

Атауы: Оқу, үлгерім және жақсарту

Title: Learning, Performance Improvement

Автор: Крис Уоткинс

Author: Chris Watkins

SUMMER
2010
ISSUE 34

МЖХҰ (мектепті жақсартудың халықаралық ұйымы) ЗЕРТТЕУ МӘСЕЛЕЛЕРІ

34-нөмір, 2010 жылғы жаз.

Оқу, үлгерім және жақсарту

Мақсаттар:

Бұл мақалада мектептердегі оқу мен үлгерім арасындағы өзара байланыс зерттеледі, содан соң оқу үдерісін зерттеу арқылы мектептердегі үлгерімді жақсарту жолдары туралы деректер зерттеледі. Деректерге шолу сыныптарда жүргізілген 100 зерттеу және басқа кеңейтілген ғылыми басылымдар негізінде жасалады, мұнда орынды үнемдеу мақсатында олардың барлығы келтірілмейді.

Зерттелетін материал, оқыту үдерісін зерттеу – үлгерімді көтеруге әсер ететін, білім беру жағынан мақсатқа сәйкес және маңызды стратегия деген қорытындыға әкеледі. Бірақ, мектептердегі оқуға бағытталған жақсартулар, осы зерттеу материалдарынан жасайтын тұжырымдамалардан азырақ екені анық, себебі ол Англиядағы ағымдағы өзгерістер және сыныптағы оқу туралы басым пікірлермен шиеленіске түседі.

Оқу мен үлгерім арасындағы кез келген өзара байланысты түсіну үшін осы теминдерді алдымен жеке қарастырып, олардың мәндерінің диапазонын бірінші кезекте түсіну қажет.

Құпия мән 1-мәнмәтін:

Оқуға көзқарас

«Оқу» терминінің бірқатар мәні бар. Күнделікті сөйлеуде, бұқаралық ақпарат құралдарында және теледидар бағдарламаларында оны сирек пайдаланады, ал пайдаланған кезде ол «сабақ беруді» білдіреді.

Білім әлемінде «оқу» сөзі жиі пайдаланылады, бірақ қалт етпей зерттеген кезде, бұл термин оқыту, өндіріс, белгілі бір критерийлерге сәйкес орындау және т.б. сияқты айқын әртүрлі үдерістерді белгілеу үшін пайдаланылады екен. Сыныптарда бұл термин сирек қолданылады.

20-ғасырдың ғылыми зерттеулеріне шолу, бүгінгі күнде білім алу оқудың әлеуметтік мәнмәтіні маңызды болып келетін білім құру үдерісі арқылы жүзеге асатын білімдегі өзгеріс ретінде қарастырылатынын көрсетті.¹ Білім алушылар арасындағы айырма мен мәнмәтіндік айырма да үлкен әсер ететіні көрсетілген. Оқытудың әлеуметтік мәнмәтінін зерттеу бізге, түсіну – бұл ұжымдық феномен екенін, оқытуды білім қоғамдастығына бейімделу деп түсінуге болатынын көмектесті және оқудың үлкен бөлігі бастапқыда алынған әлеуметтік жағдайға ерекше қолданбалы болып қалатынын түсінуге көмектестіⁱⁱ.

Әр мектеп пен әр сыныпта оқуға деген көзқарас айқын болмаса да, бар екені анық. Сыныпта баяғыдан қалыптасқан оқу мәдениеті былай дейді: оқыту – бұл сөйлеу, оқу – бұл тыңдау, білім - бұл мұғалім оқытатын пән және кітаптарда бар материал.ⁱⁱⁱ Бұл зерттеулер барысында алынған деректерге сәйкес келмейді. Бірақ бұл тәсіл, егер оған анық қарсылық білдірмесе, басым болады. Көптеген маңызды зерттеулер, сыныптарда жақсы жағдай жасауға болатынын көрсетеді.

Оқушылардың өз бетінше оқуды түсінуі зерттеулердің басты тақырыбы болды. Ересек оқушыларды зерттеу оқуға деген бірнеше көзқарасты айқындады:

- Білімді көбейту;
- Еске сақтау және жаңғырту;
- Жалпы ережелерді жеке жағдайларға қолдану;
- түсіну және мәнін табу;
- Бір нәрсені басқа тұрғыдан көру;
- Тұлға ретінде өзгеру.^{iv}

Мұндай оқудың тұжырымдамалары өте маңызды, себебі адамдар өз оқуына қалай қарайтынындығына үлкен әсерін тигізеді. Мектеп жасындағы оқушылардың оқу тұжырымдамасы ересек оқушыларға қарағанда қарапайым болуы мүмкін, бірақ олардың диапазоны «жай» оқудан мәнге бай тұжырымдамаларға дейін өзгеріп отырады.

Табысты оқушылар, басқа күшті жақтарымен қатар, мета-таным, өзін-өзі реттеу және өзін өзі бақылау сияқты бай оқыту тұжырымдамаларға да ие болады.

Құпия мән 2-мәнмәтін:

Мектептегі үлгерімге деген көзқарастар

Әр түрлі уақытта және әр түрлі мәнмәтінде мектеп жүйелері әр түрлі түсініледі. Оларды оқушылардың жеке-әлеуметтік дамуы, емтихандар нәтижелері, азаматтық үлес қосу көзқарасынан немесе көптеген басқа көзқарастан қарастыруға болады. Соңғы жылдары Англия мен басқа елдерде, оқушылар үлгерімін бағалау, мұғалімдер үшін үлгерімді басқаруға мемлекеттік бағытталған нәтиже ретінде қарастыруға белгілі көзқарас басым болды. Жазбаша бақылау жұмыстары жүргізілген кездегі үлгерім осы термин мәні спектрінің бір қырында жатады; екіншісінде – үлгерім термині сондай-ақ маңызды мақсатты дәрісханалармен және ойға әсер етумен бірге ұзақ мерзімді сипаттағы бірлескен бастамалар сияқты анағұрлым терең нақты жетістіктерді сипаттайды. Кейбір мемлекеттік білім жүйелері дәл осындай

құндылықтарға баса назар аударады.^v Шектеулі уақытта өткізілетін жазбаша тесттер нәтижелері үлгерімнің нақты көрсеткіштерін бермейтін дәлелдер бар.^{vi} Олардың көмегімен жасалған мектептің «рейтинг кестелері» олар үшін мәлімделген мақсаттарға бейімделмеген^{vii}.

Осындай үлгерімге негізделген мұғалімдерді басқару ұжымның оқытушылық рұхын төмендетіп, көптеген мұғалімдердің кәсібін ауыстыруға себеп болды.^{viii} Жуырда ғана мектептің үлгерім кестелері мадақтау және санкция беру нысаны ретінде мойындалған, бірақ біз «санкция беру мен мадақтаудан болатын тиімділік пен үлгерім деңгейін байланыстыратын сан көрсеткіштерін таппадық»^{ix}. Қазір жазбаша емтиханның нәтижелерін қолданатын түрлі 22 санат бар^x, олардың бәрі өз мақсаттарына бейімделмеген.

Жақында «гипер-есеп беру»^{xi} ретінде сипатталған мектеп үлгеріміне деген мұндай көзқараспен мектептер өсіп келе жатқан қысымды сезеді және үлкен қысымдарға тап болады. Жалпы, оқитын материалдың азаюы мен емтиханға дайындалу осы мәселеге жауап болды, бұл оқушылар арасындағы уәждеменің тиісінше төмендеуіне және оқу үрдісінен рахаттану сезімінің кемуіне әкелді.^{xii}

Үлгерім мәніне баса көңіл аударатындар, үлгерімді қалай жақсарту жөнінде белгілі көзқарас айтып, анық ұстанымдарын білдіреді. Бір мектеп инспекторы айтқандай: «Кез келген адам қысым және қорқыту арқылы болмаса, қалай оқиды?»^{xiii} Мектеп сияқты, күрделі адам жүйелеріне қысым қолданғанда екі нәтиже болады: бірінші, қысым иерархиялық деңгейлер бойынша төмен беріледі; екінші – сыныпта болып жатқан үдеріс алғашқы формаларына кері оралып, мұғалім үдеріс жүргізетін кезге қайтарылады.

Соңғы жылдар ішінде Англияның үкіметі (Уэльс пен Шотландия емес) мектепті негізгі назарды сабақ беруге шоғырландырып бағыттап, оқу үлгісін мұғалімнен нұсқау алу ретінде күшейтті. Бұл тәсіл оқыту парадигмасына қарама қайшы келеді^{xiv}.

«Бүкіл сыныпқа интерактивті сабақ беру» пайымдауларына қарамастан, тәуелсіз зерттеулер оқушыларға сұрақ қою арқылы әңгімелесу тәсілдердің көбейгені емес, сабақ беру ұзақтығын ұлғайта отырып, оқушылар алдында пайымдауларды айтуды қоса, сабақ берудің дәрістік үлгісінің көбеюін көрсетті.^{xv}

Бастауыш білім беру жөніндегі тәуелсіз есепте айтылғандай, Англияның мектептері «мемлекеттік білім теориясына» салынды^{xvi}.

Осы бағдар үлгерімді тар бағытта қарастыруға және сонымен байланысты өзінің жеке мәлімдеген шеңберіндегі табыс нәтижелеріне жетудегі қысыммен

байланысты мақсаттарына жете ме әрі ол үлгерімді жақсартуға апара ма? Жоғары деңгейдегі халықаралық талдау нәтижелері мыналарды көрсетеді:

«Оқудағы нәтижелерге жету мақсатында қысым көрсету оқумен айналысуға және көптеген елдердегі оқудағы жетістіктерге кері пропорционалды.^{xvii}».

«Академиялық үлгерім маңыздылығына мұғалімнің көңіл аудару дәрежесін оқушылардың қабылдауымен және оқушыларға жоғары талаптар жүктеумен өлшенетін нәтижелерге жету мақсатында қысым көрсету, үлгеріммен шамалы байланысты, орта есеппен ЭЫДҰ елдері бойынша математикалық және ғылыми сауаттылық деңгейіне байланысты ешбір статистикалық маңыздылығы жоқ»^{xviii}.

Осының барлығын дұрыс түсіну үшін бізге, зерттеулер көрсеткіштері бойынша, мектептің ең жоғары тиімділігін көрсететін деңгейге, сыныптағы жұмысқа назарымызды аудару қажет.

Сыныптағы маңызды сынақ

Білім саласындағы зерттеулерде зертхана жағдайында емес, нағыз сыныптарды табиғи жағдайда қойылған сынақты сирек кездестіруге болады. Бұл зерттеу «нағыз ғылымның» барлық талаптарына сай келді және білім саласындағы зерттеулерді сирек жариялайтын эмпирикалық басылымда жарияланды.^{xix}


Он бес мұғалімді кездейсоқ тәсілмен екі әр түрлі тапсырма бойынша бөлді: мұғалімдердің бір тобына оқушыларға үйренуге көмектесу тапсырылды, ал екінші топқа оқушыларының үлгерімдері жақсы екеніне көз жеткізу тапсырылды. Содан соң өз сыныптарында 10 жасар оқушыларына екі типті есеп шығаруға көмектесуді өтінді. Оларды бейнепенкаға жазып, содан соң жазуларды, бастапқыда мұғалімдерге қандай тапсырмалар берілгенін білмейтін, кодтаушылар талдады. Мұғалімдерге берілген тапсырманы білмеген тәжірибеші оқушылардан ұқсас тапсырмаларды орындауын өтінді. Оқушылардың оқытқан есептер мен қорытындылаған есептер бойынша нәтижелерін тәуелсіз торешілер бағалады. Нәтижелер тестілу кезінде үлгерімге бағытталған оқу барысында мұғалімдер тарапынан қысым көрген оқушылар ең жаман нәтижелер көрсеткенін дәлелдеді.

Сонымен, нәтижелерге жетуге күш салу үлгерімді жақсартуға көмектеспейді. Бұны одан әрі қалай ұғынамыз?

Негізгі проблема: оқушыны бағдарлау

Уәждемені, дамуды және жетістіктерді зерделеудегі көптеген зерттеу ұжымдары жылдар бойы және көптеген елдердегі сәйкестіктердің қайталанып

кездесетінін атап отыр. Төменде берілген параметрлердің көмегімен оқушы кез келген мәнмәтінде сипаттауға болатын бағдарды қабылдай алады:

<i>Оқуға бағдарлану</i>	<i>Үлгерімге бағдарлану</i>
<p>Оқушылар ретінде барлығымыз ерекшеленетін өлшем</p> 	
Күш салу Бізді табысқа әкелетініне сенеміз	Біз қабілеттер табысқа әкелетініне сенеміз
Біз өзіміздің тұрақталып қалатынымызға немесе батып қалатынымызға емес, жақсару мен оқу қабілетімізге сенеміз	Басқалар бізді қабілетті және өзгелердің алдында жақсы нәтижелер көрсететіндей қабылдауын қалаймыз
Біз нәтижесі тәсілімізді көрсететін күрделі міндеттерді артық көреміз	Біз басқалардың нәтижелеріне қарағанда жақсы жетістіктерге жетуден қанағаттанушылық іздейміз
Біз күрделі міндеттерде жеке айқындалатын табыстан қанағаттанушылық аламыз	Біз жарысқа, ашық жариялау бағасына басты назар аударамыз
Біз өзімізбен сөйлесеміз: міндетті орындау кезінде біз шешімді біртіндеп айта отырып өзімізге көмектесеміз	Міндет күрделі болғанда біз: «Мен X жасай алмаймын»-деп әлсіздігімізді білдіреміз.
<i>Өзінің жеке қабілетін жақсартуға ұмтылу</i>	<i>Өзінің жеке қабілетін дәлелдеуге ұмтылу</i>

Мектептегі бағдарлану сұхбат берушілер төменде берілген он екі тармақпен (құралдар қатарындағы ең пәрменділеріне^{xx} негізделген) жалпы келісімін (келіспеуін) көрсетуді сұрайтын сауалнама бойынша бағалануы мүмкін. Әр бағдарлану тармақтардың алтауымен бағаланады:

- 1 Көп қате жасасам да, бір нәрсе үйренетін мектеп сабақтары маған ұнайды.
2. Сыныпта мұғалімнің сұрағына жауап бере алатын жалғыз адам болсам, мен өзімді тамаша сезінер едім.
3. Менің мектепте оқығым келетін маңызды себеп-жаңаны білуді ұнатуым.
4. Мен үшін сабақта ақымақ болып көрінбеу өте маңызды.
- 5.Бәрінен де маған шынымен ойлауға талпындыратын мектеп сабақтары ұнайды.
6. Сыныптағы басқа оқушылар, мен тапсырманы жақсы жасайды деп ойлағаны мен үшін маңызды.
7. Мектепте оқуымның маңызды себебі -тапсырманы орындау дағдыларымды жақсартқым келеді.
8. Мектепте сабақ оқуымның маңызды себебі- масқара болмау.
9. Маған қызық болғандықтан, мен мектептегі тапсырмаларды орындаймын
10. Мектептегі басқа оқушыларға қарағанда, мен тапсырманы жақсы жасағым келеді.
11. Мектептегі тапсырмаларды орындаудың маңызды себебі- олармен айналысу маған ұнайды.
12. Мен тапсырмаларды, басқалары мені топас деп ойламау үшін орындаймын.

Бұл құрал бағдарлану қарама-қарсы келетін факті емес екеніне ерекше назар аударады: сауалнама бағалайтын екі өлшемде де біреу жоғары немесе төмен балл алып қалуы мүмкін.

Оқушылардың бағдарлануы және жетістіктер

Әр түрлі зерттеулер жоғарыда аталған оқудың бағдарлану элементтерінің арасындағы өзара байланысты көрсетті: оқуға жоғары бағдарланған оқушылар терең білу стратегияларын тандап пайдаланады, бұл жоғары деңгейдегі табандылықтың жауапкершілігін өзіне алуға әкеліп соғады.^{xxi} Олар көтегн стратегияларды пайдаланады және өз оқуы туралы мета-танудың көп санына ие болады.^{xxii} Сонымен қатар олар өзін-өзі уәждемелейтін ең жақсы стратегияларды да пайдаланады^{xxiii}.

Басқалармен қатар бұл зерттеулер мынаны көрсетеді:

- Оқуға бағдарланған оқушылар, тіпті кейінгі жетістіктері тұрақты бақылауда болса да жоғары бағаларға қол жеткізеді
- *Оқуға бағдарлану, үлгерімге бағдарлануға қарамастан, академиялық табыстарды жақсартуға көмектеседі*

Бұл күнделікті терминдерде материалдарды жеке игергенін жақсарту уәждемесіз жеке қабілетінің уәждемесін дәлелдеу аса маңызды емес екенін білдіреді.^{xxiv} Сонымен оқуға зейін салу мен

үлгерімге зейін салу бір-біріне балама болатын идеяны жоққа шығарады.^{xxv}

Сонымен, оқуға сүйену үлгерімді жақсартта алады, ал тек үлгерімге сүйену нәтижелікті басып тастауы мүмкін. Үлгерімге сүйенудің басқа әсерлері үлкен әлсіздікті, көмек іздеуге төмендеген қабілетін, стратегияны аз пайдалануын, икемділігі шамалы стратегияларды (яғни нәтиже бермейтін стратегиялар) және бағаға көп шоғырлануды қамтиды.

Кейбір зерттеушілер үлгерім мен жетістіктерге бағытталған әсерлерге күдікпен қарап, «үлгерімге бағытталған тәсіл» «үлгерімге бағытталудан аулақ болған тәсіл» бөлуін шешті, бұл жерде екіншісі теріс әсерге ие болғаны анық. Дегенмен, кімді-кім өзінің құзіреттілігін дәлелдеуге ынталанса (үлгерімге бағытталған тәсіл), жоғарыда аталған деректер көрсеткендей, өзінің құзіреттілігін жақсарту бағдарысыз бұл мақсаттарға қол жеткізу мүмкін емес.^{xxvi} Жоғарғы сыныптарда оқуға деген бағдар айтарлықтай бағаларға байланып қалған, ал үлгерімге бағытталған тәсіл – жоқ.^{xxvii}

Басқа салалардағы жоғары көрсеткіштер

Мектептегі үлгерім туралы пікірталас көбінесе басқа салаларда нәтижелерге қалай қол жеткізілетіні туралы пікірлермен толы – сондықтан осы салалардағы деректерге көз жүгірту маңызды болар.

Спорттағы оқуға бағытталған таңдаулы атлеттер дағдыны меңгеру мен нәтижелерді біртіндеп жақсартуға шоғырланады: бұл олардың жетістіктерінің кепілігі ғана болмай, сонымен қатар, үрдіске деген құштарлық пен төзімділіктерінің кепілі болады.^{xxviii} Нәтижелерге бағытталған атлеттердің сәтсіз кезеңдеріне деген шыдамдылық қабілеті төменірек болады. Сонымен, «алтындарды аңсаған» спортшы ғана жеңімпаз болады деген белгілі пікір дұрыс емес.

Бизнесте сатушының тиімділігі оқуға бағытталғандығына байланысты екені дәлелденген^{xxix}. Сонымен, бәсекелі ортада табыс жарыс рухына емес, оқуға деген ынтасына байланысты. Интерактивті бизнес-тренингте, қатысушылардан базарда өзінің ұзақ болуын ұлғайту үшін күрделі шешімдердің топтамасын беруді өтінді. Ең жақсы нәтижелерді оқуда жоғары мақсаттары бар, дағдыны меңгеруде өзінің қабілетіне үлкен сенімділікпен қараған және өзінің мақсатына шынайы берілгендікті білдірген индивидуумдар көрсетті.^{xxx}

Тиімді ұжымдар да оқуға бағытталған, бұл оларға қателерді проблема ретінде емес, ресурс ретінде көруге

көмектеседі: біріншіден олар қатені *көбірек* жасайтын сияқты сезінеді; ал жақынырақ қарағанда, олар көп қате *жібермейді* – олар көбірек *баяндайды*.^{xxxi}

Мақсаттарды қою тәжірибесі кең таралғанына қарамастан, нәтижелердің жетіуіне бағытталу нәтижесіз болуы мүмкін, ал оқудың міндеттерін қою тиімдірек болады. Авиадиспетчерлердің алдына ұшақтардың белгілі бір мөлшерін қондыру жөніндегі күрделі міндеттерді қою олардың тиімділігін ұлғайтқаннан гөрі, төмендетті.^{xxxii} Жуырдағы мақсаттарды қою тиімділігін шолуы келесі қорытындыға келді: «Мақсаттар тар көлемде бағытталғанға, этикаға жатпайтын іс-әрекеттерге, тәуекелді шешімдерді көп қабылдауға, аз ынтымақтастық пен аз ішкі ынталандыруға байланысты ұйымдар ішінде жүйелі сипаттағы проблемалар туындатуы мүмкін»^{xxxiii}.

Бизнес әлеміндегі Бизнес Магистрі дәрежесіне оқып жатқан ересек студенттердің материалдарын зерттеу де осы қорытындыға келді^{xxxiv}. Өз бағдарламасының алғашқы жылына өздеріне оқудың мақсаттарын белгілеп беруге сұраған студенттер өздеріне жылдың соңына түпкілікті нәтижені белгілеп беруді сұрағандардан қарағанда анағұрлым жоғары бағалар алды. өтінген студенттерге қарағанда аса жоғары бағалар алды.

Адам және жағдай – сыныпта.

Оқушылар туралы олар қандай да бір бағытқа ие болды деп сөйлейтін жалпы үдеріс бар, ал іс жүзіндегі фактілер бұл көзқарасты қолдамайды. Жақындағы зерттеулер «саған үйренуге көмектесу» міндетін бейнелеудің өзі, «сен қаншалықты орындай алатыныңды көрейік» деген міндетіне қарсы – оқушының міндетті шешуге келетін ынтасына қарағанда, оқушының бағытына күштірек әсерін тигізуі мүмкін.^{xxxv} Бұл сыныпта болып жатқанға үлес қосуды түсіну үшін аса маңызды сәт.

Сынып ұжымдық ахуал ретінде үлкен ықпалға ие. Әрбір оқушының қатынасын қарапайым орташа арифметикалық қатынас деп өлшеп отырғанның өзінде, сынып бойынша орташа оқуға бағытталуы жеке жетістіктерге оңтайлы ықпал ететінін көруге болады, ал үлгерушілікке бағыттылық орташа сынып бойынша теріс әсер ететіні анықталды.^{xxxvi}

Сыныптағы ахуал онда таратылып жатқан хабарламалар арқылы өзінің ықпалын жүзеге асырады және тіпті кішкентай оқушылар осындай хабарламаларды танып айыра алады. Олар жағдайдың оқуға бағытталғанын немесе үлгерімге бағытталғанын мадақтайтынын сезе алады және олар тиісті бағытты оқушының жеке өзін-өзі қабылдауымен байланыстыруға үйрене алады.^{xxxvii} Келесі жылдары көп әр түрлілік пайда болды. Сыныптарда 10 жастағы оқушылары бар 30 сыныпты зерделеу барысында айтарлықтай айырмашылығы бар бағдарлар байқалды және оқушылардың өздерінің арасында ерекшеленетін бағыттар да көзге түсті.^{xxxviii} Оқушының бағыты толығымен сыныппен анықталмайды: мысалы, кейбір оқушылар оқуға деген жеке бағытын сақтай отырып, мұғалімдердің үміттерін жарыс ретінде қабылдап отырды.

Сыныптарда балалар оқу және математика секілді әртүрлі салаларда түрлі бағыт көрсете алады.^{xxxix} Осы зерттеуде этникаға бөліну немесе қоғамдық-экономикалық мәртебе секілді үлкен ерекшеліктер аса көп болған жоқ, бұл сыныптың жергілікті ықпалының мағынасы басым болатынын болжайды.

Түрлі мектеп сыныптарындағы үрдістер, жетістіктер және мектеп ахуалы

Сыныптағы ерекшеліктерден басқа да аса кең мағынадағы үдерістер мен сызбалар бар. Деректер сыныптағы мақсатты нұсқаулар мектеп жастары арқылы жылжыған сайын үлгерім бағытына сүйене бастайтынын көрсетеді.

Бастауыш мектептегі оқуға деген бағыты жоғары және үлгерімге деген бағыты төмен оқушылар ең бейімделген ойлау қабілет пен жоғары жетістіктерге ие болды.^{xl} Дегенмен, бастауыш мектептің соңғы

сыныптарындағы 431 американдық оқушының талдауы көрсеткендей, олар оқуға азырақ бағытталып, ауыртпалықтан қашуға тырысады.^{xli}

Орта сыныптарға көшу оқудың қалыптасқан тәжірибесін жоққа шығарады, өйткені жаңа ортамен «соқтығысу» пайда болады. Голландтық орта сыныптарының бірінші жылындағы оқушылар оқуға деген бағыт пен жетістіктер арасындағы байланысты көрсетпеді.^{xlii} Дегенмен, бесінші жылы оқуға бағыты бар оқушылар жетістіктермен байланыстың айқын белгілерін көрсетті.

Дегенмен, орта сыныптарда жылжыған сайын сыныптардың оқуға деген бағыттылығы азая келеді; осының нәтижесінде 11 және 12 жастағы 400 оқушы жеке оқу мақсаттарын төменірек қолдап, төмен бағалар алып жатты.^{xliii}

Орта сыныптарда сыныптардағы жағдай ерекшеліктері соншалықты жиі емес^{xliv} және мектеп мәдениеті сыныптағы тәртіп нормаларына ықпал етуде үлкен рөл ойнайды^{xlv}. Барлық орта сыныптардағы оқуға деген бағыттылық айтарлықтай бағалармен байланысты, ал үлгерімге деген бағыттылығы - жоқ.^{xlvi} Сонымен, үлгерімге бағытталған мектеп мәдениеті ең төмен ынта және айтарлықтай шеттетілумен байланысты, аса төмен көрсеткішті болжай отырып – Англиядағы орта сыныптардың мектеп тәжірибесіндегі «аз жетістіктердің ұзын құйрығын» түсіндіретін негізгі элемент бола алады.

Орта сыныптардың шегінен тыс оқушылар колледж ортасына жеткен уақытта, оқуға деген бағыттылық пен үлгерушілік бағыттылығының жоғары деңгейін қабылдаған оқушылар осы мәнмәтінде жоғары табыстарға қол жеткізеді: олар стратегия мен өзін-өзі реттеуді қолданып, ынтаның аса жоғары деңгейлерін көрсетеді.^{xlvii}

Жоғары білім деңгейінде кейбір зерттеулер білімге деген бағыттылықты үлгерушіліктің аса жоғары көрсеткіштерімен байланыстырады.^{xlviii}

Оқу жылдарымен өзгере келетін осы бағыттылықтың көрінісінде кейбір оқушылар мәнмәтіннен тыс жылжиды. Оқуға деген бағыттылығы бар 8 және 12 жасар оқушылар өзінің бағыттылығында, ынтасында және өзін-өзі реттеуде үлкен тұрақтылығын көрсетеді.^{xlix} Мүмкін осындай бағыттылық жеке тұлғалар үшін үлкен тұрақтылықты білдіретін шығар. Ал мәнмәтінге келетін болсақ, бұл жерде оқуға деген бағыттылық үлкен ықпалға ие болды: сыныптардағы

оқу бағыттылығындағы байқалған өзгерістер үлгерушілік бағыттылығындағы өзгерістерге қарағанда, үлгерушілікке көбірек ықпал етеді.¹

Уақыт өткеннен кейін бағыттылықтағы өзгерістерді кейбір ғалымдар дамудың феномені ретінде қарастырадыⁱⁱ, бірақ бұл әлеуметтік мәнмәтінді ескермейтін жеке көзқарас. Оның орнына уақыт бойынша даму үдерісіне мектебіміздің мәдениетін бейнелейтін үдеріс ретінде қарау қажет. Мектептің оқу мәдениетінің негізгі элементтері нені ұйым жетістігі деп санауға болады, ол не және қалай өтеді деген оқу көзқарастарынан тұрады. Осы жерде тағы да мектеп жылдары арасында ерекшеліктер көрінеді.

Сонымен, білім беру институттары үлгерімге бағдарланған сайын, оқытуға бағдарланудың жоғары деңгейі жетістіктің негізгі кепілі болып қала береді, бірақ сыныптағы мәдениетпен қолданбайды. Сонымен, табысқа жете алатын оқушылар тобының азырақ бөлігі табысқа жете алады.

Егер мәдениетте үлгерімге деген бағыттылығы оқудың даму бағыттылығынан жоғары тұрса, стратегиялық іс-әрекеттердің өсуі оқыту іс-әрекеттеріне қарсы өсу құбылысы пайда болады және білім беруді бұдан кейінгі өмір үшін аса жарамды және пайдалы құбылыс ретінде қабылдамай, кедергілерді жою үдерісі ретінде қабылдау үрдісі пайда болады. Бұл табыс стратегиясы емес.^{lii}

Дегенмен сыныптағы жағдайларға орала отырып, бағыттағы осы ықпал етуші ерекшеліктер қалай пайда болады?

Мұғалімдер үлкен рөл ойнайды

Сыныптағы хабарламаларды жеткізу жүйесінің негізгі жетекшісі мұғалім болып табылады. Бір маңызды зерттеу^{liii} айтарлықтай әртүрлі ынталық профильдері бар төрт сыныпты таңдап алды. Екі семестр бойы қадағалау мұғалімнің сөйлеу әдеті мен тәжірибесіне шоғырлана жүргізілді. Қадағалау жүргізу барысында әртүрлі мұғалімдердің келесі сипатты ерекшеліктері әртүрлі болып табылды*

Оқытуға бағдарланған сыныпта (ОБС):

- Тапсырмалар жалпы қатысу жандайын туғызып, барлығы бірдей қатысу тәртібін орнатиады
- Әңгімелесу мен жұмыс жұппен, үшеулеп және аралас топтарда жүргізіледі
- Сынып ережелер жасауға қатысады, жұмыс тәсілінде еркіндік дәрежесі бар.

Үлгерімге бағдарланған сыныпта (УБС):

- тапсырма алатындар жауаптарын мұғалімге өздері ұсынуы тиіс
- Бүкіл сыныпқа арналған оқу басым. Оқушылар арасында өзара әрекеттестік жоқ, оқушылар басқалармен өз жұмысымен бөліспейді
- жасау қажетілігі бар басқа рәсімдермен бірге қағидалар мен санкциялар қайталанып жатады.

Бұдан басқа, ОБС-та:

- Мақтау ақпаратты және шындыққа жақын
- Негізгі идея – өзін-өзі жетілдіру
- Сыныптастар көмек іздестіріп, бір-біріне ұсынады
- Емтиханда алған бағалар қабілет немесе бедел сияқты факторлармен байланыспайды.

Бұл кезде УБС-те:

- Мақтауды мінез немесе ұқыптылық үшін алуға болады
- Мұғалімге сұрақтарды тек белгіленген уақытта беруге болады
- Емтихандар мен олардың маңыздылығы туралы көп айтылады, оқушылар тапсырма бағаланады ма деп сұрайды.

Сонымен, оқуға бағдарланған сынып, мұғалімнен гөрі, оқушыларға бағдарланған тәртіп нормаларын қамтуға тиіс. Оған қарамастан, зерттеушілер барлық төрт сыныпты «негізінен сабақты мұғалім жүргізетін» ретінде сипаттаған және де маңызды жаңа элементті атап өткен: оқушылар қалай оқитыны туралы мұғалімдердің түсіндірулері:

- ОБС-та мұғалімдер оқыту туралы, оқушыдан жеке қатысу мен талдауды талап ететін белсенді үдеріс ретінде анықтама беріп, есте сақтау мен қайталау емес, түсіну мен есте сақтау маңызды болып, бұл өзара әрекеттесу негізгі қасиет болып табылатынын айтқан.
- УБС-те мұғалімдер оқыту туралы тыңдау және нұсқаулықтарды қолдану арқылы қол жеткізетін жеке үдеріс ретінде айтады; дұрыс жауап – бұл мақсат, нұсқаулықтарды қолдану – бұл әдіс

Кейінгі зерттеу^{liv} ағымдағы тапсырмаға назарларын шоғырландырған мұғалімнің түсіндірмелерін, ағымдағы тапсырмаға тәуелсіз болған мұғалімдердің түсіндірмелерінен бөледі. Соңғылар мұғалімдердің өз ойлары мен оқытуы туралы түсіндірмелерін камтиды және түрлі бағытталған сыныптарды, әңгімелесудің басқа бөліктеріне қарағанда, көбірек бөлген. Зерттеу

мынадай қорытындыға келді: «Оқытуға бағдарланған мұғалімдер өзінің ойлау үдерістерін модельге сала отырып, сенімсіздік, өз қателерінен үйрену және сұрақтар қою- оқытудың табиғи және қажетті бөліктері екенін көрсетті».

Сонымен, сыныпта екі негізгі элементті атап көрсетуге болады:

1. Оқушылардың оқуы туралы мұғалімдердің айтуы
2. Өздерінің оқуы туралы мұғалімдердің айтуы

Осы элементтер, мұғалімнің орталық рөлімен үлгерімге бағдарланған сыныптарды жақсарту үшін қажет.

Сыныптағы жұмысты жақсарту

Сыныптар мектептегі жетістіктерге үлкен әсер етеді. Олар тәртіптің белгілі нормалары арқылы емес, белгілі оқу ахуалын жасай отырып әсер етеді. Сыныптарда ойлануға және оқушыға бағытталған ахуал жасалған кезде, жоғары үлгерімге қол жеткізіледі.

Сынып жұмысын жақсарту ісінде көптеген тәсілдер мұғалім жұмысының амалдарына шоғырланады. Олар «қайтарылысы бардан да көбірек» беруді тырысады, мұның ішінде «қайтарылысы бар» зат сабақ берудің оқытудың қарапайым зертеулерімен айкындалады. Нәтижесінде олар тағы да соны жасайды – оқушылары жұмысқа тартылуы төмен деңгейдегі мұғалімге бағытталған сыныптар.

Оқытуды жақсартатын сыныпты жетілдіру екі дәйекті ілгерлеуді талап етеді:

- Ортасында мұғалім тұрған сыныптан, оқушыларға шоғырланған сыныптарға
- Содан соң оқуға бағдарланған сыныптарға.

Бұл екі қадам дәйекті, себебі үдерісті жылдамдатуға тырысып, ортасында мұғалім тұрған сыныптан, оқушыларға шоғырланған сыныптарға тікелей жылжу, әдеттегідей оқыту оқытушыға бағытталған сабақ беруді міндеттеуге апарып соғады. 1970 ж. басталған зерттеулер бұл оңтайлы әсерін^{iv} тигізбейтінен көрсетті. Бұл зерттеушілер «өз зерттеулерінің^{vi} өліммен аяқталатын мутациясы» деп атағандарының мысалы. Зерттеулерге негізделген және оқуға бағдарланған нормалар стандартталып, енгізілгенде, олар мұғалімнің басты рөліне негізделген нормалар болып кетеді, оқу қағидаттары назардан тыс қалып, өзінің оң әсерін жоғалтады.

Мұғалімнің басты рөлінен оқушының басты рөліне ілгерлеу үш өлшеммен сипатталады:

- Белсендірек оқыту, сонымен оқушылар өз шығармашылығы мен шешім шығаруда ғана емес, тағы олар – өз тәжірибесін және оған енгізілген білімді құру үдерісін айқын қайта қарастыру тұрғысынан де белсендірек
- Жалғыз білім дереккөзі ретінде мұғалімді ғана көруге қайшы, оқушылар бір-бірін және басқаларды білім алу көзі ретінде көре алатындай үлкен дәрежедегі ынтымақтастықпен оқыту
- Оқытуды оқушылардың өздері бағыттайды, оқушылар сұрақтардың туындауына қарай оқытуға өздері бағыт береді, сұрақтарды қоя отырып, өздерінің жеке нәтижелері мен өсулерін бағалайды.

Осы үш өлшем сыныпта сол не өзге дәрежеде бар болса, төртіншісіне (сыныпта және зерттеулерде жақын арада пайда болған) назар аударуға мүмкін болады):

- Оқушылар өздерін жоғарыдан көру үшін, өз тәжірибесі мен оқып білуін сипаттауға жететіндей тілді дамыту үшін және өзінің оқуын жетілдіру жолдарын ұсына бастау үшін оқытуды көбірек оқып білу.

Егер оқытуға бағдарлауды, оқушыға бағдарланудың белгілі дәрежесі болмаған сыныпқа енгізіп көрсе, мұндай өзгеріс сәтсіздікпен аяқталады.

Белгілі бір деңгейдегі оқушыға деген бағыттылығы жоқ сыныпқа оқытуға деген бағыттылықты енгізсе, бұл өзгеріске деген талпыныс айтарлықтай сәтсіздікке ұшырайды.

Оқушыға бағытталған алғашқы ілгерлеудің айтарлықтай салдары болады. Оқушыларға бағытталған сыныптарда оқушылардың оқуға деген басқа тәсілі де, бағыты да ашылады. Орта сыныптар оқушыларының пікірінше, олардың мұғалімдері оқушыларға бағытталған жұмыстың нормаларын қабылдағанда, ынтаның оң формаларын мен оқу үдерісіне үлкен дәрежеде тартылуларын айтады (2200 оқушыны сұрау)^{vii}. Оқушылар мұғалімдері сыныптағы оқушыға бағытталған жұмыс формаларын көбірек қабылдағанын сезген сайын, тек қана академиялық көрсеткіштер өзгеріп қоймай (сыныптағы жұмыс қорытындылары бойынша өздерінің жеке мұғалімнің бағалары мен сондай-ақ, жалпы емтихандардың бағалары бойынша), сондай-ақ ынта, мектепке келуі, сабақтың өтуіне кедергі келтіретін мектеп оқиғалары санының азаю секілді басқа да академиялық емес

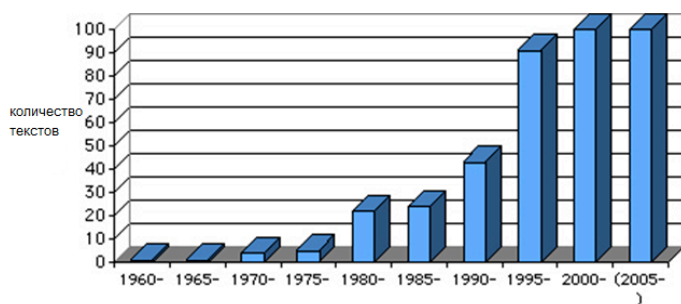
нәтижелер жақсарады (жоғарғы бастауыш және орта сыныптардағы 4203 оқушыны сұрау)^{lviii}. Мұғалімнің оқушыға бағытталған тапсырмаларды қолданғанын байқаған ересектер есептерінде өз құзіреттілігін жақсарту мен зияткерлік өсу ниетін қоса алғанда, оқуға деген оң бағыттылық пайда болғанын баяндайды. (орта және жоғары сыныптардың 4615 оқушысын сұрау деректері бойынша)^{lix}. Жақындағы мета-талдау келесі қорытындыға келеді: «Жалпы, мұғалімнің оқушыларға бағытталған әдістерімен байланысты индикаторлары оқушылардың оң үлгерімдеріне орташадан көбірек ықпал ете алады.»^{lx}.

Осы саладағы АҚШ жетекші мамандарының бірі жақында екінші ілгерлеудің құндылығын ескерді: «Оқу үдерісінің өзін зерттеуге қарағанда, зерттеуге тұратындай басқа нәрсені таба алмаймын. Бұл банкке күрделі пайыз жинақтаған ақша салғанға ұқсайды. Өкінішке орай, оқыту нұсқаулықтарының үлкен бөлігі оқу үдерісінің өзін зерттеуге аз назар аударады.»^{lxi}

Оқу үдерісін зерттеу – негізгі идеялар

Осы мақалада ары қарай «оқуды зерттеу» термині қолданылады, дегенмен айналымда басқа да терминдер бар екенін мойындау қажет.

Осы саладағы әдебиеттің көлемі соңғы онжылдық ішінде айтарлықтай өсті, қазір тіпті осы тақырыпқа арналған «Мета-таным және оқу» журналы бар. 1-суретте «оқуды зерттеу», «оқуға үйрену» және мета-оқу терминдері қолданылған мәтіндердің мөлшері ұсынылған (машиналық оқу туралы мәтіндерден басқа)



1-сурет. «Оқытуды зерделеу» әдебиеті көлемінің өсуі

«Мета-оқу» термині оқу үдерісін зерттеуді білдіреді, ал мета-таным ойлау туралы ойды білдіреді. Оқыту ойлаудан көбірек түсінікті қамтитындай, «Мета-оқу» мета-танымнан да көп нәрседен тұрады – мысалы,

мақсаттарды, сезімдерді, әлеуметтік байланыстарды және оқу мәнәсінін зерттеу. Бұл термин жақында ОФСТЕД^{lxii} (білім беру істері жөніндегі ағылшын мемлекеттік институты)^{lxiii} мектеп инспекциясы туралы есепте – инспекторға түсіндірген 4 жастағы баланың арқасында пайда болды.

Осы онжылдықтар ішінде сынып жұмысының идеяларын түсіну және оған қатысты амалдарды дамыту да өзгеріске ұшырады. Бұрын басты назарда оқыту жұмысының дағдылары мен стратегиясында болатын. Оқушылардың жеткіліксіз қабілеті туралы көзқарасты қабылдаған көптеген бәсекелес тұжырымдамалар болды. Оқушылар тобына **белгілі бір стратегия** зерделеу үшін жақсы деп түсіндіргенде, кейбір оқушылар: «Мен бұл стратегияны қолданбаймын – сондықтан, мен өзім ойлағаннан да нашарлауым»- деп өздеріне өздері айтады. Сонымен, ең жақсы ниеттермен жасалған бағдарламалар, егер тек бір тәсіл бойынша оқу тиімді деп санаса,^{lxiv} теріс және сенімсіздік тудыратын әсерге ие болатыны анық.

Деректер көрсеткендей, дағдылар оқытылған жағдайлардан басқа жағдайларға ауыспайды^{lxv}. Ірі еңбек келесі қорытындыға келді, рефлективтік пен метатанымдық дамуға назар аудармай, оқушыларға «оқу дағдыларын» тікелей оқытудың мағынасы болмайды.^{lxvi} Жетекші зерттеуші атап кеткендей, «Балалардың өзінің стратегиялық репертуарындағы сәтсіздіктерінің себебі түсінбеушілік болғаны мәлім: оларда өздері әдейі оқи алатын қабілеттілігі туралы түсінік болмаған; оларға рефлексия жетіспеді»^{lxvii}. Өзінің оқуларын қадағалап, сол туралы ойланған сайын оқушыларға стратегияларға шоғырлануға көмектесу үшін, үдеріске араласу басталды.

Содан соң оқудың «стильдеріне» назар ауысты, ол мектептің оқушыларды санаттандыруға бейімдігімен қатар жүрді. Дегенмен, зерттеулер тәуелсіз үлгілердің көп бөлігінің босаң негіздемелері мен өлшеулерінің сенімсіз әдістерін және педагогикаға жасаған төмен ықпалын көрсетеді.^{lxviii} Алайда, үлкен жеке қызығушылық пен тым аса мақұлдаулар арқасында осындай пірікталастарды қазір де көруге болады.

Біздің уақытымызда дағдылар мен артық көру расында да беделді фактор болатынын дұрысырақ түсініп, көз жеткізілді, бірақ:

Оқушының тиімділігі жан-жақты оқушы болу қабілетіне, оқу мен оқуға деген бағдарлануға кең

көзқарасқа ие болуына байланысты, бұл өз кезегінде өз оқуын жоспарлау, оны бақылау және қайта қарастыру қабілетімен – мета-оқуды жылжытатын аспектілермен байланысты.

Стратегиялар өз рөлін ойнайды, дегенмен олардың кейбірі басқаларға қарағанда маңыздырақ болуы мүмкін. Оқу стратегиясының келесі түрлері туралы деректер

Университет студенттерінің негізінде жиналған метатанымдық стратегиялар (мысалы, бақылау), терең стратегиялар (мысалы, мағынасын іздеу), үстірт стратегиялар (мысалы, жаттап алу), Ресурстарды қолдану стратегиялары (мысалы, уақыт) емтихандарда жоғары бағалар алу үшін метатанымдық стратегиялар аса маңызды екенін көрсетеді. Осы стратегиялар оқуға деген бағыттылықпен тығыз байланысты^{lxxix}.

Мәнмәтін оқуды зерттеу үшін маңызды болып қалады. Оқушыларға мектеп мәнмәтінің талаптарын оқу мен түсінуде көрсетілген көмек олардың оқу, жазу, емтихан тапсыру және үй тапсырмасын орындау дағдыларын сәтті жақсартты. Осы табыс оқушылардың мектептен тыс дағдыларын мойындайтын бағдарламаға тиесілі, ол оқушылардың мектептен тыс күшті жақтарын мектеп жұмысының мақсатында қолданып, оқушылардың дағдыларды құрастыруын өздерінің жеке тәжірибесіне негіздейді.^{lxx} Бұл оқушылардың мектептен тыс танымының кең тәжірибесіне ие болатыны және мектептер осындай тәжірибенің негізінде дағдыларды сәтті құрастыра алатынын еске салады.

Басқа зерттеу ұжымдарында жағдаяттық тапсырмалар маңызды болады. Мектепке тән жағдаяттары бейнеленген суреттерге негізделген жұмыстың формалары әзірленді, онда оқушылардан берілген суретке байланысты реплика жазуын немесе персонаждың өз ойындағы монологын жазуын сұрайды. Жұмыстың осындай нысаны оқу мәнмәтіндеріне деген оқушылардың көзқарасын көрсетеді және мұғалімдер мен оқушылар арасындағы рефлексивтік диалогқа үлес қосады^{lxxi}.

Оқытуды зерделеуге деген көзқарас осылай дамыды, ол:

- Құндылықтарды түсіну және кемшіліктерге емес, күшті жақтарға шоғырлану
- Оқушылардың басынан өткен оқу тәжірибесіне шоғырлану
- Көптеген мәнмәтіндерге, соның ішінде

мектептен тысқа да шоғырлану

- Бақылау мен шолуды жоспарлау
- Оқыту мәніне үлкен назар аудару

Осы жағдайда аса қолайлы оқу тілі – ол біреу берген тіл (дағды тілі) немесе бөлетін тіл (стиль секілді) емес, бірақ көріністі нақтыдан жоғары және аса толық бейнелейтін тіл.^{lxxii}

Осындай көзқарастарға негізделген сыныптағы жұмыс тәсілдерінің үлгерушілікке қандай да бір ықпалы бар екенін көрсететін деректер бар ма?

Сыныптағы жұмыс тәсілдері

Мектепке дейінгі мекемелердегі оқуды зерттеу

Кіші балаларды оқыту көбінесе қажетті дәрежеде бағаланбайды. Дегенмен, 3-5-жастағы балалар үстірт сипаттамалар бойынша емес, қағидастар негізіндегі мысалдар негізінде оқуды ұнатады^{lxxiii}. Бұл оқу бір негізгі тәсілмен жылдамдатылуы мүмкін: олардан түсіндіруді өтініңіз. 3-жастағы балалар 4-жастағы балалар секілді жақсы нәтижелерді көрсетеді (оқытылу бойынша ойланбаған 3-жасар балалардан екі есе артық). 4 жаста балалардың ұсынған жеке түсініктері ересектің ұсынған түсініктеріне қарағанда жақсырақ түсінуге көмектеседі.

Кіші балалардың оқу туралы тұжырымдамалары уақыт өте келе өзгеріске ұшырайды. 3- және 8-жастағы балалардың олар *нені үйреніп* жатқаны туралы тұжырымдамасы а) бір нәрсе ... дейін істеу б) бір нәрсені білу үшін в) бір нәрсені түсінуден өзгереді; олар *қалай оқитыны* туралы тұжырымдама а) әрекеттер бойынша оқу б) олар өскен сайын оқу в) уақыт өткен сайынғы енжар тәжірибе немесе тәжірибе арқылы белсенді тәжірибеге дейін өзгереді^{lxxiv}.*

Бұл өзгерістер балалардың өз оқуын жетік ұғынуын ұлғайтуға бағытталған оқыту тәжірибесімен жылдамдатылған^{lxxv}. «Метатану диалогтары» (оқытатын диалогтар) деп аталатын диалогтар арқылы балаларды не істегені туралы ойлануды және әдетте болатын іс-әрекеттермен неге айналысқаны туралы ойлануды сұраған, мысалы:

«Кеше біз X неге жасадық (айналыстық)?»

«Осы уақытқа дейін білмегенді білдіңдер ме?»

«Мұны білу үшін сіз не жасадыңыз?»

«Бұл туралы сіз ертең тағы бірдеме біле аласыз ба?»

«Өзіңіз білгеннің барлығын басқа адамдарға қалай үйретер едіңіз?»

Соңында, «мұндай білім қызметінің түріне [мета-оқытуды қоса] тартылған балалар, оқуға (жаңа тақырыпты түсінуге) жақсы дайындалғанын айқындады». 6 жасар балалар нақты жағдайларда қойылған оқыту сынақтарында, параллель топтардағы өз құрдастарына қарағанда, жақсы түсінік көрсетті^{lxxvi}.

Сондай-ақ балалар: «Бұдан әрі не оқуын шешетін болсаңдар нені ұсынар едіңдер?» деген сұрақ бойынша да терең түсінік көрсетті және олардың жауаптары жасайтын іс-әрекеттер маңайында емес, оқу арқылы алатын білім айналасында болды. «Сендердің жастарың мұғалімнің жасындай болғанын елестетіңдер және басқа балабақшадағы балаларды өздеріңнің бар білетіндеріне үйрету қажет болса, мұны қалай жасар едіңдер?» деген сұраққа олардың жауаптары әңгіме арқылы сабақ беру емес, тәжірибені жоспарлау арқылы сабақ беру айналасында болды.

Бұл зерттеулер сынып жұмысындағы екі маңызды амалдардың едәуір әсерін көрсетеді:

1. Оқуды назар аударылатын нысанға айналдыру
2. Оқуды әңгіме нысанына айналдыру

4 және 8 жасар балаларды салыстыратын басқа жобалар, «балалар мектепте көп нәрсені үйренеді, бірақ олардың сабақ беру мен оқу үдерісін үйрену мүмкіншілігі өте сирек болады» деген қорытындыға келді^{lxxvii}.

Балабақшадағы және мектептің бірінші жылындағы балалар туралы фильмдерді зерттеу, балалардың, мұғалімдер күткеннен де көп мөлшерде, әсіресе стратегиялық бақылауы бар салаларда (проблемаларды шешу, жоспарлау, болжау, түсіндіру және прогресті бақылау) метатіл білімі бар екенін көрсетті^{lxxviii}. Оқытушылар олардың дағдыларын өте құрметтеді, ал бір зерттеуші жұмысты мынадай тұжырымдамамен аяқтады: оқытушылар бұл салада қолданатын әрекеттері «күтпеген жаңалықтармен» - тосын сыйлармен аяқталады!

Бастауыш мектептегі оқуды зерттеу

«Оқушылар қауымдастығының дамуы» бағдарламасына қалалық сыныптардың 6 және 12 жас аралығындағы оқушылары қатысты^{lxxix}.

Оларды өзіндік рефлексивті оқытумен айналысуы (1) мен жеке білімі мен құзіретін анықтау үшін жауапты

зерттеушілер ретінде (2) әрекет еткендері үшін мадақтап отырды. Бұл балаларда енді пайда болып келе жатқан стратегияны және мета-танымды жақсартады және шағын топтарда бір- бірін түсінуге көмектеседі. Бағдарлама сауаттылық дағдыларын жақсарту мен пәнді игеру бойынша олжалы болды. Түсіну дәрежесі еселенді және түсіндіру тәсілдері өзара аса байланысты болды. Балаларда оқудың икемді стратегиясы мен кең салада қолданумен байланысты зерттеу стратегиялары пайда болды.

Осындай сыныптарда таңдау мен өзін-өзі бақылауды дамыту үшін ашық тапсырмалар қолданылады. Сауаттылық саласында осындай тапсырмалар 12 сыныптағы 6-жасар балаларға ішкі ынтасын, мета-танымын және стратегиялық тәртібін дамытуға көмектесті^{lxxx}.

Осы тәрізді, өзін-өзі реттеудің оқу түрі қолданылатын сыныптарда жазбаша тапсырмалар 7-8- жасар балаларға өз жазуын жемісті бағалап қадағалауға, құрдастарының көмегін тиімді қолдануға және мұғалімдерде серіктес ретінде қабылдауға көмектеседі^{lxxxi}. 9-жастағы балалар бірнеше күндік күрделі, бірлескен тапсырмаларды ұнатады: осындай тапсырмалар балаларды үлгерімге аз бағыттап, әсіресе нашар оқушылардың жұмыстан қашуын азайтты. Тапсырмалардың негізгі ерекшелігі жоспарлау мен диалогты талап етуінде болады. Күрделі тапсырмалар (мысалы, өзі қалаған тақырып бойынша шығарма жазу, саясаткерлерге хат жазу, зерттеушілік мақалалар, келесі сыныпқа хат жазу) жеңіл тапсырмаларға (мысалы, орфография, дауысты дыбыстар мен есімдіктерге, жазу мен сөздік қорына байланысты) қарағанда көбірек ұнады. Жеңіл тапсырмаларды оқушылар зеріктіретін және аз ойлануды талап ететін тапсырмалар ретінде қарастырады^{lxxxii}.

Кейбір сыныптарда (аз мөлшерде ғана) оқушыларға метатанымды түсінуді және оқу бойынша тапсырмалардағы стратегияны дамыту мүмкіндігі беріледі. Мұғалімдер оқушыларға қалай білім алғандары мен оқу бойынша стратегияларды қалай қабылдап жақсартқандары туралы көбірек түсінуге көмектеседі - мысалы, дауыстап ойлау – және мәселені шешудің түрлі жолдарын ұсынады. Олар оқушылардың бұрын алған білімін еске түсіреді және өзінің тәжірибесін вербалдауға көмектеседі^{lxxxiii}. Оқу талқылаудың айқын ортасында болғанда, балалар үдеріс туралы айтып, оны үйренуге мүмкіндіктері болады. Кейбір тәжірибешілер айтқандай «Энтузиазм және тарту дәрежесі, әдеттегідей жоғары болды.

Жазуды ұнатпаған оқушылар тапсырма мен үдерісті талдау жұмысымен қызыға айналысқан сияқты.»^{lxxxiv}.

Сонымен қатар оқу мен үлгерім қалай талқыланыпты да маңызды. Сәтсіздіктен кейін оқушылар өзінің сәтсіздік тәжірибесін қабілеттерінің жеткіліксіздігінен көреді; олардың үлгерімі төмендейді. Мұндай оқушыларға табысы мен сәтсіздіктерін қабілетінен гөрі жұмсайтын күші мен стратегиясына байланысты деп айта отырып көмектесуге болады. Сонда олардың үлгерімі (арифметика жаттығуларын орындайтын 10-жасар) сәтсіз тәжірибеден кейін нашарламайды.^{lxxxv}.

Стратегияларды оқыту мен оқуды зерделеу қатар жүреді. Оқушыларға өзінің оқуын реттеуге және жоспарлауда шебер болуға көмектесетін дағдылар аса маңызды. Есеп шығару жөнінде бағдарламалық жабдықтарды пайдалануға үйренген 10-11 жасар балалар авторлары мета-тануды жаттықтыратын тапсырмалар ретінде сипаттаған қадағалаушы жаттығуларға қатысты. Олардың нәтижелері мұндай жаттығудан өтпеген балалармен салыстырғанда жоғары болды. Олар күрделі проблемаларды шешуде табыстырақ болды, жетістікке жылдам жететін және жалпы табысты стратегияларды қолданды, себебі олар жұмысты мәселе жайында ойланудан және шешу мүмкіндіктерін қарастырудан бастайтын.^{lxxxvi} Оқудың мақсаттары мен стратегияларын үйренген 10-жасар оқушылар осылайша кейде өзінің нәтижелерін жақсартатын, бірақ оқыту стратегиясын пайдалану үшін олар мета-оқуға да мұқтаж болды.^{lxxxvii}.

Оқуға бағдарланған сыныптарды тексеру мен жете ұғынуды қолдайтын әдістер де маңызды. Оқу барысы жазылатын «оқу күнделігін жүргізу тәжірибесі табысты болды»^{lxxxviii}. 10-жасар Линн айтқандай: «Жазған кезде мен көбірек байқаймын және түсінемін». Бірқатар әр түрлі еске түсірулер, оқушылардың өздері ұсынған еске түсірулерді қоса, оқушыларға оқу жолдарының түрлі аспектілерін еске сақтауға және қайта қарастыруға көмектесе алады. Тікелей тәжірибеден кейбір қашықтық жасау үшін жете ұғыну аса қажет. Күнделікке ағымдағы жетістіктерді кейінірек талдау сатысында қайта қарастыру үшін де жазып алады.

Оқу үдерісін жазбаша түрде жазу әктісі назар аудару мен ауызша айтуды талап етеді; бұл ретте жазып отырған оқушының идеялары оның құрдастарының қарауына қолжетімді болады.

Бейнетаспаға жазылған сабақты қайта қарау әсер күшті құралы бола алады. Оқу дағдыларын түзету жөніндегі бағдарламаға қатысқан 6-жасар балаларға сабақтар бейнежазбасын қайта қараған кезде өз

стратегияларын еске түсіру өтініші білдірілді. Бұл кезде олар сабақ уақытына қарағанда үлкен метатанымды сана көрсете білді, әңгіме өзін – өзі түзетуден бұрын, оқу (чтение) туралы стратегиялар мен білім жайында болды. Оқуда (чтение) барлығы айтарлықтай ілгерлеуді көрсетті. Бұл, мета-тануды дамыту кішкентай оқушылардың қатысуын қоса, бірқатар тәсілдермен жасалуы мүмкін фактісін атап көрсетеді.^{lxxxix}.

Сонымен

1. Оқытуды назар аударудың нысанасына айналдыру
2. Оқытуды әңгіме нысанасына айналдыру-пунктерінен басқа
3. Оқытуды рефлексия тақырыбына айналдыру

Сыныпта басым болған мәдениет өз әсерін тигізеді: жуырда 10-11 жасар балалармен жүргізілген әңгімелесу, барлық сұхбаттасқан балалар өз оқуы туралы оңай айта алатынын айқындады. Олардың пайдаланған әдістерінің шектеулі түрлерінен басқа негізгі пәндер шеңберінде қызмет түрі бойынша таңдау немесе бақылау болғанына сенбегені айқындалды.^{xc}.

Орта сыныптарда оқуды зерделеу

Оқу тұжырымдамалары аса дамыған 16 жасар оқушылар мемлекеттік емтихандарда өте жақсы нәтиже көрсететін туралы мәлімет шамамен 25 жыл бойы белгілі болған.^{xcii} Бұл жастағы төмен жетістіктер ересектер жағынан айқын білінетін қысыммен байланысты, ал жоғары жетістіктер тәуелсіздік, құзыреттілік және оқуға байланысты саналы тәсілдерімен оң байланысты. Француз тілі, математика, биология және география бойынша алынған бағалары көрсеткендей оқушыларға тәуелсіз оқушы ретінде қолдау көбірек көрсетілсе, олардың академиялық үлгерімі айтарлықтай жоғары болады (Канададағы 15-жасар 263 оқушының деректері)^{xciii}.

Жақсы академиялық үлгерім оқуға бағдарланумен және қабілетке икемді көзқараспен байланысты: соңғы уәждемелік, сондай-ақ сенімге оқу стратегияларын және өзін – өзі реттеуді пайдаланудың жоғары дәрежесіне әкеледі (12 және 13 –жасар 434 бала)^{xciii}.

Соңғы деректер, сапалы және тәжірибеге негізделген оқу тұжырымдамаларына ие болған оқушылар жете түсінген тәсілдерді пайдалануға бейім екенін растады, ал сан тұжырымдамасына ие болған оқушылардың үстірт тәсілдерді пайдалану үдерісі бар екені дәлелденді.^{xciv} Оқуға бағдарлану бейімді оқу стратегиясымен тығыз, ал үлгерімге бағдарлану – бейімделмеген оқу стратегиясымен байланысты (АҚШ-тағы 12-жасар 229 бала)^{xcv}. Сондай-ақ, оқуға бағдарланудың оқушылардың өзін-өзі реттеуімен және өз оқуын басқаруға қабілеттеріне сенімділігімен оң өзара байланысы бар. Сыныптағы орта тағы да өз үлесін қосады. Оқушылар сыныпты оқуға бағдарланған сынып ретінде көргенде, жүктемені орындау үшін олар оң стратегияларды қабылдап, оң эмоцияларды сезінеді; ал сыныпты үлгерімге бағдарланған сынып ретінде көргенде, олар қорғанатын жағдайға орналасып, теріс эмоцияларды сезінеді. (АҚШ-та 880 оқушы)^{xcvi}.

Оқуда жете түсіну тәсілдерін белсенді қолданатын сыныптар жұмысқа белсенді қатысу мен **зерттеу** дағдыларын пайдалануды мадақтайды. (Австралияда 484 оқушы)^{xcvii}. Дәлдік ғылымдарды оқу идеялар құрудан тұрады деп ойлайтын оқушылар оқу үдерісіне белсенді тартылады және жете түсінетін стратегияларды пайдаланады: түсіну-дәлдік ғылымдарды оқуда ең жақсы стратегия деп ойлағандар емтихандарда ең жоғары бал алған(14-жасар 180 бала)^{xcviii}.

Бұл нәтижелер орта сыныптардағы көптеген әр түрлі пәндер үшін өз әділдігін сақтайды. Оқитын пәндердің арасындағы ұқсастыққа қарағанда, пәндердегі айырмашылықтар аса маңызды емес (12 және 14-жасар 545 бала)^{xcix}. Балалардың өзін-өзі бақылау оқу пәніне байланысты түрленген жоқ, ал үлгеріммен байланыс ағылшын тілі, сондай-ақ, математика мен қоғамдық ғылымдарды оқуда қадағаланды.

Оқу тұжырымдамалары тереңірек оқушылар метатүсіну тұрғысынан белсендірек болды. Олар «қысқа теориялардың он-лайн шығаруына» қатысады, құбылыстардың сәйкессіздігін немесе мәнін түсіндіруді өтінеді, өздерінің жеке идеяларын ұсынады, жеке тәжірибесін пайдаланып, толығырақ түсіндірмелер береді.^{c *}

Олардың сыныптағы түсіндірмелерінің арасында мынандайлары да болды:

- Өз идеяларының өзіндік бағалауы: «Мен не айтатынымды түсіндім»

- Түсіну қиындықтары: «Жоқ, мен бұны түсінбеймін»
- Түсіндірмелер беру: «Мен бұны дұрыс түсінбедім: шатасып кеттім» және
- Проблемалар туындаған кезде өз-өзіне сұрақтар қою: «Бұдан әрі қарай не істеу керек?» «Мұндайды мен бұрын көрдім бе?» және «Бұл туралы мен не білемін?»

Сыныптар оқушыларға тереңірек тұжырымдамалар дамытуға көмектесе алады. Оқушылардан өз идеяларымен бөлісуді және өз тұжырымдамаларының жағдайын бір-бірімен талқылауды өтінгенде, олардың түсінуі айтарлықтай терең қайта құрылымдаудан өтеді.^{ci} Бір мұғалім Метатанымдық оқыту циклі жобасының шеңберінде: «Бұл сыныптағы ахуалды айқын өзгертті. Метатанымды сыныптағы талқылаулар жанданып, оқушыларды жұмысқа тарту деңгейі айтарлықтай жоғарлады - әсіресе бұрын талқылауға тартылмаған оқушылар арасында өсті. Әсіресе кейбір қыздардың арасында».

Құрдастар арасындағы әңгіме, әсіресе егер ол «біреу сұрайды екіншісі түсіндіреді» деген үлгіде болса, сүйеніш болуы мүмкін. Білімді жақсарту қабілеті интерактивті жағдайларда да, жазбаша өлшемдерде де жақсарды.^{cii} Мұндай нәтиже, бір серіктесі екіншісінен көбірек білетін немесе құзиреттілігі көбірек 12-жасар балалар арасындағы жұптарда ғана байқалған емес (жұппен жұмысқа кейбір көзқарастар осылай болжайды.).

Оқушылар қоятын сұрақтар, оларға қойған сұрақтардан тиімдірек: олар бұны болжамайтын жағдайларда болған нақты оқушыға тиімдірек болуға көмектесе алады: сабақтағы дәрістерде стратегияларды үйренген 15-жасар балалар, сабақта талқылауға және өзін-өзі бағалауды қамтитын сабақтарға қатысқан балаларға қарағанда, жақсы түсінуді көрсете алды. Оқушы өз-өзіне қоя алатын сұрақтар стандарты емтихандарда орта бағаны 50%-64%-ға және нақты міндеттерді түсінуге арналған тесттерде 81% - ға дейін ұлғайта отырып, үлгерімді жақсартта алады.^{ciii} Оқушылар, осы стратегияны олардан қолдануды ешкім өтінбесе де, пайдалануды жалғастырып жатты.

Оқығандағы өзіндік түсіндіруі оқушыларға жақсы үлгеруге көмектесе алады. Оқыған абзацқа әр жолды өз-өзіне түсіндірген оқушы, мәтінді 2-рет оқып шыққан оқушыға қарағанда көбірек білімі ала білген. Болып жатқан іс-әрекетті өз-өзіне түсіндіруді оқушының есіне салу тереңірек түсіне мен бірлесіп білім алу түрінде өз жемісін әкеледі.^{civ}

Дәл ғылымдарды зерттеудегі бағдарламалардың бірі өз мақсатын «Оқушылардың оқытудың үдерісі мен табиғатын жете түсінуін ұлғайту» деп алады^{cv}. Оқушылардың өз оқу үдерісін жете түсіну дәрежесін ұлғайту үшін және бақылау үшін еске түсірулер мен тексерулер іске асырылады. Сабақтар оқу мақсаттарын талқылауды, оқу туралы сауалнамаларды толтыруды және оқуға деген оқушылар мен мұғалімдер рөлдерінің қатысын талқылауды жиі қамтитын. 6 ай өткеннен кейін 15 және 16-жасар балалар саналы мақсаты бар оқу мен материал жайында жақсы түсініктері бар екенін көрсете алды, ал мұғалім оқушыларға бақылаудың қомақты бөлігін беру арқылы өз әдістерін ауыстырды. Стратегияларды жинақтаумен айналысқан жоба мәнмәтінге, міндеттерге және қолдау мен бағалау әдісіне назар аудару қажеттілігін көрсетті. Соңғылар оқушылар мета-оқыту стратегияларын қалай қабылдайтынына және олар осы стратегияларды жемісті деп есептейтініне әсер етеді^{cvi}. Әр бағдарлану баяу өзгеруі мүмкін: мысалы, 8 ай өткенде 2 оқушы өз мұғаліміне келіп, олардың біреуі:

«Біз бұл нені білдіретінін түсінеміз. Сіз бізді өзіміз ойлануымызға және оқуымызға мәжбүрлеуге тырысасыз» - деді.

- Ия, ия тап солай! – деді, осы ұзақ күтілген серпіліске қуанған мұғалім.

- Ал біз оны жасағымыз келмейді – деді оқушы.

Мета-оқу оқушыларға оқу стратегиясын тиімді пайдалануға бағыттау жөніндегі нақты тәсілдер шегінен шығуға көмектеседі. Шамамен 14 және 16 – жасар 5000 бала мен колледж, университет студенттерінен алынған деректер, мета-оқыту дәрежесі жоғарырақ оқушылар лайықты стратегияларды таңдағанын және оларды тиімді пайдаланғанын, жақсы үлгерім көрсеткенін дәлелдеді. Мета-оқуды аз дәрежеде пайдаланған оқушылар мета-танымға байланыссыз стратегияларды таңдаған және мұндай стратегияларды пайдалану жақсы үлгерімге әкелмеді. «Бұлар 'амалдар', 'тактика' сияқты оқушы жағынан мета-танудың ешбір түсінуін қамтымайтын оқу үшін қосалқы, қысқа мерзімді сүйеніштер сияқты жұмыс істейді»^{cvii}. Мектеп аясында қажетті дамудың жетіспеушілігі болжалды: «Мектептің орта сыныптарының соңғы жылдарында да көптеген оқушылардың оқу стратегияларын тиісті пайдалану жайында мета-оқу қабілеттері жоқ». 14-15 жасар балалардың оқу туралы ұғымдарының жалпы суреті

олардың қалай оқитындары туралы айқын түсінігі жоқ екенін көрсетті»^{cviii}.

Сыныптағы шамалы өзгерістер мұғалім үшін үлкен әсер бере алады. Мұғалімдер ойлау үдерісін сипаттағанда немесе стратегияны пайдалануды ұсынғанда айтарлықтай өзгеріс болады^{cix}. Бірақ, мұндай ұсыныстар орта есеппен алғанда бақылаған сабақтардың 9%-да ғана орын алған және мұғалімдердің 2% ғана оқыту стратегиясын пайдалануды ұсынған. Көбінесе бұл қосалқы құралдарды пайдалануға шақыру түрінде болған («Өз калькуляторыңды пайдалан», «карта бойынша өз жауабыңды тексер») және сирегірек мета-танымал мониторинг («қаншалықты дұрыс жасағаныңды қайта қарастыр және тексер»). Мұғалімдерден ұсыныстар сабақ сегменттерінің 0 ден 7,2% - ға дейін түрлі дәрежеде келіп түседі. Осыған қарамастан, осы диапазондағы ерекшеліктер оқушылардың стратегияларды пайдалануын жылжытуына айтарлықтай әсер еткен- сонымен, осы көрсеткіштің шамалы көбеюі де тиімді болуы мүмкін.

Жоғарыда айтылған зерттеулер мектеп тәжірибесіндегі төртінші элементті бейнелейді:

Оқытуды оқыту нысанына айналдыру

Оқушылар өз оқуын өздері зерттеп, оқу стратегияларымен сынақтар жасай алады^{cx}. Зерттеу барысында олар оқыту лексикасы мен пікірталас құрай алады. Ұлыбританияның орта мектебіндегі 13-жасар барлық нашар оқушылар оқуға талқылау тақырыбы ретінде шоғырланып, – өзінің, сондай-ақ, өз құрдастарының оқуы туралы рефлексивті талқылауға қатыса алды^{cx}. Бұл факт нашар оқушыларға жеңілдік керек деген кең тараған пікірге қайшы келеді.

Жетіле түсетін сыныптардағы шиеленіс

Жуырдағы зерттеулердің оқыту және оның мәнмәтіндері туралы басқа бағалары, оқуға бағдарланған сыныптарда сыныпты басқаруға қажет өзгерістер өз сипаттамасы бойынша іргелі және ұзақ мерзімді және мұндай өзгерістердің элементтерінің бірі *реконцептуалған* оқыту болып табылады.^{cxii} Мұндай өзгерістер, шынын айтқанда, ежелгі сабақ берудің тұжырымдамаларын білдіретін, асығыспен жасалған, мұғалімнің қысымымен жүргізілетін өзгерістерге қарама қайшы келеді.

Жетілдіру үдерісінде болжамды шиеленіс туындайды. Өзінің болжамдалған нысандарында сынып жұмысының көптеген өзгерістері оқуға деген шоғырлануын жоғалтады^{cxiii}. Сонымен, мұғалімдер оқыту туралы не ойлайтынына және жұмыстың жаңа

тәсілдерін қалай талқылайтынына үлкен назар аудару қажет. Кейбір фактілер, мұғалімдердің көзқарастарында айырмашылық болатынын болжайды: кейбіреулері оқытуды және ондағы өзінің рөліне байланысты тар көзқараста болады, екіншілері кеңірек көзқарас қабылдайды^{cxiv}.

Басым мәдениет одан әрі де шиеленіс туғызады. Жуырдағы дамуды зерттеу жөніндегі жобадағы кейбір деректер сыныптардың 80% оқу үдерісіне араласуды қолдаған, ал 20% оқушылардың дербестігін көздейтін араласу рухын іске асырғанын көздейді^{cxv}. Соңғы сыныптағы мұғалімдердің өзінің жекелік делдалдығы туралы көзқарасы болған. Сыныптарды оқуға қайта бағдарлау барысында атап көрсетілетін құндылықтар мен жұмыс тәжірибесі арасындағы шиеленісті, бастайтын мұғалімдер бөліп көрсету мүмкін^{cxvi}.

Оқуға бағдарланған сыныптарға жылжу «жаңа» көзқарас болып табылады деп қорытындылау қате болар еді. 350 жылдан астам бұрын бір жазушы мұндай көріністі былай тұжырымдаған:

«Дидактиканың басы да аяғы да мынау болсын:

Мұғалім сабақты аз беретін, ал партада отыратындар көп оқитын әдістерді ізде де тап. Мектептерде асығыстық, сүйкімсіздік, бос күш жұмсау аз болсын, ал береке, қолайлылық және тұрақты табыстылық көп болсын»^{cxvii}.

Бұл сипаттау соңғы уақыттағы сыныптың және мектеп дамуын оқытуға бағытталған жобалар қызметтің нәтижесін көрсетеді: біз оны «байсалды оқушылар және байсалды мектептер» ретінде сипаттайтын едік.

Мектеп деңгейінде жетілдіру

Сыныптар мектепті табыс ету үшін әсерлі алаң болып табылғандығына қарамастан, сынып мәдениеті мектеп мәдениетімен едәуір айқындалады.

Оқытуға шоғырланған типті жетілдіру, мектептен мынаны:

- Оқуға шоғырлануды жүзеге асыратын ахуалды немесе мәдениет құруды
- Тәуекелді мадақтай және қолдай алатын қауіпсіз аймақты құруды
- Қоғамдастықтың барлық қатысушылары оқуға шоғырлануда ынтымақтасу үшін қажетті құрылымдарды, ресурстарды, орындар мен мүмкіндіктер ұсынуды
- Оқуды құрметті және жария етуді
- Тыныш, басылып қалған, нашар оқушыларға назар аударуды

- Жастар мен ересектердің және ұйымдардың білім жолындағы кедергілерді анықтап, оларды жеңу үшін жұмыс істеуді талап етеді.^{cxviii}

Халықаралық зерттеулер, мынадай жобалар:

- Сыныптардағы оқу ортасын жақсартады;
- мектептер үшін кәсіптік даму үлгісін құрайды; және
- сынып қабырғаларында оқу және сабақ беру проблемалары туралы дұрыс білім беретінін^{cxix} көрсетеді.

Мектептің оқуға бағдарлануды жетілдіру өз табиғатында «жоғарыдан түсірілетін» үдерісі бола алмайды – бұл мектептің өзін-өзі ұйымдастыру қабілетін азайтады^{cxx} және көптеген білім реформаларының алдын-ала айтылған сәтсіздігімен байланысады, мұнда «мұғалімдер өз оқушыларына, бастықтар оларға қарайтындай - жауапкершілікті қабылдауға қабілетсіз ретінде қарайды»

Оның орнына, үдеріс инновация мәдениетін дамитындай, мұғалімдер өздерін оқушы болып сезінетіндей және үдеріске қатысушылардың барлығында үдеріске бірлесіп қатысу сезімі дамитындай болуға тиіс. Осы салада табыстарға жететін мектептер кәсіптік оқуды қолдауға сүйенеді. Және қазіргі уақыттағы орын алған кейбір мұғалімдердің азғындау үдерісі кері кетуде: «Англия мектептеріндегі қазіргі үлгерімге бағдарлану ахуал, мұғалімдерге өздерінің құндылықтары еріксіз көндіретіндей тәжірибеде қолдануға кедергі жасайды. Мұғалімдерді сыни мәселелерді шешуге тарту олардың құндылықтарының жақсы теңгеріміне және тәжірибеге жетуге көмектеседі»^{cxxi}.

Көшбасшылардың рөлі – өз қызметкерлеріне орын тауып беру және инновацияларды енгізуге және мүмкін, сәтсіздіктерден сабақ алуға рұқсат беру. Мектеп көшбасшылары үшін оқуға бағдарлану қағидаттарын мектеп құрылымы мен мәдениетіне енгізуде белгілі қиындық болып табылады.^{cxxii}

Мұғалімдерге «қатты» есеп беру қолданылғанда, олар жақсы мұғалім болуға ұмтылу – уақытты бос өткізу деп айтады.^{cxxiii} Осыған қарама-қарсы, мұғалімдер оқытуды үйренген кезде, мектептің тиімділігі өседі, бұл әсіресе нашар оқушылардың үлгерімінің жақсаруына әкеледі.

Қорытынды

Егер біз үлгерім мен оқу арасындағы өзара байланысын жақсы түсінсек, жақсару қалай өтеді? Ол мұғалімдерге берілетін, ал олар өз кезегінде

оқушыларға қолданатын, мектептерге көрсетілетін қысым үдерісінің салдары ретінде жүрмейді. Мұнда келтірілген фактілер, сыныптағы мәдениеттің өзгеруі өте тиімді оқуды мадақтау үдерісі арқылы үлгерімді жақсартуы мүмкін деп болжайды. Дербес оқушылар ынтымақтастыққа және өзін-өзі бақылауға бейім.

Мектептер оқытуға шоғырлану дәрежесіне байланысты өте қатты түрленеді. Бұл айырмашылықтар оқушыларды оқыту жүйесімен ара қатынаста болады. Дербестікке сүйенетін және табыстылыққа орташа акцент жасайтын мектептер түсінуге бағытталған оқумен байланысты болады. Ресми академиялық үлгерімге қатты сүйенетін мектептер оқушыларға кері әсерін тигізеді (Австралияда 50 мектеп)^{сxxiv}.

Сыртқы дереккөздерінің қысымы жақын арада жойыла қоймас, бірақ мектептер жақсы нәтижелерге жетуде сыртқы қысымға жауап ретінде оқыту жолдарын қабылдай алады. Оларда мынадай сұрақтар туындауы мүмкін: Жақсы нәтижелерге қалай жету керек? Тағы да бір жерде қолданылатыннан қандай басқа затты үйрене аламыз? Осы «нәтижелер» біздің мақсаттарымызды мектеп ретінде қалай білдіреді?

Экономика саласындағы Гудхарт Заңы^{сxxv}, нәтижеліліктің көрсеткіші болып табылатын шара, мақсатқа айналған кезде, жүйе бұзылатынын болжайды. Ұқсас заңдар қоғамдық ғылымдарда мен бағалау жүйелерінде де кездеседі. Бұл мәнмәтінде мектеп үшін тең құқылы міндеттер мыналар:

1. Емтиханнан өту оқудың мақсаты емес, бірақ тиімді оқудың жанама өнімі болып табылатынын мойындау.
2. Оқушылар жақсы нәтижелерге жеткенін қаласақ та, қысым мен оқуға бағдарлау оған жетуге көмектеспейтінін мойындау қажет

Осы мақалада келтірілген зерттеулер, сабақ беруден оқуға дейінгі білім беру жүйесіндегі үлкен алға басудың бөлігі болып табылады^{сxxvi}. Бұл алға басудың мақсаты оқушылар не істейтініне, оқушыны бағдарлауға және оқушыны уәждемелеуге аса назар аудару болып табылады. Мұндай алға басу нәтижесінің жүлдесі болып үлгерімнің жоғарлауы ғана емес (аса маңызды), біздің сыныптар мен мектеп үшін жақсартылған өзара қатынастары мен аса тиімді және уәждемеленген оқушылар болып табылады.

Түсінуді, ойлануды және қолдануды жақсартуға арналған сұрақтар

Осы мақаланың қандай аспектілері сізге қолма-қол

түсінікті болды ?

Осы бапты оқи отырып, сіз нені байқадыңыз – мұны қалай жасадыңыз, сізге не көмектесті, не кедергі болды ?

Түсінуге қиын болған бөліктермен не істедіңіз?

Өз тәжірибеңізді осы мақаланың басқа оқырмандармен талқылау мүмкіндігіңіз бар ма? Егер болмаса, мұндай талқылауды ұйымдастыра аласыз ба?

Мыналар:

- Қысымның үлгерімге әсер етуі туралы
- Үлгерімнің жоғары деңгейіне қалай жетуге болады
- Оқушылардың оқудағы түрлі бағдарлануы туралы
- Оқытуға бағдарлануда сынып жұмысы қандай үлес қосатыны туралы
- Оқытуға бағдарлануды сыныпқа енгізу әрекетінде туындайтын шиеленіс туралы
- Оқытуға шоғырланған мектептерді жақсарту элементтері туралы негізгі ойды қалай тұжырымдайтын едіңіз (өзіңізге және басқалар үшін)

Қазіргі сәтте сыныпта оқытуға шоғырландыруды кұруда сіздің қандай тәжірибеңіз бар? Бұл қалай болды және тағы да қалай болуы мүмкін?

Өзінің ең жақсы оқу тәжірибесін сипаттауға көмек берген өз оқушыларыңызбен әңгімелер болды ма? Мұндай әңгіме тәжірибесінде және мол әңгіме мазмұнында нені байқадыңыз?

Оқушыға немесе оқуға бағдарланған ахуалды жақсарту үшін сіз жасап көретін «сыныптағы түзетулер» бар ма? Өз түзетулеріңіздегі байқағандарыңызды кіммен талқылайсыз?

Сіздің мектепте жақсарту үдерісі ең үлкен тиімділікпен қайда басталуы мүмкін?

Осы бастапқы нүктеден үдеріс одан әрі жылжу үшін, осы бастапқы кезеңде қандай мәселелерді шешу қажет?

Сіздің мектеп мұғалімдері өздерін қандай дәрежеде кәсіптік оқушылар ретінде сезінеді? Мұны одан әрі қалай жақсартуға болады ?

ⁱ Mayer RE (2001) "Changing conceptions of learning: a century of progress in the scientific study of education" in Corno L (Ed.) *Education across a Century*. Chicago IL, University of Chicago Press

ⁱⁱ Brown JS, Collins A & Duguid P (1989) "Situated cognition and the culture of learning", *Educational Researcher*, 18, 32-42

Brown AL & Campione JC (1990) "Communities of learning and thinking, or a context by any other name", *Human Development*, 21: 108-125

ⁱⁱⁱ Cuban L (1993) "Computers meet classroom - classroom wins", *Teachers College Record*, 95(2) 185-210

^{iv} Marton F, Dall'Alba G & Beaty E (1993) "Conceptions of learning", *International Journal of Educational Research*, 19(3) 277-300.

^v For example Queensland

^{vi} Black P & Wiliam D (2006) "The reliability of assessment" in Gardner J (Ed.) *Assessment and Learning*. London, Sage

^{vii} Goldstein H & Leckie G (2008) "School league tables: what can they really tell us?" *Significance - Royal Statistical Society* 5(2) 67-69

^{viii} DfES (2001) *An Assessment of the Early Operation and Impact of the Threshold Pay Policy: A Survey of Teachers in England*. London, Department for Education and Skills

^{ix} National Audit Office (2008) *The use of sanctions and rewards in the public sector*. London, National Audit Office

^x Mansell W, James M & Assessment Reform Group (2009) *Assessment in schools. Fit for purpose? A Commentary by the Teaching and Learning Research Programme*. London, Economic and Social Research Council, Teaching and Learning Research Programme

^{xi} Mansell W (2007). *Education by Numbers: the tyranny of testing*. London: Politico's

^{xii} Harlen W & Deakin-Crick R (2003) "Testing and motivation for learning" *Assessment in Education* 10(2): 169-207

^{xiii} HMCi Chris Woodhead writing in *The Spectator*, May 1995

^{xiv} Barr RB & Tagg J (1995) "From teaching to learning - a new paradigm for undergraduate education" *Change* 27(November/December) 12-25

^{xv} Galton M, Hargreaves L, Comber C, *et al.* (1999) "Changes in patterns of teacher interaction in primary classrooms: 1976-96" *British Education Research Journal* 25(1) 23-37

^{xvi} Alexander, R., Ed. (2009). *Children, Their World, Their Education: final report and recommendations of the Cambridge Primary Review*: Routledge

^{xvii} Topping K (2006) "PISA/PIRLS Data on Reading Achievement: Transfer Into International Policy and Practice" *The Reading Teacher* 59(6) 588-590

^{xviii} Organisation for Economic Co-operation and Development (2001), *Knowledge and Skills for Life: first results from the OECD "Programme for International Student Assessment" (PISA) 2000*, Paris: OECD

^{xix} Flink C, Boggiano AK & Barrett M (1990) "Controlling teaching strategies: undermining children's self-determination and performance" *Journal of Personality and Social Psychology* 59(5): 916-924

^{xx} Jagacinski CM & Duda JL (2001) "A comparative analysis of contemporary achievement goal orientation measures" *Educational and Psychological Measurement* 61(6): 1013-1039

^{xxi} Valle A, Cabanach RG, Nuñez JC, *et al.* (2003) "Cognitive, motivational, and volitional dimensions of

learning: an empirical test of a hypothetical model" *Research in Higher Education* 44(5): 557-580

^{xxii} Schraw G, Horn C, Thorndikechrist T & Bruning R (1995), "Academic goal orientations and student classroom achievement", *Contemporary Educational Psychology*, 20(3): 359-368

^{xxiii} Wolters CA & Rosenthal H (2000). "The relation between students' motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies" *International Journal of Educational Research* 33: 801-820

^{xxiv} Schraw see note 22 above

^{xxv} Schraw see note 22 above

^{xxvi} Midgley C, Kaplan A & Middleton M (2001) "Performance-approach goals: good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost?" *Journal of Educational Psychology* 93(1) 77-86.

^{xxvii} Greene BA, Miller RB, Crowson HM, *et al.* (2004) "Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation" *Contemporary Educational Psychology* 29(4) 462-482.

^{xxviii} Azar B (1997) "Top athletes focus on tasks not trophies" in Reich JN (Ed.) *Close Up on Psychology*. Washington DC, American Psychological Association: 33-35

^{xxix} Sujan H, Weitz BA & Kumar N (1994) "Learning orientation, working smart, and effective selling" *Journal of Marketing* 58(3) 39-52.

^{xxx} Seijts GH & Latham GP (2005) "Learning versus Performance Goals: when should each be used?" *Academy of Management Perspectives* 19(1) 124-131

^{xxxi} Singer SJ & Edmondson AC (2006) *When Learning and Performance are at Odds: Confronting the Tension*. Working Paper 07-032, Harvard Business School

^{xxxii} Kanfer R & Ackerman PL (1989) "Motivation and cognitive abilities: an integrative/aptitude-treatment interaction approach to skill acquisition" *Journal of Applied Psychology*, 74, 657-690

^{xxxiii} Ordóñez LD, Schweitzer M, Galinsky AD, *et al.* (2009) *Goals Gone Wild: The Systematic Side Effects of Over-Prescribing Goal Setting*. Working Paper 09-083, Harvard Business School

^{xxxiv} Latham GP & Brown TC (2006) "The effect of learning vs. outcome goals on self-efficacy, satisfaction and performance in an MBA program" *Applied Psychology* 55(4) 606-623.

^{xxxv} Hole JL & Crozier WR (2007) "Dispositional and situational learning goals and children's self-regulation" *British Journal of Educational Psychology* 77: 773-786.

^{xxxvi} Köller O, Marsh HW & Baumert J (2001) Students' and Classes' Goal Orientations as Determinants of Mathematical Learning: An Application of Hierarchical Linear Modeling. Paper presented at Annual Conference of the European Association for Research on Learning and Instruction, Fribourg

^{xxxvii} Carr M (2001) "A sociocultural approach to learning orientation in an early childhood setting" *Qualitative Studies In Education* 14(4) 525-542.

^{xxxviii} Thorkildsen T & Nicholls J (1998) "Fifth graders' achievement orientations and beliefs: Individual and classroom differences", *Journal of Educational Psychology*, 90: 179-201

^{xxxix} Vogler JS & Bakken L (2007) "Motivation across domains: Do goals and attributions change with subject matter for Grades 4 and 5 students?" *Learning Environments Research* 10: 17-33.

^{xl} Meece JL & Holt K (1993) "A pattern analysis of students' achievement goals" *Journal of Educational Psychology* 85(4): 582-90.

^{xli} Meece JL & Miller SD (1999) "Changes in elementary school children's achievement goals for reading and writing: results of a longitudinal and an

intervention study", *Scientific Studies of Reading*, 3: 207-29

^{xlii} Vrugt A, Oort FJ & Zeeberg C (2002) "Goal orientations, perceived self-efficacy and study results amongst beginners and advanced students" *British Journal of Educational Psychology* 72: 385-397.

^{xliii} Urdan T & Midgley C (2003) "Changes in the perceived classroom goal structure and pattern of adaptive learning during early adolescence", *Contemporary Educational Psychology*, 28: 524–551

^{xliv} Bong M (2001) "Between- and within-domain relations of academic motivation among middle and high school students: self-efficacy, task-value, and achievement goals" *Journal of Educational Psychology* 93: 23-34

^{xlv} Deemer SA (2004) "Classroom goal orientation in high school classrooms: revealing links between teacher beliefs and classroom environments" *Educational Research* 46(1) 73 - 90.

^{xlvi} Greene BA *et al.* (2004) see note 26 above

^{xlvii} Bouffard T, Boisvert J, Vezeau C, *et al.* (1995) "The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college-students" *British Journal of Educational Psychology* 65(3) 317-329.

^{xlviii} Church MA, Elliot AJ & Gable SL (2001) "Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes" *Journal of Educational Psychology* 93(1) 43-54

^{xlix} Veermans M & Tapola A (2004) "Primary school students' motivational profiles in longitudinal settings" *Scandinavian Journal of Educational Research* 48(4) 373-395.

^l Urdan & Midgley 2003 see note 41 above

^{li} for example Pajares F & Cheong YF (2003) "Achievement goal orientations in writing: a developmental perspective" *International Journal of Educational Research* 39(4-5) 437-455.

^{lii} VandeWalle D (2001) "Goal orientation: Why wanting to look successful doesn't always lead to success" *Organizational Dynamics* 30(2) 162-171.

^{liii} Patrick H, Anderman LH, Ryan AM, *et al.* (2001) "Teachers' communication of goal orientations in four fifth-grade classrooms" *The Elementary School Journal* 102(1) 35-58.

^{liv} Turner JC, Midgley C, Meyer DK, *et al.* (2002) "The classroom environment and students' reports of avoidance strategies in mathematics: a multimethod study" *Journal of Educational Psychology* 94(1) 88–106.

^{lv} Brown AL (1994) "The advancement of learning" *Educational Researcher* 23(8): 4-12

^{lvi} Brown AL & Campione JC (1996) Psychological theory and the design of innovative learning environments: on procedures, principles, and systems in Schauble, L. & Glaser, R. (Eds.) *Innovations In Learning: New Environments for Education*. Hillsdale NJ, Lawrence Erlbaum Associates

^{lvii} Watkins C, Carnell E & Lodge C (2007). *Effective Learning in Classrooms*. London: Sage

^{lviii} Meece JL (2003) "Applying learner-centered principles to middle school education" *Theory into Practice* 42(2): 109-116

^{lix} Weinberger E & McCombs BL (2001) "The Impact of Learner-Centered Practices on the Academic and Non-Academic Outcomes of Upper Elementary and Middle School Students". Annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle

^{lx} Meece JL, Herman P & McCombs BL (2003) "Relations of learner-centered teaching practices to adolescents' achievement goals" *International Journal of Educational Research* 39(4-5): 457-475

^{lxi} Cornelius-White J (2007) "Learner-centered teacher-student relationships are effective: a meta-analysis" *Review of Educational Research* 77(1): 113-143

^{lxii} Perkins DN (2009). *Making Learning Whole: How Seven Principles of Teaching Can Transform Education*. San Francisco: Jossey Bass.

^{lxiii} Ofsted (2007). Inspection report on Limeside Primary School: Reference Number 105633. London, Ofsted

-
- ^{lxiv} Gibbs G (1981), *Teaching Students to learn: a student-centred approach*, Milton Keynes, Open University Press
- ^{lxv} Brown AL, Campione JC & Day JD (1981), "Learning to learn: on training students to learn from texts", *Educational Researcher*, 10: 14-21
- ^{lxvi} Hattie J, Biggs J & Purdie N (1996), "Effects of learning skills interventions on student learning: a meta-analysis" *Review of Educational Research*, 66(2) 99-136
- ^{lxvii} Brown AL (1997) "Transforming schools into communities of thinking and learning about serious matters" *American Psychologist*, 52: 399-413
- ^{lxviii} Coffield F, Moseley D, Hall E, *et al.* (2004) *Should we be using learning styles? What research has to say to practice*. London, Learning and Skills Research Centre
- ^{lxix} Vrugt A & Oort FJ (2008) "Metacognition, achievement goals, study strategies and academic achievement: pathways to achievement" *Metacognition and Learning* 30: 123-146
- ^{lxx} Williams WM, Blythe T, White N, *et al.* (2002) "Practical intelligence for school: Developing metacognitive sources of achievement in adolescence" *Developmental Review* 22(2) 162-210
- ^{lxxi} Wall K & Higgins S (2006) "Facilitating and supporting talk with pupils about metacognition: a research and learning tool" *International Journal of Research and Methods in Education* 29(1): 39-53
- ^{lxxii} Watkins C (2006) *Explorations in metalearning from a narrative stance*. European Association for Research on Learning and Instruction Special Interest Group 16: Metacognition, University of Cambridge
- ^{lxxiii} Brown AL & Kane MJ (1988), "Pre-school children can learn to transfer: learning to learn and learning from example", *Cognitive Psychology*, 20(4): 493-523.
- ^{lxxiv} Pramling I (1983). *The Child's Conception of Learning*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- ^{lxxv} Pramling I (1988) "Developing children's thinking about their own learning" *British Journal of Educational Psychology*, 58: 266-278.
- ^{lxxvi} Pramling I (1990), *Learning to learn: a study of Swedish pre-school children*, New York, Springer-Verlag
- ^{lxxvii} Murphy J & Tucker K (1982), "Learning about learning - a shared learning project", *Phi Delta Kappan*, 64(4): 285-286.
- ^{lxxviii} Coltman P (2006) "Talk of a number: self regulated use of mathematical metalanguage by children in the foundation stage." *Early Years* 26(1): 31-48
- ^{lxxix} Brown AL (1997) see note 66 above
- ^{lxxx} Turner JC (1995), "The influence of classroom contexts on young children's motivation for literacy", *Reading Research Quarterly*, 30: 410-441
- ^{lxxxi} Perry NE (1998), "Young children's self-regulated learning and contexts that support it", *Journal of Educational Psychology*, 90: 715-29
- ^{lxxxii} Miller SD & Meece JL (1999), "Third graders' motivational preferences for reading and writing tasks", *Elementary School Journal*, 100: 19-35
- ^{lxxxiii} Hall K, Bowman H & Myers J (1999) "Metacognition and reading awareness among samples of nine-year-olds in two cities", *Educational Research*, 41, 99-107.
- ^{lxxxiv} Scardamalia M & Bereiter C (1983), "Child as co-investigator: helping children gain insight into their own mental processes" in Paris SG, Olson GM & Stevenson HW (Ed.), *Learning and Motivation in the Classroom*, Hillsdale NJ, Erlbaum
- ^{lxxxv} Craske ML (1988), "Learned helplessness, self-worth motivation and attribution retraining for primary school children", *British Journal of Educational Psychology*, 58: 152-164
- ^{lxxxvi} Delclos VR & Harrington C (1991), "Effects of strategy monitoring and proactive instruction on

children's problem-solving performance", *Journal of Educational Psychology*, 83: 35-42

^{lxxxvii} Kuhn D & Pearsall S (1998), "Relations between metastrategic knowledge and strategic performance", *Cognitive Development*, 13: 227-247

^{lxxxviii} Sanford B (1988), "Writing reflectively", *Language Arts*, 65: 652-657.

^{lxxxix} Juliebo M, Malicky GV & Norman C (1998) "Metacognition of young readers in an early intervention programme" *Journal of Research in Reading* 21(1) 24-35

^{xc} Bullock K & Muschamp Y (2006) "Learning about learning in the primary school" *Cambridge Journal of Education* 36(1): 49-62

^{xcⁱ} Entwistle NJ & Kozeki B (1985), "Relationship between school motivation, approaches to studying, and attainment among British and Hungarian adolescents", *British Journal of Educational Psychology*, 55: 124-137

^{xcⁱⁱ} Fortier MS, Vallerand RJ & Guay F (1995), "Academic motivation and school performance: toward a structural model", *Contemporary Educational Psychology*, 20: 257-274

^{xcⁱⁱⁱ} Wolters CA, Yu SL & Pintrich PR (1996), "The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning", *Learning and Individual Differences*, 8: 211-238

^{xc^{iv}} Dart BC, Burnett PC, Purdie N et al. (2000), "Students' conceptions of learning, the classroom environment, and approaches to learning", *Journal of Educational Research*, 93: 262-270

^{xc^v} Kaplan A & Midgley C (1997) "The effect of achievement goals: does level of perceived academic competence make a difference?" *Contemporary Educational Psychology* 22: 415-435

^{xc^{vi}} Kaplan A & Midgley C (1999), "The relationship between perceptions of the classroom goal structure and early adolescents' affect in school", *Learning and Individual Differences*, 11: 187-212

^{xc^{vii}} Dart BC, Burnett PC, Boulton-Lewis GM et al. (1999), "Classroom learning environments and

students' approaches to learning", *Learning Environments Research*, 2: 137-156

^{xc^{viii}} Davis EA (1997) *Students' Epistemological Beliefs about Science and Learning*. Paper presented at Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.

^{xc^{ix}} Wolters CA & Pintrich PR (1998), "Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in maths, English, and social studies classrooms", *Instructional Science*, 26: 27-47

^c Chin C & Brown DE (2000), "Learning in science: a comparison of deep and surface approaches", *Journal of Research in Science Teaching*, 37(2): 109-138

^{cⁱ} Blank LM (2000), "A metacognitive learning cycle: a better warranty for student understanding?", *Science Ed*, 84: 486-506

^{cⁱⁱ} King A, Staffieri A & Adelgais A (1998), "Mutual peer tutoring: effects of structuring tutorial interaction to scaffold peer learning", *Journal of Educational Psychology*, 90: 134-152

^{cⁱⁱⁱ} Rosenshine B, Meister C & Chapman S (1996), "Teaching students to generate questions: a review of the intervention studies" *Review of Educational Research*, 66: 181-221

^{c^{iv}} Chi MTH (1996), "Constructing self-explanations and scaffolded explanations in tutoring", *Applied Cognitive Psychology*, 10(SISI): S33-S49

^{c^v} Baird JR (1986), "Improving learning through enhanced metacognition: a classroom study", *European Journal of Science Education*, 8: 263-282

^{c^{vi}} White RT & Gunstone RF (1989), "Metalearning and conceptual change", *International Journal of Science Education*, 11: 577-586

^{c^{vii}} Biggs JB (1985), "The role of metalearning in study processes", *British Journal of Educational Psychology*, 55: 185-212

^{c^{viii}} Berry J & Sahlberg P (1996), "Investigating pupils' ideas of learning", *Learning and Instruction*, 6: 19-36

^{c^{ix}} Hamman D, Berthelot J, Saia J et al. (2000), "Teachers' coaching of learning and its relation to

students' strategic learning", *Journal of Educational Psychology*, 92: 342-348

^{cx} Pearson J & Santa C (1995), "Students as researchers of their own learning", *Journal of Reading*, 38: 462-469

^{cxii} Quicke J & Winter C (1994), "Teaching the language of learning: towards a meta-cognitive approach to pupil empowerment", *British Educational Research Journal*, 20: 429-445

^{cxiii} Evertson CM Weeks KW & Randolph CH (1997) *Creating learning centered classrooms: Implications for classroom management*. Washington DC, Blue Ribbon Schools, OERI, US Department of Education

^{cxiiii} Seymour JR & Osana HP (2003) "Reciprocal Teaching procedures and principles: two teachers' developing understanding" *Teaching and Teacher Education* 19: 325-344

^{cxv} Waeytens K, Lens W & Vandenberghe R (2002) "'Learning to learn': teachers' conceptions of their supporting role" *Learning and Instruction* 12(3): 305-322

^{cxvi} Marshall B & Drummond MJ (2006) "How teachers engage with Assessment for Learning: lessons from the classroom" *Research Papers in Education* 21(2): 133-149

^{cxvii} Bandom A-M Carmichael P & Marshall B (2005) "Learning about Assessment for Learning: a framework for discourse about classroom practice" *Teacher Development* 9(2): 201-218

^{cxviii} Jan Amos Comenius (1632) *The Great Didactic*, Trans M W Keating 1967, New York, Russell & Russell

^{cxix} Reed J & Lodge C (2006) Towards Learning-focused School Improvement. *Research Matters series, No 28*. London, INSI: Institute of Education

^{cx} Erickson G, Brandes GM, Mitchell I & Mitchell J (2005) "Collaborative teacher learning: findings from two professional development projects" *Teaching and Teacher Education* 21: 787-798

^{cxxi} Olson DR (2003) *Psychological Theory and Educational Reform*. Cambridge: Cambridge University Press

^{cxixi} Pedder D (2006) "Organizational conditions that foster successful classroom promotion of Learning How to Learn" *Research Papers in Education* 21(2): 171-200

^{cxixii} James M (2006) Learning how to learn - in classrooms, schools and networks. *Teaching and Learning Research Briefing Number 17*. London, ESRC Teaching and Learning Research Programme. www.tlrp.org

^{cxixiii} Swaffield S & MacBeath J (2006) "Embedding Learning How to Learn in school policy: the challenge for leadership" *Research Papers in Education* 21(2): 201-215

^{cxixiv} Munro J (1999) "Learning more about learning improves teacher effectiveness", *School Effectiveness and School Improvement*, 10(2): 151-171

^{cxixv} Ramsden P, Martin E & Bowden J (1989), "School environment and sixth form pupils' approaches to learning", *British Journal of Educational Psychology*, 59: 129- 142.

^{cxixvi} Goodhart C A E. (1984) *Monetary Theory and Practice. The UK Experience*. London: Macmillan