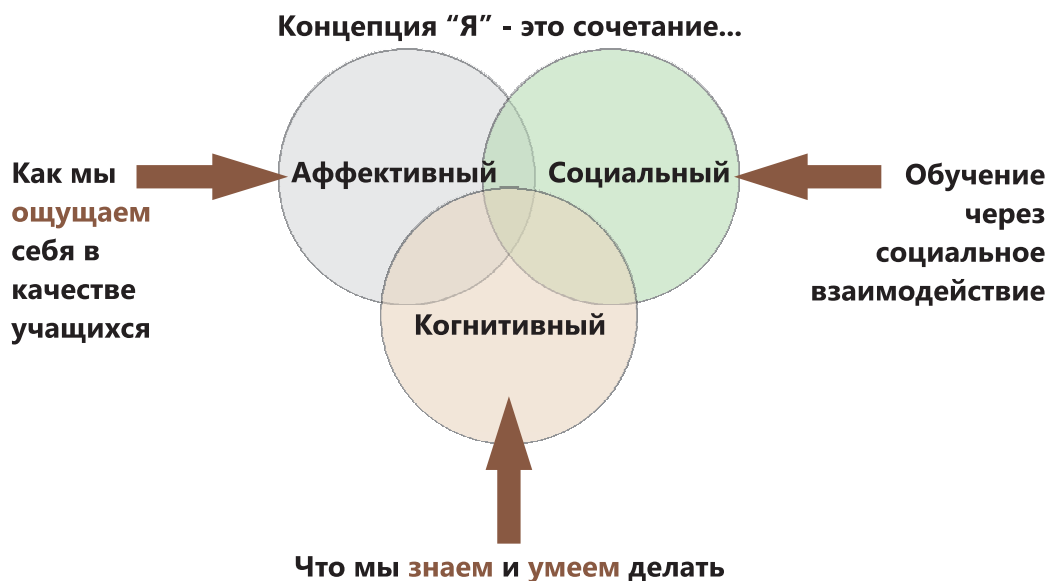


Рис.9. Пять компонентов концепции «я»

По мере того, как мы наблюдаем, оцениваем и в конечном итоге делаем выводы о себе, два ключевых мотива защищают и поддерживают нашу существующую концепцию «я» – самоуважение и самоконтроль (Рис.10).

Самоуважение относится к оценочным и эмоциональным параметрам концепции «я» и включает два составляющих компонента – *компонент ценности*, определяющий, насколько, по мнению индивида, он принят и оценен, и *компонент эффективности*, определяющий, считает ли индивид себя компетентным и способным в конкретной роли (Bandura, 2001).

161

Бандура выделяет 4 фактора формирования самоэффективности:

1. Опыт – собственные достижения

«Опыт освоения» – важнейший фактор, определяющий самоэффективность личности. Достигнутый успех повышает самоэффективность, неудача понижает ее.

Детей нельзя обманывать пустыми похвалами и снисходительными поощрениями. Они могут принять искусственную поддержку их самоуважения вместо чего-то лучшего, но то, что может быть названо их накапливающейся идентичностью «я», приобретает истинную силу только в последовательном и искреннем признании реального выполнения т. н. достижения, имеющего значение в их культуре.

2. Моделирование – «Косвенный опыт»

«Если они могут это делать, я тоже смогу это сделать» – суть процесса сравнения себя с кем-либо другим. Когда люди видят кого-то, добивающегося успеха в чем-то, их самоэффективность повышается, аналогично тому, как при виде неудачи других – понижается. Данный процесс более результативен, когда человек видит себя соответствующим своей собственной модели. Если сверстник, который воспринимается как обладающий аналогичными способностями, добивается успеха, это, как правило, повышает самоэффективность наблюдателя. И хотя моделирование не настолько влиятельно, как опыт, оно оказывает мощное влияние, когда человек не уверен в себе.

3. Социальные убеждения

Социальные убеждения связаны с поощрением/неодобрением. Они могут оказывать сильное влияние: большинство людей помнят случаи, когда что-то, сказанное ими, изменило их уверенность. В то время как положительные убеждения повышают самоэффективность, негативные убеждения понижают ее. Как правило, понизить чью-либо самоэффективность легче, чем повысить ее.

4. Физиологические факторы

В необычных стрессовых ситуациях люди, как правило, проявляют признаки физического недомогания: озноб, боль, усталость, страх, тошнота и т. д. Степень восприятия субъектом подобного рода реакций может заметно изменить уровень самооценки. Если человек нервничает перед выступлением на публике, то при наличии низкой самооценки он может воспринять это как свидетельство собственной неспособности, что еще больше понизит его самооценку, в то время как человек с высокой самооценкой, вероятнее всего, сочтет данные физиологические проявления нормальными и не связанными с фактически имеющимися способностями. Таким образом, уровень самооценки человека изменяется в результате физиологических реакций.



Рис.10. Источники информации о самооценке

Самопроверка

Самопроверка, или поиск ответной реакции для поддержки и укрепления концепции «я», мотивируется потребностью установления последовательности путем предположений о том, как отреагируют другие люди. Именно через самоконтроль индивиды формируют понимание реальности по отношению к самим себе. Однако они могут быть устойчивыми к изменениям или трудностям.

Согласно теории атрибуции, достижение индивидом успеха или предотвращение неудач, зависит от причин, которыми они объясняют свои достижения.

Позитивное влияние гуманистической психологии на людей, их способности контролировать свою судьбу и внешне неограниченные возможности для индивидуального развития должно быть оказано на мнение учителей об учащихся в классе.

Социально-культурные теории обучения

Социально-культурные теории рассматривают значение вклада, который может внести общество в развитие отдельной личности. Данная теория подчеркивает значимость взаимодействия между развивающимися людьми и культурой, в которой они живут. В основе социально-культурной теории лежит работа психолога Л. Выготского, который полагал, что родители, воспитатели, сверстники и культура в целом несут ответственность за развитие функций высшего порядка.

Л. Выготский утверждал, что всякая функция в культурном развитии ребенка появляется



на сцену дважды, в двух планах, первоначально – в социальном, далее – в психологическом; сначала между людьми, как категория *интерпсихическая*, затем – внутри ребенка, как категория *интрапсихическая*. Данное определение в равной степени применимо к произвольному вниманию, логической памяти и формированию понятий. Социально-культурная теория фокусируется не только на том, как взрослые и сверстники влияют на обучение индивида, но также и на том, как культурные убеждения и отношения влияют на процессы обучения и воспитания.

Зона ближайшего развития

Важное понятие в социально-культурной теории – *зона ближайшего развития*. Согласно Выготскому, зона ближайшего развития есть расстояние между уровнем его актуального развития, установленным посредством самостоятельно решенных задач, и уровнем возможного развития, определяемым с помощью задач, решаемых под руководством взрослых и в сотрудничестве с более способными учениками. По существу, она включает все знания и навыки, которые человек еще не может освоить или продемонстрировать самостоятельно, но способен обучаться под руководством.

По мнению Выготского, учащийся развивает мышление и речь в результате социального взаимодействия с более знающими людьми в деятельности, имеющей конкретные цели. В результате участия ученика и интерактивного вербального обмена с более умелым и более осведомленным человеком в повседневном решении задач, внешний, социально-опосредованный диалог постепенно интериоризируется и становится внутренним индивидуализированным ресурсом для собственного мышления ребенка. Поначалу учитель предоставляет языковые и познавательные средства, необходимые для самостоятельного и успешного выполнения задания. Посредством моделирования поведения и языка, ознакомления ученика с процессами и процедурами, в которые он вовлечен, учитель подводит ученика к способности действовать компетентно, уверенно и самостоятельно. Ниже, на *Рис. 11*, приведен пример из сценария восхождения на скалу, где скалолаз собирается совершить сложный маневр и получает поддержку в решении этой задачи. Скалолаз таким образом «входит в свою зону ближайшего развития».

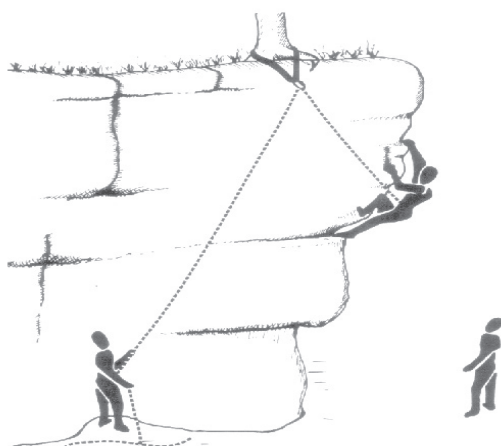


Рис. 11. Зона ближайшего развития

В контексте повседневной школьной практики это понятие может быть интерпретировано как интервал между способностью ученика выполнить задание легко, без посторонней помощи или поддержки, и заданием, которое в данный момент не достижимо для ученика, и он не может выполнить его без руководства и помощи более умелого или знающего. В этом смысле ЗБР обеспечивает ценную концептуальную структуру в образовательном контексте для определения размера помощи, необходимой для поддержки обучения учеников и их общения.

ЗБР противоположна зоне «саморегулируемых действий», где ребенок может выполнять задания компетентно и самостоятельно. В процессе взаимодействия в ЗБР взрослый осуществляет руководство, связывая задание с предыдущими знаниями и опытом и позволяя ребенку целенаправленно участвовать в осуществлении деятельности.

Подмости и их отношение к ЗБР

Подмости – это метафора, используемая для описания интерактивной поддержки, предоставляемой учителями, для того чтобы провести ученика по ЗБР и позволить ему выполнять задание, которое он не смог бы выполнить самостоятельно. Как и подразумевает метафора, *подмости* – временное средство, они могут быть установлены, укреплены, разобраны по частям или полностью удалены по мере развития у ребенка знаний и умений и его способности действовать компетентно и самостоятельно. Первоначально разработанная Вудом, Брунером и Россом (1976) в контексте первого освоения речи и родительского воспитания маленьких детей, подмости – метафора, основанная на предпосылках обучения (согласно утверждениям Л. Выготского) как социально сконструированного процесса, часто применяется для описания вмешательства и поддержки в других контекстах обучения (Wood, 1998).

Мерсер и Фишер (1993) рассматривают свойство ЗБР по передаче ответственности за выполнение задания учащемуся как главную цель подмостков в преподавании. Для того чтобы квалифицироваться как подмости, необходимы следующие условия в преподавании и обучении:

- a) позволять ученикам выполнять задание, которое они не смогли бы выполнить самостоятельно;
- b) быть последовательным в доведении ученика до компетентности, позволяющей ему в конечном итоге выполнить задание самостоятельно;
- c) способствовать достижению учениками более высокого уровня самостоятельной компетентности в результате применения опыта подмостков (Wells, 1999, p. 221).

Акцент в определении названных условий направлен на сотрудничество между учителем и учеником в развитии знаний и навыков учителя по формированию надлежащего опыта обучения.

Мерсер (2005) также показал, что взаимодействие в группе сверстников играет важную роль в обучении. Когда учащиеся работают в парах или группах, они вовлечены во взаимодействие, которое является более «симметричным», чем взаимодействие в форме беседы «учитель-ученик», и, таким образом, имеет различные возможности для разработки обоснованных аргументов и описания наблюдаемых событий.

Язык – наш основной инструмент коллективного осмысления опыта. В действительности, обучение опосредовано через диалог и степень, в которой учащиеся воспринимают взаимосвязь и согласованность в их классной работе, может существенно зависеть от того, как эта деятельность опосредована диалогом. Разговор с учителем и другими учениками – возможно, важнейшее средство обеспечения вовлеченности учащегося в деятельность и способствующее развитию их понимания.

Александр (2008) считает, что преподавание в форме диалога позволяет использовать силу разговора для стимулирования и развития учащихся. Преподавание в форме диалога построено на работе Бахтина, Мерсера, Велса и Вуда. Александр предполагает, что посредством диалога учителя могут выявлять повседневные «здравые» перспективы, работать с их развивающимися идеями и помогать им преодолевать недопонимание. Когда ученикам предоставляется возможность участвовать в классном диалоге в разнообразных и расширенных формах, они могут исследовать границы своего собственного понимания. В то же время они практикуют новые способы использования языка в качестве инструмента построения знаний.

Социальное взаимодействие в ходе занятий играет важную роль в обучении. Общение в ситуациях «учитель-ученик» и «ученик-ученик» составляет значимую часть построения значения и развития понимания.

Анализ современных исследований показывает, что независимо от того, где происходит обучение, существуют общие черты, а именно:

- Люди учатся посредством **ассоциаций**, используя мнемонику, тренировочные упражнения, имитацию, инструкции, что способствует поэтапному формированию представлений и навыков. *Ассоциативное обучение* приводит к точному воспроизведению или запоминанию.
- Люди учатся посредством формирования представлений или навыков через **активные исследования**: изучение, эксперимент, исследование под руководством, решение задач, размышление. *Конструктивное обучение* приводит к интеграции навыков и глубокому пониманию.
- Люди учатся посредством формирования представлений и навыков, используя метод **диалога**: обсуждение, дебаты, сотрудничество, совместное построение знаний. *Социально-конструктивное обучение также приводит к интеграции навыков и глубокому пониманию*.
- *Все подходы* обращают внимание на:
 - активность учащегося;
 - конструктивное приведение деятельности в соответствии с желаемыми результатами;
 - важность ответной реакции;
 - возможности консолидации (практики) и интеграции.

Что же это означает для учителя? Хотя теория обучения не дает непосредственных инструкций для учителя, существуют четкие выводы о построении учебной среды для расширения возможностей обучения.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

- Alexander, R. J. (2008) *Towards Dialogic Teaching: rethinking classroom talk* [На пути к диалоговому обучению: новый подход к обсуждению в классе] (4th ed.).
- Bandura, Albert (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. [Социально-когнитивная теория: представительская перспектива]. *Annual Review of Psychology* 52 (1): 1–26. doi: 10.1146/annurev.psych.52.1.1.
- Bandura, Albert (1997) *Self-efficacy: The exercise of control* [Самоеффективность: осуществление контроля]. New York: Freeman.
- Gardner, H. (2006) *Multiple intelligences: New horizons* [Множественный интеллект: новые горизонты]. New York, NY: Basic Books.
- Gardner, H. (2011 ed.) *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences* [Рамки мышления: теория множественного разума]. New York: Basic Books.
- Goswami, U. (2006) *Neuroscience and education: from research to practice?* [Нейронаука и образование: от исследований к практике]. *Nat Rev Neurosci*, 7(5): 406–11.
- Harris, J. R. (1998) *The nurture assumption: Why children turn out the way they do* [Размышления о воспитании: почему дети становятся такими]. Free Press.
- Mercer, N. & Fisher, E. (1993) *How do teachers help children to learn? An analysis of teachers' interventions in computer-based activities* [Как учителя помогают детям учиться? Анализ участия учителей в компьютерной деятельности]. *Learning and Instruction* 2, 339–355.
- Maslow, A. (1968) *Towards a Psychology of Being* [На пути к психологии бытия]. New York: Van Nostrand.

- Mercer, N. (2005) *Sociocultural discourse analysis: analysing classroom talk as a social mode of thinking* [Социально-культурное общение: анализ обсуждения в классе, как социальный тип мышления]. *Journal of Applied Linguistics*, 1, 2, 137–168.
- Noice, H. (2006) *What studies of actors and acting can tell us about memory and cognitive functioning* [Какие исследования об актерах и актерской игре могут рассказать нам о памяти и когнитивных функциях]. *Current Directions in Psychological Science*, 15 (1).
- Ridley, M. (2004) *Nature via Nurture: Genes, Experience, and What Makes Us Human* [Природа или воспитание: гены, опыт и что делает нас людьми]. <http://www.rationaloptimist.com/>
- Roediger, H.L. & Karpicke, J.D. (2006) *Test-enhanced learning – Taking memory tests improves long-term retention* [Обучение с тестированием – проведение тестов на запоминание улучшает долговременную память]. *Psychology Science*, 17 (3) 249–255.
- Rogers, C. R. (1983) *Freedom to learn for the 80s*. [Свобода учиться для 80-х]. Columbus, OH: Charles Merrill.
- Rogers, C. and Freiberg, H. J. (1993) *Freedom to Learn* [Свобода учиться]. (3rd edn.), New York: Merrill.
- Simons, J. (2012) <http://www.neuroscience.cam.ac.uk/directory/profile.php?jss30>.
- Sternberg, R. J. (1985) *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Intelligence* [За пределами IQ: тройственная теория интеллекта]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1997) *A Triarchic View of Giftedness: Theory and Practice* [Тройственный взгляд на одаренность: теория и практика]. In N. Coleangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted* [Руководство по образованию для одаренных]. Education (pp. 43–53). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Tulving, E. (1972) *Episodic and semantic memory* [Эпизодическая и семантическая память]. In E. Tulving and W. Donaldson (Eds.), *Organization of Memory* [Организация памяти], (pp. 381–402). New York: Academic Press.
- Tulving, E. (2002) *Episodic memory: From mind to brain* [Эпизодическая память: от мышления к мозгу]. *Annual Review of Psychology*, 53, 1–25.
- Wells, G. (1999) *Dialogic Inquiries in education: Building on the legacy of Vygotsky* [Диалоговые исследования в образовании: основываясь на наследии Выготского]. Cambridge University Press.
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976) *The role of tutoring in problem solving* [Роль наставничества в решении задач], *Journal of Psychology and Psychiatry*, 17.
- Wood, D. (1998) *How Children Think and Learn* [Как дети думают и учатся]. 2nd edition. Oxford: Blackwell Publishers Ltd. под руководством: беседы между учителями и учениками]. Clevedon: Multilingual Matters.
- Mercer, N. (2000) *Words and Minds: how we use language to think together* [Слова и сознание: как мы используем язык для того, чтобы думать совместно]. London: Routledge.
- Mercer, N. and Hodgkinson, S. (2008) *Exploring talk in school: inspired by the work of Douglas Barnes* [Исследовательская беседа в школе, инициированная Дугласом Барнсом]. London: Sage.
- Mercer, N. and Littleton, K. (2007) *Dialogue and the development of thinking. A sociocultural approach* [Диалог и развитие мышления. Социокультурный подход]. NY: Routledge.
- Wragg, E. C. and Brown, G. (2001) *Questioning in the Primary School* [Опрос в начальной школе]. Routledge Falmer.

Обучение критическому мышлению

Введение

Прилагательное «критический», используемое в понятии «критическое мышление» означает концентрацию мышления на процессе решения вопроса или проблемы. «Критический» в данном контексте не означает «неодобрение» или «отрицание». Критическое мышление может происходить всякий раз, когда происходит процесс рассуждения, формулировки выводов или решения проблемы, т.е. - всякий раз, когда необходимо установить, *чему верить, что делать, и как делать это разумным и рефлексивным способом.*

Критическое мышление может быть представлено как *«мышление о мышлении»*. Оно предполагает умение рассуждать по принципиальным вопросам и размышлять над практическим опытом. Предполагается, что учителей, как субъектов, имеющих педагогическое образование и повышающих свою квалификацию, данные умения развиты и используются ими в практической работе.

Критическое мышление - ведущее современное педагогическое понятие, актуальное для развития преподавания и учения в Казахстане. Данный модуль предполагает адаптацию сознательного и обдуманного подхода к развитию критического мышления как учеников, так и учителей.

В рамках данного модуля мы также коснемся социоконструктивистских подходов в обучении, приведенных в модуле 1, эффективного оценивания для развития обучения (модуль 3), дифференцированного подхода к преподаванию и учению учеников различного возраста (модули 5 и 6).

Исторический обзор

Корни критического мышления можно проследить за 2500 лет до греческой сократической традиции, согласно которой наводящие вопросы использовались для проверки знаний, полученных на авторитетной основе: отвечают ли они требованиям рациональности, четкости и логической последовательности. В современном мире развитие критического мышления рассматривалось в качестве необходимого атрибута для установления степени удовлетворения ожиданий и требований, предъявляемых к мышлению представителей современного социума. В XX-м веке данная проблема находилась в центре внимания Франкфуртской школы критической социальной теории.

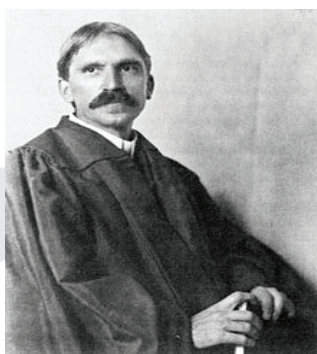


Рисунок 12. Джон Дьюи

Джон Дьюи (рис. 12) является одним из первых исследователей в сфере образования, который признал, что направленность образовательной программы на формирование навыков мышления учеников, обеспечила бы эффективность не только ученикам, но и обществу, и всему демократическому устройству. Эдвард Глейзер (1941) предположил, что способность к критическому мышлению состоит из трех элементов:

1. Осуществление мыслительного процесса при решении проблем и вопросов, которые входят в диапазон формирования своего опыта.
2. Знание методов логического исследования и рассуждения.
3. Практические навыки в применении данных методов.

Современные образовательные программы, направленные на развитие критического мышления у детей и взрослых, изучение проблем и принятие решений индивидуально или в группах, по-прежнему опираются на названные три стержневых компонента.

Современная интерпретация

Критическое мышление представляет собой дисциплинарный подход к осмыслению, оценке, анализу и синтезу информации, полученной в результате наблюдения, опыта, размышления или рассуждения, что может в дальнейшем послужить основанием к действиям. Критическое мышление зачастую предполагает готовность к воображению или принятию во внимание альтернативных решений, внедрению новых или модифицированных способов мышления и действий; приверженность к организованным общественным действиям и развитию критического мышления у других. Перечень основных навыков критического мышления включает наблюдение, интерпретацию, анализ, выводы, оценку, объяснения, метапознание.

Аналитики в сфере образования соглашаются с тем, что отдельные лица или группы, активно занимающиеся проблемой критического мышления, отдают предпочтение:

- данным, полученным посредством наблюдения;
- контекстной информации;
- адекватным критериям для принятия соответствующего решения;
- применяемым методам для формирования суждений;
- применяемым теоретическим конструктам для понимания предстоящих проблем и вопросов.

Навыки критического мышления включают следующие составляющие компоненты:

- выявление проблем и определение оптимальных средств их решения;
- понимание важности приоритетов, иерархии и последовательности действий в решении проблем;
- сбор соответствующей информации;
- установление контекстных предпосылок и приоритетов;
- понимание и четкое, объективное вербальное воспроизведение;
- интерпретация данных с целью дальнейшего оценивания, доказательства и аргументирования;
- установление наличия (или отсутствия) логической связи между предложениями;
- составление выводов и обобщений;
- экспертиза полученных выводов и обобщений;
- реконструирование первоначальной модели собственных убеждений на базе приобретенного опыта;
- формирование адекватных суждений о конкретных предметах (явлениях и т. д.) в контексте реалий повседневной жизни.

На **базовом уровне** процесс критического мышления предполагает:

- сбор релевантной информации;
- оценку и критический анализ доказательств;
- обоснованные выводы и обобщения;
- корректирование предположений и гипотез на основе значительного опыта.

Наряду с более сложными задачами, такими как критическое мышление в преподавании и учении, оно может включать признание неустановленных предположений и ценностей, проблем и обнаружение эффективных средств их решения, понимание важности установления приоритетов в решении различных задач.

Помимо наличия сформированных навыков критического мышления, ученик или учитель должны быть настроены на практическое их использование. Глейзер (1941) предположил, что критическое мышление включает в себя «настойчивые усилия для изучения любого убеждения или предполагаемой формы знания в контексте доказательств, которые позволяют ему формировать определенные выводы». Критическое мышление - *есть желание и умение оценить свое мышление* и предполагает обучение и развитие *привычного* для любого субъекта намерения быть правдивым, открытым, последовательным, способным к анализу, любознательным, уверенным в рассуждениях, и разумным в принятии решений. Те, кто не имеют этих диспозиций к критическому мышлению или которые имеют противоположный характер (к примеру, интеллектуально высокомерен, предвзят, нетерпим, импульсивен, неорганизован, ленив, не думает о последствиях, равнодушен к новой информации, не доверяет рассуждениям), может столкнуться с проблемами при использовании навыков критического мышления. Неспособность к признанию важности правильного заключения может привести к различным формам самообмана и закрытого мышления, как индивидуально, так и коллективно.

Таксономия Блума

Широко используемой иерархической моделью, в рамках которой возможно развитие критического мышления, является Таксономия Блума, разработанная комитетом образования под председательством Бенджамина Блума в 1956 году. Цель работы заключалась в разработке классификации целей обучения учеников по трем направлениям: познавательная, эмоциональная и психомоторная. Цель Таксономии Блума - в мотивировании педагогов к концентрации усилий и внимания на всех трех указанных областях с целью создания более целостной формы обучения.

169



Рисунок 13. Таксономия Блума

Навыки в когнитивной области находятся в контексте знаний, пониманий и критического мышления определенной темы. Традиционное образование стремится подчеркнуть навыки в этой области, особенно - цели низкого порядка. Таксономия Блума включает шесть этапов, предполагая поэтапное продвижение от низших - до высших процессов, что продемонстрировано выше, на рисунке 13.

Знание

Знание представляет собой подтверждение запоминания предыдущего материала посредством указания фактов, условий, основных концепций и ответов, а именно:

- знание специфических характеристик (терминологии, конкретных фактов и т. д.);

- знание обобщающих характеристик: конвенций, тенденций и последовательности, классификаций и категорий, критериев, методик и пр.;
- знание универсалий и абстракций в соответствующей сфере (принципы и обобщения, теории и структуры и т. д.).

Подобие вопросов: *Какие есть преимущества для здоровья при употреблении яблок?*

Понимание

Демонстрация понимания фактов и идей посредством их организации, сравнения, интерпретации, описания и утверждения в следующей последовательности:

- Перевод
- Интерпретация
- Экстраполяция

Подобие вопросов: *Сравните пользу здоровью при употреблении яблок и апельсинов.*

Применение

Использование новых знаний, методов и правил в различных вариантах.

Подобие вопросов: *Какие виды яблок лучше всего подходят для выпечки пирога, и почему?*

Анализ

Проверка и классифицирование информации на составляющие, в соответствии с мотивами и причинами. Формулировка выводов и определение доказательств, подтверждающих обобщения:

- Анализ элементов
- Анализ отношений
- Анализ организационных принципов

Подобие вопросов: *Опишите четыре способа приготовления еды с яблоками и объясните, какие из них имеют наибольшую пользу для здоровья. Предоставьте ссылки для аргументирования Ваших заявлений.*

Синтез

Систематизация информации, посредством комбинирования различными способами элементов в новом шаблоне или предоставление альтернативного решения:

- Установление уникальной связи
- Разработка плана или предлагаемый набор операций
- Выводы на основе совокупности абстрактных отношений

Подобие вопросов: *Измените «нездоровый» рецепт яблочного пирога на «здоровый» рецепт, посредством замены ингредиентов по Вашему усмотрению. Аргументируйте пользу ингредиентов, выбранных Вами, взамен первоначальным.*

Оценивание

Презентация и аргументирование мнения, формулировка выводов по информации, обоснование идеи и оценка качества работы, на основе ряда критериев:

- Выводы с точки зрения внутренних доказательств
- Выводы с точки зрения внешних критериев

Подобие вопросов: *Считаете ли Вы, что яблочный пирог после школы для детей полезен? Почему - да или почему - нет?*

Несмотря на то, что критическое мышление, в конечном счете может ассоциироваться с более высоким уровнем мыслительных процессов, согласно Таксономии Блума, все уровни могут рассматриваться как необходимые для критического мышления. Необходимо первоначально собрать и осмыслить знания перед их критическим применением, анализом, синтезом и/или оцениванием.

Значимость критического мышления для учителя

Критическое мышление традиционно связывают с более поздними стадиями образования: с обучающимися старших классов средней школы и высших учебных заведений. Однако основы критического мышления могут быть развиты и в работе с маленькими детьми, начиная с очень ранней стадии их обучения, в целях развития необходимых навыков. Наиболее **оптимальный** для этого **путь** - стимулирование детей к реагированию на доказательства на основе собственного опыта. Мы располагаем достаточным количеством примеров об образе жизни в различных частях мира и в различные периоды истории, которые можно использовать для мотивирования детской любознательности и развития их навыков критического мышления.

Критическое мышление включает развитие таких навыков, как приобретение доказательств посредством наблюдения и слушания, с учетом контекста, и применение соответствующих критериев для принятия решений. Поэтому ученикам необходимо предоставить возможность для развития навыков наблюдения, анализа, суждения и интерпретации. Например, изучая историю или географию, ученики могут быть вовлечены в:

- сбор и классификацию таких доказательств, как картины, фотографии, записи воспоминаний и т. д.;
- оценивание основных источников и постановку соответствующих вопросов о них;
- сравнение и обсуждение основных источников с ситуативными выводами и временными обобщениями;
- пересмотр предположений и гипотез по мере обогащения опыта.

На более позднем этапе анализа работы, участвуя в дальнейшем обсуждении с учителями, анализируя и пересматривая свои предварительные выводы, ученикам рекомендуется оказывать помощь в максимальном осознании ими своего процесса обучения, а также, процессов оценивания, объяснения и познания о познании.

Ниже приведены шаги, которые ученики могут предпринимать, опираясь на помощь со стороны и навыки, которые они будут использовать в осуществлении классной работы:

1. *Ознакомьтесь* с информацией, полученной из визуального или устного доказательства. Задание может быть применено и к информации, полученной посредством чтения основных первоисточников, и к результатам обзора или анкетного опроса, и к информации, собранной из нескольких вторичных источников, таких как учебник, энциклопедия или web-сайт.
2. *Определите* ключевые пункты, предположения или гипотезы, структурирующие исследование доказательств либо определяющие более поздние действия, лежащие в основе аргументов.
3. *Проанализируйте* принципы соединения и взаимодействия ключевых компонентов, визуальных и устных доказательств.
4. *Сравните и исследуйте* сходства и различия между отдельными изображениями или между различными мнениями и воспоминаниями.
5. *Синтезируйте*, соединяя различные источники информации, для построения аргумента или ряда идей. Установите связь между различными источниками, которые формируют и поддерживают Ваши идеи.
6. *Оцените* валидность и надежность доказательств Ваших исследований, и то, как доказательства поддерживают или противоречат Вашим предположениям и возникающим идеям.
7. *Примените* знания, полученные в результате интерпретации ответов на вопросы, заложенные в основе исследования.
8. *Аргументируйте* сформулированные выводы и обоснуйте актуальность и значимость.

Развитие критического мышления через диалог

Работы, посвященные исследованию коммуникационных процессов в классе, показывают, что определенные модели взаимодействия - исследовательский разговор, аргументация и диалог, способствуют развитию высокого уровня мышления, интеллектуальному развитию через вовлечение учителей и учеников в совместные действия по постижению смысла и знаний. Исследование класса в контексте теории **Диалогового обучения** Александера (2004) предполагает, что традиционные модели общения в классе, в котором голоса учеников едва принимались во внимание, ставятся под сомнение диалектической и диалогической педагогикой. Непосредственные столкновения с визуальными и устными источниками предлагают ученикам возможности для целенаправленного совершенствования навыка аргументации и обучения менее формальными, более лично заинтересованными способами. Они бросают вызов традиционному акценту на обучение через учебники, и учителя должны пересмотреть свою роль, чтобы **направлять**, а не **управлять** процессами формирования знаний и исследований.

Возрастающее количество исследований подтверждает, что дети учатся эффективнее и их интеллектуальные достижения выше, при условии активного их вовлечения в обсуждения, диалог и аргументацию. Таким образом, вооружение учеников навыками и качествами, необходимыми для жизни в XXI-м веке и в последующих веках, является важным и стимулирующим делом для педагогов, и которое не может быть так просто проигнорировано. Ученики должны развивать критическое мышление и навыки исследования, которые позволят им участвовать эффективно и успешно в более широких коммуникационных процессах, к которым у них имеется увеличивающийся доступ (Wolfe and Alexander 2008).

Мы должны рассмотреть способы урегулирования напряженных отношений между преподаванием существующих совокупностей знаний и нормами размышления, признавая законность альтернативных перспектив и основываясь на практическом опыте.

Возможные методы определены как «исследовательский разговор» или «аргументация», «диалогическое обучение» и «поддержка».

Александер определил **пять способов усвоения знаний**, исследованных на практике:

- **механическое запоминание** (заучивание фактов, идей и повседневных действий посредством постоянного повторения);
- **декламация** (пополнение знаний и пониманий посредством использования вопросов, разработанных для тестирования, а также - посредством стимулирования воспоминаний о том, с чем ранее ознакомились, предоставления подсказок ученикам для обдумывания ответа и т. д.);
- **инструкция/изложение** (объяснение ученику объема работы для выполнения, и/или передача информации, и/ или объяснение фактов, принципов или процедур и т. д.);
- **обсуждение** (обмен идеями в целях распределения информации и решения проблем);
- **диалог** (достижение взаимопонимания посредством структурированного, кумулятивного опроса и обсуждения, которые способствуют уменьшению альтернатив, минимизируя риск и ошибки, ускоряя «трансляцию» понятий и принципов (Alexander 2001, 2008).

Направленность и содержание диалога являются существенными факторами в обучении

Обсуждение и диалог обладают немалым познавательным потенциалом. В ходе диалога ученикам предоставляются альтернативные перспективы и предлагается рассмотреть точку зрения другого человека способами, стимулирующими развитие и углубление их собственного концептуального понимания. Это - элемент «диалектики», понимаемый как логичный и рациональный аргумент, который отличает диалог от господствующего устного или «интерактивного» обучения в современном понимании большинства учителей (Wolfe and Alexander 2008).

Аргументация представляет собой продвижение и согласование идей и перспектив. Ученики способны исследовать и размышлять критически над альтернативными положениями через диалогические взаимодействия со своими ровесниками или экспертами, усваивая опыт и стремясь к развитию более высокой умственной деятельности. Совместное обучение и процессы решения проблемы с особым акцентом на понимание могут увеличить способности учеников к эффективному аргументированию.

При возникновении вопросов не обязательным условием является факт определения учителя в качестве основного источника знания, однако ученики и учителя могут совместно проводить исследование с помощью Интернета; учителя могут помочь ученикам мыслить критически в период поиска, оценки и отбора найденной информации. Диалогическая педагогика означает, что учащиеся и учителя устанавливают взаимоотношения в процессе открытий и обучения.

Мерсер определил **три формы аргументирования** в ходе обсуждения в классе:

- **диспутивный разговор**, при котором ученики конкурируют и не желают принимать точку зрения другого человека;
- **кумулятивный разговор**, характеризующийся конструктивным оцениванием учениками внесенного друг другом вклада в процесс, разговор и т. д.;
- **исследовательский разговор**, продолжающийся посредством критического размышления и обоснованного аргументирования, при котором предложения могут быть подвергнуты сомнению и встречному опровержению (Mercer 2000).

Учителя должны согласовывать правила ведения диалога и создавать диалогическую модель в классе, в рамках которой ученики будут взаимодействовать друг с другом, устанавливая новые и эффективные способы совместного построения смысла, для чего потребуются понимание особенностей и интересов учеников, внимание к их отношениям и эмоциям.

Слушая и анализируя то, что ученики говорят и делают, учителя имеют возможность эффективнее поддерживать их в обучении, реализуя принцип формативного и суммативного оценивания: не только приобретая знания, но и участвуя в процессах, формирующих эти знания.

Названные идеи соответствуют конструктивистской теории, которая признает учеников как активных участников процесса преподавания и учения. «Подстраивание» людей друг к другу в любых отношениях формируется на доверии и уважении. Диалогическое обучение является **коллективным** (учителя и ученики обращаются к изучению задач совместно), **способствующим взаимообучению** (учителя и ученики слушают друг друга, разделяют идеи и рассматривают альтернативные точки зрения) и **поддерживающим** (ученики формулируют идеи свободно, без страха, смущения из-за озвучивания «неправильного» ответа и помогают друг другу в достижении взаимопонимания).

Критическое мышление учителей

Учителя, мыслящие критически, в соответствии с ключевыми идеями Программы, предназначенной для профессионального развития учителей Республики Казахстан, могут основываться на структуре и процессах, приведенных выше, в отношении критического мышления учеников. Но предварительно, необходимо определиться в понимании рефлексивного преподавания и необходимости критического размышления в отношении образовательной программы.

Критическое мышление было представлено как процесс целеустремленного, саморегулируемого суждения, использующего обоснованное рассмотрение доказательств, контекста, концептуализации, методов и критериев. В дополнение к навыкам, перечисленным в отношении развития критического мышления учеников, таким как приобретение доказательств, посредством наблюдения и слушания, принятия во внимание контекста и применения соответствующих критериев для принятия решений, учителя также должны развивать:

- соответствующую теоретическую базу, необходимую для понимания образовательной программы и процесса обучения;
- соответствующие методы и технологии для формирования выводов и заключений.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

Alexander, R.J. (2001). *Culture and Pedagogy: international comparisons in primary education* [Культура и Педагогика: международные сравнения в начальном образовании]. Oxford, Blackwell Publishers.

Alexander, R.J. (2008). *Towards Dialogic Teaching. Rethinking classroom talk* [К диалогическому обучению. Переоценка разговора в классе]. 4th edition, York, Dialogos.

Glaser, E. M., (1941). *An Experiment in the Development of Critical Thinking* [Эксперимент в Развитии критического мышления]. New York, Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University.

Wolfe, S. & Alexander, R.J. (2008). *Argumentation and dialogic teaching: alternative pedagogies for a changing world* [Аргументация и диалогическое преподавание: альтернативные методики обучения для изменяющегося мира]. online at http://www.beyondcurrenthorizons.org.uk/wp-content/uploads/ch3_final_wolfealexander_argumentation_alternativepedagogies_20081218.pdf (accessed February 19, 2012).

Обучение талантливых и одаренных учеников

Введение

Все учителя, как правило, стремятся к созданию благоприятной среды для достижения максимального успеха в преподавании и учении. В отношении талантливых и одаренных учеников эта задача значительно сложнее и требует продумывания, обсуждения и тщательного планирования. Различные теории и стратегии используются для установления содержания обучения учеников в рамках соответствующей образовательной программы. Анализ научных исследований показывает, что наибольшего эффекта в удовлетворении потребностей учеников, школа достигает при наличии «**общешкольной политики**» на уровне начального звена и «**расширенного**» школьного подхода на уровне среднего звена, усложняя школьные стандарты обучения для всех учеников.

Исторический обзор

За последние три десятилетия понимание категорий «одаренный» и «талантливый» претерпели значительные изменения. Важным катализатором этих изменений выступил отчет



Marland, который был представлен в Управлении образования Соединенных Штатов в 1972 году. Отчет показал недостаточную степень обеспечения работы с одаренными и талантливыми учениками в США. Значимым в отчете был вывод о том, что одаренные и талантливые ученики в США «потеряны» и могут навсегда лишиться способности нормально функционировать, что приравнивает данную проблему с проблемой страданий других учеников, с ограниченными возможностями. Недавние исследования показали, что многие эмоциональные и социальные трудности, испытываемые одаренными и талантливыми учениками, могут исчезнуть, при наличии образовательного климата, адаптированного и согласованного с их уровнем и темпами обучения (Neihart et al., 2002).

Наряду с осознанием того, что одаренные и талантливые ученики должны быть исследованы как имеющие особые потребности, произошли изменения в определении категорий «одаренные» и «талантливые» из *моноаспектных* в *многоаспектные*. Моноаспектное определение одаренных и талантливых основывается на единственной критерии – наличие интеллекта и определение его уровня на основе баллов IQ. Подобный подход, как правило, ограничивает установление одаренности и таланта до незначительного процентного выражения от общей их численности (примерно, от 1-го до 3-х процентов). Многоаспектные определения основаны на широком спектре критериев и подразумевают комплексный подход, который устанавливает довольно высокий показатель процентного выражения (от 10-ти до 15-ти процентов) от численности учащихся с особыми способностями. Современные определения избегают утверждения любого процентного выражения школьников как одаренных или талантливых, поскольку существенно различается политика между школами по интерпретации параметров, связанных с этим понятием.

Ренцулли (1978) конкретизировал определение одаренности на основе взаимодействия трех основных групп человеческих качеств:

- способности выше средних
- высокий уровень сосредоточенности в процессе решения задач
- высокий уровень творчества

Ренцулли и Райс (1985) утверждают, что одаренные и талантливые ученики обладают или предрасположены к сложному набору способностей и проявлению их в любой потенциально ценной области человеческой деятельности. Они подчеркнули, что ученики данной категории нуждаются в широком спектре образовательных возможностей и услуг, которые обычно не предоставляются в обычных школах.

Переход понимания одаренности и талантливости от моноаспектного к многоаспектному понятию сопровождается изменением в понимании концепции самого интеллекта, который уже рассматривается не как единое целое, а в условиях множественного интеллекта. В числе сторонников идеи множественного интеллекта необходимо отметить Гарднера (2006), который установил восемь типов интеллекта:

- логико-математический
- лингвистический
- кинестетический
- пространственный
- музыкальный
- межличностный
- углубленный
- натуралистический

По многим позициям перечисленные типы можно рассматривать как области особых способностей, а не интеллекта. Гарднер определяет интеллект как набор способностей, талантов или умственных способностей, которые позволяют людям решить проблемы или задачу

таким образом, чтобы решение ее могло быть полезными в одной или нескольких культурных контекстах. Многоаспектное понимание одаренности и талантливости позволяет считать, что ученики одарены и талантливы в соответствии с любой избранной из вышеперечисленных комбинаций.

Современная интерпретация

Одаренные и талантливые ученики не являются однородной группой, и каждый из них обладает уникальным сочетанием качеств. Тем не менее, при рассмотрении категории учеников одаренных и талантливых в условиях группы, можно установить ряд общих характеристик. Некоторые учащиеся показывают наличие этих качеств в ряде областей, в то время как другие - только в одной области. У более одаренных учеников, данные черты могут быть гораздо более выраженными и интенсивными. Не всегда можно сразу обнаружить одаренных и талантливых учеников по поведению, которое иногда указывает на их исключительную способность. Возможно, одаренность некоторых учеников не проявляется в силу объективных обстоятельств либо они не имели возможности продемонстрировать свои способности. Остальные, по разным причинам, могут находиться в категории неуспевающих или намеренно скрывающих свою одаренность. Некоторые одаренные и талантливые ученики, возможно, сталкиваются с трудностями в обучении, что скрывает их реальные способности.

Одаренные и талантливые ученики обладают широким диапазоном способностей: отдельные из них, например, могут иметь исключительные способности в области науки и техники, некоторые - в искусстве или поэзии и в общественном лидерстве. В настоящее время принято определять одаренных и талантливых учеников не только по наличию у них высокого интеллекта. Система критериев в отношении к концепции одаренности и таланта включает довольно широкий спектр общих интеллектуальных, академических способностей, творческих, лидерских способностей, физических возможностей и способности в визуальном и исполнительском искусстве. Ученики могут быть одарены в одной области и испытывать трудности - в другой; они могут быть очень способными на одной из стадий своего развития, но не обязательно - на более позднем этапе. Одаренность и талант могут быть признаны со стороны учителей, родителей, других членов группы или самих учеников, которые должны иметь возможность проявить свои способности, навыки и потенциал, что в первые годы обучения может быть особенно сложно.

Макэлпайн и Рид (1996) разработали полезный список характеристик одаренных и талантливых учеников. Ни один одаренный ученик, вероятнее всего, не обладает всеми перечисленными характеристиками: они могут обладать всеми или почти всеми характеристиками в одной категории, но незначительными - в другой.

Характеристики обучения одаренных и талантливых учеников:

- Демонстрируют логическое и аналитическое мышление.
- Быстро устанавливают закономерности и взаимосвязь.
- Оперативно обрабатывают информацию.
- Стремятся к точным и правильным решениям проблем.
- Легко овладевают ключевыми принципами.
- Предпочитают интеллектуальный вызов.
- Минуют отдельные этапы обучения.
- Стремятся пересмотреть проблемы, создают идеи, формулируют гипотезы.
- Выявляют и решают проблемы.
- Все подвергают анализу.
- Разрабатывают и аргументируют идеи доказательствами.
- Могут использовать широкий спектр знаний.
- Независимы в суждениях и стремятся к открытиям, задаваясь вопросами: «почему» и «как».

Характеристики креативного мышления

- Формулируют оригинальные идеи.
- Демонстрируют интеллектуальное воображение и фантазию.
- Создают оригинальные тексты, изобретают.
- Обладают тонким чувством юмора.
- Формируют оригинальное понимание.
- Любят думать о будущем.
- Демонстрируют понимание эстетических качеств.
- Не боятся быть другими.
- Генерируют большое количество идей.
- Готовы экспериментировать с новыми идеями и рисковать ошибиться.
- Ищут необычное.

Характеристики мотивации

- Стремятся к высоким стандартам личных достижений.
- Самостоятельны.
- Целеустремленны и способны к определению личных целей.
- Последовательны в решении задач.
- Решительны и увлекаются процессом.
- Склонны к самокритике и оцениванию.
- Надежны.
- Предпочитают работать самостоятельно.

Характеристики общественного лидерства

- Принимают на себя инициативу в общественных ситуациях.
- Признаны сверстниками.
- Коммуникабельны в общении с другими.
- Активно устанавливают лидерство в общественных ситуациях.
- Показывают способность к инициированию группы для достижения целей.
- Убеждают группу к принятию идей и методов.
- Уверенны в себе.
- Легко адаптируются в новых ситуациях.
- Активно ищут лидерство в спортивных мероприятиях.
- Социально зрелые.
- Готовы к принятию на себя ответственности.
- Обобщают идеи членов группы для разработки плана действий.

Характеристики решительности

- Скептически относятся к авторитарным заявлениям.
- Ставят под сомнение произвольные решения.
- Побуждают учителей и взрослых к объяснениям.
- Интересуются «взрослыми» проблемами.
- Не желают отрабатывать уже освоенные навыки.
- Быстро утомляются от повседневных рутинных заданий.
- Открыто выражают свои идеи, предпочтения и мнения.
- Коммуникабельны в общении с учениками старшего возраста, со взрослыми; часто предпочитают их компанию.
- Формулируют обстоятельные, доскональные вопросы.

В данном разделе понятия «одаренный» и «талантливый» были объединены как «одаренные и талантливые». Тем не менее, некоторые исследователи утверждают об их разности и необходимости их дифференцирования. В случаях дифференцирования категорий, одаренность, как правило, связывают с высоким уровнем интеллекта или способностей, а талант - с высоким уровнем достижений в таких областях, как музыка, искусство, различные ремесла, танцы или спорт и т. д. Некоторые исследователи утверждали важность самостоятельного рассмотрения двух категорий, поскольку *одаренность*, на их взгляд, больше относится к способностям (интеллектуальным, творческим, социально аффективным и др.), а талант связан с более выдающимися достижениями в различных областях (научных, технических, художественных, межличностных, спортивных и т. д.). Талант иногда связывают с совершенством и выдающимися достижениями, но иногда он зарезервирован для меньшинства людей из большого числа компетентных субъектов.

Заключение

- В настоящее время утверждается тенденция отказа от определения одаренных и талантливых в рамках моноаспектности (например, высокий IQ) в пользу многоаспектности, которая подразумевает широкий спектр особенных способностей.
- Культурные ценности, которые определяют отношение к способностям и качествам, являются важным компонентом любой концепции одаренности и таланта.
- Определение содержания и структурных составляющих Программы должно включать в равной степени мультикультурную перспективу.
- Социальные, эмоциональные и мотивационные факторы рассматриваются в Программе в качестве важных аспектов одаренности и таланта.
- Поведенческие специфические характеристики такие, как интерес к чтению и языковые навыки, а также навыки абстрактного мышления, исключительно высокий уровень знаний, любознательность и мотивация чрезвычайно полезны в выявлении одаренных и талантливых учеников.
- Крайне важно, наряду с продемонстрированными учениками результатами успеваемости, выявлять имеющийся у них потенциал.
- Учителям необходим богатый и разноаспектный опыт для оказания компетентной помощи ученикам в реализации их потенциала способностей.

Значимость для учителей

Каким образом учителя выявляют одаренных или талантливых учеников

По мере повышения успеваемости детей в школе, их академические достижения могут быть зарегистрированы официально и включены в портфолио, демонстрирующее их таланты. В практике преподавания и учения встречается необычно зрелая форма мышления, которая не столь характерна для определенного возраста, либо интеллектуальная одаренность ученика, высокие социальные навыки и лидерские качества, требующие внимания, которые не используются в формальном контексте обучения и проявляются зачастую вне условий обучения. Чтобы оказать помощь учителям в определении диапазона одаренности и талантливости учащихся, были составлены контрольные образцы, включающие описание характеристик поведения, к примеру: *«проявляет ярко выраженную эмоциональность, высказывает собственное мнение»* или *«имеет своеобразное чувство юмора»*.

В средней школе ученик может быть особо одарен в одной конкретной области и не проявлять высоких способностей в других областях. В этой связи были разработаны образцы контрольных характеристик выявления одаренных и талантливых по конкретному предмету. Например, Географической Ассоциацией (Великобритания) разработан перечень предметных характеристик, таких как «понимание сущности различных процессов и взаимосвязи между ними, например, физической и человеческой среды; наличие способностей, таких как уверенность, коммуникабельность, креативность, оригинальность мышления.

Фриман (1998) полагает, что следующие научно обоснованные критерии могут быть рационально использованы при выявлении одаренных и талантливых учеников:

Одаренные и талантливые учащиеся

- обладают отличной памятью и способностью эффективного использования информации;
- способны к самоконтролю и поиску способов повышения результативности своего обучения;
- посвящают значительный объем времени для планирования с последующим оперативным принятием решения;
- способны к анализу информации, ее пополнению, отбору, дифференцированию на пригодную и неуместную, к оперативному постижению ее смысла;
- способны к распознаванию проблем и выбору альтернативных, отличных от других учеников решений;
- способны к разработке более сложных игр и задач, в целях повышения интереса;
- имеют исключительные способности в раннем возрасте к длительной концентрации внимания без принуждения извне;
- проявляют раннюю способность к коммуникации, чтению и письму (Freeman 1998, с. 12).

Учителя школ не всегда могут выявить одаренных и талантливых учащихся в своем классе, поскольку для установления характерных для них вышеперечисленных способностей необходимо очень тщательное проведение наблюдения за поведением учащихся в процессе их обучения.

Как помочь учителям выявить данную категорию учеников?

Офис США по исследованиям способов совершенствования процесса образования (1993) предложил пять заданий, содействующих выявлению одаренных и талантливых учеников:

- установление спектра разнообразных способностей талантливых учеников;
- обеспечение одинаковыми возможностями всех учащихся, независимо от культурных и других предубеждений;
- выявление не только демонстрируемых, но и потенциальных достижений учащихся;
- использование различных систем оценивания для выявления учащихся с исключительными способностями;
- оценивание мотивации учащихся в аспекте оперативности и эмоциональности, имеющих ключевое значение в достижениях учащихся.

Принято считать, что одаренным и талантливым ученикам нужны иные задания, в сравнении с их сверстниками: более «сложные», «стимулирующие». Эйр (2001) рассматривает теоретические основы и практику исследования природы «заданий» на основе концепций Каца и Л.С.Выготского: «сложным» будет задание, которое позволит ученикам работать на уровень выше их «комфортной» зоны, но не превысит допустимый для каждого конкретного ученика уровень сложности. Эйр подчеркивает важность адекватного оценивания текущего уровня детского понимания - «зоны ближайшего развития» (Выготский), показывая, что работа с завышенной степенью сложности, может оказаться невозможной, и демотивирующей. Эйр использует данную научную теорию для аргументирования рекомендаций по изменениям учебной программы для одаренных детей с тенденцией на развитие более высокого уровня мышления, навыков практического решения проблем.

Развитие потенциала талантливых и одаренных учеников

Развитие потенциала учащихся возможно в условиях вовлеченности их в более углубленные исследования, проекты или интеллектуальные задания. Примером подобного развития потенциала может служить опыт Великобритании по вовлечению в научное исследование детей 11-ти лет: их пригласили к участию в проекте по совершенствованию знаний, предусматривающем археологические задания в Северном Сомерсете по «железному веку» (Dauban and Crossland, 2009). Ученикам предоставили возможность общаться, задавать друг другу вопросы, в определенной степени осуществлять обучение. Они работали с профессиональным археологом, что потребовало задействования и развития всего спектра их умственных способностей: воображения, креативности, готовности к решению проблем, дедукции, умозаключению и логическому мышлению, а также - социальных, вербальных и презентационных навыков.

На последующем этапе, для участия в посещении местных университетов, научных центров, курсов при университетах, с обеспечением проживания и перспективой участия в государственных научных конкурсах, научных лекциях в школах и научных кружках, были привлечены 430 учащихся средних школ, в возрасте от 11-ти до 18-ти лет. Результаты проведенного с ними опроса в форме анкетирования и интервью показывают их удовлетворенность вовлеченностью в решение усложненной задачи, предоставленными возможностями для активного обучения, встреч и работы с настоящими учеными, и повысившуюся, в результате, информированность о возможной карьере.

Экстернат

180

Следующей приемлемой формой работы с одаренными и талантливыми учениками является экстернат, предполагающий более быстрое и оперативное овладение учениками учебным планом. Так, экстернат в Великобритании позволил привлечь одаренных и талантливых учеников одной школы для сдачи экзаменов по английскому языку и математике на год раньше. Это стало эффективным способом мотивации и развития талантливых и одаренных учеников в школе. Мнения учеников и учителей были записаны для оценивания образовательной программы. Как правило, одаренные и талантливые ученики тяготеют к усложненным заданиям, которые выполняют более целенаправленно и оперативно, но у их учителя английского языка возникли сомнения в достаточной их зрелости для работы с отдельными текстами.

Таксономия Блума, как описано в разделе о критическом мышлении, предлагает модель для определения подхода к обучению одаренных и талантливых учеников. Хотя существует утверждение о том, что все ученики способны мыслить в рамках каждого из уровней Таксономии Блума, отдельные учителя выступают за то, чтобы для одаренных и талантливых учеников больше времени и внимания было уделено более высоким, установленным Таксономией позициям, в особенности – активному применению учащимися процессов *оценивания, обобщения и анализа*.

Ренцулли и Рейс (1985) разработали модель на основе трех взаимосвязанных этапов деятельности по совершенствованию знаний одаренных и талантливых учеников:

- Первый этап – общая исследовательская деятельность (совершенствование, обогащение).
- Второй этап – групповая тренинговая работа (процесс).
- Третий этап – индивидуальные и в малых группах исследования реально существующих проблем (результативность).

Первый этап совершенствования знаний предлагает ученикам широкий спектр заданий и видов деятельности, представляющих различную тематику. Первый этап может быть проведен посредством любых видов занятий, включающих печатные материалы, СМИ, экскурсии либо приглашение докладчиков и т. д. Данный этап способствует развитию учеников за пределами



стандартной учебной программы, в более привлекательных и интересных для них областях. *Второй этап* совершенствования знаний разработан с целью формирования у учащихся навыков, необходимых для проведения исследований и осуществления ряда эмоциональных и интеллектуальных процессов, предполагающих, по мнению Ренцулли и Рейса, наличие творческого мышления, способности к решению проблем, критического мышления, готовности к принятию решений и к аффективным процессам, исследовательские навыки, навыки общения и обучения тому, как учиться и мн. др.

Решение отдельных задач возможно лишь для небольших групп учеников, в связи с чем, необходимо использование гибких форм группирования, с целью задействования всех учащихся. Групповая работа часто используется в целях классификации, эффективность которой изучается. Например, в отдельных проектах, в которых использовалась групповая работа на занятиях математики, было установлено, что учащиеся работали более эффективно, нежели в полных группах, поскольку чувствовали себя увереннее в решении математических задач в обстановке, располагающей к тесному сотрудничеству и конструктивному разговору.

Иногда одаренные и талантливые ученики могут показать негативное поведение, которое непосредственно связано с их особыми способностями, например:

- использующие на практике запомнившийся широкий спектр знаний, могут доминировать в обсуждениях;
- демонстрирующие интеллектуальную игривость, воображение и фантазию могут постоянно проявлять невнимательность либо нежелание выполнять задания;
- тяготеющие к точным и правильным решениям проблем могут позволить себе частое исправление других учеников и преподавателя;
- обладающие тонким чувством юмора могут использовать его в негативном контексте, дразня других;
- тяготеющие к высоким эталонам достижений могут стремиться к избеганию задач, достижение которых сопряжено с риском, в целях ограждения себя от неудач;
- предпочитающие работать самостоятельно могут активно сопротивляться совместной работе с другими.

Характер восприятия учителем поведения одаренных учеников отражает степень его понимания и сопереживания данной проблемы. Например, некоторые учителя поощряют склонность одаренных учеников предлагать необычные идеи, другие - находят такое поведение разрушительным. Некоторые учителя приветствуют склонность одаренных учеников ставить под сомнение случайные решения, другие же – воспринимают как неуважение. Иногда менее приемлемое поведение может быть выражением разочарования. Очень часто ученики, которые быстро усваивают информацию, легко постигают основные принципы, любят интеллектуальные задачи, и минуют отдельные этапы обучения, поскольку им становятся очень скучно и они переживают в случае, если необходимо работать над теми же задачами программы и с равной с другими учениками класса скоростью. Такие ученики могут нарушать порядок проведения занятия, действовать как «клоун класса», или подавлять в себе интерес к обучению. Важно, чтобы учителя выявили причины подобного негативного поведения учеников в контексте их одаренностей и таланта и попытались обеспечить учащихся условиями, содействующими им, а не рассматривать этих учеников как проблемных субъектов.

Заключение:

- В настоящее время утверждается тенденция отказа от определения одаренных и талантливых в рамках моноаспектности (например, высокий IQ) в пользу многоаспектности, которая подразумевает широкий спектр особенных характеристик.
- Культурные ценности, которые определяют отношение к способностям и качествам, являются важным компонентом любой концепции одаренности и таланта.

- Определение процедур и содержания школьного обучения должно включать в равной степени мультикультурную перспективу.
- Социальные, эмоциональные и мотивационные факторы рассматриваются в качестве важных аспектов одаренности и таланта.
- Поведенческие специфические характеристики, такие как интерес к чтению и языковые навыки, а также, навыки абстрактного мышления, исключительно высокий уровень знаний, любознательность и мотивация чрезвычайно полезны в выявлении одаренных и талантливых учеников.
- Крайне важно, наряду с продемонстрированными учениками результатами успеваемости, выявлять имеющийся у них потенциал.
- Учителям необходим богатый и разноаспектный опыт для оказания компетентной помощи ученикам в реализации их потенциала способностей.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

- Dauban, J. & Crossland, J. (2009). *Working with Gifted and Talented Children at an Iron Age Hill Fort in North Somerset* [Работа с одаренными и талантливыми по теме «Железный век в Хилл Форт, в Северном Сомерсете. История в начальных классах]. in *Primary History* 51 Spring 2009 (Historical Association, UK)
- Eyre, D. and McClure, L. (2001). *Curriculum Provision for the Gifted and Talented in the Primary School* [Составление учебного плана для талантливых и одаренных учеников начальной школы]. David Fulton.
- Eyre, D. and Lowe, H. (2002). *Curriculum Provision for the Gifted and Talented in the Secondary School* [Преподавание талантливым и одаренным ученикам в средней школе]. David Fulton.
- Freeman, J. (1998). *Educating the Very Able* [Преподавание для очень способных]. The Stationery Office, London.
- Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons* [Множественный интеллект: новые горизонты]. New York, NY: Basic Books.
- McAlpine, D. and Reid, N. (1996). *Teachers observation scale for identifying children with special abilities* [Преподавательская шкала наблюдения для определения специальных способностей учеников]. Wellington: New Zealand Council for Educational Research
- Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N. M. and Moon, S. M. (2002). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* [Социальное и эмоциональное развитие одаренных и талантливых учеников: Что мы знаем?]. National Association of Gifted Children. Prufrock Press
- Renzulli, J. S. (1978). *What Makes Giftedness? Re-examining a Definition* [Что формирует одаренность? Переосмысление определения]. *Phi Delta Kappan*, 60: p180–181.
- Renzulli, J. S. and Reis, S. M. (1985). *The Schoolwide Enrichment Model: A Comprehensive Plan for Educational Excellence* [Модель школьного совершенствования знаний: общеобразовательный план для передового опыта]. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Seal, C. (2006). *How can we encourage pupil dialogue in collaborative group work?* [Как подтолкнуть учеников к диалогу в совместной групповой работе?]. National Teacher Research Panel summary.
- US Office of Educational Research and Improvement. (1993). *National Excellence and Developing Talent* [Совершенствование нации и развитие талантов]

Преподавание и обучение в соответствии с возрастными особенностями учеников

Введение

Когнитивное развитие представляет собой в конечном итоге способность учащегося к обучению и решению проблем. Более конкретно: когнитивное развитие характеризуется динамикой и устойчивостью таких интеллектуальных способностей, как способность к обучению, а также - внимание, речевые навыки, обдумывание, обоснование и творчество. Названные интеллектуальные способности рассмотрены более подробно в рамках теорий когнитивного развития, содержащих важную информацию о характере мыслительных процессов и вероятности их изменения с возрастом.

Структура данного раздела отлична от структуры предыдущих разделов в связи с рассмотрением в ней множества различных интеллектуальных способностей, как в историческом, так и в современном контексте понимания каждой из них.

Исторический обзор и сущность современного понимания Процесса обучения в аспекте возрастных различий

Бихевиористский подход в обучении

Бихевиористическое направление в психологии рассматривает использование экспериментальных процедур с целью исследования поведения во взаимосвязи со средой.

Джон. Б. Уотсон, признанный основателем бихевиоризма, полагал, что внутренний опыт, на который ориентирована психология, нельзя соответствующим образом изучить, поскольку его нельзя наблюдать. Вместо этого он обратился к лабораторным экспериментам, в результате чего была разработана модель «стимул – реакция», в которой среда рассматривается как феномен, генерирующий стимулы, на которые должна реагировать личность. Исследователь Эдвард. Л. Торндайк, основываясь на данную идею, разработал теорию обучения С-Р (стимул – реакция). Он отмечал, что реакция усиливается или ослабляется в результате поведения. Скиннер развил данную точку зрения, и сейчас она стала более известна как «оперантное обусловливание»: поощрение того, что вы бы желали повторить другими; игнорирование или наказание за поведение, которое, на ваш взгляд, необходимо прекратить.

Когнитивный подход в обучении

Если бихевиористы изучали среду, то последователи теории Гештальта обратились к умственным процессам личности, что и обусловило их исследовательский интерес к сознанию, как действию или процессу получения знания.

Теоретики Ж.Пиаже, М.Монтессори и Л.С.Выготский провели дальнейшее исследование когнитивного подхода, устанавливая единство содержания обучения и развития учащихся. Ученые утверждали, что обучение и развитие происходит в тот момент, когда дети младшего возраста взаимодействуют со средой и окружающими их людьми. Ж. Пиаже признавал влияние среды и изучал изменения во внутренней когнитивной структуре. Им определены четыре этапа психического роста (сенсорно-моторный, предоперативный, оперативный и постоперативный). Джером Брунер изучал возможности взаимосвязи умственного процесса с преподаванием, подчеркивая важность обучения через открытия.

Гуманистический подход в обучении

В данном подходе основное внимание уделено человеческому развитию. Основатели данного подхода – Маслоу и Роджерс.

Многие теоретические труды по образованию взрослых, написанные в 1970 и 1980 годах,

основаны на гуманистической психологии. При данном подходе основное внимание уделяется роли человеческого потенциала в его развитии. Отношение к себе – основной признак гуманистической психологии (Tennant, 1997). Данный подход вызвал негативную реакцию, в частности характерным отношением к людям, как к объектам обучения и подтвердил мысль о том, что эмоциональный и субъективный мир предполагает личную свободу, выбор, мотивацию и чувства. Возможно, наиболее известный пример, иллюстрирующий сущность процесса – разработанная Абрахамом Маслоу пирамида мотивации, в основании которой находятся физиологические потребности, а на вершине – личностная самореализация. Окончательный переход на более высокий уровень, согласно точке зрения исследователя, возможен только в случае удовлетворения потребностей более низкого порядка.

Возможно, наиболее убедительное исследование гуманистического подхода к обучению было проведено Карлом Роджерсом, с его увлеченностью образованием, которое охватывает личность полностью, вместе со всем ее опытом, образованием, в котором сочетаются логическое и интуитивное, интеллект и чувства. «Когда мы учимся подобным образом, мы представляем собой единое целое, полностью реализуя все наши мужские и женские способности» (Rogers, 1983, p20).

Социально-ситуативный подход к обучению

Обучающиеся овладевают не только структурами или моделями для понимания мира, они так же участвуют в среде, которая уже имеет свою структуру. Обучение предполагает участие в разнообразной практической деятельности.

В психологии бихевиористы стали первыми, кто начал изучать обучение человеческих субъектов посредством наблюдения. Позднее, исследователь Альберт Бандура изучал взаимодействие и когнитивный процесс. Наблюдение позволяет субъектам видеть последствия поведения других, получать определенное понимание о последствиях различных типов поведения. Обучение стало бы процессом крайне утомительным и даже опасным, если бы люди полагались только на влияние собственных действий при определении того, что нужно делать. В большинстве случаев поведение человека изучается через наблюдение, создание моделей: наблюдая за другими, можно понять, как строится новый тип поведения и использовать данную кодированную информацию в качестве руководства к действию (Bandura, 1977). *Участие в поведении, запоминание его как возможной модели или парадигмы, прогнозирование его последствий и проявлений в различных ситуациях (репетиция) – ключевые аспекты обучения, основанного на наблюдении.*

Внимание в контексте возрастных различий

Хаген и Хейл (1973) продемонстрировали развитие селективного внимания в процессе своего обращения к детям 5-6-летнего возраста для запоминания картинок на нескольких открытках. На каждой открытке были изображены две картинки, но только одна из них была определена в качестве важной для запоминания. Подобным образом, заданные условия обеспечили 14-15-летним подросткам значительно большего количества запомненных картинок, чем 5-6-летние. В то же время дети младшего возраста запомнили намного больше картинок из числа тех, которые их не просили запоминать. Таким образом, общий объем запомнившейся информации, оказался одинаковым для обеих групп детей, но дети старшего возраста при выполнении задания более эффективно концентрировали свое внимание. Данное исследование определило существенное влияние активного характера запоминания на селективное внимание.

Память в контексте возрастных различий

Краткосрочная память (рабочая память)

Аткинсон и Шифрин (1968) определили, что краткосрочное хранение информации - основная



характеристика системы человеческой памяти. В последующих работах Баддели и Хитча (1974) данный тип памяти назван *рабочей памятью* – термин, часто используемый в настоящее время, поскольку более точно характеризует совокупность происходящих динамичных процессов, а не статичное хранение информации. Посредством рабочей памяти мы вносим информацию в сознание, что позволяет нам работать с ней. Характерные особенности рабочей памяти имеют основное значение для формирования способностей детей к выполнению широкого спектра когнитивных задач, которые определяют пути развития памяти.

Долгосрочная память

Первоначальная концепция Аткинсона и Шифрина о долгосрочном хранении информации в памяти была доработана и развита последующими исследованиями. Общепринятая действующая модель была предложена Тулвингом (1895), который считал, что долгосрочная память на самом деле состоит из трех очевидных составляющих: процедурная, эпизодическая и семантическая память. Названные виды долгосрочной памяти зависят от различного рода воспроизведений и способны сохранять различного рода знания.

Процедурная память

Процедурная память – «хранилище» наших развивающихся знаний, касающихся выполнения нами определенных действий, к примеру: как пользоваться ложкой и пр. Память или знания о том, как осуществлять подобные действия, хранятся неактивно и не поддаются сознательной вербализации.

Эпизодическая память

Эпизодическая память представляет собой систему, посредством которой первоначально хранится очень подробный перечень нашего опыта. Несмотря на то, что наиболее важным является визуальный блок, эпизодическая память включает в себя и другую информацию, исходящую от органов чувств. Однако, не смотря на то, что сущность фиксированной и «картинной» памяти имеет ограничения в эпизодической памяти, она представляет собой очень важный аспект долгосрочной памяти человека.

Семантическая память

Семантическая память – наиболее неоднозначный аспект долгосрочной памяти, поскольку зависит от способности к воспроизведению символами, наиболее часто используемыми в человеческом развитии и речи. Данный вид памяти представляет собой часть воспоминаний, в которых воспроизводятся зачастую эпизоды или события, мысли, идеи, общие правила, принципы, концепции, которые мы формулируем в результате нашего конкретного опыта.

Речь в контексте возрастных различий

В соответствии с бихевиористскими взглядами, изучение языка учениками – сложный процесс, посредством которого каждое слово и каждый фрагмент речи, который изучает ученик, первоначально имитируется и заучивается как последовательность, поощряемая наградой, такой как улыбка взрослого. Однако, ясно, что скорость, с которой ученики обучаются понимать и использовать речь – слишком высока для таких объяснений, и в любом случае они обычно воспроизводят поток совершенно новых фрагментов речи. В английском языке многие из этих новых слов и фраз, произносимых учениками, являются неправильным применением моделей и правил, которые они сами разрабатывают для себя. Например, дети младшего школьного возраста говорят, что они вчера *goed* (ходили) в магазин и что-то там *buyed* (купили). Они не слышали, чтобы взрослые говорили так, и никто не учил их создавать прошедшее время глагола с добавлением к основе окончания «ed». Это - модель, которую они выявили из своего опыта говорения на английском языке.

Четырехлетние дети задают много вопросов, и начинают использовать очень много вопросительных слов, таких как «где», «что», «кто», «почему», «когда» (заученных в приведенном порядке). Они могут оперировать предложениями из пяти слов и иметь лексикон из 1500 слов. Пятилетние дети могут составлять предложения из шести слов с подчиненными частями и использовать 2000 слов. Первоклассники используют до 6000 слов, а взрослые - 25 000 слов и узнают до 50 000 слов.

Обучение чтению и письму представляет определенную сложность для детей. В некоторых языках, таких, как итальянский, турецкий, данные операции достаточно просты, поскольку слова пишутся так, как они произносятся, а произносятся - как пишутся. В других языках, таких, как шведский, или французский, например, навык закрепляется проще, поскольку основан на принципе соответствия определенным моделям. В некоторых языках алфавит не используется совсем, например, в китайском языке, что требует длительного периода для запоминания внушительного списка символов. В японском языке, существует четыре системы символов, которые подлежат заучиванию; в корейском языке функционирует собственный алфавит с четкой взаимосвязью между символом и звуком.

Метасознание в контексте возрастных различий

Термин метасознание был введен Флавеллом как описание «самосознания личности и изучения собственных когнитивных процессов и стратегий» (Flavell, 1979). Метасознание относится к уникальной способности человека к саморефлексии, к способности не просто знать и думать, но и обдумывать то, *как* люди мыслят и *что* они знают.

Психолог Уильям Джеймс (1890), подчеркивал важность «интроспективного наблюдения»; Выготский (1962) стал одним из первых, кто установил, что сознательный рефлексивный контроль и намеренное овладение знаниями являются важнейшими факторами обучения в школе. Исследователь утверждал, что существуют два фактора в развитии знаний: первый – автоматическое неосознанное приобретение знаний, за которым следует второй - постепенный рост активного осознанного контроля над ходом этих знаний, что, в сущности, становится разграничением между когнитивными и метакогнитивными аспектами деятельности. Флавелл и другие (1995) считали, что в случае перенесения процесса обучения на осознанный уровень, мы сможем помочь детям лучше понимать собственный мыслительный процесс и помочь им контролировать или овладевать организацией собственного обучения. Однако, эффективное обучение, не является простой манипуляцией информацией в целях ее интегрирования в существующую базу знаний; оно нацеливает внимание на то, что было ассимилировано; на понимание взаимосвязи между новой информацией и уже известной; на понимание процессов, стимулирующих подобное понимание и на знание того, что нового и когда было изучено.

Кроме того, Флавелл и его коллеги (1995) утверждали, что способность к метасознанию изменяется по мере взросления, и ученики старшего школьного возраста обучаются более успешно, поскольку ими уже усвоено большое количество метакогнитивной информации. Неспособность к использованию подобных стратегий, однако, объясняется не столько возрастными особенностями, сколько имеющимся опытом, в связи с чем, компетентное вмешательство педагога может оказать помощь даже ученикам младшего школьного возраста в развитии отдельных компонентов метасознания, служащих в качестве стратегий для успешного обучения.

Ученики, испытывающие сложности в обучении, обычно не используют эффективно имеющиеся знания и навыки, что вероятно, объясняется их неспособностью к планированию и незнанием стратегии: предпринимая попытки решения задач, они не отслеживают динамику своего развития. Имеющиеся результаты исследований показывают, что подобная категория учащихся обычно нуждается не только в соответствующем преподавании, но и в метакогнитивной помощи в целях улучшения саморегулирования и мониторинга обучения. Одной из отличительных особенностей способных и одаренных учеников является их



достаточная метакогнитивная осведомленность, в отличие от менее способных сверстников (Sternberg, 1983): они более отчетливо осознают объем имеющихся и отсутствующих у них знаний, а также - что они в состоянии и не в состоянии узнать. Подобная категория учеников знает, что поможет им получить те знания, в которых они нуждаются. При этом, их креативность не всегда сопровождается скоростью мышления. Более того, имеющиеся результаты исследований в данной области позволяют предположить, что ученики с высоким IQ, вероятнее всего, будут мыслить медленнее, а не быстрее тех, у кого более низкий IQ в области решения творческих задач, но в итоге продемонстрируют более глубокое их понимание и высокую результативность (Davison, Deuser & Sternberg, 1996).

Рассуждения в контексте возрастных различий

В данном разделе будут рассмотрены три вида рассуждений: рассуждение по аналогии, моральные суждения и теория разума.

Рассуждения по аналогии

Способность мыслить по аналогии крайне важна для формирования сознания человека и реализации им процесса обучения. Рассуждения по аналогии представляют собой навыки более высокого порядка, позволяющие успешно работать с проблемами; способность переносить знания в новую ситуацию и обучение с использованием разнообразной информации, полученной в разном контексте (Chen et al., 1997; Gentner & Holyoak, 1997; Goswami & Brown, 1990; Richland et al., 2006).

Исследователи, чьи работы были рассмотрены в предыдущих разделах, предполагали, что ученики не умеют рассуждать по аналогии. Например, Ж. Пиаже утверждал, что до этапа формальной оперативности ученики не обладают когнитивными способностями для установления связей, необходимых для решения классической проблемы аналогий (Inhelder & Piaget, 1958). Пиаже обнаружил, что в случае предоставления ученикам иллюстрированной проблемы A:B:C:?, с необходимостью определения D в иллюстрированном наборе, ученики, как правило, полагались на взаимосвязь более низкого порядка для решения проблемы: выбор картинок, связанных с C, или походивших на C (Piaget et al., 1977). Пиаже сделал вывод о том, что установленная неспособность к определению взаимосвязи более высокого порядка между A-B и C-D свидетельствует о неспособности учеников к рассуждению по аналогии для достижения стадии формальной оперативности (около 11 лет). Однако, несмотря на то, что предыдущие исследования ставили под сомнение способность учеников рассуждать по аналогии, более поздними исследованиями было опровергнуто данное сомнение: дети трехлетнего возраста успешно смогли расставить классическую аналогию A:B:C:D, при условии, если им знакома соответствующая взаимосвязь и необходима для решения реально существующей проблемы (Goswami & Brown, 1989). Чен и его коллеги (1977) доказали, что младенцы в возрасте 13 месяцев могут использовать обучение, направленное на решение задачи по извлечению игрушки, которая недоступна, если им в начале показали смоделированную стратегию, предполагающую, что рассуждение по аналогии может стать одним из важных этапов, достигнутых в течение первого года жизни.

Моральные суждения

Нравственное развитие - одна из основных тем в психологии и педагогике. Пиаже описал двухэтапный процесс нравственного развития, в то время как в аналогичной теории Кохлберга определены шесть этапов на трех различных уровнях. Кохлберг развил теорию Пиаже, предположив, что нравственное развитие представляет собой системный процесс, который происходит в течение всей жизни. Кохлберг обосновал свою теорию в рамках исследования и на основе опроса групп детей младшего возраста. Участникам опроса были представлены моральные дилеммы, а также - предложено определить характер рассуждений, которые легли в основу их размышлений по каждому из сценариев.

Ниже предлагается пример дилеммы Кохлберга, которую он предложил детям и назвал «дилемма Ганса».

«Ганс ворует лекарства»

В Европе одна женщина находилась при смерти от заболевания особой формой рака. Необходимое для ее выздоровления, по мнению врачей, лекарство продавалось в аптеке: разновидность радия, которую фармацевт, живший в этом же городе, не так давно изобрел. Производить такое лекарство было дорого, к тому же аптекарь выставил за производство десятикратную цену: заплатив 200 долларов за радий, он оценил малую дозу лекарства в 2000 долларов. Супруг больной женщины, Ганс, просил всех, кого знал, одолжить требуемую сумму, но смог собрать только половину - 1000 долларов. Ганс обратился к аптекарю и рассказал ему, что его жена умирает, попросив продать лекарство подешевле либо разрешить ему оплатить оставшуюся сумму позднее, но аптекарь ответил отказом: «Я открыл это лекарство и намерен зарабатывать на нем деньги». Ганс впал в отчаянии, ворвался в аптеку и украл лекарство для своей жены. Должен ли был он так поступать?? (Kohlberg, 1963).

Кохлберга интересовал не столько ответ на вопрос о том, правильно ли поступил Ганс, сколько рассуждения детей, на основе которых они принимали свое решение. Полученные ответы были разделены на различные этапы рассуждения в разработанной им модели нравственного развития, включающей шесть этапов, поделенных на три уровня, каждый из которых, в свою очередь, состоит из двух этапов:

Уровень 1. Донормативное моральное суждение

Этап 1 - Послушание и наказание

Самый ранний этап нравственного развития, наиболее распространен среди детей младшего возраста. На данном этапе дети считают правила абсолютными и нерушимыми. Подчинение правилам важно, поскольку означает избежание наказания.

Этап 2 – индивидуализм и взаимодействие

На данном этапе нравственного развития дети учитывают индивидуальные точки зрения, а о поступках судят, исходя из того, насколько они служат личным потребностям. В дилемме Ганса, дети настаивали на том, что наилучшим способом действий является тот, который в большей степени служит потребностям Ганса. Взаимопонимание возможно в данной точке нравственного развития, но только в том случае, если оно служит собственным интересам.

Уровень 2. Традиционное моральное суждение

Этап 3 - Межличностные отношения

Часто рассматриваются как «хороший мальчик-хорошая девочка». Развитие на данном этапе сконцентрировано на достижении социальных ожиданий и ролей. Уделяется внимание конформизму и всему тому, что считается «хорошим»; размышлениям о том, как выбор влияет на взаимоотношения.

Этап 4 – Поддержание социального порядка

На данном этапе нравственного развития субъекты, при вынесении суждений, начинают рассматривать общество в целом. Основное внимание уделяется поддержке закона и порядка посредством соблюдения правил, исполнения долга и своих полномочий.

Уровень 3. Постнормативное моральное суждение

Этап 5 - Социальный договор и личные права

На данном этапе люди начинают учитывать различные ценности, мнения и убеждения других людей. Соблюдение закона более важно для поддержания общества, но члены общества должны согласовывать подобные нормы.

Этап 6 – Универсальные принципы

Последний уровень морального суждения по Кохлбергу основывается на универсальных этических принципах и абстрактном суждении. На этом этапе субъекты следуют усвоенным принципам справедливости, даже если они не согласны с правилами и законами.

Теория разума в контексте возрастных различий

«Теория разума» (ТР) – теория об особой когнитивной способности к восприятию других в качестве сознательных субъектов, представляющих интерпретацию своей точки зрения, в рамках определенной концепции, на основе собственных убеждений и желаний.

Говоря о теории разума, имеется в виду широкий спектр умственных состояний (убеждения, желания, намерения, представления, эмоции и т. д.), которые будут содействовать действиям. Резюмируя, можно сказать, что принятие «теории разума» означает умение размышлять над содержанием собственного сознания и сознания других людей.

«Задача ложного убеждения»

Концепция ТР исходит из психологии развития. Ученики демонстрируют ранние способности к пониманию намерений и других важных аспектов сознания (направление взглядов, внимание и т. д.). Тем не менее, в начале 1980 годов психологи Г. Виммер и Дж. Пернер продемонстрировали, что ТР не развивается у детей до достижения ими 3-4-летнего возраста. Исследователи провели ряд экспериментов с целью наблюдения и определения способности детей в возрасте от 3-х до 5-ти лет к трансляции ложных убеждений к кому-либо. В одном из экспериментов дети наблюдали сцену, при которой герой по имени Макси оставил шоколад в ящике и ушел. Во время его отсутствия мама взяла небольшой кусочек шоколада для приготовления блюда и, убрав оставшуюся часть в другое место, ушла. Исследователь обратился к ученикам с вопросом: «В каком месте Макси будет искать шоколад, когда вернется?». В 1983 году первоначальные результаты исследования показали, что дети старше 5-ти лет без особых усилий придают действиям Макси ложные убеждения, в то время как дети младшего возраста полагали, что Макси может поискать шоколад там, куда его спрятала мама. Задача на предмет «ложного убеждения» определяет четкий раздел между этапом развития детей, при котором у них есть «прозрачное чтение» мышления и происходящей реальности и этапом, при котором они демонстрируют «непрозрачное чтение» мышления и реальности. Исследование показало, что дети легко могут разграничить то, что реально происходит от описания произошедшего людьми.

Результаты проведенного наблюдения с использованием «задачи ложного убеждения» подтвердили существенный перелом в мышлении ребенка по достижении им трехлетнего возраста, что позволило многим психологам и философам (eg, Leslie, 1987; Fodor, 1992) разработать более детально когнитивную структуру, ответственную за ТР, как врожденного модуля, который активизируется, приблизительно, к трехлетнему возрасту. Данная когнитивная структура может быть и ухудшена или функционировать в сопровождении других психических дефектов. Названная точка зрения соответствует доказательствам, полученным в результате экспериментальных исследований серьезных психиатрических патологий, таких как аутизм (Baron-Cohen, 1995; Frith et al., 1994). Дети с аутизмом демонстрируют более низкую эффективность при выполнении задач на ложные убеждения, по сравнению с другими когнитивными задачами, исследующими интеллектуальные и речевые способности.

Результаты задачи ложного убеждения демонстрируют резкую перемену в течение третьего года жизни. Это побудило многих психологов и философов (eg, Leslie, 1987; Fodor, 1992) к описанию более глубинной когнитивной структуры, ответственной за ТР, как врожденного модуля, который активизируется к трехлетнему возрасту. Данная когнитивная структура может быть значительно ухудшена или функционировать в сопровождении других психических дефектов. Названная точка зрения соответствует доказательствам, полученным в результате экспериментальных исследований серьезных психиатрических патологий, таких как аутизм (Baron-Cohen, 1995; Frith et al., 1994). Дети с аутизмом демонстрируют более низкую эффективность при выполнении задач на ложные убеждения, по сравнению с другими когнитивными задачами, исследуемыми интеллектуальные и речевые способности.

Творчество в контексте возрастных различий

Творчество рассматривается в рамках какого-либо процесса, продукта или личности (Baron, 2002) и определяется как межличностный и внутриличностный процесс, посредством которого разрабатываются оригинальные, высококачественные и гениальные результаты. При работе с детьми младшего возраста необходимо концентрировать внимание на процессе, т.е. на развитии или на генерировании оригинальных идей, рассматриваемых в качестве основы творческого потенциала. При попытках понять такой процесс полезно рассмотреть разграничение Гилфорда (1956) между конвергентным и дивергентным мышлением. Проблемы, связанные с конвергентным мышлением, часто имеют одно верное решение, но проблемы, связанные с дивергентным мышлением, требуют от решающих проблему субъектов генерировать множество решений, некоторые из которых будут новыми, высококачественными, рабочими и потому - креативными.

Для правильного понимания креативности учеников, необходимо понять разницу между творчеством, интеллектуальными способностями и талантом. Термин «одаренный» часто предполагает высокие интеллектуальные способности. Но Валлах (1970) полагал, что интеллектуальные способности и творчество - качества не взаимодополняемые, и высоко творческий ребенок может обладать, но может и не обладать высокими интеллектуальными способностями. Большая часть измерений креативности учеников сконцентрирована на скорости постижения смысла. Задачи на быстрое понимание смысла требуют от учеников генерирования как можно большего количества ответов на определенный стимул, так же как и при мозговом штурме. Зачастую, быстрое понимание смысла считается важнейшей характеристикой творческого процесса. Ответы учеников могут быть как обычными, так и оригинальными, причем считается, что последние несут в себе творческий потенциал. Так, в рамках исследования было предложено четырехлетним детям рассказать о «всех предметах, которые могут быть, по их мнению, красными». Было обнаружено, что дети перечисляют не только *вагоны, яблоки, кардиганы*, но так же и *ветрянку, холодные руки*.

Значимость для учителей

Возможно, самая важная информация о преподавании и учении в соответствии с возрастными особенностями учеников определяется когнитивными теориями обучения. «Поэтапный подход» Пиаже в развитии и обучении был подвергнут сомнению многими психологами и педагогами, такими как Маргарет Дональдсон, поскольку идея Пиаже в 1950-х годах не имела столь широкого признания. Последние исследования в области неврологии подтвердили тот факт, что дети обладают теми же неврологическими структурами, что и взрослые (Goswami and Bryant, 2010). Госвами и Брайант предположили, что различия между мышлением взрослых и детей могут быть объяснены разницей имеющегося опыта, но не с точки зрения нейрофизиологических особенностей, тем самым в значительной степени дискредитировав утвердившееся мнение о том, что для решения проблемы необходимо лишь подождать, пока ученики будут «готовы» для обучения.

Современное мышление предполагает, что мы не должны ограничивать опыт обучения учащихся рамками предполагаемых стадий развития. В этой связи мы должны обеспечить учащихся всех возрастов богатой экспериментальной и социальной средой. Среда, в которой ученики часто взаимодействуют с учителями и другими учениками предоставляет возможность поддерживать обучение, в соответствии с их ЗБР. Когнитивные теории обучения позиционируют учеников в качестве активных участников учебного процесса, и, кроме того полагают, что ученики младшего школьного возраста должны инициировать большую часть мероприятий, предназначенных для обучения и развития. Школы, которые придерживаются данной теории, создают соответствующую физическую среду и учебную программу раннего детства в классе. Учителя и взрослые непосредственно разговаривают с учениками, а учебным занятиям придана значительность посредством включения опыта учеников в учебную программу.



Л.С. Выготский выдвинул на первый план важность социального взаимодействия в развитии познавательных способностей. Исследователи Хоу и Мерсер (2010) показали, что совместные мероприятия повышают умственное развитие и обучение, а также развитие навыков общения. Постулирование Пиаже о том, что когнитивные изменения, более вероятно, имеют место, когда ученики сталкиваются с противоречивыми идеями и взглядами своих сверстников, чем взрослых, предлагает несколько объяснений подобному явлению. Смешанные возрастные группы, по всей видимости, предоставляют ученикам широкие возможности для взаимодействия с более развитыми и менее развитыми сверстниками, что помогает развивать их познавательные и социальные навыки. Хоу и Мерсер полагают, что качество общения и происходящие социальные процессы в классе обуславливают достижения: роль учителя в качестве содействующей стороны, а не в качестве единственного источника знаний, поддерживает развитие всех учащихся.

Исследования в США в области преподавания в разновозрастных классах предлагают учителям отдельные способы решения проблемы возрастного преподавания и учения, которые могут быть успешно решены, по мнению авторов, в таких классах, где для учителя ученики являются личностями, и профессиональные мысли учителя сконцентрированы не на учебной программе, а на процессе обучения детей. В данных условиях учителя считают каждого ученика как континуум обучения и пытаются поддержать их при движении вдоль этого континуума, а не концентрироваться на том, какая программа подходит для детей определенного возраста. Исследование обучения смешанного возраста указывает на успех процессного подхода в удовлетворении потребностей учащихся разных возрастов. Это включает в себя учителей, обеспечивающих открытые задания, опыт и проекты, в которых все дети могут участвовать с их уровнями развития. В успешных разновозрастных классах учитель играет роль фасилитатора по обучению и действует не как субъект, «дающий знания», а направляет, наполняет и поддерживает процесс обучения. Для того чтобы содействовать обучению каждого ученика, они должны знать их индивидуальные потребности, особенности развития и интересы. Следовательно, оценивание для обучения является важной составляющей успешного разновозрастного преподавания.

Принципиальной особенностью исследований, посвященных преподаванию и учению в соответствии с возрастными особенностями учеников, является содержательная их направленность на придание учебным занятиям интереса, увлекательности и значимости для детей. Важно отметить, что привлечение внимания детей младшего возраста возможно при условии установления учителем того, что знают ученики и включения новой информации. Исследования о метапознании показывают, что участие учителей может помочь даже маленьким детям развивать некоторые из метакомпонентов, которые являются стратегиями успешного обучения. Одним из способов обучения метапознанию является вовлечение учеников в процесс планирования обучения и в классные обсуждения. Цель подобных мероприятий – в моделировании лексики, которую учитель стремится сформировать у учеников для дальнейшего ее использования детьми в их собственных размышлениях и в понимании обучения, в описании процесса преподавания при помощи таких подсказок учителя, как «мышление, которое мы собираемся использовать сегодня ...» «Этот урок о ...», «Какое мышление мы использовали ...? Подобная работа также предполагает объяснение используемых терминов, предоставляя возможность детям определить эти термины своими словами.

Исследования показывают, что для учеников, креативность должна быть центральным фокусом в течении всего процесса генерации идей. Признание идей взрослыми в неоценочной атмосфере поможет ученикам генерировать большее количество идей или переходить к последующей стадии самооценивания. В ходе развития способности учеников к самооцениванию, вопросы качества и генерация становятся все более важными. Особое внимание в этом возрасте необходимо уделить самооценке, согласно которой дети изучают свои возможности для создания и обоснования гипотез, пересмотра имеющихся у них идей на основе этой оценки.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

- Atkinson, R.C. & Shiffrin, R.M. (1968). Human memory: A proposed system and its control Processes [Человеческая память: предлагаемая система и процесс ее оценивания]. In K. W. Spence and J. T. Spence (Eds.), *The Psychology of Learning and Motivation: Advances in Research and Theory, Vol. 2*. New York: Academic Press, 89-195.
- Baddeley, A.D. & Hitch, G. (1974). Working memory. In G.H. Bower (Ed.), *The Psychology of Learning and Motivation: Advances in Research and Theory* [Психология обучения и мотивация: передовые исследования и теории]. (Vol. 8, pp. 47–89). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory* [Теория социального обучения]. New York: General Learning Press.
- Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: An Essay on Autism and Theory of Mind* [Душевная слепота: исследование аутизма и теории сознания]. Boston: MIT Press/Bradford Books.
- Barron, B. (2002). *Creative work in relational context and its developmental significance* [Творческая работа в релятивном контексте и ее важность для развития]. *Human Development*, 45, 367-371.
- Chen, Z., Sanchez, R. & Campbell, T. (1997). *From beyond to within their grasp: Analogical problem solving in 10- and 13-month-olds* [Вне понимания и внутри его: решение проблем по принципу аналогии в возрасте 10 и 13 месяцев]. *Developmental Psychology*, 33, 790-801.
- Davidson J.E., Deuser R. & Sternberg R.J (1996). In Metcalfe J. & Shimamura A.P. *Metacognition: Knowing about Knowing* [Метасознание: знание о знании]. Cambridge. Mass: MIT Press.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. [Метакогнитивные аспекты решения проблем]. In L. B. Resnick (Ed.), *The Nature of Intelligence* [Природа умственных способностей]. (pp.231-236). Hillsdale, NJ: Erlbaum .
- Flavell, J. H. (1979). *Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry* [Метасознание и когнитивный мониторинг: новая область для когнитивных исследований и исследований развития]. *American Psychologist*, 34, 906 - 911.
- Flavell, J.H., Green, F.L. & Flavell, E.R (1995). *Young children's knowledge about thinking. Monographs of the Society for Research in Child Development* [Знание детей младшего возраста о мышлении. Монография общества исследований в области детского развития]. 60 (1, Serial No. 243).
- Fodor, J. (1992). *A theory of the child's theory of mind* [Теория детской модели сознания] *Cognition*, 44, 283-296.
- Frith, U., Happe, F. & Siddons, F. (1994). *Autism and theory of mind in everyday life* [Аутизм и модель сознания в повседневной жизни]. *Social Development*, 3, 108-124.
- Gentner, D. & Holyoak, K. J. (1997). Reasoning and learning by analogy: Introduction [Суждение и обучение по аналогии: введение]. *American Psychologist*, 52, 32-34.
- Goswami, U. & Brown, A. L. (1989). Melting chocolate and melting snowmen: Analogical reasoning and causal relations. [Таяние шоколада и снеговика: суждения по аналогии и причинные связи]. *Cognition*, 35, 69-95.
- Goswami, U. & Brown, A.L. (1990). Higher-order structure and relational reasoning: Contrasting analogical and thematic relations. [Структура высокого порядка и релятивные суждения: отличие суждения по аналогии от тематической связности]. *Cognition*, 36, 207-226.
- Guilford, J.P. (1956). The structure of intellect [Структура интеллекта]. *Psychological Bulletin*, 53, 267-293.
- Hagen, J.W. & Hale, G.A. (1973). The development of attention in children. [Развитие внимания у детей]. *Paper presented at the Minnesota Symposia on Child Psychology* (University of Minnesota, Minneapolis, October, 1972).
- Howe, C. and Mercer, N. (2010) Research survey for The Cambridge Primary Review. [Исследование-



- опрос для Кембриджского первичного обзора]. In Robin Alexander (Ed) *Children, their World, their Education*. London: Routledge.
- Inhelder, B. & Piaget, J. (1958). *The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence* [Рост логического мышления: от детского до подросткового возраста]. Basic Books, New York, NY.
- James, W. (1890) *The Principles of Psychology*. Classics in the History of Psychology. [Принципы психологии. Классика в истории психологии].
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on Moral Development* [Исследование в нравственном развитии]. Vol. I: The Philosophy of Moral Development. San Francisco, CA: Harper & Row.
- Leslie, A. M. (1987). Pretence and representation: the origins of “theory of mind” [Притворство и моделирование: источники «модели сознания»]. *Psychological Review*, 94, 412-426.
- Piaget, J. (1977). *The Role of Action in the Development of Thinking* [Роль деятельности в развитии мышления]. In W.F. Overton & J.M Gallagher (Eds.), *Advances in Research and Theory*. New York: Plenum Press.
- Richland, L. E., Morrison, R. G. & Holyoak, K. J. (2006). Children’s development of analogical reasoning: insights from scene analogy problems. [Развитие суждения по аналогии у детей: понимание проблем мышления по аналогии]. *Journal of Experimental Child Psychology*, 94, 249-271.
- Rogers, C. R. (1983). *Freedom to Learn for the 80s*. [Свобода обучения для 80-х]. Columbus, OH: Merrill.
- Sternberg, R.J. (1983). Criteria for intellectual skills training. [Критерии развития интеллектуальных способностей]. *Educational Researcher*, 12, 6-12.
- Tennant, M. (1997). *Psychology and Adult Learning* [Психология и обучения взрослых]. London: Routledge.
- Tulving, E. (1985). *How many memory systems are there?* [Сколько существует систем памяти?]. *American Psychologist*, 40, 385-398.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and Language*. [Мышление и речь]. Cambridge, MA. MIT Press.
- Wallach, M.A. (1970). Creativity. In Carmichael’s *Manual of Child Psychology*. [Творчество. В Руководстве по детской психологии]. Vol 1, edited by P.H. Mussen. New York: Wiley.
- Wimmer, H. & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: representation and constraining function of wrong beliefs in young children’s understanding of deception. [Убеждения об убеждениях: функция воспроизведения и сдерживания неверных убеждений в понимании заблуждения детей младшего возраста]. *Cognition*, 13, 41-68.

Обучение тому, как учиться

Введение

Раздел «Обучение тому, как учиться», относится к процессу «саморегуляции», в котором дети развивают способность понимать, контролировать и следить за своим опытом обучения через процессы метапознаний. Категория «метапознание» применяется в комплексном ряде процессов, которые способствуют развитию понимания у учащихся о своих мышлении и знаниях (Flavell, 1976). Данное явление можно рассматривать как совокупность знаний, понимания и контроля над когнитивными процессами, или как использование когнитивных процессов в качестве возможности выявления ошибок и мониторинга мышления.

Исторический обзор

В первом масштабном исследовании метапознания, проведенном Флейвеллом (1976), группе детей младшего возраста были предложены задания на запоминание, и, параллельно, группе учеников в возрасте от пяти до семи лет продемонстрировали ряд предметов, на которые

исследователь указывал последовательно. Через пятнадцать секунд ученикам обеих групп предложили вспомнить соответствующую заданную последовательность. Представители группы учеников старшего возраста, зная, что, для запоминания чего-либо необходимо использование определенных стратегий запоминания, воспроизвели последовательность. Ученики же младшего возраста не использовали подобных стратегий и потому не смогли воспроизвести последовательность, хотя, после получения соответствующих инструкций, при повторении подобного задания, выполнили его успешно. При отсутствии инструкций ученики тратили учебное время непродуктивно. Флейвелл называет такой негативный опыт по использованию стратегий, которые ученики не знают, но к которым они способны - «дефицитом продуктивности» (Whitebread, 2000).

По результатам исследования Флейвелл (1976) определил основу для анализа и мониторинга детского метапознания, описав три его **компонента** (измерения):

- Знания о себе, как об обучающейся личности.
- Знания, понимания и оценивание целей и заданий.
- Знания и мониторинг стратегий, необходимых для выполнения заданий.

Первая группа знаний относится к категории **личных знаний**: знание себя как ученика, включая, к примеру, осознание своих сильных и слабых сторон, осознания того, что нравится и не нравится, в отношении к процессу обучения, а также способность к постановке личных целей. По мере развития осознания детьми своего обучения, Флейвелл (в той же работе) выявил возрастающее метакогнитивное понимание детьми того, что другие ученики также имеют сильные и слабые стороны и предпочтения в отношении своего обучения.

Вторая группа знаний Флейвелла является **ориентированной** на задания и связана со знаниями обучающегося, его пониманием и оцениванием целей и заданий. Данный аспект метапознания отражает то, как ученики анализируют и оценивают задания или сравнивают уровни их сложности.

И, наконец, **третья группа определена** Флейвеллом в качестве знания и мониторинга качества стратегий, необходимых для выполнения задания. Показателем стратегического контроля является то, что ученики определяют задачи, которые необходимо решить, и разрабатывают план из одной или нескольких стратегий, способствующих решению задач. Осуществляется оценивание относительной эффективности разных стратегий, и ученики объясняют свои действия. Сущность одной из стратегий, которую могут выбрать ученики, состоит в том, чтобы ученик лично обратился за помощью к другим, что свидетельствует о его осознании преимуществ у других учеников в обладании более глубоких знаний и опыта.

Концепция метапознания может быть рассмотрена как «обучение тому, как учиться» каждого ученика, поскольку формирует возрастающую органичную связь между успехом, попыткой и использованием эффективных стратегий. Исследованиями установлена связь между развитием метакогнитивных способностей и эффективным мышлением и обучением.

Шанк и Циммерман (1994) акцентируют внимание на формировании самостоятельности детей в процессе мониторинга и контроля своего обучения. **Желание самостоятельно работать и развиваться** определяется авторами как **важный аспект метапознания**. Успешность процесса обучения обусловлена сложным взаимодействием между **мотивацией, социальными и эмоциональными факторами, а также - метакогнитивным знанием**.

Наличие метакогнитивных способностей у учеников младшего возраста было признано исследователями не так давно. Флейвелл утверждает, что возможности метапознания у учеников младшего возраста крайне ограничены; они не всегда способны к управлению своей памятью, разрешению проблем и принятию решений. Однако более поздняя его работа по исследованию аспектов памяти выявила, что даже дети в возрасте трех-четырёх лет могут осознавать, что легче запомнить небольшой ряд картинок, чем большой (Flavell et al 1995). Бронсон исследовал когнитивное развитие детей дошкольного и дошкольного возраста и



пришел к выводу о том, что все дети в немалой степени вероятности способны к добровольной внутренней саморегуляции и готовы «обучаться тому, как учиться», хотя, несмотря на эту готовность, они не всегда могут объяснить, как они принимают решения или какую стратегию используют. Дети данной возрастной категории используют «самоуправляющие» функции в своей когнитивной деятельности и, по мере взросления, становятся способными выбирать вид работы или задания, подходящие к их уровню навыков, использовать эффективные стратегии для их выполнения, отслеживать ход решения вопросов, корректировать свой подход или просить о помощи в случае необходимости, а также не прекращать «процесс», пока он не завершен, или не достигнута цель (Bronson 2000: p208).

Вайтбред (2000) установил, что дети в возрасте 3-х лет, при предоставлении им соответствующих возможностей, способны принимать гораздо больше ответственности за свое собственное обучение, чем принято традиционно считать. Даже в столь юном возрасте, они начинают осознавать свое собственное обучение, уметь организовывать свой подход к обучению, а также положительно воспринимать себя в качестве обучающихся. Было установлено в результате исследований, что развитие подобных способностей саморегуляции и метакогнитивных способностей является ключевым показателем вероятности становления ребенка успешным обучающимся. Данное исследование показало, что значительное развитие метакогнитивных способностей происходит в возрасте 3-5 лет, и учителя, используя высокопрофессиональную педагогическую практику, могут сделать весьма значительный вклад в этой области.

Современное понимание

Исследования показывают, что обучение представляет собой не обособленное явление или изолированный навык, а целостный комплекс педагогических механизмов, повышающих способность обучающихся к обучению. Ниже перечислены компетенции, необходимые в процессе обучения ученикам, и в развитии которых необходимо содействие учителя:

- понимание *как* происходит обучение, принятие во внимание предпочитаемых стилей обучения, осознание необходимости и выбор методов самообучения на протяжении всей жизни;
- систематическое обучение размышлению;
- исследование и осознание собственных творческих талантов и способов их оптимального использования;
- эмоционально-положительное отношение к обучению, направленное на, собственно, сам процесс обучения и на его возможности для самопознания;
- грамотное владение речью, вычислением и наличие пространственного мышления;
- высокая компетентность в области цифровых технологий.

Названные компетенции предполагают, что обучение не является феноменом, зависящим только от усилий учителя и требуют активного участия учащихся в своем обучении. Успешность этого процесса зависит от степени понимания учениками того, *как* учиться. Движущей силой «обучения обучению» является «**метапознание**». Иными словами, существует обучение, но вместе с ним, существует и *обучение обучению*. Люди способны мыслить, но также способны и думать о мышлении. Таким образом, существует **познание**, равно как и **познание о познании**. Под «метапознанием» понимается способность отслеживать, оценивать, контролировать и изменять то, как индивид мыслит и учится. Менее формально, обучение обучению можно охарактеризовать как процесс обдумывания самостоятельного обучения, и сознательного применения результатов такого обдумывания в процессе последующего обучения. В этом процессе, преподаватель помогает обучающемуся:

- понимать требования, предъявляемые образовательной задачей;
- изучать отдельные мыслительные процессы, и принцип их функционирования;

- разрабатывать и обдумывать стратегии выполнения заданий;
- отбирать стратегии, оптимально подходящие для решения конкретной задачи.

Для реализации названных четырех операций обучающимся требуется **научиться обучению**. Преподаватели, в свою очередь, должны сосредоточить свое внимание не на своем собственном преподавании, а на *развитии у обучающихся умения учиться*. С этой целью преподавателю необходимо создать образовательную среду, благодаря которой учащиеся будут активно участвовать в учебном процессе, а не пассивно принимать информацию.

Обоснованной предпосылкой является то, что методы, применяемые учителями, могут способствовать развитию у учеников *метакогнитивного* или *саморегулируемого* обучения. При развитии своей социально-культурной теории обучения Л.С. Выготский описывает роль взрослого или более «значимого» (влиятельного) человека в достижении учеником уровня обучения, который не может быть достигнут им самостоятельно. Масштаб такого потенциального обучения был определен как «**Зона ближайшего развития**» - ЗБР (Vygotsky, 1978). Взрослый, оказывающий поддержку, работает как «рефлексивный агент», отвечая на действия ученика и обеспечивая развитие его обучения. По мере развития обучения степень и вид оказываемой поддержки руководителя изменяется и модифицируется в целях обеспечения эффективной мотивации, направленности концептуальных основ развития. Этот процесс был удачно назван Жеромом Брунером как «**возведение лесов**». Метафоричное использование понятия «возведения лесов» может подразумевать постепенно усиливающуюся поддержку, при которой руководитель «подталкивает» учеников к завершению выполнения задания. При этом реакция руководителя на достижения ученика также может рассматриваться как поддержка. По мере развития обучения требуется меньше подсказок, поскольку развитие процесса обучения и его суть становятся понятными: обучение осуществляется независимо, становится саморегулируемым.

Особенно важными могут быть **три составляющие саморегулируемого обучения** (Perry et al, 2002):

- самонаправленность в процессе работы над заданиями;*
- самостоятельное определение учеником проблемы и цели;*
- самостоятельный выбор стратегий для достижения целей и решения проблем.*

Избранные задания предположительно должны способствовать реализации саморегулируемых стратегий. Саморегулирование способствует более высокому уровню вовлеченности в задание. Группа исследователей, под руководством Перри, внесла значительный вклад результатами проведенных наблюдений за детьми (в возрасте трех лет) детских садов Британской Колумбии. Они сопровождали свои наблюдения опросом учителей и получили примеры того, как дети вовлечены в планирование, отслеживание, решение задач и оценивание своего обучения. Детям была предоставлена возможность выбора, что позволило им аргументировать сделанный ими выбор уровня сложности заданий, путем оценивания и сопоставления своей работы и работ других детей. Наблюдения проводились главным образом в отношении работ детей по чтению и письму и представляют собой свидетельства опытных педагогических подходов, которые иницируют и поддерживают развитие у детей речи в процессе метапознания, и которые могут быть применены на протяжении освоения всей образовательной программы.

Использование опыта учеников

Утверждение о том, что процесс обучения должен быть «разумным», основано на убеждении в том, что культура и ценности личного опыта детей выступают значимым контекстом, существенным образом определяющим успешность процесса обучения. Такое обоснование является стержневым в «ситуативном познании» (Lave 1988; Lave and Wenger, 1991), согласно которому определенные ситуации структурируют и определяют соответствующие типы



рассуждений и стратегий. Это наглядно продемонстрировано в работе Ньюнса и др. (1993), где исследователи описали сложности, с которыми столкнулись уличные дети в Бразилии при выполнении обычных письменных заданий по математике в школе, при том, что успешно производили расчеты в уме в ситуациях ежедневной торговли на рынках.

Принятие во внимание мнений учеников

В современных исследованиях в Великобритании внимание акцентировалось на мнениях учеников о преподавании и учении. В школах все больше и больше уделяется внимание тому, что обычно называют «Голосом ученика». Джин Раддок, являясь видным защитником «Голоса ученика», пишет о том, что общение с учениками имеет своей целью понять, что такое обучение с точки зрения его восприятия, и как улучшить обучение для отдельных учеников и групп (Rudduck et al, 2004).

В контексте масштабных исследовательских задач по «обучению тому, как учиться» исследователи университета Кембридж были привлечены к работе над проектом о «Голосе ученика», который имел следующие цели:

- осмыслить мнения учеников о преподавании и учении;
- разработать руководство для учителей по методам консультирования с учениками;
- определить проблемы и возможности создания в школах культуры открытого и безопасного диалога.

В данном проекте с учениками консультировались по широкому ряду школьных вопросов, в частности, по таким как **изменение системы поощрений и наказаний**. Кроме того, были заданы вопросы по годовому планированию группы: проведение родительских вечеров, выявление ситуаций в классе, способствующих либо препятствующих обучению. Исследователи установили, что многие ученики воспринимали класс как «территорию учителя» и с настороженностью комментировали преподавание и учение. Ученики начальной школы считали, что это является «не их работой» - комментировать действия учителя. Однако ученики высказывали исследователям свои мнения о том, что бы им хотелось изменить, классифицируя эти изменения от тривиальных до достаточно фундаментальных педагогических проблем.

Общение с учениками является сложным процессом, поскольку не является характерным для традиционного стиля преподавания и может создать ситуацию неловкости между учителем и учеником. В процессе общения с учениками важно соблюдать беспристрастность, т.е. все ученики должны быть услышаны, особенно «молчаливые» и «обособленные». Также важно, чтобы ученики считали общение искренним, содержащим вопросы, важные и интересные ученикам, касающиеся преподавания и учения.

По окончании проекта «Голос ученика» среди учителей, принявших в нем участие, провели опрос, результаты которого подтвердили, что общение с учениками способствует:

- развитию самоуважения у учеников;
- позитивному отношению к школе и обучению;
- формированию эмоционально-положительного отношения к учителям.

Участвующие в проекте учителя были удивлены проникательности, ответственности и конструктивности своих учеников, которые, в свою очередь, признали преимущества общения, отметив, что в результате:

- осознали, что их уважают, прислушиваются к ним и воспринимают всерьез;
- убедились, что их мнение учитывается при решении вопросов;
- почувствовали обретение контроля над собственным обучением;
- выделили спектр вопросов, касающихся их собственного обучения;
- укрепили свою уверенность в том, как улучшить обучение;
- сформировали положительное отношение к обучению и школе.

Общение с учениками по вопросам преподавания и учения, следовательно, способствует

развитию в учениках саморегулирования. Осуществление контроля над своим обучением, способность к рассуждению о нем и чувство уверенности в том, что они способны усовершенствовать свое обучение, является положительным результатом общения с учениками по всем вопросам относительно работы школы и класса.

Значимость для учителей

Основная мысль предыдущего раздела заключается в том, что информация передается, но знание и понимание формируются у самого учащегося, и учитель должен оказывать помощь в этом процессе.

Ключевым критерием, определяющим эффективность учебного процесса в классе, является понимание учителями: *сущности процесса обучения; содержания процесса обучения; способов структурирования процесса обучения и способов оценивания результативности обучения* (рис. 14).



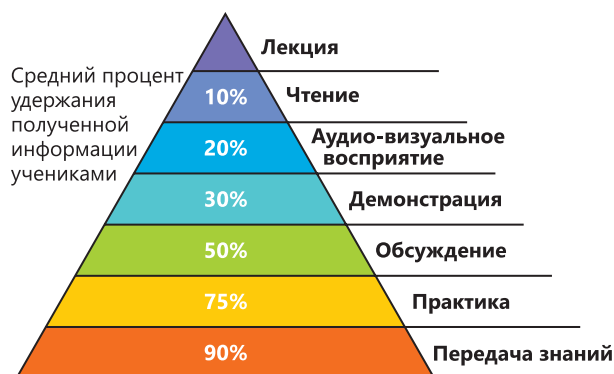
Рисунок 14. Последовательность обучения детей принципам обучения

Последующие разделы посвящены происходящему непосредственно в классе; при этом, необходимо помнить, что классы являются отдельными составляющими всей образовательной системы и эта связь должна быть учтена при разработке учебного материала. Результатом будет являться поддержка учащихся со стороны их семей, а также повышение их образовательного потенциала внутри школы и за ее пределами.

Принимать во внимание то, как дети учатся

В тех образовательных моделях, в рамках которых учителя восприимчивы к знаниям, навыкам, подходам и убеждениям, исходящим от самих учеников, образовательный процесс будет иметь больше шансов на успех. Для установления имеющихся знаний у учеников учителя на начальном этапе процесса обучения используют специальные диагностические средства, помогающие им связать обучение с имеющимися знаниями, возможными ошибочными суждениями и поиском методов их исправления. Предыдущий раздел продемонстрировал, что в начале учебного процесса, ученики обязательно что-то знают о рассматриваемой теме, и эти исходные знания являются отправной точкой для усвоения нового материала. Если данные отправные точки учителя и ученика кардинально отличаются, то успех обучения находится под вопросом. Если выбрана неподходящая отправная точка, то даже лучшие ученики с трудом будут запоминать новую информацию и забудут ее практически сразу после проведения с ними тестов или экзаменов.

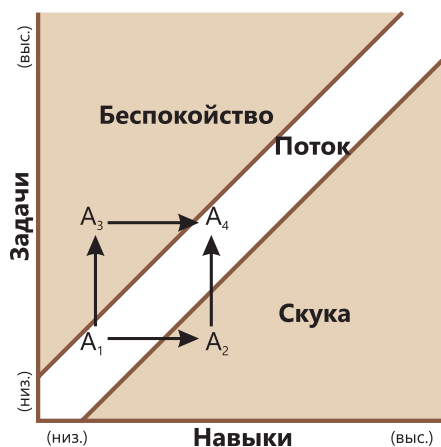
Соответственно, на уроках ученикам предстоит активно участвовать во всех аспектах учебного процесса: они будут формулировать свои собственные гипотезы и вопросы, консультировать друг друга, ставить цели для себя, отслеживать полученные результаты, экспериментировать с идеями, рисковать, понимая, что ошибки – неотъемлемая часть процесса обучения (рис. 15).



Источник: Национальные учебные лаборатории, Бефель, шт. Мэн, США

Рисунок 15. Пирамида обучения

Учитель следит за тем, чтобы процесс работы был достаточно сложен и разнообразен с целью удерживания внимания учеников, при этом предоставляя им необходимые навыки и знания для выполнения поставленных задач. Учитель должен стремиться создать такие условия, при которых ученики имеют то, что Чиксентмихайи (2008) называет «самоцелью», и что Райан и Деки (2009) называют внутренней мотивацией. Иными словами, ученики имеют *самотивацию*, и, как следствие - стремление и любознательность. Важно отличать это от внешней мотивации, при которой импульсом является нежелание быть наказанным или не пройти экзамен (рис. 16).



Источник: Поток: Психология приобретения оптимального опыта. Михай Чиксентмихайи

Рисунок 16. Условия для формирования в учениках «самоцели»

С этой целью учителя включают целеполагание в рабочий процесс, благодаря чему ученики получают удовольствие от планирования и достижения какого-либо успешного результата. Уроки построены таким образом, чтобы у учащихся развивалась способность к фокусированию внимания на подробностях и длительной концентрации внимания, системно усваивая материал последовательности уроков. Учителя вовлекают учащихся в работу и позволяют им принимать активное участие во всем, что происходит в классе.

Резюме: прочное усвоение материала достигается посредством учебного процесса, в центре которого находится ученик. Иными словами, в рамках личностно-ориентированного обучения учитель понимает, что ученики способны выстроить свои собственные суждения, основываясь на исходных убеждениях, знаниях, с которыми они приходят в класс. Если учебный процесс основывается на «*строительстве моста*», соединяющего учебный материал

- с учеником, то координирующие этот процесс учителя должны следить за обеими сторонами «моста». Учителя стремятся понять, что ученики уже знают и умеют, какие у них интересы и увлечения, что каждый отдельно взятый ученик знает, любит, умеет и желает делать.

Тезис первый: Обучение новому зависит от того, что человек уже знает и понимает.

Тезис второй: Обучение будет иметь смысл, если оно принимает во внимание имеющиеся исходные знания и умения и нацелено на их совершенствование.

Тезис третий: Следует в полной мере задействовать процесс решения проблем для развития и укрепления этих связей.

Тезис четвертый: Определите для учеников время на создание, оспаривание, апробирование и построение гипотез.

Тезис пятый: Предоставляйте ученикам возможности для обучения друг друга.

Согласованность содержания преподавания и планирование серии последовательных уроков

Учебный процесс, при котором педагог учитывает понимание учеников, а не только успеваемость, способствует более глубокому пониманию и усвоению материала. «Тактическое обучение», в интересах которого - оценивание усвоения материала в целях успешного прохождения тестирования, представляет собой лишь вершину айсберга в обучении тому, как учиться (рис. 17).



Рисунок 17. Тактика обучения и оценивание результатов

Учителя, знающие свой предмет, способны правильно его преподнести ученикам, чтобы те смогли составить свое толкование и мнение. Они понимают логику предмета и методику подачи в индивидуально удобном для учеников темпе. Таким образом, ученики будут учиться применять свои навыки, а также понимать структуру предметов, равно как и их содержание; они поймут принципы, лежащие в основе предмета, основную идею. Для этого необходимо задействовать подходы в обучении, благодаря которым ученики будут способны «изучить ландшафт» дисциплин учебного плана, что сродни приспособлению к местности: Вы изучаете территорию, узнаете, какие ресурсы доступны и как продуктивно использовать эти ресурсы в Вашей деятельности.

Учителя в учебном процессе, ориентированном на знания, содействуют более основательному обучению учеников, в противовес поверхностному. В подобном процессе ученики комментируют, предоставляя повод для размышления, задают наводящие вопросы, а также озвучивают решения проблем, анализируя свои идеи и идеи сверстников. Ученики не боятся рисковать, напротив, «быть в тупике» для них – очередной повод что-то узнать.

Тезис шестой: Объем учебного материала, предназначенного для работы в определенную единицу времени, ограничен.

Тезис седьмой: Учителя должны помогать ученикам обобщать полученные знания, стимулируя рефлексию и обдумывание их собственных идей.

Когда учителя используют оценивание для обучения (формативное оценивание), в равной степени как и оценивание обучения (суммативное оценивание), то оценивание становится инструментом весьма полезным в обучении. Оценивание для обучения – это процесс, в ходе которого ученики сами оценивают уровень своих знаний за период времени, а затем вместе с учителями определяют следующие шаги на пути самосовершенствования. Такие методы, как открытые опросы, обмен образовательными задачами, оказывают сильное воздействие на способность учеников к активному участию в своем обучении. Если это реализовано эффективно, у учеников остается достаточно времени на рефлексию. Как в паре, так и самостоятельно, ученики имеют возможность оценивать свой уровень образования и понимать, как они его достигли. Они оценивают себя и друг друга, что способствует более глубокому пониманию. Ученики знают свой уровень успеваемости и идут к последующей цели.

Ученики не обучаются изолированно. Существует актуальное сегодня понятие «*учебное сообщество*», при котором и ученики, и учителя позиционируют себя как *обучающиеся*. Среди учеников поощряется работа сообща, взаимоподдержка и командный дух. Они работают в группах, в которых внимание уделяется жестикологии, уважительному оппонированию, способности слушать. Эта философия характеризуется взаимоуважением и развитием самоуправления, что необходимо для устойчивости в дальнейшем обучении; в итоге формируется независимая и мыслящая личность, способная обучаться на протяжении всей жизни.

Тезис восьмой: Ученикам необходима обратная связь и поощрение для комфортного обучения, в связи с чем оценка должна быть гуманной.

Метапознание и обучение тому, как учиться

Путем использования методов оценивания для обучения, учителя будут помогать ученикам отслеживать и оценивать свое дальнейшее обучение посредством обратной связи относительно успешности выбранных стратегий в достижении поставленных целей. Когда обучающиеся получают такие знания и способности, и это становится для них привычной философией, тогда их успеваемость повышается. Если учителя смогут так разработать учебный процесс, чтобы ученики не только усваивали содержание образовательной программы, но и могли развивать свою способность к обучению, то это даст возможность обучаться эффективнее. Метапознание посредством оценки в интересах обучения в качестве педагогической стратегии имеет научное обоснование и задействовано во многих системах, работающих как в школах, так и в вузах, в науке. Именно принципы метапознания объясняют успешность таких образовательных моделей, как в результатах тестирования, так и в развитии навыков обучения тому, как учиться.

Большая часть того, чем занимаются учителя для оказания помощи ученикам в постижении принципов обучения, состоит в пополнении их метапознавательного потенциала, а именно - способности отслеживать, оценивать, контролировать и изменять то, как они мыслят и учатся, что является краеугольным камнем личностноориентированного образования. Отчасти причина состоит в том, что метапознание предполагает именно те компоненты, которые принято считать наиболее важными в индивидуальном, личностноориентированном образовании, такие, как оценивание для обучения. Но еще более важен тот факт, что метапознавательные навыки предоставляют обучающимся некую автономность, позволяя им изучать новые темы, предметы и предметные области быстрее обучающихся, не имеющих таких способностей, и не требовать при этом дополнительного внимания со стороны учителя. Метапознавательные способности, иными словами, предоставляют обучающимся независимость в их обучении и, как правило, позволяют:

- различать понятия «запоминание» и «понимание» материала, осознавая, что данные понятия предполагают разные подходы (могу ли я это запомнить? нужно ли мне это запоминать? действительно ли я усвоил эту тему?);
- анализировать материал и дифференцировать его по уровню сложности и степени концентрации внимания (этот фрагмент - простой, а вот на следующем необходимо заострить внимание и т. д.);
- проверять и тестировать самих себя, определяя уровень усвоения материала (хорошо ли я понял это? и т.д.);
- понимать, когда необходимо вмешательство учителя (я - в тупике и мои стратегии оказались безрезультатными, поэтому мне необходима помощь).

Последний пункт особенно важен. Обычно в группе несколько учеников просят помощи у учителя практически постоянно. Отдельные обращения являются тривиальными и свидетельствуют о чрезмерной зависимости от учителя: ученики, не владеющие метапознанием, обращаются за посторонней помощью всякий раз, когда сталкиваются с трудностями. Те же учащиеся, которые владеют приемами метапознания, взаимодействуют с учителем на равных, в общих интересах неразрывного процесса преподавания и учения, и, в конечном счете, сами выполняют функцию учителя. Если обучающиеся научатся контролировать свой процесс обучения, обращаться за помощью только в случае необходимости, то у учителей будет намного больше времени на то, чтобы более продуктивно сделать учебный процесс индивидуализированным. Обеспечение независимости в образовании является решающим критерием индивидуализации обучения. В некоторых образовательных моделях учитель занимает излишне доминирующую позицию в учебном процессе: он выбирает образовательные задачи и конкретные способы их реализации, курирует ученика в процессе их решения, устанавливает временной регламент работы, определяет ожидаемые результаты работы, дает оценку и отзывы по работе ученика. В такой достаточно типичной системе, ученик становится зависимым от учителя. В противоположном же случае, ученик определяет индивидуальную ценность работы, выбирает содержание, определяет режим и регламент обучения и сам выстраивает ожидаемые результаты. В такой системе обучающийся независим от управленческой деятельности третьих лиц. Обе модели работы имеют свои плюсы и приемлемы в конкретных ситуациях. Но по мере взросления обучающихся, необходимость в их независимости возрастает, ввиду повышения сложности образования и вовлечения в профессиональную деятельность. Необходимость непрерывного обучения в течение всей жизни в условиях динамично развивающегося мира требует от нас способности к независимому обучению. Таким образом, самыми эффективными обучающимися будут те, кто, по мере преодоления новых этапов, овладевают способностью сокращать зависимость от посторонних. Независимые учащиеся располагают комплексом подходов, качеств, навыков и знаний, которые они могут задействовать в любой ситуации, если им необходимо чему-либо обучиться. По мере взросления, ученик все более нуждается в независимости; каждый этап образования обучающийся начинает с положения зависимого и затем (в благоприятном случае, при поддержке и поощрении учителя) переходит к большей степени самостоятельности и независимости. Разумно предположить, что метакогнитивные способности к самоуправлению развиваются с опытом и временем.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

- Bronson M., (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and Nurture* [Самоуправление в раннем детском возрасте: природа и воспитание]. New York London: Guilford Press
- Bruner J., (1996). *The Culture of Education* [Культура образования]. (Cambridge, MA, Harvard University Press)
- Chaiklin, S., (1999). Developmental teaching in upper-secondary school [Развивающее обучение в старших классах средней школы]. In M.Hedegaard & J. Lompscher (Eds) *Learning Activity and Development* Oxford, Aarhus University Press
- Csikszentmihalyi, M (2008). *Flow* [Поток]. Harper Perennial
- Flavell, J.H. (1976). *Metacognitive aspects of problem solving* [Метакогнитивные аспекты решения проблемы]. in: Resnick, L.B. (Ed) *The Nature of Intelligence* (Hillsdale, NJ, Erlbaum)
- Flavell, J.H., Green, F.L., and Flavell, E.R. (1995) *Young children's knowledge about thinking. Monographs of the Society for Research in Child Development* [Знания маленьких детей о размышлении. Монографии Общества по исследованию детского развития]. 60 (1, Serial No, 243)
- Forrest-Pressley, D.L., MacKinnon, G.E. & Waller, T.G. (eds) (1985). *Metacognition, Cognition & Human Performance* [Метакогнитивность, познание и достижение человека], New York: Academic Press
- Lave, J., (1988). *Cognition in Practice* [Познание на практике]. Cambridge Cambridge University Press
- Lave, J., & Wenger, E., (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation* [Ситуативное обучение: легитимное периферийное участие]. New York, Cambridge University Press
- Leontiev, A.N. (1981). The problem of activity in psychology. [Проблема активности в психологии]. In Wertsch, J. (ed), *The concept of activity in Soviet psychology*. Armonk, NY: SharpeMatlin M., (1998) *Cognition* (Fourth Edition) Orlando: Harcourt Brace
- Nunes, T.; Schliemann, A. D. & Carraher, D. W. (1993). *Street Mathematics and School Mathematics*. [Уличная математика и школьная математика]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Perry, N.E., VandeKamp, K.J.O., Mercer, L.K. & Nordby, C.J. (2002). Investigating Teacher-Student Interactions that Foster Self-Regulated Learning. [Исследование взаимодействий учителя-ученика, которые способствуют развитию самоуправляемого обучения]. *Educational Psychologist*, 37, 1, 5-15
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being. [Продвижение самоопределяющейся школьной вовлеченности: мотивация, обучение и благосостояние]. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook on motivation at school* [Руководство по мотивации в школе]. (pp. 171-196). New York: Routledge.
- Schunk, D. H. and Zimmerman, B.J. (1994). *Self regulation of learning and performance* [Саморегуляция обучения и уровня успеваемости]. London: Routledge.
- Tharp, R.G. & Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life* [Пробуждая умы к жизни]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L.S., (1978). *Mind in Society* [Разум в обществе]. (Cambridge, MA, Harvard University Press).
- Whitebread D, (2000) Organising activities to help children remember and understand. [Организация деятельности для помощи детям во взаимопонимании и понимании]. In Whitebread D (ed) *The Psychology of Teaching and Learning in the Primary School*. London Routledge.

МЕТОДЫ И ПОДХОДЫ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ

Оценивание для обучения и оценивание обучения

Введение

Оценивание в классе не является лишь техническим приемом. Учителя оценивают, выставляя оценки в письменной или в устной форме. За любой используемой ими формой значатся не только объективные или недостаточно объективные нормы и стандарты, но и понятия о развитии, обучении и мотивации ученика, а также ценности, касающиеся таких категорий, как самооценка, способности и усилия (*Александр, 2001*).

Оценивание - категория, касающаяся любого вида деятельности, в котором планомерно и систематично собраны свидетельства обучения, используемые для принятия заключения о качестве обучения. Данная категория предполагает два аспекта оценивания: оценивание учения (*суммативное оценивание*) и оценивание для обучения (*формативное оценивание*). Различные формы оценивания описаны и оценены с точки зрения их потенциала для улучшения обучения. Поэтому данный модуль концентрируется на оценивании для обучения, а также – критериальном оценивании обучения.

Модуль содействует учителям:

- в понимании различных форм оценивания;
- в определении и обосновании адекватных целей различных типов оценивания;
- в определении/оценивании формальных и неформальных систем оценивания;
- в разъяснении, каким образом, каждый из учителей может/ не может улучшить качество преподавания и учения.

Исторический обзор

Во всех обществах, в которых дети в формальных условиях обучаются в организациях образования, обычным является использование каких-либо форм оценивания для определения степени усвоения учащимися идей, преподаваемых в школах и / или для определения последующих этапов обучения или работы, которые будут оптимально подходящими для групп учащихся. Такого рода оценивание осуществляется в определенные моменты освоения и преподавания учебной программы для оценивания знаний и / или понимания людей на соответствующем этапе. Подобное оценивание можно классифицировать как «суммативное», поскольку оно суммирует знания ученика, установленные в соответствии с предварительно разработанными критериями (критериальное оценивание), либо выявленные в результате сопоставления со знаниями остальных учащихся (оценивание, основанное на нормативах). С 1990 года второй тип оценивания стал популярен в школах Великобритании и известен как «формативное оценивание» или «оценивание для обучения» (ОдО), что означает *текущее оценивание учения*, которое обеспечивает учителей, учащихся и других информацией, необходимой для улучшения обучения.

ОдО стало известным в статусе концепции после опубликовании брошюры в 1999 году с одноименным названием Группой Реформы Оценивания - учеными Великобритании, работавшими с 1989 года, с целью популяризации результатов исследований в среде учителей и политиков в сфере образования. Основной текст данной брошюры представляет собой обзор исследований Пола Блэка и Дилана Уильяма (1998а, 1998b), который был организован Группой Реформы Оценивания. Обзор рассматривает мировые исследования, проведенные по многим аспектам образования и по спектру предметных областей в период с 1987 по 1997 годы. Блэк и Уильям проанализировали 250 исследований, из которых, 50-ти исследованиям было уделено пристальное внимание, в связи с предоставлением ими доказательств улучшения успеваемости после «вмешательства», основанного на использовании практики ОдО.



Предоставленные достижения были измерены суммативными тестами до и после названного «вмешательств» и коэффициент эффекта был выражен от 0,4 до 0,7. При этом, эффект размера 0,4 способствовал продвижению среднего учащегося до середины установленного уровня 2-го этапа (3-6 классы); размер же эффекта 0,7 обеспечил продвижение учащихся на три четверти установленного уровня. Кроме того, исследованием предоставлены доказательства тому, что повышение достижений для учеников с низкой успеваемостью, были еще выше названных, что обеспечило заинтересованное внимание, убежденность многих учителей и политиков в актуальности и значимости подхода ОдО.

Оценивание - категория, касающаяся любого вида деятельности, в которой планомерно и систематично собраны свидетельства обучения, используемые для принятия заключения о его качестве. Данная категория предполагает два аспекта оценивания: оценивание обучения (*суммативное оценивание*) и оценивание для обучения (*формативное оценивание*). Различные формы оценивания описаны и оценены с точки зрения их потенциала для усовершенствования обучения. В этой связи данный модуль Программы направлен на оценивание для обучения, на основе критериального оценивания.

Ключевые идеи модуля содействуют учителям в:

- понимании различных форм оценивания;
- определении и обосновании различных типов оценивания, адекватных поставленным целям;
- определении/оценивании формальных и неформальных систем оценивания;
- разъяснении, каким образом, каждый из учителей способен/не способен повысить качество преподавания и учения.

Современная интерпретация

Различия между **формативными** и **суммативными** целями в обучении установлены с 1960-х годов, хотя значения каждого из них недостаточно четко определены до сегодняшнего времени. Обе формы оценивания актуальны и необходимы в современной системе образования. Так, оценивание **учения** необходимо для выставления отметок и составления отчетности, а оценивание **для обучения** является неотъемлемой частью преподавания в целях содействия учению учеников. Если целью оценивания является подведение итогов обучения для выставления отметок, а также для сертификации или регистрации динамики продвижения обучения, то оценивание по своей функции является **суммативным** и иногда называется, как **оценивание обучения**. В случае если суммативное оценивание используется для принятия решений, которые могут повлиять на статус или будущее ученика, учителя или школы (то есть, имеют *определяющее значение*), необходимо обеспечение надежности измерений, что возможно при использовании специальных тестов, устанавливающих контроль над содержанием информации и условиями ее формирования. Оценивание, направленное на определение возможностей улучшения обучения, методов и форм реализации этих возможностей, является **формативным**, иначе - **оцениванием для обучения** (ОдО).

Суть оценивания

Неслучайно категория «**оценивание**» в буквальном переводе с латинского языка означает «*сидеть рядом*», отражая характерный признак ситуации оценивания: один человек тщательно наблюдает за тем, что говорит или делает другой, либо, в случае самооценивания, размышляет о своих собственных знаниях, понимании или поведении. Данное предположение касается всего спектра форм оценивания: от официальных тестов и экзаменов до неформального оценивания, проводимого учителями в классах неоднократно, каждый день. Несмотря на это **форма**, которую принимает оценивание, может быть различной: одни тесты проводятся с карандашом в руках и бумагой, в то время как другие - основываются на постановке вопросов в процессе повседневного общения в классе. Вместе с тем, все виды оценивания имеют одинаковые общие характеристики и предполагают:

- **наблюдение**;
- **интерпретацию** полученных данных;
- **заключение**, которое может быть использовано для прогнозирования дальнейших действий.

Наблюдение

Для того чтобы провести оценивание, необходимо выяснить, что знают и умеют делать ученики, а также, с какими сложностями они сталкиваются. **Наблюдая** за повседневной деятельностью в классе, слушая общение учеников, наблюдая за ними в процессе выполнения заданий, либо проверяя выполнение ими классной или домашней работы, можно получить необходимую информацию. Хотя, в отдельных случаях, возможно, понадобится использование специально продуманного способа получения необходимой информации. Так, письменное задание или тест способны реализовывать вышеуказанные цели, но не менее эффективным может оказаться удачно сформулированный устный вопрос. Ответы учеников на вопросы должны быть **интерпретированы**. Иными словами, оценивающее лицо должно определить значение полученных данных.

Интерпретация

Интерпретация осуществляется в отношении того, что вызывает интерес, например: особые навыки, точки зрения или различные виды знаний. Подобные параметры часто называют **критериями** и именуют их целями или задачами обучения. Обычно наблюдение как часть оценивания осуществляется по заранее сформулированным критериям, но иногда учителя наблюдают за незапланированным взаимодействием или результатами и применяют критерии ретроспективно. Интерпретация позволяет охарактеризовать или попытаться объяснить поведение наблюдаемого субъекта; кроме того, интерпретация выступает, как логический вывод в результате наблюдения за поведением (к примеру, то, что говорит ребенок, является результатом его мышления и т. д.). В этой связи интерпретацию иногда называют **логическим выводом**.

206

Заключение

На основе интерпретации данных формулируется **заключение**, предполагающее некое оценивание. На данном этапе процесс оценивания представлен не однозначно, поскольку является зависимым от различных целей, для которых предназначен, и от назначений, в рамках которых будет использована полученная информация.

Оценивание учения

Целью оценивания учения, в отличие от *оценивания для обучения*, является суммирование того, что изучил ученик на конкретный момент. По существу, оно не касается непосредственно *вклада в будущее обучение*, хотя тестирование, имеющее существенное значение, может оказать и негативное влияние на процесс обучения (Assessment Reform Group, 2002b). При оценивании обучения заключение делается после согласования достижений ученика с установленными нормами или уровнями, достигнутыми группой учеников, к примеру, одного возраста. Такие заключения могут быть выражены в формулировках *«соответствует/не соответствует»* стандарту или по шкале баллов, уровней.

Оценивание для обучения

При ОдО наблюдение, интерпретация и критерии оценивания могут быть сходными с применимыми в процессе *оценивания учения*, но **характер** заключения и принимаемых решений - иными. По существу, ОдО концентрирует внимание на полученных данных о том,

на каком этапе в процессе обучения находятся ученики, в частности, характер и причины их сильных и слабых сторон. Таким образом, заключение ОдО сконцентрировано на том, что они могут предпринять, чтобы развиваться дальше.

Группа Реформы Оценивания (2002) предлагает следующее определение оценивания для обучения:

Оценивание для обучения - это процесс поиска и интерпретации данных, используемый учениками и их учителями для определения этапа, на котором находятся обучаемые в процессе своего обучения, а также - направления, в котором следует развиваться, и установления оптимальных и эффективных путей достижения необходимого уровня.

Одним из значимых элементов данного определения является акцент на использовании результатов оценивания учениками. При этом обращается внимание на то, что учителя не являются единственными оценивающими лицами. Ученики могут быть вовлечены в оценивание своих одноклассников и самих себя, и, даже, когда учителя активно проводят оценивание, ученики тоже должны активно участвовать. Лишь те, кто учатся, способны научиться тому, как улучшить свое обучение, а именно: реагировать на информацию, получаемую в результате обратной связи, что потребует понимания, мотивации и желания действовать. Данное заключение чрезвычайно значимо и актуально для практики преподавания и учения.

Формативное использование суммативных данных в качестве инструмента оценивания

Баллы и показатели уровней зачастую упоминаются как «данные». Собранные суммативные данные способствуют идентифицированию работ и акцентированию особого внимания учителей к группам, работающим выше или ниже ожидаемого уровня. Международные исследования, такие как Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся (PISA), организованная ОЭСР, направлены на сбор данных об уровне знаний и умений, приобретенных учениками по окончании курса обязательного образования и необходимых для полноценного их участия в жизни общества. Тем не менее, необходимо знать порядок сбора таких данных и анализа сформулированных выводов.

Школы также собирают данные для установления причин и дальнейшего планирования действий. Таким же образом на уровне отдельного ученика суммативное оценивание используется для определения уровня достижений и последующего, перспективного уровня, задаваемого в качестве цели для дальнейшего развития ученика. Однако, если обеспечение поддержки учеников на дальнейших этапах является ключевым аспектом, то обоснования и критерии, выдвигаемые для определения баллов и уровней, должны быть изучены особенно тщательно. Важно то, что качественная информация относительно основных аспектов выполненного задания может быть использована для обратной связи с учениками. К примеру, если просто осведомить ученика о достигнутом им определенном уровне, это не поможет ему определить его дальнейшие действия для достижения лучшего результата. В то время, как совместный с учеником **анализ причин**, обусловивших данный результат, и **объяснение критериев оценивания** позволят ученику понять **свои дальнейшие действия** для улучшения этого результата. В данном контексте суммативное оценивание (в цифровом выражении) не является определяющим, и учитель возвращается к *данным* (наблюдения и интерпретации), на которых оно и основано. Затем, учитель осуществляет формативное оценивание (в устной форме), отражая способы определения актуального уровня обучения ученика и уровня, которого ему необходимо достичь и каким образом лучше это сделать.

Посредством изменения характера **оценивания учения** возможна трансформация его в **оценивание для обучения**. Однако, ввиду того, что оно не было запланировано для извлечения данных, непосредственно вносящих вклад в обучение, оно может быть менее подходящим для данной цели по сравнению с оцениванием, предварительно запланированным с учетом особенностей ОдО. Внешние тесты являются еще более проблематичными, чем суммативное

оценивание, поскольку учителя редко имеют доступ к исчерпывающим данным, на которых основываются баллы и уровни, не смотря на то, что учитель может использовать **анализ типичных ошибок**.

Значимость для учителей

Каждый учитель должен владеть методикой оценивания, то есть знать, не только *как* проводить экзамены в аудиториях, но и понимать, *с какой целью* и *для кого* проводятся экзамены. Перечень основных целей оценивания кратко изложен ниже.

1. **Определение сложностей в обучении.** В средних школах могут быть использованы тесты для определения проблем в области, например, грамотности или арифметики; после чего возможно проведение специфического корректирующего обучения и повторного тестирования.
2. **Обратная связь**, свидетельствующая о достижениях (для учеников, учителей и родителей). Данная обратная связь может варьироваться от неформального оценивания «впечатления» до официальных письменных тестов, но главной ее целью является постоянное уведомление учеников и учителей о достижениях и развитии конкретных знаний, понимания, навыков и т. д.
3. **Мотивация.** Часто обратная связь выступает в качестве мотива. Перспектива теста или экзамена, как стимул, обычно концентрирует ум и действия отдельных учеников и учителей. Такой внешний стимул может являться источником поощрения для обучения, но с той же вероятностью, при отсутствии тщательного контроля, может стать и инструментом принуждения.
4. **Прогнозирование и отбор.** Посредством оценивания имеющихся знаний и навыков учителя пытаются прогнозировать будущее поведение и развитие учеников. Результаты государственной экзаменационной системы часто используются в целях отбора, в частности, для доступа к дальнейшему (высшему) образованию или трудоустройству. В рамках школы обычно существует определенная форма оценивания до того, как ученики будут отобраны для распределения в группы и классы.
5. **Контроль и исполнение стандартов.** В результате оценивания возможно присуждение квалификации, а по результатам государственных экзаменов - степеней высшего образования. К примеру, необходимы обоснованные гарантии того, что лица с «квалификацией» соответствуют установленным стандартам. Анализ данных, полученных по итогам Международных исследований, таких как PISA (Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся), направлен на установление их соответствия международным стандартам. Для осуществления контроля над достижением соответствия стандартам на микро - и макроуровнях используются государственные и локального уровня тесты.
6. **Контроль над содержанием образовательной программы и стилем преподавания.** Для многих учителей данный контроль является второстепенным, не имеющим прямого отношения к главной цели оценивания. Однако, не вызывает сомнений тот факт, что технические приемы и частота оценивания и проведения экзаменов оказывают большое влияние как на содержание образовательной программы, так и на используемые методы и подходы в преподавании.

Важность оценивания для обучения

Практически каждый учитель может обоснованно задать вопрос, почему процесс *оценивания для обучения* (ОдО) находится в центре внимания при решении проблемы усовершенствования процессов преподавания и учения. По своему прошлому опыту многие учителя, ученики и их родители рассматривают оценивание как процедуру, реализуемую *после* преподавания и учения. Утверждение о том, что оценивание является неотъемлемой частью преподавания и

учения, требует *значительного изменения мышления*, что и предполагает процесс *оценивания для обучения*.

Основные принципы, определяющие содержательную сущность оценивания для обучения:

- первым приоритетом в его разработке и практике является подчинение целям содействия обучению учащихся;
- оценивание может помочь обучению посредством предоставления информации, которая будет использоваться учителями и учениками в качестве обратной связи для само- и взаимооценивания.

В первоначальном исследовании Блэка и Уильяма использована специальная метафора «*черный ящик*» в отношении учебного класса, соответственно, и оценивание для обучения стало, по аналогии, известным как «*работа внутри черного ящика*» (рис. 22). Исследование Блэка и Уильяма совместно с Группой реформы оценивания в Великобритании показали, что усовершенствование обучения с помощью оценивания зависит от пяти, простых, на первый взгляд, ключевых факторов, которые определяют основу процесса преподавания:

- Обеспечение эффективной обратной связи с учениками.
- Активное участие учеников в собственном обучении, что, в свою очередь, вовлекает ученика в процесс самооценивания.
- Модификация преподавания с учетом результатов оценивания.
- Признание определяющего влияния оценивания на мотивацию и самооценивание учеников, что, в свою очередь, решающим образом влияет на качество обучения.
- Содействие самооцениванию учеников и формирование у них навыков совместной работы со сверстниками посредством взаимооценивания, с целью понимания способов усовершенствования своего учения.

Работа внутри «черного ящика»

Работа внутри «черного ящика»

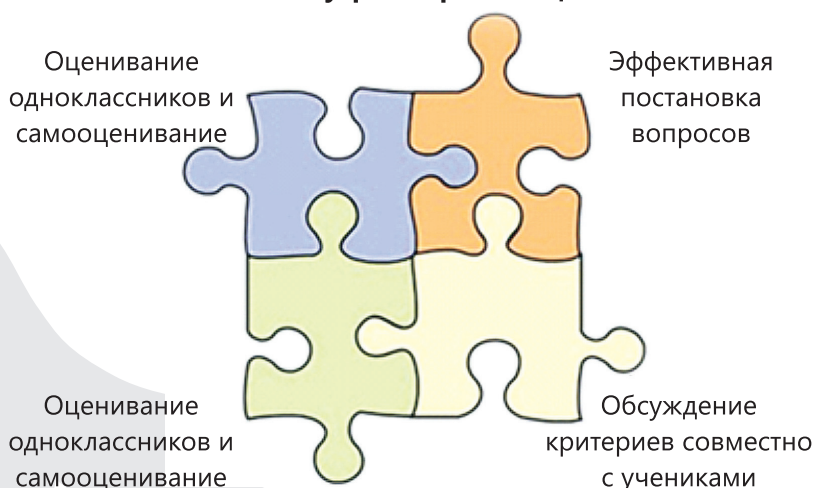


Рисунок 18. Развитие у учащихся навыка самооценивания

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

- Alexander, R. (2001). *Culture and pedagogy* [Культура и педагогика]. Wiley -Blackwell
- Assessment Reform Group (2002a). *Assessment for Learning: 10 Principles* [Оценивание для обучения: 10 принципов]. University of Cambridge Faculty of Education.
- Assessment Reform Group (2002b). *Testing, Motivation and Learning* [Тестирование, мотивация и обучение]. University of Cambridge Faculty of Education.

- Black, P. and Wiliam, D. (1989a) Assessment and Classroom Learning, *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice* [Оценивание и обучение класса, оценка в области образования: принципы, политика и практика]. 5 (1): 5-75.
- Black, P. and Wiliam, D. (1998b) *Inside the black box: raising standards through classroom assessment* [Внутри черного ящика: повышение стандартов посредством оценивания класса]. King's College London, School of Education (now available from NFER/Nelson).
- James, M. (2002) *Assessment for Learning: what is it and what does research say about it?* [Оценивание для обучения: что это такое и что говорят об этом исследования]. Learning how to learn project, Faculty of Education, University of Cambridge.

Диалогическое обучение

Введение

Результаты научных исследований показывают, что диалог занимает центральное место на уроке. Мерсер и Литлтон (2007) в своей работе показали, что диалог в классе может способствовать интеллектуальному развитию учеников и их результативности в обучении. В исследовании названных авторов подчеркивается, что, как интерактивное общение со взрослыми, так и совместная работа со сверстниками способствуют обучению детей и их когнитивному развитию. Подходы в преподавании, которые поощряют и поддерживают обстоятельные, творческие и побуждающие к размышлениям беседы (ситуациях «учитель-ученик», «ученик-ученик»), можно назвать «диалогическим преподаванием».

Исторический обзор

В 1934 Л. С. Выготский в своей работе «Мышление и речь» утверждал важность использования беседы, как формы обучения детей младшего возраста, характеризуя данную возрастную группу детей, как учеников, у которых когнитивное развитие происходит в процессе социального взаимодействия, а именно – в процессе обучения более взрослым способам мышления, посредством общения с более способными учениками и взаимодействия с окружающей культурой и средой. Далее Л. С. Выготский утверждает, что когнитивное развитие становится более эффективным в период, когда ученики работают в своей «Зоне ближайшего развития» (ЗБР). ЗБР определяет навыки и способности, которые развивает ученик: диапазон заданий, которые он пока не может выполнить самостоятельно. Для выполнения таких заданий ученикам необходима помощь взрослых или более компетентных лиц, которые могли бы поддержать их в обучении новому. Данная поддержка предполагает общение, и Л. С. Выготский считает, что речь, в данном случае, является главным инструментом обучения.

Модель обучения Л.С.Выготского предполагает, что знания приобретаются в результате вовлечения ученика в диалог. Таким образом, роль учителя в поддержке социальной вовлеченности в процессе обучения является решающей для развития обучения ученика. Ученики легче обучаются в случае, когда имеется возможность диалога с другими, более знающими, в роли которых могут выступать одноклассники или учителя. Обучение будет успешным в случае, если обсуждаемые идеи еще не являются частью настоящего понимания ученика, но входят в его ЗБР.

Утверждение Л. С. Выготского о центральной роли речи в обучении было поддержано эмпирическими исследованиями. Так, Барнс (1971) утверждал, что методы использования речи в классе, оказывают наибольшее влияние на обучение учеников. Им подтверждено, что обучение происходит не только посредством пассивного слушания учителя, но и в результате использования вербальных средств: говорения, обсуждения и аргументации. Более позднее исследование Мерсера и Ходжкинсона (2008) построено на основе ранней работы Барнса с целью установления центральной роли диалога в процессе обучения.

Современная интерпретация

В настоящее время существует значительное количество доказательств, подтверждающих преимущества для учеников обучения, построенного на основе беседы, выражающиеся в следующем:

- в предоставлении возможностей для выражения степени своего понимания темы;
- в содействии осознанию того, что окружающие люди могут иметь иные идеи, мысли;
- в возможности обоснования своих идей;
- в содействии установлению учителем стадии, на которой находятся учащиеся в процессе своего обучения.

Важной в организации многочисленных бесед, происходящих в классе, является необходимость осуществления учителем контроля над ходом разговора, его тематикой, актуальностью и содержательной сущностью, продолжительностью и уместностью. Во многих классах ученики имеют ограниченные права на ведение беседы. Например, не принято ожидать от ученика таких фраз, обращенных к учителю, как: «*Это - интересное мнение*» и т. д. Исследования показывают, что распространенная форма беседы в классе, при которой учитель контролирует речь, задает значимые вопросы, повторяет ответы учеников и поощряет правильные ответы, не развивает детское мышление и не улучшает их разговорные навыки.

Мерсер (2005) доказал, что взаимодействие со сверстниками играет для учащегося важную роль в обучении. Когда учащиеся работают в парах или группах, они взаимодействуют более «равноправно», нежели в беседах по типу *учитель-ученик*, и потому имеют различные возможности для развития обоснованных аргументов и описания наблюдаемых явлений.

Речь - главный инструмент для формирования коллективного опыта. В действительности, обучение опосредуется через диалог, и восприятие учащимися степени сплоченности и согласованности работы в классе может в значительной степени зависеть от того, *как* диалог опосредует эту деятельность. Беседа с учителем и другими учениками, является, пожалуй, самым важным средством вовлечения ученика в мероприятия, которые могут способствовать развитию его понимания.

Александр (2008) полагает, что диалоговое преподавание использует возможности беседы для стимулирования и развития учащихся, утверждая, что посредством диалога, учителя могут выявлять «здоровый смысл» учащихся ежедневно, взаимодействовать с их идеями и помогать им в преодолении непонимания. Когда учащимся предоставляется возможность внести свой вклад в диалоговое обучение в классе различными способами, они могут осознать ограничения своего понимания. В то же время они практикуют новые способы использования речи в качестве инструмента для формирования знания.

Александр (2004) утверждает, что беседа в обучении не является односторонним процессом общения, напротив – взаимным процессом, в котором идеи проходят в двух направлениях и на этой основе обеспечивают динамику обучения ученика. В диалоге ученики (равно, как и учителя) являются равноправными партнерами, прилагающими все усилия для получения согласованного результата и испытывающие и развивающие процесс, определенный Мерсером (2000) как *совместное приобретение знаний* или *вовлеченность в процесс «обмена мыслями»*. Обмен мыслями возможен в процессе диалога с учениками, однако последние могут вести его между собой в ходе проведения совместного исследования.

Согласно исследованию Мерсера, беседа является неотъемлемой частью обучения учеников. Автор различает три типа беседы, в которые, зачастую, вовлечены обучающиеся субъекты:

- беседа-дебаты;
- кумулятивная беседа;
- исследовательская беседа.

<p>Беседа-дебаты, в которой:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Существует принципиальное расхождение во мнениях и каждый приходит к своему решению. 2) Предпринимается небольшое число попыток к объединению ресурсов. 3) Общение часто происходит по типу «Да, это так!» – «Нет, не так!». 4) Атмосфера скорее конкурентная, нежели ориентированная на сотрудничество. 	<p>Кумулятивная беседа, в которой:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Каждый принимает и соглашается с тем, что говорят другие участники. 2) Беседа используется для обмена знаниями, но участники беседы терпимы по отношению к идеям других. 3) Идеи повторяются и разрабатываются, но не всегда тщательно оцениваются.
<p>Исследовательская беседа, в которой:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Каждый предлагает корректную информацию. 2) Идеи каждого расцениваются как эффективные, но подвергаются тщательному оцениванию. 3) Участники задают друг другу вопросы. 4) Участники спрашивают и обосновывают то, что сказано; таким образом, обоснование является основой беседы. 5) Участники группы стремятся достичь согласия (хотя важен не факт достижения согласия, а стремление к нему). 	

Большинство дискуссий, как правило, представляют собой комбинацию перечисленных типов беседы. Мерсер утверждает, что самыми продуктивными дискуссиями, с точки зрения их содействия формированию коллективного понимания, как правило, являются те, которые основаны на высоком уровне исследовательской беседы.

Исследовательская беседа

В результате анализа соответствующих исследований была установлена связь между говорением, слушанием и обучением учеников. Барнс (1976) и Мерсер (2000) утверждают, что *исследовательская беседа* является тем типом беседы, который необходимо совершенствовать учителям. Вовлечение учеников в исследовательскую беседу, как правило, реализуется в условиях работы в малых группах, в которых участники имеют общую проблему, формируют совместное ее понимание, обмениваются идеями и мнениями, обсуждают и оценивают идеи друг друга, создают коллективное знание и понимание. Иными словами, ученики мыслят совместно. В процессе вовлечения в исследовательскую беседу ученики размышляют вслух, формируют гипотезы и рассуждают. При этом они могут использовать такие фразы и обороты, как «возможно», «если», «может быть», «вероятно»; обосновывают свои идеи («потому что») и ищут поддержку со стороны группы, обращаясь к ней с таким вопросом, как: «Не так ли?». В рамках подобного «сценария» ученики слушают друг друга и обсуждают свои ответы. Когда ученики подобным образом работают, разработанные ими обоснования становятся явным следствием диалога. Однако подобный тип беседы *не является для них естественным и, в этой связи, учителя должны помочь им понять ценность совместной работы.*

Значимость для учителей

Усовершенствованию обучения благоприятствует среда, в которой ученикам предоставлена возможность для проведения исследовательских бесед. В данных условиях рассуждения учеников становятся очевидными в ходе их разговора, и потому могут быть усовершенствованы учителем или сверстниками. Тем не менее, исследовательские беседы не являются для учеников естественными и, в этой связи, учителям необходимо направлять учеников к осознанию ими их значимости.

Постановка вопросов

Результатами исследований установлено, что основой традиционной модели постановки вопросов в классе, зачастую является формула «инициатива-ответ-последующее действие» (ИОД). К примеру:

Инициатива (учитель): Сколько костей в теле человека?

Ответ (ученик): Двести шесть.

Последующее действие (учитель): Отлично.

Данная модель является типичной для многих классов, в которых учитель является и инициатором, и контролирующим беседу субъектом (Mercer, 1995). При таких условиях ученикам не предоставляется возможность для ведения диалогической беседы, содействующей обучению. Постановка вопросов является ключевым навыком, поскольку при удачной их формулировке вопросы становятся эффективным инструментом в процессе преподавания и способны поддерживать, улучшать и совершенствовать обучение учеников. Существует мнение ряда исследователей о том, что в большинстве своем активно используются учителями на практике два типа вопросов: **вопросы низкого порядка** и **вопросы высокого порядка**. Вопросы «низкого порядка» иногда называют «закрытыми» или «буквальными». Они направлены только на запоминание и ответы на них оцениваются как «правильные» или «неправильные». Вопросы высокого порядка направлены на воспитание умения ученика применять, реорганизовывать, пополнять, оценивать и анализировать информацию. Оба типа вопросов имеют место в рамках эффективной педагогики; тип задаваемого вопроса и его форма меняются в зависимости от цели. Кроме того, вопросы необходимо формулировать в соответствии с потребностями обучения учеников. Вопросы можно дифференцировать, учитывая различные возможности учеников.

Рекомендуется использование различных техник постановки вопросов в целях оказания всесторонней поддержки обучению учеников, таких как **побуждение, апробирование и переориентация**.

Побуждение: вопросы-побуждения необходимы для получения первоначального ответа и оказания помощи в его корректировке (упрощение формулировки вопроса, возвращение к пройденному материалу, подсказки, принятие того, что правильно, и побуждение к более полному ответу и т. д.).

Апробирование: вопросы для апробирования предназначены для содействия ученикам в предоставлении ими более полных ответов, ясном выражении своих мыслей, развитии своих идей. Кроме того, подобные вопросы выполняют направляющую функцию для ученика в процессе решения задач, к примеру: «*Вы не могли бы продемонстрировать нам пример?*» и т. д.

Переориентация: вопрос-переориентация другим ученикам, к примеру: «*Кто-нибудь может помочь?*» и пр.

Значимость вопросов в процессе использования диалогического подхода проявляется в содействии их процессам:

- стимулирования учеников к конструктивному и предметному выражению;
- выявления интереса и эмоционального настроения учеников;
- развития любознательности и готовности к исследованиям;
- формирования и вербализации знаний;
- развития креативного мышления;
- развития критического мышления;
- развития умения учиться друг у друга, уважать и ценить идеи других учеников;
- углубления и концентрации мышления и действий посредством разговора и размышлений;
- определения особых сложностей или недопонимания, которые могут затруднять обучение.

Слушать и отвечать ученикам

Важны не только *первоначальные вопросы* учителей, но и те вопросы, которые возникают после *внимательного ознакомления с ответами* учеников. В диалогической беседе вопросы учеников столь же важны, как и вопросы учителя, и ответы на них. Учитель использует вопросы не только для того, чтобы протестировать знания учеников, но и для того, чтобы предоставить возможность ученикам для размышления, развития и совершенствования своего мышления. Рэгг и Браун (2001) предлагают несколько типов реакций на ответы и комментарии учеников, утверждая, что учителя могут:

- игнорировать ответ, переводить внимание на другого ученика, тему или вопрос;
- признавать ответ, брать его за основу последующей беседы;
- дословно повторять ответ для концентрации внимания на его смысле или для усвоения его другими;
- повторять часть ответа для акцентирования внимания на конкретном его элементе;
- перефразировать ответ для придания большей ясности и определения его в качестве предмета текущей или последующей беседы (части беседы);
- похвалить ответ (прямо или косвенно, применив его в текущей или последующей беседе) или внести в него коррективы;
- побуждать учеников к поиску дальнейшей информации или объяснению;
- помогать ученикам в акцентировании внимания на важных аспектах.

Учителя часто теряют контроль над процессом усвоения информации учениками, в случае, если бывают слишком сосредоточены на том, чтобы подвести учеников к заранее определенному ответу. Важно предоставлять ученикам время на подготовку ответа и, при возможности, формировать ответы и дальнейшие вопросы на основе озвученной ими информации. Многие исследования обращают внимание на то, что обучение, при котором соблюдены паузы и *после постановки вопроса ученику, и после получения ответа ученика*, достигнет большего эффекта. Харгривс и Гэлтон (2002) обнаружили, что в среднем учитель ждет около двух секунд перед тем, как, либо повторить вопрос, перефразировав и адресовав его другому ученику, либо уточнить его. Харгривс и Гэлтон утверждают, что мгновенной и инстинктивной реакцией учителя должно быть стремление оценить, повторить или переформулировать ответ. Увеличение объема времени ожидания с трех до семи секунд может привести к увеличению следующих **параметров**:

1. Продолжительность ответов учеников.
2. Количество добровольных ответов.
3. Частота вопросов учеников.
4. Количество ответов от менее способных учеников.
5. Взаимодействие по типу «ученик-ученик».
6. Частота дискуссионных ответов.

Увеличение времени на размышление (в частности, для сложных ответов) позволяет ученикам корректировать, уточнять и «шлифовать» свои ответы. Кроме того, в отношении цели важно помнить о скорости: серия закрытых вопросов может быть уместной, но в некоторых случаях необходимо, чтобы ученики предоставляли более продуманные и глубокие ответы.

В заключение необходимо отметить, что для установления уровня знаний и «незнаний» учеников необходимы хорошо развитые **коммуникативные навыки и чувство сопереживания учителя**. В сравнении с вопросами учителей, на которые ученики предоставляют короткие ответы, диалогическая беседа является тем **типом взаимодействия**, при котором как учителя, так и ученики вносят в обучение существенный и значимый вклад.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

- Alexander, R.J. (2001). *Culture and Pedagogy: international comparisons in primary education* [Культура и Педагогика: международные сравнения в начальном образовании]. Oxford, Blackwell Publishers.
- Alexander, R. (2004). *Towards dialogic teaching: rethinking classroom talk* [Преподавание диалогической речи: переосмысление бесед в классе]. Cambridge: Dialogos UK.
- Barnes, D. (1971). Language and Learning in the Classroom [Язык и обучение в классе]. *Journal of Curriculum Studies*, 3(1), 27-38.
- Barnes, D. (1976). *From communication to curriculum* [От общения до образовательной программы]. Harmondsworth: Penguin.
- Galton, M. & Hargreaves, L. (2002). *Transfer from the Primary School: 20 Years On* [Переход из начальной школы: 20 лет спустя]. London: Routledge.
- Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge: talk amongst teachers and learners* [Получение знаний под руководством: беседы между учителями и учениками]. Clevedon: Multilingual Matters.
- Mercer, N., and Hodgkinson, S. (2008). *Exploring talk in school: inspired by the work of Douglas Barnes* [Исследовательская беседа в школе: вдохновленные работой Дугласа Барнса]. London: Sage
- Mercer, N. and Littleton, K., (2007). *Dialogue and the development of thinking. A sociocultural approach* [Диалог и развитие мышления. Социокультурный подход]. NY:Routledge.
- Stubbs, M. (1983). *Language, school and classrooms (2nd ed.)* [Язык, школы и классы (2-е изд.)]. London: Methuen.
- Wragg, E.C., and Brown, G. (2001). *Questioning in the Primary School* [Опрос в начальной школе]. London: RoutledgeFalmer.

Рефлексивная практика

Для большинства учителей естественны размышления о своей работе, повышении своей профессиональной компетентности, но наиболее значимым является стремление сделать этот процесс более ярко выраженным, системным и реализуемым в условиях сотрудничества с коллегами. Понятие **«рефлексивный практик»** берет свое начало в работах философа, психолога и реформатора в сфере образования Джона Дьюи, а также – в работах философа, индустриального и технологического исследователя Дональда Шона. Книга Джона Дьюи **«Как мы думаем»** (1910) оказала уникальное влияние на процесс обучения, определяя рефлексивную мысль с точки зрения интеллектуализации проблем, подлежащих решению: формулировка идеи или гипотезы, инициирование и осуществление анализа и исследования практических ситуаций; апробация гипотезы на практике.

Данная последовательность процесса связана с более поздним взглядом Шона на рефлексивную практику, при которой педагоги фокусируют внимание на проблемах и экспериментируют в условиях практических ситуаций. Книга Шона **«Рефлексивный практик: как профессионалы думают в действии»** (1983) имела огромное значение в решении образовательных проблем. Его значимым вкладом стало концентрирование категории «рефлексия» в центр вопросов о том, что делают профессионалы, отвергая приоритет «технической рациональности» в профессиональных знаниях. Технической рациональности, как **«доминирующей парадигме»** не удалось разрешить дилемму между точностью и актуальностью, стоящую перед профессионалами. Введенное Шоном понятие «рефлексия в действии» (иногда именуемое «думать на ногах») предполагает взгляд на опыт, принятие во внимание используемых эмоции и теории, что влечет за собой создание новых восприятий, помогающих действовать в изменяющейся ситуации. Далее, при появлении возможности записывать, общаться с коллегой или наставником, наступает **«рефлексия в действии»**, которая

позволяет уделить время на изучение вопроса «**Почему мы действовали именно подобным образом?**», «**Что происходит в классе?**» и так далее. Параллельно мы разрабатываем перечень вопросов и идей, касающихся нашей деятельности и практики. <http://www.infed.org/thinkers>

Некоторые из нижеперечисленных навыков применяются в контексте рефлексивного преподавания, а именно:

- определение проблем и поиск эффективных средств для их решения;
- установление приоритетов, имеющих определяющее значение в решении задач;
- сбор и классификация релевантной информации;
- точное и лаконичное описание;
- установление невыявленных предположений и ценностей;
- интерпретация результатов для аргументации доказательства и принятия решения;
- разработка объективных заключений и обобщений;
- аргументирование заключений и обобщений;
- корректирование модели профессиональных стереотипов мышления на основе полученного опыта.

Критическое размышление над тем, чему обучаются ученики

Рефлексивное преподавание предполагает критическое размышление над тем, *что* изучили учащиеся, что требует исследования, записи и оценивания, применения навыков критического мышления, которое они демонстрируют. Данные навыки наиболее очевидно будут проявляться при выполнении заданий, требующих анализа и аргументирования определенных доказательств. Таким образом, ученики могут узнать, к примеру, о путешествии и транспорте (поскольку это отражает потребности людей и касается их жизни), о преемственности и ее нарушении в определенных исторических периодах, о взаимосвязи технологий с окружающей средой и об их воздействии на социально-экономическую жизнь. Аналогично могут подлежать обсуждению любые аспекты социологии или гуманитарных наук, например, вопросы детства и семьи, кулинарии и еды, одежды и посещения магазинов, досуга и спорта, музыки и развлечений и мн. др.

Основные характеристики критического мышления учащихся:

Рациональность. Стремление найти лучшее объяснение, постановка вопросов вместо поиска категорических ответов, поиск и учет любых доказательств; оперирование аргументами, а не эмоциями (хотя эмоция имеет место и может относиться к самосознанию, упомянутому ниже).

Непредубежденность. Оценивание всех выводов; анализ и признание множества возможных точек зрения или перспектив; стремление оставаться открытым для альтернативных интерпретаций.

Суждение. Признание важности доказательств, уместности и значимости альтернативных предположений и перспектив.

Дисциплина. Стремление к точности, всестороннему и исчерпывающему рассмотрению (учет всех имеющихся доказательств и принятие во внимание всех точек зрения).

Самосознание. Осознание субъективности собственных предположений, предубеждений, точек зрения и эмоций.

В целом критически мыслящие учащиеся активны, способны к постановке вопросов и анализу доказательств, сознательному применению стратегий для определения значений; скептически настроены по отношению к визуальным, устным и письменным доказательствам; открыты для новых идей и перспектив.

Ниже приведена последовательность действий, которая может быть использована в качестве основы для критического размышления над собственным преподаванием и над обучением учеников:

1. Ознакомьтесь с доказательствами, полученными Вами в результате наблюдения процесса обучения учеников.
2. Продумайте цели обучения, структурирующие систему заданий.
3. Проанализируйте взаимосвязь между целями обучения, с одной стороны, и способами работы учащихся и их достижениями, с другой.
4. Сопоставьте различные уровни навыков и степени понимания, продемонстрированные отдельными учащимися.
5. Синтезируйте, сопоставляйте полученную из источников информацию и результаты Ваших наблюдений для размышления над результатами деятельности в целом, в масштабе всего класса.
6. Делая промежуточные выводы оцените относительные успехи или неудачи, касающиеся результатов обучения детей.
7. Используйте выводы и понимание, полученные Вами в результате данного критического оценивания, при планировании последующего задания или проекта.
8. Обоснуйте использование критического мышления для пополнения аргументов, формирования заключений и выводов, необходимых для преподавания и обучения.

ИНСТРУМЕНТАРИЙ ДЛЯ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ

Использование информационно-коммуникационных технологий в преподавании и обучении

217

Введение

Развитие информационно-коммуникационных технологий (далее - ИКТ) сопряжено со своевременным внесением изменений в систему использования и оценивания знаний. Следовательно, динамично меняются способы обучения, методики и технологии. К примеру, в Великобритании современная молодежь, избравшая учительскую профессию, так же, как и их будущие ученики, сегодня обладают достаточной цифровой грамотностью, поскольку представляют поколение, регулярно взаимодействующее с цифровыми технологиями, использующее все возможности новых технологий в различных аспектах жизненных ситуаций. ИКТ являются действенным инструментом, помогающим учителям в преподавании, позволяющим им облегчить объяснение и обеспечить понимание учащимися научных понятий. Следовательно, крайне важно, чтобы учителя тщательно обдумывали использование ИКТ в преподавании и учении. Данный раздел будет содержать информацию о предпосылках, на основе которых учителя могут включать новые технологии в свою практику, для придания использованию цифровых технологий направленности на усовершенствование преподавания и учения.

Исторический обзор

Бекта (2003) обнаружил незначительное улучшение в обучении, связанное с использованием ИКТ высокого уровня в классах. Тем не менее, результаты исследования показали, что общий эффект таит в себе значительные различия обстоятельств и неясно, при каких из них ИКТ может привести к более существенному улучшению. Был определен ряд характеристик информационно-коммуникационных технологий, которые поддерживают обучение (Kennewell and et al., 2008), однако также было установлено, что ИКТ может препятствовать обучению во многих случаях (Birnbauм, 1990). Существует немало доказательств того, что ИКТ может мотивировать учащихся к участию в выполнении познавательных и метакогнитивных

заданий (Cox, 1997), хотя эта мотивация может привести к улучшению успеваемости по всем предметам. Кокс и Уэбб (2004) подчеркивают, что влияние ИКТ координируется предметными знаниями, педагогическими убеждениями, подходами учителя в преподавании, а также - их уверенностью в себе и организованностью. ИКТ были включены в повседневную работу многих учителей во всем мире, особенно в технически оснащенных школах, в которых есть проекторы и интерактивные доски (Kennewell and Beauchamp, 2007). Однако данный факт наличия технических средств не гарантирует улучшение обучения и повышение успеваемости по тем аспектам, которые могут быть достигнуты и *нетехническими* средствами преподавания и учения (Beauchamp, 2006). Для того, чтобы использование ИКТ имело желаемый эффект, педагогические знания учителей должны развиваться с учетом информационно-коммуникационных технологий (Mishra and Koehler, 2006) и согласовываться с уровнем компетентности и уверенности учителей в использовании этих технологий (Kennewell and Beauchamp, 2007).

Мишра и Келер (2006) утверждают, что, если новые технологий должны быть преобразующими в процессе совершенствования преподавания и учения, то процесс планирования учебных занятий должен предполагать взаимную интеграцию предметных знаний и методики и технологий преподавания. Кроме того Мишра и Келер предположили, что учитель, который способен связать все три области знаний, обладает достаточно высокой степенью мастерства и богатым профессиональным опытом. Далее, исследователи утверждают, что учителя обладают большим опытом использования ИКТ в преподавании и учении, нежели практикующий ученый, работающий в лаборатории или эксперт по технологиям, компьютерный ученый или опытный преподаватель с ограниченными знаниями о том, как использовать новые технологий.

Современная интерпретация. Области знаний

Подготовка рефлексивного профессионала предполагает личностную, общекультурную образованность, профессионально-педагогическое, практическое мастерство, опыт практических исследований в классе и знания исследований в области социальных, бихевиористических наук. Настоящая Программа подчеркивает отличие научно-теоретических знаний процесса преподавания и учения от практических знаний. При этом подчеркивается, что качество подготовки учителя предполагает единство теоретических и практических знаний (рис. 19).

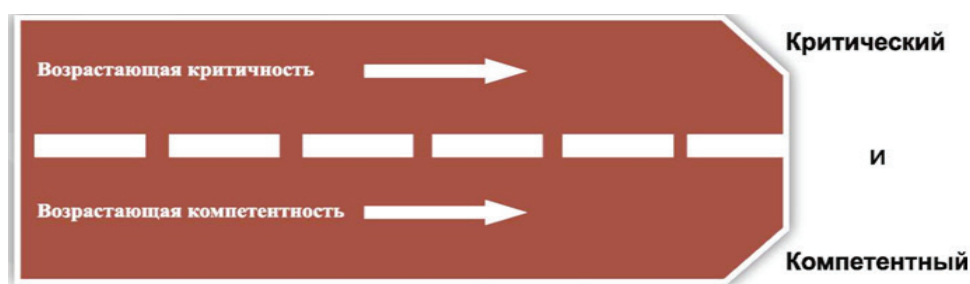


Рисунок 19. Концептуальная структура подготовки учителей

Для компетентного учителя характерна **тесная взаимосвязь вышеуказанных видов знаний: теоретических и практических**. При внедрении ИКТ названное единство обеспечивает продуманность их использования, что будет способствовать улучшению процессов преподавания и учения. При использовании на занятиях теоретических и практических знаний определяющим фактором является сформированность знаний в области

содержания образовательного процесса, методики, технологии (рис. 20).

Следующий раздел разъясняет каждую из названных областей, определяя тип обучения, формирующийся в результате их взаимодействия.

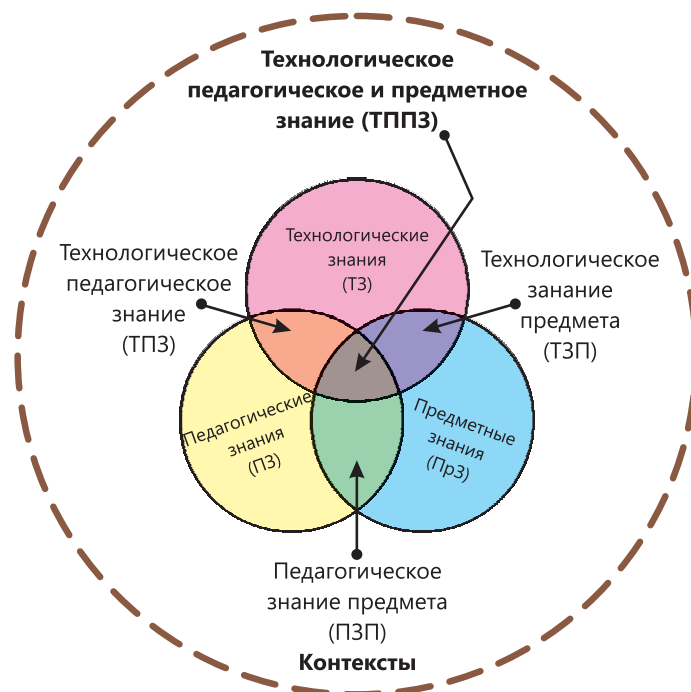


Рисунок 20. Области знания (<http://tpack.org/>)

Предметные знания (ПрЗ)

Предметные знания представляют собой актуальные знания преподаваемого предмета. Так, компетентный учитель химии обладает достаточным пониманием современных научных идей, концепций, практического понимания и представления о химии. К примеру, в Великобритании названные качества развиваются в процессе обучения как на уровне бакалавриата, так и на уровне последиplomного образования в сфере естествознания. Содержание образовательной программы по химии в средней школе для учеников в возрасте от 11 до 18 лет изложено и преподносится доступно, в соответствии с конкретными возрастными особенностями учащихся. Компетентному учителю химии необходимо отличное знание содержания преподаваемого предмета, понимание ключевых понятий, теорий и процедур, используемых в химии. Кроме того, учителя естественных наук должны понимать природу науки и методику проведения исследований учеными. Однако, наличие исчерпывающих знаний по содержанию преподаваемого предмета не гарантирует компетентности учителю и результативности обучения его учеников. Таким образом, *компетентность учителя естественных наук предполагает необходимость развития педагогических знаний.*

Педагогические знания (ПЗ)

Педагогические знания представляют собой глубокие знания о процессах, практике и методах преподавания и учения, базирующиеся на знании общих образовательных основ, целей и задач образования. Данный комплекс знаний является необходимым для любого учителя и включает в себя вопросы, касающиеся процесса обучения ученика, управления классом, планирования и проведения урока, оценивания обучающихся. ПЗ, кроме того, требуют знания способов и методов, используемых на занятиях, особенностей целевой аудитории, стратегию оценивания усвоения учебного материала учащимися. Компетентный учитель обладает

глубокими педагогическими знаниями, позволяющими понимать процессы усвоения знаний и формирования навыков обучающихся; развивает их умственные способности, способствует формированию эмоционально положительного отношения к обучению. По существу, педагогические знания требуют компетентности в понимании осознанных, социальных и развивающих теорий обучения и методов их применения по отношению к ученикам класса. Рисунок 21 демонстрирует **девять ключевых принципов** эффективного преподавания и учения, базирующихся на педагогических знаниях:

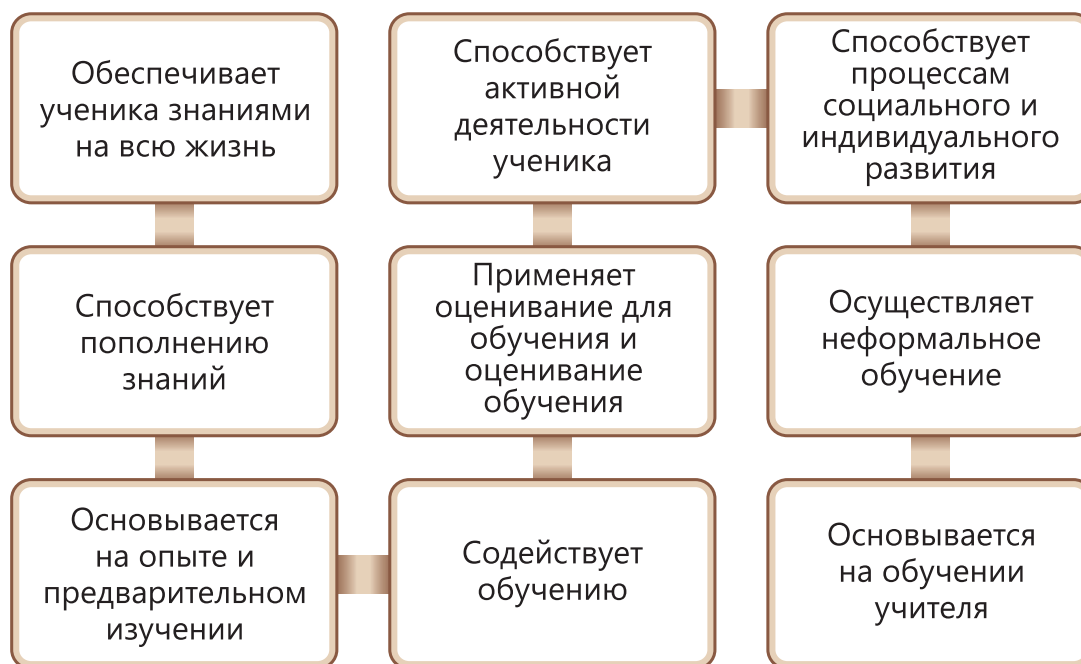


Рисунок 21. Девять ключевых принципов преподавания и учения

Необходимо подчеркнуть, что преподавание естественных наук требует особого подхода к формированию научных идей младшими школьниками, что является педагогическим аспектом знаний.

Педагогический аспект знаний (ПАЗ)

Педагогический аспект знаний представляет собой единство его составляющих: содержания обучения и педагогических знаний, обеспечивающих возможность трансформации содержания в педагогически действенные формы (Shulman, 1986). В контексте образования, в области естественных наук, указанное единство предполагает неразрывную связь квалифицированного понимания преподаваемых научных концепций и готовности к содействию ученикам в адекватном восприятии и понимании этих концепций. Таким образом, компетентный учитель естественных наук должен быть способен к синтезу абстрактных научных идей и процессов с целью дальнейшего их преподнесения определенной группе учеников, обеспечив процесс их самостоятельного изучения.

ПАЗ представляет собой максимально эффективные, оптимальные формы применения в обучении научных идей, используя обеспечивающие результативность методы аналогии, иллюстрации, примеров, объяснения и демонстрации. В сущности, ПАЗ является способом демонстрации и представления науки доступным для учеников образом. Кроме того, педагогический аспект знаний помогает учителю понять причины легкого, либо проблемного усвоения обучающимися отдельных тем. В одном случае причиной является непониманием научных концепций, в другом - убеждения, либо предубеждения, с которыми ученики разных возрастных групп, с различным уровнем знаний приходят на занятия.

Технологические знания (ТЗ)

Технологические знания представляют собой знания вспомогательных средств преподавания (видео -, сетевые материалы, цифровые средства массовой информации и пр.). Данная категория знаний предполагает, как достаточную осведомленность в области технологических устройств, так и владение навыками, необходимыми для управления ими. В отношении цифровых технологий данные знания предполагают владение операционными системами и компьютерными средствами, а также способность к использованию стандартного комплекта программных инструментов, позволяющего набирать и редактировать тексты, разрабатывать электронные таблицы, использовать браузеры и электронную почту. Кроме того, ТЗ также включают знания установки и удаления периферийных устройств, системы программного обеспечения, разработки и архивирования документов и пр.

Технологический аспект знаний (ТАЗ)

Технологический аспект знаний предполагает способ взаимодействия технологических знаний (ТЗ) и предметных знаний (ПЗ). Несмотря на то, что использование ИКТ в преподавании и учении не обеспечивает возможность передачи исчерпывающего понимания о предмете, тем не менее, оно может облегчить постижение общего представления о нем и предоставляет гибкость в получении и использовании знаний. Учитель должен знать не только преподаваемый предмет, но и способы его совершенствования посредством применения новых технологий.

Так, к примеру, в области естественных наук существует немало сетевых доступных моделирований (симуляций), используемых зачастую в сфере природных или человеческих систем для получения сведений об их функционировании. Моделирование (симуляция) может быть использовано для демонстрации возможных реальных воздействий, альтернативных условий и планов действий. Кроме того, моделирование используется в ситуациях, когда реальная система не может быть применена ввиду недоступности, либо ее использование сопряжено с определенной опасностью, либо использование недопустимо, а также в ситуациях, когда система разрабатывается, но еще не выстроена или ее просто не существует.

Технологический, педагогический и предметный аспекты знания (ТППАЗ)

В центре пересечения всех трех областей знаний находится **технологический, педагогический и предметный аспекты знания (ТППАЗ)**. Данный подход был впервые рассмотрен Мишра и Кёлер (2006), которые утверждали, что, если новая технология должна быть адаптивной к трансформации в сторону усовершенствования обучения, то процесс планирования должен включать интеграцию специфических знаний предмета и понимание способов постижения этих знаний учениками. Кроме того, Мишра и Кёлер считают, что учитель, который способен к реализации взаимосвязи между всеми тремя областями знаний, является профессионалом высокого уровня. Более того, исследователи утверждают, что такой тип учителей обладает наибольшими профессиональными знаниями, в сравнении с практикующими учеными в лаборатории или технологическими экспертами, такими как программисты или опытные учителя, имеющие недостаточные знания по использованию новых технологий.

В заключение необходимо подчеркнуть, что интегрирование образовательных технологий в практике преподавания отдельных предметов требует готовности учителя к динамичному развитию, активному использованию во взаимосвязи всех трех аспектов обучения, что является показателем компетентного понимания процессов преподавания и учения.

Значимость для учителей

Способность учащихся к применению в реальных жизненных ситуациях возможностей ИКТ во многом зависит от эффективного преподавания и учения в соответствующей области. Использование ИКТ учениками в других предметах может оказаться неэффективным, если они

еще не имеют соответствующего уровня и понимания возможностей ИКТ. Это может привести к отсутствию прогресса в области ИКТ и знанию предмета. Например, предложение ученикам подготовить презентацию по определенной теме будет безрезультатным, если они обладают незначительным опытом в использовании программного обеспечения или понимании того, как передать смысл и повлиять на данную аудиторию. Ученики, которые пытаются освоить новые области ИКТ, одновременно с получением новых предметных знаний часто не будут использовать ИКТ в качестве учебного пособия.

Примеры того, как ИКТ могут быть использованы в качестве учебного пособия для содействия пяти аспектам преподавания:

Демонстрация

Использование ИКТ для:

- демонстрации ученикам различных приемов (например, как проводить измерения в точных науках и т. д.);
- сопоставления идей (например, в области искусства и музыки и т. д.);
- обмена работами других учеников в целях изучения и обсуждения (например, в правописании и истории и т. д.);
- сравнения работы и интерпретации учеников (например, видеоклипы).

Моделирование

Использование ИКТ для:

- предоставления ученикам моделей реальных жизненных проблем или событий (например, схема в науке или изменения пейзажа в географии и т. д.);
- демонстрации ученикам приемов анализа текста и использования письменной формы (например, в правописании или в истории);
- предоставления изображения, поддерживающего концепцию (напр. использование звука и изображения в PSHE (персональное, социальное и гигиеническое образование) для моделирования различных эмоций и чувств, использование таблиц в качестве математической модели – «Что произойдет, если ...?»)

Оценка и анализ

Использование ИКТ для:

- обеспечения учеников доступом к информации в различных формах (например, DVD-диски, аудиокассеты, знаки, символы, разные языки);
- содействия открытиям в обучении (например, поиску информации на веб-сайте по любому предмету);
- демонстрации ученикам различных типов текстов (например, научно-популярные тексты по правописанию, анализ использования авторами речи для выражения эмоций и чувств и т. д.);
- предоставления альтернативных презентаций и изображения (например, принятие решения о наиболее подходящих таблицах для собранных данных, сравнение работы разных художников, разработка схемы или последовательности, например звуки в музыке или число в математике и т. д.).

Представление, повторное представление и общение

Использование ИКТ для:

- обмена идеями и работами учеников (например, их проекты, разработанные в области дизайна и технологии);
- обмена информацией (например, презентации в PowerPoint в PSHE (персональное, социальное и гигиеническое образование), средства связи для детей инвалидов);
- совершенствования и повышения качества работы учеников (например, редактирова-

- ние текста по правописанию и т. д.);
- обобщения мнений и информации (например, ученики могут сообщать по электронной почте другим ученикам о местных экологических вопросах по географии, пошаговое запечатление стадии решения проблем по математике).

Тестирование и подтверждение

Использование ИКТ для:

- постановки вопросов: «Что, если ...?» и сбора данных для проверки, подтверждения или опровержения предположений (например, использование оборудования по регистрации научных данных, чтобы сравнить влияние изменения одного фактора и т. д.);
- изучения базы данных (например, изучение влияния изменений на окружающую среду географии с использованием целого ряда ИКТ-ресурсов в истории, отслеживание влияния изменений с помощью изображений);
- использования интерактивной программы обучения (ИПО) (напр. генерирование чисел, форм или моделей в области математики, ведущее к общему выводу, который, в дальнейшем, может быть проверен и т. д.).

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

- Beauchamp, G. (2006). New technologies and ‘new teaching’, a process of evaluation. In R. Webb (Ed) *Changing teaching and learning in the primary school* [Изменение преподавания и учения в начальной школе]. Buckingham: Open University Press
- Becta (2003). *Primary School: ICT and Standards. An analysis of National data from Ofsted and QCA* [Начальная школа: ИКТ и стандарты. Анализ национальных данных Ofsted и QCA] Coventry: Becta
- Birnbaum, I. (1990). The assessment of ICT capability [Оценка возможностей ИКТ]. *Journal of Computer Assisted Learning*, 6, 88-99
- Cox, S., & Graham, C. R. (2009). Diagramming TPCK in Practice: Using and elaborated model of the TPCK framework to analyse and depict teacher knowledge [Диаграмма ТПСЗ на практике: Использование и разработка модели ТПСЗ для анализа и изображения знания учителя]. *TechTrends*, 53(5), 60-69.
- Cox, M.J. (1997). *The effects of information technology on students’ motivation* [Влияние информационных технологий на мотивацию студентов]. Coventry Council for Education Technology
- Cox, M. J. and Webb, M. (Eds) (2004). *A review of the research literature relating to ICT and attainment* [Обзор научной литературы и достижения, связанные с ИКТ]. Coventry, Becta/ London: DfES.
- Kennewell, S. and Beauchamp, G. (2007). The features of interactive whiteboards and their influence on learning [Особенности интерактивной доски и ее влияние на процесс обучения]. *Learning, Media and Technology*, 32 (3) 227-241.
- Kennewell, S., Tanner, H., Jones, S. and Beauchamp, G. (2008). Analysing the use of interactive technology to implement interactive teaching [Анализ использования интерактивных технологий для реализации интерактивного обучения]. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24 (1) 61-73
- Koehler, M. J., Mishra, P., & Yahya, K. (2007). Tracing the development of teacher knowledge in a design seminar: Integrating content, pedagogy and technology [Прослеживая развитие знаний учителя в семинаре: интеграция содержания, педагогики и технологии]. *Computers & Education*, 49(3), 740-762.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge [Технологические и педагогические знания содержания: основа для

знаний учителя]. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching [Те, кто понимают: рост знаний в процессе обучения]. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.

Teaching and Learning Research Programme (TLRP) [Преподавание и учение в программе исследований ТЛРСЗ] accessed November 2011 <http://www.tlrp.org/findings/Schools%20Findings/Schools%20Findings.html>

Среднесрочное планирование

Ключевой идеей Программы является не только знание школьными учителями ответа на вопрос «Почему они обучают учеников определенным образом?», но и понимание способов внедрения новых идей в собственной школьной практике. С этой целью учителя, обучающиеся по Программе, будут выступать в качестве менторов для лидеров школ, которым, в свою очередь, предстоит в дальнейшем работать с коллегами по месту работы, реализуя процесс коучинга по вопросам интеграции семи модулей уровневых программ в собственную практику, с последующим размышлением и исследованием произошедших изменений. Серия последовательных уроков определяет рамки, в которых модули уровневых программ могут быть интегрированы во взаимосвязи друг с другом, а реализуемая при этом исследовательская деятельность учителя будет способствовать получению количественных и качественных показателей о ходе этого процесса и произошедшем преобразовании школьной практики.



Рисунок 22. Взаимосвязь процессов долгосрочного, среднесрочного и краткосрочного планирования

Взаимосвязь между долгосрочным, среднесрочным и краткосрочным планированием

Планирование учебной программы (долгосрочное планирование), как правило, осуществляется лицами, формирующими политику в сфере образования, а также, школьной администрацией. Среднесрочное планирование осуществляется группой учителей, формирующей учебную программу в серию последовательных уроков, предполагающую интегрирование семи модулей уровневых программ в практику преподавания в классе. В свою очередь каждый учитель самостоятельно использует серию последовательных уроков в целях планирования отдельных уроков (краткосрочное планирование) для каждого конкретного класса (Рисунок 22).

Цель среднесрочного планирования или планирования серии последовательных уроков заключается в следующем:

- Определение последовательности этапов работы.
- Интегрирование семи модулей уровневых программ в практику преподавания в классе.
- Конкретизация цели обучения для каждого из уроков серии последовательных уроков (не менее четырех уроков).

- Определение инструментария и методов измерения результатов.
- Конкретизация задач преподавания и обучения с целью достижения прогнозируемых результатов.
- Обеспечение стабильной положительной динамики на весь период обучения.
- Осуществление стратегического планирования, обеспечивающего охват обучением всех учащихся.

Цель обучения и его результаты

Цель обучения определяет то, чему стремится научить учеников учитель, конкретизируя свои «стремления» в вопросах:

Какие знания необходимы ученикам?

Какие ключевые идеи должны усвоить ученики?

Какие вопросы должны быть проанализированы и исследованы учениками?

Результаты обучения демонстрируют учителю степень успешности его деятельности по достижению запланированных целей обучения на уроке.

Результаты обучения должны быть:

- ориентированы на личность ученика;
- выражены в форме глагола, характеризующего приобретенный навык;
- согласованы с общей целью обучения учеников.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

- Alexander, R. (2004). Towards dialogic teaching: rethinking classroom talk [Преподавание диалогической речи: переосмысление бесед в классе]. Cambridge: Dialogos UK.
- Alexander, R. J. (2008). Towards Dialogic Teaching: rethinking classroom talk (4th ed.) [На пути к диалоговому обучению: новый подход к обсуждению в классе]. York: Dialogos.
- Assessment Reform Group. (2002b). Testing, Motivation and Learning [Тестирование, мотивация и обучение]. University of Cambridge Faculty of Education.
- Assessment Reform Group. (2002a). Assessment for Learning: 10 Principle [Оценивание для обучения: 10 принципов]. University of Cambridge Faculty of Education.
- Barnes, D. (1976). From communication to curriculum [От общения до образовательной программы]. Harmondsworth: Penguin.
- Chen, Z., Sanchez, R., & Campbell, T. (1997). From beyond to within their grasp: Analogical problem solving in 10- and 13-month-olds [Вне понимания и внутри его: решение проблем по принципу аналогии в возрасте 10 и 13 месяцев]. *Developmental Psychology*, 33, 790–801.
- Davidson, J. E., Deuser R., & Sternberg, R. J. (1996). In J. Metcalfe & A. P. Shimamura, *Metacognition: Knowing about Knowing* [Метасознание: знание о знании]. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. London: Harrap.
- Flavell, J. H., Green, F. L., & Flavell, E. R. (1995). Young children's knowledge about thinking [Знания маленьких детей о размышлении. Монографии Общества по исследованию детского развития]. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60 (1), Serial No 243.
- Fodor, J. (1992). A theory of the child's theory of mind [Теория детской модели сознания]. *Cognition*, 44, 283–296.
- Frith, U., Happe, F., & Siddons, F. (1994). Autism and theory of mind in everyday life [Аутизм и модель сознания в повседневной жизни]. *Social Development*, 3, 108–124.
- Gentner, D., & Holyoak, K. J. (1997). Reasoning and learning by analogy: Introduction [Суждение и обучение по аналогии: введение]. *American Psychologist*, 52, 32–34.
- Goswami, U., & Brown, A. L. (1989). Melting chocolate and melting snowmen: Analogical reasoning and causal relations [Таяние шоколада и снеговика: суждения по аналогии и причинные связи]. *Cognition*, 35, 69–95.

- Goswami, U., & Brown, A. L. (1990). Higher-order structure and relational reasoning: Contrasting analogical and thematic relations [Структура высокого порядка и релятивные суждения: отличие суждения по аналогии от тематической связности]. *Cognition*, 36, 207–226.
- Goswami, U., & Bryant. (2010). Research survey for The Cambridge Primary Review. In Robin Alexander (Ed.), *Children, their World, their education*. London: Routledge.
- Howe, C., & Mercer, N. (2010). Research survey for The Cambridge Primary Review [Исследование-опрос для Кембриджского первичного Обзора]. In R. Alexander (Ed.), *Children, their World, their Education*. London: Routledge. http://www.beyondcurrenthorizons.org.uk/wpcontent/uploads/ch3_final_wolfealexander_argumentationalternativepedagogies_20081218.pdf Accessed February 19, 2012.
- Koehler, M.J., Mishra, P., & Yahya, K. (2007). Tracing the development of teacher knowledge in a design seminar: Integrating content, pedagogy and technology. *Computers & Education*, 49 (3), 740–762.
- McAlpine, D., & Reid, N. (1996). *Teachers observation scale for identifying children with special abilities*. Wellington: New Zealand Council for Educational Research.
- Mercer, N. (2000). *Words and Minds: how we use language to think together*. London: Routledge.
- Mercer, N. (2005). Sociocultural discourse analysis: analysing classroom talk as a social mode of thinking [Социально-культурное общение: анализ обсуждения в классе, как социальный тип мышления]. *Journal of Applied Linguistics*, 1 (2), 137-168.
- Mishra, P., & Koehler, M.J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108 (6), 1017–1054.
- Perry, N. E., VandeKamp, K. J.O., Mercer, L. K., & Nordby, C. J. (2002). Investigating Teacher-Student Interactions that Foster Self-Regulated Learning [Исследование взаимодействий учителя-ученика, которое способствует развитию самоуправляемого обучения]. *Educational Psychologist*, 37 (1), 5-15.
- Piaget, J. (1977). The Role of Action in the Development of Thinking [Роль деятельности в развитии мышления]. In W. F. Overton & J. M. Gallagher (Eds.), *Advances in Research and Theory*. New York: Plenum Press.
- Richland, L. E., Morrison, R. G., & Holyoak, K. J. (2006). Children's development of analogical reasoning: insights from scene analogy problems [Развитие суждения по аналогии у детей: понимание проблем мышления по аналогии]. *Journal of Experimental Child Psychology*, 94, 249–271.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: how professionals think in action* [Размышляющий практик: как образуют размышляют профессионалы]. London: TempleSmith.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4–14.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and Language* [Мышление и речь]. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society* [Разум в обществе]. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wolfe, S., & Alexander, R. J. (2008). *Argumentation and dialogic teaching: alternative pedagogies for a changing world* [Аргументация и диалогическое преподавание: альтернативные педагогические для изменяющегося мира].

УПРАВЛЕНИЕ ОБУЧЕНИЕМ В ШКОЛЕ

Сотрудничество в обучении и коллаборативное обучение

Коллаборативное обучение (иначе - *обучение в сотрудничестве*) представляет собой философию взаимодействия, в то время как *совместная работа* является лишь формой взаимодействия, направленной на содействие достижению конечного результата или цели.

Обучение в сотрудничестве является не только методом, используемым в классе, но личной философией учащегося. Во всех случаях объединения субъектов в группы сотрудничество предлагает способ работы, основанный на взаимном уважении, выявлении способностей участников и определении личного вклада каждого члена группы. Кроме того, работа в сотрудничестве требует распределения полномочий и ответственности между всеми членами группы для достижения эффективности работы групп. Основная предпосылка обучения в сотрудничестве основана на достижении консенсуса путем сотрудничества членов группы.

Сущность обучения в сотрудничестве

Коллаборативное обучение (Обучение в сотрудничестве) - педагогический подход в преподавании и обучении, который представляет собой групповую работу учащихся для решения проблемы, выполнения задания или создания какого-либо продукта. Коллаборативное обучение основано на понимании обучения как естественного социального действия, в котором участники беседуют между собой, и посредством подобных разговоров осуществляется обучение.

В педагогике имеется достаточное количество форм коллаборативного обучения, но типичными характеристиками данного подхода являются:

1. Обучение является активным процессом, при котором учащиеся усваивают информацию и интегрируют ее в имеющиеся знания.
2. Обучение требует решения задач, которое возможно при условии активного участия его/ее сверстников, обработки и обобщения информации, а не механического запоминания и повторения.
3. Учащиеся получают пользу от знакомства с точки зрения сверстников, работающих в сотрудничестве.
4. Обучение совершенствуется в условиях социальной среды, в которой учащиеся беседуют. Во время этой интеллектуальной гимнастики, учащиеся создают основу и смысл рассуждений.

В коллаборативной среде обучения, учащиеся развиваются социально и эмоционально, поскольку выслушивают различные точки зрения и намерены выразить и защищать свои идеи. При этом учащиеся начинают создавать свои собственные уникальные концептуальные идеи, не полагаясь на экспертов или идеи текста. Таким образом, в условиях коллаборативного обучения, учащиеся имеют возможность общаться со сверстниками, представлять и защищать идеи, обмениваться своими убеждениями, ставить под сомнения другие концепции, принимать активное участие (Smith and MacGregor, 1992).

Таким образом, сотрудничество в группах содействует развитию следующих аспектов личности:

Социальный аспект	Познавательный аспект	Эмоциональный аспект
<ul style="list-style-type: none"> • обмениваться опытом и идеями; • находить способы совместного решения проблем; • достигать более высоких коллективных результатов. 	<ul style="list-style-type: none"> • предлагать и обмениваться идеями об альтернативных способах работы; • развивать практически значимые навыки и понимание. 	<ul style="list-style-type: none"> • основываться на знаниях и опыте отдельных членов группы; • обеспечивать благоприятную среду для выполнения сложных задач.

Рисунок 23: Аспекты значимости работы в группах в условиях сотрудничества

МЕТОДЫ И ПОДХОДЫ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ

Коучинг и менторинг

Независимо от профессионального статуса, редко кому удается стабильно поддерживать самостоятельно достигнутые наивысшие результаты. В этой связи Программа второго уровня способствует успешному овладению учителями навыками процессов коучинга и менторинга и позволяет ознакомить коллег с новыми подходами в преподавании и обучении. Процесс становления личности коуча и ментора будет осуществляться в целях улучшения образовательной практики, в условиях коллаборативной школьной среды.

Понятия «менторинг» и «коучинг» часто используются как синонимы для описания схожих видов деятельности, в связи с чем, высока вероятность подмены данных категорий. Характерными их отличиями являются:

228

Коучинг (англ. coaching) дословный перевод - наставлять, подготавливать, тренировать. Представляет собой конфиденциальный, креативный, активный и созидательный процесс взаимодействия коллег, в ходе которого, на основе совместного обдумывания существующих практик преподавания и обучения, обмена идеями, побуждения со стороны коуча к рефлексивному диалогу, обучаемый учитель совершенствует профессиональные знания, имеющиеся навыки и опыт в целях повышения своей компетентности в отдельных аспектах практики, перехода на качественно иной, более высокий уровень их понимания и принятия решений о практической их реализации.

Менторинг (анг. mentoring) – длительный процесс создания доверительных, лично заинтересованных взаимоотношений между ментором и подопечным, направленный на достижение у последнего существенной динамики в совершенствовании знаний, мышления, эффективности практических действий, с целью его профессионального становления как целостной личности педагога. В процессе менторинга ментор добровольно делится своим опытом и знаниями, а подопечный развивает свои профессиональные навыки и ищет решение проблем с целью достижения существенных изменений в педагогической карьере.

Современное понимание

Для процессов коучинга и менторинга единой является их направленность на анализ, размышления и последующие действия, которые, в конечном итоге, позволят учителю достичь успешности в своей работе.

Так, для менторинга существенным является не деятельность, а установленные отношения с подопечным, в процессе которых ментор выступает и объективным слушателем, и направляющим субъектом. Ментор привносит в процесс менторинга свой богатый профессиональный опыт и способствует решению ряда других задач:

- предоставление своим подопечным возможности для анализа и решения проблемы;

- обобщение своего профессионального ноу-хау в стратегическом аспекте;
- содействие подопечному в определении реально выполнимых целей и планировании путей их достижения.

Большинство моделей процессов менторинга и коучинга основаны на одних и тех же предпосылках, в частности, на утверждении о том, что подопечный способен действовать эффективно и творчески, и что ключевая роль ментора или коуча – в оказании помощи подопечному в реализации своих возможностей (Таблица 4).

Таблица 4. Сопоставительный анализ процессов коучинга и менторинга

Процесс менторинга	Процесс коучинга
<ul style="list-style-type: none"> • взаимоотношения системные, продолжают длительное время; • процесс носит неформальный характер; встречи проводятся по мере необходимости для подопечного; • консультации, рекомендации и поддержка более длительные и имеют многоаспектную основу; • ментором, как правило, является опытный и квалифицированный учитель, зачастую – старший в организации образования, который может передать знания, опыт и «открыть двери» возможностям, недоступным ранее для подопечного; • акцент установлен на карьере и личностном развитии подопечного; • цель консультирования устанавливается подопечным при согласовании и направленности со стороны наставника; • менторинг сконцентрирован на профессиональном развитии подопечных. 	<ul style="list-style-type: none"> • продолжительность отношений устанавливается предварительно; • процесс зачастую структурирован; встречи предварительно запланированы; • встречи краткосрочны (иногда ограничены во времени) и сосредоточены на конкретных направлениях/вопросах развития; • коучу не обязательно обладать значительным практическим опытом; • процесс коучинга направлен на формирование конкретных навыков у подопечных; • в центре внимания, как правило – решение профессиональной/ производственной проблемы; • цель консультирования направлена на достижение конкретных краткосрочных целей; • коучинг сконцентрирован на решении конкретных вопросов, на рассмотрении определенных направлений развития.

Процесс менторинга

Сущностными характеристиками процесса менторинга являются установление отношений между двумя субъектами на основе обучения и развитие у подопечного таких ключевых навыков, как умение активно слушать, формулировать ключевые вопросы для усовершенствования практики. Ментор предлагает решение сложных задач и профессиональную поддержку подопечным, основывая взаимоотношения с ним на доверии, соучастии, искренности и честности (Garret-Harris & Garvey, 2005).

По завершении процесса менторинга установленные отношения будут содействовать формированию у менее квалифицированных учителей готовности к оказанию помощи самому себе, к поиску своих собственных решений проблем, поскольку менторинг сопряжен с принципом развития, но не исправления (Oxley, 2003).

Процесс коучинга

Тренеры в работе с наиболее опытными учителями принимают на себя роль коучей по формированию у них компетенций наставника посредством размышлений и инициирования творческих процессов, в результате которых учителя будут обеспечены идеями и подходами для повышения своего профессионального потенциала. Тренеры-коучи содействуют улучшению

практической деятельности учителей.

Тренер, выступающий в роли коуча, поможет учителю в выборе направления работы и способов активного использования системы поощрения коллег в своей школе, чтобы помочь им усовершенствовать актуальные и необходимые в дальнейшем навыки. Основной акцент будет сделан на оказание помощи учителям в развитии способности предвидения, прогнозирования работы с менее опытными коллегами, для развития их потенциала (Рисунок 24).



Рисунок 24. Процесс менторинга

Значимость коучей и менторов для учителей

Программа второго уровня предполагает обучение тренеров оказанию помощи опытным учителям в их становлении эффективными коучами и менторами в своих школах. Учителя, обучившиеся на курсах повышения квалификации по Программе второго уровня, будут подготовлены к созданию учебных профессиональных сообществ и приступят совместно с коллегами к работе по обдумыванию и планированию преобразования школьной практики.

Обеспечение эффективности процессов коучинга и менторинга предполагает три основных компонента:

1. **Контекст.** Реализация процесса коучинга должна быть согласована с конкретным тематическим контекстом для обеспечения оперативного использования.
2. **Актуальность.** Информация и рекомендации должны быть в достаточной степени актуальными и для учителя, и для учебных занятий, которые они проводят.
3. **Системный менторинг.** Поддержка ментора должна осуществляться ежедневно; учителей необходимо поддерживать в процессе апробирования ими вновь приобретенных навыков в целях содействия достижению успеха.

Коучинг и менторинг в школах основывается на семи основных принципах:

1. Коучинг и менторинг являются весьма эффективными способами оказания помощи учителям в их профессиональном развитии и совершенствовании.
2. Компетентно реализуемый процесс менторинга способствует повышению качества практики преподавания и обучения.
3. Коучам и менторам необходимы тренинги в целях их профессионального совершенствования.
4. Профессиональное совершенствование коуча - ключевая роль ментора.
5. Даже незначительные шаги и динамика в преобразовании практики преподавания и

- обучения способствуют существенному изменению ситуации в классе.
6. Отдельные приемы и методы, предложенные для использования в практике преподавания и обучения, могут казаться, на первый взгляд, незначительными, но в системе представляют собой весьма действенную силу, способствующую реализации позитивных перемен.
 7. Не существует единственно правильного пути в реализации процесса коучинга.

Формирование инновационного образа мышления

Эффективный ментор помогает подопечному установить актуальную для него проблему и содействует выбору оптимального курса действий, соответствующего их личным подходам, конкретному профессиональному контексту и предпочтительному способу работы.

Модель *эффективного ментора* (Egan, 1998) для многих авторов исследований находилась в постоянном развитии с 1975 года. По сути, данная модель представляет собой трехступенчатую структуру по оказанию профессиональной помощи, первый этап которой направлен на установление действий подопечного в начале процесса, его намерений по изменению практики; второй этап - на получение соответствующего эффективного решения и третий этап - на практическое преобразование практики (Рисунок 25).



Рисунок 25. Модель «эффективного ментора», согласно исследованиям Иган

Несмотря на то, что модель представлена в схематичном виде, она может быть гибкой, в зависимости от конкретных потребностей подопечного и подкрепляется имеющимися навыками слухового восприятия и решения поставленных вопросов, а также, навыками, способствующими решению усложненных задач.

Навыки, необходимые для процесса коучинга. Основные навыки, используемые в коучинге: *Аудирование*

Аудирование - это мыслительный процесс, назначением которого является восприятие и понимание слышимой информации.

Таблица 5. Типы аудирования

Типы аудирования	Содержание процесса	Применение в процессе коучинга	Эмоциональные ощущения субъекта от уровня внешнего восприятия его речи
Поверхностное аудирование – аудирование в ежедневных бытовых разговорных ситуациях.	Человек делает вид, что слушает, но думает - о другом.	Не эффективен в процессе коучинга	Как правило, субъекты осознают, что их слушают невнимательно.
Аудирование во время диалога	Происходит одновременно несколько процессов: аудирование, говорение, обдумывание, планирование дальнейшего разговора.	Не эффективен в процессе коучинга	Как правило, субъекты осознают, что их слушают невнимательно.
Активное, внимательное аудирование	Слушатель предельно сконцентрирован на том, что говорит рассказчик, обращает внимание на услышанные факты и записывает их.	Используется в процессе коучинга.	Субъекты ощущают удовлетворение от того, что их слушают очень внимательно.
углубленное аудирование	Слушатель больше сконцентрирован на рассказчике, нежели на самом себе. Мозг слушателя «спокоен» и его внимание - «найти понимание».	Идеальная форма аудирования в процессе коучинга.	Субъект чувствует, что его понимают и может попытаться
	В данной ситуации задействованы все чувства.		установить более тесную связь с коучем.

Вопросы

Вопросы - основная форма коммуникации в процессе коучинга.

Таблица 6. Типы вопросов

Типы вопросов	Примеры вопросов	Функция/цель вопросов
Открытые во-просы – преобладающий тип вопросов в процессе коучинга.	Вопросы, начинающиеся со слов Что, Когда, Кто, Сколько, Как следует тщательно продумывать, поскольку, к примеру, вопрос, начинающийся со слова Почему , может быть воспринят в качестве критики; аналогично вопрос, начинающийся со слова Как , следует задавать с осторожностью, поскольку его постановка может потребовать аналитического размышления.	Требуют ответов описательного характера, которые помогают осознать то, что необходимо и коучу, и его коллеге (обучаемому), стимулируя в последнем чувство ответственности. У учителя появляется четкое представление о релевантных фактах и информации, а также формируется способность определять то, что является релевантным. В процессе взаимодействия посредством открытых вопросов развиваются креативное мышление и способность к генерированию идей.
Закрытые вопросы редко используются в процессе коучинга.	Я прав?	Используются в случае, когда необходим однозначный ответ: «ДА» или «НЕТ».
уточняющие вопросы	Если Вы выполните определенные действия, чего Вы достигните?	Используются и коучем, и учителем (обучаемым) для конкретизации отдельных моментов.
Наводящие вопросы	Какова Ваша цель в жизни?	Требуют рефлексии и позволяют учителю изучить свои ценности, эмоции, характер и стиль поведения, реакцию на проблемы/ситуацию (полезны при выполнении домашних заданий).
явительные вопросы	Что бы Вы делали, если бы Вам не пришлось нести ответственность за последствия?	Полезны при работе коуча с учителем, который мало во что верит. Данный тип вопросов направлен на то, чтобы исключить ограниченность убеждений, расширить мыслительную деятельность учителя, предоставить возможность для действий вне его собственных ограничений.
Вопросы, подвергающие сомнению ограниченные убеждения	Клиент говорит: «Я всегда заваливаю проектную работу». Коуч отвечает вопросом «Кто?»	Направлены на пополнение информации об учителе, для того, чтобы помочь ему профессионально совершенствоваться в дальнейшем.
Категоричные или сильнодействующие вопросы	Что останавливает Вас от ...?	Бывают краткими и формулируются с целью оказания помощи учителю в том, чтобы достичь ощутимой динамики в процессе понимания и восприятия.

Другие навыки общения в процессе коучинга

В дополнение к предложенным «вопросам», ниже, в таблице приведены другие формы общения, эффективные в процессе коучинга.

Таблица 7. Другие навыки общения коучинге

Формы общения	Содержательная сущность	Применение
Повторение/отражение	Фразы, которые озвучил учитель, зачастую повторяются дословно.	Рекомендуется применять при возникновении эмоционального подтекста.
Краткое обобщение	«Извлечь смысл» из сказанного учителем.	Полезен для проверки правильности понимания коуча учителем и подтверждения того, что учитель понял.
Переформулировка	Коуч рассуждает о сказанном учителем, используя собственные слова и гарантирует тем самым, что общение между ними является недвусмысленным с точки зрения осмысления запланированных результатов.	Рекомендуется для использования учителем с целью временного абстрагирования от проблем, в результате которого у учителя могут возникнуть новые взгляды и идеи.
Группирование	Определение связи между темами/элементами в диалоге.	Способствует повышению информированности учителя о моделях или связях, о которых он ранее не осознавал.
Предложение	Коуч полагает, что у него есть ценное предложение и озвучивает его учителю. Однако учителю не обязательно принимать/следовать озвученному предложению коуча.	Может быть полезен в тупиковых для учителя ситуациях. В результате размышлений учитель может прийти к выводу, что предложение коуча является полезным для него.

Исследование специалиста-практика

Action research (Исследование в действии) специалиста-практика представляет собой концептуальное и универсальное понятие, используемое для значительного количества исследовательских подходов, таких как этнографические исследования и Case Study (анализ ситуации). В работах методологической направленности упоминаются различные подходы в понимании подобного исследования, отличающиеся различными акцентами и целями, историческими и гносеологическими традициями, подчеркивающие, при этом, наличие общих характеристик. Так, все примеры исследований, проводимых специалистами-практиками, показывают, что практик (учитель, практикующий врач и другие) одновременно является и исследователем.

Исследование в действии специалиста-практика основывается на сложных и нелинейных взаимоотношениях между знаниями и практикой, на закономерности зависимости знаний, необходимых для усовершенствования практики, от контекстов и их взаимосвязи с различными факторами, определяющими ежедневную практическую работу.

Весьма значимым является то, что подобные исследователи-практики, работающие в особом режиме, обладают глубокими знаниями и собственной точкой зрения в решении конкретной практической задачи, которыми посторонний не обладает. Эти внутренние знания означают, что исследователь-практик имеет глубокое понимание взаимодействия и динамики



развития процессов в контексте классной практики. С другой стороны, есть и недостатки в подобного рода исследованиях, поскольку практик настолько близок к контексту, что эта близость может навредить или ограничить объективность его мышления.



Рисунок 26. Цикличность приобретения знаний учителями и совершенствование их практики преподавания и обучения

Содержательная сущность понятия «образование»

Образование является общественным процессом, посредством которого новое поколение посвящается в язык, традиции, функции, взаимоотношения и социально-общественную практику, которые его участники должны постичь, чтобы стать членами этого общества.

Из данного определения следует, что если образование предполагает посвящение молодежи в члены общества, то эту роль должна выполнять общественная практика обучения. Однако можно поспорить с тем утверждением, что те, кто выполняет подобную общественную роль, также должны быть готовы реагировать на изменения, происходящие непосредственно в обществе, более шире - в мировом контексте. Следовательно, процесс образования имеет две диссонирующие функции. Первая – воспроизведение существующих образцов общественной жизни, и вторая - преодоление консервативной тенденции образовательных систем, которая может помешать трансформации практики для подготовки будущего поколения к состоятельности в принятии участия в быстро меняющейся общественной жизни. Именно из-за этого напряжения дебаты по поводу образования приобретают политическую окраску. На самом деле, зачастую изначально противоречивые убеждения и ценности, которых придерживаются все влиятельные оппонирющие группы, участвующие в спорах по вопросам образования, касаются того, *что* представляет собой хорошее общество и квалифицированное обучение. В итоге, образование, значимое в обществе в настоящее время, является продуктом прошлой политики, в процессе развития которой видоизменялись и трансформировались взаимоотношения между образованием и обществом.

Педагогическая деятельность, как *праксис*

Если мы принимаем тот факт, что образование не является свободным от оценочных суждений и в реальности цели и процесс образования в целом серьезно оспариваются, то из этого следует, что и педагогическая деятельность не может являться деятельностью нейтральной. Карр и Кэмис утверждают, что педагогическая деятельность более точно может являться формой человеческой практики, определяемой понятием *праксис*, происходящим от

философии Аристотеля. Более точно, праксис представляет собой общественные практики, основанные на этической информации, в которых и посредством которых понимание блага для отдельного лица и идеального общества находят свое практическое выражение (Carroll and Kemmis, 2009). Таким образом, поступать образованно, означает поступать, основываясь на нормах нравственности и общественной роли, или, относительно учителя - действовать в соответствии с не нуждающимся в объяснениях пониманием того, что является собой идеальное общество и компетентное преподавание. Такая общественная практика, реализуемая осведомленными в моральных аспектах учителями, которая также стала известна как практическая мудрость, определяется термином фронезис (phronesis). Эту практическую мудрость нельзя выучить в теории и затем применить в практическом контексте, потому что такой контекст насыщен исторически сложившимися традициями, педагогической мыслью и деятельностью, поэтому практическая мудрость неизбежно пристрастна в силу принятия оценочной позиции. Карр утверждал, что практическую мудрость могут приобрести только практики, которые, стремясь достичь идеалов выдающегося мастерства, заложенного в их практике, развивают способность к мудрым и благоразумным суждениям о том, что в отдельной ситуации смогло бы представить соответствующее выражение блага (Carroll, 2006).

Таким образом, педагогическая деятельность – это форма праксиса, то есть, политическое действие, направленное на реализацию картины идеального общества, которой придерживается специалист-практик в области образования.

Учителя могут принимать участие в иных видах оценивания, к примеру, при реализации подхода Исследование урока, при котором команды учителей совместно планируют, обучают, оценивают и разрабатывают новые уроки.



Рисунок 27: Исследования учителя, интегрирующие урок, исследовательскую деятельность и тематические исследования, согласно теории профессора Кита Табера, Кембриджский университет

Исследования учителя

С содержанием данного раздела необходимо знакомиться наряду с руководством «Исследование в действии» и руководством «Исследование урока» на образовательном портале www.cpm.kz

Исследование в действии

Action research (Исследование в действии) на базе школы является процессом, позволяющим специалистам-практикам анализировать, размышлять и разрешать школьные проблемы. Данная форма исследования по сути своей является не столько «в» и «про» образование, сколько «для» него. В этой связи, Action research школьного учителя представляет собой его вовлечение в процесс саморефлективного исследования собственной практики в целях более

углубленного ее понимания и дальнейшего совершенствования. Усилия участников Action research направлены на модернизацию учебной программы, переосмысление существующей школьной практики, посредством непрерывного выявления проблем, сбора данных, их анализа и на его основе – практических действий.

Кеммис в своем исследовании (Кеммис, 2007,1) продолжает развитие данной идеи и совершенствует ее, полагая, что Action research изменяет практику людей, их понимание сущности практики и условий ее реализации; модифицирует содержание понятий «речь», «практика», формируя инновационные модели, согласованные с новыми направлениями жизни, представляя собой, в итоге, **мета-практику**, меняющую другие практики. Мета-практика, в свою очередь, трансформирует высказывания, действия и связи, которые формируют другие практики. Иными словами, изменение практики означает изменение действий, понимания, мыслей, условий действия и, в конечном итоге – взаимоотношений друг с другом.

Профессиональное обучение

Профессиональное обучение в значительной степени формируется в контексте практической деятельности учителя: ситуация в классе находится под воздействием культуры школы, которая, в свою очередь, определяется культурой общества, в котором функционирует школа. В этой связи объективное оценивание деятельности учителя конкретного класса требует при- нятия во внимание не только специфического культурного контекста, в котором они работа- ют, но и политического контекста времени.

Ежедневный практический опыт учителей меняет их понимание, которое, в свою очередь, воздействует на их опыт, поэтому, проблема совершенствования исследования практики преподавания и обучения требует признания значимости данной закономерности.

Учителя формируют знание практики класса посредством реализации исследования на базе школы. Практика подтверждает, что интегрирование подхода Action research (Исследование в действии) в процесс обучения совершенствует последний и обогащает практический опыт учителя и опыт обучения учащихся.

ЦИКЛИЧНЫЙ ХАРАКТЕР ИССЛЕДОВАНИЯ В ДЕЙСТВИИ" ОН ДУБЛИРУЕТСЯ В НАДПИСИ РИСУНОК

НИЖЕ "ВОПРОС ИССЛЕДОВАНИЯ ПРЕТЕРПЕВАЕТ ИЗМЕНЕНИЯ В ЗАВИСИМОСТИ
ОТ НЕОБХОДИМОСТИ НАБЛЮДЕНИЯ И ОЖИДАЕМЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ В КЛАССЕ "



Рисунок 28. Циклический характер Исследования в действии

Исследование урока

Метод Исследование урока, предназначенный для исследования класса, возник в 1870-х годах, в Японии, в целях усовершенствования школьной практики. Подход Исследование урока в последнее время получил популярность за пределами Японии, после того, как в 2007 году Мамото Йошида презентовал его в Соединенных штатах Америки и Великобритании. Исследователи названных стран заинтересовались высокими академическими достижениями японских учеников, продемонстрированными в рамках международных исследований.

Йошида утверждает, что данный успех обусловлен широким использованием Исследования урока в японских школах, и потому в настоящее время активно внедряется в качестве подхода для развития педагогических знаний учителей и их профессиональной практики в ряде стран Восточной Азии. Можно утверждать, что рефлексия является одной из характерных особенностей Исследования урока. Тем не менее, чтобы назвать деятельность по внедрению Исследования урока профессиональной, необходимо соблюдение определенных принципов и практических составляющих.

Метод Исследование урока является, по существу, коллаборативным подходом в обучении учителей и развитии их практики преподавания и обучения, а также Action research (Исследованием в действии), поскольку предполагает ряд исследовательских циклов. Центральное место занимает процесс «исследования урока» или «изучение урока», в котором сотрудничающие учителя изучают процесс обучения учеников для решения вопроса: Каким образом возможно развивать определенный педагогический подход для повышения качества обучения? Ключевыми характеристиками Исследования урока являются креативность и научная точность. Креативность инициируется учителями, работающими совместно, с целью разработки новых подходов преподавания, а научная точность предполагает сбор данных об обучении ученика, который будет подтверждать эффективность используемых подходов.

238

Исследование урока является демократичным способом улучшения практики. Группы обычно состоят как минимум из трех учителей, что является фактором, благоприятно влияющим на опыт и знания друг друга. Учителя, составляющие группу, в большинстве случаев, работают в одной школе, но могут быть привлечены коллеги других школ для совместной работы в целях улучшения практики. Иногда учителя, имеющие опыт работы по использованию определенных подходов или аспектов учебной программы, и прошедшие соответствующую подготовку, могут быть приглашены в качестве профессионального куратора группы. Тем не менее, все члены группы в полном объеме и в равной степени вовлечены в процесс.

Не смотря на то, что только один учитель будет преподавать урок, вся группа принимает на себя ответственность за него и любые результаты оценивания процесса преподавания и учебного занятия в целом относятся к работе всей группы, а не отдельного учителя. Следующей демократичной особенностью Исследования урока является то, что учитель делится накопленным знанием с широкой педагогической общественностью.

В Японии результаты Исследования урока регулярно публикуются для учителей, чтобы поддержать их практику и содействовать в подготовке ими собственных циклов исследований. Группы по реализации подхода Исследование урока также моделируют преподавание нового подхода или аспекта учебной программы с коллегами и организуют обсуждения о проведенных исследованиях. В Японии Исследование урока оценивается в аспектах системы ценностей, атрибутов и личностных качеств учащихся, чтобы содействовать гармонизации деятельности всей школы.

Реализация подхода

Первым этапом реализации подхода Исследование урока является совместное детальное его планирование. Далее, один из членов группы проводит исследовательский урок, а остальные члены группы - наблюдают. Все результаты, касающиеся процесса обучения учеников, систематизируются и анализируются всеми членами группы после завершения

исследовательского урока и затем, совместная работа подлежит перепланированию с учетом результатов, полученных в процессе обучения, чтобы обеспечить большую эффективность использования Исследования урока.

Подход Исследование урока предполагает ряд характерных этапов, которые формировались и утверждались на протяжении длительного времени, а именно:

- группа, реализующая подход Исследование урока, совместно согласует систему правил, обеспечивающих результативность ее работы и обязывающих всех ее членов относиться друг к другу с уважением;
- группа согласует ключевую идею исследования, которая, как правило, оформлена в виде вопроса и определяет, чему учить и кого, например, «Как мы можем научить X более эффективно использовать возможности Y для того, чтобы улучшить их обучение?»;
- члены группы изучают исследовательскую литературу в поисках ответа на ключевой вопрос с целью дальнейшего использования ее в процессе планирования;
- группа определяет конкретный класс и кандидатуры трех «исследуемых» учеников, которые будут находиться в центре исследовательского урока и представлять категории учеников с высоким, средним и низким уровнем успеваемости данного класса;
- группа планирует исследовательский урок, акцентируя особое внимание на том, как он будет усвоен тремя «исследуемыми» учениками;
- один учитель ведет исследовательский урок, в то время как другие - наблюдают и делают письменные заметки, обращая особое внимание на трех «исследуемых» учеников;
- учителя интервьюируют нескольких учеников класса для выяснения их мнения об эффективности исследовательского урока;
- группа обсуждает исследовательский урок после его окончания. Обсуждение следует установленной структуре:
 - наблюдение за обучением трех «исследуемых» учеников на основе сопоставления с предварительными прогнозами, сделанными в процессе планирования, с последующим установлением причин произошедших изменений;
 - обучение класса в целом;
 - ход исследовательского урока и процесс преподавания;
 - постановка цели последующего исследовательского урока в соответствии и на основе установленного и изученного;
 - совместное планирование группой следующей реализации подхода Исследование урока.

После цикла уроков в рамках подхода Исследование урока (как правило, три или больше) группа согласует изменения в подходах обучения и учебных программах, которые будут предприняты и популяризированы в дальнейшем.

ИНСТРУМЕНТАРИЙ ДЛЯ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ

Планирование процесса менторинга

Шаг 1. Предварительное наблюдение

Обсудите цели и результаты урока, которые могут быть использованы в качестве доказательства осуществляемой поддержки обучения. Предложите учителю объяснить способы формулирования им цели урока, удовлетворяющей потребностям каждого учащегося, задуматься о степени соответствии его формулировки цели урока потребностям каждого учащегося класса. Далее, определите используемые учителем способы для оценивания продвижения учащихся к цели. Какие формирующие данные вы можете собрать в течение урока, чтобы «пролить свет» на прогресс учащихся? Форма, подобная той, которая предложена в *Таблице 8*, может помочь на стадии предварительного наблюдения.

Таблица 8. План, разработанный в период предварительного обсуждения

Цель обучения учащихся	Сбор формирующих данных
Использование текста в ответах в качестве доказательства во время групповых обсуждений книги.	Наблюдающий учитель выслушивает ответы учащихся в группах и отмечает их реакцию на обучение. Наблюдающий учитель отмечает образовательные стратегии, используемые учителем в классе, и реакцию на них со стороны учащихся.

Шаг 2. Ход урока

Войдите в класс в установленное время и в ходе урока наблюдайте и отмечайте реакции учащихся на обучение, методы, используемые учителем в процессе обучения.

Например, Вы можете отметить, что во вводной части урока учитель демонстрирует учащимся способы использования стикеров для того, чтобы отметить важные части текста, которые они хотели бы зачитать при ответе. В ходе Вашего обхода класса в период групповых обсуждений Вам необходимо отмечать используемые учениками способы работы с книгами, стикерами, чтобы найти те абзацы, которые они отметили, и затем зачитать их вслух для группы, подкрепляя свои утверждения. Так, к примеру, одна ученица утверждает, что главный герой романа, который она читает, стал более открытым, и зачитывает те отрывки, которые она отметила в книге для доказательства своего утверждения. Когда другой ученик не соглашается с данной интерпретацией главного героя, группа просит, чтобы он доказал свои идеи примерами из текста. Он открывает одну из закладок и зачитывает текст.

Вам необходимо письменно фиксировать все, что слышите. Данная информация будет использована позднее, во время встречи на этапе «*после наблюдения*» и послужит контекстным материалом Вашего отзыва о качестве методики обучения учителя.

Шаг 3. После наблюдения

Во время предоставления после урока обратной связи Вы используете данные, собранные в ходе урока. Например, пользуясь *Таблицей 9*, ответьте на вопрос: Достиг ли учитель своих целей?

Таблица 9. Записи наблюдающего учителя

учебные стратегии, используемые учителем	Наблюдаемые реакции учащихся	Обратная связь/вопросы
Учитель демонстрирует способ использования стикеров во время работы над текстом, определяя наиболее значимую информацию. Учитель рассказывает о важности приведения примеров (в качестве доказательства своего утверждения) из текста.	Двенадцать учеников используют стикеры в процессе обсуждения текста. Учащиеся слушают и записывают то, что фиксируется учителем на доске.	Какие фрагменты текста отмечают учащиеся? Почему некоторые учащиеся не используют данный метод? Узнайте мнения учащихся о важности текстовых доказательств.

Во время наблюдения за работой учащихся Вы можете заметить, что они используют текстовые доказательства, однако, при этом, некоторые из них формально цитируют строки из текста, которые не достаточно подтверждают правильность их утверждений. В *Таблице 10* предоставлена форма, которую рекомендуется использовать для поддержания беседы. В левый столбец Вы заносите пункты, которые отражают цель урока; в правый - описание действий, которые Вы совместно обсудите с учителем. Данная форма позволит Вам проследить динамику на основе просмотра образцов работ учащихся.

Таблица 10. Предоставление обратной связи и План последующих действий

Что отмечено наблюдателем	Последующие действия
Учащиеся использовали стикеры во время обсуждения. Отдельные учащиеся зачитывали отрывки, которые не доказывали их утверждения.	Мини-урок: Каким должно быть хорошее текстовое доказательство? Разработать систему уровней доказательства. Продолжить использование стратегии работы над текстом с использованием стикеров.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

- Egan, G. (1998). *The Skilled Helper. A Problem Management Approach to Helping* (6th ed.). Brooks Cole.
- Garrett-Harris, R., & Garvey R. (2005). *Towards a Framework for Mentoring in the NHS*. Evaluation Report on Behalf of NHS. Sheffield Hallam University.
- Oxley J., Fleming, B., Golding, L. (2003). *Mentoring for Doctors: Enhancing the Benefit*. A Working Paper on behalf of the Doctors' Forum. Retrieved from <http://www.academicmedicine.ac.uk/uploads/Mentor1.pdf>
- Rodgers, J. (2004). *Coaching Skills: A Handbook*. Open University Press.

УПРАВЛЕНИЕ ОБУЧЕНИЕМ В ШКОЛЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СООБЩЕСТВАХ ШКОЛ

Образ мышления.

Профессиональное взаимодействие учителей школы (*полная версия статей размещена на веб-сайте www.cpm.kz*)

Коллин Коннор, Национальный колледж школьного лидерства

Сущность понятия «Профессиональное сообщество учителей» и обоснование его значимости

Профессиональные сообщества учителей школ играют все более важную роль в жизни современного общества. Современные организации понимают важность профессиональных сообществ учителей школ в процессе обмена знаниями и инновациями. В сфере образования доказано, что организационная изоляция препятствует развитию. Именно поэтому все более важным становится сотрудничество между школами, их объединение в «профессиональные сообщества учителей» школ в интересах всего обучающегося социума, а не только тех, кто учится в конкретной школе.

В документе, разработанном в 2004 году для Национального колледжа школьного лидерства (Англия), отмечено:

242

«Профессиональное сообщество учителей школ» представляет собой «группу школ, возможно с другими партнерами, которые объединяются с целью планирования, реализации и мониторинга широкого спектра действий, нацеленных на усовершенствование процессов преподавания и обучения как в пределах одной школы, так и между рядом школ для достижения высоких результатов их учеников».

В документе отмечено, что понятие «профессиональное сообщество учителей» школ приобретает все большую значимость в развитии непрерывного обучения. Образование в конце 19-го, в начале 20-го века основывалось на идее о том, что обучение является линейным, последовательным, универсальным процессом, определяющим подходы в обучении. В результате, образовательные учреждения формировались в иерархически выстроенные, организационные структуры; обучение организовывалось в строгих рамках структур и подразделений; знания были дифференцированы на изменяемые и не подлежащие варьированию; оценивание было ограничено измеримостью лишь в количественном отношении; применяемые подходы и методы обучения способствовали принятию фактов и информации, считавшихся единственными правильными.

Чапман и Аспин (2004 г.) утверждают, что подобные взгляды в отношении мыслительной деятельности человека, подходы в преподавании и модели организации обучения в настоящее время не являются достаточными, несмотря на то, что когда-то они удовлетворяли потребности учащихся, готовых к меняющимся условиям экономической и социальной среды и соответствовали процессу познания и интеллектуальным требованиям 21-го века.

Сегодня утвердилось мнение о том, что новый взгляд на философию преподавания и современные концепции эффективного обучения, соответствующие особенностям познания учащихся, должны определять основу обучения. Подходы в обучении, основанные на данных принципах, более точно отражают результаты и значимость процессов обучения и приобретения знаний и понимания, основанных на современной когнитивной и метакогнитивной науке.

Профессиональные сообщества учителей школ в настоящее время являются важной стратегией, отражающей в нашем понимании процесс обучения учителей.



В поддержку значимости профессиональных сообществ учителей школ свидетельствуют также и аргументы экономического характера. Так, в исследовании ОЭСР «Устойчивая гибкость» («*Sustainable flexibility*») (1997 г., стр. 34) утверждается, что в условиях новой экономической политики 21-го века, основанной на информации и знаниях, характеризующихся быстрой сменой технологий и рынков продукции, характер деятельности будет соответственно меняться, что, в свою очередь, повлияет на изменения в профессиональных ожиданиях от потенциальных работников. Данные изменения будут характеризоваться гибкостью и образованием новых профессиональных сообществ учителей школ, которые будут отличаться комплексным взаимодействием высокообразованных педагогов, готовых к смене функций и оперативному выполнению новых профессиональных задач с передовыми компаниями, содействующими развитию данной гибкости посредством обучения, увеличения количества рабочих мест с разнообразием функций, установления системного взаимообучения между департа- ментами и организациями, предоставления работникам возможностей для принятия решений.

Опыт Англии

Департамент по вопросам образования и обучения в Англии (DfES) поддерживает активизацию функционирования профессиональных сообществ (2004 г.), как способ достижения более высоких результатов в школах. Отчеты DfES, составленные на основе недавнего анализа опыта школ, вовлеченных в сетевые сообщества (2004 г. и 2006 г.), доказывают, что школы, работающие совместно, могут значительно повысить профессиональный уровень учителей и способствовать более успешному обучению учеников, поднимая, тем самым, стандарты в образовании на качественно иной уровень. В данных отчетах получила подтверждение идея о том, что в школах, объединенных в профессиональные сообщества учителей, подобное сотрудничество способствует:

- повышению компетентности учителей и улучшению результатов обучения учеников;
- обеспечению механизмом непосредственного обмена опытом преподавания;
- обеспечению разнообразием, гибкостью и широтой диапазона возможностей, которыми не может располагать отдельно взятая школа;
- развитию творческого потенциала, готовности к экспериментам и применению инновационных методов в целях повышения качества обучения и преподавания;
- к достижению учениками более высоких показателей.

Отчет DfES 2004 г. содержит следующее заключение:

На этапе реализации образовательных реформ необходимы современные методы установления высоких в равной степени для каждого обучающегося стандартов в систему, удовлетворяющую различным потребностям отдельных учеников и предоставляющую школам возможности для самостоятельного принятия решения на уровне школы. Учителям и школам необходимо налаживать сотрудничество, в целях реализации которого и выступают профессиональные сообщества учителей школ, как действенная организационная форма. Профессиональные сообщества учителей, способствующие повышению эффективности процесса обучения на основе знаний внедренных в практику преподавания выступают в качестве действенных инструментов внедрения нововведений в практику обучения.

Международный опыт

В современной образовательной практике отмечается существенная международная поддержка процесса развития профессионального сообщества учителей школ. Так, к примеру, Либерман (2005 г.) утверждает, что профессиональные сообщества учителей школ становятся чрезвычайно популярными, потому, что способствуют и поддерживают преобразование и усовершенствование практики школьного преподавания и обучения.

Баллантин и другие ученые (2006 г.) считают, что работа профессиональных сообществ учителей обеспечивает школы:

- возможностями для пополнения и генерирования знаний учителями;
- многообразием форм сотрудничества;
- гибкостью и непринужденностью функционирования;
- возможностью конструктивного обсуждения проблем, не имеющих, зачастую, согласованных решений;
- идеями, побуждающими учителей к решению задач, а не механическому исполнению предписанных решений;
- организационной структурой, которая может быть независимой, но, при этом, принадлежащей школам или педагогическим высшим учебным заведениям;
- возможностью для работы за пределами одной школы и одного региона;
- пониманием сущности происходящих реформ, содействующим принятию ответственности за возможные риски в условиях взаимоподдержки;
- формированием сообщества единомышленников, в котором признаются значимыми практические знания учителей и знания, полученные в результате проведенных исследований.

Поддержка со стороны политиков в сфере образования

Создание профессиональных сообществ учителей школ поддерживается на уровне политиков в системе образования. По мнению Чапмана и Аспина (2004 г.), профессиональное сообщество школ благоприятствует процессу реализации политики в системе образования. Если планируется качественное повышение стандартов в системе образования, становится необходимым и согласование в ней политики, как на горизонтальном, так и на вертикальном уровне. Создание профессиональных сообществ учителей школ является одним из действенных способов обеспечения данной связи. Внутри профессионального сообщества учителей поддерживаются сопровождающие ход реформирования процессы модификации культуры школ, организационные изменения, благодаря взаимодействию, реализации и позиции ряда заинтересованных лиц в сфере образования и в обществе в целом.

В данном контексте в качестве дополнения может служить высказывание Фуллана (2004 г.) о том, что профессиональные сообщества учителей школ позволяют удовлетворять потребности отдельных учеников школ. Благодаря образованию профессиональных сообществ учителей становятся возможными реализация совместно принятых мер и исследование новых форм лидерства, которые предлагают механизм обмена опытом с коллегами и площадку для развития эффективной и инновационной практики преподавания. Профессиональные сообщества учителей школ расширяют доступ к творческим идеям и позволяют группам профессионалов брать на себя коллективную ответственность за результаты обучения всех учащихся в их регионе.

Вопросы развития профессиональных сообществ учителей школ

Для того чтобы профессиональные сообщества учителей школ были успешными, необходимы веские и убедительные основания для их функционирования: они должны предлагать пути усовершенствования тех или иных явлений и повышения ценности проверенных в результате апробации процессов обучения.

Данные исследования успешно функционирующих профессиональных сообществ учителей школ свидетельствуют о том, что в основе их создания заложена морально-нравственная идея: все школы в составе профессионального сообщества учителей школ должны верить в то, что совместная работа значительно расширит диапазон их возможностей в преподавании и обучении. Данное фундаментальное убеждение является генератором функционирования профессиональных сообществ учителей школ.

В настоящее время отсутствует какая-либо модель эффективного профессионального сообщества учителей школ, поскольку ее структура должна отражать политику каждой школы, которая в ней состоит, и потребности их учеников. Кроме того, имеются отдельные принципы, не характерные для деятельности профессионального сообщества учителей школ, характеризующиеся не постоянством, а изменчивостью и не характерны для группы директоров, собирающихся время от времени.

Профессиональные сообщества учителей школ могут быть любого масштаба, но, как правило, они объединяют такое количество школ, которыми можно управлять. Зачастую профессиональное сообщество учителей школ объединяет школы, расположенные в одной местности. Тип школ, образующих профессиональное сообщество учителей школ, избирается в зависимости от причин, которые их объединяют. Так, к примеру, для решения проблемы преемственности средняя школа может объединиться в профессиональное сообщество учителей с начальной школой. В целях предотвращения изолированности группа малокомплектных сельских школ может работать совместно и объединять имеющиеся ресурсы. Развитие профессиональных навыков в определенной области учебной программы аналогично может служить убедительным доводом для установления сотрудничества. Очевидно, что установленное взаимодействие облегчает работу учителей и учеников в других школах.

Желание перенять профессиональный опыт других школ или ознакомиться со способами решения аналогичных проблем коллегами других школ, может инициировать школы к поиску школ-партнеров, однако географический фактор, профессиональные приоритеты и цели деятельности школ создаваемого профессионального сообщества учителей школы должны стать решающими факторами в определении его структурного состава.

Главной особенностью эффективного профессионального сообщества учителей школы является функционирование его участников на основе взаимного доверия. Работая совместно, участники профессионального сообщества учителей школ увеличивают свои шансы на установление доверительных отношений, поскольку убеждены в их необходимости для обучения и разработки инновационных подходов, как в личных интересах, так и в интересах профессионального сообщества учителей в целом. Действия на ранних этапах становления профессионального сообщества школ должны быть организованы таким образом, чтобы активизировать причастность всех его участников и обеспечивать общность целей, представляя собой нечто большее, чем группа энтузиастов.

Эффективные профессиональные сообщества учителей школ предоставляют новые возможности для обучения взрослых людей: в то время как ориентация на обучение школьников определяет цели, объединяющие школы внутри профессионального сообщества учителей школы, привлечение в них взрослых людей может придать реальный импульс для совершенствования самого профессионального сообщества. Обучение **взрослых** людей должно быть целенаправленным, концентрированным и информативным. В конечном итоге, именно с помощью учителей и других представителей педагогической общественности, осуществляющих какие-либо функции в классе, процесс обучения учеников становится более успешным.

Обучение представителей педагогической общественности внутри профессионального сообщества учителей школы осуществляется посредством совместного исследования практики и использования стратегий школ-участниц, но важно продумывать способы и формы предоставления им возможностей для обобщения, апробирования, анализа и применения практических методов работы внутри профессионального сообщества учителей. Успешно функционирующие профессиональные сообщества учителей продумывают регламент, возможности и ресурсы для вовлечения педагогической общественности в совместное обучение.

Принцип профессионального взаимодействия предоставляет возможности для обучения и анализа происходящего в различных школах, для улучшения условий обучения учеников.

Известно, что, когда учителя вовлечены в активное исследование процессов преподавания и обучения, заинтересованы в качестве школьной практики, реализуемых процессах и результатах учителей других школ, они совершенствуют собственное аналитическое мышление и в большей степени готовы к внедрению нововведений. Подобный процесс предоставляет возможности для рациональной совместной работы, генерации знаний всего профессионального сообщества учителей, что оказывает прямое воздействие на качество обучения учащихся каждой школы.

Известно, что, готовность руководителей школ к моделированию подобного вида совместного обучения, вероятнее всего может способствовать его успешности.

В развитии профессионального сообщества учителей школы важно учитывать способы работы руководителей. Возможно, ведущие учителя сформируют контактную группу или директора школ совместно с другими представителями педагогической общественности будут активно участвовать в мероприятиях профессионального сообщества учителей (к примеру, в форме взаимопосещения между школами, проведения совместных мероприятий по профессиональному развитию и др.). Для того, чтобы профессиональное сообщество учителей школ было успешным, директорам школ необходимо преодолеть ограничения своей деятельности рамками внутренних административных встреч и программ для активного участия в совместном обучении.

Сущность школьного лидерства и управления в работе учителя

Реализация лидерства в профессиональных сообществах учителей школы возможна при условии, если руководители школ, убеждены в целесообразности для них сотрудничества с другими школами. Важно подчеркнуть, что в данном случае лидерство предполагает не только соответствующую позицию директора школы, а создание условий для лидерства других представителей школы и формирование в них понимания важности установления партнерства. Результаты исследований свидетельствуют о том, что существует множество ключевых факторов успешного партнерства в условиях профессионального сообщества учителей школ.

Успешное партнерство в рамках профессионального сообщества учителей школы зависит от:

- степени единства единомышленников;
- полной поддержки и участия директоров школ;
- наличия ведущего субъекта, постоянно наблюдающего за реализацией партнерства;
- все участники должны быть убеждены в целесообразности партнерства и принимать участие в процессах планирования;
- изначального определения параметров партнерства и эффективного планирования всех видов деятельности;
- определения понятных для всех участников сообщества принципов партнерства;
- общности ценностей, являющихся более значимыми, нежели успешный предыдущий опыт конкретной школы;
- взаимовыгодного характера партнерства;
- информированности всех коллег о том, что партнерство в ходе своего развития может повлечь за собой изменения в культуре школы;
- регулярного контроля, гарантирующего достижение поставленных целей и получение взаимовыгодных результатов;
- степени поддержки и внимания к профессиональному сообществу учителей школ со стороны государства и местных властей.

Построение взаимовыгодных, доброжелательных отношений и популяризация профессионального знания являются ключевыми задачами лидерства. Существует мнение о том, что лидерство может быть развито на всех уровнях, не ограничиваясь лишь рамками



вышестоящих должностей, и будущие лидеры могут быть подготовлены посредством их вовлечения в деятельность профессионального сообщества учителей школ. Через совместное управление и распределение полномочий обеспечиваются новые возможности для развития лидерства и формируется новый тип лидеров. Успешные профессиональные сообщества учителей школ планируют процесс распределения полномочий между членами группы на ранней стадии своего становления.

Успешные профессиональные сообщества учителей функционируют посредством создания множества рабочих групп для проведения реформ. В результате исследования, проведенного в Национальном колледже школьного лидерства (2006), было установлено, что в профессиональных сообществах учителей школ, как правило, формируются три типа рабочих групп для осуществления функций планирования и достижения положительных преобразований. Каждая из этих групп предоставляет различным заинтересованным лицам организационную модель для их объединения, определения общих целей, выработки и реализации стратегических планов по реализации реформ.

Руководящие группы направляют, управляют и контролируют общие действия по реализации реформ, поскольку они зачастую являются ответственными за разработку планов по усовершенствованию функционирования профессионального сообщества учителей школы, а также, за реализацию контроля над распределением и использованием профессиональных фондов и привлечение заинтересованных лиц.

Координирующие группы регулируют деятельность между различными структурными составляющими профессионального сообщества учителей школ. Координирующие группы принимают решения по проведению совместных мероприятий между школами и внутри профессионального сообщества учителей школ.

Группы развития фокусируются на методах усовершенствования процессов преподавания и обучения в сферах, обозначенных как приоритетные в планах развития профессионального сообщества учителей школ: они вносят свой вклад в развитие профессионального сообщества, разрабатывают учебные программы и поддерживают принятие новых стратегий преподавания.

Эффективные профессиональные сообщества учителей школы требуют планирования, преданности идеям лидерства и управления. Реализованное исследование (DfES, 2006) показало, что успех профессионального сообщества учителей школы (особенно на ранних стадиях его функционирования) зависит преимущественно от видения, активности и усилий тех, кто выполняет ведущие роли.

Сотрудничество за пределами профессионального сообщества учителей школ

Существует множество оснований, свидетельствующих о необходимости поиска партнеров, функционирующих за пределами школ-участниц конкретного профессионального сообщества. В частности, одним из оснований служит необходимость совершенствоваться, передавать и перенимать опыт и знания других территориально близко находящихся профессиональных сообществ учителей школ. Местные органы управления системы образования могут оказать помощь в установлении взаимоотношений с другими профессиональными сообществами учителей. Профессиональное сообщество может также концентрировать в своей деятельности специфические, характерные для конкретной местности, потребности и приоритеты. При эффективных взаимоотношениях местные органы власти могут содействовать деятельности профессионального сообщества учителей школ, обеспечивая возможностями для обобщения лучшего профессионального опыта и помогая в установлении сотрудничества с другими местными органами.

Высшие педагогические учебные заведения могут обеспечить профессиональные сообщества учителей школ дополнительными полезными знаниями, оказать содействие в организации и проведении исследований и научных проектов, в решении вопросов

методической работы, оценивания, обеспечить индивидуализированное профессиональное развитие, выступить в качестве наставника/независимого эксперта.

Наличие «независимого эксперта» за пределами профессионального сообщества учителей школ может поддержать его развитие посредством:

- консультирования и поддержки лидеров профессионального сообщества учителей школы;
- постановки задач и оказания помощи в высвобождении от стереотипов «группового мышления»;
- обеспечения последовательности в реализации исследований и научных проектов внутри профессионального сообщества учителей школы (в особенности, в рамках сотрудничества с высшими учебными заведениями);
- обеспечения доступа к новым идеям и знаниям за пределами профессионального сообщества учителей школ.

Обучающиеся профессиональные сообщества учителей школ создают возможности для полноценного и активного обучения представителей педагогической общественности посредством продолжительной совместной работы и научной деятельности. Они позволяют учителям и другим представителям педагогической общественности не ограничивать приобретенный практический опыт рамками отдельных школ и учиться, сотрудничать и внедрять инновации и применять на практике результаты исследований. Наиболее эффективное партнерство отличается:

- совместными исследовательскими группами;
- совместными мероприятиями по профессиональному развитию (к примеру, встречи представителей различных школ);
- плановыми визитами в другие школы (к примеру, визиты с целью взаимного обучения внутри профессионального сообщества учителей школ);
- совместными тренингами и процессами коучинга и менторинга (к примеру, группы по реализации подхода Исследование урока);
- объединенными рабочими группами (к примеру, проектные группы, группы планирования).

Всё обучение, осуществляющееся внутри профессионального сообщества учителей школ, должно происходить «от имени» всех школ-участниц. Таким образом, когда одна группа учителей и других представителей педагогической общественности приобретает новые навыки или знания, им следует предложить информацию о полученных результатах другим школам, чтобы последние могли также извлечь пользу из этих навыков и знаний.

Эффективные модели управления профессиональными сообществами школ

Для эффективного функционирования профессиональных сообществ учителей школ необходима специально разработанная система управления, которая не является специфической для какой-либо отдельной школы. Успехи профессионального сообщества учителей (особенно на ранних стадиях его функционирования) непосредственно зависят от видения, деятельности и усилий тех людей, которые принимают на себя ответственность по их управлению. Структура профессионального сообщества учителей школ изменчива и неоднозначна, поэтому задача руководства ими является не из легких и требует стратегических усилий в планировании работы, обработке и обмене результатами и в обеспечении ясности целей и принципов деятельности. Распределение ответственности между двумя (или более) участниками является благотворным для профессионального сообщества учителей школ и позволит равномерно распределить рабочую нагрузку, разработать план преемственности в выполнении полномочий

за счет наличия руководителей в более, чем одной школе, подчеркнуть важность совместной работы на всех уровнях.

Наиболее значимым в деятельности профессионального сообщества учителей школ являются предоставляемые им возможности для неиерархической системы выполнения руководящих ролей. Учителя, представители учебно-вспомогательного состава и учащиеся могут принять на себя ответственность за профессиональные школьные проекты и работать за пределами своих школ так, как это не всегда возможно в рамках отдельной школы. В эффективно действующих профессиональных сообществах учителей школ возможности для руководства расширены таким образом, что отсутствие ролей для высшего руководства не означает нивелирования степени их воздействия. На самом деле их работа крайне важна для развития профессионального сообщества учителей школ в вопросах определения приоритетов и специализированных направлений, согласно которым обеспечивается функционирование профессионального сообщества учителей. Заслуживает особого внимания тот факт, что профессиональные сообщества учителей школ положительно влияют на достижения учащихся, если директора школ активно вовлечены и полностью привержены заложенным в основу их функционирования принципам.

Распределение руководящих ролей, помимо выше указанных, наряду с формальными руководящими ролями в школе или профессиональном сообществе учителей школ обеспечивает развитие способности к руководству и является эффективной стратегией для роста потенциальных лидеров. Спектр проектов, реализуемых в условиях профессионального сообщества школ, может предоставить учителям, руководителям структурных подразделений школ, техническому персоналу и ученикам возможности для развития лидерских навыков и становления их в качестве лидеров малочисленных команд, работающих в условиях профессионального сообщества учителей. Работа профессиональных сообществ не должна быть инициирована лишь отдельными представителями одной школы: руководители профессионального сообщества учителей школ, директора школ должны делегировать функции по координированию и ответственности ряду других представителей остальных школ профессионального сообщества учителей и признавать ценность внесенного ими вклада. Формальные руководители профессионального сообщества должны предоставлять время и возможности другим для эффективного управления, поддерживая их в координировании использования ресурсов, и оказывая им помощь при необходимости. Ситуация курирования высшим руководством для новых лидеров может оказаться весьма полезной.

Как правило, на начальном этапе энтузиазм по инициированию деятельности профессионального сообщества учителей школ проявляется главным образом у высшего руководства школ участниц профессионального сообщества учителей школ. В этой связи, на данном этапе важно вовлечь максимально широкую группу сотрудников, если деятельность профессионального сообщества учителей школ будет зависеть от широкого круга людей. Существующая практика показывает, что достаточно высока вероятность оказания положительного влияния на результаты учеников школ членов профессиональных сообществ учителей школ, в деятельность которых вовлечено множество людей.

Процессы мониторинга и оценивания необходимо реализовывать на ранних стадиях формирования профессионального сообщества учителей школ, поскольку значительно легче установить степень воздействия профессионального сообщества учителей на успешность функционирования каждой школы, если критерии этой успешности предварительно согласованы и необходимые на первоначальной стадии данные собраны. Избранные критерии должны непосредственно касаться главной цели обучения в условиях профессионального сообщества учителей и того, что вы пытаетесь достичь посредством совместной работы. Лидеры профессионального сообщества учителей должны работать в школах для разработки стратегии оценивания. С развитием профессионального сообщества учителей школ четкое представление о действиях, имеющих определяющее значение, позволит принять обоснованные решения относительно будущей деятельности.

Анализ школьных данных и результатов качества работы позволяет установить динамику достижения успешности отдельными школами и помогает оценить сокращение разрыва в достижениях между школами, подтверждая то, что в условиях профессионального сообщества учителей школ возможно идентифицирование и принятие другими школами определенных стратегий, которые успешно использовались в какой-либо конкретной школе. Отдельные школы могут также определить собственные конкретные цели, которые они надеются достичь посредством вовлечения в профессиональное сообщество учителей школ.

Эффективные профессиональные сообщества учителей школ ищут новые знания и толкования за пределами своих учебных заведений для того, чтобы в дальнейшем использовать данные знания для обобщения и усовершенствования практики. Ключевой принцип профессионального сообщества учителей школ – «практика на основе исследований», представляет собой обучение, обусловленное системой объективных данных и доказательств. В профессиональном сообществе учителей школ представители педагогической общественности должны совершенствоваться посредством проведения «совместного исследования», что поможет им узнать о современных теориях и исследованиях и систематизировать информацию по интересующей специализированной области, поскольку они могут проанализировать ее и определить направления для своего дальнейшего профессионального развития. В профессиональном сообществе учителей совместное исследование осуществляется сотрудниками различных школ от лица всего сообщества.

Системное лидерство

Лидеры профессиональных сообществ учителей школ - руководители, которые повышают свой потенциал администрирования как в собственных школах, так же и расширяя диапазон своих действий до масштаба «всех учеников» данного района/микрорайона. Они заботятся об учениках других школ так же, как и об учениках своих школ; видят свою роль в выполнении миссии представителя «руководства образованием», а не «руководства учреждением»; вносят изменения и делают это в масштабе района/микрорайона в сотрудничестве с другими школами и заинтересованными сторонами. Руководители системы преодолевают проблемы, характерные для данного района/микрорайона, задаются глубокими вопросами сами и ставят их перед другими участниками профессионального сообщества учителей.

Мэттьюс (2009) полагает, что лидеры профессионального сообщества учителей школ рассматривают работу с коллегами как преодоление ограничений внутренней культуры и ориентации на конкуренцию между школами в профессиональном сообществе учителей школ. Они считают целесообразным начинать партнерство с исходной позиции, согласно которой никто не располагает ответами на все вопросы, и потому руководители и другие специалисты могут и должны продолжать постоянно учиться.

Профессиональные сообщества учителей предоставляют лидерам, учителям-практикам и школам в целом каналы к знаниям, практике и идеям, существующим внутри сетевого сообщества. Очевидно, что профессиональные сообщества учителей школ предоставляют возможности для генерации прогрессивных идей и их внедрения в школы успешных практик. В условиях взаимного доверия и уважения, профессиональные сообщества учителей школ становятся такой средой, в которой руководители общеобразовательных организаций могут думать творчески и действовать в инновационном ключе. Руководители профессиональных сообществ учителей способствуют повышению их потенциала для экспериментального внедрения инноваций, тем самым помогая им реализовать успешную передовую педагогическую практику.

Профессиональные сообщества учителей школ предоставляют участникам богатый ресурс профессиональной и управленческой помощи. Директора школ в профессиональных сообществах учителей школ утверждают, что им больше не приходится решать проблемы в одиночку, поскольку они могут обратиться к своим коллегам за рекомендацией и поддержкой,



которые предполагают и предоставление реальной помощи в решении проблемы, и равноправную дружбу. В свою очередь ими разработаны эффективные способы оказания содействия коллегам, которые сталкиваются со сложными проблемами. Профессиональные сообщества учителей школ помогают школам, которые сталкиваются с трудностями, объединяя все виды имеющихся ресурсов: опыт управления, практические компетенции, время, а иногда и финансы, чтобы способствовать улучшению работы.

Профессиональные сообщества - организационные формы с достаточно высоким преобразовательным потенциалом. Несмотря на управленческие структуры школ, способствующие конкуренции между ними, руководители профессиональных сообществ школ следует работать в условиях единой образовательной системы, с твердым убеждением, что тесное профессиональное сотрудничество между школами является единственным способом реализации существенных положительных преобразований как в системе образования в целом, так и в обучении и жизни учеников конкретной школы.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

- Ballantyne, P., Jackson, D., Temperley, J., Michael, J., & Lieberman, A. (2006). *Leading networks leading the system. Accounts of practice* [Ведущие сети, руководящие системой. Доклады по практике]. Nottingham: National College for School Leadership.
- Carter, K., & Paterson, F. (2006). *Understanding Learning Networks* [Понятие образовательных сетей]. Nottingham: National College for School Leadership.
- Chapman, J. D., & Aspin, D. N (2004). Why networks and why now [Почему сети и почему именно сейчас]? In *International Perspectives on Networked Learning*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Department for Education and Skills. (2004). *Primary Strategy Learning Networks* [Базовая стратегия образовательных сетей]. London, DfES.
- Department for Education and Skills. (2006). *Effective Provision for Gifted and Talented Children in Primary Education* [Эффективные условия, созданные для одаренных и талантливых детей в начальной школе]. London: DfES.
- Fullan, M. (2004). *Leadership and Sustainability* [Лидерство и устойчивость]. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hill, R., & Matthews, P. (2009). *Schools leading schools: The power and potential of National Leaders of Education* [Школы, руководящие школами: власть и потенциал национальных лидеров образования]. Nottingham: National College for School Leadership.
- Levin, B. (2004). Connecting central policy and learning networks [Центральная политика и образовательные сети]. In *International Perspectives on Networked Learning*, NCSL: Nottingham.
- Lieberman, A. (2005). *Networks* [Сети]. Nottingham: National College for School Leadership.
- Leithwood, K., & Levin, B. (2004). *Approaches to The Evaluation Of Leadership. Programs And Leadership Effects* [Подходы к оценке руководства]. Paper prepared for the Department for Education and Skills, March.
- NCSL. (2004). *International Perspectives on Networked Learning* [Международные перспективы обучения в образовательных сетях]. Nottingham: National College for School Leadership.
- OECD. (1997). *Sustainable Flexibility: A Prospective Study on Work, Family and Society in the Information Age* [Рациональные возможности: перспективное исследование работы, семьи и общества в информационную эру]. Paris: OECD.

Механизмы, способствующие изменению школы

Все учителя, обучающиеся в рамках «Программы повышения квалификации педагогических работников Республики Казахстан «Лидерство учителя в педагогическом сообществе», разработанных Кембриджским университетом совместно с Центром педагогического мастерства, позиционируются в качестве лидеров в обучении, т.к. в контексте поставленной цели деятельность учителей, обучившихся по Программе, будет сосредоточена на достижении преобразования практики в классе, на реализацию процессов коучинга и менторинга для своих коллег. По окончании обучения возможно учителя смогут организовать работу профессионального сообщества коллег своей и других школ с целью обмена опытом в регионе, республике, а, возможно, и международном уровне. Таким образом, для достижения цели учителя апробируют ключевые идеи Программы в собственную практику, обсуждают с коллегами, вносят изменения в практику учителей.

Основное внимание в процессе обучения учителей в рамках Программы будет сосредоточено на развитии лидерства в преподавании и обучении в рамках всей школы. Эти механизмы действуют на различных уровнях в рамках школы, но, как показывает Рисунок 29, они тесно взаимосвязаны.



Рисунок 29: Ключевые факторы, способствующие преобразованиям

МЕТОДЫ И ПОДХОДЫ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ

Лидерская позиция учителя: обзор исследований

(полная версия статьи размещена на веб-сайте www.cpm.kz)

Teacher Leadership Альма Харрис и Дэниэл Муйжс,
Ворвикский университет

1. Введение

Широкое распространение получило мнение о том, что эффективное лидерство является ключевым элементом в достижении улучшения школьной системы. Данные, представленные



в иностранной литературе, доказывают, что эффективные лидеры оказывают не прямое, но мощное воздействие на эффективность школы и на уровень усвоения знаний учащимися. В то время как качество обучения сильно влияет на мотивацию и успеваемость учеников, постоянно возникают споры о влиянии качества лидерства на мотивацию учителей и на уровень преподавания в классе.

2. Определение лидерской позиции учителя Роли и обязанности

В настоящее время определены три основных направления лидерской позиции учителя:

- Лидерство в среде учащихся или коллег: в качестве методиста, коуча, ментора, тренера, специалиста по разработке учебных планов, разработчика новых подходов в обучении, руководителя исследовательскими группами.
- Руководство над выполнением оперативных задач: в форме проведения организационных мероприятий и обеспечения оптимальных условий для продвижения школы по направлению к поставленным целям, выступая в качестве заведующего учебным отделом, осуществляющим *Исследование в действии*.
- Управление посредством принятия решений или партнерства: в качестве члена профессиональных сообществ учителей школы или групп школ по усовершенствованию деятельности школы.

Таким образом, функции учителей-лидеров представляют собой:

- непрерывное совершенствование собственной преподавательской деятельности в классе;
- аналитический обзор школьной практики;
- пополнение знаний по разработке учебных программ;
- участие в принятии решений вопросов школьного менеджмента;
- повышение квалификации коллег внутри школы;
- участие в оценивании эффективности других учителей.

Четыре типичные и независимые друг от друга характеристики лидерской позиции учителя:

1. Лидерская позиция учителя является основной **обязанностью учителя-лидера**, при выполнении которой воплощаются принципы преобразования всей школьной практики в рамках обучения в конкретном классе.
2. Лидерская позиция учителя проявляется в **участвующем лидерстве**, при котором все педагоги, чувствуя сопричастность, являются частью преобразования или развития.
3. Лидерская позиция проявляется в выполнении **посреднической роли**, при которой учителя-лидеры представляют собой важный источник опыта и информации: они черпают необходимые знания из других источников, применяя навыки критического мышления, находят помощь за пределами организации.
4. Лидерская позиция учителя способствует созданию **тесных взаимоотношений с отдельными учителями**, посредством которых происходит взаимообучение.

Сотрудничество и коллегиальность

В исследовательской литературе четко обозначено, что лидерская позиция учителя направлена не только на индивидуальное развитие: ее основная задача заключается в том, чтобы помочь коллегам реализовать новые идеи и инициировать принятие ими ответственности по выполнению руководящих ролей. Сотрудничество является стержневой характеристикой для лидерской позиции учителя, поскольку лидерство основано на изменениях, внедряемых коллективно. Лидерская позиция учителя основывается на перераспределении власти внутри школы с переходом от иерархического контроля к взаимному контролю. В этой модели

лидерства «силовая база» рассредоточена, и власть распределена внутри учительского сообщества. Важное направление лидерского подхода акцентируется на коллективном способе работы. Чтобы лидерство учителя было наиболее эффективным, оно должно включать в себя обоюдное доверие и поддержку.

Этот взгляд на лидерство, соответственно, не иерархический, а федеральный, одновременно в одинаковой степени широк и ограничен: ограничен в ценностях, но широк в свободе действия, в возможности экспериментировать и в праве ставить под сомнение исторические гипотезы.

Школьные лидеры предоставляют учителям возможность участвовать в принятии решений и руководить развитием школы. Эта работа придает большое значение следующим формам деятельности:

- широкое распределение ответственности и прав для руководства в пределах школы;
- распределение с учительским составом прав по принятию решений;
- предоставление учителям прав на создание собственных комитетов для принятия решений;
- принятие во внимание мнений учительского коллектива;
- обеспечение эффективного группового решения проблем в ходе совместных совещаний;
- предоставление учителям право на самоуправление;
- изменение условий работы для высвобождения времени для совместного планирования;
- обеспечение полноценного вовлечения в принятие решений в отношении новых инициатив в школе;
- создание возможностей для профессионального развития учителей.

3. Преимущества лидерской позиции учителя

• *Повышение эффективности школы*

Было установлено, что сотрудничество между учителями – необходимый фактор улучшения и преобразования школьной практики, сопутствующий ее эффективности. Общие цели и ценности в основе лидерской позиции учителя также являются весьма значимым условием для создания эффективных школ.

• *Повышение эффективности учителей*

Исследование показало, что эффективные школы придают большое значение процессам обучения и преподавания и отводят специальное время на профессиональное развитие учителей. Из всех школьных характеристик те, которые относятся к преподаванию, получают наибольшее эмпирическое обоснование (Scheerens, 1992:17). Эти факторы наиболее близки и, соответственно, сразу же чувствуются учащимися (то есть поведение учителя в классе) и влияют на их успеваемость (Muijs and Reynolds, 2001a). Смайли (1995) отмечает, что лидерская позиция учителей может повысить их эффективность, используя различные способы. Акцент на непрерывном обучении и совершенствовании преподавания может улучшить качество работы отдельных учителей, в то время как акцент на обмене полезным опытом с коллегами может увеличить компетентность учителей всей школы. Повышение компетентности и уверенности учителей, наряду с большей ответственностью, закрепленной за ними, заставит их добровольно взять на себя риск и продемонстрировать инновационные методы обучения, которые будут иметь прямой позитивный эффект на качество обучения.

Исследование, проведенное Катценмейером и Моллером (Katzenmeyer and Moller, 2001) показывает, что предоставление полномочий учителям через лидерскую позицию повышает их веру в собственные силы в вопросе воздействия на обучения учеников. Перспективная оценка учителей напрямую связана с достижениями учащихся, следовательно, повышение самооэффективности является важным сопутствующим фактором лидерской позиции (Muijs

and Reynolds, 2001b).

- **Содействие усовершенствованию школьной практики**

Работа учителя наиболее эффективна, когда его поддерживают коллеги, работая как единый коллектив. Коллегиальные отношения и коллективная практика лежат в основе развития возможностей для школы. Доказано, что форма общения между теми, кто ежедневно работает вместе, является лучшим показателем организационного здоровья.

Это предполагает форму профессионального развития и обучения, основанную на сотрудничестве, содействии и совместной работе, что подразумевает взгляд на школу, как на профессиональное обучающееся сообщество, в котором учителя и ученики учатся совместно.

1. Препятствия на пути к лидерской позиции учителя

- **Организационные проблемы**

Лидерская позиция выгодна для отдельных учителей и для школы в целом, однако они также показывают, что существует множество препятствий, которые нужно преодолеть для установления настоящей лидерской позиции учителя в школах. Одной из основных проблем на пути к лидерству учителя, отмеченной в научной литературе по школьному лидерству, является структурный барьер, который касается иерархической модели руководства, до сих пор доминирующей во многих школах.

Лидерская позиция учителя требует автономного подхода к управлению и делает необходимым процесс общего принятия решений.

- **Профессиональные проблемы**

Учителя, принимающие на себя лидерские роли, могут иногда подвергаться остракизму со стороны коллег. Данные исследований подтверждают, что тесное сотрудничество коллег является ключевым источником поддержки лидерства учителей.

2. Создание и поддержка лидерской позиции учителя

Было установлено, что руководители и директора играют ключевую роль в развитии лидерской позиции учителя. Закрепление лидерской позиции учителей в школах, следовательно, имеет ряд важных параметров. Во-первых, необходимо определить время на профессиональное развитие и совместную работу. Крайне важно найти время на совместное планирование, формирование профессионального обучающегося сообщества учителей и на посещение классов в качестве наблюдателей.

Во-вторых, учителям-лидерам необходимы возможности для непрерывного профессионального роста, чтобы они смогли реализовать свою роль.

Успех или провал лидерства учителей внутри школы зависит от межличностных факторов и отношений с коллегами и представителями высшего руководства. Следовательно, очень важна готовность учителей-лидеров к оказанию влияния на коллег и развитию продуктивных отношений с руководством школы, которое может в некоторых случаях чувствовать угрозу по отношению к своему авторитету со стороны педагогов. Неприятие учителей-лидеров может возникнуть в условиях инертности и сверхосторожности и консерватизма коллектива. Изменения в культуре школы, которые будут стимулировать преобразование школьной практики и лидерство учителей, сформированные навыки межличностного общения учителя-лидера помогут преодолеть возникшие трудности.

Следовательно, третий параметр качества подготовки учителей-лидеров - это необходимость вооружения их достаточными навыками межличностного общения.

Определены шесть основных групп навыков учителей-лидеров:

- установление доверия и взаимопонимания между коллегами;

- предварительной диагностики посредством сбора данных;
- понимание и управление процессами преобразования;
- использования ресурсов (людей, оборудования) при достижении общей цели в ходе управления их работой;
- совершенствования профессиональных навыков и уверенности в коллегах.

Последний параметр характеризует наличие мотивации учителей к принятию на себя роли лидера.

Определены шесть направлений в деятельности учителей-лидеров, а именно:

- продолжение преподавательской практики и усовершенствование собственных умений и навыков преподавания;
- инициирование и управление взаимного оценивания практики обучения;
- обеспечение знаниями по разработке учебных программ;
- участие в принятии решений на уровне школы;
- руководство деятельностью по обучению и развитию персонала школы;
- вовлечение других учителей в совместное планирование профессиональной деятельности, рефлексию и исследовательскую работу.

3. Последствия

Лидерская позиция учителя неразрывно связана с обучением и представляет собой весьма действенную форму профессионального развития. Лидерство учителя предоставляет возможности сотрудничества, профессионального обучения и позитивно влияет на преобразование класса и школы в целом. Эта форма лидерства способствует устойчивому развитию процесса улучшения школьной системы при условии вовлечения учителей в принятие профессиональных решений в школе.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

- Barth, R. S. (1999). *The Teacher Leader* [Учитель-лидер]. Providence, RI, The Rhode Island Foundation.
- Beane, J. A. (1998). Reclaiming a Democratic Purpose for Education [Возрождение демократических целей в образовании]. *Educational Leadership*, 56 (2), 8-11.
- Gronn, P. (2000). *Distributed Properties: A New Architecture for Leadership* [Свойства распределения: новая модель лидерства]. *Educational Management and Administration*, 28 (3), 317-38
- Harris, A. (2002). *School Improvement: What's in it for Schools* [Совершенствование школ: Что это значит для школы]? London: Falmer Press.
- Harris, A., & Chapman, C. (2001). *Democratic Leadership for School Improvement in Challenging Contexts* [Демократическое лидерство для развития школы в трудных условиях]. A paper presented at the International Congress on School Effectiveness and Improvement, Copenhagen.
- Little, J. W. (1995). *Contested Ground: The Basis of Teacher Leadership in Two Restructuring High Schools* [Противоположные точки зрения: основа для лидерской позиции учителя в двух перестраиваемых школах]. *The Elementary School Journal*, 96 (1), 47-63.
- Silns, H., & Mulford, B. (2002). *Leadership and School Results Second International Handbook of Educational Leadership and Administration* [Отчет о лидерстве и успешности школ во втором международном руководстве по лидерству в сфере образования и администрации]. Kluwer Press.

Управление и лидерство в обучении Работа по развитию лидерства учителя (РРЛУ)

Дэвид Фрост, Факультет образования, Кембриджский университет

Работа по развитию лидерства учителя (РРЛУ)

Предлагаемая авторами Программы первого уровня концепция управления и лидерства обучения базируется на убеждении в том, что существует значительный неиспользованный потенциал, способствующий улучшению образования, который может быть реализован при условии оказания поддержки учителям, сопровождающейся нововведениями и совместным с коллегами профессиональным развитием. Настоящая концепция основана на убеждении в том, что успешность совершенствования системы образования требует внедрения нововведений по всей «вертикали школы», то есть: обучение учеников/студентов, преподавателей/вспомогательного персонала, школ и всей системы образования в целом. В рамках Программы концептуализация лидерства в обучении тесно связана с работой по развитию лидерства учителя, которое лежит в основе деятельности сети ХартКэм и Международного проекта, посвященного вопросам лидерства учителя при поддержке Дэвида Фроста и Кембриджского университета.

Подобно обучению, лидерство является основным человеческим качеством, но достаточно сложным. Не просто управлять процессами изменений, которые заключают в себе определенные сложности и разногласия. Учителя могут ощущать недостаток полномочий или власти для реализации лидерских действий, но опыт показывает, что даже без наличия официальной ответственности или руководящей должности, можно использовать свой профессиональный авторитет в качестве компетентного учителя и свой морально-нравственный статус обычного человека для достижения преобразований. Кроме того, существуют возможности для усовершенствования своих тактических навыков и развития стратегического мышления.

257

Современное понимание

Высокоэффективные и динамично развивающиеся школы отличаются лидерством, направленным на повышение качества преподавания учителей и обучения учащихся. Усиленный акцент на обучение учащихся является основным приоритетом для учителей-лидеров, являющихся для коллег и сотрудников примером для подражания. Лидерство, направленное на обучение, сфокусировано на процессах обучения и на результатах учащихся, а также учителей, персонала в целях достижения высокого качества преподавания. Учителя-лидеры отслеживают происходящее внутри классов и школы, используя результаты, наблюдают за процессами преподавания и обучения, определяя сильные стороны и потребности развития учителей, устанавливая приоритеты для групп учащихся и структурных подразделений школы.

Подобное лидерство необходимо на всех уровнях, поскольку, признавая важность реализации идеи лидерства в школе, предпочтение необходимо отдавать распространению и развитию лидерства, направленного на обучение.

Исследование МакБет (2004) актуализирует лидерство, рассматривая шесть факторов его успешности:

Формальное распределение: предполагает ожидания от функционирования персонала в установленных для них рамках ролей/должностных инструкций. Данный формальный процесс распределения имеет преимущества в обеспечении высокой степени безопасности для всех сотрудников: окружающие должны знать, где они располагаются. Подобное формальное распределение может быть необходимым условием для более радикальных изменений.

Прагматичное распределение: Данный подход часто представляет собой реакцию на внешние события и включает в себя рабочую нагрузку, меняющуюся в связи с усиливающимся давлением на школы извне.

Стратегическое распределение: Отличительной чертой стратегического распределения является его направленность на конкретно поставленную цель, сконцентрированную на совершенствовании школы. Конкретное воплощение данного распределения проявляется, например, в тщательно продуманном подходе к кадровым назначениям, которые в меньшей степени рассматриваются с точки зрения индивидуального мастерства, но в большей - с точки зрения их вклада в развитие лидерства в школе.

Поэтапное распределение: Данный подход имеет не только прагматичное ситуативное качество, но и стратегическое, ориентируясь в значительной степени на профессиональное развитие, поскольку на учителей, демонстрирующих свою расположенность к лидерству, возлагается и больше ответственности. Насколько учителя доказывают свою способность к лидерству, настолько выше и степень принятой ими ответственности.

Инициативное распределение: В данной категории лидерство не распределяется - оно распространяется; его зачастую принимают, но не назначают, что дает основания считать его в большей степени добровольным, чем запланированным. Способные к лидерству учителя по собственному желанию расширяют диапазон своего воздействия, приняв на себя инициативу ведения того или иного процесса, иногда - вне участия руководства.

Культура распространения: В данном случае акцент поставлен в большей степени на «ЧТО», нежели на «КТО». Лидерство проявляется в конкретной деятельности и по инициативе отдельных лиц. Учитель совместно с коллегами проявляет инициативу спонтанно, без лидеров и последователей, что является проявлением духа, показателем утвердившихся традиций школы, ее общей культуры. Данная форма распределения лидерства зависит от четырех типов взаимных отношений:

- **уважение** (слушать и ценить мнения других).
- **личностные отношения** (устойчивые личностные взаимоотношения, воздействующие на профессиональные взаимоотношения).

Компетентность (способность к достижению желаемых результатов в процессе взаимоотношения с другими).

Честность (доверительные и искренние взаимоотношения).

В Программе первого уровня фактор «культура распространения лидерства» рассматривается как наиболее приоритетное. Работа по развитию лидерства учителя (РРЛУ) является распространенным примером данной формы руководства, являя собой особый способ укрепления лидерства учителя как обладающего, так и не обладающего ответственной должностью для:

- инициирования и принятия на себя ответственности по совершенствованию практики;
- выбора стратегических решений с коллегами с целью внесения изменений в практику преподавания и обучения;
- сбора и использования фактов в совместной деятельности;
- внесения вклада в создание и распространение профессиональных знаний.

Значение лидерства для учителя

Лидерство в преподавании и обучении определяет ряд ключевых действий для учителей:

- конкретизация собственного понимания учителем процессов обучения и преподавания;
- обеспечение возможностями для обсуждения процессов преподавания и обучения с коллегами;
- установление высокой культуры обучения посредством создания благоприятных условий для обучения как взрослых, так и учеников;
- расширение необходимого диапазона обучения за пределы, ограничивающиеся совершенствованием стандартов;
- вовлеченность учащихся в процесс обучения;

- убежденность в распределенном использовании возможностей всех учителей для профессионального развития коллег;
- привлечение социума, родителей и соответствующих заинтересованных сторон к процессам преподавания и обучения.

Учителя могут получить поддержку при осуществлении работы по развитию с помощью пошагового подхода к рефлексии, планированию и консультированию. Первым шагом является выявление ценностей и проблем, требующих решений, что важно для каждого отдельного учителя. Следующий шаг предполагает консультирование коллег по вопросам программы нововведений. Только после проведенной работы по осмыслению и согласованию приоритетов инициатива учителя может быть поддержана на совещании в отдельной школе. Достигнув соглашения по той или иной проблеме, учитель может начать разработку реального плана действий, который является практически направленным и подлежит обсуждению со всеми его потенциальными участниками. Если процессы согласования и консультирования были эффективными, работа по развитию должна проходить планомерно, но крайне важно, чтобы она получала поддержку и содействие в ее организации со стороны руководства школы. Необходимо, чтобы руководство пересматривало структуру школы и приоритеты ее развития, поскольку их советы и реализация руководства являются значимыми.

Данный процесс представлен в общих чертах перечнем следующих этапов: Этап 1. Определение ценностей.

Этап 2. Разработка профессионально значимых задач.

Этап 3. Согласование и консультирование с целью утверждения программы развития.

Этап 4. Планирование действий.

Этап 5. Согласование и консультирование с целью уточнения плана действий. Этап 6.

Работа по развитию лидерства на основе исследований.

Этап 7. Работа в профессиональном сообществе учителей для содействия развитию профессиональных знаний и навыков.

Работа по развитию лидерства учителей способствует формированию и передаче новых знаний и навыков, как в школе, так и за пределами школы.

Изменение практики пополнения объема знаний и навыков

Результат инициированного учителем процесса собственного профессионального развития можно объективно оценить непосредственно в ходе этого процесса, но не после его завершения. Эффективность работы по развитию включает: апробирование новых технологий, оценивание, рефлексия и анализ, имеющие преобразовательное воздействие. Результаты всегда имеют практическую направленность, поскольку демонстрируют реальные изменения или улучшения на практике, обусловленные усовершенствованными способами преподавания и обучения и являются значимыми в профессиональном развитии учителя.

Таким образом, они являются свидетельством как личностного, так и профессионального роста, проявляющегося в многоуровневой модели обучения, приведенной в начальных разделах Программы.

Многие учителя считают, что работа по развитию своей собственной практики эффективна при условии вовлеченности в процесс коллег и системного внедрения инноваций в школе. Иными словами, школа научится делать что-либо по-другому при условии заинтересованности и вовлеченности всех коллег в сотрудничество.

Исследовательский семинар для учителя

Школе необходимо поощрять учителей. Школьные научно-исследовательские семинары преследуют несколько целей: выявляют проблемы и вопросы, которые предстоит решать учителям и школам, разрабатывают рекомендации и стратегии их решения для создания учителями общей базы знаний в школе в целях развития потенциала и учителей, и школ.

Исследовательская школа

Преобразование школы в исследовательскую способствует ее развитию в следующих аспектах деятельности:

- повышение результативности посредством повышения качества обучения и оказания поддержки;
- содействие процессам самооценивания школы;
- продвижение обучения посредством понимания и решения индивидуальных образовательных потребностей учащихся;
- консультирование молодых людей по вопросам их образования и вовлечение их в научные исследования;
- участие в школьных реформах с участием всех сотрудников, независимо от роли и статуса;
- развитие собственного потенциала для решения проблем школы.

Преобразование в исследовательскую школу означает принятие обязательств по внедрению научных доказательств и проведению исследований в школе. Обучение учителя является необходимым условием для успешного обучения ученика, в связи с чем систематическое развитие профессиональной культуры, в которой учителя могут обучаться, чрезвычайно важно.

В заключение следует указать, что Программа первого уровня будет основываться на исследованиях в целях разработки Программы, приоритетными вопросами которой являются: *Каким образом школьные лидеры могут помочь преподавательскому составу обучать компетентно; Как школьные лидеры могут поддерживать преобразование практики посредством совместной работы с другими школами в профессиональном сообществе.*

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change* [Изучение деятельности для образовательных перемен]. Milton Keynes: Open University Press.
- Frost, D. (2011). *Supporting teacher leadership in 15 countries: the International Teacher Leadership project* [Поддержка лидерства учителя в 15 странах: Международный проект Лидерство учителя]. Phase 1, A report, Cambridge: LfL at the University of Cambridge Faculty of Education.
- Hoyle, E. (1974). Professionalism, professionalism and control in teaching [Профессионализм, профессионализм и контроль в обучении]. *London Educational Review*, 3 (2), 42–54.
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2001). *Awakening the Sleeping Giant: Helping Teachers Develop as Leaders* (2nd ed.) *Leaders* [Пробуждение спящего гиганта: Помощь учителям при развитии лидерских качеств]. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Lieberman, A., Moore-Johnson, S., Fujita, H., & Starratt, R. (2007). *Where Teachers can lead* [К чему могут привести учителя]. Developing teacher leadership, the ILERN Materials. Nottingham: National College for School Leadership.
- Levin, B. (2012). *How to change 5000 schools: A practical and positive approach for leading change at every level* [Как изменить 5000 школ: Практический и конструктивный подход к изменению руководства на каждом уровне]. Cambridge, Harvard Education Press.
- McBeath, J. (2004). *Distributed Leadership in Action: A study of current practice in schools* [Распределенное лидерство в действии: Исследование текущей практики в школах]. Nottingham: National College for School Leadership.
- Ministry of Education. (2007). *Improving School Leadership* [Совершенствование школьного руководства]. Finland Country Background Report Publications of the Ministry of Education, 2007, 14 (Accessed August 2012, <http://www.oecd.org/education/preschoolandschool/38529249.pdf>)
- OECD Definition and Selection of Key* [Определение и Отбор ОЭСР ключевых компетенций]. Paris, France: OECD, May 27, 2005

Schleicher, A. (Ed.) (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World* [Подготовка учителей и развитие школьных лидеров для 21-го века: всемирные уроки]. OECD Publishing.

ИНСТРУМЕНТАРИЙ ДЛЯ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ

Руководство по созданию профессионального сообщества школы

1. Немаловажную роль играют средства массовой информации (вебсайты, рекламные проспекты, информационные бюллетени, доски объявлений), но большинство из них, особенно на начальном этапе, обусловлено временем и необходимыми условиями для установления партнерства посредством:

- сотрудничества с местными жителями;
- формирования групп для участия в конференциях (в том числе - совместные поездки);
- организации визитов с целью взаимообучения;
- совместных неформальных семинаров (во время совместных обедов);
- установления/проведения целенаправленных диалогов между/с коллегами, заменяя ими официальные встречи (к примеру, встречи директоров школ с персоналом), определяя сроки прохождения курсов повышения квалификации.

Эффективны и другие способы:

- активизирование электронной переписки и разработки электронных рекламных проспектов;
- создание системы телефонных связей;
- разнообразное и активное использование видеоматериалов.

Если вы занимаетесь разработкой новых коммуникационных систем, попытайтесь сформировать их в форме цепей обратной связи, что поможет лучше отслеживать и оценивать сообщения, если система предполагает наличие механизма и оснований для ответа.

Некоторые идеи и процессы являются чрезвычайно сложными. Построение моделей и графических изображений способствует построению взаимопонимания и чувства вовлеченности и обеспечит возможность для исследования и передачи идей в доступном формате.

2. Контроль и базовые мероприятия

Точно определите свои стартовые позиции и в дальнейшем – результаты, которых достигните. Определите наиболее важные и значимые позиции и проведите их проверку. Определите, что для Вас представляет ценность.

Другие рекомендуемые формы партнерства:

- группы совместного публичного обсуждения;
- регулярные презентации, активизирующие проведение семинаров;
- ежемесячные исследования;
- совместные учебные дни;
- презентации в школах друг для друга;
- оказание поддержки при составлении отчетов по результатам опроса (к примеру, совместные письменные семинары).

Качество результатов и выходных данных играет значимую роль для надежности и устойчивого развития внутри профессионального сообщества и вне его. Проведите оценивание

результатов, но будьте готовы подойти к этому вопросу с достаточной долей серьезности с целью их обоснования и контроля качества. Эффективной стратегией регулирования является сотрудничество. Используйте выполнение редакционной роли для управляющей группы или группы директора школы.

3. Для профессиональных сообществ учителей эффективны мероприятия, в которых ценится голос участника

Необходимо объединить участников, применяя различные способы с целью формирования различных типов групп. Малочисленные группы своим стремлением к элитарности и комфорту могут быстро подорвать прочность профессионального сообщества школ.

На начальном этапе необходимо определить тех людей, которые находятся за пределами сообщества, но которые, возможно, могут быть значимыми в стратегическом аспекте для сообщества или пребывание в нем для них является полезным. Держите их в курсе и приглашайте на мероприятия и встречи.

Рекомендуется направлять им отчеты по деятельности профессионального сообщества учителей и прочую информацию. Профессиональному сообществу учителей необходима спонсорская поддержка помимо курирования. Необязательно, чтобы директора школ были самыми активными участниками в профессиональном сообществе учителей, но они должны играть решающую роль в его успешном функционировании. Необходимо убедиться в том, что они знают об этом с самого начала. Найдите различные способы для вовлечения их в данный процесс: постройте модель поведения, которую Вы хотите претворить в профессиональном сообществе и принимайте на себя ответственность за риски, проведите опрос, заблаговременно устраните сложные задачи на своем пути. Трудно вести диалоги о финансовых средствах и о распределении полномочий, в особенности, если вы работаете вместе впервые, но отсутствие ясности в этих вопросах впоследствии может сыграть с Вами «злую шутку». Гораздо хуже, когда приходится возвращаться и повторно восстанавливать утраченное доверие или пытаться построить его в будущем.

Коучинг – эффективный способ объединить воедино разных людей. Коучинг по вопросам преподавания и обучения может быть реализован как в масштабе департаментов управления образования, так и в масштабе школ. Лидерский коучинг способствует установлению стратегического сотрудничества. Для того, чтобы быть эффективными, эти взаимоотношения должны быть добровольными и исключать какое-либо иерархическое принуждение.

4. Одна из наиболее важных задач, которую следует и возможно решить, заключается в оказании поддержки школам при проведении мероприятий профессионального сообщества учителей.

Решение данных задач будет способствовать повышению эффективности распределения ресурсов и установлению сотрудничества.

Рекомендуемые формы работы:

- попытайтесь решить давние волнующие вопросы или проблемы с помощью профессионального сообщества учителей школ, а также, обмена новыми идеями;
- перераспределите существующие ресурсы вместо привычного поиска дополнительных ресурсов;
- сформируйте учебные группы, чтобы сосредоточить внимание на определенных вопросах, волнующих каждую из школ профессионального сообщества учителей ;
- поощряйте высказывание участниками различных мнений о профессиональном развитии и обучении, стимулируя, тем самым, наставничество и совместные исследования;
- согласуйте вопросы аккредитации деятельности профессионального сообщества учителей школы в высшем учебном заведении.

Рекомендации:

Избегайте возникновения зависимости. Распределяйте лидерство внутри профессионального сообщества учителей школ.

Перед мероприятием или встречей, задайте себе вопрос «*Все может произойти, но будет ли хорошо, если я не буду присутствовать?*» Если Ваш ответ - да, то, вероятно, что Ваш вклад в совместное дело не является достаточным.

Возможностями для публичного признания успеха являются презентации на конференциях и опубликованные статьи, которые будут служить для других людей мотивацией к участию и приложению усилий.

Каждое мероприятие, встреча и отчет должны быть сфокусированы на обучении. «*Научились ли мы? Что мы изучали?*» - эти вопросы должны постоянно задаваться с целью повторения пройденного материала. Если мероприятие не сфокусировано на обучении, стоит ли тратить на него время?

Немного людей, которые интересуются всем, но большинство из них проявляют интерес к чему-либо. Предоставьте коллегам спектр возможностей, и они выберут то, что для них предпочтительно.

Никогда не начинайте какой-либо проект лишь с одним учителем. Вкладывайте средства из ресурсов профессионального сообщества учителей исключительно в совместные проекты. Сделайте совместные распределения по школам, вовлеченным в сообщество. Заключите договора на два или три года, чтобы не оставлять их без поддержки. Предусмотрите средства на возможные проекты, которые не включены в плановые проекты гарантированного финансирования.

ПРОЦЕСС ОЦЕНИВАНИЯ

263

Требования к содержанию портфолио приведены ниже. В ходе второго этапа обучения «Лицом к лицу» учителя доработают и скорректируют портфолио для дальнейшей его презентации (защиты). Тренерам необходимо обратить внимание и разъяснить все вопросы, касающиеся содержания и структуры портфолио и оказать необходимую формативную поддержку.

Содержание портфолио

1. Рефлексивный отчет по серии последовательных уроков (1 500 слов), отражающий:

- обоснованность и методику внедрения семи модулей Программы в серию последовательных уроков;
- анализ реализации серии последовательных уроков, демонстрирующий методику и эффективность внедрения изменений в практику преподавания и учения и управление ими, включающий:
 - Среднесрочный план серии последовательных уроков (не менее четырех уроков), демонстрирующее методику внедрения учителем семи модулей Программы в собственной практике преподавания и учения (*с комментариями в 250 слов*).
 - План урока из запланированной серии последовательных уроков. Тематика представленных материалов должна быть отличной от обсуждаемой тематики в презентациях (*с комментариями в 250 слов*).

2. Один рефлексивный отчет по коучинг-занятию (1 000 слов), включающий:

- обоснование внедрения преобразований на уровне школы;
- анализ реализации процесса коучинга и эффективность внедрения изменений.
 - План обучающего коучинг-занятия (*с комментариями в 250 слов*).

3. Один рефлексивный отчет о реализации процесса менторинга с одним из коллег (*1 000 слов*), включающий:

- обоснование внедрения преобразований на уровне школы;
- анализ реализации процесса менторинга и эффективность внедрения изменений.
 - План процесса менторинга (*с комментариями в 250 слов*).

4. Один рефлексивный отчет о процессе планирования работы педагогического сообщества школы, включающий постановку цели, ожидаемые результаты и критерии успешности, регламент проведения (*2 000 слов*), включающий:

- обоснование внедрения преобразований на уровне школы;
- анализ реализации процесса планирования работы педагогического сообщества школы и эффективность внедрения изменений; рекомендации по расширению педагогических сообществ с вовлечением коллег из других школ.
 - План работы педагогического сообщества (*с комментариями, 250 слов*).

2. Оценивание презентации

Содержание презентации

Во время второго этапа «Лицом к лицу» учителя корректируют презентацию. Данные презентации дают возможность определить подлинность подготовки портфолио учителем. Презентация направлена на демонстрацию учителем процесс внедрения в педагогическое сообщество школы изменений, а также способность к установлению конструктивного диалога с коллегами своей и других школ.

264

Структура презентации

Рефлексия о внедрении изменений на уровне школы и управление этими изменениями (20-22 минуты)

Данная презентация состоит из шести слайдов или шести плакатов, в которых раскрываются следующие вопросы:

- **как** были определены потребности в конкретных изменениях в данной школе?
- **каким образом была** оказана поддержка коллег для внедрения этих изменений (коучинг)?
- **каким образом была** оказана поддержка коллег для внедрения этих изменений (менторинг)?
- **вовлеченность коллег (схема, таблица или др.) в работу** по развитию педагогического сообщества школы, с указанием выполняемой каждым из них функций (лидеры, коллеги, оказывающие поддержку, коучи, менторы, участники процесса коучинга, подопечные, учащиеся и/или родители, вносящие свой вклад в процесс развития школы);
- **детальное описание действий одного коллеги**, который внес вклад в работу педагогического сообщества школы. Данный слайд включает анализ профессиональных взаимоотношений между коллегами, их положительного или отрицательного воздействия на работу педагогического сообщества;
- **план работы педагогического сообщества** учителей внутри школы и/или между школами, которое способно поддержать и обеспечить эффективность работы педагогического сообщества в будущем.

ТРЕБОВАНИЯ К СОБЛЮДЕНИЮ ЭТИЧЕСКИХ НОРМ

Программа предусматривает необходимость проведения практического исследования в рамках школы или другой организации образования, в которой Вы работаете. Данное исследование предполагает сбор мнений учащихся, коллег, родителей или изучение их опыта посредством использования методов опроса, интервью, наблюдения, видеозаписи или фотосъемки в помещениях и на территории школы. Использование перечисленных методов сбора данных сопряжено с определенной опасностью (в особенности, для детей) и риском нарушения прав субъектов, нанесения вреда их репутации или положению.

Во избежание названных рисков необходимо производить тщательный анализ исследуемых вопросов и разумный выбор и регламент использования методов, инструментария для их решения. Ниже приведен перечень действий, предваряющий проведение исследования, которые необходимо соблюдать:

1. Ознакомление и следование политики, установленной в Пункте проведения Вами исследования. Согласованность Вашего исследования с этическими нормами проведения исследований (см. сайт: <http://www.bera.ac.uk/blog/category/publications/guidelines/>).
2. Осведомленность о наличии (отсутствии) в Пункте проведения Вами исследования утвержденной политики по правилам ведения интервью, видео- и фотосъемки учащихся, и отражение в ней процедуры разрешения на их проведение, регламента хранения документов.
3. Предварительное получение письменного разрешения у родителей или официальных представителей учащихся на вовлечение их в исследование или эксперимент (убедитесь в том, что письма-запросы, поясняющие цель и характер заданий исследования, действительно получены ими).
4. Разработка плана-обоснования исследования и предоставление его в письменном виде руководству (коллегам) школы для согласования целесообразности его проведения.
5. Повторное согласование с официальными представителями учеников вопроса их участия в исследовании, независимо от избранных методов сбора данных.
6. Установление протокольных мероприятий, обеспечивающих защиту личной жизни и репутации третьей стороны (учащихся, студентов, коллег), независимо от методов сбора данных.
7. Соблюдение, в случае необходимости, принципа анонимности.
8. Своевременное оформление протоколов проведения каждого этапа исследования и предоставление их по требованию респондентов (учащихся, коллег, руководства).
9. Обеспечение максимально возможного соответствия содержания и хода исследования интересам учащихся.

Помимо перечисленных действий, этические вопросы Вашего исследования могут быть решены в более широком контексте. Вы можете убедить коллег и/или Ваших учеников сотрудничать с Вами в ходе проведения исследования, с целью удовлетворения требованиям Программы, но, при этом, Вам следует задуматься над следующими принципиально важными вопросами, а именно:

- Будет ли участие в Вашем проекте полезным в равной степени и для школы, и для тех, кого Вы планируете вовлечь?
- Будет ли школа обеспечена аргументированными доказательствами, необходимыми для принятия решений, и получают ли пользу учащиеся, выражая свое мнение?

Этическая позиция учителя - исследователя

Содержательная сущность понятий «действовать этично» и «выглядеть этично» различна. При выполнении любого задания Программы первого уровня необходим оптимальный выбор методов, использование которых позволяет соблюдать соответствие этическим нормам и принимать меры по согласованию процесса исследования с данными нормами. Исследователь должен быть уверен в согласованности своих действий с утвержденной политикой и установленными этическими нормами. В контексте сказанного, предоставляемые исследователем письменные материалы должны отражать не только объем выполненной работы, но и примеры используемых методов по вовлечению лиц в исследование (письма родителям для согласования вопроса участия их детей в Вашем проекте и пр.).

Плагиат

Плагиатом может быть определено заимствование работы какого-либо автора и позиционирование ее (независимо от намерений и используемого объема), как своей собственной, без ссылки на источник, что свидетельствует о нарушении норм академической честности. Примеры плагиата:

- **копирование** текста или идеи другого лица без ссылки на источник;
- **дословное цитирование** работы другого лица без ссылки на источник;
- **перефразирование** работы другого лица, с изменением отдельных слов или порядка расположения слов, без ссылки на источник;
- **использование идей**, заимствованных из какого-либо документа без ссылки на составителя;
- **вырезки и вставки информации из Интернета** с целью стилизации онлайн-источников;
- **позиционирование чужой работы** как части своей работы, без указания автора (например, покупка или заказ работы через профессиональные агентства или позиционирование совместного проекта как авторской работы).

Плагиатом может быть признана работа, выполненная в *сговоре* с другим лицом (сотрудничество либо скрыто, либо запрещено), за исключением совместного проекта. Исследование должно указывать характер и объем оказанной помощи каждым участником.

Плагиат может быть установлен во всех видах изданий и средств массовой информации: в текстах, иллюстрациях, музыкальных цитатах, математических расчетах, компьютерных правилах и т. д.; материалах web-сайтов или рукописях и в других средствах массовой информации; в опубликованных и неопубликованных материалах, включая раздаточные материалы лекций и других видов работ.

В заключение следует подчеркнуть, что важно соблюдение всех норм цитирования ссылок, документов, текстов и журналов, в том числе web-материалов, используемых в исследованиях, а также - указание помощи, оказанной в устной или письменной форме при выполнении исследовательского задания. Рекомендуется избегать объемных прямых цитат из других работ.

ГЛОССАРИЙ

Асинхронное обучение	– (англ. asynchronous learning) - форма преподавания и обучения с использованием информационно-коммуникационных технологий и ресурсов, в рамках которого контакт между учителем/ преподавателем и обучающимся осуществляется с задержкой во времени. Асинхронное обучение основано на конструктивистской теории обучения и предполагает наличие возможностей для самостоятельного формирования обучающимся индивидуальной траектории обучения в интересах удовлетворения своих образовательных потребностей. Кроме этого, асинхронное обучение обеспечивает обучающимся свободу в выборе отдельных учебных дисциплин образовательной программы, а также последовательности их изучения.
Атмосфера в классе	– (англ. classroom environment) - преобладающая обстановка в классе на основе ряда факторов: аффективных, социальных, когнитивных; основными из которых являются межличностные отношения и вовлеченность учащихся в учебно-воспитательный процесс.
Аутентичный класс	– (греч. authentikys - настоящий, действительный, подлинный, соответствующий подлинному) - класс, функционирующий в реальных условиях.
Диалогическое обучение	– (англ. dialogic teaching) - подход в преподавании и обучении, построенный с учетом определенных регулятивных правил подготовки учебного материала и проведения сообщающей беседы, с целью объяснения учебного материала учителем и усвоения его учащимися. Диалогическое обучение предполагает побуждение учащихся к участию в постановке проблем и их решении, активизацию их учебной деятельности.
Дивергентное мышление	– (англ. divergent thinking) - разновидность творческого мышления, применяемого для поиска множества вариантов решений одной и той же проблемы.
Зона ближайшего развития (ЗБР)	– понятие, введенное Л.С. Выготским, характеризующее период обучения ученика между сформированными навыками и способностями и формируемыми в диапазоне заданий, которые он пока не может выполнить самостоятельно и нуждается в помощи скаффолдера, в роли которого может выступать как учитель, так и более успешные одноклассники.
Инклюзивное обучение	– (англ. inclusive education) - обучение, основанное на принципах доступности образования для всех, адаптации обучения для учеников с различными (в том числе - особыми) потребностями.
Исследование в действии	– (англ. action research) - подход, предполагающий выполнение последовательных, запланированных действий, с целью совершенствования практики преподавания и обучения, совместно с систематическим мониторингом результатов, полученных в ходе его реализации.

Коллаборативное обучение	– (англ. collaborative teaching and learning) - подход, в рамках которого обучение построено на тесном взаимодействии между обучающимися и обучающим, и характеризуется признанием способностей и личного вклада каждого участника процесса обучения. Участники процесса получают знания посредством активного совместного поиска, обсуждения, анализа или синтеза информации. В условиях коллаборативного обучения полномочия и ответственность распределены между членами группы для эффективной работы. Основная предпосылка коллаборативного обучения основана на достижении консенсуса, посредством сотрудничества членов группы.
Конструктивистская теория	– (лат. constructivus) - теория, в основе которой – утверждение о том, что развитие мышления учащихся происходит на основе взаимодействия имеющихся знаний с новыми, либо со знаниями, полученными ими в классе из различных источников, в качестве которых могут выступать учитель, сверстники, различные учебные ресурсы.
Конвергентное/репродуктивное мышление	– (лат. convergere) – тип мышления, основанный на точном воспроизведении предварительно усвоенных алгоритмов решения определенной задачи. Используется с понятием «репродуктивный», поскольку предполагает традиционный способ подхода к проблеме, результатом которого являются аналогичные идеи. Данный вид мышления противопоставлен дивергентному.
Креативность	– (англ. creative) - творческие способности индивида, характеризующиеся готовностью к принятию и созданию принципиально новых идей, отличающихся от традиционных или принятых схем мышления и входящие в структуру одарённости в качестве независимого фактора, а также способность решать проблемы, возникающие внутри статичных систем.
Критериальное оценивание	– (англ. criteria assessment) – процесс, основанный на сравнении учебных достижений учащихся с четко определенными, коллективно выработанными, заранее известными всем участникам процесса (учащимся, администрации школы, родителям, законным представителям и т. д.) критериями, соответствующими целям и содержанию образования. Существует два вида критериального оценивания – формативное и суммативное.
Критическое мышление	– (англ. critical thinking) - тип мышления, предполагающий аналитический подход к осмыслению, оценке, и синтезу информации, полученной в результате наблюдения, опыта, размышления или рассуждения, что может в дальнейшем послужить основанием к действиям.
Критическое оценивание	– анализ результативности/ценности/обоснованности действия, процесса или продукта и способность объяснить: почему последние являлись или не являлись результативными/целесообразными/обоснованными и т. д.

Коучинг	<p>– (англ. coaching) – конфиденциальный, креативный, активный и созидательный процесс взаимодействия коллег, в ходе которого, на основе совместного обдумывания существующих практик преподавания, обмена идеями, побуждения со стороны коуча к рефлексивному диалогу, подопечный совершенствует профессиональные знания, имеющиеся навыки и опыт в целях повышения своей компетентности в отдельных аспектах практики, переходя на качественно иной, более глубокий уровень их понимания, и принятия решений о практической их реализации.</p> <p>Процесс коучинга находится во взаимосвязи с процессом менторинга: коучинг концентрируется на раскрытии профессиональных возможностей в конкретном тематическом контексте, менторинг – на систематической профессиональной поддержке коллег</p>
лидерство	<p>– социально-психологический процесс, в ходе которого один член группы, общности, общества (лидер) организует и направляет других к достижению конкретной общей цели.</p>
лидерство учителя	<p>– деятельность, позиция учителя, которая не ограничивается административными рамками, и не предполагает делегирование ему административных полномочий и ответственности, а представляет собой добровольный выбор учителя в инициировании преобразований школьной практики преподавания и учения и поддержку этих преобразований, независимо от своего статуса. Принимая ответственность за выполнение роли исследователя школьной практики, коуча и ментора, инициатора функционирования педагогического сообщества учитель в классе и за пределами своего класса, становится лидером, содействующим повышению школьной культуры, совершенствованию процессов преподавания и обучения, качественному изменению ситуации в школе.</p>
Ментор (Наставник)	<p>– руководитель, наставник, учитель готовый систематически, на протяжении длительного времени добровольно делиться своим опытом и знаниями с менее опытным субъектом – подопечным учителем, который в результате развивает свои профессиональные навыки и ищет решение проблем с целью достижения существенных изменений в профессиональном становлении.</p>
Менторинг	<p>– (англ. mentoring) - длительный процесс создания доверительных, лично заинтересованных взаимоотношений между ментором и подопечным, направленный на достижения у последнего существенной динамики в совершенствовании знаний, мышления, эффективности практических действий, с целью его профессионального становления, как целостной личности педагога. Процесс менторинга находится во взаимосвязи с процессом коучинга: коучинг концентрируется на раскрытии профессиональных возможностей в конкретном тематическом контексте, менторинг – на систематической профессиональной поддержке коллег</p>

Метапознание	– (англ. metacognition) – «познание о познании» представляет собой специфическую форму осознания собственных мыслительных способностей. Например, метапознание предполагает осознание учащимися собственных стратегий обучения или решения проблем. Впервые понятие метапознание введено в психологию Джоном Флавеллом (J.H. Flavell, 1976), который полагал, что важнейшей функцией метапознания является рефлексивный контроль познавательной деятельности, в результате которого учащиеся регулируют собственную познавательную деятельность на основе знания о ее особенностях.
Метакогнитивные стратегии	– (англ. metacognitive strategies) – методы управленческого типа, направленные на самостоятельное контролирование обучаемым учебного процесса (к примеру, умение самостоятельно планировать учебный процесс, ставить цели, осуществлять мониторинг и оценку собственного процесса обучения).
Моделирование	– (англ. modeling) – 1. Исследование объектов познания на их условных моделях. 2. Построение и изучение моделей реально существующих объектов, процессов или явлений с целью получения объяснений этих явлений, а также для предсказания явлений, интересующих исследователя. Моделирование служит для выражения отношения между человеческими знаниями об объектах и этими объектами; одно из средств наглядности в обучении.
Мышление критическое учителя	– умение учителя распознать и признать проблемы в собственной практике преподавания и учения, найти эффективные пути их решения, собрать и классифицировать релевантные доказательства действительно происходящих изменений в практике, сформировать достоверные заключения.
Обратная связь	– отзыв, отклик, ответная реакция на какое-либо действие или событие, свидетельствующее о мере понимания, усвоения, согласия или несогласия с каким-либо действием или событием.
Обучение	– процесс организованного общения, в ходе которого происходит управляемое познание, усвоение его субъектами социально-исторического опыта, воспроизведение и овладение какой-либо деятельностью. Обучение - двусторонний процесс, осуществляемый обучающим (преподавание) и обучаемым (учение).
Обучение, основанное на исследовании	– обучение, основанное на постановке проблемы или вопроса. Обучающиеся получают поддержку в поиске собственных путей разрешения проблемы, формируя основные навыки, знания.

Одаренные и талантливые ученики	– (англ. <i>gifted and talented children</i>) – согласно ключевым идеям уровневых Программ понятия «одаренные» и «талантливые» объединены воедино - «одаренные и талантливые»: категория учащихся, обладающих способностью к самоконтролю и поиску способов повышения результативности своего обучения; способных к анализу информации, ее пополнению, отбору, дифференцированию на пригодную и неуместную, к оперативному постижению ее смысла; способных к распознаванию проблем и выбору альтернативных, отличных от других учеников решений; способных к разработке более сложных игр и задач в целях повышения интереса; имеющих исключительные способности в раннем возрасте к длительной концентрации внимания без необходимости извне; проявляющих раннюю способность к коммуникации, чтению и письму.
Оценивание	– систематический и критический анализ процесса и результатов обучения, ведущего к последующему вынесению суждений, решений и/или рекомендаций относительно текущего и последующего процесса обучения.
Планирование	– вид деятельности, связанный с постановкой целей и задач, а также, с отбором методов и стратегий для достижения поставленных целей.
Подход Lesson Study	– коллаборативный педагогический подход, направленный на совершенствование знаний в области учительской практики. Подход основан в Японии в 70-х годах 19-го столетия. В Lesson Study принимают участие группы учителей, совместно осуществляющих планирование, преподавание, наблюдение, анализ обучения и преподавания, формулировку и документирование своих выводов. При проведении цикла Lesson Study учителя модифицируют или совершенствуют педагогические подходы, которые затем передают коллегам, посредством проведения открытых Lesson Study, презентаций, публикаций. В настоящее время Lesson Study успешно используется, помимо Японии, в Сингапуре, Гонконге, Китае, США, Великобритании, Швеции и Канаде в целях совершенствования методики преподавания, повышения уровня знаний учащихся по ключевым предметам в начальной и средней школе, а также, в целях разработки концептуальных педагогических подходов.
Портфолио	– (итал. <i>portfolio</i> - «папка с документами», «папка специалиста») - полный пакет свидетельств, подтверждающих выполнение работ, их результаты, достигнутые в разнообразных видах деятельности (учебной, творческой, методической, исследовательской) за определённый период, и демонстрирующие результативность, прогресс и достижения в одном или нескольких направлениях. Портфолио вводится в целях повышения объективности и прозрачности оценивания достижений (учителя, ученика) в условиях критериальной системы.

Практис	– адекватно скоординированное действие, сопровождающееся развернутым контролем, которое может нарушаться при поражениях головного мозга.
Профессиональное обучающееся сообщество	– общешкольное сообщество, состоящее из персонала школы, учащихся и родителей целью которых является непрерывное совершенствование своих знаний и умений.
Профессиональное сообщество учителей	– объединение учителей школы, группы школ района, области, региона, страны и стран, связанных общими интересами, целями, посредством очных и заочных взаимоотношений, посредством информационно-коммуникационных технологий, в т.ч. Интернет, проведения совместной деятельности с целью профессионального развития, обмена опытом с коллегами для развития эффективной и инновационной практики преподавания и учения на основе исследований и внедрения инноваций, инициируемых учителями-лидерами.
Работа по развитию, проводимая учителем (РРЦу)	– подход к усовершенствованию преподавания и учения в школах, согласно которому учителя, как в индивидуальном порядке, так и совместно, определяют вопросы и проблемы, необходимые для исследования, с целью улучшения своей практики, а также практики школ, в которых они работают. Работу по развитию лидерства не следует путать с исследованием.
Работа по развитию лидерства учителя (РРЛУ)	– (англ. teacher-led development work (TLDW)) - подход к усовершенствованию преподавания и обучения в школах, согласно которому учителя, как в индивидуальном порядке, так и совместно, определяют вопросы и проблемы, необходимые для исследования, с целью улучшения своей практики, а также практики школ, в которых они работают. Работу по развитию лидерства не следует путать с исследованием. Программа РРЛУ основана не на позиционировании учителя в качестве «исследователя», а на позиции учителя, как «лидера» в совершенствовании практики преподавания и обучения.
Рефлексия	– (от позднелат. reflexio) - обращение внимания субъекта на самого себя и, в частности, на продукты собственной активности, с целью их переосмысления. В философии рефлексия обычно трактуется, как: 1. Способность разума и мышления к обращению на себя. 2. Анализ знания с целью получения нового знания. 3. Самонаблюдение за состоянием ума и души. В педагогике рефлексия рассматривается как этап учебного занятия, на котором полученные во время занятия знания подвергаются критическому анализу, сопоставляются с имеющимися знаниями и конструируются в собственное понимание.

Рефлексивный отчет	– (англ. reflective account) – документ, в котором прослеживаются примеры из практической деятельности учителя, подтвержденные соответствующими знаниями теоретического материала и сопровождаемые глубоким анализом результатов практической деятельности. Рефлексивный отчет предполагает ответы на следующие вопросы, касающиеся своего опыта: Почему что-то произошло или не произошло? Как превратить свои «минусы» в «плюсы»? Как улучшить свою практику в будущем?
Рефлексия в действии	– (англ. reflection in action) - процесс тщательного обдумывания в ходе действия (преподавания, обучения), оценивания и критического анализа результатов действия для планирования и выполнения последующих шагов.
Рефлексивный отчет	– документ, в котором прослеживаются примеры из практической деятельности учителя, подтвержденные соответствующими знаниями теоретического материала и сопровождаемые глубоким анализом результатов практической деятельности. Рефлексивный отчет предполагает ответы на следующие вопросы, касающиеся своего опыта: <i>Почему что-то произошло или не произошло? Как превратить свои «минусы» в «плюсы»? Как улучшить свою практику в будущем?</i>
Рефлексивный посредник	– (англ. reflective mediator) – лицо, содействующее реализации рефлексии собственного обучения.
Рефлексивный практик (учитель)	– (англ. reflexive practitioner) - педагог, тщательно и постоянно обдумывающий методы и пути развития, изменения и усовершенствования своей практики преподавания и обучения.
Совещательное решение	– совещательное, совещательный (книжн., офиц.) по знач. связанное с правом заявлять свое суждение о деле, но не выносить решения о нем (Толковый словарь под ред. С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой). В указанном контексте – тщательно обдуманное, коллегиально принятое решение.
Социально-конструктивное обучение	– (англ. social constructivist teaching and learning) – обучение посредством формирования представлений и навыков, различные формы использования метода диалога: обсуждение, дебаты, сотрудничество, совместное построение знаний.
Сократический метод ведения беседы	– форма обучения, центральное место в которой занимают наводящие вопросы и дискуссии. Сократ, в роли учителя, задавал своим ученикам вопрос за вопросом, первоначально нарушая понимание обучающихся об истине, а затем, для того, чтобы помочь им сформировать истину вновь, через аргументацию и обоснование своей позиции. Суть Сократического метода ведения беседы – в убеждении собеседника в том, что, не смотря на его уверенность в том, что он знает все – по сути, он многое не знает. «Жизнь без поиска не стоит того, чтобы жить. Я не могу никого ничему научить, я только могу заставить их думать» – ключевая фраза к пониманию Сократического метода ведения беседы.

<p>Суммативное (суммирующее) оценивание</p>	<p>– (англ. summative assessment; assessment of learning) – оценивание, целью которого является подведение итогов обучения для классификации, сертификации или регистрации результатов. Суммативное оценивание осуществляется по завершении циклов и ступеней обучения, является показателем уровня подготовки учащегося за определенный период, реализуется на основе единых критериев оценивания.</p>
<p>Тайм-менеджмент</p>	<p>– технология организации времени и повышения эффективности его использования, предполагающая действие или процесс тренировки, сознательного контроля над количеством времени, потраченным на конкретные виды деятельности, при котором увеличиваются эффективность и продуктивность. Тайм-менеджмент предполагает процессы планирования, распределения, постановки целей, анализа временных затрат, мониторинга, организации, составления списков и расстановки приоритетов.</p>
<p>Таксономия Блума</p>	<p>– классификация педагогических целей обучения в когнитивной сфере, предложенная в 1956 году американским психологом Бенджаминном Блумом, и предполагающая шесть уровней мыслительных навыков: знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Знание - подтверждение запоминания предыдущего материала, посредством указания фактов, условий, основных концепций и ответов. • Понимание - преобразование материала из одной формы выражения - в другую, интерпретация материала, предположение о дальнейшем ходе явлений, событий. • Применение - использование новых знаний, методов и правил в различных вариантах. • Анализ– процесс разложения целостного объекта на мелкие составляющие части для того, чтобы лучше изучить или обдумать его сущность. • Синтез– процесс объединения ранее разрозненных понятий в целое. Систематизация информации, посредством комбинирования различными способами элементов в новом шаблоне или предоставление альтернативного решения. • Оценка (Эвалюация) – процесс определения достоинств, недостатков, ценности, важности и других характеристик объекта на основе определенных критериев и стандартов.
<p>учение</p>	<p>– деятельность обучающегося, направленная на овладение и применение знаний, умений и навыков, способов учебной, творческой и социальной деятельности. Один из аспектов процесса обучения.</p>
<p>урок-исследование</p>	<p>– особый подход к процессу совершенствования преподавания, предполагающий систему этапов: постановка проблемы, обсуждение условий и методов её решения, планирование и проведение эксперимента, анализ и обобщение полученных результатов, выводы и обмен информацией.</p>

Фасилитатор учитель	– учитель, работающий в соответствии с идеями личностно-ориентированной педагогики и помогающий ученику в процессе его развития.
Формативное оценивание	– (англ. assessment for learning) - текущее оценивание обучения, которое обеспечивает учителей, учащихся и других участников педагогического процесса информацией, необходимой для усовершенствования обучения. Формативное оценивание осуществляется в процессе повседневной работы в классе, является показателем текущей успеваемости учащихся, обеспечивает обратную связь между учеником и учителем и позволяет своевременно корректировать учебный процесс.
Форум (веб-форум)	– класс веб-приложений для организации общения посетителей веб-сайта . Форум предлагает набор разделов для обсуждения. Работа форума заключается в создании пользователями тем в разделах и последующим обсуждением внутри этих тем.
«Черный ящик»	– (англ. Black Box) - метафора, заимствованная из области науки и техники, где «черный ящик» представляет собой устройство, систему или объект, который можно рассматривать исключительно с точки зрения характеристик процессов ввода, вывода и передачи, не имея представления о его внутреннем устройстве, т.е. его применение является «непрозрачным» (черным). Любой предмет (объект, явление) можно назвать «черным ящиком»: транзистор или человеческий разум. В педагогике метафора «работа внутри «черного ящика» используется в отношении класса и предполагает обстановку, ограниченную структурой организации образования.
Ценности	– (англ. core values) – ключевые внутренние принципы и стандарты, являющиеся незыблемыми. Ключевые ценности характеризуются стабильностью и, если меняются, то очень медленно, на протяжении длительного периода времени. Ключевые ценности являются основой представлений о жизни, представлений человека о самом себе и о тех, кто его окружает, о человеческом потенциале и потенциале окружающих. Ценности и то, во что человечество верит, формируют отношение ко всему окружающему и определяют поведение субъекта.
Lesson Study (изучение класса)	– коллаборативный педагогический подход, направленный на совершенствование знаний в области учительской практики. Подход основан в Японии в 70-х годах 19-го столетия. В <i>Lesson Study</i> принимают участие группы учителей, совместно осуществляющих <i>планирование, преподавание, наблюдение, анализ учения и преподавания, формулировку и документирование своих выводов</i> . При проведении цикла <i>Lesson Study</i> учителя модифицируют или совершенствуют педагогические подходы, которые затем передают коллегам, посредством проведения открытых <i>Lesson Study презентаций, публикаций</i> . В настоящее время <i>Lesson Study</i> успешно используется, помимо Японии, в Сингапуре, Гонконге, Китае, США, Великобритании, Швеции и Канаде в целях совершенствования методики преподавания, повышения уровня знаний учащихся по ключевым предметам в начальной и средней школе, а также, в целях разработки концептуальных педагогических подходов.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

- Андерсон Д. Думай, пытайся, развивайся. – Перевод с англ. Общ. редакция и перевод А. Л. Шлионского, Л. М. Шлионского, Н. В. Никифорова. – Санкт-Петербург: Азбука. 1996. – 354 с.
- Амонашвили Ш. А. Воспитательная образовательная функция оценки учения школьников. – М. 1997. – 375 с.
- Амонашвили Ш. А. Обучение. Оценка. Отметка. – М. 1980. – 243 с.
- Аубакирова Р.Ж., Нурбекова М.А. Педагогикалық зерттеу әдістемесі: Оқу құралы. 2-басылым. - Астана: Фолиант, 2011. - 128 б.
- Әлімов А. Интербелсенді әдістемені ЖОО-да қолдану мәселелері. Оқу құралы – Алматы, 2013. – 448 б.
- Әлемдік педагогикалық ой-сана: 10 томдық/[басред. Ж.Қ. Түймебаев]. - Алматы: Таймас. - (Мәдени мұра). 2009 ж.
- Бабаев С.Б. Жалпы педагогика. Алматы. 2013.
- Бахишева С. М. Педагогикалық жобалау: теориясы мен технологиясы. – Алматы : Дәуір, 2011. – 336 б
- Бейсенбаева А.А. Теория и практика гуманизации школьного образования. Алматы: Ғылым. 1998.
10. Белкин А. С. Ситуация успеха. Как ее создать: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.
11. Бордовской Н. В. Современные образовательные технологии: учебное пособие. – 2-е изд., – М.: КноРус, 2011. – 432 с.
- Богоявленская Д. Б. Основные современные концепции творчества и одаренности. – М.: Педагогика, 1997. – 286 с.
- Бутенко А. В., Ходос Е. А. Критическое мышление: метод, теория, практика; Учеб.-метод. пособие. – М.: Мирос, 2002.
- Бұзаубақова К. Ж. Жаңа педагогикалық технология. – Тараз: 2003.
- Воронцов А. Б. Практика развивающего обучения по системе Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова. – М.: ЦПРО «Развитие личности», 1998.
- Выготский Л. С. Проблема культурного развития ребенка, Вестник Московского университета, Серия 14, Психология. – 1991. – №4. – С. 5–19.
- Выготский Л. С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте. Психологическая наука и образование. – 1996. - №4. – С. 5-18.
- Выготский Л. С. Психология развития человека (лекции по психологии) – М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. – 1136 с.
- Генике Е. А., Трифонова Е. А. Учитель и ученик: возможность диалога и понимания. – Том 1./ Под общ. ред. Л. И. Семиной. – М.: Изд-во «Бонфи», 2002. – 239 с.
- Гуслова М. Н. Инновационные педагогические технологии: учеб. пособие./М. Н. Гуслова. – М.: Академия Ж, 2010. – 288 с.
- Губашева С., А. Отарбай. Тәрбие жұмысының әдістемесі : оқу әдістемелік құрал. – 2-бас. – Астана : Фолиант, 2011. – 244 б.
- Гладкая И. В. Оценка образовательных результатов школьников; Учебно-методическое пособие. Под общ. ред. А.П.Тряпицыной. СПб.: КАРО, 2008.
- Гин А. А. Приемы педагогической техники: Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность: Пособие для учителя. – М.: Вита-Прес, 2006.
- Гребенюк О. С., Гребенюк Т. Б. Основы педагогики индивидуальности: Учеб. пособие. Калининград: Изд-во Калинингр. гос. ун-та, 2000. – 572 с.
- Давыдов В. В. Деятельностная теория мышления. – М.: Научный мир, 2005. – 240 с.
- Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 288 с.



- Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
- Джадрина М.Ж. Дидактические аспекты дифференциации содержания школьного образования. Алматы, 2000. Алматы: РИК КАО им. И.Алтынсарина.
- Дьяченко В.К., Кусаинов Г.М. Основы современной дидактики Алматы: Гылым. 1996.
- Джумагулова Т. Н., Соловьева И. В. «Одаренный ребенок: дар или наказание». – Санкт-Петербург: Речь, 2009.
- Жексенбаева У. Б «Балалардың дарындылығын диагностикалау». – Баспа: РАДиАЛ, 2005. ISBN: 9965-9800-04.
- Жанпейісова М.М. Модульдік оқыту технологиясы оқушыны дамыту құралы ретінде Алматы. 2002.
- Жүсіпова Ж.А. Педагогикалық шеберлік. Алматы: Дәуір. 2011
- Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании: учеб. пособие. – 5-е изд. – М: Академия, 2008. – 192 с.
- Загашев И. О., Заир-Бек С. И. Критическое мышление: технология развития. – СПб: Альянс-Дельта, 2003.
- Загашев И. О., Заир-Бек С. И., Муштавинская И. В. Учим детей мыслить критически Изд. 2-е. – СПб: «Альянс «Дельта» совм. с издательством «Речь», 2003.
- Зимняя И.А. Педагогикалық психология. Оқулық. Алматы: 2005. – 123 б.
- Исламгулова С.К. Технологизация процесса обучения в школе: теория и опыт //Практико-ориентированная монография и методическое пособие. Алматы, 2003 208 с.
- Калюжный А.А. Психология формирования имиджа учителя. Владос. 2004.- 224 с.
- Курманалина Ш.Х., Муканова Б.Ж., Галымова Ә.У., Ильясова Р.К. Педагогика: Учеб- ник. - Астана: Фолиант, 2012. - 656 с.
- Кусаинов Г.М. Педагогическая технология современной школы Астана: РНПЦ «Учебник». 2012.
- Копжасарова М.Д. Психологиялық педагогика. Алматы. 2010.
- Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры, дискуссии. Анализ зарубежного опыта./М. В. Кларин. Рига: НППЦ «Эксперимент», 1995. – 176 с.
- Красноборова А. А. Критериальное оценивание в школе: Учебное пособие. [Мектептегі критериальдық бағалау: оқу құралы] – Пермский государственный педагогический университет.– Пермь, 2010 – 84 с.
- Ксензова Г. Ю. Оценочная деятельность учителя: Учебно-методическое пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 128 с.
- Курганов С. Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге: книга для учителя. – М.: Просвещение, 2005.
- Кішібаева Д. Ж. Жаңа педагогикалық технологиялар. Оқу құрал. – Түркістан қ.: А. Яса- уи атындағы ХҚТУ, 2010. – 113 с.
- Қадашева Қ. Жаңаша жаңғыртып оқытудың ғылыми-әдістемелік негіздері: өзге тілді дәрісханалардағы қазақ тілі: дисс. АлМУ. 13.00.02. Алматы, 2001.
- Ландау Э. Одаренность требует мужества. – М.: Академия, 2002.
- Лейтес Н. С. Психология одаренности детей и подростков. – Психология одаренности детей и подростков М.: Издательский центр «Академия», 1996. – 416 с.
- Лейтес Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия. – Издательство: МПСИ, МОДЭК Серия: Психологи России ISBN 978-5-9770-0284-4, 978-5-89395-892-8, 2008.
- Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.
- Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с. – (Психол. Наука – школе).
- Мельникова Е. Л. Проблемный урок, или как открывать знания с учениками: пособие для учителя. – М.: АПКИПРО, 2006. – 168 с.

- Матюшкин А. М. Что такое одаренность: выявление и развитие одаренных детей: классические тексты. – М.: Омега-Л, 2008. – 368 с.
- Мирсеитова С. Оқыту ізденіс ретінде және ізденіс оқыту ретінде. – Қарағанды: Жолдақ Е.В. ЖК, 2011. – 201 с.
- Мирсеитова С. Сыни тұрғыдан ойлау технологиясы. – 1998.
- Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя М.: Флинта, 2004. – 318 с.
- Мұсаева С.А., Бегалиев Т.Б. Жас ерекшелік педагогикасы: Оқулық. - Астана: Фолиант, 2006. - 472 б.
- Мусин К.С. Методология профессиональной подготовки учителей: основные направления и тенденции развития. – Алматы, АГУ им. Абая, 1999.- 172 с.
- Моисеев А. П. Коммуникационный менеджмент. Учебное пособие. – Томск: Изд-во ТПУ, 2008.
- Мұқаметқали М. Мұғалімдерді кәсіби педагогикалық инновациялық іс-әрекетке даяр- лау жолдары. – Өскемен: 2004.
63. Мырзабаев А. Оқушылар шығармашылығын дамытуда белсенді оқытудың дидактикалық мүмкіндіктері. – Алматы: 2005.
- Нағымжанова Қ. М. Инновациялы-креативті технологиялар. – Өскемен: Медиа Альянс, 2005.
- Оконь В. Основы проблемного обучения. – М.: Просвещение, 1968.
- Оразақынова Н. А. Сатылай кешенді талдау технологиясының ғылыми әдістемелік негіздері. – Алматы: 2007.
- Өстеміров К. Қазіргі педагогикалық технологиялар мен оқыту құралдары Алматы. 2007
- Панюкова С. В. Использование информационных и коммуникативных технологий в образовании: учеб пособие/С. В. Панюкова. – М.: Академия, 2010. – 224 с.
- Поташиник М. М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе. – М.: «Центр педагогического образования», 2009. – 448 с.
- Рақышова Г. А., Игибаева А. К. Жанаша оқыту – жетістік көзі//Вестник КАСУ. – №1. – 2006. – 121 с.
- Садықов Т.С., Әбілқасымова А.Е. Қазіргі заманғы сабақ. Оқу процесін ұйымдастыру. Алматы, 2004.-218 б.
- Сарбасова, Қ.А. Инновациялық педагогикалық технологиялар: оқу құралы. -Алматы: Атлас баспасы - 2001,2006.-176 б.
- Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
- Синягина Н. Ю. Личностноориентированное развитие одаренных детей [Текст]. – М.: АНО ЦНПРО, 2011.
- Сластенин, В. А. Исаев, Е. Н. Шиянов Педагогика: Учеб. пособие для пед. вузов. - 9-е изд., -М.:Академия, 2008.-567 с.
- Тұрғынбаева Б. А. Дамыта оқыту технологиялары. – Алматы, 2000.
- Тұрғынбаева Б. Шығармашылық қабілеттерін дамыту//Қазақстан мектебі. – №4. – 2005.
- Трайнев В. А. Новые информационные коммуникационные технологии в образовании/В. А. Трайнев, В. Ю. Теплышев, И. В. Трайнев; Университет информатизации и управления. – М.: Дашков и Ко, 2009. – 318 с.
- Халперн Д. Психология критического мышления/перевод с англ. Н. Мальгиной, С. Рысева, Л. Царук. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
- Хмель Н.Д. Теоретические основы профессиональной подготовки учителя. — Алматы: Гылым, 1998. – 320 с.
- Хмель Н.Д., Хайруллин Г.Т., Муқанова Б.И. Педагогика: Оқулық/Абай атындағы Ұлттық Педагогикалық Университетінің педагогика кафедралар авторлар ұжымы.- Алматы. 2005.430 б.



- Зимняя И.А. Педагогикалық психология. Оқулық. Алматы-2005.-123б
- М.Қалиева. Білім беру технологиялары және оларды оқу-тәрбие үрдісінде енгізу жолдары. Алматы.2002.
- Хуторской А. В. Развитие одаренности школьников. Методика продуктивного обучения. Пособие для учителя. – М.: ВЛАДОС. 2000
- Цукерман Г. А. Введение в школьную жизнь: Программа адаптации детей к школьной жизни. – М.: Московский центр качества образования, 2010. – 120 с.
- Цукерман Г. А. Оценка без отметки.– Москва-Рига: ПЦ Эксперимент, 1999.
- Шадриков В. Д. Способность, одаренность, талант / Развитие и диагностика способностей. – М.: Наука, 1991.
- Эльконин Д. Б. Развитие личности ребенка-дошкольника. – М.: Педагогика, 1966. – С. 254–292.
- Юркевич В. С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность: книга для учителей и родителей. – М.: Просвещение, 1996. http://www.u-mama.ru/files/books/odar_reb.zip
- Якиманская И. С. Развивающее обучение. – М.: Педагогика, 1979.
- Ball, S.J., Maguire, M., & Braun, A. (2011). *How Schools Do Policy* [Каким образом школы осуществляют основные принципы и стратегии]. London: Routledge.
- Bates, T., Swennen, A., & Jones, K. (2012). *The Professional Development of Teacher Educators* [Профессиональное развитие учителей]. Abingdon: Routledge.
- Blankstein, A.M., Houston, P.D., & Cole, R.W. (2010). *Leadership for Family and Community Involvement* [Лидерство для вовлечения семьи и общества]. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.
- Brundrett, M., & Crawford, M. (2008). *Developing Schools Leaders. An International Perspective* [Развитие лидеров школы. Международное видение]. London: Routledge.
- Bush, T. (2011). *Theories of Educational Leadership and Management* (4th ed.) [Теории лидерства и управления в образовании]. London: Sage Publication Ltd.
- Bush, T. (2008). *Leadership and Management Development in Education* [Развитие лидерства и управления в образовании]. London: Sage Publication Ltd.
- Crawford, M. (2009). *Getting to the Heart of Leadership: Emotion and Educational Leadership* [Понимание сути лидерства: эмоции и лидерство для образования]. London: Sage Publication Ltd.
- Crowther, F. (2011). *From School Improvement to Sustained Capacity: The Parallel Leadership Pathway* (2nd ed.) [От развития школы до развития устойчивого потенциала: направления параллельного лидерства].
- Danzig, A.B., Borman, K.M., Jones, B.A., & Wright, W.F. (2006). *Learner-Centered Leadership* [Лидерство, направленное на обучающегося]. London: Routledge.
- Davies, B. (2011). *Leading the Strategically Focused School: Success and Sustainability* (2nd) [Руководство стратегически ориентированной школой: успех и устойчивое развитие]. London: Sage Publications Ltd.
- Davie, B., & Brighouse, T. (2008). *Passionate Leadership in Education* [Лидерство с энтузиазмом в образовании]. London: Sage Publication Ltd.
- Day, C. (2011). *The Routledge International Handbook of Teacher and Schools Development* [Международное руководство Рутледжа по развитию учителей и школы]. London: Routledge.
- Duignan, P. (2012). *Educational leadership: together creating ethical environments* (2nd ed.) [Лидерство в образовании: совместное создание этической среды]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Durrant, J., & Holden, G. (2006). *Teachers Leading Change: Doing Research for School Improvement* [Проведение изменений учителями: проведение исследования в целях развития школы]. London: Paul Chapman Publishing.
- Earley, P., & Weindling, D. (2004). *Understanding School Leadership* [Понимание школьного лидерства]. London: Sage Publications Ltd.
- English, F.W. (2011). *The Sage Handbook of Educational Leadership* [Руководство Сейдж по

лидерству в образовании] (2nd ed.). London: Sage Publications Inc.

Fink, S. (2011). *Leading for instructional improvement: how successful leaders develop teaching and learning expertise* [Лидерство для усовершенствования процесса обучения и преподавания: степень успешности развития компетентности в обучении и преподавании лидерами]. San Francisco, CA: John Wiley.

Frost, D. (2011). Creating participative learning cultures through student leadership. In J. MacBeath & T. Townsend (Eds.), *International Handbook on Leadership for Learning* [Международное руководство по обучению лидерству]. New York: Springer Publishing.

Fullan, M. (2010). *All system Go: The Change Imperative for Whole Reform* [Изменение всей системы: необходимость преобразований для полной реформы]. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Fullan, M. (2009). *Motion Leadership: The Skinny on Becoming Change Savvy* [Динамичное лидерство: резюме для становления знающим в осуществлении преобразований]. London: Sage Publications Ltd.

Gornall, S., & Burn, M. (2013). *Coaching and Learning in Schools: A Practical Guide* [Процесс коучинга и обучения в школе. Практическое руководство]. London: Sage Publication Ltd.

Gronn, P. (2010). Leadership: its genealogy, configuration and trajectory [Лидерство: его генеалогия, конфигурация и траектория]. *Journal of Educational Administration and History*, 42 (4), 405-435.

Gronn, P. (2003). *The New Work of Educational Leaders: Changing leadership Practice in an Era of School Reform* [Новый вид деятельности лидеров образования: преобразование практики лидерства в эпоху школьных реформ]. London: Sage Publication Ltd.

Hargreaves, A., & Shirley, D. (2009). *The Fourth Way: the Inspiring Future for Educational Change* [Четвертый способ: вдохновляющее будущее для преобразований в образовании]. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Harris, A., & Hargreaves, A. (2012). *Schools Performing Beyond Expectations* [Школы, превзошедшие ожидания]. London: Routledge Press.

Harris, A. (2008). *Distributed School Leadership. Developing Tomorrow's Leaders* [Распределенное лидерство в школе. Развитие лидеров завтрашнего дня]. London: Routledge.

Haslam, I.R., Khine, M.S., & Saleh, I.M. (2013). *Large Scale School Reform And Social Capital Building* [Крупномасштабная реформа в школе и формирование общественного капитала]. New York: Routledge.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transforming school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices [Преобразование лидерства в школе в целях внедрения осуществления широкомасштабных реформ: влияние на студентов учителей и их практику в классе]. *School Effective and School Improvement*, 202-227.

MacBeath, J. (2011). *Learning In and Out of School* [Обучение в школе и вне школы]. London: Routledge.

MacBeath, J., & Townsend, T. (2011). *International Handbook on Learning for Learning* [Международное руководство по обучению для обучения]. New York: Springer Publishing.

MacBeath, J., & Dempster, N. (2009). *Connecting Leadership and Learning: principles for Practice* [Установление взаимосвязи между лидерством и обучением: принципы для практики]. London: Routledge.

MacBeath, J., Frost, D., Swaffield, S. & Waterhouse, J. (2007). *Leadership for Learning: Making the Connections* [Лидерство для обучения: установление взаимосвязи]. Cambridge: University of Cambridge Faculty of Education.

Magno, C. (2012). *Comparative Perspectives on International School Leadership* [Сравнительный обзор лидерства в школе в разрезе стран]. London: Routledge.

Mongon, D., & Chapman, C. (2011). *High-Leverage Leadership. Improving Outcomes in*



Educational Settings [Высокоэффективное лидерство: улучшение результатов в образовательных учреждениях]. London: Routledge.

ОЭСР. (2008). *Education and Training Policy, Improving School Leadership* [Образование и принципы обучения, развитие лидерства в школе]. (Vol. 1: Policy and Practice, summary in English). Paris: OECD.

Robertson, J. (2008). *Coaching Educational Leadership: Building Leadership Capacity Through Partnership* [Проведение коучинга по теме Лидерство в образовании: создание лидерского потенциала посредством сотрудничества]. London: Sage publication Ltd.

Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner* [Обучение рефлектирующей практикой]. San Francisco: Jossey Bass.

Schleier, A. (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century. Lessons from around the world* [Подготовка учителей и развитие школьных лидеров 21 века: уроки со всего мира]. (An OECD background report for the International Summit on the Teaching Profession). Paris: OECD.

Spillane, J. (2006). *Distributed Leadership* [Распределенное лидерство]. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Swanson, J., Elliot, K., & Harmon, J. (2011). *Teacher Leader Stories. The Power of Case Methods* [Истории, рассказанные учителями. Преимущество обучения на основе Кейс стади]. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Taylor, P.R. (2007). *Motivating Your Team: Coaching for Performance in Schools* [Мотивация своей команды: коучинг в целях повышения эффективности школы]. London: Sage Publication Ltd.

Thomson, P. (2009). *School Leadership – Heads on the Block* [Лидерство в школе – трудности директорства]? London: Routledge.

Tomlinson, H. (2004). *Educational Leadership: Personal growth for Professional Development* [Лидерство в образовании: личностный рост для профессионального развития]. London: Sage Publication Ltd.

Townsend, T., & MacBeath, J. (2011). *International Handbook of Leadership for Learning* [Международное руководство по обучению лидерству] (Ed.). Dordrecht: Springer.

Tschannen-Moran, M. (2004). *Trust matter: Leadership for successful schools* [Дело доверия: лидерство для развития успешной школы]. San Francisco: Jossey-Bass.

Western, S. (2008). *Leadership. A Critical Text* [Лидерство. Текст критического характера]. Los Angeles, London: Sage Publication Ltd.

Woods, P. (2005). *Democratic leadership in education* [Лидерство демократического стиля в образовании]. London: Sage Publication Ltd.

Yukl, G. (2010). *Leadership in organizations* (6th ed.) [Лидерство в организациях]. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

КОНТАКТНАЯ ИНФОРМАЦИЯ

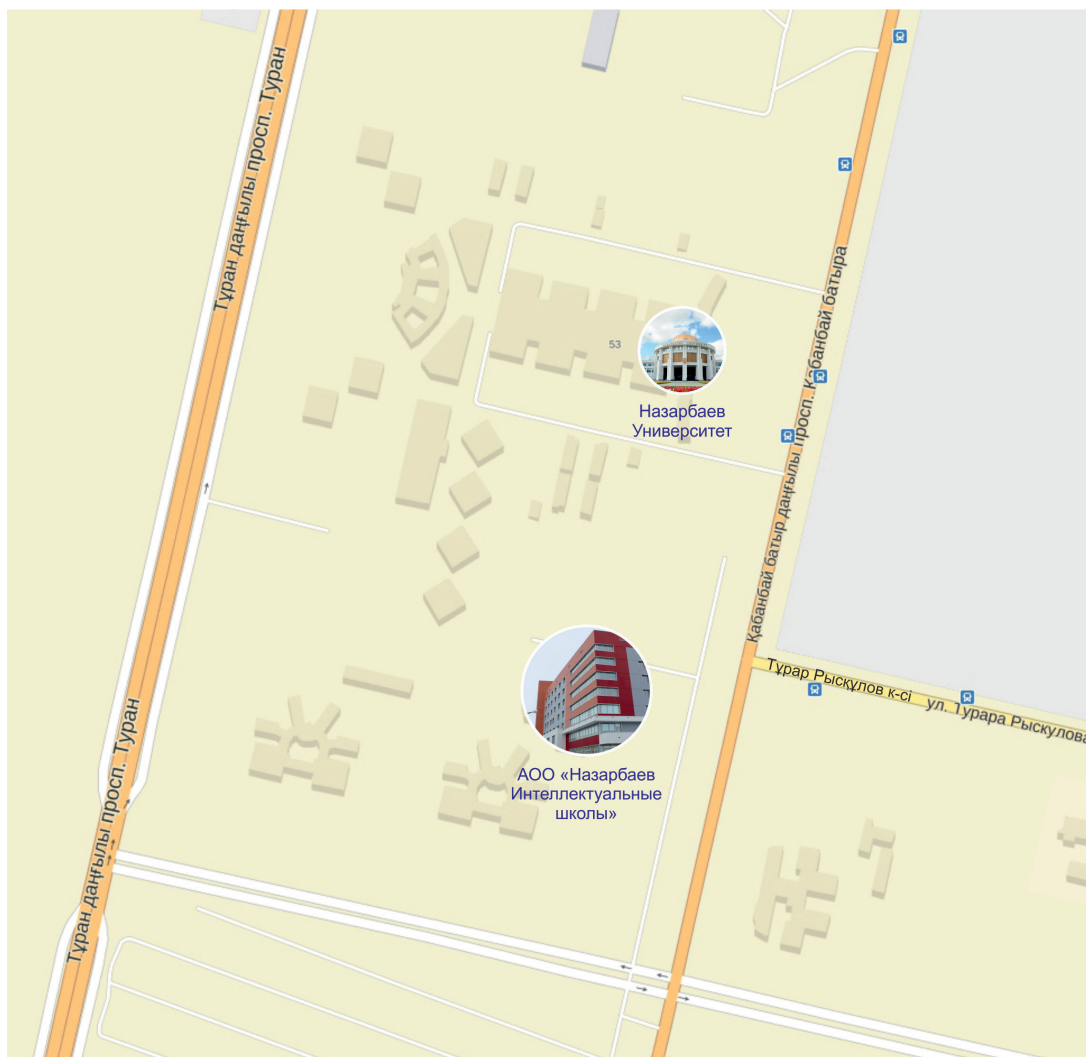
В случае возникновения вопросов в ходе ознакомления с содержанием Программы

Вы можете обратиться в Центр педагогического мастерства, по адресу:

Казахстан, 010018, г. Астана, ул. 31, дом 37а.

Телефоны: 8 (7172) 23 57 44

E-mail: info@cpm.kz



Теруге 25.06.2015 берілді. Басуға __. __. 2015 қол қойылды.
Пішімі 60x84/8. Кеңсе қағазы 80 гр/м². Сандық басылыс.
Шартты б. т. __. Таралымы __ дана. Тапсырыс № __
«Педагогикалық шеберлік орталығы» ЖМ типографиясында басылды.
010000, Астана қ., 31-көше, 37а үй
e-mail: info@cpm.kz

Сдано в набор 25.06.2015. Подписано в печать __. __. 2015.
Формат 60x84/8. Офисная бумага 80 гр/м². Печать цифровая.
Усл. печ. л. __. Тираж __ экз. Заказ № __
Отпечатано в типографии ЧУ «Центр педагогического мастерства»
010000, г. Астана, ул. 31, дом 37а
e-mail: info@cpm.kz
