



«Тәжірибедегі рефлексия» жалпы білім беретін мектептердегі педагогика кадрларының кәсіби даму бағдарламасы

МУҒАЛІМГЕ АРНАЛҒАН НҰСҚАУЛЫҚ

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

© «Назарбаев Зияткерлік мектептері» ДББҰ
Педагогикалық шеберлік орталығы, 2016

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

МАЗМҰНЫ

Кіріспе.....	4
Бағдарламаның мазмұны.....	9
Адамдардың қалай оқитындықтары туралы білім саласындағы заманауи жетістіктер	10
Оқыту мен оқудағы жаңа тәсілдер	26
<i>Мұғалімдер қалай оқу керектігін үйретеді.....</i>	26
<i>Қалай оқу керектігін үйрену.....</i>	33
<i>Сыныптағы диалогтің маңызы.....</i>	38
Сын тұрғысынан ойлауға үйрету.....	43
Оқу үшін бағалау және оқуды бағалау.....	49
Оқыту мен оқуда ақпараттық-коммуникациялық технологияларды қолдану.....	54
Талантты және дарынды балаларды оқыту	64
Оқушылардың жас ерекшеліктеріне сәйкес оқыту және оқу	69
Оқытуды басқару және көшбасшылық.....	78
Тізбектелген сабақтар топтамасын жоспарлау.....	81
Этикалық талаптар.....	83
Мұғалімдерді бағалау	85
Глоссарий.....	86
Байланыс ақпараты	91

КІРІСПЕ

Осы «Мұғалімге арналған нұсқаулық» әдістемелік құралы «Тәжірибедегі рефлексия» жалпы білім беретін мектептердегі педагогика кадрларының кәсіби даму бағдарламасын (бұдан әрі – Бағдарлама) зерделеу және меңгеруге көмектесетін негізгі материал болып табылады. Аталған Бағдарламадан күтілетін нәтижелер оқушылардың қалай оқу керектігін үйреніп, соның нәтижесінде еркін, өзіндік дәлел-уәждерін нанымды жеткізе білетін, ынталы, сенімді, сыни пікір-көзқарастары жүйелі дамыған, сандық технологияларда құзырлылық танытатын оқушы ретінде қалыптасуын қамтиды.

Мектеп әкімшілігі мен білім беру жүйесін басқару органдарының мұғалімдерді тиісті ресурстармен қамтамасыз ету қызметінен гөрі, оқушыларды тәрбиелеу, дамытуға бағытталған мұғалімнің сыныптағы күнделікті жұмысы оқыту үдерісі мен оқушылардың оқу нәтижелеріне көбірек 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.

Осы «Мұғалімге арналған нұсқаулық» Бағдарламаның негізін құрайтын ғылыми зерттеулер кешенін зерделеуге және талдауға арналған. Сонымен қатар мұнда ұсынылған түсініктер мен тәсілдер еңбек жолын жаңа бастаған мұғалімдердің, сондай-ақ тәжірибелі ұстаздардың көп жылғы тәжірибесіне негізделген.

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).

Бұл Бағдарламаның басым бөлігі, түрлі тәсілдер қарастырылғанына қарамастан, сындарлы оқыту теориясы негіздерін қамтыған. Оқытудың сындарлы теориясы оқушылардың ойлауы олардың бұрынғы алған білімдері мен жаңа немесе сыныптағы түрлі дереккөздерден, мұғалімнен, оқулықтан және достарынан алған білімдерімен астастырыла дамиды 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.

Сындарлылық теориясына негізделген оқытудың мақсаты – оқушының пәнді терең түсіну қабілетін дамыту, алған білімдерін сыныптан тыс жерде, кез келген жағдайда тиімді пайдалана білуін қамтамасыз ету.

Оқытудың сындарлы теориясы 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 өрістетуге орайластырылып құрылады. Мұғалім қызметіндегі маңызды басымдықтар:

- жекелеген оқушылардың сабақ тақырыбын қабылдау ерекшеліктерін түсінуге ұмтылуы;
- оқушылардың білім-түсініктерін жетілдіру немесе жақсарту мақсатында олармен жұмыс жүргізу қажеттігін ұғынуы;
- 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 қамтиды.

Мұғалім ұстанымы

Психологтар «ұстаным» ұғымын адамның іс-әрекетке бейімділігімен байланыстырады. Социологтар оны *жеке тұлғаның негізгі құндылығы* ретінде қарастырады. Мұғалімнің ұстанымы оның көзқарасының қалыптасуына зор ықпал етеді, ал көзқарасы белгілі бір шешім қабылдап, сыныптағы іс-әрекеттерді түсіндіру көзі болып табылады (1-сурет). Сондықтан кез келген мұғалімнің оқыту құралдары оның өз болжамдарының, білімі мен ұстанымының, көзқарастарының жиынтығынан тұруға тиіс. Бұл элементтердің барлығын жинақтасақ, жеке тұлғаның ерекше «**оқыту 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 немесе оқулықтардан гөрі, пәннің **қалай** оқытылуы керектігі жөнінде әбден қалыптасып қалған пікірлер анағұрлым күштірек ықпал етеді.



1-сурет. Мұғалімнің ұстанымы – оның көзқарасы, қабылдаған шешімінің және іс-әрекетінің негізі

Алайда, тамыры тереңге кеткен ұстанымдар мұғалімнің жаңашыл идеяларды қабылдау қабілетін шектеуі мүмкін. Осыған байланысты 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, «*сапа*» 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 құзырлы мұғалім

Оқытудың сындарлы теориясына негізделген Бағдарлама мұғалімнің алдына ең алдымен оқушының жан дүниесін жақсы түсіне білу жөнінде нақты міндеттеме қойып отыр. Сапалы оқытудың маңызды факторы мұғалімнің *оқушының тақырып мәнін өз бетінше меңгеруін* түсінуі мен бағалай алуы болып табылады. Себебі оқытудағы сындарлы 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	Құзырлы мұғалімге тән белгілер
<i>Бас</i>	<i>Кәсіби түсінік</i>
 <i>head</i>	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>
 <i>hand</i>	Бұл оқытуды іске асыру, түзету және бағалау барысында түйінді кәсіби идеяларды түсіндіре білудің техникалық және тәжірибелік дағдыларын, әртүрлі әдістер мен тәсілдерді білуді талап етеді.

	Сонымен қатар ынталандыру, көтермелеу, шектеу, сабақтарды, сондай-ақ оның жекелеген кезеңдерін жоспарлау және оқушыларды бағалау 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.
Жүрек	Кәсіби-өнегелілік тұтастық
	<p>Мұғалімдер ұстаз мамандығының этикалық және моральдық құндылықтарын ұстанады. Демек, олар шыншыл, батыл, төзімді, оқушыларға аяушылық, мейірім және құрмет көрсете білетін әділ адамдар.</p> <p>Мұғалімдер – өз мамандығын сүйетін, балаға білім беру құнды қызмет екенін түсініп, осыған қатысты нақты ұстанымдары қалыптасқан жандар, олардың бұл ұстанымдарын осы мамандықтың басқа иелері де бөліседі.</p>

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

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

Сапалы және табысты оқыту жайында қорытынды қалыптастыру

Оқытудың сапасын екі тәсіл арқылы анықтауға болады.

Біріншісі, бағалау оқу қызметінің нәтижесіне байланысты болмай, мұғалімнің 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 қарастырылып, 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 күзінеттілік, 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 пән туралы түсінігін қалай құрылымдау қажеттігін ойластыра білетінін сезінетін, осы көзқарастар тұрғысынан білімі мен тәжірибесін қалыптастыратын; сондай-ақ оқушының білім беру бағдарламасы деңгейлері бойынша ілгері жылжуы

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.
- Fenstermacher, G. & Richardson, V., (2005). *Making Determinations of Quality in Teaching*. [Оқытуда сапаны анықтаудың туындысы]. *Teachers College Record* 107 (1), 186-213.
- Hattie, J. (2009) *Visible Learning*. [Көзге көрінетін оқыту]. London., Routledge .
- Pjares, M. F. (1992). *Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. Review of Educational Research*. [Мұғалімдердің пікірлері және білім беру зерттеулері: Ретсіз тұжырымдаманы тәртіпке келтіру]. 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*. [«Мәселені енгізу», «Балалар болашағы»]. 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

БАҒДАРЛАМА МАЗМҰНЫ

Осы Бағдарламаның негізгі міндеті – мұғалімдерге педагогикалық тәжірибелерін жетілдіріп, бағамдауға көмектесу. Сондықтан оқыту мен оқудың қазіргі заманғы әдістері мұғалімнің күнделікті тәжірибесі және кәсіби мәнмәтінмен өзара байланыста қарастырылады. Бағдарлама барысында педагогиканың әртүрлі аспектілері талқыланады. Осы Бағдарламаның негізгі қағидаты тәжірибелік қызметті нақты ғылыми зерттеулердің дәлелденген нәтижелерімен кіріктіру болып табылады. Яғни, мұғалімдер педагогиканың тиісті аспектілеріне қатысты ғылыми (зерттеу) материалдармен танысатын болады. Мұндай жұмыс мұғалімдер Бағдарламаға кіргізілген оқыту мен оқудағы стратегия мен тәсілдерді қарастыру (таңдау, зерттеу, танысу т.б.) барысында сүйенетін теориялық негіздемені қамтамасыз ету үшін қажет.

«Мұғалімге арналған нұсқаулықта» негізгі материал тиісті сабақтарда қарастырылатын тақырыптарға сараланған. Алайда, осы тақырыптарда қарастырылған идеялар сабақта пайдаланылатын жекеленген стратегиялар мен тәсілдер сияқты өзара байланыста болады:

- диалогтік оқыту;
- метатану;
- оқушы уәжі;
- сын тұрғысынан ойлауға үйрету;
- қалыптастырушы бағалау;
- оқыту мен оқуда АКТ қолдану.

АДАМДАРДЫҢ ҚАЛАЙ БІЛІМ АЛАТЫНЫ ЖӨНІНДЕ ЗАМАНАУИ ОЙ-ПІКІРЛЕР ҰСЫНЫЛҒАН. БІРІНШІ БӨЛІМДЕ ЖАҢА ТЕОРИЯЛЫҚ ӘЗІРЛЕМЕЛЕР ҚАРАСТЫРЫЛЫП, ЕКІНШІ БӨЛІМДЕ ЗЕРТТЕУ НӘТИЖЕЛЕРІ ТҮРЛІ ТӘСІЛДЕР АРҚЫЛЫ ОҚИТУ ТӘЖІРИБЕСІМЕН БАЙЛАНЫСТЫРА ҚАРАСТЫРЫЛҒАН, БҰЛ МҰҒАЛІМДЕРГЕ СОҢҒЫ ЖЫЛДАРДАҒЫ ЗЕРТТЕУ НӘТИЖЕЛЕРІН ӨЗ ҚАЖЕТТІЛІГІНЕ ПАЙДАЛАНУҒА МҮМКІНДІК БЕРЕДІ.

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.

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 оқытынын 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 (2-сурет). Біз ғылыми қордың мұраларын қарастырып, әрбір экспедиция ұсынған, оқыту тәжірибесінде пайдалы бола алатын заманауи идеялармен танысамыз.



2-сурет. Адамдардың қалай оқытынын 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 дамиды деп 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

«**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.

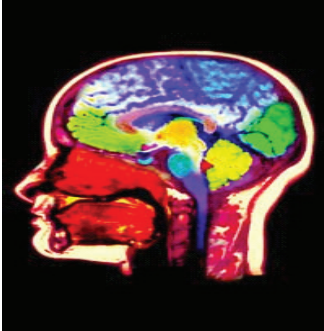
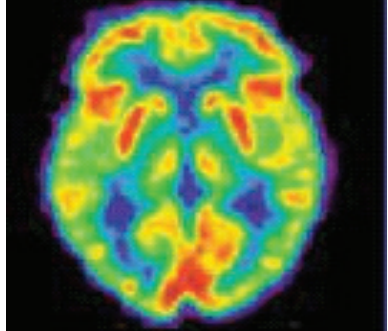
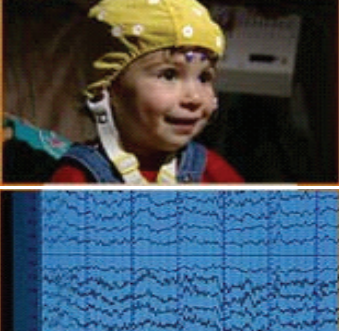
Өзінің «Тәрбие болжамдары» (*The Nurture Assumption*) деген кітабында Джудит Харрис

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 (3–4-сурет).

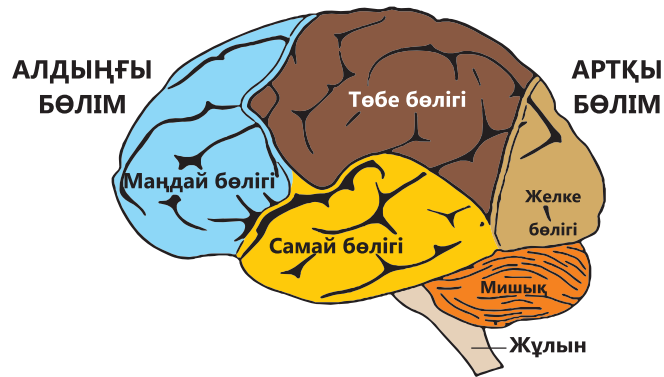
fMRI функционалдық магнитрезонанстық томография	PET – позитронды-эмиссиялық томография	ERP – мидың түрткі салынған әлеуеті
		
<p>Нақты тапсырманы орындау кезінде ми қызметінің орналасуын көруге мүмкіндік береді.</p>	<p>Радиоактивті изотоптарды енгізгеннен кейін мидың әртүрлі бөліктеріндегі қан ағысы 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>

3-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.



4-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 бұшық етпен салыстыру жиі кездеседі, өйткені миды жаттықтырсаң, ол жұмыс істеуін жақсартта бастайды. Бодибилдинг спортымен айналысатындар кір тастарын көтеру арқылы бұшық 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 жиіаздың бөлігіне жата ма?*

Ең жоғары есте сақтау деңгейі анағұрлым тереңірек, нақты және қайта өңдеуге негізделген нысықтауды 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. Лосі 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 «Эйништейнмен Айда серуендеу» кітабында Лосі 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.

Лосі 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 ақпараттыңызды 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 Карпик және Родри 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.

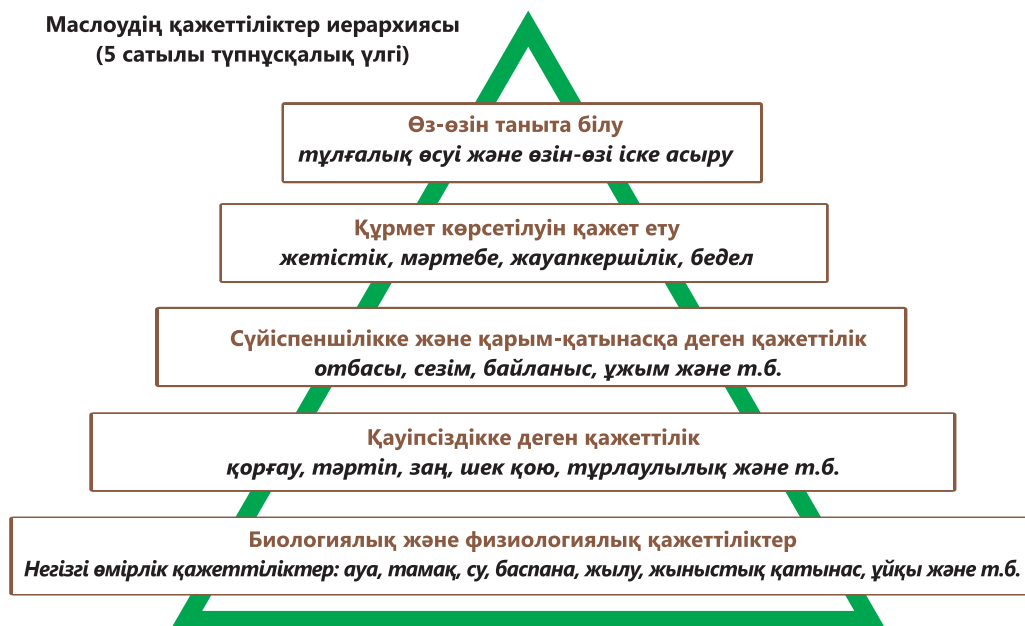
Аталған факті студенттердің емтиханға даярланатын кезінде өзін-өзі тексеруді сирек қолданатынын көрсеткен өзге зерттеулермен сәйкес келеді. Өзін-өзі тексеру пайдаланылған жағдайда көбінесе ол материалдың ұзақ уақытқа сақталуын жетілдіру үшін емес, білім көлемін бағалау үшін қолданылады. Мүмкін, қайта 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 аффеқттік 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 (5-сурет).



5-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. Тұрткі 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 (6-сурет).



6-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 (7-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.



7-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

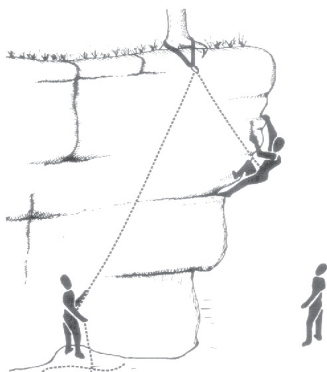
Әлеуметтік-мәдени теория жеке тұлғаның дамуына қоғамның қосатын үлесінің маңызын қарастырады. Бұл теория дамып келе жатқан адамдар мен өздері тұрып жатқан мәдениет арасындағы өзара қарым-қатынастың маңызын атап өтті. Әлеуметтік-мәдени теорияның негізінде психолог Лев Выготскийдің жұмысы жатыр, оның пікірі 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-жанана 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 8-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.



8-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 көмегімен 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.

Александр (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. Александрдің 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.

ОҚЫТУ МЕН ОҚУДАҒЫ ЖАҢА ТӘСІЛДЕР

МҰҒАЛІМДЕР ҚАЛАЙ ОҚУ КЕРЕКТІГІН ҮЙРЕТЕДІ

Алдыңғы бөлімде оқыту – бұл жекеленген құбылыс немесе дағды емес, ол оқушылардың оқуға қабілетін жақсартуға мүмкіндік беретін педагогикалық тетіктердің біртұтас кешені деп айттық. Іске тартылған педагогикалық тетіктердің ішінде мыналарды атап өтуге болады:

- оқыту негізін түсіну, оқыту стильдерін назарға алу және өмір бойы білім алудың қажеттілігін мойындау және оның әдістерін таңдау;
- жүйелі ойлануға үйрету;
- 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. Келесі бөлімде біз «оқуды үйрету» деп түсінетін құбылысты және мұғалім оқушыларға осындай оқу тетіктерін қалай бере алатынын қарастырамыз.

Қалай оқу керектігін үйрену

«Білім алуды үйретудің» 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. «Метатану» деп индивид қалай ойлайтынын, оқитынын қадағалау, бағалау, бақылау, кейінгі оқу үдерісінде мұндай ойлаудың нәтижелерін саналы қолдану үдерісі ретінде сипаттауға болады. Бұл үдерісте мұғалім оқушыға:

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

Осы төрт тармақты іске асыру үшін оқушылардан оқуды 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. Әңгімеге арқау болған бөлімнің негізгі идеясы *ақпарат беріледі* дегенге саяды, білім мен түсінікті оқушы өзі қалыптастырады, ал мұғалім – бұл үдерісте көмек көрсететін жан.

Сыныпта «оқуға үйрететін» білім ортасын құру

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 (9-сурет).



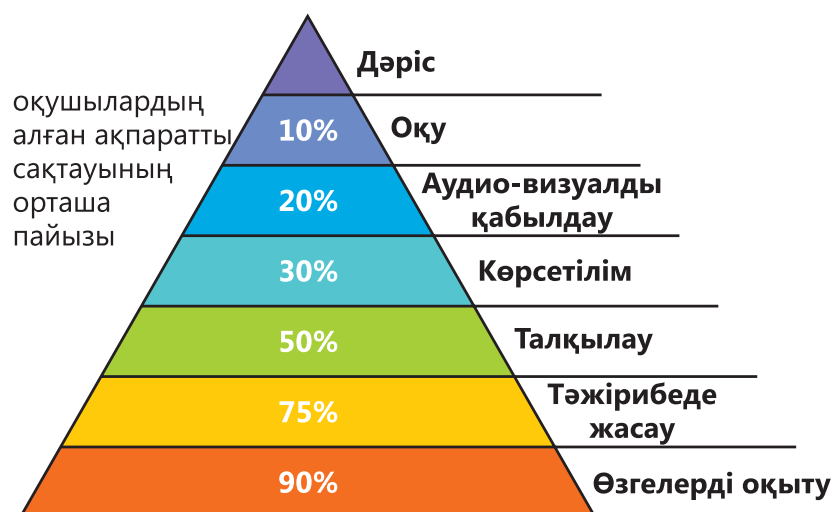
9-сурет. Балаларға қалай оқу керектігін үйренуге көмектесу

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.

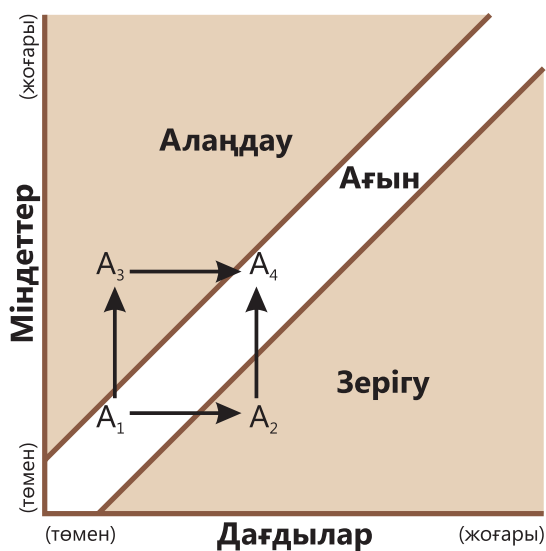
Осыған орай, әр сабақта оқушыларға оқу үдерісінің барлық аспектілеріне белсенді қатысу керек: олар өзінің болжамдары мен сұрақтарын тұжырымдайды, бір-біріне кеңес береді, өз алдына мақсат қояды, алынған нәтижелерді қадағалайды, идеялармен эксперимент жасайды және қателер – оқудың ажырамас бөлігі екенін түсіне отырып, тәуекелге барады (10-сурет).



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

10-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 (11-сурет) және Райан мен Деки (2009) «ішкі 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)

11-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 дамитындай 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: Адамның жаңаны меңгеруі оның нені білетіні және түсінетініне байланысты болады.

Екінші мәселе: Оқу 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 жоспарлауды ескеру

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 (*12-сурет*).



12-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 пәндердің «өзіндік ерекшеліктерін» 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 жұп пен 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 үйрету

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 таңдайды; 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

- Csikszentmihalyi, M., (2008). *Flow*. [Ағым]. Harper Perennial.
- 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*. [Мектепте ынталандыру жөніндегі нұсқаулық] (pp. 171–196). New York: Routledge.

ҚАЛАЙ ОҚУ КЕРЕКТІГІН ҮЙРЕНУ

«Қалай оқу керектігін үйрену» модулінің атауы «өзін-өзі реттеу» үдерісіне жатады. Бұл үдерісте оқушылар **метатану** үдерісі арқылы түсіну, бақылау және оқу тәжірибесіне қадағалау жүргізу қабілеттерін дамытады. Қазіргі заманғы бірқатар зерттеулерде 3 жастағы оқушыларға мүмкіндік жасалған жағдайда, олар өзінің оқуына асқан жауапкершілікпен қарауға қабілетті екендігі анықталды (Whitebread, 2008). Олар балғын жас болуына 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 шығуларының кілті** екендігін растады. Бұл зерттеу аталған қабілеттерді дамыту 3–5 жас аралығында болатындығын, сондай-ақ мұғалімдердің осы кезеңде жоғары сапалы педагогикалық тәсілдерді қолданып қомақты үлес қоса алатындығын көрсетті.

Метатану дегеніміз не?

«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.

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).

Метатану аспектілерін санаттау

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.

Флейвеллдің **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 оқушылар метатануға қабілетті ме?

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 жеңілдірек 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).

Өздігінен реттелетін оқуды мұғалімдер қалай ынталандыра алады?

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 бетінше 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 оқушының 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 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.

Пайдаланылған әдебиет

- Bingham, S. & Whitebread, D., (2008). 'Teachers supporting children's self-regulation in conflict situations within an early years setting'. [Ерте жастағы шиеленісті жағдайларда оқушылардың өзін-өзі реттеуін мұғалімдердің қолдауы]. in Papatheodorou, T. & Moyles, J. (eds).
- 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).
- Flavell, J.H., (1976). *Metacognitive aspects of problem solving*. [Проблеманы шешудің метакогнитивті аспектілері]. 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*. [Кішкентай балалардың ойлау туралы білімі]. 60 (1, Serial No,243) Forrest-Pressley, D.L., MacKinnon, G.E. & Waller, T.G. (eds) (1985) *Metacognition, Cognition & Human Performance*, 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: Заңды перифериялық қатысу]. New York, Cambridge University Press.
- Learning Together in the Early Years: Exploring Relational Pedagogy*. [Ерте жастағы бірлескен оқу: реляциялық педагогиканы зерделеу] London: Routledge.
- Nunes, T; Schliemann, A. D. & Carraher, D. W. (1993). *Street Mathematics and School Mathematics*. [Көше математикасы және мектеп математикасы]. 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.
- Rudduck, J. and Flutter, J. (2004) *How to Improve your School: Giving Pupils a Voice* [Сіздің мектепті қалай жақсартуға болады: оқушыларға ойларын айтуға мүмкіндік беру]. Continuum Press.
- 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 Whitebread D (ed) *The Psychology of Teaching and Learning in the Primary School* London Routledge.

СЫНЫПТАҒЫ ДИАЛОГТИҢ МАҢЫЗЫ

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 интербелсенді қарым-қатынас пен достарымен бірігіп жүргізілген жұмыстың балалардың оқуына және танымдық дамуына әсер ететіндігі айтылған.

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 бетінше 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. 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.

Сыныптағы диалогтік әңгімені дамыту

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 және әңгіменің үш түрі бар (3-кесте).

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

3-кесте. Оқуда қолданылатын әңгіме түрлері

<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>Кумулятивтік 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.

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 жақсарта 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., (2004). *Towards dialogic teaching: rethinking classroom talk*. [Диалогтік сөйлесуді оқыту: сыныптағы әңгімелесулерді 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.
- Hargreaves, L. and Galton, M., (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., (2000). *Words and Minds: how we use language to think together*. [Сөздер мен сана: бірлесіп ойлану үшін тілді қалай қолданамыз?] London: Routledge.
- Mercer, N., and Hodgkinson, S., (2008). *Exploring talk in school: inspired by the work of Douglas Barnes*. London: Sage.
- Mercer, N. and Littleton, K., (2007). *Dialogue and the development of thinking. A sociocultural approach*. [Диалог және ойлауды дамыту. Әлеуметтік мәдени тәсіл]. NY: Routledge.
- Vygotsky, L.S., (1978). *Mind in Society*. [Қоғамдағы сана]. (Cambridge, MA, Harvard University Press).
- Wragg, E. and Brown, G. (2001). *Questioning in the Primary School*. [Бастауыш мектептің мәселелері]. Routledge Falmer.

СЫН ТҰРҒЫСЫНАН ОЙЛАУҒА ҮЙРЕТУ

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.

Бұл модуль шеңберінде біз сонымен қатар әлеуметтік-сындарлы тәсілдерді, оқытуды дамыту үшін тиімді бағалауды («Оқу үшін бағалау» модулі) және түрлі жастағы балаларға білім берудің сараланған тәсілін қолдануды («Талантты және дарынды балаларды оқыту» және «Оқушылардың жас ерекшеліктеріне сәйкес оқыту және оқу» модульдері) қарастырамыз.

Сын тұрғысынан ойлау туралы жалпы түсінік

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.

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 табу, түрлі міндеттерді шешуде басымдықтарды белгілеудің маңызын түсінуді қамтиды.

Сыныптағы балалар мен жасөспірімдердің сын тұрғысынан ойлауы

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 ХХІ 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 дамытуы 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. Александр 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

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 «интербелсенді» 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.

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 шешілуге тиіс мәселелерді зияткерлендіру тұрғысынан қарастыра отырып, оқытуға ерекше ықпал етті: идеялар мен болжамдарды дамытып, практикалық жағдаяттарды зерттеу және талдауға бастама жасап іске асыру; болжамды тәжірибеде сынап көру.

Үдерістің бұл мағынасы Шонның соңғы еңбектерінде рефлексиялық тәжірибені педагогтердің проблеманы анықтап, өз іс-әрекеттерінде эксперимент жүргізе отырып шешу әдісі ретінде қарастыратынына байланысты. Шонның «**Рефлексиялаушы практик: кәсіпқойлар іс-әрекетте қалайша ойланады**» (1983) деген кітабының ықпалы күшті болды. Оның «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 көздейді, 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» актісі 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 сұрақтарды анықтаймыз.

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

- проблемаларды анықтап, оларды шешудің шынайы құралдарын айқындау;
- проблемаларды шешудегі басымдықтардың, иерархияның және кезектіліктің маңызын түсіну;
- тиісті ақпаратты жинақтау мен сұрыптау;
- нақты және түсінікті сипаттама;
- белгіленбеген жорамал мен құндылықтарды мойындау;
- нәтижелерді түсіндіру, дәлелдерді бағалау, тұжырым жасау;
- шынайы қорытындылар мен жалпылаулар жасау;
- жасалған 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 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 сияқтыларды талқылауға болады.

Оқушылардың сын тұрғысынан ойлауының негізгі ерекшеліктері:

Ұтымдылық: ең жақсы түсініктемені табуға ұмтылу; үзілді-кесілді жауаптарды іздеудің орнына сұрақ қою; дәлелдерді талап етіп, кез келген дәлелді есепке алып отыру; эмоцияға емес, себепке негізделу (бірақ төменде айтылатын өзіндік сана-сезімге 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. Дәлелдерді дамытып, тұжырымдамалар мен қорытындыларды құрастыру үшін, қоғамдық ғылымдарда оқыту мен оқу нәтижелерін анықтау үшін сын тұрғысынан ойлаудың пайдаланылуын негіздеңіз.

Оқыту үдерісі мен оқу бағдарламасының тұжырымдамасымен танысу үшін рефлексиялық оқытудың web-сайтына кіріңіз.

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 жағы: сыныптағы әңгімені қайта ойластыру]. Cambridge: Dialogos UK.
- Alexander, R.J., (2008). *Towards Dialogic Teaching. Rethinking classroom talk*. [Диалогтік оқыту. Сыныптағы әңгімені қайта қарау]. 4th edition, York, Dialogos.
- Dewey, J., (1910). *How We Think*. [Біз қалай ойлаймыз?] London: Harrap.
- Mercer, N., (2000). *Words and Minds*. [Сөздер мен ойлар]. London, Routledge.
- Pollard, A., (2012). 'Curricular Concepts'. [Оқу тұжырымдамасы]. Reflective Teaching. Online at <http://www.rtweb.info/content/view/434/123/> (accessed February 19, 2012).
- Schön, D., (1983). *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. [Рефлексиялаушы практик: кәсіби іс-әрекетте қалайша ойланады?] London: Temple Smith.
- Wolfe, S. & Alexander, R.J., (2008). 'Argumentation and dialogic teaching: alternative pedagogies for a changing world'. [Дәлелдеу және диалогтік оқыту: өзгермелі өмірге арналған балама педагогика] online at http://www.beyondcurrenthorizons.org.uk/wp-content/uploads/ch3_final_wolfealexander_argumentationalternativepedagogies_20081218.pdf (accessed February 19, 2012).

ОҚУ ҮШІН БАҒАЛАУ ЖӘНЕ ОҚУДЫ БАҒАЛАУ

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 – одан арғы оқу туралы шешім қабылдау мақсатымен оқытудың нәтижелерін жүйелі түрде жиынтықтауға бағытталған қызметті белгілеу үшін қолданылатын термин.

Қалыптастырушы және жиынтық бағалау арасындағы айырмашылық 1960 жылдардан бастап белгіленген, бірақ берілген екі терминнің мәні нақты анықталмаған. Іс жүзінде нақты баға қою және есеп беру үшін өткізілетін **оқуды бағалау** мен нақты мақсаты бағалауды оқушылардың оқуына ықпал етуге арналған оқытудың бөлігі ретінде қолдану болып табылатын **оқу үшін бағалау** арасында анығырақ айырмашылық жүргізілген.

Оқытуды, оқытуда қолданылатын әдіс-тәсілдерді жақсарту мүмкіндіктерін және осы мүмкіндіктерді іске асыру түрлерін анықтауға бағытталған бағалау **қалыптастырушы** немесе **оқу үшін бағалау** (ОҮБ) деп аталады. Мұғалімдерді және әдістеме жасаушыларды ақпараттандыру мақсатымен 1989 жылдан бастап жұмыс жүргізген Ұлыбритания академиктерінен құралған Бағалауды Реформалау Тобы (Assessment Reform Group) 1999 жылы «Оқу үшін бағалау» (ОҮБ) деген кітапша жариялады. Соның нәтижесінде *Оқу үшін бағалау* ұғымы дербес тұжырымдама ретінде кеңінен тарала бастады.

Егер бағалау мақсаты баға қою, сертификаттау немесе оқытудың алға жылжуын тіркеу үшін оқыту қорытындысын шығару болса, онда өзінің функциясы бойынша бағалау **жиынтық** болып табылады және кейде оны **оқуды бағалау** деп атайды. Жиынтық бағалау оқушының, мұғалімнің немесе мектептің мәртебесіне немесе болашағына ықпал ететін (яғни, анықтайтын мәнге ие) шешім қабылдау үшін қолданылған жағдайда өлшемдердің сенімділігін қамтамасыз ету керек, яғни бұл ақпараттың мазмұны мен оның қандай жағдайларда жиналғанын қатаң қадағалау қажет.

Бағалаудың мақсаты неде?

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.

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 таңдалған 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.

Оқу үшін бағалау

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

Бағалауды Реформалау Тобы (2002а) 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.

Оқуды бағалау

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. Олар әдетте критерийлер мен стандарттардың символдық белгілері түрінде келеді.

Мұндай қысқа, кейде түсініксіз түрде ұсынылатын ұғым ата-аналар, кей жағдайда мұғалімді ауыстыруға келген жаңа мұғалім, жергілікті және ұлттық деңгейде мектептің білім беру қызметін бақылайтын уәкілетті органдар сияқты адамдарға есеп беруге қолайлы болады. Осылайша, бағалау барысында жиналған бұндай ақпарат түрлері негізінен есеп беру, іріктеу және бақылау үшін қолданылады.

Жиынтық мәліметтерді білім беру құралы тұрғысынан пайдалануға бола ма?

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.

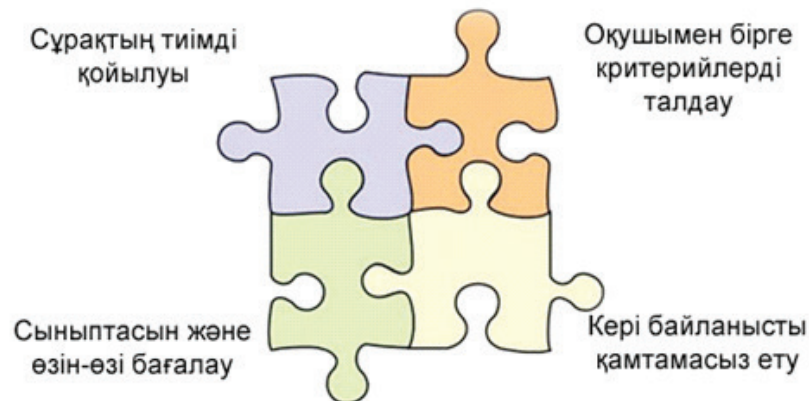
Қорытынды

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 (13-сурет).

Жоғарыда айтылған зерттеу бағалау арқылы 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.

«Қара жәшік» ішіндегі жұмыс



13-сурет. Оқушының өзін-өзі бағалауын дамыту

Пайдаланылған әдебиет

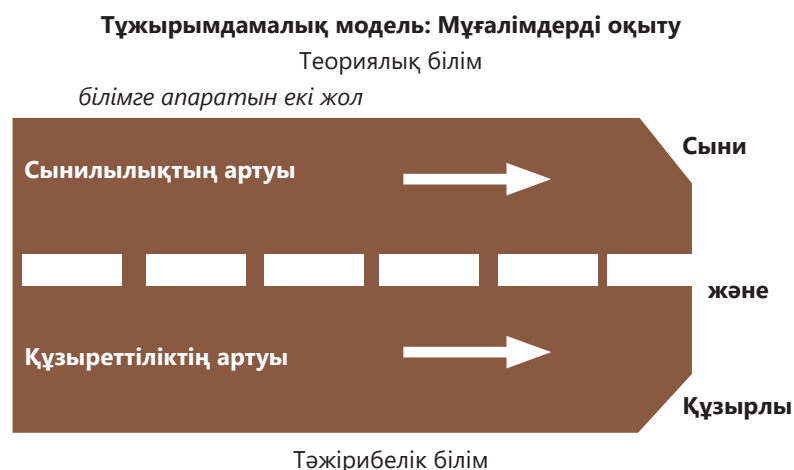
- Alexander, R., (2001). *Culture and pedagogy*. [Мәдениет пен педагогика]. Wiley-Blackwell Assessment Reform Group, (2002a). *Assessment for Learning: 10 Principles*. [Оқу үшін бағалау: 10 ұстаным]. University of Cambridge Faculty of Education.
- Assessment Reform Group, (2002b). *Testing, Motivation and Learning*. [Тестілеу, қызықтыру және оқыту]. University of Cambridge Faculty of Education.

ОҚЫТУ МЕН ОҚУДА АҚПАРАТТЫҚ-КОММУНИКАЦИЯЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫ ҚОЛДАНУ

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.

Білім салалары

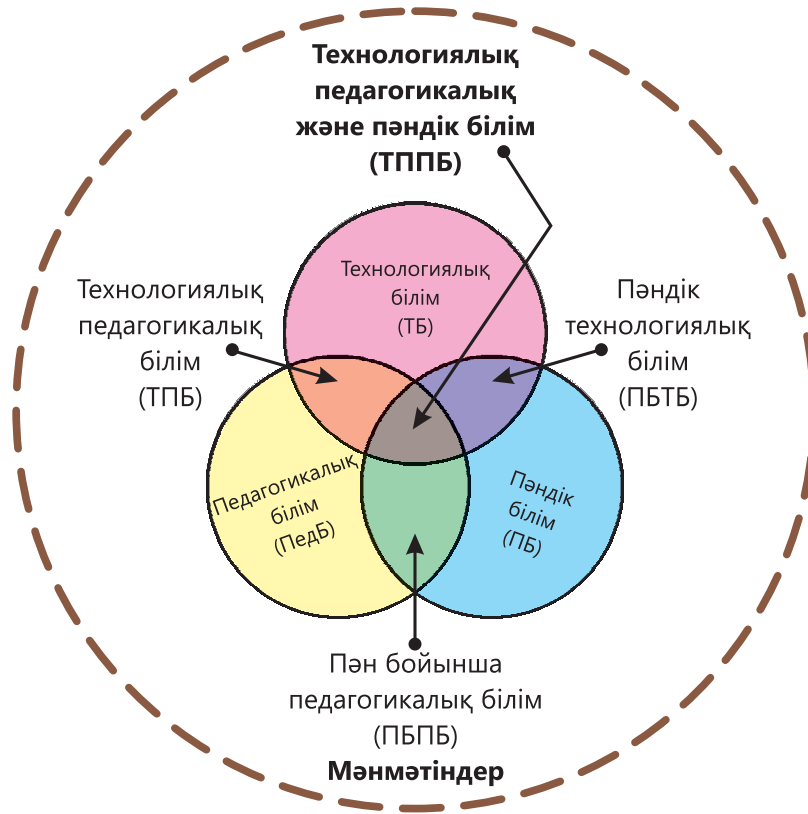
Рефлексиялаушы кәсіпқойды даярлау жеке тұлғалық, жалпы мәдени білімділікті, кәсіби-педагогикалық, тәжірибелік шеберлікті, сыныпта іс-әрекеттегі зерттеу жүргізу тәжірибесін және әлеуметтік, мінез-құлықтық ғылымдар саласындағы зерттеулерді білуді қажет етеді. Осы Екінші деңгей бағдарламасы оқу мен оқыту 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 (14-сурет).



14-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 (15-сурет).

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



15-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. 16-суретте педагогикалық білімдерге негізделетін тиімді оқыту мен оқудың **тоғыз түйінді ұстанымы** сипатталған.



16-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 (ПБТБ)

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.

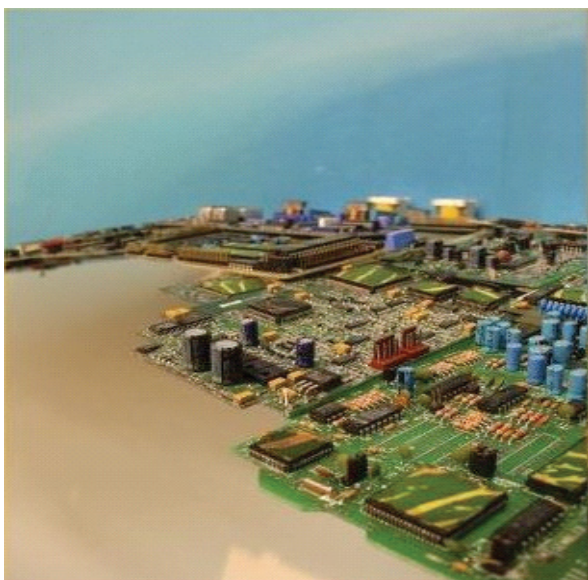
Технологиялық, педагогикалық және пәндік білім (ТППБ)

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.

АКТ-ны қалай қолдану керек

Технологиялық білім сыныпта АКТ-ны қолдану жөніндегі білімдерді қамтиды.



Мектептегі технологияларға мыналар жатады:

- Теледидар бағдарламалары;
- Сандық теледидар;
- Интернет/ WWW;
- Ұялы телефон;
- Ұтқыр қондырғылар;
- Компьютер/ноутбук.

Сандық видеоны қолдану

Бағдарламалық жасақтама (БЖ)

Windows-тың көшірмелерінің көбісінде видеоны редакциялауға мүмкіндік беретін тегін және қолданыста өте жеңіл Windows MovieMaker бағдарламалық жасақтамасы бірге жүреді. БЖ тегін болуына қарамастан, видеоны редакциялауда таптырмайтын құрылғы. Осы БЖ-ның бізге ұсынатын мүмкіндіктері құны жүздеген фунтқа жететін басқа бағдарламалар ұсынатын мүмкіндіктерден еш кем түспейді. Бірақ бұл құрылғыда қолданушылардың көбі әдетте қолдана бермейтін бірқатар жоғары техникалық функциялар жоқ. БЖ орнатылған iMovie деп аталатын Macintosh компьютерінің көбісінде осыған ұқсас функциялар орналастырылған.

Кейде бейнекамераны қолдану қиын болып жатады, дегенмен Сізде камерамен бірге жүретін диск және қолдану жөніндегі нұсқаулық болса, жұмысыңыз жеңілдейді. Бағдарламалық жабдықтарды сенімді түрде қолданудың жалғыз жолы – оларды пайдалануды бастау. Ол үшін кез келген қысқа бейнеклипті жүктеп алып, өзіңіздің бағдарламалық жасақтамаңызға енгізіп, онымен мұқият жұмыс істеңіз. Бұл жұмыс алғашында біраз уақытыңызды алуы мүмкін, бірақ кейіннен жеңіл және жылдам жұмыс істеуіңізге мүмкіндік береді.

Жарықтандыру

Бұл нағыз проблема болуы мүмкін. Сандық камералардың көбінде автоматты жарықты икемдеу функциясы бар. Түсіп тұрған жарық көзі сай болып, әрі камераңыз жылжымай, бір жерде тұратын болса, бұл функция ыңғайлы болады. Ал камераңыз орын ауыстырып, жарық түсу деңгейі өзгеріп тұрса, бұл нағыз проблемаға айналуы мүмкін. Егер камераңыздың орнын

ауыстырып тұруды жоспарласаңыз, орын ауыстыру жолын алдын ала ойластырыңыз, өйткені дұрыс емес орынға (мысалы, терезеге арқаңызбен) тұрып қалуыңыз мүмкін. Фотосуреттерде жарық деңгейін өзгерту айтарлықтай оңай, Windows MovieMaker сияқты кейбір бейнебағдарламалар да жарық деңгейін өзгертіп, редакциялай алады. Бірақ жарықтандыру мәселесін алдын ала ойластырып алған дұрыс.

Микрофондар

Көптеген камералардың орнатылған микрофоны бар, бірақ Сізге түсіріп жатқан видеоңыздың дыбыстық жолы маңызды болса, екінші микрофоныңыз болғаны дұрыс. Кейбір сандық бейнекамералардың екінші микрофонды қосуға арналған 3,5 мм ұясы болады. Микрофонды қосар алдында камераға орнатылған микрофонның өшіріліп, теңшеулердің барлығын жөнге салғандығыңызды және микрофонды ұстау ыңғайлы екендігін тексеріңіз (ұзын сымы бар микрофон пайдаланыңыз). Тағы бір тәсіл – саундтрек және баяндауды бөлек жазып, кейін оны қосу. Видеоны редакциялауға арналған БЖ арқылы саундтректерді кейіннен қосуға да болады (бірнеше рет те қосуға болады).

Аудио және подкастинг

Подкастинг – бұл балаларға өз жұмысы мен жаңалықтарын Интернеттегі өте үлкен аудиториямен бөлісудің керемет тәсілі. Мектеп ұжымы не істеп жатқандары туралы айту үшін және балаларының жетістіктерін тойлау үшін Интернетті жиі пайдаланады, ал подкастинг – бұны көрсетудің тамаша тәсілі.

Подкаст деген не?

Подкаст радиоқойылымға ұқсас (интернетте орналастырылған, цифрланған бағдарлама). Бірақ тікелей эфирден шығарудың орнына подкаст жазылады және кейіннен кез келген уақытта тыңдай алатындай етіп Интернет арқылы таратылады. Жалпыға қызықты ойын-сауықтан бастап белгілі тақырыптар бойынша (мысалы, компьютерлер/ музыка/ білім) мамандандырылған мындаған қолжетімді подкасттар бар.

Қалай тыңдау керек

Сіз подкасттарды оларды жасаған адамдардың web-сайттарынан тікелей тыңдай аласыз (төмендегі кейбір мысалдарды қараңыз). Бірақ Сізге iPodder және iTunes сияқты БЖ пайдалана отырып, подкасттарға «жазылуға» болады. Бұл бағдарламалар соңғы шоуларды автоматты түрде жүктейді және Сіз оларды өз компьютеріңізден және/немесе mp3 плеермен тыңдай аласыз. Подкастқа жазылу үшін Сізде RSS таспа (бұл ақпарат подкастың web-сайтында болуға тиіс) болу керек. iTunes-те анықтама бар, Сіз тек «Жазылу» («Subscribe») түймесін басып, шоуға жазыла аласыз.

Подкаст жасаудың балалар үшін қандай пайдасы бар?

- Өз жұмысын көрсету үшін оларға мындаған адамнан тұратын әлеуетті аудиторияны құрады.
- Сауаттылық дағдыларын дамытуға көмектеседі (сценарийлер, сұхбат жазу және т.б.) әрі балаға сөйлеу машықтарын іс жүзінде қолдануға мүмкіндік береді, сонымен қатар олар АКТ-ны қолдану жөнінде белгілі бір дағдыларды үйренеді.
- Подкасттар интербелсенді болуы мүмкін және аудитория өз пікірлерін білдіре алады, бұл балаларға олардың жұмысы туралы бағалы кері байланыс алуға мүмкіндік береді.
- Подкаст құру командамен жұмыс істеу машықтарын дамытуға да үлкен пайдасын

тигізеді. Тамаша бағдарлама жасауға ұмтылғандықтан, балалар бір-бірімен ынтымақтасуға тырысады.

Подкастты қалай құруға болады?

Мектеп подкасты мектептің web-сайтына орналастырылатын бір оқиғадан бастап, келушілер RSS таспасы арқылы жазыла алатын музыкасы мен сұхбаты бар апта сайынғы радиоқойылымға дейін өзгере алады. Сіздің подкастыңыз қандай болатыны тек өзіңізге ғана байланысты.

Подкаст құру үшін Сізге жазатын құрылғы (ішкі және сыртқы микрофон) мен Audacity бағдарламалық жасақтамасы (<http://audacity.sourceforge.net/>) бар компьютер қажет. Бұл бағдарламалық жасақтама тегін жүргізіледі және Сізге жазба жасап, содан кейін оны mp3 файл ретінде экспорттауға мүмкіндік береді. Кейінірек Сіз оны мектептің web-сайтына жүктей аласыз.

Сондай-ақ төмендегілерді пайдалана отырып, өзіңіздің подкастыңызды әзірлей аласыз:

- Жазбаны ғимарат ішінде емес, mp3 плеерінің жазба құрылғысын пайдалануға мүмкіндігі бар нақты бір жерде, мектептің жанында немесе ұжыммен серуенге шыққанда жазып Подкастшыларға арналған плей-парақтарының күйін келтіруге және подкасттардан тікелей mp3-ке жазуға мүмкіндік беретін күрделі бағдарламалық жасақтама Mixcast Live (PC) пайдаланыңыз. Сонымен қатар өзіңіздің мектеп подкасттарыңыз үшін iTunes және Niccast комбинациясын пайдалануыңызға болады.

Подкастқа не қосуға болады?

- *Мектеп жаңалықтары* – балалар мен ата-аналарға мектепте не болып жатқаны туралы хабарлаудың тамаша тәсілі.
- *Балалар жұмыстары* – балалар өз жұмысын басқа біреулермен бөліскенді жақсы көреді. Олардан өз бастарынан кешкен оқиғалары жайлы жазуды немесе мектепте жасап көрген іс-әрекеттері туралы есеп жазуын сұраңыз.
- *Мектеп өлеңдері*.
- *Сұхбат* – мектеп ұжымымен, балалармен, қоғамдастық мүшелерімен және мектепке келушілермен.
- *Музыка* – авторлық құқықтың бұзылатынына байланысты подкасттарда коммерциялық музыканы пайдаланбағандарыңыз жөн. Авторлардың ресми келісімін алған жағдайда ғана подкасттарда автор музыкасын пайдалануға рұқсат беріледі.

Wiki беттері

Wiki дегеніміз не?

Wiki бір топ адамға HTML немесе басқа бағдарлама тілін білмей-ақ, web-сайтты бірлесіп дамытуға мүмкіндік береді. Кез келген адам wiki-де беттерді қоса алады немесе редакциялай алады – бұл толық эгалитарлы (тең құқылы) болып табылады. Беттің атымен жаңа сілтемені жасай отырып, кез келген адам wiki-дің жаңа беттерін жасай алады. Беттер иерархиялық қағидатпен емес, олардың арасындағы еренсілтемелермен байланыстырылған.

Кейс-стади: wiki бетін жаратылыстану ғылымы сабақтарында пайдалану Сабақ жоспарына қысқаша шолу

Сабақ басталғанға дейін мен үш оқушыдан тұратын топ құрдым. Мен оқушыларды тек олардың қабілеттерін ғана емес, тұлғалық ерекшеліктерін негізге ала отырып, ең тиімді комбинациялар жасайтындай етіп топтастыруға тырыстым. Тұтастың бөлшектерін қалай бөлуге болады деген сияқты нақты тақырып бойынша әртүрлі ақпарат көздерінен тұратын жеті түрлі wiki беттерін жасадым.

Ақпарат дұрыс, дұрыс емес немесе жартылай аяқталмаған болды және де бұл оқушылар үшін бастапқы материал болатын.

Мен жасаған wiki беттерінде топ ішінде талқылауға түрткі болатын «бастапқы материалдың» белгілі бір мөлшері болды. Барлық оқушыларға өз деңгейлеріне сай келетін тапсырма бергім келгендіктен, әртүрлі топқа түрлі мөлшердегі материал таңдадым. Ал бір топқа ең қиын тапсырма берілді, оларға ешқандай материал берілмей, тек таза парақ пен атауы берілді.

Оқушыларды wiki-ді пайдалануға тарту

Бұл оқушылар тобы үшін сабақта wiki-ді пайдалану жаңалық болды. Біз алдыңғы сабақта «Википедия» деген не екенін түсінуге бірнеше минут қана бөлдік, бірақ тақырып толық ашылған жоқ. Оқушыларды жұмысқа тартып, әрекеттерге қатыстыру үшін, олардың біреудің жұмысын өзгертуге және оны өзінің түсінігімен ауыстыруға жеткілікті деңгейде сенімді болғаны керек. Сабақтың басында пайда болатын проблемалардың алдын алу үшін, мен өзімнің wiki беттеріме белгісіз бір дереккөз араласып кеткендей етіп көрсеттім де, тақырыпты қайта қарау кезінде оларды түзетуге сынып оқушыларынан көмек сұрадым.

Менің беттерімді өзгертуге және үй жұмысы ретінде берілген бір-бірінің wiki беттерін редакциялау тапсырмасы кезінде де оқушыларда қиындық тудыратындай ешқандай мәселе болған жоқ, бұл «өзін-өзі жетілдіру» ретінде қаралды.

Жұмыстың бұл түрін пайдалануға үйренген сынып, кейін бір-бірінің жұмысын емін-еркін түзете және жақсартуға мүмкіндігіне ие болды. Менің ойымша бұл олардың wiki-ді дұрыс пайдалануын дамытуға көмектесті.

Пән бойынша технологиялық білім (ПТБ)

Ақпараттық сауаттылық – бұл сандық технологияны пайдалана отырып, ақпараттың орналасқан жерін анықтау, ақпаратты ұйымдастыру, түсіну, бағалау және құру қабілеті. Техникалық жағынан сауатты болу оқушылардың сандық құралдарды пайдалана білуін + сын тұрғысынан ойлауын + әлеуметтік хабардарлығын + оқуға әлеуметтік тартылуын білдіреді. Төмендегі диаграммада онлайн және смартфондарда қолжетімді web 2.0 құрал-жабдықтарының кейбір түрлері көрсетілген (17-сурет).



17-сурет. web 2.0 құралдары

Электрондық қауіпсіздік және пән бойынша технологиялық білім

БАҚ-пен жұмыс істеудегі құзырлылық дәстүрлі және жаңа байланыс қызметтері ұсынып отырған мүмкіндіктерді пайдалану үшін адамдарға да, қоғамға да дағдыларды, білім мен түсінікті игеруге мүмкіндік береді. Сонымен қатар БАҚ көздерімен жұмыстағы құзырлылық адамдарға мазмұнды және коммуникацияларды басқаруға, осы қызметтерді пайдаланумен байланысты әлеуетті тәуекелдерден өзін және өзінің отбасын қорғауға көмектеседі.

Бірақ мұғалімдердің негізгі рөлі оқушыларға Интернетті қауіпсіз пайдалануды үйретуге негізделеді.

Ең үлкен қауіп: жеке ақпаратты ашатын оқушылар

Шын мәнінде тыйым салынған деректерді онлайн-режимде көру оқушылар үшін аса қауіпті емес. Өзі туралы ақпаратты көрсететін баланың аңқаулығын пайдаланатындардан нақты қауіп төнеді. Әсіресе тіл алмайтын жасөспірімдер ата-аналарының ескертулеріне көңіл бөлмейтіндіктен болар, соларға көп қауіп төнеді. Бала өзі туралы, мысалы үйдің телефоны немесе мекенжайы туралы жеке ақпаратпен онлайн бөлісуінен туатын қатер әдепсіз суреттер қараудан әлдеқайда қауіпті.

Интернетті пайдалану кезінде балаларыңызды жеке ақпаратты сақтауды үйрету Сіздің негізгі міндетіңіз болуы тиіс. Қандай жағдай болмасын Сіздің балаларыңыз Интернетте өзінің атын, телефонының нөмірін немесе мекенжайын толық жазбауы тиіс.

Технологиялық, педагогикалық және пәндік білім (ТШБ)

5-кесте АКТ-ны енгізу кезінде мұғалімдердің тәсілдеріндегі өзгерістерді көрсетеді.

<i>5-кесте. Мұғалімдердің АКТ-ны қолданудағы тәсілдері</i>	
Дәстүрлі педагогика	Жаңа педагогика
Кітапта қанша бар болса, сонша және мұғалім қанша айтса, сонша білу	Нені білуді және нені еске сақтауды шешу
Мұғалім оқушыға білім береді	Мұғалім оқушыларға ақпаратты бағалауға, таңдауға, ұйымдастыруға және сақтауға көмектеседі
Мұғалім оқу үшін оқушылар қағазға жазады	Оқушылар дискке жазады және желіде жариялайды
Анық, қолмен жазылған есеп	Шеберлікпен орындалған, қағазға басылған құжаттар
Оқушылардың ақпарат көздерін таңдауы шектеулі	Оқушылар жеке таңдау жасайды деп күтіледі
Оқушылар бір-бірінен жазбаны жасырады және мұғалімге ғана оқуға болады	Оқушылар өз жұмыстарын редакциялау және тексеру кезінде пікір алмасады

Кейс-стади

Бұл тапсырма менің тәжірибемде Менделеевтің периодтық кестесіндегі бір элемент туралы ақпарат жинау үшін оқушылар жеке жұмыс істейтін, барлығына аян «текшені қалыптастыру» қағидатына негізделген тапсырмаларды оқытуды қолдану нәтижесінде құрылды. Жиналған ақпарат, әдетте, таныстырылым жасау үшін текше түрінде жинақталады. Мен бұл идеяны ақпарат жинау үшін лайықтап, оқушылар оны маған ұсына алатын жаңа жолдарды қарауды ұйғардым. Мен істеп көріп, қателерімді анықтай отырып, оқушылар шағын топ болып (3–4 адам) жұмыс істеулері қажет деген қорытындыға келдім, онда әр оқушы жеке элементпен жұмыс істейді, кейін олар өздерінің зерттеген ақпаратын хабарлама немесе жарнамалық ролик түрінде ұсынуы тиіс.

Жұмыс сызбасы өзімнің жаратылыстану пәні бойынша екі сабағыма және тағы бір сабаққа негізделеді, бірақ бұны үш сабақта істеуге немесе екі сабаққа дейін қысқартуға болады. Сатып алушыларға әсер ету үшін БАҚ жарнамалық роликті қалай пайдаланатынына көп уақыт бөлуді ұйғардым. Мәселен, егер сабақта уақыт жеткіліксіз болса, оқушыларға өздерінің жарнамалық роликтерін ойлап шығаруға және айналысуға қосымша уақыт беруге болады. Бірақ мен осы идеяларды қалай болғанда да, қысқаша болса да, көрсетіп түсіндіруді ұсынамын, сонда оқушыларда еліктейтін үлгі болады, әрі жарнама ролигінің ең соңғы нұсқасы анағұрлым ықшам әрі ұтымды болуына септігі тиеді.

Тізбектелген сабақтар топтамасының соңғы сабағын мен оқушыларға жарнамалық роликті редакциялауға, оған түрлі әсерлер мен атаулар қосуға, содан кейін оны сыныппен көріп, ең жақсы роликке сынып қалай дауыс беретінін бақылауға арнадым. Дегенмен дайын немесе мұғалім редакциялаған жарнама ролигін ғана көрсету арқылы уақытты үнемдеуге болады.

Мен роликтер түсіру үшін оқушыларды топпен үзіліс кезінде немесе түскі ас уақытында жұмыс істеуге шақырған пайдалы екенін анықтадым. Бұл шынында да нәтиже берді, себебі оқушылар роликтерінің сыныптан тыс таныстырылымының алдында өздерін сенімді ұстады және оларды жазып алу үшін барлығы қайтып келуге тырысты.

САБАҚ

Сабақ жарнамалық роликті түсіндіру және жарнамалаушылардың адамдарды өз өнімдерін сатып алуға қалай көндіретіндері туралы түсінік беруден басталды; бұл сондай-ақ PowerPoint таныстырылымы мен түрлі жарнамалардың сандық бейнеклиптерін көрсету түрінде ұсынылды. Біз аяқтағаннан кейін сыныпты 3–4 оқушыдан тұратын топтарға бөлдік. Әр топқа зерттеу үшін түрлі элемент берілді және олар кітаптар мен Интернетті пайдалана отырып, оның негізгі сипаттамалары туралы ақпарат жинады. Осыдан кейін, топтардан өз элементі туралы жарнаманы қалай ұсынатыны туралы ойлау сұралды. Оқушыларға көмек ретінде, әр топқа оқушылар қосуға тиіс ақпарат туралы нұсқаулығы бар жұмыс парағы берілді. Бірінші сабақ оқушылар өздерінің болашақ жарнамаларының жоба жазбаларын толтырумен және өздеріне қажет болатын қосымша материалдар (мысалы, қосымша слайдтар және т.б.) табумен аяқталды. Оқушыларға, сыныптан шыққанға дейін, үзіліске және түскі асқа берілген уақытты жарнама түсіру үшін пайдалану ұсынылды. Келесі сабақта видеоны жасап, редакциялауға және оны көрсету үшін Microsoft Movie Maker пайдалануға шамамен 30 минут бөлінді.

Пайдаланылған әдебиет

- Koehler, M. J., Mishra, P., & Yahya, K., (2007). *Tracing the development of teacher knowledge in a design seminar: Integrating content, pedagogy and technology*. [Жобалық семинарда мұғалімнің білімін дамытуды қадағалау: Біріктіретін мазмұн, педагогика мен технология]. *Computers & Education*, 49(3), 740–762.
- Mishra, P., & Koehler, M. J., (2006). *Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge*. [Технологиялық, педагогикалық мазмұндық білім: мұғалімнің білімі үшін құрылым]. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
- Shulman, L. S., (1986). *Those who understand: Knowledge growth in teaching*. [Түсінетіндер үшін: оқытудағы білімнің өсуі]. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.

ТАЛАНТТЫ ЖӘНЕ ДАРЫНДЫ БАЛАЛАРДЫ ОҚИТУ

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. Өртүрлі 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. **Талантты немесе қабілетті үнемі айқындай отырып бастауыш мектептердің мұғалімдері өздерін «дарынды бақылаушылар» ретінде көрсетуге тиіс»** (Eyre and Lowe, 2002).

Мұғалім оқушының талантты немесе дарынды екенін қалай анықтайды?

Бұл ұғымның мазмұндық жағы әртүрлі болуы мүмкін. Балалар бір ғана пәннен емес бірнеше академиялық пәндерден олардан күткеннен жоғары деңгей көрсетуі мүмкін: мәселен, әртістік, спорттық, музыкалық және басқа таланттарымен танылуы ықтимал. Сонымен қатар олар бір салада дарынды болса, басқа салада қиындыққа тап болуы 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.

Британдық оқыту және оқу академиясы талантты және дарынды балаларды дамыту тәжірибесінен алынған жағымды мысалдарды көрсететін көптеген *кейс-стади* әзірледі. Олар балалардың осы санатымен жұмыстың тиімді әдістерін мойындау жөніндегі дебаттардың маңызды аспектілерін көрсететін мысал ретінде осы тарауды пайдаланатын болады.

Британдық оқыту және оқу академиясының «Талантты және дарынды балаларды анықтау» жөніндегі *кейс-стади* сыныптардың әрқайсысында талантты және дарынды балаларды анықтау жөніндегі әртүрлі әдістерді қолданып, олардың 1-тобының балаларымен (4–7 жас шамасында) жүргізілген үш жобаны суреттейді:

- 1. бірінші** зерттеуде мұғалімдер есту қабілеті нашар және ағылшын тілі ана тілі емес балалар үшін кеңейтілген, тапсырмалары танымдық сипаттағы мектепішілік бағдарлама жасады. Шектеулі вербалды қарым-қатынасты қолдана отырып, осы тапсырмалар қабілеттің жоғарғы деңгейін көрсетті. Бір тапсырмада қарапайым вербалды қарым-қатынас пен дене қимылын қолдана отырып, олар судың ағысын көрсетті, ал екіншісінде өздеріне және аюға жеткілікті кең үй жасау үшін суретті нұсқауларды пайдаланды; ал үшінші тапсырмада олар әнді тыңдаған соң жауабын жазу үшін әртістік қасиеттерін пайдаланды. Соңында олар жылдам сөйлей алмаса да, жоғары деңгейдегі сенімділіктерін, зейінмен тыңдай алатынын және тұрақты қызығушылықтары ұзаққа созылатынын көрсеткен дарынды және талантты балалар екендігі анықталды.
- 2. екінші** жобада балалардың қуанышын және сыныптың сауалнамасына қатысуға дайын екендігін бағалау үшін «бірегей» және «үлгерімі нашар» дарынды және талантты оқушылардың тұрмыстық ахуалын бағалайтын тест пайдаланылды. Алған деректер бойынша бір үлгермей қалған талантты оқушының табысы мен қызығушылығы төмен болғандығын, бірақ сонымен қатар оның әртүрлі нақты іс-әрекеттерді орындауға қабілетті және оң көзқараспен қарайтындығын көрсетті. Мұғалімдер осы ақпаратты

оның білімділік мүмкіндігін өзгерту үшін пайдаланды және бұл оның сыныптағы пәндерге қызығушылығын, өз ортасына құштарлығын жоғарылатып, сонымен қатар идеяларының дербестігін арттырды.

3. **үшінші** жобада мұғалімдер дарынды және талантты балаларды айқындауға ата-аналарды тарту мүмкіндіктерін анықтау міндетін қойды. Олар қандай әдістердің көмегімен балалардың ерекше таланты мен жеке қызығушылықтарын анықтағанын түсіндірді. Олар ата-аналармен ақыл-ой қабілеттері туралы әңгімелесіп, ата-аналардың қарапайым сауалнама толтыруын өтінді. Ата-аналар мен мұғалімнің кездесуінде бұл сауалнама олардың балаларының мінез-құлқынан келтірілген мысалдарды, үйде және мектепте ойнайтын ойындарды талдауға негіз болды, бұл ересектерге бала өзін «ақылды» етіп көрсеткен жағдайларды анықтауға, сондай-ақ дамудың келесі кезеңіне өтуге шешім қабылдауға көмектеседі.

Мұғалімдер жүзеге асырған бұл жобалар «Дарынды және талантты балаларды бірінші негізгі кезеңде тәрбиелеу» деген жұмыста жарияланды (Koshy et al, 2006).

Баланың алға басуын академиялық үлгерімнің қорытындысы бойынша, сондай-ақ олардың дарынын бейнелейтін портфолиосы бойынша ресми түрде белгілеуге болады. Бірақ зияткерлік тұрғыдан дарынды балалардың кейде өздерін көрсете алмайтынына немесе өздерінің ойларын жинақтау үшін әдеттегі уақыттан көбірек уақыт қажет ететіне мысалдар да бар. Кейбір балалардың әдеттегі білім алу ортасында көрсете алмайтын ерекше әлеуметтік дағдылары мен көшбасшылық қасиеттері болады. Дарынның санқырлы болатынын мұғалімдердің есіне түсіру үшін «*өте әсершіл, өз пікірін білдіреді*» немесе «*өзіндік әзілі бар*» екенін көрсететін мінез-құлықтар сипатын айқындайтын сауалнама құрастырылды.

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. Толық бақылау парағын web-сайттан көруге болады.

Фриман (1998) тексеру парақтары мұғалімдерді шатастырып, дарынды, талантты балаларды анықтау барысында қате бағыт беретіні жайында зерттеулерден мысал келтіреді. Бірақ тексеру парағында зерттеулерге негізделген және ең үздік оқушыларды анықтайтын сенімді өлшемдерді тиімді қолдануға болады, олар төменде көрсетілген (Montgomery, 1996; Freeman, 1991):

- **есте сақтау және білім:** олардың есте сақтау қабілеттері өте жоғары; олар ақпаратты біліп қана қоймай, оны пайдалана алады;
- **өз білімін жетілдіру:** олар оқу үдерісінің қалай жүретінін басқалардан гөрі жақсы біліп, өздерінің оқуын реттей алады.
- **ойлау қабілетінің жылдамдығы:** олар жоспарлауға көп уақыт жұмсауы мүмкін, бірақ жоспарды тез жүзеге асырады;
- **мәселені шешу:** олар ақпаратты толықтырып, олардың қайшылықтарын анықтап, мәніне тезірек жетеді;
- **икемділік:** басқаларға қарағанда олардың ойлау қабілеттері жақсы ұйымдастырылған, олар оқуда және проблемаларды шешуде балама шешімдерді көріп, қабылдай алады;
- **күрделілікке деген сүйіспеншілік:** қызығушылығын арттыру үшін олар күрделі ойын мен тапсырмаларға ұмтылады;
- **шоғырлану:** ерте жасынан бастап ерекше қабілеттерін ұзақ уақытқа шоғырландыра алады;

-
- **ерте символдық белсенділік:** олар ерте жасынан сөйлей, оқи және жаза бастайды (Freeman, 1998).

Осы белгілерді анықтау оқу үдерісінің барысында оқушыларды мұқият бақылауға алуды талап етеді және олар жоғарыда айтылған зерттеулердің мысалдарымен тығыз байланысты.

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.

Осындай балаларға мұғалім не ұсына алады?

Тапсырмаларды күрделендіру

Талантты және дарынды балаларға бағытталған өзгеріс енгізу стратегиясының бірі оқушыларға сыныпта және сыныптан тыс жерлерде өтетін оқудың күрделендірілген бағдарламасын ұсыну болып табылады.

Тапсырманы кеңейту анағұрлым тереңдетіп оқыту, кең көлемді жобалар немесе зияткерлік тапсырмаларды кеңейту түрінде берілуі мүмкін. **IGGY жобасы** соған үлгі бола алады, бұл орта мектеп оқушыларына арналған кеңейтілген оқу бағдарламалары желісін ұсынатын жоба. Балаларға сайтқа кіру ұсынылады, бұл сайтта мұғалімдер тапсырмаларды күрделендіруге және міндеттерді қоюға көмектеседі.

«Ерекше әлеует» таныта білген 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

Оқушылардың оқу бағдарламасын жылдам, тез игеруінің тағы бір түрін «экстернат» деп атайды. «8–9 жас аралығындағы талантты да дарынды оқушыларға арналған жеделдете

оқыту жоспары» атты арнайы зерттеудің нәтижесінде ағылшын тілі мен математикадан бір жыл бұрын емтихан тапсыру мектепте талантты да дарынды оқушылардың оқуға деген қызығушылығын арттыру және дамытуда тиімді әдіс болғандығын дәлелдеді. Бағдарламаны бағалау кезінде оқушылар мен мұғалімдердің пікірлері ескерілді. Әдетте, оқушылар тапсырмалардың күрделенуін, табанды және жылдам жұмыс істеуді қаласа, ал ағылшын тілі мұғалімдері оқушылардың кейбір мәтіндермен жұмыс істеуге қабілеттері сай келетініне күмән тудырды.

Әйр талантты да дарынды оқушыларды оқыта білетін мектептердің оқу бағдарламасын өзгерту арқылы мектептегі барлық оқушылар үшін күрделендіру және экстернат модельдерін қолдана алатындығын айтады. Ол **үш түрлі өзгеріс** енгізу негізінде Мейкер және Нильсонның оқу жоспарын өзгертудің моделін бейімдеп жасады:

- мазмұнына өзгерістер енгізу (үдеріс пен нәтижені қоса есептегенде);
- қолданылатын әдісті өзгерту;
- оқу жағдайын өзгерту.

Әйр мұғалімдердің дарынды балаларға сапалы тапсырма беру мақсатымен өз жоспарларын өзгертуге болатындығына бастауыш буында жүргізілген шағын зерттеулерден дәлелдер келтіреді. Осы әдісті іс-тәжірибеде қолданып жүрген мұғалімдер қосымша көмек беру арқылы балалар тобының аясын кеңейте отырып, бұдан да күрделі тапсырмаларды орындатуға болады деген қорытынды жасайды. Бұл стратегияның сыныптағы талантты да дарынды оқушыларды анықтауда туындайтын кейбір мәселелерді шешуде көмегі зор екендігін айтады.

«Өзгертілген оқу бағдарламасы» әдістемесінің көмегімен сыныпта ерекше қасиеттерімен ерекшеленетін шағын топтарда орындалатын тапсырмалар дайындауға болады, бірақ топ құру кезінде барлық оқушылар үшін тиімді оқыту үдерісін ұйымдастыру икемділікті талап етеді. Сондай-ақ, топтық жұмыс жекелеп саралау мақсатында да қолданылады. Бұл амалдың тиімділігі егжей-тегжейлі қарастырылуда.

«**Топтағы жұмысты құрылымдау**» атты кейс-стадидің соңғы мысалы орта буында математика пәнін оқыту жұмысын зерделейді. Зерттеудің алғашқы кезеңінде мұғалім сабақ жүргізген, ал оның екі көмекшісі оқушыларды бақылап, сабақ барысында оқушылар арасында жүргізілген талқылауды бейнетаспаға түсіріп отырған. Сонымен бірге оқушылар сауалнама толтырады. Талдау қорытындылары келесі сабақтарда қолданылды. Топ құрамын өзгерту арқылы топ мүшелерінің жынысына және мүмкіндіктеріне қарай басқалармен жұмыс істеуінен пікірталас арқылы шешуді талап ететін күрделендірілген есепті шығаруға дейін стандартты емес жұмыстың арқасында бұндай сабақтардың сапасы артып отыр. Зерттеу оқушылардың математикалық есептерді шығаруда өзін сенімді сезінгенін және үздік бірлескен жұмыс пен сындарлы әңгіме жүргізген белгілі бір топтарда жақсы жұмыс істегендерін анықтады (Seal, 2006).

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». Бастауыш сыныптардағы тарих. Талантты да дарынды балалармен жұмыс істеу]. in *Primary History* 51. Spring, 2009 (Historical Association, UK).
- Eyre, D and 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 and 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]. The Stationery Office, London.
- Freeman, J., (1991). *Gifted Children Growing Up*. [Дарынды балаларды тәрбиелеу]. London: Cassell.
- GTIP Think Piece – Gifted & Talented. [Дарындылар мен таланттылар] (2007). Online at <http://www.geography.org.uk/gtip/thinkpieces/giftedtalented/> (accessed on February 19, 2012).
- International Gateway for Gifted Youth. [Дарынды жастарға арналған халықаралық шешім]. (2010). Online at <http://www2.warwick.ac.uk/study/iggy/information/members/> (accessed February 19, 2012).
- Koshy, V., Mitchell, C., & Williams, M., (2006). *Nurturing gifted and talented children at Key Stage 1. A report of 14 action research projects*. [Бастауыш мектепте дарынды және талантты балаларды тәрбиелеу]. DfES Research Report 741 online at <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RB741.pdf> (accessed on February 19, 2012).
- Montgomery, D., (1996). *Able Underachievers*. [«Қабілетсіз» қабілеттілер]. London: Whurr.
- 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 online at <http://www.gtce.org.uk/tla/rft/curriculum0809/casestudies/casestudy3/> (accessed on February 19, 2012).
- Teaching and Learning Academy (n.d.) Online at <http://www.tla.ac.uk/Pages/Hello.aspx> (accessed on February 19, 2012).

ОҚУШЫЛАРДЫҢ ЖАС ЕРЕКШЕЛІКТЕРІНЕ СӘЙКЕС ОҚЫТУ ЖӘНЕ ОҚУ

Танымдық даму және жас ерекшеліктері

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.

Оқу

Жас ерекшеліктеріне байланысты оқудың жекелеген теориялары төменде сипатталған.

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. Бұл теория оқу үдерісіне балалардың белсенді қатысуын атап өтеді, тіпті бастауыш мектеп жасындағы балалар оқу және даму үшін қажетті қызмет түрлерінің басым бөлігіне бастамашылық етеді деп сендіреді. Бұл теорияны басшылыққа алатын мектептер кіші буынды оқыту ортасына және оқу мазмұнына ерекше назар аударады. Педагогтер мен ересектер балалармен тікелей қарым-қатынас жасайды, олар орындайтын қызмет түрлері оқу мазмұнындағы балалар тәжірибесін пайдалануда аса маңызды болады.

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 еркекке 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

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. Осындай оқыту нәтижесіндегі қорытынды-тапсырмаларды балалар үшін тартымды, қызықты және оларға сәйкес келетіндей етіп жасау маңызды. Балалардың назарын аудару танудың маңызды элементін және олар білетін ақпаратпен байланысты жаңа ақпарат алу мүмкіндігін қамтитындай болғаны маңызды.

Жады

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 дамытын 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

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 жымыю 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* (бардык) және онда бірдеңе *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.

Ойлау

Метасана дегеніміз не?

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).

Метасананы оқыту жолдарының бірі – ойлау тілін анық етіп жасау, оны сабақ жоспарына және сыныпта талқылауға қосу болып табылады. Міндет – вокабулярдың үлгісін жасау, оны 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 пайдалы болса дейміз. Пайдаланылған терминдерді түсіндіру қажеттігімен бірге балаларға сол терминдерге өз сөздерімен анықтама беру міндетін де жүктеу керек.

Пайым

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 A:B::C:? суретті тапсырма ұсынып, суретті жиынтықтан D-ны табуды сұрады. Ол балалардың проблеманы шешу үшін негізінен, төмен деңгейдегі өзара байланысқа сүйенгенін, мәселен, C-мен байланысты немесе C-ға ұқсас суреттерді таңдағанын анықтады (Piaget et al., 1977). Пиаже A – B және C – 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 A:B::C: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

«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 шоколадтың 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

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. Бастауыш мектеп жасындағы балалар үшін шығармашылық идеяларды жинақтау үдерісіне шоғырланады. Ересектердің көптеген идеяларды бағалай алмауының өзі балаларға көп идеялар өндіруге және 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 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*. [Оқу мен ынталандыру психологиясы: Озат зерттеулер мен теориялар]. (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 Metcalfe J. & Shimamura A.P. *Metacognition; Knowing about Knowing*. [Метасана: білім туралы білім]. Cambridge. Mass: MIT Press.
- Flavell, J.H., (1976). *Metacognitive aspects of problem solving*. [Проблеманы шешудің метакогнитивтік аспектілері]. In L.B.Resnick (Ed.), *The Nature of Intelligence*. [Сана қабілеттерінің табиғаты]. (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]. 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 ой жүгірту 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).
- Inhelder, B. & Piaget, J., (1958). *The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence*. [Логикалық ойлаудың өсуі: сәбилік кезден жасөспірімдік жасқа дейін]. Basic Books, New York, NY.
- James, W., (1890). *The Principles of Psychology. Classics in the History of Psychology*. [Психология қағидағтары. 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. (1963). *The development of children's orientations toward a moral order: I. Sequence in the development of moral thought* [Балаларды моральдік тәртіпке бағыттауды дамыту: моральдік ойларды дамытудың I сериясы]. *Vita Humana*, 6, 11–33.
- 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 ой жүгіртуді 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. In Carmichael's Manual of Child Psychology*. [Шығармашылық. Бала психологиясы жөніндегі нұсқаулықта]. 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*. [Сенім туралы көзқарас: кіші жастағы балалардың қате көзқарасын түсіндіруде жалған көзқарасты ұстау қызметі]. *Cognition*, 13, 41–68.

ОҚЫТУДЫ БАСҚАРУ ЖӘНЕ КӨШБАСШЫЛЫҚ

Аталған тақырып мұғалімдердің пайдаға асырылмаған зор әлеуеті бар, оны олардың кәсіби өсуіне, бірлескен кәсіби білім құруына көмектесетін қолдау көрсетілген жағдайда ғана көруге болады деген сенімге негізделеді.

Бұл көзқарасты **HertsCam Network (ХертсКэм Нетворк)** желісі және «**Мұғалім көшбасшылығы**» халықаралық жобасы қолдап отыр. Ол педагогикалық жүйе сәтті болу үшін, оқыту барлық деңгейде қатар жүру керек, яғни оқыту оқушыларды, студенттерді, мұғалімдерді және де мектеп жүйесінде жұмыс істейтін қосымша қызметкерлерді түгел қамту керек деген көзқарасқа негізделген (MacBeath et al., 2006).

Терең кәсіби біліктілік

Педагогикалық дамуды қамтамасыз ету үшін кәсібилікті түсінудің нақты тәсілі талап етіледі (Hoyle, 1974). Бізге таза жеке тұлғаға немесе сыныпқа бағытталған тәсілден босауымыз керек. Себебі бұл кезде белгілі бір бекітілген стандартқа сәйкес әрекет етеміз. Оның орнына мұғалім **оқу қоғамдастығының бір бөлігі** болып табылатын, кәсібилікке бағытталған «үжымдық» және кешенді тәсіл қажет (Bolam, McMahon, Stoll et al., 2005). Бұл тәсілдің аясында көшбасшы-мұғалім ұсынған зерттеулер мен инновацияларға негізделі отырып, мұғалімнің тәжірибесі жетілдіріледі (Frost and Durrant, 2003). Мұндай тәсілде 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).

Оқу сияқты көшбасшылық та адамның тұрақты дамуға жетелейтін негізгі қабілеті болып табылады. Өзгеріс енгізу үдерісі өз даму жолында қолайсыздық пен келіспеушілік тудыруы ықтимал. Мұндай кезде өзгеріс үдерісін басқару оңай емес. Мұғалім ретінде, біз кейде өзіміздің әрекет ету мүмкіндігіміз бен күш-қайратымызды жоғалтып жатқанымызды сеземіз. Бірақ, тәжірибе көрсеткендей, жоғары лауазымы жоқ жақсы мұғалімдер кәсіби шеберліктері мен адамгершілік сенімдерін қолданып, адамдарға әсер ете алады. Біз өзіміздің тактикалық дағдыларымызды жетілдіріп, стратегиялық тұрғыдан ойлауды үйрене аламыз.

Мұғалім жүргізетін дамыту жұмысы (МЖДЖ)

Мұғалімнің **көшбасшылығын дамытуға әсер етудің ерекше түрі** жауапты қызметі бар немесе жоқ мұғалімдер:

- іс-тәжірибені жетілдіру жұмыстарын өз қолына алуға;
- өзгеріс енгізу үшін әріптестерімен стратегиялық шешімдер қабылдауға;
- бірігіп жұмыс істеуде фактілерді жинауға және қолдануға;
- кәсіби білімді құруға және таратуға атсалысуға жауапты деп анықталуы мүмкін.

Дамыту жұмыстарын зерттеумен шатастыруға болмайды. МЖДЖ бағдарламасы «**мұғалім – зерттеуші**» түсінігіне емес, «**мұғалім – оқыту мен оқу тәжірибесін жетілдіру жұмысының көшбасшысы**» түсінігіне негізделі құрылған. Біз «**академиялық империализм**» деп аталатын мақсаттан – мектептерде оқыту мен оқуды жақсарту мақсатынан алшақтамауымызды қадағалап отыруымыз керек (Elliot, 1991). Мұғалім жүргізетін дамыту жұмысы белгілі бір құбылыстардың пайда болу себептерін анықтау немесе тәжірибені талқылаудан тұрмайды. Шын мәнісінде ол мұғалім, ата-ана, оқушылар, жалпы мектеп өз тәжірибелерін жетілдіру үшін қатысатын үдерісті басқару мен басшылық етуден тұрады.

Мұғалім жүргізетін дамыту жұмысы басқаларды серіктестікке тартып, рефлексия мен өзін-өзі бағалауға қатыстыратын тапсырмаларды қамтиды. Мұндай іс-шаралар жиі өткізіліп

тұрады, мысалы: әріптестер арасындағы пікірталастар, желіде орналастырылған есептерді оқу, оқушылардың өздерінің іс-тәжірибелері туралы пікірлерін жинау, әріптестерімен іс-тәжірибе алмасу мақсатында басқа сыныптардың сабақтарына қатысу. Дәл осы жағдайда зерттеу үдерісті аяқтау тәсілі емес, диалог құру мақсатындағы ізденістің негізгі стратегиясы болып табылады.

Бұл үдерістер ауқымы мен көлемі бойынша азғантай ғана болуы мүмкін, бірақ олар педагогикалық пікірталас қалыпты жағдай деп саналатын ортада мәдениеттің қалыптасуы мен жаңаруына үлес қоса алады.

Мұғалімдер дамыту жұмыстарын жүргізу барысында біртіндеп жүзеге асырылатын рефлексия, жоспарлау, кеңес беру тәсілдері арқылы қолдау таба алады. Алғашқы қадам – әрбір ұстаз үшін маңызды шешімдерді талап ететін құндылықтар мен мәселелерді анықтау. Келесі қадам – өзгеріс енгізуге қатысты әріптестерінің кеңестері. Осы әрекет басымдықтарын ұғыну мен келісу бойынша атқарылған жұмыстардан соң мектептегі мәжілісте қаралып, мақұлдануы 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 өтсе, онда дамыту жұмысы да жоспар бойынша жүзеге асырылады. Дегенмен мұндай жұмыс тәжірибелі мұғалімдер тарапынан ұйымдастырылып, қолдау көрсетілгені маңызды. Бізге олардың мектеп құрылымы мен дамыту басымдықтары туралы пікірі қажет, себебі олардың кеңесі мен жетекшілігі өте құнды.

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 дамыту жұмысындағы көшбасшылық.

7-кезең. Кәсіби білімнің дамуына ықпал ететін 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 және білімнің жинақталуы

Мұғалім жүргізетін дамыту жұмысының әсері жоба аяқталған соң емес, оның барысында сезілуі керек. Сапалы даму жұмысына жаңа әдіс-тәсілдерді сынап көру, эвалюация, рефлексия және тексеру жатады. Олардың барлығының өзгертушілік әсері болады. Нәтижелері әрдайым тәжірибелік бағытта болады, оқытудың үздік тәсілі және оқудың үздік тәсілі бола отырып, оқыту мен оқу тәжірибесін жетілдіреді немесе оны өзгертеді. Сонымен қатар ол кәсіби білімнің молаюына ықпал ете алады. Осылайша олар осы Мұғалімге арналған нұсқаулықта айтылатын оқытудың көп деңгейлі моделінен көрінетін ішкі, сондай-ақ сыртқы өсудің айғақтары болып табылады.

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, мектептен өзінің лайықты орнын алуы мүмкін. Басқаша айтқанда, мектеп басқаша жұмыс істеуге үйренеді. Сол себепті әріптестерді қызықтырып, оларды бірлесе жұмыс істеуге шақыру қажет.

Білім жинақтаудың сыртқы ауқымы оқыту мен оқу туралы идеяларды жай ғана тарату емес, сонымен бірге ол осы идеяларды өңдеу және оларды ары қарай дамыту болып табылады.

Дәл осы жерде қоғамдастық маңызды рөл атқарады. Осы бағытта қоғамдастық арқылы біз идеяларымызбен бөлісіп, оны ары қарай дамыта аламыз. Сонымен бірге біз жаңа идеяларды тауып, олармен жұмыс істей аламыз. Бұл білімді және сыни тұрғыдағы жұмысты жинақтау үдерісі әрдайым үздіксіз жүріп жатады. **HertsCam-да (Хертс Кэм)** бұл **Network Events** қоғамдастығының семинарлары мен «**Мұғалімнің көшбасшылығы**» және «**Дауыс**» журналдарындағы жарияланымдар арқылы өтеді. Бұндай жарияланымдар web-сайттарға сілтемелер арқылы мектеп және облыс аумақтарында мұғалімдердің білімдерін жинақтау мүмкіндіктерін кеңейте алады.

Ұжымдық іс-әрекет

Бір қарағанда мұғалімнің көшбасшылыққа «дауысын» күшейту мен жеке басының жетекшілік мүмкіндіктерін жеке де, ұжымда да кеңейту арқылы жететіндігі оғаш болып көрінуі мүмкін. Ұстаздардың жетекші топтарында және қоғамдастық шеңберінде өзара қарым-қатынасты қамтамасыз ету үшін мұғалімдер бірлесе жұмыс істеулері қажет. Мұндай бірлескен жұмыс өз мектептерінде тәжірибені таратуға ғана емес, сонымен бірге басқа мұғалімдерді иландыра алатын кәсіби білімнің негізін құрастыруға көмектеседі. Білімнің бұл негіздері – зерттеулерге негізделген білім емес, бұл басқаларға дем беретін және ары қарай іс-әрекет жасау үшін оларды қажетті бағытпен қамтамасыз ететін инновацияға негізделген жанды диалогтік үдеріс.

Жоғарыда айтылғанның барлығы: адамдар тек білім арқылы ізгілікті бола алады; білім беру – адамдардың зерделеп үйренуі үшін көрсетілетін көмектер жиынтығы; жалпы алғанда, тек мұғалімдер ғана педагогикалық тәжірибені жақсарту жөніндегі шараларды қабылдай алады деген дәлелдерге келіп саяды. Қалған қоғамдық институттар (саясаткерлер, зерттеушілер, мемлекеттік емес ұйымдар және халықаралық органдар, яғни Дүниежүзілік банк және ЭЫДҰ) қолдау көрсетіп, жаңа идеяларды ұсына алады. Бұл, әрине, оптимистік көзқарас, бірақ оптимизмге ынталандыру – мұғалім көшбасшылығының міндетті қыры болып табылады.

Пайдаланылған әдебиет

- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A. and Smith, M., (2005). *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities*. [Тиімді кәсіби оқу қоғамдастығын құру және қолдау]. The Department for Education and Skills.
- 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 мемлекеттегі мұғалімдер көшбасшылығына қолдау көрсету: Мұғалімнің жетекшілігі Халықаралық жобасы]. Phase 1, A report, Cambridge: LfL at the University of Cambridge Faculty of Education.
- Frost, D. and Durrant, J., (2003) *Teacher Leadership: Rationale, Strategy and Impact, School Leadership and Management*. [Мұғалімнің көшбасшылығы: Мақсаттылық, Стратегия және әсері, мектеп жетекшілігі және басқару]. 23 (2) pp. 173–186.
- Hoyle, E., (1974). 'Professionalism, professionalism and control in teaching'. [Мамандық, кәсібилік және білім берудегі бақылау]. London Educational Review 3 (2) 42–54.
- Katzenmeyer, M. and Moller, G., (2001). *Awakening the Sleeping Giant: Helping Teachers Develop as Leaders*. [Ұйқыдағы алыптың оянуы: Мұғалімдерге көшбасшылықтың сапаларының дамуына көмек]. second edition, Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- MacBeath, J., Frost, D., Swaffeld, S. and Waterhouse, J., (2006). *Leadership for Learning: Making the Connections*. [Оқытудағы көшбасшылық: Байланыс орнату]. Cambridge: University of Cambridge Faculty of Education.

ТІЗБЕКТЕЛГЕН САБАҚТАР ТОПТАМАСЫН ЖОСПАРЛАУ

Мұғалімдерге тізбектелген сабақтар топтамасын жоспарлау не үшін қажет?



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

Ұзақ мерзімді, орта мерзімді және қысқа мерзімді жоспарлау арасындағы өзара байланыс

Оқу бағдарламасын әдетте білім саласындағы саясатты қалыптастыратын адамдар мен мектеп әкімшілігі жоспарлайды. Орта мерзімді жоспарлау дегеніміз – мұғалімдер тобының оқу бағдарламасын тізбектелген сабақтар топтамасына айналдыруы. Бұл ретте бұл топтама аясында Бағдарламаның барлық жеті модулі оқыту тәжірибесіне кіріктірілуі тиіс. Өз кезегінде әрбір жеке мұғалім орта мерзімдік жоспарды әрбір жеке сыныпқа арналған егжей-тегжейлі сабақ жоспарын жасау үшін пайдаланады.

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

- жұмыс кезеңдерінің дәйекті, тізбектеліп ұйымдастырылуы;
- оқыту тәжірибесіне жеті модульді ықпалдастыру;
- әрбір сабақ үшін оқу мақсаттарын белгілеу;
- оқу нәтижелерін өлшеу әдістемесін белгілеу;
- осы нәтижелерге қол жеткізу мақсатында жоспарланған оқыту мен оқу жаттығуларын анықтау;
- оқудың әрбір кезеңінің басынан бастап соңына дейін алға ілгерілеудің болуын қамтамасыз ету;
- барлық оқушыларды қамтуға бағытталған стратегиялық жоспарлау.

Оқу мақсаты мен оның нәтижелері

Оқу мақсаты - мұғалім оқушыларға үйреткісі келетін нәрселер. Осыған байланысты, оқу мақсаттарын қалыптастыру шаралары төмендегілерді білуге бағытталған:

Сіздің ойыңызша, оқушылар нені білуге тиіс?

Оқушылар қандай түйінді идеяларды түсінулері керек?

Оқушылар қандай мәселелерді зерттеп, қандай мәселелер төңірегінде ойланулары 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 үлгерімі тұрғысынан жазылуы керек.

Тізбектелген сабақтар топтамасын оқыту маңызы

Тізбектелген сабақтар топтамасын жоспарлау, оқыту және ол бойынша рефлексия жүргізу Бағдарламаның негізгі мәселесі болып табылады.

Бағдарлама мұғалімдердің теориялық білімдерін дамытып қана қоймай, ол идеяларды қолдана отырып, өз тәжірибесіне енгізілген өзгерістердің әсері туралы ойлану арқылы өз тәжірибесін дамытуды мақсат етеді.

Тізбектелген сабақтар топтамасы мұғалімдерге болып жатқан өзгерістердің өзінің тәжірибесіне ықпалын ескере отырып, өзінің оқыту тәжірибесіне Бағдарламада ұсынылған идеяларды енгізуге мүмкіндік береді.

Осыған байланысты тізбектелген сабақтар топтамасы Бағдарламаны бағалауға арналған негіз болып табылады.

Тізбектелген сабақтар топтамасын жоспарлау

Кәсіби даму бағдарламасы аясында мұғалімдер жоспар жасап үйренеді. Педагогикалық шеберлік орталығының білім беру порталынан мұғалімдерге тізбектелген төрт сабақтан тұратын топтаманы жоспарлауда пайдалануға болатын көптеген ресурстарды табуға болады.

- **Жоспарлау жөніндегі нұсқаулық** мұғалімдерге сабақтар топтамасы кім үшін жоспарланғанын, нені үйрету керек екенін және бағалаудың қандай әдістерін пайдалану қажет екенін түсінуге мүмкіндік береді.
- **Толтыруға арналған кесте** орта мерзімді жоспарлау кезінде қолданылатын нысан болып табылады. Оны мұғалімдер оқу мақсаттарын жазуға, оқытудың белсенді стратегияларын, оқу нәтижелерін, жоспарланған бағалауды, оқушылардың барлығының сабаққа қатысқандығын және әр сабақ үшін қажетті ресурстар тізімін жазу үшін пайдалана алады.
- **Кестені толтыру жөніндегі нұсқаулықта** орта мерзімді жоспарлау нысанының қандай тарауына не жазу керектігі туралы толық мәлімет ұсынылған.
- **Орта мерзімді нәтижелерді бағалауға арналған бақылау парағы** мұғалімдерге өз жоспарларына қажетті мәселелердің барлығы кіргізілгендігін тексеруге мүмкіндік береді.

Бағдарламаның жеті модулі бойынша барлық идеялардың өзінің орта мерзімдік жоспарына енгендігіне көз жеткізу үшін мұғалімдер өздері әзірлеген сабақтар топтамаларын әріптестерімен және тренерлерімен бірлесіп қайта қарай алады.

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 виртуалды 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. Ережеде оларды өткізуге рұқсат беру туралы мәселелер қалай баяндалған, құжаттарды қалай сақтауға болады?
- Балаларды экспериментке 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 келісін 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 алуын 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 нормалары бұзылғанын 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;
- түпнұсқаға сілтеме жасамай, басқа құжаттан алынған идеяларды қолдану;
- онлайн дереккөздерді стильдеу мақсатында Интернеттен ақпараттарды көшірмелеп алу;
- 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 не бірлескен жобада зерттеуге қатысқан басқа біреулерді көрсетпеу.

Бірлескен жобаны қоспағанда, басқа тұлғамен *келісімде* жасалған жұмыс плагиат болып танылады (яғни, бірлесіп істеу жасалған 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 оқушы 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.

МҰҒАЛІМДЕРДІ БАҒАЛАУ

Бағдарламаның түйінді идеялары мен мазмұны мұғалімдердің тиісті сапалық деңгейге қол жеткізуіне бағытталған. Ол сапалық деңгей Мұғалім өзін кәсіби тұрғыдан ой толғауға қабілетті, өзінің оқыту және оқу тәжірибесін өзгертуге дайын маман ретінде таныту үшін қажет.

Кәсіби даму бағдарламасының өн бойында мұғалімдер Бағдарламаның өзара байланысты тақырыптарымен танысады. Олар бұл тақырыптарды өз сабақтарының жоспарларына қосу арқылы өзінің тәжірибелік қызметі тұрғысынан тақырыптарды түсінетіндігін көрсетулері керек. Нәтижесінде мұғалімдер өз тәжірибесіне қандай өзгеріс енгізгені, ол өзгерісті қалай енгізгені туралы рефлексиялық есеп жазады. Мұғалімнің Бағдарламаны табысты игерудің төмендегі үш критерийіне сәйкестік деңгейін анықтауда олардың оқудың соңында жазатын рефлексиялық есебі айрықша мәнге ие болады:

1. Бағдарламаның түйінді идеяларын білу және түсіну.
2. Өзінің оқыту және оқу тәжірибесінде Бағдарламаның түйінді идеяларын қолдану.
3. Оқыту мен оқудағы жаңа тәсілдерді енгізу туралы ойлану және одан әрі дамытуға арналған тәсілдер мен идеяларды белгілеу.

Рефлексиялық есеп

Рефлексиялық есепке қойылатын талаптар төменде жазылған. Дегенмен бағаланатын деректер тұрғысынан, болмаса өздерінің терең білімі мен кәсіби дамуын дәлелдейтін құжат ретінде мұғалімдер рефлексиялық есепке қосымша материал ұсына алады. Мектеп тренерлері рефлексиялық есептің мазмұны, құрылымы бойынша, сондай-ақ рефлексиялық есепті бағалауға арналған деректерді әзірлеуде өз тобының мұғалімдеріне кеңес беріп, қолдау көрсете отырып, ұстаздарға барынша көмек беретін болады.

Рефлексиялық есептің мазмұны (2000 сөз)

- сабақ жоспарларына Бағдарламаның бір тақырыбын енгізуді негіздеу және оны енгізуде қолданылған әдістеме;
- оқыту мен оқу тәжірибесіне өзгеріс енгізілгенін және ол басқарылғанын растайтын сабақтар өткізілгенін және оның тиімділігін талдау.
 - ◆ Бағдарламаның бір тақырыбы ықпалдастырылған сабақ жоспарлары (3 жоспар) (250 сөзден тұратын түсініктемесімен қоса).

ГЛОССАРИЙ

<p>Әлеуметтік білім алушы</p>	<p>– субъект бақылау немесе басқа адамдармен бірге әрекет ету барысында өз еркінен тыс білім алатын оқыту түрі. Bersin & Associates мамандары әлеуметтік оқыту технологиясының жеті бөлшегін атады: әңгіме (conversation), байланыс (connection), бірлескен жұмыс (collaboration), мазмұн (content), [мазмұнды] пайдалану ыңғайлылығы (consumption), бақылау (control) және тұтынушылар құрамын құру мүмкіндігі (contribution).</p>
<p>Әңгіме жүргізудің сократтық әдісі</p>	<p>– (грек. Μαθητική, сөзбе-сөз аудармасы - босанатын әйелге көмек көрсету) сұрақтарды шеберлікпен қою арқылы адам бойындағы жасырын білімді жарыққа шығару әдісі. Педагогикада Әңгіме жүргізудің сократтық 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 сократтық 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 сократтық әдісін түсіну үшін осы ойды желеу ету қажет болады.</p>
<p>Бағамдау</p>	<p>- (<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.</p>
<p>Бірлескен оқу</p>	<p>- 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 ынтымақтастық оқу жағдайында өкілеттік пен жауапкершілік топ мүшелері арасында бөлінеді. Ынтымақтастық оқудың алғышарты топ мүшелерінің бірлесіп әрекет етуі арқылы ымыраға, пәтуаға жетуіне негізделген.</p>
<p>Дарындылық</p>	<p>– 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.</p>

	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.Вygотский 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 рөлінде 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 (КО)	– (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.
Креативтілік	– (ағыл. <i>create</i> – жасау, <i>creative</i> – жасампаз, шығармашыл) индивидтің дәстүрлі немесе көпшілік қабылдаған идеялардан ауытқитын, түбегейлі жаңа 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.
Қалыптас-тырушы 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.
Өзара білім алуға көмектесетін диалогтік оқыту	– 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><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 бетінше 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>
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>
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.
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>
Сындарлылық теориясы	<p>– лат. <i>constructivus</i> – құрылымына байланысты. Сындарлылық (философия) – таным бейне ретінде емес, субъектінің әлемнің интерпретациясын (моделін) белсенді құруы ретінде қабылданатын тәсіл.</p> <p>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.</p>

Сыни бағалау	– әрекет, үдеріс не өнімнің нәтижелілігін/құндылығын/негізділігін талдау және бұлардың нәліктен 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 шұғылданду тән, олар таңдап алған ісіне құмар болады. Талантты адамның еңбегінің нәтижелері өздерінің түбегейлі жаңашылдығымен, бірегейлігімен ерекшеленіп тұрады.
Шынайы сынып	– (грек. <i>authentikos</i> – түпнұсқалық) іс жүзінде бар, жұмыс істеп жатқан сынып.
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.

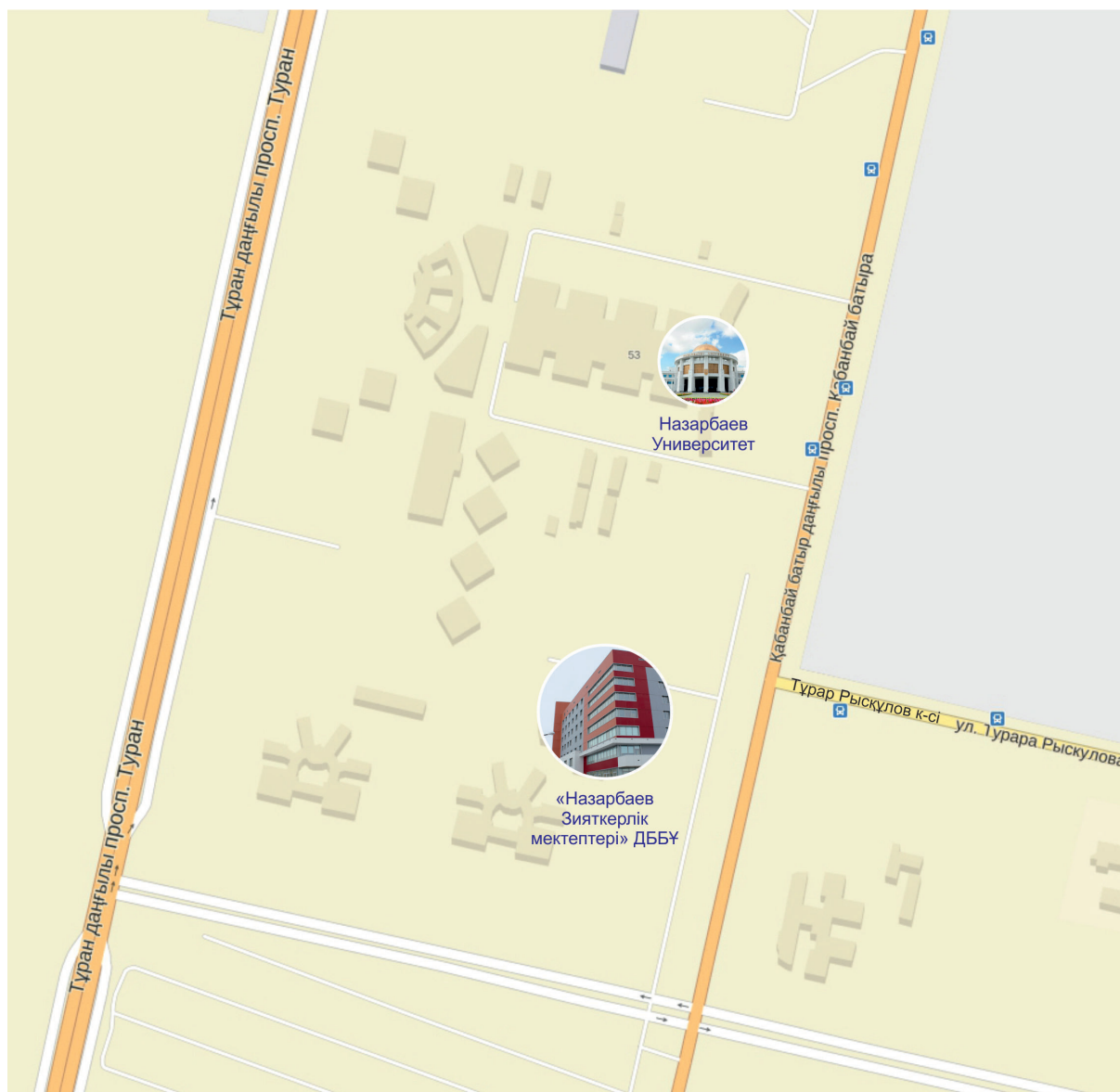
БАЙЛАНЫС АҚПАРАТЫ

Осы Нұсқаулықпен танысу барысында сұрақтар туындаған жағдайда Педагогикалық шеберлік орталығына жүгіне аласыз.

E-mail: info@cpm.kz

Телефон: +7 7172 23 57 44

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





**Образовательная программа профессионального развития
педагогических кадров в общеобразовательных школах
«Рефлексия в практике»**

**РУКОВОДСТВО
ДЛЯ УЧИТЕЛЯ**

Рекомендовано к печати Методическим советом
Центра педагогического мастерства
автономной организации образования
«Назарбаев Интеллектуальные школы»

© Центр педагогического мастерства
автономной организации образования «Назарбаев Интеллектуальные школы», 2016

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	96
Содержание Программы.....	101
Современные достижения в области знаний о том, как люди обучаются.....	102
Новые подходы в преподавании и обучении.....	118
<i>Учителя обучают тому, как учиться</i>	118
<i>Обучение тому, как учиться</i>	125
<i>Важность диалога в классе</i>	130
Обучение критическому мышлению.....	135
Оценивание для обучения и оценивание обучения	142
Использование информационно-коммуникационных технологий в преподавании и обучении	147
Обучение талантливых и одаренных учеников.....	157
Преподавание и обучение в соответствии с возрастными особенностями учеников	162
Управление и лидерство в обучении	172
Планирование серии последовательных уроков.....	176
Этические требования к проведению исследований.....	178
Оценивание учителей	180
Глоссарий.....	181
Контактная информация.....	188

ВВЕДЕНИЕ

Настоящее «Руководство для учителя» является основным материалом по изучению и освоению Образовательной программы профессионального развития педагогических кадров в общеобразовательных школах «Рефлексия в практике» (далее - Программа), ожидаемыми результатами которой является сформированность у учеников навыков обучения тому, как обучаться и, как следствие, – становление их независимыми, самомотивированными, увлеченными, уверенными, ответственными личностями с развитым критическим мышлением, проявляющими компетентность в цифровых технологиях.

В настоящее время неоспорим факт наибольшего воздействия на процесс обучения и результаты учеников не столько деятельности администрации школ и органов управления системой образования по обеспечению учителей соответствующими ресурсами, сколько повседневной работы самого учителя в классе, направленной на воспитание и развитие учащихся (Barber and Moushad, 2007). Стержневой фигурой в совершенствовании деятельности школ и обеспечении успешности обучения учеников сегодня является учитель (Strong, Ward & Grant, 2011).

В современной научно-педагогической литературе представлено достаточное количество фактов, подтверждающих целесообразность и успешность использования разработанных ключевых принципов организации и планирования учебной работы, используемых многими учителями во всем мире.

Настоящее «Руководство для учителя» посвящено изучению и анализу комплекса научных исследований, определяющих основу Программы, а также – используемых в ней понятий и подходов, основанных на многолетнем практическом опыте, как начинающих, так и опытных учителей.

Теоретические основы Программы

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

В основу Программы, несмотря на множество рассматриваемых в ней научных подходов, заложена конструктивистская теория обучения. Данная теория базируется на утверждении, что развитие мышления учащихся происходит в условиях взаимодействия имеющихся знаний с новыми, либо со знаниями, полученными в классе из различных источников: от учителя, сверстников, из учебников. Большинство сторонников конструктивистской теории считают, что подходы в преподавании, основанные на передаче готовых знаний, не способствуют ни успешному их усвоению, ни развитию глубокого их понимания, ни взаимодействию с уже имеющимися.

Знания, приобретенные посредством «традиционной» методики преподавания, основанной на трансляции готовых знаний, не могут быть эффективно интегрированы с имеющейся базой знаний, и, следовательно, в данной ситуации имеет место только механически запоминающееся, поверхностное обучение. Получаемая подобным методом информация может быть успешно продемонстрирована на экзаменах, но она не усваивается прочно учениками, малополезна после завершения ее изучения и различного рода экзаменаций и не используется в жизненных ситуациях. Цель конструктивистского преподавания состоит в том, чтобы развить глубокое понимание предмета учеником, обеспечив использование и применение знаний вне класса.

Конструктивистские представления о преподавании требуют, чтобы учитель, сосредоточенный на ученике, организовывал занятия в соответствии с задачами,

способствующими развитию знаний, идей, 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, как отдельными учениками постигается тема, осознать необходимость работы с учениками в целях улучшения или реконструкции их понимания, а также – осознание того, что отдельными учениками восприятие темы может происходить довольно уникальным способом.

Данная трактовка конструктивистского обучения включает в себя образ мыслей и ряд основных убеждений учителя, а также знания альтернативных действий по отношению к этим убеждениям.

Убеждения учителя

Психологи трактуют убеждение как личное предрасположение к действию. Социологи могли бы именовать его как основную ценность. Убеждения учителя оказывают большое влияние при формировании установок, которые впоследствии объясняют принятие решений, и, в итоге – действия в классе (Рис.1). В этой связи обучающий арсенал любого учителя представляет собой совокупность убеждений, знаний и предположений, которые в ситуации взаимосвязи составляют уникальные «обучающие схемы» личности. Пажарес (1992) утверждает, что, при выборе стиля преподавания, убеждения учителя имеют большее влияние, чем его знания, поскольку убеждения в процессе обучения влияют на все, что он делает в классе. Устойчивая уверенность в том, как должны преподаваться предметы, по мнению исследователя, оказывает более существенное влияние на действия учителя в классе, нежели какая-либо методика или учебник.



Рис.1. Убеждения учителя – основа его установок, принятия решений и действий

Однако глубокие убеждения могут ограничивать восприимчивость учителя к новым идеям. Если учитель с «традиционным» стилем преподавания, основанным на передаче готовых знаний, желает помочь ученикам стать личностями с развитым критическим мышлением, то ему самому, прежде всего, необходимо иметь развитое критическое мышление и быть открытым для новых идей.

Эффективное преподавание

Эффективность является недостаточно конкретной категорией для определения, если учитывать комплекс задач преподавания и множество различных ситуаций, в которых работает учитель. **Качество** учителя также является сложным феноменом, и на сегодняшний день

нет единого мнения относительно его содержания и способов измерения. Ведется полемика относительно определения *эффективности учителя*, в которой рассматриваются следующие критерии: достижения учителя (его квалификации и пр.), процесс преподавания (используемые методы, подходы в преподавании и др.), результативность преподавания (влияние на обучение ученика, его достижения и пр.) или совокупность всех вышеуказанных факторов.



Независимо от используемого подхода утвердились две модели процесса обучения: *первая* – обучение, направленное на определение перспектив ученика как личности и социального объекта, *вторая* – обучение как результат отношений между учителем и учеником. Крайне необходимым является понимание того, что при оценивании качеств учителя, оценщик всегда интерпретирует категорию *качество*, используя определенную систему критериев.


Учебные занятия, построенные на основе конструктивистского преподавания, предоставляют ученикам возможность размышлять над своими знаниями и убеждениями, задавать соответствующие вопросы, пополнять объем знаний, перестраивать свое понимание определенных тем на стадии изучения. Этот процесс позволяет ученикам подвергать сомнению свои предположения и стремиться расширять и углублять представления о мироустройстве. Сами ученики играют важную роль при использовании учителем указанной формы преподавания: активно конструируют знания посредством социального взаимодействия со сверстниками. Учитель обеспечивает возможностями для обучения, материалами и пр., но сами ученики должны обладать желанием действовать с целью развития собственного понимания предмета.

Успешное преподавание и компетентный учитель

Программа, будучи в своей основе конструктивистской, устанавливает перед компетентным учителем очень четкие обязательства быть восприимчивым к личности ученика. Существенным фактором компетентного преподавания является исследование и оценка учителем самостоятельного постижения смысла учеником. Данный подход предполагает обязательное активное участие в этом процессе самого ученика, который становится в подобных условиях ответственным за свое обучение. Ответственность осознается и принимается учеником отчасти из-за среды, которую учитель создает на занятиях. Проводя аналогию с теорией Шульмана, думается, что компетентным учитель станет при условии наличия того, что исследователь назвал «тремя помощниками учителя» (Shulman, 2007) (Таблица 1).

Таблица 1. Теория Шульмана

«Три помощника учителя» (Shulman, 2007)	Характерные признаки компетентного учителя
<i>Голова</i>	<i>Профессиональное понимание</i>
 <i>head</i>	Основано на значительной теоретической базе и предполагает наличие методологических знаний о преподавании и обучении, а также, о личности учеников. Кроме того, профессиональное понимание предполагает знание методики использования доказательств/результатов исследования с целью понимания и дальнейшего совершенствования/развития практики.
<i>Руки</i>	<i>Практические навыки преподавания</i>
 <i>hand</i>	Наличие технических и практических навыков и владение способами работы, умением разъяснить идеи посредством диапазона имеющихся подходов в процессе реализации, корректирования и оценивания обучения.

	<p>В дополнение, необходимо владение методами поощрения, вознаграждения, разработки перспектив, планирования этапов урока и оценивания учащихся.</p> <p>Наличие системы вышеуказанных умений и навыков будет способствовать готовности и состоятельности учителя в установлении и поддержании положительной среды на занятиях, при которой ученики желают изучать и достигать установленных и более высоких, перспективных уровней.</p>
<i>Сердце</i>	<i>Профессионально-нравственная целостность</i>
	<p>Учителя придерживаются этических и моральных ценностей профессии: они честны, смелы и терпимы, сострадательны и уважительны к ученикам, справедливы. Учителей характеризует положительное отношение к профессии, осознание ценности преподавания и устойчивые убеждения, которые взаимопонимаемы другими представителями этой профессии.</p>

Качественное преподавание не только становится возможным при наличии условий для обучения, более того – оно зависит от них. Компетентный учитель «регулирует» составляющие преподавания в соответствии с тем, что наиболее применимо в конкретный момент по отношению к учащимся, окружению и образовательным ресурсам. Качество и степень успешности преподавания зачастую в значительной степени зависит от того, как учитель адаптируется к имеющемуся контексту.

Качественное преподавание, представляющее собой связь между множеством элементов в лице учителя, становится возможным при создании определенных условий, от которых он сам в равной степени зависим. Качественное преподавание может быть представлено как симбиоз обучающихся, окружающей среды и возможностей преподавания и обучения.

Формирование выводов относительно качественного и успешного преподавания

Оценивание качества преподавания возможно при использовании **двух способов**.

Первым является оценивание, не зависящее от результатов учебной деятельности, при котором действия учителя исследованы с целью определения соответствия требованиям практики, т. е. – эффективность деятельности учителя, характер и частота взаимодействия с учениками и т. д. Оценивание в этом случае взаимосвязано с учениками, с которыми учитель работает, но не зависит от процесса обучения.

Второй подход к оцениванию качества преподавания акцентирует внимание на процессе преподавания, которое является и качественным, и успешным, и требует значительно больших усилий, нежели формально добросовестное исполнение профессиональных обязанностей. В связи с тем, что успешное преподавание зависит от процесса обучения, необходимо, прежде всего, установить факт обучения и уровень его компетентности и мастерства. Кроме того, необходимо знать о состоянии учеников, характере социального окружения, доступности и уровне их возможностей. В этой связи необходима контекстная информация о классе.

Названные приоритеты в определении качества преподавания позволяют утверждать, что Программа направлена на подготовку:

1. Учителей, которые являются инициаторами, воздействующими на процесс обучения, проявляющими заботу и активно, с энтузиазмом занимающимися преподаванием и обучением.

-
2. Учителей, которые осознают, что каждый ученик думает и знает, как формировать свое понимание предмета; конструируют знания и практический опыт в контексте этих знаний; имеют профессиональные знания и понимание их содержания для обеспечения обратной связи таким образом, чтобы каждый ученик прогрессировал по уровням образовательной программы.
 3. Учителей, которые знают цели обучения и критерии успешности урока, знают, в какой степени они соответствуют этим критериям со своими учениками, и знают, что делать далее для устранения пробела между имеющимися знаниями и осознанными учениками эталонами успешности: «Куда двигаться дальше?», «Как действовать?», «Что делать далее?».
 4. Учителей, которые могут совершенствоваться, получая импульс от единственной идеи до множества идей, синтезировать и в дальнейшем пополнять и углублять их таким образом, чтобы ученики могли воспроизводить и самостоятельно формировать эти идеи. Подобная ситуация – не есть передача уже готовых знаний или идей, а построение учениками этих знаний и идей, что является принципиальным.

Использованная литература

- Barber, M. & Mousahd, M. (2007) How the best schools systems came out on top [Как лучшие школьные системы выходят на первое место]. Online at <http://mckinseysociety.com/how-the-worlds-best-performing-schools-come-out-on-top/> Accessed on 19th November 2011.
- Fenstermacher, G. & Richardson, V. (2005) Making Determinations of Quality in Teaching [Формирование определений качества в преподавании]. *Teachers College Record*, 107 (1), 186–213.
- 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 порядок беспорядочной концепции]. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307–332.
- Shulman, L. S. (2007) Good teaching [Хорошее 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 хороших учителей хорошими? Сопоставительный анализ связи между эффективностью учителя и достижением ученика]. *Journal of Teacher Education*, 62, 339. DOI: 10.1177/0022487111404241.

СОДЕРЖАНИЕ ПРОГРАММЫ

Основная задача Программы – помочь учителям оценить и усовершенствовать их педагогическую практику. По этой причине современные подходы в преподавании и обучении рассматриваются во взаимосвязи с действующей практикой учителя и профессионально-педагогическим контекстом. В ходе Программы рассматривается ряд аспектов педагогики, но стержневым ее принципом является согласование практической деятельности с достоверными результатами современных научных исследований. Предполагается, что учителя будут ознакомлены с научными (исследовательскими) материалами, касающимися соответствующих аспектов педагогики, что крайне необходимо им для обеспечения теоретической основы, на которую они смогут полагаться при рассмотрении (выборе, изучении, знакомстве и т. д.) стратегий и подходов в преподавании и обучении, включенных в Программу.

Базовый материал в «Руководстве для учителя» дифференцирован на темы, которые рассматриваются на соответствующих занятиях. Однако идеи, приведенные в данных темах, взаимосвязаны равно как и отдельные стратегии и подходы, применяемые на занятиях.

- диалогическое обучение;
- метапознание;
- мотивация учащегося;
- обучение критическому мышлению;
- формативное оценивание;
- использование ИКТ в преподавании и учении.

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?

Содержание понятия обучение может быть рассмотрено в контексте полученных результатов или эффективного опыта. Анализ исследовательской литературы позволил определить пять современных концепций обучения с соответствующими категориями результатов:

1. Обучение как количественное увеличение знаний. Результатом процесса является объем полученной информации (основная задача – «знать много»).
2. Обучение как запоминание. Результат процесса – значительный объем сохраненной информации, которая может быть воспроизведена при необходимости.
3. Обучение как получение информации. Результат процесса – значительный объем фактов, навыков и методов, которые могут сохраняться и использоваться при необходимости.
4. Обучение как понимание смысла и определение значения. Результатом процесса является способность учащегося к установлению связи между составными частями предмета и реальным миром.
5. Обучение как иное толкование и понимание реальности. Результат процесса – готовность к познанию мира посредством собственного толкования знаний.

Концепции 1–3 подразумевают обучение как внешний фактор по отношению к учащемуся: это может быть процесс, происходящий или осуществляемый учителями по отношению к учащемуся, с результатами категории 1. Первые три из перечисленных концепций процессов обучения в какой-то мере напоминают «поход по магазинам» за знаниями или получением информации. Важно отметить качественные отличия результатов 4-й и 5-й концепций от результатов первых трех, представленных в списке. Концепции под номерами 4 и 5 представляют собой более сложные, новые толкования и выводят понимание процесса обучения за рамки получения и хранения информации. Данные концепции ориентированы также на «внутренний», личностный аспект обучения, согласно которому процесс обучения рассматривается как феномен, помогающий ученику понять реальный мир. Такие современные тенденции в обучении составляют основу новых подходов в преподавании и обучении, реализуемых в Программе.

Задание учителю: Обучение – комплексный процесс. Обдумайте в течение нескольких минут следующую ситуацию:

Задание учителю: Обучение – комплексный процесс. Обдумайте в течение нескольких минут следующую ситуацию:

Подумайте о том, чему Вы научились (приобретенные Вами знания, умения, практические навыки или принципы и т. д.).

1. Как Вы научились этому (приобрели это)?

- Что Вы для этого проделали? Что произошло?

2. Участвовал ли в этом процессе еще кто-либо? Каким образом?

О каких изменениях Вы узнали в результате обучения?

• Какое это имело для Вас значение?

Каков был результат обучения лично для Вас?

Каким образом другие люди могут установить, что Вы действительно научились этому?

Как выглядел бы результат для них?

Подобная деятельность подтверждает, что обучение – очень сложный и индивидуализированный процесс. Следовательно, несведущему человеку сложно установить в точности то, как другой человек обучается. Однако 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 обучающихся и как они взаимодействуют друг с другом в процессе обучения.

В исследованиях последних лет обучение определяется как комплексное сочетание склонностей, пережитого опыта, социальных отношений, ценностей, подходов и убеждений, которые в совокупности формируют характер использования человеком конкретных возможностей для получения 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.2). В Программе проанализировано имеющееся наследие учений в сочетании с современными идеями, представленными каждой из экспедиций, которые могут оказаться полезными в практике обучения.

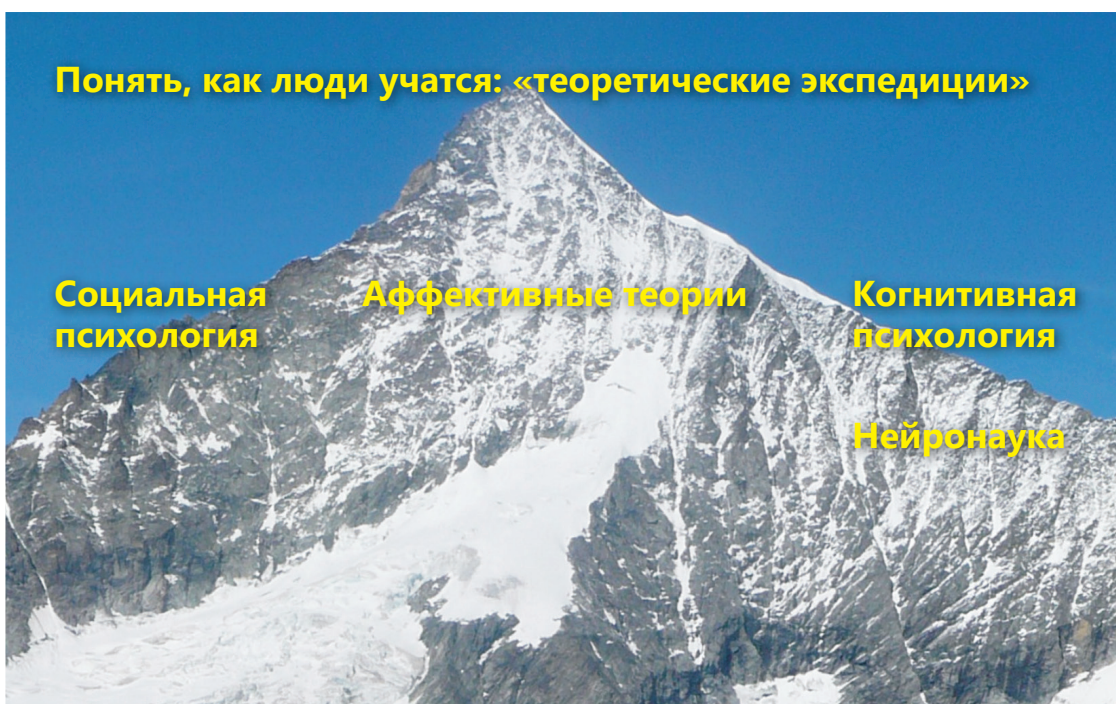


Рис.2. Основные направления психологических «экспедиций» для понимания того, как люди обучаются

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 продолжаются, поддерживая концепцию множественного интеллекта, но не всегда – специфику теории Говарда Гарднера.

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.3, Рис.4).

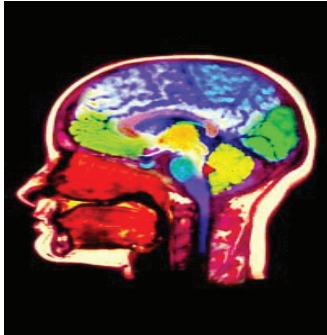
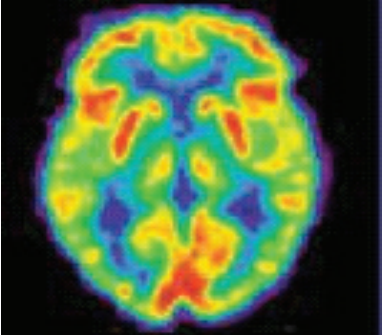
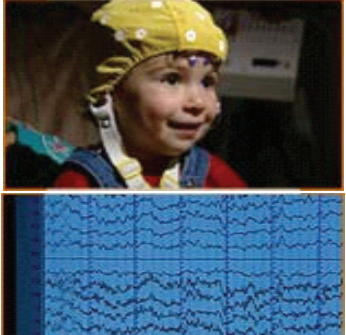
fMRI – функциональная магнитно-резонансная томография	PET – позитронно-эмиссионная томография	ERP – вызванный потенциал мозга
		
<p>Позволяет увидеть расположение мозговой деятельности при выполнении конкретной задачи</p>	<p>Измеряет кровоток к различным частям мозга после введения радиоактивных изотопов. 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.3. 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.

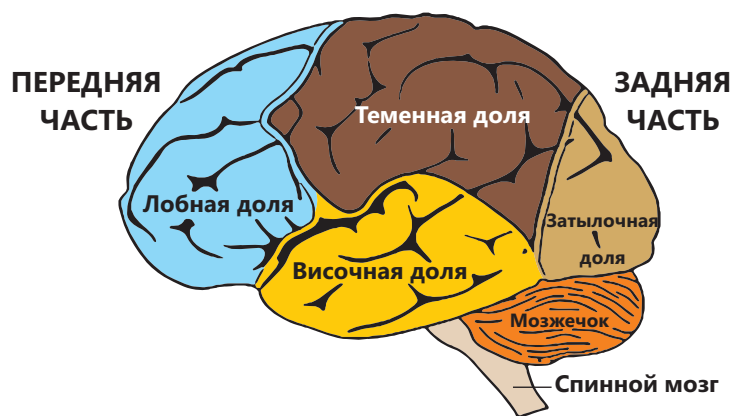


Рис.4. Основные отделы коры головного мозга

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 гириями 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 *Locі* (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 *Locі*, могли запомнить более 90% списка из 50 слов, после однократного ознакомления.

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 *Locі* 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 *Locі*, 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 Карпик и Родри 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.5).



Рис.5. 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: рбітті. Оның ойынша, елеулі немесе тәжірибеге негізделген оқудың сипаттамасы төмендегідей:

- 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 взаимодействием 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. 6).

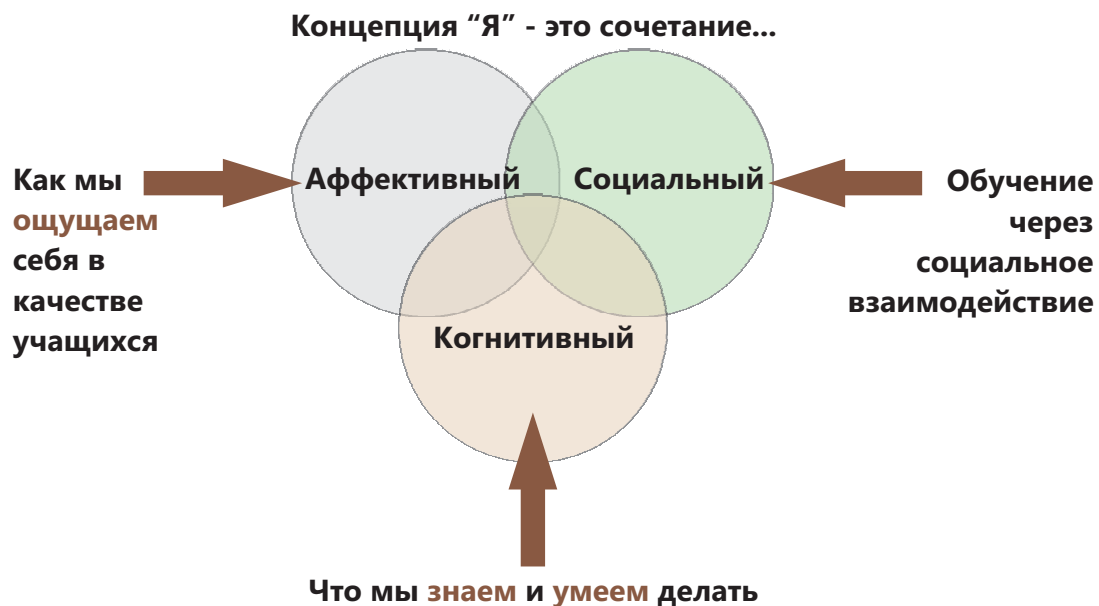


Рис.6. Пять компонентов концепции «я»

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.7).

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).

Бандура выделяет 4 фактора формирования самооффективности:

1. Опыт – собственные достижения

«Опыт освоения» – важнейший фактор, определяющий самооффективность личности. Достигнутый успех повышает самооффективность, 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 самооффективность 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 самооффективность 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 самооффективность, негативные убеждения понижают ее. Как правило, понизить чью-либо самооффективность 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 самооффективности. Если человек нервничает перед выступлением на публике, то при наличии низкой самооффективности он может воспринять это как свидетельство собственной неспособности, что еще больше понизит его самооффективность, в то время как человек с высокой самооффективностью, вероятнее всего, сочтет данные физиологические проявления нормальными и не связанными с фактически имеющимися способностями. Таким образом, уровень самооффективности человека изменяет его веру вследствие физиологических реакций.



Рис.7. Источники информации о самооффективности

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. 8*, 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».

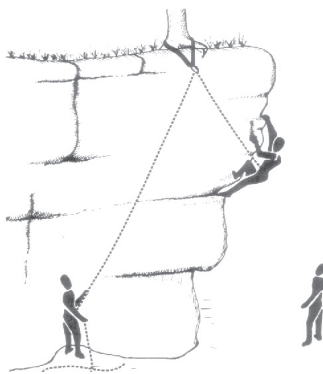


Рис. 8. Зона ближайшего развития

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.

Подмостки и их отношение к ЗБР

Подмостки – 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, *подмостки* – 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, подмостки – 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 подмостки, 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, HL & Karpicke, JD. (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.

НОВЫЕ ПОХОДЫ В ПРЕПОДАВАНИИ И ОБУЧЕНИИ

УЧИТЕЛЯ ОБУЧАЮТ ТОМУ, КАК УЧИТЬСЯ

В предыдущем разделе было установлено, что обучение представляет собой не обособленное явление или навык, а целостный комплекс педагогических механизмов, повышающий способность обучающихся к обучению. В числе задействованных педагогических механизмов можно выделить следующие:

- понимание принципа обучения, принятие во внимание стилей обучения, осознание необходимости и выбор методов личного самообучения на протяжении всей жизни;
- систематическое развитие мышления;
- исследование и выявление собственных творческих талантов и путей их оптимального использования;
- эмоционально-положительное отношение к обучению как к увлекательному процессу, способу самопознания;
- грамотное владение речью, вычислением и наличие пространственного мышления;
- высокая компетентность в области цифровых технологий.

В следующем разделе рассматриваются сущностная характеристика «обучения обучению» и способы, используемые преподавателем для передачи обучающимся данного «механизма» обучения.

Обучение тому, как учиться

Движущей силой «обучения обучению» является так называемое «*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 работы;
- разрабатывать и обдумывать стратегии выполнения задачи;
- выбирать стратегии, наиболее подходящие для конкретной задачи.

Для реализации этих четырех пунктов обучающимся требуется *научиться обучению*. Преподаватели в свою очередь должны сосредоточить все внимание не на собственном преподавании, а на развитии у обучающихся умения обучаться. С этой целью преподавателю необходимо создать образовательную среду, благодаря которой учащиеся будут активно участвовать в учебном процессе, а не пассивно принимать информацию. Основная мысль предыдущего раздела заключается в том, что информация передается, но знание и понимание формируются у самого обучающегося, и преподаватель должен оказывать помощь в этом процессе.

Создание образовательной среды «обучения обучению» в классе

Ключевыми факторами, определяющими эффективность учебного процесса в классе, являются следующие: (1) понимание детьми процесса обучения; (2) понимание того, чему обучать; (3) представление о том, как структурировать учебный процесс, и (4) как оценить результативность обучения (Рис.9).



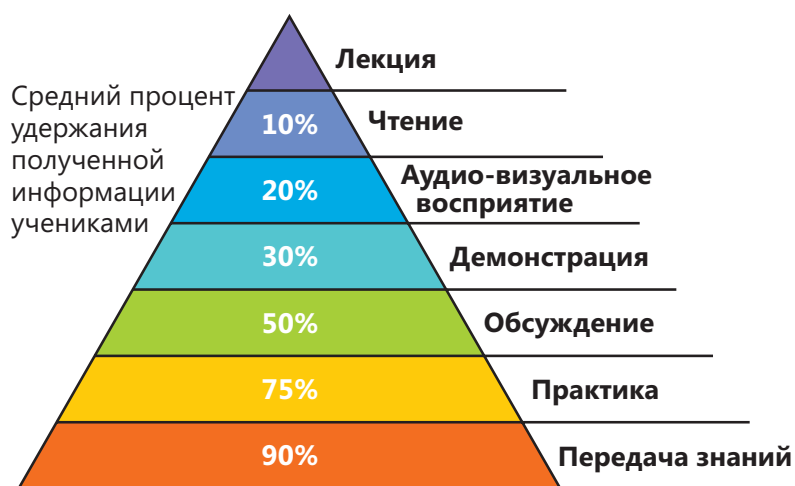
Рис.9. Помощь детям в обучении их принципам обучения

Последующие разделы посвящены происходящему внутри аудитории; 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 обучаются

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 полученные знания и забудут их практически сразу после проведения с ними тестов или экзаменов.

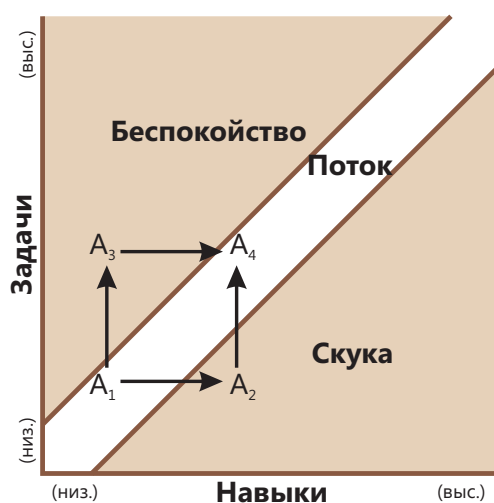
Соответственно, на уроках ученикам предстоит активно участвовать во всех аспектах учебного процесса: они будут формулировать свои собственные гипотезы и вопросы, консультировать друг друга, ставить цели для себя, отслеживать полученные результаты, экспериментировать с идеями, рисковать, понимая, что ошибки – неотъемлемая часть обучения (*Рис.10*).



Источник: Национальные учебные лаборатории, Бефель, шт. Мэн, США

Рис.10. 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» (Рис.11) 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 опасение учащегося быть наказанным или не пройти экзамен.



Источник: Поток: Психология приобретения оптимального опыта. Михай Чиксентмихайи

Рис.11. Условия для формирования в учениках «самоцели»

С этой целью учителя включают систему достижения целей в рабочий процесс, благодаря чему ученики получают удовольствие от планирования и достижения какого-либо результата. Учебные занятия 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.

Таким образом, прочное усвоение материала достигается посредством учебного процесса, в центре которого находится ученик. Иными словами, в рамках личностно-ориентированного образования 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 расширение.

Тезис третий: Следует в полной мере задействовать процесс решения проблем для развития и укрепления этих связей.

Тезис четвертый: Учителю необходимо отводить для учеников время на построение, осмысление и апробирование гипотез.

Тезис пятый: Предоставляйте ученикам возможность взаимообучаться.

Согласованность содержания преподавания и процесса планирования серии последовательных уроков

Учебный процесс, при котором преподаватель учитывает уровень понимания учеников, а не только их успеваемость, способствует более глубокому пониманию и усвоению материала. «*Тактическое обучение*», в интересах которого – лишь отметка усвоения материала в интересах успешного прохождения тестирования, представляет собой лишь вершину айсберга в обучении тому, как обучаться (Рис.12).



Рис.12. Тактика обучения и оценивание результатов

Учителя, знающие свой предмет, способны преподнести его ученикам таким образом, 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 к обучению, благодаря которым ученики будут способны «изучить ландшафт» дисциплин учебного плана. Это 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 таком процессе ученики комментируют, предоставляя повод для размышления, задают наводящие вопросы, а также озвучивают решения проблем, анализируя свои идеи и идеи других учеников. Они не боятся рисковать, напротив, «*быть в тупике*» для них – очередной повод что-либо познать.

Тезис шестой: Объем учебного материала, предназначенного для работы в определенную единицу времени, ограничен.

Тезис седьмой: Учителя должны помогать ученикам в обобщении полученных знаний, стимулируя рефлексии 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* представляет собой 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*. В подобной среде обучающихся поощряется работа сообща, взаимоподдержка и командный дух. Они работают в группах, в которых внимание уделяется жестуляции, 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: Людям нужна обратная связь и поощрение для комфортного обучения, поэтому оценивание должно быть гуманным.

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 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 личностно-ориентированного образования. Отчасти причина состоит в том, что метапознание включает в себя именно те компоненты, которые считаются наиболее важными в индивидуальном, личностно-ориентированном образовании, такие как оценивание для обучения. Но еще более важен тот факт, что метапознавательные навыки дают 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 преподавателя. Метапознавательные способности, иными словами, дают обучающимся независимость в их обучении и, как правило, позволяют:

- различать понятия «запоминание» и «понимание» материала, осознавая их принципиальную разницу (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 следующий необходимо обратить внимание и т. д.);
- проверить и протестировать самих себя, определяя степень усвоения материала (Хорошо ли я понял это?);
- установить ситуации, требующие вмешательства учителя (Я в тупике, и мои стратегии оказались безрезультатными, поэтому мне нужна 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 ученика 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 обучения, и, в конечном итоге, сами выполняют функцию учителя. Если обучающиеся научатся контролировать свой процесс обучения, просить о помощи 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 преподавателя. 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 приемы 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 овладели 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

- Csikszentmihalyi, M. (2008) Flow [Поток]. Harper Perennial.
- 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.

ОБУЧЕНИЕ ТОМУ, КАК УЧИТЬСЯ

Название модуля «Обучение тому, как учиться» согласуется с процессом *«саморегулирования»*, в котором ученики развивают способности к пониманию, контролю и отслеживанию опыта обучения посредством процесса *«метапознания»*. В ряде современных исследований было установлено, что ученики в возрасте 3-х лет, в случае, если им предоставляется возможность, способны брать на себя больше ответственности за собственное обучение, чем предполагалось исследователями ранее (Bingham & Whitebread, 2008). Даже в столь раннем возрасте они начинают осмысливать свое обучение, могут выстраивать свой подход к обучающим заданиям, а также начинают воспринимать себя в качестве ученика. Было установлено, что **развитие данных навыков саморегулирования и метапознания является ключевым индикатором** становления таких детей успешными учениками. Исследования показывают, что развитие подобных способностей у ребенка происходит в возрасте 3–5 лет, а также факт возможности внесения учителем значимого вклада в эту область посредством высокопрофессионального применения педагогических приемов.

Сущностная характеристика метапознания

Категория *«метапознание»* применима к ряду процессов, влияющих на осознание субъектом собственных знаний и процесса мышления (Flavell, 1976). Метапознание может определяться как знание, понимание и регулирование когнитивных процессов или размышлений о них, включая возможность распознавать ошибки и регулировать мышление.

В первом масштабном исследовании метапознания, проведенном Флейвеллом (1976), детям младшего возраста предлагались задания на запоминание. Ученикам от пяти до семи лет продемонстрировали ряд предметов, на которые исследователь указывал последовательно. Через пятнадцать секунд учеников просили вспомнить эту последовательность. Ученики постарше понимали, что, если что-либо требуется запомнить, то необходимо использовать определенные стратегии запоминания, что помогло им воспроизвести последовательность. Ученики младшего возраста не использовали эту стратегию и потому не смогли запомнить последовательность, хотя после получения инструкций, при повторении задания они смогли его успешно выполнить. При отсутствии инструкций ученики тратили учебное время непродуктивно. Флейвелл приписывает такой негативный результат по неиспользованию стратегии, к которой они потенциально способны, как «дефицит продуктивности» (Whitebread, 2000).

Категоризация аспектов метапознания

В результате своей работы Флейвелл (1976) определил основу для анализа и мониторинга детского метапознания, описав три его **компонента** (измерения):

- познание себя в качестве ученика;
- знание, понимание и оценка целей и заданий;
- знание и мониторинг стратегий, необходимых для выполнения заданий.

Первая из перечисленных позиций относится к **личностным знаниям**; познание себя в качестве ученика, включая, к примеру, осознание своих сильных и слабых сторон, понимание того, что нравится и что не нравится в отношении процесса обучения, а также способность устанавливать личные цели и мн. др. По мере развития осознания детьми своего обучения Флейвелл (там же) выявил возрастающее метакогнитивное понимание детьми того, что другие ученики также имеют сильные и слабые стороны и предпочтения в отношении своего обучения.

Второе измерение Флейвелла является **ориентированным** на задания и связано со знаниями обучающегося, его пониманием и оцениванием целей и заданий. Этот аспект

метапознания отражает то, как ученики анализируют и оценивают задания или сравнивают уровни их сложности.

И, наконец, **третий**, метакогнитивный компонент Флейвелл определяет как знания и мониторинг стратегий, требуемых для выполнения задания. Показателем стратегического контроля является то, что ученики определяют задачи, которые необходимо решить, составляют план реализации одной или нескольких стратегий решения задач. Производится оценивание относительной эффективности разных стратегий, и ученики обосновывают свои действия. Одна из стратегий, которую могут избрать ученики, состоит в том, чтобы обратиться к помощи одноклассников, что напрямую связано с его личным признанием того, что другие могут обладать более глубокими знаниями.

Концепция метапознания может быть рассмотрена как «обучение тому, как учиться» одного из учеников, поскольку это формирует возрастающую органичную связь между успехом, попыткой и использованием эффективных стратегий. Существует связь между развитием метакогнитивных способностей и эффективным мышлением и обучением.

Шанк и Циммерман (1994) делают акцент 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**.

Способны ли ученики младшего возраста к метапознанию?

Наличие метакогнитивных способностей у учеников младшего возраста было признано сравнительно недавно. 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 работа по исследованию аспектов памяти выявила, что даже дети в возрасте 3–4 лет могут осознавать, что легче запомнить небольшой ряд картинок, чем большой (Flavell et al 1995). Бронсон исследовал когнитивное развитие детей дошкольного возраста и детей в детских садах и пришел к выводу, что все дети в большей степени способны к добровольной внутренней саморегуляции. Исследователь полагал, что дети данной категории способны «обучаться тому, как учиться», хотя не всегда в состоянии объяснить, *каким* образом они принимают решения и *какую* именно стратегию при этом используют. Дети данного возраста используют «самоуправляющие» функции в своей когнитивной деятельности. По мере взросления они становятся способными выбирать определенный вид работы или задания, навыки, соответствующие их уровню, а также – использовать эффективные стратегии для их выполнения, отслеживать ход их выполнения, корректировать свой подход или просить о помощи в случае необходимости, не прекращать «процесс», пока он не завершен, или не достигнута цель (Bronson, 2000: p. 208).

Как учитель может стимулировать саморегулируемое обучение?

Обоснованной предпосылкой к стимулированию саморегулируемого обучения служат методики, применяемые учителями. При разработке социально-культурной теории обучения, Л. Выготский описывает роль взрослого или более «значимого» (влиятельного) человека в достижении уровня обучения, который не может быть достигнут учеником 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 «**установление подмостков**». Метафоричное использование понятия «установление подмостков» 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 и становится саморегулируемым.

Особенно важными могут быть **три элемента 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 3 лет) детских садов Британской Колумбии. Они сопровождали свои наблюдения опросом учителей и получили примеры того, каким образом дети вовлечены в планирование, отслеживание, решение задач и оценивание своего обучения. Детям была предоставлена возможность выбора, что позволило им аргументировано объяснять сделанный ими выбор уровня сложности заданий, путем оценивания своей работы и работ других детей. Эти наблюдения проводились главным образом в отношении работ детей по чтению и письму и являются свидетельством опытных педагогических подходов, которые иницируют и поддерживают развитие у детей речи в процессе метапознания, и которые могут быть применены на протяжении всей Программы.

Использование опыта учеников

Утверждение о том, что процесс обучения должен быть «разумным», основано на убеждении в том, что культура и ценности личного опыта учеников 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, несмотря на то, что успешно производили расчеты в уме в ситуациях ежедневной торговли на рынках.

Принятие во внимание мнений учеников

В недавних исследованиях в Великобритании внимание акцентировалось на мнениях учеников о преподавании и обучении. В школах все больше и больше уделяется внимание тому, что обычно называют «**Голосом ученика**». Джин Раддок, являясь одним из активных сторонников теории «*Голос ученика*», пишет о том, что общение с учениками имеет своей целью постижение сущности обучения с точки зрения его восприятия, и поиски путей совершенствования обучения для отдельных учеников и групп (Rudduck & Flutter, 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 обучении;
 - разработать руководство для учителей по методам консультирования учеников;
 - определить проблемы и возможности создания в школах культуры открытого и безопасного диалога.

В рамках данного проекта с учениками консультировались по широкому ряду школьных вопросов, в частности, по вопросам **изменения системы поощрений и наказаний**. Кроме того, были заданы вопросы по годовому планированию группы: проведение родительских вечеров, выявление ситуаций в классе, способствующих либо препятствующих обучению и т. д. Исследователи установили, что многие ученики воспринимали класс как **«территорию учителя»** и с настороженностью комментировали преподавание и обучение. Ученики начальной школы считали, что комментировать действия учителя – **«не их работа»**, при этом высказывали свои пожелания о том, что бы им хотелось изменить в практике преподавания и обучения, в диапазоне вопросов от тривиально бытовых – до достаточно фундаментальных педагогических проблем.

Общение с учениками является сложным процессом, поскольку не характерно для традиционного отношения руководства 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 обучения.

По окончании проекта **«Голос ученика»** среди учителей, принявших в нем участие, провели опрос, результаты которого подтвердили, что общение с учениками способствует:

- положительному содействию в развитии самоуважения у учеников;
- позитивному отношению к школе и обучению;
- формированию эмоционально положительного отношения к учителям.

Участвующие в проекте учителя были удивлены проницательности, 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 уверенность в том, как улучшить обучение;
- сформировали положительное отношение к обучению и школе.

Общение с учениками по вопросам преподавания и обучения, 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.

Использованная литература

- Bingham, S. & Whitebread, D. (2008) *Teachers supporting children's self-regulation in conflict situations within an early years setting* [Поддержка саморегуляции учеников учителями в конфликтных ситуациях в условиях раннего возраста], in Papatheodorou, T. & Moyles, J. (Eds.).
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).
- Flavell, J. H. (1976) Metacognitive aspects of problem solving [Метакогнитивные аспекты решения проблемы] in: Resnick, L. B. (Eds.) *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]. 60 (1, Serial No, 243).
- Forrest-Pressley, D. L., MacKinnon, G. E. & Waller, T. G. (Eds.) (1985) *Metacognition, Cognition & Human Performance* [Метакогнитивность, когнитивность и эффективность 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.
- Learning Together in the Early Years: Exploring Relational Pedagogy [Совместное обучение в раннем возрасте: изучение реляционной педагогики]. London: Routledge.
- 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, которое способствует развитию самоуправляемого обучения]. *Educational Psychologist*, 37, 1, 5–15.
- Rudduck, J. and Flutter, J. (2004) *How to Improve your School: Giving Pupils a Voice* [Как улучшить вашу школу: дать ученикам возможность высказаться]. Continuum Press.
- Schunk, D. H. and Zimmerman, B. J. (1994) *Self regulation of learning and performance* [Саморегуляция обучения и 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. (Eds.), *The Psychology of Teaching and Learning in the Primary School*. London: Routledge..

ВАЖНОСТЬ ДИАЛОГА В КЛАССЕ

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 подчеркивается, что интерактивное общение как со взрослыми, так и совместная работа со сверстниками способствуют обучению детей и их когнитивному развитию.

Л. Выготский характеризует детей младшего возраста как учеников, у которых когнитивное развитие происходит в процессе социального взаимодействия; иными словами, в момент, когда учеников обучают более взрослым способам мышления путем их общения с более способными учениками и взаимодействия с окружающей культурой и средой. Далее Л. 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 нужна помощь взрослых или более компетентных лиц, которые могли бы поддержать их в обучении новому. Данная поддержка включает общение, и Л. Выготский считает в этом случае речь главным инструментом обучения.

Модель обучения Л. 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. Выготского о центральной роли речи в обучении было поддержано эмпирическим исследованием. Барнс (1971) утверждал: то, каким образом речь используется в классе, оказывает 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. На сегодняшний день существует достаточно доказательств, которые указывают на то, что совместная беседа учеников в классе приносит большую пользу, так как:

- позволяет ученикам выражать свое понимание темы;
- помогает им осознавать, что у людей могут быть разные идеи;
- содействует аргументированию учениками своих идей;
- помогает учителям понять, на какой стадии находятся их ученики в процессе своего обучения.

Особенностью большинства обсуждений в классе является то, что учитель управляет темой разговора, уместностью и правильностью того, что говорят ученики и тем, когда и как ученики могут говорить. Ученики во многих классах имеют немного прав для разговора. К примеру, некоторые ученики не имеют права сказать учителю: «Это – интересная точка зрения». Анализ исследований показывает, что обычный стиль разговора в классе, когда учитель контролирует беседу, задает важные вопросы, повторяет ответы учеников и высказывает похвалу, не повышает уровень мышления учеников и не развивает их речевые навыки.

Развитие диалогической беседы в классе

Александр (2004) утверждает, что беседа в обучении не является односторонним процессом общения, а, наоборот, – взаимным процессом, в котором идеи проходят в двух направлениях и на этой основе продвигают обучение ученика вперед. В диалоге ученики (а также их учителя) являются равноправными партнерами, прилагающими все усилия для получения согласованного результата и испытывающие и развивающие то, что Мерсер (2000) описал как совместное приобретение знаний или вовлеченность в процесс «обмена мыслями». Обмен мыслями может быть достигнут через диалог с учениками, однако ученики могут вести его между собой в процессе совместного исследования.

Согласно исследованию Мерсера, беседа является неотъемлемой частью обучения учеников. Он различает **три типа беседы**, в которые вовлечены субъекты (Таблица 2).

Таблица 2. Типы бесед, используемые в обучении

<p>Беседа-дебаты, в которой:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Существует большое расхождение во мнениях и каждый приходит к своему решению. 2) Предпринимается небольшое число попыток объединить ресурсы. 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. 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 уместную информацию. 2) Идеи каждого расцениваются как полезные, но проходят тщательную оценку. 3) Участники задают друг другу вопросы. 4) Участники спрашивают и обосновывают то, что сказано; таким образом, обоснование «прослеживается» в беседе. 5) Участники группы стремятся достичь согласия (хотя важен не факт достижения согласия, а стремление к нему). 	

Большинство обсуждений обычно включает различные типы бесед. Мерсер утверждает, что в наиболее продуктивных обсуждениях, в рамках достижения коллективного понимания и обучения, преобладает **исследовательский тип 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 развивать учителям. При вовлечении учеников в исследовательскую беседу, как правило, используется работа в малых группах, в которых участники имеют общую проблему, создают совместное ее понимание; обмениваются идеями и мнениями, обсуждают и оценивают идеи друг друга, создают коллективное знание и понимание. Иными словами, ученики думают вместе. При вовлечении в исследовательскую беседу ученики размышляют вслух: выдвигают гипотезы и рассуждают. При этом они могут использовать такие, к примеру, фразы и обороты, как «возможно», «если», «может быть», «вероятно»; обосновывают свои идеи («потому что») и ищут поддержку со стороны группы, задавая такие вопросы, как «Не так ли?». В рамках такого сценария ученики слушают друг друга и обсуждают свои ответы. Когда ученики работают таким

образом, их обоснование становится явным следствием диалога. Однако подобный тип беседы не является для них естественным; учителя должны помочь им понять ценность совместной работы.

Постановка вопросов

Было выявлено, что образцом постановки вопросов в классе зачастую является вопрос по форме «инициатива-ответ-последующее действие» (ИОД). К примеру:

Инициатива (учитель): Сколько костей в теле человека?

Ответ (ученик): Двести шесть.

Последующее действие (учитель): Отлично.

Эта модель демонстрирует ситуацию во многих классах, когда учитель является тем, кто инициирует и контролирует беседу (Mercer, 1995). При таких условиях ученикам не предоставляется возможности диалогической беседы, которая способствует обучению. Постановка вопросов является ключевым навыком, так как при удачной его формулировке он становится эффективным инструментом для преподавания и может поддерживать, улучшать и расширять обучение учеников. Есть мнение, что существуют в большинстве своем два типа вопросов, которые учителя используют для достижения понимания учениками: **вопросы низкого порядка** и **вопросы высокого порядка**. Вопросы «низкого порядка» иногда называют «закрытыми» или «буквальными». Они направлены только на запоминание, и ответы на них расцениваются как «правильные» или «неправильные». Вопросы «высокого порядка» направлены на умение ученика применять, реорганизовывать, расширять, оценивать и анализировать информацию каким-либо образом. Оба типа вопросов имеют место в рамках эффективной педагогики; тип задаваемого вопроса и его форма меняется в зависимости от цели. Кроме того, вопросы необходимо формулировать так, чтобы они соответствовали потребностям обучения учеников. Вопросы можно дифференцировать в соответствии с разными возможностями и разными учениками. Можно использовать различные техники постановки вопросов для всесторонней поддержки обучения учеников, такие как **побуждение, апробирование и переориентация**.

Побуждение: вопросы для побуждения необходимы для получения первоначального ответа и оказания помощи в его корректировке, к примеру – упрощение формулировки вопроса, возвращение к пройденному материалу, подсказки, частичное принятие того, что правильно, и побуждение к более полному ответу.

Апробирование: вопросы для апробирования формулируются таким образом, чтобы помочь ученикам давать более полные ответы, ясно выражать свои мысли, развивать свои идеи. Кроме того, подобные вопросы направляют ученика в процессе решения задач, к примеру: «Вы не могли бы предложить нам пример?».

Переориентация: вопрос-перенаправление другим ученикам, к примеру: «Кто-нибудь может помочь?».

Значение вопросов в диалогическом подходе для развития обучения определяется в:

- стимулировании учеников к конструктивным и предметным суждениям и высказываниям;
- развитии у учеников неподдельного интереса и положительных эмоций к обучению; любознательности и стимула к исследованиям;
- содействии формированию и вербализации знаний;
- поддержке креативного мышления;
- развитии критического мышления;
- развитию умения учиться друг у друга, уважать и ценить идеи других учеников;
- углублении и концентрации мышления и действий посредством разговора и размышлений;
- выявлении 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 учеников. Учитель использует вопросы не только для того, чтобы протестировать знания учеников, но и для того, чтобы предоставить возможность ученикам размышлять, развивать и расширять свое мышление. Рэгг и Браун (2001) предлагают несколько типов реакций на ответы и комментарии учеников.

Учителя могут:

- игнорировать ответ, переводить внимание на другого ученика, тему или вопрос;
- признавать ответ, принимать его за основу последующей беседы;
- дословно повторять ответ для усиления смысла или для знакомства с ним других;
- повторять часть ответа, чтобы подчеркнуть определенный элемент;
- перефразировать ответ для большей ясности и акцентирования таким образом, чтобы он стал частью текущей или последующей беседы;
- похвалить ответ (прямо или косвенно, применив его в текущей или последующей беседе);
- корректировать ответ;
- направлять учеников к поиску дальнейшей информации или объяснению;

Учителя часто теряют контроль над процессом усвоения информации учениками в ситуациях чрезмерной сосредоточенности на том, чтобы подвести учеников к заранее определенному ответу. Важно давать ученикам время отвечать и, по возможности, строить ответы и дальнейшие вопросы на основе того, что они говорят. Многие исследования обращают внимание на то, что наибольшего эффекта достигает обучение, при котором соблюдаются паузы как *после постановки вопроса ученику*, так и *после получения ответа ученика* на вопрос. Харгривс и Гэлтон (2002) обнаружили, что в среднем учитель ждет около двух секунд перед тем, как либо повторить вопрос, перефразировать его и задать другому ученику, либо уточнить его самому. Харгривс и Гэлтон утверждают, что мгновенной и инстинктивной реакцией учителя, как правило, является стремление оценить, повторить или переформулировать ответ. Увеличение 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 давали более продуманные и глубокие ответы.

В **заключение** необходимо отметить: для того, чтобы выявить знания и «незнания» учеников, необходимы хорошо развитые коммуникативные навыки учителя и его **чувство сопереживания**. По сравнению с вопросами учителей, на которые ученики дают 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. (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. (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

Критическое мышление может быть представлено как «*мышление о мышлении*», подразумевая умение рассуждать по принципиальным вопросам и размышлять над практическим опытом. Предполагается, что у учителей, как субъектов, имеющих педагогическое образование и систематически повышающих свою квалификацию, данные умения развиты и используются ими в практической работе. **Критическое мышление** – ведущее современное педагогическое понятие, актуальное для развития преподавания и обучения 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, предложенных в модуле 1, эффективного оценивания для развития обучения (модуль 3), дифференцированного подхода в преподавании и обучении учеников различных возрастных категорий (модули 5 и 6).

Общее понятие критического мышления

Критическое мышление – 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.

На **базовом уровне** процесс критического мышления включает:

- сбор релевантной информации;
- оценку и критический анализ доказательств;
- обоснованные выводы и обобщения;
- пересмотр предположений и гипотез на основе значительного опыта.

Наряду с более сложными задачами, такими как критическое размышление о процессах преподавания и обучения, критическое мышление может включать признание неустановленных предположений, ценностей и проблем, а также – обнаружение эффективных средств их решения, понимание важности установления приоритетов в решении задач.

Критическое мышление учеников в классе

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 младшими школьниками, начиная с очень ранней стадии их обучения, в целях развития необходимых навыков. Наиболее **оптимальный** для этого **путь** – стимулирование учеников к доказательствам 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 в учениках любознательности и развития навыков критического мышления.

Критическое мышление предполагает развитие таких навыков, как приобретение доказательств посредством наблюдения и слушания, с учетом контекста, и применение соответствующих критериев для принятия решений. Включенные навыки критического мышления могут быть описаны как:

- наблюдение;
- анализ;

-
- вывод;
 - интерпретация.

Процессы и навыки, используемые при изучении, к примеру, истории или географии, могут включать:

- сбор и группировку таких доказательств, как картины, фотографии, запись воспоминаний;
- оценку 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 поздней стадии изучения их работы посредством дальнейшего обсуждения с учителями, рассмотрения и пересмотра их временных заключений, детям может быть оказана помощь в выстраивании понимания их собственных процессов обучения, включая:

- оценку;
- объяснение;
- метапознание.

Ниже приведены шаги, которые младшие школьники могут предпринять, опираясь на помощь со стороны и предположительно используемые навыки в осуществлении классной работы:

- *Ознакомьтесь* с информацией визуального или устного характера. Задание может быть применено и к информации, полученной в результате чтения основных первоисточников, и к данным обзора или анкетного опроса, и к информации, собранной из нескольких источников, таких как учебник, энциклопедия или web-сайт.
 - *Определите* ключевые позиции, предположения или гипотезы, структурирующие исследование доказательств либо определяющие более поздние действия, лежащие в основе аргументов.
 - *Проанализируйте*, каким образом эти ключевые компоненты, визуальные и устные доказательства интегрированы и взаимодействуют друг с другом.
 - *Сравните и исследуйте* сходства и различия между отдельными изображениями или между различными мнениями и воспоминаниями.
 - *Синтезируйте данные*, соединяя различные источники информации для построения аргумента или ряда идей. Установите связь между различными источниками, которые формируют и поддерживают Ваши идеи.
 - *Оцените* валидность и надежность доказательств Ваших исследований, и как доказательства поддерживают или противоречат Вашим предположениям и возникающим идеям.
 - *Примените* знания, полученные в результате интерпретации ответов на вопросы, заложенные в основе исследования.
7. *Аргументируйте* сформулированные выводы и обоснуйте их 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. Прикладное исследование класса согласно методу **диалогического обучения** Александра (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 детям возможности намеренно практиковать навыки аргументации и обучаться менее формальными, более личностно значимыми способами. Они «бросают вызов» традиционному акценту на обучение посредством учебника, и учителям необходимо пересмотреть свою роль, чтобы **направлять, а не управлять** процессами формирования знаний и исследований.

Возрастающее количество современных исследований подтверждает, что дети обучаются эффективнее, и их интеллектуальные достижения выше при условии активного их вовлечения в **обсуждения, диалог и аргументацию**. Таким образом, вооружение детей навыками и качествами, необходимыми для жизни в XXI веке и в последующих веках, является важной и стимулирующей целью для педагогов, которая не может быть проигнорирована. Ученики должны развивать критическое мышление и навыки исследования, которые позволят им эффективно и успешно участвовать в более широких коммуникативных процессах, к которым у них имеется увеличивающийся доступ (Wolfe and Alexander, 2008).

Учителя должны изучать способы урегулирования напряженных отношений между преподаванием, основанным на трансляции совокупности знаний и установленных «норм» размышлений, признавая законность альтернативных перспектив.

Возможные методы определены как «исследовательский разговор» или «аргументация», «диалогическое обучение» и «поддержка». Александер определил **пять типов диалога**, исследованных на практике:

- **механическое запоминание** (заучивание фактов, идей и повседневных действий посредством постоянного повторения);
- **декламация** (накопление знания и понимания через вопросы, разработанные для тестирования или стимулирования воспоминаний того, с чем ранее столкнулись, или предоставления подсказок ученикам для обдумывания ответа, исходя из подсказок, предоставленных в вопросе);
- **инструкция/изложение** (объяснение ученику, что делать, и/или передача информации, и/или объяснение фактов, принципов или процедур);
- **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, ускоряют «передачу» понятий и принципов (Alexander, 2001, 2008).

Качество и содержание разговора являются существенным фактором обучения

В перечне подходов **обсуждение и диалог** являются наиболее предпочтительными, благодаря своему познавательному потенциалу. В ходе диалога ученикам предоставляются альтернативные перспективы и предлагается рассмотреть точку зрения другого человека способами, стимулирующими развитие и углубление их собственного концептуального понимания. Подобный способ – элемент «диалектики», понимаемый как логичный и рациональный аргумент, который отличает диалог от господствующего устного или «интерактивного» обучения в привычном понимании большинства учителей (Wolfe and Alexander, 2008).

Аргументация может быть определена как продвижение и согласование идей и перспектив. Ученики способны исследовать и размышлять критически над альтернативными положениями через диалогические взаимодействия со своими ровесниками или экспертами, усваивая их 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 обязательно, что источником знания будет являться учитель, однако ученики и учителя могут совместно проводить исследование с помощью Интернета; учителя могут помочь ученикам думать критически о способах поиска, об оценке и отборе найденной информации. Диалогическая педагогика означает, что дети и учителя устанавливают взаимоотношения в открытиях и обучении.

Мерсер определил **три формы аргумента** при обсуждении в классе, такие как:

- **диспутивный разговор**, когда ученики конкурируют и не желают принимать точку зрения другого человека;
- **кумулятивный разговор**, при котором ученики основываются конструктивно и доброжелательно на достижениях друг друга;
- **исследовательский разговор**, продолжающийся посредством критического размышления и обоснованного аргументирования в ситуации, когда предложения могут быть подвергнуты сомнению и встречному оспариванию (Mercer, 2000).

Учителя должны согласовывать правила ведения диалога и создавать диалогическую модель класса, в котором ученики будут взаимодействовать друг с другом в целях обнаружения новых и лучших способов совместного выстраивания смысла. Для этого необходимо понимание особенностей и интересов учеников, внимание к их отношениям и эмоциям.

Слушая и анализируя то, что дети фактически говорят и делают, учителя имеют возможность эффективнее поддерживать учащихся в их обучении – принцип формативного оценивания и понятия «обучение как оценивание»: не только приобретая знания, но и участвуя в подходах, формирующих знания.

Эти идеи соответствуют конструктивистской теории, которая позиционирует учеников в качестве активных участников процесса преподавания и обучения. «Подстраивание» людей друг к другу в любых ситуациях формируется на доверии и уважении. Диалогическое обучение является **коллективным** (учителя и дети обращаются к изучению задач вместе), **способствующим взаимообучению** (учителя и дети слушают друг друга, разделяют идеи и рассматривают альтернативные точки зрения) и **поддерживающим** (дети формулируют идеи свободно, без страха, смущения из-за «неправильного» ответа и помогают друг другу достигнуть взаимопонимания).

Критическое мышление учителей

Учителя, мыслящие критически, в соответствии с данной Программой, предназначенной для профессионального развития учителей в Казахстане, могут основываться на структуре и процессах, приведенных выше, в отношении критического мышления детей. Но прежде необходимо учитывать понятие рефлексивного преподавания и необходимости критического размышления в отношении Программы.

Критическое мышление 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, принятие во внимание контекста и применение соответствующих критериев для принятия решений, учителя также должны развивать:

- теоретико-методологическую базу, необходимую для понимания образовательной концепции Программы и процесса преподавания и обучения;
- соответствующие методы и технологии для формирования аргументированных выводов и заключений.

Рефлексивное преподавание

Для большинства учителей, в соответствии с их образованием и профессиональной подготовкой, естественны размышления о своей работе, но принципиальным является обеспечение этого процесса системностью и атмосферой сотрудничества с заинтересованными лицами. Понятие «*рефлексивный практик*» восходит из работ философа, психолога и образовательного реформатора Джона Дьюи и философа, индустриального и технологического исследователя Дональда Шона. Книга Дьюи «*Как мы думаем*» (1910) оказала уникальное влияние на систему образования, определяя рефлексивную мысль с точки зрения интеллектуализации проблем, подлежащих решению: развивая идеи или гипотезы, иницилируя и осуществляя исследования практических ситуаций, субъекты апробируют гипотезы на практике.

Логика вышеуказанной последовательности процессов связана с более поздним взглядом Шона на рефлексивную практику как способ, с помощью которого педагоги выявляют проблему и решают ее экспериментально в своей практической деятельности. Книга Шона «*Рефлексивный практик: как профессионалы думают на практике*» (1983) имела колоссальное воздействие. Его существенный вклад – в заключении «*размышлений*» в центр понимания того, что делают профессионалы, тем самым, отрицая признание «*технической рациональности*» как основы профессиональных знаний. **Технический рационализм** не смог стать доминирующей парадигмой при сопоставлении с профессионализмом. Его понятие «*размышление в действии*» иногда именуют как «*размышление по ходу*». Это предполагает взгляд на наш опыт, связь с нашими чувствами и внимание к используемым теориям; влечет за собой выстраивание нового понимания для обновления наших действий в меняющейся ситуации. За этим процессом далее следует «*размышление после действия*» – процесс, который осуществляется позднее, при обсуждении с коллегами, наставником, по окончании записи. Процесс «*размышления после действия*» позволяет нам ответить на вопросы: почему мы действовали в определенный момент именно так, а не иначе; что происходит в группе и т. д. При этом мы определяем ряд вопросов и мыслей, касающихся наших действий и практики.

Некоторые из следующих **навыков** применяются в контексте **рефлексивного преподавания**:

- признание проблем и поиск эффективных средств для их решения;
- понимание важности установления приоритетов и их преимущественного значения в решении задач;
- сбор и классификация релевантной информации;
- точное и ясное описание;
- выявление неустановленных предположений и ценностей;
- интерпретация результатов для аргументации доказательства и принятия решения;
- формирование достоверных заключений и обобщений;
- подтверждение достигнутых заключений и обобщений;
- корректирование модели убеждений на основе полученного опыта.

Критическое размышление над тем, чему научились ученики

Рефлексивное преподавание предполагает критические размышления над тем, что изучили учащиеся, что в свою очередь требует исследования, записи и оценивания поведений и навыков критического мышления, которые они демонстрируют. Данные навыки будут очевидно проявляться при выполнении заданий, требующих от них рассмотрения и обсуждения определенных доказательств. Таким образом, они узнают, к примеру, о путешествии и транспорте, поскольку это отражает потребности людей и затрагивает их жизнь; о перманентности и изменениях определенных исторических периодов, об отношениях между технологией и

окружающей средой и их воздействием на социально-экономическую жизнь и мн. др. Также, возможно обсуждение любого аспекта социологии или гуманитарных наук, например, детство и семья, пища, кулинария и еда, одежда и посещение магазина, досуг и спорт, музыка и развлечение.

Основные **особенности**, рассматриваемые в **критическом мышлении учеников**:

Рациональность. Стремление найти лучшее объяснение, постановка вопросов вместо поиска категорических ответов; требование и учет любых доказательств; опора на причину, а не на эмоции (хотя эмоция имеет место и может относиться к самосознанию, упомянутому ниже).

Непредубежденность. Оценка всех выводов; рассмотрение и признание множества возможных точек зрения или перспектив; стремление оставаться открытым для альтернативных интерпретаций.

Суждение. Признание степени и значения доказательств; признание уместности и достоинства альтернативных предположений и перспектив.

Дисциплина. Стремление быть точным, всесторонним и исчерпывающим (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** в процессе постановки вопросов и анализа доказательств, сознательно применяя стратегии для определения значений; они **скептически** в отношении к визуальным, устным и письменным доказательствам; **открыты** для новых идей и перспектив.

Ниже приведена **структура**, которая может использоваться для того, чтобы **размышлять критически** о собственном преподавании и обучении учеников:

1. *Ознакомьтесь* с доказательствами, полученными Вами в результате наблюдения процесса обучения учеников.
2. *Определите* цели обучения, на основе которых структурированы задания.
3. *Проанализируйте* отношения между целями обучения, с одной стороны, и способами работы учащихся и их достижениями, с другой.
4. *Сравните* разные уровни понимания и навыков, продемонстрированных отдельными учащимися.
5. *Синтезируйте*, соединяйте источники информации и Ваши наблюдения с целью обобщающих размышлений о результатах деятельности, в общем, в масштабе целого класса.
6. *Оценивайте*, формируя выводы об относительном успехе или провале деятельности, касающиеся обучения учеников.
7. *Используйте* знания, приобретенные Вами в результате критического оценивания, в планировании последующего задания или проекта.
8. *Обосновывайте* использование критического мышления для аргументации, разработки заключений и выводов; использования результатов в преподавании и обучении общественным наукам.

Посетите web-сайт Рефлексивного преподавания для ознакомления с «Учебной концепцией в процессе обучения в классе».

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. (2004) *Towards dialogic teaching: rethinking classroom talk* [В сторону диалогического преподавания: переосмыслить беседу в классе]. Cambridge: Dialogos UK.
- Alexander, R. J. (2008). *Towards Dialogic Teaching. Rethinking classroom talk* [К диалогическому обучению. Пересмотр разговора в классе]. 4th edition, York: Dialogos.
- Dewey, J. (1910) *How We Think* [Как мы думаем]. London: Harrap.
- Mercer, N. (2000) *Words and Minds* [Слова и умы]. London: Routledge.
- Pollard, A. (2012) *Curricular Concepts* [Учебная концепция]. Reflective Teaching. Online at <http://www.rtweb.info/content/view/434/123/> (accessed February 19, 2012).
- Schön, D. (1983) *The Reflective Practitioner. How professionals think in action* [Рефлексирующий практик. Как профессионалы думают в действии]. London: Temple Smith.
- 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]. online at http://www.beyondcurrenthorizons.org.uk/wp-content/uploads/ch3_final_wolfealexander_argumentationalternativepedagogies_20081218.pdf (accessed February 19, 2012).

ОЦЕНИВАНИЕ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ И ОЦЕНИВАНИЕ ОБУЧЕНИЯ

Оценивание в классе не является лишь техническим приемом. Учителя оценивают, выставляя оценки в письменной или в устной форме. За любой используемой ими формой оценивания 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, используемая для обозначения деятельности, направленной на систематическое суммирование результатов обучения с целью принятия решений о дальнейшем обучении.

Различия между **формативными** и **суммативными** (суммирующими) целями оценивания установлены с 1960-х годов, хотя значения каждого из них недостаточно четко определены. Более очевидное различие, имеющее практически одно и то же значение, проводится между оцениванием **обучения**, проводимым для непосредственного выставления отметок и составления количественной отчетности, и оцениванием **для обучения**, явной целью которого является использование оценивания как части преподавания для содействия обучению учеников.

Оценивание, направленное на определение возможностей улучшения обучения, методов и форм реализации этих возможностей, является **формативным**, иначе **оцениванием для обучения** (ОдО). Концепция «Оценивание для обучения» получила свою известность в 1999 г. после опубликования брошюры под одноименным названием (ОдО), автором которой выступила Группа Реформы Оценивания (AssessmentReformGroup) из числа академиков Великобритании, работающих совместно с 1989 г., с целью подготовки доказательных материалов для информирования учителей и разработчиков методик.

Если целью оценивания является подведение итогов обучения для выставления отметок, сертификации или регистрации 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, имеющее *определяющее значение*), необходимо обеспечение надежности измерений, что возможно при использовании специальных тестов, устанавливающих контроль над содержанием информации и условиями ее формирования.

Что является целью оценивания?

Зачастую под **целью оценивания** предполагается понимание каждым учителем методики и способов его проведения в классе (зачастую, в форме тестирования), цели проведения и оцениваемого контингента. Ряд приоритетных целей оценивания кратко изложен ниже.

1. **Определение сложностей обучения.** С этой целью в средних школах могут использоваться тесты для определения проблем в области, например, грамотности или арифметики; после чего может проводиться специфическое корректирующее обучение и повторное тестирование.
2. **Обеспечение обратной связи**, свидетельствующей о достижениях (для учеников, учителей и родителей). Такая обратная связь может варьироваться от неформального оценивания «впечатления» до официальных письменных тестов, но главной целью является постоянное уведомление учеников и учителей о достижениях и развитии, например, знаний, понимания, навыков и т. д.
3. **Развитие мотивации.** Часто обратная связь выступает в качестве мотива. Перспективы теста или экзамена как стимула обычно концентрируют мышление и действия некоторых учеников и учителей. Подобный внешний стимул может являться источником поощрения

для обучения, но с такой же вероятностью без тщательного контроля может стать 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.** Оценивание может проводиться с целью присуждения квалификации, установления освоения уровня образования и выдачи соответствующего документа. В данном случае необходимы обоснованные гарантии того, что лица с «квалификацией» соответствуют установленным стандартам. К примеру, анализ данных, полученных по международным тестам, таким как PISA (Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся), направлен на соответствие международным стандартам. Для контроля над соответствием стандартам на микро- и макроуровнях используются государственные тесты, а также тесты, разработанные организацией образования.
6. **Контроль над содержанием образовательной программы и стилем преподавания и обучения.** Для многих учителей названный 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 существенное влияние как на содержание образовательной программы, так и на методику преподавания.

Важность оценивания для обучения

Обоснована постановка вопроса: почему подход *Оценивание для Обучения* (далее – ОдО) находится в центре внимания решения проблемы совершенствования процессов преподавания и обучения. Утвердилось понимание многими учителями, учениками и их родителями, согласно которому оценивание представляет собой действие, осуществляемое *после* преподавания и обучения. Утверждение о том, что оценивание является неотъемлемой частью преподавания и обучения, требует *принципиального изменения нашего сознания*, что и предполагает *Оценивание для Обучения*

Сущность процесса оценивания

Не случайно категория «**оценивание**» означает в переводе с латинского языка «*сидеть рядом*», поскольку характерным признаком оценивания является то, что один субъект внимательно 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 оценивания: от официальных тестов и экзаменов до неформального оценивания, проводимого учителями в классах сотни раз в день. Несмотря на это **форма**, которую принимает оценивание, может быть разной: одни тесты проводятся с карандашом в руках и бумагой, в то время, как другие основываются на постановке вопросов в процессе обычного общения в классе. Все виды оценивания имеют общие характеристики и предполагают процессы:

- **наблюдения;**
- **интерпретации** полученных данных;
- **заклучения** для определения 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 детей, наблюдая за учениками, выполняющими задание, либо проверяя выполнение ими классной или домашней работы, можно получить необходимую информацию. Хотя в отдельных случаях, возможно, понадобится использование особого, продуманного способа получения необходимой информации. Так, письменное задание или тест могут содействовать достижению вышеуказанных целей, но не менее эффективным может оказаться и профессионально сформулированный устный вопрос. Ответы учеников на вопросы должны быть интерпретированы учителем. Иными словами, *оценивающее лицо должно определить значение полученных данных*.

Интерпретация

Интерпретация проводится в отношении того, что вызывает интерес, например, особые навыки, точки зрения или различные виды знаний. Такие параметры часто называют **критериями** и относят их к целям обучения или задачам. Обычно наблюдение как часть оценивания производится по заранее сформулированным критериям, но иногда учителя наблюдают за незапланированным взаимодействием или результатами и применяют критерии ретроспективно. При помощи интерпретации можно описать или попытаться объяснить поведение; либо интерпретация выступает как логический вывод из поведения, например, то, что говорит ученик, является результатом его умственного размышления. В этой связи интерпретацию иногда называют **логическим выводом**.

Заключение

На основе интерпретации данных делается **заключение**, что предполагает процедуру оценивания. На данном этапе процесс оценивания представлен по-разному в соответствии с разными целями и назначениями использования информации.

Оценивание для обучения

При ОдО наблюдение, интерпретация и критерии могут быть сходными с критериями, применяемыми в процессе *оценивания обучения*, но **характер** заключения и решения, принятых на их основании, будут 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* учитель и ученики 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, направления, в котором следует развиваться, и установления, *как* лучше достигнуть необходимого уровня.

Одним из значимых элементов этого определения является акцент на использовании данных учениками. При этом обращается внимание на то, что учителя не являются единственными оценивающими лицами. Ученики могут быть вовлечены в процесс оценивания своих одноклассников и самих себя, и даже, когда учителя активно проводят оценивание, ученики должны столь же активно в данном процессе участвовать.

Лишь тот, кто учится, способен научиться и в этой связи для того, чтобы усовершенствовать свое обучение, необходимо реагировать на информацию, получаемую в результате обратной связи, что требует понимания, мотивации и желания действовать. Вышеуказанное заключение чрезвычайно значимо и актуально для практики преподавания и обучения.

Оценивание обучения

Целью оценивания обучения, напротив, является суммирование того, что изучил ученик на данный конкретный момент. По существу, оно не направлено напрямую на *вклад в будущее обучение*, хотя тестирование, имеющее важнейшее значение, может оказать и негативное влияние на процесс обучения (Assessment Reform Group, 2002b). При оценивании обучения заключение делается после соотношения достижений ученика с установленными нормами или уровнями, достигнутыми группой учеников, например, одного возраста. Такие заключения могут формулироваться в форме *«соответствует/не соответствует»* стандарту или представляются в виде шкалы баллов или уровней и других символических обозначений критериев и стандартов, на которых они основаны.

Представление в такой краткой, но, к сожалению, не всегда исчерпывающей форме, является удобным в случаях, когда необходимо предоставить статистические данные каким-либо вышестоящим организациям, а также – родителям, новым учителям в момент их замены других учителей, руководителям, заинтересованным в контроле учебной деятельности школ на местном и государственном уровнях. Предоставление отчетности, отбор и мониторинг, таким образом, являются очевидным назначением данного вида оценивания информации.

Могут ли суммативные данные быть использованы формативно?

Баллы и уровни групп учеников часто упоминаются как **«данные»**. Собранные суммативные данные способствуют идентифицированию работ и обращению особого внимания учителей к группам, работающим выше или ниже ожидаемого уровня. Международные исследования, такие как Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся (PISA) ОЭСР, направлены на сбор *«данных»* стран-участниц, для установления уровня знаний и умений, необходимых для полноценного участия в жизни общества, полученных учениками по завершению курса обязательного образования. При этом, не менее важно знать методику сбора этих *«данных»*, а также – произвести анализ выводов исследования. Школы также собирают *«данные»* для того, чтобы, в дальнейшем, установить причины тех или иных результатов и разработать план дальнейших действия. Таким же образом, на уровне отдельного ученика, суммативное оценивание используется для определения уровней достижений и последующих уровней, задаваемых как цель 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 том, что он достиг определенного уровня, это не поможет ему понять, что предпринять, чтобы достигнуть лучшего результата; в то время как, если вместе с учеником проанализировать, **что** в его работе привело к такому результату и **объяснить критерии оценивания**, это позволит ему понять, **что** делать дальше для улучшения этого результата. В этом контексте суммативное оценивание (в числовой форме) не является главным, и учитель возвращается к *«данным»* (наблюдение и интерпретация), на которых оно и основано. Затем учитель составляет формативное оценивание (в устной форме) о том, как эти данные

определяют уровень обучения ученика, какого уровня ему необходимо достичь и как лучше это сделать.

Путем изменения характера оценивания, **оценивание обучения** может быть трансформировано 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, запланированным с учетом ОдО. Внешние тесты являются еще более проблематичными, чем суммативное оценивание, проводимое учителями, так как учителя редко имеют доступ к достаточным данным, на которых основаны баллы и уровни, вместе с тем учитель может использовать **анализ типичных ошибок**.

Заключение

В одном из исследований в сфере преподавания и обучения использовалась оригинальная техническая метафора класса как «черного ящика» и, соответственно, использование оценивания для обучения стало известно как «работа внутри черного ящика» (Рис.13).

Исследование, о котором упоминалось выше, показало, что совершенствование обучения через оценивание зависит от пяти обманчиво простых на первый взгляд ключевых факторов:

- Обеспечение эффективной обратной связи с учениками.
- Активное участие учеников в собственном обучении.
- Изменение преподавания с учетом результатов оценивания.
- Признание значительного влияния оценивания на мотивацию и самооценку учеников, что в свою очередь решающим образом влияет на обучение.
- Необходимость того, чтобы ученики могли оценивать сами себя и понимать, как улучшить свое обучение.

Работа внутри «черного ящика»

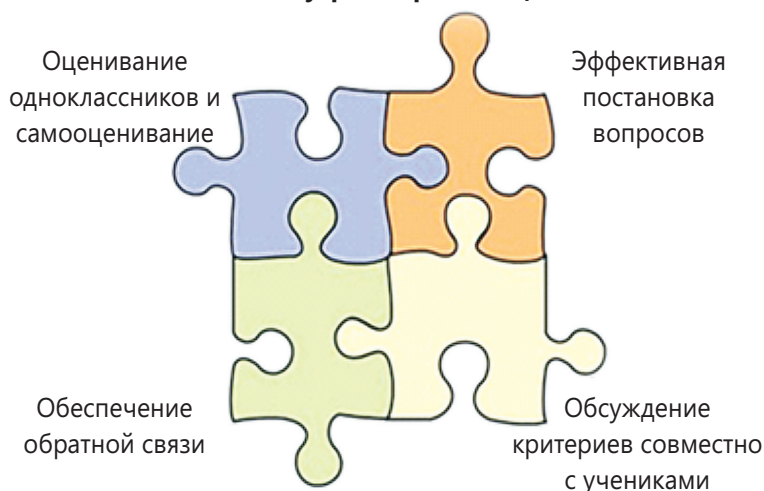


Рис.13. Развитие самооценивания учащихся

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.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ И ОБУЧЕНИИ

Развитие информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ) требует своевременных изменений в системе их использования при оценивании знаний, что обуславливает изменения способов обучения, методик и технологий. К примеру, в Великобритании современная молодежь, избравшая преподавательскую профессию, так же, как их будущие ученики школ, сегодня обладают достаточной цифровой грамотностью, поскольку они относятся к поколению, регулярно взаимодействующему с цифровыми технологиями, используя все их возможности в различных аспектах жизненных ситуаций. ИКТ являются значимым инструментом, помогающим учителям в преподавании, позволяя им облегчить объяснение и обеспечить понимание учащимися научных понятий. Следовательно, очень важно, чтобы учителя тщательно обдумывали использование ИКТ в преподавании. Представленная в настоящем разделе информация может оказать помощь учителям по использованию новых цифровых технологий в целях совершенствования обучения, использования научных достижений в процессе преподавания и обучения.

Области знаний

Подготовка рефлексивного профессионала предполагает личностную, общекультурную образованность, профессионально-педагогическое, практическое мастерство, опыт практических исследований в классе и знания исследований в области социальных, биохимических наук. Программа подчеркивает разницу между научно-теоретическими знаниями процесса преподавания и обучения и практическими знаниями. При этом подчеркивается, что качество подготовки учителя предполагает единство теоретических и практических знаний (Рис. 14).

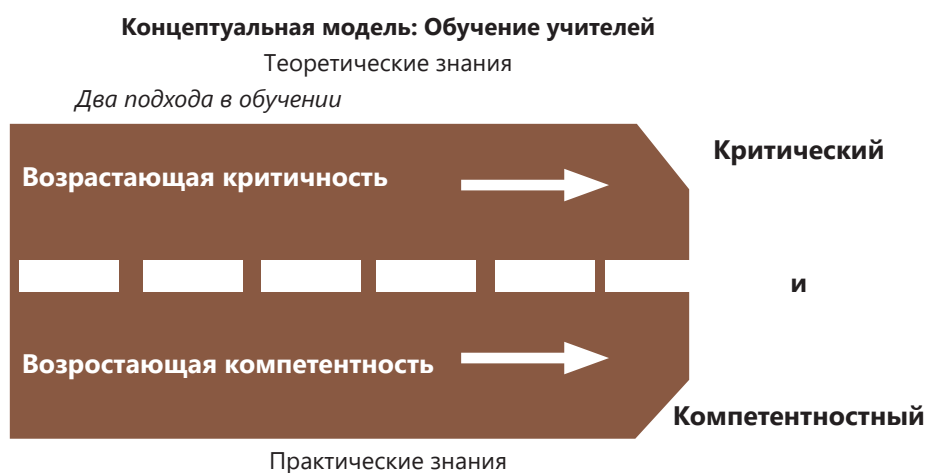


Рис.14. Концептуальная структура подготовки учителей

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 обучения. При использовании на занятиях теоретических и практических знаний определяющим фактором является сформированность знаний в области содержания образовательного процесса, методики, технологии (Рис. 15).

Следующий раздел разъясняет каждую из названных областей, определяя тип обучения, формирующийся в результате их взаимодействия.

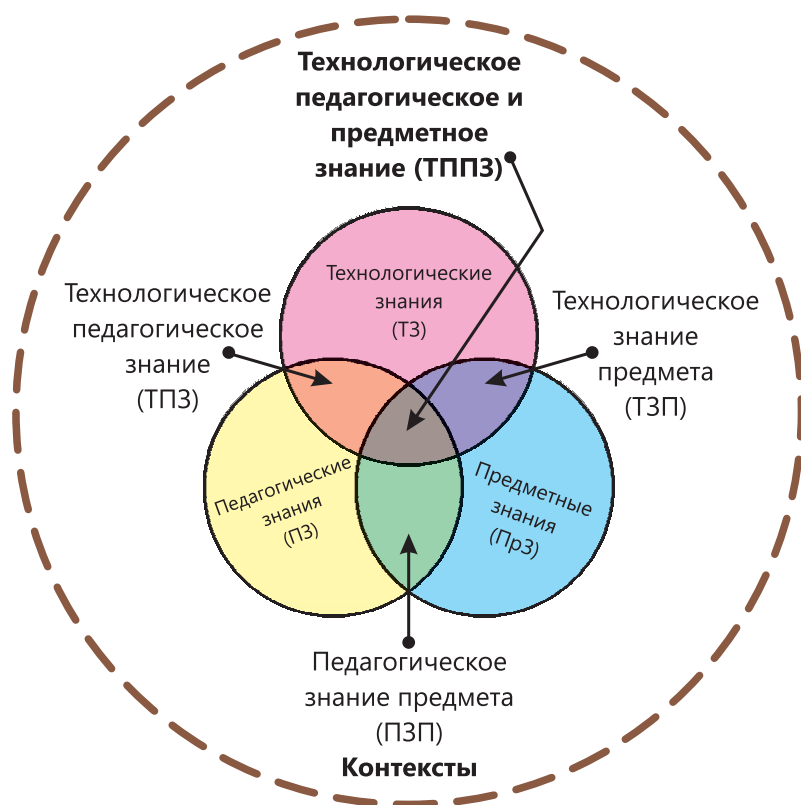


Рис.15. Области знания (<http://tpack.org/>)

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 на уровне бакалавриата, а также на уровне последиplomного образования в области химии. Содержание образовательной программы по химии в средней школе для учеников в возрасте от 11 до 18 лет представлено 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 также понимать природу науки и как ученые проводят исследования. Однако наличие исчерпывающих знаний содержания предмета не гарантирует компетентности учителя и результативности обучения 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 обучения, базирующиеся на знании общих образовательных основ, цели 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, включают знания способов и методов, используемых на занятиях, характер целевой аудитории, стратегию

оценивания усвоения учебного материала обучающимися. 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 в классе.

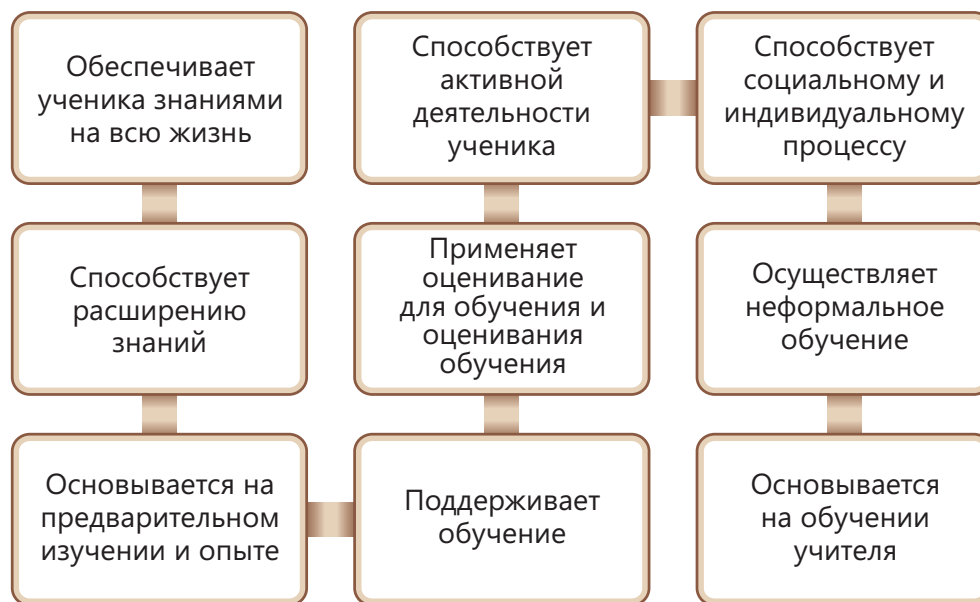


Рис.16. Девять ключевых принципов преподавания и обучения

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 составляющих: содержания обучения и педагогических знаний, обеспечивающее 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 со способностью помочь в их восприятии и понимании учениками. Итак, компетентный учитель естественных наук должен быть способен разложить на составляющие абстрактные научные идеи и процессы таким образом, чтобы преподнести их 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 обеспечивает учителю понимание причин легкого, либо сложного усвоения отдельных тем обучающимися, которые объясняются в одних случаях непониманием научных концепций, в других – убеждениями, либо предубеждениями, с которыми приходят на занятия ученики различных возрастов и с разными уровнями знаний.

Технологические знания (ТЗ)

Технологические знания предмета – это знание о вспомогательных средствах преподавания (видео, сетевые материалы, цифровые средства массовой информации и пр.). Эти знания подразумевают 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 аппаратными средствами, а также способность использовать стандартный комплект программных инструментов, позволяющий набирать и редактировать тексты, содавать электронные таблицы, использовать браузеры и электронную почту. Кроме того, ТЗ также включают знание установки и удаления периферийных устройств, системы программного обеспечения, создания и архивирования документов и пр.

Технологический аспект знаний (ТАЗ)

Технологический аспект знаний – это знание способа взаимодействия технологического знания (ТЗ) и предметных знаний (ПЗ). Хотя использование ИКТ не предоставляет возможности обеспечения исчерпывающего понимания о предмете, тем не менее, способны облегчить постижение общего представления о нем, обладая гибкостью в получении и использовании знаний. Учитель должен знать не только преподаваемый предмет, но и способы совершенствования его преподавания посредством применения новых технологий.

Так, в области естественных наук есть много сетевых доступных моделирований (симуляций), которые нередко используются в сфере природных или человеческих систем для получения сведений об их функционировании. Кроме того, моделирование (симуляция) может быть использовано для демонстрации возможных реальных воздействий альтернативных условий и планов действий; в ситуациях, когда реальная система не может быть применена ввиду того, что недоступна, либо ее использование может быть опасным или недопустимым; в ситуациях, когда система разрабатывается, но еще не выстроена, или ее, возможно, просто не существует.

Технологическое педагогическое и предметное знание (ТППЗ)

В центре пересечения всех трех областей знаний находится **Технологическое педагогическое и предметное знание (ТППЗ)**. Данный подход был впервые рассмотрен Мишра и Кёлер (2006), которые утверждали, что, если новая технология должна быть способной к трансформации в сторону улучшения обучения, то процесс *планирования должен включать интеграцию специфических знаний предмета с пониманием того, как эти знания постигаются 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 большими 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 преподавании отдельных предметов требует готовности учителя к динамичному развитию, активному использованию во взаимосвязи всех трех аспектов обучения, что является *показателем компетентного понимания процесса обучения и преподавания*.

Как использовать ИКТ

К категории «технологические знания» относятся знания по использованию новых технологий в классе.



Техника в школе может быть представлена следующим оборудованием:

- ТВ-вещание
- Цифровое ТВ
- Интернет/WWW
- Сотовые телефоны
- Портативные устройства
- Компьютеры/ноутбуки

Использование цифрового видео

Освещение

Работа над освещением в достаточной степени проблематична. Большинство цифровых видеокамер имеют автоматическое встроенное регулирование освещения. Это может быть достаточно удобной функцией, если есть постоянный источник света и камера не находится в движении. Но если Вы двигаетесь с камерой в руках и происходит изменение уровня освещения, то подобная ситуация может вызвать затруднения. Если Вы планируете переместить камеру, то Вам необходимо продумать Вашу траекторию заблаговременно, поскольку Вам предстоит стоять спиной к источнику света (например, к окну). В фотографиях относительно легко менять уровень света и некоторые ПО, такие как Windows, MovieMaker, могут отредактировать свет, но лучше изначально предусмотреть вопросы освещения.

Микрофоны

У большинства камер есть встроенный микрофон, но если наличие звука очень важно, тогда важно иметь в наличии второй микрофон. У многих цифровых видеокамер есть 3,5-миллиметровое гнездо для второго микрофона. Удостоверьтесь, что Вы изменили настройки, выключая встроенный микрофон, и что Вы можете держать микрофоны достаточно легко (используйте микрофон с длинным шнуром). Другой вариант – сделать запись саундтрека или повествования позже, а затем добавить его. ПО по редактированию видео позволит Вам впоследствии добавлять саундтрек (возможны многократные добавления).

Аудио и Подкастинг

Подкастинг – это замечательный способ позволить детям делиться своей работой и событиями с потенциально огромной аудиторией в Интернете. Школы все чаще и чаще используют Интернет, чтобы рассказать о том, что они делают, праздновать достижения своих детей, а подкастинг – превосходный способ реализации подобных действий.

Сущность подкаста

Подкаст походит на радиошоу (оцифрованная передача, размещенная в Интернете). Однако вместо того, чтобы транслироваться в прямом эфире, подкаст записывается и затем распространяется по Интернету так, чтобы Вы могли при желании прослушать его. Существуют тысячи доступных подкастов, начиная от развлекательных шоу до специфических подкастов по определенным темам (например, компьютеры/музыка/образование).

Как слушать?

Вы можете слушать подкасты непосредственно на web-сайтах тех людей, которые создают их (см. ниже примеры). Однако дополнительным способом его использования является «подписка» на подкасты при использовании таких ПО, как iPodder и iTunes. Эти программы автоматически способны загрузить последние шоу и предоставить возможность для прослушивания их на своем компьютере и/или mp3-плеере. Чтобы подписаться на подкаст, необходимо иметь RSS-ленту (данная информация должна быть на web-сайте подкаста). У iTunes есть свой собственный справочник, где Вы можете подписаться на шоу простым нажатием на клавишу «Подписаться» («Subscribe»).

Чем полезно для учеников создание подкаста?

- Создает им потенциальную тысячную аудиторию для демонстрации своей работы.
- Помогает совершенствовать навыки грамотности (при написании сценариев, интервью и т. д.) и позволяет детям практиковать свои навыки разговорной речи и аудирования, а также получать определенные навыки по использованию ИКТ.
- Подкасты могут быть интерактивными и побуждать аудиторию к комментариям, что создает ценную обратную связь детям об их работе.
- Создание подкаста является также большим плюсом для развития навыков работы в команде. Дети стараются сотрудничать друг с другом, поскольку всегда стремятся сделать нечто «выдающееся».

Как создать подкаст?

Школьный подкаст может варьироваться от одной записанной истории, помещенной на школьном web-сайте, до еженедельной радиопостановки с музыкой и интервью, на которую посетители могут подписаться через RSS-ленту. Подкаст может быть создан таким, каким Вы его пожелаете.

Для создания подкаста Вам необходимо следующее оборудование: компьютер с записывающим устройством (внутренний или внешний микрофон) и программное обеспечение Audacity <http://audacity.sourceforge.net/>. Данное программное обеспечение является бесплатным и позволяет Вам сделать запись, а затем экспортировать ее как mp3-файл. Позднее Вы сможете загрузить запись на школьный web-сайт.

Кроме того, Вы можете разработать свой подкаст, следуя следующим рекомендациям:

- Попробуйте сделать запись не в помещении, а с использованием mp3-плеера с записывающим устройством, чтобы записать в определенном месте (около школы или в школьной поездке). Тогда Вы можете загрузить эту запись на свой компьютер и добавить ее в Ваше шоу.
- Используйте более сложное программное обеспечение – Mixcast Live (PC), специально предназначенное для подкастеров, позволяющее им настроить плей-листы и сделать запись из подкастов непосредственно в MP3. Можно также использовать комбинацию iTunes и Nicecast для своих школьных подкастов.

Что можно добавить в подкаст?

- Школьные новости – отличный способ рассказать ученикам и родителям о событиях, происходящих в школе.
- Работы детей – дети любят делиться результатами своей работы. Попросите, чтобы они подготовили запись своих собственных историй, или написали отчеты по апробационной деятельности в школе.
- Школьные песни.
- Интервью – с сотрудниками школы, учениками, членами сообщества и посетителями школы.
- Музыка – будьте осторожны и не используйте коммерческую музыку в подкастах в связи с возможностью нарушения авторских прав, за исключением случаев официального согласия самих авторов.

Страницы Wiki

Что такое Wiki?

Wiki позволяет группе людей совместно развивать web-сайт без знания HTML или другого программного языка. Любой человек может добавить или отредактировать страницы в wiki – это является полностью эгалитарным. Каждый может создать новые страницы wiki, просто создавая новую ссылку с ее названием. Страницы связаны не по принципу иерархии, но – гиперссылками.

Кейс-стади: Использование страницы wiki на занятиях по естественным наукам Краткий обзор плана урока

До начала урока я сгруппировал учащихся по три человека, основываясь при этом не только на их способностях, но и на их индивидуальности, чтобы иметь самые конструктивные комбинации. Я создал семь различных страниц wiki, которые содержали различное количество информации по конкретной теме, например, как отделить компоненты целого. Информация могла быть правильной, неправильной или наполовину законченной и это являлось исходным материалом для учащихся.

Различные страницы wiki, которые я создавал, содержали различное количество «стартового материала», чтобы обеспечить стимул для обсуждения в пределах группы. Причина, по которой я выбрал различное количество материала для разных групп, состояла в том, чтобы обеспечить спектр задач для всех учащихся. А одной группе была поставлена самая сложная задача, поскольку им не был предоставлен никакой материал, только чистая страница и название.

Обеспечение вовлеченности учеников в использовании wiki

Использование wiki на уроке было в новинку для этой группы учащихся. Мы обсуждали, что собой представляет «Википедия» на предыдущем уроке всего несколько минут, но тема не была раскрыта в деталях. Для вовлечения обучающихся в самую суть задания было необходимо, чтобы они обладали достаточной уверенностью в себе для внесения изменений в чью-либо работу и замены ее своей собственной версией. Для предотвращения проблем, возникающих в начале урока, я сделал так, будто в мои страницы wiki вмешался неизвестный источник и я хотел, чтобы класс помог мне их исправить, чтобы иметь полный комплект страниц для пересмотра темы.

У учеников не возникло никаких проблем с изменением моих страниц и также не было трудностей при редактировании страниц wiki друг у друга, которые были заданы в качестве домашней работы, что рассматривалось как «процесс усовершенствования».

Класс, привыкший использовать данный вид работы, смог впоследствии корректировать и улучшать работу друг друга, что, на мой взгляд, помогло развить у них навыки правильного использования wiki.

Технологический аспект знаний (ТАЗ)

Цифровая грамотность – это способность определить местонахождение, организовать, понять, оценить и создать информацию, используя цифровые технологии. Быть технически грамотным означает умение использовать знание цифровых инструментов + критическое мышление + социальная осведомленность + социальная вовлеченность в обучение. Вашему вниманию предлагаются некоторые из инструментов web 2.0, доступные в онлайн-режиме и в смартфонах, продемонстрированных на *Рис. 17*, указанном ниже.

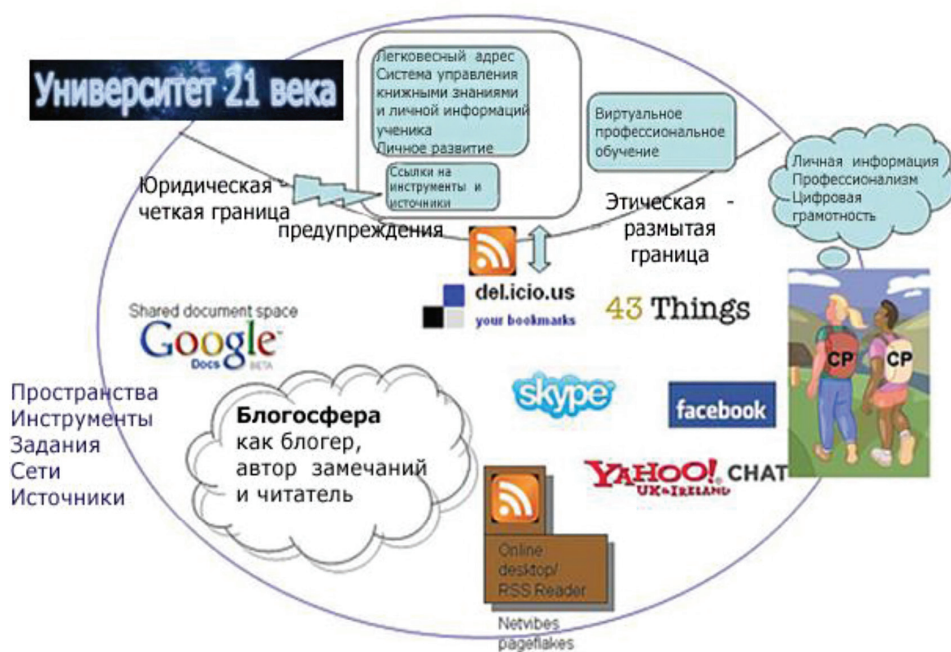


Рис. 17. Инструменты web 2.0

Электронная безопасность технологического аспекта знаний содержания

Компетентность в работе со СМИ позволяет и людям, и обществу обладать навыками, знаниями и пониманием для использования возможностей, предоставляемых традиционными и новыми услугами связи. Компетентность в работе с источниками СМИ также помогает людям управлять содержанием и коммуникациями, защищать себя и свои семьи от потенциальных рисков, связанных с использованием этих услуг.

Однако ключевая роль учителей строится на обучении учеников безопасно использовать Интернет.

Наибольшая опасность: ученики, раскрывающие личную информацию

В действительности увидеть запрещенные данные онлайн не являются самой большой опасностью для учеников. Реальная угроза исходит от тех, кто воспользовался бы преимуществом над учениками, которые наивно показывают личную информацию о себе. Непослушные подростки наиболее подвержены опасности, потому что они, возможно, не относятся серьезно к родительским предупреждениям. Разглядывание непристойных картинок является наименьшей из бед по сравнению с опасностями, которые навлекает на себя подросток, делясь личной информацией о себе в онлайн-режиме (номер домашнего телефона или адрес и т. п.).

Основной задачей учителя является – научить своих учеников сохранять личную информацию в секрете при использовании Интернета. Ни в коем случае Ваши ученики не должны легализовывать свое полное имя, номер телефона или адрес места жительства в Интернете.

Технологическое педагогическое и предметное знание (ТППЗ)

Таблица 3 показывает изменения в подходах учителей при внедрении ИКТ.

Таблица 3. Подходы учителей при использовании ИКТ

Традиционная педагогика	Новая педагогика
Знать объем учебного материала исключительно тот, который предоставлен в учебнике либо, который преподносит учитель	Самостоятельно принимать решение о том, что необходимо знать и что помнить
Учитель передает знания учащемуся	Учитель помогает учащемуся оценить, отобрать, сформировать и хранить информацию
Учащиеся делают записи для чтения учителем	Учащиеся записывают на диск или публикуют в сети
Четкий рукописный отчет	Профессионально напечатанные документы
Учащиеся располагают ограниченным выбором источников	Предполагается личный выбор учащихся
Учащиеся скрывают записи друг от друга и только учителю позволено их читать	Учащиеся обмениваются мнениями в процессе редактирования и проверки своих работ

Кейс-стади

Задание разработано в результате использования в моей практике преподавания заданий, основанных на широко известном принципе «формирования куба», в котором учащиеся работают индивидуально для сбора информации об одном элементе в периодической таблице Менделеева. Информация, как правило, собирается и формируется в куб для презентации. Я решил приспособить эту идею для сбора информации и просмотреть новые пути, через которые учащиеся могли бы представить ее. Методом проб и ошибок я пришел к выводу о необходимости организовывать работу учащихся в малых группах (по 3–4 человека), где каждый прорабатывает отдельный элемент, а затем представляет исследуемую информацию в стиле объявления или рекламного ролика.

Схема работы базируется на моем собственном преподавании на двух уроках по предмету естественных наук, затем – на одном уроке, хотя это можно проделать на трех уроках либо сократить до двух. Я решил потратить большее количество времени на представление того, как СМИ используют рекламный ролик, чтобы влиять на покупателей. Так, если времени на уроке недостаточно, можно дать дополнительное время ученикам для того, чтобы придумать и заняться их собственными рекламными роликами. Однако я рекомендовал бы, чтобы эти идеи были по крайней мере кратко освещены, поскольку это сделало бы заключительные рекламные ролики более краткими и организованными, так как у учеников был образец для подражания.

Во время серии последовательных уроков я использовал последний урок, чтобы позволить учащимся отредактировать рекламный ролик и добавить эффекты и названия в них, а затем просмотреть его классом и проголосовать за лучший ролик. Однако ролик необходимо было сократить, показывая только снятые моменты, или учителю необходимо самому отредактировать их.

Я выяснил, что лучше всего приглашать учеников работать в группах в перерыве или во время обеда, чтобы снимать ролики. Это действительно сработало, поскольку учащиеся были более уверены перед презентацией роликов вне класса, и все стремились возвратиться, чтобы записать их.

Урок

Урок начался с объяснения рекламного ролика и пояснения о том, как рекламодатели убеждают людей купить свои продукты; раздел работы был представлен презентацией PowerPoint и цифровыми видеоклипами различных реклам. Когда мы закончили, класс разделили на группы из 3–4 учеников. Каждой группе был дан различный элемент для исследования, и они собрали информацию о его основных характеристиках, используя учебники и Интернет. После этого группы попросили подумать о том, как они представят рекламу о своем элементе. В помощь обучающимся, каждой группе дали рабочий лист, содержащий лист руководства об информации, которую должны были включить учащиеся. Этот первый урок закончился тем, что они заполнили черновики своих будущих реклам и нашли дополнительный материал, который им мог понадобиться (например, дополнительные слайды и т. д.). Прежде чем учащиеся покинули класс, им порекомендовали использовать время, отведенное на перерыв и обед параллельно для снятия рекламы. На следующем уроке приблизительно 30 минут были выделены для использования Microsoft Movie Maker, чтобы создать, отредактировать и презентовать видео.

Использованная литература

- Koehler, M. J., Mishra, P. & Yahya, K. (2007) *Tracing the development of teacher knowledge in a design seminar: Integrating content, pedagogy and technology* [Прослеживание развития знания учителя на проектном 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* [Технологическое педагогическое содержательное знание: структура для знания учителя. Записи педагогического института]. *Teachers College Record*, 108 (6), 1017–1054.
- Shulman, L. S. (1986) *Those who understand: Knowledge growth in teaching* [Те, кто понимает: рост знаний в преподавании. Образовательный исследователь]. *Educational Researcher*, 15 (2), 4–14.

ОБУЧЕНИЕ ТАЛАНТЛИВЫХ И ОДАРЕННЫХ УЧЕНИКОВ

Учителя, как правило, стремятся к созданию благоприятной среды для достижения максимального успеха в обучении учеников. В отношении талантливых и одаренных учеников эта задача значительно сложнее и требует продумывания, обсуждения и тщательного планирования. Различные теории и стратегии направлены преимущественно на определение 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. **Учителя начальных школ должны позиционировать себя в качестве «талантливых наблюдателей», постоянно выявляя проявления способностей или таланта со стороны учеников** (Eyre and Lowe, 2002).

Каким образом учителя определяют, является ли ученик талантливым или одаренным?

Содержательный компонент категорий «талантливый» и «одаренный» может быть различным. Ученики могут достигать более высоких уровней, чем от них ожидают в одном или более академических предметах: артистические, спортивные, музыкальные и другие таланты. При этом они могут быть одаренными в одной сфере и испытывать трудности в другой; могут быть чрезвычайно способными на одной стадии развития, но не проявлять способностей на более поздних стадиях. Таланты и способности учеников могут быть выявлены учителями, родителями или другими членами группы или самими учениками, которые нуждаются в предоставлении условий для проявления способностей, умений и потенциала, что может быть для них крайне сложным в раннем возрасте.

Академией британского преподавания и обучения разработано множество Кейс-стади, демонстрирующих успешные примеры практики развития талантливых и одаренных учеников в масштабе школы, которые будут использованы в данном разделе в качестве подтверждений, иллюстрирующих важный аспект дебатов по признанию эффективных методов работы с данной категорией учеников.

Кейс-стади «выявление талантливых и одаренных учеников» Академии британского преподавания и обучения описывают три проекта с учениками 1-й группы классов (в возрасте 4–7 лет), каждый из которых использовал различные методы для определения талантливых и одаренных учеников:

- 1. в первом** исследовании учителя разработали обширную школьную программу, которая включает задания познавательного характера для учеников, испытывающих трудности со слухом и, для которых английский язык не является родным языком. Эти задания позволили продемонстрировать высокий уровень способностей, используя ограниченное вербальное общение. В одном задании они продемонстрировали ход течения воды, используя жесты и простое вербальное общение; в другом – иллюстрированные инструкции для создания домика, достаточно просторного для них и медвежонка; в третьем задании они использовали артистическое оборудование для записи ответов после прослушивания мелодий. Таким образом, были выявлены талантливые и одаренные ученики, которые не могли быстро разговаривать, но показали достаточно высокую уверенность, уровни концентрации и продолжительные периоды устойчивого интереса.
- 2. во втором** проекте использовался тест, оценивающий эмоционально-психологическое состояние учеников, радость и степень вовлеченности в опрос для «неординарных»,

«слабоуспевающих» талантливых и одаренных учеников. Данные, полученные от одного «неуспевающего» талантливого ученика, установили низкий уровень его успешности и вовлеченности, но при этом показали способность и положительное отношение к определенным видам деятельности. Учителя использовали эту информацию для изменения его образовательных возможностей и добавили определенные материалы, которые повысили заинтересованность ученика к предметам в классе, что позволило повысить уровень его любознательности к своему окружению и наряду с этим – независимость в идеях.

3. в третьем проекте учителя поставили задачу определения возможности вовлечения родителей в процесс выявления одаренных и талантливых учеников. Они объяснили способы, посредством которых определяли личные интересы и особые таланты, проявляемые учениками; беседовали с родителями об умственных способностях и попросили родителей заполнить простую анкету. На встрече родителей и учителей эти анкеты послужили основой обсуждения примеров поведения их детей и игр, проводимых дома и в школе, помогая взрослым распознать ситуации, в которых ребенок проявлял себя «умным» и помогающим принимать решения для последующих шагов развития.

Все эти проекты, осуществляемые учителями, были опубликованы в работе «Воспитывая талантливых и одаренных учеников на ключевом этапе 1» (*Koshy et al, 2006*).

Прогресс ребенка может быть зафиксирован в официальном порядке по результатам академической успеваемости, а также и по портфолио работы, отражающим их таланты. Но существуют необычные примеры, когда интеллектуально одаренные ученики не могли себя проявить, или им необходимо было время значительно большее обычного расписания для усиленного концентрирования. Некоторые ученики обладают выдающимися социальными навыками и лидерскими качествами, но при этом не могут их проявлять в формальной образовательной среде. Для того чтобы напомнить учителям о неформатности талантов, были составлены проверочные листы для внесения описания поведенческих моделей, таких как проявление «устойчивых чувств и мнений» или «проявление непонятного чувства юмора».

Ученик средней школы может быть особенно одаренным в одном определенном предмете и ничем не выделяться в других областях. В специализированном предмете ряд выдающихся способностей может быть очень широк. Географическая ассоциация Британии предлагает контрольный лист, включающий как предметные специфические области, такие как «понимание сложных процессов и взаимосвязь между, например, физическим и человеческим окружением», так и такие качества, как уверенное общение, креативность и оригинальность в мышлении, установление отношений с другими людьми и т. д. Полный проверочный лист доступен на web-сайте.

Фриман (1998) приводит в пример исследование, которое показывает, что проверочные листы могут запутать и дать учителям неверное направление при использовании их для выявления способных, талантливых учеников. Однако максимально надежные критерии, основанные на исследованиях и способные выявлять наиболее успешных учеников, могут быть разумно использованы в проверочном листе и приводятся ниже (*Montgomery, 1996; Freeman, 1991*):

- **память и знания:** у них превосходная память; они не только знают, но и умеют использовать информацию;
- **самообразование:** они лучше других знают, как проходит процесс обучения и умеют регулировать свое обучение;
- **быстрота мышления:** они отводят больше времени на планирование, но быстрее приходят к реализации планов;

- **решение проблем:** они пополняют информацию, выявляют несоответствия, быстрее постигают суть;
- **гибкость:** несмотря на мышление, более организованное, чем у других, они могут видеть и принимать альтернативные решения в обучении и решать проблемы иным способом;
- **любовь к сложности:** для стимулирования интереса они стремятся к более сложным играм и заданиям;
- **концентрация:** они обладают исключительной способностью концентрировать волю на продолжительный период времени, начиная с раннего возраста;
- **ранняя символическая деятельность:** они могут говорить, читать и писать с раннего возраста (Freeman, 1998, page 12).

Выявление этих характеристик требует тщательного наблюдения за поведением учеников во время образовательного процесса и тесно связано с примерами, приведенными из вышеуказанных исследований.

Ученики, демонстрирующие названные характеристики в процессе своего обучения, нуждаются в иных заданиях, отличающихся от заданий своих сверстников: они должны быть более «стимулирующими» или повышенной сложности. Эйр рассматривает теорию и исследование, как изучающие природу «задачи», приводя цитаты из работ Д. Катца и Л. Выготского. Постановка задачи заставляет учеников работать на уровне, выходящем за рамки их комфортной зоны, но незначительно, настаивая при этом на важности эффективности оценивания уровней актуальных способностей учеников, на основе теории «зоны ближайшего развития» (согласно теории Л. Выготского), которая доказывает, что работа, являющаяся слишком сложной, может показаться маловыполнимой и демотивирующей. Эйр использует эту часть теории в рекомендациях по внесению изменений в учебный план для талантливых учеников, предлагая более высокий уровень мышления, развития умений и решения задач.

Что могли бы предложить учителя для данной категории учеников?

Усложнение заданий

Речь идет о стратегии вмешательства, одной из характеристик которой является предложение ученикам усложненной программы обучения в классе и вне класса. Усложнение заданий может осуществляться в форме более углубленного обучения, более широких проектов или расширения интеллектуальных задач. Примером этому может служить **IGGY-проект**, предлагающий расширение учебного плана в онлайн-режиме для учеников средней школы, как это описано в ключевом чтении на сайте <http://www2.warwick.ac.uk/study/iggy/information/members/>. Молодым людям предлагается доступ к сайту, на котором учителя помогают в усложнении заданий и постановке задач.

Ученики разных школ, проявившие «выдающиеся способности» в возрасте 11 лет, были приглашены в проект по усложнению задач по археологии, описанных в статье «Работа с одаренными и талантливыми по теме «Железный век в Хилл Форт в Северном Сомерсете» (Dauban and Crossland, 2009). Ученикам была предложена возможность общаться со своими сверстниками и решать задачи, которые они перед ними поставили, предлагая довольно обстоятельные способы, с помощью которых возможно в определенной степени повысить качество обучения. Ученики работали с профессиональным археологом, что ставило перед ними задачу развития полного перечня высоких интеллектуальных способностей: воображение, творчество, дедукцию, дедуктивное и логическое мышление, так же, как и высокий уровень социальных, вербальных и презентационных навыков.

В другом ситуативном исследовании, проведенном в средней школе, участвовали 430 учеников в возрасте от 11 до 18 лет, посетивших местные университеты, научные центры, учебные университетские курсы, принявших участие в национальных научных соревнованиях, прослушавших научные лекции в школах и научных клубах. Выдержки из их анкет и интервью свидетельствуют об удовлетворении, полученном ими от решения усложненной задачи, от предоставленных возможностей активного обучения, от встреч и работы с настоящими учеными и от повышения в итоге их уровня информированности о возможной предстоящей карьере.

Экстернат

Следующей формой является «экстернат», предполагающий быстрое, оперативное освоение учебного плана. Специальное исследование «**Экстернат освоения учебного плана для одаренных и талантливых учеников 8–9 лет**» показало, что сдача экзаменов по английскому языку и математике на год раньше стала эффективным способом мотивации и развития талантливых и одаренных учеников в школе. Мнения учеников и учителей были зафиксированы для оценивания образовательной программы. Как правило, ученики ценят усложнение задач, более мобильную и организованную работу, но у учителя английского языка возникли сомнения в достаточной их зрелости для работы с отдельными текстами.

Эйр полагает, что школа, разработавшая подход в обучении талантливых и одаренных учеников, может использовать разнообразные варианты моделей или вариант экстерната для всех учеников в школе посредством изменения образовательной программы. Ею адаптирована модель изменения учебного плана от Мейкера и Нильсона на основе внедрения **трех изменений**:

- изменения в содержании (включая процесс преподавания и его результат);
- изменения в используемой методике;
- изменения контекста обучения.

Эйр приводит цитаты из небольшого исследования, проведенного в начальном звене, которые подтверждают, что учителя могут корректировать свои планы с целью разработки качественно иного содержания работы для талантливых и одаренных учеников в классе. Далее учителя по результатам практической апробации формируют выводы о возможности использования усложненных заданий для более широкой группы учеников, которые могут успешно с ними справиться при наличии дополнительной помощи. Эта стратегия помогает в решении отдельных проблем в процессе выявления талантливых и одаренных учеников.

С помощью методики «измененной образовательной программы» можно использовать некоторые задания, которые будут выполняться только в соответствующих малых группах учеников, выделяющихся особыми качествами, что требует гибкости в формировании групп для организации эффективного процесса обучения. Зачастую работа в группе так же используется в целях дифференциации. Эффективность этого подхода тщательно изучается.

Завершающий пример кейс-стади «**Структуризация работы в группе**» направлен на изучение работы, которая используется для преподавания математики в среднем звене. В первой части исследования учитель проводил урок, а два его помощника наблюдали и снимали на видео процесс обсуждения между учениками в ходе урока. По окончании урока ученики заполнили анкеты, результаты анализа которых были использованы на последующих уроках. Результативность этих уроков возросла, благодаря нестандартной работе в группах посредством изменений их состава, вопреки предыдущему принципу формирования групп в зависимости от пола и возможностей и решения усложненных задач методом дискуссии. Результаты свидетельствовали о том, что обучающиеся работали более эффективно в тех группах, где они чувствовали себя комфортно и более уверенно в решении математических задач в контексте, предполагающем совместную работу и конструктивную беседу (Seal, 2006).

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 Lowe, H. (2002) *Curriculum Provision for the Gifted and Talented in the Secondary School* [Преподавание талантливым и одаренным ученикам в средней школе]. David Fulton.
- Eyre, D. and McClure, L. (2001) *Curriculum Provision for the Gifted and Talented in the Primary School* [Составление учебного плана для талантливых и одаренных в начальной школе]. David Fulton.
- Freeman, J. (1998) *Educating the Very Able* [Преподавание для очень способных]. London: The Stationery Office.
- Freeman, J. (1991) *Gifted Children Growing Up* [Растущие, талантливые дети] London: Cassell.
- GTIP Think Piece – *Gifted & Talented* [Одаренные и талантливые]. (2007) Online at <http://www.geography.org.uk/gtip/thinkpieces/giftedtalented/> (accessed on February 19, 2012).
- International Gateway for Gifted Youth. [Международный выход для одаренной молодежи] (2010) Online at <http://www2.warwick.ac.uk/study/iggy/information/members/> (accessed February 19, 2012).
- Koshy, V., Mitchell, C. & Williams, M. (2006) *Nurturing gifted and talented children at Key Stage 1*. A report of 14 action research projects. [Воспитание талантливых и одаренных детей в начальной школе]. DfES Research Report 741 online at <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RB741.pdf> (accessed on February 19, 2012).
- Montgomery, D. (1996) *Able Underachievers* [Способные «неспособные»]. London: Whurr.
- Seal, C. (2006) *How can we encourage pupil dialogue in collaborative group work?* [Как вы поощряете диалог между учинками в групповой работе?] National Teacher Research Panel Conference summary online at <http://www.gtce.org.uk/tla/rft/curriculum0809/casestudies/casestudy3/> (accessed on February 19, 2012).
- Teaching and Learning Academy (n.d.) Online at <http://www.tla.ac.uk/Pages/Hello.aspx> (accessed on February 19, 2012).

ПРЕПОДАВАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ В СООТВЕТСТВИИ С ВОЗРАСТНЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ УЧЕНИКОВ

Когнитивное развитие и возрастные различия

Когнитивное развитие представляет собой в конечном итоге способность ученика обучаться и решать проблемы. Если говорить более конкретно, то когнитивное развитие соотносится с развитием способности к обучению, а также с развитием внимания, речевых навыков, размышления, аргументирования и креативности. Названные интеллектуальные способности охарактеризованы ниже, в рамках теории когнитивного развития, касающейся мыслительных процессов и возможностей их изменения во времени.

Обучение

Отдельные теории обучения, касающиеся возрастных различий, описаны ниже.

Бихевиористические подходы в обучении

Бихевиористическое направление в психологии рассматривает использование экспериментальных процедур для изучения поведения во взаимосвязи со средой.

Джон. Б. Уотсон, признанный основатель бихевиоризма, полагал, что внутренний опыт, на который ориентирована психология, нельзя в достаточной мере изучить, поскольку его нельзя наблюдать. В этой связи исследователь обратился к лабораторным экспериментам, в результате чего была разработана модель «стимул – реакция», в которой среда рассматривается как генерирующая стимулы, на которые должна реагировать личность. Исследователи Эдвард Л. Торндайк и другие, основываясь на данную идею, разработали теорию обучения С-Р (стимул – реакция). Они отмечали, что реакция усиливается или ослабляется в результате поведения. Скиннер развил данную точку зрения, и сейчас она стала более известной как «оперантное обусловливание»: поощрение того, что вы бы пожелали повторить другими; игнорирование или наказание за поведение, которое, на ваш взгляд, необходимо прекратить.

Когнитивный подход к обучению

Если бихевиористы изучали среду, то последователи теории Гештальта обратились к умственным процессам личности. Таким образом, их в большей степени интересовал процесс сознания как действие или процесс получения знаний.

Жан Пиаже, Мария Монтессори и Лев Выготский усовершенствовали теорию когнитивного подхода, формулируя схожесть содержания обучения и развития. Ученые утверждали, что обучение и развитие происходят в тот момент, когда дети младшего возраста взаимодействуют со средой и окружающими их людьми. Жан 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. Данная теория подчеркивает активное участие учеников в процессе обучения, мало того утверждает, что ученики младшего школьного возраста инициируют большую часть видов деятельности, необходимых для обучения и развития. Школы, руководствующиеся данной теорией, придают особую важность среде и содержанию обучения в младшем звене. Педагоги и взрослые общаются непосредственно с учениками, а виды деятельности, которые они выполняют, становятся значимыми при использовании опыта учеников в содержании обучения.

Гуманистический подход в обучении

В данном подходе основное внимание уделено совершенствованию человека. 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 дальнейшему совершенствованию человеческого потенциала. Отношение к себе – «основной признак гуманистической психологии» (Tennant, 1997; p. 12). Такой подход вызвал негативную реакцию на отношение к людям как объектам обучения и рационализму и подтвердил, что эмоциональный и субъективный мир включает в себя личную свободу, выбор, мотивацию и чувства. Возможно, наиболее известный пример – пирамида мотивации по Абрахаму Маслоу, в основании которой находятся физиологические потребности, а на вершине – самореализация. Окончательный переход на более высокий уровень 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 обучаемся таким образом, мы представляем собой единое целое, в полной мере реализуем все наши мужские (женские) способности» (Rogers, 1983; p. 20).

Социально-ситуативный подход к обучению

Обучающиеся овладевают не только структурами или моделями для понимания мира, они также участвуют в среде, которая уже имеет свою структуру. Обучение включает в себя участие в разнообразной практической деятельности.

В психологии бихевиористы стали первыми, кто начал изучать обучение людей через наблюдение. Позднее исследователь Альберт Бандура изучал взаимодействие и когнитивный процесс. Наблюдение позволяет субъектам видеть последствия поведения других, получить определенное понимание о последствиях различных поведений. Обучение стало бы исключительно 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 вид поведения и позднее эта кодированная информация служит руководством к действию (Bandura, 1977). *Участие* в поведении, *запоминание* его как возможной модели или парадигмы, прогнозирование того, как оно может проявиться в различных ситуациях (репетиция) – ключевые аспекты обучения, основанного на наблюдении.

Внимание

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 важной для запоминания. При таких обстоятельствах 14–15-летние подростки запоминали значительно больше важных 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 запомненной информации оказался одинаковым для обеих групп детей, но дети старшего возраста более эффективно концентрировали внимание. Данное исследование определило существенное влияние активного характера запоминания на наше селективное внимание. Вывод в результате данного обучения заключается в определении важности разработки заданий интересных, занимательных и соответствующих ученикам.

Важно, чтобы привлечение внимания учеников включало в себя важный элемент узнавания и возможности получения новой информации, связанной с тем, что они уже знают.

Память

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) она названа *рабочей памятью*. Данный термин сегодня часто используется, поскольку более точно характеризует совокупность динамических процессов, а не статическое хранение. Посредством рабочей памяти мы вносим информацию в сознание, таким образом, мы можем работать с ней. Ее характеристики имеют основное значение для способности детей выполнять широкий спектр когнитивных задач, которые определяют пути развития памяти.

Долгосрочная память

Первоначальная концепция Аткинсона и Шифрина о долгосрочном хранении в памяти была доработана и развита последующими исследованиями. Общепринятая действующая модель была предложена Тулвингом (1895), который полагал, что долгосрочная память на самом деле состоит из трех очевидных компонентов: процедурная, эпизодическая и семантическая память. Названные виды долгосрочной памяти зависят от различного рода воспроизведений и хранят знания разного рода.

Процедурная память

Процедурная память – «хранилище» наших развивающихся знаний о том, как выполнять действия, к примеру: как есть ложкой, как застегивать пуговицу, прыгать, ездить на велосипеде, писать карандашом, кидать мяч. Память или знания, как осуществлять такие действия, хранится неактивно и не поддается 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 – 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 неравнозначный аспект долгосрочной памяти, поскольку зависит от нашей способности воспроизведения символами, наиболее часто демонстрируемого в нашем развитии и в речи. Данный вид памяти – часть наших воспоминаний, в которых мы помним зачастую эпизоды или события, мысли, идеи, общие правила, принципы, концепции, которые мы выводим из нашего определенного опыта.

Речь

В соответствии с бихевиористическими взглядами изучение языка учениками – сложный процесс, посредством которого каждое слово и каждый фрагмент речи, который подлежит изучению, первоначально имитируется и заучивается как последовательность, поощряемая наградой, такой как улыбка взрослого. Однако ясно, что скорость, с которой ученики учатся понимать и использовать речь – слишком высока для таких объяснений и в любом случае они обычно воспроизводят постоянный 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, ученики

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 таком порядке). Они могут оперировать предложениями из пяти слов и иметь в своем лексиконе 1 500 слов. Пятилетние дети могут составлять предложения из шести слов с подчиненными частями и использовать 2 000 слов. Первоклассники используют до 6 000 слов, а взрослые – 25 000 слов и узнают до 50 000.

Обучение чтению и письму представляет определенную трудность для детей. В некоторых языках, таких как итальянский, турецкий, это достаточно просто, поскольку слова пишутся так, как они произносятся, а произносятся так, как пишутся. В других языках, таких как шведский, или французский, например, проще, потому что больше соответствия моделям. В некоторых языках алфавит не используется совсем, например, в китайском и в этой связи требуются годы, чтобы запомнить длинный список символов. В японском языке, например, есть четыре системы, которые детям необходимо выучить; в корейском языке есть собственный алфавит с четкой взаимосвязью между символом и звуком.

Мышление

Что такое метасознание?

Термин «метасознание» был введен Флейвеллом как описание «самосознания личности и рассмотрение собственных когнитивных процессов и стратегии» (Flavell, 1979). Метасознание относится к уникальной способности людей к саморефлексии, к способности не просто обдумывать и знать, а обдумывать то, *как* люди мыслят и *что* они знают.

Психолог Уильям Джеймс (1890) подчеркивал важность «интроспективного наблюдения»; Л. 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 знания, за которым следует второй – постепенный рост в активном осознанном контроле над этим знанием, что, в сущности, становится разграничением между когнитивными и метакогнитивными аспектами деятельности. Флейвелл 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 для 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 такое понимание и на знание того, что нового и когда было изучено.

Флейвелл и его коллеги (1995) также утверждали, что способность к метасознанию изменяется в зависимости от возраста, и ученики старшего школьного возраста обучаются более успешно, поскольку ими уже усвоено большое количество метакогнитивной информации. Однако неспособность использовать такие стратегии можно отнести не столько к возрасту, сколько к опыту, и вмешательство педагога может помочь даже ученикам младшего школьного возраста развить некоторые из компонентов метасознания, служащие стратегией для успешного обучения.

Ученики, испытывающие сложности в обучении, как правило, не используют знания и навыки, которые они имеют, не умеют планировать и не знают стратегий обучения; предпринимая

попытки решения задач, не отслеживают свой прогресс. Исследования предполагают, что такие учащиеся обычно нуждаются не только в преподавании, но и в метакогнитивной помощи для улучшения саморегулирования и мониторинга своего обучения. Одна из особенностей талантливых и одаренных учеников – их большая метакогнитивная осведомленность, в отличие от менее способных сверстников (Sternberg, 1983). Они более отчетливо понимают, что знают и чего не знают; что могут и чего не могут узнать. Данная категория детей знает, что поможет им получить те знания, в которых они нуждаются. Их креативность не обусловлена скоростью мышления, более того имеющиеся свидетельства позволяют предположить, что дети с высоким IQ, скорее, будут мыслить медленнее, а не быстрее тех, у кого более низкий IQ в решении творческих задач, но в итоге продемонстрируют более глубокое понимание и успех (Davison, Deuser & Sternberg, 1996).

Одной из задач обучения метасознанию является стремление сделать язык мышления ясным, включить его в планирование обучения и обсуждений в классе. Задача в том, чтобы смоделировать *вокабуляр*, который желательно ученики использовали бы в своем мышлении и понимании обучения через самостоятельное использование его для описания преподавания, и который звучит как подсказка: «*Сегодня мы будем размышлять о ...*», «*Этот урок про...*», «*О чем мы размышляли?*». Кроме того, необходимо разъяснить использованные термины и поставить перед учениками задачу дать им определение собственными словами.

Рассуждение

В этом разделе Программы рассмотрены три вида рассуждения: рассуждение по аналогии, моральные суждения и теория разума.

Рассуждения по аналогии

Способность мыслить по аналогии очень важна для сознания человека и для его обучения. Рассуждение по аналогии представляет 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).

Авторы более ранних исследований полагали, что ученикам не свойственно рассуждение по аналогии. Так, 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, когда он предложил ученикам иллюстрированные проблемы A:B:C:? и обратился с просьбой найти D в иллюстрированном наборе, ученики в основном полагались на взаимосвязь более низкого порядка для решения проблемы, такую как выбор картинок, связанных с C, или тех, которые походили на C (Piaget, 1977). Пиаже сделал вывод, что такая неспособность к определению взаимосвязи более высокого порядка между: A-B и C-D свидетельствует о том, что ученики не способны к рассуждению по аналогии до достижения стадии формальной оперативности (около 11 лет). Однако, несмотря на то, что предыдущие исследования ставили под сомнение способность учеников рассуждать по аналогии, более последними исследованиями было опровергнуто данное сомнение. Дети трехлетнего возраста успешно смогли расставить классическую аналогию (A:B):(C:D), если им знакома соответствующая взаимосвязь, необходимая для решения проблемы (Goswami & Brown, 1989). Чен и коллеги (1977) продемонстрировали, 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 психологии и процесса обучения. Пиаже описал двухэтапный процесс нравственного развития, в то время как в теории нравственного развития Кохлберга определены шесть этапов на трех различных уровнях. Кохлберг развил теорию Пиаже, предположив, что нравственное развитие представляет собой перманентный процесс, который происходит в течение всей жизни. Кохлберг обосновал свою теорию на исследовании и интервью с группами учеников младшего школьного возраста. Участникам были предоставлены моральные дилеммы, а также – предложено определить рассуждения, которые легли в основу их суждений по каждому из сценариев. Далее предоставлен пример дилеммы Кохлберга, которую он предложил ученикам и назвал «дилеммой 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 2 000 долларов. Супруг больной женщины, Ганс, просил всех, кого знал, одолжить требуемую сумму, но смог собрать только половину – 1 000 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 отчаяние, 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, на которых строилось решение участников. Ответы были классифицированы по разным стадиям обоснования данной теории нравственного развития.

Уровень 1. Донормативное моральное суждение

• Этап 1 – Послушание и наказание

Самый ранний этап нравственного развития, наиболее распространен среди детей младшего школьного 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 она 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 через выполнение правил, исполнение 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. Правила закона более важны для поддержания общества, но члены общества должны согласовывать такие стандарты.

- **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

«Теория разума» (ТР) – особая когнитивная способность понимать других в качестве сознательных посредников, что необходимо для интерпретации их точки зрения в термины теоретической концепции, такие как убеждения и желания. Под теорией разума мы имеем в виду широкий спектр умственных состояний (убеждения, желания, намерения, представления, эмоции и т. д.), которые приведут к действиям. Если говорить коротко, то принять «теорию разума» означает уметь размышлять над содержанием собственного сознания и сознания других людей.

«Задача ложного убеждения»

Концепция ТР исходит из психологии развития. Дети демонстрируют ранние способности понимать намерения и другие важные сознательные операции (направление взглядов, внимание, притязания). Тем не менее в начале 1980-х годов психологи Г. Виммер и Дж. Пернер продемонстрировали, что полноценные ТР не развиваются до достижения 3–4-летнего возраста. Исследователи провели несколько экспериментов с целью отслеживания и проверки способности детей в возрасте от 3 до 5 лет переносить ложные убеждения к кому-то другому. В одном из экспериментов дети наблюдали сцену, при которой герой Макси оставил шоколад в ящике и ушел. За время его отсутствия мама взяла небольшой кусочек для приготовления блюда, после чего убрала остатки шоколада в другое место и ушла. Когда возвращается Макси экспериментатор задает вопрос: «В каком месте Макси будет искать шоколад?». В 1983 г. первоначальные результаты продемонстрировали, что дети старше 5 лет не сталкиваются с проблемами, приписывая Макси ложные представления, в то время как дети младшего возраста предсказывали, 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 ума и реальности и этапом, при котором они демонстрируют «непрозрачное» чтение ума и реальности. Это означает, что они легко могут разграничить то, что реально произошло от того, что произошло, по мнению людей.

Результаты задачи ложного убеждения демонстрируют резкую перемену в течение третьего года жизни. Это побудило многих психологов и философов (например, Leslie, 1987; Fodor, 1992) к описанию более глубокой когнитивной структуры, ответственной за ТР, как врожденного модуля, который активируется к трехлетнему возрасту. Данная когнитивная структура может быть значительно ухудшена или функционировать в присутствии других психических дефектов. Данная точка зрения соответствует доказательствам, полученным по результатам экспериментальных исследований значительных 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 для тестирования интеллектуальных и речевых способностей.

Творчество

Творчество рассматривается по отношению к процессу, продукту или личности (Baron, 2002) и определяется как межличностный и внутриличностный процесс, посредством которого разрабатываются оригинальные, высококачественные и гениальные результаты. При работе с учениками младшего школьного возраста необходимо концентрировать внимание на процессе, т. е. – на развитии или на генерировании оригинальных идей, которые рассматриваются как основа 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, отдельные 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) считал, что интеллектуальные способности и творчество не зависят друг от друга и высоко творческий ученик может обладать, но может и не обладать высокими интеллектуальными способностями. Большинство измерений креативности учеников сконцентрированы на скорости постижения смысла. Задачи на быстрое понимание смысла требуют от учеников генерировать как можно больше 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 предполагается, что последние несут в себе творческий потенциал. Таким образом, исследователи попросили четырехлетних детей рассказать о «всех предметах, которые могут быть, по их мнению, красными». Было обнаружено, что дети перечисляют не только вагоны, яблоки, кардиганы, но также и ветрянку, и холодные руки. Для учеников младшего школьного возраста креативность фокусируется на процессе генерирования идей. Принятие взрослыми многих идей в неоценочной атмосфере поможет ученикам генерировать больше идей и переходить на следующий этап самооценивания. Важность вопросов качества генерирования идей возрастает после того, как у учеников будет развита способность к самооцениванию. Особое внимание в этом возрасте необходимо уделять самооцениванию, для чего ученики исследуют свои возможности генерировать и изучать гипотезы, пересматривать свои идеи на основе подобной 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 контролирования]. 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 релятивистском 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 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]. 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., Harpe, 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).
- 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. (1963) *The development of children's orientations toward a moral order: I. Sequence in the development of moral thought* [Развитие ориентации детей к моральному порядку: I серия в развитии моральных мыслей]. *Vita Humana*, 6, 11–33.
- 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 обучение 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.

УПРАВЛЕНИЕ И ЛИДЕРСТВО В ОБУЧЕНИИ

Тематика данного модуля основана на убеждении, что существует неиспользованный потенциал для педагогического совершенствования, который может быть реализован при условии обеспечения учителей поддержкой, способствующей профессиональному росту и созданию совместных профессиональных знаний.

Подобная точка зрения поддерживается деятельностью сети **HertsCamNetwork (ХертсКамНетворк)** и международным проектом «**Лидерство учителя**». Она основана на убеждении, что для педагогической системы, в целом для достижения успешности, обучение должно происходить параллельно по всем направлениям: для учащихся/студентов, для учебно-вспомогательного персонала, для школ и для систем, в рамках которых они работают и др. (MacBeath *et al.*, 2006).

Широкий профессионализм

Для обеспечения педагогического развития требуется определенный подход к пониманию профессионализма (Hoyle, 1974). Необходимо освободиться от состояния узко индивидуалистического и сосредоточенного лишь на классе, при котором учитель концентрирует внимание на обучении учащихся действовать в соответствии с установленными стандартами. Взамен этому необходим комплексный подход к профессионализму, согласно которому учитель является **частью учебного сообщества** (Bolam, McMahon, Stoll *et al.*, 2005), в рамках которого его практика совершенствуется, основываясь на исследованиях и инновациях, инициируемых учителем-лидером (Frost and Durrant, 2003). При таком подходе профессионализм, знания, скорее создаются учителями, чем просто принимаются. Учителя, движимые нравственными целями, проявляют лидерские качества, чтобы оказать влияние на своих коллег и окружение. В центре их постоянного внимания – аутентичное обучение (Frost, 2011).

Лидерство, как и обучение, является основной человеческой способностью, побуждающей к постоянному развитию. Нелегко управлять процессами изменений, которые могут вызывать дискомфорт и разногласия. Учителя иногда могут испытывать ощущения потери необходимой власти или возможности безграничного функционирования. Но, как показывает опыт, даже без ведущей роли или очевидного высокого положения учитель может использовать профессиональные качества и нравственные убеждения для воздействия на окружающих и инициирования изменений, а также – для совершенствования тактических навыков и развития стратегического мышления.

Работа по развитию, проводимая учителем (РРПУ)

РРПУ является особой **формой содействия развитию лидерства** учителя, сущность которой заключается в том, что учителя, занимающие или не занимающие ответственные позиции, должны:

- взять инициативу на себя по совершенствованию практики;
- принимать стратегические решения с коллегами для внесения изменений;
- собирать и использовать факты в совместной деятельности;
- вносить вклад в создание и распространение профессиональных знаний.

Работу по развитию нельзя путать с исследованием. Программа РРПУ основана не на категории «**учитель как исследователь**», а на категории «**учитель как лидер в совершенствовании работы**». Учителя должны стремиться к тому, чтобы системно следовать цели улучшения преподавания и обучения в школах при помощи того, что называют

«академическим империализмом» (Elliot, 1991). Работа по развитию не заключается в анализе практики или выявлении причин происхождения определенных явлений. Скорее она состоит в руководстве и управлении процессом, в котором участники, вовлеченные в этот процесс (учителя, обучающиеся, родители, школа в целом), совместно обучаются совершенствованию практики.

Процесс работы по развитию включает задания, предназначенные для вовлечения других в сотрудничество, рефлексию и самооценку. Такие мероприятия проводятся очень часто, например: проведение дискуссии с коллегами, чтение отчета, размещенного в сети, сбор мнений учащихся об их опыте, посещение других классов с целью наблюдения или планирования уроков с коллегами. В настоящей ситуации исследование является стратегией для главных изменений скорее для диалога, чем для завершения процесса. Эти процессы могут быть довольно малыми по масштабу и объему, но они все вносят вклад в улучшение и создание культуры, в рамках которой педагогическая дискуссия считается нормой.

Учителя могут быть поддержаны при проведении работ по развитию с помощью пошагового подхода к рефлексии, планированию и консультированию. Первым шагом является выявление ценностей и проблем, требующих решений, что важно для отдельного учителя. Следующий шаг предполагает консультации коллег по поводу программы изменений. Только после работы по осмыслению и согласованию приоритетов инициатива может быть поддержана на совещании в отдельной школе. После достижения соглашения по той или другой проблеме учитель может начинать разрабатывать реальный план действий – такой план, который является практически направленным и может обсуждаться со всеми его потенциальными участниками. Если данный процесс согласования и консультирования был эффективным, работа по развитию должна проходить планомерно, но крайне важно, чтобы такая работа по развитию поддерживалась и организовывалась руководством школы. Необходимо, чтобы руководство пересматривало структуру школы и приоритеты развития, так как их совет и руководство являются важными.

Названный процесс представлен в общих чертах в последовательности **этапов**:

Этап 1. Определение ценностей.

Этап 2. Определение профессиональных задач.

Этап 3. Согласование и консультации для выяснения программы развития.

Этап 4. Планирование действий.

Этап 5. Согласование и консультации для выяснения плана действий.

Этап 6. Работа по развитию лидерства, основанная на исследовании.

Этап 7. Работа в сетевом сообществе для содействия развитию профессиональных знаний.

Работа по развитию лидерства создает новые знания в школе, но совместная польза проектов в области развития может способствовать передаче знаний, полученных за пределами школы.

Изменение практики, пополнение знаний

Результат инициированного самим учителем процесса его собственного профессионального развития будет нагляден, в первую очередь, в ходе этого процесса, а не после его завершения. Качественная работа по развитию включает: апробирование новых технологий, оценивание, рефлексию и обзор. Все они имеют преобразовательное воздействие. Результаты всегда имеют практическую направленность: они являются изменениями или улучшениями на практике; эффективными способами преподавания и обучения, значимыми в профессиональном росте, представляя собой как внутренний, так и внешний рост, отраженный в многоуровневой модели обучения.

Многие учителя считают, что работа по совершенствованию собственной практики – хорошее начало, но если процесс был на самом деле успешным, и коллеги оказываются

вовлеченными в него, то изменения в практику преподавания и обучения в школе будут внедряться постоянно.

Иными словами, школа научится делать *что-либо по-другому*, для чего необходимо заинтересовать коллег и вовлечь их в сотрудничество.

Внешний масштаб накопления знаний не является простым распространением идей о преподавании и обучении, он также представляет обработку этих идей и дальнейшее их развитие. Именно здесь сетевое сообщество играет значимую роль. Посредством деятельности в сети учителя способны делиться идеями и развивать их дальше, а также – находить новые идеи и работать с ними. Этот процесс накопления знаний и критической работы является действующим процессом, продолжающимся все время. В рамках проекта **HertsCam (ХертсКэм)** подобная работа происходит на семинарах Сетевого сообщества **Network Events** и посредством публикаций в журнале «Лидерство учителя», в вестнике «Голос» **HertsCam (ХертсКэм)**. Такого рода публикации со ссылками на web-сайты способствуют накоплению знаний учителями за пределами их школ и областей.

Коллективное действие

На первый взгляд может показаться парадоксальным, что лидерство учителя заключается в усилении «голоса» учителя и расширении возможностей для лидерства как индивидуальности, так и всего коллектива. Учителям необходимо действовать коллективно для обеспечения взаимной поддержки в лидерских группах учителей и в рамках своих сетевых сообществ. Совместная работа помогает учителям не только транслировать практику в свои школы, но также построить основу профессиональных знаний, которым могут доверять другие учителя. Эта основа знаний не является знанием на основе исследований, скорее это живой диалогический процесс, основанный на инновациях, которые вдохновляют других и обеспечивают их ориентирами для дальнейшего действия.

Все вышеприведенное основывается на аргументах, которые указывают, что именно через обучение люди становятся более человечными, что преподавание вовлекает все, что помогает людям изучать и, что в перспективе только учителя могут предпринимать необходимые меры по улучшению педагогической практики. Все остальные (политики, исследователи, неправительственные организации и международные органы, такие как Всемирный Банк и ОЭСР) могут только предлагать поддержку и идеи. Это, конечно, оптимистический взгляд, но поощрение оптимизма является обязательной чертой лидерства учителя.

Использованная литература

- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A. and Smith, M. (2005) *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities* [Создание и поддержка эффективных профессиональных учебных сообществ]. *The Department for Education and Skills*.
- 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.
- Frost, D. and Durrant, J. (2003) *Teacher Leadership: Rationale, Strategy and Impact, School Leadership and Management*. 23 (2) pp. 173–186.
- Hoyle, E. (1974). *Professionalism, professionalism and control in teaching* [Профессиональность, профессионализм и контроль в обучении]. *London Educational Review* 3 (2) 42–54.

Katzenmeyer, M. and Moller, G. (2001) *Awakening the Sleeping Giant: Helping Teachers Develop as Leaders* [Пробуждение спящего гиганта: помощь учителям при развитии лидерских качеств]. Second edition, Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

MacBeath, J., Frost, D., Swaffeld, S. and Waterhouse, J. (2006). *Leadership for Learning: Making the Connections* [Лидерство для обучения: установление связей]. Cambridge: University of Cambridge Faculty of Education.

ПЛАНИРОВАНИЕ СЕРИИ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНЫХ УРОКОВ

Обоснование необходимости планирования серии последовательных уроков



Рис.18. Взаимосвязь между долгосрочным, среднесрочным, краткосрочным планированием

Взаимосвязь между долгосрочным, среднесрочным, краткосрочным планированием

Планирование учебной программы обычно осуществляется лицами, формирующими политику в сфере образования и школьной администрацией. Среднесрочное планирование представляет собой процесс трансляции учебной программы в серию последовательных уроков, в которой все семь модулей Программы интегрированы в практику преподавания в классе. В свою очередь каждый учитель самостоятельно использует среднесрочную последовательность для планирования детализированных уроков для каждого отдельного класса.

Цель среднесрочного планирования или планирования серии последовательных уроков заключается в следующем:

- организация последовательности этапов работы;
- интергирование семи модулей в практику преподавания в классе;
- определение цели преподавания и обучения каждого урока;
- определение методики измерения результатов преподавания и обучения;
- установление задач обучения и преподавания, запланированных с целью достижения ожидаемых результатов;
- обеспечение целенаправленной положительной динамики на протяжении всех этапов обучения;
- стратегическое планирование с целью вовлечения в процесс обучения всех учащихся.

Цели обучения и его результаты

Цели обучения определяются тем, чему учитель стремится обучить учеников. В этой связи определяющими в формулировке цели преподавания и обучения должны стать вопросы:

- Какими знаниями должны, на Ваш взгляд, обладать ученики?
- Какие ключевые идеи должны понять ученики?
- Какие вопросы должны быть исследованы и проанализированы учениками?

Результаты обучения предоставят учителю информацию о том, был ли он успешен в достижении поставленных им целей обучения на уроке.

Результаты обучения:

- должны быть ориентированы на ученика;
- выражены в форме глагола, описывающего какой-либо навык;
- должны соответствовать результатам успеваемости учеников.

Важность преподавания серии последовательных уроков

Планирование, преподавание и рефлексия по серии последовательных уроков являются ключевыми моментами Программы, в которой основной акцент проставлен не на развитии теоретических знаний, а на совершенствовании практики преподавания и обучения посредством внедрения новых концепций и актуализации рефлексии и их влияние на практику.

Серия последовательных уроков предоставляет возможность учителям внедрять идеи, представленные в Программе, в свою практику преподавания с учетом произошедших влияний, изменений на данную практику, в связи с чем преподавание серии последовательных уроков является основой для оценивания Программы.

Планирования серии последовательных уроков

В рамках Программы профессионального развития учителя обучаются разработке планов. На образовательном портале Центра педагогического мастерства предложено достаточное количество ресурсов, которые учителя могут использовать при планировании серии последовательных уроков.

- **Руководство по планированию** содействует в понимании учителями, для кого планируется серия последовательных уроков, чему необходимо научить и какой метод оценивания необходимо использовать.
- **Таблица для заполнения** является формой, используемой при разработке среднесрочного планирования для записи целей, активных стратегий преподавания, результатов обучения, запланированного метода оценивания, вовлечения всех учеников и списка ресурсов, необходимых для каждого урока.
- **Инструкция по заполнению таблицы** оказывает содействие в заполнении каждого раздела формы среднесрочного планирования.
- **Контрольный лист для оценивания среднесрочных результатов** поможет учителям проверить, все ли необходимое они включили в свое планирование.

У учителей будет возможность пересмотреть собственное планирование серии последовательных уроков со своими коллегами и с тренерами, чтобы убедиться, все ли ключевые идеи семи модулей Программы в него включены.

ЭТИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПРОВЕДЕНИЮ ИССЛЕДОВАНИЙ

Настоящая Программа предусматривает практическое исследование, проведенное в рамках школы или другой профессиональной деятельности. Такое исследование может включать исследование мнений учащихся, коллег или родителей или их опыта посредством использования методов опроса и интервью. Исследование может включать наблюдение, видеозапись или фотографии в классах или в других кабинетах школы. При сборе данных таким образом может возникнуть определенный риск нарушения прав людей на личную жизнь или нанесения вреда их репутации или положению. Такие риски могут подвергать опасности, в особенности – учеников.

Вышеуказанные причины требуют особого анализа вопросов и разумного выбора протоколов и процедур проведения. Ниже приводится перечень 10 основных действий, которые необходимо предпринимать.

1. Консультировать и придерживаться политики конкретной ситуации, в которой предполагается проведение Вашего исследования.
2. Консультироваться по этическим вопросам в Виртуальном образовательном пространстве по проведению исследований и учитывать их соответствие Вашему исследованию. <http://www.bera.ac.uk/blog/category/publications/guidelines/>
3. Выяснить, разработана ли школьная политика по ведению интервью, отчетности, видео- и фотосъемки учащихся и как в ней отражены вопросы о разрешении их проведения; порядке хранения документов.
4. Предварительно запрашивать разрешение у родителей учащихся/студентов или опекунов для вовлечения детей в исследование или эксперимент. При этом необходимо убедиться, чтобы письма к родителям достаточно внятно объясняли цель и характер задания и действительно были получены адресатом. Попросите письменного подтверждения согласия родителей.
5. Изложите Ваши намерения в письменном виде, в плане и проконсультируйтесь с коллегами, в частности, с директором школы относительно целесообразности Вашего проекта.
6. Каким бы ни был подход к сбору данных, Вы должны объяснить цель деятельности и способы использования результатов в полной мере. Повторно удостоверьтесь в согласии всех участников.
7. В любой ситуации, будь то интервью или дискуссии, устанавливаются четкие протоколы по обеспечению защиты личной жизни и репутации третьей стороны (учащихся, студентов, коллег).
8. Учитывайте соответствие принципу анонимности. В отдельных случаях школы и учителя могут нарушить этот принцип с целью получения признания за свою работу.
9. Проконтролируйте, чтобы респонденты (учащиеся, коллеги, руководство) могли быть ознакомлены с результатами Вашего исследования.
10. Проследите за тем, чтобы Ваше исследование наилучшим образом соответствовало интересам учащихся/студентов.

Помимо перечисленных процедурных решений, этические вопросы Вашего исследования могут быть решены в более широком смысле. Вы можете убедить коллег и/или Ваших учеников сотрудничать с Вами, с целью проведения исследования и удовлетворения требованиям настоящей Программы, но будет ли участие в Вашем проекте полезным в такой же степени и для школы, и для тех, кого Вы желаете привлечь? Так, например, будет ли школа обеспечиваться полезными доказательствами, необходимыми для принятия решений, или получают ли пользу учащиеся при выражении своего мнения.

Ваша этическая позиция

Действовать *этично* и выглядеть *этично* являются разными понятиями. При выполнении любого задания Программы Вам необходимо четко определить метод, с помощью которого Вы рассматриваете соответствие этическим нормам и принимаете меры к согласованию этого процесса с данными нормами. Необходимо быть уверенным, что Вы соответствуете политике и Вам необходимы нормы, которых Вы придерживаетесь. Вы должны также включать в любом письменном представлении не только объяснение того, что Вы сделали, но также примеры используемых Вами инструментов, например: письмо родителям, запрашивающее разрешение для принятия участия их детей в Вашем проекте.

Плагиат

Плагиатом может быть определено заимствование работы какого-либо автора и представление ее как своей собственной независимо от намерений и от используемого объема, без ссылки на источник, что свидетельствует о нарушении норм академической честности. Примеры плагиата:

- **копирование** (использование текста или идеи другого лица без ссылок как своих собственных);
- **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**, взятых из какого-либо другого документа без указания ссылки на составителя;
- **вырезки и вставки информации из Интернета** с целью стилизации онлайн-источников;
- **представление чужой работы** как части своей, без указания автора, к примеру, покупка или заказ работы через профессиональные агентства («банки эссе» и др.) или позиционирование совместного проекта как авторской работы.

Плагиатом может быть признана работа, проделанная в *сговоре* с другим лицом (то есть, в котором сотрудничество скрывается или было запрещено), за исключением совместного проекта. Исследование должно включать указание того, где, в каком качестве автор получил существенную помощь.

Плагиат может быть определен относительно всех видов источников и средств массовой информации: текста, иллюстрации, музыкальных цитат, математических производных, компьютерных правил и т. д.; материалов с web-сайтов или из рукописей и других средств массовой информации; опубликованных и неопубликованных материалов, включая раздаточные материалы лекций и других работ.

На основании вышеизложенного важно соблюдение всех норм цитирования ссылок, документов, текстов и журналов, в том числе web-материалов, которые используются в Ваших исследованиях, а также – указание источника помощи, оказанной Вам в устной или в письменной форме при выполнении Вашего задания. Избегайте объемных прямых цитат из других работ.

ОЦЕНИВАНИЕ УЧИТЕЛЕЙ

Основные направления и содержание Программы ориентированы на достижение учителями соответствующего качественного уровня, необходимого учителю для позиционирования себя как специалиста, способного к профессиональным размышлениям, готового к изменениям своей практики преподавания и обучения.

На протяжении программы профессионального развития учителя будут ознакомлены с взаимосвязанными между собой темами Программы. Им предстоит продемонстрировать понимание концептуальных основ Программы в контексте своей практической деятельности посредством включения их в планирование собственных уроков. В результате учителя должны написать рефлексивный отчет о том, что и как они изменяли в своей практике и какой результат дал этот процесс. Оценивание рефлексивного отчета учителя имеет ключевое значение при определении степени соответствия последнего трем определяющим критериям успешного освоения Программы:

1. Владение знанием и пониманием основных направлений и содержания Программы.
2. Применение основных направлений и содержания Программы в своей практике преподавания и учения.
3. Размышления о внедрении новой практики преподавания и учения и определение способов и идей для дальнейшего развития.

Рефлексивный отчет

Минимальные требования к рефлексивному отчету изложены ниже. Однако предполагается, что учителя включают в содержание портфолио дополнительные материалы либо в контексте оцениваемых данных, либо в качестве документов, подтверждающих их глубокие знания и профессиональное развитие. Школьные тренеры оказывают содействие учителям группы, советуя и поддерживая их по вопросам содержания, структуры рефлексивного отчета.

Содержание рефлексивного отчета (2000 слов)

- обоснование и методика внедрения одной темы Программы в практическую деятельность;
- анализ реализации, демонстрирующий методику и эффективность внедрения изменений в практику преподавания и учения и управление им, включающий:
 - ◆ Планы уроков (3 плана), демонстрирующие внедрение одной темы Программы (с комментариями в 250 слов).

ГЛОССАРИЙ

Аутентичный класс	<p>- греч. authentikys - подлинный. Понятие, разработанное в гуманистической психологии и психотерапии и отражающее одну из важнейших интегративных характеристик личности. По Роджерсу (Rogers C. R.), который активно использовал этот термин, А. - это способность человека в общении отказываться от различных социальных ролей, позволяя проявляться подлинным, свойственным только данной личности мыслям, эмоциям и поведению. А. является обязательной составляющей эффективного человеческого общения.</p> <p>В качестве синонимов термина А. используются такие определения, как полноценно функционирующая личность (Роджерс (Rogers C. R.)), свобода (Олпорт (Allport F.H.)), самоактуализация (Маслоу (Maslow A.H.)), целостная личность (Перлс (Perls F.S.)), конгруэнтность (Гриндер (Grinder J.), Бендлер (Bandler R.)).</p> <p>В данном контексте Аутентичный класс – класс, функционирующий в реальных условиях.</p>
Асинхронное обучение/форум	<p>- методика дистанционного обучения, которая не требует одновременной работы преподавателя и обучающегося. Применение ее позволяет сделать процесс обучения более гибким и удобным для его участников.</p>
Диалогическое обучение, способствующее взаимообучению	<p>- обусловленная принципами обучения система регулятивных правил подготовки учебного материала и проведения сообщающей беседы с целью объяснения учебного материала учителем, усвоения его учащимися; побуждения учащихся к участию в постановке проблем и их решении; активизации их учебной деятельности. <i>Основные функции:</i> раскрытие новых понятий и способов учебной деятельности с помощью репродуктивных вопросов и преднамеренно создаваемых проблемных ситуаций; активизация познавательного общения и побуждение учащихся к умственной или практической деятельности, формирование у них умений речевого общения и самостоятельной деятельности; обучение их способам коллективной мыслительной деятельности.</p> <p><i>Основные признаки:</i> изложение учебного материала идет в форме сообщающей беседы, в которой используются в основном репродуктивные вопросы по известному учащимся материалу. Учитель может также создать проблемную ситуацию, поставить ряд проблемных вопросов, но в этом случае сущность новых понятий и способов действий объясняет учитель.</p>
Дивергентное мышление	<p>- лат. divergere – расходиться - метод творческого мышления, применяемый обычно для решения проблем и задач. Заключается в поиске множества решений одной и той же проблемы.</p> <p>Исследованиями дивергентного мышления занимались Е. Торранс, Д. Гилфорд, К. Тейлор, Г. Груббер, И. Хайн, А. Б. Шнедер, Д. Роджерс.</p>
Зона ближайшего развития (ЗБР)	<p>- понятие, введенное Л.С. Выготским, характеризует процесс «подтягивания» психического развития вслед за обучением. Эта зона определяется содержанием таких задач, которые ребенок может решить лишь с помощью взрослого, но после приобретения опыта совместной деятельности становится способным к самостоятельному решению аналогичных задач.</p>

Инклюзивное обучение	<p>- фр. <i>inclusif</i>-включающий в себя, лат. <i>include</i>-закрываю, включаю</p> <p>- процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями.</p> <p>Инклюзивное образование стремится развить методологию, направленную на детей и признающую, что все дети - индивидуумы с различными потребностями в обучении. Инклюзивное образование стремится к разработке подходов к преподаванию и учению, которые будут более гибкими для удовлетворения различных потребностей в обучении. Если преподавание и учение станут более эффективными в результате изменений, которые внедряет инклюзивное образование, тогда выиграют все дети (не только дети с особыми потребностями).</p> <p>Восемь принципов инклюзивного образования:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ценность человека не зависит от его способностей и достижений. • Каждый человек способен чувствовать и думать. • Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным. • Все люди нуждаются друг в друге. • Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений. • Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников. • Для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут. • Разнообразие усиливает все стороны жизни человека.
Климат в классе	<p>- преобладающая атмосфера в классе на основе ряда факторов, основными из которых являются межличностные отношения и вовлечение в процесс учеников.</p>
Коллективное диалогическое обучение	<p>- обучение, способствующее конструктивному общению учеников, с целью выработки коллективного понимания.</p>
Конструктивистская теория	<p>- лат. <i>constructivus</i> - связанный со построением, конструированием.</p> <p>Конструктивизм (философия) - подходы, в которых познание воспринимается не как отражение, а как активное построение интерпретации (модели) мира субъектом.</p> <p>Понимание, которое достигается путем построения собственного осмысления либо через практические действия, либо через социальное взаимодействие. Все новое обучение начинается с того, что человек уже знает, что и определяет смысл, который он из этого вынесет.</p>
Конвергентное/репродуктивное мышление	<p>- лат. <i>convergere</i> – сходиться — форма мышления, основанная на стратегии точного использования предварительно усвоенных алгоритмов решения определенной задачи, т.е. когда дана инструкция по последовательности и содержанию элементарных операций по решению этой задачи.</p>

	<p>КМ подразумевает воспроизведение, которое не взаимодействует с информацией. Используется со словом «репродуктивный», подобное мышление предполагает традиционный способ подхода к проблеме, результатом которого являются аналогичные идеи. Данное мышление противоположно дивергентному, которое рассматривается как креативный метод рассмотрения проблемы с разных углов или точек зрения.</p>
Креативность	<p>- <u>англ. Create</u> - создавать, <u>англ. Creative</u> - созидательный, творческий - <u>творческие</u> способности индивида, характеризующиеся готовностью к принятию и созданию принципиально новых идей, отклоняющихся от традиционных или принятых схем мышления и входящие в структуру одарённости в качестве независимого фактора, а также способность решать проблемы, возникающие внутри статичных систем. Согласно авторитетному американскому психологу <u>Абрахаму Маслоу</u> - это творческая направленность, врождённо свойственная всем, но теряемая большинством под воздействием сложившейся системы воспитания, образования и социальной практики.</p> <p>На бытовом уровне креативность проявляется как <u>смекалка</u> - способность достигать цели, находить выход из кажущейся безвыходной ситуации, используя обстановку, предметы и обстоятельства необычным образом. Шире - нетривиальное и остроумное решение проблемы.</p>
Креативный процесс	<p>- обладает четырьмя основными характеристиками. Во-первых, предполагает мышление или поведение с применением воображения. Во-вторых, является деятельностью целенаправленной. В-третьих, результатом этих процессов является нечто оригинальное. И наконец, результат должен быть ценным по отношению к цели.</p>
Критериальное оценивание	<p>- процессуально-действенная метатехнология, обеспечивающая систему взаимосвязанных контрольно-оценочных действий всех участников образовательного процесса для достижения поставленных целей и задач обучения. Отличается от «нормативно-ориентированного», при котором работа/люди оцениваются относительно того, насколько хорошо работа выполнена другими людьми.</p>
Критическое мышление	<p>- <u>англ. critical thinking</u> – система <u>суждений</u>, которая используется для анализа вещей и событий с формулированием обоснованных выводов и позволяет выносить обоснованные оценки, интерпретации, а также корректно применять полученные результаты к ситуациям и проблемам. В общем значении под критическим мышлением подразумевается <u>мышление</u> более высокого уровня, чем мышление <u>докритическое</u>.</p>
	<p>В узком смысле критическое мышление характеризуется как «мышление о мышлении». Психолог Дайана Халперн (<u>англ. Diane F. Halpern</u>) рассматривает критическое мышление как использование когнитивных техник или стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого конечного результата.</p>
Критическое оценивание	<p>- анализ результативности/ценности/обоснованности действия, процесса или продукта и способность объяснить почему последние являлись или не являлись результативными/целесообразными/обоснованными и т.д.</p>

Метапознание	<p>- понятие метапознания ввел в психологию J.H. Flavell (1976; 1979; 1992). В структуре метапознания автор выделяет такие компоненты как метакогнитивные знания, опыт, цели и стратегии. При этом одной из важнейших функций метапознания автор считает рефлексивный контроль познавательной деятельности. Поэтому эксперименты J. Flavell, A. Brown, M. Reid, и др. были направлены на выявление возможностей детей регулировать собственную познавательную деятельность на основе знания ее особенностей.</p> <p>М. - специфическая форма осознания собственных мыслительных способностей - когнитивных средств и стратегий, что позволяет сделать целью образования развитие субъективной позиции у учащихся, основанной на формировании саморегуляции и самоконтроля как в когнитивном, так и в аффективном плане.</p>
Метакогнитивные стратегии	<p>- по мнению J.H. Flavell (1992), метакогнитивные стратегии обслуживают метакогнитивные цели, то есть обеспечивают контроль и мониторинг познавательной деятельности. В работах D. Kuhn (1983), В.А. Моляко (1991) метакогнитивным стратегиям отводится роль выбора, построения и преобразования собственно когнитивных стратегий в соответствии с условиями задачи. Исследования такого рода стратегий широко представлены в психологии. Например, построение «комплексной структуры» задачи (О. Зельц, 1981), реструктурирование (М. Вертгеймер, 1987; К. Дункер, 1965), стратегии образования понятий (Дж. Брунер, 1977), построение «операционального смысла» (О.К. Тихомиров, 1984) и др. В информационных теориях (Д. Миллер, Ю. Галантер, 1986; А. Ньюэлл, Дж. Шоу, 1965; П. Линдсей, Д. Норман, 1974 и др.) были выделены особые эвристики и алгоритмы, которые выполняют функцию организации процесса поиска решения задачи.</p>
Моделирование	<p>- исследование объектов познания на их <u>моделях</u>; построение моделей реально существующих предметов и явлений (живых организмов, инженерных конструкций, общественных систем, различных процессов и т. п.).</p>
Одаренность	<p>- структурные составляющие динамической иерархии способностей. Одаренность - качественно своеобразное, личностное сочетание способностей. Одаренность, как и способность, не врожденна и существует в развитии (Б. М.Теплов). Общая одаренность: развитие относительно широких и универсально задействованных психологических составляющих (памяти, интеллекта). Специальная одаренность относится к некоторой специальной, т.е. относительно специфической, деятельности. Данное деление условно; общие и специальные способности реально существуют в личностном, деятельностном единстве. Одаренность и способности людей отличаются не <i>количественно</i>, а <i>качественно</i>. Качественные различия одаренности выражаются не только в том, что один человек одаренный в одной сфере, другой - в другой, но и в уровне сформированности одаренности. Поиск в способностях качественных отличий - важная задача психологии.</p>

Обучение, основанное на исследовании	Обучение, основанное на постановке проблемы или вопроса. Обучающие получают поддержку в поиске собственных путей разрешения проблемы в виде основных навыков, знаний.
Рефлексия	<p>- <u>позднелат.</u> <i>Reflexio</i> - обращение назад- междисциплинарное понятие с многовековой историей, обращение внимания <u>субъекта</u> на самого себя и на своё, в частности, на продукты собственной активности, а также какое-либо их переосмысление. В частности, - <i>в традиционном смысле</i> - на содержания и функции собственного <u>сознания</u>, в состав которых входят <u>личностные структуры</u> (ценности, интересы, мотивы), <u>мышление</u>, механизмы <u>восприятия</u>, <u>принятия решений</u>, <u>эмоционального реагирования</u>, поведенческие шаблоны и т.д.</p> <p>Согласно <u>П. Тейяру де Шардену</u>, благодаря рефлексии, человек выделился из царства животных, смог сосредоточиться на себе самом и овладеть самим собой как предметом, а также получил возможность не просто познавать, но познавать самого себя, не просто знать, а знать, что знаешь.</p> <p>Согласно <u>Э. Кассиреру</u>, рефлексия заключается в «способности выделять из всего нерасчленённого потока чувственных феноменов некоторые устойчивые элементы, чтобы, изолировав их, сосредоточить на них внимание»</p> <p>Одним из первых в психологии рассмотрением рефлексии занялся А. Буземан (1925-1926 гг.), который трактовал её как «всякое перенесение переживания с внешнего мира на самого себя».</p> <p>В психологических исследованиях рефлексия выступает двояко: 1) Как способ осознания исследователем оснований и результатов исследования, и 2) как базовое свойство субъекта, благодаря которому становится возможным осознание и регуляция своей жизнедеятельности.</p>
Рефлексивный отчет	- отчет о событии или процессе, который не дается в простой описательной форме, но отвечает на оценочные вопросы, а также вопросы «как» и «почему».
Рефлексия в действии	- процесс тщательного обдумывания <i>в ходе</i> действия (например, преподавания) оценивая и анализируя критически для выполнения следующего шага.
Рефлексивный посредник	- посредником может выступать учитель в ситуации содействия проведению учеником рефлексии относительно собственного обучения.
Рефлексивный практик (учитель)	- учитель, тщательно и постоянно обдумывающий методы и пути развития, изменения и усовершенствования своей практики.
Работа по развитию, проводимая учителем (РРПУ)	(англ. teacher-led development work (TLDW) - 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, проводимую учителем, не следует путать с исследованием. Программа РУР основана не на позиционировании учителя в качестве «исследователя», а на позиции учителя, как «лидера» в совершенствовании практики преподавания и учения.

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 – внимательно обдуманые, коллегиально принятые решения.
Социально-обучающийся	- тип обучения, при котором субъект непроизвольно обучается в процессе наблюдений или взаимодействия с другими людьми. Специалисты из Bersin & Associates обозначили семь компонентов технологии социального обучения: беседа (conversation), связи (connection), совместная работа (collaboration) контент (content), удобство употребления [контента] – (consumption), контроль (control) и возможность создания пользовательского контента (contribution).
Суммативное (суммирующее) оценивание	- оценивание достижений, полученных учениками на каком-либо этапе образования (в конце единицы обучения, полугодия и года). Суммативное оценивание – показатель усвоения стандартов содержания; имеет три типа: устные презентации, тесты и демонстрация достижений.
Сократический метод ведения беседы	- основан на подходе к обучению Сократа; форма обучения, центром подхода в которой являются наводящие вопросы и дискуссии. Сократ (в роли учителя) задавал своим ученикам вопрос за вопросом, чтобы сначала нарушить понимание студентов об истине, и чтобы, затем они смогли сформировать его вновь через защиту своей позиции. Его цель находилась глубже – более рефлексивное понимание: <i>«Почему вы уверены, что то, что вы говорите, вы действительно знаете?»</i>
Талант	- высокий уровень развития, прежде всего специальных способностей; совокупность таких способностей, которые дают возможность получить продукт деятельности, который отличается новизной, высоким уровнем совершенства и общественной значимости. Для талантливых людей характерна потребность в занятии определенным видом деятельности, которая порой проявляется в страсти к выбранному делу. Наличие таланта определяется результатами деятельности человека, которые должны выделяться принципиальной новизной, оригинальностью подхода.
Урок-исследование	- особый подход к совершенствованию преподавания; включает в себя несколько этапов: постановка проблемы, обсуждение условий и методов её решения, планирование и проведение эксперимента, анализ и обобщение полученных результатов, выводы и обмен информацией.
Формативное оценивание	- оценивание прогресса учащихся с целью внесения изменений в процесс обучения. Формативное оценивание позволяет учащимся осознавать и отслеживать собственный прогресс и планировать дальнейшие шаги с помощью учителя. Ф. оценивание проводится по определенным схемам и обеспечивает правильную направленность и эффективность процесса обучения, создает возможность для изучения учебных нужд учеников, обеспечивает прослеживание продвижения учеников в области обучения. Ф. оценивание имеет следующие способы: - наблюдение; - устные ответы учеников;

	<p>- письменные работы учеников; - тестовые задания.</p> <p>Ф. оценивание осуществляется по двум схемам: схема холистического оценивания – скоростное оценивание в короткие сроки и в общем виде уровня развития ученика, путем оценивания отдельно друг от друга способностей, определенных по целям процесса обучения. Аналитическое оценивание – последовательное прослеживание и оценивание в течение определенного длительного периода времени предусмотренных для учеников конкретных способностей</p>
<p>«Черный ящик»</p>	<p>- метафора в отношении класса, предполагающая обстановку, ограниченную структурой учреждения. Заимствована из области науки и техники, где «черный ящик» представляет собой устройство, систему или объект, который можно рассматривать исключительно с точки зрения характеристик ввода, вывода и передачи, не имея представления о его внутреннем устройстве, т.е. его применение является «непрозрачным» (черным). Любой предмет (явление) можно назвать черным ящиком: транзистор, алгоритм, или человеческий разум).</p>
<p>Ценности</p>	<p>- один из действенных способов передачи будущим поколениям своего понимания смысла человеческой жизни.</p> <p>Ценности образования предполагают:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>ценности образования как ценность государственная,</i> - <i>как ценность общественная,</i> - <i>как ценность личностная.</i> <p>Первые две ценности образования отражают коллективную, групповую значимость этого культурного феномена. В последнее время приоритет отдается личностной ценности образования, индивидуально мотивированного, пристрастного отношения человека к уровню и качеству своего образования.</p> <p>Существует тесная связь между признанием личностно-ориентированной ценности образования и тенденцией к пониманию образования как непрерывного процесса, протекающего в течение всей жизни человека. Образование способно не только поддерживать на должном уровне ценности общества, ценности социума, но и обогащать, развивать их. Ценности оказывают наибольшее влияние, на поведение отдельных лиц и групп и служат в качестве основных ориентиров в разных ситуациях.</p>

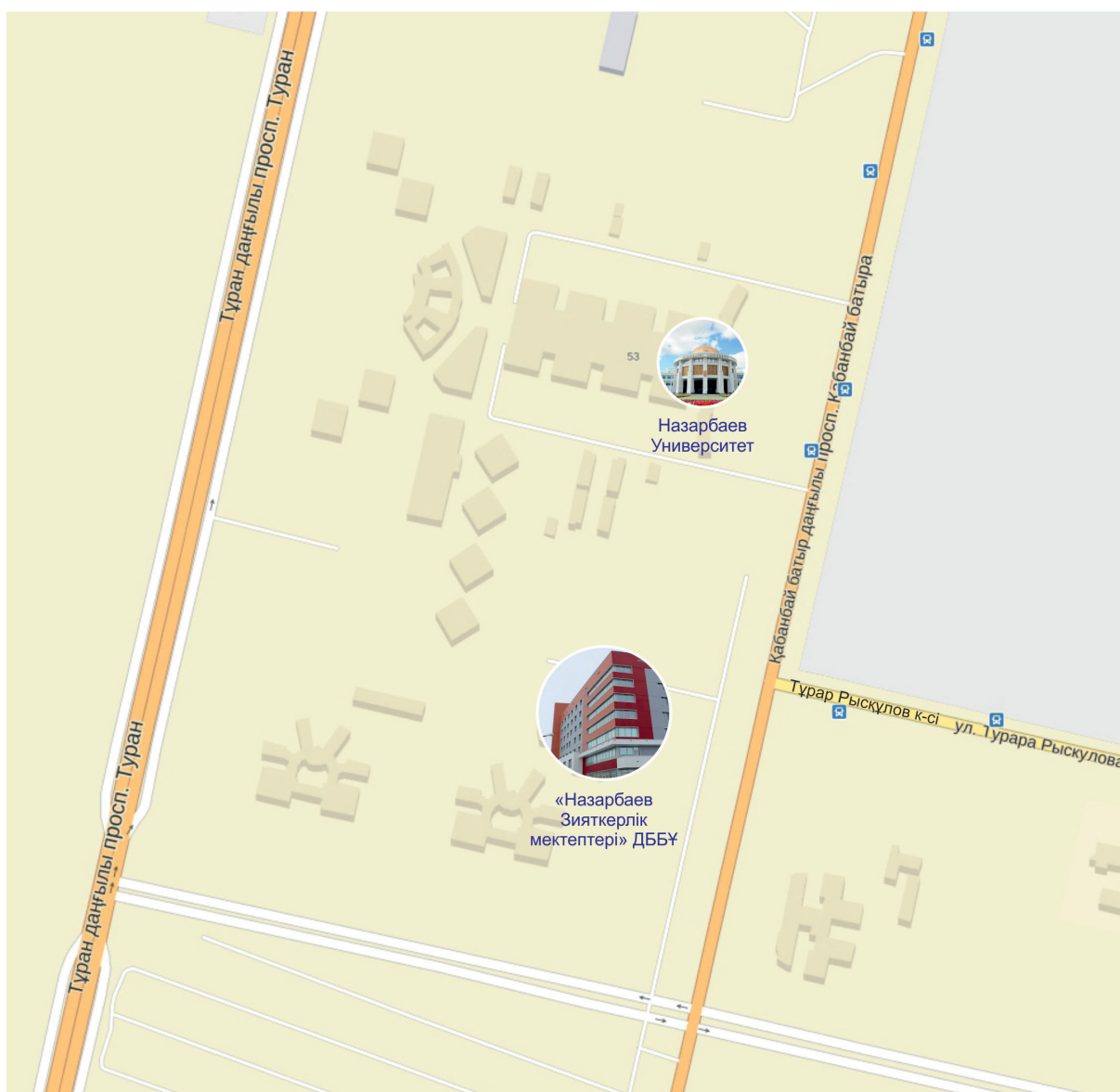
КОНТАКТНАЯ ИНФОРМАЦИЯ

В случае возникновения вопросов в процессе ознакомления с данным Руководством, Вы можете обратиться в Центр педагогического мастерства:

E-mail: info@cpm.kz

Адрес: Казахстан, г. Астана, 010000, ул. 31, дом 37а;

Телефоны: 8 (7172) 23 57 44



Теруге 02.06.2016. берілді. Басуға 03.06.2016. қол қойылды.
Пішімі 60x84/8. Кеңсе қағазы 80 гр/м². Сандық басылыс.
Шартты б. т. 22,1. Таралымы 8917 дана. Тапсырыс №565
«Педагогикалық шеберлік орталығы» ЖМ типографиясында басылды.
010000, Астана қ., 31-көше, 37а үй
e-mail: info@cpm.kz

Сдано в набор 02.06.2016. Подписано в печать 03.06.2016.
Формат 60x84/8. Офисная бумага 80 гр/м². Печать цифровая.
Усл. печ. л. 22,1. Тираж 8917 экз. Заказ №565
Отпечатано в типографии ЧУ «Центр педагогического мастерства»
010000, г. Астана, ул. 31, дом 37а
e-mail: info@cpm.kz