



НАЗАРБАЕВ ЗИЯТКЕРЛІК МЕКТЕПТЕРІ
НАЗАРБАЕВ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ ШКОЛЫ
NAZARBAYEV INTELLECTUAL SCHOOLS



Ғылыми баяндамалар жинағы
IX Халықаралық ғылыми-
тәжірибелік конференциясы
**БІЛІМ БЕРУДІҢ ЖАРҚЫН БОЛАШАҒЫНА
АРНАЛҒАН ҚҰНДЫЛЫҚТАР,
ӘЛ-АУҚАТТЫЛЫҚ ЖӘНЕ ИННОВАЦИЯ**
26-27 ҚАЗАН 2017 Ж.

Сборник научных докладов
IX Международная научно-
практическая конференция
**«ЦЕННОСТИ, БЛАГОПОЛУЧИЕ
И ИННОВАЦИИ ДЛЯ БУДУЩЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ»**
26-27 ОКТЯБРЯ 2017 Г.

Collection of research reports
IX NIS International research-
to-practice conference
**'VALUES, WELLBEING
AND INNOVATION FOR
THE FUTURE OF EDUCATION'**
26-27 OCTOBER 2017



ӘОЖ 37.0 (063)

КБЖ 74.00

Б 94

«Назарбаев Зияткерлік мектептері» ДББҰ Әдістемелік кеңесі басуға ұсынады
Рекомендован к печати Методическим советом
АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы»
Recommended for printing by methodological board of
АЕО «Nazarbayev Intellectual Schools»

Баяндамалар жинағы «Назарбаев Зияткерлік мектептері» ДББҰ жариялауға дайындалған

Сборник докладов подготовлен к публикации АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы»

Book of reports prepared for АЕО «Nazarbayev Intellectual Schools» publication

Рецензенттер:

Дуйшон Шаматов білім саласындағы философия докторы (PhD)

Шаматов Д.А. – педагогика ғылымының докторы, доцент

Назарбаев университеті

Құсайынов Ғ.М. – педагогика ғылымының кандидаты, доцент

«Назарбаев Зияткерлік мектептері» ДББҰ Педагогикалық шеберлік орталығы

Б94 Білім берудің жарқын болашағына арналған құндылықтар, әл-ауқаттылық және инновация. // Ғыл. баян. жин. Халықаралық ғылыми-практ.конф. (Астана қ., 2017 ж. 26-27 қазаны) – Астана: «Назарбаев Зияткерлік мектептері» ДББҰ, 2017. – 142 б. = Ценности, благополучие и инновации для будущего образования. // Сб. науч. докл. Междунар. науч.-практ. конф. (г. Астана, 26-27 октября 2017 г.) – Астана: АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», 2017. – 142 с. = Values, Wellbeing and Innovation for the Future of Education. // Col. research rep. Intern. research-to-practice. conf. (Astana, 26-27 October 2017) – Astana: АЕО “Nazarbayev Intellectual schools”, 2017. – 142 p.- қазақша, орысша, ағылшынша

ӘОЖ 37.0 (063)

КБЖ 74.00

ISBN 978-601-328-290-9

Осы «Білім берудің жарқын болашағына арналған құндылықтар, әл-ауқаттылық және инновация» Халықаралық ғылыми-тәжірибелік конференцияның баяндамалар жинағы қазіргі білім беру жүйесінің өзекті мәселелеріне арналған.

Баяндамалардың мазмұнында Қазақстанның білім беру жүйесіне озық шетелдік және отандық қорыту және талдау негізінде инновациялық педагогикалық әдіс-тәсілдерді бейімдеу және тарату бойынша мұғалімдер мен тренерлердің тәжірибелік жұмысының жекелеген аспектілері көрініс тапқан. Баяндамалар қазақ, орыс және ағылшын тілдерінде ұсынылған.

Настоящий сборник докладов Международной научно-практической конференции «Ценности, благополучие и инновации для будущего образования» посвящен актуальным проблемам современной системы образования.

Содержание докладов отражает отдельные аспекты практической деятельности учителей и тренеров по адаптации и трансляции инновационных педагогических методов и подходов в обучении и системы критериального оценивания на основе обобщения и синтеза лучшего мирового и отечественного опыта профессионального развития педагогов Казахстана. Доклады представлены на казахском, русском и английском языках.

This book of reports of the International research-to-practice conference “Values, Wellbeing and Innovation for the Future of Education” is devoted to the most urgent problems of a modern education system.

The content of the reports reflects the several aspects of teacher and trainer practices in piloting and dissemination of innovative pedagogical methods and approaches in teaching and learning and a criteria-based assessment system: the generalization and synthesis of best international and Kazakhstani practices of continuing professional development of teachers. The reports are presented in the Kazakh, Russian and English languages.

© «Назарбаев Зияткерлік мектептері» ДББҰ
© АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы»
© AEO “Nazarbayev Intellectual schools”

ФОРМАТИВТІ БАҒАЛАУ АРҚЫЛЫ ТӘЖІРИБЕНІ ЖЕТІЛДІРУДЕГІ БАҒАЛАУ ҚҰРАЛДАРЫН ҚОЛДАНУДЫҢ ТИІМДІЛІГІ Аскабулова Ж. А., Байбекова С. К.	7
ОҚУШЫЛАРДЫҢ КӨШБАСШЫЛЫҚ DAҒДЫЛАРЫН ФИЗИКА САБАҚТАРЫНДА ДАМУ АСПЕКТІЛЕРІ Каратаева Н.К., Каримова Н.Б., Жакупов Н.Р.	13
ОҚУШЫЛАРДЫҢ СӨЙЛЕСІМ DAҒДЫЛАРЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУДА АУТЕНТТІ МӘТІНДЕРДІ ТИІМДІ ҚОЛДАНУ Құлмағамбетова А.Ш.	17
ЖАҢАРТЫЛҒАН БАСТАУЫШ БІЛІМ БЕРУ МАЗМҰНЫНЫҢ ТЕОРИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ Мұханбетжанова Ә.М.	23

Содержание

ИЗ ОПЫТА ПРОВЕДЕНИЯ СУММАТИВНОГО ОЦЕНИВАНИЯ ЗА РАЗДЕЛ В 7-Х КЛАССАХ	29
ИЗУЧЕНИЕ ГЕНЕЗИСА ЭВОЛЮЦИОННЫХ СИСТЕМАТИК ТЕКСТОВ С ЦЕЛЬЮ ИХ ПРИМЕНЕНИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ Адскова Т. П., Адскова Н. П.35	
СТРАТЕГИИ КОГНИТИВНОГО АКАДЕМИЧЕСКОГО ЧТЕНИЯ ПРИ РАБОТЕ СО СПЕЦИАЛЬНЫМ ТЕКСТОМ Адскова Н. П., Адскова Т. П.....	41
ВЛИЯНИЕ ОЦЕНИВАНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ УЧИТЕЛЯ Вильданова С.А., Булебаев С.Ж., Исатаева А.Г.47	
МЕТОДИКА ПО ВОВЛЕЧЕНИЮ СЛУШАТЕЛЕЙ КУРСОВ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ В ЕЖЕДНЕВНОЕ ЧТЕНИЕ КНИГ Жолдасбаева С.А.	53
ПЛАНИРОВАНИЕ УРОКА КАК ТЕХНОЛОГИЯ В ПАРАДИГМЕ КОНСТРУКТИВИЗМА Коровина С. В.	59
РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ М.П. Кушнир.....	65
ПЛАНИРОВАНИЕ ОЦЕНИВАНИЯ. ОЦЕНИВАНИЕ ПЛАНИРОВАНИЯ Лахтина Т., Адулова Е.	71
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРАКТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ И ПРОВЕДЕНИЯ ЛАБОРАТОРНЫХ ЭКСПЕРИМЕНТОВ НА УРОКАХ ФИЗИКИ НА ОСНОВЕ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА Овчинникова Л.П., Bualan Rory Ian	83
МЕНТАЛЬНЫЙ ПОДХОД К РЕАЛИЗАЦИИ МЕНТОРИНГА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ ПЕДАГОГОВ Сагинов К.М.	90
ПРИЕМЫ ПОДДЕРЖКИ ПРАКТИКИ ТРЕНЕРА ПО ФОРМАТИВНОМУ ОЦЕНИВАНИЮ ПОРТФОЛИО УЧИТЕЛЕЙ Сенина Н. И.....	97

IMPLEMENTATION OF FEEDBACK PRACTICE IN THE NAZARBAYEV INTELLECTUAL SCHOOLS IN KAZAKHSTAN	
Aidana Aksholova	103
THE CORRELATION BETWEEN ACHIEVEMENT LEVELS AND MOTIVATIONAL TYPES OF VALUES OF PRE-SERVICE LANGUAGE TEACHERS	
Feryal Cubukcu.....	111
AN EXPLORATION OF TEACHERS' PERCEPTIONS OF PRINCIPALS' INSTRUCTIONAL LEADERSHIP IN KAZAKHSTANI SCHOOLS	
Oral Kdirshayev.....	119
THE ROLE OF MENTORING IN TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT	
Yelena Koroleva.....	125
STUDY OF METHODS FOR IMPROVING STUDENTS WRITING SKILLS AT THE LESSONS OF SECOND AND THIRD LANGUAGE OF INSTRUCTION	
Utegenova A.A, Ayazova Z.K., Yermukanova G.B.	131
CASE STUDY ON INCLUDING STUDENTS WITH ASD IN THE MAINSTREAM SCHOOLS IN KAZAKHSTAN SCHOOL INDEX FOR INCLUSION	
Yermakhanova Zaure	136

**ФОРМАТИВТІ БАҒАЛАУ АРҚЫЛЫ ТӘЖІРИБЕНІ ЖЕТІЛДІРУДЕГІ БАҒАЛАУ
ҚҰРАЛДАРЫН ҚОЛДАНУДЫҢ ТИІМДІЛІГІ**
Аскабулова Ж. А., Байбекова С. К.

«Назарбаев Зияткерлік мектептері» ДББҰ
Педагогикалық өлшеулер орталығы

ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫ

Түйінді сөздер: формативті бағалау, бағалау құралдары, бағалау критерийлері, сындарлы кері байланыс, кәсіби даму.

Ключевые слова: формативное оценивание, инструменты оценивания, критерии оценивания, конструктивная обратная связь, профессиональное развитие.

Keywords: formative assessment, assessment criteria, assessment instruments, constructive feedback, professional development.

Аңдатпа

Берілген мақалада Педагогикалық шеберлік орталығы Бағдарламалары шеңберіндегі Қазақстан Республикасы педагог қызметкерлердің біліктілігін арттыру курстарындағы эксперттердің тренер тәжірибесін жетілдіруде бағалау құралдарын қолдану тиімділігі қарастырылған. Қолданылған бағалау құралдары «Тренингті бақылау» және «Тренердің кәсіби даму» формаларының «бағалау» бөлімі зерделенген. Бағалау құралдарында эксперт тарапынан қандай критерий бойынша берілген ұсыныстардың тренердің тәжірибесін жетілдіруге қаншалықты тиімді болғаны анықталып, қандай критерий бойынша жетілдіру қажеттігіне назар аударылады. Алынған нәтижелерге сүйеніп, эксперттердің бағалау құралдарын тиімді қолдану үшін жетілдіруді қажет ететін критерийлер бойынша ғылыми теориялармен негізделген ұсыныстар беріледі.

Аннотация

В данной статье рассматривается эффективность использования инструментов оценивания для совершенствования практики тренера экспертами курсов повышения квалификаций педагогических работников Республики Казахстан в рамках Программ Центра педагогического мастерства. Осмыслены разделы «оценивание» форм «Наблюдение тренинга» и «Профессиональное развитие тренера» в используемых инструментах оценивания. В инструментах оценивания определяется насколько рекомендации эксперта, предоставленные для улучшения практики тренера, были эффективными и обращено внимание на то, по каким критериям необходимо улучшение. Основываясь на полученных результатах, предоставляются рекомендации по критериям, требующих улучшения для эффективного использования экспертами инструментов оценивания, основанные на научных теориях.

Abstract

The article considered the effectiveness of using the instruments of formative assessment which aims to improve the trainer's work by the experts of the courses for increasing the qualifications of the teaching staff of the Republic of Kazakhstan within the programmes of the Center for Pedagogical Excellence. The "evaluation" sections of the forms of "Training observation" and "Professional development of the trainer" are comprehended in the assessment instruments being used. How effective has the expert's recommendations that provided to trainer in order to improve his practice been is defined in the assessment instruments and the attention is drawn to the criteria which require improvement. Based on the results obtained, recommendations, based on scientific theories, are provided on criteria that require improvement for the effective use of assessment instruments by experts.

Әрбір тарихи кезең педагог қызметкерлердің тұлғасы мен қызметіне өз талабын қояды. Қазіргі әлемдегі өзгерістерге байланысты заманауи білім беру жүйесі халықаралық стандартқа сай және заман талабына лайықты азаматтарды тәрбиелеуді мақсат етеді. Елімізде білім беру жүйесін әлемдік стандарттарға сәйкестендіру бағытын жүзеге асыруда педагог қызметкерлердің біліктіліктерін арттыру мәселесіне ерекше көңіл бөлініп отыр. Солардың бірі-Педагогикалық шеберлік орталығы «Тиімді оқыту мен оқу», «Мектептегі мұғалім көшбасшылығы», «Педагогикалық қоғамдастықтағы мұғалім көшбасшылығы» білім беру бағдарламалары (бұдан әрі-Бағдарламалар) курстарын өткізу болып табылады.

Бағдарлама қатысушылардың: мұғалімдер, тренерлер мен эксперттер қызметінің өзара байланысы мен әрекеті арқылы тұрақты дамып отыруына бағытталған, бұл үдеріс формативті бағалау арқылы жүзеге асырылады.

Тренердің формативті бағалауды сапалы қолдануы мұғалім тәжірибесін жетілдіруге бағытталған, ол өз кезегінде оқушылардың оқуына оң әсерін тигізеді. Қазіргі таңда мұғалімдердің педагогикалық тәжірибесін жетілдіру мен бағалауға көмектесу, яғни әрбір мұғалім мен мектеп тәжірибесіне формативті бағалау тәсілдерін енгізу—өзекті мәселелердің бірі.

«Педагогикалық өлшеулер орталығы» филиалы жыл сайын өткен жылдың жұмысын талдау мен жаңа жылға жұмысты жоспарлау үшін «Бағалау рәсімдерін стандарттау» атты оқыту семинарын өткізеді. Эксперттер стандартты қорғаушылар ретінде бұл шарада бағалау рәсімдері бойынша бірыңғай түсініктерге келіп отырады. «Үздіксіз кәсіби даму арқылы қызметті өзгерту мен жақсарту үшін зерттеуді қолдануға болады» деп эксперт стандарттарында көрсетілген. [1, 11 б.] Осы орайда, тұрақты дамуды қамтамасыз ету бағытында эксперттер зерттеулер жүргізіп, сол арқылы өз тәжірибелерін жақсарту үшін өзгерістер енгізіп отырады.

Эксперт бағалау үдерісінде тренер тәжірибесіне қолдау жасау барысында әр түрлі бағалау құралдарын қолданып, сапасын, тиімділігін арттыру жолдарын іздеп отырады. Осы **зерттеу проблемасы** бағытында «Формативті бағалау арқылы тәжірибені жетілдірудегі бағалау құралдарын қолданудың тиімділігі» атты **зерттеу тақырыбы** таңдалды.

Зерттеу мақсаты: бағалау үдерісі кезінде эксперттердің бағалау құралдарын қолдану тиімділігін анықтау арқылы, кәсіби дамуына ықпал ету.

Зерттеу нысаны: бірінші аудиториялық кезеңдегі эксперттердің тренердің тәжірибесін формативті бағалауы.

Зерттеу пәні: «Тренингті бақылау» мен «Тренердің кәсіби даму» бағалау құралдарының формалары болып табылады.

Зерттеу әдістері: Зерттеліп отырған мәселеге қатысты оқу үдерісін бақылау, кәсіби сұхбат, кері байланыс, сауалнама, бағалау құралдарына талдау жасау, алынған нәтижелерді статистикалық-математикалық өңдеу.

Формативті бағалаудың теориялық әдіснамалық негіздерін зерделеу барысында кейбір елдерде (Австралия, Канада, Дания, Англия, Финляндия, Сингапур) мұғалімдер тәжірибесіне формативті бағалауды енгізу мен дамыту әсерінен білім жүйесіндегі реформалар сәтті болғандығы анықталды.

Формативті бағалауды зерттеушілер Брангерт-Драунс, Кулик және Морган, сонымен қатар Элавар және Корно өздерінің жұмыстарында «формативті бағалау-оқушылармен кері байланыстың үздіксіз легі, ол оқушыға өзінің жетпей тұрған тұстарына алға жылжу үшін қажетті ақпараттарды жинауы»-деп атап көрсеткен. [2, 37 б.] Пол Блэк пен Дилан Вильям (1998) өздерінің «Қара жәшік» атты мақаласында, біздің еліміздегі курсты аяқтаған педагогтар формативті бағалауды жақсарту арқылы оқушылардың үлгерімі артқандығын көрсеткен. Ресей ғалымдары И.С.Фишман, Г.Б.Голуб мұғалімге формативті бағалауды ұйымдастыру алгоритмін ұсынған.

«Эксперттер өз қызметінде: формативті бағаны ұсыну үшін тренердің тәжірибесін бақылайтын болады; критерийлерге сәйкес келу үшін тренерлердің оқуының дамуы мен тәжірибесінің жетілдіруіне тәлімгерлік етеді...» [3, 18 б.] деп көрсетілгендей, эксперт сессияны бақылау арқылы тренердің тәжірибесінің даму динамикасын көруге мүмкіндігі болады.

Эксперттің негізгі мақсаты бағалау барысында тренердің кәсіби дамуына қолдау көрсету үшін назары оқыту үдерісіне шоғырланады. Тренердің оқыту тәжірибесін бақылауды үш кезеңге бөліп қарастыруға болады:

1. сессияны бақылау;
2. кәсіби сұхбат өткізу;
3. тәжірибедегі өзгерістерді бақылау.

«Сындарлы түсіндірмелер – бұл, басқаларды оқыту үшін мейлінше құнды үлес қосады» [4, 119 б.]. Осы бағытта бірінші кезеңде кесте бойынша сабақ жоспарымен танысып, сессия бақыланады. Білім сапасы тренердің шеберлігіне, оқыту мен оқу үдерісінің нәтижесін уақытында дұрыс, нақты бағалай алуына байланысты болады. Екінші кезеңде, сындарлы кері байланыс берудің түрлері мен техникаларын қолданып, кәсіби сұхбат өткізіледі. Бақылау кезінде алынған жоспарлау, оқыту, оқу, бағалау бойынша алынған мәліметтерді тренермен бірлесе талдап, басымдық анықталады. Тренерге тәжірибенің ұтымды жақтары көрсетіліп, қажеттілігіне қарай қиындық тудырған тұстарды одан ары жақсартуға болатындай ұсыныстар беріледі, тәжірибе алмасу орын алады. Үшінші кезеңде алғашқы сессия бойынша тренердің тәжірибесіне берілген ұсыныстар негізінде қандай өзгеріс енгізілгенін көріп, бақылайды және жүйелі дамуға сындарлы ұсыныстар беріледі, әдебиеттер көрсетіледі т.б. Оған қоса, көрсетілген критерийлер негізінде «Тренингті бақылау», «Тренердің кәсіби даму» формаларына формативті пікірлер жазылып, тренерге ұсынылады. Эксперттер бағалау тәжірибесінде нақты белгіленген фокустың стандартқа сәйкестігіне бақылау жасайды.

Сессияны бақылау кезінде оқыту үдерісінің бірінші «Бетпе-бет» кезеңіндегі эксперт тарапынан берілген кері байланыстың оң ықпалы көрініс табуда. Мысалы, оны «Тренингті бақылау» формасындағы пікірден көруге болады. «Тренердің сессияны жоспарлауы, оқыту бөлімдері бойынша стандартқа сәйкес екенін көрсетті. Тыңдаушылардың критерий құрастыру білімдерін жетілдіру мақсатында тапсырмаларды орындатып, бағалату ұсынылады». Тренер жоспарында формативті бағалаудың әр түрлі әдістері орын алған, алайда критерий арқылы бағалау көрініс таппаған. Критерий арқылы сыни сындарлы ұсыныс беруге тыңдаушыларды дағдыландыру үшін келесі сессия бақыланып, 1-кестеде көрсетілгендей «Тренердің кәсіби даму» формасы толтырылған.

1-кесте. Тренердің кәсіби даму формасы

Басымдықтар	Тренермен даму үшін келісілген жеке мақсаттар	мерзім	Тәлімгердің кері байланысы
Формативті бағалауды жүзеге асыру.	Формативті бағалау кезінде үйренушілерді сындарлы кері байланыс беруге үйрету.	X	Үйренушілермен даму үшін бағалау критерийлерін талдау сындарлы және тиімді кері байланыс түсінігін қалыптастыруға ықпал етті. Алдағы тәжірибеде үйренушілерді өзін-өзі және өзара бағалауда критерий мен дескрипторларды қолдануға үнемі бағыттау ұсынылады.

Тренер педагогикалық әрекеттерді таңдап, әрбір үйренушіні жоғары жетістікке жетелей алады. Өткізілген сабақтың сапасын дұрыс талдап, оны өзінің іс-тәжірибесімен сабақтастыру арқылы кәсіби дамуды көрсету тек білікті маманның қолынан келеді. Андрогика заңдылығына сай үйренушілер тренердің қолдауымен оқу жағдаяттарын өз тәжірибелерімен ұштастырып отырады және қажеттіліктеріне бағыттайды. Тәуелсіз бағалау болғанмен, эксперттің міндеті тексеру емес, тәжірибені бақылай отырып, көмек көрсету, қолдау жасау. Сессияны бақылау барысында эксперт тарапынан тренер стандарттарына жету бойынша берілген ұсыныстардың тренердің тәжірибесін жетілдіруге тиімді болғаны көрінеді.

«Тренингті бақылау» формасын толтыру талабы бойынша сессияны бақылау кезінде қамтылған критерийлердің дәлелдемелеріне байланысты «иә», «жоқ» деп жазып, оң жағына соған қатысты пайымдаулар келтіріледі. Қажеттілігіне қарай эксперт тарапынан тренердің тәжірибесін жетілдіруге ұсыныстар беріледі. «Тренингті бақылаудың» отыз формасында толтырылған **бағалау критерийлерінің қамтылуын** зерделеу барысында мынадай мәліметтер анықталды:

- 1,2,3,4 бағалау критерийлері бойынша 100% ұсыныстар берілген. Бағалау құралдарында осы критерийлердің «иә» деп көрсетіліп, тренер тәжірибесі туралы пайымдауларды келтіру кәсіби тәжірибені дамытуға бағытталғандығын көрсетеді.
- 5,6,7- бағалау критерийлері «иә» деп көрсетілгенмен, оған қатысты пайымдаулар 23 % толық келтірілмеген. Осы мәселелер талданып, түсінік жұмыстары жүргізілді.
- Келесі кезекте «Тренингті бақылау» формасының «бағалау» бөлімі бойынша эксперттер жазған **пікірлердің сапасына** зерделеу жасалды.
- бағалау құралындағы пікірлерде формативті бағалау 87% талапқа сай нақты дәлелдермен, тиімділігі көрсетіліп, нақты ұсыныстар жасалған.
- 13% пікірлерде тренер тәжірибесіне жалпылама ұсыныстар берілген.

Жоғарыдағы мәліметтер бойынша мықты жағы: пікірлерде сессияларда бақыланған мәліметтер бойынша негізделген қорытындылар жасалған. Әлсіз жағы: кейбір пікірлерде жағымды аспектілер ғана қамтылып, жетілдіретін тұстар жалпылама жазылған.

Келесі бағалау құралы «Тренердің кәсіби дамуы» формасында тәжірибені дамытуға ықпал ету үшін тренермен бірлесіп кәсіби даму мақсаты анықталады, оны орындау мерзімі көрсетіліп, тәлімгердің кері байланысы жайлы ақпарат жазылады. Отыз **«Тренердің кәсіби дамуы»** формасындағы жазбаларды зерделеу барысында мынадай мәліметтер анықталды:

- Бағалау құралының 60% тренердің кәсіби дамуы бойынша басымдықта формативті бағалауды көрсеткен, ал 10% жоспарлау мен 30% оқыту тәжірибелерін алған. Алынған мәлімет тренердің жоспарлауы мен оқытуы жақсы жолға қойылып, әлі де бағалау тәжірибесін жетілдіру қажеттігі бар екендігін көрсетеді. Бұл мәлімет тренерлерге арналған бағалау құралдарының тиімділігін анықтауға арналған сауалнамадағы мәліметпен де үйлеседі. «Сіздің тәжірибеңізде қай бөлім бойынша қиындықтар кездеседі?» деген сұрақта жоспарлау-17%, оқыту-25%, оқу-30%, бағалау-53% құраған.
- 93% бағалау құралында берілген кері байланыс негізінде тренерлердің келесі сессияда өзгеріс дәлелдемелерінің нәтижесін көрсетуі, эксперт тарапынан кері байланыстың нақты беріліп, тәжірибеге өзгеріс енгізуге оң ықпал етілгенін көрсетеді.

-7% бағалау құралында тренердің жеке даму мақсатына жетудегі қадамдар көрсетілген, бақылау мерзімі «болашақта» деп берілген. Эксперт формативті бағалау кезеңінде тренердің жеке даму мақсатының орындалуына қысқа мерзімді қойып, тәжірибеге өзгерістер енгізуге қолдау жасап бақылайды, алдағы тәжірибеге ұсыныс береді. Соның нәтижесінде, тренердің тәжірибесінің даму қадамдары нақтыланады.

«Тренердің кәсіби дамуы» формасындағы басымдық тренингті бақылаудағы берілген ұсыныстармен байланысты алынған. Бақылаудағы берілген ұсыныстар мен басымдықтың байланысты болуы тренер тәжірибесінің дамуы бір фокуста бағыттталып берілгенін көрсетеді.

Бағалау құралдарының тиімділігі эксперттердің бағалау құралдарын зерделеумен қатар, тренерлерге арнайы сауалнамалар жүргізілу арқылы екі жақты қаралды. Жүргізілген сауалнама қорытындысы бойынша «Тренингті бақылау» мен «Тренердің кәсіби даму» формалары бойынша ұсынылған формативті пікір тәжірибенің жетілдіруге ықпал ете ме?» деген сұраққа 100 % тренерлер «иә» деп жауап берген. Осыған қарап, эксперттер тренердің тәжірибесінің дамуына оң ықпал етуде деген қорытынды жасауға болады. Сонымен, тренердің оқыту тәжірибесін формативті бағалауда қолданылған бағалау құралдарын зерделеуден алынған нәтижелерге сүйеніп жасалған SWOT талдау барысында төменгі нәтижелер анықталды:

1. Жағымды жақтары (Strengths) Формативті бағалау оқу үдерісіне тиімді әсер етеді, эксперт пен тренер арасындағы байланыс құралы; кері байланыстың тиімділігін және үйренушілердің оқуын бақылауға болады, эксперт тренер тәжірибесінде неге назар аудару қажеттігіне бағыттайды; тренердің тәжірибесіне сындарлы ұсыныс бере отырып, эксперттер де өз тәжірибесін жетілдіреді, рефлексия жасайды, өзін-өзі, өзара бағалайды т.б.

2. Жағымсыз жақтары (Weaknesses) бағалау критерийлері бойынша кейбір ұсыныстар жалпылама беріледі.

3. Мүмкіндіктері (Opportunities) бағалау құралдары тренерлердің тәжірибесінде нені жетілдіру керектігін түсінуге көмектеседі, тренер тәжірибесінің жоғары жетістікке жетуіне ықпал етеді.

4. Қауіп-қатерлері (Threats) оқыту сапасына әсер етуі мүмкін.

Жүргізілген зерттеу бағалау құралдарының тиімділігін көрсетумен қатар, эксперттерді өздерінің бағалаудағы жетістігі туралы ойландырып, тәжірибесіне енгізілетін нақты өзгерістерді көруге көмектесті. Эксперттердің бағалау құралдарын зерделей келе: «Тренингті бақылау формасында» әрбір Бағдарламаның ерекшеліктеріне сәйкес тренер стандарттарын басшылыққа алу, әр бөлім бойынша тәжірибенің дәлелдемелеріне сәйкес бағалау критерийлерін «иә», «жоқ» деп көрсетіп, тренер тәжірибесі туралы пайымдаулар жазуда, кәсіби дамуға нақты ұсыныстар беруде формалардың мүмкіндіктерін қолдануды жетілдіру» ұсынылады. Бағалау құралындағы критерийлерді дұрыс қолданған жағдайда эксперт тренерге іс-әрекеттеріне байланысты жүйелі сындарлы пікір ұсынады. Бірыңғай бағалау критерийлерін қолдану бағалау қағидаларын сақтауды қамтамасыз етеді.

Қорыта айтқанда, формативті бағалау оқу үдерісіне тиімді әсер етеді. «Тренингті бақылау» мен «Тренердің кәсіби даму» формаларын тренердің тәжірибесін жетілдіруде қолдану тиімді, білім беру Бағдарламасы курстарының бағалау жабдықтары ретінде қызмет етеді. Формативті бағалау үдерісінде бағалау құралдарын қолдану арқылы тренердің даму басымдықтарына сәйкес кәсіби тәжірибесін қолдау, мұғалімдердің бағдарлама идеяларын табысты оқып үйренуіне және тәжірибелеріне өзгерістер енгізу нәтижелерін жақсартуға ықпал етіледі. «Бағалау нәтижелері туралы ақпарат білімді басқарудың жоғары органдарымен елдегі білімнің стратегиялық дамуы және білімділік реформаларды өткізу үшін де, педагогикалық ұжымдармен, жеке мұғалімдермен өзінің педагогикалық қызметін жетілдіру үшін де қолданылады» [5, 14 б.] Бағалау жүйесі әрбір мұғалімді, тренерді, экспертті өзара байланысы мен әрекеті арқылы жоғары жетістікке жеткізуді жүзеге асыруға ықпал етеді.

«Білім беру Бағдарламасы курстарында тәжірибені қайталауды мақсат етпей, жаңа идеялармен толықтырып, курстың әрбір легінде спираль тәріздес, ұдайы ұлғайтып отыру маңызды. Ол экспертке тренерлердің тәжірибесін формативті бағалау мәнмәтінінде кәсіби дамуына мүмкіндік береді» деген ой тұжырымдалады.

Әдебиеттер тізімі

1. «Тиімді оқыту мен оқу», «Мектептегі мұғалім көшбасшылығы» «Педагогикалық қоғамдастықтағы мұғалім көшбасшылығы» білім беру бағдарламалары шеңберінде Экспертті бағалау нұсқаулығы Назарбаев Зияткерлік мектептері ДББҰ «Педагогикалық өлшеулер орталығы» филиалы, 2016.
2. Шакиров Р. Х., Буркитова А. А., Дудкина О. И. Оценка учебных достижений учащихся. Бишкек, 2012.
3. «Тиімді оқыту мен оқу», «Мектептегі мұғалім көшбасшылығы», «Педагогикалық қоғамдастықтағы мұғалім көшбасшылығы» білім беру бағдарламалары шеңберінде Бағалау рәсімдеріне шолу «Назарбаев Зияткерлік мектептері» ДББҰ Педагогикалық шеберлік орталығының бағдарламалары, 2016.
4. Sadler, D.R. Formative assessment and the design of instructional systems, Instructional Science, 1989.
5. Бражник М.О. Система оценивания в школьном образовании Финляндии. - Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. Народное образование и педагогика в отдельных странах. - Выпуск № 102. 2009.

ОҚУШЫЛАРДЫҢ КӨШБАСШЫЛЫҚ DAҒДЫЛАРЫН ФИЗИКА
САБАҚТАРЫНДА ДАМУ АСПЕКТІЛЕРІ
Каратаева Н.К., Каримова Н.Б., Жакупов Н.Р.

Павлодар қаласындағы «химия-биологиялық бағыттағы
Назарбаев Зияткерлік мектебі»

ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫ

Түйінді сөздер: көшбасшылық, оқушы дағдылары, физика сабағы, дағдыларды дамыту.

Ключевые слова: лидерство, навыки учащегося, урок физики, развитие навыков.

Keywords: leadership, student's skills, physics lesson, skills development.

Андатпа

Бұл мақаланың басты мақсаты оқушылардың көшбасшылық дағдыларын физика сабағы барысында дамыту үшін тиісті құралдарды табу және апробация жасау. Қазіргі замандағы бәсекеге қабілетті мамандарды дайындау жоғары талапқа ие, сол себепті көшбасшылық дағдыларға ие болатын мектеп түлектерін дайындау керек. Осы әрекетті жүзеге асыру үшін айтылған дағдыларды анықтап, оларды сабақ барысында дамыту үшін ұйымдастырылған әрекетті жоспарлау қажет. Әрекеттерді жүзеге асыру үшін әр түрлі оқыту технологиялары мен әдістері қолданылған. Осы мақалада берілген технологиялар мен әдістерінің кезеңдері айқын көрсетілген. Сонымен қатар, пәннің (физика) ерекшелігін ескере отырып, зерттеу мақсаты мен міндеттері айқындайды. Берілген мақала мұғалімдерге жеті модульге кіретін көшбасшылықты дамыту тармағын тәжірибе алмасу ретінде көмек құралы бола алады.

Аннотация

Основной целью данной статьи является разбор методов и их апробация для развития лидерских качеств у учащихся на уроках физики. Подготовка конкурентоспособных специалистов в современном мире имеет большой спрос, в связи с этим требуется подготовка выпускников с качествами лидера. Для выполнения данного действия необходимо определить данные качества и планировать действия по их развитию в рамках урока. Для осуществления применялись различные технологии и методики обучения. В статье указаны этапы применения данных технологий и методик. Кроме этого, цель и задачи исследования были выбраны с учетом особенностей предмета (физика). Данная статья также является вспомогательным средством для учителей при развитии навыков лидерства, входящих в семь модулей.

Abstract

The main purpose of this article is to analyze the methods and their approbation for the development of leadership qualities among students in physics lessons. The preparation of competitive specialists in the modern world is in great demand, therefore it requires the training of graduates with the qualities of a leader. To perform this action, it is necessary to determine the quality data and plan actions for their development within the framework of the lesson. Various technologies and methods of teaching were used for implementation. The article describes the stages of application of these technologies and techniques. In addition, the purpose and objectives of the study were chosen taking into account the features of the subject (physics). This article is also an auxiliary tool for teachers in developing the leadership skills of the seven modules.

Бүгінгі күндегі өмір жас жеткіншекке әлеуметтік қатынасқа белсенді қатысу, адамдармен және әлеуметтік институттармен экономикалық, әлеуметтік, саясаттық және моральдық қарым-қатынасқа түсуге әрекеттейтін әр түрлі міндеттерді қояды [1, 23 б.]. Жасөспірімдердің негізгі қажеттілігі – жастастарымен сөйлесу, өздік өмір сүру мен тәуелділікке құлшыну, басқа адамдар жағынан оның құқықтарын қарсы алу болып табылады. Қоғам дамуының қазіргі заман шарттарына сай бәсекеге қабілетті болашақ көшбасшыларды дайындау мемлекеттік стратегиялық міндет болып табылады. Осы міндетті шешу қоғамның дамуына үлес қосады, ұлттық қауіпсіздікті қамтамасыз етеді. Көшбасшыларды тағайындау – стихиялық прогресс емес, оны жоспарлы түрде ұйымдастыру керек және оны тәрбие беру мен білім беру кезінде іске асыру керек. Осы кезде білім алатын жасөспірім белсенді қатысуы, өзіндік өсу субъекті болуы тиіс. Әдетте, тағайындалған формальды көшбасшы туралы түсінік, ресми, белгісіз, әрқашан тартымды болып табылады. Мысалы, сынып көшбасшысы - сенімді дос, адал және қандайда мақсатқа жетуде кез-келген қызмет саласында жоғары жұмыс тиімділігіне ұжымның қол жеткізуге мүмкіндік тудыратын, өзі идеялардың генераторы болып табылады [2, 116 б.]. Тек осындай көшбасшы ұжымын бағалай алады және барынша әлеуетін тиімді пайдаланады. Лидер (ағыл. Leader-көшбасшы) – ұжымның мүдделерін қанағаттандыруға бағытталған бірлескен қызметті ұйымдастыруға қабілетті тұлға болуы қажет [3, 55 б.].

Біздің Action Research шығармашылық тобында әрекетті зерттеу мақсатында «Көшбасшылық қабілетті сабақ барысында қалай тиімді пайдалана аламыз?» тақырыбын таңдадық.

Зерттеудің мақсаты: оқушылардың көшбасшылығының психологиялық ерекшеліктерін зерттеу, оқушының көшбасшылығын оқушылар ұжымы арқылы қалыптастыра алу.

Қарастырылған зерттеу мақсатына сүйене келесі міндеттер алдына қойылған:

Психологиялық-педагогикалық әдебиетте көшбасшылық түрлері және көшбасшы дағдылары туралы теория мен анықтамаларын қарастыру.

Жоғары мектеп жасында көшбасшылық дағдыларын қалыптастыру негізгі шарттарын сипаттау және жүйелеу.

Оқушының көшбасшылық қабілеттерін дамыту жөнінде әдістемелік пікірлерді құрастыру.

Берілген міндеттерді шешу үшін келесі зерттеу әдістемелері қолданылды:

Теоретикалық әдістер (психологиялық-педагогикалық әдебиеттің талдауы).

Эмпирикалық әдістер (тестілеу, мәліметтерді өңдеу тәсілдері (зерттеу нәтижелерінің сапалы талдауы)).

Қалыптастырушы тәжірибе әдістері (жеке дара және психологиялық тармақтары бойынша оқушылармен комплексті білім беру мен тренингтік қарым-қатынас).

Сол арқылы келесі қосымша міндеттерді жүзеге асыруға тырыстық: баланың өз күшіне сенімін дамыту: «Мен өзім!», «Мен жасай аламын!», «Мен таба аламын!», Ойлау қабілетін, логикалық еске сақтау қабілетін, тұрақты назарын дамыту, оның қызығушылығын дамыту, олардың қабілеттерін түсінуге ұмтылу, өз ісіне өзі талдау жасаудың бастапқы дағдыларын қалыптастыру.

Зерттеуді жоспарлау. Не істеу қажет:

- Ең алдымен, әрекетті зерттеу бойынша әдебиеттерді зерттедік, Action Research жобасы бойынша интернеттен мәліметтерді сараптадық.
- Мектебіміздің психологымен әңгімелесіп, одан таңдап алған 7 с сыныбының психологиялық зерттеу сараптамасын алдық (кесте 1).
- Сөйтіп, зерттеуге үш оқушы таңдап алдық

Оқушылар	Дағдылар	
	Математикалық және зерттеушілік ақыл-ой, %	Вербальды лингвистикалық ақыл-ой, %
Оқушы А	90	50
Оқушы В	80	50
Оқушы С	40	90

Осы таңдап алған оқушылардың барлығының осы пәннен оқу үлгерімі жоғары, көріп тұрғандай А оқушысы физика пәнінен әртүрлі олимпиадалар жүлдегері, ал С оқушы оқу үлгерімі өте жақсы болса да психологиялық талдау бойынша гуманитарлық ойлау қабілеті басым оқушы. Осы оқушылардың көшбасшылық қабілеттерін дамытуға тырыстық.

Оқушы бойында осы қабілеттерді дамыту жолдары ретінде сабақтарда келесі әдіс-тәсілдерді қолдандық.

- Жеке ресурстарының өзектілігін анықтау үшін: ойын тренингтер, мысалы «кейс», «Іскерлік ойын», «Миға шабуыл» және т.б.
- Өзіне деген сенімін нығайту көбіне әңгіме арқылы: ойлап үйренеміз және әрекет етеміз, таңдау жасай ал, менің шешіміме не тәуелді?
- Топтық және жұптық жұмыстар арқылы өзін-өзі тану: ойлап үйренеміз және әрекет етеміз, жартылай ізденіс жұмыстары

Ойын – қандай да бір үдеріске психологиялық тартылуды қамтитын іс-әрекет түрі болғандықтан, ойнай отырып, бала жаңа рөлдерді игереді, өмірлік тәжірибесін кеңейтеді және дағдыларын дамытады. Ересектер үшін ойын жоғалып кетпейді, тек өмірге қосымша мән беру ретінде сауықтыру іс-шараларына айналады. Фридрих Шиллер идеясының ықпалындағы Герберт Спенсер құрастырған ойын тұжырымдамасына сәйкес, ойын іске асырылмаған энергиядан арылудың құралы [3, 56 б.].

Тренинг — білім, дағды мен ұстанымдарды дамытуға бағытталған белсенді оқыту әдісі. Тренинг - бұл тек жаңа ақпарат алу ғана емес, сонымен қатар алған білімдерін практикада пайдалану болса жиі пайдаланылады [4, 21 б.].

- тренинг даярлаудың қандайда бір өзіндік түрі, оған сәйкес мінез-құлықтың қажетті параметрлері нығая түседі, ал терістеуді пайдалана отырып қажетсіз «өшіріледі»;
- тренинг жаттығу ретінде: нәтижесінде дағдылар қалыптасады және дағдыларды дамыту жұмыстары іске асады.
- тренинг бұл белгілі бір дағдыларды дамыту мақсатында, білім беруге бағытталған белсенді оқыту
- тренинг өзін-өзі ашу үшін жағдай жасау әдісі ретінде, қатысушылар өз-өзінің психологиялық проблемаларының шешу жолдарын өзі табады.

Тренингте келесі әдіс-тәсілдер қолдандық: ойындық (іскерлік, рөлдік ойындар), кейстер, топтық ой талқылау, ми шабуылы, бейне талдау, модерация және т.б.

Кейс - жауап пен шешімдерді табуды талап ететін проблемалық жағдай. Проблема шешімі жеке және топпен табылуы мүмкін. Кейстің негізгі міндеті ақпаратты талдау, негізгі мәселелерді және шешімдерді анықтау, іс-қимыл бағдарламасын қалыптастыруды үйрену [5, 1 б.].

Сабақта қандай да жұмыстар жүргізілу барысында осы балалардың, әртүрлі топтарда жұмыс істеп, өз топтарының басшысы болатындай етіп жұмысты ұйымдастыруға тырыстық. Осы оқушылар әрдайым мұғалім көмекшісі – яғни патронат рөлінде жұмыс істеді.

Жұмыс барысында learningapps.org ресурсымен жұмыс істеу өте тиімді болды. learningapps.org әртүрлі деңгейдегі дидактикалық материалдар жасау және сабақта пайдаланудың бірден бір құралы болып табылады, және оны біз сабақтарымызда жиі пайдаланатын болдық.

Осы оқушылар бойына келесі қасиеттерді дарытуға тырыстық:

- Мақсатты нақты түсіну және қою
- Жағымды көзқарас қалыптастыру
- Командаға қамқорлық жасау
- Нәтижелер.
- А және С оқушыларының көшбасшылық қабілеті айқын көріне бастады
- Оқушылардың өздеріне деген сенімін нығайтатын, сабақтағы әдіс тәсілдердің түрлері айқындалды.
- Оқушының көшбасшылық қабілетін сабақта тиімді қолданудың әдіс-тәсілдерін меңгердік.

Не жүзеге аспады: Көшбасшылық – адамның ерік-жігері сияқты қасиеттерінің жинағы, ол әрдайым көрінбеуі де мүмкін, бірақ міндетті түрде форс-мажорлы жағдайларда көрініс табады. Еріктік-жігерді шындауға арқашан мүмкіндік бар. Оқушылардың көшбасшылық қабілеттерінің қаншалықты шыңдалғанын бағалау.

Көшбасшылық жеке тұлғаға бостандық береді – қойылған мақсаттарға жету басқа адамдарға бағынуды қажет етпеуге мүмкіндік, яғни еркіндікке қол жеткізеді. Көшбасшылық жеке тұлғаға өз-өзіне деген сенімділік береді – өзі және өзінің мүмкіндіктеріне. Сондықтан, әр баланың бойында осындай қабілеттерді дамыту біздің міндетіміз деп ойлаймыз. Берілген мақалада көшбасшылықты дамытатын кейбір педагогикалық әдістер мен технологиялары көрсетілген. Оқушылардың психологиялық ахуалының диагностикасы жасалған соң, көшбасшылық қабілеттерін дамыту бойынша жоспар құрылып, әрекеттер жасалды. Осы тәжірибені ескере және қорытындылай келе, оқушылардың ұжым және сыныптағы белсенділігі арқылы олардың жеке тұлғалық қасиеттерінің дамуы байқалды.

Әдебиеттер тізімі

1. Долгова В.И., Цветкова Н.В. Влияние системы обучения младших школьников на формирование межличностной рефлексии в подростковом возрасте//Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2014. – № 7. – С. 89-98.
2. Андреева О.И. Феномен лидерства. - К.: Освита. - 2004. - 312 с.
3. R. Goffee, Why Should Anyone Be Led by You?: What it takes to be an authentic leader (Harvard Business School Press, 2006).
4. Никандров В.В., Антитренинг, или контуры нравственных и теоретических основ психотренинга, СПб, «Речь», 2003 г., - 39 с.
5. Долгоруков А.М., Метод кейсов (case study). <http://evolkov.net/case/case.study.html> (2017).

**ОҚУШЫЛАРДЫҢ СӨЙЛЕСІМ ДАҒДЫЛАРЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУДА
АУТЕНТТІ МӘТІНДЕРДІ ТИІМДІ ҚОЛДАНУ**
Құлмағамбетова А.Ш.

«Назарбаев Зияткерлік мектептері» ДББҰ
«Білім беру бағдарламалары орталығы» филиалы

ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫ

Түйінді сөздер: аутентті мәтін, сөйлесім дағдылары, тілді меңгерту, зерттеу.

Ключевые слова: аутентичный текст, речевые навыки, обучение языку, исследование.

Keywords: authentic text, language skills, language teaching, research.

Андатпа

Бұл мақалада қазақ тілін өзге тілді аудиторияға меңгерту барысында аутентті мәтіндерді қолданудың тиімділігі туралы зерттеу жұмысы қарастырылады. Аутентті мәтін деген не және оның тиімділігі неде деген сұрақтарға жауап бере отырып, осы мәселені зерттеген бірақатар зерттеушілердің пікірі ұсынылады. Оқушыларды тілдік ортаға дайындаудың құралы ретінде аутентті мәтіннің артықшылықтары көрсетіледі. Аутентті мәтінді қолданудың тиімділігін анықтау үшін пән мұғалімдері мен оқушыларға онлайн-сауалнама жүргізіліп, сұқбат арқылы ой-пікірі мен ұсыныстары талқыланады. Сонымен қатар сабаққа қатысу арқылы аутентті мәтіннің практикада жүзеге асуы жөнінде ақпарат беріледі. Аутентті мәтінді оқушылардың қызығушылығын ескере отырып, тілдік деңгейі мен жас ерекшелігінен сай қолдануға болатыны жөнінде ой айтылып, осы бағытта зерттеу жұмыстарын жүргізуді жалғастыру ұсынылады.

Аннотация

В данной статье рассматривается эффективность использования аутентичных текстов при обучении казахскому языку в классах с неказахским языком обучения. Изучая вопрос об аутентичных текстах и их особенностях, мы ознакомились со многими исследованиями в этой области. Преимущества аутентичного текста заключаются в том, что он выступает инструментом для погружения учащихся в языковую ситуацию. Для того чтобы определить эффективность использования аутентичных текстов, проводится онлайн-опрос и беседа с учителями-предметниками и учащимися, обсуждаются их мнения и предложения. В то же время посещение уроков предоставляют нам информацию о фактической реализации аутентичного текста. Предполагается, что аутентичный текст следует использовать в соответствии с интересами учащихся и их возрастными особенностями и продолжать проводить исследования в этой области.

Abstract

This article reviews the study on the effectiveness of using authentic texts in teaching the Kazakh language as a second language. It responds to the questions what the authentic text is and what its effectiveness is and presents the opinions of researchers who have studied this issue. The advantages of the authenticated text are presented as a tool for preparing learners to the target language environment. In order to determine the effectiveness of using authentic texts, the opinions and suggestions of subject teachers and learners interviewed are discussed. In addition, attending classes also provides information on the practical implementation of authentic texts. It is suggested that the authentic text should be used in accordance with the learners' interest and the language and age peculiarities. It is as well suggested to continue the research in this area.

Оқыту тілі қазақ тілі емес мектептерде қазақ тілін меңгерту – бүгінгі күннің ең өзекті мәселелерінің бірі. Қазақ тілін меңгерту әдістерін жетілдірумен қатар, тілді меңгерту жолдарын зерттеу де қазіргі заманның маңызды талабы.

Осы ретте оқу бағдарламаларын енгізуді тиімді жүзеге асыру үшін «Назарбаев Зияткерлік мектептері» ДББҰ «Білім беру бағдарламалары орталығы» филиалы тарапынан дәстүрлі түрде зерттеу, мониторингілеу ұйымдастырылып отыратынын атап өтуге болады.

Назарбаев Зияткерлік мектептеріндегі «Қазақ тілі мен әдебиеті» (оқыту тілі қазақ тілінде емес) пәні бойынша білім беру бағдарламасының мақсаты – оқушылардың нақты оқу мақсатына жетуде белгілі білім алуға, алған білімін өмірлік жағдаяттарға сәйкес қолдана білуге, өзін-өзі толық жүзеге асыруға дайын, шығармашылыққа бейім, құзыретті және бәсекеге қабілетті тұлғаны қалыптастыруға, функционалдық сауаттылықты және оқушылардың сыни тұрғыдан ойлауын қалыптастыруға бағытталған.

«Қазақ тілі мен әдебиеті» оқу бағдарламасының негізгі міндеттерінің бірі – оқушыларды сөйлесім әрекетінің түрлерін әлеуметтік ортада қолдана білуге үйрету, қазақ халқының мәдениетімен, әдебиетімен, ұлттық салт дәстүрімен таныстырып, мәдени ортада пайдалануға баулу, қазақ еліне, мемлекеттік тілге деген құрмет сезімін тәрбиелеу.

Қазақ тілін өзге тілді аудиторияға оқытудың тиімділігін арттыруды зерттеу мақсатында «Оқушылардың сөйлесім дағдыларын қалыптастыруда аутентті мәтіндерді тиімді қолдану» тақырыбы таңдалды.

Зерттеу тақырыбы аясында алынған «аутентті материал» ұғымына қысқаша тоқталып өтсек. «Аутенттілік» грек тілінен аударғанда «негізгі», «түпкі» деген мағынаны білдіреді. Қазақ тілі әдістемесінде «түпнұсқалық» мәтін деген ұғым ретінде қолданылып жүр. Аутентті мәтінге берілген анықтамаларға тоқталып өтсек, Уоллес [1, 61 б.] «педагогикалық мақсаттарға арналмаған шынайы өмір мәтіндері» деп анықтама берді. Ал Пикок [1, 62 б.] «тілдік ортада әлеуметтік мақсаттарды жүзеге асыруға арналған материалдар» деп есептейді. Яғни аутентті мәтін – қандай да бір оқыту ресурсы ретінде арнайы құрастырылмаған, өзінің табиғи тілдік сипатын сақтаған мәтін.

Әдетте мұғалімдер оқушыларға тілді меңгерудің ұтымды жолы ретінде бейімделген мәтіндерді қолданады. Ал бейімделген мәтіндер тілді меңгерудің әртүрлі деңгейін (қарапайым деңгей, базалық деңгей, орта деңгей) қамтиды және таныс емес сөздер мен грамматикалық құрылымдарды қиындықсыз меңгертуге септігін тигізеді. Алайда, Хармер [2, 68 б.] өз еңбегінде: «Үлкен қарама-қайшылықтың негізі мәтін қай кезде «аутентті» болу керек немесе болмау керек дегеннен туындап отыр. Қорқыныштың түпкі себебі тілді дәстүрлі әдіспен үйретудің жасандылығында болып отыр және тым қарапайымдатылған мәтін ана тілінде сөйлеушілер үшін күлкілі және жат дүние болып көрінеді.» - деп мәлімдеді.

Оқушылар күнделікті өмірде ғаламтордан немесе газет-журналдан әртүрлі жанрдағы аутентті мәтіндерді оқыған кезде таныс емес сөздердің көптігінен, мәтінді толық түсіне алмаудан қиналады. Бұл өз кезегінде оқушылардың тілді үйренуге деген қызуғышылығының төмендеуіне әсер етеді. Қазіргі кезде зерттеушілер аутентті мәтіндердің маңыздылығын және оқушыларды шынайы тілдік ортаға үйрету үшін табиғи тәсілді қолданудың қажеттігін баса көрсетіп отыр. Хармер [2, 273 б.]: «Аутентті материалда тілді меңгерушілер үшін (шет тілі ретінде) ешқандай жеңілдік жасалмайды. Ол ана тілінде сөйлеушілер үшін қалыпты әрі табиғи тіл болып есептеледі. Бұл – тіл үйренушілердің шынайы өмірде ана тілінде сөйлеушілермен қарым-қатынасқа түскен кезде кездесетін ең басты қиындығы.» - деп атады. Ал Берардо (2006) өз зерттеуінде аутентті мәтіндерді қолданудың төмендегідей артықшылықтарын атап өтті:

- оқушылардың қызығушылығына жағымды әсері;
- аутентті мәдени ақпарат бере алуы;
- оқушыларды шынайы тілге жетелеуі;
- оқушылардың қажеттілігімен тығыз байланыс орнатуы;
- оқытудың креативті тәсілдерін қолдануға мүмкіндік беруі.

Сонымен қатар оқушыларға тілдік ортада еркін қарым-қатынасқа түсуге, қазақ тілінде ақпарат алмасуға, тілдік деңгейлерін академиялық деңгейге жеткізуге мүмкіндік береді.

Зерттеу сұрақтары. Аутентті мәтіндердің тиімділігін анықтау төмендегі сұрақтар аясында қарастырылды:

1-сұрақ: Мұғалімдер лексикалық тақырыптар бойынша аутентті материалдарды тұрақты түрде қолданып жүр ме? Аутентті материалдардың қандай түрлерін көп пайдаланады?

2-сұрақ: Аутентті материалдардың бір формасы ретінде көркем шығармалар қаншалықты жиі қолданылады?

3-сұрақ: Аутентті материалдарды сабақ материалдары ретінде пайдалануда, оқытуда, тапсырма құрастыруда мұғалімдер қандай қиындыққа кезігіп отыр?

Зерттеу құралдары. Аутентті мәтіндердің тиімділігін зерттеу үшін сауалнама, сұқбаттасу, бақылау құралдары таңдалды.

Сауалнама. Онлайн-сауалнама жүргізу барысында Қазақстанның солтүстік өңірлерінде орналасқан мектептер таңдалды. Себебі бұл өңірлерде қазақ тілін өзге тілді аудиторияға меңгерту күрделі мәселелердің біріне айналып отыр. Атап айтсақ, Орал қаласындағы ФМБ (физика-математикалық бағыт) НЗМ, Қарағанды қаласындағы ХББ (химия-биологиялық бағыт) НЗМ, Павлодар қаласындағы ХББ НЗМ, Ақтөбе қаласындағы ФМБ НЗМ, Петропавл қаласындағы ФМБ НЗМ, Қостанай қаласындағы ФМБ НЗМ, Өскемен қаласындағы ХББ НЗМ. Онлайн-сауалнамаға өзге тілді аудиторияға сабақ беретін пән мұғалімдері мен 8-сынып оқушылары қатыстырылды. Барлығы 146 оқушы мен 14 мұғалім <http://survey.cer.nis.edu.kz> сілтемесі арқылы сұрақтарға жауап берді. Ұсынылған жауаптар өңделіп, сұқбат сұрақтарын құрастыруға және сабақты бақылау үшін негізгі бағдарды анықтауға негіз болды. Сауалнама сұрақтарының нәтижесіне тоқталып, ұсынылған кестелер бойынша мұғалімдер (1-кесте) мен оқушылардың (2-кесте) жауаптарын талдап көрелік.

1-кесте. Мұғалімдерге арналған сауалнама нәтижесі

Сұрақ	Жауап	Дерек
1.Сабақта аутентті материалды қолданасыз ба?	А. Иә	92.86%
	Ә. Жоқ	7.14%
2.Аутентті материалды қолдану кезінде қандай қиындықтар кездеседі?	А. Уақыт тапшылығы	71.43%
	Ә. Оқушылардың материалды түсінбеуі	42.86%
	Б. Оқу мақсаттарында қарастырылмауы	7.14%
3.Аутентті материалды қолданудың себептері қандай?	А. Тілдік ортаны қалыптастырады	64.29%
	Ә. Оқушылардың қызығушылығын арттырады	28.57%
	Б. Оқушылардың сөйлесім дағдыларын дамытады	50.00%
4.Аутентті материалды сөйлесім әрекеттерінің қай түріне көп қолданасыз?	А. Тыңдалым	21.43%
	Ә. Оқылым	14.29%
	Б. екеуі де	64.29%
5.Аутентті материал таңдауда қандай критерииге сүйенесіз?	А. Тілдік деңгейі	42.86%
	Ә. Мәтін көлемі	35.71%
	Б. Оқушылардың қажеттілігі мен қызығушылығы	50.00%
	В. Оқу мақсаттары	57.14%
6. Аутентті материалдарды қандай ресурс көздерінен аласыз?	<i>Мұғалімдердің басым көпшілігі ресурс көзі ретінде галамтор сілтемелерін көрсетті.</i>	90%
7. Аутентті материалдың бір түрі ретінде көркем шығармаларды қолданасыз ба?	<i>Мұғалімдердің басым бөлігі шығармаларды қолданамыз деп жауап берді.</i>	80%

8.Лексикалық тақырыптар бойынша қандай көркем шығармаларды қолдандыңыз?	<i>Мұғалімдердің көпшілігі оқу бағдарламасында көрсетілген көркем шығармаларды ғана көрсетті.</i>	85%
9.Аутентті материалдарды қолдану тиімді ме? Неге?	<i>Ашық жауап мысалдары: «Тиімді, себебі бұл жұмыс жасаудың негізгі көзі болып табылады.» «Аутентті материалдардың өзіндік ерекшеліктері бар. Кей жағдайда мазмұны жақсы туындылардың тілі ауыр болып жатады. Осындай сәттерде оқушыларға бейімдеуді қажет етеді.» «Тиімді, оқушылардың тілді түпкі күйінде қолдануға және түрлі лингвистикалық құрылымдармен танысуына мүмкіндік береді.»</i>	70%
10. Аутентті материалдарды қолдану жөнінде тренинг қажет пе?	<i>Мұғалімдердің барлығы аутентті мәтіндермен жұмыс бойынша тренингтің қажеттігін атады.</i>	100%

Сауалнама нәтижесіне сүйенсек, пән мұғалімдері аутентті мәтінді қолданудың мақсатын жете түсінеді. Оқушылардың қажеттілігі мен қызығушылығын ескеріп, оны әртүрлі формада ұсына алады, алайда аутентті мәтіндерді ресурс көзі ретінде көп жағдайда тек ғаламторды ғана пайдаланады. Газет-журнал материалдарын сирек пайдаланатыны және оған уақыт тапшылығын себеп ретінде көрсететіні байқалды. Аутентті мәтіндердің бір түрі ретінде оқу бағдарламасында ұсынылған көркем шығармалардан басқа да шығармалардың қосымша оқытылмайтыны анықталып отыр. Сонымен қатар, осы бағытта тренингтің қажеттілігін де атап отыр. Осыған қарамастан, сауалнамаға қатысқан мұғалімдердің басым көпшілігі аутентті мәтінді қолдануды тиімді екенін көрсетті.

2-кесте. Оқушыларға арналған сауалнама нәтижесі

Сұрақ	Жауап	Дерек
1. Қазақ тілінде газет-журнал, ғаламтор мәтіндерін еркін түсіне аласың ба?	А) Түсінемін.	77.40%
	Ә) Түсінуге қиналамын.	22.60%
2. Қазақ тілінде газет-журнал, ғаламтор мәтіндерін еркін түсіне аласың ба?	А) Мәтінді толық түсіне алмаймын.	40.41%
	Ә) Сөздердің мағынасын түсінбеймін.	68.49%
3. Қазақ тілі сабағында ғаламтор, газет-журнал материалдары қолданыла ма?	А) Иә	90.41%
	Ә) Жоқ	10.27%
4. Мектепте және мектептен тыс жерлерде қазақ тілінде берілген ақпараттарды түсіне аласың ба?	А) Иә	63.01%
	Ә) Жоқ	5.48%
	Б) Кейде	40.41%
5.Берілген ақпараттарды (жарнама, хабарландыру, мақала, т.б.) түсіну үшін қандай көмек керек?	Сабақта әртүрлі ресурстан алынған мәтіндерді беру керек	54.79%
	Жиі кездесетін сөздерді көп үйрету керек	39.04%
	Ғаламтор, газет-журналдарды көп оқу керек	47.26%
6.Әртүрлі жанрдағы мәтіндерді оқу қазақ тілін үйренуге көмектесе ме?	<i>Ашық жауап мысалдары: «Иә, себебі өмірде түрлі жанрдағы мәтіндер кездеседі» «Иә, қазақ тілін үйренуге өте жақсы көмектеседі» «Иә,себебі біз тілді дамытамыз»</i>	80 %

7. Әдеби шығармаларды оқуда қандай қиындықтар кездеседі?	<i>Ашық жауап мысалдары:</i> «Әдеби сөздердің мағынасын түсінбеймін» «Мазмұнын түсіну өте қиын» «Кейде әдеби шығармаларда көп мағыналы сөздер кездеседі.»	75%
8. Қазақ тілінде қандай шығармаларды оқыдың?	<i>Оқушылардың басым бөлігі бағдарламада ұсынылған шығармаларды атап көрсетті.</i>	85%
9. Қазақ тілінде қандай шығарма түрлерін оқығанды ұнатасың?	<i>Оқушылар барлық шығарма түрлерін атады. Әсіресе, фантастикалық және ғылыми шығармаларға басымдық берді.</i>	30%
10. Шығармалады қандай формада (аудио, видео, мәтін) оқытқан ұнайды?	<i>Оқушылардың басым бөлігі шығармаларды аудио және видео формасында оқытқанды ұнататынын атап өтті.</i>	70%

Сауалнама сұрақтары (2-кесте) арқылы аутентті материалдардың сабақта қолданылуы және оқушылардың аутентті материалдарды түсіне білуі тексерілді. Оқушылардың жауабынан жекелеген сөздерді түсінуден қиналатындығын байқауға болады және олар көп жағдайда аудио-видео материалдарды ұнататындарын көрсетіп отыр, алайда қосымша әдеби шығармаларды ұсыну тұрақты түрде жүргізілмейтіні аңғарылды, себебі оқушылар тек оқу бағдарламасында көрсетілген шығармаларды ғана атап өтті.

Сұқбат. Пән мұғалімдері және оқушылармен кездесу өткізу үшін Орал қаласындағы ФМБ НЗМ таңдалды. Зерттеу тақырыбы бойынша сұқбат жүргізуге аталған мектептің әкімшілігі, өзге тілді аудиторияға сабақ жүргізетін пән мұғалімдері және 8-сынып оқушылары қатыстырылды. Сұқбат сұрақтары онлайн-сауалнама сұрақтарын нақтылау үшін зерттеу тақырыбымен байланыстыра құрастырылды. Оқушылар сұқбат барысында келесідей ойларымен бөлісті:

1. Академиялық сөздер тізімінің қажеттілігі;
2. Оқу бағдарламасына әртүрлі шығармалар ұсыну (фантастика, классика, әлем әдебиеті);
3. Сабақта белсенді тапсырмаларды жиі қолдану (себебі есте сақтауға көмектеседі деді).

Ал пән мұғалімдері келесідей ұсыныстар айтты:

1. Ұзақ мерзімді жоспарда қосымша шығармаларды нақты көрсету;
2. Оқу бағдарламасы бойынша лексикалық минимум (жиілік сөздік) құрастыру;
3. Аутентті мәтін (көркем шығарма) оқыту жөнінде тренинг ұйымдастыру.

Бақылау. Мектепке барар алдында мұғалімдерге сабаққа арнайы аутентті мәтіндерді қолдану ұсынылған болатын. Өзге тілді аудиторияға сабақ беретін мұғалімдер осы бағытта дайындалды. Сабақты бақылау барысында мұғалімнің сабақты әдістемелік тұрғыда дұрыс жоспарлауы және оқушылардың аутентті мәтіндермен жұмыс жасай алуы басты бағдарға алынды. Нәтижесінде сабақ кезеңдері оқушының қызығушылығы мен қажеттілігі оқу мақсаттарына сай, сабақты ұйымдастыру формалары тиімді жоспарланғанын атап өтуге болады. Кейбіраутентті материалдардың түрлеріне оқушылар ерекше қызығушылық танытты. Мысалы, бір «Өнер және әдебиет» тақырыбы бойынша бір мұғалім театр афишасымен жұмыс жүргізді. Бұл әрі аутентті мәтін әрі шынайы өмірмен байланыс орнатудың тиімді тәсілі болды. Келесі бір мұғалім «Сандық теңсіздік» тақырыбы бойынша әртүрлі газет-журналдардан алынған қысқа мәтіндерді ұсынды. Оқушылар қажетті ақпараттарды табу үшін барлығымен оқып танысты және көтерілген мәселе бойынша ұсынылған мәтіндерге сүйеніп, өз ойларын ортаға салды.

Кейбір сабақтарда мәтінмен жұмыс кезеңдерінің дұрыс сақталмауы, жаңа сөздермен жұмысты тиімді жүргізілмеуі, кейбір материалдардың оқушы үшін тым күрделі болғандығы байқалды.

Сабақты бақылау бойынша жасалған тұжырым – сабақта аутентті материалды қолдану, көркем шығармаларды ұсыну оқушы үшін қиындық келтірмейді, тек мұғалім оны тиімді ұйымдастыра білуі керек.

Қорытынды. Қазақ тілін өзге тілді аудиторияға оқыту барысында бейімделген мәтіндермен ғана шектелу тиімді нәтиже бермейді. Сондықтан оқушылардың жасы мен тілдік деңгейін ескере отырып, аутентті мәтіндермен жұмысты ұсынуға болады. Аутентті мәтіндердің табиғаты мен оларды тілді меңгерудің тиімді құралы ретінде жеке-жеке қарастырып, зерттеу жұмыстары жан-жақты жүргізілсе, қазақ тілін меңгерудің тиімді тәсілі болмақ.

Әдебиеттер тізімі

1. Berardo S.A. The use of authentic materials in the teaching reading. //The Reading Matrix Vol. 6, No. 2, 2006. 61-64 б.
2. Harmer, J. How to teach English. //England: Addison Wesley Longman Limited. 7th edition, 2001. 68 б.
3. Harmer, J. The practice of English Language Teaching. //England: Pearson education limited. 4th edition, 2007. 273 б.
4. Grellet, F. Developing reading skills. //Cambridge University press. 29th Edition, 2010.
5. Knutson, E. M. Teaching whole text: literature and foreign language reading instruction. // The French Review, 67 (1), 12-26, 1993. <http://www.jstor.org/stable/397780>

**ЖАҢАРТЫЛҒАН БАСТАУЫШ БІЛІМ БЕРУ
МАЗМҰНЫНЫҢ ТЕОРИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ**
Мұханбетжанова Ә.М.

Х.Досмұхамедов атындағы Атырау мемлекеттік университеті

ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫ

Түйінді сөздер: білім мазмұны, жаңарту, инновация, тәжірибе.

Ключевые слова: содержание образования, обновление, инновации, практика.

Keywords: content of education, updating, innovation, practice.

Аңдатпа

Мақалада әлемдік білім берудегі негізгі парадигмалар қарастырылып, білім мазмұнын құрудың теориясы мен тәжірибесіне талдау жасалады. Қазақстан Республикасындағы «Білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасына» сәйкес мектептің білім беру стандартын жаңартудың инновациялық сипаты алған білімді өмірде қолдана алу парадигмасына ауысуымен танылады. Оның мәні оқытудың мақсаттары кең ауқымды дағдыларды қалыптастыру арқылы оқытудың нәтижесіне қарай бағытталуында. Қазақстандық «Мәңгілік ел» ұлттық идеясын білім мазмұнының құндылықтары арқылы жүзеге асыру қамтамасыз етіледі. Қазақстан мектептеріне енгізіліп отырған жаңартылған білім мазмұнының ұстанымдары, құндылықтары мен оқу мақсаттары, білім алушылардың педагогикалық-психологиялық ерекшеліктерін есепке алу инновациялық көзқарастар мен тәжірибелер тұрғысынан қарастырылады.

Аннотация

В статье рассматриваются основные парадигмы глобального образования и сделан глубокий анализ теории и практики построения содержания образования. В соответствии с Государственной программой развития образования в Республике Казахстан на 2011-2020 годы переход к образовательной парадигме, имеющей инновационный характер обновления школьных образовательных стандартов применять полученные знания в повседневной жизни. Учитывая принципы, ценности и образовательные цели содержания обновленного образования в школах Казахстана и психолого-педагогические особенности обучающегося рассматривается с точки зрения инновационных подходов и опыта.

Abstract

The article deals with the global paradigm of education, it deeply analysis the theory and practice of educational content. According to the “State Program of Education Development for 2011-2020” of the Republic of Kazakhstan innovative description of the standard of school education is changed into the paradigm of using the acquired knowledge in life. The key is that the learning objectives are oriented to formation of a wide variety of skills through training. The implementation of the Kazakh national idea “Mangilik el” will be provided with the help of traditional values. Updates, values and goals of education included in the content of education of Kazakh schools were considered taking into account pedagogical and psychological characteristics of students, and features of using criteria-based assessment of progress.

Бүгінгі күні білім беру саласы «Қазақстан-2050» ұзақ мерзімді Стратегиясының маңызды басым бағыттарының бірі болып танылады және республиканың әлемдегі бәсекеге қабілетті 30 елдің қатарына кіру міндетін жүзеге асыруда айтарлықтай рөл атқарады. «100 нақты қадам» бағдарламасы шеңберіндегі бес институционалдық реформа бойынша білім беру саласында 12 жылдық білім беруді ендіру және функционалдық сауаттылықты дамыту үшін мектепте білім берудің стандартын жаңарту жоспарланған. Осы тұрғыдан білім мазмұнын жаңарту ұлт болашағының кепілі ретінде қарастырылуда [1, 5 б.].

Осыған орай, қазақстандық білім беру жүйесін дамытудың басты міндеттерінің бірі білім берудің мазмұнын жаңарту болып отыр. Бүгінгі күн талаптарына сай жаңа білім беру оқушыларға тек белгілі бір білім, іскерлік, дағдылар жиынтығын меңгертіп қана қоймай, оқушы тұлғасын дамытуға, өмірлік проблемаларды өз бетімен және тиімді шешуге, тұлғаның өзін-өзі анықтауына, әлеуметтенуіне және өзін-өзі жүзеге асыруына мүмкіндік беретін білімділік, тәжірибе және әмбебап қабілеттердің жиынтығын меңгертуге бағытталуы тиіс [2,3 б.].

Бұл білім беру мазмұнына өзгеріс енгізу қажеттілігінің бір көрінісі. Осы мақсатқа қол жеткізу міндеті білім берудің философиясы мен педагогика ғылымының парадигмалық өзгерісін әдіснамалық тұрғыдан терең талдау жасауға алып келеді. Бүгінгі күні әлемдік білім беру үрдісінде негізгі білім беру парадигмалары қарастырылып, олардың салыстырмалы сипаттамасы жасалды. Парадигмалардың көптүрлілігі білім беру мен мәдениеттің басты мақсатына әртүрлі тұрғылар арқылы: 1) құндылықтық (аксиологиялық) – білім беру (мәдениет) адамның өмірінің мәні ретінде қабылданады, яғни мәдениетті жасау және оған жету; 2) іс-әрекеттік – білім беру (мәдениет) материалдық және рухани құндылықтарды жасауда сыналған іс-әрекеттің әдісі ретінде түсіндіріледі; 3) тұлғалық – білім беру (мәдениет) белгілі бір тұлға типінен көрініс табады. Сондықтан мәдениетке деген әртүрлі көзқарас білім беруде әртүрлі парадигмаларға алғышарт ретінде алынады (Кун Т., Садовский В.Н., Новиков А.М., Мұханбетжанова Ә., Мұханбетжанова А.Ө. және т.б.) [3, 61 б.; 4, 64 б.; 5, 365 б.; 6, 31-35 б.].

Бұл бағыттар еліміздегі білім берудің жаңа мазмұнын құрастыру арқылы әлемдік білім кеңістігімен интеграцияланып, осы кеңістіктегі білім беру талаптарына жауап бере алатын деңгейге жеткізуді көздейді. Осыған орай, қазіргі отандық педагогикалық қоғам білім берудің жаңартылған мазмұнын құру, сынақтан өткізу және оны тәжірибеге енгізудің ауқымды міндеттерін жүзеге асыруда.

Білім беру мазмұны мәселесі педагогика ғылымында негізгі болып табылады. Ең алдымен мазмұны арқылы білім беру мекемесі білім беру өмірдің сұранысы мен талаптарына жауап береді, әртүрлі өмірлік сфераларда ұрпақтардың сабақтастығын қамтамасыз етеді, тұлғаның, оның дүниеге көзқарасының, әлемге және өз-өзіне деген адамгершілік қатынасының қалыптасуындағы рөлі зор. Білім беру мазмұны педагогикалық үдерістің мәнді жағымен де шартталады, өйткені тұлғалық сипаттағы сұрақтарға жауап береді. «Өзбетті өмірге қандай тұлға енеді?», «Ол динамикалық дамып жатқан ортада өмір сүруге қабілетті ме?», «Өзінің және қоғамның қызығушылықтары бойынша өзін-өзі өзектендіруге дайын ба?», «Қандай құндылықтардың тасымалдаушысы болады?», «Ойлары мен идеялары қаншалықты шығармашыл болады?», «Тұлға қоғамда қандай өмірлік позицияны ұстанады?», «Қоршаған ортаға, басқа адамдарға қандай қатынасының көрінуімен сипатталады?».

Білім беру мазмұны категориясы адамдарға белгілі табиғат, адам, қоғам туралы білімдері, белгілі іс-әрекет тәсілдерін орындаудағы адамға тән біліктіліктер туралы алынған білімдері; қоғам алдында туындайтын жаңа мәселелерді шешу тәжірибесі; өмір, табиғат, қоршаған орта тағы басқалар туралы ойлары көрсетілген әлеуметтік тәжірибені бейнелейді. Кейде адамзаттың әлеуметтік тәжірибесін жалпы адамзат мәдениеті деп атайды [6, 34 б.].

Сан мындаған даму тарихында адамзат өте көп білім жинақтады. Жасөспірім ұрпақ осы білімді игерген кезде ғана өркениет дамуы жүзеге асады. Бірақ, жинақталған білімнің

барлығын адам түгелдей меңгере алуы мүмкін емес. Сондықтан ең маңызды, негізгі білімдер мен біліктіліктерді таңдау мәселесінің орны ерекше. Әлеуметтік тәжірибе мектептегі білім беру мазмұнында түрлі пәндерге бөлініп көрініс табады. Сонымен, білім беру мазмұнын оқушылар үшін сұрыптау мәселесі И.Я.Лернер, В.В.Краевский, М.Ж.Джадрига т.б. еңбектерде ашылған. Онда ғылыми білімнің пәндік құрылымының өскелең ұрпаққа білім берудің пәндік аймағына әсері қарастырылады [7,67 б.; 8, 43 б.; 9, 24 б.].

Білім беру мазмұны – педагогикалық бейімделген білімдердің, іскерліктердің және дағдылардың жүйесі, шығармашылық іс-әрекеттің тәжірибесі және дүниеге деген эмоционалдық-құндылықтық қатынас, оларды меңгеру тұлғаның дамуын қамтамасыз етеді. Жалпы білім берудің мазмұны оқушыларды әлеуметтік, кәсіптік емес іс-әрекетке қатынасуын қамтамасыз етеді. Әрбір индивидтің дүниеге деген қатынасын ондағы өз орнын анықтауды азаматтық позициясын шарттандыратын дүниеге көзқарасты, құндылықтар мен мұраттар жүйесін қалыптастырады.

Білім мазмұнының қайнар көзі – материалдық және рухани мәдениетте бекітілген адамзаттың әлеуметтік тәжірибесі болып табылады. Әлеуметтік тәжірибе 4 элементті енгізеді: білім /олардың түрлерінің жиынтығы индивидте қоршаған шындық туралы жалпы түсінік және қажетті іс-әрекетте бағытталғандығын анықтайды/; іс-әрекеттің тәсілдерін жүзеге асыру тәжірибесі /оны меңгеру барысында іскерліктер мен дағдылар қалыптасады, олардың қызметі жинақталған мәдениетті қайта жасап сақтап және дамыту болады, сол арқылы қоғамның репродуктивтік іс-әрекеті қамтамасыз етіледі/, шығармашылық іс-әрекет тәжірибесі /оның функциясы – мәдениетті әрі қарай дамыту/; шындыққа, өз іс-әрекетіне, өз-өзіне деген эмоционалдық-құндылықтық қатынастың тәжірибесі [8, 47 б.].

Білім мазмұны жоғарыда айтылғандай, оқушылардың өзіндік іс-әрекеттерде меңгеретін педагогикалық бейімделген әлеуметтік тәжірибе ретінде көрінеді. Танымдық, репродуктивтік, шығармашылық іс-әрекет пен эмоционалды – құндылықтық қатынастарды жүзеге асыру тәжірибесі оқытылатын шындыққа, табиғатқа, мәдениетке, техникаға, әлеуметтік коммуникациялар мен басқа да білім аймақтарындағы шынайы нысандарға қатысты сәйкес іс-әрекет тәсілдерін қолдану жолымен іске асырылуы керек.

Педагог оқушыларға әр түрлі іс-әрекет түрлерін меңгеруді ұсынады: эмоционалдық-бейнелік, логикалық және т.б. Егер іс-әрекеттің түрлері әрбір бала үшін дара есепке алса, бұл түрде балаларды оқытуда белгілі бір білім беру нысанын таңдаған жөн. Бұндай жағдайда барлық оқушыларға тек бір ғана білім беру траекториясы қамтамасыз етілмейді, берілген бағдарлама ерекшеліктерінің көлемін меңгерту, ал жеке траектория оқушыларды жекелік дамуда білім беруге әкелуде айырмашылығы, көлемі, қандай мазмұны да соған сәйкес болып келеді.

Жалпы мәдениеттің мазмұнына адамзатпен шешілетін іргелі мәселелерін, негізгі мақсатқа жету үшін жалпы орта білім беру мазмұнымен көрінетін әлеуметтік тәжірибемен шартталған негізгі ұстанымдар, мәндер және басқа компоненттерді біріктіреді. Олар шынайы білім беру нысандары және жалпы мәдени білімдері ереже бойынша сыныптарға және бөлек пәндерге бөлінбейді [10, 54 б.; 11, 63 б.].

Бастауыш мектеп оқушыларын айналамен таныстырудағы алғашқы түсініктерге баланы қоршаған заттар мен құбылыстар: сынып, отбасы, мектеп, мектеп ұжымы, мектепте жүру ережелері, оқушылардың міндеттері мен құқықтары және т.б. негіз болады. Осыған сай, оқу бағдарламасының оқу мақсаттары бастауыш мектеп оқушыларының айналасындағы дүниеден алынады [12, 4 б.].

Бастауыш деңгей – білім берудің оқушы бойында тұлғалық ерекшеліктерінің қалыптасуы қуатты жүретін, жоғары буындармен сабақтаса дамитын және кез келген арнайы білім алудың негізі қаланатын құнды буыны. Сондықтан білім беру мазмұнын жобалау барысында бастауыш сынып оқушыларының әлеуметтік-мәдени, биологиялық, психологиялық, педагогикалық ерекшеліктері мен белгілерін басты назарда ұстаған дұрыс. Мектептің

бастауыш сатысында оқушылардың зейін, қабылдау, есте сақтау және елестету, армандау және талдау, жинақтау, жалпылау, салыстыру сияқты ойлау операциялары қалыптасады. Сонымен қатар, іс-әрекетті жоспарлау, бақылау, бағалау, қорытынды шығару, өз пікірін айту, т.с.с. қабілеттері байқала бастайды.

Бұл деңгейдегі білім алушылардың психологиялық-педагогикалық ерекшеліктерін төмендегідей сипаттауға болады: нысандар, құбылыстар мен жағдаяттардың қатынастарын және сапаларын қабылдауы жеткілікті дамыған; бұрынғы тәжірибесін жаңа қабылдағанымен салыстыруға қабілетті; көп деңгейлі, көп факторлы нысандар, құбылыстар мен жағдайлардың арасындағы байланыстарға сай логикалық ойлау мүмкіндігіне ие, өзінің ойын байланыстырып жеткізе алады. Осылайша бастауыш сынып оқушыларының танымдық психикалық және тұлғалық сапалары жаңартылған білім мазмұнын меңгеруіне мүмкіндік береді деген тұжырымға келеміз.

Тұлғаның білім беру мазмұнын игеруі, көзқарасы оның дамуының жоғары деңгейін көрсетеді. Әйткенмен, тек дүниетанымдық білімдерді игеру тұлғаның көзқарасының тұрақтылығымен қамтамасыз етілмейді. Қандай да болмасын білімнің ішкі терең сенімділігі қажет. Бұл сенімнің мәні тек білімде емес, сонымен қатар ішкі қажеттілікте, яғни не істеу керектігі мен әрекет етуінде болып табылады.

Жаңартылған білім беру мазмұнында анықталған білім берудің құндылығы, мақсаты мен міндеттері бастауыш сынып оқушысының жеке тұлғалық қасиеттерін, қызығушылықтарын арттырып, алған білімін өмірде қолдану икемділігін қалыптастыруды көздейді. Сондықтан білім мазмұнының іс-әрекеттік құраушысы негізгі білім беру әдісі ретінде анықталып отыр. Себебі, оқушының бойында байқалған оқу іскерліктері іс-әрекет арқылы дамиды. *Іс-әрекеттік* тұрғыда білім беру оқушының әлеуеттік мүмкіндіктерін (қызығушылық, қабілет, басқа тұлғалық ерекшеліктер) есепке алу мен дамытуға бағдарланатын *тұлғалық-бағдарлы* білім берумен тығыз байланысты, өйткені, тұлғалық-бағдарлы білім беру негізінен адами құндылықтарға бағытталады [13, 214 б.].

Мысалы, пәндерді оқу барысында оқушылар қоршаған әлем туралы білімдерді танымның әртүрлі тәсілдерін қолдана отырып, түрлі көздерден алады. «Дүниетану» пәнінің мазмұнында адам, қоғам, табиғат туралы гуманитарлық және практикалық білімдер кіріктірілді. Білімнің бұл аймақтарының әрқайсысы бірнеше ғылымдардың білімін біріктіреді. Мысалы, адам оқушылар алдында әлеуметтік құбылыс ретінде (тұлға, отбасы мүшесі, ұжым мүшесі, қоғам мүшесі, азамат, жасампаз тарихи тұлға ретінде қарастырылады), бұл негізгі мектепте қоғамтану, тарих, география сияқты ғылымдарды меңгерудің негізін салуға мүмкіндік береді және оқушылардың қоғамға қажетті адамгершілік және дүниетанымдық көзқарастарының қалыптаса бастауына жағдай жасайды.

Оқу пәнінің «ортақ тақырыптарының» мазмұны оқушының «жақын аймағынан», яғни оның өз іс-әрекетімен тікелей байланысты тақырыптарды оқудан басталады. Алты-жеті жастағы балалар өз ойын білдіруге, оқу мазмұны бойынша сұрақ қоюға, сұрақтарға жауап іздеуге үйренуі тиіс [14, 16 б.].

Жаңартылған оқу бағдарламалары проблемалық ойлаудың дамуына, педагогикалық интеграцияның, кіші мектеп жасындағы оқушының жан-жақты дамуына, даралауға, дифференциациялануға, әрдеңгейде оқуға, зияткерлік дамуына, ақыл-ойының жекелей түрде дамуының шарттарын ұйымдастырумен негізделеді. Бұл барлық жалпы психикалық даму заңдылықтарын, бастауыш мектеп оқушыларының интеллектуалды даму сферасын ескереді. Таным жас ерекшелігіне сай даму көптеген зерттеулерде орын алады. Мұнда 6 жасар баланың сипаттамасы ұсынылған: жоғары эмоционалды, еліктеушілік, қоршаған ортаны тануға бағыттылық, ересек адамдар мен құрдастарына әсеріне сезімшілдік. Бұл кезеңде 6 жасар баланың психикасында әр түрлі «ажыраулар» болады, яғни бала сапалы білімді қалай алады: ол ойын барысында немесе оқуда дамиды және әлеуметтік тәрбиелеу шарттары мен жеке ерекшеліктеріне сай дамиды.

«Жеке тәжірибеге» сүйену оқушылардың жаңа білім мазмұнының құрылуына негіз бола алады. Алты жасар баланың «жеке тәжірибесі» оның жақын айналасындағылар туралы көзқарасынан тұрады: отбасы, тұратын жері, дене бөліктері, денсаулық және адам іс-әрекеті, жануарлар мен өсімдіктер туралы. Ал, бұл дегеніміз оқу курсының мазмұны осыған байланысты басталуы керек жақыннан-алысқа қағидасына сәйкес білімнің мазмұны баланың әлеуметтік тәжірибесіне сай енгізіледі. Егер баланың оқу пәні оның күнделікті жанасатын нысандар мен субъектілер және құбылыстар болса, онда баланың мектепке бейімделуі сәтті болады [15, 74 б.]

Оқу бағдарламасының негізгі реттеуші функцияларының бірі – мұғалімнің ұйымдастырушылық-әдістемелік тұлғасы мен бастауыш мектеп оқушысының оқу қызметін қалыптастыру болып есептеледі. Қазіргі кезде оқу пәндерінің педагогикалық функциялары мынадай негізгі міндеттердің орындалуын талап етеді: оқушының жеке тұлғасы мен шығармашылық қабілетінің дамуы, оқуға деген қызығушылығы мен ынтасын қалыптастыру, эстетикалық сезімдер мен адамгершілікке тәрбиелеу, өзіне және қоршаған әлемге деген эмоционалдық құндылығын ояту; білім, білік, кең ауқымды дағдыларды меңгерту, әртүрлі әрекет түрлерін жүзеге асыра білу мүмкіндіктері; бала денсаулығын психикалық және физикалық нығайту, баланың жекелігін сақтау және оған құрметпен қарау.

Қорыта айтқанда, жаңартылған білім беру үдерісінде мұғалім білімді беруші ретінде емес, оқушының белсенді оқу танымдық әрекетін ұйымдастырушы болуы тиіс. Білім беру үдерісін ұйымдасуында мұғалім педагогика және психологияда айқындалған бастауыш мектеп жасындағы балалардың қабылдау, ойлау және шығармашылық әрекетінің маңызды жас ерекшеліктерін есепке алуы қажет. Жас ерекшеліктеріне байланысты қабылдау, ойлау және шығармашылық әрекетін есепке алуда осы жастағы балаларда қайсысы жақсы дамығанын (мұғалім неге сүйенуі керек), қайсысы нашар дамығанын (қайсысын дамыту қажет) екенін білуі тиіс.

Бұл жастағы балаларға тән ерекшеліктер: жаңаны білуге деген өткір құмарлық; жаңа әсерлерге деген сарқылмас қажеттілік; ашық эмоциялар (ерекше қуану, тез ренжу, жаны ашу, қатты қайғыру, толғану); пайымдауды сүйеді («пәлсапалық»); жеңіл ойлап табады, қиялдайды; ойынға тез араласады (дайындықпен, қуанышпен, қызығушылықпен), қозғалыс ойындарын сүйеді; театрландырылған қимыл әрекетке шын ниетімен қатынасады; сурет салуды, қолдан бұйымдар жасауды, аппликацияны сүйеді; бейнелік деңгейдегі (өлең, әуен, көркем бейне) әсемдік пен үйлесімділікке сезімтал; зияткерлік ойлауы (ұғымдық ойлау, салыстыру, жинақтау, маңыздыны бөлу, қорытынды жасау); зейіннің шоғырлануы төмен (оқушылардың зейіні шашыраңқы, олар ұзақ тыңдап отыра алмайды); мақсатқа жетуге еріктік даярлығы нашар (оқушыларда сәтсіздік сенімсіздік тудырады және қызығушылығын жояды); бірсарынды жұмыстан тез шаршайды (іс-әрекетті алмастыру қажет); моделдеу және шартты белгілермен жұмыс жасау дағдысы болмайды; көркемдік-сөйлеу әрекеті, сөздік-логикалық есте сақтауы төмен; өздерінің әлеуеттік мүмкіндіктері туралы түсінігі нашар дамыған [15,76 б.].

Міне, бастауыш мектеп жасындағы балаларға тән осы аталған педагогикалық-психологиялық ерекшеліктердің барлығын мұғалім оқыту үдерісін жаңаша ұйымдастыруда есепке алуы тиіс. Бұл кеңестерді мұғалім оқушылардың нақты жағдайына бағдарлай отырып (даму деңгейі, қызығушылық аймағы, ұлттық ерекшелігі және т.б.) түзетулер енгізуіне мүмкіндігі бар.

Әдебиеттер тізімі

1. «Қазақстан – 2050» Стратегиясы // Егемен Қазақстан 2012 ж. 14 желтоқсан
2. Қазақстан Республикасының білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы. - <http://www.edu.gov.kz>
3. Кун Т. Объективность, суждение и выбор теории // Современная философия науки: знание, рациональность, ценности в трудах мыслителей Запада: Учебная хрестоматия. - М.: «Логос», 1996. - С.61-82.
4. Садовский В.Н. Смена парадигм системного мышления // Системные исследования. Ежегодник. 1992-1994. - М.: Эдиториал УРСС, 1996. - 400 с. - С.64-78.
5. Новиков А.М. Методология образования. – М., 2006. -397с.
6. Мұханбетжанова Ә., Мұханбетжанова А.Ө. Білім берудің жаңа парадигмасы және педагогика ғылымының даму тенденциясы - «Ұлт тағылымы» №2 2010. 31-35 б.
7. Лернер И.Я. Содержание образования // Педагогическая энциклопедия: В 2 т. - М., 1993-1999. - Т. 2. - С. 349.
8. Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В.В.Краевского, И.Я.Лернера. – М., 1983. – С.44-57.
9. Джадрина М.Ж. Ориентация на результат как условие реализации компетентностного подхода к образованию в школе. -Алматы.: Казахская академия образования им. Ы.Алтынсарина, 2004. -26с.
10. Краевский В. В., Хуторской А. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. — 2003. — № 2.
11. Хуторской А. В. Методологические основы конструирования учебных программ для 12-летней школы // Школа 2000. Концепции, методики, эксперимент: сб. науч. трудов / Под ред. Ю.И.Дика, В.Хуторского. — М., 1999.- 234 с.
12. Мұханбетжанова Ә. және басқалары. 12 жылдық білім беруде бастауыш мектеп оқушысының әлеуметтену құндылықтарын қалыптастыру. - Журнал «Білім әлемінде» №6, 2008 ж. 3-6 б.
13. Мұханбетжанова Ә. Тұлғалық бағдарлы білім берудің әдіснамалық және теориялық мәселелері. Поиск – Изденіс №3, 2006 ж. 214-218 б.
14. Мұханбетжанова Ә.12 жылдық білім беруде бастауыш білім мазмұнын интеграциялау мәселесі. - 12 жылдық білім- РФӘЖАС журнал. 7-12 б -Астана қ. 2006 ж. 16-19 б.
15. Мұханбетжанова Ә. және бас. Алты жасар балалардың танымдық белсенділігі және даму ортасы. Қазақстан мектебі. №11, 2006 ж. 74-76 б.

ИЗ ОПЫТА ПРОВЕДЕНИЯ СУММАТИВНОГО ОЦЕНИВАНИЯ ЗА РАЗДЕЛ В 7-Х КЛАССАХ

Адекенова А.Н., Адекенова У.

Назарбаев интеллектуальная школа
химико-биологического направления г. Караганда

Назарбаев интеллектуальная школа
физико-математического направления г. Астана

РЕСПУБЛИКА КАЗАХСТАН

Түйінді сөздер: критериалды бағалау, бөлім бойынша жиынтық бағалау, тоқсан бойынша жиынтық бағалау, қалыптастыру бағалау, дескрипторлар, жетістік критеріі, тексерілетін дағдылар.

Ключевые слова: критериальное оценивание, суммативное оценивание за раздел (СОР), суммативное оценивание за четверть (СОЧ), формативное оценивание, дескрипторы, критерии успеха, проверяемые навыки.

Keywords: criteria-based assessment, summative assessment for the unit, summative assessment for the term, formative assessment, descriptors, success criteria, verifiable skills.

Аңдатпа

Осы мақалада информатика және ағылшын тілі пәндерінде негізделген бөлім бойынша жиынтық бағалау түрлері ұсынылған. Пәндер оқу әдістеріне байланысты таңдалған. Мысалы, информатика сабақтарында компьютерді қолдану дағдыларына көптеген назар аударылады, ал ағылшын сабақтарында оқушыларға қажетті төрт дағдылар дамытылады: сөйлеу, оқылым, тыңдалым және жазылым. Сонымен қатар, мақалада жиынтық бағалау жұмысын өткізу мен тексеру үдерісін жеңілдету мәселесі де қарастырылады. Осы мәселені шешу үшін әмбебап цифрленген оқыту ресурстарын құру туралы жазылған және осы компьютерлік программалар кез келген пәнге қолжетімді болу тиіс екені де көрсетілген.

Аннотация

В данной статье рассматриваются формы проведения суммативного оценивания за раздел на примере предметов информатики и английского языка. Выбор данных предметов объясняется разными методами преподавания. На уроках информатики в большинстве случаев развиваются навыки применения компьютера. На уроках же английского языка развиваются четыре основных навыка: говорение, чтение, слушание и письмо. С другой стороны здесь предлагаются пути автоматизации проверки СОР с использованием цифровых ресурсов, которые приемлемы для проверки знаний учащихся по любому предмету.

Abstract

In this article we consider the forms of conducting a summative assessment for the unit in terms of computer science and English subjects. The choice of these subjects is explained by different methods of teaching. In computer science lessons computer skills are developing in most cases but In English lessons students develop four basic skills as speaking, reading, listening and writing. Therefore, in this article we are going to introduce different ways to automate the verification of the summative assessment by using digital resources, which are acceptable for testing students' knowledge of any subject.

С начала учебного года в оценивании произошли некоторые изменения. Внедрили критериальное оценивание (КО), которое предполагает суммативное оценивание за каждый раздел (СОР) и итоговое оценивание за четверть. Какие преимущества дает этот подход, и какие имеются недостатки?

С одной стороны СОР дает возможность учащимся и учителям прогнозировать четвертную оценку и также обратить внимание на трудности, с которыми учащиеся столкнулись во время изучения раздела. Ведь при ранее использованной форме оценивания – формативном оценивании учащиеся могли в течение четверти «достигать» цели обучения, что не давало им видеть ясно свои пробелы и своевременно регулировать своим процессом обучения.

С другой стороны, прибавилось работы у учителей, которые вынуждены составлять, стандартизировать, модерировать не только задания суммативного оценивания за четверть (СОЧ), но и за каждый раздел [1, с 15-18]. Зачастую учителя применяют письменную форму оценивания, чтобы в дальнейшем иметь доказательную базу на ученика, то есть заботятся о портфолио. Следовательно, проверка работ это рутинный процесс, ведь бывает, учитель ведет в 2-3 группах по 12 человек и проверяет от 24 до 36 работ за один раз. Если говорить о предметах, где учащиеся не делятся на группы, например «История», «Математика», «Русский язык», то число возрастает в несколько раз.

Какой выход можно предложить в данной ситуации? Рассмотрим наш опыт проведения КО на примере предмета «Информатика» в 7-х классах. Согласно предложенным центром педагогических измерений (ЦПИ) методических указаний по составлению заданий для СОР время и количество вопросов не зависимо от сложности изучаемых тем, четверти, остается одинаковым: 15-20 минут по 10 вопросов [2, с 6,14,30,38]. Зачастую предложенный объем заданий не соответствуют отведенному времени (было проверено на практике). Также их выполнение требует специального времени на уроке.

Нами было принято решение и согласовано с ЦПИ об использовании не только письменных, но и практических работ, как в рабочих тетрадях, так и за компьютером. Такая форма проведения оценивания позволяет проверить не только навыки низкого уровня «Знание и понимание», но согласно изучаемым темам проверяются навыки высокого уровня «Применение», «Анализ».

Приведем пример таких работ из каждой четверти.

Во время изучения цели 7.1.3.2 защищать данные от изменений, устанавливать пароль на документы, учащиеся работали с текстовым редактором и для того, чтобы на обычном уроке они могли показать уровень усвоение данной цели, было предложено следующее задание:

1) Набрать текст в Microsoft Word: Times New Roman, 12. Выполнить соответствующее форматирование текста (начертание, цвет)

Мой **любимый** предмет математика. Я **люблю решать задачи**, уравнения. Данный предмет связан с физикой, химией. *Недаром* ее называют царицей всех наук! Думаю в будущем связать свою профессию с математикой и мне надо получить прочные знания. [2]

2) Перечислить правила создания небезопасного пароля, привести пример (в тетради для СО) [2]

3) Сохранить, установив пароль на открытие и редактирование документа. Записать в тетради для СО по разделу весь процесс. [2]

4) Создать архив и установить пароль на открытие файла. Записать в тетради для СО по разделу весь процесс. Привести примеры необходимости создания архивов. [3]

Во время выполнения работы учащиеся имели перед собой дескрипторы:

Критерий оценивания	№ задания	Дескриптор	Балл
		Обучающийся	
Умеет создавать текстовый документ и форматировать его	1	Полностью набирает текст <i>(балл за набор всего текста)</i>	1
		Выполняет форматирование текста <i>(должно быть полное форматирование текста)</i>	1
Знает и правильно указывает использование небезопасных паролей.	2	Знает правила для создания небезопасного пароля	1
		Приводит примеры небезопасного пароля	1
Умеет устанавливать пароли на открытие и изменение документов	3	Объясняет действие «зашифровать паролем» при сохранении документа	1
		Объясняет действие «ограничить редактирование» при сохранении документа	1
Использует архивацию файлов	4	Демонстрирует назначение архива	1
		Создает архив файла	1
Умеет архивировать документы и устанавливать пароли на архив;	4	Объясняет действие «зашифровать паролем» при сохранении документа	1

Во второй четверти для проверки целей: 7.5.2.1 иметь понятие о форматах и типах данных в электронных таблицах; 7.5.2.2 выполнять простые вычисления, используя электронные таблицы; 7.4.2.1 использовать логические выражения в составлении ветвящихся алгоритмов; 7.2.3.1 создавать базу данных в электронной таблице; 7.2.3.2 осуществлять проверку данных, введенных в базу данных; 7.1.3.2 защищать данные от изменений, устанавливать пароль на документы, была предложена следующая практическая работа на компьютере [3, с 17].

Создать БД в ЭТ. Установить для каждого поля соответствующие типы и форматы данных. Выполнить простое форматирование ячеек. Выполнить проверку ввода данных. Применить простые математические и логические (ЕСЛИ, И, ИЛИ) функции для любого поля БД. Сохраните документ с установкой пароля на открытие и изменение документа.

Данная работа предполагает дифференциацию, ведь учитель не предлагает конкретное задание, а учащиеся в силу своих способностей сами составят БД и выполнят действия над ними. Конечно, было принято решение предложить учащимся вспомогательный материал (карточки с примерами БД). Для всех СОР разработаны дескрипторы, которые существенно облегчают работу учащихся (был проведен опрос учащихся).

Изучение раздела 7.2 В. «Дизайн и презентация» предполагает только работу на компьютере, так как 7.5.1.1 задавать отступы и интервалы в тексте; 7.5.1.2 вставлять маркированные и нумерованные списки направлены на развитие навыка «Применение». В этом СОР была предложена практическая работа.

Также цели 7.5.3.1 создавать и редактировать на начальном уровне растровые изображения; 7.5.4.1 создавать анимацию с использованием растровой графики были проверены с помощью компьютера.

Очень понравилось учащимся задание на развитие логического мышления, заимствованное из Интернета: Решите задачу и смоделируйте решение с использованием электронной таблицы. Примените к какому-нибудь столбцу пользовательский формат и укажите основное время ловли через абсолютную ссылку.

Друзья пошли на рыбалку и решили сварить уху. Для этого необходимо поймать более 30 мелких рыбешек. За полтора часа Сережа поймал 10 рыб, Володя - 8, а Коля - 7. На уху почти хватало, но нужны были ещё дрова для костра. Володя предложил, чтобы за дровами шёл тот, у кого меньше ловится, а остальные будут рыбачить ещё 40 минут. Но тут

Коля вспомнил, что он 34 минуты готовил чай с бутербродами, а Володя 26 минут искал дополнительную наживку для всех...[4]

Используя формулы, определите, кто ходил за дровами, и сколько всего было поймано рыб на уху (1). Это задание помогло в оценивании целей: 7.2.1.2 строить табличную модель математических, бытовых, социальных задач; 7.5.2.2 выполнять простые вычисления, используя электронные таблицы; 7.5.2.3 строить диаграммы в электронных таблицах.

Проанализировав примерный план проведения СОР (таблица 1) можно увидеть, что более 50% было проведено в виде практических работ на компьютере.

Примерный план проведения СОР по информатике в 7-х классах

Четверть	Количество недель в четверти	Наименование процедуры суммативного оценивания (тема для СО за раздел)	Неделя	Форма оценивания	Продолжительность выполнения тестового задания
СО за раздел					
1	2	Защита данных	2	Практическая работа на ПК	20 мин
	5,5	Форматы данных	7	Письменная работа	20 мин
2	5	Структурирование информации в базах данных	13	Практическая работа на ПК	20 мин
	2,5	Оформление деловых документов	14	Практическая работа на ПК	20 мин
3	2	Анимация	17	Практическая работа на ПК	20 мин
	4	Представление табличных данных в графическом виде	21	Практическая работа на ПК	20 мин
	4	Передача информации в различных системах	24	Письменная работа	15 мин
4	1,5	Управление файлами и дисками в компьютерных системах	27	Письменная работа	15 мин
	7,5	Проектная деятельность	32	Письменная работа	20 мин

Проведем сравнительный анализ результатов СОР за 1-ю четверть в классе с русским языком обучения, где первая работа была выполнена на компьютере, а вторая – в рабочих тетрадах.

По итогам СОР за 1-ю четверть учитель обратил внимание на «Учеников 8, 9». В течение второй четверти с ними была проведена дополнительная работа, проанализировав результаты других четвертей, можно говорить о прогрессе. Но в третьей четверти возникли проблемы у «Ученика 7» по двум СОР он получает 3 из 13, 3 из 16. С этим учащимся также была проведена определенная работа: беседа с куратором и родителями, посещение дополнительных занятий, отработка СОР (без исправления балла в ИОС). В результате, наблюдается рост в процентном соотношении [5].

В результате исследования, нами был сделан вывод, что учащиеся лучше показывают знания при выполнении практических работ на компьютере, но с другой стороны, необходимо обратить внимание на развитие навыков письма у учащихся 7-х классов. С большими трудностями учащиеся столкнулись при изучении темы «Программирование решений 1,2». Это касается не самого программирования в игровой среде, а при составлении блок-схем, тестирование с помощью экспериментальных данных, что отразилось при написании последнего СОР. Многие получили от 6 до 8 баллов, лишь один получил 10 баллов. Этот факт можно объяснить тем, что СОР было написано в начале мая, прошествии 1-2 уроков (около 4 часов). Этого времени не было достаточно для изучения данной темы.

Тем не менее, опыт показал, что критериальное оценивание имеет место быть, так как оно позволяет наглядно видеть пробелы в знаниях и своевременно регулировать самообразование учащимся.

Но как обстоят решить громоздкой и рутинной работы по составлению и проверки СОР по другим предметам? Покажем один из путей решения на примере предмета «Английский язык». Хотя учащиеся делятся на группы, возникает проблема проверки 4-х языковых навыков: говорение, слушание, письмо и чтение. С коллегой, учителем английского языка, мы задумались над автоматизацией данного процесса, и доверить его учащимся. С одной стороны, составление цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) позволит облегчить труд учителя, с другой учащиеся смогут подготовить практически полезный материал в ходе своей проектной деятельности.

Для реализации нашей идеи мы рассматриваем два варианта: один из учащихся подготовит контент (знающий английский язык), а второй подготовит интерфейс программы (умеющий программировать). Также можно реализовать данную работу одному ученику, но использовать готовые технологии.

Шаблоны для проведения СОР для всех навыков одинаковы, например, рассмотрим шаблон для навыка говорения (speaking).

Необходимо задуматься над тем, что учащимся надоедают одни и те же формы представления задания. Мы же думаем возможным использование формат тестирования на определение уровня владения английским языком «АPTIS» или же задания курсов английского языка «Discovery». В данных приложениях предусмотрены различного рода задания, такие как: удаление лишнего слова, продолжение последовательности, заполнение пробелов с использованием слов-помощников в конце текста или в виде всплывающего меню, перетаскивание объектов, ответы на вопросы, расстановка событий в порядке очередности (возрастания или убывания). Множество заданий на поиск информации в тексте. Возможна запись голоса через микрофон и отправка аудиоматериала на почту учителя.

В отличие от готовых приложений мы хотим разработать ЦОР, который является шаблоном, а сами задания будут формироваться учителем в отдельном файле и загружаться непосредственно перед выполнением СОР. Также каждое задание будет автоматически оцениваться, в конце работы учащийся будет знать свою оценку и сможет получить отчет о выполнении заданий с указанием верных ответов. При этом на головном компьютере учителя будет формироваться файл в виде электронной таблицы с указанием всех баллов учащихся (возможно составление подробного отчета по каждому вопросу), либо только итоговая оценка для заполнения журнала в ИОС.

Надо отметить, что у нас есть опыт по созданию ЦОР для учащихся младших классов. В данном приложении сами задания формируются в текстовом файле, а количество и порядок их отображения записывается в config файле. Задания самые разнообразные и красочные.

Подводя итоги своей работы за прошедший учебный год, хотелось бы отметить, что автоматизация проведения СОР с использованием ИКТ на уроках облегчит работу учителя, позволит стандартизировать задания во всех школах НИШ. Также необходимо учитывать, что в этом учебном году критериальное оценивание будет внедрено как в 7-е, так и в 8,9-е классы, а значит, увеличится объем работы.

Конечно, работа учащихся по созданию ЦОР, даже под руководством учителя не будет настолько профессиональна и обширна, как требуется на сегодняшний момент, поэтому мы думаем, что этой работой должны быть заняты специалисты.

Список литературы.

1. Центр педагогических измерений. Модель КО_НИШ_2016-2017 у.год Центр педагогических измерений. Методические рекомендации по суммативному оцениванию, Астана: АОО НИШ, 2016-2017 уч.год.
2. Центр образовательных программ. Учебный план Информатика 7 класс Версия 6, Астана: АОО НИШ, 2016-2017 уч.год.
3. Задачи на работу. - <http://www.egesdam.ru/page242.php> (дата просмотра материала: 28.08.2017)
4. Журнал критериального оценивания. <http://krg.nis.edu.kz> (дата просмотра материала: 28.08.2017)
5. Журнал критериального оценивания. – <http://krg.nis.edu.kz> (дата просмотра материала: 05.09.2017)

ИЗУЧЕНИЕ ГЕНЕЗИСА ЭВОЛЮЦИОННЫХ СИСТЕМАТИК ТЕКСТОВ С ЦЕЛЮ ИХ ПРИМЕНЕНИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Адскова Т. П., Адскова Н. П.

Казахский национальный университет имени аль-Фараби,
филиал «Назарбаев Интеллектуальная

Школа химико-биологического направления»
АОО «Назарбаев Интеллектуальные Школы», Алматы, Казахстан

РЕСПУБЛИКА КАЗАХСТАН

Түйінді сөздер: когнитивтік академиялық оқу, мәтін, ақпарат, мәтін типологиясы, цифрлық технологиялар.

Ключевые слова: когнитивное академическое чтение, текст, информация, типология текстов, цифровые технологии.

Keywords: cognitive academic reading, text, information, typology of texts, digital technologies.

Андатпа

Мақала ақпаратқа қатынау ортасының өзгеруіне байланысты мәтіндерді жүйелеп жіктеуді дамыту үрдісін (генезисін) оқытуға арналған. Талдаудың мақсаты – әдістемелік негізде, заманауи зерттеулерде ұсынылған мәтіндер типологиясын пайдалану. Мақалада әртүрлі форматтағы мәтіндер арқылы «когнитивтік академиялық оқу» үйрету ұғымының мазмұнындағы мәселелері ашылған. Заманауи лингвистикада «мәтін» концептісін түрлендіруге ерекше көңіл бөлінген. Цифрлық технологиялардың дамуына қатысты мәтін ұғымының эволюциясы байқалады, ол мәтіндерді жіктеуді өзгертуге және оқыту екінін ауыстыруға себеп туғызды. Соңғы жылдардағы зерттеулерде, жеке айтқанда, PISA зерттеулерінде мәтін категориясын дамыту үрдісіне толық талдау жүргізілген. Қазіргі заманғы мәтін типологиясын: а) мәтіндік форматы бойынша; б) ұсыну формасы бойынша (сөйлеуші түрі бойынша); в) коммуникативтік мақсаты мен базалық интенциясы бойынша көрсететін жолдардың сұлбасы ұсынылған.

Аннотация

Статья посвящена изучению генезиса систематик текстов, вызванного изменением среды доступа к информации. Цель анализа - использование типологии текстов, представленной в современных исследованиях, в методических целях. В статье раскрывается содержание понятия «когнитивное академическое чтение», обучение которому осуществляется через тексты разных форматов. Особое внимание уделяется трансформации концепта «текст» в современной лингвистике. Отмечается связь эволюции понятия «текст» с развитием цифровых технологий, что обусловило изменение в классификации текстов и смещение акцентов в обучении. Проводится подробный анализ генезиса категорий текстов в исследованиях последних лет, в частности в исследованиях PISA. Представлена схема, отражающая современную типологию текстов: а) по текстовому формату; б) по форме представления (по типу носителя); в) по коммуникативной цели и базовой интенции.

Abstract

The article is devoted to the study of the genesis of texts classification caused by the change of the information access environment. The purpose of the analysis is to use the typology of texts presented in modern studies for methodological purposes. The article reveals the content of the concept of «cognitive academic reading,» which is taught through texts of different formats. Particular attention is paid to the transformation of the concept «text» in modern linguistics. There is a link between the evolution of the “text” concept and the development of digital technologies, which led to a change in the classification of texts and a shift in emphasis in teaching. A detailed analysis of the genesis of the texts categories in studies of recent years is conducted, particularly in the PISA studies. A scheme reflecting the modern typology of texts is presented: a) according to the text format; b) according to the representation form (type of carrier); c) according to communicative purpose and basic intentions.

Уровень грамотности постоянно меняется под влиянием новых технологий. Развивающиеся технологии меняют способы чтения и обмена информацией. Люди, которые могут адаптироваться к быстро меняющимся контекстам, находить и изучать информацию из разных источников, более успешны. Отмечается, что в 1997 году, когда начиналось исследование PISA, Интернетом пользовались только 1,7% населения мира, к 2014 году эта цифра увеличилась до 40,4%, почти три миллиарда. Между 2007-2013 годами количество пользователей мобильными телефонами удвоилось, в 2013 году их было столько же, сколько людей на Земле. Если раньше получали образование «на всю жизнь», то теперь развитие становится пожизненным делом. Для достижения успеха с увеличением сложности и количества доступной информации уже сегодняшние студенты должны уметь использовать цифровые инструменты [1].

В современной трактовке термин «чтение» содержит более широкий смысл. Чтение – это понимание, оценка, отражение и использование текстов для достижения своих целей, развития своих знаний и потенциала для участия в жизни общества [2].

При обучении функциональному чтению используются текстоориентированные технологии, где текст является основной дидактической единицей. В качестве исследовательской задачи автором предпринята попытка проанализировать эволюцию систематик текстов в исследованиях последних лет, в частности в исследованиях PISA, с целью уточнения некоторых понятий для использования классификации в методических целях. PISA (Programme for International Student Assessment) – Программа международной оценки студентов, международное исследование проводится раз в три года, его целью является оценка систем образования во всем мире путем тестирования навыков и знаний [3].

Исследователи отмечают, что за последние три десятилетия в современной лингвистике произошла эволюция как самого понятия «текст», так и «подхода к тексту» [4,5].

Если в 40-50 годы текст рассматривался с позиций собственно лингвистического подхода в рамках теории синтаксиса как учение о сложном синтаксическом целом, то уже в 60-70 годы текст определяют как единицу знаковой системы языка. В 70-80 годы текст превращается в субдисциплинарный объект изучения. В современной лингвистике отсутствует однозначный подход к понятию «текст». Под текстом понимается как одно предложение, так и некоторая их совокупность, образующая целостные единства внутри более сложного целого, а также само это целое. Текстом может быть также вся совокупность высказываний, представляющая собой открытую систему, не имеющую границ [6]. Традиционно текст описывают как объединённую смысловой связью последовательность знаковых единиц, основными свойствами которой являются связность и цельность [7].

Текст рассматривается как последовательность вербальных (словесных) знаков. Правильность построения вербального текста, который может быть устным и письменным, связана с соответствием требованию «текстуальности» — внешней связности, внутренней

осмысленности, возможности своевременного восприятия, осуществления необходимых условия коммуникации и т. д. [8]. Текст определяют как единицу коммуникации, структурированную и организованную по определённым правилам, несущую когнитивную информацию, психологическую и социальную нагрузку. Текст – это не только последовательность вербальных языковых средств (знаков), но и информация, передаваемая невербальными языковыми средствами. Но в работах последних лет это понятие трансформируется, текстом является зафиксированная на каком-либо материальном носителе человеческая мысль; в общем плане связная и полная последовательность символов [6]. Это определение, по нашему мнению, наиболее полно отражает современное понимание термина, так как изменение среды доступа к информации трансформирует структуру и формат текста.

В современной трактовке термин «текст» используется вместо термина «информация» из-за его связи с письменной речью, он относится к типу материала, предназначенного как для литературного, так и для информационно-ориентированного чтения [3].

Рассмотрим типологию текстов, представленную в исследованиях PISA: а) по текстовому формату; б) по форме представления (по типу носителя); в) по коммуникативной цели и базовой интенции [3, 9, 10].

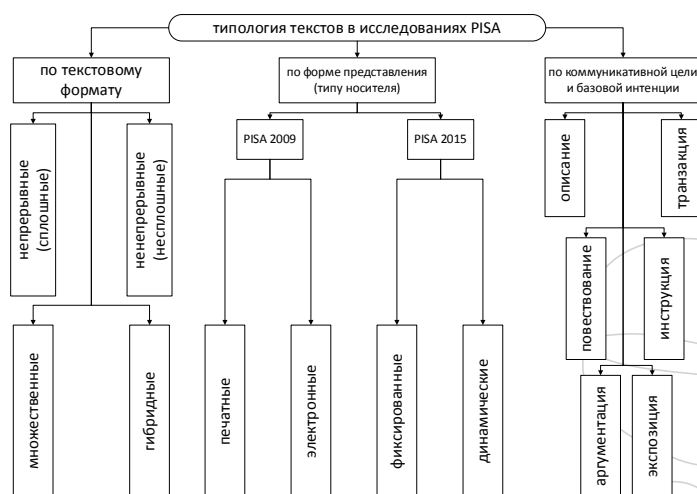


Схема 1 – Типология текстов в исследованиях PISA

По текстовому формату тексты делят на непрерывные (сплошные) и непрерывные (несплошные), смешанные (гибридные) и множественные. Сплошные тексты формируются предложениями, которые в свою очередь организованы в абзацы, параграфы, главы, части, разделы и т. д.). Несплошные тексты представляют собой визуальную информацию – это текстовая графика, таблицы, матрицы, рисунки, диаграммы, формы для заполнения, каталоги, программы и т. д. Гибридные форматы обычно включают в себя сплошные и несплошные тексты, они используются в учебно-научной литературе, в журналах, на сайтах, веб-страницах, где авторы представляют различные презентации для передачи информации, комбинации списков, абзацев из сплошных текстов и часто графики, онлайн-формы, e-mail-сообщения, форумы.

Множественные тексты создаются разными авторами. Они сопоставляются для конкретных целей или для целей оценки. Связь между такими текстами может быть очевидной или латентной, они могут быть взаимодополняющими и противоречащими друг другу. Например, сайты разных компаний. Несколько текстов могут иметь один «чистый» формат (например, только несплошной) или могут включать в себя как сплошные, так и несплошные тексты.

Введение четырех категорий текстового формата позволяет интегрировать информацию

разных типов представления. По форме представления (носителю) PISA 2009 классифицирует тексты как печатные и электронные. Печатные – тексты, представленные только в бумажном варианте, электронные – тексты, представленные на дисплее. Но с появлением новых гаджетов (планшеты, смартфоны) печатные тексты могут отображаться и на экране. Поэтому в PISA 2015 используется термин «пространство отображения текста». Чтобы описать особенности этого пространства, предложено деление текстов на фиксированные и динамические [8].

Фиксированные тексты – это print-медиум и электронные медиум тексты. Они обычно печатаются на бумаге в форме отдельных листов, книг, брошюр, журналов и т.д., но всё больше представляются на экране в файлах DOC, PDF и e-readers. Это привело к размыванию различий в делении текстов на печатные и электронные. По сути, такие тексты имеют фиксированное, статичное существование, объём текста известен. Средства навигации в электронных версиях фиксированных текстов - оглавление, главы, разделы, параграфы, заголовки, колонтитулы, номера страниц, ссылки.

Динамические тексты представлены только в цифровом формате, они имеют незафиксированное существование. В динамических текстах можно увидеть только часть доступного текста и зачастую объём таких текстов неизвестен. Синоним динамического текста – гипертекст. Это тексты с навигационными инструментами и функциями, которые делают возможным непоследовательное чтение. Читающий сам «настраивает» текст из информации, встречающейся в ссылках. Неотъемлемой и уникальной частью динамического текста являются навигационные иконки, полосы, прокрутки, вкладки, меню, функции текстового поиска и др.

Для того, чтобы охватить широкий спектр типов чтения, классифицируют типы текстов по коммуникативной цели и базовой интенции. Понятие «типы текстов» вытекает из понятия «типы речи», которые систематизируют на основе различных признаков (коммуникативно-прагматических, логико-смысловых, структурно-семантических).

В зарубежных исследованиях отмечается, что попытки категоризировать типы текстов получают сопротивление, так как типовые модели определяются на небольших отрезках текста, большие по объёму тексты не могут состоять только из одной текстовой модели. По своей организации научные тексты делятся на тексты «жесткого» и «гибкого» способа построения. «Жесткий» способ подразумевает построение текста по строго заданной схеме. «Гибкий» способ не предполагает наличия какой-либо строгой схемы. Построение текста развивается свободно.

В исследованиях PISA классификация текстов адаптирована из работ Е. Верлиха [9]. Выделяют следующие тестовые модели – описание, повествование, экспозиция, аргументация, инструкция, транзакция.

Описание определяют как тип текста, в котором информация относится к свойствам объектов в пространстве. Это может быть импрессионистское описание, представляющее информацию с точки зрения субъективного впечатления от отношений, качеств и направлений в пространстве. Техническое описание, раскрывающее информацию с точки зрения объективного наблюдения. Часто технические описания используют несплошные тексты такие, как диаграммы, схемы, иллюстрации.

Повествование – это тип текста, в котором передаётся информация, относящаяся к свойствам объектов во времени. Рассматриваются вопросы, касающиеся того, когда или в какой последовательности происходили события.

Экспозиция (толкование, разъяснение) – это тип текста, в котором информация представлена как составные понятия или ментальные построения тех элементов, в которых даётся анализ понятия, объясняются взаимосвязи элементов, они отвечают на вопрос «как». Форма аналитического изложения в подобных текстах – экспликация, объяснение того, как ментальная концепция может быть связана со словами или терминами, взаимосвязи

элементов, понимание составного целого, разбив его на составляющие элементы. Текст-экспозиция представляет собой, как правило, сплошной текст, инфографику, в которой в графическом виде представлен массив информации, изложение которой в виде сплошного текста потребовало бы большого объёма. Примерами текстовых объектов в представлении этой категории являются научное эссе, диаграмма, показывающая модель памяти, график демографических тенденций, карту понятий, запись в онлайн-энциклопедии, ментальная карта.

Аргументация – это тип текста, который представляет отношение между понятиями или предложениями. Аргументативные тексты содержат важную подклассификацию спорных положений. Это тексты, наводящие на размышление, убеждающие, включающие ссылки на мнения и точки зрения, комментарии относительно концепции событий, объектов и идей.

Инструкция (иногда называемая предписанием) – это тип текста, который предоставляет указания о том, что делать. Инструкции являются направлением для определенного поведения, чтобы выполнить задачу. Правила, положения, уставы определяют требования к определенным видам поведения. Примеры текстовых объектов инструкции: рецепт, ряд диаграмм, рекомендации по работе.

Транзакция представляет собой вид текста, который предназначен для достижения определенной цели, изложенной в тексте. Например, просьба о том, чтобы что-то было сделано, организовать встречу и др. До появления электронной коммуникации такой текст был важным компонентом распространения как устной (цель телефонных звонков), так и письменной информации. Транзакционные тексты часто носят личный, а не публичный характер, это объясняет, почему они не отображаются в некоторых корпусах, использующих большое количество текстов для разработки типологии. Например, такого рода тексты обычно не встречаются на веб-сайтах, которые являются предметом изучения корпускулярной лингвистики. Примеры текстовых объектов транзакции - это ежедневные обмены электронной почтой и текстовыми сообщениями между коллегами или друзьями, личное письмо для обмена новостями, текстовое сообщение для организации собрания и т. д.

В российской методической литературе также существуют затруднения в идентификации универсальных текстовых моделей. В зависимости от коммуникативной цели выделяют описательные и аргументативные типы текстов, которые, в свою очередь, подразделяются на описание, определение, дефиницию, пояснение, сообщение - описательные типы; рассуждение, доказательство, объяснение - аргументативные типы [10].

Следует заметить, что в современной методической науке исследованы в основном непрерывные (сплошные) тексты, описана технология анализа, стратегии обучения чтению непрерывных, фиксированных текстов. Но описание в методических целях текстов других категорий непрерывных (несплошных), гибридных, множественных, динамических практически отсутствует, что обосновывает актуальность их изучения, так как обучение когнитивному академическому чтению включают поиск, отбор, интерпретацию, интеграцию и оценку информации из всего диапазона текстов, отражающих разные ситуации.

Заключение

1. Развивающиеся технологии меняют способы чтения и обмена информацией. Среда, через которую осуществляется доступ к текстовой информации, перемещается от бумажной к электронной. Меняется структура и формат текстов. В работах последних лет понятие «текст» трансформируется, текстом является зафиксированная на каком-либо материальном носителе человеческая мысль; в общем плане связная и полная последовательность символов. Это определение, по нашему мнению, наиболее полно отражает современное понимание термина, так как изменение среды доступа к информации трансформирует структуру и формат текста.

2. В исследования PISA представлена типология текстов: а) по текстовому формату; б) по форме представления (по типу носителя); в) по коммуникативной цели и базовой интенции.

5. В процессе обучения академическому чтению необходимо использовать тексты разных форматов, так как концепция обучения функциональному чтению подчёркивает способность применять письменную информацию в диапазоне ситуаций, владеть различными стратегиями при обработке текстов, что актуализирует исследование в методических целях текстов различных категориальных типов.

Список литературы

1. International Telecommunications Union. Measuring the Information Society Report 2014. Geneva (Switzerland): IT // Режим доступа: <http://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/publications/mis2014.aspx> (дата обращения: 10.05.2017) (англ.).
2. OECD. PISA 2009 results: Learning to learn – Student engagement, strategies and practices (volume III). PISA/ OECD Publishing // Режим доступа: http://www.oecdilibrary.org/education/pisa-2009-results-learning-to-learn_9789264083943-en (дата обращения: 15.05.2017) (англ.).
3. OESD. PISA 2018. Reading literacy framework // Режим доступа: www.anep.edu.uu/anep/index.php/codicen.../category/143-pisa2018?...pisa2018 (дата обращения 15.05.2017) (англ.).
4. Михайлова И. М. Формирование коммуникативных умений младших школьников с использованием наглядности. – Псков: ПГПУ, 2005. – 188 с.
5. Понимание текста в современной лингвистике // Режим доступа: <http://kursak.net/ponimanie-teksta-v-sovremennoj-lingvistike/> (дата обращения 6.05.2017).
6. Николаева Т. М. Текст. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. - М.: Советская энциклопедия, 1990. – 709 с..
7. Жеребило Т. В. Словарь лингвистических терминов. –Назрань: ООО «Пилигрим», 2010. – 486 с.
8. OECD. PISA 2015. Students, computers and learning: Making the connection. PISA, OECD Publishing, Paris // Режим доступа: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en> (дата обращения 12.05.2017) (англ.).
9. Верлих Е. Грамматика текста английского языка. - Гейдельберг: Квелле и Мейер, 1976. – 315 с. (англ.)
10. Аликаев Р. С. Язык науки в парадигме современной лингвистики. — Нальчик: Эль-ФА, 1999. - 318 с.

СТРАТЕГИИ КОГНИТИВНОГО АКАДЕМИЧЕСКОГО ЧТЕНИЯ ПРИ РАБОТЕ СО СПЕЦИАЛЬНЫМ ТЕКСТОМ

Адскова Н. П., Адскова Т. П.

филиал «Назарбаев Интеллектуальная Школа химико-биологического направления»
АОО «Назарбаев Интеллектуальные Школы», Алматы, Казахстан, Казахский
национальный университет имени аль-Фараби

РЕСПУБЛИКА КАЗАХСТАН

Түйінді сөздер: когнитивтік академиялық оқу, мәтін, ақпарат, мәтін типологиясы, цифрлық технологиялар.

Ключевые слова: когнитивное академическое чтение, текст, информация, типология текстов, цифровые технологии.

Keywords: cognitive academic reading, text, information, typology of texts, digital technologies.

Аңдатпа

Мақала ақпаратқа қатынау ортасының өзгеруіне байланысты мәтіндерді жүйелеп жіктеуді дамыту үрдісін (генезисін) оқытуға арналған. Талдаудың мақсаты – әдістемелік негізде, заманауи зерттеулерде ұсынылған мәтіндер типологиясын пайдалану. Мақалада әртүрлі форматтағы мәтіндер арқылы «когнитивтік академиялық оқу» үйрету ұғымының мазмұнындағы мәселелері ашылған. Заманауи лингвистикада «мәтін» концептісін түрлендіруге ерекше көңіл бөлінген. Цифрлық технологиялардың дамуына қатысты мәтін ұғымының эволюциясы байқалады, ол мәтіндерді жіктеуді өзгертуге және оқыту екінін ауыстыруға себеп туғызды. Соңғы жылдардағы зерттеулерде, жеке айтқанда, PISA зерттеулерінде мәтін категориясын дамыту үрдісіне толық талдау жүргізілген. Қазіргі заманғы мәтін типологиясын: а) мәтіндік форматы бойынша; б) ұсыну формасы бойынша (сөйлеуші түрі бойынша); в) коммуникативтік мақсаты мен базалық интенциясы бойынша көрсететін жолдардың сұлбасы ұсынылған.

Аннотация

Статья посвящена изучению генезиса систематик текстов, вызванного изменением среды доступа к информации. Цель анализа - использование типологии текстов, представленной в современных исследованиях, в методических целях. В статье раскрывается содержание понятия «когнитивное академическое чтение», обучение которому осуществляется через тексты разных форматов. Особое внимание уделяется трансформации концепта «текст» в современной лингвистике. Отмечается связь эволюции понятия «текст» с развитием цифровых технологий, что обусловило изменение в классификации текстов и смещение акцентов в обучении. Проводится подробный анализ генезиса категорий текстов в исследованиях последних лет, в частности в исследованиях PISA. Представлена схема, отражающая современную типологию текстов: а) по текстовому формату; б) по форме представления (по типу носителя); в) по коммуникативной цели и базовой интенции.

Abstract

The article is devoted to the study of the genesis of texts classification caused by the change of the information access environment. The purpose of the analysis is to use the typology of texts presented in modern studies for methodological purposes. The article reveals the content of the concept of «cognitive academic reading,» which is taught through texts of different formats. Particular attention is paid to the transformation of the concept «text» in modern linguistics. There is a link between the evolution of the “text” concept and the development of digital technologies, which led to a change in the classification of texts and a shift in emphasis in teaching. A detailed analysis of the genesis of the texts categories in studies of recent years is conducted, particularly in the PISA studies. A scheme reflecting the modern typology of texts is presented: a) according to the text format; b) according to the representation form (type of carrier); c) according to communicative purpose and basic intentions.

Мы живём в быстро меняющемся мире, в котором понятие «текст» эволюционирует вместе с изменениями в области технологий. Задача учителя – использовать в процессе обучения тексты разных форматов. Необходимо разработать новые когнитивные стратегии целенаправленного чтения, стратегии обработки информации, включающие анализ, синтез, интерпретацию и интеграцию не только одного, но и нескольких текстов. В современной трактовке термин «чтение» содержит более широкий смысл. Чтение – это понимание, оценка, отражение и использование текстов для достижения своих целей, развития своих знаний и потенциала для участия в жизни общества.

Основой универсальных общекультурных компетенций современного специалиста является функциональная грамотность. Термин «функциональная грамотность» был предложен Уильямом С. Греем в 1956 году для ЮНЕСКО как обучение взрослых «самостоятельно справляться с предъявляемыми к ним требованиями чтения и письма» [1, с. 21].

Функциональная грамотность рассматривается как основа для жизненных навыков, начиная от базовых компетенций составления устного и письменного сообщения до способности решать сложные научные и социальные проблемы. Это эффективный инструмент для дальнейшего обучения, для доступа к информации и её обработки, для получения новых знаний [2].

Функциональная грамотность - это основа академического успеха ученика. Без базовой способности понимать простой материал для чтения, ученики не могут усваивать информацию для учебных целей [3]. С функциональной грамотностью связаны такие компетенции, как способность выбирать и использовать различные технологии, видеть проблемы и искать пути их решения, учиться всю жизнь.

Такой основополагающий навык, как чтение, не может более ограничиваться только академическими целями (скорость, выразительность, понимание содержания), а должен включать цели, связанные с повседневной жизнью. В современной трактовке термин «чтение» содержит более широкий смысл. Текст – это не только письменная его часть, но и разговорная часть, так называемые «несплошные тексты»: иллюстрации, графики, схемы, диаграммы и т.д. Содержит подтекст, который развивает критическое мышление [4, с. 68].

Ученик, у которого сформированы навыки функциональной грамотности, умеет пользоваться различными видами чтения (изучающим, просмотровым, ознакомительным). Он способен переходить от одной системы приемов чтения и понимания текста к другой, адекватной данной цели чтения и понимания и данному виду текстов [5, с. 7].

Функциональное чтение и развитие критического мышления взаимосвязаны, это часть одного процесса. Обучение функциональному чтению учащихся, изучающих русский язык как первый и второй, имеет ряд специфических особенностей, что порождает сложности при преподавании. Для преодоления сложностей было разработано руководство по трём уровням чтения, помогающее учащимся усваивать информацию текста за пределами

первого, поверхностного уровня, который даёт ответ «понятно». Второй уровень – логическое чтение: «подумать и найти». Третий уровень – оценивающий или творческий уровень «сам». В тексте нет ответа, читатель опирается на фоновые и логические знания. Данная классификация представлена Х. Гербером в 1978 году в работе «Обучение чтению специальных текстов»[6].

Модели были названы в честь Бенджамина Блума. Он является редактором первого тома «Таксономия образовательных целей: классификация образовательных целей» [7]. Использование таксономии Блума в образовательных целях было предложено в 2001 году.

В исходной версии таксономии когнитивная область разбивается на шесть уровней. С точки зрения Блума, цели обучения напрямую зависят от иерархии мыслительных процессов, таких как запоминание (remembering), понимание (understanding), применение (applying), анализ (analyzing), синтез (evaluating) и оценка (creating). Если Блум предлагает жестко иерархическую структуру, то в пересмотренной версии рассматривается двухмерная структура соединения знаний с когнитивными процессами. Выделяют четыре уровня знаний: фактографические, концептуальные, прикладные, метакогнитивные и устанавливают их связь с иерархией мыслительных процессов, в данной концепции не являющуюся жёсткой. Авторы показывают эволюцию когнитивного процесса, которая может быть очень полезна при определении целей обучения, визуализации курса, планировании занятий, для дифференциации уровня заданий.

Исходя из этого, стратегии и цели, приводящие к функциональному чтению, можно определить и использовать в обучении.

При формировании интеллектуальных умений акцент также делается на работу с информацией, с текстом. Учащимся предлагаются вопросы и задания, при составлении которых учитываются уровни понимания текста. На уровне узнавания, понимания ученики должны: воспроизводить термины, уметь определять тему и коммуникативную задачу, устанавливать связь заголовка текста с темой и коммуникативной задачей, сравнивать содержание двух и более текстов. На уровне выявления информации, применении: выделять микротемы, основную и дополнительную информацию, быстро просматривать текст, составлять логическую схему, находить ответы на перефразированные вопросы. На уровне анализа и синтеза: соотносить информацию из текста с информацией из других источников, делать выводы, находить аргументы, оценивать значимость данных и др. На уровне синтеза и оценки: различать объективную и субъективную информацию, связывать её с фактами, точкой зрения, мнением из других источников, аргументировать свою точку зрения [8, С. 66-77].

Ученикам, изучающим радиоэлектронику, предлагаются задания, составленные с учётом уровней понимания текста «Перспективы полупроводниковой электроники».

Уровень	Навыки	Задания
Знание	Повторение или распознавание информации	<ul style="list-style-type: none"> • Объясните значение терминов: электронное устройство, нанометр, полимер. • Что такое нанотехнологии? • Назовите учёных, выложивших на кристалле никеля 35 атомами ксенона логотип IBM. • В каком году на кристалле никеля 35 атомами ксенона был выложен логотип IBM? • Где происходит дальнейшее увеличение ёмкости носителей информации? • Что такое наноэлектроника?

Понимание	Схватывание (понимание) смысла информационных материалов	<ul style="list-style-type: none"> • Закончите фразу: Кремниевая трубка на атомарном уровне ... • Что вы узнали о Герде Биннинге? • Почему слой диэлектрика в транзисторе движется к своему теоретическому пределу? • Преобразуйте выражение: Квантовая обработка информации является основой для развития информационных технологий. • Объясните взаимосвязь между формированием ямочек в некоторых полимерах и дальнейшим увеличением ёмкости накопителей информации. • Расскажите своими словами о кремниевых трубках.
Использование	Применение в сходной ситуации	<ul style="list-style-type: none"> • Какое значение имеет разработка учёных, выложивших на кристалле никеля 35 атомами ксенона логотип IBM? • Объясните цель применения кремниевых трубок. • Какая теория позволяет объяснить возможность квантовой обработки информации?
Анализ	Определить части и структуру	<ul style="list-style-type: none"> • Перечислите новые разработки, которые могут быть применены для повышения быстродействия и ёмкости памяти компьютеров. • Что является следствием обнаружения возможности формирования ямочек в определённых полимерах? • Сравните достижения европейского и американского филиалов IBM. • Проанализируйте причины поисков новых способов повышения быстродействия и ёмкости памяти компьютеров.
Синтез	Соединить части по-новому	<ul style="list-style-type: none"> • Каковы возможные изменения архитектуры компьютеров в ближайшем будущем? • Предложите алгоритм внедрения последних теоретических разработок в области компьютеростроения в практику.
Оценка	Оценить значимость на основе критериев	<ul style="list-style-type: none"> • Опишите достоинства квантового компьютеринга перед классической схемой архитектуры ЭВМ. • Сделайте выводы о моральном устаревании технологических процессов производства компьютеров на основе кремния.

Таким образом, переход от модели чтения текста как источника информации, смысл которой раскрывается при участии учителя, к функциональному чтению способствует активизации читателя в интерпретации, обсуждении смысла текста через диалог с текстом, формирует критическое мышление.

Стратегии и цели, которые приводят к функциональному чтению, используются при обучении русскому языку.

Задания по изучающему чтению, чтению методом ИНСЕРТ, составлению ментальной карты и др. позволяют вступать в диалог с текстом, взаимодействовать с ним.

Задания формулируются следующим образом:

- прочитайте текст, определить, к какому подтипу текста-представления он относится: 1) представление фактов; 2) представление понятий; 3) представление выводов; 4) представление процессов; 5) представление объектов; 6) представление методов;
- соединить фрагменты текста, восстановив порядок микротем;
- выписать из текста предложения в соответствии с таблицей (исследовательская работа):

информация	аргумент	обзор
убеждение	совет	вывод
объяснение	комментарий	иллюстрация

- прочитать тексты, подготовить аргументы как в пользу, так и против утверждений, затронутых в них;
- прочитать микротексты, ответить на вопрос, что их объединяет;
- прочитать текст, определить тему (данное) и рему (новое) текста. Аргументировать свой ответ. Составить дефиницию вынесенного в заголовок текста понятия;
- прочитать текст, завершить предложения, данные после текста;
- на основе предложенной теоретической информации подготовить ответ на вопрос, представить информацию в виде ментальной карты;
- ознакомиться с информацией о том, что собой представляет заголовок научного (публицистического) текста. Привести примеры типов заголовков из специальной литературы;
- сравнить две записи. Какую из них можно назвать текстом и почему? Озаглавить её, записать; проанализировать логическую схему;
- расположить данные предложения в таком порядке, чтобы получился связный текст, назвать тему текста, озаглавить и записать его. Составить логическую схему. Выделить формальные текстовые признаки;
- ознакомиться с определением и структурой сложного синтаксического целого, прочитать текст, указать какую роль в его организации играют выделенные слова и словосочетания, выписать из текста термины и терминологические сочетания, дать им развернутые определения;
- выделить в тексте ССЦ, указать признаки, по которым вы это сделали;
- ознакомиться с таблицей, продолжить её заполнение примерами из специальной литературы;
- ознакомиться с теоретическими сведениями о видах информации в научных текстах. составить ментальную карту. Проанализировать изученные тексты с точки зрения видов информации, представленной в них;
- прочитайте тексты и сделайте их сравнительный анализ, указав сходства и различия. Прокомментируйте стиль и язык, которым написаны тексты, включив описание цели, формы, стиля, целевой аудитории, различных языковых средств, в также воздействия, которое они оказывают на слушателя. Напишите свой ответ в виде связного текста. Обоснуйте свои мысли примерами из текста;
- прочитать текст, восстановить предложения, соединив правую и левую части таблицы;
- определить, каким словам слева соответствуют комментарии справа;
- составить «тонкие» и «толстые» вопросы к тексту;
- связать информацию текста с похожими выводами, фактами, мнениями и др.

Заключение

Чтение с целью поиска информации для решения конкретной задачи или выполнения определённого задания. В нём применяются приёмы сканирования и аналитического чтения (в различных сочетаниях). Учащиеся овладевают новой областью языкознания – лингвистикой текста, структурой его компонентов. При этом создается единство развития речи, ее культуры, на более высоком уровне учащиеся готовятся к созданию собственных творческих работ; методика, ориентированная на текст, интегративна в том смысле, что в ней взаимодействует грамматика, стилистика, психология речи, риторика.

Чтение учебно-научных текстов представляет собой сложный процесс, подразумевающий решение важнейших познавательных и коммуникативных задач. Для успешного решения этих задач необходимо знать экстралингвистические и языковые особенности научного стиля, уметь: анализировать тексты научного стиля, извлекать из них информацию; научиться различать тексты «жесткого» и «гибкого» способов построения, уметь строить логические модели текстов различных смысловых типов; иметь системные представления о терминологической лексике русского языка, способах образования терминов, семантических группах, грамматических особенностях научного стиля, использовать алгоритм практического анализа научного текста.

Переход от модели чтения текста как источника информации, смысл которой раскрывается при участии преподавателя, к функциональному чтению способствует активизации читателя в интерпретации, обсуждении смысла текста через диалог с текстом, формирует критическое мышление, лингвистическую компетентность, интегрирующую общекультурные, интеллектуальные, социальные качества будущего специалиста.

Список литературы

1. Уильям С. Грей. Обучение чтению и письму. Париж: Юнеско, 1956. С. 21.
2. Amy Burgess, Mary Hamilton. Back to the Future? Functional Literacy and the New Skills Agenda //Режим доступа: [http://www.research.lancs.ac.uk/portal/en/publications/back-to-the-future\(e3d94881-755d-4520-8d4d-2a550fbdf2b\).html](http://www.research.lancs.ac.uk/portal/en/publications/back-to-the-future(e3d94881-755d-4520-8d4d-2a550fbdf2b).html); http://eprints.lancs.ac.uk/66608/1/Functional_Literacy_Discussion_Paper_AB_MH.pdf, свободный (дата обращения: 6.05.2017).
3. What is Functional Literacy and Why is it so Important?//Режим доступа: <http://k5stars.com/blog/what-is-functional-literacy/>, свободный (дата обращения: 10.04.2017).
4. Bernard Pfister. Critical thinking and reading: collaborative critical reading and thinking. – Pedagogical dialogue. NIS, 2014, №1 (7). P. 68.
5. Логвинова И., Рождественская Л. Формирование навыков функционального чтения. Книга для учителя. – Tartu ulikool, 2012. – С.7.
6. Herber H.L. Teaching reading in content areas. Englewood Cliffs, NJ. Prentice-Hall, 1978.
7. Bloom B. S., Engelhart M. D., Furst E. J., Hill W. H., Krathwohl D. R. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. - New York: David McKay Company, 1956.
8. Фистер Б. Критическое мышление и чтение: коллаборативное критическое чтение и мышление//Информационно-методический журнал «Педагогический диалог». – 2014. -№1(7). – С. 66-77.

ВЛИЯНИЕ ОЦЕНИВАНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ УЧИТЕЛЯ

Вильданова С.А., Булебаев С.Ж., Исатаева А.Г.

Филиал «Центр педагогических измерений»
АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы»

КАЗАХСТАН

Түйінді сөздер: мұғалімнің қызметін бағалау, құзыреттер, кәсіби даму, сабақты бақылау, кері байланыс, рефлексия.

Ключевые слова: оценивание деятельности учителя, компетенции, профессиональное развитие, наблюдение урока, обратная связь, рефлексия.

Keywords: teacher`s performance appraisal, competences, professional development, lesson observation, feedback, reflection.

Аңдатпа

Ұсынылған Зияткерлік мектептердегі педагог қызметкерлерді аттестаттау шеңберіндегі зерттеу мұғалімдерді бағалаудың олардың кәсіби дамуы мен кейінгі оқушыларды оқыту тәжірибесін жетілдіруге әсерін анықтауға бағытталған. Бағалау нақты қолжетімді кәсіби даму мақсаттарын анықтау, педагогикалық тәжірибені жақсарту және дамыту бойынша сындарлы кері байланыс алу үшін қолдануға болады. Зерттеу нәтижелерін талдау бағалаудың тиімді тәсілдемеерін, стратегияларын және құралдарын анықтауға, оларды жетілдіру әдістерін анықтауға мүмкіндік туғызады. Бірыңғай бағалау критерилерін қолдану, валидтілік қағидаларын ұстану бағалаудың әділдігін қамтамасыз етеді. Сонымен қатар мұғалімнің ерекшеліктері мен қажеттіліктерін есепке ала отырып кері байланыс беру үшін қолайлы жағдайды қамтамасыз ету кәсіби дамудың тиімділігіне оң әсерін қосады. Бағалау үдерістерін іске асыру мұғалімнің кәсіби құзыреттілік деңгейін жоғарылату контекстінде әділ бағалауды қамтамасыз ету үшін қолданыла алады.

Аннотация

Предлагаемое исследование в рамках аттестации педагогических работников Интеллектуальных школ направлено на определение влияния оценивания учителей на их профессиональное развитие и последующее совершенствование практики обучения учеников. Оценивание может быть использовано для определения конкретных достижимых целей профессионального развития, предоставления конструктивной обратной связи по улучшению и развитию педагогической практики. Анализ результатов исследования способствует определению эффективных подходов, стратегий и инструментов оценивания и определению способов их усовершенствования. Применение единых критериев оценивания, соблюдение принципов валидности обеспечивают справедливость оценивания. При этом обеспечение благоприятных условий для предоставления обратной связи с учетом особенностей и потребностей учителя способствует эффективности профессионального развития. Реализация процедур оценивания может быть использована для обеспечения справедливой оценки в контексте повышения уровня профессиональной компетентности учителя.

Abstract

The proposed research within the attestation of the teaching staff of the Intellectual Schools is aimed at determining the impact of the appraisal of teachers on their professional development and the subsequent improvement of teaching practice. Evaluation might be used to determine concrete achievable professional development goals, provide constructive feedback on the improvement and development of teaching practice. Analysis of the results of the research contributes to the identification of effective approaches, strategies and tools for assessment and identification of ways to improve them. The application of common evaluation criteria, adherence to the principles of validity ensures the validity of the assessment. At the same time, the provision of favorable conditions for providing feedback, taking into account the characteristics and needs of the teacher, contributes to the effectiveness of professional development. The implementation of assessment procedures can be used to ensure a fair evaluation in the context of increasing the level of the professional competence of the teacher.

В условиях обновления содержания среднего образования учитель призван внедрять изменения и инновации в обучении, в связи с этим возрастают требования к его профессиональной компетентности и всё более актуальным становится оценивание деятельности учителя в школе.

Предлагаемое исследование основывается на идеях о том, что «профессиональное развитие является ключевым инструментом, которое позволяет учителям быть осведомленными о текущих проблемах в области образования, способствует им внедрять инновации и совершенствовать свою практику» [1]. Многие просветителя и педагоги, в том числе Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, А. Дистервег, К.Д. Ушинский, П.Ф. Каптерев, С.Т. Шацкий, В.А. Сухомлинский, А. Кунанбаев, И. Алтынсарин, рассматривали уровень мастерства учителей не только с позиции их профессиональной подготовки, но оценки деятельности, акцентировали внимание на то, что развитие практики учителя обуславливается готовностью к постоянному поиску. По утверждению Ж. Аймауытова, учитель «не может применять одни и те же заученные методы, жизнь требует от него постоянного обновления знаний и методов преподавания, преподавание требует от учителя не просто мастерства, а постоянного творческого обновления и новых подходов» [2]. Их требования к учителю-профессионалу мало чем отличаются от современных требований, а суть сводится к формированию профессиональной компетентности, потребности в самоактуализации и постоянном развитии собственной практики.

Цель исследования: выявить эффективные подходы, стратегии и инструменты оценивания, способствующие профессиональному развитию учителей, разработать способы их усовершенствования.

Мы полагаем, что оценивание деятельности влияет на профессиональное развитие учителя, оно может быть использовано для определения конкретных достижимых целей; «предоставления конструктивной критики и предложений по улучшению слабых и развитию сильных сторон...»[3]. При правильной организации, оценивание может быть сильнейшим инструментом профессионального развития. Оценка деятельности учителя способствует усилению внутренней мотивации к профессиональному становлению, стимулирует повышение уровня профессиональной компетентности, активизирует творческий поиск.

Объектом исследования является процесс оценивания деятельности учителей, предметом – процедуры и инструменты оценивания деятельности учителей в рамках аттестации педагогических работников и приравненных к ним лиц Интеллектуальных школ. Реализация исследования предполагает несколько этапов, используются методы эмпирического и экспериментально-теоретического уровня.

Первый этап включал изучение трудов просветителей и педагогов, анализ опыта оценивания деятельности учителя в современной системе образования Казахстана и других стран. Анализ опыта в странах, занимающих первые позиции в рейтингах качества образования (например, Япония, Сингапур, США, Финляндия и др.), показал необходимость систематического проведения школьного оценивания. При этом профессиональные компетенции и достижения учителя рассматриваются через планирование, преподавание и оценивание учебных достижений учеников на уроке. Проведённый на первом этапе исследования анализ онлайн анкетирования аттестуемых учителей (421) Интеллектуальных школ показал, что большинство респондентов (86,9%) отмечает положительное влияние оценивания на развитие практики, однако многие испытывают затруднения при формировании рефлексивных отчётов. Анализ обратной связи экспертов по независимому оцениванию рефлексивных отчётов подтверждает это: в своих отчетах учителя уделяют внимание описанию мероприятий, в недостаточной степени анализируют проблемы и обстоятельства, испытанные при достижении целей профессионального развития, соответственно не могут прогнозировать развитие практики на основе выводов по рефлексии. Между тем рефлексия является одной из ключевых компетенций учителя. Навыки рефлексии и саморефлексии рассматриваются как часть «культивирования» профессии и личности [4], признак «готовности учителя к размышлению и оценке педагогических действий» [5].

Результаты первого этапа исследования позволили определить модель аттестации учителей Интеллектуальных школ, включающую реализацию школьного и независимого оценивания, процедуры и инструменты оценивания деятельности учителя. Процесс школьного оценивания предполагает постановку цели профессионального развития, проведение наблюдения уроков, интерпретацию доказательств относительно достижения цели профессионального развития. Независимо внешними экспертами оценивается рефлексивный отчёт учителя по уроку с использованием критериев: анализа, оценки и синтеза.

В данной работе мы акцентируем внимание на втором этапе исследования, где были проведены: анализ использованных инструментов оценивания, интервью и онлайн анкетирование учителей и руководителей Интеллектуальных школ по реализации школьного оценивания.

Процесс школьного оценивания начинается с постановки цели профессионального развития, которая основана на потребностях учителя, на приоритетах школы в планировании, преподавании, оценивании учебных достижений обучающихся в соответствии заявляемому уровню педагогического мастерства. Достижение цели профессионального развития прослеживается через наблюдение урока. Согласно международным исследованиям в области образования, наблюдение урока «является самым объективным источником информации о профессиональных навыках учителя» [6]. Наблюдение урока в рамках школьного оценивания имеет четкие цели и ожидаемые результаты по продвижению учителя к достижению цели профессионального развития в соответствии с уровнем профессионального мастерства. Наблюдают урок коллеги, руководитель МО, администрация школы. Следует отметить, что в школьном оценивании «знания и компетенции учителя могут быть рассмотрены с различных точек зрения», а «наличие большого количества наблюдений даёт полную картину» того, что происходит в классе. [7].

Что подлежит наблюдению? В фокус наблюдения последовательно включены такие основные виды деятельности учителя по уроку как планирование, преподавание, оценивание учебных достижений обучающихся, и в заключении проводится комплексное наблюдение урока. Все перечисленные виды деятельности учителя логически взаимосвязаны. При этом каждый урок наблюдается целостно, и устная обратная связь по уроку предоставляется по всем аспектам деятельности учителя. Письменный же отзыв в Листе наблюдения урока, который используется в качестве стандартизированного инструмента оценивания

деятельности учителя по уроку (каждая школа при этом имела возможность дополнить или изменить данный инструмент с учётом приоритетов школы или цели профессионального развития учителя), фокусируется на определённом направлении деятельности, например, на планировании или преподавании, или оценивании. Почему важно фокусироваться по направлениям деятельности? При наблюдении урока мы ожидаем динамичного развития практики учителя по вертикали (по каждому полугодю от 1 до 4 урока) и по горизонтали (в динамике по направлениям деятельности планирование, преподавание, оценивание учебных достижений обучающихся: 1 и 5, 2 и 6, 3 и 7). Комплексный анализ уроков (4 и 8) с обратной связью в первом и во втором полугодии позволяет сделать выводы об аспектах деятельности учителя и определить уровень достижения цели профессионального развития. Задача наблюдателя состоит в том, чтобы определить взаимосвязи между элементами урока и достижениями обучающихся и установить их влияние на эффективность урока, качество обучения. Наблюдатель имеет возможность получить объективные данные во время наблюдения урока. Обсуждение после урока помогает учителю самому проанализировать данные, полученные в ходе наблюдения, понять разницу между идеальной и имеющейся практикой и определить возможные изменения для улучшения преподавания и обучения. Наблюдение позволяет обеспечить учителя конструктивной обратной связью. В результате рефлексивного диалога определяются приоритетные направления в развитии практики учителя.

Анализ отзывов в Листах наблюдения уроков и Листах школьного оценивания показал, что наблюдатели испытывают затруднения с предоставлением конструктивного отзыва: многие отзывы носят неконкретный характер, некоторые отзывы акцентируются только на выявленных недостатках. Между тем только позитивный контекст отзыва способствует восприятию рекомендаций учителем и снимет возможные барьеры по отношению к наблюдателю. Для этого можно, указывая на сильную практику, мягко перейти к альтернативным вариантам по отношению к тому, что может быть улучшено. Например, *«Учитель озвучивает цель и задачи урока. Вовлечение обучающихся в обсуждение целей и ожидаемых результатов способствовало бы осознанному обучению. Используемые стратегии обучения отражали соответствие потребностям обучающихся и продвигали к достижению цели обучения. Использовался метод самооценивания с применением критериев. Обращение к критериям успеха в течение всего урока, а также конструктивная обратная связь учителя и различные приемы формативного оценивания будут способствовать эффективности обучения».*

На основе письменного отзыва впоследствии заполняется краткий отзыв в Листе школьного оценивания, который в совокупности с другими отзывами позволит сделать вывод о достижении цели профессионального развития и предоставить рекомендации по совершенствованию практики учителя. По итогам наблюдения уроков в первом полугодии заполняются рекомендации и выводы о продвижении учителя к достижению цели профессионального развития учителя.

Во втором полугодии наблюдается развитие практики планирования, преподавания и оценивания учебных достижений обучающихся с учётом выводов и рекомендаций по итогам наблюдения уроков в первом полугодии. Свидетельством развития практики учителя является достижение ожидаемых результатов на уроке. Это определяется в наблюдаемых действиях обучающихся: они способны к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая и организацию этого процесса, вовлечены в процесс оценивания изменений в учебной деятельности на основе сравнения предшествующих и последующих достижений, анализируют причины неудач и определяют путей их преодоления для успешного учения.

После завершения цикла наблюдения уроков в Листе школьного оценивания предоставляются рекомендации о дальнейшем развитии педагогической деятельности учителя на основе выводов о достижении цели профессионального развития с учетом мнения

обучающихся, родителей, коллег, достижений обучающихся, повышения квалификации. Были даны рекомендации аттестуемым учителям по развитию практики преподавания, оценивания учебных достижений с учётом потребностей обучающихся и эффективности взаимодействия в образовательном сообществе на основе анализа результатов онлайн анкетирования коллег, учеников и родителей (по 911 учителям было получено 27699 ответов учеников, 21544 ответов коллег, 19053 ответов родителей).

Проведён мониторинг реализации школьного оценивания через интервью с учителями, руководителями МО и представителями администрации; анкетирование учителей (900 респондентов) для получения обратной связи о реализации школьного оценивания и возможных путях его улучшения. Анализ интервью и онлайн анкетирования отразил положительные аспекты:

- при постановке цели профессионального развития используются различные методы самодиагностики, что позволяет определить сильные и слабые стороны собственной практики;
- цели профессионального развития определяются в соответствии с уровнем педагогического мастерства;
- наблюдение четырёх уроков в полугодии позволяет проследить динамику развития практики учителя, улучшают качество планирования, преподавания и оценивания;
- систематическое предоставление устной обратной связи и письменного отзыва с использованием формы наблюдения урока постоянно поддерживает профессиональную практику всех учителей школы;
- обсуждение до и после наблюдения урока позволяет услышать «голос» каждого учителя.
- Были отмечены и трудности:
- цель профессионального развития формулируется неконкретно;
- при наблюдении урока сложно определить продвижение учителя к достижению цели профессионального развития;
- написание конструктивного отзыва и рекомендаций по наблюдению уроков;
- не все учителя позитивно воспринимают обратную связь и рекомендации;

На основании анализа результатов был сформирован вывод о необходимости развития способности учителя к исследованию собственной практики, что может служить критерием в определении уровня профессионализма учителя.

По результатам второго этапа исследования в целях оказания поддержки при реализации этапа школьного оценивания были проведены обучающие тренинги для заместителей директоров по научно-методической работе и руководителей предметных методических объединений Интеллектуальных школ по оцениванию деятельности учителя в рамках аттестации (21 участников) и формативному оцениванию рефлексивных отчётов по уроку (88 участников). Организовано обучение и реализованы процедуры оценивания для сертификации 62 тренеров по поддержке профессионального развития учителей, которые будут наблюдать практику учителей, проводить формативное оценивание рефлексивных отчётов. Организовано методическое сопровождение процедур школьного оценивания, для чего были разработаны и утверждены «Методическое руководство по школьному оцениванию» и «Методическое руководство по формативному оцениванию рефлексивного отчета».

Применение единых критериев оценивания, соблюдение принципов валидности обеспечивают справедливость оценивания деятельности учителей. При этом обеспечение благоприятных условий для предоставления обратной связи по наблюдению уроков и продвижения к цели профессионального развития с учетом особенностей и потребностей

учителя способствует эффективности профессионального развития. Реализация процедур оценивания может быть использована для обеспечения справедливой оценки в контексте повышения уровня профессиональной компетентности учителя.

Следующий этап исследования предполагает проведение анализа реализации независимого оценивания, онлайн анкетирование учителей по результатам независимого оценивания рефлексивных отчетов по уроку с целью получения обратной связи по реализации независимого оценивания.

Литература

1. Darling-Hammond, L. Teacher evaluation in transition: Emerging roles and evolving methods. In J. Millman and L. Darling-Hammond (Eds.), *The New Handbook of Teacher Evaluation: Assessing Elementary and Secondary School Teachers*, Newbury Park, CA: Sage publications, Inc., 1990, pp.17-32.
2. Аймауытов Ж. Педагогическое руководство. / Антология педагогической мысли Казахстана. (Сост. Жарикбаев К.Б., Калиев С.К.) - Алматы: Пауан, 1995.- С.281.
3. Boyd, R. T. C., *Improving teacher evaluations. Practical assessment, Research & Education*, 1(7), 1989, retrieved March 24, 2009 from <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=1&n=7>.
4. Вc. Iva Christodoulou *Teacher self-reflection*, BRNO 2010, p.11.
5. Průcha, J., *Učitel*. Praha: Portál 2002, p.107.
6. OECD (2013), *Teachers for the 21st Century: Using evaluation to improve teaching 2013* pp.33-47, 53-54, 62-66.
7. Danielson, C., & McGreal, T. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

МЕТОДИКА ПО ВОВЛЕЧЕНИЮ СЛУШАТЕЛЕЙ КУРСОВ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ В ЕЖЕДНЕВНОЕ ЧТЕНИЕ КНИГ

Жолдасбаева С.А.

АОО «НИШ» Центр педагогического мастерства

КАЗАХСТАН

Түйінді сөздер: «Бетпе - бет» оқыту кезеңі, бірге талқылау, on-line тәртібіндегі рефлексивтік күнделік, рефлексия, желілік қоғамдастықтағы топ, «Бірге оқимыз» жобасы, біліктілігін көтеру курстары, күнделікті оқу, зерттеу.

Ключевые слова: ежедневное чтение, курсы повышения квалификации, проект «Читаем вместе», группа в сетевом сообществе, рефлексия, рефлексивный дневник в on-line режиме, совместное обсуждение, этапы обучения «Лицом к лицу», исследование.

Keywords: daily reading, advanced training courses, Project “Reading Together”, group in the network community, reflection, reflexive diary on-line mode, joint discussion, stages of training “Face to face”, research.

Аңдатпа

Бұл мақалада «Бірге оқимыз» жобасындағы Педагогикалық шеберлік орталығының жаттықтырушысының жаттықтырушылар біліктілігін көтеру курстарының тыңдаушыларын тартуымен жүргізген зерттеудің нәтижелері ұсынылған. Рефлексия мен күнделікті оқыту үрдісінде тыңдаушыларды тарту мәселесі біліктілігін көтеру аясында зерттелмеген, сондықтан аталмыш сұрақ зерттеу пәні болып отыр. Ұсынылған зерттеу нәтижелері Педагогикалық шеберлік орталығының тыңдаушыларын оқыту барысында «Мектептегі тәжірибе» кезеңі мен «Бетпе - бет» оқыту кезеңін «Бірге оқимыз» жобасын жүзеге асыру мен ұйымдастырудың тиімділігін көрсетеді. Тәжірибе жүргізілген тыңдаушылар тобы «Бетпе - бет» оқыту кезеңінде барлығы бірге бір және одан да көп кітап оқып, талқылады. Әр тыңдаушы желілік қоғамдастық тобының Педагогикалық шеберлік орталығы порталында on-line тәртібінде күнделікті рефлексивті күнделік жүргізді. Күнделікті оқу нәтижелері бойынша «ЗП жүйесі жоғары оқыту» алгоритмі бойынша жазбалар жүргізілді. Біліктілігін көтеру курстарында оқығаннан кейін рефлексия мен жүйелі оқуға деген уәж айтарлықтай жақсарды.

Аннотация

В статье представлены результаты проведенного исследования по вовлечению слушателей курсов повышения квалификации тренером Центра педагогического мастерства в проект «Читаем вместе». Проблема вовлеченности слушателей в процесс ежедневного чтения и рефлексии не исследовалась в рамках повышения квалификации, поэтому данный вопрос и стал предметом исследования. Представленные результаты исследования демонстрируют эффективность организации и реализации проекта «Читаем вместе» во время обучения слушателей в Центре педагогического мастерства на этапах «Лицом к лицу» и на этапе «Практика в школе». Группы слушателей, где проводился эксперимент совместно прочитали и обсудили одну и более книги за один этап обучения «Лицом к лицу». Каждый слушатель ежедневно вел рефлексивный дневник в on-line режиме на портале Центра педагогического мастерства в группе сетевого сообщества. Записи велись по алгоритму «Система сверх обучения ЗП» по результатам ежедневного чтения. Значительно улучшилась мотивация к системному чтению и рефлексии после обучения на курсах повышения квалификации.

Abstract

The article presents the results of a study on the involvement of trainees in advanced studies courses by the coach of the Center for Pedagogical Excellence in the project “Reading Together.” The problem of students’ involvement in the process of daily reading and reflection was not studied in the context of advanced training, so this issue became the subject of the research. The presented research results demonstrate the effectiveness of the organization and implementation of the project “Reading Together” during the training of students at the Center for Pedagogical Excellence at the “Face to Face” and “Practice in School” stages. Groups of the trainees where the experiment was conducted read and discussed together one or more books in one stage of the “Face to Face” training. Each trainee kept regularly a reflexive diary in online mode on the portal of the Center for Pedagogical Excellence in the network community group. Records were conducted according to the algorithm “System over learning 3P” based on the results of daily reading. The motivation for systematic reading and reflection after training at the advanced training courses has significantly improved.

Одной из задач образовательной программы руководителей общеобразовательных организаций Республики Казахстан (далее Программа) курсов повышения квалификации (далее курсы) является: развитие навыка, изучение методов, форм, подходов по улучшению собственной деятельности (руководителя школы) и деятельности учителей и учащихся [1, с.41]. Учитывая контент программы, проект «Читаем вместе» может служить инструментом по улучшению как собственной деятельности, так и деятельности педагогов школ через чтение и рефлексию на портале Центра педагогического мастерства (далее Центр) в on-line режиме в сетевом сообществе группы.

Использовались разные способы по вовлечению слушателей в процесс чтения. Одной из идей, которая была реализована на практике – это реклама собственной библиотеки тренера для чтения. Слушатели курсов интересовались, читали предложенные книги, но вовлечь 100% всю группу в этот процесс все же не удавалось. Поэтому, было много вопросов: как мотивировать к процессу чтения, как помочь эффективно читать, как отслеживать вовлеченность каждого слушателя, что делать с «знанием» прочитанных книг? В результате было принято решение проведения исследования по вовлечению слушателей в процесс чтения и проведение рефлексии на портале Центра в on-line режиме. Проблема исследования сформулирована следующим образом: «Как вовлечь слушателей в совместное чтение и обсуждение через портал Центра?».

Вопросу развития читательской культуры посвящено достаточно исследований. Так, Раскопкина Л.А. в собственном исследовании по профессионально-ориентированному чтению, утверждает, что необходимо использовать разнообразные стратегии чтения, которые должны быть гибкими и системными. Например, системное использование макротекста на основе педагогических принципов, позволит развивать навыки осознанного чтения [2]. Полякова Т.И. доказала значимость информационной культуры для профессионального развития педагогов. При этом результаты исследования показывают, что педагоги школ осознают важность владения информационной компетентностью, но есть противоречия между знанием и действием на практике по ее развитию. Поляковой Т.И. была разработана целостная программа по овладению информационной культурой в рамках повышения квалификации [3].

Результаты исследований позволяют сделать вывод, что развитие информационной культуры – это актуальный вопрос в системе профессионального развития каждой организации. Разработаны программы, эффективные подходы по развитию навыка профессионально-ориентированного чтения, но проблема вовлеченности слушателей в процесс ежедневного чтения и рефлексии не исследовалась в рамках повышения квалификации. Поэтому данный вопрос и стал предметом исследования. Целью исследования являлось разработка,

обоснование и реализация методики по вовлечению слушателей курсов в совместное чтение книг, совместное обсуждение и рефлексия в on-line режиме на портале Центра в группе сетевого сообщества. Объект исследования – деятельность слушателей на портале Центра. Предмет исследования – методика вовлечения в ежедневное чтение слушателей курсов повышения квалификации на портале Центра. Критерии успеха:

1. 100% слушателей будут вовлечены в процесс совместного чтения ежедневно не менее 15 минут во время обучения на этапах «Лицом к лицу».
2. 90% слушателей будут ежедневно оставлять рефлексивные записи в группе сетевого сообщества на портале ЦПМ.
3. Совместное прочтение за один этап обучения одной и более книги.
4. Совместное обсуждение одной и более книги за один этап обучения.
5. Мотивация более 50 % слушателей к системному чтению и рефлексии после обучения на курсах.

Исследование проводилось с использованием эмпирических методов сбора данных: наблюдение, анкетирование, интервьюирование, рейтинг рефлексивных записей на портале Центра в группе сетевого сообщества, эссе. Были продуманы следующие меры по решению проблем в процессе исследования и были реализованы с каждой экспериментальной группой серия коучинг-сессий: «Ведение рефлексивного дневника on-line режиме»; «Совместная рефлексивная практика»; «Создание поста на портале»; «Процесс планирование совместного обсуждения и др.

Исследование носило аутентичный характер, так как было организовано в естественных условиях учебного процесса Центра. В качестве испытуемых в проведении эксперимента педагогического исследования приняли участие 4 группы слушателей курсов из них 3 являлись экспериментальной группой (далее ЭГ), в которой состояло 95 слушателей и 1 контрольная группа (далее КГ), в которую входили 35 человек. 3 группы, из них 2 ЭГ и 1 КГ являлись слушателями курсов по образовательной программе руководителей общеобразовательных организаций Республики Казахстан со сроком обучения 9 месяцев. Одна ЭГ слушателей курсов повышения квалификации по Программе повышения квалификации региональных и школьных координаторов со сроком обучения 2 недели. Проведение эксперимента включало несколько этапов исследования (таблица 1):

Таблица 1. Этапы проведения педагогического эксперимента

№	Направления/действия	Сроки
1	Поиск и изучение результатов исследований по данной проблеме	май-июнь, 2016 год
2	Разработка инструментария для проведения эксперимента	июнь, 2016 год
3	Разработка и апробирование методики по вовлечению слушателей курсов повышения квалификации в ежедневное чтение книг и организацию рефлексии на портале Центра	сентябрь, 2016 год – июнь, 2017 год
4	Подведение итогов эксперимента. Разработка методических рекомендаций «Проект «Читаем вместе на портале ЦПМ»	июнь – июль, 2017 год

Была разработана и реализована авторская методика реализации проекта «Читаем вместе на портале ЦПМ» на курсах в Центре [4]:

1 шаг. В первый день занятий на курсах повышения квалификации предлагается слушателям подумать о книге, которую бы порекомендовали для совместного чтения и обсуждения всей группой. Для этого на постере с названием проект «Читаем вместе» каждый слушатель оставляет записи, где предлагает одну и более книг.

2 шаг. На второй день обучения отводится по одной минуте каждому слушателю для рекламы рекомендованной ими книги всей аудитории. Слушатели также могут искать самостоятельно предложенные книги в интернете и знакомится с аннотацией.

3 шаг. После презентации всех предложенных книг для чтения организуется процесс голосования. Для этого каждый слушатель ставит знак «плюс», напротив той книги на постере, которую хотел бы прочитать в первую очередь.

4 шаг. Ежедневно каждый слушатель читает книгу, время чтения выбирается самостоятельно, 15 минут, 30 минут или больше. Или в качестве критерия прочтения выбирается определенное количество страниц. На данном этапе также можно организовать совместное чтение книги в аудитории в течение 15 минут, например, утром, вместо упражнения активити. Слушатели отмечают, что чтение книги позволяет концентрировать внимание.

5 шаг. Ежедневно каждый слушатель оставляет рефлексивные записи после прочтения главы или нескольких страниц на портале Центра в сетевом сообществе группы. Комментарий предлагается оставлять по определенному алгоритму: «Система сверх обучения 3 П», который был предложен популярным коучем Ицхаком Пинтосевичем.

Итак, предлагаю пошаговый алгоритм «Система сверх обучения 3 П»:

1. Записать три и более главные идеи из прочитанного. Что я понял? Данный пункт алгоритма позволяет концентрировать внимание человека во время чтения, а обдумывание идей обеспечивает осознанное чтение.

2. Подумать и записать, что можно сделать с полученными знаниями? Где использовать? Записать конкретный план. Исследования свидетельствуют, что все рождается дважды: сначала в сознании, а затем и на бумаге. Такой подход достаточно эффективен и учит «переносить» записанные идеи на конкретную практику, что позволяет не просто читать и забывать содержание книги, а проводить ситуативную рефлексию.

3. Необходимо поделиться идеями, обозначенными под пунктом 1 и 2 с кем-нибудь. Например, с коллегой/коллегами, женой, мужем, детьми, соседями, знакомыми, друзьями и др. Слушатель берет на себя обязательство выполнить данный алгоритм [5, с.260]. Профессор университета из штата Огайо (США). Эдгар Дейл, в конце 60-х годов 20 –го столетия, провел исследование и результаты представил в виде «Пирамиды обучения» [6]. Эдгар Дейл сделал вывод, что если кого-то обучать, или с кем-то обсуждать идеи, то в памяти остается до 90% информации по истечению 2-х недель. Можно предположить, что предложенная схема является действительно эффективной и позволяет качественно запоминать изученный материал. Согласно пирамиде обучения наиболее эффективным подходом в усвоении материала является «обучение других». Действительно, почему все учителя хорошо знают содержание предмета? Потому что из урока в урок и из года в год обучают учащихся, что позволяет удерживать в памяти до 90% передаваемой информации.

После прочтения книги организуется обязательное совместное ее обсуждение.

В результате за один этап обучения «Лицом к лицу» каждый слушатель оказывается вовлеченным в проект «Читаем вместе на портале ЦПМ» и прочитывает от одной и более книги, и не просто прочитывает, а ведет рефлексивный дневник в on-line режиме в группе сетевого сообщества по схеме «Система сверх обучения 3 П». Записи каждого слушателя доступны всем в группе, (данный вопрос согласовывается с каждой группой) чтобы вступать в дискуссию. Кроме этого слушатели запустили данный проект в школах, в которых работают и вовлекли более 3000 педагогов и учащихся. В качестве доказательной базы слушатели представляют план развития школы, в котором планируется реализация данного проекта, скриншоты обсуждений на форумах сайта школ, сканированные копии отзывов педагогов, учащихся, сценарии обсуждений прочитанных книг, электронные школьные газеты.

В качестве инструментария по отслеживанию эффективности проведения эксперимента исследования разработаны и проведены анкеты. Содержание первой анкеты позволило отследить потребности и мотивацию к системному чтению, а также определить предпочтения к выбору жанра. В начале проведения эксперимента примерно 50% слушателей, как в ЭГ, так и в КГ, не читают ежедневно, но около 40% предпочитают

ежедневное чтение книг по 15-20 минут. Час и более читают ежедневно 5,26% и 8,5% слушателей из ЭК и КГ соответственно. По результатам реализации проекта «Читаем вместе» слушатели ЭГ демонстрируют высокую мотивацию к процессу ежедневного чтения в сравнении с результатами входного анкетирования, а у КГ данные практически не изменились. Слушатели отдают предпочтение, как в ЭГ, так и в КГ, художественной литературе, на втором месте историческая тематика, на третьем месте у КГ детективы, а у ЭГ книги по саморазвитию в начале проведения эксперимента. На «выходе» слушатели из ЭГ демонстрируют предпочтения к жанрам самообразование и психология: 100% и 85,2% соответственно. В КГ предпочтения слушателей не изменились. В начале проведенного исследования ни один слушатель не отметил ведение рефлексивного дневника в процессе чтения книг. Чуть больше 10% отметили чтение с карандашом, 5,3% и 8,6% слушателей из ЭГ и КГ соответственно отметили чтение с использованием стикера. В конце эксперимента 100% слушателей ЭГ отметили, что ведут рефлексивный дневник в процессе чтения, а 26% делают дополнительно заметки карандашом и 10,6% используют стикеры. В КГ слушатели не ведут рефлексивный дневник, но в процессе чтения для пометок 14,2% стали использовать карандаш.

Содержание второй анкеты позволили выяснить уровень знаний, умений и навыков работы в интернете и на портале Центра. Так, в начале проведения эксперимента исследования примерно 20%-25% слушателей курсов Центра не являются продвинутыми пользователями интернета. В конце эксперимента в ЭГ 100% слушателей имели навык работы в сети интернет, в КГ ситуация не изменилась. 75,8% слушателей ЭГ и 57,2% слушателей КГ слушателей затруднялись, в создании поста/комментария в начале эксперимента в группе сетевого сообщества на портале Центра. В конце эксперимента 100% слушатели ЭГ знают и умеют создавать комментарии в группе сетевого сообщества, а в КГ 60% слушателей. Посты, темы для обсуждения практически слушателями не создаются до проведения эксперимента как в ЭГ, так и в КГ. В конце проведения эксперимента в ЭГ 11% слушателей создают самостоятельно посты, либо темы для обсуждений на портале Центра в группах сетевых сообществ.

Для оценивания результатов проведенного исследования проводилось интервьюирование. Отрывки транскрипта интервью Елена М. «... Данный проект направлен на развитие навыков рефлексии, умение выделять главное, концентрировать внимание, быть в «теме», а самое главное это мое саморазвитие. Самое сложное для меня было начать читать и читать каждый день. Но теперь это «привычка». Во время шестимесячной практики обязательно буду участвовать в данном проекте, потому что – это саморазвитие, а во-вторых, это дисциплинирует».

По результатам исследования можно сделать вывод, что в ЭГ:

- 98% слушатели в конце исследования проявляли высокий ежедневный читательский интерес.
- популярной является литература по саморазвитию, психологи, третью позицию занимает художественная литература.
- более 50% слушателей ставят смарт-цель перед чтением и 100% имеют мотивацию к прочтению книги.
- более 90% слушателей осознают, то что они читают и в этом помогает алгоритм рефлексивных записей на портале Центра.
- более 68% слушателей знают, как будут использовать полученные знания из книг на практике.
- совместное прочтение за один этап обучения одной и более книги каждым слушателем.

Прочитаны книги: С.Кови «Семь навыков высокоэффективных людей», Рок «Мозг. Инструкция к применению», Э. Кетмелл «Корпорация гениев. Как управлять командой творческих людей», М. Чиксентмихайи «Поток» и др. При организации данного проекта, не было идеи читать книги определенного жанра, была дана свобода выбора и слушатели предпочли деловую литературу.

- совместное обсуждение одной и более книги за один этап обучения во время обучения в Центре. Были разработаны сценарии обсуждений каждой из изученных книг.
- более 80 % слушателей мотивированы к ежедневному чтению и рефлексии, реализации данного проекта в школьной практике после обучения на курсах.

В дальнейшем целесообразно было бы исследовать вовлеченность слушателей на этапе второй практики и после получения сертификата, а также разработать систему критериев для анализа эффективности предпринимаемых мер по вовлечению слушателей в процесс ежедневного чтения и рефлексии со стороны тренера Центра.

Список литературы

1. Руководство для руководителя. ЦПМ АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», 2014.
2. Раскопкина Л. А. Обучение гибкому профессионально-ориентированному иноязычному чтению в процессе профессиональной подготовки переводчика. [Текст]: дис. ...канд. пед. наук, 13.00.08. Пермь, 2005
3. <http://www.dissercat.com/content/obuchenie-gibkomu-professionalno-orientirovannomu-inoazychnomu-chteniyu-v-protse-sses-profess> (27.07.17)
4. Полякова Т.И. Информационная культура современного педагога как фактор его профессионального развития[Текст]: дис. ...канд. пед. наук, 13.00.01. С-П, 2005.
5. -<http://www.dissercat.com/content/informatsionnaya-kultura-sovremennogo-pedagoga-kak-faktor-ego-professionalnogo-razvitiya#ixzz4qlcHCre6> (27.07.17)
6. Жолдасбаева С.А. Проект «Читаем вместе на портале ЦПМ. Астана.: АОО «НИШ», 2017. С-64
7. Пинтосевич И. Действуй! 10 заповедей успеха. М.: Эксмо, 2013.
8. Dale E. 1969. Audiovisual methods in teaching. 3rd ed. New York: Holt, Reinhart & Winst

ПЛАНИРОВАНИЕ УРОКА КАК ТЕХНОЛОГИЯ В ПАРАДИГМЕ КОНСТРУКТИВИЗМА

Коровина С. В.

Филиал Центра педагогического мастерства в г. Уральске

КАЗАХСТАН

Түйінді сөздер: білім беру, парадигма, жоспарлау, сындарлылық, сындарлылық педагогикасы, оқыту технологиясы.

Ключевые слова: образование, парадигма, планирование, конструктивизм, педагогика конструктивизма, технология обучения.

Keywords: education, paradigm, planning, constructivism, constructivism pedagogy, teaching technology.

Андатпа

Мақалада сындарлық парадигмасына сай тактикалық желісіндегі сабақ жоспарлау үдерісін түсінудің негіздемесі келтірілген. Жаңартылған білім мазмұнын енгізу жағдайында, оқытудың сындарлылық теориясының негізгі түйінді қағидалары мен сабақты тиімді жоспарлаудың негізгі қағидалары келтірілген.

Аннотация

В статье приводится обоснование понимания процесса планирования урока как тактической линии в парадигме конструктивизма. Сформулированы правила эффективного планирования уроков в рамках обновления содержания образования основных на ключевых положениях конструктивизма.

Abstract

The article provides a rationale for understanding of the process of lesson planning as a tactical line in the paradigm of constructivism. Rules of effective planning of lessons within updating of content of education based on key provisions of the constructivist theory of training are formulated.

В современной системе образования Казахстана происходят изменения, связанные с поэтапным внедрением обновленного содержания образования, направленного на повышение качества обучения и воспитания, через активное вовлечение учащихся в процесс саморегулируемого познания. Решение поставленных задач во многом зависит от обеспечения грамотного планирования учебной деятельности учащихся основанного на конструктивистской теории обучения.

Категория «конструктивизм» восходит к латинскому *constructivus* (связанный с построением, конструированием) и *constructio* (присоединение, строительство). Конструирование в процессе обучения определяется как «средство углубления и расширения полученных теоретических знаний и развития творческих способностей, изобретательских интересов и склонностей учащихся» [1, с 127]. Педагогическая философия конструктивизма, в отличие от философии бихевиоризма, основывается на идеях реализации системно-деятельностного подхода в обучении и опоры на активность самого обучаемого. Зародившись в трудах Ж. Пиаже, Дж. Брунера, Дж. Дьюи, Г. Гарднера, идеи конструктивистской дидактики получили воплощение во многих авторских методиках саморазвития и «свободного воспитания» (М. Монтессори, Р. Штейнер и др.) [2, 3, 4]. Отражая положения теории А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина и других исследователей об определяющем значении деятельности самого ребенка, опираясь на выводы Л.С. Выготского

о взаимосвязи языка и интеллектуального развития, технологии, разработанные в рамках конструктивизма родственны многим развивающим концепциям и технологиям (например, проектному обучению, концепции самореализации человека и др.) [4, с. 27]. Таким образом, педагогика конструктивизма, в априори, рассматривает позицию обучаемого как активную, самоуправляемую, построенную преимущественно на собственной конструктивной активности, лишь ситуативно управляемую извне учителем [10, с. 54].

Современный учитель, уже на этапе планирования урока должен понимать какие методы и подходы он будет использовать в обучении для развития навыков позволяющих учащимся анализировать и оценивать информацию для решения задач, творчески использовать имеющиеся знания и опыт для синтеза новых идей и информации.

Технологизация процесса планирования учебной деятельности, опираясь на основные принципы педагогики конструктивизма, предполагает выполнение следующих действий:

- переход к новой развивающей, конструктивной модели обучения, обеспечивающей познавательную активность и самостоятельность учащихся в «добывании» знаний на уроке;
- выбор таких методов, форм и стратегий обучения, которые обеспечивают глубокое усвоение предметного содержания, достижение целей обучения, создание необходимых предпосылок/условий для развития социальных и коммуникативных навыков, личностных качеств учащихся;
- создание условий (выбор методов, форм обучения, средств оценки), подчеркивающих интеллектуальное достоинство каждого учащегося, особую ценность его точки зрения, персонального подхода к решению проблемы, уникального видения ситуации, индивидуального стиля мышления.

Сам этап планирования урока включает в себя три взаимосвязанные стадии: определение целей урока, конкретная разработка дидактического аппарата (содержание методов и средств) и установление структуры урока с проработкой учебных ситуаций. Анализ профессиональных затруднение учителей, реализующих свою деятельность в рамках обновления содержания образования показал, что многие учителя испытывают сложность в составлении дифференцированных целей урока, и в выборе, в соответствии с ними аутентичных форм и методов обучения. Это происходит на наш взгляд потому, что многие учителя сначала выбирают стратегии обучения, и лишь потом стараются «подогнать» под них цели обучения. Здесь, мы на практике можем убедиться в справедливости слов В.П. Беспалько, который еще 20 лет назад в своей книге «Слагаемые педагогической технологии» писал: *«Сегодня учебно-воспитательный процесс осуществляется, как это ни парадоксально, без учета его результатов, минуя описание цели, педагоги сразу устремляются к конструированию учебных планов, программ, пособий и других учебно-методических средств»* [9, с 16]. Целеполагание, вызывая затруднения у учителей на этапе планирования, в свою очередь, накладывает свой определенный отпечаток на выбор недостаточно эффективных стратегий и методов обучения, и, как следствие, на снижение вовлеченности в активный познавательный процесс всех категорий учащихся. Поэтому, на наш взгляд, является очень важным, чтобы каждый учитель при составлении краткосрочного плана, в ходе определения целей урока определял, каких результатов должен достичь каждый учащийся: ученик, имеющий слабые знания по предмету, учащиеся, имеющие средний и высокий уровень знаний и навыков по изучаемому предмету. Очень важно, чтобы на этапе планирования урока каждый учитель руководствовался следующими правилами по составлению целей урока:

- Цели урока – это Smart-цели: конкретность и возможность количественного измерения результатов, реальность и достижимость (установление нереальных целей ведет к сбою всего процесса обучения);

- Цели урока ранжированы по значимости: каждая из целей имеет свое место в иерархии (все, большинство и некоторые учащиеся смогут: ...);
- Цели урока имеют четкую формулировку и будут доведены до учащихся класса.

Таким образом, при эффективном планировании урока учитель в соответствии с целями обучения формулирует дифференцированные цели урока, обеспечивающие инклюзивность и результативность обучения. Рассмотрим основные шаги для эффективного построения урока:

Шаг 1. Знай свою цель. В начале планирования каждого урока напишите цели своего урока в соответствии с целями обучения. Это должно быть невероятно просто. Что-то вроде: «Учащиеся смогут различать органы животных, которые позволяют им есть, дышать, двигаться и т.д.». Другими словами, это то, что ваши ученики могут сделать после окончания данного урока! Затем, проанализировав уровень знаний учащихся данного класса, напишите, что смогут все, большинство и некоторые учащиеся класса. После того, необходимо определить какие ключевые термины и понятия, теории и процедуры должны быть изучены. Таким образом, учитель определяет, какие знания/навыки учащийся приобретает на данном уроке и как это связано с содержанием урока, программы и учебника. Затем определяет содержание основных этапов урока.

Следующий аспект эффективного планирования урока, на котором мы остановимся - это «эффективный тайм-менеджмент», т.е. эффективное распределение и управление временем урока. Ведь еще Френсис Бэкон, английский философ и государственный деятель, в начале 16 века говорил: «Выбирать время, значит экономить его». Известно, что самым большим дефицитом на уроке является время. Его нельзя ни накопить, ни приостановить, ни замедлить [5, с 17]. Время можно лишь рационально использовать, что в свою очередь, на наш взгляд, является главным признаком педагогического мастерства учителя.

Шаг 2. Составьте временную шкалу урока. Распределите время урока, в соответствии с основными этапами урока установив рациональное соотношение педагогически оправданных затрат времени к общей продолжительности урока (выделив время и на глубокое усвоение предметного содержания, и на активную познавательную деятельность учащихся на уроке). Например, 3 м - Начало урока; 10 м – Объяснение нового материала; 20 м – Закрепление, повторение; 5 м– Контроль, 2 м - Завершение урока.

На следующем этапе эффективного планирования мы переходим к непосредственному выбору соответствующих методов, форм и приемов обучения, которые в наибольшей степени влияют на успешность достижения целей обучения. «Знания никогда нельзя дать в готовом виде; они всегда должны усваиваться через включение их в ту или иную деятельность», — таков психологический закон усвоения знаний [8, с 13]. В действительности каждый учитель знает, что «не существует одного самого эффективного урока, а существуют моменты, которые можно улучшить». Таким образом, «роль эффективного планирования урока, основанного на планировании мышления и рефлексивной практики учителя, имеет первостепенное значение» (Суряди и Суратно, 2014) [5, с 14]. Каждому учителю, каждый день приходится работать с кучей экстравертов и интровертов: некоторые учащиеся получают больше пользы от работы в одиночку, в то время как другие будут более успешными в парной или групповой работе. Знание этого помогает учителям эффективно моделировать процесс обучения.

Шаг 3. Подбери оптимальные формы и методы обучения. Определите сильные и слабые стороны обучения ваших учащихся. Определите оптимальные стили обучения. В соответствии с каждым этапом урока подберите такие стратегии, которые обеспечат не только приобретение предметных знаний и навыков, но и возможности их своевременной оценки и корректировки.

Для реализации данного шага, нам кажется очень интересным подход, основанный на составлении Конструктора уроков, предложенный А.А. Гином в книге «Приемы

педагогической техники» [6, 74]. Основная идея Анатолия Гина заключается в том, что любой урок, как конструктор из деталей, может быть «собран» из наиболее эффективных приемов и методов обучения. А.А. Гин предложил составить таблицу - «Конструктор урока», где каждый учитель может по вертикали расположить основные этапы урока, а по горизонтали — название приемов обучения, наиболее эффективные на его взгляд на данном этапе урока. Используя данную таблицу как картотеку (универсальную шпаргалку) эффективных стратегий, каждый учитель в соответствии со своими целями сможет быстро составить структуру конкретного урока.

Исходя из потребностей учителей, осуществляющих свою профессиональную деятельность в рамках обновления содержания образования, мы разработали обновленную модель Методического конструктора по планированию уроков для учителей малокомплектных школ [7]. В частности, в Методический конструктор планирования уроков для учителей малокомплектных школ были добавлены такие компоненты как:

3 варианта планирования одного урока. В соответствии с количеством учащихся в классе каждый учитель может подобрать оптимальный метод или подход в обучении в соответствии с накопляемостью класса.

Скаффолдинг для поддержки учащихся, имеющих слабые знания и навыки по предмету и которым необходима поддержка при достижении целей обучения.

Дескрипторы оценивания в заданиях, направленных на закрепление и анализ полученных знаний и навыков на уроке с учетом предоставления конструктивной обратной связи как обучающимся так и родителям. (Схема 1)

Схема 1. Структура методического конструктора для учителей МКШ

Тема				
Цели обучения				
Цели урока				
Основные этапы урока		1 вариант (2- 5 уч-ся)	2 вариант (6 -15 уч-ся)	3 вариант (15 и более уч-ся)
А. Начало урока		Анаграмм	Баллы и образы	Притчи
Середина урока	Б. Объяснение	Привлекательная цель	Бортовой журнал	Фантастическая добавка
	В. Закрепление	Лови ошибку!	Пресс-конференция	УМШ
	Г. Повторение	Скаффолдинг, дескрипторы		
		Своя опора	Дерево предсказаний	Повторяем с расширением
	Д. Контроль	«Светофор»	Опрос по цепочке	Тихий опрос
Е. Домашнее задание	Скаффолдинг, дескрипторы			
	Задание массивом	Три уровня домашнего задания	Необычная обычность	
Ж. Конец урока		Опрос-итог	Отсроченная отгадка	Роль «психолог»

А также, был разработан примерный шаблон для планирования совмещенных уроков, который может быть использован учителями различных предметов. Меняя и транспонируя данную таблицу в соответствии с контекстом обучения и особенностями преподавания конкретного предмета учителя малокомплектных школ могут составить свое планирование (Схема 2).

Схема 2. Пример шаблона краткосрочного планирования уроков в совмещенных классах МКШ

Раздел		Раздел	
Тема		Тема	
Цели обучения		Цели обучения	
Цели урока		Цели урока	
	№ класс	М класс	Время
Начало урока	(РсУ) проверка д/з, Объяснение нового материала	Проверка д/з. самостоятельная работа	10-12 мин
Середина урока	Закрепление	(РсУ) Объяснение нового материала	10-12 мин
	(РсУ) Повторение	Закрепление	7 мин
	Контроль	(РсУ) Повторение	7 мин
	(РсУ) Домашнее задание	Контроль	5 мин
Конец урока	Конец урока	Домашнее задание	6 мин
		Конец урока	

- где аббревиатура «РсУ» - обозначает «Работа учащихся с учителем».

Несомненным преимуществом данного Методического конструктора урока, является его технологичность и ориентированность на практическую деятельность. Предложенный формат конструктора предоставляет каждому учителю возможность сопоставить и оценить возможности и особенности разных дидактических подходов к планированию одного и того же урока с учетом вариативности используемых методов и стратегий обучения, поддержки и своевременной корректировки знаний и навыков учащихся. Данный Методический конструктор, на наш взгляд, является очень удобным и полезным ресурсом для осуществления эффективного планирования уроков, так как является образцом реализации качественного и осознанного процесса подготовки к уроку, позволяя продумывать ход урока, опираясь на собственный опыт и предпочтения, а также опыт коллег, планы уроков которых представлены в пособии «Методический конструктор планирования уроков в малокомплектной школе».

Шаг 4. Использование Методического конструктора при планировании собственного урока. Определите, каким образом представленные планы уроков связаны с вашей темой урока. Выделите сильные и слабые стороны приведенных в конструкторе методов, подходов, стратегий обучения. Составьте свой план урока, опираясь на представленные ресурсы, «собирая» его из «лучших» стратегий, расположенных в различных колонках для планирования собственного «идеального» урока, обеспечивая системно-деятельностный подход в обучении. Не забывайте пополнять свой конструктор новыми методическими приемами и любопытными фактами.

Разнообразие задач, решение которых необходимо в условиях внедрения обновленного содержания образования требует от каждого педагога реализации целого комплекса конкретных профессиональных компетенций, в том числе и в осуществлении эффективного планирования уроков. Эффективное планирование уроков является высшим уровнем педагогической деятельности, предполагающем инициативность, наблюдательность, искусство нестандартно мыслить, интуицию, исследовательский подход к анализу учебно-воспитательных ситуаций, самостоятельность суждений и выводов. Надеемся, что разработанное нами Методическое пособие для учителей малокомплектных школ сможет стать образцом и удобным инструментом планирования учебной деятельности на уроке. Уверены, что каждый учитель сможет дополнить представленные алгоритмы и примеры использования Методического конструктора своими собственными «фирменными» приемами, что позволит значительно повысить многообразие уроков, позволит каждому уроку «дышать» и изменяться, как живое существо, а каждому учителю повысить свой профессиональный уровень.

Литература

1. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад; Редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
2. Пиаже Ж. Схемы действия и усвоение языка (Jean Piaget. Schèmes d'action et apprentissage du langage). Перевод сделан по изданию: «Théorie du langage. Théorie de l'apprentissage». Paris, 1979, с. 247—251.
3. Выготский Л.С. Проблема культурного развития ребенка// Выготский Л.С. Психология развития человека. — М.: Смысл; Эксмо, 2005. – 199 с.5.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. – М. Педагогика, 1975. – 133с
5. Палмер Джордж Уизли. Учить мыслить логично, научно, творчески./ Педагогический диалог №3 (17), 2016
6. Гин А.А. Приемы педагогической техники. — М.: Вита-Пресс, 2006
7. Профессиональные проблемы и потребности малокомплектных школ Республики Казахстан: Серия: Мониторинговые исследования Центра педагогического мастерства АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы»/Информационно аналитический обзор /ЧУ Центр педагогического мастерства. - Астана, 2016. - 25 с.
8. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. - М.: Педагогика, 1989. 560 с. [Источник: <http://psychlib.ru/mgppu/eit/EIT-001-.htm>].
9. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии/ВП Беспалько – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
10. Лакин Г. Ф. Биометрия: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - 4-е изд. – М. : Высш. шк., 1990. – 352 с.

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

М.П. Кушнир

Филиал АО «НЦПК «Өрлеу» Институт повышения квалификации
педагогических работников по Карагандинской области

Республика Казахстан

Түйінді сөздер: біліктілікті арттыру, білім беру мазмұнын жаңарту, кәсіби құзыреттілік, белсенді оқыту, модерация.

Ключевые слова: повышение квалификации, обновление содержания образования, профессиональная компетентность, активное обучение, модерация.

Keywords: *professional development, education content renewal, professional competence, active learning, moderation.*

Аңдатпа

Мақалада білім беру мазмұнын жаңарту аясында 2016 және 2017 жылдары өткен бастауыш сынып мұғалімдерінің біліктілікті арттыру курстарындағы жұмыс тәжірибесі талданады. Сабақтарда белсенді оқу тәсілдерін қолданудың маңыздылығы көрсетіледі. Белсенді әдістер қолданылған сабақтардың логикасы айқын: белсенді басы – мәселені талқылау – топтық жұмыс – практикалық іс-әрекет – рефлексия. Модерацияға мән беріледі. «Қысқа мерзімді және орта мерзімді жоспарлар» тақырыбында әр кезеңінде белсенді оқу тәсілдері қолданған сабақтың мысалдары келтіріледі. Біліктілікті арттыру курстарындағы өзін-өзі бағалау мен курстан кейінгі сүйемелдеу үрдісінде мұғалімдердің тәжірибесін бақылау нәтижелері талданады. Мұғалімдерді өздері белсенді оқу әдістерінің құрылымдауға үйрету қажеттілігі туралы нәтиже шығарылады.

Аннотация

В статье анализируется опыт работы с учителями начальных классов на курсах повышения квалификации по образовательной программе в рамках обновления содержания среднего образования в 2016 и 2017 гг. Указывается на важность проведения занятия с применением активных методов обучения. Занятие с применением активных методов имеют определенную логику: активное начало – обсуждение проблемы – групповая работа – практическая деятельность – рефлексия. Придается значение модерации. Приводится пример занятия по теме «Краткосрочное и среднесрочное планирование» с описанием стратегии применения активных методов обучения на каждом этапе. Анализируются итоги самооценивания результатов обучения на курсах повышения квалификации и наблюдения практики работы учителей в процессе посткурсового сопровождения. Делается вывод о необходимости обучения учителей конструированию собственных активных методов обучения.

Abstract

This article analyzes the experience of working with primary school teachers at the Advanced Training Courses in educational program in the framework of secondary education content renewal in 2016 and 2017. The importance of conducting classes using active learning instructional strategies is outlined. Active learning instructional strategies in the classroom have the following logic: active beginning – discussion – group work – practice – reflection. The matter of moderation is also discussed. An example of the lesson on “Short-term and medium-term planning” is given with a description of active learning instructional strategy at each stage. The results of self-evaluation by the end of trainings and observation of teaching practices are analyzed. A conclusion is drawn on the need of teachers to design their own active instructional strategies.

1 Введение 2016-2017 учебный год в Республике Казахстан был ознаменован внедрением Государственного общеобязательного стандарта начального образования (далее – Стандарт) [1], определившим начало процесса обновления в системе образования страны.

Качественные изменения в системе образования невозможны без «обновления» позиции учителя, его взглядов на роль в учебном процессе и взаимоотношения с учениками, развития у него новых компетенций в сфере педагогического труда, профессионального и личностного роста учителя. Профессиональный опыт и компетентность учителя определяют успешную реализацию Стандарта. Поэтому возникла необходимость в повышении квалификации педагогов с учетом тенденций обновления. В связи с этим, в 2015 году Центром педагогического мастерства АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы» была разработана образовательная программа курсов повышения квалификации педагогических кадров по предметам начальных классов в рамках обновления содержания среднего образования РК (далее – Программа) [2].

Курсы повышения квалификации учителей начальных классов по Программе направлены на совершенствование педагогического мастерства учителя для реализации обновленного содержания. Главной характеристикой и показателем профессионализма педагога, в качестве которого мы можем рассматривать педагогическое мастерство, является профессиональная компетентность.

Профессиональная компетентность – «характеристика, синтезирующая профессиональные и личностные качества педагога, отражающие уровень знаний, умений, опыт, необходимые для решения профессиональных задач, выполнения профессиональных педагогических функций в соответствии с принятыми в социуме в настоящий момент нормами и стандартами» [3, с.19].

Развитие профессиональной компетентности продолжается на протяжении всего профессионального пути. В этом процессе за педагогическими вузами закреплена ответственность в передаче будущим специалистам «исторически сложившихся, устоявшихся профессиональных знаний и умений», а за организациями дополнительного образования взрослых – «освоение актуальных и инновационных профессиональных компетенций» [3, с.24].

Актуальный и инновационный контент профессиональной компетентности в соответствии с Программой составляет знание обновленной учебной программы по предмету, умение использовать педагогические подходы в соответствии с учебной программой по предметам, понимание и применение системы критериального оценивания. Таким образом, педагоги будут знать содержание образования, владеть методикой преподавания и оценивания, т.е. освоят три ключевых компонента эффективного обучения.

2 Цель исследования Согласно теме нашей статьи рассмотрим аспект развития профессиональной компетентности учителя начальных классов по использованию активных методов обучения.

3 Материал и методы исследования Согласно учебному плану Программы непосредственно знакомство с эффективным преподаванием и обучением проводится во второй день обучения на курсах. Тема связана с решением задач изучения характеристики эффективного преподавания и учения, вопросов использования активных форм обучения в процессе преподавания, организационных требований к среде обучения.

В процессе изучения активное обучение представляется как обучение на собственном опыте; как обучение, обеспечивающее вовлеченность обучающихся посредством действий, при которых они должны активно вспоминать и применять знания. Затем в процессе курсов повышения квалификации раскрывается предметный аспект организации активного обучения в соответствии с особенностями изучения того или иного предмета в начальной школе, рассматриваются активные методы обучения, использование которых целесообразно в начальной школе. У слушателей формируется представление об обучающей среде, в которой учащиеся принимают активное участие в процессе обучения [2, с.16].

В вопросах развития профессиональной компетентности учителя начальных классов по использованию активных методов обучения наша позиция заключается в том, что мы считаем необходимым проводить занятия на курсах повышения квалификации по Программе с применением активных методов обучения. Такой подход решает два момента:

процесс преподавания организуется как активный, что повышает продуктивность обучения;

систематическое включение этих методов в процесс преподавания позволяет слушателям освоить активные методы.

Мы примем определение Чечет В.В., который понимает под активными методами обучения такие способы организации взаимодействия педагога и обучающегося, которые обеспечивают активизацию мышления последнего за счет использования полилоговых и диалоговых форм организации учебного процесса и постоянное вовлечение в процесс самостоятельной творческой выработки предложений по решению социально и личностно значимых проблем или задач, направлены на формирование ключевых образовательных и социально-профессиональных компетенций [4, с.15].

Из определения следует, что активные методы обучения помогают создать те условия, когда слушатели сами открывают и создают новые знания в русле профессиональных требований. При этом ценность этих знаний возрастает пропорционально степени самостоятельности вклада в их открытие.

Базисом новых знаний является предыдущий опыт обучающихся, поэтому обучение с применением активных методов обучения соответствует сути конструктивистского подхода. В контексте обучения на курсах повышения квалификации присутствие учителей с разным опытом позволяет этот опыт представлять, обращаться к нему и использовать. Обращение к опыту педагогов мы считаем одним из важных условий обучения.

Так, для анализа степени использования активного обучения в собственном преподавании педагоги получают задание вспомнить любимый активный метод обучения, объяснить в группе, почему он нравится. Группа записывает все перечисленные активные методы обучения и выясняет, что делает их успешными в процессе обучения.

Это задание предполагает обращение педагога к осмыслению своего опыта, определению его успешности, выделению имеющихся в нем проблем. Рефлексируя, педагоги проявляют свою профессиональную позицию, демонстрируют свою компетентность и систему ценностей. Взаимодействуя друг с другом, они оценивают себя и коллег, осознают личные профессиональные затруднения и имеют возможность обогатить собственный педагогический опыт новыми идеями.

Тренер, находясь в позиции фасилитатора, создает ситуацию модерации, позволяющую вовлечь слушателей в «неформальное осмысление и распространение опыта коллег и взаимное обучение на основе знаний и опыта участников» [5, с.127], что положительно влияет на психологическую атмосферу в группе и экономит время преподавателя на обучение. Благоприятная атмосфера и активность учителей повышают их мотивацию. Параллельно развивают коммуникативные навыки учителей, когда разворачивается дискуссия о результативности того или иного метода, и необходимо доказать свою точку зрения.

После обсуждения группа представляет один активный метод обучения – тот, который является малознакомым или наиболее эффективным. У остальных есть возможность задать вопросы, уточнить понимание, оценить возможности применения в начальной школе. Благодаря визуализации и активной деятельности слушателей достигается высокая степень запоминания материала.

На заключительном этапе работы привлекается прием «Алфавит»: на каждую букву алфавита записывается определенный активный метод. Каждый имеет право высказаться. Аналогично, если метод незнаком, предложивший демонстрирует его. Тренер при необходимости может вмешаться, если дается ошибочная информация.

Если каждый слушатель предлагает хотя бы один метод, то после 30-40минутной работы все становятся обладателями картотеки активных методов, состоящей минимум из 24 методов. Все они не будут освоены качественно, но будет активирована потребность в дальнейшем самообучении активным методам.

На протяжении всего обучения на курсах повышения квалификации мы выстраиваем работу таким образом, чтобы активные методы стали обязательной ежедневной частью занятия. Занятие выстраивается в следующей последовательности: активное начало – обсуждение проблемы – групповая работа – практическая деятельность – рефлексия. Для каждого этапа занятия, по возможности, используется свой метод.

Например, на занятии по теме «Краткосрочное и среднесрочное планирование» для активного начала занятия использовался метод «Змейка опыта» [5]. Необходимо выстроиться змейкой в последовательности, зависящей от стажа работы в системе образования, начиная с наибольшего, и подсчитать общий стаж группы. На основе построения были сформированы группы по количеству лет стажа: от самых опытных до новичков.

Сформированные группы получили задание обсудить, с какими проблемами вы сталкиваетесь при планировании урока. Для организации деятельности слушателей был выбран метод «Елочка проблем». В основе этого метода логика и схема «Фишбоуна», только поставленная на «хвост».

После анализа проблем группы приступили к заполнению таблицы по структуре урока. Слушатели, опираясь на профессиональный опыт, отвечали на три вопроса: какие ключевые моменты должны быть отражены в плане урока? Почему это надо включить в планирование (обоснование)? Как я это включу в планирование (средства, формы, методы, приёмы, ...)? В итоге спикер презентовал матрицу краткосрочного плана урока.

Не меняя формат взаимодействия, тренер ставил новую задачу: создайте конструктор урока. Каждая группа отвечает за свой этап урока. С помощью метода «Карусель» листы с названием этапа урока перемещаются от группы к группе. Учителя предлагают свой метод или прием. Заполненные листы объединяются в общую схему, и получается конструктор урока данной группы слушателей, обусловленный их субъективным педагогическим опытом.

На этапе рефлексии привлекается метод «Шесть шляп». Группы работают в соответствующей логике:

Желтая шляпа – преимущества краткосрочного планирования: Почему это стоит делать? Почему это можно сделать? Почему это работает?

Черная шляпа – оценка краткосрочного планирования: В чем недостатки? Что неэффективно в планировании?

Красная шляпа – эмоции, которые вызывает краткосрочное планирование: Какие чувства возникают у вас по поводу планирования?

Зеленая шляпа – новые идеи и предложения по поводу краткосрочного планирования: Какова альтернатива планированию?

Синяя шляпа – организация мышления: Чего мы достигли? Что нужно сделать дальше?

Белая шляпа – информация о краткосрочном планировании: Какой информацией мы обладаем по планированию? Какая информация нам еще необходима?

Использование активных методов обучения на курсах повышения квалификации предполагает следующую последовательность: знакомство с методом, его реализация в практической деятельности и рассмотрение ситуаций и возможностей применения в процессе обучения младших школьников.

4 Результаты исследования и их анализ

Результативность нашей работы можно выявить через самооценивание результатов обучения на курсах повышения квалификации и наблюдение практики работы учителей в процессе посткурсового сопровождения.

Данные самооценки по критерию «Умение практически использовать педагогические подходы, учебные материалы образовательной программы данных курсов» показывают, что 59,05% слушателей оценивают это умение на «отлично», 35,5% - на «хорошо».

В рамках посткурсового сопровождения педагогов, прошедших курсы повышения квалификации в рамках обновления содержания образования, с целью методической поддержки филиалом АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу» Институт повышения квалификации педагогических работников по Карагандинской области» с сентября 2016 года проводятся методические десанты.

Тренеры посещают уроки учителей, которые ведут уроки в 1 классе. Для наблюдения за уроком разработана карта наблюдения на казахском и русском языках. Задача тренера – проанализировать урок и дать рекомендации педагогу для дальнейшего развития.

В карте наблюдения четко обозначены критерии наблюдения по нескольким блокам. Касательно организации активного обучения и применения активных методов обучения это вопросы в разделе «Запланированные этапы урока»:

- Является ли начало урока активным?
- Доведены ли цель обучения и цели урока до учеников или они составлены совместно?
- Формируются и развиваются ли навыки через активные виды деятельности?
- Ставятся ли эффективные (открытые) вопросы?
- Реализуется ли активное обучение/преподавание?
- Говорят ли на уроке больше учащиеся?
- Эффективно ли используется ИКТ?
- Создаются ли условия для рефлексии учащимися собственного процесса обучения в конце урока?

Результаты анализа уроков педагогов 1 класса в рамках методических десантов показывают, что активное преподавание, работу в парах и группах, дифференциацию в подборе заданий, ожидаемом результате от конкретного ученика, подборе учебного материала и ресурсов, процессы самооценивания и взаимооценивания педагоги организуют нерешительно [6]. Мы можем говорить о проблеме личностного самоопределения в контексте использования активных методов обучения. Учителям начальных классов требуется время на осмысление нового опыта и выбор действий в соответствии с ним.

Мы считаем, что на курсах повышения квалификации нужен еще один вид работы, который положительно скажется на профессиональной компетентности учителя начальных классов в области использования активных методов обучения, – это конструирование собственных активных методов обучения. От активного процесса обучения возможно необходимо перейти к ситуационно-позиционному обучению, которое также предполагает обращение педагогов к осмыслению своего опыта, выделению имеющихся в нем проблем, но более на разработку документов, сценариев, планов и т.д., т.е. продуктов профессиональной деятельности, а далее «проведение ими мастер-классов, презентаций собственного педагогического опыта, педагогических мастерских, а также участие в групповых дискуссиях, интернет-форумах, конференциях, чатах, круглых столах и т.п.» [7].

5 На основании выше изложенного мы можем сделать следующие выводы:

- накоплен положительный опыт развития профессиональной компетентности учителя начальных классов по использованию активных методов обучения;
- результаты практической деятельности учителей начальных классов по применения активных методов обучения показывают неуверенность педагогов в их реализации: неоконченным оказывается личностное самоопределение в контексте обозначенного вопроса;
- требуется включение в содержание курсов повышения квалификации деятельности по конструированию собственных активных методов обучения.

Список литературы:

1. О внесении изменений и дополнений в постановление Правительства Республики Казахстан от 23 августа 2012 года № 1080 «Об утверждении государственных общеобязательных стандартов образования соответствующих уровней образования». Постановление Правительства Республики Казахстан от 25 апреля 2015 года № 327 – <http://adilet.zan.kz/rus/docs/P1500000327> (12.09.2017)
2. Образовательная программа курсов повышения квалификации педагогических кадров по предметам начальных классов. Руководство для учителя. Астана: Центр педагогического мастерства АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», 2015.
3. Мезенцева О.И., Кузнецова Е.В. Психолого-педагогические условия развития профессиональной компетентности современного педагога: монография/ О.И. Мезенцева, Е.В. Кузнецова. Новосибирск, 2013.
4. Чечет В.В. Активные методы обучения в педагогическом образовании: учеб.-метод. пособие. Минск : БГУ, 2015.
5. Панина Т.С., Вавилова Л.Н. Современные способы активизации обучения: учебное пособие. М.: Академия, 2008.
6. Кушнир М.П. Посткурсовое сопровождение педагогов, прошедших курсы повышения квалификации в рамках обновления содержания среднего образования Республики Казахстан// Интеллектуальный потенциал XXI века: ступени познания: сборник материалов XXXVI Молодежной международной научно-практической конференции/ Под общ. ред. С.С. Чернова. Новосибирск: Издательство ЦРНС, 2016. С.38-44
7. Уринова Ф.У., Отажонов Ж.М. К проблеме ситуационно-позиционного обучения педагогов системы повышения квалификации <http://publikacia.net/archive/2015/4/2/55> (12.09.2017)

ПЛАНИРОВАНИЕ ОЦЕНИВАНИЯ. ОЦЕНИВАНИЕ ПЛАНИРОВАНИЯ

Лахтина Т., Адулова Е.

Филиал «Центр педагогических измерений
АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы»

РЕСПУБЛИКА АЗАХСТАН

Түйінді сөз: педагог қызметкерлердің біліктілігін арттыру, сабақты жоспарлау, критериалды бағалау, бағалау критерийі.

Ключевые слова: повышение квалификации педагогических работников, планирование урока, критериальное оценивание, критерии оценивания.

Keywords: in-service teacher training, lesson planning, criteria-based assessment, assessment criteria.

Аңдатпа

Мақалада Қазақстан Республикасында орта білім мазмұнын жаңарту аясындағы біліктілікті арттыру курстарында білім алушылардың таныстырылған сабақ жоспарларының мазмұнына «критериалды бағалау» критерийінің мәнмәтінінде жасалған талдау ұсынылған. Қазақстанда мұғалімдерді бағалау рәсімдеріне дайындау кезеңінде орта білім беру саласына жаңа бағалау жүйесін енгізу сұрақтарына негізделуі мақаланың ғылыми-тәжірибелік жаңашылдығын анықтайды. Талдау нәтижесінде білім алушылардың критериалды бағалау құралдары мен механизмдерін таңдауына ықпал ететін факторлар, ең алдымен оқыту үрдісіндегі өзара қарым-қатынастың (тренер – білім алушы, білім алушы – әріптес) сипатына және оқытатын пәннің ерекшеліктерімен анықталатындығы туралы қорытындылар жасалды. Білім алушылардың бағалауды қысқа мерзімді жоспарлауда күшті тұстары мен қиындықтары анықталды. Білім алушылардың сабақты жоспарлауда қолданатын формативті бағалау әдістері классификацияланды. Анықталған бар мәселелерді шешу жолдары ұсынылды.

Аннотация

В статье представлен анализ содержания планов уроков, презентованных обучающимися на курсах повышения квалификации педагогических кадров в рамках обновления содержания среднего образования в Республике Казахстан в контексте критерия «критериальное оценивание». Научно-практическая новизна состоит в том, что статья основывается на вопросах внедрения в систему среднего образования Казахстана новой системы оценивания на стадии подготовки к процедурам оценивания учителей. В результате анализа сделаны выводы, что факторы, влияющие на выбор обучающимися инструментов и механизмов критериального оценивания, прежде всего обусловлены характером взаимодействий в процессе обучения (тренер-обучающиеся, обучающиеся-коллеги) и спецификой преподаваемого предмета. Выявлены сильные стороны и затруднения при краткосрочном планировании оценивания слушателями курсов. Классифицированы приёмы формативного оценивания, используемые обучающимися при планировании уроков. Предложены пути решения существующих проблем.

Abstract

The article presents analysis of the content of lesson plans presented by the teachers within in-service teacher training courses on updating the curriculum of secondary education in the Republic of Kazakhstan in the context of the “criteria-based assessment” criterion. The scientific and practical novelty consists in the fact that the article is based on the issues of school new assessment system implementation at the stage of preparation for the procedures of teachers' assessment. In the result of the analysis, it was concluded that the factors influencing the choice of trainees and the mechanisms of criteria-based assessment can primarily be explained by the nature of interactions within training process (trainer-trainees, trainees-colleagues) and the specificity of the subject taught. Strengths and difficulties in assessment planning are revealed. The methods of formative assessment are classified. The ways of solving the existing problems are proposed.

Ключевыми вопросами реформирования образования в современном постоянно меняющемся мире являются вопросы «Чему должны учиться дети для того, чтобы быть успешными в двадцать первом веке?» и «Что является наиболее эффективным способом обучения этому?».

Установлено, что улучшение процесса обучения находится в прямой зависимости от качества подготовки учителей [1]. При оценивании практики учителя рассматривается то, как он «использует различные ресурсы, чтобы планировать и структурировать возможности для обучения, оценивает формативно прогресс учеников, адаптирует преподавание к их потребностям. ...» [2]. Критериальное оценивание предоставляет учителю более полную информацию об образовательном прогрессе отдельных учеников и групп учащихся и поэтому является полезным для индивидуализации преподавания - одного из фокусов образования на данный момент [3]. Самый сложный вопрос для оценивания – планирование дальнейшего развития практики [4].

Согласно рекомендациям ОЭСР, во всех начальных и средних школах должно быть внедрено критериальное оценивание. Это поможет улучшить качество преподавания и связать его с потребностями всех отдельных обучающихся. Подготовка учителей, не знакомых с системой критериального оценивания, должна быть начата как можно быстрее, чтобы к тому времени, когда модель 12-летнего образования будет внедрена во всех средних школах, все учителя были подготовлены к его эффективному применению [5].

В Казахстане данное обстоятельство обусловило необходимость обновления содержания среднего образования и системное повышение квалификации учителей. Образовательные программы курсов повышения квалификации учителей по школьным предметам включают изменения в содержании образовательных программ и материалы о соответствующих подходах в преподавании и оценивании. Итоговой процедурой на курсах повышение квалификации является суммативное оценивание презентации плана урока. Оценивается понимание и применение педагогических подходов, системы критериального оценивания в соответствии с обновлённой программой по предмету в планировании урока, а также рефлексия относительно влияния практики микропреподавания на планирование урока. «Критериальное оценивание» является одним из критериев итогового суммативного оценивания.

Авторы статьи принимали участие в процедурах оценивания презентаций учителей на пятнадцати потоках курсов повышения квалификации педагогических кадров в рамках обновления содержания среднего образования в Республике Казахстан и модерации результатов оценивания (апрель-июль 2017 года). Исследование основывается на наблюдении презентаций планов уроков и изучении самих планов, являющихся основой для презентации учителей около сорока учебных групп, обучавшихся по программам 13 школьных предметов и анализа результатов тестирования в разрезе критериев оценивания всех учителей, обучавшихся на курсах в разных регионах республики.

Целью исследования является анализ инструментов и механизмов критериального оценивания, которые учителя готовы использовать на своих уроках, на основе чего сделаны выводы об имеющихся на данный момент затруднениях и их причинах. Исследование является эмпирическим, в рамках его проведения использовались наблюдение, опрос, контент-анализ планов уроков.

Сформулированы следующие вопросы исследования:

Какие инструменты и механизмы критериального оценивания учителя готовы использовать на стадии планирования уроков?

Какие факторы оказывают влияние на выбор этих инструментов и механизмов?

Внедрение принципиально новой системы оценивания в школьную практику требуют от учителей освоения соответствующих теоретических вопросов и приобретения практических навыков для осуществления планирования и преподавания.

Анализ презентаций во время модерации результатов их суммативного оценивания позволил сделать выводы о наиболее распространенных причинах недостаточного или полного несоответствия критериям. Относительно критерия «критериальное оценивание» - это отсутствие критериев оценивания, их несоответствие целям обучения, не отражение того, каким образом оценивание способствует обучению.

Основными источниками информации по критериальному оцениванию для обучающихся на курсах повышения квалификации учителей являются «Руководство для учителя» по программе преподаваемого предмета и «Руководство по критериальному оцениванию» по соответствующему уровню образования [6, 7, 8, 9]. Названные учебно-методические пособия сосредотачиваются на наиболее общих вопросах: терминологии, принципах, функциях, подходах и механизмах реализации формативного и суммативного оценивания. При проведении данного исследования во всех изученных планах уроков отражалось только формативное оценивание.

Влияние рекомендаций или установок тренеров на выбор методов и инструментов оценивания подтверждает значительная схожесть планов каждой группы обучающихся (структура плана, методы и приёмы формативного оценивания). Так, в структуре плана некоторых групп выделялась отдельная графа «Оценивание». При этом в некоторых случаях в 1-2 планах из группы проявлялся более высокий уровень и/или в 1-2 планах – более низкий уровень (например, отсутствовали дескрипторы).

Другим фактором, влияющим на выбор подходов, инструментов была специфика преподаваемого предмета. В планах, разработанных учителями математики и физики, главным инструментом были критерии и дескрипторы, которые предлагались к каждому заданию. В планах учителей языковых дисциплин и начальных классов в большинстве случаев критерии и дескрипторы составлялись только к одному заданию, при этом планировалось использовать различные методы и приёмы формативного оценивания (в планах учителей одной из групп их общее количество составляло около 50 наименований).

Ниже классифицированы наиболее часто встречающиеся в планах урока приёмы формативного оценивания в зависимости от цели применения на уроке. Классификация условна, так как один и тот же приём может использоваться для разных целей. В данной таблице приёмы отнесены к той или иной группе в контексте рассматриваемых планов уроков (Таблица 1).

Таблица 1. Методы и приёмы формативного оценивания, использованные обучающимися при планировании урока

№ (группа)	Цель применения	приёмы		
		вербальные устные	вербальные письменные	невербальные
1	Констатация верного/неверного ответа	Верно/неверно Да/нет	Взаимопроверка по образцу Проверка по эталону	Большой палец Сигнальные треугольники Светофор Кулак/ладонь Хлопаем-топаем
2	Стимулирование внешней мотивации (позитивное подкрепление)	Словесная похвала 5 плюсов Похвалюшки	Выбери одну фразу для соседа	Три хлопка Аплодисменты
3	Предоставление конструктивной обратной связи	Устная обратная связь учителя Две звезды одно пожелание Словесная оценка Послушай партнёра 5П ЗМ и Д Эксперт Оцени работу Снежный ком группы Сэндвич	Напиши СМС Почта Телеграмма Взаимооценивание на стикерах Диалог стикеров Стикер-шоу Проверь соседа слева Редактор Волшебная линейка Лист самооценивания Найди ошибки	-
4	Выражение отношения, рефлексия	Мой звёздный час Измерение температуры Термометр успеха Мнения других людей	Трёхминутное эссе Свои мысли Графический органайзер	Смайлики Кошелёк фишек Говорящие рисунки Дерево достижений Дерево Блоба Лестница успеха

Многие из приведённых выше приёмов использовались учителями в реальной практике и прежде. В контексте критериального оценивания предпочтительнее 3-я группа, так как при правильном использовании данные приёмы предполагают конструктивный формативный отзыв. Приёмы первой группы позволяют провести короткие опросы на любом этапе урока, удобны при работе с вопросами низкого порядка и позволяют ученикам осуществлять самооценку уровня собственных знаний безболезненно для самолюбия. Приёмы 2-й группы чаще используются в начальной школе, также они уместны при работе с учениками с заниженной самооценкой. Недостаток данных приёмов заключается в том, что они не содержат рекомендаций по улучшению процесса/результата. Рассмотрение приёмов 4-й группы как приёмов оценивания не совсем корректно. Следует отметить, что в значительной части групп обучающиеся понимают разницу между приёмами формативного оценивания и приёмами рефлексии, не смешивая эти понятия.

Третьим фактором является обратная связь коллег, о чем свидетельствуют выводы о влиянии микропреподавания на планирование урока. В тех случаях, когда обучающиеся активно взаимодействовали друг с другом в процессе планирования, более широкий спектр используемых приёмов формативного оценивания и менее шаблонные планы.

Главным фактором является уровень понимания теоретических и практических вопросов критериального оценивания учителями и желание вносить изменения в свою практику.

Таким образом, анализ планов уроков и устных выступлений обучающихся во время итогового суммативного оценивания презентаций показал, что часть учителей умеют: планировать использование на уроках формативного оценивания; разрабатывать соответствующие целям обучения задания, критерии и дескрипторы для их оценивания.

обосновывать выбор методов и приёмов формативного оценивания.

У другой части учителей выявлено наличие следующих затруднений:

Предпочтение отдаётся приёмам, направленным на позитивное подкрепление, а не на предоставление конструктивной обратной связи ученикам.

Не формулируются цели оценивания, основывающиеся на конкретных ожидаемых результатах; цели оценивания не взаимосвязаны с целями обучения.

Недостаточно сформированы навыки по разработке критериев и дескрипторов (например, критерии и дескрипторы в плане отсутствуют; приводятся дескрипторы, но не приводятся критерии оценивания достижения цели обучения и др.).

Не обосновывается выбор формы оценивания (самооценивание, взаимооценивание, формативное оценивание учителем); используемые виды оценивания не согласовываются друг с другом.

После формативного оценивания на основе критериев и дескрипторов выполнения заданий не предусматривается предоставление конструктивной обратной связи ученикам.

Авторы считают, что главной причиной имеющихся затруднений является недостаточность практики применения теоретических знаний по критериальному оцениванию. Одним из путей решений может быть моделирование во время занятий курсов учебных ситуаций, которые позволят обучающимся формировать практические навыки. Необходима также поддержка среды, в которой учителя смогут получать необходимые консультации и квалифицированную поддержку после окончания курсов. На наш взгляд, основой могут стать целенаправленно созданные профессиональные сообщества, а также активное использование всеми учителями дистанционных консультационных площадок.

Авторы понимают степень ограниченности результатов и выводов, обусловленную, в частности, тем, что исследование проводилось на основе анализа материалов оценивания одного региона республики и обоснований оценок некоторых презентаций в ходе модерации в масштабах республики. Тем не менее, результаты данного исследования могут быть полезны специалистам Центра педагогических измерений для совершенствования процедур оценивания, Центров обучения – для определения направлений совершенствования процесса преподавания и обучения, опосредованно – учителям как основа рефлексии с целью дальнейшего профессионального развития. В ходе исследования соблюдались необходимые этические нормы, сохранялась конфиденциальность используемых данных.

Список использованных источников:

1. Darling-Hammond L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1). <http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/392/515> (10.06. 2017)
2. Goe L., Bell C., & Little O. (2008). *Approaches to evaluating teacher effectiveness: A research synthesis*. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality, 8.
3. Wikstrom C. (2005). *Criterion-Referenced Measurement for Educational Evaluation and Selection*. Umea University. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:143588/FULLTEXT01.pdf> (1.06.2017)
4. Baume D., Yorke M. and Coffey M. (2004). What is happening when we assess, and how can we use our understanding of this to improve assessment? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(4): 451–77. [Taylor & Francis Online], [Google Scholar].
5. OECD (2014), *Reviews of National Policies for Education: Secondary Education in Kazakhstan*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264205208-en> (5.06.2017)
6. Руководство по критериальному оцениванию для учителей начальной школы: Учебно-метод. пособие. (2016). Под ред. О.И.Можаевой, А.С.Шилибековой, Д.Б.Зиеденовой. АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы».
7. Руководство по критериальному оцениванию для учителей основной и общей средней школ: Учебно-метод. пособие. (2016). Под ред. О.И.Можаевой, А.С.Шилибековой, Д.Б.Зиеденовой. АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы».
8. Руководство для учителя. Образовательная программа курсов повышения квалификации педагогических кадров по предметам начальных классов в школах с русским языком обучения в рамках обновления содержания среднего образования Республики Казахстан. (2015). Астана: Центр педагогического мастерства АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы».
9. Руководство для учителя. Образовательная программа курсов повышения квалификации педагогических кадров по предмету Математика для средних и старших классов в школах с русским языком обучения в рамках обновления содержания среднего образования Республики Казахстан. (2017). Астана: Центр педагогического мастерства АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы».

ВЛИЯНИЕ КРИТЕРИЕВ ОЦЕНИВАНИЯ НА КАЧЕСТВО ПЛАНИРОВАНИЯ УРОКА

Макышева А. Д.

Филиал «Центр педагогических измерений»
АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы»

КАЗАХСТАН

Түйінді сөздер: бағалау критерийлері, белсенді әдістер, ықпал, сабақ жоспары, саралау, ықшамсабақ.

Ключевые слова: критерий оценивания, активные методы, влияние, план урока, дифференциация, микропреподавания.

Keywords: evaluation criterion, active methods, lesson plan, differential, microteaching.

Андатпа

Орта білім беру мазмұнын жаңарту бойынша педагог қызметкерлердің біліктілігін арттыру курстарындағы тәуелсіз бағалау шеңберінде ұсынылып отырған зерттеу бағалау критерийлерінің сабақты жоспарлау сапасына әсерін анықтауға бағытталған. Бағалаудың бірыңғай критерийлерін қолдану, валидтілік қағидаттарын ұстану бағалаудың әділ болуын қамтамасыз етеді. Сабақты жоспарлау бойынша таныстырылымды қорғау педагог қызметкерлерге қажетті ойлауды өзіндік сынау, және оқытудың жаңартылған бағдарламаларының идеялары мен мазмұнын рефлексивті тексеру және өзіндік түзету қабілетін дамытады, бұл тұлғаның тек жеке ғана емес, сонымен қатар жалпы кәсіби дамуды қозғайтын шығармашылық көзқарастарын қалыптастыру үшін өте маңызды. Бағалау критерийлері мұғалімдерді таныстырылымды қорғауға дайындық үдерісіне және өздерін оқытуда жауапкершілікпен қарауға бағыттайды.

Аннотация

Предлагаемое исследование в рамках независимого оценивания на курсах повышения квалификации педагогических работников по обновлению содержания среднего образования направлено на определение влияния критериев оценивания на качество планирования урока. Применение единых критериев оценивания соблюдение принципов валидности обеспечивают справедливость оценивания. Защита презентации по планированию урока развивает в педагогах необходимую способность к самокритике мышления, рефлексивной проверке и самокорректировке своего понимания идей и содержания обновлённых программ обучения, что имеет важное значение для становления творческих установок личности, движущих не только индивидуальное, но и общее профессиональное развитие. Критерий оценивания ориентируют учителей на самоорганизацию в процессе подготовки к защите презентации и принятие ответственности за своё обучение.

Abstract

The proposed research within the independent assessment in the courses for improvement of qualifications of pedagogical staff on refreshing the content of secondary education is directed at defining the impact of assessment criteria on the quality of lesson planning. The implementation of unified assessment criteria and adding the principles of validity ensures the fairness of the assessment. The presentation on planning the lesson develops the necessary ability to criticize his/her own thinking, to reflexively control and correct his or her understanding of the ideas and content of the refreshing education programmes in teachers, which is important in developing creative personal attitudes, that leads not only to individual, but also to general professional development. Assessment criteria guide teachers to self-organization on preparing for giving a presentation and taking responsibility for their own training.

В Республике Казахстан с 2016 года центрами обучения Акционерным обществом «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу» и Частным учреждением «Центр педагогического мастерства» реализуются курсы повышения квалификации в рамках обновления содержания среднего образования для учителей общеобразовательных школ. Обновленное содержание учебных программ, внедряемое в школы, предоставляет учителю возможность по-новому посмотреть на весь процесс обучения. Практическое осмысление подходов к планированию урока реализуется во время обучения учителей на курсах повышения квалификации по обновлению содержания среднего образования через применение микропреподавания, в процессе которого предоставляется обратная связь коллег и тренера. Оценивание учителей при этом осуществляется «в целях подтверждения эффективности – сфокусировано на том, чтобы учителя ассоциировали улучшение результатов своей работы с рядом последствий в их карьере. Это стимулирует учителей к стремлению показать наилучший результат» [1].

Независимое оценивание в рамках курсов осуществляется филиалом «Центр педагогических измерений» автономной организацией образования «Назарбаев Интеллектуальные школы» согласно Правилам организации и проведения процедур оценивания по образовательным программам курсов повышения квалификации педагогических кадров в рамках обновления содержания среднего образования, утвержденным решением Правления АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы» 19.04.2017 г.

Оценивание проводится на основе защиты презентации по планированию урока. Во время презентации оценивается понимание и применение педагогических подходов, системы критериального оценивания в соответствии с обновлённой программой по предмету в планировании урока, а также рефлексия относительно влияния практики микропреподавания на планирование урока, во время презентации учителя обмениваются опытом

Подходы планирования урока знакомы учителям с обучения в педагогическом учебном заведении и реализовались в практике: каждый день на каждый урок учитель составляет план. Чем отличаются подходы планирования, знакомые ранее, от подходов к планированию урока на основе критериев? Роль планирования особенно возрастает в условиях обновления содержания образования, когда учитель осмысляет и применяет новые подходы в обучении. Бесспорно, краткосрочный план будет составлен учителем на основе его опыта планирования и преподавания, при этом само содержание и подходы к обучению должны отвечать требованиям обновлённой программы. План урока включает цель урока, связанную с целями обучения, определёнными в программе; активные методы и приемы обучения, критериальное оценивание, дифференцированные методы и виды деятельности, формы взаимодействия, - всё это обусловлено потребностями обучающихся.

Предлагаемое исследование направлено на определение влияния критериев оценивания презентации учителей на эффективность планирования урока. Вопрос исследования: каким образом критерии оценивания презентации способствуют эффективности планирования урока в дальнейшей практике учителей? Актуальность исследования заключается в том, что оценивание презентации по критериям поможет тренерам в поддержке учителей в процессе планирования и подготовки планов уроков. Исследование основано на идеях Исследования ОЭСР (2009) где говорится, что большинство учителей «констатировали, что оценка их труда и наличие обратной связи положительно влияет на уровень удовлетворенности работой, приводит к изменению в педагогической практике и значительно повышает их профессиональный уровень» [2]. Основой качественной практики оценивания является наличие четких критериев, систематически используемых компетентными (обученными и опытными) оценщиками. Для этого необходимо конкретно обозначить, что ожидается в результате практики преподавания. Изучены разные опыты, подходы к планированию учителей общеобразовательных школ.

Исследование основывается на опыте оценивания в качестве эксперта по оцениванию в течение 2017 года.

Исследовательская работа включала следующие этапы:

- 1) анализ результатов оценивания презентации;
- 2) изучение проформ оценивания презентации тренеров и экспертов из разных регионов и центров обучения;
- 3) проведение анкетирования среди учителей, изучение мнения тренеров и анализ данных.

Длительность презентации: 5-7 минут. Форма презентации – по выбору учителя: постер, слайды.

Инструментом оценивания презентации по планированию урока является проформа, в которой отражены критерии, шкала оценивания доказательств содержания планирования. Критерии оценивания включают компоненты, разъясняющие содержание каждого критерия. [3]

Критерий оценивания «Цели урока» включает 3 компонента оценивания: цели урока согласованы с целями обучения, цели урока ориентированы на особенности предмета, цели сформулированы в формате SMART с учетом потребностей обучающихся. Цели обучения приведены в каждой Программе по предметам, являются стандартными, универсальными. Цели обучения конкретизируются в целях каждого урока. Предполагается направленность целей урока на конкретную тему и развитие навыков обучающихся в соответствии с темой. Цели урока сформулированы в формате SMART с учетом потребностей обучающихся, если являются конкретными, измеримыми, достижимыми, реалистичными, определенными по времени в рамках урока и ориентированными на потребности обучающихся.

Критерий «Активные методы обучения» включает 3 компонента: выбор методов определен содержанием темы по предмету, методы обучения способствуют достижению целей обучения, методы направлены на вовлечение обучающихся в процесс обучения. Выбор методов определен содержанием темы по предмету, поэтому презентация должна содержать объяснения, почему эти методы будут обеспечивать наиболее полное усвоение обучающимися темы урока. Чтобы подтвердить, что методы обучения способствуют достижению целей обучения, необходимо определить направленность методов обучения на достижение целей обучения. Методы направлены на вовлечение обучающихся в процесс обучения, если применяемые методы обеспечивают активность обучающихся в процессе мыслительной и практической деятельности.

Критерий «Методы дифференциации» состоит из 3 компонентов оценивания: задания дифференцируются с учетом потребностей обучающихся, планируются различные способы дифференциации (задания, источники, поддержка обучающихся и др.), методы дифференциации способствуют достижению целей каждым обучающимся. Задания дифференцируются с учетом потребностей обучающихся, то есть презентация будет содержать объяснение направленности заданий на потребности обучающихся (способности, сформированность навыков, интересы, тип восприятия информации). Также презентация должна содержать описание способов дифференциации для поддержки обучения, объяснение стратегий достижения целей каждым обучающимся.

Критерий «Критериальное оценивание» состоит из 3 компонентов: оценивание соответствует целям обучения, формативное оценивание поддерживает обучение, используются критерии оценивания.

Под компонентом «Оценивание соответствует целям обучения» понимается соотнесение методов оценивания и цели обучения. Это будет отражено в объяснении того, каким образом методы оценивания, используемые на уроке, соотносятся с целями обучения и являются эффективными. Объяснение влияния методов формативного оценивания на результаты обучения позволит соотнести цели обучения и результаты. Для подтверждения компонента

«Используются критерии оценивания» в презентации необходимо представить описание критериев оценивания с приведением конкретных примеров.

Критерий оценивания «Выводы о влиянии микропреподавания на планирование урока» состоит из 3 компонентов: микропреподавание повлияло на подходы к планированию урока, обратная связь коллег и тренера использовалась при планировании урока, планируется развитие практики планирования. Микропреподавание позволяет слушателям курсов научиться связывать опыт активного обучения с методикой, эффективно планировать, вовлекать всех обучающихся в деятельность, делиться опытом разработки краткосрочных планов с группой, которая оценивает результаты деятельности в соответствии с критериями. Во время микропреподавания учителя демонстрируют навыки обучения, которые приобрели в период обучения на Курсах и в дальнейшем будут применять в своей практике в школе. Компонент «Микропреподавание повлияло на подходы к планированию урока» должен содержать выводы о влиянии опыта микропреподавания на планирование урока, компонент «Обратная связь коллег и тренера использовалась при планировании урока» - выводы о влиянии обратной связи на планирование урока, компонент «Планируется развитие практики планирования» - прогнозирование изменений в собственной практике на основе выводов.

Мы полагаем, что представленные критерии оценивания способствуют эффективности планирования урока в дальнейшей практике учителей.

На первом этапе исследования был проведён анализ результатов оценивания презентации, который показал, что учителя испытывают затруднения в постановке цели урока на основе целей обучения, цели урока дублируют цели обучения, не всегда соответствуют критериям SMART; в презентациях демонстрируется недостаточное понимание различий между формами работы и методами обучения, используемые методы не направлены на достижение целей или отсутствует пояснение, как выбранные методы способствуют достижению целей обучения; использование дифференциации отражается через дифференциацию целей урока, не приводится обоснование подходов дифференциации; приводятся слабые доказательства по критериальному оцениванию, не приводятся критерии оценивания, критерии оценивания не соответствуют целям обучения, не отражается то, каким образом оценивание способствует обучению; в выводах по влиянию микропреподавания на планирование урока приводится информация общего характера о том, чему научился учитель, не связанная с опытом микропреподавания, не приводятся выводы по дальнейшему совершенствованию практики или они являются не конкретными.

На втором этапе исследования были изучены 153 профформ оценивания презентации тренеров и 153 профформ оценивания презентации экспертов из разных регионов обучения. Результаты анализа показали разницу в оценивании тренеров и экспертов (36%). Тренеры часто выставляют «2» (доказательства сильные) и «3» (доказательства очень сильные) балла по шкале оценивания по критериям «Цели урока», «Активные методы урока», «Методы дифференциации»; балл «1» (доказательства слабые) выставляется, в основном, по критерию «Критериальное оценивание». Эксперты в профформах оценивают качество доказательств баллами «2» и «1» по всем критериям оценивания. Кроме того, тренеры не обнаруживают случаи плагиата по презентациям планам уроков учителей. Между тем, анализ результатов по принятым экспертами решениям «незачёт» говорит о том, что одной из причин такого решения является плагиат: из 104 презентаций, которые были оценены на «незачёт», 46 (58%) – по причине плагиата. Учителя использовали планы из интернет источников, планы коллег группы обучения и других групп, обучающихся параллельно или ранее.

На последнем этапе исследования было проведено анкетирование о влиянии критериев оценивания на планирование урока учителей. Опрос учителей показал, что 92,5% из них (всего приняли участие 1258 респондентов) утверждают, что критерии оценивания способствуют эффективному планированию урока. Учителя отмечают, что: «При планировании урока использовала различные виды формативного оценивания». «Цели урока стала формировать

в формате SMART с учетом потребностей учащихся. Задания планировала дифференцируя их через постановку вопросов, через ресурсы, через группирования». «Узнала различные формы оценивания. Теперь на уроках будет очень интересно и учителям и ученикам, так как я буду применять активные методы обучения. Спасибо за критерий!». «Четко понимаю какие аспекты я должна прорабатывать!». Отзывы слушателей по содержанию применения критериев оценивания, и мотивирующие к профессиональному развитию.

Анализ результатов опроса тренеров подтверждает положительное влияние критериев оценивания на планирование урока. Некоторые утверждения: «Оценивание помогает измерить то, в какой степени достигнуты учителями заявленные цели по программам повышения квалификации. Так как для большинства учителей составление плана урока с учетом аспектов обновленного содержания образования представляет определенную трудность, то необходима поддержка. Одним из вариантов поддержки при планировании уроков являются критерии оценивания с соответствующими качественными характеристиками. Они заданы не широко и абстрактно, а таким образом, чтобы их можно было измерить. То есть описание измеряемых результатов опирается на конкретные и демонстрируемые/наблюдаемые в процессе планирования характеристики аспектов урока. Все то, что позволит оценить, в какой степени учитель может использовать знания, полученные в ходе профессионального обучения, в практической деятельности - планировании. Кроме того, зная критерии и дескрипторы, учителя имеют возможность проводить самооценку разработанных планов и вносить в них улучшения при необходимости. Так, например, чтобы подтвердить умение разрабатывать цели урока и понимание подходов к их формулировке, учителя использовали заявленные дескрипторы к критерию «Цели урока», предложенные в проформе. Соответственно, слушатели при составлении планов урока стремились к тому, чтобы цели урока были согласованы с целями обучения, ориентированы на особенности предмета и сформулированы в формате SMART с учётом потребностей обучающихся.

Пример: учитель для следующих целей обучения по естествознанию 1.5.3.2 различать естественные и искусственные источники звука, 1.1.2.1 проводить наблюдения за явлениями окружающего мира первоначально разработала такие цели урока – все учащиеся смогут отличить естественный источник звука от искусственного и наблюдать за явлениями окружающего мира; большинство учащихся смогут перечислить источники звука; некоторые смогут сгруппировать источники звука. После того, как с учителем прошло обсуждение разработанных целей урока и даны рекомендации, связанные с необходимостью учитывать дескрипторы, предложенные к критерию «Цели урока», она откорректировала цели урока. Они стали следующими: все учащиеся смогут назвать естественные и искусственные источники звука, смогут фиксировать результаты своего наблюдения (рисунки, опорные записи, лепка); большинство учащихся смогут привести примеры естественных и искусственных источников звука самостоятельно; некоторые учащиеся смогут объяснить, почему разные звуки относятся к естественным или искусственным источникам».

Экспертами филиала «Центр педагогических измерений» проводится постоянное консультирование тренеров и учителей по применению критериев оценивания как в ходе процедур оценивания так и в он-лайн режиме. В ходе исследования выделены сильные и слабые доказательства по критериям оценивания, с целью решения возникших затруднений были разработаны и предложены тренерам и учителям методические рекомендации. Результаты исследования могут быть использованы для совершенствования подходов формативной поддержки учителей при подготовке презентации по планированию урока в соответствии с критериями оценивания, способствующими развитию навыков планирования урока.

Список литературы

1. Ontario MOE, Teacher performance appraisal, Technical requirements manual, Ontario, 2010
2. Teacher evaluation. A Conceptual framework and examples of country practices. OECD [Оценивание учителя. Концептуальная модель и примеры практики в странах. ОЭСР], (2009), с.7-18
3. Правила организации и проведения процедур оценивания по образовательным программам курсов повышения квалификации педагогических кадров в рамках обновления содержания среднего образования. АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», 2017 год
4. OECD (2013), Teachers for the 21st Century: Using evaluation to improve teaching [Учителя 21 века: Использование оценки для улучшения преподавания], 2013, с. 33-47, 53-54, 62-66
5. Руководство по критериальному оцениванию для учителей начальной школы: Учебно-метод. пособие / АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы» / Под ред. О.И. Можяевой, А.С. Шилибековой, Д.Б. Зиеденовой. Астана, 2016. 48 с.

**СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРАКТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ
В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ И ПРОВЕДЕНИЯ ЛАБОРАТОРНЫХ
ЭКСПЕРИМЕНТОВ НА УРОКАХ ФИЗИКИ НА ОСНОВЕ
ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА**

Овчинникова Л.П., Bualan Rory Ian

**Назарбаев Интеллектуальная школа
химико-биологического направления г. Петропавловска**

КАЗАХСТАН, ФИЛИППИНЫ

Түйінді сөздер: Нұсқаулық ,педагогикалық әдістер, практикалы дағдылар, білім беру қажеттілігі, зертханалық эксперимент, саралау тәсілі.

Ключевые слова: Дифференцированный подход, лабораторный эксперимент, образовательные потребности, практические навыки, приемы педагогической техники, инструкция.

Keywords: Differentiated approach, laboratory experiment, educational needs, practical skills, pedagogical techniques, instruction.

Аңдатпа

Бұл мақалада зертханалық жұмыстарды дайындау және өткізуде оқушылардың практикалық дағдыларын жетілдіру үшін физика сабақтарында саралау әдістерін қолданады. Авторлар өздері әзірлеген тұтас жүйені және осы бағытта жұмыс істейтін басқа да мұғалімдердің тәжірибесін ұсынады. Бір сыныпта оқитын оқушыларды бақылай және қиындықтарын негізге ала отырып, мұғалімдер түрлі деңгейде дайындықпен келген оқушыларға білімдерін қанағаттандыратын әртүрлі педагогикалық оқыту әдістерін және тапсырма түрлерін таңдайды .

Мақалада эксперименттің мақсатына жету, математикалық модель құру, экспериментті жасау үшін нұсқаулыққадам жасау, қорытындыны тұжырымдауда оқушылардың дағдыларын жетілдіруге көмектесетін әдістемелер мен педагогикалық техникалар көрсетілген.

Олар оқушылардың бағыттаушы картамен жұмысына және олар бір- бірімен қалай ерекшеленетінін , сонымен қатар оқушылардың практикалық дағдылары әртүрлі деңгейде қалыптасатындығына көп көңіл бөледі.

Изотермиялық процесті зерттеу мысалында әртүрлі тапсырмалардың нақты қолданысы көрсетілген. Авторлар пікірі бойынша жазылған жұмыс тәжірибесі практик-мұғалімдер үшін пайдалы болады деп болжайды.

Аннотация

В данной статье рассмотрены вопросы применения дифференцированного подхода на уроках физики по совершенствованию практических навыков учащихся при подготовке, и проведении лабораторных работ. Авторы стремятся целостно показать разработанную ими систему и опираются на опыт работы других учителей в данном направлении. На основе анализа затруднений и наблюдений за учащимися, они подбирают приемы педагогической техники и типы заданий, которые способствуют удовлетворению образовательных потребностей учащихся с разным уровнем подготовки, обучающихся в одном классе.

В статье показаны приемы и техники, способствующие совершенствованию навыков учащихся по постановке цели эксперимента, созданию математической модели, составлению пошаговой инструкции эксперимента, формулированию вывода и т.д. Большое значение они уделяют работе учащихся с инструктивными картами и показывают, чем они отличаются для учащихся с различным уровнем сформированности практических навыков.

Показано конкретное применение различных типов заданий на примере исследования

изотермического процесса. Авторы полагают, что описанный опыт работы будет полезным для учителей-практиков.

Abstract

This article discusses the application of a differentiated approach in physics lessons to improve students' practical skills in the preparation of and performing the laboratory experiments. The authors try to show the system they developed in a holistic manner and rely on the experience of other teachers to move in this direction.

Based on the analysis of difficulties and observations of students in the learning process, they select the techniques of pedagogical techniques and types of assignments that contribute to meeting the educational needs of students with different levels of training who are in the same class.

The article shows techniques that contribute to improving students' skills in setting the goal of the experiment, creating a mathematical model and determining dependent and independent variables, drawing up a step-by-step instruction for the experiment, formulating an output, and so on. They pay great attention to the work of students with instructional guides and show how they differ for students with different levels of development of practical skills.

A concrete application of various types of tasks is shown on the example of the study of the isothermal process. The authors believe that the described work experience will be useful for practical teachers.

1. Важной составляющей в деятельности учителя-предметника является создание образовательной среды для развития общеучебных и предметных компетенций учащихся.

Планируя свою деятельность, он опирается на требования, предъявляемые существующей ситуацией в обществе к уровню знаний обучающихся, условия, имеющиеся в классе и готовность подопечных к осуществлению тех или иных учебных действий. Данные факторы являются одними из основополагающих, для создания эффективной обучающей среды [1,86].

Отличительной особенностью современной образовательной среды является её практическая направленность. На первый план выходит исследовательская деятельность учащихся, когда они, прежде чем изучать теоретический материал, проводят эксперименты по изучению основных закономерностей.

Наша практика показывает, что изменение традиционного подхода в обучении на исследовательский, вызывает серьезные затруднения как у учителя, так и у учащихся. Особенно это актуально сегодня, в условиях перехода на обновленное содержание образования

Целью нашего исследования стал поиск эффективной модели проведения лабораторных работ на основе дифференцированного подхода, которая позволит эффективно развивать навыки экспериментальной работы учащихся с разным уровнем подготовки.

Традиционно учащиеся проводят эксперименты по предлагаемой учителем инструктивной карте.

С одной стороны, эффективные инструктивные карты первыми создают обучающую среду, где учащиеся чувствуют себя защищенными, уважаемыми, включенными в работу и поддерживаемыми [2,20].

Безусловно, обеспечение учащихся готовыми инструкциями способствует тому, что многие вопросы по выполнению эксперимента не вызывают у них затруднений. Но мы согласны с мнением, что такая практика лишает ученика значительной доли самостоятельности, столь привлекательной для него, резко сокращает мыслительную и творческую составляющие деятельности, формирует исполнителя, а не творческую личность [3,174].

Идея исследования заключалась в организации учебной деятельности таким образом,

чтобы шел постепенный переход от полностью готовых инструкций к их составлению самими учащимися.

Для выявления затруднений у обучающихся нами было проведено анкетирование, в котором им было предложено ранжировать трудность навыков экспериментальной работы.

Анализ результатов анкетирования показал, что наибольшее затруднение вызывает создание математической модели эксперимента, определение независимых и зависимо-переменных величин, формулирование выводов. Кроме этого, анализ вторых и третьих приоритетов показал, что есть затруднения с выбором рационального пути выполнения задания, составление пошаговой инструкции к выполнению эксперимента, систематизация и анализ, полученных результатов.

2. При выполнении лабораторных работ цель эксперимента традиционно предлагается учащимся в готовом виде. На первом этапе мы так же практикуем такую форму работы, но обязательно уделяем внимание обсуждению, как была поставлена цель, как она связана с темой эксперимента.

Например, работая с целью эксперимента, ученик должен выделить ключевые слова, что позволит ему установить связь между ними и принцип построения цели.

В процессе учебной деятельности происходит постепенный переход от анализа конкретно поставленных тем, с которыми учащиеся, как правило, после нескольких уроков, справляются быстро, к темам более широкого формата. Например, при планировании и проведении лабораторной работы №4 «Исследование изопротесса» в 10 классе учащиеся выделяют ключевые слова «исследование» и «изопротесс». Тем не менее, возникают вопросы. Что значит исследовать изопротесс? Какой из трех изопротессов выбрать для исследования в данном случае?

С целью обеспечения поддержки учащихся мы предлагаем заполнить «Лист поддержки», который может включать вопросы, таблицы, рисунки, предложения с пропусками и т.д.

Рассмотрим некоторые фрагменты такого листа. По рассматриваемой лабораторной работе он может включать вопрос: «Что понимают под изопротессом?».

Для понимания общего подхода к структуре исследования учащимся можно предложить заполнить таблицу 1.

Таблица 1. Параметры, характеризующие изопротессы

Название изопротесса	Параметр, остающийся неизменным в течение процесса	Параметры, которые изменяются в течение процесса	
	1	2	3
Изотермический	Температура	Давление	Объем
Изобарный	Давление	Температура	Объем
Изохорный	Объем	Температура	Давление

В зависимости от уровня готовности учащихся к проведению такого анализа, таблица может быть полностью пустой (достаточный уровень), содержать только названия процессов (хороший) и как образец может быть заполнена одна строка (для учащихся, нуждающихся в высокой степени поддержки).

Данное задание может быть завершено заполнением пропусков в предложении «Исследовать изотермический изопротесс означает, что экспериментатору необходимо убедиться, что при изменении _____ и _____, _____ оставаться постоянной». Можно предложить как образец одно полностью сформированное предложение, второе (по другому изопротессу) с пропусками и третье составить учащимся самостоятельно с использованием слов синонимов.

На данном этапе учащиеся только подойдут к пониманию того, что исследовать изопротесс - это значит отследить, что при изменении двух макропараметров третий должен оставаться неизменным.

На следующем важно помочь учащимся определить перечень необходимого оборудования. Чаще всего они составляют его после проведения математической интерпретации предстоящего эксперимента.

Формирование навыков составления математической модели эксперимента и определение правильной последовательности шагов к инструкции эксперимента начинается при решении структурных задач. Содержание задачи включает описание конкретного эксперимента с последующей постановкой пошаговых вопросов. Ученик учится следовать логике математического анализа эксперимента, но, как показывают наблюдения, при переходе к реальному эксперименту не все оказываются готовыми к перенесению полученных знаний в новую ситуацию.

Вторым приемом, показавшим хороший результат, является следование последовательности действий: цель - анализ формулы - составление логической цепочки - построение пошаговой инструкции - конкретизация инструкции - возвращение к цели.

Учащимся, наиболее нуждающимся в поддержке, мы предлагаем проследить готовую инструкцию по этой схеме для простого эксперимента. По мере совершенствования навыка переходим к следующим формам: ранжировать шаги согласно схеме. Наиболее оптимальный вариант, когда учитель предлагает отдельные полоски с пошаговыми действиями. Тогда ученик не просто определяет их номер в последовательности, а может перемещать, чтобы увидеть целостную схему, найти, какие шаги пропущены и сформулировать их. И на самом высоком уровне учащиеся уже составляют алгоритм действий самостоятельно.

Включение в инструкцию к эксперименту теоретической части, содержащей математическую модель, с пропущенными словами, обозначениями или формулами позволяет дальше совершенствовать данный навык. Доля пропущенных слов варьируется, в зависимости от подготовленности учащихся, но важно, чтобы логика рассуждений оставалась понятной ученику.

В конце этой части мы оставляем место для перечня оборудования и необходимых материалов, который учащиеся могут либо дополнять, либо полностью заполнять. В качестве поддержки могут быть использованы схемы, рисунки или фотографии установки к эксперименту.

Эксперимент по исследованию изопротесса требует от учащихся учёта возможностей школьной лаборатории. Предлагаем учащимся обсудить в микрогруппах, какой процесс может быть исследован с помощью оборудования, находящегося в лотке. В нём находятся управляющее устройство «Spark», датчик давления, шприцы со шкалой 20ml и 60 ml и соединительная трубка.

Если группа учащихся испытывает затруднения, учитель может не комментируя, собрать оборудование, продемонстрировать некоторые действия. В случае затруднений он предлагает им сопоставить возможности данного оборудования с таблицей анализа для изопротессов (показана выше).

Проведенной работы оказывается достаточно, чтобы определить, что в данном случае они будут проводить исследование изотермического процесса.

Далее мы приступаем к проведению математической интерпретации эксперимента на основе закона Бойля-Мариотта. После записи закона, как правило, у учащихся определение независимой и зависимо-переменной величины не вызывает затруднений.

3. Учебная деятельность на этапе планирования и подготовки лабораторного эксперимента должна сопровождаться формативным оцениванием. Как результат, учитель сможет объективно распределить учащихся на группы с приблизительно одинаковым уровнем подготовленности. Необходимость предварительного разделения учащихся на группы с одинаковым уровнем подготовленности на основе предварительного оценивания предложена в статье «Differentiating inquiry» [4,12].

Учащимся, нуждающимся в высокой степени поддержке, предложили наиболее полную инструкцию. Дополнительно учащиеся данной группы работали с пошаговой инструкцией по построению графиков. Поскольку учащиеся этой группы испытывали большие затруднения по формулированию вывода, им также был предложен лист с описанной структурой вывода, содержащий ключевые слова по теме.

Для учащихся с хорошим уровнем владения навыками экспериментальной работы в инструкции были оставлены пустые места. Они самостоятельно определяли перечень оборудования, выполняли построение графиков. Они работали с описанной структурой вывода, но без ключевых слов.

Учащиеся с высоким уровнем подготовки самостоятельно разрабатывали таблицу, определяли шаг изменения объема, выполняли построение графика и формулировали выводы.

У учащихся данной группы возникали вопросы по количеству опытов, количеству повторений внутри опыта. В нашем случае учитель занимал роль слушателя. Постепенно учащиеся, не получая от него ответов, перешли к обсуждению этого вопроса внутри группы. Наблюдения показывают, что, чаще всего, ученики обращаются к одним и тем же учащимся, которых считают более компетентными.

Мы оставили возможность выбора шага изменения объема во второй серии опыта за каждым учеником, что повлияло на точность полученных результатов и возможность при формулировании выводов предложить пути улучшения эксперимента. Поскольку, владение универсальными навыками проведения эксперимента предполагает, что учащиеся могут определить пути улучшения эксперимента.

Важным новообразованием в своей профессиональной практике мы считаем, что эксперимент, проводимый в рамках учебной деятельности не должен быть изначально совершенным, так как в этом случае ученик лишен возможности рассуждать, видеть слабые и сильные стороны конкретного эксперимента, искать пути его усовершенствования.

При подготовке эксперимента, мы изучили три метода интерпретации полученных результатов, с которыми учащиеся были знакомы косвенно, во время таких же действий на предыдущих уроках. Краткое описание возможных путей дано в начале инструктивной карты.

Поскольку в первых двух группах им заранее было предложено строить график и дан шаг изменения объема учителем, у них не возникало таких проблем.

В третьей группе, после обсуждения учащиеся решили, что именно этот путь будет более наглядным для анализа полученных результатов и шаг изменения объема они задавали самостоятельно. И вот здесь они столкнулись с трудностями. Поскольку количество измерений было ограничено, то при использовании шприца на 60 мл некоторые учащиеся, выбрав малый шаг изменения объема, вместо гиперболы при построении получили прямую линию.

Здесь было также важно оказать учащимся поддержку таким образом, чтобы они смогли самостоятельно понять свою ошибку и правильно сформулировать пути улучшения эксперимента.

Для учащихся, испытывавших затруднение, мы использовали два способа поддержки.

Первый способ - взаимоконсультирование, в ходе которого ученик мог сравнить и обсудить свои результаты с результатами одноклассника, который получил хорошие результаты.

Второй - для учащихся с более высоким уровнем развития навыков критического мышления. Они, работая индивидуально, сравнивают свой график с эталонным графиком изотермы, находят похожий участок, ограничивают его двумя точками и выделяют другим цветом.

Затем мы предлагали ответить на вопрос о диапазоне изменения объема газа на этом участке и оценить возможности имеющегося оборудования для улучшения результатов эксперимента.

При выполнении эксперимента мы столкнулись с тем, что учащиеся не использовали третий метод – преобразование формулы к функции, график которой прямая линия.

Во время рефлексии мы сделали вывод, что при выборе вида предоставления результатов учащиеся ещё не могут оценить достоинств различных способов интерпретации результатов.

На следующем уроке мы предложили учащимся ещё раз поработать над полученными данными. Они добавили в таблицу столбец для новой переменной и снова выполнили построения. По результатам проведенной работы им было предложено выделить достоинства и недостатки третьего метода. Как недостаток они отметили, что необходимо проводить дополнительные расчеты, как достоинство - график строить легче и он нагляднее.

На построение графика при выполнении эксперимента учащиеся тратят много времени. При этом работа не всегда оказывается эффективной. При обучении учащихся технологии работы с графиками мы используем отдельный лист для графика, который в итоге прикалывается к отчету. Такой прием позволяет ученику видеть табличные результаты во время построения. Если поле для построения графика и таблица оказались на разных листах, то во время перелистывания ученик может допустить ошибку, а перепроверка правильности переноса данных потребует дополнительных временных затрат.

Во время изучения правил, предъявляемых к построению графиков, часть учащихся оказывается невнимательной и в последующих работах можно увидеть ряд ошибок.

Типичными ошибками являются:

1. отсутствие обозначения осей и единиц измерения;
2. отсутствие заголовка;
3. нерациональное расположение графика на предоставленном поле;
4. неправильная маркировка табличных данных;
5. выбор наилучшей прямой или кривой;
6. построение треугольника для нахождения градиента.

Для уменьшения числа ошибок учащиеся после построения графиков обмениваются друг с другом работами, выявляют недочеты и предлагают пути их устранения.

Мы считаем очень важным на любом этапе формирование у учащихся навыков рефлексии собственной деятельности. После того как ученик получил консультацию, проводим интервьюирование, где у него были затруднения, как он думает, почему, что для себя выделил из полученной консультации?

Много затруднений вызывает написание вывода по эксперименту. Чаще всего он представляет собой перечисление выполненных действий.

Для формирования навыков написания вывода мы используем следующие приемы поддержки:

- Обсуждение структуры вывода через постановку общих вопросов.

Учащимся предлагаем готовый вывод к выполненному эксперименту. Он согласно структуре эксперимента должен разделить его на части. Сначала индивидуально, затем обсудить с соседом по парте. Далее учитель предлагает перечень вопросов, и ученик должен сопоставить часть вывода и вопрос.

- Написание вывода по образцу, с последующей взаимопроверкой и получением рекомендаций.
- Также мы практикуем, структурированный вывод, когда учащимся предлагается последовательность вопросов, отвечая на которые они составляют вывод.
- Написание вывода по критериям оценивания. Ученик, заинтересованный в результате, обязательно отследит, чтобы в его выводе содержались ответы ко всем критериям.

По нашему мнению, наличие в конце работы слова «Вывод» не позволит ученику

даже в течение длительного времени достичь желаемого прогресса в его написании. Он должен видеть образцы, уметь их анализировать, сопоставлять с работами других учеников, обсуждать, только в этом случае мы можем достичь желаемого результата.

4. Отличие созданной обучающей среды от традиционного подхода является перенос акцента с выполнения эксперимента на предварительную учебную деятельность по планированию и подготовке эксперимента на основе дифференциации. Это позволяет достичь осознанности учащимися выполняемых учебных действий, совершенствование навыков выполнения экспериментальных заданий и, как результат, увеличение доли их самостоятельности.

Наши наблюдения подтверждаются выводами педагогов - исследователей, что самостоятельное обнаружение в воспринимаемом материале интегративных свойств и отношений способствует развитию у учащихся исследовательской деятельности[5,37].

Список используемой литературы:

1. Tomlinson, C.A. Fulfilling the promise of the differentiated classroom: Strategies and tools for responsive teaching. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2003.
2. Tomlinson, C.A., Imbeau M.B. Leading and managing a differentiated classroom. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2010.
3. Браверман Э.М. Преподавание физики, развивающее ученика: Пособие для методистов и учителей. - Москва: АСАСЕМІА АПК и ППРО -2008.
4. Whitworth, Brooke A., Jennifer L. Maeng, and Randy L. Bell. «Differentiating inquiry.» *Science Scope* 37.2, 2013. С. 10-17.
5. Ельцов А.В. Интегративный подход как теоретическая основа осуществления школьного физического эксперимента: монография / Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. - Рязань, 2007.

МЕНТАЛЬНЫЙ ПОДХОД К РЕАЛИЗАЦИИ МЕНТОРИНГА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ ПЕДАГОГОВ

Сагинов К.М.

Центр педагогического мастерства

РЕСПУБЛИКА КАЗАХСТАН

Түйінді сөздер: менторинг, менталдылық, педагогтер, кәсіби даму, менталдық тұрғы.

Ключевые слова: менторинг, ментальность, педагоги, профессиональное развитие, ментальный подход.

Keywords: mentoring, mentality, teacher, professional development, mental approach.

Андатпа

Мақалада менторинг бойынша әлемдік үздік теория мен тәжірибені есепке ала отырып, «Назарбаев Зияткерлік мектептері» ДББҰ Педагогикалық шеберлік орталығы тренерлерінің озық тәжірибелері негізінде педагогтерді үздіксіз кәсіби дамыту мақсатында білім беру ұйымдарында менторингті іске асырудағы теориялық мәселелер қарастырылады. Қазақстан Республикасы педагогтерінің менторингін жүзеге асырудағы негізгі әдіснамалық тұрғы ретінде менталдық тұрғысы ұсынылып отыр. Мақалада тәлімгерлік және менторинг, менталдылық және менторинг, ментор және ментолог деген түсініктерге құрылымдық және салыстырмалы талдау жүргізілген. Ментор мен ментологтің ролдерін салыстырмалы сипаттамасы негізінде олардың педагогтердің кәсіби дамуындағы функциялары анықталды. Мақалада қарастырылған педагогтердің менторингін жүзеге асыру бойынша тұжырымдық тұрғылары қазақстандық педагогтерінің әдістемелік күзіреттілігін дамыту үшін алғышарт бола алады.

Аннотация

В статье предлагается теоретико-методологическое обоснование реализации менторинга в организациях образования с целью непрерывного профессионального развития педагогов на основе передового опыта деятельности тренеров Центра педагогического мастерства АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы» с учетом передовой теории и практики менторинга. В качестве основного методологического подхода к реализации менторинга педагогов Республики Казахстан предлагается ментальный подход. Проводится структурный и сравнительный анализ понятий наставничество и менторинг, ментальность и менторинг, ментор и ментолог. В результате сравнительной характеристики роли ментора и ментолога определяются их функции в профессиональном развитии педагогов. Рассматриваемые в данной статье концептуальные подходы к реализации менторинга педагогов создадут предпосылки для повышения методической компетентности казахстанских педагогов.

Abstract

The article proposes theoretical-methodological foundation for implementing mentoring in education organizations with the aim of promoting continuous professional development of teachers on the basis of the best experiences of trainers of the Center of Excellence of Nazarbayev Intellectual schools taking into account the advanced theory and practice of mentoring. Mental approach is considered as a basic methodological approach for implementing mentoring of teachers of the Republic of Kazakhstan. A structural and comparative analysis of the concepts of mentality and mentoring, mentor and mentologist are carried out. As a result of the comparative analysis of the role of the mentor and the mentologist, their functions in the professional development of teachers are determined. The conceptual approaches for implementating mentoring of teachers define prerequisites for improving the methodological competence of Kazakhstani teachers.

Одним из ключевых элементов устойчивого развития школы является регулярная практика обмена опытом между педагогами. Это возможно при условии, если хорошая практика определена как таковая и поощрена. Очевидно, что нет ни одного профессионала, который не наслаждался бы своим успехом, поэтому следует всемерно поддерживать это явление. И в этом может помочь эффективная организация и реализация менторинга.

В толковом словаре В. Даля «ментор» трактуется как руководитель, учитель, наставник, воспитатель, неотступный надзиратель чьей-либо деятельности [1]. Возможно, вследствие такой формулировки у многих складывается ошибочное понимание понятий «ментор» и «менторинг» как взаимоотношении построенных на основе высокомерия, директивности, автократичности на основе «менторского тона». Между тем, результаты сравнительного анализа понятий «менторинг» и «наставничество» демонстрируют смысловую и деятельностную разницу между наставничеством и менторингом. Главным принципом наставничества является, в основном, «Делай как я» - обучение методом показа, практическая передача профессиональных знаний и навыков личным примером от более опытного к менее опытному. Наставники и подопечные порой назначались и назначаются в добровольно-принудительном порядке приказом директора организации образования. В менторинге принцип «Делай как я» практически не используется. Хорошие менторы в школах делятся своим опытом, но не навязывают свой «репертуар» стратегий и инструментов. Они помогают подопечным учителям выстраивать их собственный. В менторинге ментор помогает учителю, который сам этого желает.

С 2012 года в системе образования Республики Казахстан, в частности в рамках реализации Первого и Второго уровней программ повышения квалификации педагогических кадров, разработанных Центром педагогического мастерства совместно с Факультетом образования Кембриджского университета, а с 2015 года в рамках реализации модернизированных программ повышения квалификации педагогических кадров Республики Казахстан «Лидерство учителя в школе» и «Лидерство учителя в профессиональном сообществе», ведется подготовка менторов. В ходе реализации менторинга учителями лидерами в общеобразовательных школах страны отмечается развитие культуры школьного лидерства, повышение профессионального мастерства педагогов.

Менторинг способствует вовлечению всех членов педагогического коллектива в процесс обучения, внедрению педагогических инноваций, освоению новшеств в изменяющемся контексте организации, развитию профессиональных компетенций и карьерного роста в гибком и демократическом ключе [2].

В современной теории образования существуют разнообразные теории менторинга, но все они могут быть реализованы на основе традиционных и альтернативных подходов. Традиционный или директивный подход к реализации менторинга направлен на реализацию парного менторинга в классическом понимании взаимоотношений «ментор – менти», где ментор выполняет роли руководителя, инструктора, консультанта, мастера. Например, при менторинге для начинающих учителей. Альтернативные подходы к менторингу больше ориентированы на совместный или групповой ко-менторинг и в некоторых аспектах похож на инструктивный коучинг. В современном профессиональном развитии педагогов выделяются следующие альтернативные подходы к реализации менторинга: колаборативный, мозаичный, мультиуровневый, синергетический и ментальный.

В отличие от традиционного подхода к менторингу, альтернативные подходы к менторингу способствуют реализации равноправного, саморегулируемого и открытого обучения и способствуют целостному развитию, культурной вовлеченности, и институциональному изменению в организациях [3]. Альтернативные теории ориентированы больше на горизонтальное отношение и социализацию личности через развитие эмоционального и социального интеллекта вне зависимости от иерархических отношений, ограничивающих свободу и творчество.

Рассмотрим ментальный подход к реализации менторинга в современном образовании. Для этого, прежде всего, следует соотнести понятия менторинг и ментальность. В философии образования Б.С. Гершунским детально рассматриваются положения о взаимосвязи мышления, ментальности и образования [4]. Согласно мнению ученого, ментальность/менталитет выступает как высшая ценность и цель образования. В этом плане, система образования как наиболее технологичная отрасль социальных наук, способна своими средствами сформировать, а в некоторых случаях и откорректировать ментальность личности и социума в конструктивном русле.

Ментальность понимается как совокупность ценностных ориентаций, социальных установок, стереотипов мышления и поведения индивидуального субъекта на социокультурном уровне, способствующая его самопознанию и социокультурной идентификации в процессе социализации.

Взаимосвязь между профессиональной компетентностью и профессиональной ментальностью определяется тем, что профессиональная ментальность, адаптируясь к инновациям, выражает инновационные тенденции в развитии профессионального педагогического сообщества на основе профессионального менталитета, который «регулирует действия и поступки человека в рамках исполняемой профессиональной роли». Ментальность находится в основе качественного формирования и становления успешного специалиста. Профессиональный менталитет в этом случае выступает не как сумма профессиональных ментальностей, а как синергетическая система группового сознания, учитывающая индивидуальную динамику становления профессионала, требования общества и профессионального сообщества педагогов [5].

Взаимосвязь между профессиональной ментальностью и профессиональными компетенциями выражается в структуре профессионального сознания:

Анализируя профессиональное сознание, ученые выделяют в его структуре 8 уровней: 1) обыденный, массовидный: привычки, внешняя атрибутика, профессиональный фольклор и др.; 2) профессиональные переживания: значение профессии в жизни общества, значимость специалиста, отношение к профессиональным ролям; 3) профессиональные знания – знания усвоенные в процессе ментализации – представления о долге, требованиях к профессионалу, приобретенные в процессе обучения теоретические знания; 4) профессиональные навыки, компетенции выражаемые в умении совершать действия и поступки, требуемые в рамках исполнения профессиональных ролей и декларируемые профессиональным сообществом; 5) профессиональный опыт, выраженный в умениях, навыках приобретаемых специалистом самостоятельно в ходе профессиональной деятельности; 6) профессиональные привычки – атрибуты выражаемые в жаргоне, стиле одежды, режиме дня, отдыха, круге общения, культуре, этике, сленге и иных фиксируемых особенностях поведения профессионала; 7) профессиональные чувства: индивидуальное отношение к профессиональной деятельности, ее процессу и итогу, выражаемые в положительной или отрицательной установке на восприятие профессии и ее исполнителя: профессиональная гордость, долг, ответственность, пренебрежение, негативизм, воодушевление, и др.; 8) профессиональный менталитет, как особое психологическое новообразование личностного уровня, транслируемое носителями профессионального сознания через систему отношений [6].

Как видно из структуры профессионального сознания, профессиональная компетентность выступает в качестве четвертого уровня, тогда как профессиональный менталитет является высшей ступенью профессионального развития. Очевидно, что в таком аспекте формирование профессионального менталитета становится высшей целью профессионального развития. Профессиональный менталитет в этом случае выступает не как сумма профессиональных ментальностей, а как синергетическая система группового сознания, в нашем случае система профессиональных знаний, сознания и компетенций педагогов в соответствии с требованиями общества и профессионального стандарта.

В рамках непрерывного профессионального развития в системе повышения квалификации педагогов, особенно важным выступает развитие профессиональной компетентности и профессиональной ментальности в органическом единстве с другими видами ментальностей и компетентностей. Данный подход к образованию определяется как ментальный подход, который делает ставку на ментализацию процесса непрерывного профессионального развития педагогов.

Актуальность применения ментального подхода к процессу реализации менторинга педагогов обуславливается спецификой профессионального обучения и профессиональной ментальности педагогов. В качестве основных инструментов и подходов к обучению в системе повышения квалификации педагогов выступают интерактивное, диалогическое обучение, сетевое сообщество, школьное лидерство, коучинг, менторинг реализуемые на основе системно-деятельностного, социо-конструктивистского, компетентностного, андрагогического и аутентичного обучения.

Так каким же образом менторинг способствует развитию профессиональной ментальности педагогов? Следует отметить, что между понятиями «менторинг» и «ментальность» существует семантически-терминологическое родство, а именно оба эти понятия этимологически вытекают из позднелатинского корня «mens», означающего явления, связанные с сознанием. Однако, истоки этимологии ведут нас еще далее, в глубь веков. Корень терминов «ментальность» и «менторинг» восходят своими истоками едва ли не к первым философским памятникам человечества. Пресловутое «mens» в различных вариантах присутствует уже в санскрите и встречается в Упанишадах в значении «связанный с сознанием», «мыслительный», «духовный» [7]. Из сказанного ясно, что наблюдается изначальное семантико-этимологическое постоянство терминов «ментальность» и «менторинг» связанные с человеческим сознанием, мышлением и умственной деятельностью.

С целью обоснования ментального подхода к реализации менторинга необходимо рассмотреть процессуальную сторону менторинга и формирования ментальности. Для эффективной реализации менторинга ментору следует владеть навыками и технологией формирования ментальности и знать роли как ментора, так и ментолога [7].

Таблица 1. Сравнительная характеристика роли ментора и ментолога

ментолог	Ментор
фасилитирует в самоидентификации, вселяет уверенность	Делиться своим передовым опытом работы, помогает, поддерживает подопечного
Содействует самоанализу, саморефлексии и самопроектированию личности и помогает раскрыть потенциал личности и соответствующие стратегии коррекции и развития клиента	помогает подопечному убедиться, что он идет в направлении своего личного плана развития. Вся ответственность лежит на подопечных
не имеет готовых решений или правильных ответов, их находит сам клиент при использовании соответствующих ментальных технологий	может дать совет, если его об этом попросят, поэтому зачастую работает в той же сфере деятельности. Однако не навязывает своего мнения
создает условия для того, чтобы клиент самостоятельно пришел к решению своей проблемы и способствует мобилизации и раскрытию потенциала клиента	задает вопросы, направляет для того, чтобы помочь подопечному самостоятельно оценить на каком этапе реализации личного плана развития он находится
спрашивает какова цель клиента и реализует самодиагностику клиента	соглашается и поддерживает целями подопечного для развития
понимание, осмысление и переоценка ситуации возникают сами по себе, без посторонней помощи и соответственно выбор делает сам клиент	предлагает, но дает выбор

доверие, основанное на сознательном выборе клиентом ментолога	полное доверие, основанное на сознательном выборе подопечным своего ментора
краткосрочные отношения, ограниченные планированием	долгосрочные отношения, по мере необходимости подопечного

Проводя аналогию между этими двумя понятиями можно утверждать, что если ментальность педагогов выступает как природосообразная и добровольная так называемая «горизонтальная» профессиональная социализация педагогов, направленная на самопознание, самопроектирование и саморазвитие индивидов в рамках функционирующей профессиональной ментальности педагогического сообщества, то менторинг в его классической трактовке понимается как директивная, назидательная так называемая «вертикальная» социализация личности на основе передачи регламентированных знаний и опыта ментора подопечному.

Результаты сравнительной характеристики понятий ментальность и менторинг, сравнительного анализа роли ментолога и ментора, особенностей реализации менторинга и процесса формирования ментальности можно предположить, что существует диалектическая взаимосвязь между формированием ментальности и процессом менторинга, в котором больше сходства, чем различий, а следовательно существует объективная возможность, как формирования ментальности через менторинг, так и осуществлять менторинг на основе формирования ментальности. Однако, нас интересует формирование профессиональной ментальности педагогов в условиях непрерывного профессионального развития работников образования Республики Казахстан. В этой связи нами предпринят поиск эффективных педагогических условий, разработка нормативно-методической документации для эффективной реализации менторинга педагогов.

Педагоги-менторы, конструируя инновационные знания и реализуя адекватные механизмы управления и трансфера знаний, являются инициаторами инновационных компетенций, инкубаторами новой профессиональной ментальности педагогов. Данный артефакт особенно актуализируется на этапе широкомасштабного реформирования и модернизации системы образования, так как возникает необходимость адекватного управления этим процессом и органичного бесконфликтного внедрения педагогических новшеств в образовательный процесс на основе интеграции традиционных и инновационных подходов и теорий. В связи с этим на повестке дня остро стоит вопрос организации и реализации менторинга в системе непрерывного педагогического образования, в рамках профессионального развития педагогов.

На современном этапе с целью непрерывного профессионального образования педагогов эффективно используется как традиционный парный менторинг, так и групповой менторинг, однако с помощью новых технологий, в особенности информационно-коммуникативных технологий актуализируется использование дистанционного менторинга.

К видам менторинга, реализуемым педагогами-менторами в системе непрерывного профессионального развития педагогов относятся:

- предметный менторинг с учителями, имеющими педагогический опыт;
- менторинг по эвалюации и мониторингу профессионального развития учителей;
- менторинг через наблюдение уроков;
- менторинг через профессиональные беседы с педагогами;
- менторинг на основе обучающих мероприятий для педагогов;
- менторинг через совместное планирование уроков;
- менторинг молодых учителей/учителей новичков;
- менторинг оценивания профессиональных компетенций с целью содействия профессиональному развитию.

В рамках посткурсовой поддержки педагогов на основе трансляции передового опыта Назарбаев Интеллектуальных школ и внедрения педагогических инноваций в казахстанской общеобразовательной школе тренеры-менторы ЦПМ и его региональных филиалов в период с 2015 года в рамках посткурсовой поддержки и с целью эффективного внедрения обновленного содержания образования в общеобразовательных школах страны осуществляют менторинг для педагогов 30-ти пилотных школ. За каждой «пилотной» и «ведущей» школой закреплены менторы, из числа тренеров Центра педагогического мастерства и его региональных филиалов. Целью менторинга для педагогов является наращивание потенциала педагогов, участвующих в апробации обновлённого содержания среднего образования, на основе реализации системной совместной методической деятельности тренеров с руководством и учителями школ по вопросам эффективного внедрения обновленного содержания среднего образования Республики Казахстан.

В заключении можно предположить, что менторинг выступает в качестве действенного механизма эффективной модернизации и реформирования казахстанской системы образования, и в частности, школьного образования на всех уровнях начиная с компетенций учителя и завершая вопросами эффективности школы, как самообучающейся организации. Педагоги-менторы, как трансляторы инновационных педагогических идей и компетенций на основе менторинга, способны постоянно взаимообучаться в атмосфере самообучающейся команды в рамках сетевого профессионального сообщества педагогов.

Думается, что рассматриваемые концептуальные подходы к реализации менторинга педагогов создадут предпосылки для повышения методической компетентности и мировой конкурентоспособности казахстанских педагогов.

Список литературы.

1. Толковый словарь живого великорусского языка. 3-е, «исправленное и значительно дополненное издание, под редакцией проф. И. А. Бодуэна-де-Куртенэ»
2. Mullen and Tuten, 2010. Doctoral cohort mentoring: independence, collaborative learning, and cultural change. *Scholar-Practitioner Quarterly*, 11-32. (Муллен и Тютен, 2010. Менторинг для профессионального развития врачей: самостоятельность, совместное обучение, и культурные изменения).
3. Hansman, 2003 Power and learning in mentoring relationships. pp. 102-122. Athens, GA: University of Georgia. (Хансман, 2003 Сила и обучение в отношениях в рамках менторинга. Стр. 102-122, Афины, Университет Джорджия).
4. Гершунский Б.С. Менталитет и образование. Учебное пособие для студентов. – М.: Институт практической психологии, 1996. -120 с. , с. 46.
5. Толстошеина Н.В. Система мотивов как основа формирования профессиональной ментальности: Дисс... канд.псих наук. – Курск, 2001. - 263 с., с. 87.
6. Шри Ауробиндо «Иша Упанишада» <https://books.google.kz/books> ссылка 22.07.2016
7. Сагинов К.М. Менторинг в профессиональном развитии педагогов: теория и практика. / - Астана: АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы» Центр педагогического мастерства, 2016. – 84 с.

ПРИЕМЫ ПОДДЕРЖКИ ПРАКТИКИ ТРЕНЕРА ПО ФОРМАТИВНОМУ ОЦЕНИВАНИЮ ПОРТФОЛИО УЧИТЕЛЕЙ

Сенина Н. И.

Филиал «Центр педагогических измерений»
АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы»

РЕСПУБЛИКА КАЗАХСТАН

Түйінді сөздер: формативті бағалау, кері қайтарып алу, рефлексия, өлшемдері, рефлексивті есеп.

Ключевые слова: формативное оценивание, отзыв, рефлексия, критерии, рефлексивный отчет.

Keywords: formative assessment, review, reflection, criteria, reflective account.

Аңдатпа

Мақалада рефлексивті есепті критерийлерге сәйкес формативті бағалаудың кейбір тәсілдері сипатталады. Тренер практикасын қолдау мен дамытуға арналған бағалау құралдары ұсынылады. Тренердің мұғалімнің рефлексивті есебін формативті бағалауы үшін сындарлы пікір ұсыну дағдысын қалыптастыруға арналған ақпараттар көрініс табады. Мектептегі тәжірибе бойынша қашықтықтан оқыту кезеңінде мұғалімнің рефлексивті есеп дәлелдемелерін өздігінен бағалауды қолдануы жөнінде ұсыныстар беріледі. Мұғалімдердің кәсіби біліктілігін арттыру курстарында формативті бағалаудың тиімді амал-тәсілдерін анықтауға арналған аталған зерттеу тренер мен мұғалімнің кәсіби құзыреттілігін дамытуға мүмкіндік береді.

Аннотация

В статье описываются некоторые подходы формативного оценивания рефлексивного отчета в соответствии с критериями. Представлен инструментарий для поддержки и развития практики тренера в оценивании. Отражена информация по тому, как сформировать навык конструктивного отзыва тренеру для эффективного формативного оценивания рефлексивного отчета учителя. Предлагаются рекомендации по использованию самооценивания доказательств, представленных в рефлексивном отчете по практике учителя в школе во время дистанционного периода обучения. Данное исследование помогает выявить и определить эффективные приемы формативного оценивания на курсах повышения квалификации учителей, позволяет развивать профессиональную компетентность тренеров и учителей в оценивании.

Abstract

The report describes formative assessment of reflective accounts approaches according to the criteria. The tools for trainers' assessment practice support and development are presented. The article contains information on how to develop skills of providing constructive feedback for effective formative assessment of teacher accounts. It provides recommendations on the use of self-assessment of the evidence submitted in reflective accounts on the practice of teachers in school. This study helps to identify and determine effective methods of formative assessment within teacher training courses, allows to develop the assessment competence of trainers and teachers.

Рассмотрим приемы формативного оценивания рефлексивного отчета. Возможно, вначале целесообразней рассмотреть, что такое рефлексивный отчет и какие направления могут быть отражены в нем? Конечно, за определение основных доказательств в рефлексивном отчете отвечает название отчета, но при этом есть очень важные моменты для демонстрации рефлексии - анализ полученных результатов, оценка сильных сторон и проблем в собственной профессиональной деятельности, планирование будущих путей развития. Все эти составляющие позволят справиться с написанием любого рефлексивного отчета. В статье Дэвида Клустера «Что такое критическое мышление» отмечается, что пишущий человек всегда активен и способен выстроить достойную аргументацию для подкрепления своего мнения, так как хорошая письменная работа содержит в себе поиск решения некоей проблемы» [1].

Почему сейчас так часто в педагогике звучит термин «рефлексия»? Возможно, потому, что рефлексия – это способность человека осмыслить собственный опыт с целью прийти к новому пониманию, оценить и обосновать собственные убеждения и ценностные отношения, включать построение умозаключений, обобщений, аналогий, сопоставлений и оценок. [2] Достаточно часто приходится сталкиваться с тем, что тренер затрудняется с оцениванием доказательств по критерию «Рефлексия», поэтому важно понимание того, как могут быть представлены доказательства по практике учителями по составляющим рефлексии (анализ, оценка и синтез). Почему уделяется большое внимание в педагогике именно развитию рефлексивных навыков у учителей? Основным направлением рефлексии является определение затруднений в деятельности. Преодолеть эти затруднения в планировании, преподавании, обучении или оценивании возможно только при их осознании. Таким образом, мы приходим к пониманию важности рефлексивного отчета для развития практики учителя.

Формативное оценивание в настоящий момент используется активно участниками образовательного сообщества – это эксперт-тренер, тренер-учитель, учитель-ученик. Цель данного исследования-это определение эффективных техник формативного оценивания доказательств отчетов портфолио учителя тренером. Методы исследования - это наблюдение за практикой тренеров при формативном и суммативном оценивании отчетов портфолио учителя, изучение рубрик оценивания отчетов, анализ бесед с тренерами для отбора наиболее эффективных приемов.

Каков ожидаемый результат от формативного оценивания у учителя? Прежде всего, это поддержка в развитии рефлексивных навыков учителя. Формативный отзыв на предоставленный учителем рефлексивный отчет должен быть официальным, кратким, позитивным, конструктивным. Учитывать следующие практические рекомендации: первые предложения (2-3) отражают сильные стороны рефлексивного отчета на основе критериев; последующие предложения должны быть направлены на то, что необходимо усилить, дополнить и предоставить в доказательной базе отчета в соответствии с критериями оценивания.

Формативный отзыв должен позволить задуматься учителю о собственной практике, помочь определить, какие критерии и дескрипторы соблюдаются, что требует дальнейшей доработки для качественной подготовки рефлексивного отчета на суммативное оценивание. Как надо дать формативный отзыв, чтобы учитель принял его и внес изменения в отчет используя рефлексии по практике в школе. Каков алгоритм построения эффективной обратной связи при формативном оценивании? Необходимы следующие шаги:

- Изучить требования по написанию отчета и по тому, какие доказательства необходимо предоставить;
- Знать критерии и дескрипторы по оцениванию рефлексивного отчета;
- Прочитать целостно отчет;
- Обратить внимание на выполнение требований к оформлению;

- Оценить качество представленных доказательств в рефлексивном отчете на надежность, подлинность, аутентичность;
- Определить соответствие доказательств в отчете с критериями и дескрипторами, обозначенными в требованиях;
- Выделить сильные и слабые стороны рефлексивного отчета;
- Написать формативный отзыв.

При написании формативного отзыва на рефлексивный отчет могут помочь «10 правил обратной связи» [3] изложенные в книге Т. Рассела «Навыки эффективной обратной связи». Например, по мнению автора, она должна быть конкретной (обращаться к конкретным деталям рефлексивного отчета), при составлении предложений не следует использовать сложные предложения с употреблением слова «но», поскольку это может ввести в заблуждение и ослабить степень значимости комментариев.

Анализ рубрик формативного оценивания рефлексивных отчетов учителей в портфолио тренера при суммативном оценивании экспертом показывают следующее: тренеры подходят объективно к написанию конструктивного отзыва на рефлексивный отчет в соответствии с критериями и дескрипторами Программы. Используют в основном два типа отзывов: отзыв с повествовательными предложениями и отзыв через вопросы открытого типа. Практика использования конструктивного отзыва показывает, что в отчеты учитель вносит коррективы, дополняет доказательную базу в соответствии с рекомендациями тренера. Имеются риски использования данного приема формативного оценивания, связанные, прежде всего, с тем, насколько отзыв тренера будет понятен для учителя. Для избегания недопонимания рекомендаций тренеры практикуют наряду с письменным отзывом еще и устный комментарий, если в этом есть необходимость.

Необходимо идентифицировать доказательства рефлексивного отчета. Доказательства по критериям «Знание и понимание», «Применение», как показывает практика наблюдения за оцениванием тренеров в регионе, очень хорошо маркируются тренерами при формативном и суммативном оценивании. Затруднения возникают при оценивании доказательств по критерию «Рефлексия». И здесь важно на этапе формативного оценивания понимать, что критерий «Рефлексия» включает анализ практики, оценку сильных и слабых стороны профессионального развития учителя и обучения учеников, прогнозирование изменений в деятельности учителя на основе выводов по анализу и оценке собственной практики в преподавании и обучении.

При формативном оценивании рефлексивного отчета тренеру важно помочь вести рефлексию через анализ, оценку и синтез. Как показывает практика наблюдения, некоторые учителя в принципе еще с трудом понимают составляющие рефлексии не только на первом аудиторном этапе, но и испытывают затруднения и на втором аудиторном этапе. Именно здесь могут помочь глаголы таксономии Блума [4], на которые можно опереться при написании рефлексивного отчета.

Наблюдая за практикой тренеров в регионе после рекомендаций по использованию глаголов Блума при обучении учителей на курсах повышения квалификации, отмечаю, что прослеживается определенная динамика в развитии рефлексивных навыков у учителей курсов при написании отчетов и при создании презентации по практике в школе при раскрытии доказательств практики на основе рефлексии. Тренеры отмечают эффективность глаголов таксономии Блума при оценивании рефлексивных отчетов учителей и, в частности, при заполнении рубрик по формативному и суммативному оцениванию. Удастся сформировать с помощью глаголов Блума более точные оценочные суждения в рубриках по критерию Программы «Рефлексия». Возможные риски при использовании таксономии Блума в процессе практики оценивания эксперта не выявлены.

Что важно отразить в рефлексивном отчете? Для развития рефлексивных навыков тренером может быть использована «Памятка по написанию рефлексивного отчета А» учителю по Программе «Эффективное обучение» включающая требования по критерию «Знание и понимание», «Применение» и «Рефлексия» через анализ, оценку и синтез.

Рекомендации по написанию отчета А

- составить ССП и план одного урока по предмету;
- обратить внимание при планировании серии последовательных уроков и одного из них: на методы обучения, стратегии оценивания, ресурсы, как цель соотносена с ожидаемым результатом с учётом диагностики потребностей, обучающихся;
- при написании отчета обратить внимание на последовательность отражения доказательств в отчете относительно критериев;
- продемонстрировать знания и понимание Программы через использование терминологии, цитирование источников в соответствии с логикой подачи информации и т.д.;
- проанализировать, как и почему необходимо внести изменения в преподавание и учение на уровне класса;
- дать обоснование, для чего планируете внедрить в преподавание и обучение модули Программы, например, при составлении ССП по предмету;
- объяснить, как и для чего будет внедряться один или несколько модулей в один из уроков;
- оценить сильные и слабые стороны планирования внесения изменений в преподавание и учение на уровне класса;
- представить синтез на основе анализа планирования через: выводы по успешным областям в планировании внесения изменений в преподавание и учение, приоритеты развития практики на основе проведенного анализа, планирование конкретных действий по развитию собственной практики и обучающихся.

Рекомендации по написанию отчета В

- представить в отчете ССП и план одного урока по предмету с внесенными изменениями в рамках выявленных потребностей обучающихся при прохождении практики в школе;
- обратить внимание в урочной деятельности на эффективность запланированных: методов обучения, стратегий оценивания, ресурсов, достижение цели и ожидаемых результатов через логично продуманные этапы урока;
- при написании отчета обратить внимание на последовательность отражения доказательств относительно критериев;
- продемонстрировать знания и понимание Программы через использование терминологии, цитирование источников в соответствии с логикой подачи информации и т.д.;
- проанализировать, почему возникла необходимость внести изменения в план урока или ССП при прохождении практики в школе на уровне класса (отразить конкретно, что повлияло на внесение изменений и для чего они были внесены);
- оценить сильные и слабые стороны применения модуля (нескольких модулей на уроке) или серии последовательных уроков и ССП;
- представить синтез на основе анализа практики через выводы по успешным областям в преподавание и учение, приоритеты развития практики на основе проведенного анализа апробации, планирование конкретных действий по развитию собственной практики и обучающихся.

Рекомендации по написанию отчета С

- при написании отчета обратить внимание на последовательность отражения доказательств относительно критериев;
- продемонстрировать знания и понимание Программы через использование терминологии, цитирование источников в соответствии с логикой подачи информации и т.д.;
- отразить в отчете цель профессионального развития учителя на текущий момент практики;
- провести анализ практики внедрения изменений в преподавание и учение, используя глаголы Блума;
- продемонстрировать через анализ практики как внедрение изменений повлияли на достижение цели и ожидаемых результатов как профессиональной цели, так и учебной целей;
- оценить эффективность вносимых изменений в практику учителя и обучающихся, определить приоритеты развития в практике учителя;
- представить синтез на основе анализа и оценки деятельности через выводы по успешным областям в преподавание и учение, пути решения проблемных областей развития практики на основе проведенного анализа апробации, планирование конкретных действий по развитию собственной практики и обучающихся.

Данный инструмент на курсах повышения квалификации учителей поможет оказать конструктивную поддержку на первом аудиторном этапе учителю при написании отчета А и отчетов В и С дистанционно. Проблема, возникшая в ходе оценивания, заключалась в том, что учителя должны получить перед отъездом четкие предписания по доказательной базе отчетов В и С, натолкнула в ходе профессионального взаимодействия тренера и эксперта на создание памяток по написанию отчетов. Апробация памяток в виде рекомендаций показала эффективность их не только при обучении по Программе «Эффективное обучение», но и по другим обучающим программам курсов повышения квалификации учителей. Сложность использования данных памяток заключается в выработке единого понимания требований при написании рефлексивных отчетов обучающимися. Одним из путей решения является предварительное обсуждение требований на первом аудиторном этапе обучения на курсах повышения квалификации либо уточнение отдельных моментов памятки как у тренера, так и у коллег.

Результаты исследования показывают, что даже после нескольких лет проведения курсов повышения квалификации учителей по Программе достаточно часто приходится сталкиваться с затруднениями тренеров по тому, как развить рефлексивные навыки на потоках обучения у учителей, что использовать в преподавании, чтобы учителя четко понимали анализ, оценку и синтез, могли отразить это в портфолио и презентации. В настоящий момент тренеры все чаще используют глаголы таксономии Блума, отражающие составляющие процесса рефлексии при написании портфолио учителями и суммативном оценивании тренерами с целью идентификации доказательств в отчетах по критерию «рефлексия». Отмечаю, что тренерам, использующим составляющие рефлексии (анализ, оценку и синтез) писать рубрики по суммативному оцениванию портфолио учителя стало легче, появилась точность в обосновании выставленных оценок тренером группы, в частности по критерию «рефлексия». Оценочные суждения тренера в рубриках суммативного оценивания

портфолио учителей отражают в большей степени выставленные оценки, на основе анализа рубрик суммативного оценивания пришла к выводу, что они индивидуальны и оценку в большинстве рубрик подтверждал оценочный комментарий тренера относительно трех критериев Программы. Анализ портфолио учителей на внутренней модерации в регионе показал, что большая часть доказательств отчетов демонстрирует не только знания и понимание, применение, но рефлексию. При анализе собственной практики в школе учителя стремятся оценивать ее, но не всегда планирование будущих изменений соотносённо с анализом и оценкой преподавания и обучения учащихся. В рефлексивных отчетах тренеры по итогам суммативного оценивания портфолио учителей отмечают эффективность использования глаголов таксономии Блума.

Использование описанных приемов формативного оценивания позволяет тренеру на практике оказать поддержку учителю в профессиональном развитии. Статья демонстрирует многогранность процесса оценивания, показывает степень влияния формативного оценивания тренера для развития навыков рефлексии у учителя. Рекомендации эксперта тренерам по формативному оцениванию рефлексивных отчетов, алгоритмы по подходам оценивания, инструментарий по поддержке учителя в написании рефлексивных отчетов позволяют улучшить качественную переподготовку педагогических кадров[5], так как эти задачи определены в Государственной программе развития образования в Республике Казахстан на 2011-2020 годы.

Список литературы:

Кластер Д. Что такое критическое мышление / Дэвид Кластер. Критическое мышление и новые виды грамотности. —М.: ЦГЛ, 2005. — С. 5-13.

Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике, 2004.

Т. Рассел. Навыки эффективной обратной связи, СПб, «Питер», 2002, с. 92.

<https://ru.wikipedia.org/wiki/> (20.09.2017 год).

Государственная программа развития образования в Республике Казахстан на 2011-2020 год // Казахстанская правда. -14.12.2010г.

IMPLEMENTATION OF FEEDBACK PRACTICE IN THE NAZARBAYEV INTELLECTUAL SCHOOLS IN KAZAKHSTAN

Aidana Aksholova

Nazarbayev Intellectual School of Chemical and Biological direction in Aktau

KAZAKHSTAN

Түйінді сөздер: қалыптастырушы бағалау, кері байланыс, критериалдық бағалау, өзін-өзі бағалау.

Ключевые слова: формативное оценивание, обратная связь, критериальная система оценивания, саморазвитие.

Keywords: formative assessment, feedback, criteria - based assessment, self-development.

Аңдатпа

Бұл мақала Назарбаев Зияткерлік мектептеріндегі жетілдірілген критериалдық бағалау үлгісі бойынша кері байланыс әдісін енгізу үдерісін қарастырады және осы процесті тиімді жүзеге асыруға кедергі келтіретін ықтимал проблемаларды талқылайды.

Аннотация

Эта статья рассматривает внедрение практики обратной связи в Назарбаев Интеллектуальных школах в рамках новой усовершенствованной модели критериального оценивания и обсуждает возможные проблемы, которые могут препятствовать эффективной реализации процесса.

Abstract

This article investigates the implementation feedback practice at Nazarbayev Intellectual School within a new improved criteria-based assessment model and discuss possible problems that might hinder the effective implementation of the process.

The education system of Kazakhstan has been experiencing fundamental changes in the recent years. Reforms in the educational system were paramount for the newly born country. Although there have been several changes in the education system since the country got its independence in 1991, the radical changes have only started occurring in the past few years. Especially, these changes are directly linked to the establishment of network of Nazarbayev Intellectual Schools (NIS). These are selected schools which are built to implement and experiment with innovative educational programs and its practice has been spreading in mainstream schools all around the country. The criteria-based assessment system - involving formative and summative uses of assessment - is one of the novelties that are integrated into the schools' system. This essay will critically analyse the implementation of formative assessment, particularly, the teacher feedback practice within the new assessment system. The discussion will be lead and then further developed by analysing secondary data and qualitative data. To be precise, assessment policy documents available to the author will be analysed in comparison to the interview data that was conducted by the author to understand the process clearly and improve own teaching practice.

Nazarbayev Intellectual Schools and new assessment model

Nazarbayev Intellectual Schools is a project that was established in 2008 by initiatives of the President Nazarbayev. The schools are expected to be an experimental ground for the development of the new school system in the country. The major factor influencing the foundation of schools is generally linked to the economic growth of the country in the beginning of XXI century. It was stated that Kazakhstan experienced a shortage of qualified professionals who had technical, managerial and leadership skills due to the fast development of economy. Thus, Nazarbayev Intellectual Schools were delegated to implement the new educational practices that will develop contemporary skills and make the students competitive in the modern society [8].

Criteria-Based Assessment Model is a new assessment system that is first utilised at Nazarbayev Intellectual Schools. The model is designed in cooperation with Cambridge International Examinations (CIE). It is based on the main principle that ‘...teaching, learning and assessment are inter-related and form a coherent approach to organizing learning process’ [18, p.139].

The assessment Model includes two forms of assessment: formative and summative assessment. The latter includes three assessments: summative assessment for the unit (two or three units in a term), the second is the assessment at the end of a term (four terms in an academic year) and external summative assessment which is conducted externally at the definite stages identified in the Curriculum and assessment Model [9].

The essential feature of the assessment Model is that learners’ achievements are compared to clear criteria which are based on learning objectives and content of education and it is shared with learners and their parents [9]. The model is new and it is an improved version of the model that have been implemented in past two years and planned to be finished by 2019 in all schools of NIS. Currently, 7, 8 and 9 graders of NIS Aktau are being assessed with the new assessment model.

The major reason for a transition to a new assessment system is explained by the weaknesses of traditional assessment. Kazakhstan mainstream schools practice norm referenced approach in assessing the learners’ attainment in the classroom. It was based on the Soviet Union 5-point measurement scale. This assessment approach is mainly criticized on its subjective character, inefficiency to support learning and to measure modern society skills. For instance, Fimyar and Kurakbayev’s [4] study highlighted the repressive character of the assessment where learners’ weaknesses were revealed in public as a punishment. This led the learners to hide their weaknesses and ‘create’ their own performances, therefore, impacting their learning in a negative way. Moreover, norm-referenced assessment approach, in which learner’s achievement is compared to one another, is criticised in terms of its fairness and reliability. It was stated that since there were no differentiated criteria, ‘teachers tend to award grades by benchmarking, against the median, highest, and lowest level of student knowledge in their class’ [12, p.117]. Therefore, the levels of two students from different schools who are graded with the same grade would not necessarily illustrate the same level of knowledge. In addition, absence of criteria in the marking system caused ambiguity about the interpretation of grades [13]. Moreover, it was stated that the assessment system has no longer been capable to meet the modern standards of education. Furthermore, the low performances of Kazakhstan students in international tests such as TIMSS (in 2007 and 2011) and PISA (in 2009 and 2012) have strongly influenced the recent changes in education. OECD Review [13] stated that the low outcomes might be due to the traditional Kazakh educational system which put emphasis on just ‘remembering’ the material rather than applying it into practice (p.18). This was consistent with the claims of Fimyar and Kurakbayev [4, p.97] which stated that ‘assessment in Soviet schooling was inadequate to reflect student preparedness for life outside school’.

Overall, Kazakhstan secondary education system has taken first steps towards international standards in order to enhance the competitiveness of the country in the world arena. The implementation of Integrated Criteria Based Assessment Model is one of the radical changes that

occurred in education. The transition to a new assessment system is explained by the disadvantages of traditional approach.

Understanding formative assessment and feedback

The concept of feedback in education was early discussed in the studies of Ramaprasad [14] in 80s. Based on the engineering concept of feedback, Ramaprasad's definition identified feedback's system -control function in which the completion of feedback cycle was required. It would not be considered as feedback until the moment the student responds to teacher feedback and uses the information to improve his or her learning [15]. In this sense, feedback was not just information transmitted to a student by a teacher to improve their learning, it was the students' response on the information that was significant as well. The understanding of the function of feedback as 'closing the gap' has served as basis for the development of the formative assessment, since feedback was thought to be central in the practice. Although the concept of using assessment to support students' learning has been discussed in early literature, the notion became popular in England and its education system after the publication of Black and Wiliam's [1] pamphlet named 'Inside the black box'. The analysis of the researchers justified the beneficial use of the formative assessment on raising standards and changes in the education policy were strongly recommended. The formative assessment in comparison to the summative one was distinguished in terms of its use to support and improve learning. However, referring to Vygotskian theory of 'Zone of Proximal Development', Torrance [16] argued that it should not be understood in a straightforward sense, but that the gap should underline the interaction function of feedback between a teacher and a student. His second problem was directly related to the early definition of Black and Wiliam [2] of formative assessment. He argued that they defined 'providing and receiving feedback on students' activities and achievements was sort of wholly disembodied cognitive process' (p.334). Instead he suggested that it is a highly emotional process and he put emphasis on the emotional issues that students might experience which could potentially have a negative impact on the efficiency of the practice. Moreover, the social constructivist view of feedback and formative assessment changes the role of a teacher from being a knowledge transmission to a facilitator, conversely, the role of a student is changed from being a passive knowledge recipient to an active learner that constructs his or her own learning. From this perspectives, the recent literature [17, 5] focuses on the function of feedback that improves students' self-regulative and meta-cognitive skills, and promotes lifelong learning. It was believed that well-constructed feedback should have a long-term effect and involve students into thinking process rather than focusing a current task completion.

Overall, the literature on feedback highlighted the following benefits of feedback:

- Feedback promotes learning and motivation.
- Feedback is effective when it is used to 'close the gap' between the learner's previous knowledge and the intended learning objective.
- Feedback is an active social process which involves emotions, language and power.
- Feedback shapes the way of teaching, putting learners in the center of education process (learner-centered teaching).
- Feedback develops skills in learners such as self-assessment, self-regulation.
- Detailed, constructive and individual feedback enhances learning.

The implications showed that feedback is a powerful tool to improve learning. Nevertheless, despite the huge advantage of feedback, there are critical issues in putting the practice into action. First of all, Gardner [6] stated that accountability system of the England assessment policy hinders the effective use of formative assessment. The focus on raising students' performance in external examinations ('teaching to test') limited the practice of formative assessment techniques in the classrooms. Teachers are overloaded and being pressured by time.

To conclude, England is one of the first countries that developed the theory and practice of Formative Assessment including feedback on an academic level. Although the studies showed the positive outcomes of feedback practice in learning, it is still an issue to effectively implement it within high accountability system of the country.

School assessment policy documents about formative assessment and feedback

The Integrated Criteria –Based Assessment Model is based on different theories including the constructivist theory of Piaget and ‘Zone of Proximal Development’ theory of Vygotsky which highlight that learners construct knowledge and form meaning through their own experiences [9]. Thus, efficiency of the formative assessment practice has an impact directly on the positive outcomes of the whole assessment system model. After all, the developers of formative assessment promoted the active role of a learner in the assessment process [2]. Therefore, it is important to understand what formative assessment and feedback practice are required from teachers and those can be found in the school policy documents, namely in the Model of Criteria-Based Assessment [8], Assessment Policy of Students’ Achievement in Autonomous Educational Organization “Nazarbayev Intellectual Schools” [11], NIS Teachers’ Guidebook on Improved Criteria-based Assessment [12] and in The Rules for Criteria-Based Assessment of Student Achievements of 1-5, 7-9 grades in Autonomous Educational Organization “Nazarbayev Intellectual Schools” [10]. The documents were retrieved from the official website (www.nis.edu.kz) of the school and translated for the use of the paper.

NIS Teachers’ Guidebook on Improved Criteria-Based Assessment determines theoretical and practical knowledge on the changes of teachers’ actions on assessing the students. Formative Assessment in the guidebook is considered as inevitable part of learning process which is carried out regularly by teachers during the learning process. Formative assessment provides ongoing feedback between teachers and students without grading. The relation of feedback to grades is the most disputed topic in the field of education. Especially, the way of giving feedback (e.g. with grades, without grades or combination of both) and its influence on students’ motivation have been open to debate. The studies of Black et al. [3] showed that feedback practice without grades were enjoyable for teachers and beneficial for students. They argued that a numerical grade does not contribute to the improvement of students’ learning and it limits their opportunity to enhance learning. However, the practice was highly dependent on teachers’ ability to provide valuable feedback. Since the feedback practice and the concept behind it is new for NIS teachers and the efficiency of the practice will remain problematic. To enhance the teachers’ ability of assessing students in a formative way, they are provided with various aids in the form of professional development courses and methodological recommendations. Nevertheless, it is worth to note that the assessment literacy of teachers should be investigated thoroughly and immediate support should be given where it is necessary.

The guidebook for teacher provide precise information in using formative assessment in the classroom. The information is aligned with the main principles of feedback practice and demands teachers not to standardize the process and focus on the learning. The samples of constructive feedback and variety of formative assessment techniques are also provided in the book. Moreover, the formative usage of summative tests that are conducted during the term is particularly recommended for teachers. Thus, teachers should use the results of the tests for providing feedback for their students. However, the administration of assessments itself hinders the effective implementation of feedback practice, or in general formative assessment. For example, in eight grade there are two units for one term from English language, the term lasts seven weeks, and the last week usually is for final summative test. It means that each three week teachers have to conduct one summative test including its development, administration, moderation and report. As a result, teachers would not have time to provide immediate remedy for students. To alleviate the problem, it is suggested to give teachers opportunity to assess their students formatively in different ways and come up with one mark that contributes to the final mark to term with 20:80 ratios instead of 50:50.

Students experience on teacher feedback from their own perceptions

Ten students of a NIS school aged thirteen and fourteen were interviewed. Each interview lasted about 20-30 minutes. It was aimed to investigate NIS students' experience of teacher feedback and improve current teaching practice of the author. The students were informed about the use of the data for the purpose of the essay and their consent were taken.

The two main findings of the study would be discussed further. First, the data showed mostly students perceived teacher feedback as an instrument to get academic success in the school. Second, the study findings suggested that students' role in the practice remained passive and relatively the feedback practice was limited to develop students' self-regulative skills.

The data illustrated that students used feedback to achieve academic success at school. For example, Student A said that: '... with the help of teacher feedback you know what you need to improve in order to achieve learning objectives in formative assessment and while you revise for the summative assessment, you look at teacher written feedback and prepare for the test'.

The interview extract shows that feedback was mostly useful to the student to increase the outcomes on the assessments. This perception of feedback was limited within the evaluative character of the practice. The frequent register of summative assessment outcomes and requirement for reports on the results might have a negative influence on teaching as well as the learning process. It is likely that students might put emphasis on preparation for the summative test, relatively teachers might practice 'teaching to test' in the classroom. The issue was raised by Harlen [5], he states that if high stakes are attached to the assessment, it demands constant effort from students, however, the effort for most of them, '...is directed to passing the test/examination at the necessary level to achieve the reward' (p.176). Furthermore, students might seek teacher 'advice' that is only related to their grading and examination. As a result, that way of motivation might lead to students looking for the easiest way to achieve their goals, to participate passively in learning and to hinder deep learning. These could develop an opposite effect to what the policy makers intended to accomplish while implementing a new assessment model. Thus, it could be suggested to investigate thoroughly learning motivation of NIS students and the impact of grading system in schools.

The data also suggested that students' involvement in their assessment process was passive and that the feedback was not encouraging students enough to be involved in the self-regulation of their learning. That has been observed through their perception of teachers' role in the practice. It was found that students seldom disagreed with teacher feedback and perceived them as experts in their field. For example, Student B: 'Most of the time, I receive feedback [written] and it says that I did something well, but that I also need to improve some parts in my writing. After receiving feedback, I work with my mistakes based on my teacher's feedback. Teachers' feedback is very helpful, because they are experts, they know everything.'

It could be naïve to expect complete change in the students' behaviour in the classroom, since the practice has been recently implemented in these schools and still in the process of improvement. However, the findings may raise another concern. Feedback practice requires radical changes in the behaviour of teachers as well as students in the classroom: teachers are expected to facilitate learning, encourage students to construct their learning, accordingly students are expected to change and become active and responsible figures

in their learning process [6]. However, these approaches in teaching and learning process could be opposite the people's cultural beliefs and norms. In such a situation, even the success of the changes in education is under question. For example, McLaughlin [7] stated that: 'According to Hofstede's model, Kazakhstani culture could be identified as having a large power distance, collectivist and uncertainty-avoidant characteristics. These influence professional practice in predictable ways. To start with the dominant view about teaching and learning appeared to be premised on a transmission view of teaching and learning. In other words, the teacher is the source of knowledge and therefore the authority figure in the classroom: students passively receive the knowledge which the teacher transmits' (p.247). Nevertheless, study of Winter et al. [18] based on the teachers' interview data showed opposite findings. They stated that teacher (Kazakhstani) started to experience changes in their practice. The changes were seen from increased interaction between teachers and students, the development of student self-assessment skills and better practice of information exchange to enhance the learning. However, it can be argued that this issue needs to be investigated by students' perceptions, since it is aimed to increase students' active engagement and their voices need to be heard.

Conclusion

In recent years, the education system in Kazakhstan experienced radical changes, especially the secondary education which led the establishment of Nazarbayev Intellectual Schools around the country. The schools were an experimental field to test innovative educational programs that was later transmitted to the other mainstream schools. One of the changes that were made in the system was the transition to a new criteria based assessment system. This essay discussed implementation of feedback practice in the classroom under the new assessment model. Secondary and qualitative data were used to analyse the process and highlighted several issues in the new experience. It was stated that:

- School assessment policy documents succeed to provide clear definition and requirements for formative assessment and feedback that could encourage lifelong learning and students' active involvement in the practice. However, the formative use of summative assessments that were mentioned in the documents might fail to succeed in practice due to the lack of teachers' time.
- Students perceive teacher feedback as a tool to achieve 'points' in their assessments. This perception was linked to the system of grading that put high emphasis on summative tests. The possible negative effects of the practice have also been discussed.
- Students' involvement in their assessment practice seemed passive and they lacked to demonstrate their self-regulative skills. The reason behind their behaviour was related to their cultural difference, where they used to accept the teacher as the dominant figure in the classroom.

It could be suggested that the policy makers need to encourage the positive use of summative tests and immediate provision of feedback based on the assessment data. Moreover, the impacts of grading system should be also examined broadly. Furthermore, teachers need to be educated with various techniques of formative assessment and acknowledged with positive outcomes of the formative assessment practice. Although the studies on formative assessment and feedback promise considerable advantages for students' learning, it still needs a more thorough investigation on the efficiency of the practice within the Kazakhstan cultural context, since it has been argued that those studies were mostly based on Western culture.

References

1. Black, P., & Wiliam, D. Assessment and Classroom Learning // *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 1998. C. 7-74.
2. Black, P., & Wiliam, D. Developing the theory of formative assessment // *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education)*, 21(1), 2009. C. 5-31.
3. Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. Working Inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom // *The Phi Delta Kappan*, 86(1), 2004. C. 8-21.
4. Fimyar, O., & Kurakbayev, K. ‘Soviet’ in teachers’ memories and professional beliefs in Kazakhstan: points for reflection for reformers, international consultants and practitioners // *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 29(1), 2016. C. 86-103.
5. Harlen, W. The role of assessment in developing motivation for learning. In Gardner, J (2nd ed.) *Assessment and Learning* (pp 171-183). M.: London: SAGE Publications, 2011.
6. Heritage, M. *Formative assessment in practice: A process of inquiry and action*. M.: Cambridge, Mass.: Harvard Education Press, 2013.
7. McLaughlin, C., McLellan, R., Fordham, M., Chandler-Grevatt, A., Daubney, A. The Role of the Teacher in Educational Reform in Kazakhstan: Teacher Enquiry as Vehicle for Change. In Bridges, D. *Education reform and internationalisation: The case of school reform in Kazakhstan*. (pp. 239-260). M.: Cambridge: Cambridge University Press, 2014
8. “Autonomous Educational Organization ‘Nazarbayev Intellectual Schools’ 2020 Development Strategy.” Approved by the Decision of the High Board of Trustees on April 18, 2013, Astana.
9. -<http://nis.edu.kz/en/about/str-doc> (Retrieved August 15, 2017).
10. Criteria Based Assessment Model. Approved by the Decision of AEO “Nazarbayev Intellectual Schools” Board No 39 dated August 15, 2016, Astana. - <http://www.nis.edu.kz/ru/programs/criter-eval/leg-doc/> (Retrieved August 15, 2017).
11. Rules for Student Achievements Criteria-Based Assessment in Autonomous Educational Organization “Nazarbayev Intellectual Schools”. Approved by the Decision of AEO “Nazarbayev Intellectual Schools” Board No 39 dated August 15, 2016. - <http://www.nis.edu.kz/ru/programs/criter-eval/leg-doc/> (Retrieved July 15, 2017).
12. Assessment Policy of Students’ Achievement in Autonomous Educational Organization “Nazarbayev Intellectual Schools”. Approved by the Decision of AEO “Nazarbayev Intellectual Schools” Board No 39 dated August 15, 2016. - <http://www.nis.edu.kz/ru/programs/criter-eval/leg-doc/> (Retrieved July 15, 2017).
13. Teachers’ Guidebook on Improved Criteria-based Assessment. Approved by the Decision of AEO “Nazarbayev Intellectual Schools” Board No 39 dated August 15, 2016. - <http://www.nis.edu.kz/ru/programs/criter-eval/leg-doc/> (Retrieved July 15, 2017).
14. Organisation for Economic Co-operation and Development. *Reviews of National Policies for Education: Secondary Education in Kazakhstan*. M.: Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, 2014.
15. Ramaprasad, A. On the definition of feedback // *Behavioral Science*, 28(1), 1983. C. 4-13.
16. Sadler, D. Formative assessment and the design of instructional systems. // *Instructional Science*, 18(2), 1989. C.119-144.
17. Torrance, H. Formative assessment at the crossroads: Conformative, deformative

- and transformative assessment. // Oxford Review of Education, 38(3), 2012. C. 323-342.
18. Wiliam, D. Embedded formative assessment. M.: Bloomington, Ind.: Solution Tree Press, 2011.
 19. Winter, L., Rimini, C., Soltanbekova, A., Tynybayeva, M. The culture and practice of assessment in Kazakhstan: An Alternative Model and the Future. In Bridges, D. *Education reform and internationalisation: The case of school reform in Kazakhstan* (pp. 133-151) M.: Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

THE CORRELATION BETWEEN ACHIEVEMENT LEVELS AND MOTIVATIONAL TYPES OF VALUES OF PRE-SERVICE LANGUAGE TEACHERS

Feryal Cubukcu

Dokuz Eylul UNiversity

TURKEY

Түйінді сөздер: болашақ тіл мұғалімдері, мейірбандық, әмбебаптылық, өзіне бағытталғандық, Шварц құндылықтары сауалнамасы

Ключевые слова: будущие преподаватели иностранных языков, доброта, универсализм, самоопределение, Ценностный опросник Шварца

Keywords: pre-service language teachers, benevolence, universalism, self-direction, Schwartz Value Survey

Аңдатпа

Көптеген әлеуметтік сала ғалымдары құндылықтарды қарым-қатынасты, нормаларды, пікірді және іс-әрекеттерді бағыттайтын, негіздейтін немесе түсіндіретін, абстрактылы уәждеме ретінде қарастырады. Құндылықтар түрлі саладағы ғалымдардың зерттеулерінің құрылымдары мен жеке өлшемдеріне әсер ететін және оның негізі болатын басты бағдарлар. Әдебиеттерде 1950 жылдан бастап базалық құндылық тұжырымдарының негізгі ерекшеліктері сипаттала бастады.

Бүгінгі күні психологтармен Шварц құндылықтары сауалнамасы (ШҚС) (1992) кең қолданылады. Болашақ ағылшын тілі мұғалімдерінің жетістік деңгейі мен олардың құндылықтарының уәждемелік түрлері арасындағы байланысты көрсету, сонымен қатар оның мәдени ерекшелікке қатысын зерттеу мақсатында, 120 болашақ ағылшын тілі мұғалімдерінің қатысуымен, аталған шкаланы қолдану сипатталады.

Аннотация

Большинство социологов рассматривает ценности как укоренившиеся абстрактные мотивации, которые направляют, обосновывают или объясняют отношения, нормы, мнения и действия. Ценности являются основными ориентирами, которые, как предполагается, лежат в основе многих конструктов и влияют на индивидуальные параметры, изучаемые исследователями разных дисциплин. С 1950-х в литературе описываются основные отличительные черты концепции базовых ценностей.

На сегодняшний день психологами широко используется Ценностный опросник Шварца (ЦОШ) (1992). Нами описывается применение данной шкалы для демонстрации наличия взаимосвязи между уровнем успеха будущих преподавателей иностранных языков и их мотивационным типом ценностей, а также принадлежность ценностей к специфике этой культуры 120 будущих преподавателей английского языка, которые приняли участие в исследовании.

Abstract

Most social scientists view values as deeply rooted, abstract motivations that guide, justify or explain attitudes, norms, opinions and actions. Values are basic orientations presumed to underlie and influence individual variation on many of the constructs that researchers from different disciplines wish to study. Since 1950s the main features of the conception of basic values have been described in the related literature.

The Schwartz Value Survey (SVS) (1992) is currently the most widely used by psychologists for studying the individual differences in values. The study is to primarily showcase whether there is a correlation between the success levels of the pre-service teachers and their motivational type of values, and secondly to explore whether this is culture specific or not, 120 pre-service

English language teachers participated in the study and The Schwartz Values Questionnaire was administered.

1. Introduction

The past twenty years have witnessed a large body of second language research targeting language learning strategies (Chamot et al. 1999; Cohen 1998, 2002; O'Malley et al. 1985; O'Malley and Chamot 1990; Oxford 1990, 1996). While some of this research has explicitly sought to push the theoretical understanding of language learning strategies forward, the majority of the work in the learning strategy literature had more practical goals, namely to explore ways of empowering pre-service teachers to become more self-directed and effective in their learning.

This article presents an overview of the Schwartz theory of basic human values. It discusses the nature of values and spells out the features that are common to all values and what distinguishes one value from another. The theory identifies ten basic personal values that are recognized across cultures and explains where they come from. At the heart of the theory is the idea that values form a circular structure that reflects the motivations each value expresses. This circular structure, that captures the conflicts and compatibility among the ten values is apparently culturally universal.

Values have been a central concept in the social sciences since their inception. For both Durkheim (1897/1964) and Weber (1905/1958), values were crucial for explaining social and personal organization and change. Values have played an important role not only in sociology, but in psychology, anthropology, and related disciplines as well. Values are used to characterize cultural groups, societies, and individuals, to trace change over time, and to explain the motivational bases of attitudes and behavior.

Application of the values construct in the social sciences during the past century suffered from the absence of an agreed-upon conception of basic values, of the content and structure of relations among these values, and of reliable empirical methods to measure them (Hitlin & Piliavin, 2004; Rohan, 2000). Recent theoretical and methodological developments (Schwartz, 1992; Smith & Schwartz, 1997) have brought about a resurgence of research on values.

The recent theory concerns the basic values that people in all cultures recognize. It identifies ten motivationally distinct types of values and specifies the dynamic relations among them. Some values conflict with one another (e.g., benevolence and power) whereas others are compatible (e.g., conformity and security). The "structure" of values refers to these relations of conflict and congruence among values. Values are structured in similar ways across culturally diverse groups. This suggests that there is a universal organization of human motivations. Although the nature of values and their structure may be universal, individuals and groups differ substantially in the relative importance they attribute to the values. That is, individuals and groups have different value "priorities" or "hierarchies."

The value theory (Schwartz, 1992, 2006a, 2012) adopts a conception of values that specifies six main features that are implicit in the writings of many theorists:

(1) Values are beliefs linked inextricably to affect. When values are activated, they become infused with feeling. People for whom independence is an important value become aroused if their independence is threatened, despair when they are helpless to protect it, and are happy when they can enjoy it.

(2) Values refer to desirable goals that motivate action. People for whom social order, justice, and helpfulness are important values are motivated to pursue these goals.

(3) Values transcend specific actions and situations. Obedience and honesty values, for example, may be relevant in the workplace or school, in business or politics, with friends or strangers. This feature distinguishes values from norms and attitudes that usually refer to specific actions, objects, or situations.

(4) Values serve as standards or criteria. Values guide the selection or evaluation of actions, policies, people, and events. People decide what is good or bad, justified or illegitimate, worth

doing or avoiding, based on possible consequences for their cherished values. But the impact of values in everyday decisions is rarely conscious. Values enter awareness when the actions or judgments one is considering have conflicting implications for different values one cherishes.

(5) Values are ordered by importance relative to one another. People's values form an ordered system of priorities that characterize them as individuals. Do they attribute more importance to achievement or justice, to novelty or tradition? This hierarchical feature also distinguishes values from norms and attitudes.

(6) The relative importance of multiple values guides action. Any attitude or behavior typically has implications for more than one value. For example, attending church might express and promote tradition and conformity values at the expense of hedonism and stimulation values. The tradeoff among relevant, competing values guides attitudes and behaviors (Schwartz, 1992, 1996). Values influence action when they are relevant in the context (hence likely to be activated) and important to the actor.

Benevolence

Defining goal: preserving and enhancing the welfare of those with whom one is in frequent personal contact (the 'in-group'). Benevolence values derive from the basic requirement for smooth group functioning (Kluckhohn, 1951) and from the organismic need for affiliation (Maslow, 1965). Most critical are relations within the family and other primary groups. Benevolence values emphasize voluntary concern for others' welfare. (helpful, honest, forgiving, responsible, loyal, true friendship, mature love) [sense of belonging, meaning in life, a spiritual life]. Benevolence and conformity values both promote cooperative and supportive social relations. However, benevolence values provide an internalized motivational base for such behavior. In contrast, conformity values promote cooperation in order to avoid negative outcomes for self. Both values may motivate the same helpful act, separately or together.

Universalism

Defining goal: understanding, appreciation, tolerance, and protection for the welfare of all people and for nature. This contrasts with the in-group focus of benevolence values. Universalism values derive from survival needs of individuals and groups. But people do not recognize these needs until they encounter others beyond the extended primary group and until they become aware of the scarcity of natural resources. People may then realize that failure to accept others who are different and treat them justly will lead to life-threatening strife. They may also realize that failure to protect the natural environment will lead to the destruction of the resources on which life depends. Universalism combines two subtypes of concern—for the welfare of those in the larger society and world and for nature (broadminded, social justice, equality, world at peace, world of beauty, unity with nature, wisdom, protecting the environment)

Self-Direction: It is about independent thought and action--choosing, creating, exploring. Self-direction derives from organismic needs for control and mastery (Bandura, 1977; Deci, 1975) and interactional requirements of autonomy and independence (Kluckhohn, 1951; Kohn & Schooler, 1983). (creativity, freedom, choosing own goals, curious, independent)

Stimulation: It is about excitement, novelty, and challenge in life. Stimulation values derive from the organismic need for variety and stimulation in order to maintain an optimal, positive, rather than threatening, level of activation (Berlyne, 1960). This need probably relates to the needs underlying self-direction values (Deci, 1975). (a varied life, an exciting life, daring)

Hedonism: It is pleasure or sensuous gratification for oneself. Hedonism values derive from organismic needs and the pleasure associated with satisfying them. Theorists from many disciplines (Freud, 1933; Williams, 1968) mention hedonism. (pleasure, enjoying life, self-indulgent)

Achievement: It is about personal success through demonstrating competence according to social standards. Competent performance that generates resources is necessary for individuals

to survive and for groups and institutions to reach their objectives. As defined here, achievement values emphasize demonstrating competence in terms of prevailing cultural standards, thereby obtaining social approval. (ambitious, successful, capable, influential)

Power: It is about social status and prestige, control or dominance over people and resources. The functioning of social institutions apparently requires some degree of status differentiation (Parsons, 1951). A dominance/submission dimension emerges in most empirical analyses of interpersonal relations both within and across cultures (Lonner, 1980). To justify this fact of social life and to motivate group members to accept it, groups.

Both power and achievement values focus on social esteem. However, achievement values (e.g., ambitious) emphasize the active demonstration of successful performance in concrete interaction, whereas power values (authority, wealth) emphasize the attainment or preservation of a dominant position within the more general social system.

Security: It is safety, harmony, and stability of society, of relationships, and of self. Security values derive from basic individual and group requirements (Kluckhohn, 1951; Maslow, 1965). Some security values serve primarily individual interests, others wider group interests (national security). Even the latter, however, express, to a significant degree, the goal of security for self or those with whom one identifies. (social order, family security, national security, clean, reciprocation of favors)

Conformity: It is restraint of actions, inclinations, and impulses likely to upset or harm others and violate social expectations or norms. Conformity values derive from the requirement that individuals inhibit inclinations that might disrupt and undermine smooth interaction and group functioning. Conformity values emphasize self-restraint in everyday interaction, usually with close others. (obedient, self-discipline, politeness, honoring parents and elders) [loyal, responsible]

Tradition: It is about respect, commitment, and acceptance of the customs and ideas that one's culture or religion provides. Groups everywhere develop practices, symbols, ideas, and beliefs that represent their shared experience and fate. These become sanctioned as valued group customs and traditions. They symbolize the group's solidarity, express its unique worth, and contribute to its survival (Durkheim, 1912/1954; Parsons, 1951). They often take the form of religious rites, beliefs, and norms of behavior. (respect for tradition, humble, devout, accepting my portion in life)

2. Method

Participants

Participants are 120 pre-service teachers studying at the department of Language Education at a western state university. Their ages range from 20 to 22.

Instrumentation

The Schwartz Value Survey: The first instrument developed to measure values based on the theory is now known as the Schwartz Value Survey (SVS; Schwartz, 1992, 2006a). Respondents rate the importance of each value item "as a guiding principle in MY life" on a 5-point scale labeled 5 (very important), 4 (important), 3 (undecided), 2 (not important), 1 (not very important-opposed to my values). People view most values as varying from mildly to very important. The alpha reliability is found to be ,86 for the respondents in this study.

3.Data Results

To primarily showcase whether there is a correlation between the success levels of the pre-service teachers and their motivational type of values, 120 pre-service teachers participated in the study and The Schwartz Values Questionnaire was administered to the pre-service teachers. There are 25 males and 75 females in the research.

Table 1. Independent Samples Test for gender

		Levene's Test for Equality of Variances				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
total	Equal variances assumed	,004	,952	-,961	54	,341
	Equal variances not assumed			-,924	20,956	,366

Table 1 shows there is no relation between gender and their values. Both females and males have similar ratios in terms of values.

Table 2. Values and Ages

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	90,161	3	30,054	,210	,889
Within Groups	7454,054	52	143,347		
Total	7544,214	55			

Table 2 highlights age has no bearing on the values of pre-service teachers. Although their ages vary between 20 and 22 and they are both undergraduate and graduate pre-service teachers at the university, this does not affect their penchant for ten values categorized by Schwartz.

The descriptives showcase that the learners are very traditional and they do not have high universal values. Their self direction values are low. When the subtypes of values are analysed, the list is as follows: Tradition, power, conformity, stimulation, achievement, security, self-direction, hedonism, benevolence, universalism. For Schwartz, benevolence, universalism, and self-direction values are most important; besides, power and stimulation values are least important, with which the respondents here disagree (2012). The pan-cultural hierarchy provides a baseline to which to compare the priorities in any sample.

The correlation between achievement and motivational types is high (.71).

Discussion and Conclusion

Individuals differ substantially in the importance they attribute to the ten values. Across societies, however, there is surprising consensus regarding the hierarchical order of the values. It is contentious that across representative samples, using different instruments, the importance ranks for the ten values are quite similar. Benevolence, universalism, and self-direction values are most important. Power and stimulation values are least important. However, the fact that the responses of the African and Asian pre-service teachers show that for them power and tradition are more important highlights the effect that these pre-service teachers might wish to have power when they go back to their country and they are very devoted to their own cultural values and traditions. The pan-cultural hierarchy provides a baseline to which to compare the priorities in any sample. Such comparison is critical for identifying which, if any, of the value priorities in a sample are distinctively high or low. A sample may rank benevolence highest, for example, but compared with other samples the importance rating of this value may still be relatively low.

It is socially functional to legitimize gratification of self oriented needs and desires as long as this does not undermine group goals. Individuals must be motivated to invest time and effort to perform productive work, to solve problems that arise when working, and to generate new ideas

and technical solutions. Unlike the other groups who showed some congruence with Schwartz's theory, the respondents of the study prefer the opposite value beliefs. Despite this, they strive hard to get high scores. Their commitment to studying harder and clinging to their own interests and cultural traditions might be in conflict with the universal values all pre-service teachers are supposed to have, however, one should remember that the current trend in the world is not liberalism but conservatism.

Security (6th) and conformity (3rd) values also promote harmonious social relations. They do this by helping people to avoid conflict and violations of group norms. But these values are usually acquired in response to demands and sanctions to avoid risks, control forbidden impulses, and restrict the self. This reduces their importance because it conflicts with gratifying self-oriented needs and desires. The respondents here show conformity in the third on the list but security is the sixth and showing that this is not something they care for in Turkey as it might be related to the host country's inclusive and embracing ways towards the foreigners.

As Schwartz says (2012), people everywhere experience conflict between pursuing openness to change values or conservation values. They also experience conflict between pursuing self-transcendence or self-enhancement values. Conflicts between specific values (e.g., power vs. universalism, tradition vs. hedonism) are also near-universal.

References

1. Bandura, A. Self efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 1977,191-215.
2. Berlyne, D. E. *Conflict, arousal and curiosity*. New York: McGraw-Hill,1960.
3. Chamot, A. U. & J. Rubin. Comments on Janie Rees-Miller's "A critical appraisal of learner training: Theoretical bases and teaching implications". *TESOL Quarterly*, 28,1994, 771-6.
4. Chamot, A. U., S. Barnhardt, P. B. El-Dinary,& J. Robbins. *The Learning Strategies Handbook*. New York: Longman,1999.
5. Cohen,A. D. *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Harlow: Longman,1998.
6. Cohen, A. D. Preparing teachers for styles and strategies-based instruction, in V. Crew, C. Davison, and B. Mak (eds): *Reflecting on Language in Education*. Hong Kong: The Hong Kong Institute of Education,2002.
7. Deci, E. L. *Intrinsic motivation*. New York: Plenum,1975.
8. Durkheim, E. (1897/1964). *Suicide*. Glencoe, IL.: Free Press.
9. Durkheim, E. (1912/1954). *The elementary forms of religious life*. Glencoe, IL: Free Press.
10. Freud, S. (1933). *New introductory lectures in psychoanalysis*. New York: Norton.
11. Hitlin, S. & Piliavin, J. A. Values: Reviving a dormant concept. *Annual Review of Sociology*, 30,2004, 359-393. <http://dx.doi.org/annurev.soc.30.012703.110640>.
12. Kluckhohn, C. Values and value-orientations in the theory of action: An exploration in definition and classification. In T. Parsons & E. Shils (Eds.), *Toward a general theory of action* (pp. 388-433). Cambridge, MA: Harvard University Press,1951
13. Kohn, M. L., & Schooler, C. *Work and personality*. Norwood, NJ: Ablex,1983
14. Lonner, W. J. The search for psychological universals. In H. C. Triandis & W. W. Lambert (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology. Perspectives* (Vol. 1, pp.143-204). Boston, MA: Allyn & Bacon,1980
15. Maslow, A. H. *Eupsychian management*. Homewood, IL: Dorsey,1965.
16. O'Malley, J.M. & Chamot,A. U. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press,1990.
17. O'Malley, J., Chamot,A.U., Stewner-Manzanares, G., Russo,R.P. & L. Kupper. Learning strategy applications with pre-service teachers of English as a second language, *TESOL Quarterly*, 19,1985, 557-84.
18. Oxford, R. L. *Language Learning Strategies:What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House,1990.
19. Oxford, R. L. (ed.) *Language Learning Strategies Around the World: Cross-Cultural Perspectives*. Honolulu, HI: University of Hawaii Press,1996.
20. Schwartz, S. H. Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25, pp. 1-65). New York: Academic Press,1992.
21. Schwartz, S. H. Are there universal aspects in the content and structure of values? *Journal of Social Issues*, 50,1994, 19-45.
22. Schwartz, S. H. Value priorities and behavior: Applying a theory of integrated value systems. In C. Seligman, J. M. Olson, & M. P. Zanna (Eds.), *The psychology of values: The Ontario Symposium* (Vol. 8, pp. 1-24). Hillsdale, NJ: Erlbaum,1996.
23. Schwartz, S. H. Les valeurs de base de la personne: Théorie, mesures et applications [Basic human values: Theory, measurement, and applications]. *Revue Française de Sociologie*, 47, 2006,249-288.

24. Schwartz, S. H. Value orientations: Measurement, antecedents and consequences across nations. In Jowell, R., Roberts, C., Fitzgerald, R. & Eva, G. (Eds.) *Measuring attitudes cross-nationally - lessons from the European Social Survey* (pp.169-203). London, UK: Sage, 2006b.
25. Schwartz, S. H. An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1),2012,1-20.
26. Smith, P. B., & Schwartz, S. H. (1997). Values. In J. W. Berry, M. H. Segall & C. Kagitcibasi (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology*, (Vol. 3, pp. 77-118). Boston, MA: Allyn & Bacon.
27. Weber, M. *The Protestant ethic and the spirit of capitalism*. New York: Scribner's, 1905/1958.
28. Williams, R. M., Jr. Values. In E. Sills (Ed.), *International encyclopedia of the social sciences* (pp. 283-287). New York: Macmillan,1968.

AN EXPLORATION OF TEACHERS' PERCEPTIONS OF PRINCIPALS' INSTRUCTIONAL LEADERSHIP IN KAZAKHSTANI SCHOOLS

Oral Kdirshayev

Nazarbayev Intellectual School of Physics and Mathematics in Uralsk

KAZAKHSTAN

Түйінді сөздер: Нұсқаулық көшбасшылығы, директордың нұсқаулық көшбасшылығын бағалау шкаласы, Қазақстан мектеп директорлары, мұғалімдердің көзқарасы.

Ключевые слова: Инструктивное лидерство, шкала оценивания инструктивного лидерства директора, директора школ Казахстана, восприятие учителей.

Keywords: Instructional leadership, Principal Instructional Management Rating Scale (PIMRS) model, Kazakhstani school principals, teachers' perceptions.

Аңдатпа

Бұл мақалада мұғалімдердің Қазақстандағы мектеп директорларының көшбасшылық нұсқаулығын қабылдауы туралы зерттеледі. Бұл мәселе маңызды болып табылады, себебі мектеп директорлары мен мектеп мұғалімдері мектептегі ынтымақтастықты құруда маңызды рөл атқарады. Сондықтан мектеп директорлары мектептегі тиісті атмосфераны құруға және мұғалімдерді тиімді басқаруға қабілетті болуы керек. Екінші жағынан, мұғалімдер оқу үрдісіне жауапты. Бұл үшін мектеп директорлары мұғалімдердің «күшті» және «әлсіз» аспектілерін мойындау керек. Сондықтан жетекшілер мұғалімдердің мектептегі көшбасшы нұсқаулығын қабылдауын білуі керек.

Зерттеу нәтижелерінің түрлі деңгейлердегі салдары бар. Біріншіден, осы зерттеудің нәтижелерін пайдалана отырып, директор мұғалімдердің мектептегі көшбасшылыққа қатысты көзқарасы тұрғысынан өзінің көшбасшылық және сөйлеу дағдыларын бағалай алады. Екіншіден, болашақта басқару қағидаттарын құру және дайындау кезінде пайдалана алатын негізгі басқару қағидаттарын оқыту әдістері туралы ақпаратты бере отырып, зерттеу директивті органдарға оң септігін тигізеді. Үшіншіден, мектепті басқарудың негізгі тәсілдерін өзгерту арқылы мектеп басқаруын жетілдіру тұрғысында оқыту мұғалімдерді дамытады.

Аннотация

В данной статье обозначено изучение восприятия учителями инструктивного лидерства директоров школ в Казахстане. Данный вопрос является значимой, так как директора и учителя школ играют важную роль в создании благоприятных для обучения школьных условий. Поэтому директора школ должны уметь создавать соответствующую атмосферу в школе и эффективно руководить учителями. С другой стороны, учителя отвечают за ход учебного процесса. Для этого директорам школ необходимо признать «сильные» и «слабые» стороны своих учителей. Поэтому, руководители обязаны быть осведомлены о восприятии учителями инструктивного лидерства в школе.

Результаты данного исследования имеют последствия на различных уровнях. Во-первых, используя результаты данного исследования, директор сможет оценить практику своего лидерства и выступления с позиции точек зрения учителей на лидерство в школе. Во-вторых, исследование приносит пользу директивным органам, предоставляя информацию о методах преподавания Основных руководящих принципов, которые могут быть использованы при разработке и подготовке руководящих принципов в будущем. В-третьих, обучение приносит пользу учителям с точки зрения совершенствования управления школой путем изменения Основного подхода руководства школой.

Abstract

This article indicates an exploration of teachers' perceptions of Principals' Instructional Leadership in Kazakhstani Schools. This problem is important, because principals and teachers play significant roles in creating the learning-conducive school environment. Therefore, principals should be able to create appropriate atmosphere in school and lead teachers. On the other side, teachers are responsible for the educational process. In order to lead teachers principals needs to recognize their teachers 'strengths and weaknesses. Therefore, the principals should be aware of the teachers' perceptions of their instructional leadership practices.

The results of the study have implications at various levels. First, using the results of this study principal may evaluate their leadership practices and assess their performances in terms of teachers' views about leading the school. Second, the study has benefits for policy makers by providing information about instructional principal leadership practices which could be used in developing and training principals in the future. Third, the study benefits teachers in terms of improving the school managing through changing the principal approach of leading the school.

It is no secret that the "heart" of any school is the teachers, but principals play a key role in affecting teacher's attitudes toward school improvement and implementation of reforms and initiatives. In other words, a principal is "the gatekeeper of change". [1] Moreover, the author emphasized that principals have been identified the critical components in successful educational innovation. Some researchers agree that the role of principal as a leader influence the student learning process and comes second only in importance to teaching in a classroom. [2] A British study showed that the productiveness of teacher's depends on the personality of the school principal. [3]

In this regard, it is important to mention that the effective principal always is in demand. Day & Harris point that school principals play a central role in school-wide efforts to raise standards of teaching and of pupil learning and achievement. [4] Therefore, the effective principal takes into account and uses different techniques for improving the school environment and students' achievement through their leadership practices. According to report from the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) school leadership plays a pivotal role in any school and has been widely investigated in the international research arena.

"School leadership... plays a key role in improving school outcomes by influencing the motivations and capacities of teachers, as well as the school climate and environment. Effective school leadership is essential to improve the efficiency and equity of schooling". [5]

Therefore, in order to make an effective decision, the Kazakhstani government through the implementation of the National Program of Education Development for 2011-2020, and another initiative suggested by the President Nazarbayev - "Intelligent Nation-2020" project, set a goal to equip leaders with core skills, which would improve the quality of school leadership in order "to increase the competitiveness of education, develop human capital through providing the accessibility of the quality education for stable growth of economy". [6]

In this regard, the role of building the principal as an instructional leader is critical to the success of the school and student performance in all schools. These initiatives of the government operated as a departing point to make change as an overall strategy to educational reform in Kazakhstan and it was a lack of a driving force, it is kind of 'a vehicle' that could lift up the whole system of Kazakhstani secondary education to a new level. [7]

Therefore, the abovementioned issues bring the challenges and even more responsibility to the forefront of public education, as principals and teachers are pressured to ensure their schools compete effectively. This is a difficult task, especially in the rural area where in most cases the education condition, school resources and level of student achievement is low. And principals have a difficult time "implementing" the initiatives to their teachers and students as well. Thus, instructional leadership is one way to help teachers to make a change in the quality of this instructional practice.

Statement of the problem

Principals and teachers play significant roles in creating the learning-conducive school environment. Therefore, principals should be able to create appropriate atmosphere in school and lead teachers. On the other side, teachers are responsible for the educational process. In order to lead teachers principals needs to recognize their teachers 'strengths and weaknesses. Therefore, the principals should be aware of the teachers' perceptions of their instructional leadership practices. While the topic of teacher's perceptions of principals has been extensively researched, teachers' perceptions of principals' instructional leadership practices in the Kazakhstani context have not been researched. [7-11]

Moreover, many reforms have been implemented in Kazakhstan recently. The pressure to implement all the reforms is put on schools. Therefore, schools are in the process of constant change. Many of these changes deal with instruction and are laid on the shoulders of teachers. Meanwhile, teachers are often not properly trained and do not receive proper resources. In this condition, much starts depends on the leadership of principals. Principals need to make sense of the reforms, organize the process of reforms at schools, seek resources, ensure to provide the proper and sufficient trainings and psychological support.

In short, everything depends on the effectiveness of principal's instructional leadership, whereby instructional leadership is understood as the ability to — lead learning communities in which people meet on a continuous basis to discuss their work, solve problems, reflect on teaching practices, and take responsibility for students learning. However, Stronge posits that there is no concise definition for the concept; therefore this is considered to be the main problem on instructional leadership in terms of miscommunication, role conflict, and low principal evaluation ratings. [12] The miscommunication in this regard is the main barrier for effective instructional leadership. [13]

Thus, it is important to make clear justification of what is an effective leadership and have clear understanding of instructional leadership. Therefore, policy makers should train principals and to evaluate them properly on leadership effectiveness. However, no one in Kazakhstan clearly understands what it means to be a good principal, more precisely many leaders in Kazakhstan do not clearly recognize what characteristics a good principal leader should have. This study will attempt to determine the view of good principal leadership by teachers and the role of instructional leadership in this regard.

Finally, it is important for principals to know what teachers expect from them in terms of desirable leadership characteristics and skills, and through this data, they can change the way of leading the school and teaching. Moreover, it is important for policy makers to understand teachers' perceptions of principals' leadership characteristics because they can develop and train principals by using this knowledge and make some contribution in terms of providing more autonomous and support.

The current research study has addressed the following key objectives:

To explore the perceptions of Kazakhstani school teachers of their principals' instructional leadership

To understand whether perceptions of teachers with different background, vary in their principals' instructional leadership

The research questions were:

What are the perceptions of Kazakhstani School Teachers of their principals' instructional leadership?

How teachers with different backgrounds perceptions vary in their view of principals' instructional leadership?

Research Design

In order to achieve the goals of this study, it was conducted as a quantitative research. For this reason, a cross-sectional survey design was employed in the research. The population of this study consisted 127 secondary school teachers. In terms of the sampling, the non-probability sampling, the particularly convenience sampling (availability) was implemented in the study.

The instrumentation of this study utilized the validated published survey, called Principal Instructional Management Rating Scale (PIMRS), more precisely, the shortened version of PIMRS-Thai Form [14] was utilized to gather data from the teachers 'gender, geographical location, school size, teaching experience and the number of years teachers had been working for their current principal in Kazakhstan.

The researcher considers that quantitative research fitted best for gathering data for this study and the data collection methodology supported and addressed my main research questions. Thus, the research was used to explore the perceptions of Kazakhstani school teachers of their principals' instructional leadership.

Working definition

In this study the researcher used terminology which might not be familiar to the reader. The definitions are expressed below for clarity and understanding.

Leadership is identified in relation to instructional leadership. *Instructional leadership* as the ability to —lead learning communities in which people meet on a continuous basis to discuss their work, solve problems, reflect on teaching practices, and take responsibility for students learning. Moreover, it was emphasized that instructional leaders establish high standards for performance, align their guidance to standards, create a culture of continuous enhancement, prioritize learning for learning and adults, use data to evaluate learning and activate community support for school achievement.

Principal Instructional Management Rating Scale (PIMRS): a survey comprised of 50 statements regarding principal instructional leadership behaviors to which respondents choose answers from a five-point Likert scale (ranging from Almost Never to Almost Always). [8]

Principal Instructional Management Rating Scale -Thai Form: the shortened version of the PIMRS contain of 20 items. The shortened version of PIMRS-Thai Form was adjusted and improved in accordance with the purposes of this study to measure the level of instructional leadership among principals when implementing changes from the perspective of teachers. [14]

Leadership Behaviors: These are the ten behaviors stated on the PIMRS. They consist of the following: frame the school goals, communicate the school goals, supervise and evaluate instruction, coordinate the curriculum, monitor student progress, protect instructional time, maintain high visibility, provide incentives for teachers, promote professional growth, and provide incentives for learning. [8,14]

Significance and benefits of the study

To the best of my knowledge, no research has been written on this issue in Kazakhstan. Moreover, there is lack of knowledge among principals and policy makers about leadership skills that are expected by teachers from a principal in Kazakhstani context. Therefore, the results of the study will have implications at various levels. First, using the results of this study principal may evaluate their leadership practices and assess their performances in terms of teachers' views about leading the school. Second, the study has benefits for policy makers by providing information about instructional principal leadership practices which could be used in developing and training principals in the future. Third, the study benefits teachers in terms of improving the school managing through changing the principal approach of leading the school.

Teacher's perceptions of their principals' instructional leadership in Kazakhstani secondary schools. The current study obtained the 127 teachers from Kazakhstani secondary schools about their perception of principal instructional leadership practices. The results of this study showed that teachers agree that principals' should be able to have characteristics, such as

defining the school's mission, managing the instructional program, and creating a positive school climate.

The possible conclusions could be drawn base on the findings of this study as illuminated by the perceptions of the 127 teachers with different demographics in different variety of schools about the leadership behaviors of their principals.

The result of the empirical study indicate that teachers positively respond that principal should be able to create the school mission, manage the instructional program and develop positive school learning climate in the school. It is also shows that teachers definitely agree with the point that principal should actively participate in the school life, in order to make the school process more trustworthy to work as for teachers and students as well.

More precisely, based on the compilation of means for all respondents to the questionnaire, the overall mean score consist (M=3.73). It is also demonstrate mean scores for each dimension ranging from the lowest rated dimension (M=3.68) for 'Developing Positive School Learning Climate' to the highest rated dimension (M=3.78) for 'Creating School Mission'. The result shows that the Kazakhstani teachers provided high average mean scores generally and in all three dimensions of the questionnaire. For instance, my finding compared with the findings of studies which were conducted in the sphere of instructional leadership by Edmonds, Hallinger & Murphy, Levine and Purkey & Smith. For instance, the research conducted by Hallinger & Lee identified in their paper where the sample size was 1195 school principals of primary and secondary schools that their responcess were in average level of involvement in two dimensions, such as Creating a School Mission and Developing a Positive School Learning Climate, and a lowest level of agreement was on the dimension Managing the Instructional Program. [14] Likewise, later study of Hallinger & Lee, which indicated that Thai principals put strongly greater emphasis on their function in promoting a positive school learning climate and defining school mission than to managing instructional program. [15] These findings play crucial role in current study are significant due to the respond that school teachers in Kazakhstan, concern that the school principal needs more professional development trainings to enhance their skills and ability of instructional leadership.

The next important finding which is address to the second research question, especially in school where study fewer than 100 students rated their principal ability of creating a school mission, managing the instructional program and develop a positive school learning climate as having a lesser impact on leadership practices than school from 101 to 300 students (i.e. small school), school from 301 to 500 students (i.e. average) and school more than 501 students.

Likewise, there were statistically significant difference between urban and rural school teachers in terms of teachers' perceptions of their instructional principal leadership practices on creating a school mission, managing the instructional program and develop a positive school learning climate. In particular, in all three abovementioned dimensions it was identified that the Kazakhstani school teachers provide medium mean scores overall and in all three dimensions of the questionnaire. Comparing with the prior studies, the result where Kazakhstani teachers provided high average mean scores generally and in all three dimensions of the questionnaire similarly was found in studies which were conducted in the sphere of instructional leadership by Edmonds, Hallinger & Murphy, Levine, Purkey & Smith. For instance, the research conducted by Hallinger & Lee identified in their paper where the sample size was 1195 school principals of primary and secondary schools that their responds were in average level of involvement in two dimensions, such as Creating a School Mission and Developing a Positive School Learning Climate, and a lowest level of activity was on the dimension Managing the Instructional Program. [9] Likewise, later study of Hallinger & Lee, which indicated that Thai principals mentioned strongly greater accent on their function in promoting a positive school learning climate and defining school mission than to managing instructional program. [15] These findings play crucial role in current study are significant due to the respond that school teachers in Kazakhstan, concern that the school principal needs more professional development trainings to enhance their skills and ability of instructional leadership.

References

1. Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd ed.). New York: Teachers College Press.
2. Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). Seven strong claims about successful school leadership. *School leadership and management*, 28(1), 27-42.
3. Andy Buck (2014). *Teaching Schools: the story so far*.
4. Day, C., & Harris, A. (1999). Successful leadership for effective school in the 21st century. *Management in Education*, 13(4), 6-8.
5. Pont, B., Nusche, D. and Morgan, H. (2008). *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice*. Paris: OECD
6. The Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan. (2012). *National report on the state and development of educational system of the Republic of Kazakhstan*. Astana: Ministry of Education and Science of the RK.
7. Yakavets, N. (2013). Reforming society through education for gifted children: the case of Kazakhstan. *Research Papers in Education*, (ahead-of-print), 1-21.
8. Hallinger, P & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behaviors of principals. *The Elementary School Journal*, 86, (2), 217-247.
9. Hallinger, P & Lee, M. (2013). Exploring principal capacity to lead reform of teaching and learning quality in Thailand. *International Journal of Educational Development*, 33(4), pp.305-315.
10. Cuban, L. (1988). *The Managerial Imperative and the Practice of Leadership in Schools*. SUNY Press, Albany, NY.
11. Fullan, M. (2007). *The NEW meaning of educational change*. New York, NY, Teachers College Press.
12. Stronge, J. H. (1993). Defining the principalship: Instructional leader or middle manager. *NASSP Bulletin*, 77 (553), pp. 1-7.
13. Ginsberg, R. (1988). Worthy goal...unlikely reality: The principal as instructional leader. *NASSP Bulletin*(April), pp. 76-82.
14. Hallinger, P & Lee, M. (2013). Exploring principal capacity to lead reform of teaching and learning quality in Thailand. *International Journal of Educational Development*, 33(4), pp.305-315.
15. Hallinger, P., & Lee, M. (2014). Mapping instructional leadership in Thailand: Has education reform impacted principal practice? *Educational Management Administration & Leadership*, 42(1), pp. 6- 29

THE ROLE OF MENTORING IN TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Yelena Koroleva

NIS PhM, Uralsk

KAZAKHSTAN

Түйінді сөздер: менторинг, ментор, менти, кәсіби дамыту.

Ключевые слова: менторство, ментор, менти, профессиональное развитие.

Keywords: mentoring, mentor, mentee, professional development.

Аңдатпа

Бұл мақалада тәлімгерліктің мұғалімнің кәсіби дамуына қалай әсер ететіні сөз болады, ерекше назар тәлімгерлікті мұғалімдер қалай түсінеді / қабылдайды және қалай жұмыс істейтіндігіне аударылған. Сапалы зерттеулер әдісін қолдана отырып мақалаға арқау болған деректер жартылай құрылымданған сұхбат арқылы жинақталды және тәлімгерлікке байланысты мектеп саясатына және басқа да құжаттарға талдау жасау арқылы толықтырылды. Тәлімгерлер, тәлім алушылар және бағдарламаны үйлестірушілер жалпы саны 8 қатысушылардың пікірлері сұралды. Алынған зерттеу қорытындыларына сүйенсек уақытша кедергілер, кездейсоқ кісінің тәлімгер болуы немесе тәлімгерлікке деген әр түрлі көзқарастарға қарамастан, ол мұғалімдердің кәсіби дамуына оң ықпал ететіні анықталды. Пән мұғалімдері тәлімгерліктің көмегі ретінде пәндік білімді тереңдету, кәсіби дамуды жеделдету, жеңіл бейімделу жеке консультациялар алу мүмкіндіктерін қарастырады.

Аннотация

В данной статье изучена роль менторства в профессиональном развитии учителей через акцентирование внимания на том, как данный процесс понимается/воспринимается и практикуется в двух школах Казахстана. Для проведения исследования был использован качественный метод исследования, в котором сбор данных производился с помощью полуструктурированных интервью, изучения и анализа политик школы и документов, относящихся к теме исследования. Всего восемь участников, представляющих менторов, подопечных и координаторов программ по менторству были опрошены для данного исследования. Результаты показали, что несмотря на недостаток времени, несовпадение темперамента ментора и менти, а также различающееся отношение к менторству, сам этот процесс оказывает положительное влияние на профессиональное развитие педагогов. У учителей менторство ассоциируется с улучшением предметных знаний, профессиональным ростом, безболезненной адаптацией, возможностью индивидуальных консультаций и признанием администрацией.

Abstract

This article examined the role of mentoring in teacher professional development, focusing on how mentoring is understood / perceived and practiced in two schools in Kazakhstan. Qualitative research method was used to conduct the study, with data collected through semi-structured interviews and supplemented with a document analysis of school policies and other documents related to mentoring. A total of eight participants were interviewed, representing mentors, mentees and mentor program coordinators. The findings revealed that despite time concerns, occasional mentor and mentee mismatch and different attitudes towards mentoring, it has a positive impact on the professional development of teachers. Teachers associate mentoring with advancement of subject knowledge, acceleration of professional development, smooth induction, opportunities for individual consultation and recognition by senior management team.

Professional development is an integral part of the teaching and learning process. In order to be an effective pedagogue and educator, a teacher should constantly improve his/her teaching methods and techniques through lesson reflection and collaboration with other colleagues [6]. Student success and achievements are often correlated to how their teacher performs, as the development of learners is guided using the traditional relationship between teachers and students. In order to sustain teacher performance and to ensure that new and emerging theories, practices, knowledge and perhaps divisive content is delivered, it suffices to say that a teacher must not stagnate. Hence, a focus on ensuring that a teacher can adapt to new contexts can be assumed to be beneficial for all parties involved.

The challenge of teacher professional development is essential for Kazakhstani schools as “teachers themselves identify a lack of teacher qualifications as a barrier to effective teaching and learning” [5, p.159]. Hence, enhancement of teacher professional development might be rather costly. Schools cannot always afford to allocate money for PD courses or send all teachers to study abroad. Mentorship may provide a possibility to obtain professional knowledge in a workplace without any additional expenses.

Moreover, mentoring provides a significant opportunity to retain young teachers in schools and increase job satisfaction. Currently, Kazakhstan is facing an issue of teacher shortage [5], as university graduates choose other, more lucrative professions. Low salaries and a lack of prestige or public support for the teaching profession are reasons for why young people choose not to enter the profession. Therefore, it is crucial that Kazakhstani school administrators and government officials create a positive, supportive environment, which encourages teachers to develop their methodological and practical skills and stay in the profession. Research has shown that new teachers who have the opportunity to work with more experienced mentors report better outcomes in professional and personal spheres and are more likely to remain in the profession past the three-year mark. However, according to Cook only 20% of new teachers receive mentoring support during their first teaching year [1]. Exploring different ways to expand mentorship programs in schools, with tangible benefits for both mentors and mentees could help reduce the number of novice teachers lost from the school system each year in Kazakhstan.

The purpose of this qualitative study was to explore the role of mentoring in teacher professional development in Kazakhstan. Based on empirical evidence and review of relevant literature, this study aimed to identify if or when mentoring plays a significant role in the professional growth of mentors and mentees; how mentoring programs are implemented, what opportunities they may provide for mentors, mentees and senior management team and what challenges all parties may experience. The participants were selected from teachers who were involved in mentoring programs: mentors (experienced teachers) and their mentees (less experienced in-service teachers or beginning ones). The secondary participants included the coordinator of the mentoring program in the school. The study was conducted in two secondary schools in Kazakhstan. These schools develop and implement mentoring programs and were willing to cooperate in the study.

Nonetheless, there is limited research-based evidence regarding to the extent which mentoring programs are being implemented in different schools in Kazakhstan, their effectiveness and what role mentoring plays in a teacher’s professional development [5]. Thus, there was a need to investigate the perceptions and experiences of Kazakhstani mentors and mentees towards mentoring, and its role within professional development. Although mentoring is being practiced in many schools throughout Kazakhstan, not much is known about how it is implemented or the best practices and issues involved in mentoring.

The results of the data collected from the interviews revealed that participation in mentoring programs is vital in the professional development of mentees as well as mentors. Issues that may arise from such partnership have also been identified in this study. The study mainly confirmed the existing research concerning opportunities and challenges that mentoring creates for both partners and its impact on the teacher professional development. Based on the critical analysis of the

findings, the following conclusions, having implications for policy and practice, are drawn.

1. Mentoring could mean different things to different people. While mentoring programs are implemented in many Kazakhstani schools, it seems that different stakeholders understand and describe mentoring in different ways. For instance, most mentees understand mentoring as an assistance that more experienced teachers extend to less experienced teachers / new comers in order to help the latter adjust to new environment and build relationship in a new workplace. As for mentors, they view mentoring as an opportunity for professional development and lifelong learning for both mentees and mentors. Despite the fact that the respondents have different perceptions and assumptions about mentoring, it is clearly seen that both mentees and mentors perceive mentoring positively.

Similarly there is no shared understanding and standard procedures for selection of mentors in both the schools. The selection is done rather on ad hoc basis in the absence of policy and processes. The study found out that most mentors in both schools were assigned their duties by the top management without any process or consultation. This kind of mentor assignment by management has implications for mentors as some of them were not willing to undertake these roles or could not implement them due to their increasing work load or personal reasons [5]. Although the work of the dyad was to some extent regulated by the general school policy in School B, there was no clear procedure laid down for selecting mentors. At School A, there aren't any document or process for mentors selection and their work, it is controlled by the Coordinator or senior management team.

As no common understanding among educational stakeholders has been established, it proves the complexity of mentoring process and might affect the way the partners perform their roles.

2. The second conclusion is that mentoring, if done properly, is one of the most viable and effective ways of professional development for teachers. In comparison to traditional teacher training courses, mentoring is more effective because teachers do not have to leave their students and workplace for centre-based trainings. Moreover, mentoring is more focused on individual needs of mentees and provides opportunities for immediate assistance in solving problems that new teachers face in a new working environment. The cases of two Kazakhstani schools illustrate that the partnership between mentors and mentees advances subject knowledge of new teachers and boosts teacher efficiency. Mentors and mentees grow professionally while observing each other's mannerisms, reflecting on their practice, sharing ideas, communicating, and collaborating. Participation in mentoring programs adds value to teacher work and is considered an advantage to teacher attestation process. Furthermore, mentors may not only share their expertise with incoming teachers but obtain new knowledge as well. For example, Hudson claims that mentoring can help mentors to "facilitate new understanding about teaching by engaging purposefully with their preservice teachers, whether it is learning how to use an electronic whiteboard or the latest teaching strategies the preservice teachers had encountered at the university" [2, p.781]. Hence, as findings show, mentees enjoy more benefits than mentors. Mentees receive emotional support, which is crucial at the initial stage in their workplace as well as a guarantee to smooth induction. Thus in the context of Kazakhstan, where many educational reforms are being implemented and school curriculum is being revised and changed, teachers need professional support or specialized trainings to accelerate their professional knowledge and understand how to implement the educational reforms, and mentoring may become one of the ways of such support.

3. The third conclusion is that mentoring can become an unpleasant and frustrating experience for teachers if there is a mismatch between mentors and mentees and their priorities. The study's findings indicate that participation in mentoring programs might be challenging for both partners if not done properly and with due planning. The main concern associated with mentorship was the lack of time. The respondents highlighted that it was hard for them to find time for meetings and discussions because of discrepancy in mentors and mentees' schedules. Another issue was the unsuccessful matching of partners that caused tensions and misunderstanding between mentors

and mentees. The study shows that attitude towards mentoring may also be a challenge. It was found that the mentor's low motivation to participate in the mentoring program and new teachers' ambitions might negatively affect the results of such partnership. Therefore, mentoring can become counterproductive and unpleasant experience, especially for mentees, who might feel frustrated working with mentors who are not fully committed to their work. Mentors may also feel that this role was imposed from the top and not fairly recognised. In order to address the issues that may arise from mentoring, some recommendations for educational stakeholders are suggested.

Implications for School Leaders

Study findings have identified a clear need for policy at the school level (or higher) related to mentoring. Mentoring policies should clearly identify and regulate mentors and mentees' functions, rights and responsibilities. Clarity of purpose, guidelines selecting mentors/mentees, and a pathway for addressing mentor/mentee mismatches are all necessary components of mentoring policies. Policy could also include suggestions for meeting timelines, reporting and regular (perhaps annual) evaluation of the success of the program in order to allow for regular review and improvement.

In order to make mentoring more successful for both mentors and mentees, the study has revealed several changes school management should implement. Specifically, study participants identified a shortage of time (due to the increased workload associated with mentoring) and a discrepancy in partners' schedules; one solution to this problem is for management to provide protected time dedicated to mentoring in order to better support these partnerships. Additionally, as participants suggested, it would be helpful to exempt mentors from some lateral duties to allow them offer more support to the newcomers.

Moreover, the issue of mentors and mentees' mismatch should be addressed. Senior management teams should thoroughly match the partners taking into consideration the personal characteristics of the mentors and mentees'. In addition, it could be beneficial to provide an opportunity for the dyads to choose partners themselves. An opportunity to change mentors early in the process if a mismatch occurs would also help to improve the efficacy of the mentoring program for both mentors and mentees. Another suggestion that may solve the issue of the mismatch is a shift from traditional for Kazakhstan one-to-one formula of mentoring to a group mentoring in which mentors and mentees will be able to work with more than one partner. Such practice, according to Long "allows for more efficient use of resources as for example, the mentor's time and expertise has the opportunity for greater influence and allows the development of more individuals" [3, p.128].

The results further suggested that there is a necessity to assign mentors according to their altruistic desire to help new teachers rather than to appoint them from the top because of their teaching experience and qualifications. Teachers might be afraid to question the authority and refuse participation in mentoring programs even if they are too busy to be mentors, or wish to be excused for other reasons. Those mentors, who are appointed from the top without their desire to be involved in the program, might perceive their role as additional unpaid work and perform it only on paper. Senior School leaders should take into account motives that drive teachers to be a part of the mentoring program and encourage them to be volunteers. Benefits for mentors (including recognition of the value of their work to the administration and the school community) could also act to increase mentor interest in volunteering to participate. As international research shows that "principal's attitude towards mentoring in general and his or her degree of support and appreciation for the mentors affects the organizational environment in which mentors work" [4, p.60].

Recommendations for schoolteachers

Given that most educators admitted that mentoring facilitated their professional development, participation in mentoring programs should be continued and promoted among the school teachers. They should view mentoring as a fast and effective way to improve their teaching skills

and subject content knowledge as it is grounded in school realities that are true to their particular school. Regular lesson observation, reflection on teaching practice and discussions about areas for improvement are undoubtedly beneficial for both partners. The results of the study show that participation in mentoring programs is recognized by the senior management team and can be an advantage in career promotion. Teachers should not be afraid of being overwhelmed by additional duties, but understand that mentorship can boost their expertise.

Recommendations for policy makers

One of the recommendations for the Ministry of Education and Science is to develop a policy for implementing mentoring in all schools in Kazakhstan. The policy makers should have a significant responsibility of guaranteeing the success of the mentorship programs through the policies they formulate. They should promote mentoring programs through providing the required policy support and associated incentives. As an example, they can establish training for senior teachers in order to improve the quality of help provided by mentors. Therefore, mentors would feel more confident in their positions of sharing their skills and experience with mentees. Furthermore, the policies should inculcate high standards for mentorship programs or for those participating in the programs through outlining their specific roles and duties. There is also a need to develop the mentor training programs and ensuring that they adhere to the proposed standards. While every school can have a certain autonomy in implementing mentoring programs, there should be a common understanding what is expected from mentoring and whether mentoring programs meet state standards in different schools.

Another recommendation is to provide a financial support for mentors. As participation in mentoring programs adds more responsibilities for mentors to their primary duties, their work should be recognized since mentoring is not subject to payment in Kazakhstan. An award scheme should be established to recognize the best mentors and offer all mentors formal academic recognition such as certificates and possible promotions at the state level. For instance, Hudson proposes to recognize mentors through “library access privileges; awards for outstanding mentors nominated by their mentees; free attendance to particular university seminars; and other professional acknowledgements” [2, p.781]. If mentors feel recognized for their contribution in mentorship programs, the number of qualified and experienced teachers who are willing to share their expertise would increase.

Although the current research revealed the benefits from mentoring for enhancement teacher professional growth and the challenges that educators face while performing their roles as mentors, it has limitations. Engaging more schools in the study will be essential for widening the range of data and forming a clearer picture for the mentoring programs in Kazakhstan. There is also a need to further investigate the efficiency of the peer and mentor teachers as trainers since this study majorly focused on professional development. Mentor efficiency is key in determining the success or failure of mentorship.

References

1. Cook, J. Examining the Mentoring Experience of Teachers. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 7(1), n1. , 2012.
2. Hudson, P. Mentoring as professional development: 'growth for both' mentor and mentee. *Professional development in education*, 39(5), 2013.
3. Long, J. The dark side of mentoring. *The Australian Educational Researcher*, 24(2), 1997.
4. Iancu-Haddad, D., & Oplatka, I. Mentoring novice teachers: Motives, process, and outcomes from the mentor's point of view. *The New Educator*, 5(1), 2009.
5. OECD "Good policies for better teachers and school leadership in Kazakhstan", in *Reviews of National Policies for Education: Secondary Education in Kazakhstan*,
6. OECD Publishing, Paris. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264205208-7-en>, 2014
7. Villegas-Reimers, E. *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: International Institute for Educational Planning., 2003.

Study of methods for improving students writing skills at the lessons of second and third language of instruction

Utegenova A.A, Ayazova Z.K., Yermukanova G.B.

Nazarbayev Intellectual School of Physics and Math in Aktobe

KAZAKHSTAN

Түйінді сөздер: CLIL, академиялық тіл, пән, кіріктірілу.

Ключевые слова: CLIL, академический язык, предмет, интеграция.

Keywords: CLIL, academic language, subject, integration.

Аңдатпа

CLIL әдісі пән мен тілді кіріктіріп оқытуды негіздейді. Бұл өз кезегінде білім саласында енген жаңашылдықтарды іске асыруда көмек береді. Жаратылыстану пәндерін екінші тілде меңгерту барысында ұсынылған технология тиімді болып табылады.

Аннотация

Целью этого исследования является изучение наиболее эффективного подхода к улучшению навыков письма у студентов на уроках, которые проводятся на втором и третьем языках, т.е. английский, история и география. Было отмечено, что для улучшения навыков письма студентов второго и третьего языков обучения требуется комплексный подход с использованием методов CLIL, основанных на использовании определенных видов деятельности на каждом этапе, в соответствии с таксономией Блума. Методика работы была разработана как исследование урока.

Abstract

The aim of this research is to investigate the most efficient approach for improving students' writing skills in the lessons which are conducted in the second and the third language i.e. . English, History and Geography It was observed that for improving the writing skills of students from the second and third language of instruction learning requires an integrated approach, using CLIL techniques based on the use of certain types of activities in each stage according to Bloom's taxonomy. The research was designed as a lesson study.

Introduction

In the new global economy, knowing languages has become a central issue. As Kazakhstan now is shifting towards new changes in economic, and it is crucial for Kazakhstani citizens to be able to speak 3 languages i.e. Kazakh as official, Russian for communication and English international language. The Government of Kazakhstan wants 95% of population speak Kazakh fluently by 2025. In addition, school children are to learn "Russian and English equally well as Kazakh".[2]

Kazakhstani educational system now at the process of shifting from all- Kazakh and all Russian language of instruction and implementing English medium instruction. [6] Subjects in humanity such as history, geography, language and literature would be instructed in Kazakh. In this case these reforms can benefit for and support state policy of expanding the use of titular language. In addition, Fullan (2000) believes, that for making changes in education system at a large scale need researches, development and breakthrough in this field. [4]

According to the Integrated Programme of Development, some of the subjects in NIS Schools are conducted in Kazakh language, Geography and History of Kazakhstan, for instance. It is difficult for students whose first language is Russian, and it is especially challenging for them to complete writing tasks. Besides, with the aim of language proficiency development method of

immersion is used not only at the lessons of Geography and History of Kazakhstan, but also at the lessons of English.

The main disadvantage of this issue is that we do not have enough designed course books and resources on how to implement humanity subjects for students who speak Kazakh at basic level. The aim of this paper is to review recent research into the most efficient approach for improving students' writing skills in the lessons, which are conducted in the second and the third language i.e. English, History and Geography. According to the Integrated Programme of Development, the last two subjects are conducted in the Kazakh language and are based on the CLIL method.

Both qualitative and quantitative methods were used in this research. The reader should bear in mind that the study is based on lesson –study, which lasted for the whole academic year. Our interest of this topic began since the idea of implementing updated content of the programme of education was introduced. We were wondering how would teachers of subjects that are conducted in Kazakh design their lessons. What tool would they use? Bearing in mind that there are not enough literature and course books how to do that. I became interested in helping my colleagues by sharing my experience in teaching language, and while investigating the methods of writing that are suitable for these three subjects enhancing writing performance of my students in English. Besides, together with my colleagues, who teach students History and Geography, but in Kazakh language, we decided to investigate some possible approaches, which could bring them to higher order thinking skill (HOTS) in the language that is not their mother tongue.[1]

Methods

A considerable amount of literature has been published on teaching other subjects through English. What we know about teaching Geography and History is largely based on the empirical studies that investigate how to guide learners through the first language of instruction. However, there is not much information on approaches in Kazakh language for students, whose first language is Russian.

A lesson study approach was used to allow a deeper insight into the research question.[3] A major advantage of this is that research is made collaboratively. The fact is that most of teachers live in their black box. Having successfully done some practices, they do not often share their experience with others.[4] On the contrary, lesson study helped us to share our experience as educators of different subjects. We have done our research in the form of supportive teaching, by planning and choosing a certain method for introducing new topic. [3]

The research was divided into three stages, in agreement with Bloom's taxonomy. In addition, each of them was carried from Low Order Thinking Skills to High one. Thus, the first and the second term were focused on remembering and understanding, whilst the third one was challenged at developing of creative part of the task. The following table 1 illustrates the stages of tasks per subject .[1]

Table 1. Stages of tasks per subject in agreement with Bloom's taxonomy

Subjects	Remember / Understanding	Applying	Design
English	Write a summary of the text in own words	Writing fund rising letter	Write a story using the picture. Predict what will happen next.
History of Kazakhstan	Describe the story	Describing the map using the text	Make predictions using the map
Geography	Find the main concepts of the text	Making cluster using dictologus	Make analysis of the graphs using the given criteria

The data of the study was collected through diagnostic tests, systematic observation, video records, interviews, students' written self-reflection, and written work.

All the participants were representatives of middle school, aged from 12 to 15, that is grade 7, 8 and 9. The members of case students were divided into three groups, based on their performance on writing.

Having identified classes and three pupils in each of these classes, who reflect different learners group – children, who have high performance, average and below average progress in writing, each of us have written in details what we expect them to be able to do at the end of the research lesson. Prior the research lesson, we have divided roles of non-participant observe, which is considered to be less subjective. We took the qualitative data from learners' reflection on the lesson and their written work. After conducting research lesson, case students were interviewed, and it was recorded on the video. Mostly they were asked to reflect upon the conducted lesson. The results of the students' feedback, and teachers' self-reflection was discussed, and based on that changes were suggested.

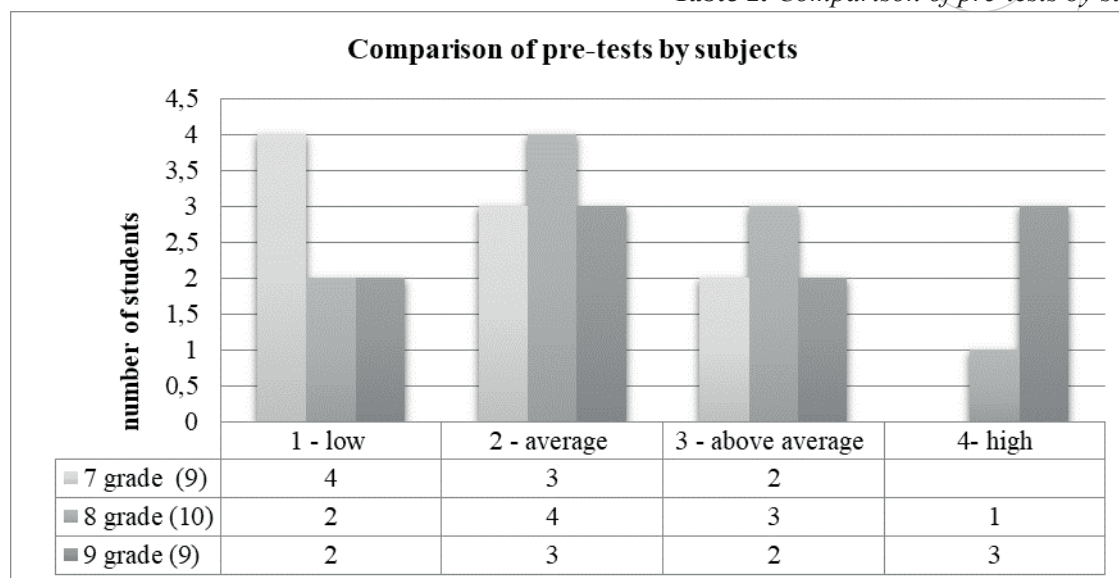
In particular, the analysis of students writing performance was problematic. That was because, despite planning and aligning our approaches, we had different students, and different lesson plans.

Results and Discussion

The analysis of the data was split into two phases: the analysis of the data at the beginning of the research, and after.

The analysis of quantitative data was represented in the form of diagram. The diagram represents students' diagnostic tests, summative assessment of term work, besides in the 7th grade students were tested regularly, in accordance with criteria based assessment, which is described in the table 2 below.

Table 2. Comparison of pre-tests by subjects

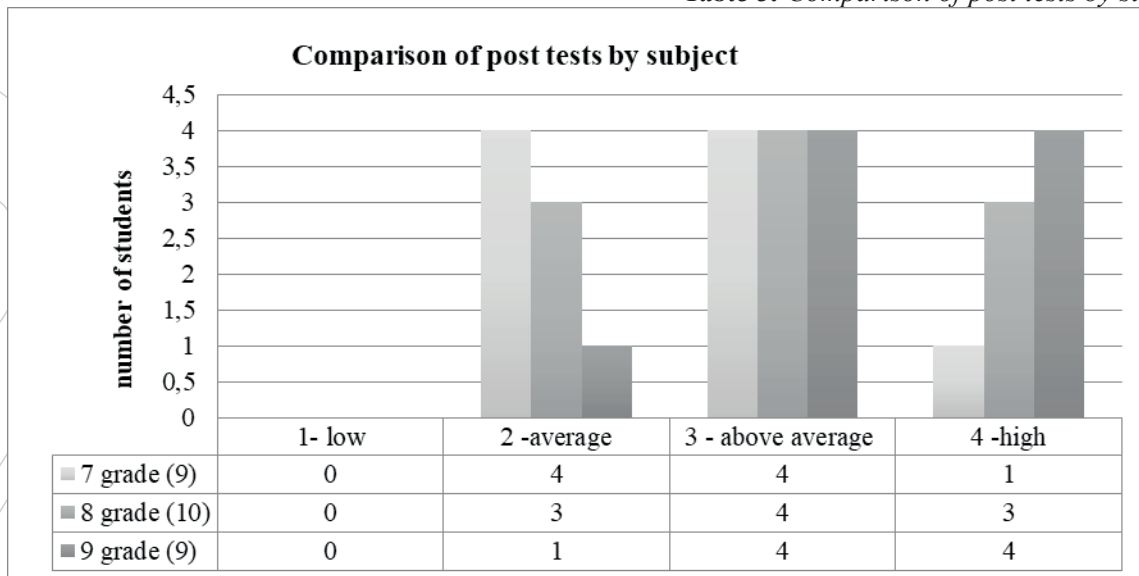


The diagram presents information on preliminary test described by subjects in numbers by grades. Overall, most of the learners perform on average level. Majority of the students of 7th grade showed under-achievement in their writing, and none of them have the highest result. However, the number of learners from 7th and 9th grade showing average result is equal, three representatives from each class. Meanwhile, most of students from 8th grade perform on average level. Thus, finding obtained from the pre-test indicate that most of learners struggle with their writing, and only four of them can achieve high results. [5]

The third circle of our lesson study was structured in accordance with the latest stage of revised Bloom's taxonomy, which includes creativity. As creative part is considered the most challenging, involving students in critical thinking, we designed our lessons to accommodate all these demands.

[1] We focused on tasks describing graphs, maps and pictures, developing or students' higher order thinking skills. The students demonstrated positive results, despite of time limitations. A possible explanation for this might be that these tasks did not preclude their imagination. Table 3 introduces the results of tests taken in each grade by subjects.

Table 3. Comparison of post tests by subject



The results of the findings based on post tests showed that the children mostly improved their writing. Generally, the trend is upward. The majority of students from all three classes show a positive improvement in their studying, which is above average.

These findings obtained from qualitative and quantitative data illustrate the tendency for serious improvement in learners' writing skills in Kazakh and English languages. The results of this research enhance our understanding the importance of staging the tasks in accordance with its level of difficulty. Besides, we found that for advancing the writing skills of students from the second and third language of instruction learning requires an integrated approach, using CLIL techniques based on the use of certain types of activities in each stage according to Bloom's taxonomy.

Reference

1. Anderson L., Krathwohl D. (2000). The new Bloom's taxonomy and foreign language instruction. Retrieved from: <http://www.brycedstrom.com/wp-content/uploads/2011/09/The-New-Blooms-Taxonomy-and-FL-Teaching.pdf>
2. Bridges, D. Educational Reform and Internationalisation The case of School Reform in Kazakhstan. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.
3. Dudley, P. Lesson Study: теория и практика применения. Astana: 2013.
4. Fullan, M. (2000). The Three stories of educational reform, *Phi Delta Kappan*, 81 (April), 581- 584. <http://doi.org/10.2307/20439731>
5. Koshy, V. Action research for improving Educational Practice. Great Britain: SAGE Publication LTD, 2011.
6. OECD. Review of National Policies for Education: Secondary Education in Kazakhstan, OECD Publishing. 2014.
7. Mehisto P., Marsh D., Jesus Frigios M. Uncovering CLIL. China.: DS, Macmillan Education, 2008.

**CASE STUDY ON INCLUDING STUDENTS WITH ASD IN THE MAINSTREAM
SCHOOLS IN KAZAKHSTAN
SCHOOL INDEX FOR INCLUSION
Yermakhanova Zaurе**

Kyzylorda Nazabayev Intellectual School of Chemistry and Biology direction

KAZAKHSTAN

Түйінді сөздер: инклюзивті білім, аутизм, әртүрлілік, мүгедектік, екі есе ұлғайту, инклюзия, жекетұлғалар, түсіну, интеграция, базалық мектептер, түсінбеушілік, алғышарттар, дифференциация, қабілет, адам капиталы, кедергілер, саясат, пайдалану, академиялық білім, терапия, тәртіпсіздік аутизм спектрі, мүгедектік, осал топтар, бағдарлама, мінез-құлық, жалпы білім беру мектептері, арнайы мектептер, қашықтан білім беретін мектептер, толық циклді мектептер.

Ключевые слова: инклюзивное образование, аутизм, разнообразие, инвалидность, удвоение, включение, индивидуумы, понимание, интеграция, основные школы, непонимание, предпосылки, дифференциация, способность, человеческий капитал, препятствия, политика, использование, академические знания, помощь в терапии, расстройство спектра аутизма, инвалидность, уязвимые группы, программа, поведение, общеобразовательные школы, специальные школы, дистанционные школы, школы полного цикла.

Keywords: inclusive education, autism, diverse, disability, doubled, inclusion, individuals, understanding, integrating, mainstream schools, misunderstanding, prerequisites, differentiation, ability, human capital, obstacles, policy, utilize, academic knowledge, help therapy, implement, autism spectrum disorder, non-disability, vulnerable groups, program, behavior, comprehensive schools, special schools, distance schools, full-service schools.

Аңдатпа

Мақала Қазақстанда жүзеге асырылып жатқан білім беру реформасына арналған. Аутизмі бар студенттерді оқыту мәселесін шешу үшін автор бірқатар ғалымдарға сілтеме жасайды. Содан кейін ол интеграциялық және инклюзивті білім беру арасындағы айырмашылықты түсіндіреді. Инклюзивті білім беруді енгізу өмірлік маңызды мәселе болып табылады, сондықтан, автор Қазақстанда инклюзивті оқытуды енгізудің мақсатын түсіндіреді. Мақалада Қазақстандағы инклюзивті білім берудің маңыздылығы туралы және Қызылордада аутизм спектрі бар балаларды инклюзивті мектепте оқытудың кереғар және себеп факторларына тоқталып, мұғалімдер тұрғысынан мәселені қарастырады.

Аннотация

Статья посвящена реформе образования, которая реализуется в Казахстане. Чтобы разрешить проблему обучения студентов с аутизмом, автор обращается к нескольким ученым. Затем он объясняет дифференциацию между интеграцией и инклюзивным образованием. Внедрение инклюзивного образования является жизненно важным вопросом, поэтому автор объясняет цели внедрения инклюзивности в Казахстане. В статье представлена информация о важности внедрения инклюзивного образования в Казахстане и исследованиях числа детей с расстройством аутистического спектра в Кызылорде, где они изучают, какие результаты они могут получить, и исследует вопрос с точки зрения преподавателей.

Abstract

The article reports on Educational Reform which is being implemented in Kazakhstan. To define the issue of including students with Attention Disorder the author backs on several scholars. Then it explains the differentiation between Integrating and Inclusive Education. An

implementation of Inclusive Education is vital question that's why author explains the aims of introducing inclusiveness in Kazakhstan. The article contains information about the importance of implementing Inclusive Education in Kazakhstan and Research on numbers of children with Attention Disorder in Kyzylorda where they study, what results they could get and loop the question from teachers' perspectives.

I. Defining the problem. If the stem of the word "inclusive education" is to "include" it can be understood in various meanings, such as implementing various approaches in teaching to support the students' need and frequently it may denote "the equity and equality policy to realize" through learning and teaching process as a whole, for others sometimes it can also be understood as "inclusion" which means just including students with special needs in the mainstream school. The last is unfortunately occurring in some far regions of Kazakhstan in an ambiguous way because of wrong understanding in inclusive education, while teaching students with diverse background such as culture; vulnerable past is being practiced in big cities with clear purpose of inclusive education. This misunderstanding requires clarification and explanation by differentiating between inclusive education and integrating them into the mainstream schools in the Republic. Additionally, majority accept the inclusive education as the educating students with disabilities due to mythical belief imposed by Soviet Union Regime. According to Forlin & Loreman the concept inclusive education was indicated by UNESCO in 1994 to denote the change of attitudes towards students with disability. [6, 98p] Enumerating all those misinterpretation of Inclusive Education in Kazakhstan, I would like to highlight that inclusive education remains a poorly defined term and it is an urgent problem, which needs to be tackled. If the issue rests the same, it will be the basic cause that raises this dilemma as the state considerable problem because Aliaskarova claimed that the figure of autistic children in Kazakhstan has doubled ten times in eight years. [3, 8p] The doubling figure of born children with autistic syndrome disorder should be respectful reason for educating them in the mainstream school.

The Act of Individuals with disabilities demands students with disabilities to be placed in less restrictive environment identified by interdisciplinary team, parents, and guardians of the child. According to many scholars and advocates the students have to be segregated. [1, 63p] Other scholars criticize educational policies that will serve as a link between disabled and non-disabled. The purpose of my paper is to influence the implementation of inclusive education reform in Kazakhstan. These arguments will serve as the main prerequisites for educating children with ASD in the mainstream schools.

Kazakhstan is rapid developing country; its prosperity of the economy is related to integration, economic relations, energy and mineral resources and with highly viability of qualified specialists in different spheres, that is the human capital. Even though there are people with disabilities, they are able to work and make a contribution to the development of the Republic. When children with special needs are small, their gifts and talents can be revealed at little age rather than old. Their parents can be volunteers to work as tutors and this workforce is cheap. Teaching the students with special needs in the mainstream school is worthy policy to utilize in the country. Being included in the mainstream schools, AD students can face obstacles. For instance, the UK, teachers experienced difficulties with curriculum differentiation. [8, 19p] Lack of autistic students' devotion to academic studies is highlighted, though it is their clinical characteristic and teachers' professional failure in practice.

It has conclusively been shown that these conditions were declared as reasons for attention disorder students transferring from mainstream to special schools in a UK research in 13 case studies.

II. Alternatives. We accept the inclusive education as differentiation to support all learners during lessons. All students are given an equal chance to show his abilities and will be taught differently by learning styles. It is clearly stated in the book "Development of strategic directions for education reforms in Kazakhstan for 2015-2020 that the term "inclusion" is misunderstood

[6, 36p]. They just understand the inclusive education as for just ethnic or for vulnerable groups and don't take into consideration the children with special needs by teaching them in the separate institutions. Alternatives in mitigating the problem of including attention disorder students in the compulsory schools can be realized through following ways.

Full Service Schools are the organizations that maintain medical service, speech therapists, dialectologists and psychologists. Children work with the specialists and accompanied by parents and deployed into classrooms where they may get psychological or therapy help in case children have various behavioral outburst. These schools target the goals that help learners get academic knowledge and to unite families and communities. It gives family members some psychological consultation to overcome barriers in relationship with special child. A special child gets mental and health helps during their lessons which consist of numerous subjects. Today, these schools are shifting to another degree where they take children with non-disability whose parents can afford great amount of money in Kazakhstan and overseas. I think it is deplorable event for those who has just one lodger in the family and can't afford it.

The second alternative that majority suggest is special schools or boarding schools which is being practiced nowadays in our country. If we consider statistics in Kazakhstan the figure of children with special needs reaches 148 652 in 2013. By the end of 2016, the number of children with special needs consists of 6032 in the medical-psychological consultations, disabled 1775 children. [5.20p] But very few students can be erased from the list because only one third of these children can rehabilitate or recover from disability. These schools teach children together – students with Attention Disorder, children who have Cerebral Palsy, Down syndrome or students suffering from vision or hearing impairments. We hope they have nurses or teacher assistants to teach them and they have curriculum only for teaching survival skills.

As for the third alternative we suggest including Attention Disorder Students in the mainstream schools. To realize the inclusive education in Kazakhstan, the infrastructure is needed to be implemented in Kazakhstan. According to “Recommendations on organizations of integrated (inclusive) education for children with special needs in one class with others in the mainstream schools” only three students with special needs can be included in one class. The rights of students with special needs are defined in “Methodological recommendations for identifying autistic children in educational organizations”.

However, the rights of children with special needs is addressed in the law, we are facing difficulties in embracing those students in the comprehensive schools. Backing on this experience, it may be better to leave the responsibility for parents whether they decide to include child with special needs in the mainstream school or not. On the second hand, the system of teaching AD students could be mutually exclusive to Kazakhstani Constitution «On the rights of the Child in the Republic Kazakhstan», «On Education», because there is no inclusion of children with ASD who are suffering from social interaction. Reports on Kazakhstani statistics show registered 65 844 disabled children, learners at home – 8 796 in 2011. [5, 20p] In fact, majority of Autistic students in Kazakhstan study at home and special schools or distance schools limit the access to full-fledged education. This opportunity attracts some parents with autistic children with equity but here we can't forecast the efficiency of teaching.

III. Research on practicing inclusive education in a school. Inclusive education can be traced in various schools, let's think what make schools inclusive. Schools have to correspond with index for inclusion then it can be called an inclusive school. The index is internationally related document where it shows that inclusion not only helps to develop impaired children, but it concerns educating everybody including even the adults irrespective to race, nation, gender, age, sexual preference, social economic status and disability. The index is a support to students, teachers and administration to improve learning and teaching procedures. Implementing the three dimensions such as creating inclusive cultures, producing inclusive policy and evolving inclusive practices is very significant in developing inclusive school structure [2, 1p]. That's why, we composed a

survey which consists of nine questions. Our aim in this questionnaire is to identify barriers in schools for inclusion, evaluate schools state for inclusiveness according to index for inclusion, identify teachers' preparedness for taking up inclusive education, and forecast the relationship of student with non-disabilities with attitudes with disabilities, effect of inclusion to the assessment of academic achievement. A survey consists of following questions; what is the inclusive education? What do you think of including students with special needs in the mainstream school? Does embracing of students with disabilities in the current school influences the outcomes? What things should be realized to implement inclusive education in schools? What conditions prerequisites the implementation of inclusive education in their school?

About 112 teachers of school A answered these questions. Approximately about 41.7 per cent answered that inclusive education is embracing students with special needs in the mainstream school. It denotes that the opinion that Inclusive Education is limited just with teaching students with special needs still prevails in this issue. Twenty five per cent of respondents answered that the definition of Inclusive Education was not given. 16 per cent of them told that it is teaching all students regardless of their race, age, religion, sex orientation and disability. Twelve per cent of the whole part answered that we need to teach students with special needs separately in Special Schools.

As a result we draw the conclusion that we need re culturing of the whole school staff. About sixty nine per cent of the whole school answered we need to educate students with special needs in the mainstream schools. Almost one sixth of the respondents claim that they must be taught in Special schools. One fifth hesitates to answer the question. Almost all the staff is conscious that students with ASD can be taught in the comprehensive schools.

Nearly seventy per cent of the whole respondents said that inclusion of students with special needs in the mainstream school may affect the academic achievement results. Only 8 per cent told that it won't influence the class result. Undoubtedly, natural lagging in development, students with ASD can influence the result in Kazakhstan. But if we look through foreign policy, it says the most significant thing in assessing them to make them feel comfortable, safe because those achievements of the progress are thought to success in their life. Staffs with special education that are tutors, speech therapists, logopedes, defectologists are the most important professionals whom Kazakhstan needs. It consists of forty per cent. The opinion that society has to change its attitude towards students with special needs figures out twenty two per cent.

Large number of teachers at about twenty six per cent are sure that it will be realized by the means of changing school Mission and Vision while the points that pupils in the groups must be diminished if there is an inclusion, schools must be budgeted and overcoming the environmental barriers in the school should be tackled show the same by 5 per cent. This made me think over the case that it will be better for schools to start implementing inclusive classes instead of applying for the government to take up a policy of inclusive education.

The most significant and intriguing question for the professionals was the attainment of the school in the research for the inclusion. Nearly twenty three per cent of teachers say that our school can implement inclusiveness, due to differentiations conducted during lessons. Fifty per cent of them declare that school is ready for inclusion because each student has equal opportunities in school. Naming school has teachers' staff education in inclusion to be improved although it doesn't have environmental barriers for students with special needs.

Having visited a school with an inclusive class, we came to the conclusion that Inclusive Education being practiced in Kyzylorda is confused with integrating students with hearing impairment in the mainstream school. It means the procedure of implementing Inclusive Education has started however it needs improvement.

IV. Solution of the problem. We believe inclusive education must be realized step by step gradually. Having examined student's autistic syndrome peculiarities, teacher accepts one or two autistic children with the Tutor or now called TA into the class. Teaching Assistants in learning can

be their parents or even siblings. The task of TA is to help those children feel free and confident in the classroom. Weighting those alternatives, I can forecast the result that inclusive education is more preferable by parents as well as teachers because the beneficiaries of this reform are children. Tutor is expected to acquire methods of correctional pedagogy.

This causes the necessity to consult parents and teachers. Inclusiveness provides other students with the knowledge that this environment must be shared by those who have special needs. They become conscious of special needs those have and create respectful, friendly atmosphere between them. Teachers need a professional growth by learning correctional pedagogical approach. The peer influence is very huge for students with AD by the means of social interaction, communication, general interests they have. We suggest the learning hours have to be 4 hours at least. We made this conclusion due to behavioral specifications they have in their personality. Several lessons as Music, Art, Drawing and Physical Education might be taught together and each child can be taken to different specialist such as Speech therapists, psychologist. Efficient subjects to correct their speech and behavior are ABA therapy, which validates scientifically to understand behavior and how it is influenced by the environment. When we were researching we had witnessed validation of peer presence, efficiency and equity in inclusive education.

Concluding mentioned above, the government should mandate to define the unique term “inclusive education”, its mission and vision. As an inducement to pay additional sum of money for teachers for their hard work, to recruit parents or their siblings as Tutors or Teaching assistants and supply schools with equipment which overcome environmental barriers being precise to ease their behavioral outburst. These are counted to realize capacity building policy instrument. Totally these steps cause the obligation of making alteration in the system change. The vital power can be Parents Association in Kazakhstan. Parents work in centers like Tutors on voluntary basis. The shortcoming of the Organization is it is not interrelated with regional Parents Association. If it functions completely like a network starting from cities Astana and Almaty connecting all regions, the work will be successful.

Reference

1. Ashburner, J., Ziviani, J., & Rodger, S. (2010). Surviving in the mainstream: Capacity of children with autism spectrum disorders to perform academically and regulate their emotions and behavior at school. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4(1), 18-27. doi:10.1016/j.rasd.2009.07.002
2. Booth and Ainscow, 2002 Index for Inclusion.
3. Baitursinova A., Aytayeva A., (2013). SOSTOYANIE SPECIAL'NOGO OBRAZOVANIYA V RESPUBLIKE KAZAHSTAN: PROBLEMY I TENDENCII
4. Geraldin Scanlon, (2013), Emotional Behavioral Difficulties
5. Doklad o polozhenii detey v Kazahstane Akorda, 2013.
6. Diagnostic Report, 2014
7. Forlin, C., & Loreman, T. (2014). *Measuring inclusive education* (First ed.). West Yorkshire, England: Emerald.
8. Hannah Tobin, Sara Staunton, William Mandy, David Skuse, Josselyn Hellriegel, Ozlem Baykaner, Seonaid Anderson & Marianna Murin (2012), “Educational Child Psychology”.





ASTANA 26-27 / 10 / 2017



conferences.nis.edu.kz

