



ӨРЛЕУ

**Үздіксіз
білім жаршысы
Вести непрерывного
образования**



Республикалық ғылыми-әдістемелік ақпараттық журнал
Республиканский научно-методический информационный журнал

ӨРЛЕУ.
ҮЗДІКСІЗ БІЛІМ ЖАРШЫСЫ
ӨРЛЕУ.
ВЕСТИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

№3(38)/2022

шілде-тамыз-қыркүйек

2013 жылдан бастап шығады
Жылына 4 рет шығады

июль-август-сентябрь

Издается с 2013 года
Выходит 4 раза в год

Меншік иесі – «Өрлеу» біліктілікті арттыру ұлттық орталығы» АҚ филиалы
Қарағанды облысы бойынша кәсіби даму институты
Собственник – Филиал АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу»
Институт профессионального развития по Карагандинской области

Бас редактор – Главный редактор
Жетписбаева М.А., к. филол.н.

Жауапты хатшы – Ответственный секретарь
Кушнир М.П., к.п.н.

Редакция алқасы – Редакционная коллегия

Бахтикиреева У.М. доктор филол. наук, профессор (Россия)
Наурызбай Ж.Ж. доктор пед. наук, профессор
Сарыбеков М.Н. доктор пед. наук, профессор
Каргин С.Т. доктор пед. наук, профессор
Жетписбаева Б.А. доктор пед. наук, профессор
Кусаинов А.К. доктор пед. наук, профессор
Исламгулова С.К. доктор пед. наук, доцент
Моисеева Л.В. доктор пед.наук, профессор (Россия)

Адрес редакции: 100019, г. Караганды, ул. Жанибекова, 42
Тел.: +7 7212 41-68-59; **факс:** +7 7212 41-70-10

Адрес сайта: <https://orleu-edu.kz>
E-mail: karagandaipk@orleu-edu.kz

Басуға 30.09.2022 ж.
қол қойылды.
Пішімі 60x84 1/8.
Офсеттік қағазы.
Көлемі 3,5 б.т.

Подписано в печать
30.09.2022 г.
Формат 60x84 1/8.
Бумага офсетная.
Объем 3,5 п.л.

Беттеген:
А.А.Разбеков

Қазақстан Республикасы Мәдениет және ақпарат министрлігімен тіркелген
03.05.2013 ж. №13605-Ж мерзімді баспасөз басылымды тіркеуге қойылғаны туралы куәлік
Зарегистрирован Министерством культуры и информации Республики Казахстан. Свидетельство о
постановке на учет периодического печатного издания №13605-Ж от 03.05.2013 г.

© Филиал АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу»
Институт профессионального развития по Карагандинской области,
2013

МАЗМҰНЫ

<i>Абдықалықов Қ.</i> SMART-педагогтың жоба жұмысына құзыреттілігі	3
<i>Жетписбаева М.А.</i> Орыс тілі сабақтарында мәтінмен жұмысты ұйымдастыру	12
<i>Шумилова Е.А., Нелюба С.Ю.</i> Заманауи педагогтің формалді, формалды емес және информалді білім алуы: мағыналық индикаторы	18
<i>Кушнир М.П.</i> Оқулықпен жұмыс функционалдық сауаттылықты дамытудың негізгі құралы ретінде	21
<i>Khairullina G.</i> Effective approaches to teaching reading at senior stage	27
<i>Шадетова А.К.</i> Жаңартылған білім мазмұны аясында мұғалімді қолдау: оқу-әдістемелік кешен және оқу жоспары	32
<i>Абзалбек Л.С.</i> Педагогтің кәсіби дайындығы мен қызметіндегі педагогикалық рефлексия	41
<i>Сакаева А.Н.</i> Инклюзивті білім беру жағдайында жеке жұмыс тәсілі	46

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Абдықалықов Қ.</i> SMART-педагогтың жоба жұмысына құзыреттілігі	3
<i>Жетписбаева М.А.</i> Организация работы с текстом на уроках русского языка ...	12
<i>Шумилова Е.А., Нелюба С.Ю.</i> Формальное, неформальное и информальное образование современного педагога: смысловые индикаторы	18
<i>Кушнир М.П.</i> Работа с учебником как основным средством развития функциональной грамотности	21
<i>Khairullina G.</i> Effective approaches to teaching reading at senior stage	27
<i>Шадетова А.К.</i> Жаңартылған білім мазмұны аясында мұғалімді қолдау: оқу-әдістемелік кешен және оқу жоспары	32
<i>Абзалбек Л.С.</i> Педагогтің кәсіби дайындығы мен қызметіндегі педагогикалық рефлексия	41
<i>Сакаева А.Н.</i> Индивидуальный подход к обучению в условиях инклюзивного образования	46

Абдықалықов Қ.

Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды университеті
Қарағанды, Қазақстан Республикасы
abdikalykov_k@mail.ru

SMART-ПЕДАГОГТЫҢ ЖОБА ЖҰМЫСЫНА ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІ

Аннотация

SMART-педагогтың кәсіби құзыреттілігі және оны жетілдіру әдістері қарастырылған. Оқушылар орындайтын жоба жұмысының кезеңдері сипатталған, жобаны үйлестіруші мұғалімнің атқаратын функциясы нақтыланған. Жоба жұмысының құрылымдық элементтері сәйкес көрсеткішпен бағаланған, педагогтың біліктілік деңгейін анықтаудың әдістемесі жасақталған. Бұл педагогтың шеберлік деңгейін айқындауға көмектеседі, өзіндік даму траекториясының жетілу бағыты мен мазмұнын көрсетіп береді.

Түйін сөздер: SMART-педагог, кәсіби құзыреттілік, жоба, жоба жұмысының құрылымдық элементтері, педагогикалық шеберлік, біліктілік деңгейді анықтаудың әдістемесі.

Білім беру жүйесінің басты міндеті – ұлттық және жалпыадамзаттық құндылық, ғылым мен практика жетістіктері негізінде тұлғаны қалыптастыруға, дамытуға және кәсіби жасақтауға бағытталған білім алуға қажетті жағдай туғызу [1]. Осыдан еліміздің әлеуметтік-экономикалық даму міндеттерін табысты шешудің, бәсекеге қабілеттіліктің негізгі кепілдігі – SMART-педагогтың ұлы мұраты анықталады.

SMART-педагог – адамгершілігі мол, жасампаз белсенді, экологиялық білімді, шығармашыл тұлға, ол рефлексияға қабілетті, өзін-өзі дамытуға және толық танытуға ұмтылады, әдіснамалық, зерттеушілік, дидактикалық-әдістемелік, әлеуметтік-тұлғалық, коммуникативтік, ақпараттық және басқа да құзыреттіліктерді жоғары деңгейде меңгерген. Заманауи педагог өз пәнін терең меңгерумен шектелмей, педагогикалық үдеріске қатысушылардың орнын көре білетін, оқушының іс-әрекетін ұйымдастыратын, оның нәтижесін алдын ала болжай білетін, болуы мүмкін ауытқуларды түзететін, яғни құзыретті тұлға болуға тиісті [2].

Педагогтың кәсіби құзыреттілігін жетілдіру педагогика ғылымының маңызды, әрі жетекші мәселелерінің бірі. Құбылмалы нарықтық кезеңді бастан кешіп жатқан еліміздің оқушыларын заман талабына жылдам бейімдеу ұстаздар қауымының басты міндеті саналмақ. Бұл қазақстандық білім беру саласын жаңғыртуға жетелеп, құзыреттіліктерді дамытуға бағыттаса, ол өз кезегінде белгілі бір мөлшердегі функционалдық сауаттылықтың болуымен шартталған. Біздің оқушыларымыз білім алу барысында өз бетімен ізденіп жинаған мол ақпаратын талдау арқылы оны өңдеуге, жүйелеп құрылымдауға, тиімді қолдануға дағдыланатын болады, осылайша қоғамдық өмірге белсене атсалысып, өзін барынша толыққанды танытуға мүмкіндік алмақ.

Әлемдегі білім беру жүйесі озық елдер «өмірлік білім алу» қағидасынан бас тартып, «өмір бойы білім алу» тұжырымдамасын ұстануда. Осындай көзқарасты PISA-2015 нәтижесіне қатысты оқушылардың функционалдық сауаттылығын одан әрі жетілдірудің жолдарын талдаған Экономикалық ынтымақтастық және даму ұйымының есебінен де байқауға болады: онда оқушыларды үнемі өздігінен білім алуға дағдыландыру және оны өмірде тиімді қолдануға үйрету ұсынылған [3]. Осы мақсатқа қол жеткізу арқылы Қазақстан оқыту деңгейі мен сапасы жағынан жетекші елдер тобына қосылмақшы. Оқушылардың PISA халықаралық зерттеулерге

қатысуының нәтижелері еліміздегі жалпы білім беретін мектептердің педагогтары жоғары деңгейдегі пәндік білім береді, бірақ өмірлік жағдайларда оларды қолдануға жеткілікті түрде үйретпейтіндерін көрсетті. Сонымен, мұғалімдер логикалық, сыни және конструктивті ойлау негіздерін қалыптастырудың тиімді әдістерін жеткілікті дейгейде білмейтіндері аңғарылды.

Осыдан оқушының жаратылыстану-ғылыми сауаттылығын қалыптастыруға жауапты педагог құзіреттілігіне қойылатын талаптар туындайды:

1) педагогтың өзі жаратылыстану-ғылыми сауаттылықты қалыптастыруға құзіретті болуы керек. Тек осы жағдайда ғана ол оқу үдерісінде жаратылыстану-ғылыми сауаттылыққа қатысты тапсырмаларды мақсатты қолданады және тіптен мұндай тапсырмаларды өзі де құрастыратын болады.

2) педагог оқушылардың өнімді іс-әрекетін ұйымдастырушы (үйлестіруші) қызметін атқарады, бұл оның педагог ретіндегі құзыреттілігіне де қойылған талап.

Осы екі талап оқушылардың функционалдық сауаттылығын қалыптастырушы педагогты дайындаудың, оның біліктілігін арттырудың мазмұнын анықтайды:

– педагогтың белгілі бір дәрежеде ғалым-зерттеуші біліктілігіне ие болуы қажет;

– педагог құзыреттілікке бағдарланған тапсырманы құрастырудың технологиясын меңгеруі керек;

– педагог оқушылардың өнімді іс-әрекетін ұйымдастыру технологиясының мазмұнын игергені жөн. Оның мазмұнына зерттеу әрекетінің түрі және элементтері, модель құру, мәліметтерді талдау, жобалау, пікірталас жүргізу және т.б. жатады.

Осылайша, жаратылыстану пәндерін оқытуда оқушылардың функционалдық сауаттылығын дамыту мәселесі, біздің пікірімізше, оқу іс-әрекетінің мазмұны мен педагог құзыреттілігі тұрғысынан жүзеге асырылуға тиісті.

Бұл қоғамдағы білім беру жүйесіне жаңа сипаттамаларды: вариативтілікті, көпфункционалдықты, адамның іс-әрекет құндылықтарын және оңтайлы тәсілдерді игеруін енгізуді қажетсінеді. Педагог енді тек оқытумен шектелмей, баланың қалай оқитындығын түсініп, сезінуі керек. Өйткені, заманауи білім берудің жаңа міндеті – оқушы тұлғасы бойында шығармашылықпен ойлауға, шешім қабылдаудағы дербестікке, бастамашылдыққа қабілетті қалыптастыру. Дәл осындай талапты қанағаттандыратын жоба жұмысы жоспарланатын және жүзеге асырылатын іс-әрекеттің, алға қойған мақсатқа жетудің қажетті шарты, әрі құралы болып танылған. Отандық және шетелдік педагогтардың пікіріне сүйенсек, мұны іске асыру педагогтың тұлғалық, жалпыкәсіби және мәдени қасиеттерінің, жоба жұмысына құзыреттілігінің, оқу материалының мазмұнын терең меңгерудің жоғары дәрежеде дамуын талап етеді. Бұл жоба оқытудың жаңа технологиясын жасақтауға бағытталған, сондықтан педагогтың мұндай іс-әрекетін инновациялық деуге болады [4].

Осыған орай шығармашыл, ғылыми-педагогикалық тұрғыда ойлайтын жаңашыл педагогқа қатысты қоғам мен мектептің заманауи талаптары мен педагогтың қазіргі дәстүрлі қызмет атқару деңгейі арасындағы қарама-қайшылық айқындала түсті. Педагогтар жоба жұмысына үйретуді парыз ретінде қабылдап, оны саналы атқаруға дайын болғандығына қарамастан олардың кәсіби дайындық жүйесі инновациялық жұмысқа қойылатын талаптарға сәйкеспейтіндігі, жоба жұмысына құзыреттілікті қалыптастырмайтындығы байқалды.

Зерттеулер педагогтың жобаға дайындық деңгейі оны қалыптастырушы қабілет мен бейімділіктердің мынадай жиынтығынан тәуелді болатындығын анықтады:

- рефлексия жасау негізінде кәсіби сұранысқа талдау жасау;
- педагогикалық проблеманы айқындау және жасақтау, педагогикалық жобалаудың мақсаты мен міндеттерін қою;

- педагогикалық технологияны зерттеу, проблемаға қатысты ақпаратқа ізденіс жұмыстарын жүргізу және талдау, проблеманың тиімді шешімін табу және оларға ұтымды таңдау жасау;

- инновациялық әдіске негізделген технология және оқыту құралдарын әзірлеу;
- оқыту құралдарын жасақтау және қолданылған педагогикалық технологияға диагностика жүргізу.

Жоба жұмысына құзыреттілік педагогқа жоба жұмысын саналы, әрі өз бетімен жүргізуге, инновациялық сипаттағы тиімді шешімді табуға, кәсіби саладағы қиындықты жеңуге, оқу-тәрбие үдерісін жетілдіруге мүмкіндік береді. Әрине, педагогтың жоба жұмысына құзыреттілігін қалыптастыру үшін жоба жұмысы тұрақты сипатта үнемі жүргізіліп, оқу жобасы пәнаралық және әдістемелік бағыттармен кіріктірілуі керектігі белгілі. Жоба әдісі әрқашан белгілі бір уақыт ішінде оқушының өзі жеке, жұппен, топпен дербес тапсырма орындауына бағдарланған. Ұжымдық өзара оқыту оқушының танымдық қызығушылығын ынталандырып, тұлғаға өзіндік маңыздылықты сезіндіреді [5].

Ғылыми негізделе ойластырылған және оқу-тәрбие үдерісіне логикалық кіріккен жоба оқушылардың білімге деген шынайы құмарлығын арттырады, өйткені ол:

- тұлғаға бағдарланған;
- көптеген дидактикалық тәсілдерді (бірлескен оқу, проблемалық оқыту, рөлдік ойын, практикалық қолданыс, тәуелсіз білім, миға шабуыл) қолданады;
- өздігінен ынталандырады, оны орындаған сайын қызығушылық арта береді;
- барлық сала мен деңгейде педагогикалық мақсатты қолдап отырады;
- нақты істе өзі мен басқалардың тәжірибесінен үйрене алады;
- өз еңбегінің өнімін көрген оқушыға қуаныш туғызады [6].

Жоба жұмысында тек нәтиже ғана емес, сонымен бірге үдеріс те маңызды. Жоба жұмысын ұйымдастырушы кез келген мұғалім қол жеткізуге ынталы нәтиже:

- оқушылардың белсенділік деңгейін және білім сапасын арттыру;
- әртүрлі білім беру саласының пәндері арасындағы интеграция;
- оқушылардың кәсіби өзін-өзі анықтауы.

Оқушының жоба жұмысын орындауы кезіндегі мұғалімнің атқаратын функциясы: оқушыларға керек ақпаратты табуға көмектеседі; өзі де ақпарат көзі бола алады; бүкіл үдерісті үйлестіреді; оқушыларды мадақтайды; кері байланысты үнемі қолдап отырады.

Жоба жұмысының кезеңдері (И. Д. Чечель бойынша): 1) мақсат қою: проблема айқындау, міндет жасақтау; 2) зерттеудің мүмкін нұсқасын талқылау, қисынды стратегияларды салыстыру, тәсілдерді таңдау; 3) өздігінен білім алу және мұғалім кеңесімен білімді өзектілендіру; 4) іс-әрекеттің барысын ойластыру, міндеттерді бөлісу (топтық жұмыста); 5) нақты міндетті зерттеу, шешімін табу; 6) нәтижесін жалпылап қорытындылау; 7) жобаны іске асыру; 8) жетістік пен кемшілікті талдау [7].

Жоба жұмысының құрылымдық элементтерін әрқайсысы өзіне сәйкес келетін бес негізгі көрсеткішпен (үлгілік нұсқа) бағалауды ұсынамыз:

1. зерттеудің өзектілігі:

- жобаның оқытудың мақсатына (оқушының сұранысына) сәйкестігі;
- ғылыми проблеманың (практикалық міндеттен өзгеше) дұрыс таңдалынуы;
- өзекті проблеманың мазмұнын толық ашатын жоба тақырыбының нақтылығы;
- жоба мерзімінің жеткіліктігі, қажетті ресурстардың қолжетімділігі;
- жобаға қойылған міндеттерге орындаушы(лар) құзыреттілігінің сәйкестігі.

2. гипотезаның дұрыс жасақталуы:

- гипотеза жасақтауда әртүрлі қарама-қайшылықты пікірлердің ескерілуі;
- гипотеза жасақтауда ақпарат көздерінен алынған теориялық сипаттағы мәлімет қолданылған;

– гипотеза жасақтауда кейбір алдын ала жасалған шолу экспериментінің мәліметтері пайдаланылған;

– жобадан күтілетін нәтиженің қандай болатындығы жөйлі түсінікті айқындайтын жорамалдың «егер..., онда..., өйткені ...» сипатында берілуі;

– жоба гипотезасының ғылыми тұрғыда тексерілуге болатындығы.

3. зерттеуді жоспарлау:

– барлық тұрақты, тәуелді және тәуелсіз шамалар анықталған;

– тәуелсіз шамалар диапазоны мен интервалы дұрыс таңдалынған;

– тәуелді айнымалыларды өлшеудің тиімді әдіс-тәсілдері көрсетілген;

– қажет ресурстар мен құрал-жабдықтардың саны мен сапасы қарастырылған;

– болуы мүмкін қауіптер ескеріліп, қатерлілік деңгейі бағаланған.

4. зерттеуді орындау және мәліметтерді жинақтау:

– зерттеу үдерісі жоспарға сай сенімді, әрі тиімді орындалған;

– проблемаға қатысты материалдардан көп мәліметтердің сұрыпталғаны және баламалы әдістерден тиімділері таңдалынып алынғаны байқалады;

– жоспарды өзгертуі мүмкін кез келген қажеттілік тіркелген;

– барлық бақыланған (оның ішінде «күмәнді» де) нәтижелер тіркелген;

– барлық нәтижелер әдістемелік және логикалық сипатта (мысалға, кесте) реттелген.

5. нәтижені ұсыну:

– нақты, әрі логикалық сипаттағы кесте (баған атауы, бөлік, координата шкаламен көрсетілген) түрінде берілген;

– мәліметтердегі аномальды нүктелердің болу ықтималдығы түсіндірілген;

– нәтиже график немесе диаграмма түрінде тиімді ұсынылған: ең жақын жуықтау әдісімен алынған ырғақты қисық график, дискретті айнымалыларға арналған бағаналы график, сандық қатынастар үшін дөңгелек диаграмма;

– жобаның есебін бірізді реттелген құрылымда, толыққанды мазмұнмен беру;

– жоба нәтижесін ұсынуда түсінбеушілікті айғақтайтын сұрақтардың туындамауы.

6. нәтижені талдау және бағалау:

– нәтижелерге негізгі бағыттар бойынша әдістемелік тұрғыда толыққанды қорытынды жасалған;

– нәтижелердің шынайы мәні нақты сарапталып түсіндірілген, гипотезаға сәйкестігі тексерілген;

– нәтиженің сапасы мен сенімділігі дұрыс қорытынды жасауға жеткілікті;

– зерттеу үдерісінің сапасы мен сенімділігі қолда бар ресурстарды толық қолданумен қамтамасыз етілген;

– нәтижені жалпы басқа жағдайда да қолдану мүмкіндігі талқыланған.

7. жобаны әрі қарай жалғастыруды жоспарлау:

– зерттеуді одан әрі жалғастыруды мақсат еткен қосымша зерттеулердің стратегиясы сипаттала түсіндірілген;

– жобаның құрылымын, мазмұны мен ресурстарын толықтыру арқылы оқу үдерісіне қолдану талқыланған;

– жобаның тиімділігін арттыратын (болуы мүмкін шектеулер мен қиындықтарды болдырмайтын) балама әдістемені іздестіру ойластырылған;

– зерттеудің оқушылардың жеке бастық мүдделеріне қалай, қаншалықты әсер еткендігі нақты талданған;

– кең ауқымды көптеген дереккөздерге сілтеме жасалып, жобаның рухани және материалдық құндылығын арттыру идеясы қарастырылған.

Жоба жұмысы оның әрбір жеті құрылымдық элементтеріне сәйкес құрастырылған бес көрсеткіштері (1-кесте) бойынша бағалануға тиісті.

Оқу жобасы әдісінің оқушының дербестігін, оның тұлғасының барлық қырын дамытатындығы, білім беру үдерісіндегі оқушының субъективтілігін қамтамасыз ететіндігі оның қазақстандық білім беру жүйесіне енуіне негіз болды. Жаңартылған білім мазмұнын жасақтауда бұл әдістің «Жоба жұмысы» вариативтік курсы ретінде 6-9 сыныптарда оқытылуға ұсынылуы білім беру үдерісінің сапасын арттыру құралы ретінде танылуы дей аламыз.

1-кесте. Жоба жұмысын бағалау (үлгі)

№	Жобаның құрылымдық элементтері	Бағаланатын көрсеткіштер
1	Зерттеудің өзектілігі	1. Жобаның оқытудың мақсатына (оқушының сұранысына) сәйкестігі
		2. Ғылыми проблеманың (практикалық міндеттен өзгеше) дұрыс таңдалынуы
		3. Өзекті проблеманың мазмұнын толық ашатын жоба тақырыбының нақтылығы
		4. Жоба мерзімінің жеткіліктігі, қажетті ресурстардың қолжетімділігі
		5. Жобаға қойылған міндеттерге орындаушы(лар) құзыреттілігінің сәйкестігі
2	Гипотезаның дұрыс жасақталуы	1. Гипотеза жасақтауда әртүрлі қарама-қайшылықты пікірлердің ескерілуі
		2. Гипотеза жасақтауда ақпарат көздерінен алынған теориялық сипаттағы мәлімет қолданылған
		3. Гипотеза жасақтауда кейбір алдын ала жасалған шолу экспериментінің мәліметтері пайдаланылған
		4. Жобадан күтілетін нәтиженің қандай болатындығы жәйлі түсінікті айқындайтын жорамалдың «егер..., онда.., өйткені ...» сипатында берілуі
		5. Жоба гипотезасын ғылыми тұрғыда тексеруге болатындығы
3	Зерттеуді жоспарлау	1. Барлық тұрақты, тәуелсіз және тәуелді шамалар анықталған
		2. Тәуелсіз шамалар диапазоны мен интервалы дұрыс таңдалынған
		3. Тәуелді айнымалыларды өлшеудің тиімді әдіс-тәсілдері көрсетілген
		4. Қажет ресурстар мен құрал-жабдықтардың саны мен сапасы қарастырылған
		5. Болуы мүмкін қауіптер қамтылып, қатерлілік деңгейі бағаланған
4	Зерттеуді орындау және мәліметтерді жинақтау	1. Зерттеу процесі жоспарға сай сенімді, әрі тиімді орындалған
		2. Проблемаға қатысты материалдардан көп мәліметтердің сұрыпталғаны және баламалы әдістерден тиімділері таңдалынып алынғаны байқалады
		3. Жоспарды өзгертуші кез келген қажеттілік тіркелген
		4. Барлық бақыланған (оның ішінде «күмәнді» де) нәтижелер тіркелген
		5. Барлық нәтижелер әдістемелік және логикалық тұрғыда (мысалға, кесте) реттелген
5	Нәтижені ұсыну	1. Нақты, әрі логикалық сипаттағы кесте (бағандардың атауы, бөліктері, координаталары шкаламен көрсетілген) түрінде берілген
		2. Мәліметтердегі аномальды нүктелердің болу ықтималдығы түсіндірілген
		3. Нәтиже график немесе диаграмма түрінде тиімді ұсынылған: ең жақын жуықтау әдісімен алынған ырғақты қисық график, дискретті айнымалыларға арналған бағаналы график, сандық қатынастар үшін дөңгелек диаграмма
		4. Жобаның есебі бірізді реттелген құрылымда, толыққанды мазмұнмен берілген

		5. Жоба нәтижесін ұсынуда түсінбеушілікті айғақтайтын сұрақтардың туындамауы
6	Нәтижені талдау және бағалау	1. Нәтижелерге негізгі бағыттар бойынша әдістемелік тұрғыда толыққанды қорытынды жасалған 2. Нәтижелердің шынайы мәні нақты сарапталып түсіндірілген, гипотезаға сәйкестігі тексерілген 3. Нәтиженің сапасы мен сенімділігі дұрыс қорытынды жасауға жеткілікті 4. Зерттеу процесінің сапасы мен сенімділігі қолда бар ресурстарды толық қолданумен қамтамасыз етілген 5. Нәтижені жалпы басқа жағдайда да қолдану мүмкіндігі талқыланған
7	Жобаны әрі қарай жалғастыруды жоспарлау	1. Зерттеуді одан әрі жалғастыруды мақсат еткен қосымша зерттеулердің стратегиясы сипаттала түсіндірілген 2. Жобаның құрылымын, мазмұны мен ресурстарын толықтыру арқылы оқу процесіне қолдану талқыланған 3. Жобаның тиімділігін арттыратын (болуы мүмкін шектеулер мен қиындықтарды болдырмайтын) балама әдістемені іздестіру ойластырылған 4. Зерттеудің оқушылардың жеке бастық мүдделеріне қалай, қаншалықты әсер еткендігі нақты талданған 5. Кең ауқымды көптеген дереккөздерге сілтеме жасалып, жобаның рухани және материалдық құндылығын арттыру идеясы қарастырылған

Бұл Қазақстан Республикасының орта білім жүйесіндегі орта мектеп бітірушілерін даярлауды халықаралық стандарттарға, Қазақстанның әлемдік білім беру кеңістігіне кіру талаптарына сәйкестендіруден туындап отыр. Алдағы оқу жылдарында жаратылыстану пәндерінің мазмұнымен берілетін бұл курста әр сыныптың әрбір тоқсанында бір тақырып жоба әдісімен оқытылатын болады. Оған адамның ортаға әлеуметтенуіне маңызды ғылым және өмір, өмір қауіпсіздігі, су, қоршаған орта (6 сыныпта), экология, қалдықтарды өңдеу, биоәртүрлілікті сақтау, әлсіздерді қорғау (7 сыныпта), салауатты тамақтану, денсаулық және өркениет аурулары, климаттың өзгеруі, жасыл энергетика (8 сыныпта), техника және технология, тұрақты даму, туризм, спорт (9 сыныпта) тақырыптары қамтылмақшы.

Пән мазмұны ретінде зерттеуді жоспарлау, дереккөздермен жұмыс (ақпарат көздерінің түрлері, ақпарат көздерімен жұмыс әдістері, академиялық шыншылдық), эксперимент жүргізу (зерттеу жүргізу шартын ұйымдастыру, мәліметтерді анықтау, өлшеу және жазу), мәліметтерді өңдеу және талдау (эксперименттік мәліметтерді өңдеу әдістері және оны рәсімдеу, нәтижелерді талқылау), нәтижелерді ұсыну (зерттеу нәтижелерін ұсынудың формасы, презентация техникасы), жобаны басқару таңдап алынған [8].

Педагогтың «Жоба жұмысы» пәнінен біліктілік деңгейін анықтаудың әдістемесі үлгілік нұсқада (2-кесте) жасақталып, пәндік критерийлер және олардың сәйкес көрсеткіштері берілген. Мұндағы:

- А – бастапқы әдістеме,
- Ә – жасақталған әдістеме,
- Б – тағайындалған әдістеме,
- В – жетілген әдістеме.

Бұл кесте мұғалімнің өз деңгейін анықтауына және қай бағытта жетілу керектігін айқындауға септігін тигізуге тиісті [9].

2-кесте. Педагогтың «Жоба жұмысы» пәнінен біліктілік деңгейінің критерийлері және көрсеткіштері (үлгі)

Пәндік критерий	Көрсеткіштер	Әдістеме			
		А	Ә	Б	В
Оқыту дағдысы	Мақсаты нақты және нәтижесі айқын іс-шараны жоспарлауға және өткізуге қабілетті	1			
	Оқытуды жетілдіруге бағытталған әдістемені модельдейтін тапсырманы жоспарлауға және өткізуге қабілетті		2		
	Мұғалімнің білімдік сұранысын барлық уақытта ескереді, елеулісін жоспарды жаңғыртуға қабылдайды, оқыту үдерісіне енгізеді			3	
	Күтілетін нәтижеге қол жеткізу үшін оқыту жоспарын мұғалімнің қажеттіліктеріне сай шапшаң бейімдеп отырады, өмір бойы білім алуда әртүрлі әдіс-стратегияларды қолдану арқылы үнемі ізденіс пен іс-әрекетте болады				4
Ойлау бейнесі	Оқытуға қабілеттілік ешқашан да өзгермейтін туа бітті қасиет екеніне сенімді	1			
	Оқытуға қабілеттілікті өзгерту өте қиындықпен келетінін мойындайды		2		
	Оқытуға қабілеттілік тиімді әсер етулермен дамытынын біледі			3	
	Оқытуға қабілеттілікті тәуекелмен, өз кемшілігін түзетуші іс-шаралармен дамыта алады				4
Жаңа оқу бағдарламасын түсінуі	Білім беру бағдарламасының құрылымын, оқу бағдарламасы мен пәндік оқу жоспарының мақсаттарын біледі	1			
	Білім беру бағдарламасының құрылымын, сонымен қоса пәннің тараулары мен тараушаларының жіктелуін түсінеді		2		
	Білім беру бағдарламасы мен оның тарауларын толық түсінеді, пәндік оқу бағдарламасының спиральды сипатын, әртүрлі сынып оқушыларының күтілген дамуын түсіндіре алады			3	
	Оқу бағдарламасын жекешелендіру барлық оқушыларды жоғары дәрежеде дамытатынын түсіндіруге қабілетті				4
Жоспарлауы	Жоспарлаудың барлық (ұзақ, -орта, -қысқамерзімді) деңгейін түсіндіре алады, оқытудың нақты мақсаты мен соған сай оқушылардың іс-әрекеті қамтылған жеке сабақтарды жоспарлауға қабілетті	1			
	Оқу жоспарын барлық оқушыларды оқу мақсатына жеткізетін әртүрлі әдіс-тәсілдерді қолданған жеке сабақтарды өткізу үшін қолдана алады		2		
	Оқу жоспарын оқушылардың білімі мен дағдысын біртіндеп дамытатын бірізді дифференциалды оқытуға қолдана алады			3	
	Оқу жоспарын бірізді оқытуды тұрақты бағалауға қолданады: білім мен дағдының жетіспеуін толықтыратын өзгеріс енгізеді				4
Белсенді оқытуы	Оқытуды тек нұсқаумен жоспарлайды, бұрын меңгерілген білім мен дағды қолданылатын белсенді оқытуды жүзеге асыру мүмкіндігі сирек	1			
	Оқытуда өзара әсерлесудің шектелген стратегиясы жоспарланады, білім мен дағды қолданылатын белсенді оқытуды жүзеге асыру мүмкіндігі жеткілікті		2		
	Оқытуда барлық оқушылардың белсенді қатысуын қамтамасыз ететін дараланған тапсырмалар жоспарланады, оқу жоспарына оқушы үлгеріміне қатысты өзгеріс енгізілмейді			3	
	Оқытуда құрылымы үйлесімді, жеке, қызықты және күрделі тапсырманы қолдану жоспарланған. Оқушы үлгерімін арттыру мақсатында жоспарға өзгеріс енгізуге бейім				4
Пәндік-педагогикалық білімі	Пән мазмұнын қанағаттанарлық деңгейде біледі, пәнді оқытуға қолданылатын педагогикалық әдістерден біршама хабардар	1			
	Пән мазмұнын орташа деңгейде біледі, жоспар мен әдістемедегі педагогикалық әдістер шектеулі немесе кейбірі оқушылар мен пәнге қолдануға жарамсыз		2		

	Пән мазмұнын жеткілікті деңгейде біледі, жоспар мен әдістемеді пәнге қатысты тиімді педагогикалық әдістер біршама баршылық			3
	Пәнге қатысты құзыреттілігі сарапшылық деңгейде, жоспар мен әдістемеді оқушылардың пәнге қатысты барлық оқу сұраныстарын қамтитын тиімді педагогикалық әдістер кеңінен берілген			4
Білім алушының сұранысын ескеруі	Оқушының материалды түсінгенін тексеру әдісінің нәтижесі аз, оқытудың мақсатына жеткендігін білу қиын. Кері байланыс дер кезінде жасалмаған немесе оқыту мақсатына тура бағытталмаған	1		
	Оқушының оқыту мақсатына жетудегі ілгерілеуін айқындайтын тексеру әдісі шектеулі. Кері байланыс дер кезінде жасалған, оқыту мақсатына сәйкеседі, бірақ оны жетілдіруші нұсқау жетіспейді		2	
	Оқытудың мақсатына жетудің дәрежесін айқындаушы әдістер жоспарланған және қолданылады. Кері байланыс дер кезінде жасалған, оқыту мақсатына сәйкеседі, оны жетілдіруге нақты нұсқау берілген			3
	Оқыту үдерісінің жетілдірілгендігін айқындайтын әдістер жоспарланған және қолданылады. Кері байланыстың нәтижесі оқытуды одан әрі жетілдіруге қолданылады			4
Критериалды бағалауы	Бағалаулардың барлық (ресми және биресми, диагностикалық, формативті және суммативті) түрлерін түсінеді	1		
	Бағалаулардың барлық түрлерін әзірлей алады, мақсатқа қатысты сұрыптап таңдау жасайды және жүзеге асырады		2	
	Оқушылардың білімдік сұраныстарын диагностикалаудың және бағалаудың кең ауқымын әзірлей алады және қолданады			3
	Оқушыларды сапалы оқытуға қолдау жасау мақсатында бағалаудың әртүрлі тиімді әдістерін қолданады			4

Жоба жұмысына қатысты теориялық материалдарды зерделеу оның басқа да маңызды тұстарына назар аудартады:

– біріншіден, оған топтық жұмыстың барлық оң қасиеттері тән. Қарым-қатынас жасаудың жаңа типі мен деңгейін қалыптастыратын коллаборативті оқыту танымдық іс-әрекеттің әртүрлі деңгейіндегі оқушыларды бәсекелестік ниетке емес, бірыңғай ортақ мақсатқа жетуге жұмылдырады;

– екіншіден, жоба жұмысын қолдану арқылы педагогтың шығармашылық өрісі кеңейе түседі;

– үшіншіден, мұның мақсаты деректік білім жинақтау емес, іс-әрекеттің тәсілі саналатын оқыту. Бір немесе бірнеше проблемалардың шешімін қарастыратын жоба жұмысы игерілген білімнің практикалық қолданысын көрсете алады [10].

Педагогтың жоба жұмысына қатысты атқаратын қызметінің ерекше бір қырына оның топ ішіндегі субъектілік шешімге және топтың әртүрлі қарым-қатынас сипатына сай психологиялық жайлы ортаны тұрақтандыруы, оқушылардың түйінді басымдылықтарын қалыптастыруға және олардың әлеуметтік тәжірибе жинақтауына тиімді жағдай туғызуы жатады. Жоба жұмысындағы әріптестік педагогикасы ізгілікті силасымдықты орнықтыруға, оқушылар қол жеткізген шығармашылыққа үнемі шабыттануға, білім беру үдерісін нәтижелі жасампаз еңбекке айналдыруға мүмкіндік беруімен де құнды.

Әдебиеттер

1. Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңы. [ЭР] – Қол жетімді режимі https://online.zakon.kz//Document/?doc_id=30119920#pos=0;0

2. Концепция непрерывного педагогического образования педагога новой формации Республики Казахстан. – Астана, 2005. – 32с. [ЭР]. – Режим доступа https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=30020915

3. PISA: 15-летние учащиеся Казахстана показали высокий рост читательской грамотности [ЭР]. – Режим доступа http://lenta.inform.kz/ru/pisa-15-letnie-uchaschiesya-kazahstana-pokazali-vysokiy-rost-chitatel-skoj-gramotnosti_a2977367
4. Вербицкий А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. – М., 1999. –75с.
5. Джонс Д. К. Методы проектирования: пер. с англ. – М., 1986. –326 с.
6. Заир-Бек Е. С. Теоретические основы обучения педагогическому проектированию: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 1995. –382 с.
7. Баранов А.А., Шарафутдинов Р.Н. Дидактические условия формирования проектной компетенции у будущего педагога. – М., 2012.
8. Руководство для тренера. Программа повышения квалификации учителей естественно-математического цикла по предмету «Проектная деятельность» в рамках обновления содержания среднего образования Республики Казахстан. – ЦПМ АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы». – Астана, 2015. – 144 с.
9. Абдықалықов Қ. Жаңа тұрпатты мұғалімнің жоба жұмысына құзыреттілігі //«Өрлеу. Үздіксіз білім жаршысы – Өрлеу. Вести непрерывного образования».– 2015. – №2(9). – С.96-102.
10. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. – М., 2010. – 368 с.

Жетписбаева М.А.

Филиал АО «НЦПК «Өрлеу» ИПР по Карагандинской области
Караганда, Республика Казахстан
mzhetpisbayeva@orleu-rdu.kz

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация

В статье сопоставляется содержание указанных в учебной программе по русскому языку навыков чтения, с понятием функциональной грамотности чтения, которое определено в исследовании PISA-2018. Рассматривается модель последовательности взаимосвязанного обучения языку. Сделан вывод о возможности формирования высокого уровня читательской грамотности при системной, направленной на достижение целей обучения работе с текстами. Одним из эффективных подходов к работе с текстом определен стратегический подход.

Ключевые слова: система целей обучения, навыки чтения, модель последовательности взаимосвязанного обучения языку, стратегия чтения, качество текста.

Успешность школьников в учебной деятельности тесно связана с уровнем читательской грамотности, ведь основная часть учебной информации изучается через чтение текстов. Как правильно организовать работу с письменным текстом?

Чтение – сложный вид речевой деятельности, оно ориентировано на прием и понимание информации. На уроках языка чтение – цель обучения, на неязыковых предметах чтение является средством обучения. Известно, что в обновленных учебных программах цели обучения сформулированы как ожидаемые результаты. В учебной программе по русскому языку для 5-9 классов система целей обучения чтению включает следующие навыки:

- понимание информации
- выявление структурных частей текста и определение основной мысли
- понимание, применение лексических и синтаксических единиц в тексте
- определение типов и стилей текстов
- формулирование вопросов и оценивание
- использование разных видов чтения
- извлечение информации из различных источников
- сравнительный анализ текстов.

К завершению 9 класса школьник должен обладать навыками чтения от понимания информации до сравнительного анализа текстов. Все 8 указанных навыков чтения формируются в течение всего периода обучения языку, но их содержание усложняется от года к году.

Например, навык понимания информации. Если в 5 классе школьники учатся понимать основную информацию сплошных и несплошных текстов, определяя тему, то постепенно развивая этот навык, к завершению 9 класса ученики должны понимать открытую и скрытую информацию сплошных и несплошных текстов, соотнося заключенную в тексте информацию с информацией других источников или личным опытом.

Каждый из указанных выше навыков важен для формирования читательской грамотности. Их содержание можно соотнести с понятием функциональной грамотности чтения, которое определено в исследовании PISA: понимание,

использование, оценка, размышление над текстом, работа с текстами для достижения собственных целей, развития собственных знаний и потенциала и для участия в обществе (OECD, 2019) [1, 29].

Самый низкий уровень читательской грамотности предполагает понимание буквального значения предложений или коротких отрывков, определение основной темы в определенном фрагменте текста и установление простой связи между несколькими смежными частями информации или между данной информацией и своими собственными знаниями. На этом уровне читатель должен уметь размышлять об относительной важности информации, например, об основной идее и несущественных деталях в простых текстах [1, 34]. В учебных программах по русскому языку цели обучения чтению, позволяющие сформировать необходимые навыки, объединены в разделе «Понимание информации». В системе целей обучения разделы «Выявление структурных частей текста и определение основной мысли», «Понимание, применение лексических и синтаксических единиц в тексте» и «Определение типов и стилей текстов» призваны сформировать следующие уровни читательской грамотности – использование и оценка текста. Эффективной работы с текстом позволяет достичь стратегический подход, который учит анализировать, фокусировать, выбирать, отбирать, организовывать, интегрировать и применять то, что читается, формирует и воспитывает независимо мыслящего читателя.

Стратегия в обучении – это в первую очередь систематизированный план, программа действий и операций, осознанно применяемая для управления обучением с целью его улучшения. Еще Дж. Брунер писал, что «стратегией называется некоторый способ приобретения, сохранения и использования информации, служащий достижению определенных целей в том смысле, что он должен привести к определенным результатам» [2].

Основное условие отнесения явления к стратегии – это наличие одинакового способа работы с материалом при изменении самого материала.

Стратегии чтения как способ достижения результата (понимания) при деятельности чтения широко обсуждаются в психологии, педагогике и методике обучения, начиная с 70-х годов.

Исследователи определяют стратегию чтения как план и программа действий и операций читателя, работающего с текстом, которые способствуют развитию умений чтения и размышлению о читаемом и прочитанном, и включают в себя процедуры анализа информации и степени ее понимания, а также взаимодействие «читатель – текст» [3]. Часто используемыми являются стратегии развития критического мышления через чтение и письмо.

Стратегия формируется при работе с текстом определенного типа, а затем сохраняется при чтении текстов данного типа. Выбор стратегии индивидуален, но, чтобы сделать выбор, читатель должен обладать набором стратегий.

Содержание заданий к послетекстовой работе необходимо направить на поиск ответов на вопросы: Почему именно такую структуру имеет текст и как это помогает определить основную мысль текста? Чем определен состав лексики, особенности синтаксиса, типа, стиля данного текста? На уроках при организации работы с текстом учителю необходимо выводить учеников на поиск ответов на эти вопросы.

Навыки чтения, указанные в разделах «Формулирование вопросов и оценивание», «Использование разных видов чтения», «Извлечение информации из различных источников», «Сравнительный анализ текстов» позволяют размышлять над текстом через формулирование вопросов и оценивать его содержание для достижения собственных целей, развития собственных знаний и потенциала.

Достичь к завершению 9 класса высокого уровня читательской грамотности позволит системная, направленная на достижение целей обучения работа с текстом на уроке. Шестой, самый высокий уровень читательской грамотности, определенный

в PISA, предполагает понимание длинных и абстрактных текстов, в которых контекстная информация глубоко внедрена в текст и только косвенно связана с задачей. Необходимо сравнивать, сопоставлять и интегрировать информацию, представляющую несколько и потенциально противоречащие друг другу точки зрения. Для этого обучающиеся должны уметь использовать несколько критериев и создавать логические связи по удаленным фрагментам информации, чтобы определить способ использования данной информации. Достигшие данного уровня обучающиеся также будут способны отражать информацию относительно содержания текста согласно источнику, используя внешние критерии по отношению к тексту. Они могут сравнивать и сопоставлять информацию между текстами, выявлять и устранять межтекстовые расхождения и конфликты посредством выводов об источниках информации, их явных или личных интересах и других подсказок относительно достоверности информации [1, 34].

Важным в определении функциональной грамотности чтения является аспект о достижении собственных целей, развитие собственных знаний и потенциала, являющийся очень важным для развития личности ученика. Каждый текст на уроке является не только источником информации, но и инструментом, который позволит ученику соотнести эту информацию со своим опытом, своим отношением и мнением, своими взглядами. Поэтому архиважным вопросом является качество текстов, которые используются на уроках. Тексты должны не просто формально отражать тему урока, но и давать возможность учителю эффективно организовать работу по развитию навыков чтения на уроках языка. На наш взгляд, это принципиальный вопрос, на который обращаем внимание авторов учебников.

Обратимся к результатам участия казахстанских школьников в исследовании PISA. Национальные отчеты о них есть в открытом доступе, поэтому можно сопоставить систему целей обучения языку обновленных учебных программ с описанием 6 уровней читательской грамотности. По итогам исследования PISA-2018 более половины обучающихся в Казахстане не достигают второго уровня из шести по читательской грамотности, т.е. являются отстающими. Как изменить сложившуюся ситуацию?

В соответствии с учебной программой работа над формированием навыков функционального чтения начинается с 1 класса. Мы убедились, что система целей обучения чтению в учебной программе дает возможность для достижения высокого уровня читательской грамотности. Основным условием реализации является эффективно организованная работа с текстом.

В этой связи обратимся к известной модели последовательности взаимосвязанного обучения языку (рис. 1).

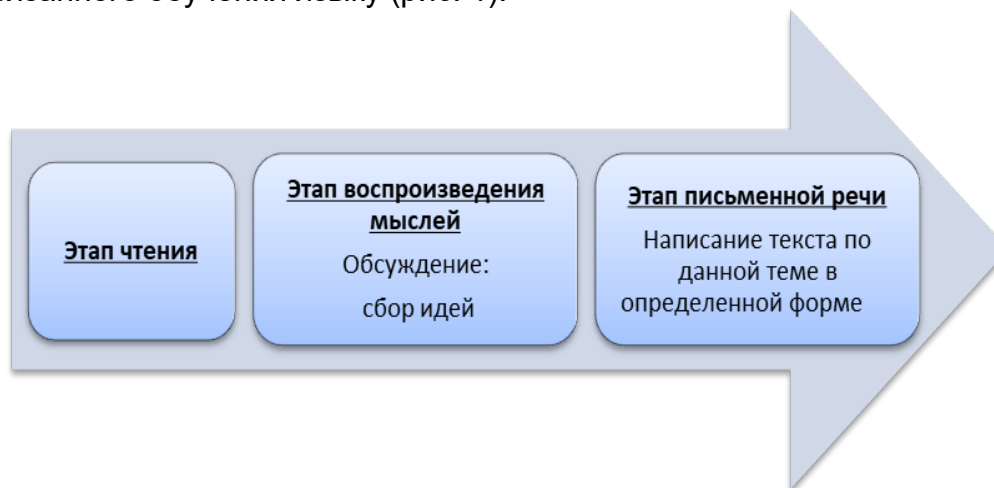


Рис. 1. Последовательность преподавания

Модель планирования и преподавания с активными подходами подтвердила эффективность такого обучения, при этом отмечается направленное отношение и высокая мотивация обучающихся, которые имеют дело с языком как средством достижения коммуникативной цели, нежели с языком как набором грамматических инструментов [4, 22].

Первый этап актуализирует идею о значении качественного текста. На этом этапе происходит «добывание» знания (информации) через слушание или чтение текста. В нашем случае речь идет о чтении. Следующий этап – активная работа с текстом, применение той информации, которая была извлечена из текста: письмо не может быть эффективным без темы, без контекста, без личного опыта осмысления и преобразования текста учеником. И завершается работа над текстом письменным заданием: это размышление ученика по данной теме в определенной форме.

Обращаем внимание на очень важный момент работы с текстом: введение нового знания (новой информации) нужно осуществлять только на первом этапе. На втором этапе новое знание учеником «обрабатывается», на третьем – оно получает оценку ученика, поэтому введение новой информации или нового предметного знания на втором и третьем этапах урока не рекомендуется. На уроке нужно работать с одним текстом, все задания по достижению целей урока должны строиться вокруг одного текста.

Рассмотрим модель основной части урока как ориентировочной основы планирования урока (таблица 1). В ней сопоставлены уровни таксономии учебных целей Б.Блума с этапами процесса развития критического мышления, реализуемые в самостоятельной деятельности ученика в ходе основной части урока [5, 50].

Основные цели обучения и действия ученика связаны между собой причинно-следственной связью. К примеру, цель обучения направлена на знание, понимание и применение нового знания, которое ученики приобретают при чтении текста. На этом этапе задания по работе с текстом будут связаны с такими видами деятельности, как чтение текста, извлечение информации из текста, систематизация – внесение её в таблицу, схему и т.п.

Таблица 1. Соответствие между уровнем познавательной деятельности таксономии Б.Блума и действием ученика на уроке

Основные цели обучения	Таксономия учебных целей	Процесс развития мышления на базовом уровне	Самостоятельная деятельность ученика
узнать о ...	знание понимание применение	сбор релевантной информации	читает текст, извлекает информацию из текста и вносит её в таблицу, схему и т.п.
применить эти знания для ...	анализ	оценка и критический анализ доказательств	в составе группы анализирует извлечённую информацию, результат анализа визуализирует на постере, в виде драмы и т.п.
	синтез	обоснованные выводы и обобщения	в составе группы делает выводы и обобщения на основе выполненного анализа и представляет его в устной или письменной форме

размышлять о ...	оценка	пересмотр предположений и гипотез на основе значительного опыта	индивидуально выражает своё мнение относительно ценности изученной информации и (по возможности) аргументирует своё мнение в устной или письменной форме
------------------	--------	---	--

Исследователи отмечают, «согласно идее Б.Блума в течение урока ученик от запоминания и воспроизведения изученного материала доходит до решения проблем. Таким образом, на уроке ученику необходимо переосмыслить имеющиеся знания, строить их новые сочетания с предварительно изученными идеями, методами, процедурами (способами действий), включая создание нового» [5, 47].

Не следует отождествлять цель обучения «применить эти знания для.....» с уровнем таксономии учебных целей «применение». Это не одно и то же! Цель «применить ...» поставлена непосредственно перед учеником, а уровень «применение» относится к знанию, новой информации, осваиваемой учеником.

Чтобы ученик в рамках одного урока прошел этот путь от самого простого умения к самому сложному, задания нужно организовать работу по одному тексту. Исключение составляют те случаи, когда цель обучения связана со сравнительным анализом текстов. Но опять-таки, и в этих случаях деятельность ученика должна быть организована с той информацией, которую он извлечет из текстов, прочитанных на первом этапе урока.

Еще один существенный аспект работы с текстами связан с распространенным мнением о связи чтения художественной литературы и развитием функциональной грамотности. Прямой связи между количеством прочитанных книг и уровнем функциональной грамотности нет. Речь должна идти не о количестве, а о качестве чтения. В исследовании PISA лишь часть текстов является отрывками из художественных произведений – не более 25%.

Остальные тексты могут иметь самый разный характер и форму: таблицы, графики, диаграммы, рекламные объявления, каталоги, индексы, описание определенного места в книге о путешествиях или дневнике, географическая карта, онлайн-расписание полетов, техническое руководство, доклад, научная статья, новостной сюжет, схема модели памяти, концептуальная карта, письмо к редактору, сообщение на онлайн-форуме, отзыв о книге или фильме в интернете, рецепт, инструкция по оказанию первой помощи, деловое письмо, электронные сообщения, SMS-сообщения и др. Это те тексты, с которыми человек сталкивается в повседневной жизни, и функциональная грамотность – это умение понимать и использовать тексты самого разного плана для достижения собственных целей.

Итак, сделаем краткие выводы:

1) Система целей обучения языку направлена на развитие читательской грамотности.

2) Для организации эффективной работы по развитию навыков чтения важным является качество текста.

3) При организации работы с текстом необходимо соблюдать последовательность этапов – последовательности обучения.

4) В рамках одного урока деятельность ученика должна быть связана с работой по одному тексту от запоминания и воспроизведения изученного материала до решения проблем.

5) Для формирования и развития читательской грамотности необходимо использовать на уроках тексты разной формы и содержания.

Литература

1. Достижения по чтению, математике и естествознанию: результаты исследования PISA-2018 в Казахстане». Национальный отчет. – Нур-Султан: АО «Информационно-аналитический центр», 2020. – 152 с.
2. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации. – М.: Прогресс, 1977. – 413 с.
3. Сметанникова Н.Н. Стратегический подход к обучению чтению: Междисциплинарные проблемы чтения и грамотности. – М.: Школьная библиотека, 2005.
4. Руководство для учителя. Образовательная программа курсов повышения квалификации учителей русского языка и литературы. – Астана: Центр педагогического мастерства АОО «Назарбаев интеллектуальные школы», 2015. – 57 с.
5. Мамерханова Ж.М., Разбекова З.К. «Химия» оқу пәні үлгісінде Б.Блумның оқу мақсаттары таксономиясына сәйкес заманауи сабақты жоспарлау»: Әдіст. нұсқаулық. – Қарағанды, 2017. – 71 б. = Планирование современного урока в соответствии с таксономией учебных целей Б.Блума на примере учебного предмета «Химия»: Метод. рекомендации. – Караганда, 2017. – 71 с.

Шумилова Е.А., Нелюба С.Ю.

Кубанский государственный университет
Краснодар, Россия
shumilovae2005@yandex.ru

ФОРМАЛЬНОЕ, НЕФОРМАЛЬНОЕ И ИНФОРМАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА: СМЫСЛОВЫЕ ИНДИКАТОРЫ

Аннотация

В статье проанализировано сущностно-смысловое понимание проблемы современной образовательной ситуации, проблемы и перспективы непрерывного профессионального развития педагогов в контексте формального, неформального и информального образования. Раскрыты ключевые понятия профессионального развития педагогических работников, сложившиеся за рубежом и в России. Актуализируется необходимость изучения и уточнения содержательно-смыслового наполнения понятий и принципов, определяющих профессиональное развитие педагогических работников.

Ключевые слова: персонификация профессионального развития педагога, формальное, неформальное и информальное образование, непрерывность образования, траектория профессионального развития.

Современная система общего образования, соответственно и дошкольного, стремительно развивается, совершенствуется, обновляется, координируется, поэтому вопросы профессионального развития педагогических работников закономерно актуализированы. Необходимость изучения и уточнения содержательно-смыслового наполнения понятий и принципов, определяющих профессиональное развитие педагогических работников обусловлено потребностью образовательной практики в педагоге, обладающем творческой индивидуальностью, выраженной субъектной позицией и способностью к саморазвитию и самосовершенствованию [1]. Между тем современная образовательная организация продуцирует установки на унификацию и регламентацию профессиональной деятельности педагога, что вкупе с излишне бюрократизированной системой управления воспитанием становится серьезным сдерживающим фактором для возрастающего профессионального развития педагогов.

Персонализация, персонификация, индивидуализация являются ключевыми понятиями профессионального развития педагога и все чаще употребляются в контексте дополнительного профессионального образования.

Непрерывное обучение педагогов напрямую связано с формальным, неформальным и информальным образованием. В России понятия неформального и информального образования только входят в обращение и в поле профессиональной педагогической терминологии. Эти новые формы образования – неформальное и информальное – были заимствованы из европейской концепции. Самоцель – непрерывность образования индивида в течение всей жизни. И в 2016 г. Министерство образования и науки РФ внесло эти понятия в проект «современной модели образования» до 2020 года, увязав их с необходимостью перехода к концепции непрерывного образования.

Формальное образование происходит в организованном и иерархически структурированном контексте, завершается выдачей общепризнанного диплома или аттестата установленного образца, имеет определенную продолжительность по времени и основывается на государственной учебной программе, организовано формальными, преимущественно зарегистрированными, организациями.

Неформальное образование происходит часто вне специального образовательного пространства, в котором чётко обозначены цели, методы и результат обучения, в образовательных учреждениях или общественных организациях, клубах и кружках, во время индивидуальных занятий с репетитором или тренером, а также представляет собой различные курсы, тренинги, короткие программы, которые предлагаются на любом этапе образования или трудовой деятельности, обычно не сопровождается выдачей документа (и не требует этого документа!), чаще всего носит целенаправленный и систематический характер.

Информальное образование – индивидуальная познавательная деятельность, сопровождающая повседневную жизнь и не обязательно носящая целенаправленный характер; спонтанное образование, реализующееся за счёт собственной активности индивидов в насыщенной культурно-образовательной среде; общение, чтение, посещение учреждений культуры, путешествия, средства массовой информации и т.д., когда взрослый превращает образовательные потенциалы общества в действенные факторы своего развития, результат повседневной рабочей, семейной и досуговой деятельности, не имеет определенной структуры».

Теоретический анализ научно-педагогической литературы по проблеме исследования дал возможность определить, что в настоящее время нет точного определения понятий «персонализация», «персонификация», «индивидуализация», а потому в рамках проводимой работы по уточнению содержательно смыслового данных дефиниций нами была предпринята попытка их семантического, лексического и грамматического анализа.

В российском образовании на протяжении многих десятилетий приоритетным был принцип уравнительности, индивидуализация носила скорее исключительный характер. Сегодня другие политические и социально-экономические условия. В частности, стремительное развитие экономики и социальной политики государства объективно требует воспитания творческой и инициативной личности педагога, способной действовать в неопределённых, изменчивых условиях, умеющей принимать решения и нести за них ответственность. Нормативно-правовые акты: Федеральный закон 273-ФЗ «Об образовании», Национальный проект «Образование», Федеральный проект «Учитель будущего», Распоряжение Правительства Российской Федерации от 31.12.2019 №3273-р «Об утверждении основных принципов национальной системы профессионального роста педагогических работников РФ» открывают перспективу развития форм непрерывного обучения с применением электронных, дистанционных ресурсов. С понятием персонального образовательного результата и персонального образовательного продукта мы можем встретиться в Доктрине образования в Российской Федерации.

Индивидуализацию образования мы определяем, как процесс управления самообразованием для удовлетворения индивидуальных потребностей личности. Индивидуализацией в профессиональной деятельности педагога можно считать неформальное педагогическое взаимодействие, создание педагогом методических продуктов (методических пособий, рекомендаций, сборников и др.), разработки содержания мероприятий различной направленности. То есть, это своего рода активность педагога в профессиональной деятельности по собственной инициативе и с использованием личного профессионального ресурса [2].

Одним из важнейших принципов развития личности человека в профессиональной деятельности является *персонификация*. С точки зрения процесса персонификации, профессиональное развитие личности педагога обусловлено стремлением к самосовершенствованию и самореализации.

Непрерывное профессиональное и личностное развитие педагогических работников достигается в процессах самообразования, корпоративного образования, когда педагоги имеют возможность выстраивать индивидуальные маршруты профессионального развития на основе интеграции формального, информального и неформального образования.

В индивидуальные траектории профессионального развития каждого педагога заложены профессиональная переподготовка, курсы повышения квалификации, таким образом, что педагоги имеют возможность выбора программ и направлений курсовой подготовки с организациями-кураторами дополнительного профессионального образования. Кроме того, отмечается, что инновационный процесс успешнее выстраивается на основе профессиональных объединений и творческих групп. Именно поэтому отдельным направлением персонификации педагогических работников являются профессионально-педагогические сообщества, позволяющие формировать и развивать в последующем методические сети.

Персонализация образования подчеркивает ведущую роль педагога в системе профессиональной деятельности. Персонализация не только личностная, но и социальная необходимость. В условиях персонализации педагог выступает в качестве организатора взаимодействия обучающихся и коллег. Персонализация напрямую связана с обретением субъектом общечеловеческих, общественно значимых, индивидуально-неповторимых свойств и качеств, позволяющих оригинально выполнять определенную роль, творчески строить общение с другими людьми, активно влиять на их восприятие и оценки собственной личности и деятельности». Примерами персонализации педагога являются такие показатели, как: сертификаты участника конференций и других социально значимых образовательных событий; победы в профессиональных конкурсах мастерства; получение грантов; вхождение в состав экспертных групп, инновационно-экспертных групп; другие факты признания персонального вклада педагога в общее дело развития системы и учреждений образования.

Мотивирует педагога на построение своей траектории профессионального развития целый ряд факторов: личностное развитие и профессиональное самоутверждение, потребность быть в коллективе и социальный успех, процедуры аттестации и сертификации, приобретение новых профессиональных знаний и умений, творческая реализация в профессиональной деятельности [3].

Следует отметить, что работа по совершенствованию персонализации и персонификации профессионального развития педагогов будет эффективна, если в перспективе просматривается создание и представление педагогической общественности портфеля методических материалов профессионального развития педагогических работников, в содержании которого будут не только диагностические, теоретические разработки, но и представлено технологическое обеспечение профессионального развития педагогов.

Литература

1. Шумилова Е.А. Организационные и содержательные особенности профессиональной социализации личности / Шумилова Е.А., Андреева Е.В. // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2016. – №3. – С. 101-106.
2. Шумилова Е.А. Педагог и родитель цифровой эпохи в призме инклюзии / Е.А. Шумилова // Материалы IX международной научно-практической конференции «Преемственная система инклюзивного образования: теоретические и практические аспекты». – Казань, 2020. – С. 12-17.
3. Шумилова Е.А. Организационно-педагогические условия формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2014. – № 1. – С. 21-27.

Кушнир М.П.

Филиал АО «НЦПК «Өрлеу» ИПР по Карагандинской области
Караганда, Республика Казахстан
mkushnir@orleu-edu.kz

РАБОТА С УЧЕБНИКОМ КАК ОСНОВНЫМ СРЕДСТВОМ РАЗВИТИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ

Аннотация

В статье представлен анализ учебников начальной школы с позиции возможности учебных заданий для развития функциональной грамотности младших школьников. Приведены примеры заданий из учебников по предметам образовательных областей «Язык и литература», «Естествознание», «Познание мира», «Математика и цифровая грамотность». Выделены их особенности.

Ключевые слова: структура учебной деятельности, образовательная область, учебник, функциональная грамотность, контекст.

Функциональная грамотность является одним из результатов, на достижение которого направлено обучение в начальной школе. Государственный общеобязательный стандарт начального образования РК определяет, что «целью начального образования является создание образовательного пространства, благоприятного для гармоничного становления и развития личности обучающегося, обладающего основами следующих навыков широкого спектра: функционального и творческого применения знаний; критического мышления; проведения исследовательских работ; использования информационно-коммуникационных технологий; применения различных способов коммуникации, в том числе языковых навыков; умения работать в группе и индивидуально» [1]. В связи с этим, процесс обучения младших школьников должен быть выстроен так, чтобы развитие функциональной грамотности было оптимально обеспечено.

Мы согласимся с мнением российских ученых о том, что «решить проблему повышения функциональной грамотности обучающихся можно только при:

- системных комплексных изменений в учебной деятельности;
- переориентации системы образования на новые результаты, связанные с «навыками 21 века», функциональной грамотностью обучающихся и развитием позитивных стратегий поведения в различных ситуациях [2].

Для понимания того, какие системные комплексные изменения в учебной деятельности следует произвести, рассмотрим структуру учебной деятельности. Традиционно в учебную деятельность входит ряд компонентов, определяющим ее структуру своим взаимодействием. Как любая деятельность, учебная деятельность включает «потребности и мотивы, цели, условия и средства их достижения, действия и операции» [3, с.12].

Давыдов В.В. указывает, что «в тех условиях, когда дети должны усваивать некоторые уже сформулированные для них знания, предлагаемые им в готовом виде, учебная деятельность детей осуществляться не может...». Поэтому необходима реализация «деятельностного подхода к организации обучения» [3, с.13], что выражается в постановке «перед школьниками учебной задачи, решение которой требует от них экспериментирования с усваиваемым материалом» [3, с.15].

Таким образом, залогом изменений учебной деятельности становится использование педагогами системно-деятельностного подхода, который предполагает активную роль обучающегося в учебно-познавательной деятельности.

Следует отметить, что системно-деятельностный подход является методологическим для разработанных в Казахстане Типовых учебных программ по предметам начальной школы.

Приведенная выше цитата из Государственного общеобязательного стандарта начального образования РК подтверждает, что система образования страны переориентирована на новые результаты, связанные с «навыками 21 века» и функциональной грамотностью обучающихся.

Следовательно, можно сделать вывод, что для полноценного развития функциональной грамотности у младших школьников в процессе обучения созданы все условия. Рассмотрим, как они реализуются на практике.

Основным средством обучения является учебник. В связи с этим, его можно рассматривать и как основное средство развития функциональной грамотности. Причем на развитие функциональной грамотности «работают» его и текстовые, и внетекстовые компоненты.

Текстовый материал такой, как определения, правила, законы, свойства, справочный материал, глоссарий, примечание, позволяет сформировать у учащихся знания, являющиеся основой функциональной грамотности. Внетекстовые компоненты: вопросы, задания, упражнения и т.д., иллюстративный материал и аппарат ориентировки – организуют поле для формирования умений и навыков.

Приведем конкретные примеры.

Значение для развития в начальной школе функциональной грамотности имеют предметы образовательной области «Язык и литература», т.к. их содержание направлено на «формирование первоначальных коммуникативных навыков для обмена информацией, на развитие умения работать с текстом как речевым материалом, использовать фразы и выражения из текста в конкретных ситуациях» [1].

Задания на развитие функциональной грамотности появляются уже в 1 классе (рисунок 1).

При изучении языковых учебных предметов реализуется коммуникативный подход. Коммуникативный подход нацелен на развитие способности к осмыслению текстов и их рефлексии, к использованию их содержания для достижения собственных целей, развития знаний и возможностей, для активного участия в жизни общества, т.е. читательской грамотности как части функциональной. Причем условием эффективного ее развития служит активное применение языковых средств в контексте реальной коммуникативной деятельности учащихся.



Рисунок 1. Задание из учебника «Обучение грамоте» 1 класс. Урок 30 [4].

Например, в учебнике «Литературного чтения» имеются следующие задания:

– Покажи на физической карте места, о которых говорит Т.Айбергенов в стихотворении «Моя Республика» [5].

– Вместе со взрослыми найди информацию о том, как появляются родники (ключи), и о пользе родника для человека, для животных и для нашей земли. Поделись информацией с друзьями [5, с.14].

– Проведи исследование «Моя спортивная семья». Выясни, какие виды спорта любят члены твоей семьи [5, с.56].

– Придумай рекламный макет спектакля к сказке «Добрый и Злой» [5, с.113].

Естествознание как учебный предмет направлен на «развитие природной любознательности обучающихся, исследовательских навыков, формирование научного понимания и видения окружающего мира» [1].

Для развития функциональной грамотности на уроках естествознания необходимо поощрять учащихся осознанно «учиться на практике» и вовлекать их в познавательный процесс с помощью реальных жизненных и воображаемых ситуаций, обеспечивая активизацию учебно-познавательной деятельности. Этому способствуют задания вида:

1. Помоги Куанышу и Айсуну объяснить, как животные могут влиять на жизнь людей. Почему животных нужно охранять? Как охраняют животных в Казахстане? [6, с.27]

2. Как разместить завод и не навредить природе и человека? [6, с.43]

3. Расскажи о применении магнитов [6, с.83].

Учебный предмет «Познание мира» сориентирован на обеспечение пропедевтических знаний в рамках системы «Человек-Общество». Среди задач изучения предмета нет указания на развитие функциональной грамотности. Но деятельностный и проектный подход, реализуемые в процессе изучения предмета, задают «специфический для функциональной грамотности вектор разворачивания познавательной деятельности – от обнаружения проблемы, проявившейся в той или иной ситуации, и запросу на ее решение к необходимым для ее решения знаниям и умениям» [7].

Например, задания в учебнике «Познание мира» 4 класса [8].

1. «Прочитайте данные таблицы семейного бюджета семьи Армана за один месяц. Из чего сложилась доходная часть семьи? Каково общее поступление в семейный бюджет? Как расходовались деньги из семейного бюджета? Есть ли экономия семейного бюджета, и сколько она составляет?

Доходная часть бюджета	Тенге
Доходы отца	120 000
Доходы матери	70 000
Стипендия сына	22 000
Пенсия бабушки	50 000
Итого доходы:	262 000

Расходная часть бюджета	Тенге
Коммунальные платежи	25 000
Продукты питания	100 000
Оплата за детский сад	30 000
Кредит	40 000
Одежда	30 000
Бензин для автомобиля	15 000
Развлечения	15 000
Итого	255 000

Ответьте на вопросы:

- Подсчитайте, есть ли денежный остаток в бюджете семьи Армана?
- Как вы думаете, как используются сэкономленные семьей деньги?
- Как поступать семьям, если в бюджете имеется дефицит (нехватка денег)?
- Работая в группе, предложите возможные пути оптимизации расходов семейного бюджета».

2. «Обсудите и составьте «Правила личной безопасности дома», не связанные с обращением с газом, водой, бытовыми приборами. Аргументируйте свои советы

Ситуация 1. Что вы станете делать, если кто-то попытается открыть дверь вашей квартиры?

Ситуация 2. Что вы ответите, если незнакомец спросит по телефону, одни вы дома или нет?

Ситуация 3. Вы вернулись из школы, а дверь вашей квартиры открыта. Ваши действия?»

Приведенные задания, по характеристике Рутковской Е.Л. [7], включают ситуационный (контекстный) материал, содержащий проблемы, требующие решения. Как отмечает автор, «ситуативность заданий адресует учащихся к конкретным практическим решениям и действиям в определенных ситуациях, в том числе и в своей собственной жизненной практике». Предъявление учащимся и выполнение ими контекстных заданий является важным видом познавательной и практической деятельности, в ходе которой и развивается функциональная грамотность.

Чтобы определить возможности учебника по математике для развития функциональной грамотности, проанализируем перечень умений, в овладении которыми могут возникнуть затруднения и которые характеризуют сформированность функциональной грамотности:

- принимать задачу, представленную в форме, отличной от традиционной формы;
- работать с информацией, представленной в различных формах: текстовой, табличной, графической, а также переходить от одной формы к другой;
- привлекать информацию, которая не содержится непосредственно в условии задачи, особенно, когда для этого требуется использовать бытовые сведения, личный жизненный опыт;
- отбирать информацию, необходимую для решения задачи;
- владеть навыками самоконтроля за выполнением условий при нахождении решения и интерпретации полученного результата в рамках ситуации;
- определять самостоятельно точность данных, требуемых для решения задачи;
- использовать здравый смысл, метод перебора возможных вариантов, метод проб и ошибок;
- представлять в свободной словесной форме обоснованный ответ, который определяется особенностями ситуации [9].

Поэтому с точки зрения возможностей для развития функциональной грамотности приведем примеры таких заданий, которые позволят отработать данные умения и снизить риск затруднений (рисунки 2-3).



5. а) Алия и Тимур провели исследование, чтобы узнать, сколько воды расходует семья за неделю. В семье Алии 3 человека, а у Тимура – 4. Результаты исследования приведены в таблице. Задай вопросы ученикам в группе.

Семья	Для приготовления еды	Для питья	Для мытья посуды	Для умывания	Для стирки	Для других нужд	Итого
Тимура	12 л	8 л	6 л	20 л	5 л	23 л	74 л
Алии	10 л	6 л	5 л	15 л	5 л	19 л	60 л



б) Пусть каждый учащийся группы проведёт подобные расчёты для своей семьи и запишет результаты в таблицу. Проведи анализ расхода воды. Как можно уменьшить расход? Выскажи своё мнение.

Рисунок 2. Задание из учебника «Математика» 3 класс. Урок 132 [10, с.8]



1. Составь задачи, используя таблицу.

Детский билет в кино	450 тенге
Мороженое	200 тенге
Детский билет в автобусе	40 тенге
Сок	75 тенге
Детский билет в театр	350 тенге
Вход в луна-парк	500 тенге
Карусель	400 тенге
Колесо обозрения	300 тенге
Батут	200 тенге
Детская железная дорога	250 тенге

Рисунок 3. Задание из учебника «Математика» 3 класс. Урок 146 [10, с.44]

Эти задания не являются типичными учебными заданиями, а «близкими к реальным проблемные ситуации, представленными в некотором контексте и разрешаемыми доступными учащемуся средствами математики» [9]. Следует указать, что контекст «должен быть действительно жизненным; ситуации – характерными для повседневной учебной и внеучебной жизни учащихся; поставленная проблема – нетривиальной, интересной и актуальной для учащихся того возраста, на который она рассчитана» [9].

Отрадно, что в учебниках представлены разнообразные задания, имеющие потенциал для развития функциональной грамотности. Но их может быть недостаточно. В связи с этим, педагогу нужно уметь составлять подобные задания.

Приведем особенности конструирования заданий [11]:

- 1) наличие реальной жизненной ситуации;
- 2) наличие справочных материалов в виде таблиц, рисунков, графиков или схем;
- 3) постановка вопроса задания (проблемы), разрешение которого потребовало бы от ученика самостоятельного выбора и выполнения нескольких предметных или надпредметных действий.

Литература

1. О внесении изменений и дополнений в приказ Министерства образования и науки Республики Казахстан от 31 октября 2018 года № 604 «Об утверждении государственных общеобязательных стандартов образования всех уровней образования». Приказ Министерства образования и науки Республики Казахстан от 5 мая 2020 года № 182. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2000020580>
2. Басюк В.С., Ковалева Г.С. Инновационный проект Министерства просвещения РФ «Мониторинг формирования функциональной грамотности»: основные направления и первые результаты. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://clck.ru/VhCJK>
3. Давыдов В.В. Что такое учебная деятельность? // Начальная школа. –1999. – №7. – С.12-18.
4. Богатырёва Е.В. и др. Обучение грамоте: Учебник для учащихся 1 класса общеобразовательной школы. Часть 1. – Алматы: Алматыкітап баспасы, 2019. – 144 с.
5. Литературное чтение: Учебник для учащихся 2 класса общеобразовательной школы. Часть 2/ Богатырёва Е.В. и др. – Алматы: Алматыкітап баспасы, 2019. – 128 с.
6. Естествознание: Учеб. для учащихся 2 кл. общеобразоват. шк. / Болтушенко Н.А. и др. – Алматы: Алматыкітап баспасы, 2019. – 92 с.
7. Рутковская Е.Л. Образовательное пространство школы: возможности развития функциональной грамотности// Отечественная и зарубежная педагогика. – 2020. – №2(70). – Т.2. – С.58-73
8. Турмашева Б.К., Салиш С.С., Пугач В.Г. Познание мира. 4 класс. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://clck.ru/VhBxа>
9. Рослова Л.О., Краснянская К.А., Квитко Е.С. Концептуальные основы формирования и оценки математической грамотности// Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – № 4(61). – Т. 1. – С. 58-79.

10. Математика. Учебник для учащихся 3 класса общеобразовательной школы. Часть 4/ Акпаева А.Б. и др. – Алматы: Алматыкітап баспасы, 2019. – 100 с.

11. Денищева Л.О. и др. Подходы к составлению заданий для формирования математической грамотности учащихся 5-6 класса// Отечественная и зарубежная педагогика. – 2020. – №2(70). – Т.2. – С.181-201.

Khairullina G.

Secondary school No. 83 named after G. Mustafin, Karaganda, Kazakhstan
ibragimovagulya1963@mail.ru

EFFECTIVE APPROACHES TO TEACHING READING AT SENIOR STAGE

Abstract

The relevance of the article is due to the fact that teaching reading at the senior stage poses certain difficulties. The article considers effective approaches to teaching reading in high school. The methods of engaging lowly motivated students have been suggested.

Key words: approaches to teaching reading, guided reading, independent reading, reciprocal approach to teaching reading, motivation, level of motivation.

Reading is considered to be one of the most essential skills of students to be developed. Reading is a complex process and takes many efforts to make it exciting and entertaining. We know that nowadays students especially at senior stage are not eager reading, because there are many different sources of information. Therefore, teachers have to use many effective teaching approaches to attract students' attention to reading. Effective teachers have an understanding of this complexity and are able to use a range of teaching approaches that produce confident and independent readers. It sounds to be quite challenging. Therefore teachers are looking for the ways to spark students' interest in reading. There are fewer problems with primary school students to engage them reading.

Effective approaches to teaching reading at senior stage

Engaging students at senior stage to reading sounds to be challenging, therefore teachers are trying to choose the new approaches to teaching reading at senior stage. Teachers involve students to develop the knowledge, strategies, and awareness required to become effective readers. According to researches of Department of Education and Skills of New Zealand Government the following new approaches to reading are suggested: Guided Reading, Independent Reading, Reciprocal approach to teaching Reading [1], [2]. All these approaches enhance students' reading capability. Let us look at each new approach separately.

Guided reading

Guided reading promotes students' independent reading [11]. The students work in small groups which enables the teacher to give strategic instruction in making meaning from and thinking critically about increasingly complex texts (and to teach or reinforce decoding strategies when necessary). The teacher has the possibility to work with each student at an appropriate level in order to meet his or her specific learning needs. This way teacher makes reading much more purposeful and enjoyable for students by helping them make meaning from texts, deepening their comprehension, and developing their critical-thinking skills. The teacher helps the students read the text themselves. During guided reading, students often apply or practice reading strategies and skills that have been introduced to them through shared reading [11].

In a guided reading session, the teacher works with a small group of students who have similar instructional needs so that they are supported in reading a text successfully by themselves. Each student has a copy of the text. It should contain some challenges at a level that the students can manage as they individually read the text in the supportive situation. It would generally contain fewer challenges than a shared reading text for that

group. Guided reading is relevant to lower-achievers who have some challenges in reading.

The students take responsibility for reading the text by themselves. While monitoring each member of the group, the teacher should intervene only when necessary. Teacher supports by prompting, explaining and modeling, because for it is challenging for some students to generate purposeful and stimulating conversation. The teacher helps students to deal with complicated vocabulary and gives constructive feedback that is specific, informative, and builds further understanding. By supporting students the teacher engages in genuine conversations about texts with students and encourage such conversations among them, for example, by using «think, pair, share». In guided reading all students are engaged due to their level of knowledge. For example early finishers could find and think about a part of the text they really like or form questions to ask others about the text. While the rest of the guided reading group is reading a set part of the text with teachers support, the target student can be asked to work on a computer, perhaps using a commercially produced CD-ROM, with the goal of developing and demonstrating specific reading or writing skills that they will need for research in social studies.

Independent reading

Independent reading is considered to be relaxed and enjoyable. Independent reading is the single biggest predictor of student literacy success [7]. And yet, in most classrooms today, students are spending as little as ten to fifteen minutes actually reading [2]. The benefits of independent reading are bountiful: students develop extensive vocabularies, build stamina, acquire problem-solving skills, and understand how reading works. We can support independent reading initiatives by providing our students, teachers, and families with motivating and engaging authentic text in all content areas; helping our teachers with ideas to provide more time, space, and support for independent reading with a focus on comprehension; and provide strategies for students to engage in rich and rigorous conversations about text. If we want students to continue reading, it must be fun. Independent reading should be fun and purposeful [2].

Students are given a lot of choice to read the texts they want. The main reason of students' unwilling to read the fact that they are not interested in reading suggested texts, because they find these texts boring. There is nothing more gratifying than seeing a student who has found the perfect hook or has discovered an author she can call her own. Beyond selecting books for reading, we promote many forms of mini-choices that can be applied in every lesson. For example, students can choose which piece of a text to read. In a novel, a student may select one character about whom to specialize. She becomes expert on what this character does, thinks, and feels. It is her character. While she may know all the characters, the plot, and the theme, she nevertheless claims ownership of a significant slice of the novel. In an information book reading activity, students can select a significant concept in which to specialize. In a lesson on non-fiction, a teacher may assign which page to read in a short section of a book. Students can read to explain their section to the team or the class. The main essential moment in this approach that students get a lot of benefits, because independent reading helps them develop their reading preferences, extends their background knowledge, including topic-related knowledge, extends their vocabulary and develops their comprehension skills, builds their confidence in attempting more fascinating and enjoyable texts. Studies have documented evidence linking students' access to texts, and the amount of reading that they do, to their achievement in reading. Choosing to read recreationally is also associated with high rates of achievement.

A set time in the daily routine for independent reading is an essential part of the classroom literacy programme. If they are to become lifelong readers, students need opportunities to select their own texts, read them, and share what they have read. Ready access to a wide range of interesting and challenging texts (including fiction and non-

fiction texts in various print and electronic forms) enables students to choose to read independently when opportunities arise. Teachers need to make it clear that students benefit when they read for pleasure, whether in or out of school. Students achieve better when they see their teacher reading independently for pleasure.

The teacher needs to establish routines and expectations for any regular independent reading sessions. For example, students should be able to select enjoyable texts at an appropriate level, sustain their engagement in the text during the session, and read silently or join in focused conversation if appropriate. It is good practice to give students opportunities to share their views on self-selected texts. For discovering students preferences teachers deliver survey and give students instructions what is the best way to choose the texts. However, it's important at all times for the teacher to avoid being intrusive – independent reading is intensely personal and should focus on enjoyment and empowerment.

Reciprocal approach to teaching reading

Reciprocal teaching of reading is a useful small-group procedure that helps develop the comprehension and critical thinking of fluent and independent readers [11]. Studies have shown that when students take part in reciprocal teaching, their comprehension (including their listening comprehension) improves and they apply the learning to other reading contexts. Reciprocal teaching has been found to be effective in improving the achievement of learners from diverse backgrounds. It involves four explicit strategies for reading comprehension:

- formulating questions to stimulate thoughtful discussion;
- clarifying ideas and information in the text;
- predicting what might follow, using prior knowledge and information in the text;
- summarizing information in the text.

The teacher initially leads the group, explaining and modeling the strategies to show how the reader actively constructs meaning. The students gradually take over more and more of the responsibility by taking turns to lead the group and generate discussion as the group members jointly examine and interpret the text.

Teachers practicing the art of relevance enable students to connect the hooks of instruction to their lives. Teachers should provide hands-on activity to generate interest in reading. In both primary and intermediate levels, research supports the power of motivational and emotional support for building motivation. A nationwide observational study of primary classrooms showed that when teachers were sensitive to student interests, invited student input into classroom decisions, and avoided harsh criticism, students gained in reading achievement. Further evidence that teacher-student relationships in the classroom may be important to engagement and achievement in literacy was presented by Decker, Dona, and Christenson.

According to the research of Professional National Council for Curriculum and Assessment (NCCA) there are the following components of reading, which make the process of reading much more interesting and entertaining: Attitude and Motivation; Reading fluency; Comprehension; Vocabulary; Phonological awareness/Phonics. These components are regarded as an essential part of teaching reading.

Motivation stimulates people to actions in order to accomplish the goals. If there is no motivation, it is difficult to achieve goals. The National Literacy and Numeracy Strategy, Literacy and Numeracy for Learning and Life (2011), states that positive attitude and motivation are vital for progression in literacy and numeracy. It also states that «... all learners should benefit from the opportunity to experience the joy and excitement of getting 'lost' in a book (in both paper based and digital formats)» [1]. Motivated readers require a safe, supportive classroom environment, one in which both the physical aspects and the culture encourages opportunities to use and combine printed, spoken, visual and digital texts [10].

In addition, the question how to motivate students at senior stage worries many teachers because at senior stage students become reluctant and passive. PDST suggests providing students with:

- interesting and rich texts
- choice of text
- -authentic purposes for reading
- opportunities to explore, interact and experiment with text.

Motivation as a key to successful reading

In order to motivate readers teachers should create a safe and supportive classroom environment, where students have lots of opportunities to use and combine printed, spoken, visual and digital texts. This way students benefit from such an environment that allows them to feel confident, in sharing texts, in responding openly to texts and in working collaboratively with each other. If students are provided with a broad range of reading material matched to children's stages of development and interests [8] and they have their own choice to select books on their own and share their ideas on the books they have read and share their likes and dislikes they only benefit of it. The level of motivation will surely benefit of it.

NCCA suggests the following ideas of motivating students:

1. Reading time: Establish a time for independent reading. Share with pupils which reading material you enjoy.
2. Sharing: Give students opportunity to share their ideas after reading the text.
3. Using Fads: Make literacy links to current fads/trends such as current sporting events.
4. Films and TV: Provide opportunities for students to explore reading material related to appropriate films/TV programmes.
5. Inventories/surveys: Distribute a questionnaire at the start of the year to help select motivating material based on student's interests.
6. Class-created Books: Make a class book with sections dedicated to favourite jokes, riddles or songs, etc. If your school has been involved in the "Write a Book" competition, display books from the competition.
7. TV vs. Reading: Create a chart recording time students spend reading vs. watching TV at home. Jointly formulate guidelines for earning incentives, e.g. Class reading time – TV time – Reward!

Motivation is the key source of progress. Levels of motivation and engagement have been found to predict achievement [3] and as such are key factors in determining children's academic success. They are critical to ensuring children develop both the skill and the will to engage in literacy activities. According to Beers 2003, «...social and emotional confidence almost always improves as cognitive competence improves» [3, 260]. However, what should we do if students struggle and are not interested in doing something? In this case, teachers must do the first steps to spark students' interest in reading. If students feel that nobody is indifferent towards them, they become to continue learning. Teacher should show that they are really interested in the child, in what he thinks, what he does, what he feels and what he cares about. It is an amazing idea to encourage students to write stories that reflect their interests and their level of achievement. If students try to show disruptive behavior teachers should prevent inappropriate behaviors and create a warm supportive interpersonal relationship with the student. If students know that teachers are trying to engage them creating learning situations and activities in which children are interested and can meet with success.

In order to involve unmotivated students into reading teachers are trying to select the books according their interests. If students are given boring texts it is impossible to make them reading. There is no good reader without will. We talk about three powerful motivations that drive students' reading. They operate in school and out of school, and

they touch nearly every child. Some students may have all of these motivations and some may have only one. For some students, these motivations appear in the positive form driving students toward reading. For other students, the motivations are negative and push students away from books. When we talk about reading motivations we refer to 1) interest, 2) dedication, and 3) confidence. An interested student reads because he enjoys it; a dedicated student reads because he believes it is important, and a confident student reads because he really enjoys it. If teachers manage to combine interest, dedication and confidence they really benefit in involving students at senior stage into reading.

References

1. Cohn, Marvin L. Structured Comprehension. *The Reading Teacher*, 22, (Feb. 1969). PP. 440-444.
2. Lesgold, A.M., McCormick, C. and Golenkoff, R.M. Imagery Training and Children's Prose Learning. *Journal of Educational Psychology*, 67, (Oct. 1975).
3. Richardson Jan, (2009). *The Next Step Forward in Guided Reading*, AMAZON. Co.uk, p. 35.
4. Krashen, S. (2004). *The Power of Reading: Insights from the Research* (2nd Ed.). Portsmouth, NH: Heinemann, 79.
5. Allington, R. L. and McGill-Franzen, A. (2003). The impact of summer setback on the reading achievement gap. *Phi Delta Kappan*, 85(1), 68-75.
6. PDST, *The Reading Process, A Guide to the Teaching and Learning of Reading*, Dublin, 2014.
7. Lipson, M. Y., Mosenthal, J. H., Mekkelson, J., & Russ, B. (2004). Building knowledge and fashioning success one school at a time. *The Reading Teacher*, 57(6). PP.534-545.
8. Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34. PP. 452-477.

«Өрлеу» біліктілікті арттыру ұлттық орталығы» АҚ филиалы
Қарағанды облысы бойынша ҚДИ, Қарағанды, Қазақстан
ashadetova@orleu-edu.kz

ЖАҢАРТЫЛҒАН БІЛІМ МАЗМҰНЫ АЯСЫНДА МҰҒАЛІМДІ ҚОЛДАУ: ОҚУ-ӘДІСТЕМЕЛІК КЕШЕН ЖӘНЕ ОҚУ ЖОСПАРЫ

Аннотация

Мақалада жаңартылған білім беру мазмұнының аясында әзірленген бастауыш сыныптарға арналған «Әдебиеттік оқу» оқу-әдістемелік кешеннің тұжырымдамалық, құрылымдық және мазмұндық ерекшеліктері көрсетілген. Автор ОӘК әзірлеу тәжірибесімен бөлісіп, кешеннен бірнеше мысалдарды берген. *Түйін сөздер:* оқу-әдістемелік кешен, жүйелік-әрекет тәсіл, үздіксіздік тәсіл, пәнішілік тәсіл, пәнаралық тәсіл, кіріктіру, тұжырымдамалық негізі, құрылымдық, мазмұн.

Бүкіл әлемде білім беру жүйелерінің келешек ұрпаққа қандай білім беретіні туралы мәселе қайта қаралуда. Осы мәселе аясында «XXI ғасырда табысты болу үшін оқушылар қандай білім мен дағдыларды игеруі қажет?», «Оқу бағдарламасы білім беру ісіндегі және жалпы қоғамдағы құндылықтардың қайсысын қамтуы қажет?», «Оқушыларды қандай адам етіп тәрбиелеп шығарғымыз келеді, олар өздерін таныту және дамыту үшін қандай әлеуетке ие болуы керек?» деген сияқты негізгі сауалдар туындайды. Бұл сауалдар білім беру бағдарламасымен және білім беру бағдарламасын жүзеге асыруда қолданылатын оқу-әдістемелік кешенмен тығыз байланысты. Осы сауалдардың жауабы ретінде қазіргі таңда білім беру мазмұны жаңартылып, өзінің алғашқы қадамдарын бастап кетті.

Жаңартылған білім беру мазмұны ұлттық стандарттарға, бағалауға, оқулықтар мен оқыту әдістеріне қатысты білім беру саласындағы өзекті құндылықтар мен мақсаттар мектеп оқушыларының жалпы үлгерімін арттыруды, сондай-ақ инновация мен көшбасшылықты енгізу үшін талап етілетін дағдыларды дамытуды, мектеп арқылы ұлттық сананы қалыптастырып, іске асыруды және ауқымды халықаралық тәжірибемен өзара әрекеттесуді көздейді.

«Қазақстан Республикасында орта білім мазмұнын жаңарту аясында қазақ тілінде оқытатын мектептердің бастауыш сынып мұғалімдерінің біліктілігін арттыру бағдарламасы» аясында БА курс тыңдаушыларының өзекті сұрақтарының бірі оқу-әдістемелік кешен (бұдан әрі – ОӘК), оны қолдану әдістері жөнінде болатын. Тыңдаушылар:

- Оқу-әдістемелік кешен қандай құжаттардан тұрады?
- Оқу бағдарламасындағы оқу мақсаттарына қалай қол жеткізуге болады, оған ОӘК көмек бола ала ма?
- «Мұғалімге арналған нұсқаулық» мұғалімге қалай қолдау көрсетеді? Тек қана оқулықпен сабақ жүргізуге бола ма? – деген сынды сұрақтарды жиі қояды.

Демек, ОӘК әзірлеу тәжірибесі негізінде төменде осы сауалдардың жауабы қарастырылады.

Ұсынылған оқу-әдістемелік кешен бастауыш білім беру деңгейінің 2-4 сыныптары үшін «Әдебиеттік оқу» пәні бойынша Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2016 жылғы 21 шілде №463 қаулысымен бекітілген үлгілік оқу бағдарламасының мазмұнына сәйкес «Назарбаев Зияткерлік мектептері» Дербес білім беру ұйымы бастамасымен жазылған [2].

Оқу-әдістемелік кешенінде қамтылған материалдар бастауыш сынып оқушыларының жас ерекшелігі мен таным-түсінігіне, өскен ортасы мен әлеуметтік мүмкіндігіне сай таңдалған. Сонымен қатар оқушының ғаламдық білім кеңістігі аясын кеңейту және пәндік білімдерін толықтыру мақсатымен түрлі мәдениет, өнер, ғылым салаларына қатысты мағлұматтар қосымша ұсынылған.

Бастауыш білім беру деңгейінің «Әдебиеттік оқу» пәні бойынша үлігілік оқу бағдарламасын жүзеге асыруға енгізілген оқу-әдістемелік кешен 3 компоненттен тұрады. Әдістемелік кешен оқулық, жұмыс дәптері мен мұғалімге арналған нұсқаулықтан тұрады.

Оқулық – оқыту-әдістемелік кешеннің ең негізгі құралы. Кешеннің қалған компоненттері осы аталған оқулықтың негізінде құрастырылып, жазылады. Нақты оқу пәні бойынша білім мазмұнын ашатын және оқушының білімін кеңейтіп, терең меңгеруге көмектесуге арналған оқу кітабы. Ол белгілі бір жолмен сұрыпталған жүйеленген материалдан тұрады. Оқу материалы оқушылардың дайындық деңгейіне және жас ерекшеліктеріне сәйкес келетін оқудың белгілі бір сатысында зерделенеді.

Оқулық-пән бойынша білім негіздерін түсіндіретін қызықты тапсырмалар мен танымдық ойындарды, әртүрлі айдарлар мен иллюстрацияларды қамтитын жаңа сипаттағы оқу құралы.

Енді осы оқулықты *тұжырымдамалық, құрылымдық және мазмұндық* тұрғысынан қарастырайық.

Оқулық келесі тұжырымдамалық тәсілдемелер негізінде әзірленіп, ерекшеленеді [3]:

Жүйелік-әрекет тәсілі де оқушылардың оқу әрекеттерінің олардың жасы мен тұлғалық қабілеттеріне сай болуын қамтамасыз етуге негізделген. Аталған бағыт әр оқушының жеке қабілеттерін дамытуға бағытталған. Сонымен қатар білімді бекітуге және материалды артық жүктемесіз игеру темпін ұлғайтуға мүмкіндік береді. Оқушыларды әртүрлі деңгейде дайындауға ыңғайлы жағдай жасалады.

Іс-әрекет тәсілі де оқушы білімді дайын күйінде алмайды, оқу әрекетінің мазмұны мен формасын ескере отырып, өзі ізденеді. Оның нормалар жүйесін түсінеді және қабылдайды. Оны жетілдіруде белсене араласады. Аталған әрекеттердің барлығы жалпы мәдени және әрекет қабілеттерін, жалпы білім дағдыларын сәтті қалыптастыруға мүмкіндік береді.

Үздіксіздік тәсілі де – әрекет нәтижесі алдыңғы кезеңде келесі кезеңнің бастамасын жүзеге асырып отыратын оқытуды ұйымдастыру түрі;

Әлемнің тұтас бейнесін қалыптастыру тәсілі де баланың бойында ғылым жүйесіндегі белгілі бір пәннің рөлі мен орны, әлем туралы тұтас бейне, түсінік қалыптасу керектігін білдіреді.

Психологиялық жайлылық тәсілі де оқыту процессінде стресті болдырмау жолдарын қарастырады, педагогикалық іскерлік идеясына негізделген мектепте және сабақта жағымды атмосфера жағдайын қалыптастырады;

Вариативтік тәсілі де оқушылардың вариативтік ойлау дағдыларын дамытуды көздейді, яғни мәселені шешудің әртүрлі жолдарын қарастыра білу, әртүрлі жолын сұрыптай білу және оңтайлысын жүйелі таңдай білу қабілетін қалыптастыру;

Шығармашылық тәсілі де оқу әрекеті барысында оқушылардың шығармашылық бастамаларына баса назар аударуды, шығармашылық жұмыста өз тәжірибелерінің қалыптасуын қарастырады. Стандартты емес есептерді өздігінен шеше білу қабілетін дамыту.

Пәнішілік кіріктіру – оқу пәнінің мазмұны түсінік, білім, білік, дағды және т.б. кіріктірілуі, яғни концентрациялану ұстанымы негізінде спиральді құрылыммен сипатталады. *Спиральдік* ұстаным бойынша ұсынылған дағды төңірегінде білімді тереңдетуге, толықтыруға, дамытып қалыптастыруға бағытталады. Оқушылардың

алға ілгерілеуіне қарай бір сыныптан келесі сыныпқа ауысқан сайын тақырыптарды анағұрлым тереңірек түсінеді және онымен байланысты тиісті тұжырымдамаларды қолдануға мүмкіндік алады.

Пәнаралық кіріктіру – екі немесе одан да көп пәндер бойынша факті, түсінік, ұстанымдарға және т.б. синтез жасау. Бір пәнді оқу барысында басқа пән де меңгерген теория, заңдылық, әдістерді қолдану арқылы көрініс табады.

Жоғарыда көрсетілген тұжырымдамалық тәсілдемелер ескеріліп оқулықтың *құрылымы мен мазмұны* «Әдебиеттік оқу» оқу бағдарламасында көрсетілген лексикалық ортақ тақырыптардың мазмұнына негізделіп құрастырылған. Бағдарламада көрсетілген әрбір ортақ тақырып бірнеше сабақтан тұрады. Әр тарау өз ішінде тыңдалым, айтылым, оқылым, жазылым дағдыларына негізделген сабақтарды қамтиды. Осыған байланысты әр сабақтың тапсырмалары аталған дағдыларға негізделген. Сыныптағы оқушылардың қабілеттеріне байланысты бір сабақтың тапсырмалары бірнеше сабаққа бөлініп берілуі де мүмкін.

Оқулықпен жұмыс істеудің негізгі мақсаттары: мәтіннің таңдалған үзіндісіндегі ақпаратпен танысу, ақпаратты түсіну, есте сақтау, түрлі ақпаратты оқу және өмір жағдайларында қолдану, оқылғанды немесе бұрыннан білген нәрсені растау, мысал келтіру, ғылыми фактілерді растау, көрнекіліктермен (сурет, сызба, диаграммалар) жұмыс [1].

Оқулықтың құрамдас бөліктері:

- алғысөз;
- негізгі бөлім (бөлімдер, бөліктер, тараулар, параграфтар және т.с.с.);
- электронды қосымша.

Оқулықтың негізгі құрылымдық компоненттері:

1) мәтін:

– негізгі мәтін – материалдың негізгі мазмұнын жеткізеді және оның міндетті минимумы болып табылады;

– қосымша мәтін – рубрикалар, мәтіндік үзінділер;

– түсіндірме мәтіндер – ескертпелер, сілтемелер, кестелер, сызбанұсқалар, рубрикалар,

– шартты белгілерге берілген түсініктемелер, қосымшалар, анықтамалық материалдар,

– сөздіктер және т.б.);

2) мәтіннен тыс аппарат:

– игеруді ұйымдастыру аппараты– қайталауға, бекітуге, өзіндік және топтық жұмыс ұйымдастыруға, өзге адамдармен әрекеттесуге, қосымша ақпарат көздерін пайдалануға арналған сұрақтар, тапсырмалар, жаттығулар;

– көрнекі материалдар– сызбанұсқалар, суреттер, кестелер, тірек конспектілер, алгоритмдер және т.б.;

– бағдарлау аппараты – шартты белгілер, рубрикаторлар, қаріптер, графикалық таңбалар және т.б.

Оқулықтарда ереже, әрекеттерді орындау алгоритмдері сияқты ерекше мағынаға ие маңызды элементтер түрлі түстермен және қаріптермен ерекшеленеді, бұл оқушыларға маңызды бөлімдерді, параграфтың түйінді жерлерін алдымен байқап, кейін оны оқулық мәтінінен өздігінен таба алу қабілетін қалыптастыруға көмектеседі. Оқулықтың құрылымдық бөлігі, яғни мәтіннен тыс компоненттері де маңызды. Мәтіннен тыс компоненттерге қабылдауды ұйымдастыру аппараты, бағыттаушы аппарат және оқыту және бақылау функцияларын атқаратын көрнекі материалдар жатады. Параграфтың алдындағы сұрақтар мен тапсырмалар жаңа тақырыпты зерттеуге қажет болатын тірек білімді анықтауға және еске түсіруге септігін тигізеді. Мәтіндегі сұрақтар мен тапсырмалар оқушылардың ойларын жаңа материалды игеруге бағыттайды. Параграфтың соңындағы сұрақтар мен

тапсырмалар білімді бекітуге, оны тәжірибеде қолдануға және қаншалықты игерілгенін бақылауға арналған. Білімді жалпылап, жүйелеу мақсатында сұрақтар мен тапсырмалар үлкен тақырып пен бөлімдерден кейін берілуі мүмкін.

Күрделілігі мен дидактикалық мақсаты жағынан жаңа ғана оқығанды қайталауға, негізгі ойды анықтауға, байланыс орнатуға, дәлел келтіруге, білімді таныс және жаңа оқу жағдайына қолдануға арналған сұрақтар болады. Сұрақтар мен тапсырмаларды орындау түрлі білім көздеріне сүйенеді: мәтін, карталар, графиктер, диаграммалар, суреттер және фотосуреттер, сызбалар және профильдер т.б. Тапсырмалар әртүрлі тұжырымдалуы мүмкін және оқушылардан әртүрлі әрекеттерді талап етеді: мәтіннен тыс компонент бойынша анықтау, мысал келтіру, салыстыру, ұғымның анықтамасын беру, түсіндіру, картаға түсіру, дәптерге жазу, кестені толтыру және т.б.

Оқулық мәтінінде басты ережелер (түсініктер, заңдылықтар және олардың анықтамалары, т.б.) қалың, көлбеу қаріптермен және басқа түспен ерекшеленуі мүмкін. Бұл – игеріліп, есте сақталуға тиісті оқу материалы. Күрделендірілген сұрақтар мен тапсырмалар ерекше таңбалармен – символдармен белгіленеді. Көрнекі материалдар оқулықтың маңызды мәтіннен тыс компоненті және ажырамас бөлігі болып табылады. Олар: мәтіндік карта-сызбалар, графиктер, диаграммалар, суреттер, кестелер, фотосуреттер, профильдер және т.б. Олар мәтінді нақтылап, толықтырады немесе жаңа ақпарат береді. Көрнекі материалдар – оқушылар үшін оқу материалын көрнекі түрде елестетуге мүмкіндік беретін білім көзі. Көрнекі материалдардың тәрбиелік мәні де зор. Олар суреттердің сюжеттері жайлы ой қозғап, олардың мазмұнын талдауды ұсына отырып, оқушының жеке тұлға ретіндегі қасиеттеріне әсер етеді. Көрнекі материалдардың мазмұны және әсемдеп орындалуы белгілі бір сезім туғызады, оқушылардың эстетикалық талғамын қалыптастырады.

Көрнекі материалдарды 3 топқа біріктіруге болады:

1) жетекші көрнекіліктер – мәтінмен қатар өздігінен оқу материалының мазмұнын ашады;

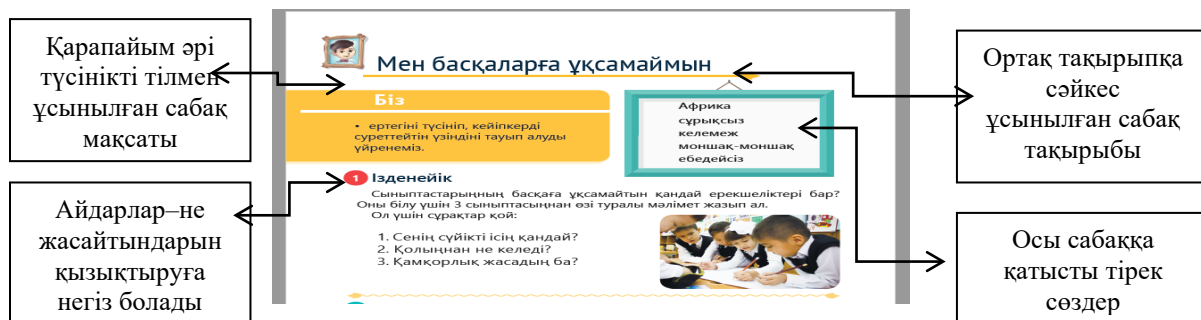
2) тең дәрежелі – мәтінмен бірдей дәрежеде білімді игеру үшін қызмет атқарады;

3) қызмет көрсетуші – мәтінді қуаттайтын, оған қызмет көрсететін, оның мағынасын ашатын және мәнін түсіндіретін және сол арқылы мәтінді тиімді түрде қабылдауға және оқу барысында игеруге көмектесетін көрнекіліктер (мұндай көрнекіліктер оқулықта көп кездеседі).

Оқулықта пәнді оқуға қажет сандық көрсеткіштер де болады. Сандар зерделенетін басты объектілерге қатысты беріледі және де негізінен жаттауға емес, онымен жұмыс істеуге арналады.

Оқулықтардың соңында пән тақырыбы бойынша маңыздырақ ақпарат қамтылатын қосымшалар, терминдер мен ұғымдар сөздіктері, атаулар сөздіктері болуы мүмкін. Мұның барлығы оқу үдерісінде пайдаланылуы қажет. Пән бойынша оқу тиімділігі оқушылардың оқулықпен жұмыс істей алуына, ондағы материалды игере алуына да байланысты болады. Оқулықпен жұмыс істеу қабілетінің негізінде оқушылар бағдарламалық білімді игеріп, мектеп бітіргеннен кейінгі уақытта өздігінен білім алуға дайындалады. Өзінің міндеті белгілі бір балаға өз бетінше дамуға жағдай жасау деп санайтын мұғалім ерте ме, кеш пе мынадай проблема кездестіреді: «Оқушыларды оқулық мәтінімен өздігінен жұмыс істеуге қалай үйретуге болады». Бұл мәселенің шешімінің бірі – әрбір сабақта және үйде оқулықпен жүйелі түрде үш саты бойынша жұмыс істеуді ұйымдастыру: оқуға дейін, оқу кезінде және оқып болғаннан кейін. Оқулықпен жұмыс істеу дағдысы кейіннен әрбір оқушыға өз бетінше білім алуда көмектесуге арналған. Төменде «Әдебиеттік оқу» оқулығының құрылымдық компоненттерінің ерекшеліктері мен мазмұны беріледі (1-сурет).

«Әдебиеттік оқу» пәнін оқыту үдерісі тыңдалым, оқылым, жазылым, айтылым әрекеттері арқылы жүзеге асырылады. Оқу үдерісінде жүйелі жүргізілетін сөздік жұмысы, әңгіме оқу, мәтінмен жұмыс жасау, өлеңдер жаттау, жағдаяттық тапсырмалар орындау, постерлермен жұмыс істеу, сахналық қойылым дайындау т.б. белсенді оқу әдістерін қолдану барысында оқушылардың сөздік қоры молаяды. Оқулықта тілдік дағдыларды дамытуға арналған ерекше жаттығулар беріледі (2-сурет).



1-сурет. «Әдебиеттік оқу» оқулығының құрылымдық компоненттерінің үлгісі

2-сурет. Тілдік дағдыларды дамытуға негізделген тапсырмалар

Сыныпты басқару ісіне қатысты жеке, жұптық, топтық жұмыстар жүргізу берілетін білімнің жүйелі, өміршең болуына ғана септігін тигізіп қоймайды, сонымен қатар, оқушылардың тілдік (айтылым, тыңдалым, оқылым, жазылым) дағдыларын және коммуникативтік құзыреттілігін дамытады. Өз ойын еркін жеткізуге, өзгенің пікірімен санаса білуге ерте жастан үйретеді. Оқушының белсенді ойлау әрекетіне және өмірлік тәжірибеге сүйенуіне негізделген іс-әрекеттік тәсілдемені жүзеге асыруға арналған тапсырмалар (3-сурет)

1 Болжайық

Сурет бойынша әңгіменің тақырыбын болжап айт.



5 Құрастырайық

Біз жарнама жасаймыз.



Жаңа технологиямен жасалған ерекше сағат үлгісін ойлап тап. Оған жарнама құрастырып жаз.



4 Ұсынайық

Берілген сөйлемдердің қайсысы мақалға, қайсысы мәтелге жағалды? Ойыңды дәлелде. Олардың ішінен өңгіме мазмұнына сәйкес келетінін тауып, сұрағы қауіпсіздік жайлы «Балдырған» журналына өңгіме жаз. Өңгімеңе тақырып қой.

Суға кеткен тал қармайды. Су – тілісіз жану.

Судың да сұрауы бар.

5 Құрастырайық

Уақыт жайлы өлеңді толықтырып жаз.

□ □ жыл сайын

□ □ күн сайын.

Уақытты босқа өткізбей,

□ □ жұмсайын.

6 Жазайық

Мына жазулан сөздерді бөліп алып, мақал құрастыр. Мақал мен мақалдан арасындай қандай байланыс барын тап. Мақалды қолданып, кейіпкерлерге кеңес жаз.

КӨЛДІН КӨР
КІҚУРАҚТАУДЫ
ҚКӨРКІБҮЛАҚ



1 Сөйлесейік

Біздің өлімізде қандай ұлт өкілдері тұрды? Бұл ұлттарда ерекше атап өтетін қандай мерекелер бар? Өлімізде қандай мерекелер ерекше аталып өтеді?



3-сурет. Оқушының белсенді ойлау әрекетіне арналған тапсырмалар

Бастауыш сынып оқушыларына арналған сабақ мазмұны өте жеңіл формада құрылып, біртіндеп күрделену қағидатына негізделеді. Оқушының сабаққа деген қызығушылығын жойып алмайтындай білім жүктемесін анықтай отырып сабақты ұйымдастыру, өткізу өте маңызды. Сондықтан «Әдебиеттік оқу» оқу-әдістемелік кешенінде өлеңдер мен әңгімелер, тіл дамытуға, білімді бекітуге арналған суреттер мен ойындар, ертегілер, аңыздар молынан қамтылады. Әсіресе жобалау жұмыстар арқылы жоспарлау, нұсқауды түсініп жоба жасау, өз еңбегін қорғау, өзін-өзі және өзгені бағалауды игереді. Зерттеушілік қабілетті дамыту барысында оқушылар түрлі дереккөздерді пайдалана отырып, ақпарат жинақтайды (сауалнама, интернет желісі, газет материалдары), оны өңдейді, нәтижесін кесте, диаграмма түрінде ұсынады (4-сурет).

5 Салыстырайық

Ақсақ құлақ туралы түсірілген мультфильм үлгісі мен аңыздағы оқиғаны салыстыр. Аңыздан мультфильм кадрларына сәйкес келетін эпизодты тауып, оқы.



4 Жазайық

Зерттеу жүргіз. Кестедегі үлгіні және мәтіндегі сөздерді қолданып, сары сағат пен қоңыр сағатқа мінездеме бер. Олардың түр-түсіні, мінез-құлқын, іс-әрекетін суреттеу үшін мәтіндегі сөйлемдерді қолдан.

Кейіпкерлер	түр-түсі, кескін-келбеті	іс-әрекеті	мінез-құлқы
Сары сағат	дөңгелек жүзді	менсінбей қарады	өркөкірек
Қоңыр сағат	үлкен	ақ-тақ болды	аңқау

2 Анықтайық

Өңгімеден суреттің мазмұнына сәйкес келетін үзіндіні тауып оқы. Суреттерге ат қойып, жоспар құрастыр.



5 Салыстырайық

Тірек сөздерді қолданып, кейіпкерлерге мінездеме бер.

зор дауысымен өзін артық санап жағы талғанша сайрайды

күйқылжыта ән салып ұйқышыл маубас

4-сурет. Зерттеу дағдыларын дамытуға негізделген тапсырмалар

«Әдебиеттік оқу» пәні – бастауыш сынып оқушыларының оқырмандық және қатысымдық дағдыларын қалыптастыруға, олардың адамгершілік және әдеби-эстетикалық құндылықтар жөнінде түсініктерін кеңейтуге, сөйлеу мәдениетін қалыптастырып, сөз өнерін сезінуге, көркем шығарманы оқуға деген қызығушылығын арттыруға мүмкіндік беретін негізгі пәндердің бірі. «Әдебиеттік оқу» пәнін оқу барысында бастауыш сынып оқушылары әлем туралы, жалпы адамзат туралы білім алады. Шығармадағы кейіпкерлердің іс-әрекетіне, мінез-құлқына, сөйлеген сөзіне

талдау жасай отырып, адамдардың жан-дүниесін түсінуді және оған өз көзқарасын білдіруді үйренеді.

Сондықтан жаңа сипаттағы оқулық тұжырымдық тәсілдемелерге негізделіп оқушылардың айтылым, тыңдалым, оқылым, жазылым, проблемаларды шешу, ғылыми зерттеу жүргізу және анықтамалық материалдарды зерделеумен байланысты дағдыларын дамытуға көмектеседі. Содай-ақ оқулықта оқушылардың берілген тапсырмаларды орындау арқылы материалды түсінетіндігін көрсетіп, алдағы уақытта осы білімдерін басқа жағдайларда қолдана білулеріне мүмкіндіктер жасалған. Осыдан оқушыларды өз білімдерін кез-келген жағдайда қалай бейімдеу керектігін біліп, болашақта кездесуі мүмкін кез-келген күрделі тапсырмаларды шешуге икемді болуға баулу маңызды болып табылады.

Оқу-әдістемелік кешеннің келесі компоненті *мұғалімге арналған нұсқаулық*. Мұғалімге арналған нұсқаулық оқулықпен және ОӘК-мен қалай жұмыс істеу керектігі және сабақты қалай өткізу керектігі туралы қысқаша түсініктеме берілген әдістемелік құрал болып табылады. Мұғалімге арналған нұсқаулықтағы тапсырмалар пән бойынша оқу бағдарламасының белгілі бір бөлімі (бөлімшесі) үшін белгіленген оқу мақсаттарына қол жеткізуге бағытталған.

Нұсқаулық сабақты кезең-кезеңімен өткізуге байланысты әдістемелік кеңестер, тілді дамыту идеялары және қалыптастырушы бағалау жөніндегі нұсқаулықтар, мұғалімнің сабақты табысты өткізуіне қажетті қосымша тапсырмалар мен әртүрлі ескертулерден тұрады. Яғни, бұл құжат мұғалімге сабақ өткізуде қолдау көрсете алады.

Алайда, мұғалім бұл құжаттың нұсқаулық екенін, яғни өзінің сыныбының ерекшелігіне қарай өзгерістер енгізе алатынын білген жөн. Мұғалімдер сабақ құру барысында мұғалімге арналған нұсқаулықтағы тапсырмаларды сыныптың ерекшелігіне байланысты таңдап, бір сабақта тапсырмаларды орындауға кететін уақытты қалауы бойынша ескереді. Әр сабақты бастаған кезде мазмұнына, мақсатына және дағдыларға бағытталған материалдарды таңдайтынын ескеріп, оқушылардың ілгерілеуіне қажетті әртүрлі тапсырмаларды түрлендіріп бере алады.

Мұғалімге арналған нұсқаулықтың құрылымы: 1) оқу мақсаттары, 2) тірек сөздер, 3) оқулық пен жұмыс дәптерлерінің тиісті беттеріне сілтемелер, 4) ресурстар, 5) сабақ мақсаттары, 6) сабаққа байланысты деректі материалдар, 7) сабақты өткізу үшін мұғалімге арналған ескертпелер, 8) пәнаралық байланыс, 9) саралау, 9) бағалау, 10) қосымша және бекітуге арналған тапсырмалардан тұрады [5].

Төменде мұғалімге арналған нұсқаулық құрылымының үлгісі ұсынылады (5-сурет).

Жұмыс дәптері – тәжірибе жүзінде орындауға арналған түрлі жаттығулар мен тапсырмалар жинақталған әдістемелік құрал. Жұмыс дәптерінің мақсаты сабақта алынған білімді іс жүзінде бекіту болып табылады. Пәнге және сыныпқа қарай жұмыс дәптеріндегі тапсырмаларды сыныпта немесе үйде орындауға болады. Жұмыс дәптері балаға өз бетінше оқуға мүмкіндік береді және пән бойынша білім мен дағдыларды бекітуге, дамытуға арналған материал ұсынылған жұмыс дәптерінен тұрады.

Оқу бағдарлама сындағы оқу мақсаты

Негізгі тірек сөздер

Оқулық пен жазу дәптерінің беті

Сабакты өткізу үшін мұғалімге арналған ескертпелер

Асқақтаған кірпіштер

Оқу мақсаттары

Көрсеткіштері

Қажет ресурстар:

Сабак бойынша мұғалімдерге арналған кеңестер

Кел, сөйлесің!

Сұра және жауап бер

Жазайық

Анықтайық

Саралау тапсырмалары

Жұмыс дәптеріндегі тапсырмалардың орындалу жолдары

5-сурет. Мұғалімге арналған нұсқаулықтың құрылымдық компоненттері

Сонымен қатар, жұмыс дәптерінде қалыптастырушы бағалау мен оқуды саралау жолдары ұсынылған. Оқушыларға оқу бағдарламасының оқу мақсаттары бойынша жұмыс істеуге көмектесу үшін мұғалімдер тапсырмаларды өз қалауы бойынша өзгерту ұсынылады [6]. Жұмыс дәптерінің құрылымы мен тапсырмалар үлгісі (6-сурет).

Мәтін мазмұнын терең түсінуге, арналған тапсырмасы

Тақырыпты бекіту тапсырмасы

2. Зәулім үй

1 Құрастыр

2 Ойлан

Қалыптастырушы бағалауға арналған тапсырма

Шығармашылық зерттеушілік бағыттағы тапсырма

6-сурет. Жұмыс дәптерінің үлгісі

Жаңартылған білім мазмұнын жүзеге асуда мұғалімге көмек бола алатын құжаттың бірі оқу жоспары [7]. Оқу жоспары – белгілі бір пән және сынып бойынша мұғалімдерге арнап әзірленетін құжат. Оқу жоспары белгілі бір пән аясында осы пән бойынша қамтылатын материалдардың барлығын қамтиды және онда бұл материалдарды қандай ретпен оқытуға болатыны ұсынылады.

Оқу жоспары оқу мақсаттарына қол жеткізуге көмектесетін бірқатар педагогикалық тәсілдерді пайдалануда мұғалімдерге қолдау көрсетіледі. Оқу жоспарының үлгісі (7-сурет).

«Әдебиеттік оқу» пәні. Бастауыш мектеп. 2-сынып				
1-бөлім: Өзім туралы				
Осыған дейін меңгерілуі тиіс білім				
1-бөлім материалдары оқушылардың 1-сыныпта үйренгендеріне негізделіп меңгеріледі. Оқушылар көркем (өлең, әңгіме, ертегі және т.б.) және ғылыми-танымдық шығармалармен таныс. Мұғалімнің көмегімен мәтін жанрына (өлең, әңгіме, ертегі) және стиліне (көркем және бейкөркем) ажырата алады.				
Мәні				
Бұл бөлім өзін тану, оның эстетикалық, әдеп лексикалық тақырыптарын қамтиды. «Қазақ тілі», «Көркем еңбек» және «Дүниетану» пәндерімен сабақтастық байланыс жүзеге асырылады. Бөлім материалдарын оқытуда оқушылардың оқу дағдыларын жетілдіруге және сөйлеу мәдениетін дамытуға мән беріледі. Көркем шығармаларда айтылған ойларға пікірін білдіруге және оны дәлелдеуге, берілген лексикалық тақырыпқа байланысты өз ойын толық жүйелі, түсінікті етіп айтуға, жазуға дағдыланады. Шығарма кейіпкерлерінің іс-әрекетіне баға беруді, мәтін бойынша өздігінен сұрақтар құрастырып, мүмкін болатын жауаптарды болжап, өзін-өзі бақылауды, өзін-өзі бағалауды, шығармадағы негізгі ойды өз бетінше тұжырымдауды, мәтін бөлімдері арасында мағыналық байланыс орнатуды, жоспар құруды үйренеді. Көркем шығарма элементтерін басқа өнер түрлерімен салыстырады.				
Қысқаша шолу				
Бөлім қазақтың ұлттық киімі жайында ақпарат оқумен басталады. Оқушылар киімдегі ұлттық ерекшеліктермен танысады. Көркем еңбек сабағында бас кейіпкерге жарасымды бұйымның әшекейлерін (аксессуарды) қолдан жасауға мүмкіндігі болады. Оқушылар өздерінің есту, көру, иіс және дәм сезу қабілеттерін зерттейді және өз қабілеті туралы өлең шығарады. Достық, адалдық, қорқақтық, еңбексүйгіштік туралы әлем халықтарының ертегілерін оқиды, жақсы деген не, жаман деген не екеіні туралы талқылайды.				
Оқу бағдарламасын а сілтеме	Оқу мақсаттары	Ұсынылған оқыту іс-әрекеттері	Мұғалімге арналған ескертпелер (оқыту әдістемесі бойынша)	Оқыту ресурстары
2.1 Оқу түрлерін қолдану	2.2.1.1 мәтінді дауыстап дұрыс әрі түсініп оқу /рөлге бөліп/ мәнерлеп оқу	Бірге оқнық. (МК) кітап мұқабасымен таныстыру 	Киім және әшекей бұйымдар жайында шығармалар таңдаңыз. Оқымас бұрын «Сен білесің бе?» айдары бойынша «Ұлттық киімдер» туралы сұраның. Таңдалған шығармамен ағып дауыстап оқып, ол жайлы қандай мәлімет білетіңіз сұраның. Оқушылардан бұл кітаптың көркем не ғылыми-танымдыққа жататынын таптырып, ол туралы не білетіңдерін сұраның. Ертегіні немесе өлеңді (дауыстап дұрыс әрі	http://balapan.kaztrk.kz/26.10.2016 Әлемі - ай «Әлем-ай». Қазақтың ұлттық киімдері erketai.kz/ustazdarga/ http://go.mail.ru/search_images?gp
2.9 Түрлі дереккөздерден ақпарат алу	2.2.9.1 сұраққа жауапты анықтамалық кітаптардан/ жинақтардан/ сөздіктерден табу және	(Ж) Ой бөлісу. Қамзол, бас киімдер, зергерлік бұйымдар туралы ойларын ортаға		

7

7-сурет. Оқу жоспарының үлгісі

Жаңартылған білім мазмұны аясында әзірленген оқу-әдістемелік кешен мен оқу жоспары мұғалімге көмек бола алады. Әр мұғалім өзінің сыныбы мен оқушыларының ерекшеліктерін еске отырып ОӘК мен оқу жоспарларын өзгерте алады. Дегенмен дайын ОӘК мұғалім үшін қолжетімді, әрі уақытын үнемдеуге қолайлы.

Әдебиеттер

1. Қазақстан Республикасында орта білім мазмұнын жаңарту аясында қазақ тілінде оқытатын мектептердің бастауыш сынып мұғалімдерінің біліктілігін арттыру бағдарламасы. – Астана: «Назарбаев Зияткерлік мектептері» ДББҰ Педагогикалық шеберлік орталығы, 2015. – 40 б. [Электрондық ресурс]. – Қол жетімді режимі: <https://cpm.kz/kz/portal/programs/program.php?ID=42630&ID2=42631&ID3=42632>

2. Бастауыш білім беру деңгейінің 2-4 сыныптары үшін «Әдебиеттік оқу» пәні бойынша Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2016 жылғы 21 шілде №463 қаулысымен бекітілген үлгілік оқу бағдарламасы. – Астана, 2016. [Электрондық ресурс]. – Қол жетімді режимі: <http://adilet.zan.kz/kaz/docs/V1600014077>

3. Шадетова А.К.- Оқу бағдарламаларын жаңарту – кең ауқымды дағдыларды дамыту // Өрлеу. Үздіксіз білім жаршысы – Өрлеу. Вести непрерывного образования. – 2015. – № 4(11). – 18-21 бб.

4. Әдебиеттік оқу: 3-сыныпқа арналған оқулық. 3-бөлім (сынама нұсқа). /Базарбекова Р.Ж., Шадетова А.К., Абдрахманова Е.Ж., Базарбаева Б.К.– Астана: «Назарбаев зияткерлік мектептері» ДББҰ, 2017. – 86 б.

5. Әдебиеттік оқу: 3-сынып мұғалімдеріне арналған нұсқаулық (сынама нұсқа) /Базарбекова Р.Ж., Шадетова А.К., Абдрахманова Е.Ж., Базарбаева Б.Қ. – Астана: «Назарбаев зияткерлік мектептері» ДББҰ, 2017. – 124 б.

6. Әдебиеттік оқу: 3-сынып оқушыларына арналған жұмыс дәптері (сынама нұсқа) /Базарбекова Р.Ж., Шадетова А.К., Абдрахманова Е.Ж., Базарбаева Б.Қ. – Астана: «Назарбаев зияткерлік мектептері» ДББҰ, 2017. – 56 б.

7. «Әдебиеттік оқу» оқу жоспары 2-сынып. – Астана: «Назарбаев зияткерлік мектептері» ДББҰ, 2017. – 98 б.

Абзалбек Л.С.

«НЗМ» ДББҰ «Білім беру бағдарламалары орталығы» филиалы,
Астана, Қазақстан
arual87@mail.ru

ПЕДАГОГТИҢ КӘСІБИ ДАЙЫНДЫҒЫ МЕН ҚЫЗМЕТІНДЕГІ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ РЕФЛЕКСИЯ

Аннотация

Мақалада рефлексивтік үдеріс ұғымы, педагог қызметіндегі кәсіби педагогикалық рефлексияның маңызы, оның кезеңдері, рефлексиялық талдау барысында қойылатын сұрақтар жүйесі мен рефлексивтік оқытуда туындайтын қайшылықтар қарастырылады. Ғылыми әдебиетерден зерттеу мысалдары мен оларды салыстыру ұсынылады. Сондай-ақ автор рефлексивтік іс-әрекеттің баламасы – АЛАСТ үлгі бойынша мәлеметтер келтіреді.

Түйін сөздер: кәсіби педагогикалық рефлексия, әдіс-тәсілдер, апробация, рефлексивтік үдеріс, рефлексивтік талдау, рефлексивтік-жобалық іс-әрекет.

Қазақстандағы орта білім мазмұны бүгінгі таңда модернизация толқынын бастан кешіруде. Соңғы он жылдықта елімізде орын алған салмақты өзгерістер қатарына Қазақстанның нарықтық экономика мен құқықтық мемлекет болуға талпынысын айтуымызға болады. Зайырлы мемлекетте қоғам құндылығына, өзінің жеке басына, бостандығына жауапкершілікпен қарайтын адами капитал жоғары бағаланады. Себебі мемлекеттің дамуы білім беру жүйесінің дамуы, оның мазмұндық және құрылымдық жаңаруымен тығыз байланысты. Даму мен жаңару ресурсы болып табылатын модернизацияға икемді, біліктілігі жоғары адами капитал білімнің жаңа сапаларын талап етеді. Мектепте орын алатын өзгеріс бірінші болып білімнің жаңа сапасын қамтамасыз етеді. Білім мазмұнының жаңаруы жағдайында мұғалім тұлғасын шығармашылық қырынан дамытатын, өз жұмысының мазмұны мен нәтижесіне жауап беруге бағыттайтын басқа педагогикалық мазмұн мен жаңа құралдар, әдіс-тәсілдер апробациялану қажет. Сол себепті бүгінгі мектеп мұғалімнің кәсіби-педагогикалық қызметі тәжірибелік-эксперименттік жұмыстарды ұйымдастыру мен өткізу, инновациялық тәжірибе, жобалау білігін игерумен сипатталады. Заман талабына сай педагог кәсіби қызметінде орын алып жатқан және қоршаған ортаның өзгерістеріне, өзін-өзі тану, өз білімін жетілдіру қабілетіне бейім және тәжірибелік іс-әрекетке үнемі дайын болуы керек. Бұған педагогтің өз жұмысындағы құбылысты тану мен талдау, оған «сырт көзбен» қарай алу, өзгелердің көзқарасымен салыстыру контекстінде ұғынылатын педагогикалық құрылымдағы аса маңызды компонент рефлексия жатады.

Ғылыми әдебиеттерде рефлексивтік үдеріс ұғымы екі тұрғыда қарастырылады:

1) қандай да бір объектінің мәнін түсінуге итермелейтін танымдық рефлексивтік талдау;

2) тұлғааралық қарым-қатынастың маңызын түсінудегі рефлексия [1].

Осыдан рефлексивті үдеріс екі түрге бөлінеді: өзін-өзі және өзгелерді түсіну, бағалау, өзіндік түсінік пен түсіндіру. Бұдан «рефлексия – білім немесе субъектінің өзіндік түсінігі» деген ұғым туындамауы керек, ол сондай-ақ, «рефлексиялаушы» адамды өзгелердің тануы мен түсінуі, оның тұлғалық ерекшеліктері, эмоциялық реакциясы мен танымдық түсінігі. Рефлексия педагогикалық үдерістің алдыға қойған мақсаты және оның нәтижесі сәйкеспеген жағдайда, мұның себебін талдап, оны шешу жолдарын іздестіру барысында педагогтің іс-әрекетінен проблемалық жағдаяттарды таба алуды болжайды. Ғылыми-педагогикалық әдебиеттерде «кәсіби

педагогикалық рефлексия» термині қолданылады. Паркер, Саймон Браунхилл және басқа да ғалымдар тобы «рефлексия дегеніміз – ойлану, мұғалім рефлексиясы бұл – өзіндік педагогикалық тәжірибедегі таптаурын көзқарастарға сын көзбен қарау» деген анықтама береді [2]. Олай болса рефлексияға қабілетті мұғалім кәсіби қызметінің түрлі аспектілерінде туындаған инновация, мінез-құлық, қарым-қатынас, танымындағы таптаурындылыққа эвристика, сын тұрғысынан қарау механизміне бейім болып келеді.

Педагогикалық жұмысының ерекшелігі, өзіндік педагогикалық тәжірибенің негізін қалаған іс-әрекетіндегі әдіс-тәсілдерді мұғалімнің қайта жобалауы кәсіби-педагогикалық рефлексиямен байланысты. Кәсіби-педагогикалық рефлексияға қабілеттілік келесі құзыреттер жиынтығымен анықталады: ойлау кеңістігін ұйымдастырушылық қызмет кеңістігінен ажырату, кәсіби қызметін талдай отырып, жобалау кеңістігіне ауысу; өзінің жобалары мен ұсыныстарын талдау нәтижесін ескеру, әрі оны өзгерту, яғни қайта жобалау барысында өзінің жұмыс мазмұнын негізге алу [3; 42].

Оқытуды жобалау дегеніміз – педагог пен оқушы, оқытудағы жаңа технология мен мазмұн, педагогикалық іс-әрекет пен ойлау және оның тәсілдері арасындағы өзара қарым-қатынас түрлерін кәсіби педагогикалық рефлексия негізінде жүзеге асыру, құрылымдау үдерісі. Педагогикалық жобалаудың барлық кезеңі, яғни мақсат қоюдан бастап, нәтижеге қол жеткізу мен оны талдауға дейін рефлексияға негізделеді. Бұл келесі тізбе түрінде ұсынылады: педагогикалық іс-әрекеттің мақсаты – жағдаятты рефлексивтік талдау – педагогикалық қызмет құралдарының қойылған мақсатқа сәйкестігін рефлексия негізінде таңдау, жобалау мен құрылымдау – жобаны жүзеге асыру – жобаны ажырату мен жүзеге асыру рефлексиясы (мақсаты мен нәтижелері). Осы логикалық тізбені басшылыққа ала отырып, жалпы білім беруді модернизациялау міндеттерін тиімді жүзеге асыруға қажетті педагогтің рефлексивтік-жобалық іс-әрекеті туралы сөз қозғауға болады [4; 186]. Себебі рефлексивтік-жобалық іс-әрекет педагогтің өзінің кәсіби іс-әрекетін саналы қабылдауына ғана мүмкіндік бермейді, сондай-ақ өзіндік педагогикалық санасының өсуі, «өзін-өзі реттеу» ұстанымын нығайтуға көмектеседі, сонымен қатар білімінің шекарасын анықтау мен мәселеден шығу жолдарын өз бетінше іздестіруге үйретеді, осы арқылы педагог кәсіби құзыреттілігін арттырады. В.А. Слостенин рефлексия мазмұнының педагогикалық қызметтің әр кезеңінде өзгеріп отыратындығын көрсетеді. Әр кезеңнің мазмұны алдыңғы кезеңде орын алған нәтижемен байланысты болып отырады. Оқу үдерісінің нәтижесі, алға қойылған оқу мақсаты, «Мен» бейнесінің мазмұны, «Мен-тұжырымдамасы» және оның басқа элементтермен сәйкестігін үнемі ескеріп отыру рефлексия жасауды күрделендіре түседі [5; 233]. Рефлексияның әр деңгейінен мұғалімнің іс-әрекетті түсінуі, психологиялық жай-күйі, қабілетінің жаңа қыры байқалады. Өзінің басқалардан айырмашылығын анықтау кезінде педагог бойында қарама-қайшылыққа алаңдау және оны тез арада шешуге ынталану сезімі пайда болады. Кемшіліктерді саналы түрде қабылдау мен өзгерту үшін, өзінің білімі мен дереккөздерді пайдалану мұғалімнің педагогикалық қызметі туралы ойлануына итермелейді. Білім беру жүйесінде болып жатқан бүгінгі күнгі жағдаяттарды талдау педагогтердің рефлексивтік-жобалық құзыреттіліктерін дамытудың қажеттілігі туралы қорытынды жасауға мүмкіндік берді. Соңғы жылдары кәсіби педагогикалық рефлексия идеясы еліміздегі, сондай-ақ шет мемлекеттердің білім беру теориясы мен тәжірибесінде ерекше қолға алынуда. Бүгінгі күнгі ғылыми-тәжірибелік міндет – педагогтің рефлексивтік білігі мен оның кәсіби құзыреттілігін қалыптастыру технологиясын жасау. Мэслен, Ф. Кортхаген «рефлексия – тәжірибе, проблема, білім мен түсініктерді құрылымдау немесе қайта құрылымдауға бағытталаған ойлау үдерісі» дей отырып, мұғалімнің рефлексивтік іс-әрекетінің келесі үлгісін ұсынады [6]. Бұған

голландтық педагогтер «ALACT model» деген атау беріп, сөздегі әр әріпті рефлексияның әр кезеңі ретінде көрсетеді:

- Action – іс-әрекет;
- Looking back on the action – атқарылған іс-әрекетке қайта оралу;
- Awareness of essential actions – орын алған құбылыстарды саналы қабылдау;
- Creating of alternative methods of action – іс-әрекеттің балама әдістерін жасау;
- Trial–жаңа іс-әрекетті апробациядан өткізу [7; 29].

Бұл кезеңдер мазмұны мыналарды қамтиды:

1. Іс-әрекет. Рефлексия айналымы нақты бір іс-әрекеттен басталады. Бұл іс-әрекеттер сабақ басында мұғалімнің оқушылармен сәлемдесуі, оқушыларға сұрақ қою, үй жұмысын хабарлау және тағы да сол сияқты қарапайым іс-әрекеттер немесе кешенді сипатқа ие іс-әрекеттер болуы мүмкін. Мысалы: нақты пән немесе оқу сағаты бойынша сабақ, не болмаса сабақтар сериясын өткізу.

2. Атқарылған іс-әрекетке қайта оралу. Бұл кезеңде рефлексиялық талдау іс-әрекет аяқталған соң, кейде оны орындау барысында, әсіресе кездейсоқ жағдай орын алғанда немесе алға қойылған мақсатқа жетпегенде, кейде керсінше оған оңай қол жеткізгенде жүргізіледі. Алайда талдау «неге?» деген сауалға жауап іздеу емес, талдау мазмұнын құрамдас бөлшектерге бөлу, іс-әрекетті ойша немесе жазбаша суреттеу болып табылады. Суреттеу психологиялық көңіл-күй, сезімнен тыс, жансыз бейнекамера түсіргендей толық, шынайы, әділ, сондай-ақ көпшілік көрерменнің назарына байқала бермейтін елеусіздеу жағдаяттарға назар аудара алатындай болуы керек.

3. Орын алған құбылыстарды саналы қабылдау. Бұл кезеңде іс-әрекеттің түрлі аспектілері, олардың арасындағы өзара байланыс, себеп-салдарлық қарым-қатынасты анықтауға көңіл бөленді.

4. Іс-әрекеттің балама әдістерін жасау. Бұл кезеңде мақсатқа жету үшін қолданылған әдіс-тәсілдерден басқа әдістерді іздестіру жүргізіледі. Балама әдіс-тәсілдер мен формалардың жағдаятпен қаншалықты сәйкесетіндігі аса маңызды. Егер таңдалған әдістер, формалар, құралдар мақсатқа жетуге көмектеспейтін болса, бұл кезеңде жаңа ақпаратты іздестіруге мүмкіндік туындап, ол жаңа білімді игеруге ынталандырады. Себебі, дәл осы сәтте аса маңызды кәсіби мәселені шешуге көмектесетін білім алынады.

5. Жаңа іс-әрекетті апробациядан өткізу. Бұл кезеңде мақсатқа жету үшін, жаңа құралдармен жаңа жағдаятта жүзеге асырылатын жаңа қадам жасалады. Бұл кәсіби рефлексияның жаңа айналымын бастайды. Атқарылған іс-әрекетке ойша оралған кезде, ондағы маңызды сәттерді байқаймыз, оны жүзеге асырудың басқа да балама жолдарын ойластырамыз, дәл осы жағдаятта анағұрлым тиімді болып саналатын іс-әрекетті тәжірибеден өткіземіз, осылайша айналым қайтадан басынан басталады. Сондықтан ALACT үлгіні рефлексивтік шеңбер деп жиі атайды.

Әдетте білім беру ұйымдарында педагогтердің өткізген сабақтары рефлексивтік үлгі негізінде талданады. Осындай талдау барысында төмендегідей базалық сауалдар ұсынылады:

1. Нендей жағдай орын алды?
2. Мен үшін не маңызды болды (мәселе, жаңалық, кездейсоқ жағдаят)?
3. Менің алдағы ойым, іс-әрекетімде мұның қандай орны бар (іс-әрекеттің балама нұсқалары, білім беру қажеттіліктері, ниет)?

Шетел ғалымдарының тәжірибесінде жалпылама бұл сұрақтар рефлексия кезеңдері үшін жіктеліп, сараланған (1-кесте).

1-кесте. Кәсіби педагогикалық рефлексияны ұйымдастыру

Рефлексия кезеңдері	Рефлексия үшін сауалдар	
1. Іс-әрекет	–	
2. Жағдаят іс-әрекеттеріне ойша оралу және оны толық суреттеу нені көздейді	1. Менің қалауым не? 2. Менің ойым не? 3. Мен нені сезіндім? 4. Мен не істедім?	1. Менің оқушыларым нені қалады? 2. Олар не туралы ойлады? 3. Олар нені сезінді? 4. Олар не істеді?
3. Жағдаяттың анағұрлым маңызды қырларын, қарама-қайшылықты анықтау	Дәл қазіргі уақытта Сіз үшін ең маңыздысы не? Қандай қайшылықтар бар «мысалы, сұрақ пен жауап арасында»?	
4. Іс-әрекеттің балама тәсілдерін, жағдаятты шешу жолдарын анықтау. Анағұрлым өзекті іс-әрекет тәсілін анықтау.	Туындаған қайшылықтарды дұрыс шешуді қамтамасыз ететін қандай балама тәсілдерді ұсынуға болады?	
5. Іс-әрекеттің балама тәсілдерін жүзеге асыру	–	

Рефлексивтік оқыту технологиясын жүзеге асыру тәжірибесі қарама-қайшылықты қалыптастырудың анағұрлым қиындық тудыратынын көрсетеді. Қайшылықтар неден туындап жататындығына шолу жасасақ:

1. Ой мен сезімнің қайшылығы.
2. Адамның өзі туралы пікірі және сол адам туралы басқа адамдардың пікірі.
3. Адамның өзі туралы пікірі және шынайы өмір жағдайында өзін көрсетуі.
4. Адамның өз іс-әрекетін суреттеуі мен шын мәнінде оның атқарған ісі.
5. Адамның шын мәніндегі бейнесі мен оның кім болғысы келетіндігі.
6. Вербалды және вербалды емес мінез-құлықтың қайшылығы.

Рефлексиялық талқылау барасында педагог айқын және эмпатия ережелеріне сүйенуі керек. Айқындылық келесі ережелерге жүгінуді болжайды:

1. Нақты сезімін, ойын, іс-әрекетін, қалауын атауды өтініңіз.
2. «Неге?» сауалынан гөрі «не? қалай? қандай сезім?» деген сауалдар қойыңыз.
3. Ұзақ монологтан гөрі, диалог құруға тырысыңыз.
4. Өңгімені осы шақта өрбітіңіз.
5. «Біз, әркім, барлығы» есімдігінен гөрі «Мен» есімдігін қолдануға ынталандырыңыз.
6. Сұрақтарыңызды нақты қойыңыз.

Ал эмпатия келесі ережелерді болжайды:

1. Вербалды және вербалды емес құралдармен «басқа адам» кейпіне еруге тырысыңыз.
2. Өзгелердің сезімін түсініңіз.
3. Сезімдерінің себебін түсінуге тырысыңыз.
4. Өзгелердің сезімін өз бойыңыздан өткізуге тырысыңыз.

Қорыта айтқанда, мұғалімге өзінің кәсіби қырын қайта қарау, өзінің күшті және әлсіз жақтарын анықтау, оқытудағы құндылықтары туралы ойлану, өзіндік педагогикалық идеясын қалыптастыруға мүмкіндік беретін кәсіби педагогикалық рефлексияға ынталандыратын апробациялық тәсілдер – рефлексивтік-жобалық іс-әрекет негізі, ал оның нәтижесі – рефлексивтік құзыретінің артуы, шешімін тапқан педагогикалық проблема, жобалық іс-әрекетке салмақты көзбен қарау; оқушылармен сабақ және сабақтан тыс уақытта жобалау мен рефлексивтік-жобалық іс-әрекет тәсілдерін пайдалану болып табылады.

Әдебиеттер

1. Рефлексивный процесс – естественная, присущая человеческому сознанию, способность [ЭР]. – [URL]:<http://vestishki.ru/node/773>
2. Тусупкалиева Г.К. Ис-әрекетті зерттеу – мұғалімнің кәсібилігін арттыру факторы // Өрлеу. Үздіксіз білім жаршысы – Өрлеу. Вести непрерывного образования. – 2014. – №4(7). – Б.68.
3. Зельцерман Б.А. Мастерская открытий. Опыты альтернативного образования. – Рига, 1995. – 42 б.
4. Калиновский Ю.В. Философия образовательной политики. – М., 2000. – 186 б.
5. Сластенин В.А., Чижаква Г.И. Введение в педагогическую аксиологию. М., 2003. – 233 б.
6. Korthagen Fred. Linking practice // ALACT model [ЭР]. – [URL]: http://www.narva.ut.ee/sites/default/files/nc/02.a.dzalalova_n._zorina_rus.pdf
7. Korthagen Fred A.J., Kessels Jos P. A. M. Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education // Educ. Res. 1999. Vol. 28. №4. – P.29.

Сакаева А.Н.

Карагандинский университет им. академика Е.А.Букетова
Караганда, Казахстан
sakayeva_a@mail.ru

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

Цель статьи – представить преимущества педагогического, нейропсихологического и психофизиологического подходов в обучении школьников с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования. Данные подходы помогают учителю индивидуализировать обучение, оптимально адаптировать методику преподавания к способностям и возможностям школьника.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с особыми образовательными потребностями, педагогический, нейропсихологический, психофизиологический подходы, функциональный блок мозга, кинезиология, стратегия мышления, функциональная асимметрия мозга (или латеральность), правополушарное и левополушарное мышление.

Требование учитывать индивидуальные особенности обучающихся в процессе обучения не является новым. Необходимость этого очевидна, поскольку контингент любого школьного класса по разным показателям является разноуровневым, а каждый ученик уникален и имеет индивидуальные особенности познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы. В условиях инклюзивного образования при совместном обучении детей с нормативным уровнем развития и особыми образовательными потребностями (далее – ООП), испытывающими трудности в обучении, необходимость использования индивидуального подхода становится все более актуальной, а методы применения данного подхода – все более востребованными. Рассмотрению некоторых подходов, методов и приемов индивидуализации обучения в школьном классе посвящена настоящая статья. Предлагаемые в статье подходы индивидуализации обучения общепринято обозначены как педагогический, нейропсихологический и психофизиологический.

Педагогический подход. Традиционно учителя на основе собственных наблюдений за учебной деятельностью обучающихся выделяют в классах группы «слабых», «средних» и «сильных» учеников. При этом одни педагоги считают главным критерием деления на группы успеваемость, другие – способности учащихся. «Слабые» учащиеся (среди которых дети с ООП) из-за пробелов в полученных ранее знаниях, умениях и навыках, плохо развитых приемов общения и абстрагирования встречают большие затруднения при усвоении учебного материала и нуждаются в особой помощи учителя. «Сильные» же учащиеся, если учитель ориентируется на «среднего» ученика, работают без напряжения, этим затормаживается их умственное развитие, снижается познавательная активность. Что делать учителю в таких условиях? В данном случае успех заключается в продуманном сочетании коллективной работы со всем классом с индивидуальным подходом к ученикам с ООП на разных этапах урока. Представим некоторые приемы индивидуального подхода на уроке к «слабым» ученикам [1].

Опрос, актуализация опорных знаний:

– дайте детям возможность сделать предварительные записи, зарисовки на доске или в тетради;

- разрешайте отвечать по плану, составленному дома;
- практикуйте ответ учеников по речевому образцу учителя;
- задавайте первоначально закрытые вопросы, поощряйте ответы для последующего включения в деятельность по открытым вопросам;
- предлагайте серии картин, плакатов и др., помогающих изложить существо явления, понятия, правила, закона.

1. Самостоятельная работа учащихся:

- предлагайте задания, в которых содержится план и подробный инструктаж;
- первоначально предусмотрите задания меньшего объема;
- дайте дополнительное время для выполнения задания;
- практикуйте задание по «выбору», когда ученик сам определяет какой из вариантов для него посилен в настоящий момент;
- разделите задание на 2 части: обязательную и желательную, это позволяет слабым учащимся, не торопясь, выполнить обязательную часть, а сильным - выполнить и дополнительную;
- во время самостоятельной работы чаще подходите, своевременно инструктируйте, помогайте, проверяйте, предлагайте исправить ошибки и т.д.;
- проверяйте степень усвоения материала путем контрольных вопросов, тестирования;
- предлагайте доступные задания, соответствующие положительной оценке знания программы.

2. Выполнение домашнего задания:

- предлагайте индивидуальное домашнее задание, соответствующее целям урока;
- используйте карточки-помощницы с направляющим планом действий;
- давайте дополнительные задания тренировочного характера;
- учитывайте тип памяти ученика и предлагайте наглядные пособия;
- организуйте работу с родителями, проводите беседы о том, как помогать детям в учении.

Представленные выше рекомендации в какой-то мере помогут учителю обеспечить индивидуализацию обучения на уроке. Но они не учитывают причин затруднений школьников в обучении и не дают возможности направленно помогать ученикам справляться с трудностями и продвигаться к достижению целей урока. Например: у двух слабоуспевающих учеников плохой почерк, несоблюдение строки в тетради, большое количество ошибок. Однако причины трудностей могут быть разные: в одном случае – несформированность внимания, быстрая утомляемость, в другом – нарушение пространственного восприятия, несформированность моторики. В силу разных причин отставания меры индивидуального подхода к учащимся должны быть существенно различны. Анализ опыта работы в коррекционных классах и общеобразовательных классах с включением проблемных детей показывает, что выявление сильных и слабых сторон ребенка и разработка стратегии помощи ребенку наиболее эффективно осуществляется при взаимодействии педагогов и нейропсихологов. Научно-методической базой индивидуализации обучения может быть нейропсихологический подход к диагностике и разработке эффективных стратегий обучения, основоположниками и разработчиками которого являются Ахутина Т.В., Бизюк А.П., Глозман Ж.М., Пылаева Н.М., Сиротюк А.Л., Семенович А.В., Микадзе Ю.В., Цветкова Л.С., Хомская Е.В. [2-9].

Нейропсихологический подход. Основой нейропсихологии является теория системной динамической локализации психических функций А.Р. Лурия. А.Р. Лурия выделяет в мозговой организации психических процессов три структурно-

функциональных блока, т.е. мозговую структуру и соответствующую ей функцию. Любая высшая психическая функция (далее – ВПФ) осуществляется при обязательном участии всех трех блоков. Каждый функциональный блок мозга (далее – ФБМ) характеризуется особенностями строения, физиологическими принципами, лежащими в основе его работы и той ролью, которую он играет в обеспечении психических функций [10].

*I-й ФБМ – энергетический блок,
или блок регуляции уровня активности мозга*

Структуры мозга первого блока находятся в стволовых и подкорковых образованиях. Регулирует:

- сон и бодрствование;
- работу внешних и внутренних органов;
- эндокринную систему, иммунитет;
- инстинктивно-потребностную сферу.

Признаки слабости регуляция тонуса и бодрствования (I ФБМ):

- не реагирует на просьбу взрослого быть внимательным;
- перестает воспринимать информацию, вертится, роняет принадлежности;
- плохая концентрация внимания при сохранном интеллекте и хорошей сообразительности;
- успеваемость: начало - хорошее, потом - быстрое «скатывание», оценки «скачут» от «5» к «2»;
- устаёт как после школьных занятий, так и игр, неохотно выполняет задания;
- часто болеет.

II-й ФБМ – блок приема, переработки и хранения информации

Расположен в задних отделах коры больших полушарий мозга, включает в себя зрительную (затылочную), слуховую (височную) и чувствительную (теменную) зоны коры. Отвечает за работу:

- зрительного, слухового и тактильного анализаторов;
- за ориентацию во времени и пространстве;
- контролирует речь;
- создает базу для развития интеллекта.

Признаки слабости приёма и переработки информации (II ФБМ):

- путает левую и правую сторону;
- плохо ориентируется в учебнике и в расположении материала на листе;
- неправильно воспроизводит цифры и буквы;
- не может различить похожие фигурки и значки, найти отличия, делает ошибки при списывании с доски, копировании;
- проблемы с пониманием услышанного задания или рассказа;
- не может запомнить правила, таблицу сложения и умножения;
- трудности при решении задач;
- сбивается в действиях при решении длинных примеров.

III ФБМ — блок программирования, регуляции и контроля за протеканием психической деятельности

Расположен в лобных отделах мозга. Регулирует:

- постановку и достижение целей;
- контроль за выполнением;
- самоконтроль за своим поведением и эмоциями (самодисциплина);
- сознательность;
- ответственность;

- интеллектуальное развитие.
 - Признаки слабости функций программирования и контроля (III ФБМ):
 - трудности вхождения в задание, ориентировки в условии задачи;
 - пропуски частей программы, повторения и ее частей, инертность, импульсивность, отвлекаемость;
 - трудности контроля за выполнением задания.
 - Ошибки в математике:
 - персеверации, повторы цифр, знаков действия, действий, импульсивность в устном счете (15-7=2);
 - механическое решение задач, трудности решения задач с конфликтным условием.
 - Ошибки на письме:
 - пропуск элементов букв, слогов, слов, повторы элементов букв, слогов, слов (ледоходоо, проявляляляются).
 - Чтение:
 - замедленное или угадывающее чтение.
- Некоторые рекомендации для учителей по организации учебной деятельности с детьми, имеющими типичные проявления нарушений ФБМ, представлены в таблице 1.

Таблица 1. Рекомендации по работе с детьми, имеющими типичные проявления нарушений ФБМ

Активизация деятельности учеников (I ФБМ)	
Общие рекомендации	Индивидуальные рекомендации
<ul style="list-style-type: none"> – организация начала урока, игры на внимание – соблюдение режима нагрузок, смена видов деятельности – проведение физминуток, пальчиковой гимнастики, упражнений на внимание: учитель топает - дети хлопают и наоборот – формирование правильной осанки и позы за партой – повышение учебной мотивации (сюжетность, элементы игры, работа в микрогруппах, в парах) – эмоциональное проведение учителем уроков, работа с голосом (с громкого - на шепот) 	<ul style="list-style-type: none"> – стимуляция активности ребенка (песочные часы, роль помощника учителя, похвала за активную работу) – утомляемому ребенку можно давать дополнительные поручения (раздать листы бумаги, помыть доску, поточить карандаши). Лучше давать в завершении длительной работы для создания ситуации успеха и предотвращения ошибок, которые многократно увеличиваются при утомлении – при предъявлении карточек для самостоятельной работы объем задания должен быть сокращен, это будет малозаметным при более крупном шрифте
Переработка кинестетической и слуховой информации (II ФБМ)	
<ul style="list-style-type: none"> – проведение пальчиковой гимнастики в начале и в середине урока – четкая речь учителя, правильная дикция, адекватный по сложности словарь, недлинные фразы – проверка понимания вербальной инструкции 	<ul style="list-style-type: none"> – формирование правильной позиции удержания ручки при письме – посадка в классе на первые парты
Переработка зрительной и зрительно-пространственной информации (II ФБМ)	
<ul style="list-style-type: none"> – выбор четких неперенасыщенных картинок – фиксация буквами П и Л правой и левой сторон доски – ориентация на листе, нахождение середины листа, отсчет клеточек (опора на 	<ul style="list-style-type: none"> – проверка понимания рисунка – выделение и проговаривание существенных признаков объектов на рисунке – фиксация на правой руке яркой ленточки

<p>знаки П и Л, на браслет или наклейку на правой руке) – закрепление образа цифры и буквы в воздухе, по образцу и по памяти, пальцем на столе, обводка пальцем шершавой буквы, конструирование букв и цифр из элементов и т.д.</p>	<p>– выделение яркой точкой начала строки – использование тетрадей с крупной и широкой линейкой – при введении знаков больше и меньше написание знаков вместе со словами</p>
<p>Программирование, регуляция и контроль действий (III ФБМ)</p>	
<p>– организация рабочего места ученика – введение знака внимания (звуковой сигнал) – представление план проведения урока на доске (ритуал начала каждого урока) – поэтапное предъявления сложной и длинной инструкции (обязательный повтор и проговаривание с учеником) – использование наглядности, материальной основы действий, на начальном этапе пошаговое выполнение заданий и совместное проговаривание с учителем</p>	<p>– стимуляция начала деятельности (прикосновение, индивидуальное обращение или по договоренности с учеником условный сигнал) – повторение или совместный разбор инструкции – обязательное проведение дополнительного контроля с подведением промежуточного результата – обеспечение возможности ребенку шепотом проговаривать каждый свой шаг, то есть думать вслух</p>

Таким образом, использование нейропсихологического подхода, с одной стороны, позволяет узнать, какие зоны мозга и какие функциональные системы оказались нарушенными или в свое время несформированными, и тем самым подойти к причине трудностей, испытываемых учеником в обучении, а с другой – обладает специальными методами обучения, которые могут оказать помощь в преодолении этих трудностей.

Психофизиологический подход. Использование данного подхода позволяет осуществлять коррекцию проблем обучения методами кинезиологии. Он учитывает особенности познавательных процессов детей с разным психофизиологическим профилем (правополушарных и левополушарных, мальчиков и девочек, праворуких и леворуких). Представим некоторые рекомендации по индивидуализации и дифференциации образовательного процесса с учетом психофизиологии обучающихся (по материалам А.Л. Сиротюк «Обучение детей с учетом психофизиологии») [11].

Школьные методики обучения тренируют и развивают главным образом левое полушарие, игнорируя, по крайней мере, половину возможностей ребенка. Известно, что правое полушарие связано с развитием творческого мышления и интуиции. Основным типом мышления младшего школьника является наглядно-образное, тесно связанное с эмоциональной сферой. Это предполагает участие правого полушария в обучении.

Учение, как и любую деятельность, можно представить в виде следующей последовательности действий:

- установка на деятельность (подготовка ученика для решения учебной задачи);
- обеспечение деятельности ученика с учетом его индивидуальных психологических и половых особенностей (создание условий для успешного решения учебной задачи);
- сравнение полученных результатов с предполагаемыми (осознанное отношение к результату своего учебного труда).

Оптимальные психолого-педагогические условия для реализации потенциальных возможностей ребенка, для создания ситуации успеха должны формироваться с учетом мозговой организации познавательных процессов.

Рассмотрим организацию ситуации успеха с учетом психофизиологических особенностей учащихся поэтапно.

Мотивационный этап (установка на деятельность). Учитель формирует у учеников мотив достижения успеха. Ситуация успеха, связанная с мотивационной сферой, на данном этапе определяется в основном психологическими аспектами индивидуальности ребенка.

Для правополушарных учащихся необходимо делать упор на социальную значимость того или иного вида деятельности, так как у них высоко выражена потребность в самореализации. Мотивы, побуждающие изучать школьные предметы, связаны со становлением личности, со стремлением к самопознанию, с желанием разобраться во взаимоотношениях людей, осознать свое положение в мире. Для них характерна ориентация на высокую оценку и похвалу. Большой интерес у правополушарных школьников вызывает эстетическая сторона предметов.

Для формирования мотивации к учебной деятельности у левополушарных учащихся необходимо делать упор на познавательные мотивы. Их привлекает сам процесс усвоения знаний. Им свойственна высокая потребность в постоянной умственной деятельности. Социальным мотивом является возможность продолжения образования. Занятия школьными науками рассматриваются как средство для развития мышления. Выражена потребность в самосовершенствовании ума и волевых качеств.

Особенности сенсорного восприятия. Часто ученики во время общения с учителем начинают смотреть в сторону или «закатывать глаза к потолку». Эта реакция не случайна. Глаза в сторону - нет интереса к учителю и его информации. Учитель, пытаясь вернуть внимание ученика, ускоряет темп и громкость речи. Ученик же в этот момент перерабатывает ту информацию, которую не успел переработать. В данный момент он не воспринимает речь учителя. Более того, ускорение речи учителем воспринимается учеником как своеобразная агрессия по отношению к нему. Возникает раздражение и защитная реакция. Если во время разговора глаза ученика уходят в сторону, сделайте паузу. Дайте ему возможность усвоить полученную информацию.

Для наиболее эффективного восприятия информации с классной доски для правополушарных сочетание цветов должно быть таким: светлая доска и темный мел. Посадить же учеников необходимо полукругом. Вне этих условий потеря информации может составлять до 30%. Для левополушарных учащихся наиболее значима правая полусфера; сочетание цветов на доске: темный фон и светлый мел; классическая посадка за партами.

Операционный этап (обеспечение деятельности).

На операционном этапе у некоторых детей наступает критический период: с одной стороны, необходимо выполнить работу, а с другой - не хватает условий для реализации задачи. Именно на этом этапе нецелесообразна организованная учителем ситуация, которая помогает ребенку включиться в работу, стимулирует его деятельность. Задача учителя на этом этапе - дать учащемуся такое задание, которое учитывало бы его психофизиологические особенности и доставляло бы ему удовольствие в ходе выполнения работы. Конкретные обстоятельства обуславливают использование тех или иных приемов.

Дети с доминированием правого полушария не контролируют правильность своей речи. Виды деятельности, требующие постоянного самоконтроля, выполняются ими плохо. В устной речи могут возникать проблемы в грамматике и подборе слов. Возможны смысловые пропуски, особенно, если правополушарный ученик еще и импульсивен.

Дети с доминированием левого полушария контролируют свою речь. Но если их попросить подвести итоги, они встретятся с определенными трудностями.

Левополушарным ученикам требуется помощь в развитии беглости устной и письменной речи. Однако точность в употреблении слов и применении правил у них обычно выше, чем у правополушарных одноклассников. Тем не менее, левополушарные ученики обычно медленнее выполняют письменные работы.

Учителю при выборе методов и приемов в процессе обучения необходимо учитывать особенности мыслительных процессов учащихся с разным типом функциональной асимметрии полушарий.

Например, соотношение между активностью правого и левого полушария различно при восприятии художественных и технических текстов. При чтении технических текстов больше активизируется левое полушарие, а при чтении художественных – правое. Достоверно установлено, что при чтении левое полушарие мозга кодирует печатные символы, а правое находит значение декодируемой информации. Левополушарные оценивают и читают слова, «атакуя» их, поэтому для них необходимо использовать фонетический (дискретный) подход (от части – к целому). Правополушарные обучаются от целого к части, что объясняет их неуспехи в обучении чтению левополушарными методами (методика Зайцева, система Занкова).

Дифференцируя паттерны эффективных обучающих стилей, учителя должны учитывать различие между пониманием алгебры и геометрии учащимися с разным типом межполушарной организации. Так, правополушарные более успешны в изучении геометрии благодаря ее пространственной природе. Алгебра требует логики, последовательного мышления, что является преимуществом левополушарных учащихся.

Вот пример из области геометрии. Детям предлагается задача, в которой необходимо доказать равенство треугольников. Пространственное мышление – привилегия правого полушария. Правополушарные решают ее пространственным методом: мысленно поворачивают рисунок одного из треугольников в пространстве и накладывают его на другой, а потом переводят решение в речевой план и доказывают равенство, действуя методом «от противного» («если бы они не были равны, то...»).

Левополушарные учащиеся решают пространственную задачу речевым, знаковым методом. Они обозначают все углы и стороны буквами и, не обращая внимания на чертеж, оперируют только этими буквенными обозначениями.

Ученики с противоположными стилями обучения могут реально помочь друг другу. Например, ученик правополушарного типа мышления, работая в паре с левополушарным над заданием, может показать своему товарищу такие стратегии обучения, как синтез, применение схем, привлечение данных из контекста, выделение сути, поиск известной информации и сопоставление фактов. Левополушарный ученик может поделиться со своим партнером способами выделения нужных деталей, выявления различий, создания категорий.

Результативный этап (сравнение предполагаемой оценки с реальной).

Этот этап деятельности учителя является диагностирующим, он определяет прогнозы на будущее. Ученик также корректирует свою деятельность при помощи учителя: его осознанное отношение к итогам должно стать стимулом к предстоящей деятельности.

Перед учителем стоит задача организовать работу таким образом, чтобы обратить результат предыдущей деятельности ученика в эмоциональный стимул, в осознанный мотив для выполнения следующего задания.

При выборе методов проверки знаний учащихся необходимо учитывать межполушарную асимметрию головного мозга. Для левополушарных учащихся наиболее предпочтительными будут: решение задач, письменные опросы с неограниченным сроком выполнения, вопросы «закрытого» типа. Письменное

решение задач позволяет левополушарным проявить свои способности к анализу, а на вопросы «закрытого» типа они успешно подберут ответ из предлагаемых вариантов. Для правополушарных учащихся подойдут методы устного опроса, задания с «открытыми» вопросами, с фиксированным сроком выполнения. Вопросы «открытого» типа дают им возможность проявить творческие способности, продемонстрировать собственный развернутый ответ.

Учителю необходимо учитывать, что ученики с разной межполушарной асимметрией делают разные количественные и качественные ошибки. Наиболее грамотными являются равнополушарные учащиеся. Левое полушарие у них берет на себя основную работу по организации переработки зрительной и слуховой информации, моторного акта письма. Написав диктант, дети этой группы замечают и исправляют почти все допущенные ошибки.

Левополушарные учащиеся делают в 2,5 раза больше ошибок при письме: на безударные гласные в корне, пропускают мягкий знак, в 12 раз чаще путают падежные окончания, пишут лишние буквы, заменяют одни согласные другими. В речи используют много глаголов.

Правополушарные дети делают ошибки в словарных словах, в гласных, находящихся под ударением, имена собственные пишут с маленькой буквы, для них характерны пропуски, описки.

Итак, за трудностями обучения грамотному письму лежат объективные причины, кроющиеся в индивидуальных особенностях функциональной организации мозга.

Для ребенка важно, имеет ли оценка личностный смысл. Когда ребенка ругают или хвалят, из кратковременной памяти воспроизводится тот рисунок межцентральных взаимодействий в коре мозга, который был в момент деятельности. Запускают этот сложный механизм эмоции.

Эти процессы четко проявляются у мальчиков. Слово «молодец» для них наиболее значимо. При этом в коре головного мозга мальчиков повышается общий уровень функциональной активности и усиливаются межцентральные взаимодействия в передних отделах коры головного мозга, особенно в ассоциативных зонах правого полушария, играющего важную роль в стабилизации эмоциональных состояний.

У девочек совершенно иная организация межцентральных взаимодействий в коре больших полушарий – у них повышается уровень функциональной активности не передних, а задних отделов коры (а также слуховых отделов левого полушария, играющих важную роль в понимании значения слов). Для девочек положительная оценка является менее значимой, у них активизируются только центры, отвечающие за поиск смысла слова. Девочкам следует давать положительные оценки, имеющие сильный эмоциональный компонент, например «умница».

Для мальчиков очень важно, что оценивается в их деятельности, а для девочек – кто их оценивает и как. Мальчиков интересует суть оценки, а девочки более заинтересованы в эмоциональном общении со взрослыми. Для девочек важно, какое они произвели впечатление.

Когда мы оцениваем мальчика, он вновь переживает те фрагменты деятельности, которые оцениваются. Для мальчика не имеют смысла оценки типа: «Я тобой не доволен». Мальчик должен знать, чем конкретно вы не довольны, и вновь «проиграть» в мозгу свои действия. Девочки эмоционально реагируют на любые оценки, при этом у них активизируются все отделы мозга.

В заключение предложим основополагающие методические аспекты урока, синтезирующие представленные выше подходы [12, 13].

1. Обучение целеполаганию и постановке учебной задачи. Пошаговая детализация целей, реализация и получение обратной связи.

2. Сменяемость стратегий мыслительной деятельности на протяжении урока. Смена методов и форм работы.
3. Приоритет мышления над знанием. «Один шаг в обучении может дать десять шагов в развитии ребенка и десять шагов в обучении могут привести к одному шагу в развитии» (Л.С. Выготский) [14].
4. Собственное продвижение в учебном материале с фиксацией своих трудностей и способами их преодоления. Каждый ученик должен иметь право на свое время усвоения материала, на скорость своего восприятия, чтобы быть на одной планке успеха. «Интерес к учению появляется только тогда, когда есть вдохновение, рождающееся от успеха» (В.А. Сухомлинский).
5. Формативное оценивание. Оцениваем уровень учебных достижений и личных успехов ученика с его прежними достижениями и успехами. Обучаем принципам самооценки и способам улучшения собственных результатов.
6. Формирование мышления сотрудничества детей с разной латеральностью. Обучающее сотрудничество в группах или парах, где дети с разным приоритетом мышления обмениваются стратегиями обучения.
7. Эмоциональная поддержка урока на всем его протяжении. Использование ярких выразительных примеров, ассоциаций, речевых и музыкальных ритмов. «Если он (ребенок) эмоционально вовлечен в процесс учения и задания ему по силам, то возникает «аффективно-волевая подоплека» (Л.С. Выготский) обучения, обеспечивающая естественное повышение работоспособности, повышение эффективности работы мозга» (Т.В. Ахутина) [15].
8. Приоритет ученической инициативы, активности и самостоятельности – основополагающие факторы мотивации к непрерывному образованию.
9. Дифференцирование заданий на индивидуальном уровне.

Литература

1. Любашенко И.А. Индивидуальный подход в обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья [ЭР]. Режим доступа: // <http://rcpohv.minobr63.ru/individualnyj-podxod-v-obuchenii-i-vospitanii-detej-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya/> (дата обращения: 28.04.2018).
2. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Преодоление трудностей обучения: нейропсихологический подход. – СПб.: Питер, 2008. – 320 с.
3. Бизюк А.П. Основы нейропсихологии: Учебное пособие. – СПб.: Речь, 2005. – 293 с.
4. Глозман Ж. М. Нейропсихология детского возраста. – М.: Издательство Юрайт, 2017. – 268 с.
5. Сиротюк А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 288 с.
6. Семенович А.В. Введение в нейропсихологию детского возраста. – М.: Генезис, 2005. – 319 с.
7. Микадзе Ю.В. Нейропсихология детского возраста. – СПб.: Питер, 2008. – 288 с.
8. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста / Под ред. Л.С. Цветковой. – М.: МПСИ, 2006. – 296 с.
9. Хомская Е.Д. Нейропсихология: 4-е издание. – СПб.: Питер, 2005. – 496 с.
10. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии: учеб. пособие для студентов психолог. фак. вузов. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 384 с.
11. Сиротюк А.Л. Обучение детей с учетом психофизиологии: Практическое руководство для учителей и родителей. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 128 с.
12. Кузьмина Т.А. Нейропедагогический подход к обучению в начальной школе через исследовательскую деятельность учителя // Непрерывное образование: XXI век. – 2014. – № 3(7). – С. 1-9.
13. Мамерханова Ж.М. Стандарт среднего образования как условие реализации «зоны ближайшего» и достижения уровня «актуального развития» казахстанскими школьниками //

Өрлеу. Үздіксіз білім жаршысы – Өрлеу. Вести непрерывного образования. – 2016. – №4(15).– С. 43-47.

14. Выготский Л.С. Мышление и речь. Психологические исследования. – М.: Издательство «Лабиринт», 1996. – С. 229-231.

15. Ахутина Т.В., Золотарева Э.В. О зрительно-пространственной дисграфии: нейропсихологический анализ и методы ее коррекции // Школа здоровья. – 1997. – № 3. – С. 38-42.

АВТОРЛАР ТУРАЛЫ МӘЛІМЕТ

Абдықалықов Қожанасыриден	п.ғ.к., академик Е.А.Букетов атындағы Қарағанды университеті, бастауыш оқытудың педагогикасы мен әдістемесі кафедрасының профессор ассистенті Қарағанды қаласы
Жетписбаева	филол.ғ.к., «Өрлеу» біліктілікті арттыру ұлттық орталығы» АҚ филиалы Қарағанды облысы бойынша ҚДИ директорының м.а.
Шумилова Елена Аркадьевна	пед.білім магистрі, «Назарбаев Зияткерлік мектептері» дербес білім беруді ұйымдастыру «Білім беру бағдарламалары орталығы» филиалының директоры, Нұр-Сұлтан қаласы
Кушнир Марина Петровна	п.ғ.к., «Өрлеу» біліктілікті арттыру ұлттық орталығы» АҚ филиалы Қарағанды облысы бойынша ҚДИ жаратылыстану және гуманитарлық пәндерді оқыту әдістемесі кафедрасының аға оқытушысы, Қарағанды қаласы
Хайруллина Гульмира Джунусовна	педагог-зерттеуші, №83 Ғабиден Мұстафин атындағы орта мектебінің ағылшын тілі мұғалімі, Қарағанды қаласы
Шадетова Алтынгүль Кенесовна	пед.ғ.магистрі, «Өрлеу» біліктілікті арттыру ұлттық орталығы» АҚ филиалы Қарағанды облысы бойынша ҚДИ жаратылыстану және гуманитарлық пәндерді оқыту әдістемесі кафедрасының аға оқытушысы, Қарағанды қаласы
Абзалбек Лаура Сапаровна	пед. ғ.магистрі, «НЗМ» ДББҰ «Білім беру бағдарламалары орталығы» филиалы, Астана қаласы
Сакаева Альфина Нигаматзяновна	п.ғ.к., академик Е.А.Букетов атындағы Қарағанды университеті арнайы және инклюзивті білім беру кафедрасы, профессор ассистенті, Қарағанды қаласы

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Абдикалыков Кожанасиридин	Карагандинский университет имени академика Е.А. Букетова, ассистент профессора кафедры педагогики и методики начального обучения, г.Караганда
Жетписбаева Мейрамгул Асылбековна	к.филол.н, директор филиал АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу» Институт профессионального развития по Карагандинской области, г.Караганда
Шумилова Елена Аркадьевна	д.п.н.,доцент, Кубанский государственный университет, заведующий кафедрой дефектологии и специальной психологии, г.Кубань
Кушнир Марина Петровна	к.п.н., филиал АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу» Институт профессионального развития по Карагандинской области, старший преподаватель кафедры методики преподавания естественнонаучных и гуманитарных предметов, г.Караганда
Хайруллина Гульмира Джунусовна	Педагог-исследователь, учитель английского языка школы №83 имени Габидена Мустафина, г.Караганда
Шадетова Алтынгүль Кенесовна	Магистр пед.н., филиал АО «НЦПК «Өрлеу» ИПР по Карагандинской области, старший преподаватель кафедры методики преподавания естественнонаучных и гуманитарных предметов, г.Караганда
Абзалбек Лаура Сапаровна	магистр пед.н., АОО «Назарбаев интеллектуальные школы», менеджер филиала «Центр образовательных программ»
Сакаева Альфина Нигаматзяновна	Карагандинский университет имени академика Е.А. Букетова, ассистент профессора кафедры специального и инклюзивного образования, г.Караганда

