



**Образовательная программа курсов повышения
квалификации педагогических кадров по предметам
«Русский язык» и «Русская литература» в школах с
русским языком обучения**

РУКОВОДСТВО ДЛЯ УЧИТЕЛЯ

Рекомендовано к печати Методическим советом
Центра педагогического мастерства
Автономной организации образования
«Назарбаев Интеллектуальные школы»

© Центр педагогического мастерства
АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», 2017

Все права сохраняются. Запрещается полное или частичное воспроизведение или передача настоящего издания в любом виде и любыми средствами, включая фотокопирование и любую электронную форму, без письменного разрешения держателя авторского права.

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|---|------------|
| Введение | 4 |
| Предпосылки обновления содержания среднего образования в Казахстане | Приоритеты |
| обновления образовательных программ | 6 |
| Структура Программ по предметам «Русский язык» и «Русская литература» | 11 |
| Педагогические подходы к обучению | 17 |
| Критериальное оценивание и планирование | 41 |
| Учебный план | 50 |
| Список использованной литературы | 54 |
| Глоссарий | 58 |

ВВЕДЕНИЕ

Руководство для учителя (далее - Руководство) образовательной программы курсов повышения квалификации педагогических кадров по предметам «Русский язык» и «Русская литература» (далее - Программа) является практическим пособием, подготовленным в рамках обновления содержания среднего образования Республики Казахстан и предназначено для обучения как на курсах повышения квалификации, так и в посткурсовой период. Представленные материалы основаны на учебных программах по предметам «Русский язык» и «Русская литература» (далее - Учебные программы), учебных планах и системе критериального оценивания, предназначенных для дальнейшего использования в общеобразовательных организациях Республики Казахстан.

Руководство включает информацию об Учебной программе, целях, задачах и результатах обучения. Представленное Руководство способствует оказанию помощи учителям в планировании и проведении уроков русского языка и русской литературы в основной и старшей школах. Кроме того, в процессе микропреподавания учителя апробируют и анализируют Учебную программу по предметам, а также для всесторонней поддержки учащихся разработают задания и составят критерии оценивания согласно целям обучения, представленным в обновленных Учебных программах.

Руководство должно рассматриваться совместно с Учебными программами по предметам, где представлены изменения в содержании среднего образования и обоснование для разработки новых Учебных программ и учебных планов, использования соответствующих подходов в преподавании и системе оценивания.

В данном Руководстве даны практические советы по использованию теоретического материала в конкретном классе.

Продолжительность курсового обучения учителей составляет 160 академических часов. Детали каждого занятия представлены в планах занятий курса учебно - методического пособия «Руководство для тренера».

Цель программы:

совершенствование педагогического мастерства учителей в контексте обновления Учебных программ и внедрения системы критериального оценивания.

Задачи программы:

- ознакомить со структурой, содержанием, последовательностью, целями и задачами Учебных программ;
- обеспечить понимание и умение использовать педагогические подходы и учебные материалы в соответствии с Учебными программами;
- обеспечить понимание и умение использовать систему критериального оценивания для достижения целей обучения по Учебным программам.

Результаты обучения:

- знание и понимание учителями структуры, содержания, цели и задач Учебных программ;
- умение использовать педагогические подходы, учебные материалы в соответствии с Учебными программами;
- понимание и применение системы критериального оценивания для достижения целей обучения по Учебным программам.

Оценивание учителей на курсах повышения квалификации

Согласно учебному плану курсов повышения квалификации учителя выполняют задания для того, чтобы тренер смог определить степень достижения ожидаемых результатов курсового обучения учителей, то есть оценку их деятельности в соответствии с определенными критериями. Данные критерии делятся на области, относящиеся к конкретным навыкам, уровням, которые необходимы для преподавания предметов «Русский язык» и «Русская литература». Для каждой области определены четыре дескриптора, позволяющие оценить уровень развития методики обучения у учителя по данному предмету (репродуктивный, адаптивный, моделирующий и системный уровни). Дескрипторы содержат достаточно подробную информацию, чтобы точно описать текущий уровень повышения квалификации учителя на конкретный момент и определить следующий этап в профессиональном развитии учителя. Маловероятно, что учителя достигнут одного и того же уровня во всех областях оценивания в рамках данной Программы.

В ходе обучения учителям более подробно разъяснят процесс оценивания, помогут понять его и в дальнейшем использовать данные рубрики в практике преподавания. Использование оценивания учителей по рубрикам является похожим на использование схемы оценивания учащихся и выставления им оценок в рамках формативного и суммативного оценивания.

ПРЕДПОСЫЛКИ ОБНОВЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В КАЗАХСТАНЕ

Мир быстро становится другим в связи с глобализацией и модернизацией, которые влекут за собой огромные проблемы для людей и общества. Школы должны подготовить учеников жить и работать в мире, в котором большинству людей необходимо сотрудничать с людьми разных культурных слоев, принимать во внимание различные идеи, перспективы и ценности; в мире, в котором люди должны решать, как доверять и сотрудничать, несмотря на наличие различий, часто преодолевая при этом пространство и время с помощью технологий; и в мире, в котором их жизнь будет зависеть от вопросов, которые выходят за пределы национальных границ. Школы двадцать первого века должны помогать ученикам развивать самостоятельность и самобытность, которая осознает реальность национального и глобального плюрализма, подготавливая их к тому, чтобы они могли взаимодействовать с другими людьми в жизни, работе и гражданской позиции.

Андреас Шлейхер, Специальный советник Генерального секретаря ОЭСР
по вопросам образовательной политики (2014)

Обучение в средних школах Казахстана не так эффективно, как могло бы быть. Данные TIMSS и PISA показывают, что казахстанская система средней школы является достаточно эффективной в плане передачи теоретических знаний и обеспечения того, чтобы ученики запоминали, анализировали и получали информацию. Это является относительно слабым для обеспечения возможности ученикам приобрести и практиковать навыки мышления высшего порядка, таких как применение алгоритма решения и рассуждение в математике, или анализ и оценка текстов при чтении.

Обзор национальной политики образования:
Среднее образование в Казахстане, ОЭСР (Милованович, 2014)

Необходимость внесения изменений в Учебные программы

Цитата, представленная выше, подчеркивает и подытоживает необходимость изменения учебных программ по предметам. Существенные изменения в таких областях, как технологии, коммуникации и наука, оказывают глубокое влияние на мировую экономику и, как следствие, на знания и навыки, которыми должны владеть граждане для того, чтобы быть успешными в XXI веке. Стремительная глобализация также оказала влияние на национальные экономики, и на данный момент возросло международное соревнование по обеспечению экономического роста. Доклад Международной организации труда в Женеве (2006) подчеркивает этот факт для отдельных граждан: «... либерализация торговли и потоков капитала, вместе с огромными улучшениями в области коммуникаций и транспорта, действительно свидетельствуют о том, что все больше и больше работников, и работодателей все чаще конкурируют на мировом рынке, чтобы продать результат своего труда» (с. VII). Возрастает не только глобализация, влияющая на наличие рабочих мест, это также влияет на тип доступной работы и, следовательно, знания и навыки, необходимые, чтобы получить работу.

Гриффин и другие (2012) отмечают, что «...наблюдается значительный переход в странах с развитой экономикой от промышленного производства до предоставления информационных услуг и услуг связи» (с. 17). В дополнение к этим экономическим аргументам для модернизации системы образования есть и другие рычаги для образовательной реформы

в XXI веке, включая: увеличение коммуникабельности; социальные изменения; проблемы, связанные с изменением климата; стремительный рост населения во всем мире и увеличение спроса на ограниченные ресурсы, которые будут означать, что юные учащиеся в школах сегодня требуют других навыков, нежели те, что были необходимы в прошлом, для того, чтобы успешно взаимодействовать с современным миром и с миром завтрашнего дня в реальности.

Образование является, пожалуй, единственной эффективной долгосрочной стратегией обеспечения того, что страна может успешно участвовать в подобной конкуренции и принимать подобные вызовы. Ряд авторов, в частности Виллем Те Вельде (2005), прокомментировали необходимость высокого качества образования в нынешнюю эпоху глобализации. В настоящее время во всем мире признана существенная важность образования для экономического роста и благосостояния граждан. Действительно, М.Муршед вместе с соавторами (2010) в 2005 году сообщил о стремительном росте в реформировании образования, отметив растущее число систем, поддающихся изменениям в целях решения проблем, перечисленных выше.

По всему миру были пересмотрены или же пересматриваются на данный момент образовательные системы на предмет того, какое образование они предоставляют для своих будущих поколений. При этом были заданы ключевые вопросы, такие как «чему действительно должны учиться дети для того, чтобы быть успешными в XXI веке?» и «что является наиболее эффективным способом обучения этому?». Эти вопросы тесно связаны с учебной программой и предлагаемыми методиками, используемыми для реализации учебной программы.

В Казахстане была проделана соответствующая работа, чтобы ответить на глобальные вызовы, изложенные выше, интерпретируемая для национального контекста. Ключевые образовательные ценности и цели, связанные с национальными стандартами учебных программ, оценки, учебников и методики обучения, включают повышение достижений общего уровня школьников, а также развитие навыков, необходимых для инноваций и передовой практики, подтверждения и реализации национальной идентичности через школьную программу и взаимодействие с более широким международным опытом. Внедрение обновленной образовательной программы и системы оценивания является одним из действий, предпринимаемых для решения данных задач.

Благодаря реализации данной Программы обучающиеся смогут применять полученные навыки в любой ситуации, что позволит им преодолевать любые трудности и решать различные проблемы, с которыми ученики столкнутся в будущем. Учащиеся смогут усовершенствовать свои коммуникативные компетенции, языковые навыки в различных сферах и обстоятельствах, что, несомненно, необходимо для успешного сотрудничества и взаимопонимания в многонациональном обществе.

В данной Программе рассматриваются обновленные учебные планы по предметам (см. Национальная академия образования, 2016). Предложенные учебные планы помогут учителям скоординировать и реализовать обучение учащихся согласно целям обучения и развитию необходимых навыков обучения. Обновленные Учебные программы по данным предметам помогут учащимся совершенствовать навыки слушания и говорения, чтения и письма. По мере улучшения данных навыков в ходе обучения, учащиеся смогут использовать, аргументировать и расширять, полученные знания для отбора информации, давать развернутые комментарии, относительно определенной задачи, аудитории и конкретной цели. Учащиеся получают знания, которые смогут применять в любой ситуации: будь то обучение по другой Учебной программе или (не)формальное/деловое общение в процессе общения с другими лицами. В связи с этим учащиеся при изучении русского языка и русской литературы по данной Учебной программе смогут решать любые сложные проблемы и стать конкурентоспособными в будущем.

ПРИОРИТЕТЫ ОБНОВЛЕНИЯ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ

Все больше появляется сторонников того мнения, что для того, чтобы быть успешными, учащимся необходимы как знания, так и навыки. Это требует от учеников перехода от запоминания информации к ее осознанию, пониманию и применению этих знаний в различных контекстах. Именно это позволит учащимся приобрести широкий круг компетенций, которые теперь часто называют навыками XXI века.

Есть несколько определений того, что имеется в виду под навыками XXI века. В настоящей Программе используется структура, созданная Организацией экономического сотрудничества и развития в рамках Проекта определения и отбора компетенций. В данном случае компетенция определена, как «больше, чем просто знания и навыки. Она включает в себя способность удовлетворять сложные требования, путем привлечения и мобилизации психологических ресурсов (в том числе навыки и жизненные позиции) в определенном контексте. Например, способность эффективно общаться является компетенцией, которая может опираться на знание индивидом языка, практических навыков в области информационно - коммуникационных технологий и отношение к тем, с кем он или она общается».

Автономная организация образования «Назарбаев Интеллектуальные школы» (2011) при работе с учебными программами перечисляет следующие нравственные ценности и навыки, которые учителя хотят привить учащимся:

| Моральные ценности | Навыки |
|---|---|
| творческое и критическое мышление; коммуникативные способности; проявление уважения к другим культурам и точкам зрения; ответственность; здоровье, дружба и забота об окружающих; готовность учиться на протяжении всей жизни. | умение критически мыслить; способность творчески применять знания; способность решать проблемы; научно-исследовательские навыки; коммуникативные навыки (включая языковые навыки); способность работать в группе и индивидуально; навыки в области ИКТ. |

Учебные программы по предметам определяют уровень предметных знаний, умений и компетенций и составлены с учетом перечисленных выше моральных ценностей и навыков. Учебные программы по предметам составляют основу для учебных планов.

Мировые исследования доказывают, что значительную роль в формировании новых ожидаемых результатов процесса обучения играют стандарты образовательных программ и оценивание.

Гриффин и другие (2012)

Гриффин и другие (2012) утверждают, что при реформировании Учебных программ все более заметными и значительными становятся реформы образования, нацеленные на формирование стандартов. Такие страны, как Англия, Германия, Норвегия, Сингапур и Австралия имеют четко определенные ожидаемые результаты для учителей и учащихся путем разработки сопроводительной документации к Учебным программам. Этот подход был

использован для определения ожидаемых результатов и для школ Казахстана. Такая ясность в определении того, что учащиеся должны знать и уметь делать, помогает обеспечить стабильно высокие предполагаемые результаты по всему Казахстану, а также обеспечивает эффективное освоение Учебных программ.

Содержательным отличием обновленных Учебных программ являются:

- принцип спиральности при проектировании содержания предмета, то есть постепенного наращивания знаний и умений как по вертикали, так и горизонтали (усложнение навыков по темам и классам);
- иерархия целей обучения по таксономии Блума, основанная на закономерностях познания и классифицируемая по наиболее важным видам предметных операций;
- педагогическое целеполагание по уровням образования и на протяжении всего курса обучения, что позволяет максимально учесть внутриспредметные связи;
- наличие «сквозных тем» между предметами как внутри одной образовательной области, так и при реализации межпредметных связей;
- соответствие содержания разделов и предложенных тем запросам времени, акцент на формирование социальных навыков;
- технологизация учебного процесса в форме долгосрочных, среднесрочных и краткосрочных планов (Национальная академия образования, 2016).

Согласованность образовательных программ

Анализ систем образования с высокими показателями убеждает, что «согласованность» Учебных программ является жизненно важным для совершенствования образовательных стандартов по стране (Schmidt and Prawat, 2006). В контексте Учебных программ, «согласованность» означает, что все компоненты, которые влияют на утверждение учебного плана, используются в совместной работе для взаимного улучшения (Oates, 2010). Другими словами, содержание Учебных программ по предметам, методик обучения и оценивания должны быть взаимообусловленными и целенаправленными (Roach et al, 2008).

Схематически это представлено на рисунке 1 ниже:



Рисунок 1. Согласованность Учебной программы

Согласованность Учебной программы относится не только к системному уровню преподавания, где учебные планы и модель оценивания уже определены, но также и для преподавания и обучения в каждом классе. Учителя должны убедиться, что их педагогические подходы поддерживают реализацию Учебных программ, и, что оценивание помогает информировать и поддерживать достижения ученика. Это подчеркивает важность для учителей трех ключевых компонентов: Учебной программы, методики обучения и оценивания.

Цели обучения раскрыты в Учебных программах по предметам (основной документ, долгосрочный план). Учителям оказывается методическая поддержка по использованию соответствующих педагогических методов и подходов с целью достижения обучающимися данных целей с применением предлагаемых заданий в рамках учебного плана и профессиональной подготовки. Интегрированная стратегия оценивания использует взаимодополняющие методы для идентификации достижения учащимися целей обучения.

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ ПО ПРЕДМЕТАМ «РУССКИЙ ЯЗЫК» И «РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА»

Учебные предметы «Русский язык» и «Русская литература» относятся к числу важнейших учебных предметов, составляющих вместе с другими школьными дисциплинами основу общего образования учащихся.

В связи с изменениями в современном мире меняется подход в обучении русскому языку. Акцент усиливается на развитие навыков речевой деятельности (слушания, говорения, чтения и письма) и функциональной грамотности, что способствует успешной социализации учащихся.

Предмет «Русский язык» должен быть направлен на формирование коммуникативных навыков учащихся, чтобы учащийся мог в любой стандартной и нестандартной ситуации высказать собственную точку зрения, доказать и обосновать при необходимости, умело вести диалог в условиях межкультурной коммуникации. Важным компонентом в обучении русскому языку должна быть ориентация на формирование функциональной грамотности личности.

Цели обучения русскому языку:

- воспитание творчески активной языковой личности путем формирования языковой, речевой, коммуникативной компетенций на основе:
- освоения описательной и функциональной языковой системы, норм употребления средств разных уровней, активизации последних в продуктивной речевой деятельности, обогащения словарного запаса и синтаксического строя речи;
- овладения законами построения связного высказывания, общей культурой общения, механизмами совершенствования речи и творческого использования языка.

Достижение целей обучения обеспечивается решением следующих задач:

- 1) формирование знаний о русском языке, его функционировании в различных сферах и ситуациях общения, стилистических ресурсах, основных нормах литературного языка (орфоэпических, орфографических, лексических и грамматических) и правил речевого этикета;
- 2) развитие навыков критического мышления, информационного поиска, извлечения и преобразования необходимой информации;
- 3) формирование навыков анализа, синтеза, интерпретации полученной информации;
- 4) формирование навыков ознакомительного, поискового, исследовательского чтения;
- 5) обогащение словарного запаса и расширение круга используемых грамматических средств;
- 6) формирование умений оценивать и выбирать языковые средства с точки зрения нормативности, соответствия ситуации общения;
- 7) развитие навыков слушания;
- 8) развитие и совершенствование умений создавать устные и письменные монологические высказывания в различных речевых жанрах;
- 9) совершенствование умений успешного диалогического общения, ведения дискуссии в разных сферах и коммуникативных ситуациях;
- 10) совершенствование орфоэпической, орфографической и пунктуационной грамотности;
- 11) формирование стилистической грамотности при создании текстов разных жанров; умений корректировать и редактировать текст;
- 12) формирование представлений о национально-культурной специфике русского языка, культуре русского, казахского и других народов;
- 13) воспитание сознательного отношения к языку как средству общения, источнику знаний, духовно-нравственной ценности, как к языковому капиталу, способствующему успешной социализации в обществе.

Предметом обучения является современный русский литературный язык в его реальном

функционировании в современных условиях многокультурного Казахстана.

Предмет «Русская литература» формирует представление о художественной литературе как способе познания жизни, художественной модели мира, выраженной в образах и эмоционально воздействующей на человека.

Цель учебной программы по литературе – способствовать формированию духовных ценностей учащегося через восприятие и анализ художественных произведений, воспитывать компетентного читателя, способного на основе личного выбора использовать знания, умения и навыки для познания мира и самого себя.

Достижение данной цели обеспечивается следующими задачами:

1) формировать знания, умения и навыки, способствующие успешной социальной адаптации, на основе русской, казахской и мировой литературы и культуры;

2) воспитывать патриотизм, гражданственность, уважительное отношение к литературному наследию как духовной ценности;

3) способствовать усвоению литературоведческих понятий, позволяющих учащимся более глубоко понимать авторский замысел произведений художественной литературы;

4) формировать навыки критического анализа, сравнения, обобщения, умение устанавливать аналогии и причинно-следственные связи, классифицировать явления, строить логические и критические рассуждения, умозаключения и выводы на основе анализа произведений;

5) формировать духовную и интеллектуальную потребность читать, совершенствовать навыки чтения и интерпретации текста, развивая творческие способности каждого учащегося;

6) развивать коммуникативные навыки на основе глубокого понимания и анализа художественных произведений различных жанров;

7) формировать умение отстаивать общечеловеческие и национальные ценности, выражать в устной и письменной форме собственную позицию по отношению к идейному содержанию и литературным героям произведений, давать этическую оценку их поступкам, используя образное и критическое мышление.

Учебная программа по русской литературе призвана открыть перед учащимися новые возможности самовыражения, выявить специфику литературы в сопоставлении с другими видами искусства: живописью, театром, кино, телевидением.

Содержание по предметам организовано по разделам обучения. Разделы состоят из подразделов, которые содержат в себе цели обучения в виде ожидаемых результатов по классам в виде ожидаемых результатов: навыка или умения, знания или понимания.

Цели обучения по русскому языку, обозначенные в каждом подразделе, позволяют учителю системно планировать работу по поэтапному развитию 4 видов речевой деятельности (слушание, говорение, чтение, письмо), соблюдать грамматические, орфографические, пунктуационные нормы, а также оценивать достижения учащихся, информировать их о следующих этапах обучения. Разделы по языку состоят из 3 видов речевой деятельности, направление «**Слушание и говорение**» объединены общим подразделом.

- Раздел 1. Слушание и говорение
- Раздел 2. Чтение
- Раздел 3. Письмо

Раздел **«Слушание и говорение»** обеспечивает понимание учащимися содержания информации/сообщения, умение определять основную идею, сложное толкование и вычленение скрытого смысла, прогнозировать события, участвовать в диалоге и выстраивать монологическое высказывание, а также способность оценивать прослушанный материал.

Раздел **«Чтение»** поможет учащимся в понимании информации, выявлению структурных частей текста и определению основной мысли, пониманию применения лексических и синтаксических единиц в прочитанном тексте, формулированию вопросов и оцениванию, определению типов и стилей текстов, а также извлечению дополнительной информации из

различных источников и сравнивать, анализировать различных источников.

Раздел «**Письмо**» позволит развивать у учащихся планировать письмо, составлять план, строить текст по разным видам композиции, излагать содержание прослушанного, прочитанного и аудиовизуального материала, сравнивать и писать тексты, эссе различных типов и стилей на основе собственного мнения, сравнивать, корректировать и редактировать тексты, развивать творческое письмо и использовать правила грамматики и пунктуации, соблюдая орфографические и стилистические нормы.

При повышении уровня орфографической и пунктуационной грамотности учащихся следует уделять большое внимание соблюдению речевых норм (морфемика, словообразование, лексика и этимология), формированию умения распознавать разнообразные синтаксические структуры в тексте и применять полученные знания на практике, в продуктивной речевой деятельности. В связи с этим важно формировать представления о системе русского языка (фонетика, лексика, состав слова и словообразование, морфология, синтаксис), правилах функционирования языковых средств в речи, нормах русского литературного языка, об обогащении словарного запаса и грамматического строя речи.

При изучении любого языкового явления необходимо опираться на его семантическую характеристику и функциональные особенности, что способствует развитию у учащихся чувства языка, потребности совершенствовать свою речь. Для совершенствования коммуникативных навыков и развития чувства языка важно проводить работу с синонимами, антонимами на разных языковых уровнях, осуществлять стилистический и жанровый анализ текстов, редактирование текста, стилистическую и жанровую трансформацию текста и др.

Спиральная учебная программа

Спиральная учебная программа основана на теории познания, выдвинутой Джеромом Брунером в «Процессе образования» (1960). Он полагал, что даже самый сложный материал может быть понятен очень маленьким детям, если он правильно организован и представлен. Кроме того, лучше если «обучение основывается на личном чувственном опыте ребенка, изучение информации - с понятий знакомых и близких для ребенка» (Аймаутов, 1929).

Брунер выдвинул гипотезу о том, что человеческое познание проходит через три относительно небольших этапа:

- игровой (обучение на основе практики);
- изобразительный (обучение посредством образов и картинок);
- символический (обучение посредством слов и чисел), которые служат информационной основой разработки спиральной образовательной программы.

Ключевыми особенностями спиральной образовательной программы согласно утверждениям Брунера являются:

- ученик пересматривает тему несколько раз в течение всего своего обучения;
- сложность темы возрастает с каждым повторением;
- новое обучение имеет отношение к старому обучению и рассматривается в контексте со старой информацией.

Преимущества, спиральной образовательной программы следующие:

- информация повторяется и запоминается каждый раз, когда ученик повторяет предмет;
- спиральная образовательная программа также позволяет делать логический переход от упрощенных идей до сложных;
- ученики могут применять знания в последующих разделах учебной или образовательной программы.

Учебные программы, построенные на спиральной модели обучения, предполагают

повторное рассмотрение знаний и понятий по мере перехода учащихся из класса в класс. Цели обучения определены по объединяющим направлениям и поднаправлениям для отслеживания прогресса обучения.

Разработка спиральной учебной программы четко просматривается в совокупности целей обучения всех Учебных программ (5-9, 10 и 11 классов). Обновленные планы обучения способствуют развитию такого подхода обучения, который расширяет, нежели игнорирует имеющиеся компетенции. Цели обучения по языку можно проанализировать на подразделе «Понимание информации», раздела «Чтение» и литературе на подразделе «Понимание терминов», раздела «Понимание и ответы на вопросы».

Таблица 1. Русский язык, цели обучения из класса в класс

| | |
|-----------------|--|
| Класс 5 | понимать основную информацию сплошных и несплошных текстов, определяя тему; |
| Класс 6 | понимать основную информацию сплошных и несплошных текстов, извлекая известную и неизвестную информацию; |
| Класс 7 | понимать основную информацию сплошных и несплошных текстов, извлекая главную и второстепенную информацию; |
| Класс 8 | понимать основную информацию сплошных и несплошных текстов (в том числе особенности письменной формы устной речи), извлекая открытую и скрытую (подтекст) информацию; |
| Класс 9 | понимать открытую и скрытую (подтекст) информацию сплошных и несплошных текстов, соотнося заключённую в тексте информацию с информацией других источников /личным опытом; |
| Класс 10 | понимать главную, детальную, скрытую информацию различных текстов (500-600 слов), соотнося заключённую информацию в тексте с информацией из других источников/личным опытом; |
| Класс 11 | понимать главную, детальную, скрытую информацию различных текстов (600-750 слов), критически оценивая авторскую позицию. |

Таблица 2. Русская литература, цели обучения из класса в класс

| | |
|----------------|--|
| Класс 5 | понимать термины: художественная литература, фольклор, героический эпос, былина, сказка, литературная сказка, сюжет, композиция, художественное время и пространство, конфликт, герой, повествователь, рассказчик, гипербола, эпитет, сравнение, аллегория, параллелизм; |
| Класс 6 | понимать термины: художественный мир, миф, мифический герой, мифологический образ, рассказ, повесть, пьеса-сказка, афиша, ремарка, портрет, пейзаж, метафора, олицетворение, риторические фигуры, антитеза, перифраз, эпос, лирика, драма как роды литературы; |
| Класс 7 | понимать термины: притча, легенда, баллада, басня, литературное направление, классицизм, фантастический рассказ, комедия, фэнтези, сатира, юмор, гротеск, сарказм, ирония, художественная деталь, лирический герой, ритм и рифма, аллитерация, ассонанс, аллегория, инверсия, анафора; |
| Класс 8 | понимать термины: романтизм и реализм как литературные направления, исторический образ (персонаж), трагедия, комедия, поэма, символ, психологический параллелизм, афоризм, эпиграф, прототип, автобиографизм; |
| Класс 9 | понимать термины: жанр, сонет, роман, святочный рассказ, лирическое отступление, типизация, психологизм, внутренний монолог, оксюморон, хронотоп, градация, парцелляция, афоризм; |

| | |
|-----------------|---|
| Класс 10 | понимать термины: синкретический жанр, золотой век, онегинская строфа, мотив, роман-эпопея, роман в стихах, психологизм, полифония, литературный двойник, фабула; |
| Класс 11 | понимать термины: ретроспекция, серебряный век, имажинизм, символизм, акмеизм, футуризм. |

При переходе из класса в класс путем продвижения вперед учащиеся получают все больше опыта и глубины знаний, которые помогут им расширить круг источников, на которые они могут опираться, признавая и оценивая их с точки зрения того, как и почему они их используют. Возраст и опыт также будут способствовать принятию самостоятельных решений в процессе обучения.

О языковых целях

Каждый предмет имеет свой собственный стиль речи, который можно назвать «академическим языком» конкретного предмета. Академический язык является ключевым инструментом для изучения предметного содержания и улучшения способности думать и работать с понятиями предмета. Большинство учащихся, обучающихся через второй или третий языки, нуждаются в поддержке на протяжении всего процесса обучения для того, чтобы освоить академический язык и предметное содержание.

Языковые цели являются важным инструментом для овладения академическим языком. От того, насколько ясно сформулированы языковые цели, зависит понимание учащимися того, что от них ожидается. Кроме того, языковые цели помогут учителям и учащимся создавать, измерять и поддерживать мотивацию к учебе. Учителя-предметники поддерживают изучение предметного содержания и развитие академического языка.

Для поддержания обучения академическому языку, учителям рекомендуется учитывать в учебных планах следующие моменты:

- акцентирование внимания учащихся на академическом языке (например, лексика, включающая терминологию и фразы, необходимые для достижения целей обучения предмета);
- предоставление рабочего языка на уроке, необходимого для работы с понятиями предметного содержания (например, фразы, необходимые для: работы в группе, умения задавать вопросы, проведения анализа ситуации, беседы);
- предварительное обучение и, прежде всего, предварительное использование в уместном контексте лексики, включая терминологию и фразы, необходимые для того, чтобы научиться правильно, использовать их в предмете;
- использование учащимися всех четырех языковых навыков в различных комбинациях (например, чтение-аудирование, чтение-письмо, чтение-говорение, аудирование-письмо, и т.д.) для достижения различных целей;
- вовлечение учащихся в диалог-дискуссию (например, не принимать односложные ответы от учащихся и не задавать вопросы, ответы на которые просто демонстрируют знание; побуждать учащихся использовать знания для эффективного обсуждения, а также предоставлять широкий спектр лексического запаса, чтобы учащиеся могли поддержать диалог);
- развитие навыков обучения, характерных для языка (например, избирательное прослушивание, разъяснение, развитие металингвистического и метакогнитивного осознания, перефразирование и навыки пользования словарем);
- поощрение критического размышления о языке (например, сравнение языков, поощрение учащихся использовать язык более точно, оценивание прогресса в изучении

-
- языка);
 - постановка языковой цели в начале урока и обсуждение прогресса в достижении этой цели в конце урока.

Пример языковой цели представлен в каждом разделе учебного плана. Пример языковой цели также включает в себя компоненты академического языка, на использование и запоминание которого важно обратить внимание учащихся. Они указаны под следующими заголовками:

(1) лексика и терминология, специфичная для предмета,

(2) набор полезных фраз для диалога/письма. Если язык понятен и ясен для учащихся, это поможет им достичь как предметные цели, так и цели в изучении языка.

Для формулирования языковых целей можно использовать следующие глаголы: анализировать, задавать вопросы, распределять по категориям, выбирать, классифицировать, сравнивать, связывать, сопоставлять, копировать, создавать, критиковать, определять, описывать, разрабатывать, оценивать, объяснять, приводить примеры, предполагать, выявлять, обосновывать, вести переговоры, прогнозировать, производить, предлагать альтернативные решения, указывать причины почему, пересматривать, реорганизовывать, перефразировать, пересказывать, пересматривать, переписать, играть в ролевые игры, обобщать, синтезировать и писать, использовать для различных целей, писать своими словами определение, иллюстрировать.

Несмотря на то, что некоторые языковые цели могут считаться целями предметного содержания, процесс разделения содержания и языка поможет учащимся поддерживать, как содержание, так и язык. Это также поможет сбалансировать внимание, уделяемое как ответам/решениям, так и процессам, используемым для нахождения этих ответов/решений. В частности, фокусируясь на этих процессах, можно способствовать более точному использованию языка и улучшению мыслительной деятельности.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В ОБУЧЕНИИ

Методика обучения, используемая учителями не менее важна для достижения высокого качества обучения учащихся. Хэтти (Hattie, 2011) использовал свыше 9 000 мета-анализов из 60 155 педагогических исследований для анализа влияния методики обучения на результаты учащихся. Они систематически указывают на то, что после предыдущих достижений качество учителя имеет наибольшее воздействие на прогресс учащихся. Ясно, что используемые учителем подходы имеют существенное значение на то, какой эффект они оказывают на обучение. В связи с этим важно понимать то, что корректировка содержания учебной программы без одновременного улучшения методики обучения снижает способность достижения образовательных стандартов. Пример того, как учебная программа, методика обучения и оценивание должны быть выстроены можно увидеть в предложении Хименес-Алейксандре (Jiménez-Aleixandre, 2008) для оптимальной среды обучения в построении аргументов (цитируется по Katchevich et al, 2011):

- 1) учащиеся принимают активное участие в процессе обучения. Необходимо оценить знания, представить доказательства своих выводов и критически относиться к другим;
- 2) учителя используют методику обучения, в центре которой находится ученик и действуют в качестве ролевых моделей для построения и анализа аргументов;
- 3) в образовательной программе включены подходы решения проблем;
- 4) учащимся и учителям необходимо уметь оценивать утверждения и не следует оценивать учащихся исключительно по письменным тестам;
- 5) учащимся важно быть отражением своих знаний, уметь анализировать по мере приобретения знаний;
- 6) учащимся необходимо участвовать в диалоге и совместном обсуждении.

Цели обучения по предметам требуют от учащихся умений анализировать и оценивать, выразить свое мнение по поводу приобретаемых навыков. Также важна стратегия оценки, которая более полно рассматривается в разделе «Критериальное оценивание и планирование обучения по предметам». Кроме того, рассматриваются различные аспекты методики обучения, в частности, личностно-ориентированные подходы, решение проблем, рефлексия и совместные обучающие подходы.

Остальные пункты относятся к методическим аспектам, в частности: активное обучение, личностно-ориентированное обучение, рефлексивное и совместное обучение. Все эти аспекты методики согласуются с конструктивистской теорией обучения. Конструктивистские подходы к обучению приводят к повышению успехов обучения, по сравнению с «традиционными» подходами передачи знаний, (Hattie, 2011). Конструктивистские подходы основаны на концепции понимания учащимися новых знаний и понятий, и их взаимодействия с имеющимися знаниями. Важным моментом здесь является то, что предыдущий опыт учащихся оказывает влияние на то, как они принимают новые концепции и, если это не учитывать, знание может быть поверхностным, а не глубоким. Такая незначительная проблема будет препятствовать применению знаний, критическому мышлению и рефлексии, в тех областях, о которых говорилось выше, что очень важно для учащихся и их успешности в современном мире. Для понимания учащимися программы, они должны активно вовлекаться в учебный процесс, а не пассивно потреблять информацию. Важно, чтобы учащиеся имели возможность участвовать в действиях, которые позволяют им работать и обрабатывать полученные знания и развивать свои навыки.

В современных условиях одним из приоритетных направлений в сфере образования является необходимость *научить учащихся учиться*, чтобы они стали самостоятельными, мотивированным, заинтересованным, уверенными, ответственными и умеющими делать

анализ учениками.

Эти качества воспитываются и развиваются посредством использования различных приемов и методов преподавания и обучения:

- 1) выслушивание мнения каждого учащегося и признание важности использования уже имеющихся знаний и пониманий с целью их развития;
- 2) стимулирующее и развивающее обучение с помощью тщательно подобранных заданий и видов деятельности;
- 3) создание условий речевого общения на каждом уроке;
- 4) моделирование стратегий решения проблем на примерах, понятных учащимся;
- 5) поддержка обучения учащихся посредством «оценивания для обучения»;
- 6) поощрение исследовательской деятельности и активного обучения, основанного на исследовании;
- 7) развитие у учащихся навыков критического мышления;
- 8) осуществление дифференцированного подхода в обучении;
- 9) организация индивидуальной, групповой деятельности учащихся и работы всего класса;
- 10) самостоятельный поиск путей решения поставленной перед учащимися проблемной ситуации;
- 11) самостоятельное изучение текстов, обсуждение в группе (аргументация, доказательства или опровержение информации), представление классу;
- 12) взаимообучение учащихся (внутри класса и между классами);
- 13) практическая, творческая деятельность (создание различных видов творческих работ);
- 14) выполнение заданий, требующих поиска и использования дополнительного материала;
- 15) исследовательский подход (что я знаю, что хочу узнать, чему научился);
- 16) игровая деятельность;
- 17) создание творческой среды для устранения разрыва между теорией и практикой;
- 18) сбалансированное сочетание традиционных и новых методов обучения;
- 19) создание условий, побуждающих учащихся к самооценке и саморазвитию, в соответствии с индивидуальными потребностями (акцент ставится на сам процесс, а не на получение специфических знаний);
- 20) систематический мониторинг знаний учащихся.

Речевые навыки языка

Язык имеет коммуникативную цель и зависит от аудитории и контекста. Методы и подходы в изучении языка способствуют стремлению учащихся к независимости, которая имеет жизненно важное значение для эффективного обучения.

Слушание – «возможно, наиболее важный языковой навык», это «сложнее всего увидеть» (Чанд, 2007). Шармо (1995) объясняет теорию слушания как когнитивный процесс, но Бак (2001) выделяет два различных процесса: когнитивный и метакогнитивный. Когнитивными стратегиями являются те, которые относятся к пониманию и работают с долгосрочной памятью, тогда как метакогнитивные стратегии - это бессознательные действия, которые управляют когнитивными стратегиями. В целях продвижения метакогнитивных стратегий учителя должны «поделиться стратегиями» с учащимися и обеспечить их «многочисленными возможностями ... для изучения того, как стратегии совершенствуют их понимание» (Донохо, 2013).

Для того, чтобы понять, усвоить и оценить звуковую информацию, необходимы эффективные стратегии слушания. Одной из основных целей проведения слушания является желание научить учащихся эффективно слушать, то есть, как обращаться с информацией, чтобы понять ее (Мендельсон, 1994). Этот метод формирует стратегию, основанную на подходе,

который учит обучающихся как слушать. Стратегиями Мендельсон (1994) называет действия, этапы и техники.

Рубин (1975) предположил, что хорошие языковые стратегии позволяют взрастить хороших учеников языковых дисциплин, но он считал, что обучение слушанию является более сложным по сравнению с обучением чтению, письму и говорению. Мендельсон (1995) предлагает учителям сосредоточиться на отработке восприятия на слух, а не на различных тестированиях. Таким образом, при планировании и непрерывной практике учителя-языковеды могут помочь своим подопечным приобрести навыки слушания и развить метакогнитивные стратегии.

Говорение

Большинство современных подходов обращают внимание на модель информационного процесса. Левелът (1989) предлагает четыре процесса: концептуализация (планирование сообщения), формирование (создание сообщения), артикуляция (проговаривание сообщения), самоконтроль (выявление и самостоятельное исправление ошибок).

Существует множество различных целей для беседы, в том числе говорить для того, чтобы заниматься, давать разъяснения, выражать свои знания, иметь возможность давать оценку. Каждая цель будет включать каждый из четырех процессов, хотя время, затраченное на каждый этап, может отличаться. Говорение зависит от аудитории, цели и контекста: многие люди могут одновременно принимать участие или способствовать устному общению. Разговорный язык часто использует более фрагментированную грамматику, шаблонные фразы и повторения, нежели язык письменной речи. В результате слушатели толерантны к несовершенствам устной речи по сравнению с несовершенным письмом. Принг (2007) предполагает, что учителя должны осознавать важность личного разговора во всех аспектах преподавания и обучения, так как его скоротечность благоприятна для учащихся, которые находятся в процессе познания.

Тем не менее, Дэвис (1996) обнаружил, что учителям зачастую сложно проводить эффективные и целенаправленные разговоры в классе. Обучение навыкам говорения должно быть спланированным, точным и должно подвергаться оценке таким же образом, как и любой другой навык.

Письмо – это работа, которая требует от учащихся усвоить множество сложных навыков для того, чтобы создать гармоничный текст. В результате учащиеся часто не показывают мастерство, которое уже освоили, потому что сосредоточили свое внимание на другом навыке, например, использовании многочисленной амбициозной лексики и языковых средств, пренебрегая своими знаниями в области пунктуации.

Флауэр и Хайс (1981) утверждают, что процесс письма будет понятен в совокупности отдельных мыслительных процессов, которые авторы создают во время создания письма. Письмо имеет иерархическую, многослойную организацию, является целенаправленным процессом мышления, который управляется увеличивающимися целями автора письма. При написании руководствуются собственными целями, одна из которых имеет высокий уровень, другая носит больше дополнительный характер, обе цели воплощают чувство автора, изменяют их и создают совершенно новые тексты на основе того, что было изучено в процессе письма.

Учитель должен поддерживать учеников:

- *перед созданием письма*: окажите поддержку в разработке идей, разработайте различные методы планирования и проконтролируйте процесс разработки первичной информации;
- *в процессе написания*: следите за тем, чтобы Ваши ученики использовали точно подобранные лексические единицы языка (выбор фраз), грамматику (согласование времени) и согласованность речи (слова-связки);
- *после написания*: проверьте их работу на предмет предварительного выявления успеха

через критерии, отредактируйте, определите, подходит ли текст для аудитории и соответствует ли цели, обсудите дальнейшие этапы письма, при необходимости обозначьте новые проблемы.

Предложите последовательность моделирования текста и напоминайте учащимся использовать следующий процесс: план – проект – редактирование – окончательная или расширенная версия. Учитель создает благоприятную основу, которая позволит учащимся задуматься над всеми навыками, приобретенными в создании письменного текста или работы.

Феррис (1997) предполагал, что непосредственную обратную связь (отклик) по написанию учащийся может получить от сверстника, это дает позитивный эффект на качество написания письма. Берг (1999) также пересматривал эффективность и действенность изложения письма.

Чтение текста может быть либо пассивным, либо активным. Пассивное чтение - это чтение текста для интереса, без какого-либо критического задания. Оно может быть полезно для привлечения учащихся к многообразию текстов, лексике и содержанию, которые будут косвенно способствовать их обучению в классе. Учитель должен поощрять пассивное чтение учащихся для удовольствия, а в классе необходимо придерживаться больше активного чтения.

Активное чтение - основная часть языкового образования (Симпсон, 1996), использует ряд методов на различных этапах взаимодействия с текстом для развития и совершенствования навыков критического анализа. Они могут быть использованы для доступа к тексту, для улучшения понимания прочитанного и совершенствования критического анализа. Венден (1985) подтверждает, что стратегии чтения позволяют учащимся взять на себя ответственность за собственное обучение, и, таким образом, решить проблемы самообразования.

Существуют три стратегии чтения:

- *перед чтением* учащиеся должны рассмотреть фотографии, названия и другие элементы представленного текста для того, чтобы угадать содержание текста и, следовательно, начать чтение с большей эффективностью;
- *во время чтения* они узнают, как отличить важную информацию от второстепенных деталей, при этом, как увеличить скорость чтения и как расшифровать незнакомые слова;
- *после прочтения* учащихся можно попросить перечитать, найти определенную информацию и подвести итоги чтения.

Карелл (1998) утверждает, что для учащихся важно не только знать стратегии чтения, но и уметь выбрать соответствующую и эффективную стратегию. Конечная цель для читающего – умение определять и использовать соответствующие стратегии чтения самостоятельно. Учитель способствует этому путем четкого введения активных стратегий чтения и их последовательного использования в процессе обучения.

Камбурн (1988) предполагает, что следует проявлять осторожность при выборе не только уровня текста, но и содержания, так как учащиеся, скорее всего, будут активно работать с ним, если он актуален, интересен или значим для них.

Что представляет собой данное обучение?

В процессе обучения учителя познакомятся с рядом стратегий в поддержку эффективного говорения и слушания, чтения и письма в рамках одного класса, обеспечивая осмысленный, целенаправленный и хорошо организованный процесс обучения.

В ходе обучения, учителя смогут определить стратегии, которые необходимо использовать для учащихся разных возрастов и способностей, а также оценить их возможности в развитии когнитивных навыков учащихся.

Например, каждый год ученики будут проводить «Сравнительный анализ текстов», но уровень сложности, необходимый для каждого класса будет возрастать.

| Чтение Подраздел 8 | Класс 5 | Класс 6 | Класс 7 | Класс 8 | Класс 9 | Класс 10 | Класс 11 |
|------------------------------|---|--|---|---|---|--|--|
| Сравнительный анализ текстов | сравнивать темы и композиции различных тестов (письмо, рекламный текст, объявление, дневник, стихотворение, сказка) | сравнивать стилистические особенности различных текстов с учетом композиционных особенностей различных текстов (стихотворение, сказка, рассказ, заметка, репортаж, интервью) с учетом цели и целевой аудитории | сравнивать стилистические особенности различных текстов с учетом композиции и языковых особенностей, цели и целевой аудитории (объяснительная записка, расписка, правило, поздравление, инструкция, заметка, интервью, дневник, блог, письма: просьбы, приглашения, информационные) | сравнивать стилистические особенности различных текстов с учетом цели и целевой аудитории (репортаж, фельетон, статья, интервью, очерк, обзор, послание, характеристика, биография, автобиография, аннотация, тезисы, реферат, доклад, комментарии в блоге, чате, форуме) | сравнивать стилистические особенности: композиционные, языковые и жанровые особенности различных текстов, учитывая цель, целевую аудиторию и позицию автора (научная статья, отчет о поездке) | сравнивать стилистические особенности текстов (композиционные, языковые и жанровые) учитывая тему, основную мысль, проблему, цель, целевую аудиторию, позицию автора | сравнивать стилистические особенности текстов (композиционные, языковые и жанровые), учитывая тему, основную мысль, проблему, цель, целевую аудиторию, позицию автора и воздействие, произведенное на читателя |

Аналогично и по русской литературе, например, по подразделу «Составление плана» раздела 3 «Письмо»:

| П 1 | Класс 5 | Класс 6 | Класс 7 | Класс 8 | Класс 9 | Класс 10 | Класс 11 |
|-------------------|-------------------------|----------------------------------|-------------------------|----------------------------------|--------------------------|--|--|
| Составление плана | Составлять простой план | Составлять простой цитатный план | Составлять сложный план | Составлять сложный цитатный план | Составлять тезисный план | Составлять разные виды плана, в том числе назывной и вопросный | Составлять разные виды плана, в том числе план - опорная схема |

По мере повторения и совершенствования своих навыков, учащиеся из класса в класс становятся все более независимыми и самостоятельными. Есть несколько способов, которыми можно поддерживать учащихся использовать и развивать свои навыки в различных моментах процесса обучения. Например,

- обеспечить текстами, которые требуют повышенного уровня владения языком. Это могут быть более объемные тексты, но не содержащие жаргон или специализированную лексику, которые содержат смесь актуальной и лишней информации;
- обеспечить смоделированными примерами или алгоритмами для учащихся;
- предоставить определенные рамки (требования) для учащихся, которые будут

использоваться при структурировании ответа.

Учебная программа поможет учителям развивать определенные навыки учащихся, использовать освоенное во время обучения. Это поможет учащимся закрепить свои успехи и видеть связи между различными уровнями и степенями освоения навыков речевой деятельности. Есть несколько тактик, которые помогут в обучении:

- необходимо попросить учащихся написать оценку или рефлексию, которая идентифицирует его личные достижения в отношении конкретного навыка. Эти оценки/рефлексивные размышления должны быть перечитаны при освоении следующего уровня данного навыка. В результате учащиеся имеют возможность отслеживать свой прогресс, вносить улучшения и рефлексировать вновь в рамках подготовки к следующему этапу обучения.
- использовать целевой опрос, чтобы помочь учащимся сделать ссылки из текущей задачи по освоению определенного навыка к предыдущему этапу обучения.
- попросить учащихся рассмотреть часть задания из предыдущего раздела или класса, и поразмышлять о том, как можно улучшить это задание, применяя их новые знания.

Помимо оказания помощи учащимся увидеть собственный прогресс во время обучения с 5 по 11 классы, еще одним важным аспектом планирования уроков русского языка и русской литературы, является необходимость выбирать различные педагогические подходы, способствующие становлению учащихся более зрелыми и более опытными. Даже тогда, когда учащиеся станут совершенно независимыми, для вас должно быть важно, всегда быть «катализаторами» обучения, а не пассивными наблюдателями.

При введении новой темы вполне вероятно, что уделяется больше внимания прямым указаниям и поддержке (например, условия написания текста, типовые ответы и т.д.). Когда учащиеся добиваются прогресса, это прямое указание должно быть уменьшено, и Ваша роль постепенно превращается в посредника, мотиватора и менеджера. Тем не менее, на всех этапах, конечно, необходимо убедиться, что учащиеся достигают большего прогресса во время урока (где вы можете обеспечить поддержку), а не оставлять это на самостоятельную деятельность. Успешным способом достижения этого может стать регулярное предоставление обратной связи отдельным учащимся и установление для них соответствующих, более амбициозных целей.

Методы и подходы в преподавании и учении

Ценностно-ориентированный подход в обучении - это способ организации и выполнения учебной деятельности, получения и использования ее результатов с позиций определенных ценностей. Ценностно-ориентированный учебный процесс целенаправленно формирует систему ценностей личности учащегося. Ценностно-ориентированный подход, используемый в Учебных программах по предметам, предполагает реализацию возможностей для формирования казахстанского патриотизма, толерантного сознания, уважения к историческому прошлому своей страны, культуре и традициям предков. Учащиеся приходят к пониманию, что народ Казахстана в процессе исторического развития внес свой уникальный и весомый вклад в прогресс человечества.

Личностно-ориентированный подход в обучении подразумевает субъект-субъектные отношения учителя и учащихся на уроке, демократическое отношение к учащимся, уважение к его личности, наиболее полное раскрытие и формирование положительных морально-этических качеств учащегося, его способностей, талантов с учетом потенциальных возможностей. Личностно-ориентированный подход в процессе реализации Учебных программ предполагает учет индивидуальных интересов и способностей учащихся, формирование умения определять и отстаивать свою позицию в процессе обсуждения сложных вопросов духовного развития, реализацию права личности самостоятельно оценивать события и делать собственные выводы,

иметь собственные убеждения и взгляды на рассматриваемые события и процессы.

Деятельностный подход означает, что знания и умения формируются в процессе активной познавательной деятельности учащегося, которая предполагает самостоятельный поиск, интерпретацию, анализ, обобщение и оценку литературных источников и других обучающих ресурсов. Учащиеся активно участвуют в совместном обсуждении проблемных вопросов, в ролевых играх и активных формах обучения. Особое внимание в Учебных программах уделяется использованию возможностей по применению и преобразованию новой информации, что способствует формированию функциональной грамотности учащихся.

Дифференцированный подход подразумевает специализацию учебного процесса для различных групп обучаемых, создание разнообразных условий обучения для различных групп с целью учета особенностей учащихся. Дифференцированный подход включает организацию учебной деятельности различных групп учащихся с помощью специально разработанных средств обучения предмету и приемов дифференциации деятельности. Условием организации дифференцированной работы является применение дифференцированных заданий, которые различаются по сложности, познавательным интересам, характеру помощи со стороны учителя.

Коммуникативный подход в обучении - это передача и сообщение информации, обмен знаниями, навыками и умениями в процессе речевого взаимодействия двух или более людей. Результатом коммуникативного подхода является способность осуществлять общение посредством языка, то есть передавать мысли и обмениваться ими в различных ситуациях в процессе взаимодействия с другими участниками общения, правильно используя систему языковых и речевых норм и выбирая коммуникативное поведение, адекватное ситуации общения. В соответствии с коммуникативным подходом процесс обучения должен включать задания, способствующие формированию умений общения, и режимов работы, адекватных условиям реальной коммуникации (парная и групповая работа).

Использование информационно-коммуникационных технологий. В процессе обучения русскому языку и русской литературе учителю необходимо создавать условия для развития у учащихся навыков применения ИКТ, включая поиск, обработку, извлечение информации, создание презентаций, сайтов, блогов, аудио-, видеоматериала, обмен информацией и идеями, оценивание и совершенствование своей работы через использование широкого спектра оборудования и приложений. В педагогической деятельности учителю необходимо использовать потенциал существующих новых технологий для повышения уровня образования: электронные учебники, аудио-, видеоматериалы, программные приложения, а также организовать участие учащихся в дистанционных олимпиадах и конкурсах.

Эффективное преподавание и обучение

Обучение учащихся в учебно-познавательной деятельности должно быть нацелено на развитие их творческих способностей. Для обучения на уроке учителю необходимо использовать активные способы обучения, поддерживающие достижение учащихся.

Урок является основной моделью организации учебного процесса в классе. Различают следующие формы уроков:

- урок изучения нового материала;
- уроки совершенствования знаний, умений и навыков;
- уроки обобщения и систематизации,
- комбинированные уроки;
- уроки контроля и коррекции знаний, умений и навыков.

Выбор типа урока осуществляется в зависимости от цели обучения. Для всех типов урока общими формами обучения являются индивидуальная, парная, групповая и коллективная (совместная) учебная работа:

- индивидуальная, т.е. самостоятельное выполнение задания учащимся;

- парная - работа в режиме «ученик-ученик», «учитель-ученик»;
- групповая - в зависимости от количества членов группы предполагает работу в малой группе (3-5 человек) и общеклассную (фронтальную) работу (весь класс), где все учащиеся выполняют одно задание (тему) или его часть;
- коллективная (совместная), т.е. работа в парах сменного состава, где каждый ученик выполняет отдельную тему или задание и обменивается с каждым партнером.

В практике обучения русскому языку и русской литературе получили распространение следующие методы и подходы: *беседа, лекция, практикум, семинар, дискуссия, исследование, конференция, путешествие, экскурсия, рассказ, работа с книгой, текстом, наблюдение*, и т.д.

Беседа как метод важна для учащихся тем, что она дает возможность поделиться впечатлениями, эмоциями, открытиями. В период общения с книгой, отдельным жанром или текстом учащийся становится соавтором, соучастником событий, видоизменяет происходящее в тексте согласно собственному восприятию и пониманию. Ученику хочется, чтобы его мнение знали другие.

Успех беседы зависит от точности формулировки вопросов и доступности их содержания. Вопрос должен стимулировать работу мысли, способствовать поиску ответа, активизировать учащихся. Вопросы должны быть сформулированы заранее. В процессе их составления учитель еще раз вчитывается в текст, еще глубже воспринимает его содержание. При беседе с учащимися необходимо внимательно слушать ответы, реагировать на них и корректировать заранее подготовленные вопросы так, чтобы не потерять нить беседы, ведущей к пониманию содержания текста, и не оставить без внимания мысли учащихся по поводу прочитанного. Этому будут способствовать хорошее знание текста учителем, его умение вести беседу, а не солировать в ней.

Задачи беседы как метода:

- подготовить учащихся к восприятию текста, уточнить его, сделать более глубоким;
- способствовать пониманию текста детьми;
- развивать у них интерес к чтению, к обдумыванию прочитанного;
- учить детей аргументированно и эмоционально говорить о прочитанном.

Ярким примером успешной беседы может служить стихотворение И. Меньщикова или разговор Свидригайлова с Раскольниковым в «Преступлении и наказании».

- Что происходит на свете ? -А просто зима.
- Просто зима, полагаете вы ? -Полагаю.
Я ведь и сам, как умею, следы пролагаю ,
В ваши уснувшие ранней порою дома.

-Что же за всем этим будет ?-А будет январь.
-Будет январь, вы считаете ? -Да, я считаю.
Я ведь давно эту белую книгу читаю,
Этот, с картинками вьюги старинный букварь.

-Чем же все это окончится ? -Будет апрель.
-Будет апрель, вы уверены ? -Да, я уверен.
Я уже слышал, и слух этот мною проверен,
Будто бы в роще сегодня звенела свирель.

-Что же из этого следует ?-Следует ?-жить !
Шить сарафаны и легкие платья из ситца.
-Вы полагаете все это будет носиться?

-Я полагаю, что все это следует шить !

Активность или пассивность занятия определяется не видом урока, а способностью будить мысль, увлекать чувством, побуждать к действию. Активность не возникает сама собой при обращении к той или иной форме обучения, а создается творческим трудом учителя и учащихся.

Специфика **урока - лекции** состоит в том, что деятельность учителя неотделима от деятельности учащихся: читая лекцию, необходимо одновременно руководить работой учащихся. Готовясь к уроку, важно думать не только о том, что и как рассказать в лекции, но и о том, что на уроке будут делать ученики, какую цель перед ними поставить, как подготовить их к восприятию и усвоению материала, какого уровня в овладении знаниями и умениями достигнут они на данном уроке и как это можно проверить.

На уроке - лекции деятельность учащихся имеет три формы:

- восприятие материала, при котором работают эмоции, мышление, воображение, память, речь;
- участие в сообщении материала (доклад, реферат, выразительное чтение);
- самостоятельная работа во время лекции.

Выбирая те или иные приемы работы, надо исходить из того, какой материал излагается, какую цель ставит учитель. Есть лекции, обращенные прежде всего к разуму, логическому мышлению учеников. Это лекции на теоретико-литературные темы. При слушании их уместны различного рода записи: составление плана, тезисов, конспекта. При восприятии обзорной темы записи также возможны. Но иногда в лекцию включаются выразительное чтение, звучание музыкальных произведений и другие виды демонстрации произведений искусства. Важно использовать этот момент для эстетического сопереживания; желательно в это время ничего не записывать.

В зависимости от материала лекция в одном случае представляет собой взволнованную речь-монолог учителя, в другом — приближается к комментированному чтению, в третьем— включает в себя беседу, консультирование, самостоятельную работу с учебником или справочной литературой, заочную экскурсию или элементы диспута.

Уроки-практикумы помимо решения своей специальной задачи – усиления практической направленности обучения, должны быть тесным образом связаны с изучаемым материалом, а также способствовать прочному, неформальному его усвоению. Основной формой их проведения являются практические и лабораторные работы, на которых учащиеся самостоятельно упражняются в практическом применении усвоенных теоретических знаний и умений.

Основным способом организации деятельности учащихся на практикумах является групповая форма работы. При этом каждая группа из 2-3 человек выполняет, как правило, отличающуюся от других практическую работу. Средством управления учебной деятельностью учащихся при проведении практикума служит инструкция, которая по определенным правилам последовательно устанавливает действия ученика.

Исходя из практического опыта можно предложить следующую структуру уроков – практикумов:

- сообщение темы, цели и задач практикума;
- актуализация опорных знаний и умений учащихся;
- мотивация учебной деятельности учащихся;
- ознакомление учащихся с инструкцией;
- подбор необходимых дидактических материалов, средств обучения и оборудования;
- выполнение работы учащихся под руководством учителя;
- обсуждение и теоретическая интерпретация полученных результатов работы.

Эту структуру можно изменять в зависимости от содержания работы и подготовки

учащихся.

Семинар – вид урока, на котором основным методом является беседа и деятельность обучающихся заключается в том, что они отвечают на вопросы, выступают с сообщениями и сами задают вопросы. Семинары способствуют выявлению наклонностей и способностей обучающихся, развитию у них интереса к научным знаниям.

Существует ряд методических рекомендаций по проведению урока – семинара:

- учащиеся изучают самостоятельно новую тему, художественное произведение;
- в обязательном порядке все вопросы семинара обсуждаются в совместной деятельности;
- организуется по новой теме, но, возможно, включение уже изученных вопросов;
- тема должна носить образовательный, воспитательный и содержательный характер для развития мышления учащегося;
- о теме, плане и вопросах семинара необходимо сообщить заранее, за несколько недель до проведения для изучения обязательной и дополнительной литературы;
- необходимо обговорить с учениками о их выступлении, будет он основным или содокладчиком по определенным вопросам. В обязательном порядке все, без исключения, знакомятся с основной и дополнительной литературой, рассматривают документальные и информационные материалы;
- учитель сопровождает в подготовке выступающего ученика, помогает необходимыми советами, работает с литературой, каталогами, научной литературой, мемуарами, извлекает необходимую информацию из отрывков, помогает пользоваться словарем, шифрами, фактами, составлять библиографию;
- учитель сам должен быть готов к теме семинара. Четко определить цель семинара, логически выстроить план и время проведения семинара.

Одним из приёмов формирования знаний и умений, обеспечивающих возникновение познавательного интереса к языку и литературе, является **урок-лекция**. Значимость её обусловлена требованиями времени, когда перед учителем встаёт задача развивать способность учащихся мыслить объемно, самостоятельно и творчески. Какие возможности на уроке открывает лекция? Она позволяет брать явления и события шире и глубже. Урок-лекция в школе подразумевает не монолог учителя, а совместное продумывание теоретического материала, сотворчество в процессе познания. Для проведения такого урока необходимы следующие условия:

- использование объемных и сложных тем, которые имеют объемное содержание, требуют глубокого и всестороннего научного анализа;
- материал должен носить программный характер;
- организация обзора изученного материала в конце учебного года или на стадии выпуска учеников из школы.

Научно –методические требования к уроку – лекции в школе:

- формирование критического мышления, научного мировоззрения, интереса к языку и литературе, общественно – политическим, социальным и исторически значимым событиям и явлениям;
- глубокое знание и научное понимание темы, умение излагать доступно и лаконично, ответственность за проведение данного типа урока.

Основу **уроков – дискуссий** составляют рассмотрение и исследование спорных вопросов, проблем, различных подходов при аргументировании суждений, решений задач и т.д.

Различают:

- дискуссии – диалоги, когда урок komponуется вокруг диалога ее главных участников;
- групповые дискуссии, когда спорные вопросы решают в процессе групповой работы;
- массовые дискуссии, когда в полемике принимают участие все учащиеся класса.

При подготовке урока – дискуссии учитель должен четко сформулировать задание, раскрывающее сущность проблемы и возможные пути ее решения. В случае необходимости участникам предстоящей дискуссии надо ознакомиться с дополнительной литературой, заранее отобранной и предложенной учителем.

В начале урока обосновывается выбор темы или вопроса, уточняются условия дискуссии, выделяются узловые моменты обсуждаемой проблемы. Главный момент дискуссии – непосредственный спор ее участников. Для его возникновения неприемлем авторитарный стиль преподавания, ибо он не располагает к откровенности, высказыванию своих взглядов. Ведущий дискуссии (чаще всего учитель) может использовать различные приемы активизации учащихся, подбадривая их репликами типа: «хорошая мысль», «интересный подход, но...», «давайте подумаем вместе», «какой неожиданный оригинальный ответ», либо делая акцент на разъяснение смысла противоположных точек зрения и т.д. необходимо размышлять вместе с учениками, помогая при этом им формулировать свои мысли, и развивать сотрудничество между собой и ими.

В ходе дискуссии не надо добиваться единообразия оценок. По принципиальным вопросам следует вносить ясность. Остро стоит вопрос о культуре дискуссии. Оскорбления, упреки, недоброжелательность в отношении к своим товарищам не должны присутствовать в споре. Крик, грубость чаще всего возникают тогда, когда в основе дискуссии лежат не факты или закономерности, а только эмоции. При этом часто ее участники не владеют предметом спора и «говорят на разных языках».

Формированию культуры дискуссии могут помочь следующие правила:

- вступая в дискуссию, необходимо представлять предмет спора;
- в споре не допускать тона превосходства;
- грамотно и четко ставить вопросы;
- формулировать главные выводы.

Момент окончания дискуссии следует выбирать так, чтобы предупредить повторение уже сказанного, ибо это отрицательно влияет на поддержание интереса учащихся к рассматриваемым на уроке проблемам.

Завершив дискуссию, необходимо подвести ее итоги:

- оценить правильность формулировки и употребления понятий;
- глубину аргументов;
- умения использовать приемы доказательств, опровержений, выдвижения гипотез, культуры дискуссии.

На этом этапе учащиеся получают за дискуссию отметки, но при этом не надо снижать отметку за то, что ученик отстаивал неверную точку зрения. На заключительном этапе урока можно не только систематизировать возможные пути решения обсуждаемой проблемы, но и поставить связанные с ней новые вопросы, дающие пищу для новых раздумий учащихся.

Следует отметить, что дискуссия является также одним из основных структурных компонентов урока – диспута, конференции, суда, заседания ученого совета и т.д.

Урок-экскурсия очень важен как образец организации урока по углублению и расширению знаний учащихся по предметам. Рекомендуется оказывать учащимся поддержку в осознании значимости литературного наследия своей страны, организовывать экскурсии по музеям, литературным памятникам и другим памятным местам. Экскурсия является одним из видов организации учебно-воспитательной работы и проводится по заранее определенной теме учебной программы и в запланированное время. В зависимости от содержания выделяют следующие виды экскурсий: тематические, комплексные, вводные и заключительные.

Тематические экскурсии посвящаются одной определенной теме Учебной программы. Комплексные экскурсии проводятся на сходных темах нескольких учебных предметов, например, литературе, истории Казахстана и географии. Такое объединение дает возможность

реализовать межпредметные связи. Экскурсии являются важным источником знаний. Они конкретизируют представления учащихся духовных и нравственных идеях, об исторических процессах, знакомят с обстановкой, в которой эти процессы развиваются, с местом их действия, с памятниками материальной и духовной культуры. Краеведческие и экскурсии по памятным местам осуществляют принцип наглядности, помогают накапливать конкретно-образный материал. Назначение экскурсии – вызвать интерес к теме, обогатить наглядным материалом изучаемое. В зависимости от роли и места экскурсий в учебном процессе различают учебные экскурсии (по изучению нового материала), обобщающие и вводные (к учебной теме). Обобщающие и вводные экскурсии по своему содержанию могут быть обзорными и тематическими.

Основным средством познания местного края являются краеведческие экскурсии. Это – литературно - мемориальные музеи, дома- музеи поэтов и писателей Казахстана. Посещение памятных мест, улиц и площадей, досмотр памятников материальной культуры позволят учащимся глубже погрузиться в творчество поэта или писателя. Изучение жизни и творчества поэта и писателя становится интереснее, если учащиеся занимаются исследовательской работой. Изучение краеведения - это один из видов исследовательской деятельности. Такой вид занятия, как учебная экскурсия, дает учителю и учащимся заниматься исследовательской деятельностью и шире познакомить учащихся с родным краем, с великими людьми своего отечества.

Работа с текстом

На современном этапе, когда у школьников наблюдается потеря интереса к языку и литературе, обусловленная целым рядом социально-культурных причин, и когда обогащение словаря и совершенствование речи ученика происходит в основном на уроках русского языка и литературы, проблема формирования и развития грамотной, творческой, компетентной личности школьника становится важнейшей проблемой для учителя.

Следует усилить работу с текстом как источником информации, направленную на развитие скорочтения, умений выделять главную и второстепенную, явную и скрытую, текстовую и внетекстовую информацию, лаконично представлять информацию и выступать перед публикой, излагать собственную точку зрения, аргументировать ее в устной (в дискуссиях, дебатах, докладе и др.) и письменной (эссе) формах. На уроках с целью формирования ИКТ-компетенций учащихся следует включать разнообразные виды работы с информацией из различных источников, включая инновационные коммуникационные технологии (словари, справочники, СМИ, интернет, компьютер и др.).

Поскольку предметом обучения является современный русский литературный язык в его реальном функционировании в современных условиях полиэтнического Казахстана, на уроках русского языка рекомендуется использовать тесты различных стилей и жанров, охватывающих различные аспекты социально-экономической и культурной жизни общества. Работа с художественными, научными, научно-популярными текстами и текстами СМИ, фрагментами речевого общения в официальной/неофициальной обстановке позволят учащимся повысить уровень орфографической, пунктуационной, стилистической грамотности, а также уровень речевой культуры, отработать навыки анализа и составления связных высказываний различных стилей, типов и жанров речи.

Содержание текстов должно быть направлено на формирование духовно-нравственных качеств и патриотических чувств учащихся, на формирование казахстанского патриотизма и стремления воплотить в жизнь общенациональную идею «Мәңгілік Ел», на развитие толерантности и умения общаться в условиях межэтнической и межкультурной коммуникации.

Организация учебного процесса при ориентации на развитие критического мышления предполагает равноправные взаимодействия субъектов обучения, диалогические отношения между ними, возможность высказывать свои суждения, рассчитывая быть услышанным,

выслушивать, понимать и принимать другие мнения, выстраивать систему аргументов в защиту своей позиции, сопоставлять разные позиции, участвуя в дискуссии.

При изучении предмета «Русский язык» развитие критического мышления должно быть связано в первую очередь с работой с текстом. При этом необходимо объединение приемов учебной работы по видам учебной деятельности в зависимости от характера текста (текст информационный или художественный) и способа работы с ним (чтение готового текста или создание письменного текста). Чтение имеет огромный развивающий и воспитательный потенциал: приобщает ребенка к духовному опыту человечества, развивает его ум, облагораживает чувства. При изучении русского языка учащиеся будут глубже понимать прочитанное, овладеют активными способами чтения и приемами работы с художественным текстом, что позволит повысить культуру речи, эстетическое развитие, сформирует активную личность, умеющую творчески и самостоятельно работать с текстом, информацией.

Необходимо развивать такие читательские умения, как нахождение информации, заданной в явном виде; формулирование выводов; интерпретация и обобщение информации; анализ и оценка содержания, языковых особенностей и структуры текста.

Работа с текстом должна вестись в определенной логике. Это поможет и учителю при планировании урока, и учащимся, которые уже будут настроены на несколько этапов работы.

Этапы работы над текстом

1. Знакомство с текстом (в зависимости от возрастных особенностей обучающихся и уровня подготовки класса: самостоятельное чтение, прослушивание чтения учителем или заранее подготовленным учащимся, инсценировка).

2. Учебный диалог, в ходе которого учитель, опираясь на имеющийся личный опыт обучающихся, подводит их к пониманию смысла прочитанного, определения проблем, поставленных автором, его позиции и основной идеи и усвоению новых знаний, формулированию правил, выводов.

3. Лингвистический анализ с текстом (выполнение системы заданий, направленных на развитие орфографических, пунктуационных и коммуникативных навыков обучающихся).

Анализ текста по Гальперину:

- таксономический (определение литературной разновидности текста);
- информативный (сжатая расшифровка текста);
- семантический (анализ значений слов);
- функциональный (исследование функций языковых средств);
- синтезирующий

4. Продуцирование обучающимися собственного текста (устного или письменного).

Систематическое обращение к текстам изучаемых в старших классах художественных произведений гарантирует осознанную, органичную подготовку не только к экзамену по русскому языку, но и к экзамену по литературе и другим предметам гуманитарного профиля. Тексториентированный подход на уроках русского языка, анализ языка изучаемых художественных произведений не позволяют обучению русскому языку сделать формальным, а содержание литературных произведений оторвать от языковой формы, без которой они невысказаны.

Обращение к законам построения текста в целом и абзаца, типологическому анализу даёт необходимый инструментарий для построения собственного высказывания. С пониманием категорий текста связано и умение адекватно воспринимать чужую речь. Чтобы добиться успеха в понимании чужой речи, надо не просто уделять внимание чтению или слушанию, а целенаправленно отрабатывать соответствующие умения и навыки:

- понимать коммуникативную цель чтения текста и в соответствии с этим организовывать процесс чтения;

- осознавать содержание исходного текста, фиксировать информацию на письме в виде плана, тезисов, конспекта, резюме и др.;

- определять основную мысль, стиль и тип речи;
- дифференцировать главную и второстепенную информацию, выделять информацию иллюстрирующую и аргументирующую;
- прогнозировать содержание по заглавию, по началу, предвосхищать возможное развитие сюжетной линии;
- комментировать и оценивать информацию;
- осознавать языковые особенности текста, смысловые трудности его восприятия.

Изучение русской литературы в школе основано, в первую очередь, на анализе произведения: идейно-художественном, сюжетно-композиционном, стилевом. Поэтому урок необходимо строить нетрадиционным способом, т.е. на творчестве, импровизации, на взаимодействии ученика и учителя, при их увлеченности совместной творческой деятельностью, приблизить школьное обучение литературы к жизни, дать возможность самостоятельному поиску средств и способу решения задач, связанных с реальными ситуациями. Особое внимание уделить изучению творческой истории произведения, рассмотрению произведения в сравнительном контексте русской и казахской литературы, русской литературы Казахстана.

Для эффективной реализации целей и подходов обучения по Учебным программам необходимо использовать и наглядное обучение.

Иллюстративный метод обучения – показ различных иллюстративных пособий: плакатов, таблиц, схем, рисунков из учебника, зарисовок и записей на доске, моделей геометрических фигур, натуральных предметов и т.д. Суть этого метода состоит в том, что учитель сообщает готовую информацию разными средствами, а учащиеся ее воспринимают, осознают и фиксируют в памяти. Сообщение информации учитель осуществляет с помощью устного слова (рассказ, лекция, объяснение), печатного слова (учебник, хрестоматия, справочник и т.д.), наглядных средств обучения (демонстрации, кино-, видео-, диафильмы, схемы и таблицы и т.д.), практического показа способов деятельности (составление плана к ответу и пр.). Роль учителя состоит в организации восприятия информации или же способов деятельности (например, по систематизации материала изученной ранее темы урока).

Иллюстративный метод - один из наиболее экономных способов передачи знаний. В процессе обучения используются новые информационно – технические средства обучения, которые расширяют возможности в преподавании и учении:

- натуральные иллюстративные пособия (ситуации, фрагменты, факты и т.д.);
- обучающие тренинги (демонстрация, игра для наглядности эксперимента);
- наглядные изображения (видеофильм, картина, диафильм, немые фильмы и т.д.);
- искусственные изображения (макеты, фигуры, плакаты, портреты, панорамы и т.д.);
- звуковые иллюстрации (компакт диски и т.д.)
- символические и графические пособия (карты, план, схемы, диаграммы, условные знаки, помогающие развивать критическое мышление учащихся);
- технические иллюстрации (киноаппараты, диафильмы, диапроекторы, эпидиаскопы, телевизор, радио и т.д.).

В процессе применения метода демонстрации и иллюстрации необходимо соблюдать ряд условий:

- применяемый материал должен соответствовать возрастным особенностям учащихся;
- демонстрируемый материал должен быть разумно дозирован и представлен в хронологическом порядке по ходу запланированной на урок темы;
- организовать демонстрацию необходимо таким образом, чтобы каждый обучающийся имел возможность свободно и полноценно воспринимать предложенный учителем учебный

материал;

- тщательно продумать пояснения, сопровождающие демонстрацию;
- обязательно выделить главное при показе;
- подобрать ряд возможных подходов для вовлечения обучающихся в активную

деятельность по ходу демонстрации материала;

- создать условия для активной работы учащихся при осмыслении демонстрируемых учебно-наглядных материалов (обсуждение, анализ, ответы на вопросы).

Учителя русского языка и русской литературы дополняют содержание обучения в соответствии с политикой трехязычия, развивая коммуникативные навыки и навыки критического мышления на учебных предметах, которые эффективно используются при обучении другим школьным предметам, преподаваемым на казахском или английском языках.

Для достижения учениками высоких целей обучения необходима поддержка активного обучения и применение эффективных методов. Активное обучение – это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие учителя и ученика, ученика и ученика. Процесс обучения осуществляется в условиях постоянного, активного взаимодействия всех обучающихся.

Совместная деятельность в познавательном процессе означает совместное усвоение новых знаний через объединение усилий каждого участника. Они делятся своими знаниями, новыми идеями, опытом, поддерживая друг друга, развивая свои познавательные навыки.

Особенности данной деятельности:

- нахождение всех участников учебного процесса (ученик, учитель) в одном содержательном пространстве;

- присоединение к единому творческому пространству через совместный подход к решению сложных проблем;

- взаимное соглашение при выборе методов, необходимых для выполнения заданий.

Повышение эффективности процесса обучения во многом зависит от использования в учебном процессе форм и методов обучения, развивающих познавательную активность учащихся, интенсифицирующих процесс обучения.

Важно понимать, что преподавание и учение – не два отдельных вида деятельности, а связанные элементы одного процесса. Чем больше учителя понимают, как происходит учение и каким образом можно улучшить свою практику преподавания, тем больше он способствует эффективности обучения. Благодаря некоторым крупным исследованиям обнаружилось, что наиболее эффективными в повышении успеваемости учеников являются следующие стратегии:

- активное обучение (например, когда учащиеся действительно выполняют задания и реализуют практические навыки);

- обратная связь (например, дискуссия об обучении, включающая в себя предоставление личного мнения, которая может происходить либо между сверстниками, либо между учителем и учащимся);

- укрепление уверенности (например, использование похвалы для мотивации и придания уверенности учащемуся);

- качество обучения (например, планирование для широкого круга дифференцированных заданий).

Обучение учащихся в учебно-познавательной деятельности должно быть нацелено на развитие их творческих способностей. Для обучения на уроке учителю необходимо использовать активные способы обучения, поддерживающие достижение учащихся.

Для развития навыков логического мышления ученикам необходимо создавать условия для проведения сравнения, синтеза и индивидуального анализа. Эти условия можно создать применяя метод эвристического диалога/беседы. М.С.Каган писал, что «если в основе образования как процесса передачи знаний основным средством является монолог, то воспитание как формирование ценностей может быть эффективным только в

диалогических контактах учителя и ученика». По мнению М.М.Бахтина, истина не рождается и не находится в голове отдельного человека, она открывается в процессе диалогического общения между людьми. Диалог в данном случае выступает не просто педагогическим методом или формой, но становится приоритетным принципом образования. Эвристический диалог определяет доминантность личностного начала ученика в его образовательной деятельности, поэтому является источником формирования опыта эмоционально-ценностного отношения к действительности, опыта творческой деятельности. Проведение урока методом эвристического диалога/беседы требует от учителя тщательной подготовки. Отличительной особенностью такой формы является выдвижение проблемы, которая требует решения. Для этого учитель задает ученикам серию взаимосвязанных вопросов, которые последовательно вытекают один из другого. Каждый из подвопросов представляет собой небольшую проблему, но в совокупности они ведут к решению основной проблемы, поставленной учителем. При изучении реального образовательного объекта (темы, проблемы, идеи, литературного героя и т.д.) учащимся предлагается сформулировать свои вопросы к нему. Например, в начале урока учитель объясняет учащимся, как и в какой последовательности лучше задавать вопросы, используя базисную триаду (Что? Как? Почему?). При этом учитель предупреждает учащихся, что если будет нарушена вышеприведенная логика, то возникнет «встречный» вопрос. Далее перед учениками в качестве реального образовательного объекта ставится главная проблема и приводятся ключевые слова, значение которых можно узнать с помощью соответствующих вопросов. Например, на уроке русского языка задание «В каком слове на месте пропуска не пишется буква Т? (ярос..ный, ненас..ный, интерес..ный, мес..ный) сопровождается ключевыми словами: начальная форма, использование, написание). Учебно-познавательная активность учащихся алгоритмизируется постановкой трех групп вопросов. Первая связана с выяснением смысла лексических понятий слов (Что?). Вторая (Как?) - с нахождением корреляции между начальной формой и предложенной. Третья предусматривает постановку учениками любых вопросов учителю с целью дальнейшего изучения темы (Почему?).

Создание проблемных ситуаций

Один из эффективных способов совершенствования уровня творческого мышления и вовлечения учащихся к учебному процессу - это создание проблемной ситуации на уроке, поиск возможных решений и рациональное решение поставленной задачи. Под учебной проблемой понимают задачу, вопрос или задание, решение которых нельзя получить по готовому образцу. От ученика требуется проявление самостоятельности и оригинальности. Не репродуктивное восприятие изученного материала, а выработка личной позиции/понимания через собственное открытие изучаемого материала, художественного произведения, его переосмысление возможны только при использовании метода проблемного обучения, который обеспечивает высокую мотивацию учащихся.

В ходе проблемного изложения проблему ставит и решает учитель. Не просто излагается материал, а совместно с учащимися размышляет, рассматривает возможные подходы и пути решения. Учащиеся следят за логикой рассуждения, анализом, глубже усваивают материал. Проблемное изложение применяют при изучении новой и сложной темы.

Организация проблемного обучения является объективной необходимостью. Большое значение отводится исследовательской работе учащихся по изучению фактов, событий, явлений на основе литературных источников, исторических документов, мемуарной, документальной литературы.

Создавая проблемную ситуацию, определяются пути выхода из нее:

- проблемное изложение (выдвигается проблема и разъясняется материал, с помощью логической цепочки, решая проблему по ходу урока, ученики обучаются логике мышления);
- создавая проблемную ситуацию, высказываются противоположные, полярные мнения

исследователей, поэтов и писателей, ученых, очевидцев, современников исторических событий (например, декабрьских) и ученикам предлагается принять ту или иную точку зрения и объяснить свою позицию.

После прохождения стадий сравнения, анализа, сопоставления, группирования, оценивания и обобщения учащиеся получают знания не путем заучивания или повтора, а открытием неизвестного для себя знания. Например, уже с 5-го класса можно вводить новый материал не в форме собственного объяснения, а по схеме: “задание – вопрос – вывод сделай сам”. Например,

Задание: поставьте ударение, определите часть речи, выделите окончание, сделайте вывод.

Вопрос: у каких частей речи и когда в окончаниях пишется «О», когда «Е»: (свечой, пейзажем, овцой, ключом, с душой, чужой, свежего, куцего, хорошему).

Вывод: индивидуальный, парный, групповой.

Учителя проводят дискуссии с учениками для подведения их к решению проблемы. Это один из методов развития мыслительных навыков у учеников. Эффективность процесса обучения влияет на получение результата при тщательном разборе спорных ситуаций или противоположных мнений, не знание учеником правильного ответа подталкивает его к активности, а стремление к новому увеличивает познавательный интерес ученика.

Использование информационно - коммуникационных технологий

В процессе обучения предметам создаются условия для развития навыков применения информационно-коммуникационных технологий, включая поиск, обработку, извлечение информации, создание презентаций, сайтов, блогов, аудио-, видеоматериалов, обмен информацией и идеями, оценивание и совершенствование своей работы через использование широкого спектра оборудования и приложений.

В педагогической деятельности учитель использует потенциал существующих новых технологий для повышения уровня образования: электронные учебники, аудио-, видеоматериалы, программные приложения, а также организует участие учащихся в дистанционных олимпиадах и конкурсах.

Активное обучение

Обучение, по самой своей природе, должно задействовать мышление и приводить к изменениям в структуре мозга. Чем активнее мозг, тем больше обучается человек. Хэтти (Hattie, 2014) описывает наше текущее знание о том, как человеческий мозг обрабатывает информацию, и объясняет, что продолжительная речь учителя может «перегрузить» мозг информацией, в результате чего учащиеся теряют сосредоточенность и интерес, и уровень обучения существенно снижается. Активное обучение, наоборот, обеспечивает вовлеченность учащихся в построение смысла на основании инструкций учителя посредством действий, при которых они должны активно вспоминать и применять знания. Хэтти далее переходит к рассмотрению анализа функции мозга, которое показывает, что овладение навыком происходит только через активную практику, то есть учащийся должен действовать, а не пассивно слушать.

Такие виды работы требуют от учащихся применения навыков исследования и планирования для разъяснения найденных ими самими информации, а также требуют наблюдения и разбора других результатов в целях улучшения своих навыков в будущем.

Не следует забывать, что обучение будет более эффективным, если в ходе урока предоставить ребенку возможность «как бы поработать самому, объединив и представив все так, словно он научился сам», «предоставлять рабочий материал не в готовом виде, а в виде бытовой задачи, которую ребенок как бы сам решил путем проб и ошибок, т.е. исследуя на практике» (Ж. Аймауытов, 1929).

Активное обучение подразумевает ряд подходов к преподаванию и учению, которые требуют от учащихся большего участия, чем пассивное слушание учителя. Эти подходы иллюстрируют идею о том, что обучение больше происходит в деятельности, нежели предваряет ее. В классе такие подходы реализуются через групповую работу (Brodie, 2000), «имитацию» игры (Bergen, 2002), определенную тематику по предмету (Peters, 1998). В развитии навыков критического мышления учащихся «имитация» игры позволит смоделировать и исследовать аспекты реальности.

Роль учителя в активном обучении

Несмотря на то, что целью обучения по предметам является освоение четырех языковых навыков и в любом задании важно, чтобы учителя не брали на себя активную роль, а давали возможность учащимся быть активными и позволяли им самим «справиться с этим».

Выготский определил обучение как «социальное явление», поэтому обучающиеся «возводят свой замок», добиваясь успеха от той точки, когда они только что самостоятельно чего-то добились до зоны ближайшего развития (ЗБР, Выготский, 1978). Когда обучающийся работает в своей ЗБР, ему требуется поддержка, именуемая «подмостками». Эти «подмостки» могут быть предоставлены преподавателем, независимыми экспертами, рабочими листами, книгами или иными формами поддержки. Принцип ЗБР: обучающийся должен стремиться достичь во время урока как можно больше (через «подмостки»), чем, если бы он достиг при индивидуальном обучении.

По мере достижения успеха, учащимся меньше требуется поддержка, и они, наконец, могут работать самостоятельно. Для того чтобы продвигать данный метод обучения, учителям необходимо оказывать серьезную поддержку ученику, которая постепенно сокращается по мере необходимости. Поддержка может быть сведена к нулю, если учащийся сможет сказать, что добился планируемого результата. При использовании имеющихся навыков, ученик фактически ничему не учится. Рата (2012) утверждает, что учитель, который видит себя только в качестве «координатора», не заслуживает права называться учителем.

Хэтти (2009) исследовал мета-анализ педагогических подходов. Он сравнил влияние подходов, в которых учителя являются «координаторами» и «катализаторами». Для сравнения подходов цифра «0» означает отсутствие прогресса, «0,4» - один год прогресса и «1» - два-три года прогресса. Среднее влияние подходов учителя- посредника - «0,17», в отличие от учителя -катализатора (например, обеспечивая обратную связь, мастерство обучения, создание сложных целей, и т.д.) составил «0,60».

Эффективное обучение опирается на навыки учителей, насколько хорошо новые знания усвоены и взаимодействуют с предварительными знаниями. Это является различным для каждого ученика из-за индивидуального опыта и возможностей. Таким образом, учителям необходимо постоянно оценивать отдельных учащихся так, чтобы развивать прогресс и определять дальнейшие шаги в процессе обучения для каждого ученика. Этот мониторинг для информирования следующих шагов обучения стали более заметными на международном уровне в последние 20 лет, и были выделены через мета-анализ из наиболее успешных образовательных инноваций (Блэк и Уильям, 1998).

Моделирование в деятельности учителя

Педагогическое моделирование сочетает в себе принципы прямой инструкции и конструктивистский подход к обучению. Учитель содействует процессу обучения, устанавливая цели и демонстрирует навык или подход, который необходимо изучить. Однако, в ходе совместной работы, уроки должны быть интерактивными и сосредоточенными на учащихся.

В обучении русскому языку и русской литературе учителя должны исследовать методы активного чтения и письма, что в дальнейшем сформирует у учащихся эффективные навыки

слушания и говорения, например, развитие у учащихся способность выступать в качестве опрашиваемых учащихся.

Понятие «поделитесь опытом от прочитанной книги» (Холдвэй, 1982) было изучено как способ поощрения учащихся, получения удовольствия от этого процесса при прочтении текста. Многие годы исследований, усовершенствований и развития стали причиной появления во многих странах стратегии, известной как *«руководимое чтение»*. Станнارد (2007) описывает одно из преимуществ такого чтения: «учитель может заниматься декодированием (процесс предметного осознания через поведение учащегося) в то время, когда дети сосредотачиваются на понимании и работе с текстом, изучая характеристику текста, структуру языка и т.д. «Эта стратегия весьма полезна, в особенности, если необходимо не просто понять изучаемый текст, но и проанализировать его».

Во время обучения учителя имеют возможность найти соответствующие тексты, гарантируя, что посредством руководимого чтения весь опыт учащихся, извлеченный из высококачественных текстов, будет связан с реальной жизнью, при этом это будет гораздо эффективнее, чем индивидуальное чтение.

При выработке навыка письма можно предложить следующие виды работ: сочинение, устная декламация, процессы написания и чтения, учитель в деятельности успешного ученика, а также объяснение (аргументация) того, как работает система письма на слове, предложении и уровне текста в диапазоне различных письменных форм, литературных (рассказы и стихи) и нелитературных (информационных текстов).

Совместное письмо – интерактивный вид обучения, при котором учитель сначала показывает, затем выступает в роли писца; занимается сбором идей учащихся, корректирует их, и только после этого дает учащимся возможность принять участие в написании сочинения. Такой подход позволяет учащимся почувствовать настолько себя успешными, насколько они никогда себя не чувствовали при самостоятельной работе. Бергер (2003) заявил, что, позволяя учащимся увидеть в себе «близость к совершенству, они, учащиеся, уже никогда не будут теми, кем они были до этого. Возникает новый образ самого себя, новое понятие возможности. Появляется аппетит, жажда совершенства».

Посредством совместного письма учитель акцентирует внимание на цели и реципиентах письма и, таким образом, определяет текстовые объекты, словарный запас и структуры предложения, необходимые для достижения конкретной цели и воздействия на определенную аудиторию. В планах курса каждый блок ориентирован на достижение конкретной цели при письме и воздействие на определенную аудиторию, например, написание открытого письма бизнесмену с просьбой о финансовой поддержке для дальнейшего образовательного маршрута (10 класс). Во время обучения учителям дается возможность определить цель и аудиторию в каждом блоке, с тем, чтобы использовать их для эффективного планирования письма, соединяя цель, аудиторию с конкретными целями обучения и типами текста. В ходе опроса по определению наиболее эффективных школ, Фратер (2002) выявил, что наиболее успешные учителя в этих школах акцентируют внимание на цели обучения и аудиторию: «Мы наблюдаем любопытный парадокс: письмо – наиболее целенаправленный процесс в нашем мире и за его пределами, является несколько искусственным в его границах ... мы просим детей написать меньше, чтобы достичь реальную цель, нежели пытаться достичь недостижимого и научиться писать. Этот опрос в школах способствовал обращению особого внимания на работу с такой структурной сложностью: они сделали задания интересными, выделили цель и помогли своим ученикам задуматься о теме письма».

Учет потребностей учащихся и проведение обратной связи

Определение и удовлетворение потребностей учащихся имеет основное значение для разработки учебных планов в рамках обновленной образовательной программы. Блэк и другие

(2003) утверждают о положительном воздействии этого подхода на прогресс учеников, и это подтверждается в ряде последующих мета-анализов. Первый этап состоит в определении текущих сильных и слабых сторон учащегося. Его можно осуществить многими способами, включая наблюдение за учащимися при выполнении ими заданий, выслушивание устных ответов и чтение письменной работы. Эта информация затем используется для планирования мероприятий по преподаванию, которые помогут каждому учащемуся добиваться успехов.

Существует ряд элементов, которые могут способствовать успеху этого процесса:

- учителя поощряют культуру принятия рисков, при которой учащиеся не боятся допускать ошибки;
- учителя взаимодействуют со всеми учащимися с тем, чтобы помочь учащимся разработать механизмы для формирования суждений о качестве их работы;
- учителя обеспечивают прозрачность процесса обучения путем постановки, доведения до сведения, отслеживания целей обучения и корректировки преподавания для достижения учащимися этих целей;
- учителя сочетают подходы при оценивании понимания учащимися и варьируют методы обучения для удовлетворения потребностей различных учащихся;
- учителя предоставляют устный или письменный отзыв о работе учащихся, этот отзыв является своевременным, конкретным и привязан к определенным критериям. ОЭСР (2005)

Аудитория является сложной средой. Активное обучение и выявление потребностей отдельных учащихся только добавляет сложности по сравнению с более традиционными формами преподавания и обучения. Учителя должны развивать «ситуации осведомленности» (Хэтти, 2012), а не «упрощать аудиторию»; учителя должны создавать компетенции при определении значения, обзоре моделей, прогнозировании и принятии решений, а также контроле (стр. 111). Такое понимание будет развиваться только тогда, когда учителя задумаются о своей практике и какое влияние они оказывают на прогресс учащихся. Таким образом, обучение будет включать в себя микропреподавание для того, чтобы начать развивать мастерство, и для того, чтобы практиковать активное обучение в рамках реализации учебных программах.

Мотивация учащихся

Подходы к мотивации учащихся часто классифицируются как внешние или внутренние, хотя, возможно, следует их рассматривать, как континуум, а не строгую дихотомию (Валлеран, 2000). Подходы к содействию внешней мотивации (на основе факторов, которые являются внешними по отношению к учащемуся) основаны на принципах бихевиоризма, предложенных Б. Ф. Скиннером (1953). Эти подходы опираются на использование обратной связи (в том числе похвалы или упрека), чтобы обеспечить положительное подкрепление желательных моделей поведения и отрицательного подкрепления нежелательных (обзор Волфорд, 2003).

С другой стороны, внутренняя мотивация воспринимается человеком более естественно и может рассматриваться как более доброжелательная и успешная, чем внешняя мотивации (Мак В. Хант, 1969/1971, цитирование Волфорда, 2003). Примеры внутренней мотивации - учащиеся хотят участвовать и добиваться прогресса.

Основной педагогический вопрос заключается в умении учителя способствовать мотивации, в частности, внутренней мотивации. Учителя часто используют внешний подход для определения и поощрения хорошей работы, к примеру, учитель может похвалить учащихся за подробный рассказ, написанный учениками, и, в то же время, справедливо оценить тех, кто работает не в полную меру своих возможностей. Однако исследования показали, что использование внешней мотивации может снизить внутреннюю мотивацию. Например, Деки (1971) предоставил участникам интересную деятельность по решению головоломки, где участники получают вознаграждение. Экспериментатор оповестил участников, что они не будут

работать над заданием в комнате, где находятся предметы головоломки и другие отвлекающие предметы (включая ряд журналов). В течение этого периода участники знали, что они получают внешнее вознаграждение и решили потратить меньше времени на решение задачи. Другими словами, наличие внешнего вознаграждения снижало внутреннюю мотивацию. Этот основной вывод был воспроизведен в ряде других исследований (обзор Райан и Деки, 2000) и имеет ряд важных последствий для образования. Согласно когнитивной теории (Деки и Райан, 1985), внешняя мотивация может подорвать внутреннюю мотивацию, если человек чувствует, что он менее компетентен. Интересно, что не наоборот. Например, ученик, который чувствует себя более компетентным, автоматически не показывает внутреннюю мотивацию (Райан и DECI, 2000).

Эта асимметрия в факторах, которая уменьшает или увеличивает внутреннюю мотивацию, была обоснована Марцано, Пикеринг (2001) в книге Поллока. Вывод исследования был в том, что учащиеся имеют неотъемлемое желание учиться, что способствует уменьшению их образовательного опыта.

Учителя должны быть осторожными, опираясь на внешние поощрения, поскольку могут снизить внутреннюю мотивацию. Участие вероятно в тех случаях, когда:

- ученик рассматривает уроки как «веселье, забава»;
- учитель придерживается традиционной (стереотипной) методики обучения;
- ученик воспринимает деятельность в качестве полезной и достоверной информации.

Разработка учебной программы по русскому языку и литературе ориентирована на цели обучения, а не конкретную деятельность, которые позволят учителям дифференцировать конкретную тему для того, чтобы сделать данный педагогический подход более интересным и ориентированным на учащегося. Предложения о том, как применять данные идеи, представлены в Руководстве для учителя.

Частью того, чтобы быть «катализатором» обучения является мотивирование учащихся так, чтобы они хотели сделать все возможное в русском языке и литературе. Учащиеся, как правило, хотят хорошо учиться в школе, но некоторые теряют мотивацию и интерес. В идеале учащиеся должны быть внутренне мотивированными, так чтобы у них было желание, а не необходимость, учиться. Часто это может быть достигнуто путем активного сложного и значимого обучения, в соответствии с возможностями учащихся.

Для учащихся старших классов следует предоставлять больше дополнительной информации о мотивации, чтобы они могли на практике применять их новые знания и навыки в последующем обучении; позитивно реагировали на задачи, связанные с их повседневным опытом и реальными жизненными ситуациями.

Есть педагогические методы, которые могут быть использованы для повышения внутренней мотивации. Являясь учителями русского языка и русской литературы, учитель может, например,

- создавать интересные и привлекательные уроки, которые содействуют и поощряют активное обучение;
- использовать соответствующие возрасту ресурсы, которые будут учитывать интересы, потребности и устремления учащихся (в том числе карьерные устремления);
- изменять содержание уроков так, чтобы использовались различные подходы активного обучения (например, учащиеся не тратили много времени на списывание с доски или на запись того, что говорит учитель);
- поощрять самостоятельность учащихся так, чтобы они могли объяснить свой успех или провал их собственных усилий;
- давать положительную обратную связь и определять индивидуальные цели развития, которые будут повышать самооценку учащихся и обеспечивать им устойчивое дальнейшее развитие;
- привлекать учащихся экспериментировать в ходе реализации новых методов

преподавания и обучения (это улучшит взаимоотношения между учителями и учениками, будет способствовать продуктивной обратной связи и созданию благоприятной среды обучения).

Учащиеся 10-11 классов, изучающие русский язык и русскую литературу как первый язык обучения, более склонны к обучению по принципам и методам обучения взрослых и будут положительно реагировать, когда им будет предоставлен шанс внести свой вклад в изучаемые темы и подходы, используемые на уроках. Учащиеся старших классов могут давать более глубокую обратную связь о своем восприятии того, как различные учебные действия можно сделать более успешным. Это сотрудничество между учителем и учениками может стать очень действенным аспектом преподавания в 10 и 11 классах.

В перечне вышеупомянутых предлагаемых подходов для мотивации учащихся не были представлены методы поощрения или наказания. Они обычно используются как методы связанные с «внешней» мотивацией или требованием учиться. К стратегиям, используемым для мотивации учащихся на основе этого подхода, следует относиться с осторожностью, так как они могут снизить внутреннюю мотивацию. В частности, нужно избегать наград (в том числе похвалы), наказания или обратной связи, которые могут вызвать у учащегося неоднозначные чувства, что:

- он способен в меньшей степени выполнить задачу;
- задачу не стоит до конца завершать;
- для выполнения этой задачи требуется ограниченное количество действий или усилий;
- ему дано меньше заданий.

Внешнее поощрение может быть с пользой использовано в ситуациях, где имеется изначально низкая внутренняя мотивация. В идеале вы должны установить высокие ожидания и использовать похвалу, чтобы укрепить чувство уверенности учащегося в собственной компетентности. Попробуйте подчеркнуть внутренние мотивы (например, его собственные интересы, симпатии в рамках данной темы, достижение личных целей и т.д.).

Неудача ученика в учении часто происходит из-за неудачной попытки или отказа учителя мотивировать. Очевидно, жизненно важная роль учителя - это понять многие факторы, определяющие мотивированы ли учащиеся или нет, в стремлении педагога узнать что-либо о факторах мотивации каждого ученика. В следующей таблице определены некоторые элементы профессиональной практики, которые могут выступать в качестве мотиваторов или демотиваторов в классе.

| МОТИВАТОРЫ: | ДЕМОТИВАТОРЫ: |
|---|--|
| энтузиазм учителя в использовании различных инновационных методов и стратегий преподавания и учения | «дидактизм» учителя, который в основном сам говорит или читает лекции учащимся |
| активные способы обучения с большим количеством участников | пассивные способы обучения практически без участия обучаемого |
| обучающие формы и способы имеют смысл и относятся к предыдущему обучению | обучающие формы и способы неясны для ученика и не относятся к предыдущему обучению |
| учебная деятельность, установленная на индивидуальном подходе и дифференцированная таким образом, что все учащиеся испытывают некоторый успех | учебная деятельность не дифференцирована и не индивидуализирована; малопонятна и трудна для выполнения учениками в самостоятельном режиме и не способствует успешному обучению |
| используется разнообразие методов преподавания и учения – уроки увлекательны и содержательны (непредсказуемость урока) | нехватка разнообразия методов преподавания и учения – уроки не интересны и не содержательны (предсказуемость урока) |

| | |
|--|--|
| изменения темпа урока с предоставлением учащимся «времени» «для размышления» | темпы урока слишком быстрые/медленные и учащимся не дается «времени» «подумать» |
| учащимся предоставляют индивидуальную поддержку | учащиеся ждут помощи от учителя |
| большая похвала и положительный отзыв от учителя | отсутствие похвалы и отрицательный отзыв от учителя |
| учащиеся знают цели урока и то, что от них ожидается | учащиеся недостаточно точно понимают цели урока и не знают, что от них ожидается |

Преподавание и учение

Важно понимать, что преподавание и учение не два отдельных вида деятельности, а связанные элементы одного процесса - обучения. Чем больше учитель понимает, как происходит учение и каким образом улучшает свою практику преподавания, тем больше он способствует эффективности обучения. Благодаря некоторым крупным исследованиям обнаружилось, что наиболее эффективными в повышении успешности учеников являются следующие стратегии:

- активное обучение (например, когда учащиеся действительно выполняют задания и реализуют практические навыки);
- обратная связь (например, дискуссия об обучении, включающая в себя предоставление личного мнения, которая может происходить либо между сверстниками, либо между учителем и учащимся);
- укрепление уверенности (например, использование похвалы для мотивации и придания уверенности учащемуся);
- качество обучения (например, планирование для широкого круга дифференцированных заданий).

Роль учителя в обучении

Учителю необходимо:

- создавать позитивную атмосферу обучения, вовлекать всех учащихся;
- воспитывать у учащихся уверенность, ответственность, активность и направлять на самоанализ, рефлексии и инновационную деятельность;
- использовать эффективные методы преподавания, направленные на развитие навыков учащихся;
- организовывать, управлять и планировать групповую (фронтальную или работу в малых группах), индивидуальную, парную или коллективную формы работы, эффективно использовать материалы, ресурсы и дополнительные материалы для проведения запланированных уроков согласно установленным целям;
- использовать простой, понятный язык при объяснении ученикам идей, для инструктирования, в использовании подсказок, в разъяснении значений слов и похвале учеников;
- наблюдать за учениками и предоставлять им обратную связь.

КРИТЕРИАЛЬНОЕ ОЦЕНИВАНИЕ И ПЛАНИРОВАНИЕ УРОКОВ

Критериальное оценивание

При критериальном оценивании успеваемость учащихся измеряется с помощью конкретного комплекта предварительно определенных критериев (понятие, введенное Робертом Юджином Глейзером, 1963). Это отличается от оценивания, основанном на норме. При оценивании, основанном на норме успеваемость учеников оценивается в сравнении с успеваемостью их одноклассников. Образовательные достижения учеников по предмету оцениваются двумя способами: формативное оценивание (ФО) и суммативное оценивание (СО).

Формативное оценивание является неотъемлемой частью повседневного обучения и учебного процесса. Непрерывно применяясь, формативное оценивание обеспечивает обратную связь между учеником и учителем и позволяет корректировать учебный процесс, не выставляя баллы или оценки. Учителя используют этот вид оценивания для измерения достижений учеников и планирования последующих уроков.

Суммативное оценивание осуществляется выставлением баллов или оценок, с целью получения информации об успеваемости ученика, после завершения им разделов программы обучения/сквозных тем и определенного периода обучения (четверть, учебный год, уровень среднего образования).

Формативное и суммативное оценивание применяется по всем предметам, однако способы оценивания могут различаться, в связи с содержанием и особенностями предмета. Учителя используют результаты формативного и суммативного оценивания для установления обратной связи и предоставления информации родителям в течение учебного процесса. Все виды оценивания основываются на содержании Программ по предметам. Все виды оценивания основаны на содержании Программ по предметам. Более подробную информацию данного вопроса можно найти в методических пособиях «Руководство по критериальному оцениванию для учителей основной и общей средней школ», «Сборник заданий для формативного оценивания», «Методические рекомендации по суммативному оцениванию».

Формативное оценивание (ФО)

Формативное оценивание является неотъемлемой частью учебного процесса и обучения, обеспечивающее обратную связь между учеником и учителем и способствующее достижениям и прогрессу учеников в течение учебного процесса. Основные функции формативного оценивания:

- формирование – установление, формирование и утверждение системы ценностей на практике;
- стимулирование – создание благоприятных условий для достижения учеником ожидаемых результатов и эффективного прогресса;
- мотивирование – пробудить интерес учащихся к обучению и достижению результата.

Задачи формативного оценивания:

- определение целей учебы, критериев оценивания и предоставить их обучающимся;
- создание среды интегрированного (коллаборативного) обучения, которая поможет определить какую стадию обучения достиг обучающийся;
- обеспечение конструктивной обратной связью, способствующей развитию обучающихся;
- привлечение обучающихся к совместному обучению;
- предоставление обучающимся возможности стать «создателями/формирователями» своего обучения.

Уровни достижения целей и продвижения учащихся должны контролироваться в целях эффективного обучения и образования для определения их уровня усвоения. Процесс формативного оценивания в деятельности учителя требует реализации следующих этапов:

- организация и планирование формативного оценивания;

-
- выбор способов формативного оценивания;
 - анализ результатов формативного оценивания;
 - установление обратной связи.

Суммативное оценивание (СО)

Суммативное оценивание – способ оценивания, осуществляющийся после завершения разделов учебных программ/ сквозных тем и определенного учебного периода (четверть, триместр, учебный год, уровень среднего образования). Суммативное оценивание осуществляется выставлением баллов или оценок, с целью предоставления информации об успеваемости ученика учителям, обучающимся и родителям, после завершения разделов программы обучения/сквозных тем и определенного периода обучения (четверть, триместр, учебный год, уровень среднего образования). Это позволяет определить и зарегистрировать уровень освоения учеником учебной программы в определенный период.

Суммативное оценивание по разделам/сквозным темам осуществляется после завершения раздела или сквозных тем, согласно учебной программе и учебному плану. В результате упомянутого способа суммативного оценивания обучающимся выставляется балл, учитывающийся при выставлении оценки за четверть. Задания по суммативному оцениванию по разделам/сквозным темам составляются согласно целям обучения и критериям оценивания. Организация, планирование суммативного оценивания по разделам/сквозным темам проводится по установленному порядку критериального оценивания. Количество правил по суммативному оцениванию по разделам/сквозным темам представлены в методическом указании по суммативному оцениванию.

Суммативное оценивание за четверть проводится в конце четверти, оно измеряет прогресс учащегося в течение обучения за четверть, предоставляя доказательства по навыкам учащегося, знанию и освоению им содержания учебной программы. Полученный результат учитывается при выставлении оценки за четверть.

Работа по суммативному оцениванию за четверть должна состоять из заданий, оценивающих уровни навыков мышления, в том числе из заданий разного уровня, оценивающих навыки мышления на высоком уровне (анализ, синтез, оценивание).

В «Руководстве по критериальному оцениванию для учителей основной и общей средней школ» подробно описаны этапы планирования, организации суммативного оценивания (по разделам/сквозным темам, суммативное оценивание за четверть), анализ результатов, пути организации и проведения процесса модерации итогов суммативного оценивания за четверть.

Можно предложить собрать портфолио для каждого ученика, показывающее учебные результаты учащегося в достижении учебных целей и использовать его при формативном оценивании.

Портфолио – целенаправленно собранные работы обучающихся, показывающие их результаты обучения, прогресс, достижения по одному или нескольким предметам в течение одного учебного года. Портфолио может охватывать множество данных, в том числе:

- письменные работы (например, рабочие тетради ученика, итоги исследовательских работ, отзывы учителя по данным работам);
- фотографии или видео доказательства (например, рисунки учеников, выставки, модели в классе, трансляции и мероприятия, в которых участвовали ученики);
- работы в электронном виде (например, презентации, документы, анимации);
- обратная связь, отзывы, предложения учителя;
- рефлексия ученика.

Также в портфолио должны быть работы обучающихся по разделам/сквозным темам с критериями оценивания и выполненные в течение суммативного оценивания за четверть, таблицы выставления баллов, рефлексии обучающихся, обратные связи с предложениями

учителя.

Имеется множество вопросов, которые должны учитываться при планировании занятий. К примеру, надо определить способы повышения стимула учеников к обучению, поддерживать мотивацию обучающихся по развитию навыков. А также, при установлении этапов занятий надо учитывать применение формативного оценивания на каждом уроке.

ПЛАНИРОВАНИЕ УРОКОВ РУССКОГО ЯЗЫКА И РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Как видно из предыдущих разделов, есть много моментов, которые необходимо учитывать при планировании уроков русского языка и русской литературы. Учителю необходимо определить способы активизации мыслительной деятельности учащихся, поддерживать мотивацию в обучении и развивать языковые навыки, следует определить этапы уроков, в которых будет происходить деятельность по формативному оцениванию.

Следующий раздел представляет полезную информацию, предложения, напоминания и советы, которые должны помочь учителю спланировать эффективные уроки русского языка и русской литературы. Это поможет ученикам достигнуть прогресса в учении и реализовать свой потенциал.

Последовательность обучения

Учебный план каждого блока объединяет интеграцию навыков чтения, письма, говорения и слушания с целью исследования конкретной темы. Планирование и активное обучение с аудиовизуальными подходами подтвердили успех и скорость такого обучения, при этом, отмечается отношение к обучению и высокая мотивация обучающихся, которые показывают достижения коммуникативной цели, а не набор грамматических инструментов (UKLA, 2014).



Рисунок 3. Последовательность обучения

Последовательность преподавания была предложена для увеличения возможностей обучающихся говорить о языке (метаязык), что благоприятно сказалось на чтении, письме, говорении и слушании (UKLA, 2014).

При последовательном обучении учителя совмещают возможности использования

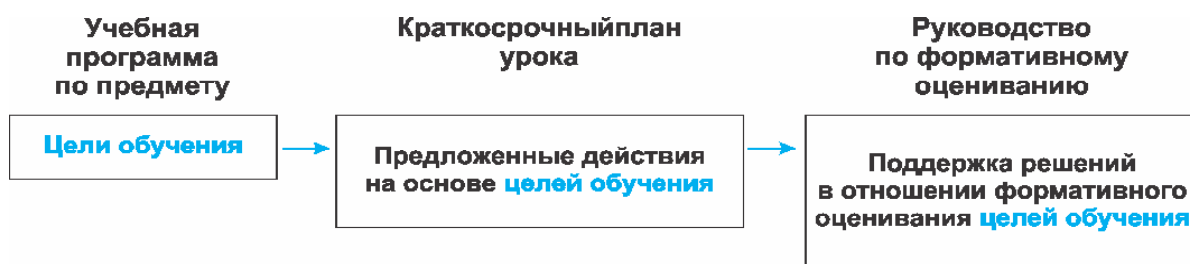
говoreния и слушания в поддержку чтения и письма. Все обучающиеся сначала учатся слушать и говорить прежде, чем читать и писать. Кроме того, в процессе социального взаимодействия обучающиеся будут практиковать свои навыки говорения и слушания в большей степени, нежели навыки письма и чтения. Эти навыки позволяют учащимся больше времени работать в других направлениях:

- даем время на обдумывание идей и составление плана письменной работы;
- уточняем свое понимание и даем возможность собраться с мыслями до предоставления ответа;
- закрепляем понимание и даем возможность высказаться о том, чему научились;
- получаем незамедлительный ответ относительно идей до получения письменного варианта;
- предоставляем возможность решать проблемы совместно.

Последовательность обучения (приведенный рисунок выше) основывается на трех основных этапах. Первый – значение хорошего, качественного текста и того, как обучающиеся могут быть вдохновлены в процессе чтения, благодаря поиску своего «голоса». Второй – признание скрытой информации, контекстуализации, при обучении всем аспектам письма, письмо не может быть эффективным без контекста, без темы, текста или опыта. Третий этап необходим для подробного развития и изучения идеи до начала процесса написания, предоставляя обучающимся не только «голос», сколько содержание и детали, о которых нужно будет упомянуть.

Использование учебной программы, учебных планов и сборника заданий для формативного оценивания при планировании уроков русского языка и русской литературы

Как описано в Программе цели обучения направлены на изучение темы урока, содержание и выработку навыков, которые учащиеся должны освоить при обучении. Данные цели обучения предлагаются и в учебной программе, учебных планах и сборнике заданий по формативному оцениванию, следовательно, все три документа необходимо использовать вместе при планировании уроков по предметам.



Среднесрочное планирование

Ожидаемые результаты обучения конкретизируются в целях обучения конкретному учебному предмету по каждому разделу, образуя систему долгосрочных и среднесрочных целей обучения.

Учебные планы по предметам, прилагаемые к учебным программам, имеют рекомендательный характер. В долгосрочных и среднесрочных планах даны рекомендации для учителей по проведению занятий по темам и разделам, по организации деятельности учащихся на уроках, включены также рекомендуемые учебные ресурсы (интернет, тексты, упражнения, видео- и аудиоматериалы и др.).

Среднесрочное планирование обычно осуществляется группой учителей или отдельно взятым учителем, структурирующим (и) учебную программу в последовательную

серию уроков. Среднесрочное планирование конкретизирует ориентиры, определенные долгосрочным планом, и осуществляется на более короткий период. В среднесрочных планах формулируют основные задачи на установленный период, в нем отражаются темы обучения на каждую четверть или раздел. Распределение часов внутри разделов также можно варьировать по усмотрению учителя.

В среднесрочных планах даются рекомендации для учителя по проведению занятий по темам и разделам, организации деятельности учащихся на уроках, включены также ресурсы (интернет, тексты, упражнения, видео- и аудиоматериалы и др.). Учитель может варьировать и изменять виды заданий с учетом индивидуальных особенностей и уровня успеваемости учеников класса (Национальная академия образования, 2016).

Учебные планы делятся на среднесрочные планы или разделы, каждый из которых охватывает несколько недель учебного времени. Полезно планировать заранее содержание обучения нескольких недель в блоках. Это облегчает для учителя планирование формируемых у учеников знаний, понимания и навыков того, что вы хотите развивать у учащихся в течение этого периода времени по мере проведения уроков по конкретным темам.

Перед началом разработки среднесрочного плана на первой странице необходимо зафиксировать рекомендуемые предыдущие знания и навыки учащихся, необходимые для освоения данного раздела учебной программы и учебного плана. Это сопровождается последовательностью предлагаемых учебных заданий, предназначенных для достижения целей обучения учебной программы. Учителю следует разработать дополнительные задания для учащихся в соответствии с их потребностями (например, замена одних ресурсов другими - наиболее подходящими ресурсами для вашего контекста). Важно, чтобы учебные планы рассматривались в качестве рекомендательных документов, а не в качестве директивных документов, так как следует вносить коррективы в них в соответствии с потребностями и особенностями учащихся.

Краткосрочный план урока

После того, как учитель разработает среднесрочный план, необходимо спланировать краткосрочный (поурочный) план урока.

Краткосрочный план, или план урока, составляется учителем самостоятельно по примерному шаблону, представленному в конце среднесрочного плана. При разработке краткосрочного плана учителю рекомендуется обратить внимание на дифференцированный подход к обучению и учитывать индивидуальные особенности детей. Краткосрочное планирование урока помогает учителю более эффективно достичь учебных целей. Для этого учителю необходимо особенно тщательно отбирать учебный материал и правильно подбирать виды деятельности. После каждого урока учителю необходимо провести анализ урока (рефлексию) для того, чтобы выявить возникшие трудности при освоении учебного материала обучающимися.

При составлении краткосрочного плана учитель может руководствоваться следующими рекомендациями:

- при организации урока необходимо руководствоваться целями, указанными в учебной программе и в учебном плане;
- следует детализировать формулирование целей урока (по принципу S.M.A.R.T.), то есть ставить конкретные, измеримые, достижимы цели;
 - на уроке должны быть организованы все виды деятельности, включенные в среднесрочный план;
 - при необходимости следует дополнить виды деятельности по усмотрению самого учителя (Национальная академия образования, 216).

Учитель должен выступать не как единственный источник знаний, а как организатор активной учебно-познавательной деятельности самих учащихся.

При планировании урока, необходимо решить, какова (ы) цель (и) данного урока. Цель должна быть связана с целями обучения Учебной программы предмета, но не может охватить все части цели обучения. Например, предмет «Русская литература», 9 класс, подраздел «Композиция» раздела «Анализ и интерпретация»: **выделять в тексте произведения элементы композиции, различать виды композиции, объяснять значение лирических отступлений.**

Эта цель обучения может быть основой для нескольких уроков, каждый из которых будет иметь другую цель. Цели урока должны описать наблюдаемую производительность/ поведение учащегося и объяснить, что учащиеся должны уметь делать в результате их обучения. Начиная формулировать цели урока, помните, что они должны описать ожидаемые результаты обучения в плане того, что учащиеся могут сделать в конце урока. Это помогает сделать:

- акцент на то, что учащиеся делают на уроке, а не на то, что делает учитель;
- проще планировать урок;
- проще проводить оценку обучения;
- проще проводить оценку преподавания.

Планирование урока

Как только учителя выбирают цель урока, они приступают к составлению плана урока. Традиционные дидактические методы обучения уделяли незначительное внимание индивидуальности учеников, их мотивации, стремлениям, интересам, навыкам, стилям обучения.

Современные методы преподавания и учения уделяют особое внимание учёту индивидуальных особенностей и потребностей учеников, поскольку успех учителя в удовлетворении таковых может позитивно повлиять на успеваемость учащихся. Учителя могут удовлетворить требования Программы по предметам и потребности учеников посредством более эффективного планирования урока.

В качестве примера можно рассмотреть цель обучения в 9-м классе: **писать разные виды эссе, в том числе дискуссионное, рассматривая проблему с разных сторон и предлагая пути решения**, подраздела «Написание эссе», раздела 3 «Письмо».

Для нашего примера учитель может создать более активный план, конкретизируя цель урока.

- С помощью «стартера» можно освежить знания учащихся о том, что такое «эссе», «тема», «размышление», «стиль», образность, нестандартный подход, лаконичность, самостийность, учащимся предлагается заполнить своего рода схему, в которой будут определены горизонты мышления; это также означает, что учащиеся создадут свой собственный маршрут изложения мысли, к которому они могут возвращаться во время написания эссе.
- Учащимся могут быть предоставлены темы для размышления и предложения по использованию источников, необходимых для владения информацией, чтобы полнее раскрыть себя и показать глубину размышлений.
- Учащимся можно предложить чужой текст для осмысления, важно, чтобы он был не слишком объёмный и мудреный.
- Предложите учащимся высказать свое мнение по чужому тексту, но выстроить свое размышление в логической последовательности.
- Учащиеся могут обмениваться с партнером своими текстами для экспертной оценки. Учащиеся могут использовать свою работу из стартера, чтобы произвести экспертную оценку.
- Научите учащихся экономить время и мысли.

- Эти варианты не являются взаимоисключающими, и совместно могут быть объединены в одном уроке или серии уроков.

Некоторые полезные моменты, которые следует учитывать при использовании различных видов деятельности.

1. Старайтесь планировать множество различных видов деятельности в рамках одного урока. В одном занятии можно включить четыре, пять или более различных видов деятельности. Подумайте о работе в коротких промежутках времени, скажем, 10 минут. Время, за которое учащиеся могут сосредоточить свое внимание, часто довольно короткое.

2. Убедитесь, что каждый вид деятельности следует плавно от предыдущего, и что вы постоянно напоминаете учащимся о главных учебных целях. Будьте готовы повторить деятельность по-разному. Например, вы могли бы сделать деятельность на доске в устной форме, а затем попросить класс сделать ту же самую задачу в письменной форме. Это помогает учащимся понять задачу, приводит к плавному переходу, укрепляет предыдущее обучение и позволяет учащимся практиковать более одного навыка.

3. Попробуйте изменить типы взаимодействия с классом. Подумайте о том, сколько Вы! будете говорить. Если говорить слишком долго, учащиеся будут иметь меньше времени, чтобы обсудить и узнать друг у друга. Подумайте о том, как выяснить, что класс понимает Ваши инструкции. Поставьте цель включить индивидуальные, парные, групповые действия в деятельность всего класса.

При планировании уроков полезно рассмотреть вопросы:

- *Какова цель моего урока? Поддерживает ли каждая часть урока достижения учащимися этой цели?*
- *Что на самом деле будут делать учащиеся? Как ясно объясняю учащимся, что они должны делать и какие результаты они должны получить?*
- *Как я узнаю, что обучение состоялось?*
- *Что значит быть учеником во время урока? Может ли учащийся получить помощь и/или уверенность? Могут ли они получить дополнительные материалы?*
- *Насколько план является гибким? Может ли он справиться с неожиданными событиями, такими как интересный вопрос учащегося, который требует много объяснений, проблемы с аудиовизуальными средствами, короткая обратная связь от кого-то еще?*
- *Какую обратную связь от учащихся Вы планируете услышать? Как я буду устраивать, записывать и обсуждать этот вопрос?*

После проведения урока целесообразно провести рефлексию и ответить на следующие вопросы:

- *Научились ли мои ученики чему-нибудь на уроке? Если да, то благодаря чему? Если нет, то по какой причине?*
- *Была ли моя стратегия урока удачной? Как можно было бы построить урок иначе, чтобы сделать его эффективнее?*
- *Произошло ли что-нибудь особенное на уроке? Если да, то что именно и почему?*
- *Насколько хорошо мой урок опирался на знания, опыт и интересы учеников? Как можно было это сделать лучше?*
- *Насколько гибко я адаптировал ход урока к ответам учеников и их поведению?*
- *Как мои ученики относились к тому, что мы вместе делали на уроке? С какими чувствами они уходили с урока? Было ли им комфортно на уроке?*
- *Удалось ли мне владеть дисциплиной в классе? Какие из моих приемов по поддержанию порядка на уроке работали лучше, а какие хуже? Почему? Что стоило сделать иначе?*

-
- Удалось ли мне управлять собственным эмоциональным состоянием на протяжении всего урока? Если нет, то почему? Что мне надо учесть на будущее?
 - Что мне далось труднее всего на уроке? Что потребовало от меня особых усилий? Почему? Что следует предпринять в следующий раз при таких обстоятельствах?
 - Были ли мои обучающие приемы эффективны? То, чему научились дети действительно связано с тем, каким образом я их учил? Что мне стоит учесть на будущее?
 - Можно ли было провести этот урок иначе? Если да, то как именно? Какой стороне урока следует уделять большее значение: содержательной, методической, эмоциональной?
 - На какие мотивы своих учеников я опирался на уроке? Учитывал ли я их внутреннюю мотивацию или привлекал в основном внешние стимулы? Как можно было еще побудить их к учебе и к успеху?
 - Предоставлял ли я ученикам возможность самостоятельного управления своей учебной деятельностью? Если да, то в чем именно? Если нет, то почему и как это стоило бы сделать?
 - Опирался ли я на теорию обучения при подготовке к уроку и в его проведении? В какой степени проведенный урок согласуется с выбранной мною теорией обучения?
 - Что новое я понял и осознал в искусстве обучения в результате этого урока? Какой полезный для себя опыт приобрел, анализируя себя и этот урок? Что мне нужно сделать, чтобы стать более успешным учителем?

Интеграция формативного оценивания в план урока

Формативное оценивание - это вид оценивания, который проводится непрерывно, обеспечивает обратную связь между учеником и учителем и позволяет своевременно корректировать учебный процесс.

Формативное оценивание является неотъемлемой частью ежедневного процесса преподавания и обучения и проводится регулярно в течение всей четверти. Данный вид оценивания позволяет учащимся выявить насколько они правильно выполняют задания в период изучения материала, а учителям скорректировать процесс преподавания и определить уровень успеваемости учащихся.

Для того, чтобы сделать процесс формативного оценивания эффективным, учителю рекомендуется:

- четко сформулировать критерии оценивания в соответствии с целями обучения;
- составить задания в соответствии с целями обучения и критериями оценивания и разработать дескрипторы к ним;
- обеспечить учащихся эффективной обратной связью;
- вносит поправки в процесс обучения и оценивания.

При этом учащиеся должны принимать активное участие в процессе обучения, понимать критерии оценивания/дескрипторы и владеть навыками само- и взаимооценивания.

Для осуществления формативного оценивания рекомендуется применять такие формы проведения, как: индивидуальная, в парах, в группах и в парах сменного состава.

В процессе интеграции формативного оценивания в план урока необходимо учитывать следующее, что данный вид оценивания:

- является частью преподавания и учения («оценивание для обучения»);
- является безотметочным оцениванием;
- охватывает все цели обучения (цели обучения конкретизированы в учебной программе и учебном плане по каждому предмету и классу);
- осуществляется в соответствии с критериями оценивания;
- предоставляется обратная связь о прогрессе каждого учащегося;
- используются результаты для улучшения качества преподавания и обучения, улучшения

учебной программы.

Использование до начала проведения урока методов формативного оценивания, тщательное планирование каждого этапа урока и обсуждение с коллегами считаются хорошей практикой в деятельности учителя. Написание кратких пояснений по плану урока, разбор урока, осуществление рефлексии после урока способствуют совершенствованию работы учителя. Это позволяет учителю улучшить следующий урок, оптимизировать ресурсы, задания и методы, которые применяются на уроке. Наряду с этим, это дает возможность для обменивания передовыми опытами и информацией с другими учителями.

УЧЕБНЫЙ ПЛАН

| День № | Тема дня | Содержание занятий | Кол-во часов |
|---|---|--|--------------|
| НЕДЕЛЯ 1. Введение в обновленную образовательную программу | | | |
| 1 | Введение в обновленную учебную программу | 1. Введение в обучение Патриотический Акт «Мәңгілік ел» | 2 |
| | | 2. Содержание учебной программы | 2 |
| | | 3. Структура учебных программ и учебных планов | 2 |
| | | 4. Принцип спиральной образовательной программы. Определение степени достижения ожидаемых результатов курсового обучения: понимание обновленных учебных программ | 2 |
| 2 | Эффективное учение и преподавание | 1. Характеристики эффективного преподавания и учения | 2 |
| | | 2. Использование активного обучения в процессе преподавания и учения | 4 |
| | | 4. Среда обучения | 2 |
| 3 | Система критериального оценивания | 1 Принципы критериального оценивания | 2 |
| | | 2 Содержание критериального оценивания | 2 |
| | | 3. Процесс формативного оценивания | 2 |
| | | 4. Процесс суммативного оценивания | 2 |
| 4 | Обновленная учебная программа: планирование и ресурсы | 1. Содержание и структура учебных программ по предметам | 2 |
| | | 2. Среднесрочное и краткосрочное планирование уроков | 4 |
| | | 4. Ресурсное обеспечение уроков | 2 |
| 5 | Важность разработки языкового сознания и навыков | 1. Значение языковых навыков | 2 |
| | | 2. Особенности языковых навыков | 2 |
| | | 3. Важность последовательного обучения в рамках речевой деятельности | 4 |
| | | 4 Демонстрация достижений | 2 |
| НЕДЕЛЯ 2. Педагогические подходы в обновленной учебной программе | | | |
| 6 | Навыки понимания и стратегии. Навыки слушания | 1. Определение навыков эффективного слушания. Определение степени достижения ожидаемых результатов курсового обучения: понимание обновленных учебных программ | 2 |
| | | 2. Методы и подходы эффективного слушания | 2 |
| | | 3. Разработка заданий по развитию навыков эффективного слушания. Определение степени достижения ожидаемых результатов курсового обучения: планирование | 2 |
| | | 4. Демонстрация заданий по развитию навыков эффективного слушания. Определение степени достижения ожидаемых результатов курсового обучения: активное обучение | 2 |
| 7 | Навыки понимания и стратегии. Навыки говорения | 1. Развитие навыков говорения | 4 |
| | | 2. Разработка заданий по развитию навыков говорения. Определение степени достижения ожидаемых результатов курсового обучения: предметные педагогические знания | 2 |
| | | 3. Демонстрация заданий по развитию речевых навыков. Определение степени достижения ожидаемых результатов курсового обучения: навыки обучения | 2 |

| | | | |
|--|--|--|---|
| 8 | Навыки понимания и стратегии. Навыки чтения | 1. Методы активного чтения. Определение степени достижения ожидаемых результатов курсового обучения: образ мышления | 2 |
| | | 2. Техника активного чтения | 2 |
| | | 3. Разработка заданий для активного чтения | 2 |
| | | 4. Демонстрация заданий по активному чтению. Определение степени достижения ожидаемых результатов курсового обучения: планирование | 2 |
| 9 | Навыки понимания и стратегии. Навыки письма | 1. Методы по развитию письменной речи. Определение степени достижения ожидаемых результатов курсового обучения: предметные педагогические знания | 2 |
| | | 2. Дифференциация письменных заданий | 2 |
| | | 3. Планирование дифференцированных письменных заданий. Определение степени достижения ожидаемых результатов курсового обучения: планирование | 2 |
| | | 4. Демонстрация дифференцированных письменных заданий. Определение степени достижения ожидаемых результатов курсового обучения: понимание обновленных учебных программ | 2 |
| 10 | Стратегии улучшения качества работы учащихся | 1. Стратегии расширения словарного запаса для улучшения качества работы учащихся | 2 |
| | | 2. Взаимооценивание работ | 2 |
| | | 3. Планирование заданий по повышению качества работы учащихся. Определение степени достижения ожидаемых результатов курсового обучения: удовлетворение потребностей учащихся | 2 |
| | | 4. Демонстрация заданий в соответствии с учетом возрастных особенностей учащихся | 2 |
| НЕДЕЛЯ 3. Обучение по обновленной образовательной программе | | | |
| 11 | Развитие исследовательских навыков | 1. Способы использования различных видов графических органайзеров | 2 |
| | | 2. Развитие исследовательских навыков учащихся | 2 |
| | | 3. Разработка заданий по развитию исследовательских навыков | 2 |
| | | 4. Демонстрация заданий по развитию исследовательских навыков. Определение степени достижения ожидаемых результатов курсового обучения: понимание обновленных образовательных программ | 2 |
| 12 | Создание и преобразование текстов | 1. Моделирование текстов | 2 |
| | | 2. Эффективный опрос | 2 |
| | | 3. Оформление структур письма для создания текстов | 2 |
| | | 4. Создание и преобразование текстов. Определение степени достижения ожидаемых результатов курсового обучения: планирование | 2 |

| | | | |
|--|--|--|---|
| 13 | Прогресс и достижения (критериальное оценивание) | 1. Составление критериев оценивания Определение степени достижения ожидаемых результатов курсового обучения: критериальное оценивание | 2 |
| | | 2. Определение критериев оценивания | 2 |
| | | 3. Планирование и организация оценивания по критериям. | 2 |
| | | 4. Демонстрация критериев оценивания Определение степени достижения ожидаемых результатов курсового обучения: критериальное оценивание | 2 |
| 14 | Планирование уроков русского языка и литературы | 1. Составление краткосрочных планов. Определение степени достижения ожидаемых результатов курсового обучения: планирование | 4 |
| | | 2. Обсуждение краткосрочных планов урока | 2 |
| | | 3. Демонстрация краткосрочных планов урока. Определение степени достижения ожидаемых результатов курсового обучения: активное обучение | 2 |
| 15 | Оценка прогресса в обучении и рефлексия | 1. Планирование заданий по развитию навыков оценивания. Определение степени достижения ожидаемых результатов курсового обучения: планирование | 2 |
| | | 2. Микропреподавание | 4 |
| | | 3. Демонстрация заданий по развитию навыков оценивания. Определение степени достижения ожидаемых результатов курсового обучения: удовлетворение потребностей учащихся | 2 |
| НЕДЕЛЯ 4. Разработка и корректировка учебных планов | | | |
| 16 | Планирование уроков по русскому языку | 1. Анализ учебной программы и учебных планов. Определение степени достижения ожидаемых результатов курсового обучения: понимание обновленных учебных программ | 2 |
| | | 2. Планирование заданий по развитию навыков слушания, говорения, чтения | 4 |
| | | 3. Само – и взаимооценивание уроков. Определение степени достижения ожидаемых результатов курсового обучения: планирование | 2 |
| 17 | Планирование уроков по русскому языку | 1. Планирование заданий по развитию навыков письма. Определение степени достижения ожидаемых результатов курсового обучения: планирование | 2 |
| | | 2. Планирование заданий по соблюдению речевых норм | 2 |
| | | 3. Планирование уроков по разделам учебной программы. Определение степени достижения ожидаемых результатов курсового обучения: удовлетворение потребностей учащихся | 2 |
| | | 4. Само- и взаимооценивание уроков. Определение степени достижения ожидаемых результатов курсового обучения: навыки обучения | 2 |

| | | | |
|---|--|--|---|
| 18 | Планирование уроков по русскому языку | 1. Анализ учебной программы и учебных планов. Определение степени достижения ожидаемых результатов курсового обучения: понимание обновленных учебных программ | 2 |
| | | 2. Планирование уроков по разделу «Понимание и ответы по тексту/ на вопросы» | 2 |
| | | 3. Планирование уроков по разделу «Анализ и интерпретация текста». Определение степени достижения ожидаемых результатов курсового обучения: удовлетворение потребностей учащихся | 2 |
| | | 4. Само- и взаимооценивание уроков. Определение степени достижения ожидаемых результатов курсового обучения: навыки обучения | 2 |
| 19 | Планирование уроков по русской литературе | 1. Планирование уроков по разделам учебной программы. Определение степени достижения ожидаемых результатов курсового обучения: предметные педагогические знания | 2 |
| | | 2. Планирование уроков по разделу «Оценка и сравнительный анализ» | 2 |
| | | 3. Взаимооценка разработанных уроков. Определение степени достижения ожидаемых результатов курсового обучения: удовлетворение потребностей учащихся | 2 |
| | | 4. Самооценка разработанных уроков. Определение степени достижения ожидаемых результатов курсового обучения: образ мышления | 2 |
| 20 | Подготовка к реализации учебной программы в классе | 1. Корректировка разработанных планов уроков. Определение степени достижения ожидаемых результатов курсов обучения: понимание обновленных учебных программ | 2 |
| | | 2. Использование заданий по развитию языковых навыков. Определение степени достижения ожидаемых результатов курсового обучения: предметные педагогические знания | 2 |
| | | 3. Оценка прогресса учащихся. Определение степени достижения ожидаемых результатов курсового обучения: удовлетворение потребностей учащихся. | 2 |
| | | 4. Рефлексия и оценка достигнутых результатов курсового обучения | 2 |
| <p><i>Примечание: 1 академический час – 45 минут</i> <i>Всего: 160 академических часов</i></p> | | | |

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

- Абиев Ж. А., Бабаев С. Б., Кудиярова А. М. Педагогика: Учебное пособие. Под редакцией Кудияровой А. М. – Алматы: Дарын,-2004.
- Аймаутов Ж. Методы комплексной системы преподавания (пособие для аульных учителей, повторных курсов для педагогов и педагогических техникумов). Қазақ баспасы. 1929.
- Алимов А.К. Использование активных форм обучения. Методическое пособие /ОО «Назарбаев Интеллектуальные школы» Центр педагогического мастерства, 2014. – 188 с.
- Берн Э. Транзакционный анализ и психотерапия. Перевод с англ. СПб., издательство <Братство>, 1992. 224 с.
- Давыдов В. В. и др. Возрастная и педагогическая психология. – Москва, Просвещение, 1979.
- Кудайбердиев Ш. Сборник сочинений. – Алматы, Жалын, 1988.
- Максимова В.Н., Груздева Н.В. Межпредметные связи в обучения.- М.: Просвещение, 1989.
- Обновление содержания среднего образования на основе опыта Назарбаев Интеллектуальных школ. Методическое пособие. – Астана: Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, 2014. – 56 с.
- Об особенностях организации образовательного процесса в общеобразовательных школах Республики Казахстан в 2016-2017 учебном году: Инструктивно-методическое письмо. – Астана: Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, 2016. 278– с.
- Каган М.С. О педагогическом аспекте теории диалога // Диалог в образовании: Сб. материалов конф. Серия «Symposium». Вып. 22. СПб., 2002.
- Bergen, D. (2002). The Role of Pretend Play in Children’s Cognitive Development [Роль игрового притворства в когнитивном развитии детей]. *Early Childhood Research & Practice*, 4(1).
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment [Внутри черного ящика: Повышение стандартов посредством оценивания класса] *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148.
- Black, P et al. (2003). Assessment for learning, Putting it into practice [Оценивание для обучения, практическая реализация]. Open University Press, Maidenhead.
- Black et al. (2011), «Can teachers’ summative assessments produce dependable results and also enhance classroom learning?» [Может ли учитель посредством суммативного оценивания гарантировать надежные результаты, а также повышение качества обучения в классе?] *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(4), 451-469.
- Brodie, K. (2000). Teacher intervention in small-group work [Вмешательство учителя в работу малых групп]. *For the Learning of Mathematics*, 20(1), 9-16.
- Brown, R.A.J., & Renshaw, P. (2000). Collective argumentation: A sociocultural approach to reframing classroom teaching and learning [Коллективная аргументация: социокультурный подход к переформатированию преподавания и учения в классе]. In H. Cowie & G. van der AaLvoort (Eds.), *Social interaction in learning and instruction: The meaning of discourse for the construction of knowledge* (pp. 52-66). Amsterdam: Pergamon Press.
- Burkill, B. and Eaton, R. (2011). Developing teaching and learning [Развитие преподавания и учения]. The textbook for the Cambridge International Certificate for teachers and trainers. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cambridge International Examinations (2014). Handbook for Cambridge trainers: A practical guide on policies and procedures [Руководство для Кембриджских тренеров. Практическое руководство по политикам и процедурам]. Cambridge: Cambridge International Examinations.
- Cambridge International Examinations, (n.d.) Elements of arguments workbook [Элементы пособия по аргументации], teachers.cie.org.uk.

- Cavagnetto, A. R., Hand, B., & Norton-Meier, L. (2011). Negotiating the inquiry question: A comparison of whole class and small group strategies in grade five science classrooms [Обсуждение исследовательского вопроса: сравнение стратегий преподавания в целом классе и малых группах в 5 классе по естественным наукам]. *Research in Science Education*, 41, 193-209.
- Clarke, S. (2005). *Formative Assessment in the Secondary Classroom* [Формативное оценивание в средней школе]
- Coe, R., Aloisi, C., Higgins, S. and Major, L.E. (2004). *What makes great teaching?: Review of the underpinning research.* [Что делает учение великим? Обзор основных исследований]. The Sutton Trust and Durham University.
- Darling-Hammond, L and Pecheone, R. (2010). *Developing an Internationally Comparable Balanced Assessment System That Supports High-Quality Learning* [Разработка сбалансированной системы оценивания, которая обеспечивает образование высокого уровня], National Conference on Next Generation Assessment Systems. Content Provided by the Center for K – 12 Assessment & Performance Management.
- Daubney, A. and Fautley, M. (2014) *A guide to curriculum, assessment and progression.* Available online at [Руководство по учебному плану, оцениванию и прогрессии.] [Доступно онлайн на www.ism.org/national] curriculum
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation [Влияние внешнего опосредованного поощрения на внутреннюю мотивацию]. *Journal of Personality and Social Psychology* 18, 105–115.
- Deci, E. L. and Ryan R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour* [Внутренняя мотивация и самоопределение в поведении человека]. Plenum, New York.
- Dweck, C. (2012). *Mindset: How You Can Fulfil Your Potential* [Образ мышления: как можно реализовать свой потенциал].
- Gage, J. (2005). *The Shape of Reason: argumentative writing in college (4th Ed)* [Форма основания: аргументированное письмо в колледже]. Longman.
- Gardner, J. et.al. (2010). *Developing Teacher Assessment* [Разработка оценивания учителем]. Open University Press, Maidenhead.
- Glaser, R. (1963). *Instructional technology and the measurement of learning objectives* [Образовательная технология и измерение целей обучения]. *American Psychologist*, 18(8), 519-521.
- Griffin, P. Binkley, M. Erstad, O. Herman, J Raizen, S. et al. (2012). *Assessment and teaching of twenty-first century skills* [Оценивание и обучение навыкам двадцать первого века]. Springer science and business media.
- Folkestad, G. (2006) *Formal and informal learning situations or practices vs. informal ways of learning* [Формальные и неформальные обучающие ситуации или практики против неформальных видов обучения]. *British Journal of Music Education*. 23 (2), pp.135–145.
- Hamston, J. and Murdoch, K. (1996), *Integrating Socially: Planning Units of Work for Social Education* [Социальная интеграция: планирование раздела работы для социального образования], Eleanor Curtin, Melbourne.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 Meta-analyses relating to achievement* [Видимое обучение: синтез из более чем 800 мета-анализов, связанных с достижением] Routledge, Abingdon, UK
- Hattie, J. (2011). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning* [Видимое обучение для учителей: максимальная отдача от обучения]. Routledge, London
- Hattie, J. and Yates, G. (2014). *Visible learning and the science of how we learn* [Видимое обучение и наука о том, как мы учимся]. Routledge, London.
- Hayes, D. (2000). *Cascade training and teachers' professional development* [Каскадное обучение

и профессиональное развитие учителей]. *ELT Journal* Volume 54(2), Oxford University Press, Oxford.

Hayes, D. (2010). The seductive charms of a cross-curricular approach [Привлекательные стороны междисциплинарного подхода], *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 38:4, 381-387 p. <https://sharonhanlonpgceportfolio123.wikispaces.com/file/view/Seductive+charms+of+the+cross+curricular+denis+hayes.pdf>.

Jiménez-Aleixandre, M. P. (2008). Designing argumentation learning environments [Проектирование аргументации среды обучения]. In S. Erduran & M.P. Jiménez-Aleixandre (Eds.), *Argumentation in science education: Perspectives from classroom-based research* (pp. 91–15). Dordrecht: Springer.

Kerry, T. (2011) *Kerry Cross-Curricular Teaching in the Primary School* [Межпредметное обучение в начальной школе] http://samples.sainsburysebooks.co.uk/9781136890444_sample_832454.pdf.

Knowles, M. S., Holton, E. F. and Swanson, R. A. (2012). *The adult learner (7th Ed)* [Взрослые учащиеся (7th)]. Routledge, London and New York.

Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development* [Практическое обучение как источник знаний и опыта]. Prentice Hall, Englewood Cliffs, CCC NJ.

Ko, J., Sammons, P. and Bakkum, L. (2013). *Effective teaching: a review of research and evidence* [Эффективное обучение: обзор исследований и доказательств]. CfBT, Reading

Lemov, D. (2010). *Teach like a champion* [Учить, как чемпион].

Marzano, R. J., Pickering, D.J., Pollock, J.E. (2011). *Classroom instruction that works: research-based studies for increasing student achievement* [Эффективное преподавание: научно обоснованные исследования для улучшения достижений учащихся]. Association for Supervision and Curriculum Development: Alexandria, VA.

McBer, H. (2000). *Research into teacher effectiveness* [Исследование эффективности учителя]. DfEE Research Report 216. Norwich.

Mercer, N. and Hodgkinson, S. (2008)(eds) *Exploring Talk in School*. London: Sage Milovanovitch, M. (2014) *Reviews of National Policies for Education: Secondary Education in Kazakhstan* [Обзор национальной политики в области образования: среднее образование в Казахстане]. OECD

Miller, M. (1987) *Argumentation and cognition* [Аргументация и познание]. In M. Hickmann (Ed.), *Social and Functional Approaches to Language and Thought* (pp. 225-249). London: Academic Press.

Mourshed, M. et al. (2010). *How the worlds most improved school systems keep getting better* [Каким образом поддерживать наиболее улучшенные системы образования]. McKinsey & Company retrieved from <http://mckinseysociety.com/how-the-worlds-most-improved-school>.

Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom* [Разработка задач для коммуникации в классе]. Cambridge: Cambridge University Press.

OECD Policy brief, November 2005. *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms* [Формативное оценивание: Улучшение обучения в средних классах].

Pollard, A. (2014) *Reflective teaching in schools*. [Рефлексивное обучение в школах]. Bloomsbury.

Polya, G. (1945). *How to solve it: A new aspect of mathematical model* [Решение: математическая модель из новых функций].

Rata, E. (2012). *The politics of knowledge in education* [Политика знаний в области образования]. Routledge, Abingdon, UK.

Roach, A. T., Niebling, B. C., & Kurz, A. (2008). *Evaluating the alignment among curriculum, instruction and assessments: Implications and applications for research and practice* [Оценка соответствия образовательной программы, инструкций и оценивания: последствия и приложения для исследования и практики]. *Psychology in the Schools*, 45(2), 158-176.

Robinson, K. (2009) «The Element: How Finding Your Passion Changes Everything» [Элемент: Как

нахождение собственной страсти меняет все] Penguin.

Ryan, R. M. and Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions [Внутренние и внешние мотивы: классические определения и новые направления]. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54–67.

Rychen, D.S. & Salganik L.H. (Eds.) (2003). Definition and Selection of Competencies Project [Проект определения и выбора компетенций], Organization for Economic Cooperation and Development. (OECD).

Savery, J. R., & Duffy, T. M. (1994). Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework [Проблемно-ориентированное обучение: изучение структуры модели].

Schlager, M.S. & Fusco, J. (2003). Teacher professional development, technology, and communities of practice: Are we putting the cart before the horse? [Профессиональное развитие учителя, технологии и практика сообщества] *The Information Society*, 19(3), 203-220.

Simon, S., Erduran, S. and Osbourne, J. (2006). Learning to teach argumentation: research and development in the science classroom [Обучение научению аргументации: исследования и научные разработки в классе]. *International Journal of Science Education*, 28 (2-3), 235-260.

Skinner, B.F. (1953). *Science and human behaviour* [Наука и поведение человека]. The Free Press, New York.

Tomlinson, C. A. (2008). Differentiated instruction helps students not only master content, but also form their own identities as learners [Дифференцированное обучение помогает обучающимся не только как основа, но и идентифицировать себя как ученика]. *Educational Leadership*.

Toulmin, S. (1958). *The uses of argument* [Полезьа аргументов]. Cambridge University Press, Cambridge.

Walford (2003) *Classroom Teaching and Learning* [Преподавание и учение в классе] in Beck, J. and Earl, M. (Eds) *Key Issues in secondary education* (2nd Edition), Continuum, UK, 53–9.

Wallace, T., Stariha, W.E. and Walberg, H.J. (2004). *Teaching speaking, listening and writing* [Говорение, аудирование и письмо учителя]. Geneva: International Bureau of Education.

Wei, R. C. et al. (2009). *Professional Learning in the Learning Profession. A Status Report on Teacher Development in the U.S. and Abroad. Technical Report* [Профессиональное изучение профессии. Отчет о развитии учителей в США и за рубежом. Технический отчет]. National staff development council, Dallas.

Willem te Velde, D. (2005) *Globalisation and Education: What do the trade, investment and migration literatures tell us?* [Глобализация и образование: Что расскажет нам литература о торговле, инвестициях и миграции?]. Overseas Development Institute, working paper 254.

Vallerand, R. J. (2000) Deci and Ryan' Self-determination Theory: A View From the Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation [Теория самоопределения Деки и Риана: обзор с точки зрения иерархической модели внешней и внутренней мотивации]. *Psychological Inquiry* 11 (4), 312–18.

Vygotsky, L. (1978) *Interaction between learning and development. Mind and Society* (pp 79-91) [Взаимодействие между обучением и развитием. Разум и общество (с.79-91)], Harvard University Press, Cambridge, MA, reprinted in Gauvain, M., and Cole, M. (1997) *Readings on the development of children* (2nd Edition), Freeman and Company, New York.

ГЛОССАРИЙ

| Слово | Значение |
|----------------------------------|---|
| Абстракт | - краткое изложение. |
| Активное обучение | - решение проблем мышления учащихся с использованием реальных и воображаемых ситуаций. Все области учебного плана, все его этапы могут быть обогащены и разработаны в рамках деятельностного подхода. Активное обучение относится к трем доменам обучения, называемым знаниями, умениями и навыками (KSA), и данную таксономию учебной деятельности можно рассматривать как «цели учебного процесса» (Bloom, 1956). |
| Атмосфера в классе | - преобладающая обстановка в классе на основе ряда факторов, основными из которых являются межличностные отношения и вовлеченность учащихся в учебно-воспитательный процесс. |
| Аутентичный класс | - класс, функционирующий в реальных условиях. |
| Грамматические нормы | - грамматические правила конкретного языка. |
| Графический органайзер | - инструмент, который использует визуальные символы, чтобы выразить знания, понятия, мысли или идеи и отношения между ними. Он способствует концентрации мышления учащихся, созданию схем и представлению свои мыслей для других. Графические органайзеры могут быть использованы для поддержки планирования, понимания и общения. |
| Дифференциация в обучении | - практика разнообразия уроков для размещения различных учащихся в одном классе. Например, изменение инструкций в соответствии с потребностями, способностями и интересами учащихся и для удовлетворения их различных образовательных уровней. |
| Жанр | - тип, стиль, категория текста. |
| Задачи или цели обучения | - утверждения, выражающие ожидания знаний, навыков, понимания и диспозиций, которые учащиеся приобретают в ходе изучения предмета в соответствии с учебной программой. |
| Инклюзивное обучение | - процесс развития обучения, основанный на принципе доступности образования для всех, адаптации обучения для учеников с различными (в том числе особыми) потребностями. Инклюзивное образование стремится развить методологию, подходящую для всех детей, а основная идея состоит в том, что все дети являются учениками с различными потребностями в образовании. Инклюзивное образование стремится развивать более гибкие стратегии преподавания и обучения для удовлетворения различных потребностей в образовании. Если образование становится более эффективным в связи с изменениями, внедренными в инклюзивное образование, то это будет заметно по всем детям. Восемь принципов инклюзивного образования: - ценность человека не зависит от его способностей и достижений; - каждый человек способен мыслить и чувствовать; - каждый человек имеет право на общение и право быть услышанным; - все люди нуждаются друг в друге; - истинное образование может иметь место только в контексте реальных взаимоотношений; - каждый нуждается в поддержке и дружбе сверстников; - для всех достижение прогресса – это способность сделать что-то, а не неспособность сделать хоть что-либо; - разнообразие развивает все стороны жизни человека. |

| | |
|---|--|
| Коллаборативное обучение | - философия, не просто техника класса. Во всех ситуациях, где люди собираются вместе в группах, это предполагает способ общения с людьми, которые уважают и выдвигают на первый план способности и вклад отдельных членов группы. Существует разделение полномочий и ответственности между членами группы для действий этих групп. Основная предпосылка совместного обучения основана на достижении консенсуса в рамках сотрудничества со стороны членов группы. |
| Коммуникативные навыки (говорение, письмо) | - способность связно выражать свои мысли в речевой или в письменной форме, так чтобы предполагаемый человек понимал содержание данного сообщения. |
| Конструктивистская теория обучения | - философия конструктивизма, включающая в себя подходы, которые подразумевают обучение не через запоминание наизусть, но через значимый опыт. Понимание того, что люди получают знания, опираясь на собственное понимание чего-либо посредством практических действий или через социальное взаимодействие. Все новое обучение начинается с того, что уже знает человек, и именно это предопределяет смысл, который они из этого вынесут. |
| Краткосрочное планирование | - планирование отдельными учителями содержания обучения в течение дня по принципу урок-за-уроком (например, план урока). План урока предоставляет возможность для детализации того, что будет изучено, как этому можно способствовать и насколько дифференцированно к этому можно подойти. |
| Креативность | - процесс разработки новых оригинальных идей, отличных от традиционных и признанных схем мышления. Согласно известному американскому психологу А.Маслоу, креативность – это своеобразная врожденная способность, общая для всех, но многие теряют ее из-за воспитания, образования и общественной практики. В повседневной жизни креативность – это способность достигать целей, находить решения проблем с использованием различных подходов, или просто вещи в необычном или оригинальном применении. |
| Критериальное оценивание | - оценка успеваемости учащихся по предопределённым критериям. Такое оценивание отличается от метода «нормативного» оценивания, в котором работа/люди оцениваются с точки зрения того, насколько ее могут сделать другие люди. |
| Критерии оценивания | - описание того, как учитель определяет учащихся, достигших целей обучения. Конкретные критерии оценивания для каждой цели обучения являются дополнительным источником, построенным на доказательствах, в поисках которых должен находиться учитель. |
| Критическая эвалюация | - рассмотрение эффективности/стоимости/срока действия и др. действия, процесса или продукта, а также решения, почему они есть или были эффективными/стоящими/действительными и др. |
| Критическое мышление | - возможность ставить под вопрос информацию, анализировать и синтезировать информацию из различных источников с целью ее понимания. Может также включать способность выйти за рамки представленной информации и «создать» новые способы мышления об идеях. Существует предположение, что движение в сторону критического мышления в конкретном обществе необходимо для того, чтобы начать цивилизованное развитие этого общества. В узком смысле критическое мышление можно определить, как «мышление о мышлении». Психолог Диана Ф.Халперн рассматривает критическое мышление как познавательный подход и стратегии, повышающие возможность достижения желаемого результата. |
| Критика | - оценка подробным и аналитическим способом. |

| | |
|--|---|
| Лексическое значение | - смысл слова, рассматриваемого отдельно от предложения, содержащее его, и независимо от его грамматического контекста. |
| Лингвистический | - относящийся к языку. |
| Литературные средства | - методы, используемые автором, чтобы тексты были интересными, например, метафора. |
| Метапознание | - концепция, предложенная Дж. Х. Флэйвелом (1976, 1979, 1992). В структуре метапознания, автор выделяет такие компоненты, как метакогнитивные знания, опыт, цели и стратегии. Однако автор считает отражающий контроль познавательных действий наиболее важной функцией метапознания. Поэтому эксперименты Флэйвелла, А. Брауна, М. Рида и других были посвящены выявлению способностей у детей, управлять своими познавательными действиями, зная свои особенности. Метапознание является специфической формой постижения собственных способностей мышления людей; когнитивные стратегии, которые позволяют учащимся поставить цели образования для разработки субъективного положения учащихся, на основе формирования саморегулирования и самоконтроля познавательно и аффективно. |
| Метакогнитивные стратегии | - стратегии, служащие метакогнитивным целям, то есть контролю и мониторингу когнитивных действий (Дж.Х. Флэйвелл, 1992). Д. Кунн (1983) и Б.А. Моляко (1991) утверждают, что метакогнитивные стратегии служат для создания выбора на формирование и преобразование собственных познавательных стратегий людей в соответствии с поставленной задачей. Исследование таких стратегий является очень распространенным явлением в психологии. Для формирования экземпляра «сложной структуры» задачи (О. Зельц, 1981), реструктуризации (В. Вертгеймер, 1987; К. Дункер, 1965), формирование «оперативного смысла» (О.К. Тихомиров, 1984) и т.д. Конкретная эвристика и алгоритмы были определены в информационными теориями (Д. Миллер, Ю. Галантер 1986; А. Ньюэлл, Дж. Шоу, 1965. П. Линдсей, Д. Норман, 1974 и др.), которые служат функции организации процесса поиска решения. |
| Моделирование | - исследование объектов через их модели, построение моделей реальных предметов или явлений (организмов, инженерных сооружений, социальных систем и различных процессов). |
| Навыки чтения | - навыки, имеющие отношение к умению читать, которое определяется многими факторами и требует развития определенных навыков, таких как предварительное чтение инструкций с целью достижения первоначального успеха для построения на нем дальнейшего обучения. |
| Навыки восприятия (аудирование) | - понимание посредством прослушивания, когда мы слышим то, что передается и понимаем то, что мы слышим. |
| Нормы пунктуации | - правила пунктуации в конкретном языке. |
| Обоснованные суждения | - право представить собственное суждение о факте, но не принимать решения (словарь под редакцией С.И.Ожеговой и Н.И.Шведовой). В этом контексте означают тщательные, взвешенные суждения. |
| Обратная связь | - информация, представленная об эффективности по отношению к намеченным целям обучения. Она должна быть нацелена на улучшение обучения. Обратная связь перенаправляет или перефокусирует действия для достижения цели. Обратная связь может касаться сути учебной деятельности, процесса деятельности или управления самостоятельной деятельностью. Она может быть представлена в устной или письменной форме. Она может даваться учителем, тем, кто принял на себя преподавательскую роль или сверстниками. |

| | |
|---|---|
| Обучение в сопровождении | - обучение, основанное на конструктивистской теории, предполагающее объединение учащихся в группы в соответствии с их потребностями – при следующем шаге, аналогично, в соответствии с информацией, выявленной посредством оценки. Учащиеся вовлечены в процесс осмысления на основе предыдущих знаний и критических размышлений о новых понятиях. Роль учителя при сопровождении обучения заключается в том, чтобы побудить размышления через тщательно поставленные вопросы и поддержать процесс приобретения учащимися новых знаний. |
| Одаренность | - структурированные компоненты динамической иерархии способностей. Одаренность является качественно уникальным сочетанием личных способностей. Одаренность, так же как любая способность, не врожденна, и может быть развита (Б.М.Теплов), Общая одаренность – это развитие широкого ряда универсальных психологических компонентов (памяти, интеллекта). Социальная одаренность связана с конкретной областью. Такое деление является условным, в действительности же их нельзя разделить. Способности и одаренность людей отличаются не количественно, а качественно. Качественное отличие от одаренности не может быть только тем фактом, что один человек одарен в одной области, а другой – в другой. Тем не менее одаренность различается по уровню. Исследование качественного различия в способностях является важной задачей для психологов. |
| План занятий | - документ, подготовленный специально для учителя, для конкретного предмета и класса., в котором подробно изложены материалы, которые должны быть освоены в процессе изучения темы в данном конкретном классе и описан рекомендуемый порядок, в котором материал должен быть преподан и изучен. |
| Последовательность в обучении | - понятие когнитивной психологии, имеющее отношение к способности человека, так как является неотъемлемой частью сознательного и бессознательного обучения и последующей деятельности. Последовательность обучения постепенно увеличивается по степени сложности, начиная от простых задач при переходе к более сложным в рамках каждого шага. |
| Потребности учащихся | - желания и ожидания учащихся от результатов обучения. При изучении казахского (русского) как родного языка, потребности учащихся могут быть отнесены к совершенствованию умения слушать и говорить, читать или писать, а если говорить о более конкретных потребностях - это развитие их уровня критического анализа, способности проводить беседу в ресторане, и т.д. |
| Проблемно-ориентированное обучение | - обучение, нацеленное на решение проблемы или вопроса. При этом осуществляется поддержка учащихся в поиске своих маршрутов преодоления проблемы, с опорой на имеющийся фундамент знаний и навыков, с оказанием помощи, где это необходимо. |
| Прогнозирование | - заявление ожидаемого будущего события. |
| Прозаический текст | - обыкновенная письменная речь в форме прозы, противоположная поэзии. |
| Реверсивное диалогическое преподавание | - преподавание, которое облегчает конструктивный разговор между учениками, чтобы построить понимание коллектива, с участием учащихся в постановке задачи и ее решении. Основные функции: обучение через задавание репродуктивных вопросов, которые создают ситуации; активацию процесса обучения и что дает возможность ученикам думать; помогает им развивать свои коммуникативные навыки и умение работать самостоятельно, научить их думать коллективно. |

| | |
|-----------------------------------|---|
| Рефлексия | <p>- междисциплинарное понятие с долгой историей. Оно описывает тщательный процесс, оглядываясь на действия, чтобы помочь развить понимание и знание посредством оценки и критики. Традиционно, содержание и функции личного познания, которые включают в себя персональные структуры (ценности, интересы, мотивы), мышление, решение проблем, эмоциональную реакцию, поведение и т.д.</p> <p>Согласно П. Тейяру де Шардену, <i>благодаря рефлексии люди, отличающие себя от животных, могут сосредоточиться на себе и узнать о себе, не только знать, но и понимать, что он знает.</i></p> <p>По Кассиреру, <i>рефлексия – это способность различать из потока недифференцированных чувств более конкретные элементы, изолировать их и сосредоточиться на них.</i></p> <p>Одним из первых психологов, занимавшихся рефлексией, был А. Бузман (1925-1926), который определил ее, как «принятие любого типа опыта извне». В психологическом исследовании рефлексия можно рассматривать следующим образом: как способ восприятия основы и результатов исследователя; как основной признак предмета, благодаря которым можно воспринимать и регулировать жизнь</p> |
| Рефлексия в действии | - процесс тщательного обдумывания в ходе действий (например, учения), используя оценку и критику для того, чтобы сообщить следующий шаг. |
| Скрытое значение | - рекомендуется, хотя прямо и не выражается. |
| Сократическая беседа | - метод, названный в честь древнегреческого мыслителя Сократа, и, предполагающий использование учителем серии вопросов для своих учеников, чтобы в первую очередь выбить из колеи любое молчаливое принятие истины, а затем развивать свое собственное понимание через защиту своей позиции. Целью учителя является глубокое и в большей степени отражение понимания: «Как вы знаете, что вы говорите, что вы знаете?» |
| Социальный ученик | - ученик как участник процесса обучения, в ходе которого он узнает, наблюдает или общается с другими людьми. Эксперты из Bersin&Associates указывают семь компонентов технологии социального образования: общение, связь, сотрудничество, содержание образования, потребление, контроль и вклад. |
| Среднесрочное планирование | - отдельные детали планирования работы, которая должна быть осуществлена за определенное время. |
| Стилистическая функция | - цель стиля. |
| Стратегия «Джигсо» | - стратегия, впервые разработанная Е.Аронсоном и Д.Бриджменом (1979), предполагающая, что учащиеся обладают уникальной, жизненно важной частью информации. Они должны собрать ее вместе, как части головоломки. Каждый учащийся должен осознавать глубину своего знания и научить этому других. Это означает, что каждый ученик выступает в роли «эксперта». Кроме того, учащиеся учатся слушать и воспринимать друг друга в качестве ценных ресурсов. |
| Суммативное оценивание | - оценивание, произведенное в определенный момент для того, чтобы учесть, что было достигнуто в тот момент (конец четверти или конец учебного года для представления кратких выводов об обучении в течение четверти или учебного года). Суммативное оценивание является показателем того, освоил ученик или нет нормативы знаний по предметам. Оно может включать в себя: устные презентации, испытания и демонстрации достижений. |

| | |
|-------------------------------|---|
| Талант | - высокий уровень развития, прежде всего, специальных способностей; Сочетание таких способностей, которые дают возможность получить результат работы, которая является новой и важной. Обычно талантливые люди хотят выполнить определенную деятельность, и увлечены ей. Наличие таланта идентифицируется результатом работы человека, которая будет новой или оригинальной. |
| Творческий процесс | - процесс созидания, включающий в себя четыре основные характеристики. Во-первых, они включают мышление или поведение творческое. Во-вторых, эта образная активность целенаправленна: то есть, она направлена на достижение цели. В-третьих, эти процессы должны генерировать нечто оригинальное. И, наконец, результат должен иметь значение по отношению к цели. |
| Урок-исследование | - конкретный способ повышения уровня преподавания; включает в себя несколько этапов: постановка задачи, методы обсуждения и пути ее решения, планирование и производство эксперимента, анализа и синтеза результатов, вынесения суждений и обмена идеями. |
| Учебная программа | - документ, имеющий прямое отношение к учебному плану и, представляющий собой структурированное описание предмета, его значение и педагогические подходы для реализации в классе. |
| Учебный план | - документ, разрабатываемый тренером (преподавателем) учебного курса для тренеров и учителей по конкретному предмету. Учебный план предусматривает темы, которые будут изучены в ходе обучения конкретному предмету, рекомендуемый порядок и количество дней, в рамках которых материал должен быть преподнесен и изучен. |
| Формативное оценивание | - текущий процесс оценивания, являющийся частью преподавания и учения. Проводится учителем, противопоставлен критериям оценивания, написанных для выбранных целей обучения и учебных программ. |
| Функция | - цель текста. |
| Ценности | - важные и устойчивые убеждения, идеалы или взгляды, что человек или группа могут знать, что хорошо или желательно, а что нет. <i>Ценности образования:</i> - ценность <i>состояния</i> - <i>общественная ценность</i> - <i>личностная ценность</i> Первые две ценности подразумевают коллективный, групповой смысл этого культурного феномена. В последнее время, акцент делается на личностных ценностях образования, мотивации человека с точки зрения уровня и качества его/ее образования. Существует прямая связь между личностными ценностями образования с пожизненным обучением. Образование способно не только поддерживать значения обществ и общин, оно также может обогащать и развивать их. Ценности оказывают большое влияние на поведение отдельных лиц и групп, и служат общими рекомендациями во всех ситуациях. |