

Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігі
Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы

Министерство образования и науки Республики Казахстан
Национальная академия образования им. И. Алтынсарина



**ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫНЫҢ ЖАЛПЫ БІЛІМ БЕРЕТІН
МЕКТЕПТЕРІНДЕ ҚОЛДАНЫЛЫП ЖҮРГЕН ЗАМАНАУИ
ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ӘДІСТЕР ЖӘНЕ ТЕХНОЛОГИЯЛАР
МОНИТОРИНГІ**

Әдістемелік құрал

**МОНИТОРИНГ ДЕЙСТВУЮЩИХ СОВРЕМЕННЫХ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МЕТОДИК И ТЕХНОЛОГИЙ В
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛАХ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН**

Методическое пособие

Астана
2015

Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы Ғылыми кеңесімен баспаға ұсынылды (2015 жылғы 20 шілдедегі № 6 хаттамасы)

Рекомендовано к изданию Ученым советом Национальной академии образования им. И. Алтынсарина (протокол № 6 от 20 июля 2015 года)

Қазақстан Республикасында жалпы білім беретін мектептерде қолданылып жүрген жаңа педагогикалық технологиялар мен әдістемелердің мониторингі. Әдістемелік құрал. – Астана: Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы, 2015. – 34 б.

Мониторинг действующих современных педагогических методик и технологий в общеобразовательных школах Республики Казахстан. Методическое пособие. – Астана: НАО имени И. Алтынсарина, 2015. – 34 с.

Бұл әдістемелік құралда шетелдегі педагогикалық әдістемелер мен технологиялардың ерекшеліктері және республиканың жалпы білім беретін мектептеріндегі жеке және ұжымдық іс-тәжірибені анықтау және тарату арқылы жүргізілген мониторингтің нәтижелері көрсетілген.

Әдістемелік құрал облыстық (аудандық) әдістемелік кабинеттердің жетекшілері мен әдіскерлеріне, білім беру жүйесінің жетекшілеріне, мектеп мұғалімдеріне арналған.

В настоящем пособии показаны особенности педагогических методик и технологий, применяемых зарубежом и результаты проведенного мониторинга через выявление и обобщение коллективного и индивидуального опыта в общеобразовательных школах республики.

Методическое пособие адресовано руководителям и методистам областных (районных) методических кабинетов, руководителям организаций системы образования, учителям школ.

© Ы. Алтынсарин атындағы
Ұлттық білім академиясы, 2015

© Национальная академия образования
им. И. Алтынсарина, 2015

Мазмұны

Кіріспе.....	4
1 Қазақстан Республикасында жалпы білім беретін мектептерде қолданылып жүрген жаңа педагогикалық әдістемелер мен технологиялар.....	5
1.1 Мониторингтің мақсаты мен құрылымы.....	5
1.2 Мониторингті жүргізу жолдары мен әдістері.....	12
1.3 Мониторинг нәтижесі.....	18
2 Шетелдердегі жалпы білім беретін мектептерде қолданылып жүрген педагогикалық әдістемелер мен технологиялардың ерекшеліктері.....	23
Қорытынды.....	30
Пайдаланған әдебиеттер.....	32

Кіріспе

XXI ғасырдың жалпы білім беру парадигмасы адамды Табиғат пен Ғарыштың әмбебап заңдарына сәйкес өмір сүруге және әрекет етуге үйрететін сондай білім беру жүйесін іздеуге бағытталған.

Білім берудің жүйе құраушы екі негізгі компоненті – оның мазмұны мен аталмыш мазмұнды ұсынатын тәсілдері – жаһандық үрдіс жағдайында жалпы білім беру кеңістігін стандарттауға байланысты жоғарыда көрсетілген екі компонентке қатысты жаңа шешімдерді іздестіру қажеттілігіне негізделеді. Сонымен қатар, егер білім беру мазмұны оның процессуалдық тараптарына қатысты тұрақты шаманы көрсетсе, онда инновациялық шешімдерге мұқтаж алдымен педагогикалық үрдістердің технологиялық аспектілері. Бұл жұмыста қозғалып отырған басты тақырып оқыту және тәрбиелеу әдістері мен технологиялары туралы.

Отандық білім жүйесіндегі педагогикалық технологиялар бойынша зерттеулер, сондай-ақ мониторингтік зерттеулер дәстүрлі болып табылмайды, сондықтан ұсынылған мониторинг жүйесі осы мәселе бойынша эмпириялық тәжірибенің атқарылымына алғашқы қадам болып саналады. Бұл зерттеу мониторингінің технологиялық карталары мен оның құрылымын әзірлеу кезінде жетістікке жетуге керек болатын қиындықтардың бірі.

Аталмыш мониторингтің басқа объективті қиындықтарының бірі болып табылатыны мұғалімдер көбінесе әдістеме мен технология арасындағы негізгі ерекшеліктерді білмейді, өйткені онда әдістеме ретінде мұғалімге дайын тақырыптық жоспар ұсынылады, ал «... технологияда алдымен оқытудың мақсаты туралы біздің ұғымымыз технологияланады. Технологияда ең бастысы – мақсатқа жетеді немесе мақсатқа жетпейді, осының өзі технологияның тиімділігі болып саналады» [1]. Сондықтан да, мониторингінің әдістері мен технологиялық процедураларын таңдау кезінде, зерттеудің таңдау жиынтықтарын анықтау барысында тура сауалнамалауға тоқтауды жөн көрдік және оған мектеп мұғалімдері де тікелей қатыса ады.

Педагогикалық технологиялар процессуалдық санат болып табылады және қызметтің нақты жүйесінен тұрайды. Заманауи технологиялардың шығуы және таратылуы оның қызметінің өзгеруін, мақсатты тұрақтылықтардың, құнды бағдарларының, нақты білім, білік, дағды мен шеберліктерінің қайта құрылуын білдіреді. Сондықтан да, осы инновациялық үрдістер ең алдымен педагогикалық ойлаудың инерттілігін жеңуді талап етеді.

Соған орай, Қазақстан Республикасының жалпы білім беретін мектептерінде қолданылып жүрген заманауи педагогикалық технологиялар мен әдістемелерге өткізілетін мониторинг жаңаша тұрпатты және өзекті болып табылады.

1 Қазақстан Республикасының жалпы білім беретін мектептерде қолданылатын жаңа педагогикалық әдістемелер мен технологиялар

1.1 Мониторинг мақсаты, нысаны және мәні

Мониторинг мақсаты: Қазақстанның жалпы білім беретін мектептерінде педагогикалық әдістемелер мен технологияларды әзірлеу және қолдану саласындағы ұжымдық және жеке тәжірибені айқындау мен жалпылау.

Мониторинг нысаны: Қазақстанның жалпы білім беретін мектептеріндегі мұғалімдер мен педагогикалық ұжымдардың инновациялық қызметі.

Мониторинг мәні: Қазақстан Республикасының жалпы білім беретін мектептерде қолданылатын заманауи педагогикалық әдістемелер мен технологиялар.

Мониторингінің технологиялық карталарын, технологиялық процедураларын және әдістерін әзірлеу үшін оның негізгі түсініктерімен байланысты бастапқы ұстанымдарын анықтау қажет.

Мониторинг нысаны мен мәніне сәйкес болып табылатындар: *педагогикалық мониторинг, педагогикалық әдістемелер және педагогикалық технологиялар, педагогикалық инновациялар.*

Қазақстан Республикасының жалпы білім беретін мектептерінде заманауи педагогикалық әдістемелер мен технологияларға педагогикалық мониторингіні әзірлеу және өткізу үшін алдымен мониторинг ұғымын анықтау керек.

Сонымен, педагогикада мониторинг ұғымына жатады:

- оқу үрдісін үздіксіз, ұзақ қадағалау және оны басқару;
- оқыту мен тәрбиелеу жағдайын ұзақ бақылау және қолайсыз, қауіпті немесе жол бергісіз жағдайлардың мүмкін болуы туралы қатысушыларды уақтылы ақпараттандыру жолымен осы үрдістерді басқару [2];
- педагогикалық жүйелер қызметі туралы кез келген ақпаратты өңдеу, сақтау, беру жүйесі;
- педагогикалық қызмет нәтижелерін қадағалау;
- білім берудегі қандай да бір үрдісті, оның ықыласты нәтижесіне немесе алдыңғы болжамдарына сәйкестігін анықтау мақсатында үнемі қадағалау;
- оқыту мен тәрбиелеудің тиімділігін үздіксіз қадағалаудың диагностикалық негізделген жүйесін және мектептің басқару шешімдерін, реттеуші және түзету қызметін қабылдау [3];
- оқушылар қызметінің нәтижелерін психологиялық – педагогикалық қадағалау жүйесі мен педагогтар қызметінің ғылыми – әдістемелік жұмысы.

Бізге белгілі болғандай, соңғы анықтама педагогикалық мониторингінің сипаттамасын нақтырақ анықтайды, өйткені педагогикалық қызметте айнымас екі бағыт бар: ілім қызметі (оқушылар) және оқыту қызметі (педагогтар). Олар бір-біріне ұмтылған екі ағым және өзара шарттастықта, сонымен қатар олар бір - бірінсіз әрекет етуі мүмкін емес.

Демек, білім берудің нақты тәжірибесінде қолданылатын педагогикалық

технологияларды зерделеу кезінде олардың нәтижелілігін анықтау қажет. Бір сөзбен айтқанда, педагогикалық үрдістің сапасына қанша оңды әсер етсе, білімалушылар қызметінің нәтижелеріне сонша әсер етеді. Сондықтан біз әзірлеген мониторингінде оқыту нәтижелерімен байланысты ерекше тарау көрсетілген.

Осы пікірімізді нығайту үшін педагогика ғылымында білім беру жүйесін бағалауда жалпы қабылданған көзқарастарға қатысты тұжырымдар бойынша шығатын бірнеше пікірлерге жүгінуді жөн көрдік:

- үрдісті бағалау;
- нәтижені бағалау;
- алдыға қойылған мақсат нәтижесінің сәйкестігін анықтау;
- жүйенің бастапқы және соңғы жағдайының ара қатынасын бағалау.

Осы жұмыстың екінші ұстанымы осы бастамаға негіз болып табылады.

Заманауи педагогикалық әдістемелер және педагогикалық технологиялар ұғымы біздің жұмыстың келесі негізгі ұғымы болып табылады. Осы уақытта осы екі түсінік тағы анық шектелген, олар көбінесе бір синонимиялық қатарда айталады, осы мағынаны ғалымдар өз жұмыстарында атап көрсеткен. Сонымен бірге, «технология» ұғымы «әдістеме» ұғымына қарағанда кеңірек ауқымды және жоғары деңгейдегі феномен блып саналады. 1-кестеде көрсетілген материалдар осыны растайды.

1-кесте – Оқыту (тәрбиелеу) әдістемесінен педагогикалық технологиялардың негізгі ерекшеліктері [4]

Педагогикалық технология	Оқыту (тәрбиелеу) әдістемесі
1	2
1. Педагогикалық технология әрқашан кейбір алгоритм ретінде сипатталуы мүмкін (педагогтың және оқушының ұштасқан әрекетінің тізбегі, кезеңдер мен сатылар жиынтығы).	1. Әдістемеді әрқашан қызметтің нақты алгоритмін анықтауға болмайды.
2. Педагогикалық технология мақсаттардың диагностикалық қойылуын талап етеді. Оқыту (тәрбиелеу) мақсаттары диагностикалау арқылы қалыптастырылады, нақты нәтиже арқылы – («түсінікті ... қалыптастыру», «дағдыны жинақтау» және т.б.) түсіндіріледі.	2. Әдістемеді педагог жиірек оқыту (тәрбиелеу) мақсаттарын меншіктік қызмет арқылы немесе зерделенетін мағына арқылы («оқушыларды үйрету...», «материалды оқып білу...») түсіндіреді.
3. Педагогикалық технология әрқашан концептуалды, яғни нақты философиялық, психологиялық, педагогикалық, нейрофизиологиялық, этикалық концепция негізінде әзірленеді.	3. Әдістеме - нақты ғылыми тұжырымға сирек сүйенеді. Ол практикалық тәжірибеден жиі шығарылады.

1-кестенің жалғасы	
1	2
4. Педагогикалық технология әмбебап, яғни барлық немесе қалай болғанда да көптеген пәндерде қолданылуы мүмкін.	4. Әдістеме - анықтама бойынша пәнді, яғни оны қолдану бір оқу пәнімен немесе жақынтуыстық пәндердің кішкене санымен шектеледі.
5. Педагогикалық технологияның қасиеті –жүйелі шұғыл кері байланыстың болуы. Ол дегеніміз мұғалімнің нақты көрсеткіштер негізінде барлық оқушылар қызметінің аралық нәтижелерін үнемі бақылау (ол үшін тестілер жиі қолданылады).	5. Әдістемеде жиірек эпизодтық бақылау қолданылады, яғни әртүрлі сұрақтар бойынша әр күндері оқушылар сұралады.
6. Педагогикалық технологияны қолдануда ереже ретінде білім мағынасын нақты өңдеуді талап етеді. Ол дегеніміз, осы технологияға сәйкес мұғаліммен оқу материалы өңделеді (қайта құрылады)	6. Оқыту әдістемесі ереже бойынша материалдың мәнін қозғамайды.
7. Педагогикалық технология қолдану қасиетіне ие, яғни оны кез-келген мұғалім өз жұмысында қолдана алады және табысты нәтижеге жете алатын болады.	7. Оқыту (тәрбиелеу) әдістемесі сол әдістеме авторының тұлғалық ерекшеліктерімен тығыс байланысты және басқа мұғалімдер қолданған кезде қиындық туады (бірақ әдістеменің жеке элементтерін технологиялануы мүмкін).

Қазақстан Республикасының жалпы білім беретін мектептерінде заманауи педагогикалық әдістемелер мен технологияларды әзірлеу кезінде осы салыстырмалы талдауларды ұсынған ғалымдармен келісе отырып, біз оның құрылымының екі үлкен тарауын айқындадық: жүйелі технологиялар және локальды технологиялар.

Олардың алғашқылары мынадай критерилерге сәйкес келеді:

- *нәтижелілік*, әрбір білімалушы жоғары нәтижеге жеткен кезде;
- *үнемділік*, уақыт бірлігі кезінде оқытушы, сол сияқты оқушы тарапынан артық күшсіз оқу материалдарының үлкен көлемі анық игеріледі;
- *эргономиялық*, оқыту қолайлы ортада, әріптестік жағдайында, оңды көңіл күйде, сол сияқты жүктеме және мөлшерден тыс шаршаудың болмауы кезінде өту кезінде;
- пәнді оқып үйренуге *жоғары уәждемені құру*, оқушының оңды тұлғалық қасиеттерін анықтау және дамытуға, резервтік зияткерлік және

психологиялық мүмкіндіктерді ашуға мүмкіндік береді;

– *басқарушылық* (педагогикалық технология әрқашан диагностикалық мақсатқа жету, жоспарлау, педагогикалық құралдарды түрлендіру, нәтижелерді бақылау және түзету мүмкіндігін болжайды [5-27].

Осыған сәйкес мониторингінің бірінші құрылымдық блогында білім беру ұйымдары ауқымында қолданылатын технологиялар көрсетілген, яғни онда ұжымдық субъект іске қосылған (мектептің барлық педагогикалық ұжымы немесе мұғалімдердің шығармашылық тобы енген).

Технологиялардың екінші блогі көп дәрежеде жоғарыда 1-кестеде көрсетілген педагогикалық әдістеме белгілеріне сәйкес келеді. Басқаша айтқанда, осы құрылымдық тарауда жеке оқытушылармен (ұжымдық емес, жеке субъект) оқу – тәрбие үрдісінде қолданылатын біз әзірлеген мониторингінің сол технологияларды (әзірлемені) қолдану жолдарын көрсететін материалдар жинақталған.

Қазақстанның жалпы білім беретін мектептерінде қолданылатын педагогикалық әдістемелер мен технологияларды талдау кезінде екі жағдайларды басшылыққа ала отырып, біз зерттеу жұмысымызда мынадай құрылымдық компоненттерді ескердік:

– *мақсатты компонент* (оқыту, тәрбиелеу, оқушылардың дамуы диагностикалық қалыптастырылған мақсаттары);

– *концептуалды компонент* (осы технологиялардың методологиялық негізін құраушы философиялық, психологиялық, педагогикалық тұжырымдамасы немесе тұжырымдамалар (концепциялар));

– *мағыналы компонент* (оқу материалының мағынасы, арнайы оқу немесе тәрбиелік тапсырмалар);

– *процессуалды компонент* (мұғалім және оқушы ұштасқан қызметінің кезеңдері мен сатылары және әрбір кезеңде қолданылатын әдістер, тәсілдер, құралдар және оқыту немесе тәрбиені ұйымдастыру түрлері);

– *диагностикалық компонент* (оқыту және тәрбиенің алдыға қойған мақсаттарына жету дәрежесін өлшеу үшін диагностикалық әдістемелер жинағы).

Аталмыш әдістеменің келесі негізгі ұғымдарының біріне педагогикалық инновация ұғымы жатады. Осы ұғымның мәнін ашу контексті білім үрдісін технологиялау субъектілерінің инновациялық – педагогикалық қызметі болып табылады. Соған байланысты біз бірнеше санаттар қатарын талдадық: «қызмет», «педагогикалық қызмет», «инновациялық қызмет», «инновация», «инноватика», «жаңашылдық», «жаңалық енгізу», «педагогикалық инновация», «педагогикалықжаңашылдық», «инновациялық білім», «инновациялық оқыту», «инновациялық үрдістер» және т.б.

Осы қатардағы негізгі орталық болып педагогикалық қызмет санаты табылады. Педагогикалық қызмет санаты заманауи ғылымдарына негізделіп әзірленген. Ол туралы мәнін тану оның эволюциясы куәлендіреді, қызмет ұғымы екіжақты рөлді атқарады: 1) дүниетанымдық, түсіндірме принципі және 2) әлеуметтік ғылымдар қатарының методологиялық негіздемесі, онда адам

қызметі – зерттеу нысаны болып табылады.

Оның анықтамасын талдау ең алдымен жалпылау сипаттарында қоршаған дүниеге қарым-қатынасының арнайы адами түрі туралы түсінік береді, оның мәні сол өзгерудің және қайта құрудың жөнделігінен тұрады. Адамның қызметі қызметті қарама - қайшы қоюдың нақты субъектісі мен объектісін болжайды: материал ретінде қызмет нысанын адам өзіне қарама- қарсы қояды, ол жаңа форма және қасиеттерден туындауы керек, ал туындаған материалдан қызмет өніміне айналады. Қызмет мақсаттан, құралдан, нәтижеден және үрдістің өзінен тұрады. Демек, оның саналылығы қызметтің ажырамас сипаттамасы болып табылады. Егер қызметтің негіздемесі саналы қалыптасатын мақсат болып табылса, онда мақсаттың өзінің негіздемесі адами дәлелдер, идеалдар және құндылықтар саласында қызметтен тыс жатады. Заманауи ғылыми – техникалық даму тек өнер немесе руханилық саласындағы қызмет қана емес, сонымен бірге ғылыми-танымдық қызмет оның рухани бағдарларына байланысты, адами тіршілікке оның әсерінен өзінің мағынасын алады. Басқа жағынан біресе адами болмыстың жоғары мағынасын тасымалдаушы рөлінде болса, біресе қажеттілік құқығында бола тұра, бірақ өмірдің қадірлі емес жағдайларында басқа әлеуметтік факторлар қызметтің өзіне тәуелділігіне, мәдениеттің әртүрлі түрлерінде оның маңызы түрліше орын алатынын білдіреді.

Біз қарастырған мәселелер кеңістігінде барша педагогикалық қызметтің көптеген жіктеулерінің формаларынан (рухани және материалдық, өндірістік, еңбек және еңбек емес) ең маңыздысы репродуктивті және өнімді қызметтің ара салмағы болады (белгілі құралдармен әлдеқашан белгілі нәтиже алуға бағытталған), өйткені соңғы форма жаңа мақсаттарды өндірумен байланысты және оларға тиісті құралдармен немесе жаңа құралдар көмегімен белгілі мақсаттарға жетумен байланысты шығармашылықты болжайды. Педагогикалық көріністерде қызметтің шығармашылық бастауы оның инновациялық сипатын атауландырмайды, яғни жаңа нәтижелерге жету, құралдар оларды алу тәсілдері, дәстүрлі қызметтің кертартпа компоненттерін жеңу [28]. Оны инновациялық қызметтің тағы бір анықтамасы растайды, яғни әлеуметтік-педагогикалық феномен ретінде түсіндіруші, оның шығармашылық әлеуетін көрсетуші және нормативтік қызметтің шегінен шығушы ретінде сипатталады [29]. Сонда, біз алдымен оның шығармашылық құрамының үстемділігін білетін боламыз. Ол педагогикалық қызмет нәтижелерінің бағалау механизмін әдістеу үшін ерекше маңызға ие, соның ішінде педагогикалық технологияларды әзірлеу және қолдану.

Қызметтің қайта өзгерту мағынасын түсіне отырып, ол абсолютті нұсқада кез-келген педагогикалық қызметтің инновациялығына да үміттеніп алатынын біз алдымен педагогикалық инновациялар табиғатын терең зерделеп, осы ұғымдарды межелеп бөлуді шештік.

Осындай зерделеу «жаңашылдық» ұғымы «жаңалық енгізу» ұғымымен «нәтиже ↔ үрдіс» ретінде ара қатысын белгілеуді көрсетті:

– жаңашылдық – жаңа тәртіп, жаңа дәстүр, жаңа әдіс, жаңалық ашу, жаңа құбылыс [30];

– жаңалық енгізу – жүйенің бір жағдайдан басқа жағдайға ауысуын көрсететін жаңа тұрақты элементтерді енгізетін ортаға енгізуші мақсатты өзгеріс [31-34].

Және «педагогикалық жаңалық» ұғымымен де соған ұқсас сипаттама (ғылыми және практикалық шығармашылықтың, алдыңғы қатарлы мұғалімдер тәжірибесінің қорытындысы) және «педагогикалық жаңалық енгізу» бірнеше сипатта айтылады:

– білім саласына жаңа тұрақты элементтер (жаңашылдықтар) енгізетін мақсатты өзгерістер, жеке тарауларға, компоненттерге және біртұтас жүйе ретінде білім беру жүйесінің өзінде заманауи және жаңартылған әзірлемелер құрамында болуы;

– жаңашылдықты игеру үрдісі (жаңа құралдарды, әдісті, әдістемені, технологияларды және т.б.);

– ізгі әдістемелерді және бағдарламаларды іздестіру, оларды білім беру үрдісіне енгізу және оларды шығармашылықпен қайта толғану.

Жаңалықты енгізудің соңғы анықтамасы ғылыми – зерттеу қызметіне тиісті, өйткені «ізгі әдістемелерді іздестіру» кез-келген ғылыми ізденіске ұмтылыс идеалығымен ықпалдасқан, ал «шығармашылықпен қайта толғану» тең шамада ғылыми – зерттеуге де және тәжірибелік қызметке де жатады. Және тағы да біз қызметтің шығармашылық құраушысымен түйісеміз. Бірақ, жаңашылдықты енгізу үрдісінде сол қызметтің қайта өзгерту бастамасына қарағанда генерирленген сипатта болады. Біздің пікіріміз осы «жаңашылдық» және «жаңалық енгізу» жіктемелерімен жақынырақ таныссақ нақтыланады:

Педагогикалық жаңашылды жүргізу бойынша жіктемесі:

- 1) *шыққан жері бойынша* (ғылымда немесе тәжірибеде);
- 2) *шыққан уақыты бойынша* (тарихи немесе заманауи);
- 3) *күту, болжау және жоспарлау дәрежесі бойынша* (күтілетін және күтпеген, жоспарланған және жоспарланбаған);
- 4) *енгізу мүмкіндіктері бойынша* (уақытылы және мезгілсіз, салыстырмалы жеңіл енгізілетін және қиын енгізілетін);
- 5) *педагогикалық білім саласы бойынша* (дидактикалық, тарихи-педагогикалық, мектептану және т.б.);
- 6) *жаңашылдық дәрежесі бойынша* (абсолюттік және салыстырмалы);
- 7) *педагогикалық үрдістерді қайта құру дәрежесі бойынша* (түпкілікті және бірен –саран өзгертулер енгізуші);
- 8) *педагогикалық жүйеге қатысты* (жүйелі және жүйелі емес);
- 9) *біртумалылығы бойынша* (біртума және төмен біртумалылығы) [35].

Жаңалық енгізуді жіктеу үшін негіздемелер болып табылады:

- 1) *қызмет түрлері* – педагогикалық, қамтамасыз етуші, басқарушы;
- 2) *өзгертулер нысаны* – ресурстық, технологиялық және өнімдік;
- 3) *енгізілетін өзгертулер сипат* – радикалды (принципиалды жаңа ойлар мен әдістерге негізделген), комбинаторлық (белгілі элементтерді жаңаша тіркестіру), модифицирленген (жетілдіруші және толқытырушы бар үлгілер мен формалар);
- 4) *енгізілген өзгертулердің ауқымы* – локалды (жеке учаскелер немесе

компоненттердің бірі бірінен тәуелсіз өзгерістері), модульдық (бірнеше локалды жаңалық енгізудің өзарабайланысты және өзара келістірілген тобы), жүйелік (тұтас ретіндегі жүйені толық қайта құру);

5) *қолдану ауқымы* – жеке және диффузды (өзарасіңісуші; таралған және жайылған; анық емес, көмескі);

6) *шығу көзі* – сыртқы (білім жүйесінен тыс), ішкі (білім жүйесі ішінде әдістеледі) [3].

Осы ғылыми материалды біз адами қызметтердің шығармашылық және қайта жасаушы құрамының қиындығы мен күрделілігін көрсету мақсатында бердік. Кілт сөздер деңгейінде де (жаңашылдық және жаңалық енгізу) біз нәтижелілік және процессуалдық феномендердің қиысуын алдық. Осы деңгей «инновация (педагогикалық)» және «инноватика (педагогикалық)» ұғымдарын енгізумен күрделенеді:

– педагогикалық инновация – педагогикалық қызметке жаңалық енгізу, олардың тиімділігін арттыру мақсаты бар оқыту мен тәрбие технологиясы мазмұнына өзгеріс енгізу [36];

– педагогикалық инноватика – педагогикалық қызметті, оның принциптерін, заңдылықтарын, әдістерін және құралдарын жаңартуүрдісін зерттейтін педагогикалық ғылым саласы [37].

Сонымен, толық ғылыми саланың – инноватиканың (педагогикалық) пайда болуы біз талданған ұғымдардың күрделілігіне себепші болды. Оның теориялық әдістемелері «инновациялық білім» «инновациялық оқыту» ұғымдары ең кең зерттеулер шеңберімен қолданылуда көрініс тапты. Олардың біріншісі жеке адам ретінде, сол сияқты толық қоғам ретінде жаңа қызмет түрін ынталандыратын және жобалайтын сондай оқу және білім беру қызметінің үрдісі және нәтижесі түсініледі[38]. Екінші ұғым – инновациялық оқыту – ғалымдардың ең көп назарына болып және былай айтылады:

1) дәстүрлі, нормативтік оқытуға қатысты альтернативті білімді игерудің ерекше түрі;

2) мұғалім ұстанымын демократизациялау арқылы мұғалім мен оқушылар тұлғасын дамытуды қамтамасыз етуші үрдіс және оларды біріккен шығармашылық, өнімді қызметке енгізу;

3) зияткерлік-коммуникативтік қызметті және креативтікті дамыту деңгейін арттыру негізінде көмескі болашаққа жоғары даярлықты білдіретін оқу әріптестігінің сипатын өзгерту;

4) Жаңа жағдайларда біріккен әрекеттерге білімалушылар қабілеттерін дамытуды тұспалдаушы білімді игерудің ерекше түрі;

5) Ғылыми және мәдениеттану білімдерін қолдану негізінде оқытудың мақсатты жобалау үрдісі;

6) тұлға дамуының мақсатты ұйымдастырушылық жағдайы; онда болашақ та жобаланады және осы болашақты жүзеге асыруға даярлық, ол «ертеңге оқыту» [28].

Осы бекітулердің ауқымдылығына және негізделуіне күмән келтірмей, біз тек қана олардың педагогикалық инноватиканы әрі қарай дамыту үшін оның шыққан жері ретінде қана белгілейміз, онда «инновациялық-дидактикалық

қызмет» ұғымы соңғы анықталардың бірі болып табылады. Мұғалімнің зерттеу мәдениетін қалыптастыру мәселесін әзірлей отырып, Ш.Таубаева осы контексте мұғалімнің және оның өзідігінен білім алуының 3 кәсіби саласын бөлді, олардың бірі ғалымның пікірі бойынша инновациялық-дидактикалық қызмет - мұғалімдер және т.б. үшін оқу бағдарламаларын, оқулықтарды, оқу – әдістемелік құралдарды, әдістемелік нұсқауларды жобалау және әзірлеу [28].

Инновациялық-дидактикалық қызмет ұғымы білімнің нақты тәжірибесінде қолданылатын педагогикалық әдістемелер мен технологиялар мониторингін әзірлеу кезінде негіздемеге алынды.

«Қайта өзгеруші қызмет» және «инновациялық қызмет» ұғымдарына қайта ораламыз. Оларды межелеуге негізгі шығармашылық жұмыстың табиғаты жатыр. Бірінші жағдайда шығармашылық еркіндігі дәрежесінде шығармашылық деңгейінде мақсатты тапсырмалардың берілуімен анықталады, атап айтқанда, осы қызметтің (қайта құрушы) саналылығы мен басқарушылығы. Шығармашылықтың инновациялық қызметінде идеяларды генерациялау сипатында болады, ол көбінесе кенттен, басқарусыз, мақсатсыз шығатын идеялар, жаңа стильді және жаңа бейнені генерациялау деңгейінде шыға отырып, соңындағы пайымдау үрдісінде осы мақсаттарды және бағдарларды өзі қоюымен ерекшеленеді.

Сонымен, педагогикалық инновациялар табиғатын, педагогикалық технологиялардың мәнімен ара қатынасын белгілеуді зерттеуде инновациялық білім ретінде оның мәнін түсіну үшін бізге толық негіздеме қате болды, яғни:

- біріншіден, ол педагогтар үшін де және білімалушылар үшін де жаңа оқу және білім беру қызметінің түрі;
- екіншіден, педагогикалық әріптестік сипатын өзгерту болады;
- үшіншіден, ол «ертеңгі күннің» оқуы.

Білім беру үрдісінде педагог әрқашан жетекші тұлға болып қалады. Сондықтан білім беру жүйесіндегі инновациялық үрдістерді ұйымдастыру үшін үнемі және қарқынды дамушы педагогикалық қызметтегі оның біліктілігі, оның кәсіби даярлығы, жеке меншік қызметті жүзеге асыруға оның дайындығы маңызды мәнге ие болады.

Осы себепшарттар біздің зерттеу жұмысымызда Қазақстан Республикасының жалпы білім беретін мектептерінде қолданыстағы педагогикалық әдістемелер мен технологиялардың мониторингін әзірлеу кезінде ескерілген болатын.

1.2 Мониторинг процедуралары мен әдістері

Инновациялық қызмет материалдарды жинау және жинақтау кезінде мұғалімнің педагогикалық қызметі міндетті компоненттерінің бірі болып табылады. Педагогикалық ғылым жаңашыл –педагогтар және қарапайым мұғалімдердің инновациялық қызметінің үрдісінде дамиды. Тәжірибеде педагогикалық теорияны қолдану өз-өзінен шығармашылық және зерттеуші сипатқа ие болады, өйткені ешқашан екі бірдей сынып болмайды, ешқашан екі

бірдей оқушы болмайды және ешқашан кешегі педагогикалық жағдай қайталанбайды, сонымен өзін де ешкім ешқашан қайталай алмайды.

Осыған байланысты, жалпы білім беретін мектептеріндегі қолданылатын заманауи педагогикалық әдістемелерді мен технологияларды педагогтардың толық көлемдегі инновациялық қызметіне жатқызуға болады.

Педагогикалық инновацияларды зерделеу үрдісінде эмпириялық әдістер бірінші дәрежелі мәнге ие – бақылау, сұхбаттасу, интервью, ғылыми еңбектерді зерттеу, сауалнама, алдыңғы қатарлы тәжірибені жалпылау және т.б.

Осы жұмыста екі негізгі әдіс қолданылды: педагогикалық технологияларды және сауалнамаларды әзірлеу мен қолдану саласында ұжымдық тәжірибені жалпылау.

Мониторингінің технологиялық процедураларына жататындар, бірінші кезекте таңдамаларды анықтау, өйткені педагогикалық зерттеулер көбінесе таңдамалы сипатта болады, оның барысында барлық басты жиынтықтардан алынған нәтижелер мен қорытындыларды тарату мүмкіндігі ең маңызды негіздеме болып табылады. Оқу жетістіктерін бағалаудың объективтілігі мен сенімділігін қамтамасыз ету барысында таңдаулардың репрезентативтілігі туралы сұрақты дұрыс шешу қажет, яғни таңдаулардағы басты жиынтықтардың жеткілікті сандық және сапалық келбеттілігі.

Басты жиынтық – ол бақылау нысандарының жалпы саны (адамдар, үй шаруашылығы, өнеркәсіп, тұрғылықты елді мекендер және т.б.), анық қасиеттер жиынтықтарына ие болушылар (жынысы, жасы, кіріс, саны, айналымы және т.б.), кеңістікте және уақыттағы шектеу.

Таңдаулар (таңдаулы жиынтық) – оны зерделеу үшін таңдалған, басты жиынтықтардың барлығы туралы қорытынды жасау үшін басты жиынтықтардан нысандар бөлігі, таңдауды зерделеу жолымен алынған қорытындыны басты жиынтықтардың барлығына таралуы мүмкін болуы үшін, таңдау репрезентативтілік қасиетіне ие болуы керек.

Репрезентативтілік таңдаулар – басты жиынтықтар таңдау қасиетін бейнелейді. Таңдаудың бұл түрі басты жинақтардың әр түрлері үшін репрезентативті және репрезентативті емес болуы мүмкін.

Таңдаудың репрезентативтілігін сақтау шарттарына мыналар жатады:

- 1) таңдауға түсудің басты жиынтықтарының әрбір тең мүмкіндігі;
- 2) таңдауды зерделенетін қасиетке тәуелсіз өткізу қажет (басқаша таңдауға мысалы, тек қана спортсмендер ғана түсуі мүмкін);
- 3) біркелкі жиынтықтардан мүмкіндігінше таңдау жүргізілуі мүмкін;
- 4) таңдау көлемі едәуір үлкен болуы қажет.

Таңдаудың оңтайлы көлемі қандай болуы керек деген сұраққа бір мәнді, нақты жауап жоқ. Барлығы басты жиынтықтарға және зерттеу мақсаттарына байланысты.

Социологтар әдетте мынадай принципті басшылыққа алады: статистикалық мәліметтер өзінің қасиеттері бойынша зерттелетін нысанына қарай біркелкі болса, онда таңдау аз болуы да мүмкін. Егер таңдаудың кездейсоқ қағидасы бойынша қалыптастырылса, онда әдетте ол 10%-ға артпайды. Кейде артуы мүмкін, егер ол зерттеулер мақсаттарымен ескерілсе.

Кейбір социологтардың есептеулері бойынша, егер нысан 50 адамды құраса, онда бірыңғай сауалдама өткізу керек, егер 50-ден аса болса, онда таңдау әдісін қолдануға болады. Басқалары мынадай пікірге тоқталады, егер нысанда 500 адам және одан көп болса, тек қана онда таңдау әдісін қолдануға болады. Басты жиынтық үшін 5 мың адамнан кем болса, 500 адамнан кем емес таңдау жеткілікті, ал басты жиынтық үшін 5 мың адам және одан да көпке оның құрамынан 10% алу керек, бірақ 2-2,5 мыңнан көп емес.

Ауқымды зерттеулерге сынамалы сауалнама өткізу үшін 100-250 адам көлеміндегі таңдау жеткілікті.

Жоғарыда айтылғандай, біздің мониторинг іріленген екі болктан тұрады:

– бірінші блокта білім беру ұйымдары (ұжымдық субъект) ауқымында қолданылатын технологиялар бейнеленген;

– екінші блокта – жеке оқытушылармен (жеке субъект) оқу – тәрбие үрдісінде қолданылатын технологияларды (әдістемелер) бейнелейтін материал.

Жоғарыда айтылғандарды ескере отырып, бірінші блок бойынша қорытынды мәліметтерді жинау, педагогикалық технологияларды әдістеу және қолдану саласындағы олардың инновациялық тәжірибесін жалпылау үшін екі – үш жалпы білім беру мектептерін нақтылау үшін біз облыстық, Астана және Алматы қаласының білім басқармаларына жүгіндік. Бұл біріншіден.

Ал екіншіден, өздерінің тәжірибелерімен алмасуға тілек білдіретін мұғалімдер үшін Академия сайтында сауалнама орналастырдық (2-кесте).

2-кесте – Мұғалімдерге арналған сауалнама

1	2
<i>Тегі</i>	
<i>Аты</i>	
<i>Әкесінің аты</i>	
<i>Білімі</i>	Жоғары
	Орта арнайы
	Магистр
<i>педагогикалық өтілі</i>	3 жылға дейін
	5 жылға дейін
	7 жылға дейін
	10 жылға дейін
	15 жылға дейін
	20 жылға дейін
	20 жылдан аса
<i>ғылыми дәрежесі</i>	ғылымдар докторы
	ғылымдар кандидаты
	PhD докторы
<i>ғылыми атағы</i>	профессор
	доцент
<i>санаты</i>	жоғары
	бірінші
	екінші
	санатсыз

1	2
негізгі жұмыс орны және мекен – жайы	Білім ұйымдарының толық атауы
	ШКМ
	облыс
	аудан
	ауыл
	қала
	көшесі
байланыс мәліметтері	ұял. тел.
	жұм. тел.
	<i>e-mail</i>
оқытылатын пән	1-ші (негізгі)
	2-ші (қосымша)
	3-ші (қосымша)
оқыту тілі (негізгі пән бойынша толтырылады)	қазақ
	орыс
	ағылшын
	басқа (көрсету)
оқыту сыныптары	1-4 сыныптар
	5-7 сыныптар
	8-9 сыныптар
	10-11 сыныптар
қолданылатын оқыту технологиялары (негізгі пән бойынша толтырылады, егер бірнеше технологиялар болса нөмірленеді)	технологиялар атауы
	технологиялардың қысқаша сипаттамасы
	технологияларды қолдану жылдары
	технологияларды қолданудың нәтижелілігін қысқаша суреттеу
	Осы технологияларды қолдану үшін қысқаша ұсыныстар

Сауалнаманы тиісті нұсқаулықтар бойынша алдық, оған сәйкес ұсынылған сауалнама мұғалімдермен жеке онлайн-режімінде толтырылады. Сауалнаманы толтыру үшін <http://nao.kz/naomonitor> сілтеме бойынша жүргізу керек. Сонымен қатар олардың көрсеткен соңғы бес жолдардағы ақпараттары бойынша ең қызығушылық танытатын әлеуетті респонденттердің назарын аударуды атап өттік. Ол ақпарат эссе түрінде орындалады. Үздік эсселер Академияның педагогикалық альманахында жарияланатын болады (2016 жылы). Сондықтан сауалнама анонимді.

Содан басқа, мониторингінің автоматтандырылған бағдарламасы мұғалімдер туралы мәліметтер базасын құруға мүмкіндік береді, оларды

Академия білім беру мәселелері бойынша әртүрлі шығармашылық топтардағы жұмыс үшін тартуға ниетті.

Сол сияқты респонденттерге зерттеудің жалпылама қорытындылары Академиямен баспаға шығатын «Білім –Образование» ғылыми – педагогикалық журналында жариялау жоспарлануда екенін мәлімдедік.

Осы сауалнама бойынша қорытынды мәліметтерді жинау және түскен ақпарат ағымын өңдеу үшін автоматтандырылған бағдарлама әдістелген болатын, ол Академия сайтында орналастырылды. Осы сауалнама туралы ақпарат 5000 аса Қазақстанның педагогикалық қауымдастығы өкілдеріне, облыстық білім басқармаларына, колледждерге, ЖОО-дарына жіберілген болатын.

Материалдар берудің көрсетілген мерзімі өткен кезде сауалнамада 2906 респондент қатысқаны (3-кесте), ол біз жоғарыда айтылған репрезентативтіліктің толық сәйкес келетіні анықталды.

Сауалнама бойынша жиналған материалдар мониторингінің екінші блогіне енгізілген.

3-кесте – Қолданылып жүрген заманауи педагогикалық әдістемелер және технологиялар мониторингі бойынша сауалнамаға қатысушы респонденттер құрамы туралы мәліметтер (облыстар бойынша)

№	Облыс атауы	Респонденттер саны
1	Астана қ.	57
2	Алматы қ.	3
3	Ақмола	178
4	Ақтөбе	752
5	Алматы	115
6	Атырау	138
7	Шығыс Қазақстан	16
8	Жамбыл	49
9	Батыс Қазақстан	4
10	Қарағанды	208
11	Қостанай	552
12	Қызыл-Орда	340
13	Манғыстау	102
14	Павлодар	373
15	Солтүстік Қазақстан	16
16	Оңтүстік Қазақстан	3
	Барлығы	2906

Бірінші блокта ұжымдық субъектілерден жіберілген материалдар көрсетілген (4-кесте).

4-кесте – Қолданылатын педагогикалық технологиялар бойынша ақпарат жіберген мектептер туралы мәліметтер

Облыс	Мектептер атауы	Оқыту тілі	
		қаз.	ор.
1	2	3	4
Ақмола	ММ «Бурабай ауданы білім бөлімінің Зеленобормектеп – гимназиясы»		+
	С. Сейфуллин атынд. № 5 Көпбейінді мектеп – лицей, Степногорск қ.	+	
Ақтөбе	«М. Құсаинов ат. Ақтөбе облыстық дарынды балалар үшін мамандандырылған мектеп – интернаты»	+	
	Есту жүйесінің бұзылыстарымен балалар үшін Ақтөбе облыстық арнайы (түзету) мектеп – интернат колледжі		+
Астана қ.	Жамбыл Жабаев атындағы № 4 мектеп-гимназиясы	+	
Қостанай	Коммуналдық мемлекеттік мекемесі «№ 5 гимназиясы» Рудный қаласының әкімдігі		+
	«Озат» Дарынды балалар үшін мектеп - интернаты		+
	Қостанай қаласы әкімдігінің білім бөлімінің А.М. Горький ат. гимназиясы	+	
	Рудный қаласы әкімдігінің «№ 15 орта мектебі»	+	
ШҚО	Үш тілде оқытумен дарынды балалар үшін Шәкәрім атындағы облыстық мамандандырылған мектебі	+	+
	№ 34 дарынды балалар үшін мамандандырылған мектеп-лицейі		+
	«Бриг» жеке бизнес-мектебі»		+
Жамбыл	М. Мақатаев ат. мектебі (Ресурстық орталық)	+	
Қарағанды	№ 9 мектеп-гимназия		+
Павлодар	№ 3 дарынды балалар үшін гимназия	+	+
	«Жас Дарын» мектебі	+	+
	№ 25 Қазақ әйелдер гимназиясы Екібастұз қ.	+	
	«ӨРЛЕУ» біліктілікті арттыру ұлттық орталығы» акционерлік қоғамының филиалы «Павлодар облысы бойынша педагогикалық қызметкерлердің біліктілігін арттыру институты»		+

4-кестеден белгілі болғандай, мониторинг туралы ресми хат барлық облыстар және Астана, Алматы қалалары білім басқармаларына жіберілгеніне қарамай, инновациялық педагогикалық технологияларды қолдануда ең белсенділік танытқандар Павлодар және Қостанай облыстары.

1.3 Мониторинг нәтижелері

Сауалнама барысында жиналған ақпарат мынадай параметрлер бойынша жүйелендірілді:

– әлеуметтік әлеуеті бойынша: ауыл, қала, кіші комплектілі мектептерді жеке бөлді – ККМ (5-кесте);

– педагогикалық өтілі бойынша: 3 жылға дейін, 5 жылға дейін, 7 жылға дейін, 10 жылға дейін, 15 жылға дейін, 20 жылға дейін және 20 жылдан аса (6-кесте);

– біліктілік санаттары бойынша: санатсыз, екінші, біріншіжәне жоғары санаттар (7-кесте);

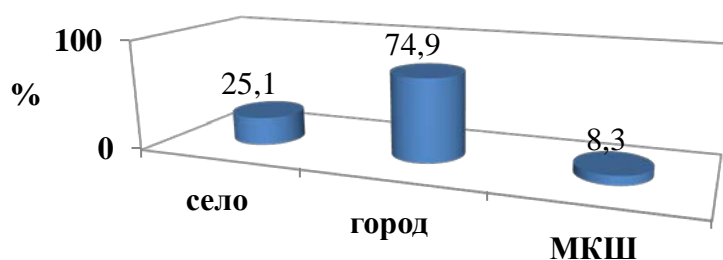
– оқыту пәндері бойынша:үлгілік оқу жоспарының нұсқасыз компонентіне сәйкес (8-кесте);

– оқыту тілі бойынша: қазақ, орыс, ағылшынжәне б. тілдер.

5-кесте – сауалнамаға қатысқан мұғалімдер туралы мәліметтер (мектептің әлеуметтік әлеуеті бойынша)

Мектептің әлеуметтік мәртебесі	Мұғалімдер саны
Қалалық	2210
Ауылдық	763
ШКМ	241

Ауылдық мектептердегі оқытудың ең төмен сапасы туралы белгілі суреттеме негізінде ауылдық жерлердегі мұғалімдердің инновациялық белсенділігі қалалық мектептер мұғалімдерінің ұқсас көрсеткіштері анағұрлым төмен. Мониторинг нәтижесі көрсеткендей, көрсеткіштер мәліметтеріндегі айырмашылық 50% құрайды (1-сурет).



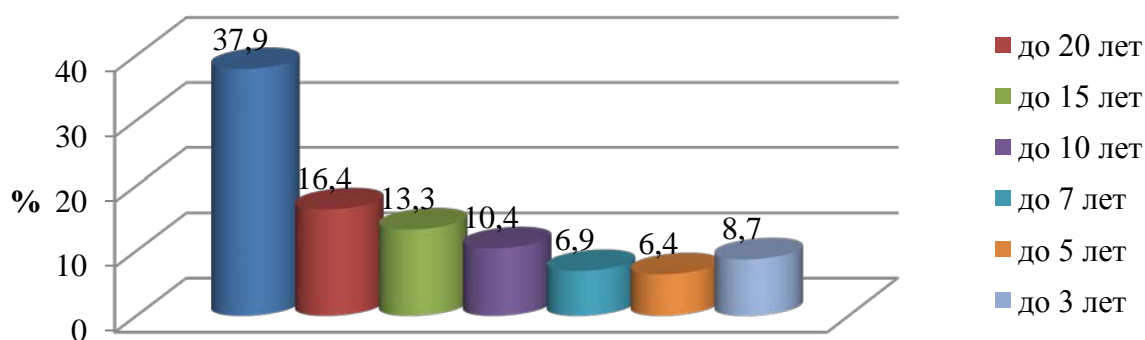
1-сурет – Мұғалімдердің инновациялық белсенділігі көрсеткіштері (салыстырмалы аспект – мектептің әлеуметтік мәртебесі)

Мониторингіге қатысқан ШКМ (шағын комплектілі мектептер) мұғалімдері үлесі жинағында, білім сапасы бұл жағдай педагогтардың кәсіптік біліктілік деңгейінен жоғары болмайтыны туралы пікір тағы да растайды, сол мектеп мұғалімдерінің инновациялық белсенділігі мен кәсіби біліктіліктің маңызды көрсеткіші және толық педагогикалық қызметтің табыстылығының факторы болып табылады.

6-кесте – Сауалнамаға қатысқан мұғалімдер туралы мәліметтер (педагогикалық өтілі бойынша)

Педагогикалық өтілі	Мұғалімдер саны
3 жылға дейін	254
5 жылға дейін	186
7 жылға дейін	200
10 жылға дейін	302
15 жылға дейін	385
20 жылға дейін	479
20 жылдан аса	1100

Мониторинг мәліметтерін талдауға дейін тағы бір болжам кестесін ұсынып отырмыз: педагогикалық өтілі аз болса, мұғалімдердің инновациялық белсенділігі төмен болады. Бұл болжаулар 6-кестеде және 2-суретте бейнеленген материалдармен расталады.



2-сурет – Мұғалімдердің инновациялық белсенділігі көрсеткіштері (салыстырмалы аспект – педагогикалық өтілі)

Бірақ, мұғалімдердің инновациялық белсенділігі артуының жалпы бейнелеуі үлкен педагогикалық өтілге байланыстылығы екі көрсеткішті жаңылдырады: үш жылдан аз өтілі бар жас мұғалімдер, бес жылдан жеті жылға дейінгі өтілі бар мұғалімдерге қарағанда үлкен белсенділік танытты. Мұғалімдердің инновациялық белсенділігінің көзі олардың кәсіби уәждемесі болып табылатынын ойласақ, жас мамандардың белсенділігі (өтілі ереже бойынша 3 жылға дейін) кәсіптік қызығушылықтарына қарағанда табиғи қызығушылықтың және мансаптық жоғарылауды болжаумен үлкен дәрежеге негізделген. Мектептегі жұмысының 5 жылынан кейін, қағида бойынша жас мұғалімдер өздерінің алғашқы аттестаттауынан өтеді, ол педагогикалық ізденістердегі әрі қарайғы олардың белсенділігін қандай да бір шамада төмендетеді. Жұмыстың 5-7 жылдары өткенде өзінің кәсібіне және тұрақты кәсіптік уәждемелеріне саналы қызығушылығы туралы айтуға болады. мектептегі тәжірибелік жұмыстағы жеті жылдан кейін инновациялық белсенділік көрсеткіштерінің тұрақты және үдемелі өсуі осымен түсіндіріледі.

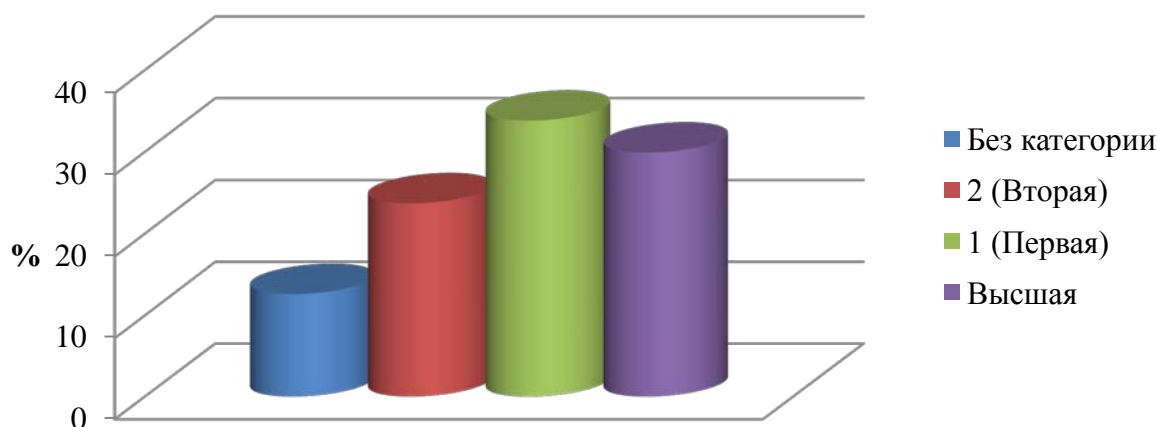
Сол сияқты олардың біліктілік санаттарына байланысты мұғалімдердің инновациялық белсенділік көрсеткіштерінің өзгермелі қарқынын уәждемелік –

мақсатты бағдарлар тұрғысынан кәсіптік қызметінің түрінде де түсіндіруге болады: жоғары санатты алғанға дейін мұғалімдер шығармашылық ізденістерде белсенді, жоғары санатқа жеткеннен кейін олар 1-ші (бірінші) санатты мұғалімдерге қарағанда белсенділік көрсеткіштері төменірек болатынын көрсетеді (7-кесте).

7-кесте – Сауалнамаға қатысқан мұғалімдер туралы мәліметтер (біліктілік санаттары бойынша)

Біліктілік санаты	Мұғалімдер саны
Санатсыз	366
2 (екінші)	688
1 (бірінші)	983
Жоғары	869

Біздің мониторинг мәліметтері бойынша санаттары жоқ осы мұғалімдер белсенділігі төменірек, ал 1-ші (бірінші) санаты бар мұғалімдер белсендірек (3-сурет).



3-сурет – Мұғалімдердің инновациялық белсенділігі көрсеткіштері (салыстырмалы аспект – біліктілік санаты)

Мониторинг мәліметтері бойынша мектеп пәндерінің «негізгі» және «негізгі еместігіне» қатысты пайымдаулар стереотиптілігі, онда біріншілеріне математика және тілдер жататыны расталады (8-кесте), тәжік, ұйғыр және өзбек тілдері бойынша көрсеткіштерінен басқа. Шет тілдері мұғалімдері инновациялық белсенділігі көрсеткіші бірнеше кездейсоқ болды. Оны мынандай зерттеуден білуге болады:

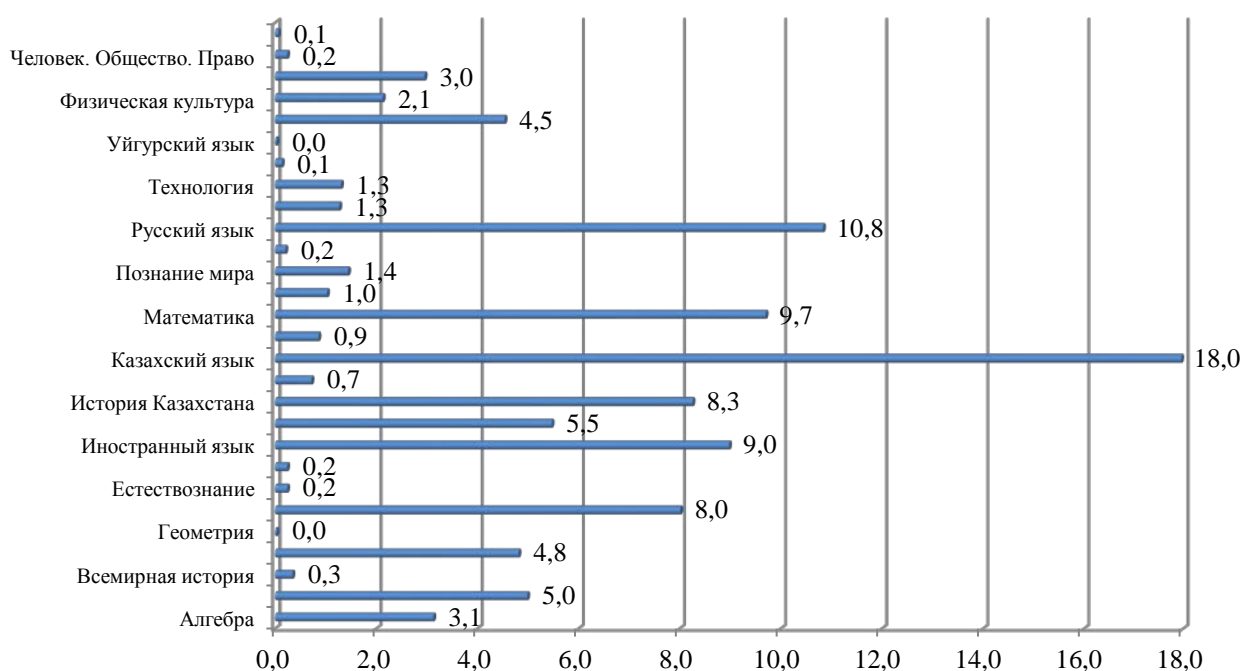
- біріншіден, шет тілдерін оқып білу саласында заманауи оқушылардың жоғары уәждемесімен;

- екіншіден, жоғарыда айтылғандар салдары ретінде, білімалушылар тарапынан олардың пәнге деген қызығушылықтарының болмауынан, жана дидактикалық шешімдерді іздестіруде шет тілдері мұғалімдерінің кейбір кәсіби «немқұрайлылығы».

8-кесте – Сауалнамаға қатысқан мұғалімдер туралы мәліметтер (оқыту пәні бойынша)

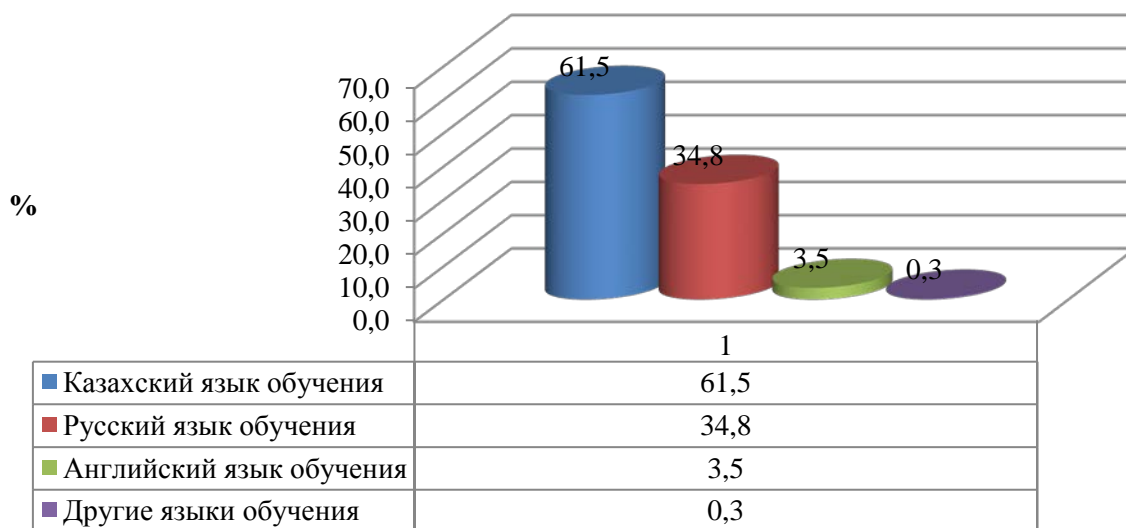
оқыту пәні	мұғалімдер саны	оқыту пәні	мұғалімдер саны
Алгебра	91	Математика	282
Биология	145	Музыка	30
Дүниежүзілік тарих	10	Дүниені тану	42
География	140	Орыс әдебиеті	6
Геометрия	1	Орыс тілі	315
Сауаттылық (оқу, жазу)	233	Өзін өзі тану	37
Жаратылыстану	7	Технология	38
Бейнелеу өнері	7	Еңбекке оқыту	4
Шет тілі	261	Ұйғыр тілі	1
Информатика	159	Физика	132
Қазақстан тарихы	240	Дене тәрбиесі	62
Қазақ әдебиеті	21	Химия	86
Қазақ тілі	522	Адам. Қоғам. Құқық	7
Әдеби оқу	25	Сызу	2

Мониторинг нәтижесі көрсеткендей, инновациялық-педагогикалық қызметтегі ең белсенділер қатарына қазақ тілі мұғалімдері болды, екінші ұстанымды орыс тілі мұғалімдері алады, үшінші орында – математика мұғалімдері (4-сурет).



4-сурет – Мұғалімдердің инновациялық белсенділігі көрсеткіштері (салыстырмалы аспект – оқытатын пән)

Егер «Сауаттылық (оқу, жазу)» пәнін жүргізуші мұғалімдер алтыншы орында болғанын ескерсек, онда тілдік пәндер көшбасшылық орында болуы анық. Осы мониторингіде ең белсенділікті қазақ тілде оқытатын мектептер мұғалімдері айқындады (5-сурет).



5-сурет – Мұғалімдердің инновациялық белсенділігі көрсеткіштері
(салыстырмалы аспект – оқыту тілі)

Жоғарыда айтылғандардың негізінде қазақ тілі мұғалімдерінің инновациялық белсенділіктерінің арасындағы корреляцияларды анықтауға бағытталған және мемлекеттік сияқты қазақ тілін оқытуда оқушылардың игеру деңгейінің сапалы болуы салыстырмалы талдауды өткізуге негіз болды, өйткені мониторингіде орыс тілді мектептерде қазақ тілін беретін тек қана 39 мұғалім ғана қатысты.

2 Шетелдер мектептеріндегі педагогикалық әдістемелердің және технологиялардың ерекшеліктері

Педагогикалық технологияларды әзірлеу және қолдану саласында шетелдік тәжірибені зерделеу барысында біз мұғалімдердің кейбір кертартпалығына назар аудардық. Бізге қолжетімді көздерге сүйенетін болсақ, еуропалық мектептердің мұғалімдері М.Мантессори және Вальдорф мектебінің идеяларын, соңғы кездері кейс–стади әдістері қолданатынын аңғардық.

Вальдорфтік білім («штайнерлік» немесе «вальдорфтік-штайнерлік педагогика») – Рудольф Штайнердің – антропософиясының діни – мистикалық ілімі теософиясынан бөліп шығуға негізделген альтернативтік педагогикалық жүйе.

Вальдорфтік білім мектеп жасындағы жаппай тағылымдама идеясын жалпы білім беруді және принципалды жоққа шығару болып табылады. Вальдорфтік білім бойынша бағалар жоқ және оқыту көбінесе оқулықтарсыз жүргізіледі.

Алғашқы вальдорфтік мектеп 1919 жылы құрылды. Осы уақытта (қыркүйек, 2013) дүниежүзінде 1025 вальдорфтік мектеп бар, олар 60 мемлекетте, және 2000 аса бала бақшалары, Халықаралық форуммен танылған вальдорф/штайнерлік мектептер (Гаагшенберімен), Педагогикалық секциямен рухани ғылыми Еркін Жоғары Мектебі және вальдорфтік білім Достарымен. «Вальдорфтік мектеп» атауы тіркелген халықаралық сауда маркасы, тәуелсіз вальдорфтік мектеп Одағы – ТВМО (Германия) оның пайдалануға жататын құқықтары болып табылады.

Вальдорфтік әдістеме сол сияқты «вальдорфтік бағдарланған» мектептер де, соның ішінде мемлекетпен қаржыланатын, сондай-ақ үйдегі оқыту ортасында қолданылады. Ол сол сияқты кейбір басқа мемлекеттік және жеке меншік мектептер мұғалімдерімен қабылданды.

Вальдорфтік мектеп Еуропалық кеңестің бағдарламалық құжатына сәйкес антропософия вальдорфтік педагогиканың форманы құру принципі болып табылады. Штайнер баланың даму қажеттіліктеріне «кешиндустриалды демократиялық қоғам жетістіктерінің» конъюнктурлы емес талаптарымен педагогикаға бағындыруға талпыну. Олармен осы қажеттіліктер адамның үштұғырлылығы туралы оның антропософтік гипотезалар жарығында, оның темпераменттері туралы төрт мәні және іліміқарастырылады.

Вальдорфтік мектептер баланың дамуын «озбау» қағидасы бойынша жұмыс істейді, бірақ жеке қарқында оның дамуы үшін барлық мүмкіндіктері жасайды. Мектептерді жабдықтау кезінде табиғи материалдарға және дайын емес ойыншықтарға және құралдарға ерекше ықылас беріледі (бірінші ретте, баланың қиялын дамыту үшін). Оқу – тәрбие үрдісінің барлық қатысушыларының рухани дамуына үлкен көңіл бөлінеді.

Оқу материалы блоктармен (замандармен) беріледі, бірақ оқытудың барлық кезеңдеріндегі күні (яслиден семинарияға дейін) үш бөлікке бөлінген:

- 1) рухани (онда белсенді ойлау артықшылыққа ие);
- 2) сезімтал (музыкаға және эвритмикалықбиге оқыту);

3) креативтік-тәжірибелік (мұнда балалар бірінші ретте шығармашылық тапсырмаларға үйренеді: ермексаз, сурет салу, ағаштан ою, іс тігу және т.с.с.).

Күн ырғағы қазір зерделеудегі блокта сол пәнге бағынатын болады (мысалы, математикалық материалды оқып білсе, балаларға оны биде немесе іс тігу кезінде «көру» ұсынылады). Содан басқа, оқу материалы баланың даму деңгейі мен қоғамның тарихи даму деңгейіне сәйкестікті ескерумен беріледі. Мысалы, 6 сыныпта Рим империялық тарихын өткен кезде, ал 7 сыныпта жыныстық дамудың бастауы кезеңінде, оның анықталған жүректі (сері) және әйелдік (дамалар) ортағасырлықты өткен кезде балаларда әділеттілік және мемлекеттілік туралы ой қалыптасқан. Сонымен бірге балалар спектакльдер қояды, турнирлерге қатысады, билейді және ортағасырлық қамалдармен қалаларға барады. Педагогика бойынша Рудольф Штайнердің көптеген кітаптары мен дәрістері негізгі педагогикалық құралдар болып табылады, соның ішінде:

– Адам танымының педагогикалық мағынасы және педагогиканың мәдени мағынасы (нем. *Der pädagogische Wert der Menschenkenntnis und der Kulturwert der Pädagogik*);

– Адам мәніне байланысты тәрбие өнері (нем. *Die Kunst des Erziehens aus dem Erfassen der Menschenwesenheit*);

– Оқыту әдістемесі және тәрбиенің алғышарты (нем. *Die Methodik des Lehrens und die Lebensbedingungen des Erziehens*);

– Педагогика негізі ретінде адам туралы жалпы ілім (нем. *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*);

– Тәрбие өнері. Әдістемежәне дидактика (нем. *Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches*);

- Вальдорфтік мектеп идеясы және тәжірибе школы (нем. *Idee und Praxis der Waldorfschule*);

– Рухани ғылым тұрғысынан баланы тәрбиелеу.

Оқытудың негізгі әдістері:

1. Әдіс «сезімталдыққа үнемділік» – Вальдорфтік педагогиканың негізгі әдісі. Әдіс ағзаның ішкі даму кезеңінде бала игере алатын сол қызметті оқыту үрдісіндегі балада дамытады. Сонымен, тістердің дамуы мерзімінен бастап жыныстық даму кезеңіне дейін міндетті түрде есте сақтауды дамытады, баланың бейнелі ойлауымен жұмыс жасайды, ой өрісіне емес сезімге шағымданады. Бастауыш мектепте қолөнер сабақтарында және жылжымпаздық ойындар кезінде әсіресе ұсақ және жалпы моторика, жеке және топтық координация ерекше қарқынды дамытады, ол зияткерлік және әлеуметтік даму үшін өте маңызды. Жыныстық дамудан кейін оқу материалына ұғымдар енгізеді, баланың абстрактілі ойлауымен жұмыс жасайды.

2. *Есте сақтаудың оңтайлы дамуы.* 12 жасқа дейін Вальдорфтік педагогика «көрнекілікпен оқыту» әдісінен бас тартады, өйткені ұғымдарды қалыптастыру ол 12 жастан кейінгі бала табиғаты үшін жарамды. «Көрнекілікпен оқыту» әдісінің орнына «сезімдерді ілестіруімен оқыту» әдісі

ұсынылады. Баладағы сезімдердің қозғалысын енгізу арқасында есте сақтау үрдісі жеңілдетіледі, олар есте сақтау үшін демеу болып табылады. Заманауи психология эмоционалды есте сақтау ең ұзақ уақыттылардың бірі болып табылады. Педагог міндеті – оқу материалына оқушылардың аралусусыз қатынасын жеңу. Сабақ кезінде белсенді және сергек жұмыс стилі нәтижесінде оның қуанышымен және ауыртпалығымен, оның жағымдылығымен және жағымсыздығымен, қауырттылығымен және босаңсуымен ішкі сезім тіршілігі қосылады. Оқытуда баланы баурап алатын, оны қызықтыратын материалдарды қолдануға болады. Мысалы, ырғақ сезімі жыныстық дамуға дейін баланың зәру қажеттілігі болып табылады. Сондықтан осы жастағы балаға тақпақтардың үлкен санын жаттау жеңіл. Сол сияқты ырғақты шапалақтау және аяқтарымен тепкілеу арқылы көбейту кестесі балалармен жеңіл және қуанышты жатталады.

3. Дамудың әрбір кезеңінде баланың ішкі белсенділігін жұмылдыру құралы ретіндегі қызығушылық. Оның ішкі дамудың осы кезеңінде үрдістерге үндес балаға қызықты. Сонымен, 9 жасқа дейінгі балаларға белсенді ойнау, көп қозғалу, ертегілерге еліктеу және тыңдау қызықты. Яғни олардың қызығушылығы әлі мектепке дейінгі кезең саласында болып тұр, олар сонда «мейірімділер дүниесінде». Сондықтан осы жастағы балаларды оқыту еліктеуге, жылжымпаздық ойындарға және ертегілерге құрылады. Сол сияқты бастауыш сынып оқушылары ырғаққа, сергек бейнелерге және шығармашылық қиялдарға қажеттілікті сезінеді, ол 9 жасқа қарай өседі және 9 жастан 12 жасқа дейін өткір сезіледі. Рубикон кезінде (9 жаста болатын даму дағдарысы) бала қоршаған дүниеден өзін алшақтайды, оған заттың «шынайы олар қандай болатыны» қызықты болады. Сондықтан оқытуға шынайы пәндер енгізіледі: өлкетану және зоология 4–ші сыныпта, география, ботаника, тарих -5 сыныпта.

4. Физикалық және психикалық денсаулықты сақтау әдісі ретінде «сырттай қарау» және «белсенді» пәндер арасындағы теңдік. Ақыл-ой қызметіартық болған жағдайдабалалардың денсаулығы нашарлайды. Көптеген пәндерді енгізуосы мәселенің шешуі болып табылады, оларда балалар белсенді қызметпен айналысады. Ол эвритмия (Р. Штайнермен әдістелген өнер түрі), сурет өнеріжәне т.б. Сырттай қарау пәндерінде педагог баланың қиялын оятуға, оның сезімін қозғалысқа әкелуге тырысады. Ол оқыту кезінде қызықты ақпарат болуы мүмкін, немесе сабақ соңында қызықты әңгіме. Бастысы – оңды эмоция сияқты қызығушылықты кіргізу. 2012 жылы Германияда Вальдорфтік оқушыларда соматикалық бұзылыстар өте сирек кездесетіні белгілі болды – бас аурулары және іш аурулары, ұйқысыздық (қарапайым мектептер оқушыларының 11% қарсысы 17%).

5. Ырғақтық күн тәртібі. Оқу күні бойы сезімдер қызметі арқылы ақыл – ой қызметінен физикалыққа жеңіл ауысу өтуде. Күннің қатаң нақты ырғағы бар. Вальдорфтік мектепте таңғы жаттығу ырғақтық тараумен ауыстырылады. Кішкене оқушылар 20 минут белсенді қозғалады, ырғақты тебеді және шапалақтайды, тақпақтар оқиды. Бірінші сабақ – ол басты сабақ, басты жалпы білім беруші пәндердің бірі (математика, ана тілі, география, физика, химия және т.б.). Сосын онда ырғақтық қайталау жүретін сабақтар болады. Ол шет тілі, музыка, эвритмия, гимнастика, сурет өнеріжәне б. Тәжірибелік қызметпен

түстен кейінгі уақытта айналысады. Ол физикалық жүктемені талап ететін қолөнер еңбегі, қолөнер кәсібі, бау - бақша шаруашылығы және басқа пәндер.

6. *«Дәуірлер бойынша» оқыту.* Үлкен оқу мерзімдері «дәуірлердің» оқу материалдарын мазмұндау Вальдорфтік мектепте оқытудың басты ерекшеліктері болып табылады. «Дәуір» 3-4 аптаға созылады. Материалды осылай бөлу арқасында баланың оған толық төселуге мүмкіндігі бар. Оған қуатын бастауға және тоқтауға жұмсауының керегі жоқ. Осы мерзімде олар бірдеңеге жеткеніне «дәуірлердің» аяқталуы кезінде балаларда қанағаттану сезімі арқасында өмірлік күштің құйылуын сезінеді.

«Ерікті бала үйі» М. Монтессори педагогикалық *технологиялары* мазмұнының ерекшеліктері.

Осы технологиядағы орталық орын дидактикалық материалға тиесілі, ол жалпы қабылданған ұғымда оқу жабдығы болып табылмайды, өйткені оның басты мақсаты балаларды дағдыларға оқыту және оларға дұрыс қолдану арқылы білім беру емес, ал баланың рухани дамуына көмек көрсету. Монтессори-материалдары белсенді тұлға концепциясына негізделген, олар пайымдайды және тілдеседі, еркін қызмет үрдісінде дамиды. Олар баланың шынайы қажеттіліктерін қанағаттандырады, оның қабілеттілігін ескереді, дамудың қажетті сәтінде қолжетімді болуы. Ол материалдарда күрделіліктің әртүрлі деңгейі бар.

Құрылымдаудан басқа (күрделілігі бойынша), Монтессори-материалдары логикалық реттелген және көлденең, қатарлас жаттығуларды қарастырады:

1. *Күнделікті өмірдегі жаттығулар және әлеуметтік мінез дағдыларын әдістеу үшін материалдар:*

– бақылауға және қозғалысты үйлестіруге даярлық жаттығулары (қарапайым манипуляциялар);

– өзің жайлы қамдану (қолды жуу, аяқ киімді тазалау, түймелерді, қапсырманы, салу және ағыту және басқа өзіне күтім жасау түрлері);

– қоршаған ортаның күтімі (шаңды сүрту, кілемді тазалау, ыдыс - аяқты жуу, өсімдіктерді және жануарларды күту, бау- бақшадағы жұмыс, төсек - орындарды жуу және үтіктеу);

– әлеуметтік мінездемеде жаттығулар (әдептілік сабақтары);

– қозғалысты үйлестіруді дамыту үшін ерекше жаттығулар (сызықпен жүру және тыныштықтағы жаттығулар).

Бұнда мұғалім оқыту мақсатына жетеді, ал бала түсіндірмелерді тыңдаған жағдайда емес, нақты ортада өзіндік тәжірибе ала отырып меңгереді. Сондықтан педагогтың міндеті зерделенетін материалды түсіндіруде емес, керісінше арнайы дайындалған ортада балалардағы мәдени қызметтің уәждемелерін қалыптастыруға бағытталады.

2. *Сенсориканы дамытуға жаттығулар үшін материалдар (сенсорлық материалдар).* Олардың мақсаты сезімдерді тәрбиелеу мен жетілдіру болып табылады: көру, есту, дәм, иіс, тактильді, барилік және термиялық түйсіктер.

3. *Тілді, жазу, оқу дағдыларын, математикалық көріністерді дамытуға*

жаттығулар үшін материалдар. Тілге, жазуға және оқуға, математикаға бастапқы оқыту үшін қолданылатын түйсіктер ағзаларын тәрбиелеу үрдісінің шынайы жалғасы академиялық материалдар болып табылады. Оларды бала нақты сенсорлы деңгейде алдыңғы әрекеттер кезінде алғаноларды құрудағы білімдері мен сұлбалары ескерілген. Осы материалдардың басты мақсаты білім санын жинаумен қорытындыланбайды, ал оқу және өз күшін дамыту қажеттілігін жүзеге асыруда. Оларды қолдану балаға ең абстрактілі білімді қабылдауға дайындық мүмкіндігін береді. Сенсорлық материалдар математикалық білімді қабылдауға баланы жанама дайындайды.

Математикалық Монтессори-материалдары арифметика мен геометрияның байланысына негізделіп құрылған. М. Монтессори мектебіндегі математикалық оқыту бірыңғай тұтас ретінде қарастырылады, табиғат, мәдениет дүниесіне жету математикалық ойлау арқылы қабілетті баланы жасауға тырысады.

4. *«Космостық тәрбие» тарауынан жаттығулар үшін материалдар.* Осы материалдардың міндеті адамның қоршаған ортасымен, мәдениетімен баланы таныстыру. Космостық тәрбие Монтессори-мектебі метапәні болып табылады, онда бала физика, химия, биология, тарих, география, астрономия және т.б. бойынша алғашқы білімін ұғады. Космостық тәрбие мақсаты жерде және космоста адамзат жүргізетін дүниежүзінің бейнесін толық қабылдау, қайта құруға жауапкершілікті сезінуді балаларда қалыптастыру.

Сонымен, М. Монтессори дидактикалық материалдарды және оқулықтарды бақылау және өздік қызметі арқылы балаларға табиғат, мәдениет және адамзат қоғамының бөлігі ретінде өзін сезінуге, дүниені тануға қызығушылықты дамытуға, тәжірибеде өзінің білімін жүзеге асыруға көмектеседі. Монтессори- мектеп тәрбиеленушілері адамдармен жеңіл тілдеседі және даулы жағдайларды жеңіл жеңу, әртүрлі өмір жағдайларында шешімді таңдау және қабылдау жасауды білу.

Кейс-стади (case-stady) педагогикалық технология ретінде [39-47]

Кейс (ағылш. тілінде – оқиға, жағдай) – ол жағдайды немесе нақты оқиғаны талдау, іскерлік ойын. Ол нақты оқиғаны, «жеке жағдайды» талдау технологиясы болып аталуы мүмкін. Технологияның мәні нақты оқиғаны емес жағдайды суреттеу оның негізінде қолданудан тұрады (ағылш. «case» – жағдай). Талдау үшін ұсынылған жағдай шынайы өмірлік оқиғаны көрсетуі тілекке сәйкес болуы керек.

Екіншіден, суреттеуде мәселе немесе тура немесе жанама қиындықтар, қарама қайшылықтар, зерттеуші шешімі үшін жасырын міндеттер қатары болуы керек.

Үшіншіден, шынайы мәселені немесе мәселелер қатарының шешімі олардың тәжірибелік жазықтыққа сынуы үшін теориялық білімнің алдын ала кешенін игеру талап етіледі.

Дүниежүзілік білім тәжірибесінде кейс-стади технологиясы 1970-1980 жылдары кеңінен тарала бастады. Оның маңыздылық дәрежесі туралы замануи білім беруде мынадай мәліметтер беріледі: Батыс ЖОО-дарында әдеттегі жағдайларды талдауға орташа оқу уақытының 35-40% арналады. Чикаго

университетінің бизнес мектебінде кейстер үлесіне 25% уақыт келеді, Колумбия университетінің бизнес- мектебіне – 30%, ал атақты Уортонда – 40%. Осы әдіс бойынша сабақтарға берілетін сағаттар саны бойынша көшбасшы, оны «тұңғыш ашушы» – Гарвард. Қатардағы студент оқу уақытында 700 кейске дейін талдайды.

Мектепте оқу жағдайында кейс-стадиді пайдаланудың мына нұсқалары мүмкін, яғни оқушылардың шеберліктері мен дағдылары, пікір таластарын ұйымдастырудағы мұғалімнің шеберлігі мәселелік кейс материалы бойынша *ашық пікір таласты* ұйымдастыру кезіндегі негізгі фактор болып табылады. Сұрақтарды қоя отырып, мұғалім кейс мәтініндегі нақты ақпаратқа оқушылардың назарын аударады, олардың жауаптарына бастамашылық етеді. Әрбір оқушының қатысуына жетумен пікір таластар кезінде мұғалім оның бағытын бақылайды; ол оқушылармен табылған шешімдерді талдаумен пікір таласты аяқтауына да болады.

Топтық сауалнама барысында оқушылар кейс-мәтіннің мәселесін анықтайды, жағдайды бағалайды, оқиға немесе үрдісті талдайды, өздерінің шешімдерін ұсынады. Әдіс оқушыларда коммуникативтік дағдыларды дамытады, өздерінің ойларын нақты айтуға үйретеді.

Соңғы кездері кейс-технология *оқыту нәтижелерін тексеру кезінде* қолданылады. Оқушылар сынақ (емтихан) алдында жеке кейс алды, қойылған сұрақтарға жауаптармен оны талдайды және тексеру есептерін ұсынады.

Кейс технологиясы негізінде оқу сабақтарын өткізу барысында, оқушылар жұмыстарының қосымша нұсқаларын қолдануға болады. Кіші сыныптардың оқушылары қатысушылардың мінезін модельдеуге және ойнауына болады, қарама –қайшылықтар элементтерінің мәні, жеке факторлары, қасиеттері, осы оқиғалар субъектілер әрекеттері уәждемелік бағдарлары тізімдемесін сипаттайды. Жоғары сыныптарда – пікірталастарды, «миға шабуыл», ғылыми дауларды ұйымдастыру, тарқалатын шешімдер бойынша, негізгілер бойынша пікірталастар дайындалды және өткізілді.

Сабаққа даярлық кезінде мұғалім кейс-технологияны пайдаланудың жөнделігі дәрежесінен шығады, сонымен құзырлылықты қалыптастыру кезінде мақсатты тіл табысу. Б.С. Блум бойынша мақсатты тіл табысу деңгейін еске алса, онда мыналарды еске түсіреді: білім-түсінік-қолдану-талдау-синтез-баға.

Білу мен түсінуді қалыптастыру деңгейінде негізгі жұмыс дәріс, әңгіме, мұғалімнің сұхбаты, ақпаратпен және б. интербелсенді жұмыс жүреді. Бірақ және осында біз қолданылатын терминдер және пайымдаулар, формулалар және ережелер енгізумен сабақта сияқты, сол сияқты оқушылардың өздік жұмысы үшін ақпараттық кейс-мәтін қолдана аламыз.

Қолдану кезеңінде шынайы өмірлік, пәндік – кәсіби және басқа ұқсас жағдайларды суреттеудің көптеген нұсқаларын қолдану мүмкін, оларда нақты мәселені шешу бұрын алынған білім негізінде қажет.

Талдау және синтез деңгейі оқиғалық мәселелік – зерттеуші кейстерді оқытуға енгізуге ең қолдануға тән. Осы оқиғалар ортасында экологиялық, табиғи – ауа райлық, әлеуметтік – экономикалық, тарихи, техникалық-технологиялық және басқа мәселелер болуы мүмкін. Қоғамдық пәндерді

зерделеу кезінде биографиялық, тарихи – оқиғалық, социологиялық, саяси сипаттағы кейстер қолданылуы мүмкін. Барын таңдау немесе мұғалімнің өзімен кейсті әзірлеу үрдісінде бар мәтінді толық өңдеу маңызды. Біріншіден, кейс – мәтіннің оңтайлы көлемін таңдау. Яғни, 5-7 сыныптар оқушылары үшін – 0,5 – 1 беттен аса емес. Жоғары сыныптар оқушылары үшін мәселелік мағыналы фрагменттердің 2 ден 6 дейін тұратын мәтіннің 3-7 бетіне дейінгі кейстермен жұмысқа толық қол жетімді. Кейс құрамына мұғалімнің кішігірім кіріспе немесе қосымша түсініктемелері енгізілуі мүмкін.

Кейс-технологиясы бойынша әдістемелік нұсқаулардың барлығында олармен жұмыс жасау үшін міндетті талаптармен бірге кейс мәтіні бойынша сұрақтар немесе тапсырмалар беріледі. Тапсырмалар ретінде қосымша ақпаратты, компьютерлік тұсаукесерді немесе жобаны әзірлеу бойынша тапсырманы оқушының өздігінен жинауды қоса беруге болады.

Жоғары сынып оқушылармен аймақтық білім компоненті ретінде жобалық қызмет шеңберлерінде оқып білуге немесе қосымша сұрақтар бойынша кейстерді әзірлеу деңгейінде шығуы да мүмкін. Соңғы қорытындыда оқушылар авторлық зерттеу жұмысын құрады, коммуникативтік құзыреттіліктен өтеді, өзінің қызметін жобалау қабілетін қалыптастырады, пәндік және пәндік емес білім, шеберліктері негізінде сабақтан тыс жағдайларда өздігінен шешім қабылдайды.

Сонымен, кейс-технологиялары мынандай шеберлікті дамытады:

- мәселені талдау және тұрақтандыру;
- өзінің көзқарасын нақты тұжырымдау, айту және дәлелдеу;
- тілдесу, пікірталастыру, вербалды және вербалды емес ақпаратты қабылдау және бағалау;
- нақты жағдайларды ескерумен шешімдер қабылдау және нақты ақпараттың болуы.

Кейс-технологиялары көмектеседі:

- бір жалғыз шынайы шешім болмайтынын түсінуге;
- өзіне және өз күшіне деген сенімді қалыптастыру және оппоненттің көзқарасын бағалауға;
- ұстамды мінездің тұрақты дағдыларын қалыптастыру және тіршілік жағдайларында қызметті жобалауға.

Сонымен, шетелдік мектептерде қолданылатын педагогикалық технологиялар, оқыту және тәрбиелеу мақсаттары мен міндеттері диалектикалық тұтастыққа негізделуімен қатар, кешенді жүзеге асырылуымен де ерекшеленеді. Осы тұрғыда отандық білім жүйесінің негізінде аталмыш тәжірибені бейімдеудің күттірмейтін қажеттілігі бар. Сондай-ақ М.Монтессори педагогикасы, кейс-стадтехнологиясы Қазақстандық білім жүйесінде бірінші жыл қолданылып жүргенін атап өткен жөн.

Осы технологияларға педагогикалық қауымдастықтың өте кең назарын аудару қажет.

Қорытынды

Өткізілген зерттеу жұмысында Қазақстан Республикасында жалпы білім беретін мектептерде қолданылып жүрген жаңа педагогикалық технологиялар мен әдістемелердің мониторингі бойынша мынадай **қорытындылар** жасауға мүмкіндік берді.

Мониторингтің сандық көрсеткіштеріне талдау жасау арқылы мектеп мұғалімдерінің инновациялық белсенділігінің жеткілікті деңгейінің барын айғақтайды (жоғарыда айтылғандар туралы зерттеудің таңдау жиынтықтары).

Бірақ, жалпы білім беретін мектептердегі мұғалімдердің инновациялық белсенділігін анықтау үшін сол сияқты сапалық көрсеткіштерге талдау жасау қажет. Осыған байланысты нақтылы білім беру тәжірибесінде олар қолданып жүрген педагогикалық технологиялар туралы респонденттермен жіберілген эссе зерделенді және жүйеленді. Еске сала кететіні біз сауалнаманы жасау кезінде респонденттердің назарын мынадай логикалық әзірленген эссені жазу құрылымына ерекше көңіл бөлдік: технология атауы; технологияның қысқаша сипаттамасы; технологияны қолдану жылдары; технологияны қолдану нәтижелілігін қысқаша сипаттау; осы технологияны қолдану үшін қысқаша ұсыныстар.

Талдау барысында анықтағанмыз:

– білім беретін мектептер мұғалімдері өздерінің жұмысында негізінен сыни ойлау технологияларын, мәселелік оқыту, тұлғалық – бағдарлы оқыту, әртүрлі деңгейлі тапсырмалар, модульдік оқытуды қолданады, соның ішінде ҒЗМ жеті модулі технологиясын, жобалық – зерттеу оқытуы, сондай –ақ ақпараттық – коммуникативтік, ойын технологияларын, оқытудың денсаулықты сақтап қалушы технологиялары, аса белгілі емес кейс –стади, Давыдовжәне Элькониннің дамыта оқытуы, әріптестік және диалогтік қарым – қатынас технологиялары, В.К.Дьяченко бойынша КСО; оқытудың конструктивистік теориясы; В.Ф. Шаталовтың сұлбалық және таңбалық модельдер негізінде оқытудың интенсификация технологиясы;

– респонденттердің жұмыстарын зерделеу негізінде Интернет-ресурстар материалдарын жиірек қолданған, бұл ретте сол немесе басқа технологияны жеке- шығармашылық қабылдау байқалмайды, яғни нақты оқу жағдайларында мұғалімдермен қолданудың жеке тәжірибесін тіркеу күтілген болатын (мектептің, пәннің және т.б. ерекшеліктерін ескерумен);

– Мұғалімдердің берген мәліметтері бойынша көрсетілген технологиялар соңғы 5-7 жылда қолданыла басталған, бірақ сауалнамада соңғы 15-20 жыл сұралғанына қарамай, өйткені сол немесе басқа технологиялардың білім беру үрдісінде қолдануда алшақ уақыттағы нәтижелердің бар екендігі анықталды (педагогикалық үрдісте тез нәтижелер болмайды);

– соның салдарынан, мұғалімдерге сол немесе басқа технологияларды қолданудың нәтижелілігін бағалауға мүмкіндік болмады, олардың бағалау бойынша ой –пікірі егжей – тегжейлі және аналитикалық емес жалпылама және сипаттаушы болды, басқа сөзбен айтқанда көптеген мұғалімдер сол немесе басқа критерилер бойынша көрсеткіштер қарқынындағы оқыту нәтижелерін

байқауда, алынған нәтижелерді талдауда, табыстылықты бекіту және ағаттықтарды жою және т.б. бойынша әрі қарайғы әрекеттерін болжауда өздерінің шеберліктерін көрсете алмады, сұрастырылғандардың 10% басқалары оқыту нәтижелеріндегі көбеюдің пайыздық ара салмағын көрсетуге тырысты;

– атап айтқанда мұғалімдердің осы үлесі (10%) ол немесе басқа технологияларды тәжірибелік қолдануы бойынша нақты ұсыныстар берді.

Жіберілген эссені талдау барысында сондай –ақ жоғары санаты және 20 жылдан аса өтілі бар мұғалімдер кәсіби шеберліктерін арттыруға аз уәждеме танытты, ал төменірек біліктілік санаттарымен (1-ші бірінші және 2-екінші) және 20 жыла дейінгі өтілдерімен өздерінің эсселерінде инновациялық қызметке үлкен ниеттерін танытады, яғни сол немесе басқа педагогикалық технологияларды қолдану тұрғысынан өздерінің әрі қарайғы ниеттерін білдіреді. Сол сияқты бастауыш сыныптар мұғалімдерінің жоғары белсенділігін атап өткен жөн.

Жоғарыда көрсетілген қорытындылар бойынша, **ұсыныс:**

1. «Педагогикалық әдістеме» және «педагогикалық технологиялар» ұғымдарының мынадай ара-қатынасы қабылдансын: біріншісі екіншісіне «жеке» «жалпыға» ұқсастық бойынша жатады, бұл ретте біріншісі белгілінің стандартты жағдайға қолдануын ұйғарады, ал екіншісі – оқыту мақсаттарынан шығатын стандартты емес жағдайлар үшін жаңа шешімдерді іздестіру.

2. Педагогикалық мамандықтар білім беру бағдарламаларында педагогика және пәнді оқыту әдістемесі курсына тиісті тақырыптарды өту кезінде негіздеме ретінде жоғарыда көрсетілген ұғымдардың дәл осы түсініктемелерін алу.

3. Педагогикалық мамандықтардың білім беру бағдарламаларын әзірлеу кезінде инновациялық-педагогикалық қызметке болашақ мұғалімдердің даярлығын қалыптастыру мақсатын ескеру, атап айтқанда инновациялық – зерттеу мәдениетін.

4. Педагогикалық технологияларды қолдану үрдісін, олардың нәтижелілігіне талдау, сол немесе басқа педагогикалық технологияларды қолдану салдарын болжауды сипаттау бойынша тренингтік сабақтарды ескере отырып мұғалімдердің біліктіліктерін арттыру курстарын жоспарлау.

5. Қазақстан Республикасында жалпы білім беретін мектептерде қолданылып жүрген заманауи педагогикалық технологиялар мен әдістемелердің мониторингін кешенді және жүйелі негізде өткізу.

6. Зерттеу қызметіне мұғалімдердің мотивациясын арттыру және олардың инновациялық белсенділігін күшейту мақсатында олардың өкілдері және біліктілік санаттарын ескерумен сайыстар, фестивальдар, педагогикалық технологиялар панорамаларын өткізу.

Пайдаланган әдебиеттер

- 1 Монахов В.М. Диагностика. -М.: Новокузнецк, 1997. - 347 с.
- 2 Полонский В.М. Словарь понятий и терминов по образованию и педагогике. – М.: Изд-во Педагогика. 2000. – 268 с.
- 3 Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. – М.: ИКЦ «МарТ»; – Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.
- 4 Соотношение педагогической технологии и методики обучения (воспитания). Критерии технологично организованного педагогического процесса. http://studopedia.ru/2_92878_vopros--sootnoshenie-pedagogicheskoy-tehnologii-i-metodiki-obucheniya-vospitaniya-kriterii-tehnologichno-organizovannogo-pedagogicheskogo-protssesa.html
- 5 Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. – М.: Изд-во Педагогика. 1996. - 230 с.
- 6 Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
- 7 Библер В.С. Школа «диалога культур» // Советская педагогика. – 1989. № 2. – С. 75-82.
- 8 Волков И.П. Цель одна – дорог много. Проектирование процесса обучения. – М.: Просвещение, 1990. - 170 с.
- 9 Границкая А.С. Научить думать и действовать. Адаптивная система обучения в школе. –М.: Просвещение, 1991. - 167 с.
- 10 Гузик Н.П. Учить учиться. – М.: Изд-во Просвещение. 1981. - 157 с.
- 11 Дьяченко В.К. Новая педагогическая технология в действии. // Начальная школа. – 1994. № 4. – С. 33-41.
- 12 Кларин М.В. Развитие «педагогической технологии» и проблемы теории обучения. // Советская педагогика, 1984 г, № 4, -С. 117–122.
- 13 Крившенко Л.П. и др. Педагогика. – М.: Проспект, 2004. – 432 с.
- 14 Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. – М.: Просвещение, 1989. - 189 с.
- 15 Лысенкова С.Н. Методом опережающего обучения. – М.: Просвещение, 1998. - 208 с.
- 16 Монахов В.М. Проектирование и внедрение новых технологий обучения. // Сов. пед., 1990, № 7, -С. 17–23.
- 17 Первин И.Д. Коллективная учебно-познавательная деятельность школьников. – М.: Педагогика, 1985. - 137 с.
- 18 Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
- 19 Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: Изд. МГУ, 1975. – 150 с.
- 20 Тарасов Л.В. Число и окружающий мир. – М.: Авангард, 1996. - 170 с.
- 21 Унт Инге. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М.: Педагогика, 1990. - 190 с.
- 22 Философский энциклопедический словарь. – М.: Изд-во Наука. 1983. – 130 с.

- 23 Фирсов В.В. Дифференциация обучения на основе обязательных результатов обучения. – М.: Изд-во Просвещение. 1994. - 150 с.
- 24 Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. – М.: Изд-во Педагогика. 1996. - 180 с.
- 25 Шамова Т.И., Давыденко Т.М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2001. – 384 с.
- 26 Шаталов В.Ф. Куда и как исчезли тройки. – М.: Педагогика, 1980. -120 с.
- 27 Эрдниев Ц.М. Укрупнение дидактических единиц как технология обучения. – М.: Просвещение. 1992. - 162 с.
- 28 Таубаева Ш. Исследовательская культура учителя: методология, теория и практика. – Алматы: Элем, 2000. – 381 с.
- 29 Анисимов О.С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления. – М.: Экономика, 1991. – 416 с.
- 30 Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений. – Ростов н/Д.: Феникс, 1998. – 514 с.
- 31 Юсуфбекова Н.Р. Общие основы педагогической инноватики. Опыт разработки теории инновационных процессов в образовании (методическое пособие). – М.: Педагогика. 1991. – 91 с.
- 32 Фатхудинов Р.А. Понятийный аппарат по менеджменту. – М.: АО «Бизнес-школа Интел-Синтез», 1997. – 112 с.
- 33 Симонов В.П. Педагогический менеджмент: 50 НОУ-ХОУ в управлении педагогическими системами: учебное пособие. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 430 с.
- 34 Глоссарий современного образования (терминологический словарь) // Народное образование. – 1997. – № 3. – С. 93-95.
- 35 Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: дидактический аспект. – М.: Педагогика, 1982. – 192 с.
- 36 Фатхудинов Р.А. Понятийный аппарат по менеджменту. – М.: АО «Бизнес-школа Интел-Синтез», 1997. – 112 с.
- 37 Симонов В.П. Педагогический менеджмент: 50 НОУ-ХОУ в управлении педагогическими системами: учебное пособие. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 430 с.
- 38 Глоссарий современного образования (терминологический словарь) // Народное образование. – 1997. – № 3. – С. 93-95.
- 39 Андюсев Б.Е. Кейс-метод как инструмент формирования компетентностей // Директор школы. - №4, 2010. – С. 61 – 69.
- 40 Буравой М. Углубленное *case study*: между позитивизмом и постмодернизмом // Рубеж.- 1997 - № 10 – 11. – С. 10-15.
- 41 Изменения в образовательных учреждениях: опыт исследования методом кейс – стадии / под ред. Г.Н. Прокументовой. - Томск, Изд-во ТомГУ. 2003. - 258 с.
- 42 Козина И. Особенности стратегии *case-study* при изучении производственных отношений на промышленных предприятиях России // Социология: методология, методы, математические модели. - 1995.- № 5-6. -

С. 65-90.

43 Козина И. *Case study*: некоторые методические проблемы // Рубеж. - 1997. - № 10-11. - С. 177-189.

44 Михайлова Е.И. Кейс и кейс-метод: общие понятия // Маркетинг. - 1999. - № 1. – С. 50-57.

45 Рейнгольд Л.В. За пределами *CASE* — технологий // Компьютерра. - 2000. - № 13-15. – С. 80-92.

46 Смолянинова О.Г. Инновационные технологии обучения студентов на основе метода *Case Study* // Инновации в российском образовании: сб. - М.: ВПО, 2000. - 258 с.

47 <http://www.casemethod.ru>

Содержание

Введение.....	36
1 Действующие современные педагогические методики и технологии в общеобразовательных школах Республики Казахстан.....	37
1.1 Цель и структура мониторинга.....	37
1.2 Процедуры и методы мониторинга.....	44
1.3 Результаты мониторинга.....	50
2 Особенности педагогических методик и технологий в зарубежных общеобразовательных школах.....	56
Заключение.....	63
Использованная литература.....	65

Введение

Образовательная парадигма XXI века нацелена на поиск такой системы образования, которая учила бы человека жить и действовать в соответствии с универсальными законами Природы и Космоса.

Два основных системообразующих компонента образования – его содержание и способы предъявления данного содержания – в условиях глобального процесса стандартизации образовательного пространства обуславливают необходимость поиска новых решений касательно двух указанных выше компонентов. И если содержание образования представляет собой постоянную величину относительно его процессуальных сторон, то в инновационных решениях нуждаются, прежде всего, подверженные динамике технологические аспекты педагогических процессов. Речь идет о методах и технологиях обучения и воспитания.

Исследования, в том числе мониторинговые, по педагогическим технологиям в отечественной системе образования не являются традиционными, поэтому предлагаемый мониторинг представляет собой, чуть ли не первый шаг к наработке эмпирического опыта в этом вопросе. Это одна из сложностей, которую нужно было преодолеть при разработке структуры и технологических карт мониторинга.

Другой объективной сложностью данного мониторинга является то, что учителя в большинстве своем не видят особого различия между методикой и технологией, тогда как в методике учителю предлагалось готовое тематическое планирование, а «...в технологии сначала технологизируются наши представления о цели обучения. Главное в технологии – цель достигается или цель не достигается, отсюда и эффективность технологии» [1]. Поэтому при выборе методов и технологических процедур мониторинга, определении выборочной совокупности исследования целесообразно было остановиться на прямом анкетировании, в котором учителя школ могли бы принять непосредственное участие.

Педагогические технологии являются категорией процессуальной и представляют собой определенную систему деятельности. Возникновение и распространение новых технологий означает изменение самой деятельности и существенную перестройку целевых установок, ценностных ориентаций, конкретных знаний, умений и навыков. Кроме того, эти инновационные процессы требуют, прежде всего, преодоления инертности педагогического мышления.

В этом смысле проводимый мониторинг действующих современных педагогических методик и технологий в общеобразовательных школах Республики Казахстан представляется своевременным и актуальным.

1 Действующие современные педагогические методики и технологии в общеобразовательных школах Республики Казахстан

1.1 Цель, объект и предмет мониторинга

Цель мониторинга: выявление и обобщение коллективного и индивидуального опыта в области разработки и применения педагогических методик и технологий в общеобразовательных школах Казахстана.

Объект мониторинга: инновационная деятельность учителей и педагогических коллективов общеобразовательных школ Республики Казахстан.

Предмет мониторинга: действующие современные педагогические методики и технологии в общеобразовательных школах Республики Казахстан.

Для разработки технологических карт, технологических процедур и методов мониторинга необходимо выявить исходные позиции, связанные с его ключевыми понятиями. В соответствии с объектом и предметом мониторинга таковыми являются: *педагогический мониторинг, педагогические методики и педагогические технологии, педагогические инновации.*

Для разработки и проведения педагогического мониторинга современных педагогических методик и технологий в общеобразовательных школах Республики Казахстан, прежде всего, следует определиться с понятием мониторинга.

Так, в педагогике под мониторингом понимают:

- непрерывное, длительное наблюдение учебного процесса и управление им;
- длительное наблюдение за состоянием обучения и воспитания и управление этими процессами путем своевременного информирования участников о возможном наступлении неблагоприятных, критических или недопустимых ситуаций [2];
- систему обработки, хранения, выдачи любой информации о деятельности педагогических систем;
- отслеживание результатов педагогической деятельности;
- постоянное наблюдение за каким-либо процессом в образовании с целью выявления его соответствия желаемому результату или первоначальным предположениям;
- диагностически обоснованная система непрерывного отслеживания эффективности обучения и воспитания и принятия управленческих решений, регулирующих и корректирующих деятельность школы [3];
- систему психолого-педагогического отслеживания результатов деятельности учащихся и научно-методического сопровождения деятельности педагогов.

Последнее определение, как нам представляется, более точно определяет специфику педагогического мониторинга, так как в педагогической деятельности неизменно присутствуют две линии: деятельность учения

(учащихся) и деятельность преподавания (педагогов). Это два устремленных навстречу друг другу потока, взаимообусловленные настолько, что один без другого не представляется сколь-нибудь возможным.

Следовательно, при изучении педагогических технологий, применяемых в реальной практике образования, необходимо выяснить их результативность. Иными словами, насколько положительное влияние они оказывают не столько на качество педагогического процесса, сколько на результаты деятельности обучающихся. Поэтому в разрабатываемом нами мониторинге особо выделен раздел, связанный с результатами обучения.

Для усиления данного постулата считаем целесообразным апеллировать к следующим общепринятым в педагогической науке положениям касательно того, что оценивать образовательные системы можно, исходя из нескольких позиций:

- оценить процесс;
- оценить результат;
- определить соответствие результата той цели, которая ставилась;
- оценить соотношение начального и конечного состояния системы.

В данной работе исходным моментом является вторая позиция.

Следующим ключевым понятием нашей работы является понятие педагогических методик и педагогических технологий. В этом смысле анализ работ ученых показывает, что в настоящее время эти два понятия еще четко не разграничены, зачастую они звучат в одном синонимическом ряду. Вместе с тем, априорно утверждение о том, что «технология» представляет собой феномен более широкого поля и более высокого уровня, нежели понятие «методика». Это подтверждают материалы, приведенные в таблице 1.

Таблица 1 – Основные отличия педагогической технологии от методики обучения (воспитания) [4]

Педагогическая технология	Методика обучения (воспитания)
1	2
1. Педагогическая технология всегда может быть описана как некоторый алгоритм (цепочка сопряженных действий педагога и учащихся, совокупность этапов и стадий).	1. В методике не всегда можно выделить четкий алгоритм деятельности.
2. Педагогическая технология требует диагностической постановки целей. Цели обучения (воспитания) формулируются диагностически – через конкретный результат («сформировать понятие...», «сформировать умение...», «выработать навык...» и т.д.).	2. В методике педагог чаще всего формулирует цели обучения (воспитания) через собственную деятельность или через изучаемое содержание («научить учащихся...», «изучить материал...»).
3. Педагогическая технология всегда концептуальна, т.е. разрабатывается на основе определенной философской, психологической, педагогической, нейрофизиологической, этической концепции.	3. Методика редко опирается на определенную научную концепцию. Чаще всего она выводится из практического опыта.

Продолжение таблицы 1	
1	2
4. Педагогическая технология универсальна, т.е. может быть использована в обучении всем или, по крайней мере, многим предметам.	4. Методика по определению предметна, т.е. ее использование ограничено одним учебным предметом или небольшим числом близкородственных предметов.
5. Признак педагогической технологии – наличие систематической оперативной обратной связи. Это значит, что учитель регулярно контролирует промежуточные результаты деятельности всех учащихся на основании четких показателей (для этого часто применяются тесты).	5. В методике используется чаще всего эпизодический контроль, т.е. учащиеся опрашиваются по разным вопросам в разные дни.
6. Использование педагогической технологии требует, как правило, определенной переработки содержания образования. Это значит, что учебный материал перерабатывается (переструктурируется) учителем в соответствии с данной технологией.	6. Методика обучения, как правило, не затрагивает содержания материала.
7. Педагогическая технология обладает свойством воспроизводимости, т.е. может быть успешно воспроизведена любым учителем по ее описанию.	7. Методика обучения (воспитания) тесно связана с личностными особенностями ее автора и с трудом подается воспроизведению другими учителями (хотя отдельные элементы методики могут быть технологизированы).

Соглашаясь с учеными, предложившими эту сравнительную характеристику, мы при разработке мониторинга современных педагогических методик и технологий в общеобразовательных школах Республики Казахстан выделили два больших раздела в его структуре: системные технологии и локальные технологии.

Первые из них соответствуют следующим критериям:

– *результативность*, когда высокий результат достигается каждым обучающимся;

– *экономичность*, когда в единицу времени прочно усваивается большой объем учебного материала без избыточных усилий со стороны как преподавателя, так и ученика;

– *эргономичность*, когда обучение происходит в благоприятной среде, обстановке сотрудничества, положительном эмоциональном микроклимате, а также при отсутствии перегрузки и переутомления;

– *создание высокой мотивации* к изучению предмета, что позволяет выявлять и развивать положительные личностные качества учащихся, раскрывать резервные интеллектуальные и психологические возможности;

– *управляемость* (педагогическая технология всегда предполагает возможность диагностического целеполагания, планирования, варьирования педагогических средств, контроль и коррекцию результатов) [5-27].

В соответствии с этим в первом структурном блоке мониторинга отражены

технологии, применяемые в масштабе организации образования, т.е. это те технологии, в котором задействован коллективный субъект (весь педагогический коллектив школы или творческая группа учителей).

Второй блок технологий в большей степени соответствует признакам педагогической методики, отраженным в приведенной выше таблице 1. Иными словами, в данном структурном разделе разработанного нами мониторинга собран материал, отражающий те технологии (методики), который применяются в учебно-воспитательном процессе отдельными преподавателями (не коллективный, а индивидуальный субъект).

В обоих случаях при анализе педагогических методик и технологий, применяемых в общеобразовательных школах Казахстана, мы учитывали следующие структурные компоненты:

– *целевой компонент* (диагностически сформулированные цели обучения, воспитания, развития учащихся);

– *концептуальный компонент* (философская, психологическая, педагогическая концепция или концепции, составляющие методологическую основу данной технологии);

– *содержательный компонент* (содержание учебного материала, специфические учебные или воспитательные задания);

– *процессуальный компонент* (этапы и стадии сопряженной деятельности учителя и учащихся и применяемые на каждой стадии методы, приемы, средства и формы организации обучения или воспитания);

– *диагностический компонент* (набор диагностических методик для измерения степени достижения поставленных целей обучения и воспитания).

Следующим ключевым понятием данного пособия является понятие педагогической инновации. Причем контекстом раскрытия сущности данного понятия выступает инновационно-педагогическая деятельности субъектов технологизации образовательного процесса. В связи с этим мы проанализировали ряд категорий: «деятельность», «педагогическая деятельность», «инновационная деятельность», «инновация», «инноватика», «новшество», «нововведение», «педагогическая инновация», «педагогическое новшество», «инновационное образование», «инновационное обучение», «инновационные процессы» и др.

Центральной в этом ряду является категория деятельности – одна из основательно разработанных в современных науках. Об этом свидетельствует эволюция познания ее сущности, когда понятие деятельность играло и играет двоякую роль:

1) мировоззренческого, объяснительного принципа и

2) методологического основания ряда социальных наук, где деятельность человека становится предметом изучения.

Анализ ее дефиниций в самых обобщенных чертах дает представление о ней как о специфической человеческой форме отношения к окружающему миру, содержание которого составляет его целесообразное изменение и преобразование. Деятельность человека предполагает определенное

противопоставление субъекта и объекта деятельности: человек противопоставляет себе объект деятельности как материал, который должен получить новую форму и свойства, превратиться из материала в продукт деятельности. Деятельность включает в себя цель, средства, результат и сам процесс. Следовательно, неотъемлемой характеристикой деятельности является её осознанность. Если основанием деятельности является сознательно формулируемая цель, то основание самой цели лежит вне деятельности, в сфере человеческих мотивов, идеалов и ценностей. Современное научно-техническое развитие все более демонстрирует, что не только деятельность в сфере искусства или нравственности, но и научно-познавательная деятельность получает свой смысл в зависимости от ее нравственной ориентированности, от её влияния на человеческое существование. С другой стороны, зависимость самой деятельности от других социальных факторов выражается в том, что в разных типах культуры она занимает существенно различное место, выступая то в роли носителя высшего смысла человеческого бытия, то на правах необходимого, но отнюдь не почитаемого условия жизни.

В контексте нашей проблемы из существующих многообразных классификаций форм деятельности (духовная и материальная, производственная, трудовая и нетрудовая) наибольшее значение имеет соотношение репродуктивной (направленной на получение уже известного результата известными же средствами) и продуктивной деятельности, так как последняя форма предполагает творчество, связанное с выработкой новых целей и соответствующих им средств или с достижением известных целей с помощью новых средств. В педагогических проявлениях творческое начало деятельности детерминирует ее инновационный характер, т.е. достижение новых результатов, средств, способов их получения, преодоление рутинных компонентов традиционной деятельности [28]. Это подтверждает еще одно определение инновационной деятельности, поясняющее ее как социально-педагогический феномен, отражающий его творческий потенциал и как выход за пределы нормативной деятельности [29]. Тогда мы будем иметь в виду, прежде всего, доминирование ее творческой составляющей. Это имеет особое значение для разработки оценочного механизма результатов педагогической деятельности, в том числе разработки и применения педагогических технологий.

Понимая преобразующую сущность деятельности, которая в абсолютном варианте может претендовать и на инновационность любой деятельности, мы решили размежевать эти понятия, глубже изучив природу инноваций, педагогических, прежде всего.

Такое изучение показало, что понятие «новшество» соотносится с понятием «нововведение» как «результат ↔ процесс»:

– новшество – новый порядок, новый обычай, новый метод, изобретение, новое явление [30];

– нововведение – целенаправленное изменение, вносящее в среду внедрения новые стабильные элементы, вызывающие переход системы из одного состояния в другое [31-34].

Аналогичная картина и с понятиями «педагогическое новшество» (итог научного и практического творчества, передового опыта учителей) и «педагогическое нововведение», трактуемое несколько расширенно:

– целенаправленное изменение, вносящее в образовательную среду новые стабильные элементы (новшества), содержащие в себе новшество и улучшающие характеристики отдельных частей, компонентов и самой образовательной системы как целого;

– процесс освоения новшества (нового средства, метода, методики, технологии и т.д.);

– поиск идеальных методик и программ, их внедрение в образовательный процесс и их творческое переосмысление.

Последнее определение нововведения скорее относится к научно-исследовательской деятельности, так как «поиск идеальных методик» сопряжен с идеализацией, к которой тяготеет любое научное изыскание, а «творческое переосмысление» в равной мере относится и к научно-исследовательской, и к практической деятельности. И вновь мы сталкиваемся с творческой составляющей деятельности. Однако, в процессе нововведений она по отношению к преобразующему началу деятельности имеет генерирующий характер. Это подтверждается, если ближе ознакомиться с классификациями «новшеств» и «нововведений».

Классификация педагогического новшества осуществляется:

- 1) *по месту появления* (в науке или практике);
- 2) *по времени появления* (исторические или современные);
- 3) *по степени ожидания, прогнозирования и планирования* (ожидаемые и неожиданные, планируемые и незапланированные);
- 4) *по возможностям внедрения* (своевременные и несвоевременные, сравнительно легко внедряемые и трудно внедряемые);
- 5) *по отрасли педагогического знания* (дидактические, историко-педагогические, школоведческие и т.д.);
- 6) *по степени новизны* (абсолютные и относительные);
- 7) *по степени преобразования педагогических процессов* (вносящие коренные изменения и частичные);
- 8) *по отношению к педагогической системе* (системные и несистемные);
- 9) *по оригинальности* (оригинальные и малооригинальные) [35].

Основаниями для классификации нововведений являются:

- 1) *виды деятельности* – педагогические, обеспечивающие, управленческие;
- 2) *объект изменений* – ресурсные, технологические и продуктивные;
- 3) *характер вносимых изменений* – радикальные (основанные на принципиально новых идеях и подходах), комбинаторные (новое сочетание известных элементов), модифицирующие (совершенствующие и дополняющие существующие образцы и формы);
- 4) *масштаб вносимых изменений* – локальные (независимые друг от друга изменения отдельных участков или компонентов), модульные (взаимосвязанная и взаимосогласованная группа нескольких локальных нововведений),

системные (полная реконструкция системы как целого);

5) *масштаб использования* – единичные и диффузные (взаимопроникающие; распространенные и растекающиеся; нечеткие, расплывчатые);

б) *источник возникновения* – внешние (за пределами образовательной системы), внутренние (разрабатываются внутри образовательной системы) [3].

Данный научный материал мы изложили с целью продемонстрировать сложность и неоднозначность соотношений творческой и преобразовательной составляющих человеческой деятельности. Уже на уровне ключевых слов (новшество и нововведение) мы наблюдаем пересечение результативных и процессуальных феноменов. Этот уровень значительно усложняется с введением понятий «инновация (педагогическая)» и «инноватика (педагогическая)»:

– педагогическая инновация – нововведение в педагогическую деятельность, изменение в содержании технологии обучения и воспитания, имеющее целью повышение их эффективности [36];

– педагогическая инноватика – отрасль педагогической науки, изучающая процесс обновления педагогической деятельности, его принципы, закономерности, методы и средства [37].

Таким образом, сложность анализируемых нами понятий обусловила зарождение целой научной отрасли – инноватики (педагогической). Ее теоретические разработки нашли отражение в используемых все более широким кругом исследователей понятиях «инновационное образование», «инновационное обучение». Первое из них понимается как процесс и результат такой учебной и образовательной деятельности, которая стимулирует и проектирует новый тип деятельности, как отдельного человека, так и общества в целом [38]. Второе понятие – инновационное обучение – оказалось под более пристальным вниманием ученых и трактуется как:

1) особый тип овладения знанием, альтернативный по отношению к традиционному, нормативному обучению;

2) процесс, обеспечивающий развитие личности учителя и учеников посредством демократизации позиции учителя и включения их в совместную творческую, продуктивную деятельность;

3) изменение характера учебного сотрудничества, создающее высокую готовность к неопределенному будущему на основе повышения уровня развития интеллектуально-коммуникативной деятельности и креативности;

4) особый тип овладения знанием, который подразумевает развитие способностей обучающихся к совместным действиям в новых ситуациях;

5) целенаправленно проектируемый процесс обучения на основе использования научных и культурологических знаний;

б) целенаправленно организованная ситуация развития личности, где проектируется и будущее, и готовность осуществлять это будущее, это «обучение на завтра» [28].

Не подвергая сомнению состоятельность и обоснованность данных утверждений, мы лишь обозначим их как своеобразную отправную точку для

дальнейшего развития педагогической инноватики, где одним из последних определений является понятие «инновационно-дидактической деятельности». Разрабатывая проблему формирования исследовательской культуры учителя, Ш. Таубаева в этом контексте выделяет три сферы профессиональной деятельности учителя и его самообразования, одной из которых является, по мнению ученого, инновационно-дидактическая деятельность – проектирование и разработка учебных программ, учебников, учебно-методических пособий, методических разработок для учителя и т.д. [28].

Именно это понимание инновационно-дидактической деятельности взято нами на вооружение при разработке мониторинга педагогических методик и технологий, применяемых в реальной практике образования.

Вернемся к понятиям «преобразующая деятельность» и «инновационная деятельность». Ключ к их размежеванию сокрыт в природе творчества. В первом случае степень творческой свободы и уровень творчества определяются в большей степени целезаданностью, а значит, сознательностью и управляемостью этой (преобразующей) деятельности. В инновационной деятельности творчество приобретает характер генерации идей, которая зачастую возникает стихийно, неуправляемо, нецелезаданно. Возникая на уровне идей, генерация нового стиля и нового образа в последующем процессе осмысления сама задает эти цели и установки.

Итак, изучение природы педагогической инновации в соотнесенности с сущностью педагогических технологий дает нам полные основания для понимания последнего как инновационного образования:

- во-первых, это новый тип учебной и образовательной деятельности, как для педагогов, так и для обучающихся;
- во-вторых, происходит изменение характера педагогического сотрудничества;
- в-третьих, это образование «на завтра».

В образовательном процессе ведущей фигурой всегда остается педагог. Поэтому для организации инновационных процессов в системе образования существенное значение имеет его квалификация, его профессиональная подготовка, его готовность к осуществлению собственной деятельности в постоянно и динамично развивающейся педагогической действительности.

Эти факторы были учтены нами при разработке мониторинга действующих педагогических методик и технологий в общеобразовательных школах Казахстана.

1.2 Процедуры и методы мониторинга

При сборе и анализе материалов мы исходили из того, что одним из неизменных компонентов педагогической деятельности учителя является инновационная деятельность. Педагогическая наука развивается в процессе инновационной деятельности педагогов-новаторов и обычных учителей. Применение педагогической теории на практике само по себе носит творческий

и исследовательский характер, поскольку никогда не бывает двух одинаковых классов, никогда не бывает двух одинаковых учеников и никогда не повторится вчерашняя педагогическая ситуация, в целом, никто не может повторить даже самого себя. Исходя из этого, применяемые в современной практике общеобразовательных школ педагогические методики и технологии, в полной мере можно отнести к инновационной деятельности педагогов.

В процессе изучения педагогических инноваций первостепенное значение имеют эмпирические методы – наблюдение, беседа, интервью, изучение научных педагогических трудов, анкетирование, обобщение передового опыта и т.д.

В данной работе были применены два основных метода: обобщение коллективного опыта в области разработки и применения педагогических технологий и анкетирование.

К технологическим процедурам мониторинга относится, в первую очередь, определение выборки, так педагогические исследования чаще всего носят выборочный характер, при котором наиболее важным основанием является возможность распространения полученных результатов и выводов на всю генеральную совокупность. При этом для обеспечения объективности и надежности оценки учебных достижений необходимо правильно решить вопрос о репрезентативности выборки, т.е. достаточной количественной и качественной представительности генеральной совокупности в выборке.

Генеральная совокупность – это суммарная численность объектов наблюдения (люди, домохозяйства, предприятия, населенные пункты и т.д.), обладающих определенным набором признаков (пол, возраст, доход, численность, оборот и т.д.), ограниченная в пространстве и времени.

Выборка (выборочная совокупность) – это часть объектов из генеральной совокупности, отобранных для изучения, с тем чтобы сделать заключение обо всей генеральной совокупности. Для того чтобы заключение, полученное путем изучения выборки, можно было распространить на всю генеральную совокупность, выборка должна обладать свойством репрезентативности.

Репрезентативность выборки – свойство выборки корректно отражать генеральную совокупность. Одна и та же выборка может быть репрезентативной и нерепрезентативной для разных генеральных совокупностей.

Условиями соблюдения репрезентативности выборки являются:

- 1) равная возможность каждого члена генеральной совокупности попасть в выборку;
- 2) отбор необходимо проводить независимо от изучаемого признака (иначе в выборку могут попасть, например, только спортсмены);
- 3) отбор по возможности должен производиться из однородных совокупностей;
- 4) величина выборки должна быть достаточно большой.

На вопрос, каким должен быть оптимальный объем выборки нет однозначного, конкретного ответа. Все зависит от генеральной совокупности и целей исследования. Социологи руководствуются обычно следующим

принципом: чем более однороден изучаемый объект по своим признакам, которые поддаются статистическому выражению, тем меньше может быть выборка. Если выборка формируется по случайному принципу, то обычно она не превышает 10%. Иногда она может быть завышена, если это будет обусловлено целями исследования.

Одни социологи считают, что если объект составляет 50 человек, то необходимо проводить сплошной опрос, если более 50, то можно применять выборочный метод. Другие придерживаются мнения, что если, в объекте 500 человек и более, то только тогда необходимо применять выборочный метод. Для генеральной совокупности менее 5 тыс. человек достаточна выборка не менее 500 человек, а для генеральной совокупности 5 тыс. человек, и более, надо брать 10% ее состава, но не более 2-2,5 тыс. человек. Для проведения пробного опроса в масштабном исследовании достаточна выборка объемом 100-250 человек.

Как уже упоминали выше, наш мониторинг состоит из двух укрупненных блоков:

– в первом блоке отражены технологии, применяемые в масштабе организации образования (коллективный субъект);

– во втором блоке – материал, отражающий те технологии (методики), который применяются в учебно-воспитательном процессе отдельными преподавателями (индивидуальный субъект).

С учетом вышеизложенного для сбора исходных данных по первому блоку мониторинга мы обратились к областным, г. Астана и г. Алматы управления образования с просьбой определить две-три общеобразовательные школы для обобщения их инновационного опыта в области разработки и применения педагогических технологий. Это, во-первых.

Во-вторых, на сайте Академии поместили анкету для учителей, желающих поделиться своим опытом (таблица 2).

Таблица 2 – Анкета для учителей

1	2
Фамилия	
Имя	
Отчество	
образование	высшее
	среднее специальное
	магистр
педагогический стаж	до 3 лет
	до 5 лет
	до 7 лет
	до 10 лет
	до 15 лет
	до 20 лет
	свыше 20 лет

Продолжение таблицы 2	
1	2
ученая степень	доктор наук
	кандидат наук
	доктор <i>PhD</i>
ученое звание	профессор
	доцент
категория	высшая
	первая
	вторая
	без категории
место и адрес основной работы	полное наименование организации образования
	МКШ
	область
	район
	село
	город
	улица
	дом
контактные данные	моб. тел.
	раб. тел.
	<i>e-mail</i>
преподаваемый предмет	1-й (основной)
	2-й (дополнительный)
	3-й (дополнительный)
язык преподавания (заполняется по основному предмету)	казахский
	русский
	английский
	другой (указать)
классы преподавания	1-4 классы
	5-7 классы
	8-9 классы
	10-11 классы
применяемые технологии обучения (заполняется по основному предмету, если несколько технологий, то пронумеровать)	наименование технологии
	краткое описание технологии
	годы применения технологии
	краткое описание результативности применения технологии
	краткие рекомендации для применения данной технологии

Анкету предварили соответствующей инструкцией, согласно которой предлагаемая анкета должна заполняться учителями персонально в онлайн-режиме. Для заполнения анкеты следует пройти по ссылке <http://nao.kz/naomonitor>. При этом обратили внимание потенциальных респондентов на то, что наибольший интерес представляет информация, которую они представят в последних пяти полях. Эта информация выполняется в форме эссе. Лучшие эссе будут опубликованы в педагогическом альманахе Академии (к 2016 году). Поэтому анкеты не анонимны.

Кроме того, автоматизированная программа мониторинга позволит создать базу данных об учителях, которых Академия впоследствии намерена привлекать для работы в различных творческих группах по проблемам образования. Также респондентам мы сообщили, что обобщенные итоги исследования планируется опубликовать в научно-педагогическом журнале «Білім – Образование», издаваемом Академией.

Для сбора исходных данных по данной анкете и обработки потока поступившей информации была разработана автоматизированная программа, которая была размещена на сайте Академии. Информация о данной анкете была разослана более 5000 представителям педагогической общественности Казахстана, областным управлениям образования, колледжам, вузам.

По истечении указанного срока подачи материалов выяснилось, что в анкетировании приняли участие 2906 респондентов (таблица 3), что вполне соответствует репрезентативности выборки, о которой мы говорили выше.

Материалы, собранные по анкетам, включены во второй блок мониторинга.

Таблица 3 – Сведения о контингенте респондентов, принявших участие в анкетировании по мониторингу действующих современных педагогических методик и технологий (в разрезе областей)

№	Наименование области	Число респондентов
1	г. Астана	57
2	г. Алматы	3
3	Акмолинская	178
4	Актюбинская	752
5	Алматинская	115
6	Атырауская	138
7	Восточно-Казахстанская	16
8	Жамбылская	49
9	Западно-Казахстанская	4
10	Карагандинская	208
11	Костанайская	552
12	Кзыл-Ординская	340
13	Мангистауская	102
14	Павлодарская	373
15	Северо-Казахстанская	16
16	Южно-Казахстанская	3
	Всего	2906

В первом блоке отражены материалы, присланные от коллективных субъектов (таблица 4).

Таблица 4 – Сведения о школах, приславших информацию по применяемым педагогическим технологиям

Область	Наименование школ	Язык обучения	
		каз.	рус.
Акмолинская	ГУ «Зеленоборская школа – гимназия отдела образования Бурабайского района»		+
	Многопрофильная школа-лицей №5 им. С. Сейфуллина, г. Степногорск	+	
Актюбинская	ГУ «Актюбинская областная специализированная школа-интернат для одаренных детей им. М.Кусаинова	+	
	Актюбинская областная специальная (коррекционная) школа-интернат-колледж для детей с нарушением слуха		+
г. Астана	Жамбыл Жабаев атындағы № 4 мектеп-гимназиясы	+	
Костанайская	Коммунальное государственное учреждение «Гимназия № 5» акимата города Рудного		+
	«Школа-интернат для одаренных детей «Озат»		+
	Қостанай қаласы әкімдігінің білім бөлімінің А.М. Горький атындағы гимназиясы	+	
	Рудный қаласы әкімдігінің «№ 15 орта мектебі»	+	
ВКО	Областная специализированная школа имени Шакарима для одаренных детей с обучением на трех языках	+	+
	Специализированная школа-лицей № 34 для одаренных детей		+
	«Частная бизнес-школа «Бриг»		+
Жамбылская	Школа им М. Макатаева (Ресурсный центр)	+	
Карагандинская	школа-гимназия № 9		+
Павлодарская	Гимназия №3 для одаренных детей	+	+
	Школа «Жас Дарын»	+	+
	Казахская женская гимназия № 25 г. Екибастуз	+	
	Филиал АО НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР по Павлодарской области		+

Как видно из таблицы 4, наибольшую активность в применении инновационных педагогических технологий показали Павлодарская и Костанайская области, несмотря на то, что официальное письмо о мониторинге было разослано всем областным и городов Астана, Алматы управлениям образования.

1.3 Результаты мониторинга

Информация, собранная в ходе анкетирования, была систематизирована по следующим параметрам:

- по социальному статусу: село, город, отдельно выделили малокомплектные школы – МКШ (таблица 5);
- по педагогическому стажу: до 3 лет, до 5 лет, до 7 лет, до 10 лет, до 15 лет, до 20 лет и свыше 20 лет (таблица 6);
- по квалификационным категориям: без категории, вторая, первая и высшая категории (таблица 7);
- по предметам преподавания: в соответствии с инвариантным компонентом типового учебного плана (таблица 8);
- по языку обучения: казахский, русский, английский и др. яз.

Таблица 5 – Сведения об учителях, принявших участие в анкетировании (по социальному статусу школы)

Социальный статус школы	число учителей
Городская	2210
Сельская	763
МКШ	241

На фоне известной картины о более низком качестве обучения в сельских школах несложно было предвидеть то, что инновационная активность учителей сельской местности намного ниже аналогичного показателя учителей городских школ. Как показал мониторинг, разница в данных показателях составляет порядка 50% (рисунок 1).

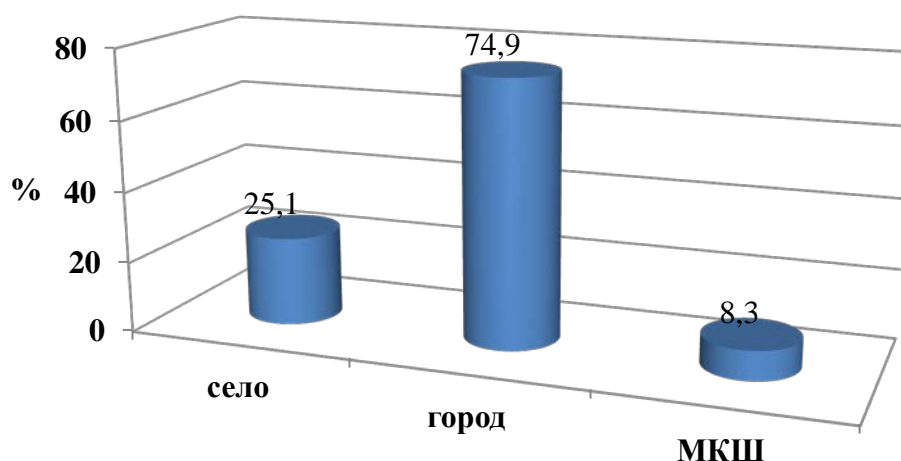


Рисунок 1 – Показатели инновационной активности учителей (сравнительный аспект – социальный статус школы)

В совокупности с долей учителей малокомплектных школ, принявших участие в мониторинге, эта ситуация еще раз подтверждает постулат о том, что

качество образования не может быть выше уровня профессиональной квалификации педагогов, в том смысле, что инновационная активность школьных учителей – важнейший показатель профессиональной квалификации и фактор успешности педагогической деятельности в целом.

Таблица 6 – Сведения об учителях, принявших участие в анкетировании (по педагогическому стажу)

педагогический стаж	число учителей
до 3 лет	254
до 5 лет	186
до 7 лет	200
до 10 лет	302
до 15 лет	385
до 20 лет	479
свыше 20 лет	1100

Еще одним предположением до анализа данных мониторинга были ожидания следующего порядка: чем меньше педагогический стаж, тем ниже инновационная активность учителей. Это предположение подтверждается материалами, отраженными в таблице 6 и на рисунке 2.

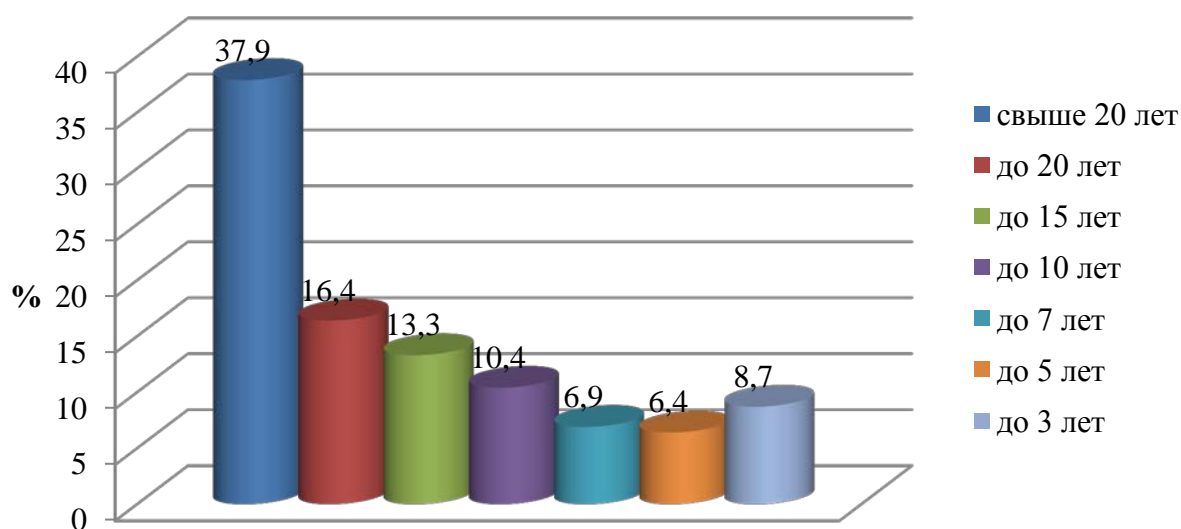


Рисунок 2 – Показатели инновационной активности учителей (сравнительный аспект – педагогический стаж)

Однако, общую картину роста инновационной активности учителей в зависимости от большего педагогического стажа сбивают два показателя: молодые учителя, имеющие стаж менее трех лет, продемонстрировали большую активность по сравнению с учителями, имеющих стаж от пяти до семи лет. Полагая, что источником инновационной активности учителей является их профессиональная мотивация, можно сделать вывод о том, что

активность молодых специалистов (стаж, как правило, до трех лет) обусловлена в большей степени природной любознательностью и ожиданиями карьерного роста, нежели профессиональными интересами. После пяти лет работы в школе, как правило, молодые учителя проходят свою первую аттестацию, что в какой-то мере снижает их дальнейшую активность в педагогических поисках. По истечении 5-7 лет работы можно говорить об осознанном интересе к своей профессии и устойчивых профессиональных мотивах. Этим и объясняется стабильный и поступательный рост показателей инновационной активности после семи лет практической работы в школе.

Также с позиций мотивационно-целевых установок в профессиональной деятельности можно объяснить и зигзагообразную динамику показателей инновационной активности учителей в зависимости от их квалификационной категории: до получения высшей категории учителя активны в творческих поисках, после достижения высшей категории они демонстрируют более низкие показатели активности, нежели учителя 1-й (первой) категории (таблица 7).

Таблица 7 – Сведения об учителях, принявших участие в анкетировании (по квалификационным категориям)

квалификационная категория	число учителей
Без категории	366
2 (вторая)	688
1 (первая)	983
Высшая	869

По данным нашего мониторинга, наименее активны в этом плане учителя, не имеющие категории, а наиболее активны учителя, имеющие 1-ю (первую) квалификационную категорию (рисунок 3).

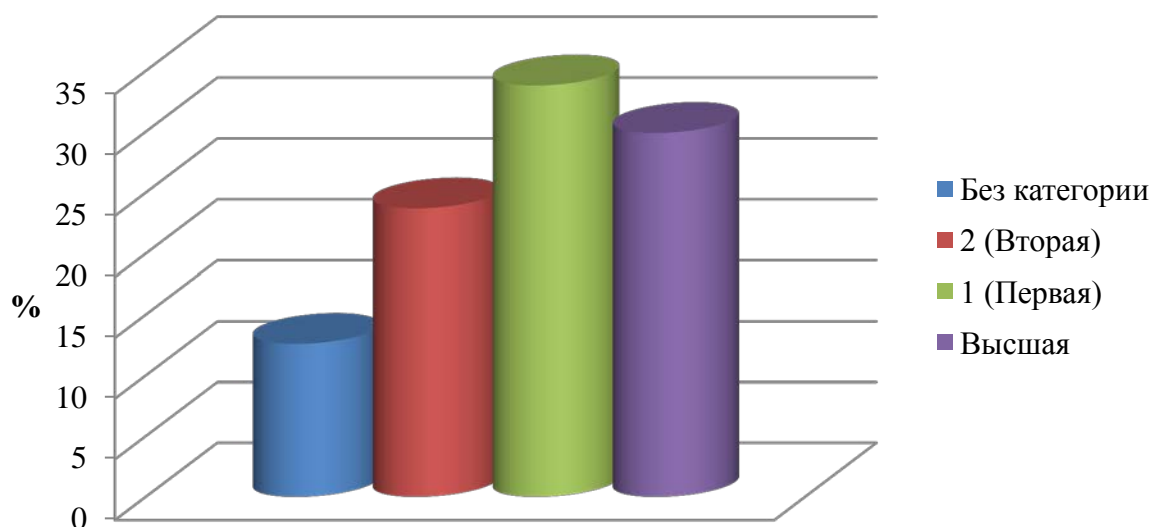


Рисунок 3 – Показатели инновационной активности учителей (сравнительный аспект – квалификационная категория)

Стереотипность суждений по поводу «основных» и «не основных» школьных предметов, когда к первым относятся математика и языки, подтверждается данными мониторинга (таблица 8), за исключением показателей по таджикскому, уйгурскому и узбекскому языкам. Несколько неожиданным оказался показатель инновационной активности учителей иностранных языков. Объяснить это можно двумя моментами:

во-первых, высокой мотивацией современных школьников в сфере изучения иностранных языков;

во-вторых, как следствие из вышесказанного, некоторая профессиональная «беспечность» учителей иностранных языков в поисках новых дидактических решений, когда нет особой напряженности в плане отсутствия интереса к их предмету со стороны обучающихся.

Таблица 8 – Сведения об учителях, принявших участие в анкетировании (по преподаваемому предмету)

Преподаваемый предмет	Число учителей	Преподаваемый предмет	Число учителей
Алгебра	91	Математика	282
Биология	145	Музыка	30
Всемирная история	10	Познание мира	42
География	140	Русская литература	6
Геометрия	1	Русский язык	315
Грамота (чтение, письмо)	233	Самопознание	37
Естествознание	7	Технология	38
Изобразительное искусство	7	Трудовое обучение	4
Иностранный язык	261	Уйгурский язык	1
Информатика	159	Физика	132
История Казахстана	240	Физическая культура	62
Казахская литература	21	Химия	86
Казахский язык	522	Человек. Общество. Право	7
Литературное чтение	25	Черчение	2

Как показал мониторинг, наиболее активными в инновационно-педагогической деятельности оказались учителя казахского языка, вторую позицию занимают учителя русского языка, на третьем месте – учителя математики (рисунок 4).

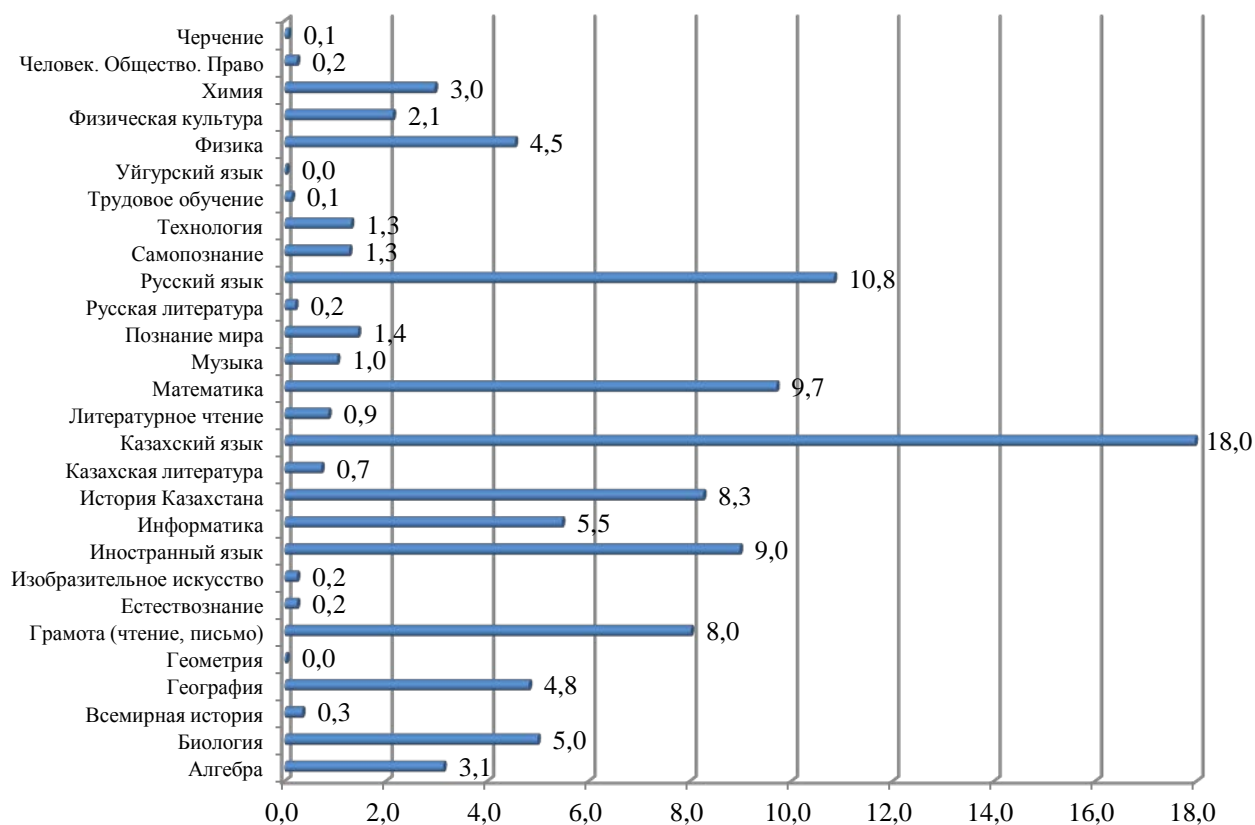


Рисунок 4 – Показатели инновационной активности учителей (сравнительный аспект – преподаваемый предмет)

Если учесть, что шестую позицию занимают учителя, ведущие предмет «Грамота (чтение, письмо), то вполне очевидны лидирующие позиции языковых предметов. Наибольшую активность в данном мониторинге проявили именно учителя школ с казахским языком обучения (рисунок 5).

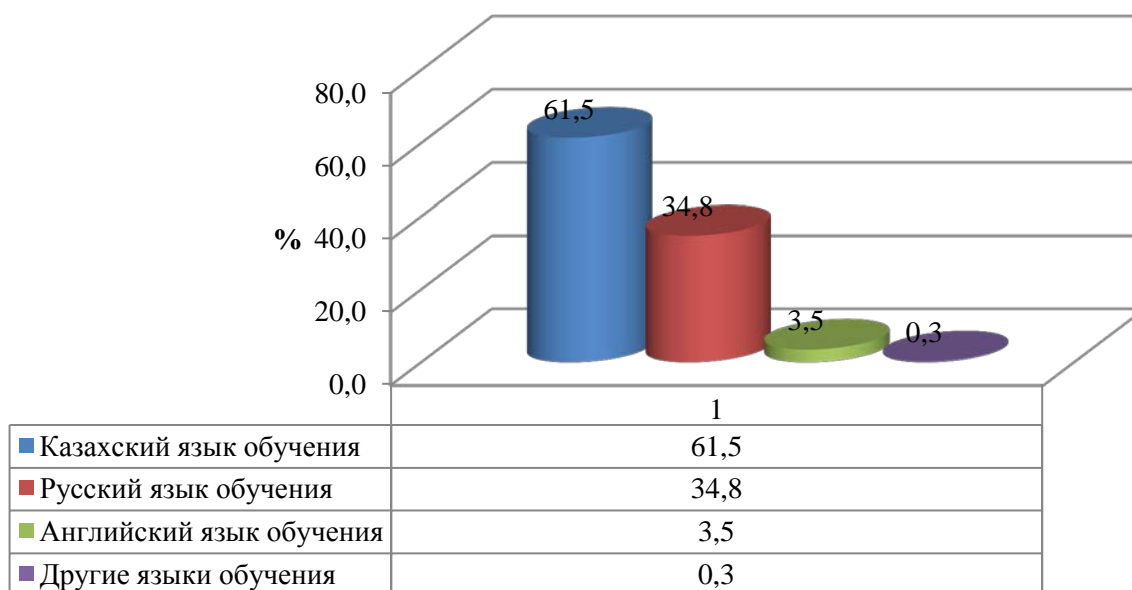


Рисунок 5 – Показатели инновационной активности учителей (сравнительный аспект – язык обучения)

В аспекте вышесказанного целесообразно провести качественный анализ, направленный на выявление корреляции между инновационной активностью учителей казахского языка и уровнем владения школьниками казахским языком как государственным, так как в мониторинге приняли участие только 39 учителей, преподающих казахский язык в школах с русским языком обучения.

2 Особенности педагогических методик и технологий в зарубежных школах

При изучении зарубежного опыта в области разработки и применения педагогических технологий мы обратили внимание на некоторую консервативность учителей. В доступных нам источниках мы обнаружили, что у учителей европейских школ наиболее популярны идеи Вальдорфской школы, М. Монтессори, в последнее время стали применяться методы кейс-стади.

Вальдорфское образование («штайнеровская» или «вальдорфско-штайнеровская педагогика») – альтернативная педагогическая система, основанная на выделившемся из теософии религиозно-мистическом учении Рудольфа Штайнера – антропософии.

Вальдорфовские школы являются общеобразовательными и принципиально отрицают идею массовой специализации в школьном возрасте. В вальдорфской школе отсутствуют оценки, и преподавание ведётся преимущественно без учебников.

Первая вальдорфская школа была создана в 1919 году. В настоящее время (сентябрь, 2013) в мире насчитывается 1025 вальдорфских школ, находящихся в 60 странах, и более 2000 детских садов, признанных Международным форумом вальдорф/штайнеровских школ (Гаагским кругом), Педагогической секцией Свободной Высшей школы духовной науки Гетеанума и Дружьями вальдорфского образования. Название «вальдорфская школа» является зарегистрированной международной торговой маркой, права на её использование принадлежат Союзу независимых вальдорфских школ – СНВШ (Германия).

Вальдорфская методика также используется как в «вальдорфски ориентированных» школах, в том числе финансируемых государством, так и в среде домашнего обучения. Она была также принята учителями некоторых других государственных и частных школ.

Согласно программному документу Европейского совета вальдорфского образования, формообразующим принципом вальдорфской педагогики является антропософия. Штайнер стремится подчинить педагогику не конъюнктурным требованиям «позднеиндустриального демократического общества достижений», а потребностям развития ребёнка. Эти потребности рассматриваются им в свете его антропософских гипотез о триединстве человека, его четырёх сущностях и учения о темпераментах.

Вальдорфские школы работают по принципу «неопережения» развития ребенка, но предоставления всех возможностей для его развития в собственном темпе. При оборудовании школ отдается предпочтение натуральным материалам и неготовым игрушкам и пособиям (в первую очередь, для развития фантазии детей). Большое внимание уделяется духовному развитию всех участников учебно-воспитательного процесса.

Учебный материал подается блоками (эпохами), но день на всех этапах обучения (от яслей до семинарий) разделен на три части:

- 1) духовный (где преобладает активное мышление);
- 2) душевный (обучение музыке и эвритмическому танцу);

3) креативно-практический (здесь дети учатся, в первую очередь, творческим задачам: лепить, рисовать, вырезать из дерева, шить и так далее).

Ритм дня может быть подчинен тому предмету, блок которого сейчас в изучении (например, если изучают математический материал, детям предлагают «увидеть» его во время танца или при шитье). Кроме того, учебный материал дается с учетом соответствия уровня развития ребенка и уровня исторического развития общества. Например, в 6 классе, когда у детей формируется представление о справедливости и государственности, проходят историю Римской империи, а в 7 классе, в период начала полового созревания, проходят средневековье, с его ярко выраженной мужественностью (рыцари) и женственностью (дамы). При этом дети ставят спектакли, участвуют в турнирах, танцуют и даже ездят в города со средневековыми крепостями.

Основными педагогическими пособиями являются многочисленные книги и лекции Рудольфа Штайнера по педагогике, в том числе:

– Педагогическое значение познания человека и культурное значение педагогики (нем. *Der pädagogische Wert der Menschenerkenntnis und der Kulturwert der Pädagogik*);

– Искусство воспитания в связи с сущностью человека (нем. *Die Kunst des Erziehens aus dem Erfassen der Menschenwesenheit*);

– Методика обучения и предпосылки воспитания (нем. *Die Methodik des Lehrens und die Lebensbedingungen des Erziehens*);

– Общее учение о человеке как основа педагогики (нем. *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*);

– Искусство воспитания. Методика и дидактика (нем. *Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches*);

– Идея и практика вальдорфской школы (нем. *Idee und Praxis der Waldorfschule*);

– Воспитание ребенка с точки зрения духовной науки.

Основные методы преподавания:

1. *Метод «душевной экономики»* – основной метод вальдорфской педагогики. Метод состоит в том, что в процессе обучения у детей развивают ту деятельность, которую ребенок может освоить на данном этапе развития без внутреннего сопротивления организма. Так, от периода смены зубов до полового созревания обязательно развивают память, работают с образным мышлением ребенка, апеллируют к чувству, а не к интеллекту. В младшей школе на уроках рукоделия и во время подвижных игр особенно интенсивно развиваются мелкая и общая моторика, индивидуальная и групповая координация, что очень важно для интеллектуального и социального развития. После полового созревания в учебный материал включают понятия, работают с абстрактным мышлением ребенка.

2. *Рациональное развитие памяти.* До 12 лет вальдорфская педагогика отвергает метод «наглядного обучения» ввиду того, что формирование понятий естественно для природы ребенка после 12 лет. Взамен метода «наглядного

обучения» предлагается метод «обучения в сопровождении чувств». Процесс запоминания облегчается благодаря включению движения чувств у ребенка, которые являются опорой для памяти. Современная психология отмечает, что эмоциональная память одна из самых долговременных. Задача педагога – преодолеть безучастное отношение учеников к учебному материалу. В результате активного и живого стиля работы во время урока включается жизнь внутреннего чувства с ее радостью и болью, с ее приятным и неприятным, напряжением и расслаблением. Можно использовать в обучении то, что захватывает ребенка, что ему интересно. Например, чувство ритма является насущной потребностью ребёнка до полового созревания. Поэтому в данном возрасте ребенку легко дается заучивание большого количества стихотворений. Также легко и весело заучивают дети таблицу умножения под ритмические хлопки и топанье ногами.

3. Интерес как средство мобилизации внутренней активности ребенка на каждом этапе развития. Ребенку интересно то, что созвучно процессам на данном этапе его внутреннего развития. Так, детям до 9 лет интересно активно играть, много двигаться, подражать и слушать сказки. То есть их интерес еще находится в области дошкольного периода, они там, где «мир добр». Поэтому обучение детей данного возраста строится на подражании, на подвижной игре и на сказках. Также младшие школьники ощущают потребность в ритме, в живых образах и в творческой фантазии, которая растет к 9 годам и наиболее остро ощущается от 9 до 12 лет. Во время рубикона (кризиса развития, происходящего в 9 лет) ребенок отделяет себя от окружающего мира, ему уже интересны вещи «какие они есть на самом деле». Поэтому в обучение вводятся реалистические предметы: краеведение и зоология в 4-классе, география, ботаника и история в 5 классе.

4. Равновесие между «созерцательными» и «активными» предметами как метод сохранения физического и психического здоровья. При избытке умственной деятельности ухудшается здоровье детей. Решением данной проблемы является введение большого количества предметов, на которых дети занимаются активной деятельностью. Это эвритмия (вид искусства, разработанный Р. Штайнером), живопись и т.д. На созерцательных предметах педагог стремится разбудить воображение ребенка, привести в движение его чувства. Это может быть интересное сообщение во время преподавания, либо захватывающий рассказ в конце урока. Главное – включить интерес как положительную эмоцию. В 2012 году в Германии отмечено, что у вальдорфских учеников значительно реже встречаются соматические расстройства - головные боли и боли в животе, бессонница (у 11% против 17% учеников из обычных школ).

5. Ритмический распорядок дня. В течение учебного дня идет плавный переход от умственной деятельности к физической через деятельность чувств. Существует строго определенный ритм дня. Утренняя зарядка в вальдорфской школе заменяется ритмической частью. Младшие школьники 20 минут активно движутся, ритмически топают и хлопают, читают стихи. Первый урок – это главный урок, один из главных общеобразовательных предметов (математика,

родной язык, география, физика, химия и т.п.). Затем идут уроки, на которых происходит ритмическое повторение. Это иностранный язык, музыка, эвритмия, гимнастика, живопись и др. Практической деятельностью занимаются в послеобеденное время. Это ручной труд, ремесло, садоводство и другие предметы, требующие физической нагрузки.

6. *Преподавание «по эпохам».* Главной особенностью преподавания в вальдорфской школе является изложение учебного материала большими учебными периодами, «эпохами». «Эпоха» длится 3-4 недели. Благодаря такому распределению материала ребенок имеет возможность полностью вжиться в него. Ему не надо тратить энергию на начало и остановку. По окончании «эпохи» дети чувствуют прилив жизненных сил, благодаря чувству удовлетворения, что за этот период они чего-то достигли.

Особенности содержания педагогической *технологии М. Монтессори «Дом свободного ребенка».*

Центральное место в этой технологии принадлежит дидактичному материалу, который не является учебным оборудованием в общепринятом понимании, поскольку его главная цель заключается не в обучении детей навыков и передаче им знаний через правильное использование, а в том, чтобы помочь духовному развитию ребенка. Монтессори-материалы основаны на концепции активной личности, которая рассуждает и общается, развивается в процессе свободной деятельности. Они должны удовлетворять реальным потребностям ребенка, учитывать ее способности, быть доступными в нужный момент развития. Эти материалы имеют различную степень сложности.

Кроме вертикального структурирования (по сложности), Монтессори-материалы логически упорядочены и горизонтально, что предусматривает параллельные упражнения:

1. *Материалы для упражнений в повседневной жизни и выработки навыков социального поведения:*

- подготовительные упражнения (элементарные манипуляции) на контроль и координацию движений;
- забота о себе (мытьё рук, чистка обуви, застегивание и расстегивание пуговиц, змеек, кнопки и другие виды ухода за собой);
- уход за окружающей средой (вытирание пыли, чистка ковра, мытьё посуды, уход за растениями и животными, работа в саду и на огороде, стирка и глажка белья);
- упражнения в социальном поведении (уроки вежливости);
- особые упражнения для развития координации движений (хождение по линии и упражнения в тишине).

Цель обучения достигается не тогда, когда ребенок слушает объяснения, а когда он приобретает собственный опыт в определенной среде. Поэтому задача педагога заключается не в объяснении материала, который изучается, а в формировании у ребенка мотивов культурной деятельности в специально подготовленной среде.

2. *Материалы для упражнений на развитие сенсорики (сенсорные*

материалы). Их целью является воспитание и совершенствование чувств: зрения, слуха, вкуса, обоняния, тактильного, барического и термического ощущений.

3. *Материалы для упражнений на развитие речи, навыков письма, чтения, математических представлений*. Естественным продолжением процесса воспитания органов чувств являются академические материалы, используемые для начального обучения речи, письму и чтению, математике. В создании их учтены знания и конструкции, которые ребенок получил во время предыдущих действий на конкретном сенсорном уровне. Главная цель этих материалов заключается не в накоплении количества знаний, а в реализации потребности учиться и развивать свои силы. Их использование дает ребенку возможность подготовиться к восприятию более абстрактных знаний. Сенсорные материалы косвенно готовят ребенка к восприятию математических знаний. Математические Монтессори-материалы составлены так, чтобы зримо представал связь арифметики и геометрии. Математическое образование в школе М. Монтессори рассматривается как единое целое, стремясь сделать ребенка способной с помощью математического мышления постичь мир природы, культуру.

4. *Материалы для упражнений из раздела «Космическое воспитание»*. Задача этих материалов заключается в ознакомлении ребенка с окружающим миром, культурой человечества. Космическое воспитание является метапредметом Монтессори-школы, на котором ребенок постигает первые знания по физике, химии, биологии, истории, географии, астрономии и др. Целью космического воспитания является формирование у детей целостного восприятия картины мира, осознание ответственности за преобразование, которое осуществляет человечество на земле и в космосе.

Итак, дидактические материалы и пособия М. Монтессори помогают детям через наблюдение и самостоятельную деятельность почувствовать себя частью природы, культуры и человеческого общества, развить интерес к познанию мира, реализовать свои знания на практике. Воспитанники Монтессори-школ легко общаются с людьми и свободно преодолевают конфликтные ситуации, умеют делать выбор и принимать решения в различных жизненных ситуациях.

Кейс-стади (*case-study*) как педагогическая технология [39-47].

Кейс (с англ. – случай, ситуация) – это разбор ситуации или конкретного случая, деловая игра. Он может быть назван технологией анализа конкретных ситуаций, «частного случая». Суть технологии состоит в том, что в основе его используются описания конкретных ситуаций или случая (от английского «*case*» – случай). Представленный для анализа случай должен желательным образом отражать реальную жизненную ситуацию. Во-вторых, в описании должна присутствовать проблема или ряд прямых или косвенных затруднений, противоречий, скрытых задач для решения исследователем. В третьих, требуется овладение предварительным комплексом теоретических знаний для преломления их в практическую плоскость решения конкретной проблемы или ряда проблем.

В мировой образовательной практике кейс-стади широко распространился в 1970-1980-х годах. О степени значимости его в современном образовании говорят следующие данные: В среднем разбору типовых ситуаций в западных вузах посвящается 35-40% учебного времени. В школе бизнеса Чикагского университета на долю кейсов приходится 25% времени, в бизнес-школе Колумбийского университета – 30%, а в знаменитом Уортоне – 40%. Лидирует же по количеству часов, отводимых занятиям по этому методу, «первооткрыватель» ее – Гарвард. Рядовой студент за время учебы разбирает до 700 кейсов.

В условиях школьного обучения возможны следующие варианты использования кейс-стади. При организации открытой дискуссии по материалу проблемного кейса основными факторами являются умения и навыки учащихся, умения учителя в организации дискуссий. Задавая вопросы, учитель обращает внимание учеников на конкретную информацию в тексте кейса, инициирует их ответы. Во время дискуссии учитель контролирует ее направление, добиваясь участия каждого ученика; он может и завершить дискуссию анализом найденного учениками решения.

В ходе группового опроса учащиеся выделяют проблему кейс-текста, оценивают ситуацию, дают анализ события или процесса, представляют свои решения. Метод развивает у учеников коммуникативные навыки, учит их четко выражать свои мысли.

В последнее время кейс-технология используется при проверке результатов обучения. Учащиеся получают индивидуальный кейс перед зачетом (экзаменом), анализируют его и представляют проверяющему отчет с ответами на поставленные вопросы.

При проведении учебного занятия на основе кейса, можно применять дополнительные варианты работы учащихся. В младших классах ученики могут смоделировать и проиграть поведение участников, описать перечень отдельных факторов, признаков, содержания элементов противоречий, мотивационных установок действий субъектов данного события. В старших классах – организовать дискуссию, «мозговой штурм», научный спор, подготовиться и провести дебаты по ключевым, но расходящимся решениям.

При подготовке к уроку, учитель исходит из степени целесообразности использования кейс-технологии, так и целеполагания при формировании компетентностей. Если вспомнить уровни целеполагания по Б.С. Блуму, то напомним, следующие: знание-понимание-применение-анализ-синтез-оценка.

На уровне формирования знаний и понимания основная работа идет на основе лекции, рассказа, беседы учителя, интерактивной работы с информацией и пр. Однако и здесь мы можем применить информационный кейс-текст с включением употребляемых терминов и понятий, формул и правил как на уроке, так и для самостоятельной работы учащихся.

На этапе применения возможны множественные варианты описания реальных жизненных, предметно-профессиональных и иных аналогичных ситуаций, в которых необходимо на основе ранее полученных знаний решить конкретную проблему.

Уровень анализа и синтеза наиболее применим к включению в обучение ситуативных проблемно-исследовательских кейсов. В центре данных ситуаций

могут быть экологические, природно-климатические, социально-экономические, исторические, технико-технологические и иные проблемы. При изучении общественных дисциплин можно применять кейсы биографического, историко-событийного, социологического, политологического характера.

В процессе подбора имеющихся или разработки кейса самим учителем, важно полностью переработать имеющийся текст. Во первых, выбрать оптимальный объем кейс-текста. Для учащихся 5-7 классов – не более 0,5 - 1 страницы. Для учащихся старших классов вполне доступна работа с кейсами до 3-7 страниц текста, содержащими от 2 до 5 смысловых проблемных фрагментов. В состав кейса может быть включен небольшой вводный или дополняющий комментарий учителя.

Во всех методических рекомендациях по кейс-технологиям неизменным требованием для работы с ними становятся вопросы или задания по тексту кейса. В качестве задания можно приложить самостоятельный сбор дополнительной информации самим учеником, задание по разработке компьютерной презентации или проекта.

Со старшими учениками вполне возможен выход на уровень разработки кейсов по изучаемым или дополнительным вопросам и проблемам в рамках регионального компонента образования, проектной деятельности. В конечном итоге учащиеся создают авторский исследовательский продукт, отрабатывают коммуникативные компетентности, формируют способность проектирования своей деятельности, принятия самостоятельных решений во внеучебных ситуациях на основе предметных и надпредметных знаний и умений.

Таким образом, кейс-технологии развивают умение:

- анализировать и устанавливать проблему;
- четко формулировать, высказывать и аргументировать свою позицию;
- общаться, дискутировать, воспринимать и оценивать вербальную и невербальную информацию;
- принимать решения с учетом конкретных условий и наличия фактической информации.

Кейс-технологии помогают:

- понять, что чаще всего не бывает одного единственно верного решения;
- выработать уверенность в себе и в своих силах, отстаивать свою позицию и оценивать позицию оппонента;
- сформировать устойчивые навыки рационального поведения и проектирования деятельности в жизненных ситуациях.

Итак, педагогические технологии, применяемые в зарубежных школах, отличаются тем, что основаны на диалектическом единстве целей и задач обучения и воспитания, реализуются комплексно. В этом смысле есть настоятельная необходимость адаптации этого опыта к условиям отечественной системы образования. Следует также отметить, что педагогика М. Монтессори и технология кейс-стади в казахстанской системе образования применяются не первый год. Надо только привлекать внимание к данным технологиям более широкой педагогической общественности.

Заключение

Проведенный мониторинг действующих современных педагогических методик и технологий в общеобразовательных школах Республики Казахстан позволил сделать нижеследующие **выводы**.

Анализ количественных показателей мониторинга свидетельствует о достаточном уровне инновационной активности школьных учителей (об этом свидетельствует выборочная совокупность исследования, о которой было сказано выше).

Однако, для выявления инновационной активности учителей общеобразовательных школ необходим также анализ качественных показателей. В связи с этим были изучены и систематизированы присланные респондентами эссе о педагогических технологиях, применяемых ими в реальной практике образования. Причем при составлении анкеты мы акцентировали внимание респондентов на структуру составления эссе, которая разработана в следующей логике: наименование технологии; краткое описание технологии; годы применения технологии; краткое описание результативности применения технологии; краткие рекомендации для применения данной технологии.

Данный анализ показал, что:

– учителя общеобразовательных школ используют в своей работе, в основном, технологии критического мышления, проблемного обучения, личностно-ориентированного обучения, разноуровневых заданий, модульного обучения, в том числе технология семи модулей НИШ, проектно-исследовательского обучения, а также информационно-коммуникационные, игровые технологии, здоровьесберегающие технологии обучения, менее популярны такие технологии, как кейс-стади, развивающего обучения Давыдова и Эльконина, технологии сотрудничества и диалогового общения, КСО по В.К. Дьяченко; конструктивистская теория обучения; биоинформатика и синергетика (БиС); ЛСМ по В.Э. Штейнбергу; технология интенсификации обучения на основе схемных и знаковых моделей учебного материала В.Ф. Шаталова;

– при описании технологий респонденты чаще всего использовали материалы Интернет-ресурсов, при этом не прослеживается индивидуально-творческое восприятие той или иной технологии, т.е. ожидалось, что учителями будут прописаны личный опыт применения в конкретной учебной ситуации (с учетом особенностей школы, предмета и т.д.);

– перечисленные технологии стали применяться, по сведениям учителей, в последние 5-7 лет, несмотря на то, что в анкете были запрошены последние 15-20 лет, так как применение той или иной технологии в образовательном процессе имеют отдаленные во времени результаты (быстрых результатов в педагогическом процессе, как правило, не бывают);

– и, как следствие, учителям практически не удалось оценить результативность применения той или иной технологии, их оценочные суждения носят общий и описательный характер, нежели детальный и

аналитический, иными словами подавляющее большинство учителей не продемонстрировали свои умения отслеживать результаты обучения в динамике показателей по тем или иным критериям, анализировать полученные результаты, прогнозировать дальнейшие действия по закреплению успешности и устранению погрешностей и т.д.) за исключением 10% опрошенных, которые попытались в процентных соотношениях показать прирост в результатах обучения;

– именно эта доля учителей (порядка 10%) сумела дать конкретные рекомендации по практическому применению той или иной технологии.

В ходе анализа присланных эссе было также установлено, что учителя, имеющие высшую категорию и стаж свыше 20 лет, проявляют меньшую мотивацию к повышению профессионального мастерства, тогда как учителя с более низкой (1-первой и 2-второй) квалификационной категорией и стажем до 20 лет в своих эссе проявляют большую предрасположенность к инновационной деятельности, т.е. высказывают свои дальнейшие намерения по поводу применения той или иной педагогической технологии. Следует также отметить высокую активность учителей начальных классов.

Исходя из вышеуказанных выводов, **рекомендуется:**

1. Принять следующее соотношение понятий «педагогические методики» и «педагогические технологии»: первое относится ко второму по аналогии «частное» к «общему», при этом первое предполагает применение известного в стандартной ситуации, а второе – поиск новых решений для нестандартных ситуаций, исходя из целей обучения.

2. Именно такое толкование двух вышеназванных понятий взять за основу при прохождении соответствующих тем в курсе педагогики и методики преподавания предмета в образовательных программах педагогических специальностей.

3. При разработке образовательных программ педагогических специальностей учитывать цели формирования готовности будущих учителей к инновационно-педагогической деятельности, в частности, и инновационно-исследовательской культуры, в целом.

4. Планировать курсы повышения квалификации учителей с учетом тренинговых занятий по описанию процессов применения педагогических технологий, анализа их результативности, прогнозирования последствий использования той или иной педагогической технологии.

5. Мониторинг действующих современных педагогических методик и технологий в общеобразовательных школах Республики Казахстан проводить комплексно и на систематической основе.

6. В целях повышения мотивации учителей к исследовательской деятельности и усиления их инновационной активности проводить конкурсы, фестивали, панорамы педагогических технологий с учетом их стажа и квалификационных категорий.

Использованная литература

- 1 Монахов В.М. Диагностика. -М.: Новокузнецк, 1997. - 347 с.
- 2 Полонский В.М. Словарь понятий и терминов по образованию и педагогике. – М.: Изд-во Педагогика. 2000. – 268 с.
- 3 Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. – М.: ИКЦ «МарТ»; – Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.
- 4 Соотношение педагогической технологии и методики обучения (воспитания). Критерии технологично организованного педагогического процесса. http://studopedia.ru/2_92878_vopros--sootnoshenie-pedagogicheskoy-tehnologii-i-metodiki-obucheniya-vospitaniya-kriterii-tehnologichno-organizovannogo-pedagogicheskogo-protssesa.html
- 5 Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. – М.: Изд-во Педагогика. 1996. - 230 с.
- 6 Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
- 7 Библер В.С. Школа «диалога культур» // Советская педагогика. – 1989. № 2. – С. 75-82.
- 8 Волков И.П. Цель одна – дорог много. Проектирование процесса обучения. – М.: Просвещение, 1990. - 170 с.
- 9 Границкая А.С. Научить думать и действовать. Адаптивная система обучения в школе. –М.: Просвещение, 1991. - 167 с.
- 10 Гузик Н.П. Учить учиться. – М.: Изд-во Просвещение. 1981. - 157 с.
- 11 Дьяченко В.К. Новая педагогическая технология в действии. // Начальная школа. – 1994. № 4. – С. 33-41.
- 12 Кларин М.В. Развитие «педагогической технологии» и проблемы теории обучения. // Советская педагогика, 1984 г, № 4, -С. 117–122.
- 13 Крившенко Л.П. и др. Педагогика. – М.: Проспект, 2004. – 432 с.
- 14 Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. – М.: Просвещение, 1989. - 189 с.
- 15 Лысенкова С.Н. Методом опережающего обучения. – М.: Просвещение, 1998. - 208 с.
- 16 Монахов В.М. Проектирование и внедрение новых технологий обучения. // Сов. пед., 1990, № 7, -С. 17–23.
- 17 Первин И.Д. Коллективная учебно-познавательная деятельность школьников. – М.: Педагогика, 1985. - 137 с.
- 18 Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
- 19 Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: Изд. МГУ, 1975. – 150 с.
- 20 Тарасов Л.В. Число и окружающий мир. – М.: Авангард, 1996. - 170 с.
- 21 Унт Инге. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М.: Педагогика, 1990. - 190 с.
- 22 Философский энциклопедический словарь. – М.: Изд-во Наука. 1983. – 130 с.

- 23 Фирсов В.В. Дифференциация обучения на основе обязательных результатов обучения. – М.: Изд-во Просвещение. 1994. - 150 с.
- 24 Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. – М.: Изд-во Педагогика. 1996. - 180 с.
- 25 Шамова Т.И., Давыденко Т.М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2001. – 384 с.
- 26 Шаталов В.Ф. Куда и как исчезли тройки. – М.: Педагогика, 1980. -120 с.
- 27 Эрдниев Ц.М. Укрупнение дидактических единиц как технология обучения. – М.: Просвещение. 1992. - 162 с.
- 28 Таубаева Ш. Исследовательская культура учителя: методология, теория и практика. – Алматы: Элем, 2000. – 381 с.
- 29 Анисимов О.С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления. – М.: Экономика, 1991. – 416 с.
- 30 Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений. – Ростов н/Д.: Феникс, 1998. – 514 с.
- 31 Юсуфбекова Н.Р. Общие основы педагогической инноватики. Опыт разработки теории инновационных процессов в образовании (методическое пособие). – М.: Педагогика. 1991. – 91 с.
- 32 Фатхудинов Р.А. Понятийный аппарат по менеджменту. – М.: АО «Бизнес-школа Интел-Синтез», 1997. – 112 с.
- 33 Симонов В.П. Педагогический менеджмент: 50 НОУ-ХОУ в управлении педагогическими системами: учебное пособие. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 430 с.
- 34 Глоссарий современного образования (терминологический словарь) // Народное образование. – 1997. – № 3. – С. 93-95.
- 35 Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: дидактический аспект. – М.: Педагогика, 1982. – 192 с.
- 36 Фатхудинов Р.А. Понятийный аппарат по менеджменту. – М.: АО «Бизнес-школа Интел-Синтез», 1997. – 112 с.
- 37 Симонов В.П. Педагогический менеджмент: 50 НОУ-ХОУ в управлении педагогическими системами: учебное пособие. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 430 с.
- 38 Глоссарий современного образования (терминологический словарь) // Народное образование. – 1997. – № 3. – С. 93-95.
- 39 Андюсев Б.Е. Кейс-метод как инструмент формирования компетентностей // Директор школы. - №4, 2010. – С. 61 – 69.
- 40 Буравой М. Углубленное *case study*: между позитивизмом и постмодернизмом // Рубеж.- 1997 - № 10 – 11. – С. 10-15.
- 41 Изменения в образовательных учреждениях: опыт исследования методом кейс – стадии / под ред. Г.Н. Прозументовой. - Томск, Изд-во ТомГУ. 2003. - 258 с.
- 42 Козина И. Особенности стратегии *case-study* при изучении производственных отношений на промышленных предприятиях России // Социология: методология, методы, математические модели. - 1995.- № 5-6. -

С. 65-90.

43 Козина И. *Case study*: некоторые методические проблемы // Рубеж. - 1997. - № 10-11. - С. 177-189.

44 Михайлова Е.И. Кейс и кейс-метод: общие понятия // Маркетинг. - 1999. - № 1. – С. 50-57.

45 Рейнгольд Л.В. За пределами *CASE* — технологий // Компьютерра. - 2000. - № 13-15. – С. 80-92.

46 Смолянинова О.Г. Инновационные технологии обучения студентов на основе метода *Case Study* // Инновации в российском образовании: сб. - М.: ВПО, 2000. - 258 с.

47 <http://www.casemethod.ru>

Қазақстан Республикасында жалпы білім беретін мектептерде қолданылып жүрген жаңа педагогикалық технологиялар мен әдістемелердің мониторингі

Әдістемелік құрал

Мониторинг действующих современных педагогических методик и технологий в общеобразовательных школах Республики Казахстан

Методическое пособие

Басуға 22.07. 2015 ж. қол қойылды. Пішімі 60×84 1/16.
Қағазы офсеттік. Офсеттік басылыс.
Қаріп түрі «Times New Roman». Шартты баспа табағы 4,3.

Подписано в печать 22.07. 2015 г. Формат 60×84 1/16.
Бумага офсетная. Печать офсетная.
Шрифт Times New Roman. Усл. п.л. 4,3.

Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігі
«Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы» РМҚК
010000, Астана қ., Орынбор көшесі 4, «Алтын Орда» БО, 15-қабат

Министерство образования и науки Республики Казахстан
Национальная академия образования им. И. Алтынсарина
010000, г. Астана, ул. Орынбор, 4, БЦ «Алтын Орда», 15 этаж