

ҚҰЗЫРЛЫЛЫҚТЫҢ ПАРАДИГМАЛЫҚ СИПАТЫ

К.С. Құдайбергенова

Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан
kulzada24@mail.ru

Құзырлылықтың парадигмалық сипаты әлемдік деңгейдегі құзырлылық ұғымының шығу тарихына жасалған ой пікірлерге дефинициялық талдау негізінде *мазмұндық бірліктің* анықталуымен жинақталады. Т.Кунның ғылымның дамуындағы тарихи белдеулері сарапталып, парадигмалық сәйкессіздіктің себептері әлеуметтік желілердегі ынтымақтастық жағдайында өсіп келе жатқан Z ұрпақтың ой өрісі негізінде сипатталады. Мазмұндық бірлік ретіндегі құзырлылықты қалыпты ғылым процедуралары арқылы жүзеге асырудағы проблемалар айқындалып, құзырлылық жеке пәндер жетістіктерінің емес, қоршаған ортада, өмірде туындайтын ситуациялардан абыроймен шығу мүмкіндігі деген қорытынды жасалады. Қазақстан ғылымындағы «парадигмалық – қауымдастықтар» арасындағы парадигмалық бәсекелестікті Z ұрпақтың құзырлылығын шындай түсетін білім мазмұнын құрастыруға бағыттау ұсынылады.

Түйін сөздер: парадигма, ғылыми қауымдастық, қалыпты ғылым, ғылыми революция, құзырлылық, мазмұндық бірлік.

Кіріспе

Әлемдік білім беру жүйесі Батыс Еуропалық нұсқадағы ғылым парадигмасына көшу үстінде. Дегенмен, Батыс Еуропалық ғылым парадигмасы қаншалықты жаңа болуы мүмкін? «Парадигма» сөзін қарапайым деңгейде түсіну арқылы жаңа парадигманы енгізу немесе ойлап табу мүмкін бе? деген сұрақтар басқаша ойлануды талап ететін секілді. Бұл орайда, О.О.Сүлейменовтің «Аз и Я» [1], еңбегіндегі «кешегі күнмен емес болашақ тұрғысынан ойлау қажет, әйтпегенде ертеңгі күн келмейді» деген тұжырымды ой назар аударуды талап етеді. Кешегі «білім», «білік», «дағды» ұғымдарын косметикалық өңдеуден өткізіп, «құзырлылық» ұғымымен алмастыру арқылы жаңа парадигмаға ауысу процесі жүзеге асырылуда. Жаңа парадигманың кілті құзырлылықта екендігі баршаға мәлім болғанымен, құзырлылықты парадигмалық деңгейде түсіну, тереңдеу үшін: Парадигма дегеннің өзі не?, Бір-парадигмадан екінші парадигмаға қалай ауысуға болады? - деген сұрақтардың жауаптарын Томас Сэмюэль Кунның елу жылдан астам уақыт бұрын жарық көрген «Ғылыми революцияның құрылымы» [2] деп аталатын еңбегінен іздеп көрелік.

Құзырлылыққа бағытталу мәселелері

Білім беру жүйесі қаншалықты құзырлылыққа бағытталып отырғандығын 2013, 2016 ж.ж. қабылданған жалпыға міндетті білім стандарты негізінде анықталған мақсаттар жүйесіне талдау арқылы айқындауға болады. Мақсаттар жүйесі Б. Блум таксономиясы негізінде құрастырылғанымен, мақсатты оқу нақты құзырлылықты көрсетуге қажетті нақты мінез-құлыққа емес, пәндік мазмұнды меңгеруге бағытталғандығы байқалады.

Мінез-құлық психологы Фред Келлер [3] Б.Блум сияқты дағдыларды игеруге және өз қарқынында білім алуға мүмкіндік беретін оқытуға баса назар аудара отырып, *оқу мақсаттарын* студенттің шеберлігін көрсетуге бағытталған *нақты іс-әрекеттерге* теңейді. Блум таксономиясындағы бихеовиористік амалдың негізі де осы мінез-құлықты сырт көзге көрінетін, бақыланатын, белгіленетін әрекеттер негізіндегі *мақсаттар арқылы айқындау*.

Сондықтан, оқу мақсаттарын бихеовиористік тұрғыдан сипаттау бұл оқшау дағдылар жиынтығы негізінде механикалық түрде құру емес, мінез-құлықпен теңестірілген қалаулы нәтиженің қол жететін жобасы деп қарастырған жөн деп ойлаймын. Мақсат етістік арқылы белгіленіп, іс-әрекетті болжамдайды, ал мінез-құлық қандай да бір әрекеттер негізінде көрініс табады. Энциклопедиялық әдебиеттерде *мінез-құлық организмнің ортаны өзгерту реакциясы* ретінде қарастырылады.

О'Коннелл мен Мумау (1975) [4] құзырлылық оқу мақсаттары мен міндеттерінен ерекшеленеді деп тұжырымдайды.

Мақсаттар «келер шақта» жазылып, адам не істей алуы керектігін болжамдаса, құзырлылық «осы шақта» дәл қазір білім алушының қолынан келетін нәрсеге негізделеді. Сондықтан да

«құзырлылықты» білім беру жүйесінің «шығу критерийі» ретінде қарастыра отырып, кенеттен болған жағдаяттарда **жауапкершілік пен еркіндікке** мүмкіндік беретін арнайы іс-әрекеттің субъектісі деп қарастыруға болады.

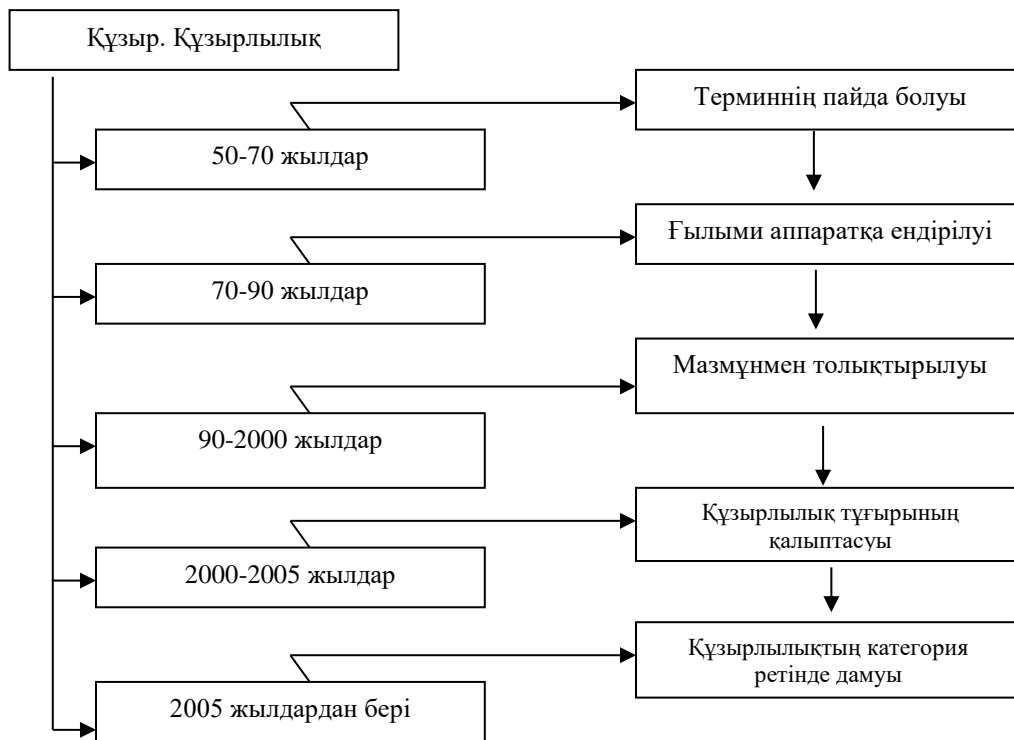
Құзырлылықтың дамуына қысқа шолу

Құзырлылықтың тарихи дамуын төрт кезеңге жіктеп қарастыруға болады. (Сурет 1).

Бірінші кезең 50-70 жылдар құзыр ұғымының пайда болуы. 1957 жылғы қазан айындағы КСРО Жердің жасанды спутнигінің ұшырылуынан кейінгі АҚШ білім жүйесінің сынға түсуі «құзыр» мәселесіне қатысты зерттеулердің ашылуына себеп болған.

Р.Уайт «Motivation reconsidered the concept of competence» (1959) еңбегінде «құзырдың» ұғымдық мазмұны түрткімен қатар тұлғалық құрамдас бөліктерімен толықтырылады [5].

Білім берудің құзырға бағытталуы жөнінде өткен ғасырдың 60-жылдары ең алғаш көңіл аударған американдық лингвист, сауаттылықты тасымалдаушы теориясын жасаушы Массачусет университетінің профессоры Ноам Хомский «құзыр» ұғымын адамның қандай да бір іс-әрекетті орындаудағы қабілетін сипаттау үшін пайдалануды ұсынады. Ғалым өзінің «Аспекты теории синтаксиса» деген еңбегінде бірінші рет «өз тілінде сөйлеуші мен тыңдаушы білімдерін бейнелеуші «құзыр» мен реалді ситуациялардағы тілді нақты «қолдану» арасындағы іргелі айырма бар» деп тұжырымдайды [6]. *Қолдануды* Н.Хомский, шынайылықта, нақты жағдайда ойлаумен, тілді пайдалану реакциясымен, дағдысымен, яғни, адамның өзінің сөйлеу тәжірибесімен байланыстырады.



1- сурет. Құзырлылық ұғымының даму тарихы [13].

Қабылдаған білім, білік, дағдыны мұндай дәрежеде *қолдану* кейіннен келе «құзырлылық», деп пайдаланылады. 60-жылдардың өзінде қазіргі қарастырылып отырған «құзыр», «құзырлылық» ұғымдарының арасындағы айырманы ажырату, түсіну қарастырылған. «Құзырлылық» мәселелері ағылшын ғалымдарының (50-60 жылдары) арасында алғаш *кәсіби аймақтың сұраныстарына жауап ретінде* зерттеледі.

50-70 жылдары құзыр ұғымы:

- мазмұнының тұлғалық компоненттермен толықтырылуымен;
- құзыр/құзырлылық ұғымдарының арасындағы айырманы ажыратудың алғышарттарының ашылуымен;

- құзыр, құзырлылық ұғымдарының этимологиялық сипаттары арқылы айырмашылықтардың зерттелуімен;

- құзыр ұғымын пайдалануға байланысты еңбекақының саралануы және квалификация ұғымының ендірілуімен сипатталады.

2. Екінші кезең - 1970-1990 жылдар: ғылыми аппаратқа құзыр ұғымының ендірілуімен ерекшеленеді. Тілге оқыту теориясы мен сауаттылықты тасымалдау ағымында тілдік құзырлар түрлерінің зерттелуіне байланысты «коммуникативті құзырлылық» (Д.Хаймс) ұғымы ендіріледі [7, 42-49 б.]. Бұл кезеңге тән ғалымдар: Дж.Равен «Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация» (Лондон, 1984) құзырлылыққа терең сараптама жасай отырып, оның *танымдық, эмоционалдық және басқа да аймақтарына жататын компоненттерін қарастырады*. Ол құзырлылықты нақты мақсатқа қатысты бекімді және құндылықты түсіну, өз қызметін бақылау дағдысы, оқуға деген дайындығы, қабілеті, күрделі сұрақтардың шешімін табу, өзіне деген сенімі, бейімділігі, ойлау дәрежесі, ерекшелігі, табандылығы, т.б. деп пайымдайды [8, 52-53 б.].

Дж.Равен құзырлылық түрлерін «қабілет», «дайындық», сол секілді психологиялық «жауапкершілік», «сенімділік» категориялары арқылы ажыратады. Ресей ғалымдары Дж.Равен еңбегінің негізінде құзырлылықты *үдерістің соңғы нәтижесі* ретінде қалыптастыру критерийлері мен параметрлерін айқындаумен айналысады.

1989 жылы әлеуметтік психология саласында Л.А.Петровскаяның жарық көрген «Компетентность в общении» еңбегінде «коммуникативті құзырлылықпен» қатар құзырлылықты «тұлға қасиеті» ретінде қалыптастыру ұсынылады.

Еуропа Кеңесі (1990) тілдік құзыр/құзырлылыққа қатысты стратегиялық, әлеуметтік, лингвистикалық, оқу және тілдік деген түрлерін ұсынады. Осы кезеңде Ресей ғалымы Н.В.Кузьминаның «Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения» (1990) деп аталатын еңбегінде ең алғаш құзырлылық педагогикалық қызмет негізінде тұлғаның кіріктірілген қасиеті деген көзқарас ұсынылады. Н.В.Кузьмина 5 элементтен немесе құзырлылық түрлерінен тұратын *педагогикалық-кәсіби құзырлылық* ұғымын ендіреді.

Екінші кезең зерттеулеріне тән бағыт *құзырлылықтың тұлғаның кіріктірілген сипаттамасы* ретіндегі көзқарастың қалыптасуы мен құзырлылық түрлерінің жіктелуі.

Үшінші кезең 1990-2000 жылдар құзырлылық білім беру саласында ғылыми категория ретінде қарқынды даму сатысына көтеріледі. Құзырлылық (competence-based education CBE) тұғырының дамуы ЮНЕСКО тарапынан қолдау тауып, *құзырлылық білім берудің күтілетін нәтижесі* ретінде қарастырылады.

1993-1996 жылдары жарық көрген А.К.Маркованың, М.А.Чошановтың, Л.М.Митинаның еңбектеріндегі «кәсіби құзырлылық», «педагогикалық құзырлылық» жаппай зерттеу пәніне айналды. А.К.Маркова (1995) кәсіби құзырлылықты әлеуметтік құбылыс ретінде қарастыра отырып, кәсібиліктің психологиясына қатысты үш түрлі ұғымды ажыратады: кәсібилік (профессионализм), құзырлылық, мамандық. Автор құзырлылықты – белгілі еңбек қызметтерін орындаудағы өзіндігі, *жауапкершілігі*, адамның біліктілігі мен қабілеттілігі, психологиялық сапалары, психологиялық жағдайының сабақтастығы деп айқындайды [9].

Ж. Делор «*XXI ғасыр білімі – беті ашылмаған байлық*» деген баяндамасында білім берудің төрт түрлі ұстанымын айқындайды:

- танып үйрену;
- жасап үйрену;
- бірге өмір сүруге үйрену;
- өмір сүруге үйрену.

Ж.Делор бойынша, жасап үйрену – кәсіби мамандық алу емес, кең мағынасында көптеген әртүрлі *ситуациялардан шыға білу* және топта жұмыс жасау *мүмкіндігі* [10, 53-54 б.].

В.Хутмахер баяндамасында, «құзыр» ұғымы «білемін нені» дегеннен «білемін қалай» деген ұғымдық өріске жақын». Н.Хомскийдің пайымдауын саралай отырып, В.Хутмахер «*қолдану* дегеннің өзі *әрекет* барысындағы *құзыр*» деп атап өтеді [11].

Құзыр ұғымы 2000 жылдардан бері басқару саласында даму үстінде, бұған дәлел ретінде Бразилиядағы Рио-Гранде-ду-Сул федералды университеті ғалымдарының, (Vitor Wasata Macchi Silva, Jose Luis Duarte Ribeiro, Gonzalo Ruben Alvarez и Sonia Elisa Caregnato, 2019) интернеттегі, Scopus мәліметтер базасындағы *құзыреттілікке негізделген басқаруға жасаған талдауларын негізге* алуға болады.

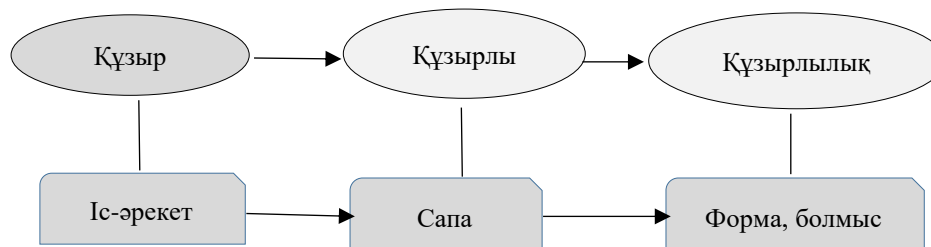
Автор 20дан астам мақалаларда қолданылған кілт сөздерге библиометриялық салыстырулар негізінде, 28 терминнен тұратын желі құрады. Желідегі сөздер арасындағы байланыс күшін сызықтардың жуандығымен бейнелей отырып, ұғымдардың арасындағы сипаттайды [12]. Авторлардың пайымдауында, құзырлы басқару - білім менеджменті мен білімді басқару арасындағы байланысты нығайтады.

Moghabghab R. «құзырлылықты» құзырлылыққа негізделген басқарудың терминологиялық вариацияларының бірі ретінде қарастырып, құзырлылықты қажетті білімдерді, дағдылар мен пайымдауларды дәйекті түрде біріктіру қабілеті [13] деп түсінуге болатындығын атап көрсететін болса, Vitor Wasata «құзырлылық» адам көрсеткен білім, білік немесе пайымдаудың құрамдас бөлігі ретінде түсінуге болады, дейді. Дегенмен, құзыр, құзырлылық ұғымдарының қазіргі жағдайының мәнмәтіні оның табиғатына үнілуді талап етеді.

Құзырлылық табиғаты

Жалпы құзырлылық дегенді қалай түсінеміз?

А.Бергсон эволюциялық қозғалыс немесе сапа өзгерісі жөнінде сөз болғанда, ақыл-ойдың өзі біріншіден, *сапа*, екіншіден, *форма немесе мән*, үшіншіден *іс-әрекетке* сай келетін тілдің бастапқы категориялары *сын есім, зат есім, етістіктерге* жүгінеді дейді [14].



Сурет 2 – Құзырлылық категориясының тілдік категориялармен сәйкестенуі

Қолданыстағы категориялық «құзыр» ұғымы етістік формасында, «құзырлы», сын есімдік «құзырлылық» зат есім формасында қолданылатыны логикалық категориялар мен олардың тілдік элементтеріне жасаған семантикалық талдаулар негізінде дәлелденген болатын [15].

Алдымен «құзырлылықтың» білім, білік, дағдыдан айырмасын жете түсіну маңызды:

а) білімнен айырмасы – «құзырлылық» әрекет жөніндегі ақпараттық сипатта емес, *өнімді әрекет* формасы түрінде байқалады;

ә) дағдыдан айырмасы – оқыған материалды топтастыра, құбылыстарды, заңдылықтарды шығармашылықпен пайдалана отырып өзгерте алатын *саналы әрекет*;

б) біліктіліктен айырмасы – бірнеше пән дағдыларын кіріктіру арқылы шешімі табылмаған сұрақтардың шешімін табудағы *беделге жеткізуші іс-әрекет* [15].

Құзырлылық ұғымының мәндік түсіну деңгейіндегі астары неде деген сұраққа қысқа жауап ретінде ой жинақтайтын болсақ, құзырлылық табиғаты оқу нәтижесінен бастау алғанымен, оқу нәтижесінен туындады деу артық, ол негізінен іс-әрекеттік, тұлғалық тәжірибелерінің өз бетімен ұйымдастырылуында, адамның өздік дамуының, өздік өсу сатысына көтерілуінің салдары. С.И.Ожегов сөздігіндегі құзырдың білімге, іс-әрекетке қатысты, ал құзырлылықтың адамға қатысты мағынасында берілген тұжырымға сүйене отырып, **құзырлылық жеке пәндер жетістіктерінің емес, білім беру жүйесінің нәтижесі, кенеттен туындаған ситуациялардан абыроймен шығу мүмкіндігі** деп жинақтаймыз.

Яғни, егер, баланың жетістігін әр пән бойынша білімімен бағалау өзінің басымдығын төмендетіп отыр десек, пәндік білім қаншалықты *мазмұндық бірлік* болып қалуы мүмкін. Осындай, құзырлылық ұғымының айналасындағы жорамалды сұрақтар, парадигмалық мәселелерді, заңдылықтарды, ұстанымдарды құзырлылық талаптары негізінде қайта қарастыруды талап етеді. Ол үшін бір парадигмадан екінші парадигмаға ауысу механизмі қалай жүзеге асатындығына назар аударайық.

Ғылым дамуындағы тарихи белдеулер

Томас Кун ғылымның дамуындағы логикалық позитивистік, фальсификациялық көзқарасты ғылымның нақты тарихында «шешуші эксперимент» жоқ деп санап, сынға алады және ғылымды дамытудың моделін ұсынады.

Кун моделі негізгі жүйе құрушы өзара байланыстағы төрт ұғым - «*ғылыми парадигма*», «*ғылыми қауымдастық*», «*қалыпты ғылым*» және «*ғылыми революция*» арқылы сипатталады.

Кун жаңа (революциялық) идеялар мен теорияларды енгізу қиындықтарын анық көрсетеді. «Ғылымда жаңалық әрдайым қиындықтармен бірге жүреді, қарсылыққа тап болады және негізгі қағидаларға қайшы келеді» [2, 97].

«Қалыпты ғылым» мен «ғылыми революция» бір мағынада емес, бір біріне қарама-қарсы мағынада ашылады. Кунның пайымдауында:

«*қалыпты ғылым*» - бір парадигма шеңберіндегі ғылыми білімнің өсуі; «*парадигма*» - заңдылықтарды, мәселелерді қою мен шешудегі ғылым шеңберін белгілеуші «*мазмұндық бірлік*» (дисциплинарная матрица).

Мазмұндық бірлік құрылымы:

1) белгілі бір ғылыми пәнге тән *ресми аппарат пен тілді* құрайтын символдық жалпылау. Бұл тұжырымның астарын қалыптасқан дәстүрге ғана емес, Батыс Еуропалық ғылыми парадигма негізіне қайшы О.О.Сулейменов тоқыған ақын-ғалымның «Аз и Я» деп аталатын символдық бейнесі арқылы түсінуге болады [1]. Ақын жыраулардың *астары әлемді бейнелейтін*, тоқ етер сөзі ғылымның негізіне жарамай қалуын О.О.Сулейменов «неге «поэзия-ақымақ», «ғылым-ақылды» болып кетті, олай болса, Омар Хайямның математикалық трактаттарының төрт жолдан тұратын рубая - өлеңдер болып ықшамдалуы, Әл-Фарабидың философия және математиканың түйіні ретіндегі поэзиясы ойды тілмен жеткізу шеберлігі алдымен ақындығын, сонан соң ғалымдығын бейнелейді. Өйткені олар, символдарды ойлап таба білген, *сезім ақылының адамдары*» [1]. Яғни, ғылыми тіл стандартты тілге айналып, *тұжырымдамалық торда* өз өрнегін жоғалтуда емес пе, деген күмән туындайды.

2) дүниетанымның ең іргелі теориялық және әдіснамалық қағидаларын анықтайтын метафизикалық компоненттер;

3) ғылыми білімді құру мен негіздеу үшін басым идеалдар мен нормаларды белгілейтін құндылықтар арқылы сипатталады.

Кун «ғылыми революцияны» әлем ғалымдарын біріктіретін «тұжырымдамалық тордағы өзгеріс» деп санайды [2, 141]. «Ғалымдар бұл әлемді тек өздерінің көзқарастары мен істерінің призмасы арқылы көретіндіктен, төңкерістен кейін ғалымдар басқа әлеммен айналысуы мүмкін» - деген болжам жасайды [3, 151]. Кун «Ғылыми төңкерістер құрылымы» (1962) еңбегінде, «Ғылыми революция кезеңдерінде қауымдастықтар арасында парадигмалық бәсекелестік туындайды және бұл бәсекелестіктегі жеңісті әртүрлі парадигмалар тудырған теориялардың салыстырылмайтындық қасиетіне байланысты ғылыми-мазмұндық емес, әлеуметтік-психологиялық факторлар анықтайды» - дейді.

Ғылыми революция - бұл парадигманың ауысуы және сәйкесінше бір «қалыпты ғылымнан» екіншісіне өту болып саналады, деген тұжырым жасалады. Ғылыми революция арқылы жүзеге асатын *парадигманың ауысуы*, бұл ғылыми қауымдастықтың дүниетаным мен құндылықтардың жаңа жүйесіне ауысуымен байланысты. «*Ғылыми революция*» *ескі парадигманы кеңейту арқылы жүзеге асырылуы мүмкін емес, кумулятивтіліктен алыс процесс*» [2, 121] «Ғылыми революцияны» бұрынғы мәліметтер жиынтығын, бүкіл схеманы, алгоритмді, тетіктерді өзгерте отырып, бір-бірімен қатынастардың жаңа жүйесіне орналастыру арқылы түсіндіру керек», - дейді. [2, 122]. Мұнда ғылыми төңкерістер ғылымның дамуындағы кумулятивті емес эпизодтар ретінде қарастырылады, оның барысында ескі парадигма жаңа парадигмаға толығымен немесе ішінара ауыстырылады» [2, 129].

Парадигманың ауысуы «парадигмалық - қауымдастық» сөз тіркестері арқылы сипатталады. Мұнда «*парадигма*» ұғымы - белгілі бір ғылыми қауымдастықты біріктіретін *мазмұндық бірлік* ретінде қарастырылады. «Парадигма» сөзі грек тілінен шыққан және «үлгі, мысал деген мағынаны білдіреді. Т.Кун «парадигма» терминін екі мағынада қолданды: 1) осы ғылыми қауымдастықтарға тән нанымдар, құндылықтар мен әдістер жиынтығы; 2) осы жиынтықтағы элементтердің бірі, яғни нақты белгісіздерді (жұмбақтарды) немесе ғылым мәселелерін шешу. Кунның айтуынша, ғылыми қауымдастық белгілі бір ғылыми мамандық зерттеушілерінен тұрады. Олар ұқсас білім мен кәсіби дағдыларға бірдей әдебиеттерді оқи отырып, қол жеткізеді. Әдетте олардың арасындағы айырма ғылыми зерттеу тақырыбының шекарасымен анықталады. Ғылыми қауымдастық мүшелері өздерін

мақсаттары өзгеше жобаларды жасауға, оқытуға, ізбасарларын дайындауға жауапты *жалғыз адам* ретінде санайды. Мұндай қауымдастықта қарсы көзқарастар, пікір аламасулар орын алмайды, кәсіби ой-тұжырым бірауыздан қабылданады. Ғылыми қауымдастықтың негізін ғылыми білімнің негізін қалаушылар мен сәулетшілер ретіндегі «ғылыми мектептер» құрайды. Олар парадигмаларды қалыптастырады, қабылдайды және алға жылжытады.

Парадигма ұғымы әртүрлі жағдайда әртүрлі болады, соған байланысты Кун ғылым тарихындағы тарихи белдеулерді «парадигмаға дейінгі», «қалыпты ғылым» және «ғылыми революция» деп жіктейді. Парадигмаға дейінгі кезеңге «көптеген қарама-қайшы мектептер және олардың көпшілігі бір теорияның негізіндегі немесе басқа теорияны ұстанған мектептер» тән [2, 37]. Парадигмаға дейінгі кезең осы ғылыми мектептен басталады және осы ғылым саласы бойынша мектептер тобы басымдыққа ұмтылады деп сенді. Дегенмен, ғылыми жетістіктер ғылыми мектептер шеңберін айтарлықтай тарылып, маңызды қызметтің тиімді түріне көшеді. Бұл белсенділік пен жаңалықтар оның қатысушылары үшін ғана түсінікті, эзотерикалық, сипатта болып, бастапқы әдістер арқылы шешілмейтіндей көрінетін ғылыми мәселелерді шешуге бағытталады. Парадигмаға дейінгі кезеңнің ерекшелігі әр түрлі көзқарастың дамуында, жеке ғалым немесе зерттеушілер тобы алдымен зерттеушілердің келесі буынын тарту арқылы синтетикалық теорияға басымдық беруінде, ескі мектептердің біртіндеп жоғалуында. Синтетикалық теорияның дамуын арнайы журналдардың пайда болуымен (педагогикалық өлшемдер, педагогикалық менеджмент т.б.), ғылыми орталықтардың, мектептердің, академиялық білім беруде арнайы пәндердің, мамандықтардың ашылуымен байланыстыруға болады.

«Кез келген ғылыми пәннің жетілуінің белгісі - парадигманың қалыптасуы» - бұл қалыпты ғылым кезеңі [2, 36]. Парадигманың жетістігі мәселелерді шешудің болжамы болып табылады. Қалыпты ғылым осы болжамды жүзеге асырудан тұрады, - дейді [2, 50].

«Қалыпты ғылымның» кумулятивті өсу сипатына қарсы, «ғылыми революцияның» кумулятивті емес өзгерістер сипаты, әр түрлі парадигмаларға жататын теориялардың салыстырылмайтындығы, парадигмадағы негізгі ұғымдардың айқын сипатталмауы Кун моделіндегі негізгі мәселе болып табылады

«Қалыпты ғылым» - бір немесе бірнеше өткен ғылыми жетістіктерге негізделген зерттеулерді білдіреді, сол секілді біраз уақыттан кейін бұл жетістіктер белгілі бір ғылыми қауымдастықтың практикалық қызметінің негізі ретінде танылып, оқулықтардың негізін құрайды. ХІХ ғасырдың басында болған мұндай оқулықтар болмаған жағдайда, оқулықтардың бұл функциясын әйгілі классик ғалымдардың еңбектері атқарды: Аристотельдің «Физикасы», Птоломейдің «Алмагесті», Ньютонның «Бастамалары» және «Оптикасы». Олар ұзақ уақыт бойы *проблемалардың заңдылығын, әр ғылым саласындағы зерттеу әдістерін* анықтады және ғалымдардың кейінгі *буындары үшін* шешілмеген мәселелерді таба алатындай дәрежеде ашық болды. Осы екі сипаттаманың жетістіктерін Кун «*парадигмалар*» деп атайтын болды, бұл терминді «*қалыпты ғылым*» ұғымымен тығыз байланыста ашып көрсетеді. [2, 34]. «Қалыпты «ғылым» мен «ғылыми қауымдастық» арасындағы байланыс - бұл ғылыми қауымдастық мүшелерін біріктіретін ортақ *парадигма* арқылы ашылады [2, 226]. Яғни, «қалыпты ғылым» - берілген *парадигма* шеңберіндегі жұмыс.

Кунның айтуы бойынша, ғылым «фактілер, теориялар мен әдістердің жиынтығы, ғылымның позитивістік тарихы ғылым дамуының *кумулятивті моделінен* шыққан. Бұл ғылыми әдіснамалық білімді бейнелейтін жетістіктердің қорына фактілер, теориялар мен әдістердің біртіндеп қосылу үрдісі» [3, 24].

«Қалыпты ғылымның дамуындағы маңызды мәселе – фактілерді анықтау, фактілер мен теорияны салыстыру, теорияны жасау эмпирикалық және теориялық қалыпты ғылым саласының аясы болып табылады» [2, 62].

Кунның пікірінше, қалыпты ғылым шеңберіндегі ғалымдар «парадигманы қолдану дәлдігін арттырып өрісті кеңейтеді», «күтпеген жаңалықтарды іздемейді» [2, 64], яғни қабылданған парадигмаға сәйкес келмейтін нәрсеге бет бұрмайды. «Ғалымдардың көпшілігі өздерінің ғылыми қызметтерін атқару барысында «заттарды ретке келтіруге, жүйелеуге тырысады. Олар табиғаттағы бар құбылысты белгілі парадигмаға «қысып», тығыз қорапқа салуға тырысқандай әсер қалдырады, бұл қорапқа сыймайтын құбылыстар, көбінесе, мүлдем еленбейді яғни, «*қалыпты ғылым*» жаңа, өзгеше, ерекше құбылыстарды болжауды қажет етпейді. [2, 50-51].

Кун қалыпты ғылымға тән кумулятивті «жинақтау жолымен даму» процесіне ғылымның дамуындағы «қалыптан тыс» фазаларымен, «ғылыми революциялармен» қарсы тұрады, ондағы негізгі мақсат, жетекші парадигманы өзгерту болып табылады. [2, 30].

Парадигмалар арасындағы сәйкессіздік

«Парадигмалар арасындағы сәйкессіздік - бұл дау-дамай тудыратын мәселе емес, бұл бірлесіп *себептерді* революцияға дейінгі және революциядан кейінгі қалыпты ғылыми дәстүрлердің салыстырылмайтындығын сипаттау арқылы шешімін табады. Әр түрлі парадигмадағы ғылымның стандарттары немесе анықтамалары бірдей емес [2,193,196]. Парадигмалардың сәйкессіздігі екі бәсекелес теорияның жақтаушылары бір теорияның екіншісіне қарағанда анағұрлым шынайы немесе жалпы екендігін логикалық құралдармен дәлелдей алмайтын кезде пайда болады.

Парадигмалардың сәйкес келмеуі Кунның *ғылыми революция* моделінің ең маңызды ерекшелігін анықтайды. Кунның пікірінше, ғылыми революцияның мәні бір парадигмадан (ескі) екіншісіне (жаңа) ауысудан тұрады: Кун бойынша, парадигмалардың сәйкес келмеуіне байланысты олардың арасындағы бәсекелестік ғылыми қауымдастықтардың бәсекелестігі ретінде пайда болады және жеңіс ғылыми факторлар арқылы емес, әлеуметтік-мәдени немесе әлеуметтік-психологиялық тұрғыдан анықталады. [2, 32].

«Ғылыми қауымдастықтың түрлі топтарының арасындағы бәсекелестік кейбір бұрын қабылданған теорияны жоққа шығаруға әкелетін жалғыз тиімді тарихи процесс ...» [2; 31].

Жаңа парадигма Кунның пікірінше, (тәжірибелік немесе теориялық). ауытқулардан (аномалиядан) туындайды. Ауытқуларды сезу, инновацияны түсіну үшін негіз болып табылады. [2; 89, 98]. Кун «жаңа құбылыстардың ашылуын сипаттайтын, қарсылыққа төтеп беретін бірқатар жаңа белгілерді сипаттайды. Бұл ауытқуларды сипаттаушы парадигмалық деңгейдегі «категориялар». Мысалы, білім беру жүйесіндегі *пәндік-білімдік парадигмадан* басқа парадигмаға көшу *құзырлылық* категориясының ендірілуі, сипатталуы арқылы жүзеге асырылуда. Дегенмен, *құзырлылық* категориясының ендірілуі *қалыпты ғылым* процедуралары арқылы жүзеге асырылып жатқандығы жақын арада елеулі өзгерістер әкеледі деген тоқтам емес, бұл бәлкім асыра сілтеушілік. «Құзырлылықтың» категориялық астары оның сапалық, сандық сипатында. «Құзырлылық» категория ретінде адам болмысына тәуелді деген экзистенциалистік көзқарас мектептегі білім мазмұнын болмыспен байланыстыруды талап етеді. Өйткені, баланың санасындағы өзгерістер оның жас ерекшелігіне тән әлеуметтік болмысының формасы негізінде пайда болады.

Бүгінгі баланың ойы, әрекеті кешегідей емес және бола алмайды. Бұл цифрлық технологиялар мен жаһандандудың келесі буыны ұзақ уақыт әлемдегі ықпалын күшейте беретін - Z ұрпақ [16]. Z ұрпақ - бұл «шекарасыз» цифрлы әлемде дүниеге келген және Интернеттен және гаджеттерден тыс өмірдің қандай болатынын білмейтін алғашқы ұрпақ. Ол шексіз ақпарат көздеріне жедел қол жеткізе алатын, оны белсенді байланыс және әлеуметтік желілердегі ынтымақтастық жағдайында өсіп келе жатқан ұрпақ. Z ұрпақ білім ұйымдарын білім алудың жалғыз жолы деп санамайды.

Қорытынды

Сондықтан, баланың тұлғалық өмірін әр пән негізіндегі білімімен бағалау өз мәнін жоғалтып отырғандығы, жаңа *мазмұндық бірліктің* қажеттігін көрсетеді.

Жаңа парадигманың ендірілуіне кедергі келтіретін қалыпты ғылым шеңберінде «ауытқуларды» ажыратудың нақты критерийлері айқындалмаған, ауытқулар қарсы мысал ретінде қарастырылмайды және ғалымдар қалыптасқан белгілі парадигмадан оңай бас тартпайды. Мұны логиканың *қарсы көзқарас заңы* негізінде түсіндіруге болады. Логиканың қарсы көзқарас заңы бойынша; егер А пікірінен кейін Ә пікірі туындаса, онда Ә пікірін жоққа шығарудан А пікірінің жоққа шығарылуы туады делінген. Дәл сол секілді *білім, білік, дағды* категорияларының бір ғасырлық жинақталған ой-тұжырымдарынан туындаған «*құзырлылықты*» жоққа шығару мүмкін емес. Құзырлылықты жоққа шығару, білім, білік, дағдыны жоққа шығару. «Құзырлылық» логиканың *тепе-теңдік заңына* сәйкес, өз-өзіне айтарлықтай тепе-теңдікте, өйткені «құзырлылықтың» астарында ескілікпен қоса, жаңалық атаулының алғышарттары, өз-өзінен өзгеше және тепе-теңдікке бағынған сәттері қамтылған. Құзырлылық ұғымының енуіне байланысты жаңалық пен ескіліктің қатар өмір сүруі бірінші кезекке шыққанымен, құзырлылықтың жаңалық қыры ескілікті теріске шығара отырып, қарама-қарсы нәрселер бір-біріне айналады. Мысалы, құзырлылық өзінің ішкі қозғалысымен білім саласындағы жауабы ау-бастан белгілі сұрақ жауабының бағалануын теріске шығара отырып, *шешімі әлі табылмаған сұрақтардың жауабы арқылы бағалауды* бірінші кезекке қояды. Жаңалықтың тосындығы, кереметтігі осында. Қалыпты ғылым үшін «*шешімі әлі табылмаған*

сұрақтардың жауабы арқылы бағалау» - бұл тосын жағдай, әлі зерттелмеген жасырынған нәрсе. Бұл белгілі пәндік-білім парадигма шекарасынан тысқары, сондықтан «қабылдау» мүмкін емес. Өйткені, біріншіден, мазмұнға қарағанда мазмұнды ұсыну формасы өзгерістерге ұшыраған білім стандартында (2013, 2016ж.ж) басымдық пәндік білімге берілген, екіншіден, метатанымдық деңгейдегі шешімі әлі табылмаған сұрақтарды құрастыру тетігі стандартталмаған, үшіншіден, шешімі әлі табылмаған сұрақтарды бағалаудың критерийлері толық анықталмаған. Бұл мәселе ғалымдар қауымдастығының алдындағы бірлесіп шешілетін күрделі мәселе. Мәселе шешімін таппайынша жаңа парадигмаға ауысу өз өзімізді алдау.

Бастапқы парадигмадан бас тарту туралы шешім әрқашан бір уақытта басқа парадигманы қабылдау туралы шешім болып табылады. Кез-келген парадигманы бір мезгілде басқасымен алмастырмай бас тарту ғылымнан мүлдем бас тартуды білдіреді. Бірақ бұл әрекет парадигмада емес, ғалымда көрінеді. Сондықтан да Қазақстан ғылымындағы басты проблема «парадигмалық – қауымдастықтар» арасындағы парадигмалық бәсекелестікті арттыру, стандарттан тыс ойлау аясын кеңейту деп білемін. «Шекарасыз» цифрлы әлемде дүниеге келген және Интернеттен және гаджеттерден тыс өмірдің қандай болатынын білмейтін, Z ұрпақтың құзырлығын шындай түсетін шешімі табылмаған мәселелерден білім мазмұнын құрастыруды басты мақсат ретінде айқындайық.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. Сулейменов И.Э., Пак И.Т., Мун Г.А. (2018) Новая парадигма образования и науки: предвидения О.О.Сулейменова // Вестник Алматинского университета энергетики и связи. Спец. выпуск. 23-24 апреля. С.56-68. <https://www.researchgate.net/publication/326258087>
2. Кун Т.С. (1975) Структура научных революций. Пер. с англ. И.З.Налетова. М. <http://psylib.org.ua/books/kunts01/index.htm>
3. Keller Fred S. (1968) «Good-bye, Teacher...» Journal of applied behavior analyses. Arizona state university. 1, 79-89. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1901/jaba.1968.1-79>
4. O'Connell, W. R., & Moomaw, E. W. (1975) A CBC Primer. Report of a Conference: Competency-based Curricula in General Undergraduate Programs. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=ED104297>
5. White R.W. (1959) Motivation reconsidered: the concept of competence. Psychol. Rev. Sep;66:297-333. doi: 10.1037/h0040934. www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/13844397
6. Хомский Н. (1972) Аспекты теории синтаксиса: /пер. с англ. М.
7. Хаймс Дж. (1975) Этнография речи. Новая лингвистика. М.: Прогресс. Вып. 7. С. 42-49.
8. Равен Дж. (2001) Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы /пер. с англ. изд. 2-е, испр. М.: «Когито-Центр». – 142 с.
9. Маркова А.К. (1995) Психологические критерии и ступени профессионализма учителя //Педагогика. № 6. С.55-63.
10. Делор Ж. (1998) Образование: Необходимая утопия (доклад ЮНЕСКО) //Педагогика. № 6. С. 53-54.
11. Hutmacher W. (1996) Key competencies for Europe //Report of Simposium. Bern, Switzerland <http://www.fro.ru/etnopsy/pavl-formirovanie.html>
12. Silva, V.V.M., Ribeiro, J.L.D., Alvarez, G.R., Caregnato, S.E. (2019) Competence-Based Management Research in the Web of Science and Scopus Databases: Scientific Production, Collaboration, and Impact. Publications, MDPI, vol. 7(4), pp. 1-21. <https://ideas.repec.org/a/gam/jpubli/v7y2019i4p60-d270142.html>
13. Moghabghab R., Tong A., Hallaran A., Anderson J. (2018) The Difference Between Competency and Competence: A Regulatory Perspective. Journal of Nursing Regulation. 9(2), P.54-59. <https://www.journalofnursingregulation.com/home> DOI: [https://doi.org/10.1016/S2155-8256\(18\)30118-2](https://doi.org/10.1016/S2155-8256(18)30118-2)
14. Бергсон А. (2008) Творческая эволюция: собр.соч. /Хрестоматия по западной философии: учебное пособие /сост., авт. предисл и вступит.ст. Н.И.Фокина /под ред. В.И.Кириллова. М.: ТК Велби, Изд-во Проспект. – 544 с.
15. Кудайбергенова К.С. (2012) Құзырлықтың педагогикалық категория ретінде дамуының теориялық-әдіснамалық негіздері. Монография. Алматы. - 340 б.
16. Теория поколений Штрауса и Хоу - Strauss-Howe generational theory. https://ru.qaz.wiki/wiki/Strauss%E2%80%93Howe_generational_theory

References

1. Sulejmenov I.E., Pak I.T., Mun G.A. Novaya paradigma obrazovaniya i nauki: predvideniya O.O.Sulejmenova. Vestnik Almatinskogo universiteta energetiki i svyazi. Specz. vypusk. 23-24 aprelya. S.56-68. <https://www.researchgate.net/publication/326258087> (In Russian)
2. Kun T.S. (1975) Struktura nauchnykh revolyucij. Per. s angl. I.Z.Naletova. M. <http://psylib.org.ua/books/kunts01/index.htm> (In Russian)
3. Keller Fred S. (1968) «Good-bye, Teacher...» Journal of applied behavior analyses. Arizona state university. 1, 79-89. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1901/jaba.1968.1-79>
4. O'Connell, W. R., & Moomaw, E. W. (1975) A CBC Primer. Report of a Conference: Competency-based Curricula in General Undergraduate Programs. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=ED104297>
5. White R. W. (1959) Motivation reconsidered: the concept of competence. Psychol. Rev. Sep;66: 297-333. doi: 10.1037/h0040934. www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/13844397
6. Khomskij N. (1972) Aspekty teorii sintaksisa: /per. s angl. M. (In Russian)
7. Khajms Dzh. (1975) Etnografiya rechi. Novaya lingvistika. M.: Progress. Vyp. 7. S. 42-49. (In Russian)
8. Raven Dzh. (2001) Pedagogicheskoe testirovanie: Problemy, zabluzhdeniya, perspektivy /per. s angl. izd. 2-e, ispr. M.: «Kogito-Czentr». – 142 s. (In Russian)
9. Markova A.K. (1995) Psikhologicheskie kriterii i stupeni professionalizma uchitelya //Pedagogika. №6. S.55-63. (In Russian)
10. Delor Zh. (1998) Obrazovanie: Neobkhodimaya utopiya (doklad YuNESKO) //Pedagogika. №6. S. 53-54. (In Russian)
11. Hutmacher Walo (1996) Key competencies for Europe //Report of Simposium. Bern, Switzerland <http://www.fro.ru/etnopsy/pavl-formirovanie.html>
12. Silva, V.V.M., Ribeiro, J.L.D., Alvarez, G.R., Caregnato, S.E. (2019) Competence-Based Management Research in the Web of Science and Scopus Databases: Scientific Production, Collaboration, and Impact. Publications, MDPI, vol. 7(4), pp. 1-21. <https://ideas.repec.org/a/gam/jpubli/v7y2019i4p60-d270142.html>
13. Moghabghab R., Tong A., Hallaran A., Anderson J. (2018) The Difference Between Competency and Competence: A Regulatory Perspective. Journal of Nursing Regulation. 9(2), P.54-59. [https://www.journalofnursingregulation.com/home DOI: https://doi.org/10.1016/S2155-8256\(18\)30118-2](https://www.journalofnursingregulation.com/home DOI: https://doi.org/10.1016/S2155-8256(18)30118-2)
14. Bergson A. (2008) Tvorcheskaya evolyucziya: sobr.soch. /Khrestomatiya po zapadnoj filosofii: uchebnoe posobie /sost., avt. predisl i vstupil.st. N.I.Fokina /pod red. V.I.Kirillova. M.: TK Velbi, Izd-vo Prospekt. – 544 s. (In Russian)
15. Kudajbergeneva K.S. (2012) Kuzrylylyktyk pedagogikalık kategoriya retinde damuynyn teoriyalık-adisnamalyk negizderi. Monografiya. Almaty. - 340 b. (In Kazakh)
16. Teoriya pokolenij Shtrausa i Khou - Strauss-Howe generational theory. https://ru.qaz.wiki/wiki/Strauss%E2%80%93Howe_generational_theory (In Russian)

Парадигмальный характер компетентности

К.С. Кудайбергенева

Казахский национальный женский педагогический университет, Алматы, Казахстан

kulzada24@mail.ru

Парадигматическая природа компетенции обобщается путем определения дисциплинарной матрицы на основе анализа истории понятия компетенции на международном уровне. Анализируются исторические аспекты Т. Куна в развитии науки и описываются причины парадигматических различий, основанные на мышлении поколения Z, которое растет в контексте сотрудничества в социальных сетях. Выявляются проблемы реализации компетенции как содержательного единства посредством процедур нормальной науки, делается вывод о том, что компетентность - это возможность достойно выйти из ситуаций, возникающих в окружающей среде, в жизни, а не достижения отдельных дисциплин. Парадигматическую конкуренцию между «парадигматическими сообществами» в науке Казахстана предлагается направить на формирование содержания образования, которое будет повышать компетентность поколения Z.

Ключевые слова: парадигма, парадигмальное сообщество, нормальная наука, научная революция, компетентность, единство содержания.

Paradigmatic nature of competence

K.S. Kudaibergenova

Kazakh National Women's Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan
kulzada24@mail.ru

The paradigmatic nature of competence is summarized by defining a disciplinary matrix based on an analysis of the history of the concept of competence at the international level. Historical aspects of the development of science are analyzed. T. Kuhn and describes the reasons for paradigmatic differences based on the thinking of Generation Z, which grows in the context of collaboration in social networks. Problems are identified in the implementation of competencies as a unit of content using traditional scientific procedures, and it is concluded that this competence is not an achievement of individual disciplines, but is the ability to adequately cope with the problem of the environment and life. It is also recommended to pay attention to the “paradigmatic competition” between communities in the development of educational content that increases the competence of Gen Z.

Keywords: paradigm, scientific community, normal science, scientific revolution, competence, unity of content.

Редакцияға 05.02.2021 түсті